

Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch

Baričević, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:404262>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-11**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET**

Dora Baričević

**Kollokationen in der Unterrichtssprache
Deutsch**

**Collocations in German
as a language of instruction**

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za germanistiku

Dora Baričević
Matični broj: 00090814084

Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch

DIPLOMSKI RAD

Sveučilišni diplomski studij: Njemački jezik i književnost (nastavnički)

Mentor: doc. dr. sc. Nataša Košuta

Rijeka, 24.11. 2024.

UNIVERSITÄT RIJEKA
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch

Masterarbeit

Verfasst von:
Dora Baričević

Betreut von:
Univ.-Doz. Dr. Nataša Košuta

Rijeka, November 2024

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Kollokationen im DaF-Unterricht. Im theoretischen Teil der Arbeit wird der zentrale Begriff dieser Masterarbeit, nämlich die Kollokation, erläutert. Außerdem wird die Rolle von Kollokationen im Bereich der Fremdsprache erklärt. Ziel der empirischen Untersuchung, die im Mittelpunkt dieser Masterarbeit steht, ist es, herauszufinden, inwieweit Germanistikstudierende, bzw. zukünftige DaF-Lehrkräfte, Kollokationen im Rahmen der Unterrichtssprache Deutsch beherrschen. Die aufgestellte Haupthypothese, dass Befragte, die der deutschen Sprache weniger ausgesetzt sind, bei der Auswahl von Kollokatoren in Kollokationen mehr Fehler machen werden, wird durch verschiedene Faktoren überprüft, die die Beziehung der Befragten zur deutschen Sprache sowie deren Beherrschung untersuchen. Obwohl die Hypothese größtenteils nicht bestätigt wurde, haben die Ergebnisse der Kollokationsaufgaben gezeigt, welche Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch sich als problematisch und welche als weniger problematisch erwiesen haben. Basierend auf den gewonnenen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch und im DaF-Unterricht allgemein mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Schlüsselwörter: *Kollokationen, Kollokationskompetenz, DaF-Unterricht, Unterrichtssprache, angehende DaF-Lehrkräfte*

Abstract

This thesis examines collocations in the teaching of German as a foreign language. In the theoretical part, the central concept of the thesis, which is collocation, is explained. Additionally, the role of collocations in the field of foreign language teaching is discussed. The aim of the empirical research, which is the focus of this thesis, is to determine to what extent students of German, i.e., future teachers of German (as a foreign language), are proficient in using collocations within the framework of German language teaching. The main hypothesis, that participants who are less exposed to the German language will make more mistakes when selecting collocators in collocations, was tested through various factors examining the participants' contact with the German language and their linguistic proficiency. Although the hypothesis was largely not confirmed, the results of the collocation tasks revealed which collocations in German as the language of instruction are problematic and which are less problematic. Based on the obtained results, it can be concluded that more attention should be given to collocations in German as the language of instruction and, in general, in the teaching of German as a foreign language.

Key words: *collocations, collocational competence, teaching German as a foreign language, German as a language of instruction, future teachers of German as a foreign language*

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die am heutigen Tag abgegebene Masterarbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Rijeka,

den _____ Unterschrift _____

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Grundlagen.....	2
2.1 Begriffsbestimmung – Kollokation und Unterrichtssprache	2
2.2 Kollokationskompetenz und Fremdsprachenunterricht	4
2.3 Bisherige Untersuchungen zur Unterrichtssprache Deutsch.....	6
3 Empirischer Teil.....	9
3.1 Methodologie.....	9
3.1.1 Untersuchungsziel und Hypothesen.....	9
3.1.2 Untersuchungsinstrument, Untersuchungsmethode und Untersuchungsverfahren	10
3.1.3 Probanden	11
3.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	11
3.2.1 Ergebnisse zu den untersuchten Faktoren bzw. getesteten Variablen	11
3.2.2 Kenntnisse der Studierenden über Kollokationen.....	23
3.2.3 Ergebnisse zu den Einstellungen der Studierenden bezüglich der Vorbereitung auf das Germanistikstudium.....	27
3.2.4 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – Ergänzungsaufgabe (EA)	29
3.2.5 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – Übersetzungsaufgabe (ÜA).	33
4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	43
5 Quellenverzeichnis.....	45
5.1 Literatur.....	45
5.2 Wörterbücher und Fachlexika.....	46
5.3 Internetquellen	46
Abkürzungsverzeichnis.....	48
Anhang.....	49
Anhang 1 – Fragebogen	49
Anhang 2 – Lösungen	55

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Kollokationen im DaF-Unterricht.

Diese Arbeit hat zum Ziel, die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden des Masterstudiums mit Ausrichtung auf das Lehramt, also von zukünftigen DaF-Lehrkräften, im Bereich Unterrichtssprache Deutsch zu untersuchen. Es wurden Kollokationen untersucht, die DaF-Lehrkräfte bei der Erteilung von Anweisungen im DaF-Unterricht am häufigsten verwenden.

Die empirische Untersuchung, die in dieser Masterarbeit dargestellt wird, wurde als Teil des „Forschungsprojekts zum Lern- und Lehrprozess der deutschen Sprache“ im Rahmen des EU-Projekts *„Geschichte, Kunstgeschichte, Italianistik, Germanistik – Entwicklung, Verbesserung und Durchführung des Fachpraktikums (PerpeTuUm aGile)“* durchgeführt, das an der Philosophischen Fakultät der Universität Rijeka vom 9. März 2020 bis zum 9. März 2023 realisiert wurde¹.

Die Untersuchung wurde in Form einer Umfrage an vier kroatischen Universitäten durchgeführt. Die Umfrage bestand aus Aufgaben zu Kollokationen in der Unterrichtssprache Deutsch, sowie aus Fragen, die das Bewusstsein und Wissen über das Phänomen der Kollokationen überprüfen sollten. Nach der durchgeführten Umfrage wurde die Entscheidung getroffen, die Forschung in Form einer Masterarbeit darzustellen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, den theoretischen und den empirischen Teil. Nach der Einleitung, in der das Thema der Masterarbeit dargestellt wird, werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen erläutert. Im Fokus dieses Kapitels steht das Phänomen der Kollokationen und es befasst sich mit ihrer Definition, Problematik und Rolle im Fremdsprachenunterricht. Im zweiten Kapitel werden auch die bisherigen Untersuchungen zur Unterrichtssprache Deutsch dargestellt. Darauf aufbauend erfolgt der empirische Teil, indem die oben genannte Untersuchung ausführlich präsentiert wird. Im dritten Kapitel werden die Methodologie und die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung dargestellt. Abschließend erfolgen die Zusammenfassung und Schlussfolgerung der Arbeit, gefolgt von einem Quellenverzeichnis und zwei Anhängen.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Frau Univ.-Doz. Dr. Nataša Košuta für ihre Hilfe und Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung bedanken, sowie bei der Kollegin Anja Vuković von der Abteilung für Psychologie der Philosophischen Fakultät in Rijeka, die mich bei der statistischen Analyse unterstützt hat.

2 Theoretische Grundlagen

Zunächst sollte darauf hingewiesen werden, was genau Kollokationen sind, da das Verständnis des Kollokationsbegriffs für diese Masterarbeit von entscheidender Bedeutung ist. Die Definition, die im ersten Unterkapitel gegeben wird, hat in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Bedeutung.

In diesem Unterkapitel wird neben dem Begriff *Kollokation* auch der Begriff *Unterrichtssprache* definiert, da er für diese Arbeit ebenfalls von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus werden die Rolle von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht sowie bisherige Forschungen zur Unterrichtssprache Deutsch dargestellt.

2.1 Begriffsbestimmung – Kollokation und Unterrichtssprache

In der Sprachwissenschaft gibt es keine allgemein akzeptierte Definition von Kollokationen. Vertreter der allgemeinen Sprachwissenschaft, der Phraseologie, der Lexikografie, der Übersetzung oder der Fremdsprachendidaktik haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von Kollokationen. Deshalb stehen die von ihnen vorgeschlagenen Definitionen im Einklang mit den verschiedenen Zielen ihrer Forschung (vgl. Gevkalyuk 2009: 7).

Laut Duden wird eine Kollokation als „*inhaltliche Kombinierbarkeit sprachlicher Einheiten*²“ verstanden, was eine in der Sprachwissenschaft gebräuchliche Definition ist (Dudenredaktion o. J.). Nach dem statistischen Ansatz des britischen Kontextualismus werden Kollokationen als „statistisch signifikant vorkommende Kombinationen von zwei Wörtern“ definiert. Das unterscheidet sich von ihrer Definition im Rahmen der Phraseologie, wo sie als „bevorzugte Lexemverbindungen“ definiert werden (Stojić und Košuta 2012: 364). Reder (2002: 293) versteht unter Kollokationen „*feste, nichtidiomatische Wortverbindungen, die aus der Perspektive des Fremdsprachenlernalers unvorhersagbar sind*“. Daraus lässt sich schließen, dass Fremdsprachenlernende bei der Produktion von Kollokationen Schwierigkeiten haben können, wenn sie nicht wissen, welche Wörter in der Zielsprache (häufig) zusammen verwendet werden, selbst wenn sie die Bedeutung einzelner Wörter kennen. Da sich die Kombinationen in der Mutter- und Fremdsprache unterscheiden, ist eine direkte Übersetzung aus der Mutter- in die Zielsprache oft nicht möglich.

² „(z. B. *dick + Buch*, aber nicht: *dick + Haus*)“ (Dudenredaktion o. J.)

Nach Stojić und Štiglić (2011: 264) ist eine Kollokation im engeren Sinne „ein sprachliches Phänomen, das in der syntagmatischen Untersuchung der lexikalischen Ebene eine relevante Rolle spielt und das mit der typischen, konventionellen, rekurrenten Art der Kombination von Wortschatzelementen zu tun hat“. Weiterhin kann man die Kollokationen im weiteren Sinne als Wortbindungen, die nach normalen syntaktischen und semantischen Verträglichkeiten gebildet sind, betrachten (vgl. Stojić und Štiglić 2011: 264).

Auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik werden die Kollokationen als mehr oder weniger feste Wortbindungen betrachtet (Nesselhauf 2004: 1 zitiert nach Gevkalyuk 2009: 7). Sie sind wegen der Substitutionsrestriktionen fester als freie Fügungen, aber weniger fest als Phraseologismen, weil sie eine transparente Bedeutung haben (vgl. Stojić und Košuta 2020: 11). Die beiden Autorinnen (ebd.) erklären das anhand der Kollokation *sich die Zähne putzen*, bei der das Verb *putzen* in Verbindung mit dem Substantiv *Zähne* nicht durch sein Synonym *waschen* ersetzt werden kann. Die Kollokationen bestehen in der Regel aus einer semantisch autonomen Basis und einem Kollokator, der von dieser Basis abhängig ist. Die Bedeutung des Kollokators kann in vielen Fällen nur im Zusammenhang mit der Basis vollständig erfasst werden (Hausmann 1984: 401 zitiert nach Gevkalyuk 2009: 19). Diese Definition von Kollokationen dient auch im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage.

Nachdem das Phänomen von Kollokationen erläutert wurde, wird ihre Relevanz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts näher betrachtet. Dabei spielt die Unterrichtssprache, eine zentrale Rolle.

Viele Fremdsprachenlernende begegnen der Zielsprache ausschließlich im Klassenzimmer. Aus diesem Grund spielt, besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, die Sprache, in der der Unterricht gehalten wird, eine sehr große Rolle (vgl. Lütze-Miculinić und Landsman Vinković 2017: 277). In der Fremdsprachendidaktik bezieht sich der Terminus *Unterrichtssprache* vor allem auf die mündlichen Äußerungen, die sich aus Elementen der Lehrer- und Schülersprache zusammensetzen, d. h. auf „alle sprachlichen Ausdrücke und Äußerungen, mit denen Schüler und Lehrer im Klassenzimmer interagieren“ (vgl. Lütze-Miculinić und Landsman Vinković 2017: 278-279). Laut Haider (2010: 348) wird unter dem Begriff Unterrichtssprache „*die spezifische Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, die als institutionelle Kommunikation bestimmten sprachlichen Mustern folgt*“ verstanden. Daraus folgt, dass die Unterrichtssprache eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist. Die Lehrperson ist diejenige, die Anweisungen erteilt und Aufgaben stellt und die Lernenden sind diejenigen, die darauf reagieren. Die verwendeten Ausdrücke sind spezifisch für die jeweilige Umgebung bzw. Unterrichtssituation und die Lernenden haben

normalerweise keine Gelegenheit, sie außerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu hören. Daher ist es wichtig, diese Ausdrücke im größtmöglichen Umfang beim Unterrichten der zu erlernenden Fremdsprache einzusetzen.

2.2 Kollokationskompetenz und Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stellt sich die Frage, was bedeutet es für Fremdsprachenlernende, ein Wort zu kennen und welchen Stellenwert haben dabei Kollokationen. Nach Reder (2006: 67) gibt es einige Erwartungen an den Lerner in Bezug auf seine Kenntnis eines Wortes:

- „Es kann z. B. heißen, dass man
- sich an das Wort in einem bestimmten (oder in verschiedenen) Kontext(en) erinnert
 - es ohne Kontext abrufen kann
 - eine Form des Wortes kennt oder auch mögliche Ableitungen
 - syntaktische Anwendungsbedingungen kennt
 - sich eine Grundbedeutung ungefähr gemerkt hat
 - mehrere Bedeutungen genauer kennt
 - weiß, in welchen Kollokationen es vorkommen kann
 - mit Idiomen vertraut ist, in denen das Wort vorkommt
 - sein erstsprachliches Äquivalent kennt.“ (Reder 2006: 67).

Das heißt, um ein Wort tatsächlich zu beherrschen, muss der Lernende über verschiedene Informationen zu diesem Wort verfügen. Der Aufbau dieses Wissens geschieht fortlaufend, wobei sich unterschiedliche Aspekte zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich entwickeln und automatisieren lassen. Kollokationen sind dabei ein wichtiger Bestandteil des Wortverständnisses (vgl. Gevkalyuk 2009: 24).

In diesem Zusammenhang spielt die Kollokationskompetenz eine zentrale Rolle, Kollokationskompetenz ist laut Reder (2011: 63) *„die Fähigkeit des Lerners, Kollokationen als feste, aber nicht idiomatische Einheiten in Texten zu erkennen, zu verstehen und in Äußerungen zu gebrauchen.“*

In der Kollokationsforschung unterscheiden wir zwei Arten von Kollokationskompetenz, nämlich die rezeptive und die produktive Kollokationskompetenz. Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich auf das Verständnis von Kollokationen, während die produktive Kollokationskompetenz die aktive Verwendung dieser Wortverbindungen umfasst.

Darüber hinaus zeigt sich eine gut ausgebaute produktive Kompetenz darin, dass Lernende korrekte Kollokationen verwenden können, ohne häufig auf Nachschlagewerke zurückzugreifen (Targońska und Stork 2013: 93-96). Zusätzlich weisen Targońska und Stork (2013: 93-96) auf eine dritte Komponente hin, nämlich die reflexive Kollokationskompetenz. Diese bildet die Grundlage für die anderen Kompetenzen und ist eng mit der Sprachbewusstheit verbunden. Die reflexive Kollokationskompetenz ermöglicht Lernenden neue Wortverbindungen in Texten zu identifizieren. Es handelt sich um eine wichtige Komponente, da ein starkes Bewusstsein für Kollokationen Lernenden hilft, diese zu erkennen und korrekt in der Zielsprache zu verwenden (vgl. Targońska und Stork 2017:10).

