



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Meine Mutter schlägt den Rasen – Interferenzfehler in Kollokationen dänischer DaF-Lernender unter besonderer Berücksichtigung der ersten Fremdsprache Englisch“

verfasst von

Margit Gasselich, BA BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, ohne die diese Arbeit weder hätte begonnen noch abgeschlossen werden können:

Meinem Betreuer, ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. **Klaus-Börge Boeckmann**;

Anna Lena Sandberg, Jessica Ortner und den Studierenden am Institut für Englisch, Germanisch und Romanisch der Universität Kopenhagen, die sich bereit erklärt haben, dreißig Minuten ihrer Zeit zu opfern, um meinen Fragebogen auszufüllen;

Nina Radović, die trotz Studium und Beruf Zeit dafür gefunden hat, die dänischen Übersetzungen der Kollokationen gegenzulesen;

Stéphanie Ohrem, die mir Antworten auf Fragen zu Denotationen und Konnotationen französischer Wörter gab, die in keinem Wörterbuch zu finden waren;

Meinen Eltern, ohne deren finanzielle Unterstützung ich nicht hätte studieren können;

Meiner Freundin **Laura**, die einen ersten Entwurf dieser Arbeit Korrektur gelesen hat;

Carla und Hakan – *lebo medved*'.

Besonders bedanken möchte ich mich bei **Daniela**, die von Beginn meiner akademischen Laufbahn bis zum heutigen Tage ein offenes Ohr für meine Bedenken, Befindlichkeiten und Befürchtungen gehabt hat: *Kia ora*.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Der Begriff Kollokation	7
2.1	<i>Zwischen freien Wortverbindungen und Idiomen</i>	9
2.1.1	Zugänge	10
2.1.2	Abgrenzung	16
2.2	<i>Klassifikation</i>	18
2.3	<i>Stand der Forschung</i>	20
2.4	<i>Definition in der vorliegenden Arbeit</i>	24
3	Das Feld der Tertiärsprachenforschung	28
3.1	<i>Transfer und Interferenz</i>	28
3.2	<i>Das Erlernen einer Tertiärsprache</i>	34
3.2.1	Zur Definition von L ₁ , L ₂ und L ₃	34
3.2.2	Das Faktorenmodell	35
3.3	<i>Stand der Forschung</i>	37
3.3.1	Lexikalischer Transfer	38
3.3.2	Faktoren	41
3.3.2.1	Psychotypologie	42
3.3.2.2	Der L ₂ -Status-Faktor	43
3.3.2.3	Niveau	45
4	Hypothesen	47
5	Datenerhebungsverfahren und Datenanalyse	53
5.1	<i>Erhebungsinstrument</i>	53
5.2	<i>ProbandInnen</i>	58
5.3	<i>Fehleranalyse</i>	60
5.3.1	Vorgehen	60
5.3.1.1	Fehleridentifizierung	61
5.3.1.2	Fehlerklassifikation	62
5.3.1.3	Fehlererklärung	64
5.3.2	Ziele und Grenzen	65
6	Ergebnisse	68
6.1	<i>Quelle der Interferenzfehler</i>	70
6.2	<i>Äquivalenz zwischen L₁, L₂ und L₃</i>	73
6.3	<i>Der Faktor Niveau</i>	74
6.4	<i>Sprachvergleich und Übersetzen</i>	76
6.5	<i>Interpretation der Ergebnisse</i>	77
6.6	<i>Konsequenzen für den DaF-Unterricht</i>	81
7	Conclusio	84
8	Literaturverzeichnis	86
9	Abkürzungsverzeichnis	100
10	Abbildungsverzeichnis	101
11	Tabellenverzeichnis	102
12	Anhang	103

1 Einleitung

„Aufgeben tut man einen Brief“, entgegnete Unterrichtsministerin Gabriele Heinisch-Hosek im Ö1-Morgenjournal vom 29. September 2014 auf die Frage eines ORF-Journalisten, ob ihre Partei die Gesamtschule verworfen habe. Obwohl im Interview über die Regierungsklausur gesprochen wurde, wird an Heinisch-Hoseks Antwort deutlich, wie arbiträr das Verb *aufgeben* im Deutschen verwendet wird: Während *einen Brief* oder *ein Paket aufgeben* gebräuchliche Verbindungen sind, können *eine Ansichts-* oder *Postkarte aufgeben* als unüblich betrachtet werden, wie eine Korpusuche bestätigt. Verbindungen aus Verben und Nomen, in denen die Verben in der Bedeutung, die sie darin tragen, nicht frei kombiniert werden können, werden **Kollokationen** genannt; *einen Brief aufgeben* ist eine davon.

Obwohl Kollokationen vielen DaF-Lehrenden kein Begriff sind, sind sie sich des Phänomens vielleicht dennoch bewusst, denn Kollokationen werden nicht nur durch die arbiträre Kombinierbarkeit der Verben oder **Kollokatoren**, sondern auch durch ihre Sprachspezifität oder **Idiosynkrasie** charakterisiert: Im Deutschen wird jemandem ein Kompliment gemacht, im Dänischen gegeben und im Englischen gezahlt. Wenn dänische DaF-Lernende in einem Text die Kollokation *jmdm. ein Kompliment machen* lesen, werden sie sie verstehen, sofern ihnen Verb und Nomen bereits bekannt sind. Produzieren sie hingegen selbst einen Text, wählen sie vielleicht nicht den Kollokator *machen*, sondern *geben*, der der im Dänischen gebräuchliche ist (vgl. dän. *give ngn. en compliment*).

Da vielen Lernenden ein Bewusstsein für die Idiosynkrasie der Kollokationen fehlt, übertragen sie Kollokatoren aus ihrer Erstsprache, der L_1 , in die Fremdsprache. Ab und zu kommt es aber auch vor, dass Kollokatoren aus der ersten Fremdsprache, der L_2 , in die zweite Fremdsprache, die L_3 , übernommen werden. Womit es zu tun hat, ob Lernende Kollokatoren aus ihrer L_1 oder aus der L_2 in die L_3 übertragen, ist noch nicht erforscht worden; die Kollokationsforschung hat sich in der Vergangenheit auf **Interferenzen** aus der Erstsprache konzentriert.

Hier werden zum ersten Mal Kollokations- und **L_3 -Forschung** verbunden, um die Frage zu beantworten, ob in Kollokationen nicht nur Interferenzfehler aus der L_1 , sondern auch aus der L_2 der Lernenden, dem Englischen, vorzufinden sind; dazu wurden im April 2014 Daten unter 27 DaF-Lernenden an der Universität Kopenhagen erhoben. Die Konstellation Dänisch-Englisch-Deutsch ist insofern von Interesse für die L_3 -Forschung, als dass die drei genetisch verwandt sind. Da die Lexika des Dänischen und des Deutschen einander ähnlicher als jene des Englischen und des Deutschen sind, wäre zu erwarten, dass die Lernenden Kollokatoren eher aus der L_1 in die L_3 übertragen. Können dennoch Interferenzfehler aus der L_2 Englisch beobachtet werden, empfiehlt es sich, das Englische in den DaF-Unterricht in Dänemark einzubeziehen – nicht nur, um Interferenzfehlern aus der L_2 in Kollokationen vorzubeugen, sondern auch, um Lernenden den Erwerb von Kollokationen in der L_3 durch den Einbezug des Englischen zu erleichtern.

Bevor die Forschungsfrage beantwortet werden kann, ist der Begriff Kollokation zu definieren. In Kapitel 2 werden daher die zwei Zugänge zum Konzept der Kollokationen, der frequenzorientierte und der phraseologische, verglichen. Dazu wird ein Vertreter des frequenz-

orientierten Zugangs, Sinclair (1991), und drei des phraseologischen Zugangs, Cowie (1981, 1994), Meřćuk (1998) und Hausmann (1984), vorgestellt. Es wird gezeigt, dass das Kriterium der Frequenz ungeeignet ist, um Kollokationen zu erkennen, da die Frequenz einer Verbindung von Korpus zu Korpus variiert und die Kookkurrenz zweier Wörter nicht nur von intra-, sondern auch von extralingualen Faktoren abhängig ist. In Kapitel 2.1.2 werden Kollokationen auf einem Kontinuum zwischen freien Wortverbindungen und Idiomen verortet und Kriterien der Abgrenzung entwickelt. Bevor die Kollokationsforschung und die darin erzielten Ergebnisse besprochen werden, wird in Kapitel 2.2 zwischen nicht frei kombinierbaren Kollokatoren wie *föhren in ein Tagebuch föhren* und Kollokatoren, die nicht ohne die Basis definiert werden können, wie *mähnen in den Rasen mähnen* differenziert. In Kapitel 2.4 wird der Begriff Kollokation in Anlehnung an Nesselhauf (2003, 2005) definiert.

Nachdem in Kapitel 2 dem Phänomen der Kollokationen auf den Grund gegangen worden ist, werden in Kapitel 3 die Begriffe Transfer und Interferenz definiert; dazu wird zwischen dem Prozess der Interferenz und dessen Produkt, dem Interferenzfehler, differenziert. Da Kollokationen hier als polylexikalische Einheiten des Lexikons verstanden werden, werden in Kapitel 3.1 lexikalische Interferenzen und deren Produkte illustriert. Es wird auf die Dichotomie **Erwerben/Lernen** und deren Grenzen eingegangen, bevor Erwerb als Oberbegriff definiert wird. In Kapitel 3.2.1 wird dargelegt, worin die Vorzüge einer chronologischen Nummerierung der Erst- und Fremdsprachen liegen. Bevor ein Einblick in die Entstehung und Entwicklung der L₃-Forschung gegeben wird, werden in Kapitel 3.2.2 Vor- und Nachteile des Faktorenmodells von Hufeisen (1998, 2001, 2003, 2011) gegeneinander abgewogen. Unter den Faktoren des L₃-Lernens werden drei hervorgehoben: der Faktor der Psychotypologie (Kellerman 1983), der L₂-Status-Faktor (Hammarberg 2001) und der Faktor Niveau.

Während die Forschungsfrage in den vorangegangenen Kapiteln theoretisch eingebunden worden ist, werden in Kapitel 4 Theorie und Empirie verbunden und Hypothesen entwickelt: In der ersten von vier Hypothesen wird die Annahme vertreten, dass Interferenzfehler aus der L₁ der Lernenden in Kollokationen überwiegen. In der Abhandlung der zweiten Hypothese wird zwischen fünf Beziehungen der Äquivalenz zwischen Kollokationen im Dänischen, Englischen und Deutschen differenziert. Es wird erwartet, dass in Kollokationen, die einander in L₁ und L₂ gleichen, doch in der L₃ abweichen, die höchste Anzahl von Interferenzfehlern vorzufinden ist. Thema der dritten Hypothese ist der Faktor Niveau, wohingegen in der vierten und letzten Hypothese die Annahme vertreten wird, dass die kontrastive Betrachtung des Dänischen und des Deutschen im DaF-Unterricht zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler föhrt.

Im Zentrum von Kapitel 5 steht das Forschungsdesign: Darin wird das Erhebungsinstrument vorgestellt und dargelegt, worin dessen Vorzüge liegen. In Kapitel 5.2 werden Informationen zu den ProbandInnen gegeben. Im letzten Teil des Kapitels wird auf die **Fehleranalyse** eingegangen; der/die LeserIn erfährt, wie dabei vorgegangen worden ist und worin die Grenzen fehleranalytischer Verfahren liegen. Obwohl im Zentrum der Fehleranalyse der **Fehler** steht, wird er hier nicht als eine wertende Bezeichnung verstanden – der Fehler ist, wie Corder (1967) und Krumm (1990) konstatieren, ein Indiz für Lernprozesse; durch ihn können Einblicke in die Lernaltersprache gewonnen werden.

Im letzten Kapitel vor der Conclusio werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Es werden nicht nur die vier Hypothesen getestet, sondern auch die Vermeidung von *core verbs* und reflexiven Verben in den Kollokationen besprochen. Es wird davor gewarnt, die Ergebnisse vorbehaltlos zu übernehmen, da die Konstellation Dänisch-Englisch-Deutsch eine sehr spezifische ist. In Kapitel 6.6 wird überlegt, wie die Ergebnisse in den DaF-Unterricht in Dänemark einfließen können, um Lernenden den Erwerb von Kollokationen in der L₃ zu erleichtern.

2 Der Begriff Kollokation

Der Begriff Kollokation wurde in den 1950er Jahren von dem englischen Linguisten John Rupert Firth geprägt (Herbst 1996: 379-380; Reder 2006: 20-23; Ruiz-Yepes 2013: 298; Schmid 2003: 238; Steinbügl 2005: 3; Wang & Shaw 2008: 204) und hat seitdem Eingang in die Phraseologie, die Computer- und Korpuslinguistik, die Lexikographie sowie die Sprachenlehr- und -lernforschung gefunden (Ruiz-Yepes 2013: 298). In Beiträgen in letzterem Feld wird erforscht, wie Lernende in der Verwendung von Kollokationen von *native speakers* abweichen (Fan 2009; Herbst 1996; Laufer & Waldman 2011; Siyanova & Schmitt 2008), welche Bedeutung die Erstsprache hat (Koya 2003; Kurosaki 2012; Laufer & Waldman 2011; Reder 2006; Revier & Henriksen 2006), welche Kollokationen im Fremdsprachenunterricht zu lehren sind (Bahns 1993; Nesselhauf 2003, 2005) und wie die größten Lernerfolge erzielt werden können (Laufer & Girsai 2008; Webb & Kagimoto 2011).

Obwohl die Definitionen des Begriffs in den genannten Beiträgen je nach Zugang¹, den die AutorInnen wählen, variieren und der Begriff in der Fachliteratur uneinheitlich verwendet wird (Bahns 1993: 57; Helbig 2006: 170; Nesselhauf 2005: 11; Ruiz-Yepes 2013: 298; Steinbügl 2005: 3-4; Wang & Shaw 2008: 204), herrscht doch Konsens darüber, dass es sich bei Kollokationen um *formulaic sequences* handelt, einen Begriff, den Wray (2002: 9) folgendermaßen definiert:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.

Fillmore (2000: 50), Nesselhauf (2003: 223) und Wood (2006: 13) verweisen auf die immense Bedeutung von *formulaic sequences* für die fließende Beherrschung einer Fremdsprache, da sie nicht jedes Mal neu gebildet, sondern im Gedächtnis als Einheiten gespeichert und abgerufen werden. *Formulaic sequences* tragen aber nicht nur zu einer höheren *fluency* bei, sondern fördern – sofern sie als Bedeutungseinheiten wahrgenommen werden – auch das Verstehen eines Textes, da Lernende ihre Aufmerksamkeit anstatt auf die einzelnen Bestandteile einer *formulaic sequence* auf anderes richten können. Die Beherrschung von *formulaic sequences* erlaubt es Lernenden aber nicht nur, besser zu verstehen, sondern auch, besser verstanden zu werden, denn nicht normgerechte Kollokationen² wie **Geld dienen* anstelle von *Geld verdienen* oder **den Rasen schlagen* anstelle von *den Rasen mähen* können die Aufmerksamkeit des/r GesprächspartnersIn von der kommunikativen Absicht des/r Lernenden ablenken (Henriksen 2013: 29-30; Laufer & Waldman 2011: 648; Nesselhauf 2005: 2).

¹ Zu den zwei Zugängen zu Kollokationen – dem frequenzbasierten einerseits und dem phraseologischen andererseits – siehe Kapitel 2.1.1.

² Warum im Englischen eine Familie *gestartet* und im Dänischen *gestiftet*, im Deutschen hingegen *gegründet* wird, liegt nicht in der Bedeutung der Verben begründet; die Verbindungen **eine Familie starten* oder **eine Familie stiften* stellen keinen Verstoß gegen das System, sondern gegen die Norm des Deutschen dar (Bahns 1996: 5; Caro Cedillo 2004: 39; Hausmann 2008: 1, 3; Schmid 2003: 238) und werden daher in weiterer Folge nicht als ‚falsch‘, ‚fehlerhaft‘ oder ‚inkorrekt‘, sondern als ‚nicht normgerecht‘ oder ‚normwidrig‘ bezeichnet und mit * markiert.

Der Grund dafür, dass Kollokationen in den letzten Jahrzehnten ins Zentrum des Interesses der Sprachenlehr- und -lernforschung gerückt sind, liegt darin, dass sie Fremdsprachenlernenden Probleme bereiten und eher als freie Wortverbindungen oder Idiome von Fehlern betroffen zu sein scheinen.³ Die hohe Anzahl nicht normgerechter Kollokationen, die Lernende in ihren Texten produzieren, führen Henriksen & Stæhr (2009, zit.n. Manuskript), aber auch Biskup (1992: 87), Laufer & Girsai (2008: 700), Laufer & Waldman (2011: 665) und Reder (2006: 13, 89) darauf zurück, dass Kollokationen rezeptionsunauffällig sind, d.h. im Unterschied zu Idiomen von Lernenden in Texten verstanden und daher nicht als zu erlernende Einheiten wahrgenommen werden. Begegnet einer dänischen Lernenden etwa die Kollokation *Erfahrungen sammeln* in einem Text und sind ihr die beiden Wörter *Erfahrung* und *sammeln* bekannt, wird sie die Verbindung wohl verstehen. Verfasst die Lernende hingegen selbst einen Text, produziert sie vielleicht anstelle der normgerechten Kollokation *Erfahrungen sammeln* die nicht normgerechte **Erfahrungen ernten* (vgl. dän. *høste erfaringer*). Fan (2009: 111) und Yamashita & Jiang (2010: 650) verorten den Kern des Problems zum einen im arbiträren Kollokationsverhalten von Lexemen: Zwar könne, so Fan in Anlehnung an Halliday (1966: 150), ein *argument* im Englischen sowohl *powerful* als auch *strong* sein, ein *car* hingegen nur *powerful* und *tea* nur *strong*. Zum anderen verweisen sie – wie Reder (2006: 89) – auf die unvorhersehbare Äquivalenzbeziehung von Kollokationen zwischen Sprachen, denn während das Verb *führen* im Deutschen sowohl in der Verbindung *ein Gespräch führen* als auch in jener *einen Krieg führen* verwendet wird, wird in den äquivalenten Kollokationen im Englischen nicht dasselbe Verb verwendet (*carry on/have/hold/make a conversation* bzw. *fight/make/wage (a) war*).

Henriksen & Stæhr (2009, zit.n. Manuskript) werfen aber auch einen kritischen Blick auf den Umgang mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht, in dem ihnen zufolge zu wenig auf Kollokationen eingegangen wird, wodurch es Lernenden an einem Bewusstsein für die semantische Verträglichkeit von Einzelwörtern fehle. Auch würden Lernende dazu tendieren, eher neue Wörter lernen als etwa ihr Wissen über die Kombinierbarkeit eines bereits bekannten Wortes erweitern zu wollen. Laufer & Waldman (2011: 665-666) wiederum vermuten, dass die kommunikative Wende und eine Abkehr von expliziteren Techniken der Wortschatzvermittlung für die hohe Anzahl nicht normgerechter Kollokationen in Lernertexten mitverantwortlich zeichnen, und fordern mehr *Focus on Form* im Fremdsprachenunterricht, um Lernenden erfolgreich(er) Kollokationen zu vermitteln. Wie Henriksen & Stæhr wirft auch Wray (2007: 872) vielen Lehrenden und Lernenden einen zu analytischen Zugang zu Sprache vor, aufgrund dessen letzteren weniger vorgefertigte Formen und Formeln als *native speakers* zur Verfügung stünden. Wray (2007: 876-877) vermutet, dass Lernende Fremdsprachen zu analytisch betrachten und wenn ihnen etwa eine Kollokation in einem Text begegnet, zwar die einzelnen Wörter, nicht aber die Wortverbindung als Einheit wahrnehmen würden.

Doch genau darin – in der Wahrnehmung einer Kollokation als *Einheit* – liegt der Kern der Kollokationskompetenz, wie Revier & Henriksen (2006, zit.n. Manuskript) sie beschreiben: „Having the *ability to use* a collocation (accurately) in production may depend largely on storing and assessing it in the mental lexicon as a *holistic unit*, rather than piercing it together on

³ Vgl. dazu Kapitel 2.3 zum Stand der Forschung.

the basis of general lexical and grammatical knowledge“. Kollokationskompetenz wiederum hält Henriksen (2013: 33-34) für eine Voraussetzung dafür,

- nicht als *non-native speaker* erkannt zu werden,
- eine Fremdsprache fließend zu beherrschen,
- sog. *islands of reliability* zu erschaffen, die es Lernenden erlauben, sich auf anderes – z.B. die korrekte Form oder Stellung eines Verbs im Satz – zu konzentrieren,
- die einzelnen Bedeutungen polysemer Wörter und
- die Konnotation eines Wortes zu erkennen.

Trotz der Bedeutung der Kollokationskompetenz fehlt es selbst fortgeschrittenen Lernenden daran, wie Untersuchungen von Biskup (1992), Farghal & Obiedat (1995) und Laufer & Waldman (2011) gezeigt haben. Die hohe Anzahl nicht normgerechter Kollokationen selbst in Texten fortgeschrittener Lernender ist vermutlich auf das Wesen der Kollokationen an sich zurückzuführen: Während Idiome wie *ins Fettnäpfchen treten* in einem Text zu Verständnisschwierigkeiten führen können, wenn Lernende zwar die einzelnen Wörter kennen, ihnen aber das Idiom als *Einheit* nicht bekannt ist, fallen die nicht oder nur teilidiomatischen Kollokationen Lernenden gar nicht erst auf. Zum Problem wird die Rezeptionsunauffälligkeit der Kollokationen dann, wenn Lernende selbst Texte in der Fremdsprache verfassen und sich mit dem intra- und interlingualen arbiträren Kollokationsverhalten von Lexemen konfrontiert sehen. Ein Fremdsprachenunterricht, in dem (explizit) auf Kollokationen eingegangen wird, könnte, wie Henriksen & Stæhr (2009, zit.n. Manuskript) argumentieren, Abhilfe leisten.

Nachdem hier gezeigt wurde, von welcher hohen Relevanz Kollokationen für Fremdsprachenlernende sind, werden im Folgenden Definitionen des Begriffs Kollokation besprochen. Es ist zu klären, wie Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen abgegrenzt werden können. Auch wird auf die Klassifikation von Kollokationen eingegangen, bevor ein Überblick über bisherige Forschungsergebnisse gegeben wird, vor dessen Hintergrund schließlich die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Definition des Begriffs besprochen wird.

2.1 Zwischen freien Wortverbindungen und Idiomen

Wie eingangs erwähnt, herrscht Uneinigkeit über die Definition des Begriffs Kollokation. Zwar werden Kollokationen gemeinhin als *formulaic sequences* angesehen, doch sind die beiden Termini nicht ident, da auch Idiome zu den *formulaic sequences* zählen (Wray 2007: 872). Firth (1957: 195) verbindet mit dem Begriff Kollokation das etwas vage Kriterium der „mutual expectancies of words and sentences“, während Benson, Benson & Ilson (1986: IX) Kollokationen als „fixed, identifiable, non-idiomatic phrases and constructions“ definieren und zwischen grammatischen und lexikalischen Kollokationen differenzieren. Hausmann (2007: 218) wiederum bezeichnet mit dem Begriff Kollokation „normtypische phraseologische Verbindungen, die aus einer Basis und einem Kollokator bestehen“, wohingegen Henriksen (2013: 30) darunter „frequently recurring two-to-three word syntagmatic units which can include both lexical and grammatical words“ versteht. Laufer & Waldman (2011: 648-649) definieren Kollokationen als „habitually occurring lexical combinations that are characterized by restricted co-occurrence of elements and relative transparency of meaning“ und grenzen sie von freien Wortverbindungen einerseits und Idiomen andererseits ab.

Allein aus den vier hier angeführten Definitionen geht hervor, wie uneinheitlich der Begriff Kollokation verwendet wird: Während etwa Benson, Benson & Ilson ihn neben lexikalischen auch auf grammatische Verbindungen wie *account for*, *advantage over*, etc. anwenden (Bahns 1993: 57, 1997: 44; Steinbügl 2005: 3), bezeichnet Hausmann letztere als Konstruktionen (Bahns 1997: 44; Kimmes & Koopman 2008: 446). Henriksen hingegen differenziert zwar nicht explizit zwischen grammatischen und lexikalischen Kollokationen, doch können Kollokationen ihrer Definition zufolge sowohl aus Auto- als auch aus Synsemantika bestehen, d.h. Henriksen subsumiert Konstruktionen im Sinne Hausmanns unter dem Begriff Kollokation; Laufer & Waldman wiederum begrenzen ihn auf lexikalische Kollokationen. Zwar wird der Begriff uneinheitlich definiert, doch bezeichnet er in allen Fällen syntagmatische Verträglichkeitsbeziehungen zwischen Wörtern, wie Nesselhauf (2005: 11) und Volungevičienė (2008: 291) hervorheben. Dass die Definitionen des Begriffs dennoch stark voneinander abweichen, liegt in den zwei Zugängen zu dem Konzept der Kollokationen begründet.

2.1.1 Zugänge

Die Definitionen des Begriffs Kollokation können entweder dem frequenzorientierten oder dem phraseologischen Zugang zugeordnet werden (Bergenholtz 2008: 11; Siepmann 2002: 241; Steinbügl 2005: 3-4, 9-14). Deren VertreterInnen verstehen Kollokationen entweder als die Kookkurrenz lexikalischer Einheiten innerhalb eines vorgegebenen Abstands in einem Text (frequenzorientierter Zugang) oder als Einheiten des Wortschatzes (phraseologischer Zugang) (Nesselhauf 2003: 224; Reder 2006: 23; Webb & Kagimoto 2011: 263). Während der frequenzorientierte Zugang seine Wurzeln im britischen Kontextualismus hat, liegen jene des phraseologischen in der russischen Phraseologie (Nesselhauf 2005: 12). Der frequenzorientierte Zugang wird etwa von Sinclair (1991), der phraseologische von Cowie (1981, 1994), Meřčuk (1998) und Hausmann (1984) vertreten. Da die vier die bedeutendsten Vertreter ‚ihrer‘ Zugänge sind (Nesselhauf 2005: 12; Siepmann 2002: 241), werden der frequenzorientierte und der phraseologische Zugang an ihren Beiträgen erörtert.

Sinclair (1991: 170) versteht unter Kollokation „the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text“. Er differenziert zwischen *casual* und *significant collocations*: Kommt ein Wort häufiger als zu erwarten wäre⁴ mit einem anderen in einem Text vor, spricht Sinclair von einer *significant collocation*. Er bezeichnet das Wort, dessen Kollokationsverhalten betrachtet wird, als *node*, die Wörter wiederum, die in der Nähe des *node* auftreten, als *collocates*. Bevor einem Text Kollokationen entnommen werden können, wird ein *span* festgelegt, innerhalb dessen *collocates* zu einem *node* gefunden werden; i.d.R. beläuft sich der *span* auf vier Wörter vor und vier Wörter nach dem *node* (Fan 2009: 111; Nesselhauf 2005: 12; Schmid 2003: 237; Steinbügl 2005: 11).

Nicht jede/r VertreterIn des frequenzorientierten Zugangs differenziert wie Sinclair zwischen *casual* und *significant collocations*: Wie frequent eine Kollokation ist, bleibt etwa bei Halliday (1966) und Moon (1998) unberücksichtigt; sie verstehen unter Kollokation alle Kookkurrenzen lexikalischer Einheiten. Kjellmer (1987: 133) und Kennedy (1990: 217) wiederum

⁴Die Erwartbarkeit einer Kollokation hängt von der Häufigkeit ihrer Komponenten in einem Text und von der Textlänge selbst ab. Liegt die Häufigkeit einer Kollokation in einem Text über dem erwartbaren Wert, handelt es sich um eine *significant collocation* – *significant collocations* können entweder durch *effect-size* oder *significance measures* ermittelt werden, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, die allerdings bei Ruiz-Yepes (2013: 299-300) detailliert werden.

bezeichnen mit dem Begriff Wortfolgen, die zumindest zwei Mal in einem Text anzutreffen sind. Doch die Bedeutung, die der Frequenz einer Kookkurrenz lexikalischer Einheiten innerhalb des frequenzorientierten Zugangs beigemessen wird, ist nicht der einzige Punkt, in dem kein Konsens herrscht: Nesselhauf (2005: 13) gibt zu bedenken, dass Sinclair selbst in früheren Veröffentlichungen unter Kollokation eine Beziehung zwischen Lexemverbänden versteht, in seinem 1991 erschienenen Werk *Corpus, Concordance, Collocation* hingegen mit dem Begriff nur noch eine Beziehung zwischen Lexemen bezeichnet. Halliday (1966: 156) sieht, wie Sinclair in früher erschienenen Publikationen, Kollokationen als Beziehungen zwischen Lexemverbänden, d.h. *ein Problem lösen*, *die Lösung eines Problems* und *ein unlösbares Problem* wären für ihn Formen ein- und derselben Kollokation, wohingegen die genannten Verbindungen nach Sinclair (1991: 54, 173) nicht nur eine, sondern drei Kollokationen darstellen würden.

Innerhalb des frequenzorientierten Zugangs wird Kollokation mitunter nicht nur zur Bezeichnung einer Kookkurrenz lexikalischer Einheiten in einem Text herangezogen, sondern, wie etwa bei Halliday & Hasan (1976: 287) sowie Robins (1989: 65), auch abstrakter, als „assoziative Verbindung von Wörtern“ (Welte 1974: 248), verstanden. Auch die Frage nach der Anzahl der Wörter in einer Kollokation, wie auch jene, ob diese aufeinanderzufolgen haben, wird von VertreterInnen des frequenzorientierten Zugangs unterschiedlich beantwortet (Nesselhauf 2005: 13): Stubbs (2001: 24) etwa versteht unter Kollokation „a lexical relation between two or more words which have a tendency to co-occur within a few words of each other in running text“, wohingegen Jones & Sinclair (1974: 19) den Begriff als „the co-occurrence of two items in a text within a specified environment“ definieren, d.h. Kollokationen auf Kookkurrenzen zweier lexikalischer Einheiten begrenzen.

Reder (2006: 21-22) übt zurecht Kritik an Definitionen, denen zufolge zwei Wörter unmittelbar nebeneinander aufzutreten haben, um als Kollokation klassifiziert zu werden. Sie exemplifiziert die Problematik einer solchen Präzisierung anhand der Kollokation *ranzige Butter*, deren Komponenten sowohl unmittelbar nebeneinander als auch getrennt durch mehrere Wörter auftreten können. Noch deutlicher wird die Problematik der Forderung nach einem Nebeneinanderauftreten der Komponenten einer Kollokation an Kookkurrenzen, die sich aus einem Verb und einem Substantiv zusammensetzen, wie etwa an der Kollokation *eine Bemerkung machen*, die in dem Werk *Der Untertan* von Heinrich Mann gleich fünf Mal vorkommt (Mann 1918: 225, 297, 336, 407, 462) – in drei der fünf Fälle werden die Komponenten der Kollokation, *machen* und *Bemerkung*, durch ein Wort, in zwei Fällen durch zwei Wörter getrennt; unmittelbar nebeneinander treten sie hingegen gar nicht auf.