Ein solches Bewusstsein für Kollokationen ist entscheidend, da sie für Muttersprachler eine Selbstverständlichkeit, für Nicht-Muttersprachler jedoch oft eine große Herausforderung darstellen. Wie wichtig es ist, die richtigen Worte zu wählen, wurde von Mark Twain am besten mit dem folgenden Zitat beschrieben: „*Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinahe richtigen ist derselbe Unterschied wie zwischen dem Glühwürmchen und dem Blitz.*“ (Reder 2011: 48).

Die Studien von Textproduktion in der Fremdsprache haben gezeigt, dass Lernende oft auf automatisierte Strukturen ihrer Muttersprache zurückgreifen, da ihnen die Konventionalität von Mehrwortverbindungen in der Fremdsprache nicht bewusst ist. In der Regel führt dies dann dazu, dass die Lernenden die Elemente der Mehrwortverbindung entsprechend den Regeln ihrer Muttersprache zusammensetzen. Die Probleme treten auf der produktiven Ebene auf, da die Bestandteile von Kollokationen für Fremdsprachlernende oft unvorhersehbar sind. Wenn die Lernenden eine Kollokation in der Zielsprache nicht korrekt erlernt haben, besteht die Gefahr, dass sie Fehler machen, die durch den Einfluss der Muttersprache entstehen. Die Kollokationen kommen sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache häufig vor. Aus diesem Grund sollten Kollokationen im Fremdsprachenunterricht stärker beachtet werden (vgl. Stojić und Košuta 2020: 8-14), damit die Lernenden Kollokationskompetenz entwickeln können.

Auf Kollokationen wird im Fremdsprachenunterricht meist nicht explizit eingegangen, aber die Lehrkräfte nutzen sie im Unterrichtsmaterial und bei der Erteilung von Anweisungen, d. h. in der Unterrichtssprache. Da diese Anweisungen größtenteils divergente Kollokationen enthalten, stellt sich die Frage, wie gut sie angehende DaF-Lehrkräfte beherrschen. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel, diese Fragen zu beantworten, was im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben wird.

2.3 Bisherige Untersuchungen zur Unterrichtssprache Deutsch

Reder (2008) hat eine Untersuchung zur Unterrichtssprache Deutsch unter Studierenden der deutschen Sprache, bzw. unter zukünftigen DaF-Lehrkräften, durchgeführt. Die Forschungsfrage bestand darin, zu untersuchen, welche Wortverbindungen Lehramtsstudierende in der Schullexik als lehrwürdige Einheiten betrachten. Die Befragten mussten ein individuelles, zweisprachiges Glossar von unterrichtsbezogenen Redemitteln erstellen. Das Glossar sollte nur aus festen Wortgruppenlexemen bestehen. Ziel dieser Aufgabe war es herauszufinden, wie vertraut die Studierenden mit dem Begriff „feste Verbindungen“ sind. Obwohl die Aufgabe klar war, feste Wortverbindungen, also die Wortgruppenlexeme, die aus mindestens zwei Autosemantika bestehen, aufzulisten, gab es im Glossar der Studierenden auch 48 Einwortlexeme. Einige davon waren: *Gliederung*, *Entschuldigung* und *Klassezimmer*. Die Studierenden haben auch freie Wortverbindungen aufgelistet, wie z. B. *Wer fehlt heute?*. Reder (2008: 161-172) gibt an, dass man die Frage, warum die Studierenden diese geschrieben haben, nicht befriedigend beantworten kann. Um diese Frage zu beantworten, sollten die Studierenden die Aufgabe bekommen, neben der Auflistung von Wortgruppenlexemen auch kurze Beschreibung für ihren Auswahl zu schreiben.

Diese Forschung könnte weitergeführt werden, wie Reder (ebd.) selbst feststellt, wenn die Studierenden kurz erklären würden, warum sie bestimmte Wortverbindungen in ihr Glossar eingegeben haben. Dann wäre es möglich, die Art und Weise zu sehen, in der die Studierenden denken, und es wäre möglich, etwas mehr über ihre Wortkenntnisse zu schließen.

Lütze-Miculinić und Landsman Vinković (2017) führten eine Untersuchung im Jahr 2015 unter Studierenden des Abschlussjahres des Masterstudiums der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Zagreb mit den Fachrichtungen Lehramt und Übersetzungswissenschaft sowie unter Lehrkräften mit höchstens zwei Jahren Unterrichtserfahrung und Lehrkräften mit langjähriger Erfahrung durch. Die Untersuchung hatte zum Ziel, die Beherrschung der unterrichtsspezifischen Kenntnisse bzw. der Schulterminologie zu überprüfen. Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Vermutung, dass Studierende der Germanistik und Deutschlehrkräfte die Unterrichtssprache Deutsch in unterschiedlichem Maße beherrschen. Es wurde festgestellt, dass nur die erfahrenen Lehrkräfte die Unterrichtssprache auf einem zufriedenstellenden Niveau beherrschen. Während Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung die besten Ergebnisse erzielten, zeigte die Untersuchung, dass Lehramtsstudierende sprachlich flüssiger sind als bereits diplomierte

Lehramtsanwärter. Es wurde auch festgestellt, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied im Wissen über die Unterrichtssprache zwischen den Studierenden des Lehramtsstudiums und des Übersetzerstudiums gibt (vgl. Lütze-Miculinić und Landsman Vinković 2017: 287–295). Diese Feststellung weist noch einmal auf das Problem unzureichender Vermittlung der Unterrichtssprache im Rahmen der Fremdsprachenlehrausbildung hin. Ein weiterer Fall, der dies unterstützt, ist die Untersuchung von Truck-Biljan (2018), in der ebenfalls keine großen Unterschiede zwischen den Studierenden der beiden Fachrichtungen festgestellt wurden.

Truck-Biljan (2018) hat eine Untersuchung durchgeführt, in deren Rahmen insgesamt 33 kroatische Studierende des Masterstudiums der Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, beobachtet wurden. Die Teilnehmenden stammten aus zwei Studiengängen – dem Lehramtsstudium und dem Übersetzerstudium. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass die befragten Germanistikstudierenden im Masterstudium mit der Unterrichtssprache nur unzureichend vertraut sind, obwohl sie die deutsche Standardsprache auf den höheren Niveaus beherrschen. Die Studierenden im zweiten Studienjahr erzielten zwar bessere Testergebnisse, aber, wie schon o. g. war, es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehramts- und den Übersetzerstudierenden festgestellt (vgl. Truck-Biljan 2018: 175-184).

Landsman Vinković (2022) hat ebenfalls selbst in ihrer Doktorarbeit eine Untersuchung unter Studierenden des Lehramtsstudiums der Germanistik als auch unter Lehramtsanwärtern durchgeführt. Die Studierenden wurden vor und nach einer gezielten Vermittlung der Unterrichtssprache getestet. Ziel der Studie war es, nachzuweisen, dass beide Gruppen die Prüfung zur Unterrichtssprache Deutsch sowohl im fachlichen als auch im allgemeinen Bereich ähnlich gut bestehen würden. Ebenfalls sollte gezeigt werden, dass diejenigen, die explizit mit der Unterrichtssprache vertraut gemacht wurden (vor allem im fachlichen Bereich) bessere Ergebnisse erzielen würden. Darüber hinaus war es das Ziel, nachzuweisen, dass Befragte mit höherem sprachlichem Niveau ihre Unterrichtssprache besser an die tatsächliche Unterrichtssituation anpassen können als diejenigen mit geringerem Niveau. Als primäres Instrument der Untersuchung hat eine Kombination aus einem Fragebogen und einem Test zum Wissen über die Unterrichtssprache gedient. Der Test hat Elemente des angebotenen Moduls zur Unterrichtssprache enthalten und hat sich auf Themen wie Anredeformen, den Gebrauch von Modalpartikeln, lexikalisch-semantische Abweichungen (unangemessene Ausdrücke, Fehlen von Synonymen) sowie morphosyntaktische Abweichungen (trennbare Verben,

Gebrauch des Imperativs, Pronomen usw.) konzentriert. Laut Erwartung, erzielten beide Gruppen vor der expliziten Sprachvermittlung ähnliche Ergebnisse in der Prüfung über das Wissen der Unterrichtssprache – sowohl im fachlichen als auch im allgemeinen Bereich. Allerdings erzielten die Befragten mit höherer sprachlicher Kompetenz insgesamt bessere Ergebnisse und machten weniger Fehler als diejenigen mit geringerem Niveau (vgl. Landsman Vinković 2022: 81-84 und 184-186).

Forschungen zum Thema Schuldiskurs wurden ebenfalls von Jajetić (2020) im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt. Zunächst analysierte sie die Lehrbücher, die in kroatischen Schulen im DaF-Unterricht verwendet werden³, und erstellte eine Liste aller in den Aufgabenbeschreibungen vorkommenden Wortverbindungen, die sie als Kollokationen bestimmte. Anschließend erstellte sie ein zweisprachiges (deutsch-kroatisches) Glossar von unterrichtbezogenen Kollokationen (vgl. Jajetić 2022: 25-34). Dieses Wörterbuch ist eine gute Grundlage für die Erforschung von Kollokationen im Unterrichtsdiskurs und gibt einen Überblick über Kollokationen, die im Unterrichtsdiskurs häufig verwendet werden. Einige der Kollokationen, die im o. g. Wörterbuch verzeichnet sind, wurden auch in der Untersuchung für diese Masterarbeit verwendet. Es handelt sich um die folgenden Kollokationen: *die Antwort ankreuzen, passende Antwort, richtige Antwort, die Frage beantworten, die Aufgabe lösen, (in die) richtige Reihenfolge (bringen)*⁴, *das (Lehr)buch aufschlagen, den Text überfliegen, einen Text vorlesen* und *die neuen Wörter im Wörterbuch nachschlagen*. Die Kollokationen, die von Jajetić (2022: 34-39) nicht oder nur teilweise erwähnt, aber in dieser Masterarbeit untersucht wurden, sind: *die Fragen besprechen, sinngemäß ergänzen, Sätze bilden, leserlich schreiben, auf die Wortfolge achten, die (passende) Antwort einkreisen, die Hausaufgabe machen* und *die unterstrichenen Wörter betrachten*⁵.

Im Folgenden wird der empirische Teil dieser Arbeit dargestellt.

³ Alle ausgewählten Lehrbücher wurden vom kroatischen Ministerium für Wissenschaft und Bildung genehmigt und für den DaF-Unterricht in der Grundschule, im Gymnasium und in der Tourismus- und Hotelfachschule geeignet.

⁴ Jajetić (2022: 34-39) listet in ihrem Glossar nur die Kollokation *richtige Reihenfolge* auf, während in der durchgeführten Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit die Kollokation *in die richtige Reihenfolge bringen* verwendet wird.

⁵ Bei der Auswahl der Kollokationen für diese Untersuchung wurden Kollokationswörterbücher (Quasthoff, 2011 und Häcki Buhofer et al., 2014) konsultiert.

3 Empirischer Teil

In diesem Kapitel wird der Forschungsteil der Arbeit dargestellt. Zuerst wird die Methodologie der Untersuchung präsentiert und danach erfolgt die Darstellung und Interpretation der erzielten Ergebnisse.

3.1 Methodologie

In diesem Unterkapitel werden das Untersuchungsziel, die Hypothesen, das Untersuchungsinstrument, die Untersuchungsmethode, das Untersuchungsverfahren und die Probanden dargestellt.

3.1.1 Untersuchungsziel und Hypothesen

Ziel der Untersuchung ist es, die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden des Masterstudiums mit Ausrichtung auf das Lehramt im Bereich Unterrichtssprache DaF zu überprüfen.

Die durchgeführte Untersuchung wird zeigen, wie gut Studierende, angehende DaF-Lehrkräfte, die Kollokationen beherrschen, die zum Erteilen von Anweisungen im DaF-Unterricht unerlässlich sind.

Die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden (bzw. die Ergebnisse der Kollokationsaufgaben) wird mit den folgenden Variablen in Zusammenhang gebracht (Fragen 5 bis 16): Bildungsniveau, fachbezogene Tätigkeit, Kontakt mit der deutschen Sprache, erste Begegnung mit der deutschen Sprache, Gebrauch der deutschen Sprache in der Freizeit, Status der deutschen Sprache (Muttersprache oder Fremdsprache), zusätzliches formelles und informelles Erlernen der deutschen Sprache, die Kenntnis anderer (Fremd)sprachen, Schulbildung und Dauer der Schulbildung in einem deutschsprachigen Land sowie die Unterrichtssprache im DaF-Unterricht in der Grund- und Mittelschule.

Die Fragen 19 bis 23 zielen darauf ab, das Bewusstsein der Studierenden für Kollokationen zu erfassen.

Die Haupthypothese, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist, dass Befragte, die der deutschen Sprache weniger ausgesetzt sind, bei der Auswahl von Kollokatoren in Kollokationen mehr Fehler machen werden. Darüber hinaus werden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

- 1) Befragte, deren Muttersprache Deutsch ist, erzielen im Vergleich zu anderen Befragten bessere Ergebnisse bei den Kollokationsaufgaben.
- 2) Befragte, die in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind, erzielen bessere Ergebnisse als Befragte, die nicht in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind.
- 3) Befragte, die in der Grund- und/oder Mittelschule DaF-Unterricht auf Deutsch erhalten haben, erzielen bessere Ergebnisse als Befragte, die DaF-Unterricht teilweise auf Kroatisch oder in einer anderen Sprache erhalten haben.
- 4) Befragte, die in ihrer Freizeit mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, und diejenigen, die ein Deutschzertifikat erworben haben, erzielen im Vergleich zu anderen Befragten bessere Ergebnisse bei den Kollokationsaufgaben.
- 5) Befragte, die als DaF-Lehrkräfte tätig sind, erzielen im Vergleich zu anderen Befragten bessere Ergebnisse bei den Kollokationsaufgaben.

3.1.2 Untersuchungsinstrument, Untersuchungsmethode und Untersuchungsverfahren

Zum Zweck dieser empirischen Untersuchung wurde ein Fragebogen erstellt (s. Anhang 1). Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen: Fragen zum Thema *Kollokationen* und zwei Aufgaben zur Überprüfung der Kollokationskompetenz der Studierenden im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch⁶.

Die erste Aufgabe war eine Ergänzungsaufgabe und bestand aus acht (8) Lückensätzen. Die zweite Aufgabe war eine Übersetzungsaufgabe, die ebenfalls acht (8) Sätze enthielt, die man aus der kroatischen in die deutsche Sprache übersetzen musste.

Der Fragebogen wurde mit Hilfe des kostenlosen Online-Service *Google-Forms* erstellt. Die Daten wurden online (über das *Google-Formular*) im Januar und Februar 2023 gesammelt.

Die Studierenden wurden von ihren Lehrkräften über die Befragung informiert, denen der Link zum Fragebogen per E-Mail zugesandt wurde. Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte unter kontrollierten Bedingungen (im Unterricht, in Anwesenheit der Lehrkraft).

⁶ Bei der Erstellung der Aufgaben wurden Kollokationswörterbücher (Quasthoff, 2011 und Häcki Buhofer et al., 2014) konsultiert.

3.1.3 Probanden

Die Probanden waren Germanistikstudierende des Masterstudiums mit Ausrichtung auf das Lehramt (akademisches Jahr 2022/2023) der Philosophischen Fakultät in Rijeka, Osijek, Zadar und Zagreb.

An der Untersuchung beteiligten sich 42 Masterstudierende der Germanistik, davon 32 Studentinnen (76,2 %) und 10 Studenten (23,8 %). Die Befragten waren Studierende der Philosophischen Fakultät in Rijeka (N=15), der Philosophischen Fakultät in Zagreb (N=11), der Philosophischen Fakultät in Osijek (N=8) und der Philosophischen Fakultät in Zadar (N=8). Davon waren 40,5 % Masterstudierende im 1. Studienjahr und 59,5 % im 2. Studienjahr. Das Alter der Befragten lag zwischen 21 und 42 Jahren, das Durchschnittsalter betrug 24,6 Jahre.

3.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt, die sich aus der Analyse der gesammelten Daten der untersuchten Studierendenstichprobe ergeben.

3.2.1 Ergebnisse zu den untersuchten Faktoren bzw. getesteten Variablen

Zunächst werden alle untersuchten Faktoren vorgestellt, die einen möglichen Einfluss auf die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden, also angehenden DaF-Lehrkräfte haben könnten.

Zusätzlich zu den deskriptiven Ergebnissen, die die einzelnen getesteten Variablen beschreiben, wurden zum Testen der Hypothesen Einwegvarianzanalysen (ANOVAs)⁷ eingesetzt.

⁷ Die Varianzanalyse (ANOVA, engl. *Analysis of Variance*) ist eine statistische Methode. Sie wird verwendet, um statistisch signifikante Unterschiede zwischen Gruppen zu testen. Dabei werden die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen miteinander verglichen. Bei der Einwegvarianzanalyse wird überprüft, ob eine unabhängige Variable eine Auswirkung auf eine abhängige Variable hat. (<https://datatab.de/tutorial/varianzanalyse>).

1) Fakultät und Bildungsniveau

Wie in der Beschreibung der Stichprobe angegeben, wurde der Fragebogen von Studierenden ausgefüllt, die Germanistik an verschiedenen Fakultäten in der Republik Kroatien studieren. Es wurde mittels ANOVA überprüft, ob sich die Ergebnisse der Studierenden bei den Kollokationsaufgaben in Bezug auf die Fakultät, an der sie studieren, unterscheiden. Der Erfolg bei den Ergänzungsaufgaben sowie bei den Übersetzungsaufgaben wurde anhand der Gesamtpunktzahl der einzelnen Fragen im Test ermittelt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die Fakultät⁸

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	FFRI	15	14.07	2.91	1.30	3,38	-
	FFOS	8	14.13	2.29			
	FFZG	11	15.27	1.74			
	FFZD	8	16.25	4.06			
Übersetzungsaufgabe	FFRI	15	14.07	3.86	.18	3,38	-
	FFOS	8	13.88	4.49			
	FFZG	11	14.72	2.76			
	FFZD	8	13.50	3.78			

Die Analyse zeigte, dass sich die Ergebnisse der Studierenden sowohl bei den Ergänzungsaufgaben als auch bei den Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf die Fakultät, an der sie Germanistik studieren, nicht signifikant unterscheiden.

Wie in der Beschreibung der Stichprobe angegeben, gaben die Studierenden zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens ihr Bildungsniveau an, d. h. das Studienjahr. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 1 grafisch dargestellt.

⁸ N= Anzahl der Befragten; M= arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung; F= F-Verhältnis; df= Freiheitsgrade; η^2 = Effektgröße

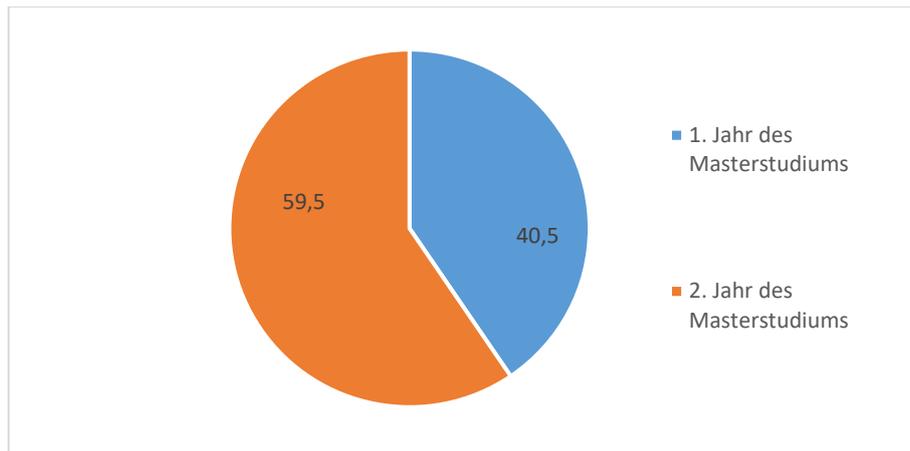


Abbildung 1. Bildungsniveau – Antworten der Studierenden in Prozent

Mithilfe der ANOVA wurde auch überprüft, ob sich die Ergebnisse der Studierenden bei den Kollokationsaufgaben in Abhängigkeit vom Bildungsniveau unterscheiden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben in Bezug auf das Studienjahr

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	1. Studienjahr	17	14.82	3.03	0.00	1,40	-
	2. Studienjahr	25	14.80	2.78			
Übersetzungsaufgabe	1. Studienjahr	17	14.88	3.41	1.37	1,40	-
	2. Studienjahr	25	13.56	3.71			

Die Ergebnisse zeigten, dass sich Studierende des ersten und zweiten Masterstudienjahres der Germanistik im Erfolg bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben nicht signifikant unterscheiden.

2) Lehrberuf

Auf die Frage, ob sie im Lehrberuf tätig sind, antworteten die Studierenden mit „Ja“ oder „Nein“. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

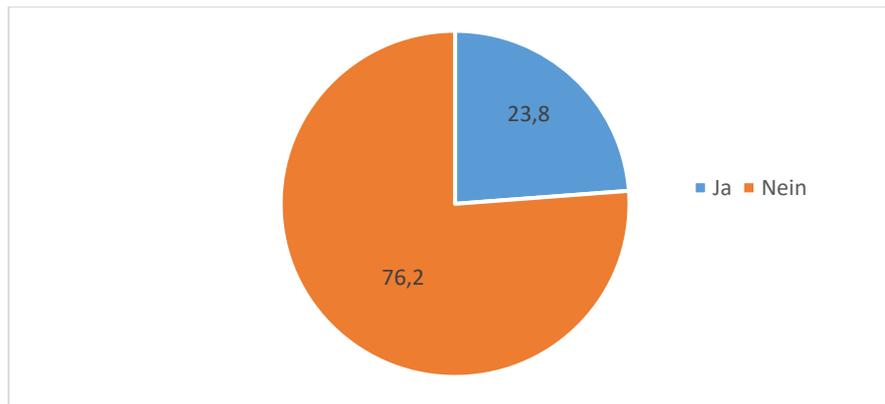


Abbildung 2. Lehrberuf – Antworten der Studierenden in Prozent

Die Abbildung 2 zeigt, dass etwa 24 % der Studierenden im Lehrberuf tätig sind, während die restlichen 76 %, nicht im Lehrberuf tätig sind.

Um zu untersuchen, ob es Unterschiede in den Ergebnissen bei den Kollokationsaufgaben im Hinblick auf die Tätigkeit im Lehrberuf gibt, wurde auch die ANOVA berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf die Tätigkeit im Lehrberuf

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	im Lehrberuf tätig	10	14.10	2.69	.81	1,40	-
	im Lehrberuf nicht tätig	32	15.03	2.90			
Übersetzungsaufgabe	im Lehrberuf tätig	10	13.50	3.89	.35	1,40	-
	im Lehrberuf nicht tätig	32	14.28	3.56			

Die Ergebnisse der ANOVA zeigten, dass sich die Ergebnisse der Studierenden sowohl bei den Ergänzungsaufgaben als auch bei den Übersetzungsaufgaben nicht signifikant unterscheiden, unabhängig davon, ob sie im Lehrberuf tätig sind.

3) Status der deutschen Sprache und sprachliche Kompetenz der Studierenden

Die Studierenden beantworteten die Frage nach dem Status der deutschen Sprache, also ob Deutsch ihre Muttersprache, erste Fremdsprache oder zweite Fremdsprache ist, was ihre sprachliche Kompetenz beschreibt. Abbildung 3 zeigt die Antworten der Studierenden auf diese Frage, ausgedrückt in Prozent.

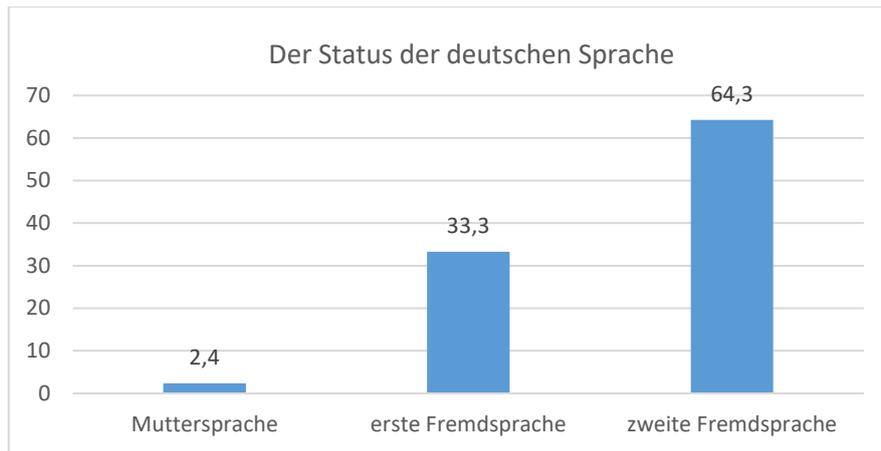


Abbildung 3. Antworten der Studierenden auf die Frage nach dem Status der deutschen Sprache – ausgedrückt in Prozent

Wie auf der Abbildung 3 zu sehen ist, gaben die meisten der befragten Studierenden (über 64 %) an, Deutsch sei ihre zweite Fremdsprache, während nur ein Studierender angab, Deutsch sei seine Muttersprache. Aus diesem Grund konnte die Hypothese, dass Studierende, deren Muttersprache Deutsch ist, bei Kollokationsaufgaben bessere Ergebnisse erzielen werden, nicht überprüft werden. Stattdessen wurde mithilfe der ANOVA getestet, ob sich die Ergebnisse der Studierenden bei den Kollokationsaufgaben hinsichtlich der Frage, ob Deutsch ihre erste oder zweite Fremdsprache ist, unterscheiden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 aufgeführt.

Tabelle 5. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf den Status der deutschen Sprache

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	Deutsch als erste Fremdsprache	14	15.36	2.76	.39	2,39	-
	Deutsch als zweite Fremdsprache	27	14.56	2.95			
Übersetzungsaufgabe	Deutsch als erste Fremdsprache	14	14.79	3.89	2.34	2,39	-
	Deutsch als zweite Fremdsprache	27	14.00	3.28			

Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Studierenden sowohl im Erfolg bei den Ergänzungsaufgaben als auch im Erfolg bei den Übersetzungsaufgaben nicht signifikant unterscheiden, unabhängig davon, ob Deutsch ihre erste oder zweite Fremdsprache war.

4) Schulbildung in einem deutschsprachigen Land

Fünf (5) Studierende antworteten, dass sie in einem der deutschsprachigen Länder zur Schule gegangen sind, während der Rest (37 Studierende) dies verneinte. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 4 dargestellt.

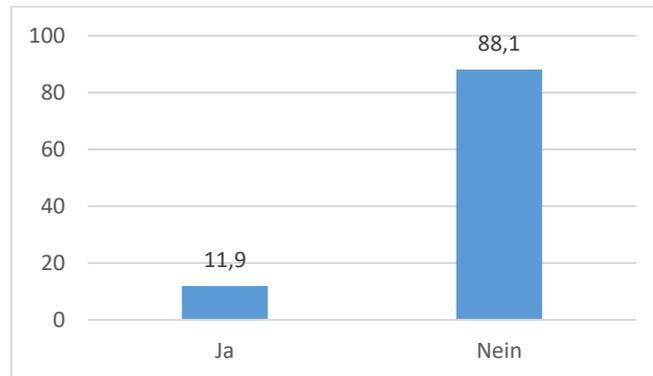


Abbildung 4. Antworten der Studierenden auf die Frage zur Schulbildung in einem deutschsprachigen Land – ausgedrückt in Prozent

Aus der Abbildung 4 lässt sich schließen, dass die meisten der befragten Studierenden (ca. 88 %) nicht in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind.

Es wurde auch mithilfe der ANOVA überprüft, ob sich die Ergebnisse der Studierenden bei den Kollokationsaufgaben unter Berücksichtigung der Frage, ob sie in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind, unterscheiden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf die Schulbildung in einem deutschsprachigen Land

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	Schulbildung in einem dt. spr. Land	5	17.20	2.86	4.32*	1,40	.10
	keine Schulbildung in einem dt. spr. Land	37	14.49	2.72			
Übersetzungsaufgabe	Schulbildung in einem dt. spr. Land	5	15.80	5.12	1.27	1,40	-
	keine Schulbildung in einem dt. spr. Land	37	13.86	3.38			

* $p < .05$

Die Ergebnisse der ANOVA zeigten, dass es einen statistisch signifikanten Leistungsunterschied bei den Ergänzungsaufgaben zwischen Studierenden gab, die in einem

deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind, und Studierenden, die nicht in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind. Studierende, die in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind, erzielten im Test bessere Ergebnisse ($M=17,20$, $SD=2,86$) als Studierende, die nicht in einem deutschsprachigen Land zur Schule gegangen sind ($M=14,49$, $SD=2,72$). Hinsichtlich der Übersetzungsaufgaben konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Studierendengruppen festgestellt werden.

5) Die Unterrichtssprache im DaF-Unterricht in der Grund- und Mittelschule

Die Studierenden beantworteten Fragen zur Sprache, in der Deutsch in der Grund- und Mittelschule unterrichtet wurde. Die Ergebnisse sind in Abbildung 5 grafisch dargestellt.