Anders als im frequenzorientierten Zugang ist das Nebeneinanderauftreten der Komponenten einer Kollokation im phraseologischen Zugang unerheblich. Cowie, einer der bedeutendsten VertreterInnen des phraseologischen Zugangs, versteht unter Kollokationen Wortverbindungen, die zwar in ihrem Wesen abstrakt sind, d.h. lexikalische Einheiten im mentalen Lexikon darstellen, aber in Texten konkret Form annehmen (Nesselhauf 2005: 14). Cowie grenzt wie viele VertreterInnen des phraseologischen Zugangs Kollokationen gegen freie Wortverbindungen einerseits und Idiome andererseits ab und geht dabei, wie Nesselhauf (2005: 14) konstatiert, genauer als viele seiner KollegInnen vor: Er differenziert zunächst zwischen *formulae*, die primär eine pragmatische Funktion erfüllen und zu denen z.B. Wendungen wie *Guten Tag* und *Bis bald* zählen, und *composites*, denen er eine syntaktische Funktion zuschreibt und

Kollokationen zuordnet (Bagherzadeh Hosseini & Akbarian 2007: 38; Granger & Paquot 2008: 36; Nesselhauf 2005: 14). Den Begriff Kollokation definiert Cowie (1978: 132) als „the co-occurrence of two or more lexical items as realizations of structural elements within a given syntactic pattern“.

Cowie unterteilt *composites* anhand der Kriterien der Transparenz und der Ersetzbarkeit in vier – wie er einräumt – nicht eindeutig voneinander abgrenzbare Gruppen: *free combinations* bzw. *open collocations*⁵, *restricted collocations*, *figurative idioms* und *pure idioms*. Der Begriff *free combinations* bezeichnet Verbindungen wie *Wasser trinken*, deren Bestandteile verbindungsintern dieselbe Bedeutung wie verbindungsextern tragen und deren Ersetzbarkeit semantisch begründet ist (Bahns 1996: 15-16; Nesselhauf 2005: 14); das Verb *trinken* etwa geht für gewöhnlich Verbindungen mit Substantiven ein, die Flüssigkeiten bezeichnen (*Tee trinken*, *Kaffee trinken*, etc.). Die Ersetzbarkeit der Komponenten in *restricted collocations* wie *ein Tagebuch führen* hingegen ist arbiträr restringiert, denn nach der Definition im LGDaF (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 434) bedeutet das Verb *führen* in der Verbindung *ein Tagebuch führen* „regelmäßig Daten in e-e Liste eintragen“. Demzufolge wäre die Verbindung **eine Datenbank führen* zulässig; dennoch ergibt eine schnelle Suche in den ca. 130 Mio. Artikeln aus deutschen, österreichischen und Schweizer Printmedien im Pressekorpus der wiso-Datenbank zwar 1.534 Belege für „Tagebuch führen“ und 1.354 für „Tagebuch zu führen“, aber nur 50 Belege für „Datenbank führen“ und 13 für „Datenbank zu führen“⁶ – die Verbindung **eine Datenbank führen* darf daher zumindest als unüblich betrachtet werden.

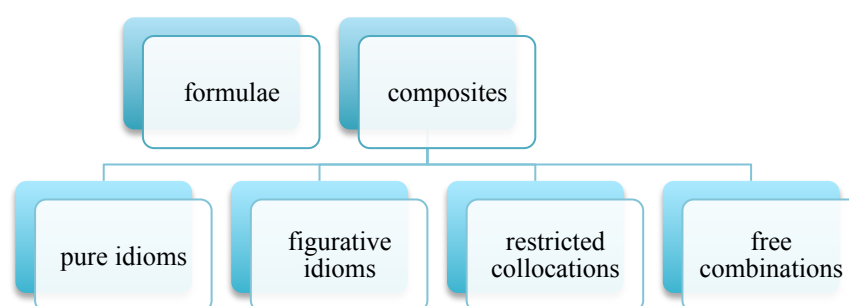


Abb. 1: Die Einteilung der Kollokationen nach Cowie (1981, 1994)

Die dritte Gruppe der *composites* bilden *figurative idioms* wie *jmdm. in die Karten sehen* in der Bedeutung „herausbekommen, welche Pläne u. Absichten j-d hat“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 620). Die einzelnen Elemente können nicht bzw. nur bedingt (z.B. *sehen* durch *schauen* in *jmdm. in die Karten sehen*) ersetzt werden, ohne dass sich die Bedeutung

⁵ Nesselhauf (2005: 15) hebt hervor, dass Cowie mit dem Begriff Kollokation nicht nur die zweite der vier Gruppen der *composites*, die *restricted collocations*, bezeichnet, sondern ihn mitunter auch auf die *free combinations* anwendet. Um dennoch zwischen der ersten und der zweiten Gruppe der *composites* differenzieren zu können, nennt er die *free combinations* auch *open* – im Gegensatz zu *restricted* – *collocations*.

⁶ Durchsucht wurden alle im Pressekorpus der wiso-Datenbank enthaltenen Artikel, die bis zum 1. April 2014 in deutschen, österreichischen und Schweizer Printmedien erschienen sind. Das Pressekorpus der wiso-Datenbank wurde aber nicht nur wegen seines Umfangs und der Berücksichtigung der drei nationalen Varietäten des Deutschen gewählt; es wurde auch unter der Annahme herangezogen, dass Texte in Printmedien eher alltags- denn fachsprachlich und als schriftliche Texte tendenziell näher an der Standardsprache als mündliche sind.

des Idioms ändert. Anders als ein *pure idiom* wird ein *figurative idiom* aber nicht nur in seiner übertragenen, sondern auch in seiner wörtlichen Bedeutung verwendet. So heißt es etwa in Arthur Schnitzlers *Spiel im Morgengrauen*: „Der Schauspieler Elrief, ein junger Mensch aus gutem Hause, berühmter um seiner Beschränktheit als um seines Talents willen, ließ Willi in die Karten sehen“ (Schnitzler 1927: 35). *Pure idioms*, die vierte Gruppe der *composites*, hingegen werden nur noch im übertragenen Sinne verstanden; mit den *figurative idioms* gemein ist ihnen aber, dass ihre Elemente nicht ersetzt werden können (Bahns 1996: 15-16; Granger & Paquot 2008: 36; Nesselhauf 2005: 15).

Wie Cowie ordnet auch Meřćuk (1998: 23-24) die Kollokationen einer höheren Kategorie, den *set phrases*, unter. Doch während Cowie zwischen *formulae* und *composites* differenziert und ersteren Verbindungen, die primär eine pragmatische Funktion erfüllen, zuordnet, finden sich unter Meřćuks *set phrases* neben Kollokationen und Idioms auch Verbindungen mit pragmatischer Funktion, die *pragmatic phrasemes* (Meřćuk 1998: 27). *Set phrases* weichen noch in einem weiteren Punkt von *composites* ab, denn freie Wortverbindungen nennt Meřćuk (1998: 26-27) *free phrases* und stellt sie den *set phrases* gegenüber, wohingegen Cowie *free combinations* zu den *composites* zählt. Meřćuk gliedert den Begriff der *set phrases* aber nicht nur in *pragmatic* und *semantic phrasemes*, sondern unterteilt letztere in Idiome, Kollokationen und *quasi-idioms* wie *jmdm. die Brust geben*, deren Komponenten zwar in ihrer wörtlichen Bedeutung verstanden werden, denen aber in der Verbindung, die sie miteinander eingehen, eine übertragene Bedeutung zukommt (Meřćuk 1998: 28-29).

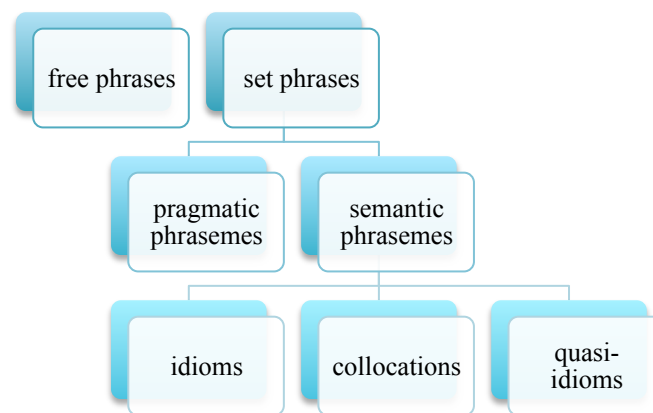


Abb. 2: Die Einteilung der Kollokationen nach Meřćuk (1998)

Meřćuk (1998: 29) differenziert zwischen vier Arten von Kollokationen, deren Komponenten für ihn in einer Abhängigkeitsbeziehung zueinander stehen:

- Kollokationen, in denen Element B beinahe bedeutungsentleert verwendet wird, um mit Element A eine syntaktisch-grammatische Konstruktion eingehen zu können, z.B. *jmdm. einen Gefallen tun*,
- Kollokationen, in denen Element B zwar eine Bedeutung hat, diese aber nur in Verbindung mit Element A annimmt, z.B. *schwarzer Kaffee*,
- Kollokationen, in denen Element B zwar verbindungsintern und -extern dieselbe Bedeutung trägt, aber nicht durch ein Synonym ersetzt werden kann, um in Verbindung

mit Element A dieselbe Bedeutung auszudrücken – hier nennt Meřčuk (1998: 29) etwa die Verbindung *strong coffee*, nicht **powerful coffee*,

- Kollokationen, in denen Element B nicht bzw. kaum ohne Element A definiert werden kann, z.B. *das Pferd wiehert*.

Während die Bedeutung des Elements B einer Kollokation von Element A abhängig ist, bleibt jene des Elements A unverändert, d.h. Element A hat in jedem Falle verbindungsintern als auch -extern dieselbe Bedeutung (Meřčuk 1995: 182). Meřčuk nimmt an, dass Element A und Element B einer Kollokation in hierarchischer Beziehung zueinander stehen und das letztere auf Basis des ersteren gewählt wird. Das unabhängige Element A nennt Meřčuk *argument* bzw. *keyword*, das abhängige Element B einen Teil des *value*, der Menge aller Elemente B, die in Verbindung mit Element A dieselbe Bedeutung tragen. Im Falle der Kollokation *ein Foto machen/schießen* wäre *Foto* das *keyword* und *machen* und *schießen* der *value* (Meřčuk 1998: 30-31; Nesselhauf 2005: 17-18). Auch Hausmann (1984: 401-403) betrachtet die Beziehung zwischen Element A und Element B einer Kollokation als eine hierarchische: Das unabhängige Element A trägt bei ihm die Bezeichnung *Basis*, das abhängige Element B die Bezeichnung *Kollokator* (Nesselhauf 2005: 17-18; Reder 2006: 75; Steinbügl 2005: 7-8). In der Kollokation *ein Foto machen/schießen* wäre *Foto* die Basis und *machen* und *schießen* Kollokatoren (Nesselhauf 2005: 18). Hausmann (2007: 218) rechtfertigt die Einteilung der Elemente in Basis und Kollokator damit, dass der Begriff Basis

ein Wort [ist], das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann [...]. Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann.

Wie Cowie und Meřčuk hat auch Hausmann (1984: 398-399) eine Einteilung der Kollokationen entwickelt, die in Abb. 3 dargestellt wird. Er unterteilt Wortverbindungen zunächst in fixierte und nicht fixierte. Zu den fixierten zählt er Komposita wie *Dorfkirche* und Idiome wie *die Kirche im Dorf lassen*, während er die nicht fixierten, die er *Kombinationen* nennt, in *Konter-Kreationen*, *Kollokationen* und *Ko-Kreationen* gliedert (Bahns 1997: 39-40; Hausmann 1984: 398-399; Reder 2006: 74; Siepmann 2002: 242; Steinbügl 2005: 5-6). Gehen zwei nicht affine⁷ Wörter eine Verbindung miteinander ein, bezeichnet Hausmann (1984: 398-399) diese als Konter-Kreation; Bahns (1997: 40) nennt etwa das Beispiel *schwarze Milch* aus Paul Celans *Todesfuge*. Bei Kollokationen wiederum handelt es sich um „Verbindungen von autosemantischen und synsemantischen Konstituenten“ (Siepmann 2002: 241). Wie Cowie und Meřčuk nimmt auch Hausmann (1984: 398-399) an, dass ein Element einer Kollokation – der Kollokator – in der Bedeutung, die er in der Verbindung trägt, nur bedingt kombinierbar ist, entweder weil er wie *schütter* in der Kollokation *schütteres Haar* verbindungsextern kaum gebräuchlich ist oder weil er wie *schwarz* in der bereits erwähnten Kollokation *schwarzer Kaffee* arbiträr ist, da auch die Verbindung *dunkler Kaffee* denkbar wäre, um Kaffee ohne Milch (und Zucker) zu bezeichnen, und *schwarz* verbindungsextern kaum als *von dunkelbrauner Farbe* bzw. *ohne Milch (und Zucker)* verstanden wird. Eine Kollokation liegt nach Hausmann dann vor, wenn die begrenzte Kombinierbarkeit eines Kollokatoren arbit-

⁷ Bei *Affinität* handelt es sich um die „Neigung zweier Wörter, kombiniert aufzutreten“ (Hausmann 1984: 398).

rär, also nicht semantisch begründet ist. Dagegen wird der Einwand erhoben, dass die Arbitrarität der begrenzten Kombinierbarkeit eines Kollokators von dessen Definition im Wörterbuch abhängig ist (Steinbügl 2005: 8): Ein Blick ins LGDaF etwa zeigt, dass eine der elf Bedeutungen von *schwarz* „ohne Milch“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 982) ist; demnach wäre *schwarzer Kaffee* nicht als Kollokation zu klassifizieren, da *schwarz* in der verbindungsin-
 ternen Bedeutung zwar begrenzt kombinierbar ist (im LGDaF werden die Beispiele „den Tee, den Kaffee s. trinken“ genannt), diese begrenzte Kombinierbarkeit aber nicht arbiträr ist.⁸

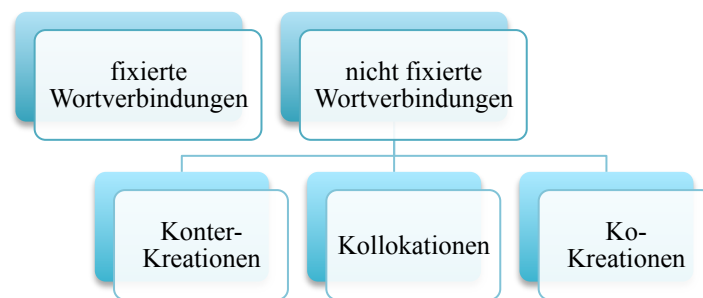


Abb. 3: Die Einteilung der Kollokationen nach Hausmann (1984)

Die dritte Art der nicht fixierten Wortverbindungen, die Ko-Kreationen, bezeichnet Verbindungen von beinahe unbegrenzt kombinierbaren Wörtern, die – solange sie grammatisch korrekt sind – nur semantischen Regeln und dem Weltwissen unterliegen (Steinbügl 2005: 5). Die bereits erwähnte Verbindung *Wasser trinken* etwa wäre nach Hausmann eine Ko-Kreation, wohingegen **Brot trinken* gegen die Selektionsrestriktion des Verbs *trinken* verstößt und daher allenfalls eine Konter-Kreation darstellt. Ähnlich verhält es sich mit Verbindungen von Farbadjektiven und Abstrakta, wie etwa **grüne Ideen*⁹, wohingegen die Verbindung *lila Kuh* zumindest im Kontext eines Textes über SchokoladenherstellerInnen zwar nicht semantisch, dafür aber durch unser Weltwissen begründet werden kann. Wie Hausmann selbst einräumt, ist die Abgrenzung von Ko-Kreationen zu Kollokationen nicht unproblematisch, da beide auf einem Kontinuum liegen und die Zuordnung einer Verbindung zu den Ko-Kreationen einerseits oder zu den Kollokationen andererseits nicht in jedem Fall eindeutig erfolgen kann (Dyka 2005: 39; Steinbügl 2005: 6).

Obwohl im phraseologischen Zugang noch kein Konsens darüber erzielt wurde, nach welchen Kriterien die Grenzen zwischen freien Wortverbindungen, Kollokationen und Idiomem zu ziehen sind, sind sich seine VertreterInnen doch darin einig, dass die Konstituenten einer Kollokation in einer syntaktischen Beziehung zueinander stehen (Nesselhauf 2005: 16-17). Im frequenzorientierten Zugang hingegen ist die Frage, welche Beziehung die Elemente einer Kollokation eingehen, zweitrangig; eine Kollokation liegt dann vor, wenn das Kriterium der Frequenz der Kookkurrenz ihrer Elemente erfüllt ist. Bahns (1996: 26-28) wirft einen kritischen Blick auf den Begriff Kollokation im frequenzorientierten Zugang und erhebt berechnigte Einwände dagegen: Er zweifelt etwa an der Repräsentativität der Korpora, die zur Identi-

⁸ Wie diese Problematik umgangen werden kann, wird in Kapitel 2.4 gezeigt, wo die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Definition des Begriffs Kollokation besprochen wird.

⁹ Vgl. dazu den viel zitierten Satz „Colorless green ideas sleep furiously“ von Chomsky (2002: 15), der zwar grammatisch korrekt, aber semantisch unsinnig ist.

fizierung von Kollokationen in Texten herangezogen werden; viele Korpora hätten einen zu geringen Umfang, um die Ergebnisse einer Korpusanalyse verallgemeinern zu können.¹⁰ Bahns bekrittelt neben der Größe der Korpora auch das Kriterium der Frequenz, welches sich nicht dazu eigne, Kollokationen in einem Text zu finden, da die dadurch ermittelten Verbindungen nicht nur, wie Kjellmer (1982: 25), selbst ein Vertreter des frequenzorientierten Zugangs, einwendet, zu heterogen, sondern, so Bahns (1996: 27), häufig freie Wortverbindungen sind. Kritik am Kriterium der Frequenz kommt auch von Hausmann (1985: 124), der die Annahme vertritt, dass es dem Phänomen der Kollokationen aus der Perspektive eines/r Fremdsprachenlernenden nicht gerecht wird, da auch weniger frequente Kollokationen für diese/n von Bedeutung sein können. Wie unzulänglich das Kriterium der Frequenz für die Identifizierung von Kollokationen ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Konkurrenz zweier Wörter wie *dark* und *night* wohl weniger inner- als außersprachlich bedingt ist (Herbst 1996: 384; Steinbügl 2005: 9).

2.1.2 Abgrenzung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die beiden Zugänge zum Konzept der Kollokationen einander gegenübergestellt worden sind, wird im Folgenden auf die Frage eingegangen, welche Position Kollokationen innerhalb der Phraseologismen einnehmen und wie sie von freien Wortverbindungen und Idiomen abgegrenzt werden können: Reder (2006: 43-45) differenziert zwischen zwei Zugängen zu syntagmatischen lexikalischen Verbindungen, einem zwei- und einem dreigliedrigen: Im zweigliedrigen werden freie Wortverbindungen und Phraseologismen einander gegenübergestellt und Kollokationen letzteren untergeordnet, d.h. der Begriff Phraseologismus als Hyperonym zu Kollokationen gebraucht. Im dreigliedrigen Zugang hingegen werden freie Wortverbindungen, Kollokationen und Phraseologismen als Kohyponyme betrachtet. In Abb. 4 und 5 werden die Modelle einander gegenübergestellt:

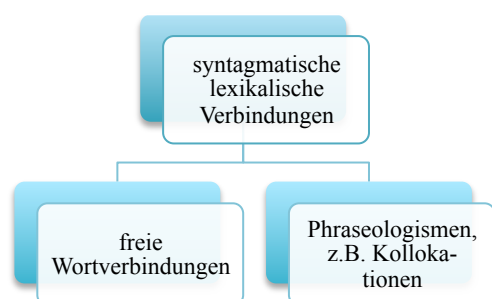


Abb. 4: Modell 1 – ‚weiter‘ Begriff

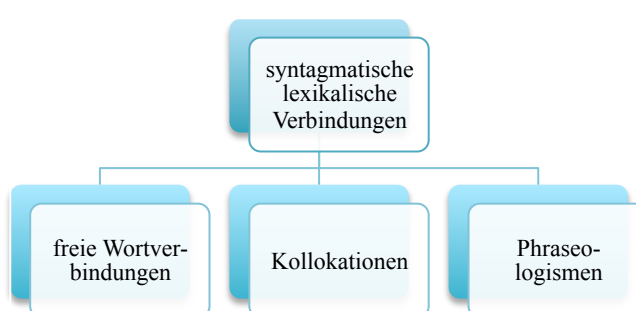


Abb. 5: Modell 2 – ‚enger‘ Begriff

Während den Phraseologismen im zweigliedrigen Modell nicht nur Idiome und Kollokationen, sondern alle fixierten Wortverbindungen – von Phrasiotermen über Funktionsverbgefüge bis hin zu geflügelten Wörtern (Bergenholtz 2008: 10; Hausmann 2007: 217; Wotjak 1996: 4-5) – untergeordnet werden, wird der Begriff Phraseologismus im dreigliedrigen Modell syno-

¹⁰ Siepmann (2002: 254), ein Verfechter des frequenzorientierten Zugangs, ist einer der wenigen, der die Repräsentativität des Korpus, in dem nach Kollokationen gesucht wird, in seine Definition von Kollokation einbezieht und darin fordert, Korpora im Umfang von mindestens einer Milliarde Wörtern zur Identifizierung von Kollokationen heranzuziehen.

nym zu Phraseolexem verwendet; unter einem Phraseolexem werden dabei „(relativ) stabile polylexikalische Einheiten“ (Wotjak 1992: 3) verstanden, die vor allem durch das Kriterium der Idiomatizität¹¹, aber auch durch jene der Lexikalisierung und der Reproduzierbarkeit sowie durch ihre textbildende Potenz und ihr reiches kommunikatives Potential gekennzeichnet werden (Wotjak 1992: 3, Korhonen & Wotjak 2001: 225).

Kollokationen wiederum gelten zwar gemeinheim als lexikalisiert und reproduzierbar, doch herrscht bezüglich ihrer Idiomatizität kein Konsens, wie Caro Cedillo (2004: 38-39) argumentiert: Kollokationen wie *eine Lösung finden* oder *ein Problem lösen* heben sich durch ihre kompositionelle Bedeutung von Phraseolexemen wie *zu Kreuze kriechen* ab, deren Bedeutung *nicht* die Summe der Bedeutung ihrer Konstituenten ist. Hingegen ist strittig, ob die Bedeutung von Kollokationen wie *ein Konzert geben* oder *eine Rede halten* als kompositionell bezeichnet werden kann; Caro Cedillo bevorzugt es, bei Verbindungen wie dem von ihr exemplarisch genannten *den Tisch decken* von Kollokationen halb-kompositioneller Bedeutung zu sprechen, da der Kollokator *decken* seine verbindungsinterne Bedeutung in Abhängigkeit von der Basis *Tisch* erlangt und verbindungsextern kaum in seiner verbindungsinternen Bedeutung gebräuchlich ist.

Wie Caro Cedillo (2004: 40) darlegt, weichen Kollokationen nicht nur in ihrer Idiomatizität von Phraseolexemen ab: Ihre ‚innere‘ Stabilität ist geringer und sie sind semantisch und syntaktisch regulärer als letztere. Konkret heißt das, dass Kollokationen wie etwa *Fortschritte machen* oder *einen Spaziergang machen* um Attributiva erweitert (z.B. *große Fortschritte machen*, *einen langen Spaziergang machen*) oder passiviert¹² werden können. Ferner können die Konstituenten von Kollokationen durch Wörter und Teilsätze getrennt werden und folgen nicht in jedem Fall unmittelbar aufeinander (Caro Cedillo 2004: 40).¹³ Die Stabilität der Kollokationen ist zwar keine ‚innere‘, d.h. sie sind semantisch und syntaktisch freier als Phraseolexeme, doch heben sie sich durch ihre ‚äußere‘ Stabilität von freien Wortverbindungen ab (Caro Cedillo 2004: 40). Der Begriff der ‚äußeren‘ Stabilität bezeichnet dabei „die Rekurrenz des Miteinandervorkommens in bestimmten kommunikativen Situationen oder Textsorten, für den Ausdruck rekurrenter Sachverhalte“ (Caro Cedillo 2004: 41). Das bedeutet, dass Kollokationen dadurch, dass sie nicht einmalig, sondern wiederholt verwendet werden, als polylexikalische Einheiten wahrgenommen werden, die für *native speakers* reproduzierbar sind.

Der Vergleich von Phraseolexemen und Kollokationen zeigt, dass erstere vor allem in zwei Kriterien von letzteren abweichen: Während Idiomatizität eines – und wohl das prototypischste – der Charakteristika der Phraseolexeme ist, wird die Bedeutung von Kollokationen entweder als kompositionell oder als halb-kompositionell beurteilt. Ein zweites Kennzeichen der Phraseolexeme, deren relative ‚innere‘ Stabilität, fehlt den Kollokationen, die weniger von Restriktionen betroffen sind und deren Lexikalisierung vielmehr auf die Rekurrenz der Verbindung ihrer Konstituenten in Texten zurückzuführen ist.

¹¹ Idiomatizität bedeutet, dass sich die Bedeutung eines Phraseolexems nicht aus der Bedeutung seiner Konstituenten ergibt. Das Phraseolexem *das eigene Nest beschmutzen* wäre z.B. jemandem, der alle darin enthaltenen Wörter kennt, dennoch nicht oder nur schwer verständlich, wenn ihm nicht auch die übertragene Bedeutung – „schlecht über die eigene Familie, das eigene Land o. Ä. reden“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 795) bekannt ist.

¹² Z.B. „Laut US-Außenamtssprecherin Jen Psaki sind kleine Fortschritte gemacht worden“ (Knaul 2014: 10).

¹³ Z.B. „Am Geld, das er verdient, kann er sich trotzdem erfreuen“ (Auer & Stern 2014: 14).

Wenn nun in weiterer Folge für das Phänomen der Phraseolexeme die Bezeichnung Idiome vorgezogen wird, dann deshalb, weil diese die unter VertreterInnen des phraseologischen Zugangs (z.B. Cowie, Melčuk) die verbreitetere ist. Wie bereits erwähnt zieht Cowie die Kriterien der Transparenz und der Ersetzbarkeit zur Abgrenzung von Kollokationen (*restricted collocations* in seiner Terminologie) gegenüber Idiomen und freien Wortverbindungen heran, während Laufer & Waldman (2011: 648-649) zwar den Begriff der Ersetzbarkeit durch jenen der Restriktion ersetzen, doch darunter beinahe dasselbe verstehen wie Cowie. Anders als bei ihm wird das Kriterium der Transparenz bei Laufer & Waldman aber nur zur Abgrenzung von Kollokationen gegenüber Idiomen und jenes der Restriktion nur zur Abgrenzung von Kollokationen gegenüber freien Wortverbindungen angewandt. Reder (2006: 87-88) wiederum verortet Kollokationen auf einem Kontinuum, an dessen einem Ende freie Wortverbindungen und an dessen anderem Ende Idiome liegen. Sie räumt ein, dass nicht jede Verbindung eindeutig einer der drei Kategorien zugeordnet werden kann und nennt exemplarisch die Kombination *scharfe Kritik*, die im Übergangsbereich zwischen freien Wortverbindungen und Kollokationen liegt, und die Kombination *heißer Tipp*, die eine Position zwischen Kollokationen und Idiomen einnimmt (Reder 2006: 84-87). Wie Caro Cedillo (2004: 38-39) und Schmid (2003: 249-250) nimmt auch Reder (2006: 85-86) an, dass die Bedeutung der Kollokationen eine halb-kompositionelle ist, da der Kollokator seine verbindungsinterne Bedeutung in Abhängigkeit von der Basis erlangt.

Die Abgrenzung von freien Wortverbindungen, Kollokationen und Idiomen anhand des Kriteriums der Transparenz wird aber von Herbst (1996: 386-388) und Nesselhauf (2005: 25-26) hinterfragt, wenngleich aus unterschiedlichen Gründen: Herbst wendet ein, dass die Kompositionalität der Bedeutung einer Kollokation von der Definition ihrer Konstituenten abhängt; er illustriert dies an dem Beispiel des Verbs *commit*, das Kollokationen mit den Objekten *crime*, *sin* und *suicide*, doch nicht mit *burglary* oder *theft* bildet. Im LGDaF finden wir das Verb *begehen* in Kollokationen wie *eine Dummheit/einen Fehler/eine Sünde/ein Verbrechen/einen Verrat begehen*, in denen es, so Götz, Haensch & Wellmann (2010: 185), die Bedeutung „etw. Negatives tun“ trägt. Demnach wären Kollokationen wie **eine Beleidigung/eine Lüge begehen* denkbar, die doch eigentlich nicht normgerecht sind. Die Bedeutung von *begehen* in Kollokationen wie den oben genannten könnte weiter eingegrenzt werden, z.B. auf ‚ein schweres Verbrechen verüben‘, wodurch *begehen* freilich von einem nicht transparenten Konstituenten einer Kollokation zu einem transparenten würde, was wiederum die Zuordnung der Verbindungen zu den Kollokationen fragwürdig machen würde.

Nesselhauf (2005: 25-26) wiederum wendet ein, dass die Kriterien der Transparenz und der Ersetzbarkeit nicht in jedem Fall korrelieren, und nennt exemplarisch die Verbindung des Verbs *face* mit Objekten, die eine unangenehme Lage bezeichnen, wie etwa *face a financial crisis*, wo *face* metaphorisch verwendet wird. Dennoch könne die Verbindung nicht eindeutig den Kollokationen zugeordnet werden, da ihre Bedeutung zwar halb-kompositionell, doch die Ersetzbarkeit des Objekts keineswegs arbiträr sei.

2.2 Klassifikation

Die nicht unproblematische Frage, anhand welcher Kriterien Kollokationen von freien Wortverbindungen einerseits und Idiomen andererseits abzugrenzen sind, bleibt pro primo unbe-

antwortet, wird aber in Kapitel 2.4 wieder aufgegriffen. Da Kollokationen nicht nur nach außen, sondern auch nach innen, d.h. gegeneinander, abgegrenzt werden, wird in weiterer Folge auf ihre Klassifikation eingegangen.

Eine der verbreitetsten Dichotomien ist jene zwischen grammatischen und lexikalischen Kollokationen, die nicht nur in den phraseologischen Zugang, sondern auch in den frequenzorientierten Eingang gefunden hat (Benson, Benson & Ilson 1986: IX; Henriksen 2013: 34; Steinbügl 2005: 3). Unter grammatischen Kollokationen werden Verbindungen aus einem Auto- und einem Synsemantikon bezeichnet, die etwa aus einem Nomen, Adjektiv oder Verb einerseits und einer Präposition andererseits bestehen (Bahns 1993: 57; Henriksen 2013: 33-34; Schmid 2003: 245), z.B. *Antwort auf etw.*, *an jmdn./etw. denken* und *dankbar für etw.* Lexikalische Kollokationen hingegen werden von zwei Autosemantika gebildet, wenngleich, wie bereits erwähnt, eines der beiden seine Bedeutung in Abhängigkeit von dem anderen erlangt. Vereinzelt werden zwar auch grammatische Kollokationen den Kollokationen zugeordnet (z.B. Schmid 2003: 245), doch wird der Begriff Kollokation weit häufiger auf lexikalische Kollokationen eingegrenzt.

Kollokationen werden nicht nur in grammatische und lexikalische Kollokationen unterteilt, sondern auch nach Wortarten gegliedert. Hausmann (1989: 1010) etwa differenziert zwischen sechs Kategorien: Kollokationen aus einem Adjektiv und einem Nomen (*hohes Alter*), jene aus einem Nomen in der Subjektposition und einem Verb (*es herrscht Chaos*), jene aus zwei Nomen, die im Deutschen häufiger die Form von Komposita annehmen (engl. *wolf pack*, dt. *Wolfsrudel*), Kollokationen aus einem Adverb und einem Adjektiv (*schwer verletzt*), jene aus einem Adverb und einem Verb (*bitter bereuen*) und jene aus einem Verb und einem Nomen in der Objektposition (*seinen Durst löschen/stillen*). Nesselhauf (2005: 47-49, 68) unterteilt Kollokationen aus einem Verb und einem Nomen in der Objektposition in neun Unterkategorien und zeigt dadurch, dass Hausmanns Klassifikation noch präzisiert werden kann.

Doch es ist weder die Klassifikation der Kollokationen in grammatische und lexikalische Kollokationen noch jene nach Wortarten, die in der vorliegenden Arbeit als am relevantesten erachtet wird: Hierunter wird v.a. die Klassifikation der Kollokationen anhand der Restriktion derer Konstituenten in den Blick genommen, da das Kriterium der Restriktion in der vorliegenden Arbeit nicht nur zur Abgrenzung der Kollokationen von freien Wortverbindungen einerseits und Idiomen andererseits herangezogen, sondern auch zur Gliederung der Kollokationen nach ‚innen‘ genutzt wird.¹⁴ Unter den Klassifikationen der Kollokationen anhand der Restriktion derer Konstituenten besonders hervorzuheben sind jene Howarths (1996: 102) und Nesselhaufs (2005: 29-31), die freilich nur Kollokationen aus einem Verb und einem Nomen in der Objektposition in ihre Überlegungen einbeziehen. Howarth (1996: 102, 105) differenziert zwischen fünf Kategorien:

- **Kategorie 1:** Das Nomen ist ersetzbar, das Verb hingegen unterliegt mitunter Restriktionen [viele Nomen; wenige synonyme Verben], z.B. *einen Antrag/eine Beschwerde/einen Entwurf/ein Gesuch einbringen/einreichen*.

¹⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.4.

- **Kategorie 2:** Beide Elemente sind mitunter ersetzbar [wenige Nomen; wenige synonyme Verben], z.B. *Beschwerde/Einspruch/Widerspruch einlegen/erheben* und *jmdm. ein Darlehen/einen Kredit/Rechte einräumen/gewähren*.
- **Kategorie 3:** Das Verb ist mitunter ersetzbar, wohingegen das Nomen Restriktionen unterworfen ist [ein einziges Nomen, in Verbindung mit welchem das Verb seine verbindungsinterne Bedeutung trägt; wenige synonyme Verben], z.B. *jmdm. einen Gefallen erweisen/tun*.
- **Kategorie 4:** Das Nomen ist mitunter ersetzbar, wohingegen das Verb Restriktionen unterworfen ist [wenige Nomen, in Verbindung mit welchen das Verb seine verbindungsinterne Bedeutung trägt; ein einziges Verb], z.B. *Geld/Schulden/Steuern eintreiben*.
- **Kategorie 5:** Beide Elemente unterliegen Restriktionen [ein einziges Nomen, in Verbindung mit welchem das Verb seine verbindungsinterne Bedeutung trägt; ein einziges Verb], z.B. *den Motor abwürgen* und *den Wecker stellen*.

Nesselhauf (2005: 30, 35) grenzt ihre Klassifikation der Verb-Objekt-Kollokationen auf zwei Kategorien ein: Verben, die zwar mit einer beträchtlichen Anzahl von Nomen kombiniert werden können, aber ein arbiträres Kollokationsverhalten aufweisen, und Verben, die mit wenigen Nomen Kollokationen bilden, wie etwa *Enten/Frösche quaken*. Dadurch, dass Nesselhauf die letztere Kategorie in ihre Klassifikation einbezieht, trägt sie dem begrenzten syntagmatischen Potential eines Verbs wie *quaken* Rechnung, das in Verbindung mit *Enten* oder *Fröschen* ansonsten als freie Wortverbindung zu klassifizieren wäre (Reder 2006: 47). Vor allem aus der Perspektive des/r Fremdsprachenlernenden ist es von Vorteil, Verbindungen wie *Enten/Frösche quaken* den Kollokationen zuzuordnen, da sie mitunter sprachspezifisch sein können. Im Englischen etwa bezeichnet das Verb *quack* den Laut einer Ente, *croak* hingegen den Laut eines Frosches oder einer Krähe. Im Dänischen wiederum wird der Laut, den Enten ausstoßen, mit dem Verb *rappe* oder *snadre* beschrieben, jener von Fröschen mit *kvaekke*. Doch nicht nur die Bezeichnung von Tierlauten ist idiosynkratisch, wie ein Blick auf die Kollokation *den Rasen mähen* zeigt: Hat ein/e dänische/r DeutschlernendeR die Verbindung noch nicht gelernt, könnte er/sie dem Irrtum erliegen, dass es im Deutschen analog zu *slå græsplæne* im Dänischen *den Rasen schlagen* heißt.

2.3 Stand der Forschung

Dass, wie in den vorangegangenen Unterkapiteln gezeigt, der Begriff Kollokation uneinheitlich definiert und klassifiziert wird, hat einschneidende Folgen für die Erforschung des Phänomens aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, da Ergebnisse kaum verglichen und daher nur bedingt Konsequenzen für den DaF-Unterricht gezogen werden können. Reder (2006: 76-77) konstatiert, dass Kollokationen im Feld des Deutschen als Fremdsprache noch nicht lange erforscht werden und der Begriff darin genauso uneinheitlich gebraucht wird wie in der Linguistik; sie fordert eine Einigung auf eine einheitliche Definition und schlägt vor, Kollokationen als polylexikalische Einheiten des Wortschatzes zu begreifen. Wotjak (1996: 4) wiederum versteht Kollokationen „im Sinne des üblichen Zusammenvorkommens von Wörtern“ und betrachtet die Kollokations- als einen Teilbereich der Phraseodidaktik, was Reder (2006: 77) zwar befürwortet, gleichzeitig aber einwendet, dass in Beiträgen zur Phraseodidaktik v.a. Idiome in den Blick genommen würden und Kollokationen zu unrecht unberücksichtigt blie-

ben. Da die Thematisierung von Kollokationen im Forschungsfeld des Deutschen als Fremdsprache noch keine lange Tradition hat, werden im Folgenden v.a. Forschungsergebnisse aus dem Bereich des Englischen als Fremd- und Zweitsprache diskutiert.

Henriksen (2013) gibt einen Überblick über die zwischen 1990 und 2011 erzielten Forschungsergebnisse zu Kollokationen und Kollokationskompetenz in der Fremdsprache. Darin wendet sie ein, dass kaum Vergleiche gezogen werden können, da nicht nur in Hinblick auf die Definition keine Einigkeit herrsche, sondern überdies unterschiedlichste Erhebungsmethoden zum Einsatz kämen (Henriksen 2013: 44). Auf die Bandbreite der Erhebungsmethoden gehen auch Laufer & Waldman (2011: 649) ein. In ihrem Überblick über das Forschungsfeld nennen sie u.a. Interferenzen aus der L₁ als eine Ursache für die hohe Anzahl von Fehlern in Kollokationen (Laufer & Waldman 2011: 653-654). Nesselhauf (2005: 3-8) wiederum bezieht nur Ergebnisse in ihren Überblick ein, die auf Basis derselben bzw. einer vergleichbaren Definition des Begriffs Kollokation wie der ihren gewonnen wurden. Siyanova & Schmitt (2008: 431-433) hingegen gehen zwar nur auf wenige Untersuchungen näher ein, doch beschreiben sie diese im Detail.

Sowohl Henriksen (2013: 43) und Laufer & Waldman (2011: 649-651) als auch Nesselhauf (2005: 4-8) und Siyanova & Schmitt (2008: 433) differenzieren zwischen Untersuchungen, in denen die Daten durch Übersetzungs- und Lückentests, und jenen, in denen sie durch Korpusanalysen erhoben wurden. Fan (2009: 112) übt Kritik daran, dass erstere nicht die tatsächliche Kollokationskompetenz der Lernenden erfassen könnten, da die Produktionsbedingungen in Übersetzungs- und Lückentests keinen realen entsprächen. Nesselhauf (2003: 224, 2005: 4, 7-8) wiederum wendet ein, dass die Anzahl der Items in Übersetzungs- und Lückentests zu gering ist, um Erkenntnisse daraus gewinnen zu können. Während Übersetzungs- und Lückentests und Korpusanalysen ausschließlich die produktive Kollokationskompetenz in den Blick nehmen, wird vereinzelt, wie etwa bei Murao (2004), Siyanova & Schmitt (2008) und Yamashita & Jiang (2010), auch die rezeptive Kollokationskompetenz betrachtet, etwa durch Akzeptabilitäts- oder Frequenzurteile.

In weiterer Folge wird v.a. auf Arbeiten zur produktiven Kollokationskompetenz von Lernenden des Englischen eingegangen, wenngleich auch Beiträge zur produktiven Kollokationskompetenz Deutschlernender wie jener Reders (2006) einbezogen werden. Übersetzungs- und Lückentests werden ebenso besprochen wie Korpusanalysen, allen voran jene von Nesselhauf (2005), die nach Laufer & Waldman (2011: 653) die bisher eingehendste ist. Da in der Vergangenheit wie in der vorliegenden Arbeit v.a. Verb-Objekt-Kollokationen wie *einen Haushalt führen* untersucht worden sind (Henriksen 2013: 34-35), werden primär Ergebnisse zu diesen präsentiert werden. Vier Bereiche verdienen besondere Beachtung: (1) der Vergleich zwischen Lernenden und *native speakers*, (2) Interferenzen aus der L₁ bzw. die Bedeutung der Äquivalenz zwischen Kollokationen in Erst- und Fremdsprache, (3) Faktoren, die auf die Anzahl der Interferenzfehler einwirken, und (4) die Konsequenzen, die aus den gewonnenen Erkenntnissen für den Fremdsprachenunterricht gezogen werden.

Inwiefern Lernende in ihrer produktiven Kollokationskompetenz von *native speakers* abweichen, ist Gegenstand der Untersuchungen von Bahns & Eldaw (1993), Biskup (1992), Fan (2009), Farghal & Obiedat (1995), Granger (1998), Hasselgren (1994), Herbst (1996), Howarth (1996, 1998), Laufer & Waldman (2011), Revier & Henriksen (2006), Siyanova & Sch-

mitt (2008) und Zhang (1993). Lernende verwenden in ihren Texten nicht nur weniger Kollokationen als *native speakers* (Fan 2009: 115; Laufer & Waldman 2011: 660-661; Revier & Henriksen 2006, zit.n. Manuskript), sondern variieren auch weniger zwischen Kollokatoren (Fan 2009: 115) und tendieren vielmehr zu *core verbs* wie *give, get, take, show, have, know, keep, tell* und *make* (Hasselgren 1994: 256).

Nicht nur verwenden Lernende weniger Kollokationen als *native speakers*, sie produzieren auch eine hohe Anzahl nicht normgerechter, die u.a. auf negativen Transfer aus der L₁ zurückgeführt werden können (Fan 2009: 118; Henriksen 2013: 35-36; Revier & Henriksen 2006, zit.n. Manuskript). Wie hoch der Anteil der Interferenzfehler ist, ist nicht unumstritten: Während Farghal & Obiedat (1995: 320) nur 10% aller Fehler der fortgeschrittenen arabischen Lernenden in einem Übersetzungs- und Lückentests auf den Einfluss der Erstsprache zurückführen, liegt der Anteil der durch Interferenzen aus der L₁ verursachten Fehler an allen Fehlern bei Laufer & Waldman (2011: 665) bei 50% und bei Nesselhauf (2003: 235, 2005: 181) zwischen 51% und 56%. Die Divergenz zwischen den erzielten Ergebnissen liegt zu einem Teil in den Erhebungsmethoden begründet, denn anders als bei Farghal & Obiedat wurde der Anteil der Interferenzfehler bei Laufer & Waldman und Nesselhauf nicht durch einen Übersetzungs- und Lückentest, sondern durch eine Korpusanalyse ermittelt.¹⁵ Nach Revier & Henriksen (2006, zit.n. Manuskript) sind Interferenzen aus der L₁ nicht nur eine, sondern die führende Ursache für Fehler in Kollokationen. Neben dem Einfluss der Erstsprache werden aber auch der überproportional häufige Rückgriff auf *core verbs*, allen voran auf *make*, die Verwendung semantisch verwandter Wörter, wie etwa **die Trennung einreichen* anstelle von *die Scheidung einreichen*, und die Verwechslung zweier Kollokationen oder deren Konstituenten (z.B. **eine Gefahr eingehen* aus *Gefahr laufen* und *ein Risiko eingehen*) für die hohe Anzahl der Fehler in Kollokationen verantwortlich gemacht (Laufer & Waldman 2011: 653-654).

Wie hoch der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehler ist bzw. welche Form der Einfluss der Erstsprache annimmt, hängt von mehreren Faktoren ab: Biskup (1992) hat 34 polnischen und 28 deutschen fortgeschrittenen Englischlernenden einen Übersetzungstest vorgelegt, in dem 23 Kollokationen ins Englische zu übertragen waren. Der Anteil der Interferenzfehler belief sich unter den polnischen Lernenden auf 48%, unter den deutschen auf 21%. Während Interferenzen bei den polnischen Lernenden die Form von Lehnübersetzungen und Bedeutungsübertragungen annahmen, beruhten Interferenzfehler bei den deutschen Lernenden v.a. auf der formalen Ähnlichkeit zwischen Wörtern in L₁ und L₂, d.h. die deutschen Lernenden tendierten dazu, deutsche Wörter zu ‚anglizisieren‘. Dass der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern auch von der empfundenen Nähe zwischen Erst- und Fremdsprache abhängt, vermuten auch Wang & Shaw (2008: 219): Sie analysierten Texte von je 100 schwedischen und chinesischen Englischlernenden und identifizierten darin alle Verb-Objekt-Kollokationen, in denen das Verb entweder *have, do, take* oder *make* war. Zwar variierten die schwedischen Lernenden mehr und waren im Vergleich zu den chinesischen Lernenden kreativer, doch lag die Anzahl der Fehler in ihren Texten dafür über jener in den Texten der chinesischen Lernenden. Da die schwedischen Lernenden Schwedisch und Englisch als einander nahe emp-

¹⁵ Nesselhauf (2005: 181) selbst vermutet den Grund für die Differenz zwischen dem von ihr und jenem von anderen Forschenden wie Farghal & Obiedat ermittelten Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern zum einen in den unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden, zum anderen in der Definition von Transfer.

fanden, waren sie risikofreudiger als die chinesischen Lernenden, die im Bewusstsein der Distanz zwischen dem Chinesischen und dem Englischen kein Risiko eingingen.

Anders als die empfundene Nähe zwischen Erst- und Fremdsprache hat das Niveau der Lernenden in der Fremdsprache offenbar keinen oder nur einen geringen Effekt auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern, denn wie Laufer & Waldman (2011: 665) zeigen, ist negativer Transfer unter fortgeschrittenen Lernenden genauso verbreitet wie auf niedrigeren Niveaus. Koya (2003: 133-134) konstatiert gar eine höhere Anzahl von Interferenzfehlern in Texten fortgeschrittener Lernender, vermutet den Grund dafür aber darin, dass AnfängerInnen eher an den eigenen Kenntnissen in der Fremdsprache zweifelten und daher lieber Lücken ließen als Gefahr zu laufen, einen Fehler zu begehen. Bei Reder (2006: 146-147) hingegen nimmt der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern mit höherem Niveau geringfügig ab: Beträgt er bei ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-AbiturientInnen noch über 64%, fällt er bei Deutsch-als-Minderheitensprache-AbiturientInnen bereits auf knapp 62% und bei Germanistikstudierenden auf unter 60%. Der Anteil normwidriger Kollokationen an allen nimmt noch etwas deutlicher ab: von 59% über 47% auf 42%. Einen begrenzten Effekt auf die Anzahl der Fehler haben neben dem Niveau der Lernenden in der Fremdsprache auch Aufenthalte in der fremdsprachigen Umgebung, die zu einer geringfügigen Abnahme der Fehler führen (Nesselhauf 2005: 235-236).

In einer der wenigen Erhebungen, in denen die Anzahl der Fehler in Kollokationen quantifiziert und mit jener in freien Wortverbindungen und Idiomen verglichen wird, widerlegt Nesselhauf (2005: 204-211) die Annahme, Fehler würden weit häufiger in Kollokationen als in freien Wortverbindungen und Idiomen auftreten. Dennoch hat die Erforschung der Kollokationskompetenz Lernender ihre Berechtigung, denn zum einen bereiten Verben in Kollokationen Lernenden mehr Probleme als in freien Wortverbindungen, wie Nesselhauf (2005: 210) zeigt. Zum anderen legen Erhebungen wie jene Reders die Vermutung nahe, der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern könne in Kollokationen bei bis zu 65% liegen, wohingegen er im Allgemeinen zwischen 3% und 51% vermutet wird (Apeltauer 1997: 86).

Trotz der abweichenden Angaben zum Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in Kollokationen, die von 10% bei Farghal & Obiedat (1995: 320) bis zu über 60% bei Reder (2006: 146-147) reichen, ähneln die Konsequenzen, die aus den in den Erhebungen erzielten Ergebnissen für den Umgang mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht gezogen werden, einander enorm: Einig sind sich Bahns (1993: 61), Fan (2009: 121), Nesselhauf (2005: 259-260, 272) und Revier & Henriksen (2006, zit.n. Manuskript) etwa darin, dass die Wahl der zu lehrenden und lernenden Kollokationen in Abhängigkeit von der Erstsprache der Lernenden getroffen werden sollte, da in in Erst- und Fremdsprache nicht äquivalenten Kollokationen eher Fehler auftreten als in äquivalenten. Daran knüpft wiederum die von Laufer & Waldman (2011: 666) und Nesselhauf (2003: 237-240, 2005: 270-271) erhobene Forderung an, Kollokationen kontrastiv zu lehren, d.h. Vergleiche zwischen Kollokationen in Erst- und Fremdsprache zu ziehen. Laufer & Waldman (2011: 666) betrachten *Focus on Forms* als die geeignetste Methode, um die Kollokationskompetenz Lernender zu fördern, eine Meinung, die Nesselhauf (2005: 253) und Reder (2006: 194) teilen. Verbreitet ist auch der Appell an Lehrende, Kollokationen im Fremdsprachenunterricht als *chunks* zu präsentieren (z.B. Fan 2009: 121; Reder 2006: 195-198; Siyanova & Schmitt 2008: 453-454).

Interessant ist, dass in vielen Arbeiten v.a. auf die Frage des Wie eingegangen wird, wohingegen die Frage, *welche* Kollokationen unterrichtet werden sollen, vielfach unberücksichtigt bleibt (Nesselhauf 2006: 264). Einzig Nesselhauf (2005: 264-271) und Reder (2006: 199-219) entwerfen Konzepte einer systematischeren Kollokationsdidaktik. Während erstere sich dem Thema v.a. theoretisch annähert und ihr Konzept auf Prinzipien wie Wiederholung und Systematizität aufbaut, unterteilt letztere die Kollokationsvermittlung in die drei Phasen des Entdeckens, Einübens und Anwendens und entwickelt daran anknüpfend eine Übungs- und Aufgabentypologie. Nesselhauf (2005: 267-268) fordert, Kollokationen im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert von freien Wortverbindungen zu betrachten, da sie auf einem Kontinuum lägen und nicht klar voneinander abgegrenzt werden könnten; Reder (2006: 199) wiederum will Kollokationen im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit freien Wortverbindungen, sondern auch mit Idiomen kontrastieren, um Lernende für die Spezifität der Kollokationen zu sensibilisieren und so Interferenzfehlern vorzubeugen.

2.4 Definition in der vorliegenden Arbeit

Vor dem Hintergrund des Inhalts der vorangegangenen drei Unterkapitel wird nun die Definition des Begriffs Kollokation, die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegt, diskutiert. Dazu wird in einem ersten Schritt begründet, warum sich der phraseologische Zugang m.E. besser eignet als der frequenzorientierte, um Kollokationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zu erforschen.

Die Problematik des Kriteriums der Frequenz wurde bereits in Kapitel 2.1.1 erörtert: Nicht nur wird dadurch eine Vielfalt an heterogenen Wortverbindungen – von freien Wortverbindungen über Kollokationen bis hin zu phraseologischen Vergleichen wie *schweigen wie ein Grab* und Zwillingsformeln wie *Hab und Gut* – erfasst; es werden auch wenig frequente Kollokationen übergangen bzw. hängt die Antwort auf die Frage, ob eine Verbindung eine Kollokation ist, von dem gewählten Korpus ab. Herbst (1996: 384) wiederum wirft ein, dass die Frequenz einer Kookkurrenz zweier Wörter nicht nur innersprachlich bedingt ist, sondern bisweilen durch die Welt um uns determiniert wird, wie anhand *dark night* verdeutlicht wurde. Wohl können nicht nur gegen den frequenzorientierten Zugang Einwände erhoben werden, doch werde ich versuchen, jene Vorbehalte, die Siepmann (2002: 248-250) gegenüber dem phraseologischen Zugang hat, zu entkräften. Ein Kritikpunkt etwa richtet sich gegen die Annahme, dass ein Element einer Kollokation seine Bedeutung in Abhängigkeit vom anderen erlangt, da dadurch die von Siepmann exemplarisch genannten und vermeintlich unlogischen, widersprüchlichen bzw. redundanten Kollokationen *grand vide*, *vieille fille* und *plante verte*, *jeune garçon*, *vivre sa vie*, *bain chaud* sowie *nuit sombre* nicht erklärt werden könnten.

Das Wort *vide* in der Verbindung *grand vide* impliziere, so Siepmann (2002: 248), Dimensionslosigkeit; daher ergebe das Attribut *grand* keinen Sinn. Doch *vide* wird im Larousse-Online-Wörterbuch (2014a) als „[e]space assez vaste qui ne contient rien, et en particulier espace libre que l’on considère d’en haut“ definiert und der Raum, den das Wort bezeichnet, als *vaste* bzw. *weiträumig* beschrieben – das Argument, Leere impliziere Dimensionslosigkeit, ist daher nicht haltbar. Bei *vieille fille* bzw. *alte Jungfer* wiederum handelt es sich m.E. nicht, wie Siepmann (2002: 248) vermeint, um eine Konter-Kreation, sondern – in der Terminologie Hausmanns – um eine fixierte Wortverbindung, da die Bedeutung der vermeintlichen

Kollokation nicht kompositionell, sondern idiomatisch ist, denn eine *vieille fille* bezeichnet weder eine alte Frau noch ein Mädchen, sondern eine „femme célibataire“, eine unverheiratete Frau (Larousse 2014b). Im Hinblick auf die redundanten Kollokationen *plante verte*, *jeune garçon*, *vivre sa vie*, *bain chaud* und *nuit sombre* ist zu bemerken,

- dass zwei davon – *bain chaud* und *nuit sombre* – nicht redundant sind, da ein Bad auch warm oder kalt und eine Nacht auch mondhell oder sternenklar sein kann,
- eine – *vivre sa vie* – ein Idiom ist und als solches bedeutet, ein Leben nach eigenem Belieben zu führen (Larousse 2014c)
- und eine andere – *plante verte* – eine fachsprachliche Kollokation ist (Larousse 2014d), die im Deutschen mit den Fremdwörtern *Chloroplastida* oder *Viridiplantae* wiedergegeben wird.¹⁶

Einzig die Verbindung *jeune garçon* (frz. *jeune*-dt. *jung*; frz. *garçon*-dt. *Junge*, *Jugendlicher*; frz. *jeune garçon*-dt. *Jugendlicher*) kann nicht eindeutig klassifiziert werden. Im Deutschen wird analog zu *jeune garçon* die Verbindung *junges Mädchen* gebraucht, obwohl eine der Bedeutungen von *Mädchen* bereits „Jugendliche“ ist (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 725). Die Verbindungen *jeune garçon* und *junges Mädchen* wirken zwar auf den ersten Blick redundant, ergeben aber bei genauerer Betrachtung Sinn, denn da *garçon* und *Mädchen* Kinder vom Kleinkind- bis ins frühe Erwachsenenalter bezeichnen, spezifizieren *jeune* bzw. *jung* in den Verbindungen *jeune garçon* und *junges Mädchen*, dass es sich nicht um Kleinkinder, sondern um Jugendliche handelt. Da die Kollokatoren *jeune* und *jung* in Abhängigkeit von der Basis *garçon* bzw. *Mädchen* die Bedeutung *jugendlich* erlangen, können die Verbindungen als Kollokationen klassifiziert werden.

In einem zweiten Kritikpunkt wirft Siepmann (2002: 248) den VertreternInnen des phraseologischen Zugangs vor, Ursache (Kollokationsbildung) und Wirkung (Polysemie) zu verwechseln, da ein Element einer Kollokation dann als arbiträr betrachtet werde, wenn es in seiner kollokationsinternen Bedeutung nur begrenzt gebraucht werden könne. Er übt Kritik daran, dass die Bedeutungen, die einem Lexem in einem Wörterbuch zugeschrieben werden, von den Verbindungen, die dieses eingeht, deduziert werden und im phraseologischen Zugang daher „das Pferd beim Schwanz“ aufgezäumt wird. Doch nicht jedes polyseme Lexem erlangt seine Bedeutungen in Kollokationen im phraseologischen Sinne, denn die Bedeutung des Verbs *leiden* z.B. hängt von der ihm folgenden Präposition – *an* oder *unter* – ab: Die Verbindung *leiden an* wird verwendet, wenn von einer Krankheit die Rede ist, wohingegen *leiden unter* v.a. als „große Probleme od. Kummer wegen etw. haben“ bzw. „durch den Einfluss e-r Sache Schaden [nehmen]“ zu verstehen ist (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 704); daher ist es möglich, zwar *an* und *unter Depressionen*, doch nicht **an einem Lärm zu leiden*. Das bedeutet, dass *leiden an* zwar semantischen, nicht aber arbiträren Restriktionen unterworfen ist und im phraseologischen Sinne Verbindungen wie *an Malaria leiden* keine Kollokationen darstellen, d.h. Kollokationsbildung nicht in jedem Fall die Ursache für Polysemie ist.

¹⁶ *Plante verte* hat aber auch zwei weitere Bedeutungen: Zum einen wird unter einer *plante verte* eine Grün- oder Zimmerpflanze verstanden, d.h. eine Pflanze, die primär der Dekoration dient; *plante verte* kann in diesem Sinne sowohl als freie Wortverbindung als auch als Kollokation klassifiziert werden. Zum anderen ist *plante verte* ein Phraseologismus, der vergleichbar mit *Mauerblümchen* im Deutschen ist und eine unscheinbare Person bezeichnet.

Der dritte Kritikpunkt richtet sich gegen die Abgrenzung von Kollokationen zu freien Wortverbindungen, die, so Siepmann (2002: 49), häufig nur graduell erfolgen kann. Wenngleich sein Einwand berechtigt ist, ist Siepmanns Beispiel ein eher ungeeignetes: Da *voir* (*sehen*) nur semantischen Restriktionen unterworfen sei, sei es eine freie Wortverbindung, doch dagegen spreche, dass die Verbindung von *voir* und *psy* (*Psychologe*) eine gebräuchliche sei. Siepmann entgeht, dass es sich bei *voir* im Sinne von *erblicken* und *voir* im Sinne von *in Behandlung sein* um zwei Bedeutungen eines polysemen Verbs handelt, die nicht denselben Restriktionen unterliegen; er erliegt damit dem Irrtum, Wörter wären entweder Teil von Kollokationen oder Teil freier Wortverbindungen, doch nicht beides.

Im vierten und letzten Punkt übt Siepmann (2002: 49-50) Kritik an der von Hausmann (1989: 1010) entwickelten Klassifikation lexikalischer Kollokationen in syntaktische Strukturen, durch die nicht nur Kollokationen aus mehr als zwei Konstituenten unberücksichtigt blieben, sondern die es auch verabsäume, Verbindungen wie *attention en éveil* (*Wachsamkeit*), *jugement sans appel* (*unwiderrufliches Urteil*) und *pas follement original* (*nicht besonders originell*) zu erfassen. Zwar ist Siepmann rechtzugeben, doch repräsentiert die von Hausmann entwickelte Klassifikation nicht den phraseologischen Zugang per se – und obwohl sie recht verbreitet ist, regt sich auch Kritik daran (Nesselhauf 2005: 17). Da der Begriff Kollokation in hier nicht nur Kollokationen, die sich aus zwei Konstituenten zusammensetzen, bezeichnet, sondern vielmehr Verbindungen unterschiedlichster syntaktischer Strukturen als Kollokationen verstanden werden, ist der vierte Kritikpunkt hier nichtig.

Nachdem die Einwände gegen den phraseologischen Zugang entkräftet worden sind, wird nun der Begriff Kollokation definiert: Vorweg ist zu klären, dass unter Kollokationen sowohl abstrakte als auch konkrete polylexikalische Einheiten begriffen werden; gemeint ist damit, dass die Verbindung der Konstituenten der Kollokation *ein Konzert geben* im mentalen Lexikon und deren Vorkommen in einem Text beide als Kollokation bezeichnet werden (vgl. Henriksen 2013: 32; Nesselhauf 2005: 25; Reder 2006: 18-19). Ferner werden nur Kollokationen aus einem Verb und einem Objekt definiert, da sie die einzige in die Erhebung einbezogene syntaktische Struktur darstellen. Zentral in der Definition des Begriffs in der vorliegenden Arbeit ist das Kriterium der Restriktion, da, wie in Kapitel 2.1.2 gezeigt wurde, jenes der Transparenz nicht unproblematisch ist. Das Kriterium der Restriktion wird dabei einerseits zur Abgrenzung von Kollokationen zu freien Wortverbindungen und Idiomem, andererseits zur Klassifikation der Kollokationen nach ‚innen‘ herangezogen, denn nach Herbst (1996: 389) und Nesselhauf (2003: 225-226, 2005: 29-32) können zwei Arten von Kollokationen unterschieden werden: solche, in denen ein arbiträres Kollokationsverhalten zu beobachten ist, und solche, in denen der Kollokator nur mit einer geringen Anzahl von Basen Kollokationen bildet. Bevor näher auf das Kriterium der Restriktion eingegangen wird, soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass die Konstituenten einer Kollokation in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen; das unabhängige Element in einer Kollokation wird in Anlehnung an Hausmann als Basis, das abhängige als Kollokator bezeichnet. Da in Kollokationen aus einem Verb und einem Objekt das Nomen das unabhängige Element ist und damit wie sein Pendant in freien Wortverbindungen zwar semantischen, doch keinen arbiträren Restriktionen unterliegt, hat die Abgrenzung von Kollokationen zu freien Wortverbindungen anhand des Verbs zu erfolgen. Nesselhauf (2005: 29-30) unterteilt Verben hinsichtlich ihrer Kombinierbarkeit in fünf Gruppen:

- **Kategorie 1:** Verben, die mit beinahe allen Nomen kombiniert werden können, z.B. *mögen, wollen*,
- **Kategorie 2:** Verben, die Selektionsrestriktionen im Sinne der generativen Grammatik unterliegen und dennoch Verbindungen mit vielen Nomen eingehen können, z.B. *erschießen* [+belebt], *ermorden* [+menschlich],
- **Kategorie 3:** Verben, die mit wenigen Nomen kombiniert werden können, doch deren begrenzte Kombinierbarkeit semantisch begründbar ist, z.B. *trinken* [Flüssigkeit], *verbringen* [Zeit],
- **Kategorie 4:** Verben, die zwar mit einer nicht unerheblichen Anzahl von Nomen kombiniert werden können, aber ein arbiträres Kollokationsverhalten aufweisen, z.B. *eine Predigt/eine Rede/ein Referat/eine Unterrichtsstunde/einen Vortrag halten*, doch nicht **einen Kommentar halten*, und
- **Kategorie 5:** Verben, die mit wenigen Nomen Verbindungen eingehen, z.B. *eine Wiese/ein Feld/den Rasen mähen*.