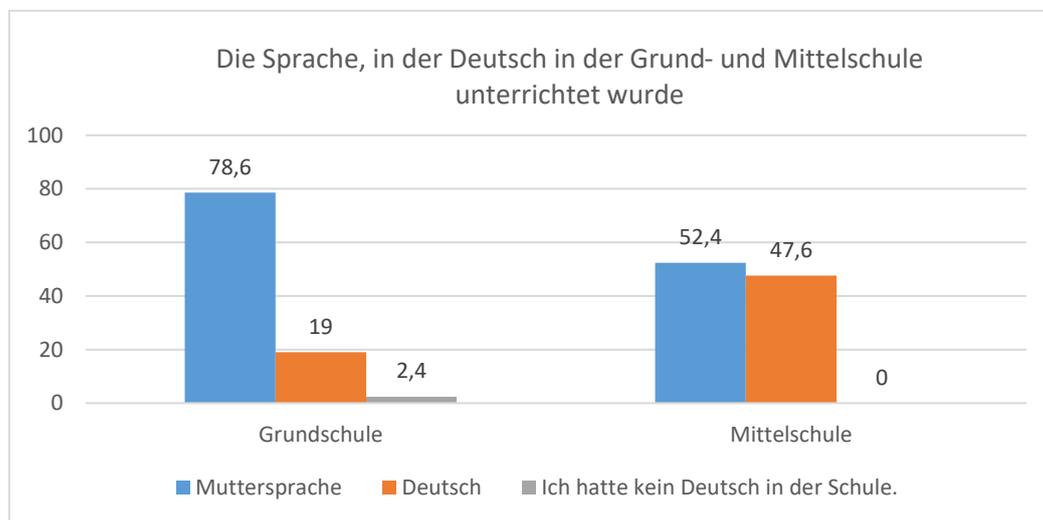


Abbildung 5. Antworten der Studierenden auf die Frage, in welcher Sprache Deutsch (DaF) an Grund- und Mittelschulen unterrichtet wurde – ausgedrückt in Prozent

Während die Mehrheit der Studierenden angab, dass der DaF-Unterricht in der Grundschule hauptsächlich in ihrer Muttersprache stattgefunden habe (78,6 %), gab ungefähr der gleiche Anteil der Studierenden an, dass der der DaF-Unterricht in der Mittelschule sowohl in ihrer Muttersprache als auch auf Deutsch stattgefunden habe.

Mittels ANOVA wurde analysiert, ob sich die Ergebnisse der Studierenden bei den Kollokationsaufgaben unterscheiden, und zwar unter Berücksichtigung der Frage, ob sie in der Grund- oder Mittelschule DaF-Unterricht in ihrer Muttersprache oder auf Deutsch hatten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 für Grundschulen und in Tabelle 8 für Mittelschulen dargestellt.

Tabelle 7. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die Sprache, in der Deutsch (DaF) in der Grundschule hauptsächlich unterrichtet wurde

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	Unterricht in der Muttersprache	33	14.91	2.80	.23	2,39	-
	Unterricht auf Deutsch	8	14.63	3.34			
Übersetzungsaufgabe	Unterricht in der Muttersprache	33	13.79	3.89	1.35	2,39	-
	Unterricht auf Deutsch	8	15.75	1.49			

Tabelle 8. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die Sprache, in der Deutsch (DaF) in der Mittelschule hauptsächlich unterrichtet wurde

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	Unterricht in der Muttersprache	22	15.50	2.58	2.84	1,40	-
	Unterricht auf Deutsch	20	14.05	3.00			
Übersetzungsaufgabe	Unterricht in der Muttersprache	22	14.23	3.89	.06	1,40	-
	Unterricht auf Deutsch	20	13.95	3.36			

Die Analyse zeigte, dass sich die Ergebnisse der Studierenden sowohl bei den Ergänzungsaufgaben als auch bei den Übersetzungsaufgaben nicht signifikant unterschieden, unabhängig davon, ob sie in der Grund- oder Mittelschule DaF-Unterricht in ihrer Muttersprache oder in der deutschen Sprache hatten.

6) Kontakt mit der deutschen Sprache

Die Studierenden beantworteten Fragen, die ihren Kontakt mit der deutschen Sprache untersuchten. In einer dieser Fragen sollten sie angeben, wann sie zum ersten Mal kontinuierlich und aktiv Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 6 dargestellt.

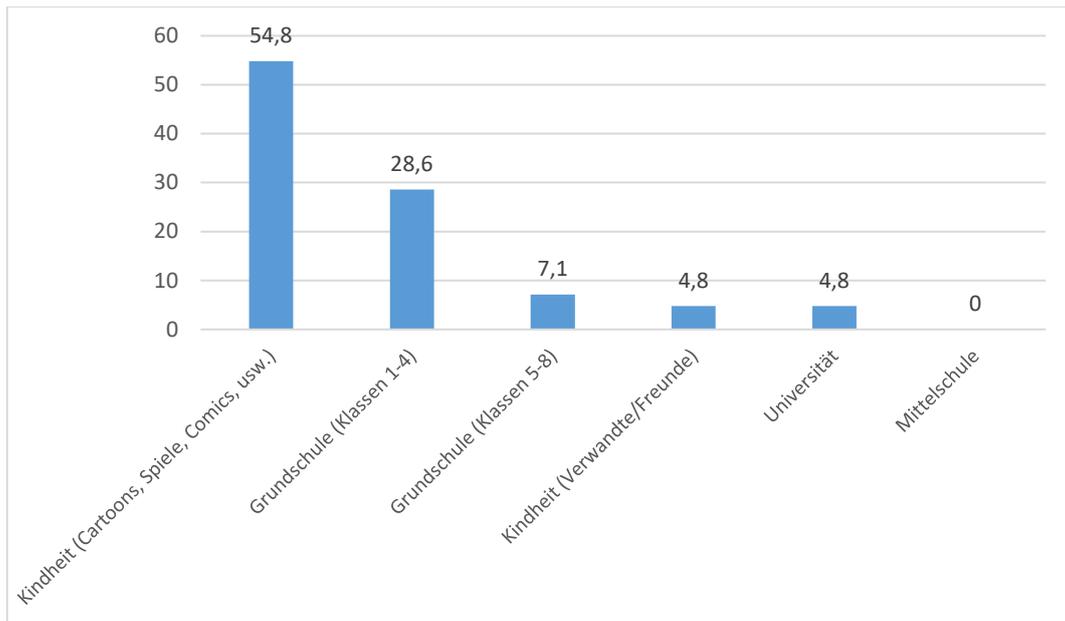


Abbildung 6. Erster Kontakt mit der deutschen Sprache (aktiv und kontinuierlich) – Antworten der Studierenden in Prozent

Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich, dass der größte Teil der befragten Studierenden (ca. 55 %) ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache bereits im Kindesalter hatte, und zwar durch Cartoons/Animationsfilme, Spiele, Comics und Ähnliches. Danach gab ein großer Prozentsatz (28,6 %) der Studierenden an, ihren ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in den unteren Klassenstufen der Grundschule gehabt zu haben. Ein kleinerer Teil der Studierenden (ca. 7 %) hatte den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in den höheren Klassenstufen der Grundschule und der geringste Prozentsatz (4,8 %) von ihnen an der Universität oder über Verwandte und Freunde in der Kindheit. Keiner der befragten Studierenden hatte seinen ersten Kontakt mit der deutschen Sprache in der Mittelschule.

Die Frage, ob sie die deutsche Sprache in ihrer Freizeit (außerhalb der Fakultät und der Studienpflichten) nutzen, wurde von den Studierenden mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 7 dargestellt.

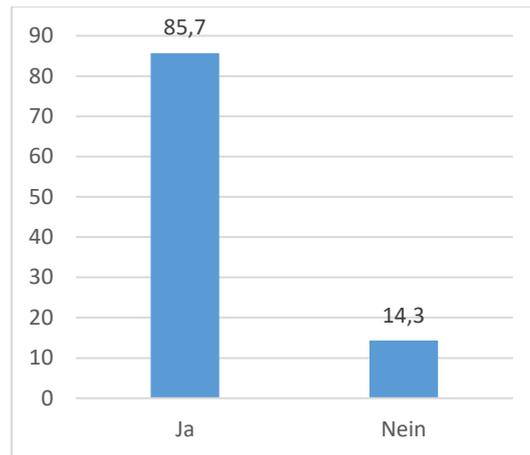


Abbildung 7. Gebrauch der deutschen Sprache in der Freizeit – Antworten der Studierenden in Prozent

Aus der Abbildung 7 lässt sich schließen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden (mehr als 85 %) die deutsche Sprache in ihrer Freizeit (außerhalb der Fakultät und der Studienpflichten) nutzt.

Zusätzlich gaben die Studierenden, die mit „Ja“ geantwortet haben, an, wie sie die deutsche Sprache in ihrer Freizeit nutzen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8 dargestellt.

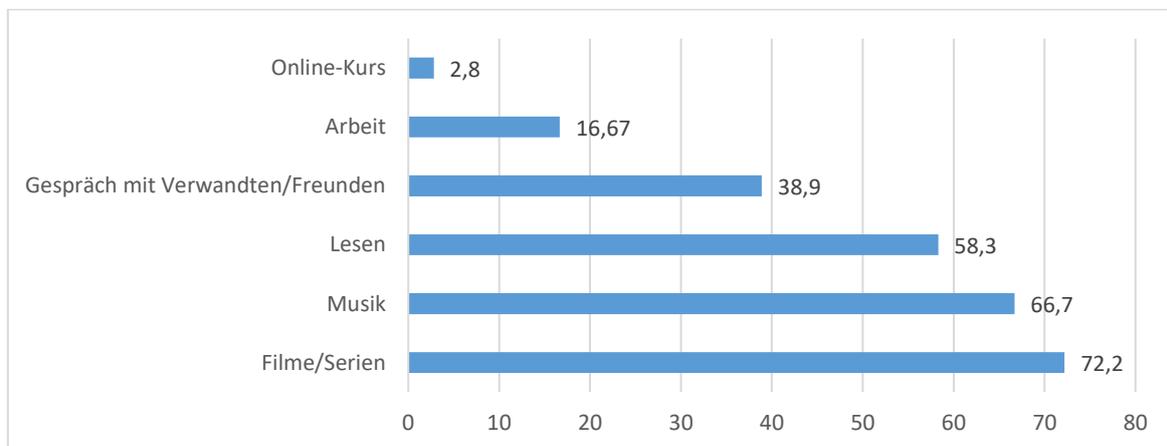


Abbildung 8. Art und Weise der Nutzung der deutschen Sprache in der Freizeit – Antworten der Studierenden in Prozent

Der größte Anteil der Studierenden (ca. 72 %) gibt an, in ihrer Freizeit Filme oder Serien auf Deutsch zu schauen. Danach gibt ein Großteil von ihnen an, Musik auf Deutsch zu hören (66,7 %) und Bücher zu lesen (58,3 %). Ungefähr 39 % der Studierenden verwenden die deutsche Sprache im Gespräch mit Verwandten oder Freunden, etwa 17 % von ihnen beruflich und nur 2,8 % der Studierenden verwenden Deutsch in Online-Kursen.

Um zu untersuchen, ob sich Studierende in ihren Ergebnissen bei den Kollokationsaufgaben hinsichtlich des Gebrauchs der deutschen Sprache in ihrer Freizeit unterscheiden, wurde ANOVA berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf den Gebrauch der deutschen Sprache in der Freizeit

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	Deutsch in der Freizeit	36	15.03	2.87	1.50	1,40	-
	kein Deutsch in der Freizeit	6	13.50	2.51			
Übersetzungsaufgabe	Deutsch in der Freizeit	36	13.97	3.78	.29	1,40	-
	kein Deutsch in der Freizeit	6	14.83	2.40			

Die ANOVA-Auswertung zeigte, dass sich die Ergebnisse der Studierenden sowohl bei den Ergänzungsaufgaben als auch bei den Übersetzungsaufgaben nicht voneinander unterscheiden, unabhängig davon, ob die Studierenden deutsche Sprache in ihrer Freizeit gebrauchen.

7) Deutschzertifikat

Auf die Frage, ob sie ein Deutschzertifikat erworben haben, antworteten die Studierenden indem sie eines der angebotenen Zertifikate oder die Antwort „Ich habe keines“ markierten. Sie konnten auch ein zusätzliches Zertifikat angeben, das nicht in den Antworten enthalten war. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 9 dargestellt.

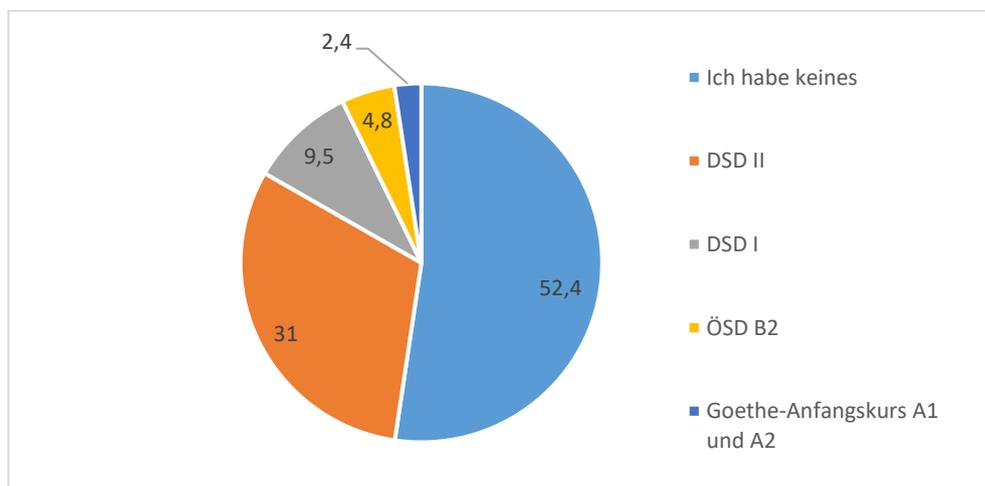


Abbildung 9. Deutschzertifikate – Antworten der Studierenden in Prozent

Aus Abbildung 9 geht hervor, dass mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (52,4 %) kein Deutschzertifikat besitzt. Die häufigste Zertifikatsart unter denjenigen, die ein Zertifikat haben, ist das DSD II (31 %), gefolgt von DSD I (9,5 %) und ÖSD B2 (4,8 %). Die Goethe-Zertifikate A1 und A2 machen 2,4 % aus.

Um zu untersuchen, ob sich Studierende in ihren Ergebnissen bei den Kollokationsaufgaben im Hinblick auf den Erwerb des Deutschzertifikats unterscheiden, wurde auch ANOVA berechnet. Für diese Analyse wurden die Studierenden in zwei Gruppen eingeteilt: diejenigen, die das Deutschzertifikat erworben haben, und diejenigen, die es nicht erworben haben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 10 aufgeführt.

Tabelle 10. Ergebnisse bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben im Hinblick auf das erworbene Deutschzertifikat

		N	M	SD	F	df	η^2
Ergänzungsaufgabe	haben ein Zertifikat	20	14.30	2.81	1.23	1,40	-
	haben kein Zertifikat	22	15.27	2.86			
Übersetzungsaufgabe	haben ein Zertifikat	20	14.85	3.28	1.70	1,40	-
	haben kein Zertifikat	22	13.41	3.83			

Die Ergebnisse zeigten, dass es keinen Unterschied in den Leistungen der Studierenden bei den Ergänzungs- und Übersetzungsaufgaben gab, unabhängig davon, ob sie ein Deutschzertifikat erworben hatten oder nicht.

8) Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache

Die Studierenden gaben an, welche Fremdsprache sie außer Deutsch beherrschen, wobei es möglich war, mehr als eine Antwort auszuwählen. Fremdsprachen, die Studierende neben Deutsch beherrschen, in Prozent ausgedrückt, zeigt Abbildung 10.