Während Verben der ersten drei Kategorien den freien Wortverbindungen zugeordnet werden, bilden Verben der Kategorien 4 und 5 in Verbindung mit Objekten Kollokationen (Nesselhauf 2005: 31). Zur Abgrenzung von Kollokationen zu freien Wortverbindungen wird nun das Verb herangezogen, da es das abhängige Element in Kollokationen aus einem Verb und einem Objekt ist. Um hingegen Kollokationen von Idioms abzugrenzen, wird das unabhängige Element, das Nomen, herangezogen, denn die Basis einer Kollokation ist frei, nicht arbiträr kombinierbar. Darin weicht, wie Nesselhauf (2003: 226, 2005: 32-33) konstatiert, das Nomen in einer Kollokation von jenem in einem Idiom ab, denn in letzterem trägt es nicht seine eigentliche Bedeutung, sondern eine idiomatische: Im Idiom *für jmdn. eine Lanze brechen* etwa wird das Nomen wohl kaum ob seiner Bedeutung gewählt, sondern weil es als *ein* Element einer polylexikalischen Einheit wahrgenommen wird, die die Bedeutung „j-n unterstützen“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 692) trägt. Da ein einziges Kriterium, jenes der Restriktion, zur Abgrenzung von Kollokationen zu freien Wortverbindungen einerseits und Idioms andererseits angewandt wird, können freie Wortverbindungen, Kollokationen und Idioms wie folgt definiert werden:

- **Freie Wortverbindungen** sind Verbindungen, in denen sowohl das Verb als auch das Nomen in ihrer verbindungsinternen Bedeutung nicht arbiträr, sondern frei kombinierbar sind, z.B. *ein Buch lesen, einen Kuchen backen*.
- Den **Kollokationen** zugeordnet werden Verbindungen, in denen zwar das Nomen, nicht aber das Verb in seiner verbindungsinternen Bedeutung frei kombinierbar ist.¹⁷
- Der Begriff **Idioms** bezeichnet Verbindungen, in denen weder das Verb noch das Nomen verbindungsextern in ihrer verbindungsinternen Bedeutung gebräuchlich sind, d.h. beide Elemente arbiträren Restriktionen unterliegen.

¹⁷ Das Verb *finden* in der Kollokation *eine Lösung finden* etwa ist arbiträren Restriktionen unterworfen, da es in der Verbindung die Bedeutung „durch Nachdenken erreichen, dass man e-e Idee, e-e (gute) Lösung hat“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 407) trägt und demnach die Verbindung **eine Erkenntnis finden* nicht normwidrig sein sollte, denn unter *Erkenntnis* verstehen Götz, Haensch & Wellmann (2010: 363, Hervorheb.d.Verf.) „ein neues Wissen, das j-d durch wissenschaftliches Forschen od. durch *Nachdenken* bekommt“. Dennoch ergibt eine Suche in der wiso-Datenbank, dass die Verbindungen „Lösung finden“ und „Lösung zu finden“ 110.526 Mal in bis zum 1. April 2014 veröffentlichten Presstexten verwendet wurden, wohingegen „Erkenntnis finden“ und „Erkenntnis zu finden“ auf lediglich 88 Belege kommen.

3 Das Feld der Tertiärsprachenforschung

Being a recently emerging field, third language acquisition poses rather more questions than answers precisely due to its complexity (Molnár 2010: 338).

Im Bereich der Kollokationen wurde bisher nur der Einfluss der Erstsprache erforscht, jener der ersten Fremdsprache hingegen noch nicht. Daher war es Ziel der vorliegenden Erhebung, zu ermitteln, ob in Kollokationen in der zweiten Fremdsprache Deutsch neben Interferenzen aus der Erstsprache Dänisch auch solche aus der ersten Fremdsprache Englisch auftreten. Bevor in Kapitel 6 auf die Ergebnisse der Erhebung eingegangen wird, folgt hierunter ein Überblick über das Feld der Tertiärsprachenforschung, in dem nicht nur dessen Entstehung und Entwicklung beleuchtet, sondern auch die Begriffe Transfer und Interferenz sowie L₁, L₂ und L₃ definiert, die Vor- und Nachteile von Modellen des Tertiärsprachenlernens gegeneinander abgewogen und Faktoren, die negativen Transfer aus der ersten Fremdsprache in eine zweite begünstigen, besprochen werden. Wie dem Zitat zu Beginn des Kapitels zu entnehmen ist, ist das Feld der Tertiärsprachenforschung von einem hohen Grad an Komplexität geprägt – im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann daher nur ein Überblick über grundlegende Bereiche des Forschungsfeldes gegeben werden; eine eingehendere Betrachtung einzelner Faktoren des Tertiärsprachenlernens ist in der zitierten Literatur zu finden.

3.1 Transfer und Interferenz

Die Wurzeln vieler in der Tertiärsprachenforschung verwendeter Termini liegen in der Kontrastiven Linguistik, in deren Rahmen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Fremdsprachenerwerb entwickelt wurden. Eine davon, die von Robert Lado geprägte Kontrastivhypothese, war aus dem Strukturalismus und dem Behaviorismus hervorgegangen und bezog die Begriffe positiver und negativer Transfer sowie Interferenz in die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Erst- und Fremdsprache ein (Brdar-Szabó 2010a: 198; Hufeisen & Riemer 2010: 470; Imider 2010: 15-16; Jessner 2008a: 17; Königs 2010: 756; Stadlbauer 2005: 33). VerfechterInnen der Kontrastivhypothese gingen davon aus, dass das Erlernen einer Fremdsprache von der Erstsprache eines/r Lernenden abhängig war: Dort, wo Erst- und Fremdsprache voneinander abwichen, erwarteten sie negativen, dort, wo sie einander glichen, positiven Transfer (Boeckmann 2010: 169; Brdar-Szabó 2010b: 521; Ellis 2003 [1997]: 52; Spada & Lightbown 2010: 111; Stadlbauer 2005: 33). Die Kontrastivhypothese wurde entweder in einer starken oder in einer schwachen Version vertreten, die sich in ihren Zielen voneinander unterschieden: In ihrer starken Version erhob die Kontrastivhypothese den Anspruch, Fehler vorhersagen zu können; in ihrer schwachen Version begnügte sie sich damit, diese begründen zu wollen (Boeckmann 2010: 169; Brdar-Szabó 2010a: 198). Da prognostizierte Transferprozesse empirisch nicht belegt werden konnten (Boeckmann 2010: 169; Hufeisen 1991: 25; Piller 1999: 13), geriet in den 1970ern und 1980ern nicht nur die Kontrastivhypothese selbst, sondern auch die Kontrastive Linguistik in Verruf (Brdar-Szabó 2010a: 198, 2010b: 522; Spada & Lightbown 2010: 111). Obwohl die Kontrastivhypothese heute als in ihrer starken Version widerlegt betrachtet werden kann, ist sie dennoch von Bedeutung für die Tertiärsprachenforschung, da sie die Frage nach der Inter-

aktion zwischen Erst- und Fremdsprachen aufgeworfen und die Begriffe Transfer und Interferenz geprägt hat (Demme 2010: 136-137; Rast 2010: 162), die seither Eingang in die Tertiärsprachenforschung gefunden haben.

Während Lado (1967: 299)¹⁸ unter dem Begriff Transfer zwei Phänomene, Lernerleichterung und Interferenz, versteht und ihn als Hyperonym zu beiden gebraucht, bezeichnet Juhász (1969: 196) mit Transfer eine positive Beeinflussung des Lernprozesses, die anders als die negative Beeinflussung, die Interferenz, nicht zu einem Verstoß gegen die Norm der Zielsprache führt. Juhász (1969: 196-197) ist der Auffassung, dass beide Begriffe Ergebnisse desselben psychischen Prozesses sind, der je nachdem, ob sein Produkt in der Zielsprache eine korrekte oder eine nicht normgerechte Äußerung ist, entweder als Transfer oder als Interferenz zu bezeichnen ist. Wie Juhász behält sich auch Brdar-Szabó (2010b: 519) den Terminus Transfer für positiven Transfer vor, wohingegen sie die Verletzung der Norm der Zielsprache in Anlehnung an Juhász (1970: 9; 1980: 646) negativer Transfer bzw. Interferenz nennt; dabei differenziert sie nicht zwischen dem Prozess und dessen Produkt – daran üben etwa Demme (2010: 137) und Ertl (2003: 14) Kritik. Der Terminus Interferenz wiederum wird z.T. nicht nur für den negativen Transfer aus der Erst- in die Fremdsprache, sondern sogar für den negativen Transfer innerhalb einer Fremdsprache verwendet. Doch während etwa Köhler (1975: 10) und Nickel (1972: 12) zwischen inter- und intralingualen Interferenzen wie etwa Übergeneralisierungen (z.B. **er liefte* anstelle von *er lief*) unterscheiden, bezeichnet Näf (2004: 143) das letztere der beiden Phänomene als Intraferenz.

In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus Transfer als Hyperonym zu positivem und negativem Transfer verstanden. Der Begriff Interferenz wird synonym zu jenem des negativen Transfers gebraucht. Beide bezeichnen hier den Prozess, der zu einem Interferenzfehler, dem Produkt des Prozesses, führt. Intralinguale Interferenzen bzw. Intraferenzen bleiben in weiterer Folge unberücksichtigt; in den Blick genommen wird v.a. negativer Transfer, nicht jedoch, weil der Fehler als etwas Negatives verstanden wird oder positiver Transfer nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie negativer verdient, sondern weil ersterer nicht so einfach zu erkennen ist wie letzterer, wie Falk & Bardel (2010: 199) argumentieren: „Such a positive effect (traditionally called ‘positive transfer’ in opposition to ‘negative transfer’) is not as easily detected as negative transfer since by definition it does not lead to any deviances from the TL“. Wie Juhász (1970: 92-93) gehe ich davon aus, dass Interferenzfehler nicht nur im Falle eines Kontrasts zwischen Erst- und Fremdsprache zu beobachten sind, sondern dass selbst in L₁ und L₂ gleiche oder ähnliche Phänomene zu Abweichungen führen können. Wenn etwa dänische Deutschlernende die Inversion im Kernsatz nicht vom Dänischen ins Deutsche übertragen (z.B. **Innerhalb sie geht, er fragt um sie Nummer.* anstelle von *Bevor sie ging, fragte er sie nach ihrer Nummer.*¹⁹) oder in einem Text im Präteritum nicht *las*, sondern **leste* (dän. *læste*)

¹⁸ Lado (1967: 299) versteht unter Transfer die „bewußte oder unbewußte Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache.“ Eine Lernerleichterung erfolge, wenn „die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich [ist]“, eine Interferenz, wenn „die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozeß [stört]“.

¹⁹ Bei dem hier genannten Beispiel handelt es sich um die Übersetzung eines Lernenden mit der Erstsprache Dänisch und den Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Er hat hier offenbar nicht auf das Dänische zurückgegriffen, obwohl dort das Verb an derselben Position wie im Deutschen gewesen wäre.

schreiben²⁰, liegt der Grund für den Fehler nicht in der fehlenden, sondern in der vollständigen bzw. partiellen Äquivalenz zwischen dem Dänischen und dem Deutschen. Bei den beiden beschriebenen Beispielen handelt es sich nicht um ein, sondern um zwei Phänomene: im Falle der fehlenden Inversion im Kernsatz um jenes der Transferabilität, im Falle des inkorrekten Präteritums **leste* um jenes der homogenen Hemmung.

Den Begriff Transferabilität definiert Kellerman (1983: 117) wie folgt:

Transferability is to be seen as a theoretical notion, which derives from native speakers' own perception of the structure of their language. If a feature is perceived as infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any other way exceptional, what we could in other words call 'psycho-linguistically marked' then its transferability will be inversely proportional to its degree of markedness. Transferability is not itself a predictor of performance but is one of the determinants of whether an L1 structure will be treated as language-specific (not transferable to a given L2) or language-neutral (that is, transferable to a given L2).

Das bedeutet, dass dänische Deutschlernende, die die Inversion im Kernsatz als ein dem Dänischen eigenes Phänomen betrachten, diese nicht ins Deutsche übertragen, obwohl dies zu einem korrekten Ergebnis führen würde. Noch klarer kann das Konzept der Transferabilität anhand von Idiomen verdeutlicht werden: Kaum ein/e dänischer Deutschlernender wird wohl die Wendung *spille kong Gulerod* (König Karotte spielen, eigentlich: *eingebildet sein, großtun*) wörtlich ins Deutsche übertragen, da diese eindeutig markiert ist. Neben der Markiertheit eines Elements entscheidet auch die Frequenz dessen Auftretens über dessen Transferabilität (Edmondson & House 2000: 229).

Das zweite Phänomen beruht auf partieller Äquivalenz eines Elements in Erst- und Fremdsprache: Juhász (1970: 97) bezeichnet Interferenzen aus Kontrastarmut als homogene Hemmung. Er nimmt an, dass Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache den Kontrasten zwischen dieser und ihrer Erstsprache mehr Aufmerksamkeit angedeihen lassen als Bereichen, in denen die beiden Sprachen einander ähneln oder gleichen, und dass es daher zu einer homogenen Hemmung kommt. Der hohe Grad der Ähnlichkeit zwischen *være interesseret i* im Dänischen und *an etw. interessiert sein* im Deutschen etwa kann lernhemmend wirken, da Lernende dazu neigen, aufgrund der formalen und semantischen Ähnlichkeit des Autosemantikons *interessiert* nicht auf das im Deutschen vom Dänischen abweichende Synsemantikon (*an* anstelle von *in*) zu achten. Hinzu kommt, dass in der Verbindung *interessere sig for* bzw. *sich für etw. interessieren* im Dänischen wie im Deutschen dieselbe Präposition verwendet wird und Lernende analog dazu eher den Fehler begehen, die Präposition *i* (dt. *in*) in *være interesseret i* im Deutschen zu übernehmen.

Weinreich (1979 [1953]: 7) hat bereits in den fünfziger Jahren konstatiert, dass Transfer bisweilen „does not involve the outright transfer of elements at all“. In Anlehnung daran werden in der vorliegenden Arbeit unter negativem Transfer nicht nur ‚klassische‘ Interferenzen, die etwa aus Divergenzen zwischen Erst- und Fremdsprache entstanden sind, sondern auch sol-

²⁰ Bei **leste* anstelle von *las* kann es sich zwar auch um eine Übergeneralisierung handeln, doch da der Lernende, der diese Form produzierte, das Präteritum von allen anderen unregelmäßigen Verben in seinem Text korrekt bildete, liegt die Vermutung nahe, dass ihm die Ähnlichkeit zwischen *læse* im Dänischen und *lesen* im Deutschen aufgefallen war und er dem Kontrast in der Bildung des Präteritums zwischen Erst- und Fremdsprache daher keine Beachtung schenkte und so schließlich **leste* anstelle von *las* schrieb.

che, die das Ergebnis einer homogenen Hemmung oder eines niedrigen Grads an Transferabilität sein könnten, verstanden. Die in den erhobenen Daten gefundenen Fehler wurden daher auch dahingehend analysiert, ob ihnen eine homogene Hemmung oder ein geringer Grad an Transferabilität zugrundeliegen könnte, wenngleich die Prozesse, deren Produkt ein (Interferenz-) Fehler ist, allenfalls rekonstruiert werden können, da sie sich der direkten Beobachtung durch Forschende entziehen (Königs 2010: 757).

Ich vertrete die Annahme, dass Interferenzfehler nicht nur lexikalischer Natur sein, sondern auf allen Ebenen der Sprache beobachtet werden können, obgleich das nicht bedeutet, dass sie gleichmäßig auf diese verteilt sind. Dennoch wird der Fokus in weiterer Folge auf lexikalisch-semanticen Interferenzfehlern liegen, da Kollokationen, wie im vorangegangenen Kapitel erörtert, als polylexikalische Einheiten des Wortschatzes begriffen werden. Ob lexikalisch-semantic Transfer bewusst oder unbewusst erfolgt (Heine 2004: 92-93; Tremblay 2006: 112-113), kann ohne intro- oder retrospektive Instrumente (z.B. Laut-Denk-Protokolle) nicht erhoben werden, weswegen hier zwar zwischen Formen lexikalisch-semantic Interferenz differenziert wird, doch keine Rückschlüsse auf die Intentionalität der Interferenz gezogen werden können. In der eingesehenen Literatur werden zwischen zwei und vier Formen lexikalisch-semantic Interferenz unterschieden:

Näf (2004: 144) differenziert zwischen Direktübernahmen einerseits und Bedeutungstransfer andererseits. Ersteren ordnet er u.a. Wortentlehnungen (z.B. **Der **mand** geht zu die tür* – dän. *mand*, dt. *Mann*) und Lehnübersetzungen (z.B. **Aber das Mädchen sagt folgen mich, und der Vater **folgen mit*** – dän. *følge med*, dt. *mitgehen, -kommen*) zu. Unter Bedeutungstransfer versteht Näf die Übertragung der Bedeutung eines Wortes aus L₁ oder L₂ auf ein ähnliches Wort in der L₃; exemplarisch nennt er etwa die falschen Freunde *peinlich* (von frz. *pénible*, dt. *beschwerlich, mühsam*) und *schlimm* (von engl. *slim*, dt. *schlank*). Doch die Differenzierung zwischen Direktübernahmen und Bedeutungstransfer hat ihre Grenzen, da ein Interferenzfehler wie jener in **Morgen früh **nehmen** sie zu Kopenhagen* (dän. *tage*, dt. *nehmen* und dän. *til*, dt. *zu* bzw. dän. *tage til*, dt. *fahren nach*) zum einen eine Direktübernahme, da das dänische Verb *tage* und seine Präposition *til* wörtlich ins Deutsche übersetzt wurden, zum anderen aber auch einen Bedeutungstransfer darstellt, denn dem Verb *tage* entsprechen im Deutschen *nehmen* und *fahren*, doch der Lernende war sich dieser Divergenz nicht bewusst und hat die Bedeutung von *tage* auf *nehmen* übertragen.²¹

Heine (2004: 87) nennt drei Formen lexikalischer Lehnübertragungen: Übertragungen von Einzelexemen, Übertragungen von Kollokationen und Phrasen und Produkte von Divergenzen, die sie als semantische Eins-zu-Zwei-Übertragungen bezeichnet. Heine räumt ein, dass die drei Formen nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können, wie anhand der Kollokation *um Verzeihung bitten* verdeutlicht werden kann: Produziert eine Lernende, deren Erstsprache Englisch ist, im Deutschen die Verbindung **um Verzeihung fragen*, kann diese sowohl als Übertragung der Kollokation *ask/beg for forgiveness* als auch als semantische Eins-zu-Zwei-Übertragung klassifiziert werden, da *ask* entweder mit *fragen* oder mit *bitten* widergegeben werden kann.

²¹ Die hier genannten Beispiele wurden Übersetzungen und Texten dänischer Deutschlernender entnommen, d.h. es handelt sich um tatsächliche lernersprachliche Belege lexikalisch-semantic Interferenzen.

Wie Heine differenzieren auch Falk & Bardel (2010: 198) zwischen drei Formen lexikalisch-semantischer Interferenzen:

Three main types of CLI-based lexical phenomena can be discerned: pure code-switches, i.e., the insertion of entire words from one language into another, 'false friends' (errors that appear when the learner creates a correspondence between words in background language and TL that are phonologically/orthographically identical or similar but where the meaning is different), or word construction attempts in which lexical material from a background language (L1 or L2) is adapted to the TL at a morphological or a phonological level.

Zwar wenden Falk & Bardel ein, dass neben den genannten noch weitere Formen lexikalisch-semantischer Interferenzen zu beobachten sind und verweisen dazu auf Ringbom (2007), doch bleiben Interferenzen, die auf Divergenzen zwischen L₁ bzw. L₂ einerseits und L₃ andererseits zurückgeführt werden können, in ihrer Einteilung unberücksichtigt. Da weder Näf oder Heine noch Falk & Bardel eine befriedigende Typologie lexikalisch-semantischer Interferenzen bieten, bleiben uns noch Ertl (2003: 31-36) und Ringbom (2001: 60-61, 64):

Ertl differenziert zwischen falschen Freunden (z.B. dän. *kinder*, dt. *Wangen*, nicht *Kinder*), Borrowing, worunter sie entweder die unveränderte oder die an phonologische oder orthographische Regeln der Zielsprache adaptierte Übernahmen aus Erst- oder Fremdsprache versteht, Divergenzen und Lehnübersetzungen (z.B. dän. *for at*, dt. *um zu*, nicht **für daß*²²). Letzteren ordnet Ertl nicht nur Interferenzfehler zu, die sich über ein Einwortlexem hinaus erstrecken, sondern auch solche in einem Morphem innerhalb eines Einwortlexems (z.B. dän. *overveje*, dt. *erwägen*, nicht **überwägen*). Gegen eine Einteilung in die vier von Ertl vorgeschlagenen Kategorien ist einzuwenden, dass darin zwei Kriterien zur Anwendung kommen: Während falsche Freunde und Divergenzen Formen des Verhältnisses zwischen L₁ bzw. L₂ einerseits und L₃ andererseits darstellen, bezeichnen Borrowing und Lehnübersetzungen Formen von Interferenzen bzw. Interferenzfehlern.

Ringbom (2001: 60-61, 64) hingegen differenziert zwischen *transfer of form* und *transfer of meaning*, die sich beide auf den Prozess (die Interferenz), nicht das Produkt (den Interferenzfehler) beziehen. *Transfer of form* führt etwa zu Code-Switching (z.B. *mand* anstelle von Mann) und dem Gebrauch von *deceptive cognates* bzw. falschen Freunden (z.B. *kinder* anstelle von *Wangen*), aber auch zur Verwendung von *hybrids* oder *blends* (z.B. *blød* anstelle von *weich*, vgl. dän. *blød*, dt. *weich*). Während *transfer of form* in der formalen Ähnlichkeit zwischen einem Lexem der L₁ bzw. L₂ einerseits und einem der L₃ andererseits begründet ist, ist im Falle eines *transfer of meaning* die Bedeutung und deren Übertragung auf das Lexem der L₃ vorrangig. Der Kategorie *transfer of meaning* ordnet Ringbom (2001: 60) daher Lehnübersetzungen von Mehrwort- und Bedeutungserweiterungen von Einwortlexemen zu. Da Ringbom m.E. in seiner Typologie lexikalisch-semantischen Transfers systematischer als Näf, Heine und Falk & Bardel vorgeht, wird diese deren Einteilungen vorgezogen. Ertl wiederum differenziert zwar wie Ringbom zwischen vier Formen lexikalisch-semantischer Interferenzen, doch da sie sich dabei nicht nur auf diesen bezieht, sondern auch vager bleibt, wird Ringboms Typologie der Vorzug gegeben.

²² Dem dänischen Wort *at* entspricht im Deutschen vor Infinitiven *zu* (z.B. dän. *at drikke*, dt. *zu trinken*), doch als Konjunktion in Nebensätzen *dass*. Das Beispiel **für daß* wurde dem Text einer dänischen Deutschlernenden entnommen, die es anstelle von *um zu* gebraucht hatte.

Produkt	Ursache	Prozess	Beispiel
Code-Switches, <i>hybrids</i> , <i>blends</i> , Wortprägungen	Der/die Lernende kennt die L ₃ -Form nicht bzw. ist sich ihrer nicht sicher und überträgt eine L ₁ - oder L ₂ -Form in die L ₃ bzw. adaptiert es an deren Regeln.	<i>transfer of form</i>	Er versuchte, die Kir-schen am Baum zu na. (dän. <i>nå</i> , dt. <i>erreichen</i>)
Falsche Freunde	Der/die Lernende kennt die L ₃ -Form, überträgt aber die Bedeutung einer ähnlichen L ₁ - oder L ₂ -Form darauf.	<i>transfer of form</i>	Er war ein flinker Schü-ler. (dän. <i>flink</i> , dt. <i>nett</i> , <i>freundlich</i> , <i>brav</i>)
Bedeutungserweiterung eines Einwortlexems	Der/die Lernende kennt die L ₃ -Form, doch ist er/sie nicht mit deren semantischen Restriktionen vertraut.	<i>transfer of meaning</i>	Er brachte ihm einen Stuhl, so er die Bücher erreichen konnte. (dän. <i>så</i> , dt. <i>so</i> , <i>sodass</i>)
Lehnübersetzung eines Mehrwortlexems	Der/die Lernende kennt die L ₃ -Form, doch ist er/sie nicht mit deren kollokationalen Restriktionen vertraut.	<i>transfer of meaning</i>	Warum nimmst du nicht das Telefon? (dän. <i>tage telefonen</i> , dt. <i>ans Telefon gehen</i>)

Tab. 1: Formen lexikalisch-semantischen Transfers nach Ringbom (2001)

Bevor wir uns im nächsten Kapitel der Theorie des Tertiärsprachenlernens zuwenden, werfen wir noch einen Blick auf die Dichotomie Erwerben/Lernen, die von Krashen (1982: 10-11) in die Debatte um den Einfluss der Erst- auf die Fremdsprache eingeführt wurde: Er geht davon aus, dass Erwachsene Kompetenzen in einer Fremdsprache auf zwei Arten entwickeln können, deren erste der Erwerb ist. Den Prozess des Erwerbs einer Fremdsprache vergleicht Krashen mit dem kindlichen Spracherwerb: Er werde dadurch charakterisiert, dass sich der/die Erwerbende seiner nicht bewusst sei. Wer eine Fremdsprache erwirbt, ist zwar in der Lage zu kommunizieren, doch hat er/sie vermutlich kein explizites Wissen über deren Regeln:

We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a 'feel' for correctness. Grammatical sentences 'sound' right, or 'feel' right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated (Krashen 1982: 10).

Beim Lernen hingegen handle es sich um einen bewussten Prozess, dessen Produkt implizites Wissen sei (Krashen 1982: 10). Während Erwerb ungesteuert erfolgt, vollzieht sich der Prozess des Lernens in institutionellen Kontexten (Kärchner-Ober 2009: 49; Königs 2010: 754).

Da der Erwerb und das Lernen einer Fremdsprache nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können und „Lernen nie ohne Erwerb“ (Hufeisen 2003: 97) erfolgt (vgl. dazu auch Königs 2003: 437, 2010: 755), wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Erwerb jenem des Lernens übergeordnet. Die Lernenden, die an der Erhebung teilgenommen haben, haben Deutsch nicht nur in der Schule und an der Universität gelernt, sondern es darüber hinaus im Rahmen von Auslandsaufenthalten, Tandems, etc. erworben, wie den Fragebögen zu entnehmen war. Doch da die Lernenden dem Deutschen v.a. in institutionellen Kontexten begegnet sind, wird in weiterer Folge von Tertiärsprachenlernen und nicht von Drittspracherwerb gesprochen. Analog zu den Begriffen Fremd- und Zweitsprache bezeichnen dabei jene der Tertiär- und Drittsprache den gesteuerten (Tertiärsprache) bzw. den ungesteuerten (Drittspra-

che) Erwerb einer Fremdsprache. Deutsch ist daher nicht Dritt-, sondern Tertiärsprache bzw. L₃ der ProbandInnen.

3.2 Das Erlernen einer Tertiärsprache

Im Folgenden wird auf die Termini L₁, L₂ und L₃ und deren Bedeutung in der vorliegenden Arbeit eingegangen, bevor in Kapitel 3.2.2 das Faktorenmodell von Hufeisen (u.a. 1998, 2001, 2003, 2011) betrachtet wird. Das Faktorenmodell ist nur eines von vielen Modellen, das den Erwerb einer Tertiärsprache zu erklären versucht, doch da es das einzige ist, in dem Bezug auf den gesteuerten Erwerb einer L₃ und dessen Unterschiede zu bzw. Gemeinsamkeiten mit dem ungesteuerten Erwerb der L₁ und dem gesteuerten Erwerb der L₂ genommen und der L₂ eine exponierte Rolle eingeräumt wird, wird es dem Rollenfunktionsmodell (engl. *Language Switches Model*) von Hammarberg & Williams (1998) und dem *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Herdina & Jessner (2002, vgl. dazu auch Jessner 2008b) vorgezogen. Zwar werde ich weder auf das *Language Switches Model* noch auf das *Dynamic Model of Multilingualism* näher eingehen, doch betrachte ich die beiden deshalb nicht als weniger valide als das Faktorenmodell. Wie Hufeisen & Marx (2004: 10) und Kärchner-Ober (2009: 92-93) vertrete ich vielmehr die Position, dass der Erwerb einer L₃ ein hoch komplexer Prozess ist und die Modelle des L₃-Erwerbs einander ergänzen, da sie das Phänomen des Tertiärsprachenlernens aus unterschiedlichen Perspektiven erforschen.

3.2.1 Zur Definition von L₁, L₂ und L₃

Bisher wurden die Termini L₁, L₂ und L₃ zwar bereits gebraucht, doch ihre Bedeutung noch nicht näher bestimmt. Da kein Konsens über die Definition von L₁, L₂ und L₃ herrscht, wird hier ein Überblick über die verbreitetsten Zugänge zu den drei Termini gegeben: Hammarberg (2001: 22) bezeichnet mit L₁ die Erst- und mit L₂ die vor einer L₃ gelernten Fremdsprachen, d.h. Lernende können generell nicht nur eine, sondern mehrere L₂ haben. Falk & Bardel (2010: 187) und Molnár (2010: 339) wiederum ziehen dem eine chronologische Reihung vor. L₁ bezeichnet demnach die Erst- und L₂ die erste Fremdsprache eines/r Lernenden, während der Begriff L₃ alle nach der L₂ gelernten Fremdsprachen einschließt. Auch Gibson, Hufeisen & Libben (2001: 141), Hufeisen (2001: 648), Kärchner-Ober (2009: 79) und Stadlbauer (2005: 31) geben einer chronologischen Reihung den Vorzug, wenngleich der Begriff L₃ bei ihnen tatsächlich nur die zweite, nicht die vierte, fünfte, etc. gelernte Fremdsprache bezeichnet. Wie Jaensch (2013: 74) erachte auch ich eine chronologische Reihung als am geeignets-ten, da sich daran im Laufe der Zeit nichts ändert, wohingegen eine Reihung etwa nach dem Niveau, das Lernende in ihren Sprachen erreicht haben, problematisch ist, da die Kompetenz im Gegensatz zur Lernreihenfolge kein konstanter Faktor ist (vgl. dazu auch Jessner 2008b: 271-272). L₁ bezeichnet daher hier die Erstsprache des/r Lernenden. Haben Lernende zwei, drei, etc. Erstsprachen erworben, tragen diese die Bezeichnungen L_{1.1}, L_{1.2}, L_{1.3}, wobei von der Zahl hinter L₁ nicht auf die Kompetenz in der jeweiligen Erstsprache geschlossen werden soll. L₂ bezeichnet hier nur die erste, L₃ wie bei Jessner (2008a: 18) nur die zweite Fremdsprache. Spricht ein/e LernendeR eine dritte, vierte, fünfte, etc. Fremdsprache, werden diese als L₄, L₅, L₆, etc. bezeichnet. Allen Lernenden, die an der Erhebung teilgenommen haben, ist gemein, dass ihre L₁ Dänisch, ihre L₂ Englisch und ihre L₃ Deutsch ist, wie in Kapitel 5.2 nachzulesen ist.

3.2.2 Das Faktorenmodell

Lange Zeit bildete die Forschung zum Erwerb einer zweiten, dritten, etc. Fremdsprache kein eigenständiges Feld, sondern war jenem der Erforschung des Einflusses der Erst- auf Fremdsprachen untergeordnet (de Angelis & Dewaele 2009: 63; Marx 2004: 66). Doch in den 1970ern und 1980ern trat ein Paradigmenwechsel ein, der in den folgenden Jahrzehnten eine erhebliche Zunahme der Erforschung des L₃-Erwerbs nach sich zog (de Angelis & Dewaele 2009: 66; Hufeisen & Marx 2004: 7-8; Marx 2004: 66). Dazu trugen neben soziolinguistischen Faktoren wie der Etablierung des Englischen als Lingua Franca auch psycholinguistische Zugänge zum Phänomen des L₃-Erwerbs bei, denn Lernende, die bereits eine L₂ beherrschen, können beim L₃-Erwerb auf Fremdsprachenlernerfahrungen zurückgreifen, die ihnen zu Beginn des L₂-Erwerbs noch nicht zugänglich waren (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 1; Hufeisen 2001: 648).

Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache wird durch eine höhere Komplexität im Vergleich zu jenem der ersten gekennzeichnet, was nicht nur an der Quantität, sondern auch an der Qualität der darin eingebundenen Faktoren (L₁, L₂, L₃, die Kompetenz des/r Lernenden in seinen/ihren Sprachen, etc.) und der von den Faktoren abhängigen zwischensprachlichen Interaktionen liegt (Falk & Bardel 2010: 189; Gibson, Hufeisen & Libben 2001: 138; Molnár 2010: 339). Allein an der Anzahl der Lernreihenfolgen ist zu erkennen, wie komplex das Phänomen des L₃-Erwerbs ist: Während eine erste Fremdsprache entweder gleichzeitig zu (L₁/L₂) oder nach der Erstsprache (L₁ → L₂) gelernt wird, kann eine L₃ entweder gleichzeitig zu Erst- und erster Fremdsprache (L₁/L₂/L₃), nach Erst- und erster Fremdsprache (L₁ → L₂ → L₃), nach gleichzeitig erworbener Erst- und gelernter erster Fremdsprache (L₁/L₂ → L₃) oder nach der Erstsprache und gleichzeitig zur ersten Fremdsprache (L₁ → L₂/L₃) gelernt werden (Jessner 2008a: 19, 2008b: 271).

Der Erkenntnis, dass der L₃-Erwerb sich jedenfalls um den Faktor der L₂ vom L₂-Erwerb unterscheidet und dass Transfer nicht nur aus der Erst-, sondern auch aus der ersten Fremdsprache erfolgt, folgte gegen Ende der 1990er Jahre die Forderung nach eigenen Modellen, in die die Fremdsprachenlernerfahrungen Lernender, die bereits eine Fremdsprache beherrschten, einbezogen würden (Brdar-Szabó 2010b: 522; Hufeisen & Marx 2004: 7; Hufeisen & Riemer 2010: 747; Jessner 2008a: 18). In vielen Modellen des L₃-Erwerbs wird auf Erkenntnisse der Fremd- und Zweitsprachenlernforschung Bezug genommen (Hufeisen & Marx 2004: 9); die Interlanguage-Hypothese etwa wurde bereits 1972 entwickelt und in den vergangenen Jahren auf den Erwerb einer zweiten Fremdsprache erweitert (Carvalho & da Silva 2006: 189; de Angelis & Selinker 2001; Stadlbauer 2005: 47-48).²³ Neben soziolinguistischen Zugängen wie dem *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin & Ó Laoire (2004) haben v.a. psycholinguistische Zugänge wie das *Language Switches Model* von Hammarberg & Williams (1998), das *Dynamic Model of Multilingualism* von Herdina & Jessner (2002) und das Faktorenmodell von Hufeisen (1998) Eingang in die Literatur zur Theorie des Tertiärsprachenlernens gefunden; letzteres bezeichnet Brdar-Szabó (2010b: 522) als richtungsweisend, Kärchner-Ober (2009: 88) als klassisch.

²³ Für einen detaillierteren Einblick in die Interlanguage-Hypothese und eine Definition der Begriffe Lerner-, Interims- bzw. Zwischensprache vgl. u.a. Brdar-Szabó (2010a: 200, 2010b: 522), Ellis (2003 [1997]: 31-35), Königs (2010: 757-758) und Selinker (1972).

Das Faktorenmodell hat seine Wurzeln in der Angewandten Linguistik (Kärchner-Ober 2009: 92). Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass die Faktoren, die auf den Erwerb von Erst- und Fremdsprachen einwirken, nicht dieselben bleiben, sondern beim Erlernen einer L₂ und einer L₃ jeweils neue Faktoren hinzukommen (Falk & Bardel 2010: 190-192; Hufeisen 2001: 648-649; Jessner 2008a: 22-24). Während der Erwerb einer L₁ nach Hufeisen (2001: 649) von den Universalien²⁴ und der Lernumwelt geprägt wird und von der Quantität und Qualität des Inputs abhängt, wirken zwei weitere Faktoren, Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien zum einen und die L₁ zum anderen, auf das Erlernen einer L₂ ein; es tritt dabei, so Hufeisen (2001: 649), sowohl positiver als auch negativer Transfer aus der L₁ auf. Zwischen dem Erlernen einer L₂ und einer L₃ hingegen lägen nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Unterschiede: Nicht mehr vier, sondern sieben Faktoren wirken nach Hufeisen (2001: 649) auf den Erwerb einer L₃ ein; Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, das Wissen um den eigenen Lerntyp und die L₂ ergänzen das komplexe Faktorengefüge, das dem Erlernen einer L₃ zugrundeliegt. Während der Erwerb einer L₃ erheblich von jenem einer L₂ abweicht, gestaltet sich der Erwerb einer L₄ nur geringfügig anders: Der einzige neue Faktor ist die L₃.

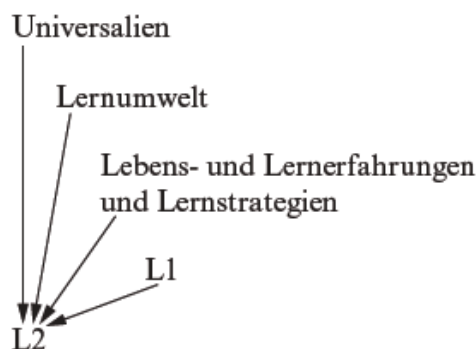


Abb. 6: Lernen einer L₂ (Hufeisen 2001: 649)

In Abb. 6 und 7 wird ersichtlich, dass das Erlernen der ersten Fremdsprache in anderen Bahnen als jenes einer zweiten Fremdsprache verläuft, da nicht nur der Faktor der L₂ auf letzteres einwirkt, sondern auch Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien sowie das Wissen um den eigenen Lerntyp das Erlernen einer L₃ steuern. Konkret heißt das, dass das Erlernen einer ersten Fremdsprache den Prozess des Erlernens einer zweiten Fremdsprache prägt. Dadurch, dass die L₂ eine exponierte Rolle darin einnimmt, hebt sich Hufeisens Faktorenmodell etwa von Herdinas und Jessners *Dyanmic Model of Multilingualism* ab, in dem weniger der Unterschied zwischen dem Erlernen einer L₂ und einer L₃ als vielmehr individuelle Mehrsprachigkeit im Allgemeinen in den Blick genommen wird (Jessner 2008a: 25-26, 2008b; Kärchner-Ober 2009: 90-91, 93; Stadlbauer 2005: 44). Zwar überzeugt das *Dynamic Model of Multilingualism* durch sein Verständnis von Spracherwerb bzw. -lernen als einem dynamischen Prozess, der entweder zu Spracherhalt oder -verfall führen kann, doch bezieht es sich im Vergleich zum Faktorenmodell nicht nur auf den gesteuerten L₂- bzw. L₃-Erwerb, weshalb schließlich letzterem der Vorzug gegeben wurde. Auch Williams' und

²⁴ Unter Universalien versteht Hufeisen (1998: 171) die *language aptitude* bzw. die angeborenen Sprachlernfähigkeiten eines Individuums.

Hammarbergs Rollenfunktionsmodell war m.E. weniger geeignet, der Erhebung zugrundegelegt zu werden, da darin zwar zwischen den Rollen, die L₁ (*instrumental role*) und L₂ (*default supplier role*) in zwischensprachlichen Interaktionen einnehmen, differenziert wird, doch nur die mündliche Produktion einbezogen wurde (Kärchner-Ober 2009: 90). Williams und Hammarberg konnten zwar zeigen, dass Transfer ohne ersichtliche pragmatische Funktion bei L₃-Lernenden v.a. aus der L₂ erfolgt (Cenoz 2003: 2-3; de Angelis 2005: 387-388; Falk & Bardel 2010: 189-190; Hammarberg 2001: 27) und prägten dafür den Begriff L₂-Status²⁵ (Bardel & Falk 2007: 460; Cenoz 2001: 9; Falk & Bardel 2010: 195; Hammarberg 2001: 36-37), doch ihr Modell ist letztlich „gar kein Erwerbsmodell, sondern ein Sprachproduktionsmodell“ (Hufeisen & Marx 2004: 10) und wird daher nicht zur Erklärung der Ergebnisse herangezogen.

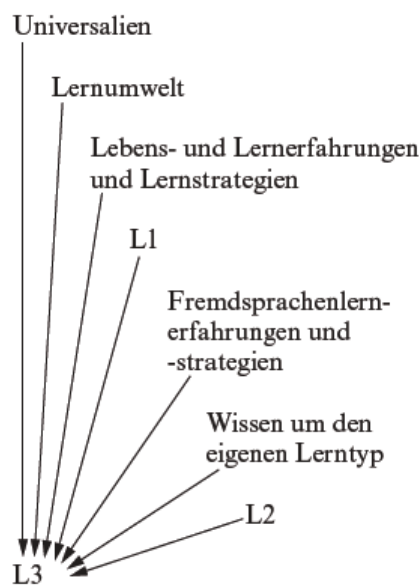


Abb. 7: Lernen einer L₃ (Hufeisen 2001: 649)

3.3 Stand der Forschung

Eine der ersten, die negativen Transfer aus L₁ und L₂ in die L₃ erforschte, war Stedje (1976, 1977), die in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Produktion von in Schweden lebenden finnischen Deutschlernenden eine hohe Anzahl von Interferenzfehlern aus dem Schwedischen, der ersten Fremdsprache der Lernenden, beobachtete. Da die Ergebnisse in Schwedisch und Deutsch, nicht jedoch in Englisch publiziert wurden, blieben sie lange unbeachtet (Jessner 2008a: 17). Erst Ringbom (1987) gelang es, die Erforschung des L₃-Erwerbs als eigenes Forschungsfeld zu etablieren (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 2; Jessner 2008a: 17), wenngleich dessen Institutionalisierung lange auf sich warten ließ (de Angelis & Dewaele 2009: 69; Falk & Bardel 2010: 185-186). Während in vorangegangenen Jahrzehnten v.a. Transfer aus der Erstsprache erforscht worden war, vervielfachte sich ab den 1980ern die Anzahl der Untersuchungen zu Transfererscheinungen aus der Fremdsprache (de Angelis &

²⁵ Vgl. dazu Kapitel 3.3.

Dewaele 2009: 66, 68; Jessner 2008b: 271; Lindqvist & Bardel 2010: 87).²⁶ Obwohl sich das Forschungsfeld des Tertiärsprachenlernens in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend institutionalisiert hat, ist es nach wie vor eine junge Disziplin, wie etwa Carvalho & da Silva (2006: 185), Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001: 2), de Angelis & Dewaele (2009: 63), Falk & Bardel (2010: 185), Jaensch (2013: 73) und Lindqvist & Bardel (2010: 87) konstatieren. Einzig Kärchner-Ober (2009: 80) ist der Ansicht, das Feld der L₃-Forschung sei vom Stadium der infancy in „das Pubertätsalter“ übergetreten.

Transfer aus der L₂ in die L₃ wird aus system-, psycho- sozio- und pragmalinguistischer sowie neurolinguistischer Perspektive erforscht (Hufeisen 1991: 15; Hufeisen & Riemer 2010: 744); dazu wird entweder ein quantitativer oder ein qualitativer Zugang gewählt. Ziel quantitativer L₃-Forschung ist es, Hypothesen zu testen, wohingegen in der qualitativen L₃-Forschung Hypothesen generiert werden sollen (Heine 2004: 82; Hufeisen & Riemer 2010: 748). Während quantitativen Zugängen zur Erforschung des L₃-Erwerbs im englischsprachigen Raum der Vorzug gegeben wird, dominieren im deutschsprachigen qualitative Zugänge (Hufeisen & Riemer 2010: 748). Kärchner-Ober (2009: 155-156) warnt in Anlehnung an Eco (2002: 50) davor, einen rein quantitativen Zugang zu wählen, da quantitative Verfahren es im Gegensatz zu qualitativen nicht zuließen, „die Perspektive der Akteure zu dokumentieren“. Auch Hufeisen & Riemer (2010: 748) plädieren für eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren, da diese „besonders vielversprechend“ sei. Gleich, ob ein quantitativer oder ein qualitativer Zugang oder eine Kombination aus beiden gewählt wird, ist es Ziel der L₃-Forschung, zu einer Effektivierung des Tertiärsprachenunterrichts beizutragen (Kärchner-Ober 2009: 35).

Eine der größten Hürden in der L₃-Forschung ist die Komplexität des Erlernens einer zweiten Fremdsprache, auf die neben Heine (2004: 81-82), Kärchner-Ober (2009: 149) und Marx (2004: 67-68) auch Cenoz (2001: 8) verweist:

The study of cross-linguistic influence in third language (L3) acquisition is potentially more complex than the study of cross-linguistic influence in second language (L2) acquisition because it implicates all the processes associated with second language acquisition as well as unique and potentially more complex relationships that can take place among the languages known or being acquired by the learner.

3.3.1 Lexikalischer Transfer

Die hohe Komplexität des L₃-Erwerbs hat zur Folge, dass sich die Erforschung des Erlernens einer zweiten Fremdsprache schwierig gestaltet: Trotz des Einsatzes unterschiedlichster Erhebungsinstrumente und des Einbezugs quantitativer und qualitativer Analyseverfahren ist die L₃-Forschung weit davon entfernt, ein holistisches Bild von L₃-Erwerbsprozessen zu zeichnen. Die Vielfalt an Verfahren in der L₃-Forschung hat allerdings den Vorteil, dass die Reliabilität der Ergebnisse umso höher wird, je öfter diese in Untersuchungen unterschiedlichsten Forschungsdesigns bestätigt werden (Marx 2004: 76). Das verbreitetste Analyseverfahren in der L₃-Forschung ist freilich die Fehleranalyse, wie Marx (2004: 68-70) kritisch anmerkt:

²⁶ Genauer über die Geschichte der L₃-Forschung kann etwa bei de Angelis & Dewaele (2009), Falk & Bardel (2010), Hufeisen (2001) und Jessner (2008a) nachgelesen werden; einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gibt Jaensch (2013).

Etwa in einem Drittel aller Untersuchungen zwischensprachlicher Interaktionen zwischen L₂ und L₃ komme sie zur Anwendung.

In den eingesehenen Studien wurden zwar vielerlei Erhebungsinstrumente – von Fragebögen und intro- bzw. retrospektiven Verfahren (z.B. Bardel & Falk 2007; Carvalho & da Silva 2006; de Angelis 2005; Heine 2004; Hufeisen 1991; Ó Laoire & Singleton 2009; Stadlbauer 2005; Targonska 2004; Tremblay 2006) über die Erstellung schriftsprachlicher Korpora (z.B. Cenoz 2001, 2003; de Angelis 2005; Ertl 2003; Hufeisen 1991; Imider 2010; Kärchner-Ober 2009; Marx 2002; Näf 2004; Piller 1999, 2002) bis hin zu Übersetzungs- und Lückentests (z.B. Gibson, Hufeisen & Libben 2001; Kujalowicz 2005; Stadlbauer 2005) – eingesetzt, doch dominiert in der Auswertung der Daten, wie nach Marx (2004: 68) zu erwarten, die Fehleranalyse.

Nicht in allen eingesehenen Studien war Deutsch, wie u.a. bei Falk & Bardel (2011), Gibson, Hufeisen & Libben (2001), Kärchner-Ober (2009), Piller (1999, 2002), Targonska (2004) und Tremblay (2006), die zweite Fremdsprache der ProbandInnen: Neben den germanischen Sprachen wie Englisch, Niederländisch und Schwedisch (u.a. Bardel & Falk 2007; Cenoz 2001, 2003; Heine 2004; Näf 2004) waren auch romanische Sprachen wie Italienisch und Portugiesisch (u.a. Carvalho & da Silva 2006; de Angelis 2005) L₃ der Lernenden. Doch eine der verbreitetsten Kombinationen in der L₃-Forschung ist jene, bei der nach einer beliebigen L₁ Englisch als L₂ und Deutsch als L₃ gelernt wurde bzw. wird (Hufeisen 2001: 650), wie es denn in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Darüber, dass Transfer aus L₁ und L₂ auf allen Ebenen der L₃ auftritt, herrscht in der Tertiärsprachenforschung Einigkeit, doch ist nicht jeder Bereich der L₃ im selben Umfang von Interferenzen aus L₁ und L₂ betroffen (Marx 2002: 186-187). Während die L₁ v.a. in den Bereichen der Phonetik, der Syntax und der Semantik hemmend wirkt, erfolgt Transfer aus der L₂ vorwiegend im Bereich der Lexik (Marx 2002: 187-188; Piller 2002: 153). Obwohl Interferenzfehler, deren Quelle nicht die L₁, sondern die L₂ ist, gehäuft im Bereich der Lexik auftreten, können sie auch auf den Ebenen der Grammatik, der Phonetik und der Morphologie beobachtet werden, wenngleich weit weniger oft (Marx 2002: 187-188; Piller 2002: 153; Ringbom 2001: 59) – wohl auch daher wurden und werden v.a. Interferenzfehler im Bereich der Lexik erforscht, während Interferenzfehler auf der Ebene der Phonetik bisher kaum Beachtung gefunden haben (Bardel & Falk 2007: 460; Falk & Bardel 2010: 185-187; Jessner 2008b: 271; Lindqvist & Bardel 2010: 87). Obgleich lexikalisch-semantischer Transfer²⁷ vergleichsweise gut erforscht ist, nennen Lindqvist & Bardel (2010: 87) noch Forschungsdesiderata: Etwa habe die Tertiärsprachenforschung lexikalisch-semantische Interferenzfehler in der Produktion fortgeschrittener L₃-Lernender bisher außer Acht gelassen. Falk & Bardel (2010: 200) wiederum wenden ein, dass im Bereich der Lexik primär die mündliche Produktion untersucht worden ist, wohingegen lexikalisch-semantische Interferenzfehler in der schriftlichen Produktion L₃-Lernender weniger gut erforscht sind.

²⁷ Mitunter werden in der Literatur lexikalische Interferenzfehler einerseits und semantische andererseits voneinander abgegrenzt. Da ich wie Piller (2002: 181) der Auffassung bin, dass die beiden Bereiche kaum getrennt voneinander betrachtet werden können, und auch in der L₃-Forschung oftmals nicht eindeutig zwischen lexikalischen und semantischen Interferenzfehlern unterschieden wird, werden beide hier derselben Kategorie, den lexikalisch-semantischen Interferenzfehlern, zugeordnet.

Da Kollokationen in Kapitel 2.4 als polylexikalische Einheiten definiert wurden, werden darin auftretende Interferenzfehler hier als Produkte lexikalisch-semantischen Transfers verstanden. Das bedeutet nicht, dass in Kollokationen neben Interferenzfehlern im Bereich der Lexik nicht auch welche auf den Ebenen der Grammatik, der Phonetik und der Morphologie beobachtet werden können. Denn es ist durchaus denkbar, dass anstelle der Kollokation *um Verzeihung bitten* die Verbindung **für Verzeihung bitten* produziert wird (vgl. engl. *ask for forgiveness*). Dass nicht die Präposition *um*, sondern *für* gebraucht wird, liegt vermutlich in der Valenz des Verbs im Englischen begründet (dt. *bitten um*, engl. *ask for*) – demnach liegt in der Verbindung **für Verzeihung bitten* nicht ein lexikalisch-semantischer, sondern ein grammatischer bzw. nach Hufeisen (1991: 55) ein syntagmatisch-syntaktischer Interferenzfehler vor. Nesselhauf (2003: 230-232, 2005: 71-72) differenziert daher je nachdem, wo ein Fehler auftritt, zwischen neun Arten von Fehlern und obwohl nach Nesselhauf in Kollokationen v.a. Verben von Interferenzen betroffen sind, können Interferenzfehler auch in Synsemantika wie Präpositionen beobachtet werden.²⁸

Dennoch tritt, wie Nesselhauf einräumt, Transfer in Kollokationen i.d.R. im Bereich der Lexik auf, wo er, so Marx (2002: 187), „eher die Wortform als die Wortbedeutung“ der L₂ auf die L₃ überträgt: Häufig werden formal ähnliche Wörter aus der L₂ in die L₃ übernommen (z.B. **den Rasen mowen*, vgl. dt. mähen und engl. *mow*), wohingegen die Bedeutung eines L₂-Wortes weit weniger oft auf ein L₃-Wort übertragen wird. Falk & Bardel (2010: 196) geben zu bedenken, dass lexikalische Interferenzen vom Niveau des/r Lernenden in der L₃ abhängen: Während Lernende, die die L₃ noch nicht besonders gut beherrschen, v.a. die Wortform der L₂ auf die L₃ übertragen, verwenden Lernende, die ein hohes Niveau in der L₃ erreicht haben, ein L₃-Wort oft in der Bedeutung eines L₂-Worts (z.B. **ein Foto nehmen*, vgl. engl. *take a picture*). Lindqvist (2010: 150) wiederum, die inter- und intralinguale lexikalische Interferenzfehler in der mündlichen Produktion fortgeschrittener Französischlernender erforscht hat, kommt zu der Erkenntnis, dass Transfer aus einer L₂ in eine auf einem hohem Niveau beherrschte L₃ nur dann erfolgt, wenn der/die Lernende in der L₂ ähnlich hohe Kompetenzen wie in der L₃ erreicht hat.

In der Tat hängen lexikalische Interferenzen aus der L₂ vom Niveau des/der Lernenden in dieser ab, wie Falk & Bardel (2010: 197) konstatieren: „We can conclude that lexical CLI (cross-linguistic influence, Anm.d.Verf.) can occur either from an L2 with high proficiency [...] or, somewhat more surprising maybe, from an L2 with low proficiency“. Falk & Bardel gehen davon aus, dass eine L₂ in der L₃-Produktion nur dann aktiviert wird, wenn sie auf einem ähnlich niedrigen bzw. hohen Niveau wie die L₃ beherrscht wird; verfügt der/die Lernende in einer L₂ hingegen über viel niedrigere oder viel höhere Kompetenzen als in der L₃, wird sie, so Falk & Bardel, in der L₃-Produktion nicht aktiviert. Darin weichen lexikalische Interferenzen von syntaktischen ab, denn letztere erfolgen in erster Linie aus einer L₂, in der der/die Lernende bereits fortgeschritten ist (Falk & Bardel 2010: 197; Ringbom 2001: 59).

Ringbom (2001: 60-62, 65-66), der ja lexikalischen Transfer in *transfer of form* und *transfer of meaning* unterteilt, konstatiert, dass L₁ und L₂ nicht in gleicher Quantität oder Qualität

²⁸ In der vorliegenden Arbeit wird nicht Nesselhaufs, sondern Hufeisens Klassifikation der Vorzug gegeben. Worin die beiden voneinander abweichen und worin die Vorteile von Hufeisens Klassifikation liegen, darauf wird in Kapitel 5.3.1.2 eingegangen.

Quelle lexikalischer Interferenzfehler sind. Während *transfer of form* aus der psychotypologisch näheren Sprache erfolgt, gleich, ob es sich dabei um die L₁ oder die L₂ handelt, hat *transfer of meaning* seine Wurzeln v.a. in der L₁. Es wäre daher zu erwarten, dass Fehler in Kollokationen, in denen Interferenzen nach Ringbom die Form von Lehnübersetzungen annehmen (siehe Tab. 1), eher auf Dänisch, die L₁ der Lernenden, als auf Englisch, ihre L₂, zurückzuführen sind.

3.3.2 Faktoren

In welchem Umfang Transfer aus einer L₂ in der L₃-Produktion Lernender zu beobachten ist, hängt nicht nur von dem Bereich bzw. der Ebene ab, die betrachtet wird: Auch Faktoren wie die (psycho-) typologische Nähe bzw. Distanz zwischen L₂ und L₃ entscheiden darüber, ob in der L₃-Produktion eher die L₁ oder die L₂ aktiviert wird.

Der Anteil der Interferenzfehler aus der L₁ an allen Fehlern liegt, so Hufeisen (1991: 14), bei bis zu 50%, wohingegen jener der Interferenzfehler aus der L₂ bei Hufeisen (1991: 90) 8,7%, bei Kujalowicz (2005: 191-193) 27,1%, bei Piller (2002: 163) 12,8% und bei Stadlbauer (2005: 80) 30% beträgt und damit wohl geringer sein dürfte. Dass der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in Erhebungen divergiert, liegt daran, dass er, wie erwähnt, von vielerlei Faktoren abhängt. Näf (2004: 155) etwa berichtet von Interferenzfehlern, die das Produkt einer homogenen Hemmung sind, d.h. ist ein Element in L₁ und/oder L₂ einerseits und L₃ andererseits formal ähnlich (z.B. engl. *concert*, dt. *Konzert*), doch nicht ident, treten eher Interferenzen auf, als wenn es formal unähnlich wäre (z.B. engl. *peace*, dt. *Frieden*). Ein weiterer, wenig beachteter Faktor ist die Frequenz eines Elements in der L₃. Gibson, Hufeisen & Libben (2001: 147) berichten von einem *frequency effect*, den sie in einer Studie an 64 Deutschlernenden an der Technischen Universität Darmstadt beobachtet haben: Die Lernenden ergänzten Präpositionen zu deutschen Verben wie *abhängen*, *bitten*, *danken* und *flüchten*. Dabei konstatierten Gibson, Hufeisen & Libben (2001: 142, 145), dass zwar durchschnittlich 77% der ergänzten Präpositionen korrekt waren, doch dass der Prozentsatz korrekter Antworten je nach Item zwischen 39 und 98% lag. Die Autorinnen und der Autor erklären das Ergebnis damit, dass ein Verb wie *fungieren*, zu dem nur 39% der ProbandInnen die Präposition *als* ergänzten, im Deutschen weit weniger frequent ist als etwa *warten*, dem 98% die Präposition *auf* zuzuordnen wussten.

Während die Frequenz von L₃-Elementen und deren Effekt auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in der L₃ selbst begründet liegen, hängen Faktoren wie die Wahrnehmung der Nähe bzw. Distanz zwischen L₂ und L₃, vorangegangene Fremdsprachenlernerfahrungen und das Niveau in L₂ und L₃ von dem/der Lernenden ab. In der Tat werden die Faktoren, die von Individuum zu Individuum variieren, als die einflussreicheren erachtet: Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001: 4) betrachten „typology, recency, L2 status and proficiency“ als Determinanten dafür, ob die L₁ oder die L₂ in der L₃-Produktion interferiert; auch Carvalho & da Silva (2006: 185-186) verweisen auf den Effekt von „typological distance, recency, proficiency in L3, and order of acquisition“ auf die Anzahl der Interferenzfehler aus L₁ und L₂. Da besonders der Nähe bzw. Distanz zwischen L₁, L₂ und L₃, dem Status der L₂ als erster erlernter Fremdsprache sowie dem Niveau der Lernenden in L₂ und L₃ eine hohe Bedeutung beigemessen wird (z.B. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 4; Falk & Bardel 2010: 193), wird hier genauer auf sie eingegangen.

3.3.2.1 Psychotypologie

Unter dem Begriff Typologie werden nach Falk & Bardel (2010: 193-194) in der L₃-Forschung drei Formen von Nähe bzw. Distanz zwischen L₁, L₂ und L₃ thematisiert.

1. bezieht sich der Begriff auf die genetische Verwandtschaft zwischen Sprachen; so sind etwa das Dänische, das Englische und das Deutsche allesamt germanische Sprachen, doch während Dänisch zusammen mit Schwedisch, Norwegisch, Isländisch und Färöisch den nordgermanischen Zweig bildet, repräsentieren Englisch und Deutsch den westgermanischen Zweig (Roelcke 2011: 14).
2. bezeichnet der Begriff Typologie in der L₃-Forschung „*ad hoc* similarity between linguistic features“ (Falk & Bardel 2010: 194, Hervorheb.i.O.). Obwohl etwa Englisch und Deutsch beides westgermanische Sprachen sind, folgt zwar im Englischen, doch nicht im Deutschen nach Objektsätzen, die durch Interrogativpronomen eingeleitet werden, eine Infinitivkonstruktion (z.B. engl. *We did not know what to do*, dt. *Wir wussten nicht, was wir tun sollten*); die deutsche syntaktische Struktur ist jedoch ident mit der dänischen (dän. *Vi vidste ikke, hvad vi skulle gøre*), wo zwar die Verben anders angeordnet werden, doch eine Infinitivkonstruktion wie im Deutschen nicht grammatisch wäre (vgl. **Wir wussten nicht, was zu tun*).
3. wird unter dem Terminus Typologie das Phänomen der Psychotypologie thematisiert, d.h. die Wahrnehmung der Nähe bzw. Distanz zwischen L₁, L₂ und L₃ durch Lernende. Da Typologie in den beiden vorangegangenen Bedeutungen i.d.R. mit der psychotypologischen Nähe bzw. Distanz koinzidiert (Ringbom 2007: 8), wird im Folgenden der Faktor Psychotypologie eingehender betrachtet.

Der Begriff Psychotypologie wurde von Kellerman (1983) geprägt, der erwartete, dass jene Sprache aktiviert wird, deren Struktur Lernende als jener der Tertiärsprache näher wahrnehmen. Empfänden etwa Lernende Kollokationen im Englischen eher denn im Dänischen dem Deutschen näher, wäre nach Kellerman zu erwarten, dass Interferenzfehler in Kollokationen ihre Wurzeln in erster Linie im Englischen hätten (Cenoz 2001: 8-9; de Angelis 2005: 382; Ellis 2003 [1997]: 107-108; Jessner 2008a: 31). Noch vor Kellerman verwies Chandrasekhar (1978: 63-65) darauf, dass Lernende, die die Distanz zwischen L₁ und L₃ als größer als jene zwischen L₂ und L₃ erachten, Elemente der L₂ auch dann auf die L₃ übertragen, wenn eigentlich die Elemente der L₁ jenen der L₃ ähnlicher sind. Chandrasekhar nennt die als der L₃ näher wahrgenommene Sprache *base language* und nimmt an, dass Interferenzen vorwiegend aus dieser auftreten. Belege dafür, dass die *base language* bzw. die Transferquelle die (psycho-)typologisch nähere Sprache ist, finden sich z.B. bei Carvalho & da Silva (2006), Cenoz (2001, 2003), de Angelis & Selinker (2001), Ó Laoire & Singleton (2009), Rast (2010), Ringbom (1987, 2001), Sjöholm (1976, 1979) und Tremblay (2006).