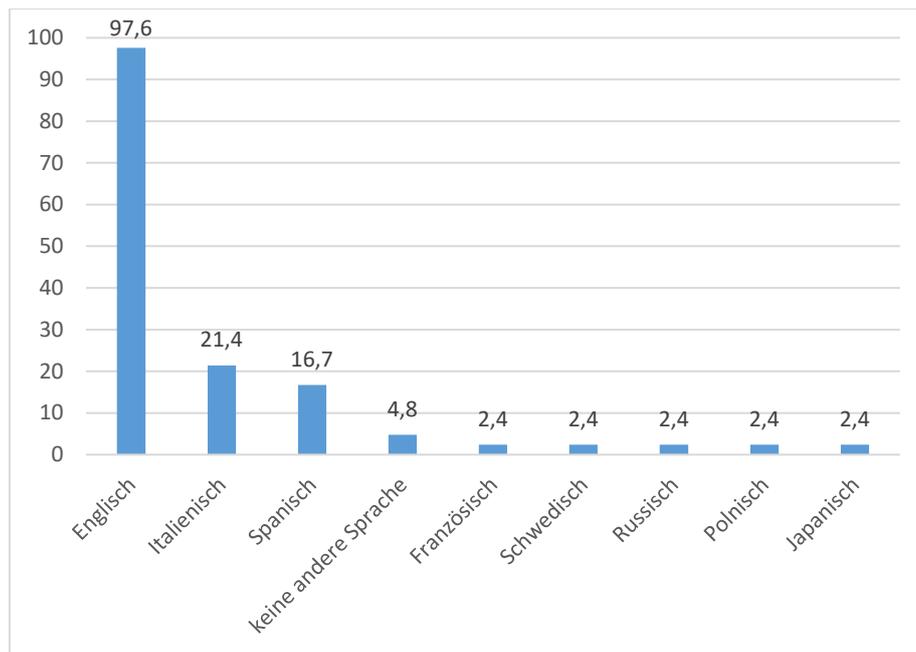


Abbildung 10. Kenntnisse weiterer Fremdsprachen (außer Deutsch) – Mehrfachnennungen – ausgedrückt in Prozent

Wie in der Abbildung 10 zu sehen ist, beherrschen fast alle Studierenden (über 97 %) auch Englisch, während 21,4 % Italienisch, 16,7 % Spanisch und 4,8 % der befragten Studierenden keine weitere Sprache außer Deutsch beherrschen.

Nachdem alle untersuchten Faktoren dargestellt wurden, die einen möglichen Einfluss auf die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden, bzw. angehenden DaF-Lehrkräfte haben könnten, werden im nächsten Unterkapitel die Kenntnisse der Studierenden über Kollokationen vorgestellt.

3.2.2 Kenntnisse der Studierenden über Kollokationen

In diesem Unterkapitel werden die Aussagen der Studierenden, die ihr Verständnis des Kollokationsphänomens zeigen, präsentiert.

Auf die Frage „Weißt du, was Kollokationen sind?“ antworteten die Studierenden mit „Ja“ oder „Nein“. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 11 dargestellt.

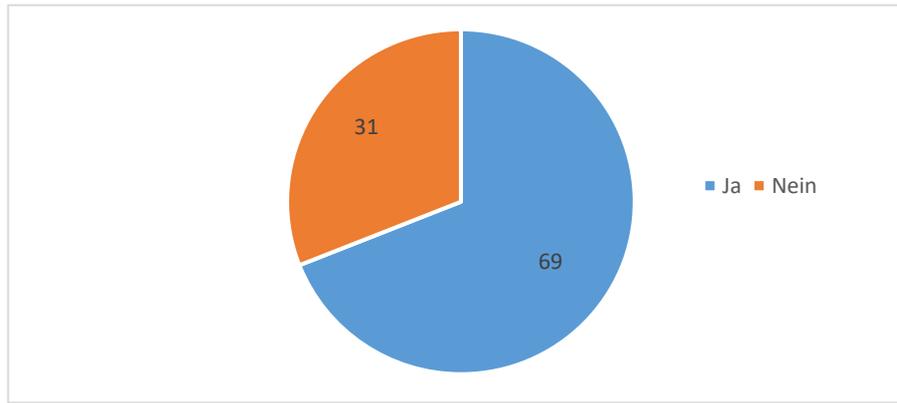


Abbildung 11. Wissen über Kollokationen – Antworten der Studierenden in Prozent

Aus der Abbildung 11 lässt sich schließen, dass die Mehrheit der befragten Studierenden (ca. 70 %) angibt, zu wissen, was Kollokationen sind. Zudem gaben die Studierenden an, wo sie zum ersten Mal mit Kollokationen in Kontakt kamen. Neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten konnten sie unter ‚Sonstiges‘ eine eigene Antwort eintragen. Ihre Antworten, in Prozent ausgedrückt, sind in Abbildung 12 dargestellt.

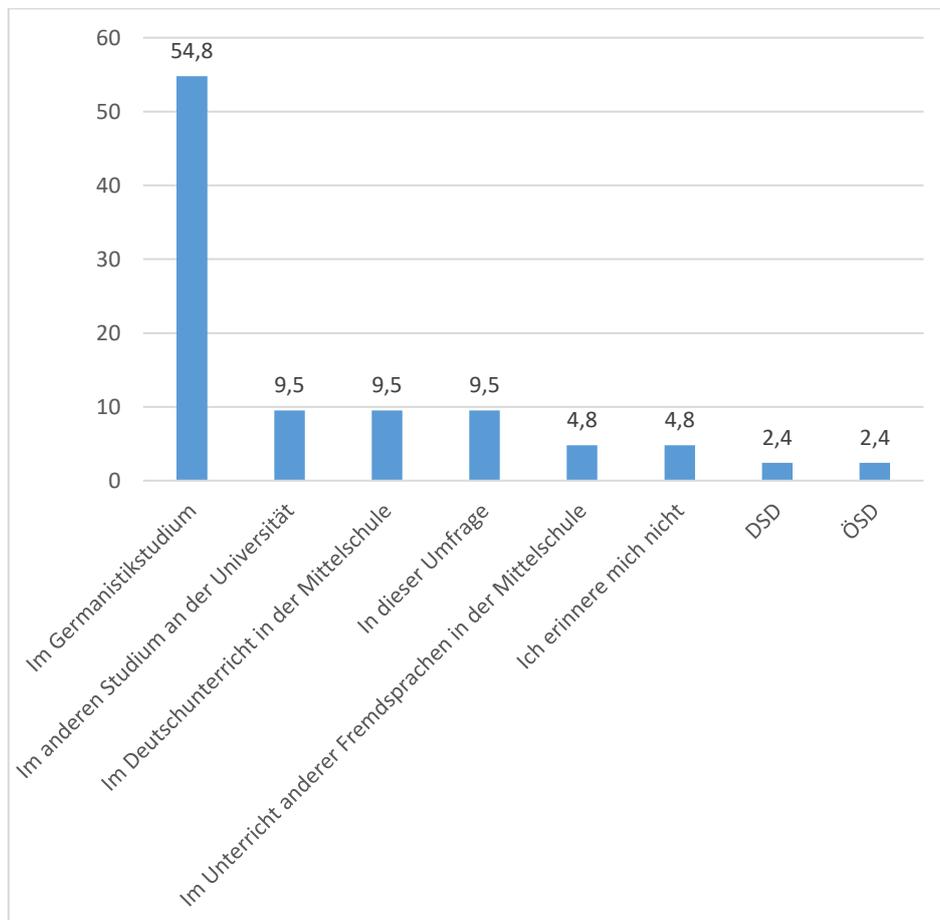


Abbildung 12. Erste Begegnung mit Kollokationen – Antworten der Studierenden in Prozent

Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, wurde der Großteil der Studierenden (ca. 55 %) im Rahmen des Germanistikstudiums zum ersten Mal mit Kollokationen konfrontiert. Ein kleinerer Prozentsatz (9,5 %) kam in anderen Kontexten mit Kollokationen in Kontakt oder hatte vor dem Ausfüllen dieses Fragebogens noch nie damit zu tun.

Außerdem gaben die Befragten mit „Ja“ oder „Nein“ an, ob sie der Tatsache zustimmen, dass Kollokationen wichtig sind. Ihre Antworten, ausgedrückt in Prozent, sind in Abbildung 13 dargestellt.

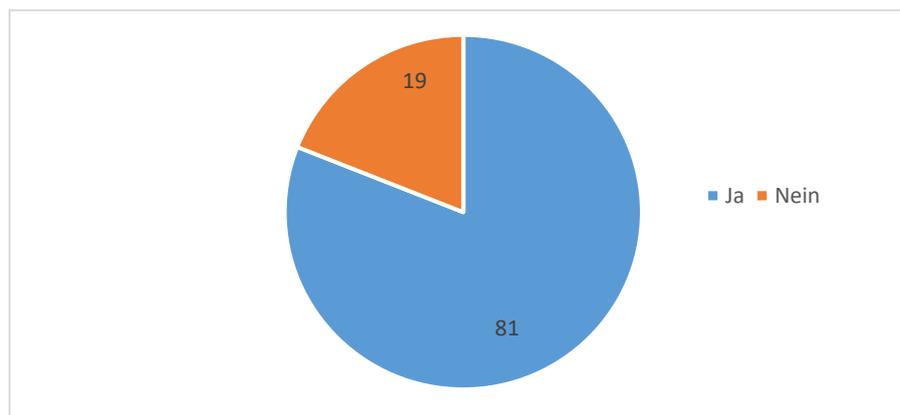


Abbildung 13. Bedeutung von Kollokationen – Antworten der Studierenden in Prozent

Die Studierenden stimmen größtenteils (81 %) der Aussage zu, dass Kollokationen wichtig sind. Sie hatten in der nächsten Frage Gelegenheit, ihre Antwort zu erläutern. Die Mehrheit ihrer Antworten wird nachfolgend dargestellt⁹:

- *„Jede Sprache hat bestimmte sprachliche Strukturen, die verwendet werden und die in der Übersetzung ein bestimmtes Lexem erfordern, das nicht durch einen grammatikalischen Zusammenhang bestimmt ist, zum Beispiel bei der Kollokation „den Tisch decken“, benutzt man ein anderes Verb bei der Übersetzung ins Kroatische – postaviti und nicht pokriti. Kollokationen gehören zur alltäglichen Kommunikation und sind wichtig, damit die Kommunikation möglichst flüssig und erfolgreich verläuft.“*
- *„Sie sind wichtig, weil sie ein integraler Bestandteil der Sprache sind und es notwendig ist, sie zu verwenden, wenn wir im Geiste der Sprache sprechen oder schreiben wollen.“*
- *„Sie erleichtern uns die Satzbildung, weil es sich um etablierte Ausdrücke handelt.“*
- *„Wegen effektiver Kommunikation mit Muttersprachlern.“*

⁹Alle Übersetzungen stammen von der Autorin dieser Arbeit.

- *„Ich halte sie für wichtig, um näher an das C2-Niveau heranzukommen, also etwa auf das Niveau eines Muttersprachlers zu kommen.“*
- *„Ich denke, sie sind wichtig, weil wir sie in jeder Sprache finden. Beim Übersetzen ist es also einfacher, wenn wir sie als Kollokationen übersetzen können, anstatt andere Ausdrücke zu verwenden.“*
- *„Der Gebrauch oder die Anwendung von Kollokationen vermittelt den Eindruck, belesen zu sein und die Sprache auf einem etwas höheren Niveau zu beherrschen, und trägt zur Schönheit des sprachlichen Ausdrucks bei.“*
- *„Es ist wichtig, sie richtig zu verwenden, da es sich um feste Phrasen handelt.“*
- *„Sie erleichtern die Kommunikation. Wenn wir Wortverbindungen haben, die ständig in der gleichen Form vorkommen, können wir mit diesen Wörtern einen bestimmten Gedanken leichter ausdrücken.“*
- *„Wegen Erweiterung des Wortschatzes und des leichteren Verständnisses sprachlicher Verbindungen und Regeln.“*
- *„Weil sie im Alltag verwendet werden.“*
- *„Um zu wissen, was sie sind.“*
- *„Kollokationen sind wichtig, weil sie dafür sorgen, dass die Sprache natürlich klingt.“*
- *„Sie sind wichtig, weil sie uns beim Verständnis helfen können.“*
- *„Sie sind bei der Übersetzung unerlässlich, um Ausdrücke nicht wörtlich zu übersetzen.“*
- *„Weil es wichtig ist zu wissen, welche Wörter mit anderen Wörtern verwendet werden können.“*
- *„Ich weiß nicht, was sie sind, daher glaube ich nicht, dass sie wichtig sind.“*

Nachdem die Meinungen der Studierenden zu Kollokationen präsentiert wurden, werden im nächsten Unterkapitel ihre Ansichten darüber dargelegt, wie gut sie in der Schule auf das zukünftige Studium der Germanistik vorbereitet wurden.

3.2.3 Ergebnisse zu den Einstellungen der Studierenden bezüglich der Vorbereitung auf das Germanistikstudium

Am Ende des Fragebogens beantworteten die Studierenden die Frage, wie gut ihre bisherige Ausbildung sie, ihrer Meinung nach, auf das Studium der Germanistik vorbereitet hat.

Auf einer 5-stufigen Likertskala (1 – hat mich überhaupt nicht vorbereitet, 5 – hat mich vollständig vorbereitet) gaben die Studierende an, inwieweit sie das Gefühl haben, dass die Schulbildung sie auf das Studium der Germanistik vorbereitet hat. Die relativen Häufigkeiten der einzelnen Antworten sind in Abbildung 14 dargestellt.

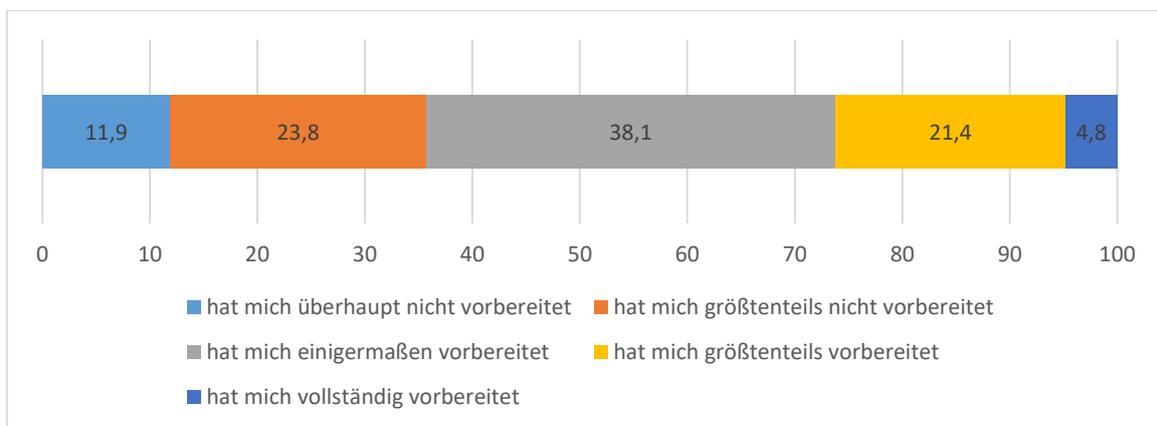


Abbildung 14. Einschätzungen der Studierenden zur Frage, wie gut ihre schulische Ausbildung sie auf das Studium der Germanistik vorbereitet hat (in Prozent)

Der größte Anteil der Studierenden (ca. 38 %) glaubt, dass die schulische Ausbildung sie einigermaßen auf das Studium der Germanistik vorbereitet hat. Mit 35,7 % sind andere Studierende der Meinung, dass sie durch die schulische Ausbildung größtenteils oder überhaupt nicht auf das Studium der Germanistik vorbereitet wurden, während 26,2 % der Studierenden meinen, dass sie durch ihre bisherige Schulbildung größtenteils oder vollständig auf das Studium der Germanistik vorbereitet wurden.

Darüber hinaus hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Antwort auf die vorherige Frage zu begründen. Im Folgenden werden Kommentare von Studierenden aufgeführt¹⁰. Zunächst werden die positiven Kommentare der Studierenden aufgelistet, die glauben, dass die bisherige Schulbildung sie gut auf das Studium der Germanistik vorbereitet hat. Darauf folgen die

¹⁰Alle Übersetzungen stammen von der Autorin dieser Arbeit.

negativen, gefolgt von den neutralen Kommentaren, in denen die Studierenden weder Zufriedenheit noch Unzufriedenheit äußern.

- *„Im Unterricht haben wir Deutsch gesprochen, Übersetzungsübungen gemacht, gelesen usw. Ich glaube, das hat mich auf das Studium der Germanistik vorbereitet.“*
- *„In der Mittelschule wurden wir alle in Sprachgruppen für Anfänger und Fortgeschrittene eingeteilt. Da ich seit der 1. Klasse der Grundschule Deutsch lerne, war ich in der Fortgeschrittenengruppe. Wir waren nur zwei Schülerinnen und die Lehrerin hat sich sehr bemüht, uns Deutsch beizubringen.“*
- *„Es hat mich in Bezug auf die Grundlagen der Sprache ausgezeichnet vorbereitet, weil ich in meinem ersten Studienjahr fast die besten Grammatikkenntnisse hatte. Studierende, die schon als Kinder Deutsch durch Zeichentrickfilme und Ähnliches gelernt haben, hatten viele Probleme mit der Grammatik. Auf der anderen Seite fehlten mir wiederum viele Wörter, die ich durch jahrelange Arbeit nachholen musste.“*
- *„Es hat mir bei den Sprachübungen geholfen, weil wir uns die ganze Zeit auf die Grammatik konzentriert haben und weniger auf den Wortschatz oder die Wortbedeutung.“*
- *„Ich denke, es hat mich so vorbereitet, dass ich gut genug auf Deutsch kommunizieren kann und die Grundlagen der Grammatik kenne. Es ist gut, dass dies ausgereicht hat, um mein Interesse an der deutschen Sprache zu wecken und mich dazu zu motivieren, sie zu studieren. Ich hätte mir gewünscht, dass wir etwas komplexere Aktivitäten gehabt hätten, die uns auf das Studium vorbereitet hätten.“*
- *„Bis zum Beginn meines Studiums habe ich Deutsch nur in der Schule gesprochen. In der Grundschule war der Unterricht sehr gut organisiert, aber in der Mittelschule hing alles wirklich von mir ab, weil der Lehrer kein großes Interesse am Unterricht und an der Qualität des Unterrichts hatte.“*
- *„Vielleicht wäre die Situation anders gewesen, wenn wir mehr auf Deutsch kommuniziert hätten und es auch verschiedene Sprachgruppen, d. h. für Anfänger und Fortgeschrittene gegeben hätte, damit wir nicht ständig die Grundlagen wiederholen, sondern das Wissen entsprechend dem Niveau weiter ausbauen können.“*
- *„Der Unterricht wurde in der Muttersprache durchgeführt, und nicht immer von der gleichen Lehrperson gehalten, wir hatten oft Vertretungen, man ließ uns im Unterricht machen, was wir wollten.“*

- *„In der Schule haben wir viele Grundlagen gelernt, aber nichts darüber hinaus. Die Grund- und Mittelschule hat mich mehr auf Grammatik und grundlegenden Wortschatz vorbereitet als auf Kommunikation auf Deutsch.“*
- *„In der Grund- und Mittelschule wurde hauptsächlich Grammatik unterrichtet, und im ersten Studienjahr wurden Wortschatzkenntnisse in einem solchen Umfang erwartet, so dass wir gleich zu Beginn des ersten Semesters sofort alle Vorlesungen auf Deutsch verfolgen und die Literatur vollständig auf Deutsch lesen mussten.“*
- *„Es hat mich nicht auf die Schwierigkeiten und Anforderungen des Studiums vorbereitet, wir haben nicht den gesamten Stoff abgedeckt, den wir als Hintergrundwissen für dieses Studium brauchen.“*
- *„Die Lehrer wechselten sich ab, jeder hatte sein eigenes Arbeitsprinzip, daher wurden bestimmte Lerninhalte weggelassen.“*
- *„Die Lehrerin hat sich nicht besonders bemüht, uns das Wissen zu vermitteln.“*
- *„Wenn ich vor der Schule kein Deutsch gesprochen hätte, wäre ich meiner Meinung nach nicht so gut auf das Studium der Germanistik vorbereitet gewesen.“*
- *„Ich glaube, dass es zu wenig Kommunikation in deutscher Sprache gab.“*

In den beiden nächsten Unterkapiteln werden zuerst die Ergebnisse der Ergänzungsaufgaben präsentiert, gefolgt von den Übersetzungsaufgaben.

3.2.4 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – Ergänzungsaufgabe (EA)

In diesem sowie im nachfolgenden Unterkapitel wird angezeigt, wie viele von 42 Studierenden die Aufgabe richtig gelöst haben, wie viele die Aufgabe teilweise richtig gelöst haben, wie viele eine falsche Antwort und wie viele keine Antwort gegeben haben. Die Besonderheiten werden auch angezeigt. Es wird angegeben, welche Kollokationen weniger problematisch und welche am problematischsten sind und es werden Fehlerbeispiele für einzelne Aufgaben aufgelistet.

Generell lässt sich sagen, dass Ergänzungsaufgaben für Studierende einfacher waren als Übersetzungsaufgaben. Bei den Ergänzungsaufgaben hatten die Studierenden häufiger eine richtige Antwort, während sie bei der Übersetzung meist nur teilweise richtige Lösungen hatten.

In der ersten Aufgabe mussten die Studierenden das entsprechende Wort in die Lücke einsetzen. Die Bewertungskategorien waren: 0 Punkte für keine Antwort, 1 Punkt für eine falsche Antwort, 2 Punkte für eine teilweise richtige Antwort und 3 Punkte für eine völlig korrekte Antwort. Als teilweise richtige Antwort wurden folgende Fälle gewertet: das Präfix fehlt oder ist falsch, die Antwort ist nicht das, wonach gesucht wurde, aber akzeptabel (weil das eingesetzte Wort eine ähnliche Bedeutung oder Funktion wie das ursprünglich gesuchte Wort hat), oder es wurde eine falsche Verbform verwendet.

Beispiel 1 EA:

1) _____ *die folgenden Fragen mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen.*

Die richtige Antwort ist *Besprich* und diese Antwort kam nur einmal (1) vor. Als eine richtige Antwort wurde auch *Diskutiere* bewertet. Diese Antwort haben nur drei (3) Studierende gegeben, acht (8) von ihnen haben eine teilweise richtige Antwort gegeben, zwei (2) Studierende haben nichts geschrieben und der Rest (28 Studierende) hat eine falsche Antwort gegeben. Die häufigsten Antworten waren *Beantworte* und *Antworte*.

Die zweite Ergänzungsaufgabe wies mit Abstand die schlechteste Lösungsquote aller Aufgaben auf. Die Studierenden haben meistens ein falsches Wort eingesetzt oder die Lücke leer gelassen, während nur zwei (2) Studierende eine teilweise richtige Antwort gegeben haben.

Beispiel 2 EA:

2) Ergänze _____ *die Verben sein, kommen, wohnen, heißen, arbeiten und sprechen.*

Das erforderliche Wort war *sinngemäß*. Die Antworten, die auch als richtig bewertet wurden, sind *sinnvoll*, *passend* und *richtig*. Die falschen Antworten, die die Studierenden gegeben haben, waren: *durch*, *bitte*, *die Tabelle*, *die Sätze*, *mit*, *mal* und *die Bedeutung (der Verben)*.

Auf die dritte Frage haben 17 Studierende richtig geantwortet, zwei (2) Studierende teilweise richtig und der Rest (23 Studierende) hat falsch geantwortet.

Beispiel 3 EA:

3) _____ *folgende Fragen in ganzen Sätzen.*

Die richtigen Antworten waren *Beantworte* oder *Beantwortet* (17 Antworten). Die falschen Antworten, die die Studierenden gegeben haben, waren *Schreibe*, *Stelle*, *Ergänze*, *Antworte* und *Bilde* (23 Antworten). Die beiden Antworten, die als teilweise richtig bewertet wurden, sind *Beantworten Sie* und *Antworte auf* (2 Antworten).

Die vierte Ergänzungsaufgabe wurde größtenteils gut gelöst, sogar dreißig (30) Studierende haben das richtige Wort eingesetzt, acht (8) von ihnen haben eine teilweise richtige und nur vier (4) von ihnen eine falsche Antwort gegeben.

Beispiel 4 EA:

4) *Schau dir das Video an und _____ die Aufgaben.*

Die Antwort, nach der bei dieser Aufgabe gefragt wurde, war *löse*. Antworten, die als teilweise richtig gewertet wurden, sind *löseste* und *lost/löst* (die Verbform ist falsch) und *mach/mache* (es ist nicht das, was in der Aufgabe verlangt wurde, aber dieses Verb wurde auch als akzeptable Lösung gewertet, weil es eine ähnliche Bedeutung hat).

Bei der fünften Aufgabe gab es größtenteils teilweise richtige Antworten (35 Studierende), und nur zwei (2) Studierende haben eine völlig richtige Antwort gegeben. Ein Befragter/Eine Befragte hat nicht geantwortet und vier (4) von ihnen haben ein falsches Wort eingesetzt.

Beispiel 5 EA:

5) *Hör dir den Dialog noch einmal an und _____ ihn in die richtige Reihenfolge.*

Die richtige Antwort auf diese Frage lautet *bringe/bring* (2 Antworten). Teilweise richtige Antworten, die die Studierenden am häufigsten gegeben haben, waren *stelle*, *ordne* und *setze* (35 Antworten). Es handelt sich um akzeptable Antworten, weil mit den eingefügten Wörtern die Bedeutung des Satzes nicht verändert wird. Falsche Antworten wie *schreib/schreibt*, *ergänze* und *errinert* haben vier (4) Studierende gegeben. Ein Befragter/Eine Befragte hat nicht geantwortet.

Beispiel 6 EA:

6) *Verwende folgende Begriffe und _____ Sätze.*

Die richtige Antwort hier ist *bilde*. Diese Antwort wurde von 11 Studierenden gegeben, 17 Studierende haben eine teilweise richtige Antwort gegeben und 14 haben ein falsches Wort eingesetzt. Antworten, die als teilweise richtig bewertet wurden, sind: *schreibe*, *ergänze* und *beende*, wobei es sich hier um Antworten handelt, die nicht angefordert waren, aber akzeptabel sind, weil die eingesetzten Wörter eine ähnliche Funktion wie das ursprünglich gesuchte Wort haben. Die falschen Antworten, die die Studierenden gegeben haben, waren: *folgende*, *die*, *neue* und *auch*.

Die siebte Aufgabe haben die Studierenden etwas besser gelöst.

Beispiel 7 EA:

7) Bitte, schreibt _____ und verständlich.

Die Antworten, die hier als völlig richtig bewertet wurden, sind *ordentlich* und *leserlich*. Eine dieser 2 richtigen Antworten wurde von 10 Studierenden gegeben: 7 haben *ordentlich* und 3 *leserlich* geschrieben. Eine teilweise richtige Antwort haben 12 Studierende gegeben, 18 von ihnen haben ein falsches Wort eingesetzt und nur zwei (2) von ihnen haben diese Frage nicht beantwortet. Die teilweise richtigen Antworten hier waren: *deutlich*, *liesbar* und *schön*. Die falschen Antworten, die die Studierenden hier gegeben haben, waren: *korrekt*, *groß*, *langsam*, *klar*, *aufmerksam*, *kurz*, und *ab*.

Die letzte Ergänzungsaufgabe war eine der am besten gelösten Ergänzungsaufgaben in diesem Fragebogen.

Beispiel 8 EA:

8) Beende die Sätze und _____ auf die Wortfolge.

Die richtige Antwort hier ist *achte*. Das Interessante an dieser Aufgabe ist, dass die Studierenden sie entweder völlig richtig oder völlig falsch beantwortet haben. Die richtige Antwort haben 25 Studierende gegeben und der Rest, 17 von ihnen, hat ein falsches Wort eingesetzt. Die falschen Antworten, die die Studierenden gegeben haben, waren: *pass/passe/passt*, *pass auf*, *aufpasse*, *passiert* und *beantworte*.

Obwohl es große Unterschiede zwischen den einzelnen Lösungen in der Ergänzungsaufgabe gibt, zeigt sich anhand dieser Aufgabe, dass sich Kollokationen für die meisten Studierenden als problematisch aufweisen, beziehungsweise, dass sie nicht als feste Wortverbindungen

erlernt wurden. Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden mit einigen Anweisungen häufiger in Kontakt gekommen sind als mit anderen, was möglicherweise der Grund für die gut bzw. schlecht gelösten Aufgaben ist. Zu den sehr schlecht gelösten Aufgaben gehört das zweite (Beispiel 2 EA), in dem die Studierenden sogar die falsche Wortart (ein zusätzliches Substantiv) verwendet haben, um die Lücke zu füllen. Neben der Schwierigkeit, den richtigen/passenden Kollokator zu finden, haben die Studierenden auch häufig Fehler in der Verbform gemacht, was ein ganz anderes Problem darstellt, das in dieser Untersuchung zum Vorschein gekommen ist.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die Übersetzungsaufgaben vorgestellt und interpretiert.

3.2.5 Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse – Übersetzungsaufgabe (ÜA)

In der zweiten Aufgabe mussten die Studierenden die Sätze aus dem Kroatischen ins Deutsche übersetzen. Die Bewertungskategorien waren gleich wie bei den Ergänzungsaufgaben.

Beispiel 1 ÜA:

1) Otvorite udžbenik na 24. stranici.

Der erste Satz wurde von 13 Studierenden richtig übersetzt, 8 Studierende haben ihn teilweise richtig übersetzt und der Rest von ihnen (21 Studierende) hat ihn falsch übersetzt.

Beispiele für korrekt übersetzte Sätze sind:

Öffnet das Lehrbuch auf Seite 24.

Öffnet eure Lehrbücher auf Seite 24.

Obwohl hier die Kollokation *das Buch aufschlagen* gesucht wurde, wurde auch die o. g. Form als korrekte Antwort akzeptiert.

Die Sätze, die als teilweise richtig bewertet wurden, sind:

Öffnen sie das Lehrbuch auf Seite 24.

Öffne das Lehrbuch auf die Seite 24.

In den beiden Beispielen gibt es grammatische Fehler. Im ersten Satz ist *sie* kleingeschrieben und in diesem Kontext handelt es sich um die Höflichkeitsform „Sie“, die großgeschrieben werden muss. Im zweiten Satz erfordert die Präposition „auf“ eine Antwort auf die Frage „Wo?“ d. h. den Dativ, nicht den Akkusativ.