Interferenzen aus der L₂ in den Bereichen der Phonetik und der Grammatik²⁹ können zwar auch auf die psychotypologische Nähe bzw. Distanz zwischen L₂ und L₃ zurückgeführt werden, doch in keinem Bereich tritt der Faktor Psychotypologie dermaßen in den Vordergrund wie in jenem der Lexik (Ringbom 2001: 59-60). Demnach wäre zu erwarten, dass in der

²⁹ Vgl. dazu das von Rothman (2010, 2011) entwickelte *Typological Primacy Model* (TPM), wonach Lernende zumindest zu Beginn des L₃-Erwerbsprozesses aus den syntaktischen Strukturen jener Sprache transferieren, die ihnen der L₃ ähnlicher zu sein scheint. Da Rothman zwar den Bereich der Grammatik betrachtet, doch jener der Lexik unbeachtet bleibt, wird hier nicht weiter auf das von ihm entwickelte Modell eingegangen.

schriftlichen Produktion von Kollokationen dänischer Deutschlernender eher das Dänische und weniger das Englische Quelle von Interferenzfehlern ist, denn was Hammarberg (2009: 134-135) für die Beziehung der Lexika des Schwedischen, Englischen und Deutschen konstatiert, kann auf die Kombination aus Dänischem, Englischem und Deutschem umgelegt werden: Er erachtet besonders Autosemantika als einen Bereich, in dem Schwedisch und Deutsch einander enorm ähneln, was er zum einen auf die gemeinsamen germanischen Wurzeln beider Sprachen, zum anderen auf die hohe Anzahl von Entlehnungen aus dem Deutschen ins Schwedische in den Zeiten der Hanse zurückführt. Im Dänischen wurden nicht nur bis ins 17. Jahrhundert hinein Wörter aus dem Deutschen entlehnt; in der Tat wurden über Jahrhunderte hinweg Wörter aus dem Deutschen ins Dänische übernommen (z.B. Ekberg 2005: 1302, 1307-1309; Malmgren 2005: 1446-1447; Olsson 2005: 1241-1242; Winge 2009). Während Autosemantika einander ähneln, weichen Synsemantika im Schwedischen sowohl formal als auch semantisch von jenen im Deutschen ab (Hammarberg 2001: 135); gleiches gilt für Funktionswörter im Dänischen (z.B. dän. *om*, dt. je nach Kontext *um*, *von*, *über*, *an*, *in*).

Noch interessanter ist Hammarbergs Beobachtung, dass sich die Äquivalenz zwischen dem Schwedischen und dem Englischen bzw. Deutschen im Bereich der Phraseologie, den er jenem der Lexik unterordnet, nicht vorhersehen lässt: „As for *formulaic phrases and idioms*, parallels to Swedish can often be found in English and/or in German, with no immediately obvious tendency as to degree of similarity“ (Hammarberg 2001: 135, Hervorheb.i.O.) – auch die Äquivalenz zwischen Kollokationen im Dänischen und im Englischen bzw. Deutschen dürfte arbiträr sein, wie in Kapitel 5.1 deutlich wird.

3.3.2.2 Der L₂-Status-Faktor

Nicht nur von der psychotypologischen Nähe bzw. Distanz zwischen L₁ und L₂ einerseits und L₃ andererseits hängt es ab, ob eher die Erst- oder die erste Fremdsprache eines/r Lernenden in der L₃-Produktion interferiert: Der Grund, dass die Wurzeln eines Interferenzfehlers in der L₂, nicht der L₁ liegen, ist mitunter der, dass die L₂ nicht als Erstsprache erworben, sondern als Fremdsprache gelernt wurde – Meisel nennt die Aktivierung der L₂ anstelle der L₁ *foreign language effect*; Hammarberg hat dafür den Begriff L₂-Status-Faktor geprägt (Cenoz 2001: 9, 2003: 2; Falk & Bardel 2010: 195; Hammarberg 2001: 36-37). Williams & Hammarberg (1998: 323) argumentieren, dass Lernende aus zwei Gründen eher auf die L₂ denn die L₁ zurückgreifen: Zum einen eigneten sich Lernende eine L₂ anders als eine L₁ an und auch eine L₃ werde, wie die L₂, erlernt, nicht, wie die L₁, erworben (siehe Kapitel 3.1). Zum anderen vermieden Lernende es, auf die L₁ zurückzugreifen, da diese „inherently ‘non-foreign’“ sei, wohingegen sie Transfer aus der L₂ als erfolgsversprechend betrachteten.

Interferenzen aus der L₂ können v.a. zu Beginn des L₃-Erwerbsprozesses beobachtet werden. Die Anzahl der Interferenzfehler aus der L₂ nimmt aber mit zunehmendem Niveau in der L₃ ab, wie Ringbom (2001: 62) konstatiert. Er fügt hinzu, dass eine L₂ aber auch dann in der L₃-Produktion eines/r kompetenten Lernenden aktiviert wird, wenn diese/r die L₂ auf einem ähnlich hohen Niveau wie die L₁ beherrscht³⁰ – wohl auch daher fordert Cenoz (2001: 9), nicht nur das Niveau der Lernenden in der L₃, sondern in allen vorangegangenen, erworbenen oder erlernten Sprachen zu erheben. Da Deutsch eine typische Tertiärsprache und die gewöhnlich

³⁰ Vgl. dazu auch Falk & Bardel (2010: 197, 211).

vor dem Deutschen erlernte Fremdsprache das Englische (Hufeisen 1991: 15, 2001: 648; Hufeisen & Riemer 2010: 747; Kärchner-Ober 2009: 22) sowie die Konstellation Erstsprache-Englisch-Deutsch global verbreitet ist (Hufeisen 1991: 16; Kärchner-Ober 2009: 73), überrascht es nicht, dass in vielen Erhebungen zu Deutsch als Tertiärsprache Englisch L₂ der ProbandInnen ist (Hufeisen 2001: 650).

Weder Typologie bzw. Psychotypologie noch der L₂-Status-Faktor können isoliert betrachtet werden, denn beide sind in das komplexe Faktorengefüge des L₃-Erwerbs eingebunden und beeinflussen sich wechselseitig. Welcher der beiden Faktoren dem anderen vorgeht, ist nicht unumstritten: Bardel & Falk (2007: 480) etwa erachten den L₂-Status-Faktor als den prädominanten. Ihres Erachtens fördern Typologie bzw. Psychotypologie Interferenzen nur dann, wenn L₂ und L₃, nicht aber, wenn L₁ und L₃ als einander typologisch nahe wahrgenommen werden. Wie Bardel & Falk vertritt auch Bohnacker (2006) die Annahme, dass es v.a. die L₂ ist, die hemmend wirkt. In einer Studie sechs schwedischer Deutschlernender stellte sie fest, dass jenen drei Lernenden, die Deutsch als L₂ erlernten, die Inversion im Kernsatz keinerlei Probleme bereitete, wohingegen jene drei Lernenden, die bereits Englisch als L₂ erlernt hatten, in 45% aller Fälle die Inversion im Kernsatz nicht vornahmen. Falk & Bardel (2011) wiederum erhoben anhand eines *grammaticality judgment/correction tasks* (GJCT) unter zwei Gruppen Deutschlernender (22 ProbandInnen hatten Englisch als Erstsprache erworben und Französisch als erste Fremdsprache gelernt, 22 beherrschten Französisch als L₁ und Englisch als L₂), welche Rolle L₁ und L₂ in der Beurteilung der Grammatikalität der Stellung des Objektpronomens im Satz zukommt. Beide Gruppen tendierten dazu, eher jene Stellung des Objektpronomens im Satz als grammatisch zu beurteilen, die jener in ihrer L₂ entsprach.

Zwar geht der L₂-Status-Faktor jenem der Typologie bzw. Psychotypologie in den Erhebungen Bardels & Falks (2007), Bohnackers (2006) und Falks & Bardels (2011) vor, doch wurden z.B. von Carvalho & da Silva (2006), Cenoz (2001, 2003), Ó Laoire & Singleton (2009), Rast (2010) und Ringbom (1987, 2001) gegenteilige Ergebnisse erzielt. Tab. 2 gibt einen Überblick darüber, in welchen Erhebungen Typologie bzw. Psychotypologie und in welchen der L₂-Status-Faktor als der prädominante ermittelt wurde.

Typologie bzw. Psychotypologie	Carvalho & da Silva 2006; Cenoz 2001, 2003; Ó Laoire & Singleton 2009; Rast 2010; Ringbom 1987, 2001
L₂-Status-Faktor	Bardel & Falk 2007; Bohnacker 2006; Falk & Bardel 2011

Tab. 2: Prädominanter Faktor in Erhebungen

Bisweilen dominiert weder der eine noch der andere Faktor: De Angelis (2005: 388, 401) berichtet, dass in Synsemantika in der schriftlichen Produktion Italienischlernender zwar der Einfluss der psychotypologischen Nähe bzw. Distanz zu erkennen war, doch dass Lernende, die zwei der L₃ typologisch nahe Sprachen beherrschten (z.B. L₁ Spanisch, L₂ Französisch), eher dazu tendierten, aus der L₂ zu transferieren. Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass Interferenzfehler in Funktionswörtern in Kollokationen v.a. auf das Englische zurückgeführt werden können, da Dänisch, Englisch und Deutsch drei typologisch nahe Sprachen sind und das Englische als L₂ der Lernenden den L₂-Status innehat.

3.3.2.3 Niveau

Der dritte Faktor, von dem die Aktivierung der L₁ und der L₂ in der L₃-Produktion abhängt, ist das Niveau, das Lernende in Erst- und Fremdsprachen erreicht haben. Hohe Kompetenz in L₁ und L₂ kommt der Progression eines/r Lernenden in der L₃ zugute, da dadurch positiver Transfer begünstigt wird, wie Molnár (2010: 339-340) konstatiert. Ein hohes Niveau in der L₃ wiederum korreliert mit einer Abnahme negativen Transfers, so Cenoz (2001: 9). Del Pilar García-Mayo (2012: 132-133, 139-140) berichtet von einer geringeren Anzahl von Interferenzfehlern im Bereich der Lexik, wenn das Niveau eines/r Lernenden in der L₃ höher ist. Wie Cenoz und del Pilar García-Mayo gehen auch Falk & Bardel (2010: 196) von einer Korrelation zwischen dem Niveau in der L₃ und der Anzahl der Interferenzfehler aus: Je geringer die Kompetenzen des/r Lernenden in der L₃, so die Autorinnen, umso eher träten Interferenzen aus L₁ und L₂ auf. Hammarberg (2001: 28) hat in einer Longitudinalstudie an seiner Kollegin Sarah Williams, deren L₁ Englisch, L₂ Deutsch und L₃ Schwedisch waren, belegt, dass Transfer aus der Fremd- vor Transfer aus der Erstsprache abnimmt: Bereits nach vier Monaten waren kaum noch Interferenzen aus dem Deutschen in der mündlichen L₃-Produktion von Sarah Williams zu beobachten, wohingegen der Einfluss des Englischen erst nach acht Monaten zurückging. Hammarberg (2001: 36) konkludiert daraus, dass die *supplier role* der L₂ (siehe Kapitel 3.2) mit zunehmendem Niveau in der L₃ an Bedeutung verliert. Auch Tremblay (2006: 11) reiht sich in die Gruppe jener AutorInnen ein, die eine Korrelation zwischen dem Niveau in der L₃ und der Anzahl der Interferenzfehler vermuten, wohingegen Hufeisen (1991: 97) ein gegenteiliges Ergebnis erzielt hat: „Weniger eindeutig läßt sich die Annahme der Intersprachenhypothese belegen, daß auf dem Weg zur Zielsprache (hier: L₃) die Verwendung vorher gelernter Sprachen abnimmt“.

Während eine indirekt proportionale Korrelation zwischen dem Niveau Lernender in der L₃ und der Anzahl der Interferenzfehler aus L₁ und L₂ in der L₃-Produktion in Erhebungen weit hin belegt wurde bzw. wird, ist noch nicht vollkommen klar, welche Bedeutung das Niveau Lernender in der L₂ für Transfer in die L₃ hat. Es wird vermutet, dass ein höheres Niveau in der L₂ mit einer höheren Anzahl von Interferenzfehlern daraus korreliert (Falk & Bardel 2010: 196; Jaensch 2013: 82; Lindqvist & Bardel 2010: 88). Wie bereits in Kapitel 3.3.1 erwähnt, wird die L₂ im Bereich der Lexik wohl v.a. dann aktiviert, wenn sie auf einem ähnlich hohen oder niedrigen Niveau wie die L₃ beherrscht wird (Falk & Bardel 2010: 197), wohingegen syntaktische Strukturen, so Falk & Bardel, nur aus einer L₂ transferiert werden, in der der/die Lernende bereits fortgeschritten ist. Interessant ist die Beobachtung Tremblays (2006: 117), dass Transfer aus der L₂ erst erfolgt, wenn der/die Lernende darin ein *threshold level* erreicht hat – im Falle der hier präsentierten Erhebung haben wohl alle ProbandInnen dieses *threshold level* in ihrer L₂ Englisch erreicht, d.h. es wäre zu erwarten, dass zumindest in der Produktion der Lernenden, die Deutsch noch nicht auf einem hohen Niveau beherrschen, Interferenzfehler aus dem Englischen auftreten.

Neben den genannten Faktoren haben auch noch weitere wie jene der *recency of use*³¹, der *exposure*³², des Alters, des Gebrauchskontextes und des metalinguistischen Bewusstseins³³ einen, wenngleich geringeren, Effekt darauf, ob bzw. in welchem Umfang L₁ und L₂ in der L₃-Produktion aktiviert werden (Carvalho & da Silva 2006: 185-186; Cenoz 2001: 9-10, 15-16; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 2; del Pilar García-Mayo 2012: 131-132; Falk & Bardel 2010: 193; Hammarberg 2001: 23; Hufeisen 2001: 652; Jessner 2008a: 31-32, 2008b: 271; Kärchner-Ober 2009: 81, 83; Kujałowicz 2005: 188; Ó Laoire & Singleton 2009: 81; Rast 2010: 160; Ringbom 2001: 59, 62; Tremblay 2006: 109). Doch nicht in jedem Fall können Interferenzfehler zweifellos auf die L₁ oder die L₂ zurückgeführt werden, wie an der nicht normgerechten Kollokation **ein Foto nehmen* (vgl. dän. *tage et billede*, engl. *take a picture*) deutlich wird. Näf (2004: 144) nennt diese in der L₃-Forschung bisher wenig beachteten Erscheinungen, deren Wurzeln weder eindeutig in der L₁ noch in der L₂ liegen, doppelgestützte Interferenzen.

³¹ *Recency of use* trägt der Dynamik des Erwerbs und des Erlernens von Sprachen Rechnung: Eine L₂ etwa, die Lernende lange nicht gebraucht haben, interferiert weniger in deren L₃-Produktion als eine L₂, die Lernende aktiv im Alltag nutzen.

³² Unter *exposure* werden v.a. längere Aufenthalte in fremdsprachiger Umgebung verstanden: Es wird angenommen, dass etwa ein langjähriger Aufenthalt in einem englischsprachigen Land in der L₃-Produktion eines Deutschlernenden zu einer höheren Anzahl von Interferenzfehlern aus dem Englischen führt.

³³ „Insgesamt wurde bei Studien ein tendenziell positiver Einfluss der L₂ auf L₃ bestätigt, wenn eine Bewusstmachung im Unterricht stattfand“ (Kärchner-Ober 2009: 83).

4 Hypothesen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Begriffe Kollokation, Transfer und Interferenz definiert, im Falle der Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen abgegrenzt und Ergebnisse der Kollokations- und der L₃-Forschung diskutiert wurden, wird nun auf die vier Hypothesen, die in der Erhebung überprüft wurden, eingegangen. Die Hypothesen beziehen sich auf die Frage, ob die Wurzeln der Interferenzfehler der Lernenden eher in deren L₁ Dänisch oder deren L₂ Englisch liegen bzw. welche Faktoren den Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen erhöhen, welche Rolle die Äquivalenz bzw. Nicht-Äquivalenz von Kollokationen in L₁, L₂ und L₃ einnimmt, welchen Effekt das Niveau in der L₃ auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern hat und ob die kontrastive Betrachtung von L₁ und L₂ im Fremdsprachenunterricht zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern führt.

Hypothese 1 – Quelle der Interferenzfehler

Negativer Transfer erfolgt v.a. aus dem Dänischen. Ein höheres Niveau im Englischen bzw. ein längerer Lernzeitraum korrelieren mit einer Zunahme des Einflusses des Englischen als Quelle von Interferenzfehlern.

Wie in den Kapiteln 2.3 und 3.2.2 erwähnt, beträgt der Anteil der Interferenzfehler aus der L₁ an allen Fehlern bis zu 50% – bzw. bei Reder (2006: 146-147) gar 65% –, wohingegen der Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern von 8,7% (Hufeisen 1991: 90) bis 30% (Stadlbauer 2005: 80) reicht und damit auf einem niedrigeren Wert liegt. In Kapitel 3.3.1 wiederum wurde in Anlehnung an Ringbom (2001: 60-62, 65-66) angenommen, dass in Kollokationen v.a. *transfer of meaning* zu beobachten ist, der eher aus der L₁ als aus der L₂ erfolgt. In Kapitel 3.3.2.1 schließlich, in dem auf den Faktor Psychotypologie eingegangen wurde, wurde in Betracht gezogen, dass die hohe Ähnlichkeit zwischen dem Dänischen und dem Deutschen im Bereich der Lexik eher Interferenzen aus der L₁ als der L₂ fördert.

Aus den drei genannten Gründen wird davon ausgegangen, dass die Quelle der Interferenzfehler in den Kollokationen der Lernenden nicht vorwiegend das Englische, sondern das Dänische ist. Es wird in Anlehnung an Falk & Bardel (2010: 196), Jaensch (2013: 82) und Lindqvist & Bardel (2010: 88) aber auch vermutet, dass der Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern in der Produktion Lernender, die die L₂ auf einem höheren Niveau beherrschen bzw. bereits seit längerem lernen, höher ist als in der Produktion Lernender, deren Kompetenz im Englischen begrenzt ist bzw. die es vergleichsweise kurz lernen.

Hypothese 2 – Äquivalenz zwischen L₁, L₂ und L₃

Der Typ L₁=L₂≠L₃ ist am ehesten von Interferenzfehlern betroffen.

Reder (2006: 93-112) differenziert zwischen drei Arten der Äquivalenz zwischen Kollokationen im Ungarischen und im Deutschen: Kollokationen vollständiger Äquivalenz, Kollokationen partieller Äquivalenz und Kollokationen fehlender Äquivalenz.

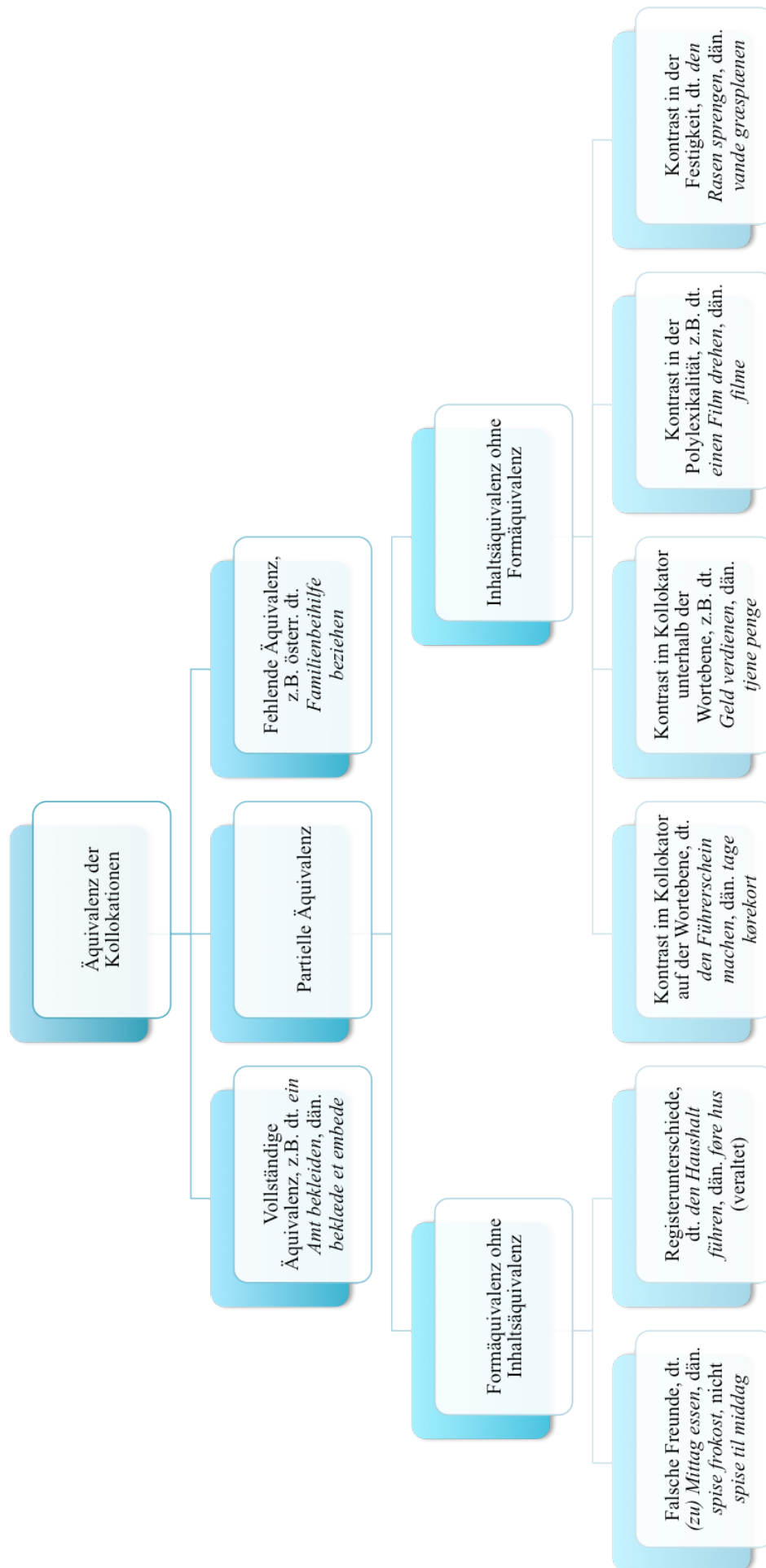


Abb. 8: Deutsch-dänisches kontrastives Kollokationsmodell nach Reder (2006)

Während viele Kollokationen im Dänischen und Deutschen ob der typologischen Nähe der beiden germanischen Sprachen auf Inhalts- und Formebene äquivalent sind (z.B. dt. *ein Amt bekleiden*, dän. *beklæde et embede*), scheinen Kollokationen fehlender Äquivalenz eher rar zu sein. Jene, die wie *ein Versprechen brechen* (dän. *bryde et løfte*) den Kollokationen vollständiger Äquivalenz zugeordnet werden können, zeichnen sich dadurch aus, dass Basis und Kollokator einander nicht nur kollokationsintern, sondern auch -extern entsprechen und dass die Wortarten im Dänischen wie im Deutschen dieselben sind (Reder 2006: 93-95).

Zu den Kollokationen fehlender Äquivalenz zählen jene, denen im Dänischen eine Leerstelle gegenübersteht, etwa, weil sie wie *Familienbeihilfe beziehen* kultur- bzw. länderspezifisch sind. Zwar könnte die österreichisch-deutsche Kollokation *Familienbeihilfe beziehen* im Dänischen mit einer Verbindung der Verben *få* (dt. *bekommen*) oder *modtage* (dt. *erhalten*) mit den Substantiven *børne- og ungedyelsen*, *børnefamilieydelsen* oder *børnechecken* wiedergegeben werden, doch da staatliche Leistungen an Erziehungsberechtigte in Österreich und Dänemark nicht an dieselben Bedingungen geknüpft sind, wäre – je nach Kontext – eine ergänzende Erklärung der gesetzlichen Lage in Österreich vonnöten. Der Kategorie der Kollokationen fehlender Äquivalenz ordnet Reder (2006: 109-111) nicht nur kultur- bzw. länderspezifische Kollokationen zu: Neben Verbindungen wie *einen Polterabend feiern* zählt sie auch Fälle, in denen zwei deutschen Kollokationen eine ungarische gegenübersteht, zu den Kollokationen fehlender Äquivalenz. Im Dänischen etwa entspricht den beiden deutschen Kollokationen *ein Gesetz beschließen* bzw. *verabschieden* nur eine einzige, *vedtage en lov*.

Doch die heterogenste Kategorie bilden weder die Kollokationen vollständiger noch jene fehlender Äquivalenz, sondern die Kollokationen partieller Äquivalenz, die Reder (2006: 95-109) in zwei bzw. sechs Untergruppen unterteilt (siehe Abb. 8). Liegt Formäquivalenz ohne Inhaltsäquivalenz vor, handelt es sich entweder um falsche Freunde oder um Kollokationen, die im Dänischen nicht demselben Register wie im Deutschen entsprechen. Exemplarisch für die Untergruppe der falschen Freunde ist die Verbindung *(zu) Mittag essen* zu nennen, die im Dänischen mit *spise frokost* wiedergegeben wird. Die dänische Kollokation *spise til middag* ist zwar der deutschen formal ähnlicher, bedeutet aber nicht *(zu) Mittag*, sondern *(zu) Abend essen*. Die dänische Kollokation *føre hus* wiederum ähnelt der deutschen *den Haushalt führen* zwar in Form und Inhalt, ist aber veraltet; ihrer statt ist heute die Verbindung *holde hus* gebräuchlich.

Liegt Inhaltsäquivalenz ohne Formäquivalenz vor, verortet Reder (2006: 99-109) den Kontrast entweder im Kollokator auf der Wortebene, im Kollokator unterhalb der Wortebene, in der Polylexikalität oder in der Festigkeit. Ist der Kontrast im Kollokator auf der Wortebene vorzufinden, trägt der Kollokator im Deutschen kollokationsextern eine andere Bedeutung als sein Äquivalent im Dänischen, z.B. *den Führerschein machen*, nicht *nehmen* (vgl. dän. *tage kørekort*), *ein Risiko eingehen*, nicht *laufen* (vgl. dän. *løbe en risiko*), *eine Familie gründen*, nicht *stiften* (vgl. dän. *stifte familie*), *ein Foto machen*, nicht *nehmen* (vgl. dän. *tage et billede*), etc. Unter einem Kontrast im Kollokator unterhalb der Wortebene versteht Reder (2006: 105-108) Kollokationen, in denen der Kollokator im Deutschen anders präfigiert ist als im Ungarischen. Auch zwischen dem Deutschen und dem Dänischen können anders präfigierte Verben in Verb-Objekt-Kollokationen beobachtet werden, z.B. *Geld verdienen*, nicht *dienen* (vgl. dän. *tjene penge*) und *ein Kind erwarten*, nicht *warten* (vgl. dän. *vente (et) barn*). Bisweilen liegt der Kontrast nicht im Kollokator selbst, sondern in der Polylexikalität (Reder

2006: 108-109), etwa, wenn einer Kollokation im Deutschen ein Einwortlexem im Dänischen gegenübersteht (z.B. dt. *einen Film drehen*, dän. *filme* und dt. *Rad fahren*, dän. *cykle*). Nicht zuletzt kann der Kontrast in der Festigkeit zu finden sein (Reder 2006: 109): Während *den Rasen sprengen* im Deutschen nach Nesselhauf (2005: 29-30) als Kollokation der Kategorie 5 klassifiziert werden kann, ist deren Pendant im Dänischen *vande græsplænen* (dän. *vande*, dt. *gießen*) eine freie Wortverbindung der Kategorie 3.³⁴

Wie hier gezeigt, kann Reders deutsch-ungarisches kontrastives Kollokationsmodell zwar auf die Äquivalenz von Kollokationen im Deutschen und im Dänischen übertragen werden, doch greift es m.E. zu kurz, da zum einen nicht jede Kollokation, wie Reder (2006: 111-112) selbst einräumt, eindeutig einer der zwei bzw. sechs Untergruppen zugeordnet werden kann und da zum anderen im Falle des Deutschen und des Dänischen Kollokationen, in denen der Kontrast wie etwa in der Verbindung *sich die Nase putzen* (vgl. dän. *pudse næse*) in der Reflexivität des Verbs liegt, nicht erfasst werden. Daher, aber auch, weil Reders kontrastives Kollokationsmodell auf zwei Sprachen begrenzt ist, wurde nur die Differenzierung zwischen den drei Arten der Äquivalenz übernommen – die dritte Art, die fehlende Äquivalenz, blieb dabei unberücksichtigt, da die Erhebungsmethode den Einbezug von Kollokationen fehlender Äquivalenz nicht oder kaum erlaubt (siehe Kapitel 5.1). Es ergeben sich daraus fünf Arten der Äquivalenz zwischen dem Dänischen, dem Englischen und dem Deutschen:

- **Typ 1:** $L_1=L_2=L_3$. Kollokationen des Typs 1 sind im Dänischen, im Englischen und im Deutschen vollständig äquivalent, d.h. sie entsprechen einander auf Inhalts- und Formebene, z.B. dän. *bryde et løfte*, engl. *break a promise*, dt. *ein Versprechen brechen*.
- **Typ 2:** $L_1=L_2 \neq L_3$. Die Kollokation ist zwar im Dänischen und im Englischen vollständig äquivalent, weicht aber im Deutschen ab, wo sie nur partiell äquivalent ist – der Kontrast kann dabei u.a. im Kollokator, in der Reflexivität des Verbs oder in der Polylexikalität liegen³⁵, z.B. dän. *tage notater*, engl. *take notes*, dt. *sich Notizen machen*.
- **Typ 3:** $L_1=L_3 \neq L_2$. Die dänische Kollokation und ihr deutsches Pendant sind vollständig äquivalent, wohingegen die Kollokation im Englischen nur partiell äquivalent ist, z.B. dän. *beklæde et embede*, engl. *hold (an) office*, dt. *ein Amt bekleiden*.
- **Typ 4:** $L_1 \neq L_2 = L_3$. Kollokationen des Typs 4 gleichen einander im Englischen und im Deutschen. Das dänische Pendant hingegen ist nur partiell äquivalent, z.B. dän. *slå græsplæne*, engl. *mow the lawn*, dt. *den Rasen mähen*.
- **Typ 5:** $L_1 \neq L_2 \neq L_3$. Kollokationen des Typs 5 sind im Dänischen, Englischen und Deutschen nur partiell äquivalent, z.B. dän. *give ngn. en compliment*, engl. *pay so. a compliment*, dt. *jmdm. ein Kompliment machen*.

Die Zuordnung von Kollokationen zu einem der fünf Typen ist theoretisch einfacher als empirisch, wie an der Verbindung *(ein) Tagebuch führen* deutlich wird, die im HWDaF (Kunkel-Razum 2003: 582), im LGDaF (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 1078) und im WDaF

³⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.4.

³⁵ Vgl. dazu die Klassifizierung von Fehlern in Verb-Objekt-Kollokationen nach Nesselhauf (2003: 232, 2005: 72).