Darüber hinaus gibt es Sätze, in denen die gesuchte Kollokation verwendet wurde, die aber grammatische Fehler enthalten, z. B. eine falsche grammatische Person und/oder einen falschen Artikel wie in den folgenden Beispielen. Diese Sätze wurden als teilweise richtig bewertet.

Schlag das Lehrbuch auf Seite 24 auf.

Schlag den Lehrwerk auf der Seite 24 auf.

Die Übersetzungen, die keine Punkte bekommen haben, sind:

Öffne das Buch auf die Seite 24.

Offnet das Buch auf der Seite 24.

Öffnet die Bücher auf Seite 24.

In diesen Sätzen haben die Studierenden das falsche Substantiv benutzt (es sollte *das Lehrbuch* sein). Zudem wurde das Substantiv im dritten Satz ohne Grund im Plural gebraucht. Der erste Satz ist auch in der falschen grammatischen Person übersetzt. Im zweiten Satz fehlt auch der Umlaut, was ein Rechtschreibfehler ist. Schließlich ist der Artikel vor dem Substantiv *Seite* überflüssig.

Beispiel 2 ÜA:

2) *Letimično pročitajte tekst.*

Den zweiten Satz haben nur fünf (5) Studierende richtig und zwei (2) von ihnen teilweise richtig übersetzt. Zwei (2) Studierende haben diesen Satz nicht übersetzt und der Rest von ihnen (33 Studierende) hat ihn falsch übersetzt.

Die Antworten der Studierenden, die als richtig bewertet wurden, lauten wie folgt:

Überfliegt den Text.

Überfliegen Sie den Text.

Überfliege den Text.

Die Sätze, die als teilweise richtig bewertet wurden, sind:

Lesr den Text oberflächlich durch.

Lest den Text oberflächlich.

Im ersten Satz geht es höchstwahrscheinlich um einen Tippfehler, für den es keinen Punktabzug gab. Zwei Studierende haben *oberflächlich* verwendet, was eine teilweise richtige Antwort ist, d. h. nicht das, was erwartet wurde, aber doch eine inhaltlich akzeptable Antwort.

Die falsch übersetzten Sätze waren:

Lies den Text durch.

Lies dir den Text durch.

Durchlest den Text.

Lies den Text vor.

Lesen Sie den Text kurz durch.

Kürzlich lest den Text durch.

Lies den Text kurz.

Lest ihr den Text schnell.

Liest euch den Text schnell durch.

Wirft ein Blick auf den Text.

Lesen Sie den Text in einem Blick.

Vert den Blick auf den Text.

Schau such den Text an.

Die Studierenden haben hier verschiedene Begriffe verwendet. Während einige das Wort „letimično“ weggelassen haben, haben andere versucht, es durch Ausdrücke wie *kurz* und *schnell* zu ersetzen. Es ist möglich, dass dieser Satz für die Studierenden problematisch war, da „letimično“ in der kroatischen Sprache ein Adverb ist. Die Studierenden haben vermutlich nach einem Äquivalent gesucht, um das Verb *lesen* näher zu beschreiben, anstatt nach einem

eigenständigen Verb wie *überfliegen* zu suchen. Darüber hinaus haben zwei Studierende die Formulierung *einen Blick werfen*¹¹ verwendet, die ebenfalls nicht als richtig anerkannt wurde. Zusätzlich zur Verwendung des genannten Ausdrucks kann man beim vorletzten Beispiel vermuten, dass der/die Studierende *werft* schreiben wollte. Im letzten Beispiel ist es nicht klar, was der/die Studierende schreiben wollte. Er/sie hatte Schwierigkeiten, die genaue Bedeutung auszudrücken und hatte wahrscheinlich nach einer Übersetzung, die mit seiner/ihrer Muttersprache kompatibel ist, gesucht.

Beispiel 3 ÜA:

3) *Zaokruži odgovarajući odgovor.*

Diesen Satz haben 12 Studierende richtig übersetzt, 13 von ihnen haben ihn teilweise richtig übersetzt, 13 von ihnen haben ihn falsch übersetzt und 4 von ihnen haben den Satz nicht übersetzt.

Die Antworten der Studierenden, die als richtig bewertet wurden, lauten wie folgt:

Kreise die richtige Antwort ein.

Kreis die richtige Antwort ein.

Kreise die passende Antwort ein.

Kreis die passende Antwort ein.

Studierende, die den Satz teilweise richtig übersetzt haben, hatten eine der folgenden Antworten:

Kreis die passende Antwort um.

Kreize die richtige Antwort an.

Kreise die passende Antwort an.

Kreisen Sie die Antwort ein.

Die Studierenden haben hier das falsche Präfix verwendet. Zudem kommt im zweiten Satz ein Rechtschreibfehler im Verb *kreisen* vor, der nicht als Tippfehler interpretiert werden kann.

¹¹ Die Übersetzung ins Kroatische lautet: *baciti pogled*.

Die Antworten der Studierenden, die als falsch bewertet wurden, lauten wie folgt:

Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

Kreuz passende Antwort an.

Umkreise die richtige Antwort.

In den ersten beiden Beispielen verwendeten die Studierenden das falsche Wort „*ankreuzen*“, was „*mit einem Kreuz markieren*“¹² bedeutet.

Im dritten Beispiel wurde der falsche Ausdruck verwendet, der eine andere Bedeutung hat als die angeforderte¹³.

Beispiel 4 ÜA:

4) Označi točno rješenje (znakom križića).

Diesen Satz haben 17 Studierende korrekt übersetzt, 20 von ihnen haben ihn teilweise korrekt übersetzt, und zwei (2) von ihnen falsch. Drei (3) Studierende haben den Satz nicht übersetzt.

Studierende, die diesen Satz richtig übersetzt haben, hatten eine der folgenden Antworten:

Kreuze die richtige Lösung an.

Kreuze die richtige Antwort an.

Kreuz die richtige Antwort an.

Studierende, die diesen Satz teilweise richtig übersetzt haben, hatten eine der folgenden Antworten:

Kreuze den richtigen Antwort.

Kreuze die richtige Antwort.

Kreuze die richtige Lösung.

¹²Auf Kroatisch bedeutet „*ankreuzen*“ *označi znakom križića*.

¹³Umkreisen – Bdtg. „sich kreisförmig o. ä. um jemanden, etwas bewegen“ (Dudenredaktion: o. J.)

In den oben genannten Beispielen haben die Studierenden das Präfix weggelassen. Die Studierenden haben auch andere Übersetzungsvarianten für diesen Satz vorgeschlagen, die im Folgenden aufgeführt sind.

Markiere die richtige Antwort (mit einem x).

Markiere die richtige Antwort (mit einem Kreuz).

Kennzeichne die richtige Antwort (mit einen Kreuz).

Was ist richtig? Kreuze an.

In diesen Fällen verwendeten die Studierenden Ausdrücke, die akzeptable Varianten der angeforderten Kollokationen sind. Eine Ausnahme ist das letzte Beispiel, bei dem der/die Studierende die gewünschte Kollokation verwendet, aber die Form des Satzes geändert hat.

Beispiele für eine falsche Übersetzung dieses Satzes sind folgende:

Kreis die richtige Lösung ein.

Stelle ein Kreuz (x) neben der richtigen Lösung.

Der fünfte Satz war für die Studierenden ebenfalls problematisch.

Beispiel 5 ÜA:

5) Nove riječi potraži u rječniku.

Nur fünf (5) Studierende haben den Satz richtig übersetzt. Die Übersetzungen von 12 Studierenden waren teilweise richtig, 23 haben den Satz falsch übersetzt und zwei (2) haben ihn nicht übersetzt.

Folgende Übersetzungen wurden als richtig bewertet:

Schlag neue Wörter im Wörterbuch nach.

Schlag die unbekanntes Wörter im Wörterbuch nach.

Schlag die neuen Vokabeln im Wörterbuch nach.

Beispiele für teilweise korrekte Übersetzungen lauten wie folgt:

Schlagen Sie neue Wörter im Wörterbüch nach.

Schlagt die neuen Wörter im Wörterbuch nach.

Neue Wörter im Wörterbuch nachschlagen.

Neue Vokabeln könnt ihr im Wörterbuch nachschlagen.

In den obigen Beispielen haben die Studierenden die richtige Kollokation verwendet, jedoch in der falschen Verbform. Im dritten und vierten Satz ist auch die Satzart falsch und im ersten Satz ist ein Rechtschreibfehler enthalten.

Studierende, die den Satz falsch übersetzt haben, hatten eine der folgenden Antworten:

Schau die unbekannt Wörter im Wörterbuch an.

Such die neuen Wörter im Wörterbuch.

Finde die neue Wörter im Wörterbuch.

Finde die unbekannt Wörter im Wörterbuch.

Die Studierenden haben hier nicht die richtige Kollokation verwendet.

Beispiel 6 ÜA:

6) Napišite domaću zadaću odmah nakon škole.

Diesen Satz haben 14 Studierende richtig übersetzt. Die Übersetzungen von 6 Studierenden waren teilweise richtig, 21 von ihnen haben den Satz falsch übersetzt und ein Studierender/eine Studierende hat den Satz nicht übersetzt.

Folgende Übersetzungen wurden als richtig bewertet:

Macht eure Hausaufgaben sofort nach der Schule.

Ihr sollt sofort nach der Schule die Hausaufgaben machen.

Machen Sie Ihre Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Macht die Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Folgende Übersetzungen wurden als teilweise richtig bewertet:

Mache die Hausaufgaben sofort nach der Schule.

Mach deine Hausaufgabe nach der Schule.

Mach deine Hausaufgaben direkt nach der Schule.

Mach deine Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Die Studierenden haben die falsche Verbform in diesen Sätzen verwendet, aber die Kollokation war richtig.

Studierende, die den Satz falsch übersetzt haben, hatten eine der folgenden Antworten:

Schreibt die Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Schreibe die Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Schreib die Hausaufgaben sofort nach der Schule.

Schreib die Hausaufgaben gleich nach dem Unterricht.

Schreiben sie ihre Hausaufgaben gleich nach der Schule.

Schreiben Sie die Hausaufgaben gerade nach der Schule.

Die Studierenden haben hier nicht die korrekte Kollokation verwendet und haben Fehler in der Verbform sowie einige Rechtschreibfehler gemacht.

Beispiel 7 ÜA:

7) *Promotri podcrtane riječi.*

Diesen Satz haben 10 Studierende richtig übersetzt, 20 von ihnen haben ihn teilweise richtig und zehn (10) von ihnen haben ihn falsch übersetzt. Zwei (2) Studierende haben diesen Satz nicht übersetzt.

Studierende, die diesen Satz richtig übersetzt haben, hatten eine der folgenden Übersetzungen:

Schau dir die unterstrichenen Wörter an.

Schaue dir die unterstrichenen Wörter an.

Studierende, die den Satz teilweise richtig übersetzt haben, hatten eine der folgenden Übersetzungen:

Schauen Sie sich die unterstrichenen Wörter an.

Im ersten Beispiel haben die Studierenden die richtige Kollokation verwendet, haben jedoch das Verb in die falsche Person gesetzt.

In den nächsten Beispielen haben die Studierenden die entsprechende Kollokation verwendet, aber sie haben das Präfix vergessen:

Schau die unterstrichenen Wörter.

Schau dir die unterstrichenen Wörter.

Im Folgenden werden einige Beispiele für falsche Übersetzungen dieses Satzes aufgeführt:

Achte an die unterschriebene Wörter.

Beobachte die unterstrichenen Wörter.

Beobachten Sie sich die unterzeichnenden Wörtern.

Lies die untergestrichen Wörter.

Passt auf die unterschriebene Wörter.

In diesen Beispielen haben die Studierenden viele Übersetzungsfehler gemacht und die falsche Kollokation verwendet.

Beispiel 8 ÜA:

8) *Razgovijetno pročitaj tekst.*

Nur sieben (7) Studierende haben diesen Satz richtig übersetzt, 26 Studierende haben ihn teilweise richtig übersetzt, sechs (6) von ihnen falsch und 3 von ihnen haben den Satz nicht übersetzt.

Folgende Übersetzungsvarianten wurden als richtig bewertet:

Lies den Text deutlich vor.

Lies den Text verständlich vor.

Lies den Text laut und verständlich vor.

Lies deutlich den Text vor.

Folgende Übersetzungsvarianten u. a. wurden als teilweise richtig bewertet:

Lesen Sie den Text deutlich.

Lies den Text deutlich.

Lies den Text verständlich.

Lest den Text verständlich.

Lies den Text klar und deutlich.

Lese den Text klar und deutlich.

In diesen Beispielen haben die Studierenden das Präfix weggelassen und manchmal auch Fehler in der Verbform gemacht.

Die Studierenden, die diesen Satz falsch übersetzten, haben das Präfix und einen Teil des Satzes weggelassen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Lies den Text.

Lies den Text klar.

Lese den Text.

Lesen sie den Text klar. u. a.

Insgesamt betrachtet war die Übersetzungsaufgabe für die Studierenden etwas schwieriger als die Ergänzungsaufgabe, bei der sie Kollokatoren ergänzen mussten. Die Studierenden haben oft die Präfixe bei trennbaren Verben weggelassen, oder das falsche Präfix und manchmal die falsche Präposition verwendet, was darauf zurückzuführen ist, dass solche Präfixe im Kroatischen, d. h. in ihrer Muttersprache, nicht existieren und dass sie sich in vielen Fällen auf ihre Muttersprache verlassen haben. Außerdem haben die Studierenden auch in dieser Aufgabe oft Fehler in der Verbform gemacht. Durch die teilweise richtigen und falschen Lösungen dieser beiden Aufgaben ist ebenfalls deutlich zu erkennen, dass die Kollokationskenntnisse der Studierenden noch nicht automatisiert sind.

Im nächsten Kapitel folgt eine Zusammenfassung und Schlussfolgerung, die den theoretischen und empirischen Teil dieser Masterarbeit vereint.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Das Ziel der Arbeit war es, die Kollokationskompetenz der Germanistikstudierenden des Masterstudiums mit Ausrichtung auf das Lehramt, also von zukünftigen DaF-Lehrkräften, im Bereich Unterrichtssprache Deutsch zu untersuchen. Um dies zu ermöglichen, wurde ein Fragebogen erstellt, mit dem bei den Studierenden, den zukünftigen DaF-Lehrkräften, die im Unterrichtsdiskurs häufig verwendeten Kollokationen überprüft wurden.

Nach der Analyse der Daten lässt sich der Schluss ziehen, dass die meisten aufgestellten Hypothesen nicht bestätigt wurden, d. h. in den meisten untersuchten Fällen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Dies lässt sich vermutlich durch die geringe Anzahl der Studierenden in den miteinander verglichenen Gruppen, sowie durch die geringe Variabilität ihrer Antworten erklären. Obwohl dies der Fall ist, konnte ein Einblick in die Kollokationskompetenz der Studierenden, d. h. der angehenden DaF-Lehrkräfte, gewonnen werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Ergebnisse dieser Forschung die Frage, was für eine gute Beherrschung von Kollokationen wesentlich ist, offenlassen. Denn es gibt z. B. keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden, die ein Deutschzertifikat haben, und denjenigen, die es nicht haben sowie zwischen den Studierenden, die im Lehrberuf arbeiten und denjenigen, die diese Erfahrung nicht haben. Die einzige, durch die Untersuchung bestätigte Hypothese ist, dass Studierende, die in einem der deutschsprachigen Länder zur Schule gegangen sind, bessere Ergebnisse bei den Kollokationsaufgaben erzielt haben. Dies gilt aber nur für Ergänzungsaufgaben und nicht für Übersetzungsaufgaben.

Abschließend hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Kommentare und Anmerkungen in Bezug auf die Umfrage, an der sie teilgenommen haben, zu geben. Die meisten von ihnen haben nichts geschrieben und einige, die es getan haben, haben hauptsächlich die Ergänzungsaufgaben kommentiert. Einige Studierende haben geschrieben, dass die Aufgaben klar formuliert waren. Andere hingegen waren der Meinung, dass einige Aufgaben unverständlich waren. Darüber hinaus haben einige angegeben, dass sie sich an bestimmte Wörter nicht erinnern konnten und deshalb nicht sicher waren, ob ihre Antworten richtig sind. Eines der Kommentare war, dass es vielleicht besser gewesen wäre, die Aufgaben im *Multiple-Choice-Format*, also als Mehrfachauswahl-Aufgaben anzubieten. In einem solchen Fall kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Studierende einfach raten, wenn sie die Antwort nicht wissen. Ein solches Verfahren könnte die Testergebnisse erheblich beeinträchtigen.

Es ist wichtig zu betonen, dass dieses Thema bereits in früheren Studien untersucht wurde, die ebenfalls gezeigt haben, dass Kollokationen oft zu wenig Beachtung finden. Die Befragten greifen häufig auf ihre Muttersprache zurück und machen dabei Fehler. In der durchgeführten Studie von Reder (2008) wird deutlich, dass die Studierenden sich des Begriffs „feste Wortverbindungen“ nicht bewusst sind. Dies ist ein ausreichender Grund, um zu behaupten, dass Kollokationen in der Ausbildung von DaF-Lehrkräften nicht ausreichend berücksichtigt werden. In der Untersuchung von Lütze-Miculinić und Landsman Vinković (2017) wurde auch nachgewiesen, dass Kollokationen in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte zu wenig Beachtung finden, da die Studierenden ähnliche Ergebnisse wie ihre Kollegen und Kolleginnen aus dem Übersetzungsstudium erzielten. Die gleiche Hypothese wurde auch in der Studie von Truck-Biljan (2018) bestätigt.

Alle diese Studien, einschließlich dieser Masterarbeit, haben bestätigt, dass Kollokationen im DaF-Unterricht zu wenig Beachtung geschenkt wird. Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass dies unbedingt schnellstmöglich geändert werden sollte. Schon zu Beginn des Fremdsprachenlernens sollte das Bewusstsein für die Existenz von Kollokationen gefördert und ihre aktive Verwendung angeregt werden. Dadurch könnte das Kollokationskompetenz im Fremdsprachenunterricht am besten geschult werden.

5 Quellenverzeichnis

5.1 Literatur

Gevkalyuk, Khrystyna (2009): *Kollokationen im DaF-Unterricht. Theoretischer Hintergrund und didaktische Umsetzung*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Lütze-Miculinić Marija und Mirela Landsman Vinković (2017): *Wie gut beherrschen Germanistikstudenten und Deutschlehrer in Kroatien die Unterrichtssprache Deutsch? Eine Erhebung der aktuellen Sachlage*. In: Zagreber germanistische Beiträge. 26: 277-302.

Reder, Ana (2002): *Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern*. In: Ágel, Vilmos und Andreas Herzog (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst: 293-315.

Reder, Anna (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

Reder, Anna (2008): *Eine Stunde halten – Kollokationen in der Schullexik*. In: Canisius, Peter, Hammer, Erika (Hrsg.): *50 Jahre Germanistik in Pécs. Akten eines internationalen Kongresses am 5. und 6. Oktober 2006*. Wien: Praesens Verlag: 159-177.

Reder, Anna (2011): *Kollokationsrezeption*. In: Katelhön, Peggy und Julia Settineri (Hrsg.): *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb*. Wien: Praesens: 48–68.

Stojić, Aneta und Nataša Košuta (2012): *Zur Abgrenzung von Mehrwortverbindungen*. Zagreb: Germanistische Beiträge 21: 359–373.

Stojić, Aneta und Nataša Košuta (2020): *Kollokationen in der Fremdsprachigen Textproduktion-am Beispiel des Sprachenpaares Kroatisch-Deutsch*. In: *Fluminensia*. 32/2: 7-31.

Stojić, Aneta und Tamara Štiglić (2011): *Kollokationen im deutsch-kroatischen Sprachvergleich*. In: *Jezikoslovlje*. 12/2: 263-282.

Targońska, Joanna und Antje Stork (2013): *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 24/1: 71-108.

Targońska, Joanna und Antje Stork (2017): *Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche*. In: *Linguistische Berichte*. 250: 1- 27.

Truck-Biljan, Ninočka (2018). *Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte*. In: *Scripta Manent* 12/2: 168–190.

5.2 Wörterbücher und Fachlexika

Haider, Barbara (2010): *Unterrichtssprache*. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 348.

Häcki Buhofer, Annelies, Marcel Dräger, Stefanie Meier und Tobias Roth (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationswörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Quasthoff, Uwe (2011). *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

5.3 Internetquellen

DATAtab Team (2024). *Varianzanalyse (ANOVA)*. <https://datatab.de/tutorial/varianzanalyse> (Letzter Abruf am: 24.11.2024).

Dudenredaktion (o.J.): „Kollokation“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kollokation> (Letzter Abruf am: 9.11.2024).

Dudenredaktion (o.J.): „umkreisen“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/umkreisen> (Letzter Abruf am: 26.9.2024).

Jajetić, Antonia (2022): *Kollokationen im DaF-Unterricht am Beispiel der Schullexik*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Masterarbeit. <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A3173/datastream/PDF/view>. (Letzter Abruf am: 31.10.2024).

Landsman Vinković, Mirela (2022): *Učink poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Dissertation. <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A6387/datastream/PDF/view>. (Letzter Abruf am: 10.11.2024).

Abkürzungsverzeichnis

Bdtg.	Bedeutung
bzw.	beziehungsweise
DaF	Deutsch als Fremdsprache
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda, an gleicher Stelle
et al.	et alia (und andere)
Hrsg.	Herausgeber oder Herausgeberin
i. e.	id est (that is, das heißt)
o. ä.	oder ähnlich
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
s.	siehe
u. a.	und andere, und anderes, unter anderem, unter anderen
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Anhang

Anhang 1 – Fragebogen

UPITNIK

Draga kolegice, dragi kolega,

moje ime je Dora Baričević. Studentica sam 2. godine diplomskoga studija njemačkoga jezika i književnosti i filozofije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. U sklopu projekta "Povijest, Povijest umjetnosti, Talijanistika, Germanistika – razvoj, unapređenje i provedba stručne prakse (PerPeTuUm aGile) koji se financira iz sredstava Europskoga socijalnog fonda i provodi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci provodim ovo istraživanje vezano uz proces učenja i poučavanja vokabulara njemačkoga jezika.

Zamolila bih te da ispuniš ovaj upitnik. Dio upitnika su i dva zadatka – test za nadopunjavanje s prazninama te zadatak prijevoda. Tvoje sudjelovanje mi je jako važno i pomoći će mi u realizaciji ove aktivnosti koja je ujedno i dio istraživanja za moj diplomski rad.

Upitnik se sastoji od 23 pitanja. Ispunjavanje upitnika traje oko 15 minuta. Svi podaci se prikupljaju anonimno, ne mogu se povezati s tobom osobno i tretiraju se kao strogo povjerljivi. Sudjelovanje u upitniku u potpunosti je dobrovoljno.

Unaprijed zahvaljujem na sudjelovanju.

1. Spol?

- Muško
- Žensko
- Ne želim se izjasniti.

2. Dob? (upiši) _____

3. Županija iz koje dolaziš:

- Bjelovarsko-bilogorska županija
- Brodsko-posavska županija
- Dubrovačko-neretvanska županija
- Grad Zagreb
- Istarska županija

- Karlovačka županija
- Koprivničko-križevačka županija
- Krapinsko-zagorska županija
- Ličko-senjska županija
- Međimurska županija
- Osječko-baranjska županija
- Požeško-slavonska županija
- Primorsko-goranska županija
- Šibensko-kninska županija
- Sisačko-moslavačka županija
- Splitsko-dalmatinska županija
- Varaždinska županija
- Virovitičko-podravska županija
- Vukovarsko-srijemska županija
- Zadarska županija
- Zagrebačka županija
- Ostalo (upiši): _____

4. Na kojem fakultetu studiraš?

- Filozofski fakultet u Osijeku
- Filozofski fakultet u Rijeci
- Filozofski fakultet u Splitu
- Filozofski fakultet u Zadru
- Filozofski fakultet u Zagrebu

5. Koja je tvoja razina obrazovanja?

- 1. godina diplomskog studija
- 2. godina diplomskog studija

6. Radiš li u struci?

- DA
- NE

7. Njemački je tvoj:

- materinski jezik
- prvi strani jezik
- drugi strani jezik
- treći strani jezik
- ostalo (upiši): _____

8. Imaš li položen certifikat njemačkog jezika?:

- DSD I
- DSD II
- ÖSD B1
- ÖSD B2
- ÖSD C1
- ÖSD C2
- Nemam nijedan.
- Ostalo (upiši) _____

9. Koje ostale strane jezike još znaš? (Moguće je označiti više odgovora.)

- engleski jezik
- talijanski jezik
- francuski jezik
- španjolski jezik
- nijedan drugi
- ostalo (upiši): _____

10. Kada si prvi put u kontinuitetu i aktivno imao/la kontakt s njemačkim jezikom? (Oni koji su označili da im je njemački jezik materinski, ne odgovaraju na ovo pitanje.)

- u djetinjstvu (npr. crtani/animirani filmovi, igrice, stripovi i slično)
- u djetinjstvu (rodbina/prijatelji)
- u osnovnoj školi (niži razredi)
- u osnovnoj školi (viši razredi)
- u srednjoj školi
- ostalo (upiši): _____

11. Koristiš li njemački jezik u svoje slobodno vrijeme (van fakulteta i fakultetskih obaveza)?

- DA
- NE

12. Ako si odgovorio/la potvrdno, molim te označi na koji način: (Moguće je označiti više odgovora.)

- slušam pjesme
- gledam filmove/serije
- čitam
- online tečaj
- razgovor s rodbinom/prijateljima
- ostalo (upiši): _____

13. Na kojem jeziku se pretežito izvodio sat njemačkog jezika u **osnovnoj** školi?

- materinskom jeziku
- njemačkom jeziku
- nisam imao/la njemački jezik u osnovnoj školi

14. Na kojem jeziku se pretežito izvodio sat njemačkog jezika u **srednjoj** školi?

- materinskom jeziku
- njemačkom jeziku
- nisam imao/la njemački jezik u osnovnoj školi

15. Jesi li se ikada školovao/la u zemlji njemačkog govornog područja?

- DA
- NE

16. Ako si odgovorio/la potvrdno, molim te upiši koliko dugo:

17. Što misliš, koliko dobro te školsko obrazovanje pripremiло za studij germanistike?

- 1 – uopće me nije pripremiло
- 2 – uglavnom me nije pripremiло
- 3 – donekle me pripremiло
- 4 – uglavnom me pripremiло

- 5 – u potpunosti me pripremlilo

18. Možeš li kratko obrazložiti svoj odgovor na prethodno pitanje? (Upiši odgovor.)

ZADACI:

1. Ergänze die Sätze mit den passenden Wörtern:

- 1) _____ die folgenden Fragen mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen.
- 2) Ergänze _____ die Verben sein, kommen, wohnen, heißen, arbeiten und sprechen.
- 3) _____ folgende Fragen in ganzen Sätzen.
- 4) Schau dir das Video an und _____ die Aufgaben.
- 5) Hör dir den Dialog noch einmal an und _____ ihn in die richtige Reihenfolge.
- 6) Verwende folgende Begriffe und _____ Sätze.
- 7) Bitte, schreibt _____ und verständlich.
- 8) Beende die Sätze und _____ auf die Wortfolge.

2. Übersetze:

- 1) Öffnen Sie das Buch auf Seite 24.
- 2) Lesen Sie den Text.
- 3) Kreuzen Sie die richtige Antwort an.
- 4) Markieren Sie die richtige Lösung (mit einem Kreuzchen).
- 5) Suchen Sie neue Wörter im Wörterbuch.
- 6) Schreiben Sie die Hausaufgabe sofort nach der Schule.
- 7) Betrachten Sie die unterstrichenen Wörter.
- 8) Lesen Sie den Text aufmerksam.

Zu Ende möchte ich Sie um einige kurze Fragen bitten.

19. Weist du die Wortverbindungen?

- JA*
- NE

*(Diejenigen, die mit JA antworten, beantworten auch die folgenden Fragen.)

*20. Možeš li dati svoju definiciju kolokacija? (Upiši odgovor.)

*21. Smatraš li da su kolokacije bitne?

- DA
- NE

*22. Možeš li kratko obrazložiti zašto to misliš? (Upiši odgovor.)

*23. Gdje si se **prvi** put susreo/susrela s kolokacijama?

- na studiju germanistike
- na drugom studiju
- na nastavi njemačkog jezika u srednjoj školi
- na nastavi drugog stranog jezika u srednjoj školi
- na tečaju njemačkog jezika
- na online tečaju njemačkog jezika
- DSD
- ÖSD
- ostalo (upiši): _____

Komentari:

Bila bih ti zahvalna za komentare i primjedbe vezano uz istraživanje, koje možeš ovdje upisati.

Anhang 2 – Lösungen

1. Ergänze die Sätze mit den passenden Wörtern:

- 1) Besprich/diskutiere die folgenden Fragen mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen.
- 2) Ergänze sinngemäß/sinnvoll/passend/richtig die Verben *sein, kommen, wohnen, heißen, arbeiten* und *sprechen*.
- 3) Beantworte/Beantwortet folgende Fragen in ganzen Sätzen.
- 4) Schau dir das Video an und löse die Aufgaben.
- 5) Hör dir den Dialog noch einmal an und bringe/bring ihn in die richtige Reihenfolge.
- 6) Verwende folgende Begriffe und bilde Sätze.
- 7) Bitte, schreibt leserlich/ordentlich/korrekt und verständlich.
- 8) Beende die Sätze und achte auf die Wortfolge.

2. Übersetze:

- 1) Otvorite udžbenik na 24. stranici. → **Schlagt das Lehrbuch auf Seite 24 auf.**
- 2) Letimično pročitajte tekst. → **Überfliegt den Text.**
- 3) Zaokruži odgovarajući odgovor. → **Kreise die passende Antwort ein.**
- 4) Označi točno rješenje (znakom križića). → **Kreuze die richtige Antwort an.**
- 5) Nove riječi potraži u rječniku. → **Schlage die neuen Wörter im Wörterbuch nach.**
- 6) Napišite domaću zadaću odmah nakon škole. → **Macht die Hausaufgabe gleich nach der Schule.**
- 7) Promotri podcrtane riječi. → **Betrachte die unterstrichenen Wörter.**
- 8) Razgovijetno pročitaj tekst. → **Lies den Text deutlich vor.**