(Kempcke 2000: 1009) mit dem unbestimmten Artikel *ein* angeführt wird, der hingegen im PGDaF (Wolski 2011: 1337) fehlt. In der wiso-Datenbank waren unter fünfzig Belegen 26 mit Null- und 24 mit unbestimmtem Artikel, d.h. der Gebrauch des Determinativs in der Kollokation dürfte optional sein.³⁶ Im Dänischen hingegen ist *føre en dagbog* kaum gebräuchlich; ihr wird vermutlich die Form *føre dagbog* ohne den unbestimmten Artikel vorgezogen, wie eine Suche im KorpusDK³⁷ der Gesellschaft für Dänische Sprache und Literatur ergab. Während nun *Tagebuch führen* im Dänischen ein vollständig äquivalentes Pendant hat, sind *ein Tagebuch führen* und *føre dagbog* nur partiell äquivalent. Hier wurde so verfahren, dass die Verbindung (*ein*) *Tagebuch* führen als eine Kollokation des Typs 3 klassifiziert wurde, da eine Übertragung der Kollokation aus dem Dänischen zu einer korrekten Form im Deutschen führen würde.³⁸

Ich vermute in Anlehnung an Näf (2004: 144), dass von den fünf Typen der Äquivalenz zwischen Kollokationen im Dänischen, Englischen und Deutschen Typ 2 Lernenden am ehesten Probleme bereitet, da nicht nur L₁ oder L₂, sondern beide, L₁ und L₂, interferieren können. Ist eine Kollokation in L₁ und L₂ eines/r Lernenden vollständig äquivalent (z.B. dän. *tage et kursus*, engl. *take a class*), tendiert er/sie wohl eher dazu, die bereits einmal bestärkte Struktur in die L₃ zu übertragen und unter Bezug auf das Dänische und das Englische etwa die nicht normgerechte Kollokation **einen Kurs nehmen* zu bilden. Um Hypothese 2 zu überprüfen, wird die Anzahl der Interferenzfehler durch jene der Fehler in allen Items eines Typs dividiert, die so errechneten Werte des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern miteinander verglichen und so wiederum der Typ, in dem der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern am höchsten ist, ermittelt.

Hypothese 3 – Der Faktor Niveau

Ein höheres Niveau im Deutschen, ein längerer Lernzeitraum bzw. ein längerer Aufenthalt in deutschsprachiger Umgebung führen zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen nimmt vor jenem der Interferenzfehler aus dem Dänischen ab.

Obwohl Hufeisen (1991: 97) keine indirekt proportionale Korrelation zwischen dem Niveau in der L₃ und dem Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern konstatieren konnte, wird hier in Anlehnung an Cenoz (2001: 9) davon ausgegangen, dass ein höheres Niveau in der L₃ zu einem Rückgang der absoluten und der relativen Häufigkeit von Interferenzfehlern führt. Be-

³⁶ Analysiert wurden die ersten fünfzig Belege, die die Suche nach Presstexten, in denen „Tagebuch zu führen“ enthalten war und die bis einschließlich 1. April 2014 in Printmedien in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienen waren, im wiso-Korpus ergab. Doppelte Belege wurden nur einmal gewertet. Komposita wie etwa „Mobbing-Tagebuch“ (2x), „Wander- bzw. Walking-Tagebuch“ (1x), „Schmerz-Tagebuch“ (1x), „Pflege-Tagebuch“ (1x), „Stalking-Tagebuch“ (1x) oder „Dankbarkeits-Tagebuch“ (1x) blieben unberücksichtigt, da sie in allen Fällen den unbestimmten Artikel führen. Auch die Formulierung „eine Art Tagebuch zu führen“ wurde nicht in die Analyse einbezogen, da sie sich weder eindeutig der Kategorie „unbestimmter“ noch der Kategorie „bestimmter Artikel“ zuordnen lässt.

³⁷ Der KorpusDK besteht aus zwei Teilkorpora, dem Korpus 90 mit Texten aus der Zeit von 1983 bis 1992 und dem Korpus 2000 mit etwa 110.000 Texten aus der Zeit von 1998 bis 2002; beide Teilkorpora haben einen Umfang von je 28 Mio. Wörtern.

³⁸ Für eine Begründung der Wahl der im Erhebungsinstrument enthaltenen Items und deren Zuordnung zu einem der fünf Typen siehe Kapitel 5.1.

zug nehmend auf Hammarberg (2001: 28) vermute ich, dass der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen vor jenem der Interferenzfehler aus dem Dänischen abnehmen wird, d.h. dass Transferfehler in den Tests fortgeschrittener Lernender in erster Linie deren L₁ Dänisch entstammen.

Es wird erwartet, dass der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern nicht nur mit zunehmendem Niveau in der L₃, sondern auch mit längerer Lerndauer der L₃ bzw. längeren Aufenthalten in Deutschland, Österreich und/oder der Schweiz abnimmt. Da die Lernenden wie in den Erhebungen von Bardel & Falk (2007) und Gibson, Hufeisen & Libben (2001) ihr Niveau in der L₃ selbst evaluiert haben – ein Sprachkompetenztest, wie er bei de Angelis (2005) und Tremblay (2006) zum Einsatz kommt, wäre zum einen zeitlich zu aufwendig gewesen, zum anderen korreliert ein darin erzielt höheres Niveau, wie in Kapitel 2.3 erwähnt, in Kollokationen nicht mit einem Rückgang des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern –, wird ergänzend dazu die in den Fragebögen angegebene Lerndauer der L₃ in Verhältnis zum Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern gesetzt. Die These wiederum, dass längere Aufenthalte in L₂-sprachiger Umgebung negativem Transfer aus der L₁ entgegenwirken, wird z.B. bei Siyanova & Schmitt (2008: 447) und Yamashita & Jiang (2010: 661) belegt und wird hier auf Aufenthalte in L₃-sprachiger Umgebung übertragen, d.h. es wird erwartet, dass die Anzahl der Interferenzfehler unter Lernenden, die längere Zeit im deutschsprachigen Raum zugebracht haben, geringer ist als unter jenen ohne Aufenthalte in Deutschland, Österreich und/oder der Schweiz.

Hypothese 4 – Sprachvergleich und Übersetzen

Je öfter das Dänische und das Deutsche kontrastiv betrachtet werden bzw. im Fremdsprachenunterricht zwischen den Sprachen übersetzt wird, desto geringer ist der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern.

Laufer & Girsai (2008) haben in einem Pilotprojekt drei Methoden der Kollokationsdidaktik – *Focus on Meaning*, *Focus on Form* und Sprachvergleich (engl. *contrastive analysis and translation*) – und die Lernerfolge, die dadurch erzielt wurden, miteinander verglichen; von den dreien erwies sich Sprachvergleich als die effektivste. Lernende, die im Fremdsprachenunterricht Kollokationen in L₁ und L₂ verglichen, erreichten im Test eine höhere Punktzahl als jene, die nach der *Focus-on-Meaning*- bzw. der *Focus-on-Form*-Methode unterrichtet worden waren.

Hier wird Laufer & Girsais Hypothese nicht nur auf den Vergleich von Kollokationen, sondern auf die kontrastive Betrachtung der L₁ und der L₃ im Allgemeinen erweitert. Ich vermute, dass z.B. Übersetzungsübungen zwischen dem Dänischen und dem Deutschen zu einer höheren *language awareness* der Lernenden beitragen, welche wiederum Interferenzen aus der L₁ vorbeugt, da sprachbewusstere Lernende die *transferability* ersprachlicher Strukturen besser beurteilen können (Cenoz 2001: 10). Da die Lernenden bereits vor dem Studium erste Kenntnisse der L₃ erworben hatten, wurde im Fragebogen nicht nur erhoben, ob im Unterricht auf der Universität Vergleiche zwischen Dänisch und Deutsch gezogen werden, sondern es wurde gefragt, ob bzw. wie oft – in jeder Einheit, in der Hälfte der Einheiten oder ab und zu – L₁ und L₃ in der Schule und auf der Universität verglichen worden waren.

5 Datenerhebungsverfahren und Datenanalyse

In Kapitel 5 werden die Vor- und Nachteile des eingesetzten Erhebungsinstruments einander gegenübergestellt und dessen Eignung zur Erhebung der zur Beantwortung der Forschungsfrage erforderlichen Daten erörtert. Bevor der Zugang zu den ProbandInnen und deren demographische Daten dargestellt werden, werden der Aufbau des Erhebungsinstruments und die Wahl der Items begründet. In weiterer Folge wird auf das Analyseverfahren und die Begriffe Fehler und Norm sowie deren Bedeutung im Fremdsprachenunterricht eingegangen und Ziel und Vorgehen der Fehleranalyse beschrieben sowie deren Grenzen diskutiert. Der Fragebogen, der Übersetzungstest und der *acceptability judgment/correction task* (AJCT), anhand derer die Daten erhoben wurden, können im Anhang der Arbeit eingesehen werden.

5.1 Erhebungsinstrument

In zwei der erschöpfendsten Studien zu Transfer aus der L₁ in der schriftlichen Produktion von Kollokationen in der L₂ wählen die Autorinnen – Nesselhauf (2005) und Reder (2006) – zwei unterschiedliche Erhebungsinstrumente: Nesselhauf analysierte Fehler in einem Korpus, dem *International Corpus of Learner English* (ICLE), wohingegen Reder ihre Daten anhand eines Übersetzungstests erhob, doch beiden gemein ist, dass sie die Vor- und Nachteile der von ihnen gewählten Erhebungsinstrumente gegeneinander abwägen und ihre Wahl in Bezug auf Ziel und Erkenntnisinteresse ihrer Erhebungen begründen.

Wie bereits in Kapitel 2.3 erwähnt, kritisiert Fan (2009: 112) an Übersetzungstests, dass diese nicht in der Lage wären, die Kollokationskompetenz Lernender unter realen Produktionsbedingungen zu erheben. Nesselhauf (2003: 224, 2005: 4, 7-8) hingegen gibt zu bedenken, dass darin nur eine geringe Anzahl von Kollokationen von der L₁ in die L₂ übertragen wird und die Ergebnisse daher nicht verallgemeinert werden können. Näf (2004: 138) und Reder (2006: 128) wiederum räumen ein, dass Übersetzungstests Interferenzen fördern; gleichwohl erhob Reder ihre Daten anhand eines solchen – sie argumentiert, dass Kollokationen durch die eng geführten Fragen in Übersetzungstests gezielter erfragt werden können als sie sich im Rahmen eines korpusanalytischen Vorgehens erheben ließen und dass die Diskrepanz zwischen Performanz und Kompetenz Lernender in Übersetzungstests eine weniger eklatante ist als in freien Aufsätzen, die i.d.R. den Kern eines Lernerkorpus bilden, da Lernende in ersteren nicht oder kaum auf Vermeidungsstrategien zurückgreifen können. Nicht zuletzt zieht Reder Übersetzungstests Korpusanalysen vor, da damit Daten unter geringem zeitlichen Aufwand erhoben werden können. In puncto Analyse der erhobenen Daten hebt Reder deren Objektivität hervor: Da es nur eine richtige Antwort gebe, könnten Fehler eindeutig erkannt werden, wären sie doch einfach Abweichungen von der einzig richtigen Antwort (Reder 2006: 125-132).

An der Objektivität der erhobenen Daten darf m.E. gezweifelt werden – besonders im Bereich der Kollokationen, in dem weniger Kodizes als etwa in jenem der Orthographie vorliegen³⁹,

³⁹ Zwar werden Kollokationen mitunter in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern verzeichnet, doch werden sie dort nicht explizit als Kollokationen ausgewiesen bzw. nicht eindeutig von anderen polylexikalischen Einheiten wie Idiomen abgegrenzt. Während im Englischen zunehmend zwischen Werken wie dem eigens für Lernende konzipierten *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (Francis, McIntosh & Poole 2009) gewählt werden kann, ist mir im Deutschen nur ein einziges Kollokationswörterbuch, das *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (Quasthoff 2011), bekannt.

finde ich es fragwürdig, von einer einzigen richtigen Antwort auszugehen, da die alternativen Antworten, die Lernende geben, vermutlich zu einem Teil in Korpora belegt werden können. Konkret heißt das, dass die Kollokation *eine Bemerkung machen* zwar vielleicht häufiger in einem deutschsprachigen Korpora vorkommt als *eine Bemerkung fallen lassen*, doch dass letztere dennoch als korrekte Übersetzung der Kollokation *gøre/komme med en bemærkning* zu betrachten ist.

Zwar scheinen Zweifel an der Objektivität der Daten berechtigt, doch können die beiden anderen Argumente Reders zugunsten des von ihr gewählten Erhebungsinstruments kaum von der Hand gewiesen werden: Die Relation zwischen Aufwand und Ertrag ist zweifellos akzeptabel, doch noch relevanter im Rahmen der vorliegenden Erhebung ist der Einwand, dass Kollokationen in Übersetzungstests gezielt erfragt werden können. Da meines Wissens noch keine Daten zum Einfluss der ersten Fremdsprache auf die Produktion von Kollokationen in der zweiten vorliegen, wäre ein korpusanalytisches Vorgehen mit einem ungemein hohen Aufwand verbunden – allein ein öffentlich zugängliches Lernerkorpus zu finden, in dem Texte von Lernenden mit der L₁ Dänisch und der L₂ Englisch analysiert werden können, ist ein ehrgeiziges Unterfangen. Zwar enthält *Falko*, das Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache des Instituts für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin, 37 Texte dänischer Deutschlernender (Reznicek et al. 2012: 27), doch da Kollokationen in freien schriftlichen Produktionen vermieden werden können, erachte ich den Umfang der Texte dänischer Deutschlernender in *Falko* als zu gering, um die in Kapitel 4 entwickelten Hypothesen zu testen.

Die Wahl des Erhebungsinstruments fiel daher auf einen Übersetzungstest, der mit einem Lückentest kombiniert wurde, sowie einen *acceptability judgment/correction task* (AJCT). Ergänzt wurde der Test um einen Fragebogen, in dem Geschlecht, Alter, Studienrichtung und Fremdsprachenlernvorerfahrungen sowie die Wahrnehmung der Nähe bzw. Distanz zwischen L₁ und L₃ einerseits und L₂ und L₃ andererseits erhoben wurden; in toto waren im Fragebogen zwölf Fragen zu beantworten. Der Übersetzungstest enthielt zwölf Items: je drei Kollokationen der Typen 1 und 2 und je zwei Kollokationen der Typen 3, 4 und 5 (siehe Tab. 3). Die Kollokationen waren in Dänisch angegeben und daraus ins Deutsche zu übersetzen; dabei war die Basis der Kollokation, das Substantiv, bereits vorgegeben und daher nur der Kollokator sowie Synsemantika wie Determinative und Präpositionen zu ergänzen. Die Kollokationen waren nicht nur ins Deutsche zu übertragen, sondern es sollte auch ein Satz damit gebildet werden, um zu überprüfen, ob die Lernenden in der Lage waren, die Kollokationen in einem Kontext zu verwenden. Die L₂ der Lernenden, Englisch, wurde weder in der Arbeitsanweisung noch in den Angaben gebraucht und hatte demnach im Gegenteil zur L₁, dem Dänischen, keine Suggestivkraft. Im AJCT waren sieben dänische Kollokationen und deren Übersetzungen ins Deutsche angegeben, deren Korrektheit zu beurteilen war; unter den sieben Kollokationen waren je einmal eine Kollokation der Typen 1, 2 und 4 und je zwei Mal eine Kollokation der Typen 3 und 5 (siehe Tab. 3).⁴⁰ Fünf der sieben Übersetzungen waren nicht korrekt und daher zu korrigieren; zwei hingegen – die Typ-3-Kollokation *bede om tilgivelse* bzw. *um Verzeihung bitten* und Typ-5-Kollokation *dyrke sport* bzw. *Sport treiben* – waren korrekt

⁴⁰ Eine zweite Kollokation des Typs 4 wurde erst kurz vor der Durchführung der Erhebung eliminiert, da ich von einer dänischen Deutschlehrenden in Kopenhagen darauf aufmerksam gemacht wurde, dass fragliche Kollokation (*slå en streg*) im Dänischen neben einer kollokationalen Bedeutung auch eine idiomatische trägt.

übersetzt. Insgesamt wurden in Übersetzungstest und AJCT nur neunzehn Kollokationen erhoben; eine höhere Anzahl wäre zwar wünschenswert gewesen, doch da ich die Untersuchung nicht in meinem eigenen Unterricht durchführen konnte, sondern auf das Entgegenkommen der Lehrenden an der Universität Kopenhagen angewiesen war, die der Untersuchung freundlicherweise Zeit in ihren Unterrichtseinheiten einräumten, wurde darauf geachtet, den zeitlichen Aufwand so gering wie möglich zu halten.

	Übersetzungstest	AJCT
Typ 1	<i>eine Lösung finden – ein Konzert geben – ein Problem lösen</i>	<i>Verantwortung tragen</i>
Typ 2	<i>sich Notizen machen – sich die Zähne putzen – ein Tor schießen</i>	<i>einen Kurs besuchen</i>
Typ 3	<i>Tagebuch führen – eine Rede halten</i>	<i>Frieden schließen – um Verzeihung bitten</i>
Typ 4	<i>Fortschritte machen – den Rasen mähen</i>	<i>eine Bemerkung machen</i>
Typ 5	<i>einen Spaziergang machen – sich die Nase putzen</i>	<i>Sport treiben – jmdm. ein Kompliment machen</i>

Tab. 3: Äquivalenzarten der Items

Die Selektion der Items erfolgte in sieben Schritten: Da den Lernenden die Kollokationen bereits bekannt sein sollten, wurden zunächst Verbindungen aus dem für Kurse der Grund- und Mittelstufe konzipierten HWDaF in einer Liste gesammelt. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob diese Verbindungen zumindest in drei von vier weiteren Wörterbüchern – den drei Lernerwörterbüchern LGDaF, PGDaF und WDaF sowie dem *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (Quasthoff 2011), dessen Autor Kollokationen im Sinne Hausmanns versteht (Radzik 2013: 65) – enthalten waren; dabei unberücksichtigt blieb, ob die Kollokationen explizit als solche ausgewiesen oder unter den Beispielen zu finden waren.⁴¹ Von den neunzehn erhobenen Kollokationen waren zehn in allen fünf Wörterbüchern verzeichnet, zwei, *den Rasen mähen* und *Frieden schließen*, fehlten nur im PGDaF und sieben nur im *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*.

Die hohe Frequenz der Kollokationen wurde nicht nur an deren Vorkommen in Wörterbüchern, sondern auch an der Anzahl der Belege im Pressekorpus der wiso-Datenbank gemessen: Verbindungen, die weniger als hundert Mal in einer Infinitivkonstruktion (z.B. „Frieden zu schließen“) darin vorkamen, wurden eliminiert. Tab. 4 ist zu entnehmen, wie viele Belege für das jeweilige Item in der Infinitivkonstruktion in bis zum 1. April 2014 erschienenen Presstexten zu finden sind – die Anzahl gefundener Belege reichte von 111 („Bemerkung zu machen“) bis zu 57.690 („Lösung zu finden“). Der Grund, aus dem nach Infinitivkonstruktionen und nicht etwa nach dem Vorkommen des Substantivs und des Verbs innerhalb eines Satzes gesucht wurde, liegt darin, dass dadurch nicht überprüft werden hätte können, ob tatsächlich die gesuchte Kollokation gefunden wurde: So ergäbe eine Suche nach *Lösung* und *finden* bzw. konjugierten Formen des Verbs innerhalb eines Satzes auch Belege wie „Beide finden die Lösung gut“.

⁴¹ Der Grund hierfür liegt darin, dass Kollokationen im LGDaF und im WDaF zwar in den Beispielsätzen verzeichnet, doch besonders im WDaF nicht als eigene Kategorie der polylexikalischen Einheiten behandelt werden, wie Reder (2006: 176-178) in ihrer Analyse der beiden Lernerwörterbücher einwendet.

	Kollokation	Anzahl
1.	<i>Lösung zu finden</i>	57,690
2.	<i>Problem zu lösen</i>	20,754
3.	<i>Sport zu treiben</i>	16,820
4.	<i>Tor zu schießen</i>	9,932
5.	<i>Verantwortung zu tragen</i>	9,068
6.	<i>Konzert zu geben</i>	3,252
7.	<i>Rede zu halten</i>	2,909
8.	<i>Frieden zu schließen</i>	2,303
9.	<i>Fortschritte zu machen</i>	1,683
10.	<i>Zähne zu putzen</i>	1,655
11.	<i>Rasen zu mähen</i>	1,588
12.	<i>Tagebuch zu führen</i>	1,354
13.	<i>Kurs zu besuchen</i>	1,234
14.	<i>Spaziergang zu machen</i>	982
15.	<i>Notizen zu machen</i>	972
16.	<i>Verzeihung zu bitten</i>	855
17.	<i>Kompliment zu machen</i>	606
18.	<i>Nase zu putzen</i>	293
19.	<i>Bemerkung zu machen</i>	111

Tab. 4: Anzahl der Belege für die erhobenen Items in der Infinitivkonstruktion

Nachdem in den vorangegangenen drei Schritten bereits viele Verbindungen eliminiert worden waren, wurden im vierten Schritt die verbliebenen Verbindungen darauf überprüft, ob sie nach der in Kapitel 2.4 dargelegten Definition Kollokationen darstellten. Doch nicht in jedem Fall konnten die theoretischen Abgrenzungskriterien empirisch eindeutig angewendet werden.⁴² Während Kollokationen klar von Idiomen abgegrenzt werden konnten, war die Differenzierung zwischen Kollokationen und Wortverbindungen z.T. mit Problemen verbunden. Ob etwa die Verbindung *ein Tor schießen* entweder den Kollokationen oder den Idiomen zuzuordnen ist, wurde determiniert, indem in zwei Wörterbüchern, dem LGDaF und dem Duden online, unter dem Substantiv nachgeschlagen wurde. Da *Tor* zumindest nach einem der beiden Wörterbücher, dem Duden online, verbindungsintern dieselbe Bedeutung wie verbindungsextern trägt (z.B. „bisher sind zwei Tore gefallen“), wurde *ein Tor schießen* als Kollokation klassifiziert.

Um Kollokationen von freien Wortverbindungen zu trennen, wurde unter dem Verb nachgeschlagen. Unter den unter dem Lemma verzeichneten Bedeutungen wurde jene identifiziert, die das Verb verbindungsintern trägt. *Finden* etwa vereint lt. LGDaF neun, lt. Duden online acht Bedeutungen auf sich. Die Bedeutung des Verbs in der Verbindung *eine Lösung finden* entspricht Bedeutung Nr. 3 im LGDaF – „durch Nachdenken erreichen, dass man e-e Idee, e-e

⁴² Vgl. Nesselhauf (2005: 54), die dazu konstatiert: „Although a theoretically consistent delimitation of collocations from other types of word combinations had been developed [...], applying the definition to the actual data proved to be one of the greatest challenges of the study”.

(gute) Lösung hat“ (Götz, Haensch & Wellmann 2010: 407) – bzw. Bedeutung 1d im Duden online – „durch Überlegung auf etwas kommen“. Da *finden* in der verbindungsinternen Bedeutung anders als *mähen* nicht mit einer sehr begrenzten Anzahl von Objekten ($n \leq 5$)⁴³ kombiniert werden kann, wurden zwei Wörter gewählt, die nach den Bedeutungserläuterungen in den Wörterbüchern mit *finden* kombinierbar sein sollten: *Einsicht* und *Erkenntnis*. Da beide eine hohe Frequenz haben – *Einsicht* hat 259.845 Belege, *Erkenntnis* 452.554 in der wiso-Datenbank –, wäre zu erwarten, dass die Verbindungen „Einsicht zu finden“ und „Erkenntnis zu finden“ zumindest hundert Mal in bis zum 1. April 2014 veröffentlichten Artikeln vorkommen, doch die Anzahl der Belege für „Einsicht zu finden“ beträgt 22, jene für „Erkenntnis zu finden“ 29. Die Verbindung *eine Lösung finden* wurde daher als Kollokation klassifiziert.

Nachdem auch mit allen anderen verbliebenen Verbindungen so verfahren worden war und dadurch fünfundfünfzig geeignete Kollokationen ermittelt worden waren, wurden diese in einem fünften Schritt ins Dänische und Englische übertragen und die übersetzten Kollokationen *native speakers* zur Begutachtung vorgelegt. Danach wurden die Kollokationen einem der fünf Typen der Äquivalenz zugeordnet. I.d.R. war die Klassifizierung einer Kollokation nicht mit Problemen verbunden, doch war, wie an der Verbindung *(ein) Tagebuch führen* verdeutlicht wurde, die Zuordnung zu einem der fünf Typen der Äquivalenz nicht in jedem Fall eindeutig. So hätte die Verbindung *sich die Nase putzen* entweder als Kollokation des Typs 3 oder als Kollokation des Typs 5 klassifiziert werden können, denn eine wortwörtliche Übersetzung der Kollokation aus dem Dänischen ins Deutsche ergibt etwa in folgendem Kontext eine korrekte deutsche Kollokation: „Han hoppede lidt op og ned, pudsede sin næse og trak op i sine gummi-støvler“ (Lund Kirkegaard 1975: 116) – *Er hüpfte ein wenig auf und ab, putzte seine Nase und zog seine Gummistiefel hoch*. Dennoch ist im Dänischen die Form ohne Possessivum gebräuchlicher und da eine Übersetzung von *pudse næse* in Kontexten wie dem folgenden keine korrekte deutsche Kollokation ergibt, wurde *sich die Nase putzen* als Kollokation des Typs 5 klassifiziert: „Hun pudsede næse og vendte sig og pudsede næse en gang til“ (Helle Helle 2009 [2002]: 60) – **Sie putzte Nase und wandte sich um und putzte noch einmal Nase*.

Im siebten und letzten Schritt schließlich wurden aus den fünfundfünfzig verbliebenen Verbindungen zufällig je vier Kollokationen der Typen 1, 2, 3, 4 und 5 gewählt, die im Erhebungsinstrument zu übersetzen sein würden. Eine Kollokation des Typs 4 wurde, wie in Fußnote 54 erwähnt, kurz vor der eigentlichen Erhebung eliminiert, weshalb die Anzahl der Items im Erhebungsinstrument letztendlich nicht zwanzig, sondern neunzehn betrug. Zwölf der neunzehn Kollokationen waren Teil des Übersetzungstests, sieben hingegen Teil des AJCTs. Wie bereits erwähnt, können die Items und deren Typ der Äquivalenz Tab. 3 entnommen werden.

Bei allen neunzehn Items, die im Übersetzungstest und im AJCT erfragt wurden, handelt es sich um Verb-Objekt-Kollokationen; sie wurden anderen Arten wie etwa Adverb-Adjektiv-

⁴³ *Mähen* kann zwar mit mehr als fünf Objekten verbunden werden, doch bezieht sich die Zahl 5 hier auf hochfrequente Verbindungen, d.h. Verbindungen wie *den Anger mähen*, für die in bis zum 1. April 2014 erschienenen Presstexten im Pressekorpus der wiso-Datenbank weniger als zehn Belege zu finden sind, bleiben unberücksichtigt. Unter einer hochfrequenten Verbindung werden hier Verbindungen verstanden, die mindestens hundert Mal in einer Infinitivkonstruktion im Pressekorpus der wiso-Datenbank vorkommen.

Kollokationen vorgezogen, da sie von höherer Relevanz für Lernende sind, wie Nesselhauf (2005: 9-10) konstatiert: Verb-Objekt-Kollokationen zeichnen sich nicht nur durch eine hohe Frequenz aus, sondern bereiten Fremdsprachenlernenden größere Probleme als andere Arten von Kollokationen, wie Forschungsergebnisse gezeigt haben. Doch da sie den kommunikativen Kern einer Äußerung bilden (Altenberg 1993: 227, zit.n. Nesselhauf 2005: 9), ist es für Lernende nicht unerheblich, sie korrekt gebrauchen zu können. Nicht zuletzt können sie kaum vermieden werden und sind im Vergleich zu anderen Arten von Kollokationen schwerer zu paraphrasieren, denn während etwa Adverbien in Adverb-Adjektiv-Kollokationen wie *bitter bereuen* durch ein hoch frequentes Wort wie *sehr* ersetzt werden können, bieten sich Lernenden zu Verben in Verb-Objekt-Kollokationen entweder keine oder wenige hoch frequente Alternativen.

5.2 ProbandInnen

Die Daten wurden am 28. April 2014 am Institut für Englisch, Germanisch und Romanisch der Universität Kopenhagen erhoben. Im Vorfeld der Erhebung hatte ich Deutschlehrende an allen fünf Volluniversitäten Dänemarks⁴⁴ und einer Wirtschaftshochschule, der *Copenhagen Business School* (CBS), kontaktiert, doch reagierten nur zwei Lehrende der Universität Kopenhagen auf meine Anfrage. 28 Deutschlernende aus zwei Fortgeschrittenenkursen erklärten sich bereit, an der Erhebung teilzunehmen; zwei Lernende verweigerten die Teilnahme, während sie zwei weiteren Lernenden verwehrt wurde, da diese bilingual (L_{1.1} Dänisch, L_{1.2} Deutsch) aufgewachsen waren. Von dreißig Teilnahmeberechtigten beteiligten sich demnach 28 an der Erhebung, was einer Rücklaufquote von über 90% entspricht. Die hohe Rücklaufquote kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, dass die Daten in der Unterrichtszeit erhoben wurden. Die TeilnehmerInnen wurden zu Beginn über die Forschungsfrage, den Aufbau des Forschungsinstruments und den Ablauf der Erhebung informiert und gebeten, auf Wörterbücher zu verzichten. Sie hatten dreißig Minuten Zeit, auf die Fragen im Fragebogen und im Test zu antworten; viele TeilnehmerInnen gaben ihre Frage- und Testbögen bereits vor Ablauf der Zeit ab.

Von den 28 Datensets waren 27 valide; ein Datenset wurde nicht gewertet, da die ProbandIn eine Seite des Testbogens überblättert hatte. Von den 27 TeilnehmerInnen waren sieben Männer und zwanzig Frauen. Die Befragten waren durchschnittlich knapp 25 Jahre alt und im vierten Semester ihres Studiums. Zwanzig belegten Deutsch im Hauptfach, fünf im Nebenfach und zwei besuchten den Kurs im Rahmen eines anderen Haupt- oder Nebenfachs. Knapp 52% der Befragten gaben an, Englisch auf dem Niveau C1 oder C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) zu beherrschen, wohingegen das Niveau im Deutschen tendenziell niedriger bewertet wurde: Zwar verorteten immerhin noch knapp 41% der Befragten ihre Kenntnisse in der L₃ auf dem Niveau C1 oder C2 des GERS, doch über die Hälfte (52%) der ProbandInnen gaben an, Deutsch ‚nur‘ auf dem Niveau B1 oder B2 zu beherrschen. Zwei Personen, von denen je eine Deutsch im Haupt- und im Nebenfach belegte, verorteten ihre Kenntnisse in der L₃ gar ‚nur‘ auf dem Niveau A2, obwohl sie bereits im vierten bzw. sechsten Semester ihres Studiums waren. Den Bewertungen der Lernenden ent-

⁴⁴ Dazu zählen neben der Universität Kopenhagen auch die Universitäten in Århus, Aalborg und Roskilde sowie die Süddänische Universität (dän. *Syddansk Universitet*) in Odense.

spricht die angegebene Lerndauer der L₂ und L₃: Während Englisch durchschnittlich zehn Jahre gelernt wurde, lag die durchschnittliche Lerndauer des Deutschen bei knapp acht Jahren. Die kürzeste Lerndauer des Englischen betrug sechs Jahre (n=1), die längste dreißig (n=1), wohingegen die kürzeste Lerndauer des Deutschen sich auf drei Jahre (n=1), die längste sich auf 27 Jahre (n=1) belief. Über 50% der Befragten lernten Englisch bereits seit mindestens zehn Jahren, Deutsch bereits seit mindestens sieben Jahren. Von 27 TeilnehmerInnen waren 26 bereits ein- oder mehrmals im englischsprachigen Raum gewesen, wenngleich nur zwei länger als sechs Monate in englischsprachiger Umgebung gelebt hatten. 26 von 27 Befragten hatten bereits ein- oder mehrmals in einem deutschsprachigen Land geurlaubt; elf Befragte bzw. über 40% hatten mehr als sechs Monate in Deutschland, Österreich oder der Schweiz verbracht. Zwei der 27 Befragten waren bilingual aufgewachsen und hatten neben Dänisch noch eine zweite Erstsprache – Polnisch bzw. Ungarisch – erworben. Während Dänisch L₁, Englisch L₂ und Deutsch L₃ aller Befragten waren, gaben acht Lernende an, noch eine L₄ erworben zu haben: in fünf Fällen war es Spanisch, in zwei Fällen Französisch und in einem Fall Russisch.

Die Lernenden wurden auch darum gebeten, die Nähe bzw. Distanz zwischen dem Deutschen und dem Dänischen einerseits und dem Deutschen und dem Englischen andererseits auf einer Skala von 1 bis 10 zu beurteilen; 1 bedeutete dabei, die Sprachen glichen einander „gar nicht“ (dän. *slet ikke*), 10 „vollkommen“ (dän. *totalt*). Die Nähe bzw. Distanz zwischen dem Deutschen und dem Dänischen wurde von den Befragten durchschnittlich mit 6,7 Punkten auf der Skala bewertet, jene zwischen dem Deutschen und dem Englischen mit 4,3 Punkten. 25 Befragte gaben an, das Deutsche wäre dem Dänischen ähnlicher als dem Englischen, eine Befragte antwortete, das Deutsche gleiche dem Dänischen und dem Englischen im gleichen Maße, und nur ein einziger Befragter beurteilte das Englische als dem Deutschen ähnlicher als das Dänische. Da die empfundene Nähe bzw. Distanz zwischen zwei Sprachen, wie in Kapitel 3.3.2.1 erörtert, einer der Faktoren ist, die determinieren, ob eher die L₁ oder die L₂ eines/r Lernenden in dessen/deren L₃-Produktion interferiert, wäre zu erwarten, dass negativer Transfer in den Tests eher aus dem Dänischen als dem Englischen erfolgt.

Die Frage, ob Dänisch und Deutsch im Unterricht kontrastiv betrachtet würden, wurde von allen Teilnehmenden bejaht; zwanzig TeilnehmerInnen gaben an, dass sie L₁ und L₃ „ab und zu“ (dän. *en gang imellem*) im Unterricht miteinander verglichen, sechs antworteten, dass sie „in jeder zweiten Einheit“ (dän. *hver anden time*) Vergleiche zögen, und eine Person, dass Dänisch und Deutsch „in jeder Einheit“ (dän. *hver time*) kontrastiv betrachtet würden. Weniger weit verbreitet als die kontrastive Betrachtung des Dänischen und Deutschen waren Übersetzungen zwischen L₁ und L₃: Nur 19 TeilnehmerInnen gaben an, dass sie im Unterricht bereits einmal vom Dänischen ins Deutsche oder vom Deutschen ins Dänische übersetzt hatten. Von diesen antworteten 13, Übersetzungen würden „ab und zu“ in den Unterricht einbezogen, vier, dass „in jeder zweiten Einheit“ übersetzt würde, und zwei, dass dies „in jeder Einheit“ geschehe. Erstaunlich ist, dass acht Befragte antworteten, im Unterricht noch nie von der L₁ in die L₂ oder von der L₂ in die L₁ übersetzt zu haben, denn eigentlich sind Übersetzungen ins und aus dem Deutschen im Studienplan vorgesehen (Falster Jakobsen 2001: 1669-1670).

5.3 Fehleranalyse

Der Erhebung der Daten folgte deren quantitative Analyse in SPSS. Dazu wurden jeder Frage des Fragebogens eine Variable und Wertelabels zugeteilt. Der Frage, ob bzw. wie oft die Lernenden im Unterricht vom Dänischen ins Deutsche oder vom Deutschen ins Dänische übersetzen, wurden etwa die Variable ‚Übersetzung‘ und die Wertelabels ‚0 = nie‘, ‚1 = ab und zu‘, ‚2 = in jeder zweiten Einheit‘ und ‚3 = in jeder Einheit‘ zugeordnet. War die Frage unbeantwortet geblieben, wurde das Wertelabel ‚99 = keine Angabe‘ in die Datenmatrix eingetragen, das zuvor als fehlender Wert definiert worden war.

Im Gegensatz zur Operationalisierung der Antworten auf die Fragen des Fragebogens erwies sich jene der Übersetzungen und der Akzeptabilitätsbeurteilungen als ungleich komplexer. Den Kollokationen, die in den Teilen A, B und C des Tests vom Dänischen ins Deutsche zu übersetzen waren, wurden die Wertelabels ‚R = Richtig‘, ‚U = Unübersetzt‘, ‚F1 = ein Fehler, der kein Interferenzfehler ist‘, ‚F2 = zwei Fehler, die keine Interferenzfehler sind‘, ‚ID = Interferenzfehler aus dem Dänischen‘, ‚IE = Interferenzfehler aus dem Englischen‘ und ‚IDE = Interferenzfehler aus dem Dänischen und/oder Englischen‘ zugeordnet. Wenn, wie im Falle der Übersetzung der Kollokation *sich die Nase putzen* im Test der Probandin Nr. 4, zwei Fehler zu finden waren (**der Nase blasen*), wurden die bereits eingetragenen Wertelabels um ein weiteres ergänzt – hier etwa um ‚FIIE = ein Fehler, der kein Interferenzfehler ist, und ein Interferenzfehler aus dem Englischen‘. Die Akzeptabilitätsbeurteilungen in den Teilen D und E des Tests trugen die Wertelabels ‚R = Richtig beurteilt‘, ‚U = Unbeurteilt‘ und ‚F = Falsch beurteilt‘. Wurde eine nicht normgerechte Kollokation als inakzeptabel beurteilt und korrigiert, wurden der Korrektur die Wertelabels ‚R = Richtig korrigiert‘, ‚U = Unverbessert, obwohl als inakzeptabel beurteilt‘, ‚F = Falsch korrigiert, doch ohne Interferenzfehler‘, ‚FD = Interferenzfehler aus dem Dänischen in der Korrektur‘, ‚FE = Interferenzfehler aus dem Englischen in der Korrektur‘ und ‚FDE = Interferenzfehler aus dem Dänischen und/oder Englischen in der Korrektur‘ zugeordnet.

Die erhobenen Daten wurden nicht nur einer quantitativen, sondern auch einer qualitativen Analyse unterzogen. Die Fehler in den Übersetzungen in den Teilen A, B und C und in den Korrekturen in den Teilen D und E des Testbogens wurden nach der Typologie Hufeisens klassifiziert, die nach den Kriterien des Orts und der Art des Fehlers zwischen dreizehn Typen differenziert (siehe Kapitel 5.3.1.2). Nachdem die Fehler der Lernenden klassifiziert worden waren, wurden interlinguale Fehler von intra- und extralingualen getrennt (siehe Kapitel 5.3.1.3), um etwa zu ermitteln, ob im Bereich der Kollokationen Interferenzfehler aus der L₂ der Lernenden, dem Englischen, beobachtet werden können. Im Laufe der qualitativen Datenanalyse fiel auf, dass Kollokationen, in denen das Verb im Deutschen gewöhnlich reflexiv gebraucht wird, im Dänischen hingegen nicht (*sich Notizen machen*, *sich die Zähne putzen*, *sich die Nase putzen*), zwar von vielen Lernenden korrekt übersetzt worden waren, doch der im Deutschen bevorzugte Gebrauch des Reflexivpronomens umgangen worden war – auch darauf wird in Kapitel 6, in dem die Ergebnisse präsentiert werden, eingegangen.

5.3.1 Vorgehen

Um die Fehler der Lernenden systematisch zu erforschen, wurden die erhobenen Daten einer Fehleranalyse unterzogen. Der Entwicklung der Fehleranalyse ging ein Paradigmenwechsel

voran: Noch in den 1960er Jahren wurden Fehler im Fremdsprachenunterricht als etwas Defizitäres betrachtet, das zu tilgen war (Balareva 1997: 14; Imider 2010: 26; Kleppin 2010a: 1060), doch ab den 1970er Jahren wandelte sich das Bild des Fehlers (Brdar-Szabó 2010: 523). Corder (1967: 167) forderte als einer der ersten, Fehler als Indikatoren für Lernprozesse zu verstehen:

[W]e can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother-tongue and by those learning a second language.

Fehler gäben, so Corder, Einblicke in Lern- und Verarbeitungsprozesse (vgl. dazu auch Ellis 1986: 9; Krumm 1990: 99-100; Näf 2004: 137). Von ihnen könne auf die Entwicklung der Lernersprache⁴⁵ geschlossen werden, woraus neben Lehrenden und Lernenden auch Sprachlehr- und -lernforschende Nutzen ziehen könnten (Corder 1967: 167). Fehler bilden daher den Gegenstand der Fehleranalyse, deren Ziel es ist, „Erkenntnisse über den Stand und die Entwicklung von Lernersprachen zu gewinnen“ (Kleppin 2010b: 80). In einem ersten Schritt werden dabei Fehler in der Produktion Lernender identifiziert, in einem zweiten klassifiziert und im dritten und letzten werden Hypothesen über die Ursache(n) der Fehler entwickelt (Hufeisen 1991: 44, 1993: 244; Kärchner-Ober 2009: 69-72). Doch bevor Fehler identifiziert werden können, ist es erforderlich, den Begriff Fehler zu definieren.

5.3.1.1 Fehleridentifizierung

Corder (1967: 166-167) differenziert zwischen *errors* bzw. Kompetenzfehlern einerseits und *mistakes* bzw. Performanzfehlern andererseits. Er räumt ein, dass die systematischen Kompetenz- nicht in jedem Fall eindeutig von den unsystematischen Performanzfehlern abgegrenzt werden können; dennoch hat die Dichotomie *error/mistake* Eingang in die Literatur gefunden (etwa bei Ellis 2003 [1997]: 94; Hufeisen 1991: 59-60; Kleppin 2010a: 1063). Wie bei Nesselhauf (2005: 39) wird hier nicht zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern differenziert, da dem/r Forschenden in einer Fehleranalyse der Zugriff auf eine *authoritative interpretation* (Corder 1981: 37) verwehrt bleibt. Da die Lernenden nicht zu ihren Fehlern befragt werden können, bliebe eine Einteilung der Fehler in *errors* und *mistakes* spekulativ und wird daher in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen.

Corder (1981: 42) grenzt nicht nur Kompetenz- von Performanzfehlern ab: Er trennt auch sichtbare von unsichtbaren bzw. verdeckten Fehlern.⁴⁶ Während Fehler wie **Er hat den Rasen gemähen* eindeutig als solche erkennbar sind, ist in einem Satz wie **Meine Mutter schlägt den Rasen* auf den ersten Blick kein Fehler zu entdecken. Es ist durchaus denkbar, dass die Mutter des Lernenden, des Probanden Nr. 12 in der Erhebung, mit den Fäusten auf den Rasen trommelt, wie FußballerInnen es zuweilen im Torjubel tun. Da der Lernende aber die dänische Kollokation *slå græsplæne* (dt. *den Rasen mähen*) im Deutschen wiedergeben wollte, wurde das Verb *schlagen* in dem Kontext als Fehler gewertet.

⁴⁵ Lernersprache wird hier in Anlehnung an Apeltauer (2001: 678) als ein eigenständiges, dynamisches System verstanden, das zwar Züge von Erst- und Zielsprache trägt, aber auch davon unabhängige Regeln und Formen entwickelt.

⁴⁶ Vgl. dazu auch Lennon (2008: 54).

Das Beispiel zeigt, dass grammatische Korrektheit allein noch kein Garant dafür ist, dass kein Fehler zu finden ist – der Lernende hat in **Meine Mutter schlägt den Rasen* nicht gegen das System der Sprache verstoßen, sondern ist von der Norm im Deutschen, wonach der Rasen gemäht, nicht geschlagen wird, abgewichen. Um einen Fehler identifizieren zu können, hat der/die Korrigierende nach Hufeisen (1991: 45-46, 1993: 244) vier Fragen zu beantworten:

1. Wurde gegen das **System** verstoßen?
2. Wurde gegen die **linguistische Norm** verstoßen?
3. Wurde gegen die **pragmatische Norm** verstoßen?
4. War der Verstoß ungewollt?

Wird zumindest eine der ersten drei Fragen bejaht und lautet die Antwort auf die vierte und letzte Frage Ja, liegt ein Fehler vor. Eine Äußerung wie **Er hat den Rasen gemähen* ist **ungrammatisch**, da das Perfekt Partizip von *mähen* *gemäht*, nicht **gemähen* ist; sie verstößt somit gegen das System der Sprache. In Kollokationen hingegen wird weniger gegen das System als gegen die linguistische Norm verstoßen, denn dass der Rasen im Dänischen geschlagen, doch im Deutschen gemäht wird, liegt nicht im System, sondern in dessen Realisierung begründet; der Satz **Meine Mutter schlägt den Rasen* ist daher als **inakzeptabel** zu betrachten. Verstöße gegen die pragmatische Norm wiederum – etwa eine informelle statt einer formellen Anrede – werden als **unangemessen** bezeichnet. Um die Fehler in den Kollokationen der Lernenden identifizieren zu können, wurden die *target items* als *tertium comparationis* herangezogen. Im Falle von Item 6, *give en koncert*, war das *target item* *ein Konzert geben*. Wicht die Übersetzung eines/r Lernenden davon ab, wurde kontrolliert, ob tatsächlich ein Fehler vorlag oder der/die Lernende eine grammatische, akzeptable und angemessene Alternative zum *target item* gefunden hatte (z.B. *ein Konzert spielen*).

Es erwies sich als einfach, Fehler gegen das System zu identifizieren. Um zu ermitteln, ob die Übersetzungen bzw. Korrekturen ungrammatisch waren, wurden entweder der Duden online oder die 8., überarbeitete Auflage der Grammatik des Duden (Wermke, Kunkel-Razum & Scholze-Stubenrecht 2005) konsultiert, da die präskriptive Norm des Duden jene ist, auf die sich viele Lehrende in ihrem Fremdsprachenunterricht beziehen. Derart wurden etwa Fehler wie jener in der Kollokation **Sie gaben eine Konzert* des Probanden Nr. 5 identifiziert. Abweichungen wie jene in den Kollokationen der Probandin Nr. 7 (**ein Konzert abgeben*) oder des Probanden Nr. 15 (**ein Konzert führen*) hingegen waren nicht ungrammatisch, sondern inakzeptabel. Da die Verbindungen **ein Konzert abgeben* und **ein Konzert führen* weder im HWDaF, im LGDaF, im PGDaF, im WDaF noch im *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (Quasthoff 2011) verzeichnet waren und in der intendierten Bedeutung in weniger als zehn Belegen in bis einschließlich 1. Jänner 2015 erschienenen Presstexten der wiso-Datenbank gefunden wurden, wurden sie als inakzeptabel beurteilt. Fehler gegen die pragmatische Norm wurden nicht identifiziert, was wenig verwunderlich ist – zwar verwendeten die Lernenden die Kollokationen in einem Satz, doch war der Kontext unzureichend, um darüber urteilen zu können, ob eine Äußerung angemessen oder unangemessen war.

5.3.1.2 Fehlerklassifikation

Nachdem die Fehler identifiziert worden waren, wurden sie in Anlehnung an Hufeisen (1991: 48-59, 1993: 245-252) nach dem Ort ihres Auftretens und ihrer Art klassifiziert und so zwi-

schen dreizehn Typen von Fehlern differenziert. Wie bereits in Kapitel 3.3.1 erwähnt, wurde die linguistische Klassifikation Hufeisens aus zwei Gründen jener Nesselhaufs vorgezogen.

Nesselhauf (2003: 230-232, 2005: 71-72) differenziert zwischen neun Typen von Fehlern; Kriterium der Zuordnung zu einem der neun Typen ist der Ort des Auftretens des Fehlers in der Kollokation (Verb, Nomen, etc.). Die Klassifikation wurde eigens entwickelt, um zu zeigen, dass Fehler nicht nur in Kollokatoren zu finden sind, doch da die in die Erhebung einbezogenen Items den Lernenden bereits bekannt sein sollten, waren wenig komplexe Kollokationen gewählt worden, sodass sich die Typologie Nesselhaufs als ungeeignet erwies – nur in einem einzigen Item, Nr. 18, etwa war eine Präposition enthalten. Wäre nun der Typologie Nesselhaufs der Vorzug gegeben worden, wäre das wenig erstaunliche Ergebnis gewesen, dass das Gros der Fehler in Kollokationen in den Verben zu finden ist. Daher, aber auch, da die Typologie Hufeisens erprobt und etwa von Kärchner-Ober (2009: 71-72) und Piller (2002: 161-164) adaptiert wurde, wurde jene Nesselhaufs aufgegeben. Dass Hufeisen Fehler nicht nur nach dem Ort ihres Auftretens voneinander abgrenzt, ist v.a. im Bereich der Kollokationen relevant, denn es ist zu erwarten, dass Fehler in Kollokationen von jenen in freien Wortverbindungen weniger nach dem Ort ihres Auftretens als vielmehr nach ihrer Art abweichen.

Hufeisen (1991: 48-50, 1993: 246-247) grenzt drei Arten von Fehlern voneinander ab: syntaktische Fehler, die die Beziehung zwischen den Zeichen, semantische Fehler, die die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem, und pragmatische Fehler, die die Beziehung zwischen Zeichen und ZeichenbenutzerInnen betreffen. Gleich, welcher Art ein Fehler ist, tritt er an einem von fünf Orten auf: in einem Graphem, einem Morphem⁴⁷, einem Syntagma, einem Satz oder einem Text. Hufeisen (1993: 248) differenziert zwischen vierzehn Typen von Fehlern; sie exkludiert einzig Graphem-Pragmatik-Fehler (siehe Tab. 5).

Art Ort	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphem	pützen → putzen (P4) genommen → genommen (P11)	Minimalpaare, z.B. spuken → spucken	–
Morphem	die Problem → das Problem (P1) eine Konzert → ein Konzert (P5)	Er kommt vermeintlich morgen. → Er kommt vermutlich morgen.	Verdammt!
Syntagma	Merkel vorträgt eine Rede. → Merkel trägt eine Rede vor. (P27)	eine Rede geben → eine Rede halten (P18)	Es reute ihn, den Jüngeren verdrochen zu haben.
Satz	Wenn er liest das Buch, ... → Wenn er das Buch liest, ...	Ich spiele Fußball. → Ich schieße ein Tor.	Er verdrosch den Jüngeren.
Text	falsche Textsortenwahl, z.B. Inhaltsangabe → Rezension	eine Folge von Satz-Semantik- Fehlern in einem Text	falsches Register, z.B. gesprochene Spr. → geschriebene Spr.

Tab. 5: Fehlertypologie nach Hufeisen (1991, 1993)

⁴⁷ Hufeisen (1991: 50, 1993: 247) zieht den Begriff des Monems des französischen Linguisten André Martinet jenem des Morphems vor, doch da unter beiden „das kleinste bedeutungstragende Element einer Sprache“ (Ernst 2011: 107) verstanden wird, bevorzuge ich hier die verbreitetere Bezeichnung des Morphems.

Die Beispiele in Tab. 5 wurden größtenteils den Übersetzungen und Korrekturen der Befragten entnommen und können daher zwar nicht als archetypisch betrachtet werden, zeigen aber dafür, wo die Typologie Hufeisens an ihre Grenzen stößt: Ob ein Fehler wie **Merkel vorträgt eine Rede* den Morphem- oder den Syntagma-Syntaktik-Fehlern zugeordnet wird, hängt davon ab, ob trennbare Verben wie *vortragen* als Morpheme oder Syntagmen angesehen werden. Da erst die Verwendung des Verbs in einem Satz wie jenem der Probandin Nr. 27 die Trennung von Partikel und Stamm erfordert, wurde **Merkel vorträgt eine Rede* hier den Syntagma-Syntaktik-Fehlern zugeordnet. Entsprechend könnte die nicht normgerechte Kollokation **eine Rede geben* der Probandin Nr. 18 entweder als Morphem- oder als Syntagma-Semantik-Fehler klassifiziert werden, je nachdem, ob die Elemente der Kollokationen einzeln betrachtet oder Kollokationen wie hier als polylexikalische, d.h. syntagmatische Einheiten begriffen werden.

Pragmatik-Fehler wiederum hängen von dem Kontext ab, in dem sie begangen werden: Der Ausruf *Kruzitürken!* ist nur dann ein Fehler, wenn er „die Ebene der einmal gewählten Textorte [...] nicht [einhält]“ (Hufeisen 1993: 249). Das Beispiel *Er verdrosch den Jüngeren* ist nicht an sich inkorrekt; der Fehler ist erst als solcher zu erkennen, wenn in den vorangegangenen und in den folgenden Sätzen keine umgangssprachlichen Wörter wie *verdreschen* verwendet werden. Da die Kollokationen von den ProbandInnen zwar in einem Satz, doch nicht in einem Text gebraucht wurden, war der Kontext wie bereits erwähnt zu knapp, um zu beurteilen, ob ein Pragmatik-Fehler vorlag – tatsächlich wurde in 28 Testbögen ein einziger Pragmatik-Fehler (**eine Lösung kriegen* anstatt *eine Lösung finden*) identifiziert. Text-Fehler wiederum waren gar nicht zu finden, denn die Lernenden hatten die Kollokationen ja in Sätzen, nicht in Texten verwendet.

5.3.1.3 Fehlererklärung

Der linguistischen Klassifizierung der Fehler folgt deren Explikation. Lange Zeit wurden Fehler unter Einfluss der Kontrastivhypothese auf eine einzige, linguistische Ursache zurückgeführt; erst durch die Interlanguage-Hypothese wurde eine Debatte um die Plurikausalität von Fehlern entfacht (Balareva 1997: 21; Kleppin 2010a: 1064). Es wurde nicht länger angenommen, dass interlinguale Interferenzen allein für die Fehler Lernender verantwortlich waren; neben linguistischen Erklärungen wie intralingualen Interferenzen (z.B. Übergeneralisierungen) wurden fortan auch extralinguistische wie Kommunikations- und Lernstrategien, der Fremdsprachenunterricht selbst (z.B. Übungstransfer), persönliche und sozio-kulturelle Faktoren in Betracht gezogen (Balareva 1997: 22-23; Kleppin 1998: 29-38, 2010a: 1064-1065).

Erschwert wird die Explikation der Fehler durch deren Plurikausalität: Weder von einer *authoritative* noch von einer *plausible interpretation*, d.h. weder von der Kommunikationsintention des/r Lernenden noch von deren Interpretation durch den/die ForschendeN (Corder 1981: 37-38), können die Faktorenkomplexe, die zu einem Fehler führen, exakt erschlossen werden. Probandin Nr. 23 etwa hat Item 17, **einen Kurs nehmen*, zu Recht korrigiert, doch war ihre Korrektur **in einem Kurs teilnehmen* nicht fehlerfrei. Das Verb *teilnehmen* erfordert die Präposition *an*, wohingegen *deltage* im Dänischen und *participate* bzw. *take part* im Englischen mit dem Äquivalent der deutschen Präposition *in* verbunden werden. Es ist daher denkbar, dass die Quelle des Fehlers in einer Interferenz aus L₁ und/oder L₂ der Lernenden liegt, aber auch persönliche Faktoren wie Unkonzentriertheit kommen in Betracht. Noch weniger ein-

deutig ist der Fall der Korrektur der Probandin Nr. 18 des Items Nr. 13, **Frieden machen*, denn worin die Wurzeln des Fehlers in **Frieden eingehen*⁴⁸ liegen, bleibt ungewiss: entweder in einer interlingualen (vgl. dän. *indgå fred*) oder einer intralingualen Interferenz (vgl. dt. *ein Bündnis/Risiko/eine Wette/Ehe eingehen*), in einer Kombination beider Faktoren oder einem noch heterogeneren Faktorenkomplex.

In der Erklärung der Fehler in Kapitel 6 wird deren Plurikausalität zwar bedacht, doch liegt der Fokus auf inter-, nicht intra- oder extralinguistischen Ursachen. Die gefundenen Fehler wurden einer von zwei Kategorien zugewiesen: Fehler, die auf interlinguale Interferenzen, und Fehler, die *nicht* auf interlinguale Interferenzen zurückgeführt werden können. Um Interferenzfehler erkennen zu können, wurden abweichende Antworten Wort für Wort ins Dänische und Englische übersetzt; ergab sich daraus eine korrekte Kollokation in L₁ bzw. L₂ und waren intra- und/oder extralinguistische Erklärungen – anders als im Falle von **teilnehmen in* und **Frieden eingehen* – nicht plausibel, wurde ein Fehler als Interferenzfehler gewertet. Die Kategorie der Interferenzfehler (IF) wurde weiter unterteilt in:

- IF aus dem Dänischen, z.B. **einen Spaziergang gehen* (vgl. dän. *gå en tur*), **jmdm. ein Kompliment geben* (vgl. dän. *give ngn. en compliment*),
- IF aus dem Englischen, z.B. **eine Rede geben* (vgl. engl. *give a speech*),
- IF, deren Wurzeln im Dänischen *und* im Englischen liegen könnten, d.h. die doppelgestützt sind (siehe Kapitel 3.3.2.3), z.B. **einen Kurs nehmen* (vgl. dän. *tage et kursus*, engl. *take a class*).

Die Kategorisierung der Fehler ist ein Erfordernis dafür, die in Kapitel 4 entwickelten Hypothesen überprüfen zu können. Dadurch, dass zwischen Interferenzfehlern und Fehlern, deren Quelle *nicht* negativer Transfer aus der Erst- und/oder der Fremdsprache ist, differenziert wird, können der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern und das Verhältnis zwischen Interferenzfehlern aus dem Dänischen und jenen aus dem Englischen ermittelt werden.

5.3.2 Ziele und Grenzen

Wie bereits erwähnt ist es Ziel der Fehleranalyse, Einblicke in die Entwicklung der Lerner-sprache zu gewinnen. Langfristig leistet die Fehleranalyse einen Beitrag zur Spracherwerbsforschung, mittelfristig finden die gewonnenen Erkenntnisse Eingang in die Sprachlehrprophylaxe und in die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Curricula und kurzfristig verfolgt die Fehleranalyse den Zweck der Leistungskontrolle im Fremdsprachenunterricht (Hufeisen 1991: 35, 1993: 243). Die Fehleranalyse ist trotz berechtigter Kritik ein in der L₃-Forschung beliebtes und dementsprechend verbreitetes Forschungsinstrument,

ein Umstand, der sich einerseits aus der Genese des Forschungsgegenstandes – erhöhte Aufmerksamkeit den Fehlern im schulischen und universitären Unterricht gegenüber, die aus den vorher gelernten Fremdsprachen resultieren – erklären lässt, zum anderen aus der Tatsache, dass der Forschungsgegenstand überhaupt erst einmal abgesteckt werden muss (Hufeisen 2001: 651).

⁴⁸ Die Verbindung **Frieden eingehen* wurde nach den in Kapitel 5.3.1.1 besprochenen Kriterien als inakzeptabel beurteilt, da sie in keinem der angegebenen Wörterbücher verzeichnet war und in der intendierten Bedeutung in nur vier Belegen (Flottau 2005: 32; Heumann 2009: 7; Meissl Årebo 2014: 7; OÖN 2011: 3) in bis einschließlich 1. Jänner 2015 erschienenen Presstexten der wiso-Datenbank gefunden wurde.

Kritik an dem Forschungsinstrument richtet sich in erster Linie gegen dessen Produkt- und Defizitorientierung: Zum einen wird dem Verfahren vorgeworfen, dass von einem Fehler, dem Produkt, nicht auf den Lernprozess geschlossen werden kann; zum anderen wird kritisiert, dass damit nur negativer, nicht positiver Transfer erfasst wird (Edmondson & House 2006: 215-216; Hufeisen 1991: 35, 1993: 243, 2001: 651; Kleppin 2010b: 80; Lennon 2008: 54-55; Lindemann 1998: 162). Letzterer Einwand ist zwar nicht unberechtigt, doch können Fehler Lehr- und Lernprobleme offenlegen, wie Krumm (1990: 99-100) in seinem wegweisenden Beitrag *Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!* konstatiert. Die Bezeichnung Fehler ist hier daher wie bei Putzer (1994: 41-42) nicht als wertende, sondern als wertfreie Bezeichnung für ein Phänomen zu verstehen, von dem Erkenntnisse über die Entwicklung von Lersprachen gewonnen werden können. Den Vorwurf wiederum, die Fehleranalyse sei zu produktorientiert und verliere dadurch den Prozess aus den Augen, relativiert Hufeisen (1991: 35, 1993: 243) durch den Einwand, dass das Verfahren „nie den Anspruch auf vollständige Abbildung der zugrundeliegenden Lernprozesse erhoben hat“.

Obwohl die Einwände der Produkt- und Defizitorientierung entkräftet werden können, bleibt zum einen zu bedenken, dass die Fehlerfrequenz, die im Laufe einer Fehleranalyse ermittelt wird, in hohem Grad davon abhängt, wie der Begriff Fehler darin definiert wird; zum anderen ist die Fehleridentifizierung ein sehr subjektiver Prozess (Hufeisen 1991: 46, 1993: 245; Kärchner-Ober 2009: 69; Lennon 2008: 54). In Fehleranalysen können, wie in Kapitel 5.3.1.1 erwähnt, Kompetenz- nicht von Performanzfehlern abgegrenzt werden. Ungewiss bleibt überdies, ob ein Fehler Produkt eines Lernprozesses oder Ergebnis einer Lern- oder Kommunikationsstrategie ist (Hufeisen 1991: 30). Da Performanzfehler i.d.R. einmalige, kontextgebundene Fehler sind und nicht die Kompetenz der Lernenden reflektieren (Corder 1967: 166-167), wurde wie bei Hufeisen (1991: 60) und Putzer (1994: 39) versucht, Performanzfehler dadurch zu unterbinden, dass die Daten schriftlich erhoben wurden und den Lernenden so genug Zeit dazu blieb, lange nachzudenken und ggf. Korrekturen vorzunehmen.

Ein Problem der Fehleridentifizierung bleibt freilich bestehen, wie Lennon (2008: 55) erkennt: „[T]here appears to be a middle ground between completely acceptable language and erroneous language“. Nirgends ist Lennons Befund treffender als im Bereich der Kollokationen, die kaum kodifiziert bzw. deren Alternativen (z.B. *Sport machen* statt *Sport treiben*) vielleicht zwar weniger gebräuchlich, doch dadurch nicht weniger korrekt sind. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurde bei der Fehleridentifizierung großzügig verfahren; wie in Kapitel 5.3.1.1 beschrieben, wurde eine Verbindung nur dann als nicht normgerecht bewertet, wenn sie weder in einem Wörterbuch verzeichnet war noch in zehn oder mehr Belegen in bis einschließlich 1. Jänner 2015 erschienenen Presstexten der wiso-Datenbank gefunden wurde.

Neben dem Problem der Fehleridentifizierung war einem noch viel elementareren beizukommen: Wie der Name nahelegt, rücken in der Fehleranalyse Fehler ins Blickfeld der Betrachtung. *Over-* und *underuse* hingegen bleiben nahezu unbeachtet (Kleppin 2010a: 1070; Lennon 2008: 55; Nesselhauf 2005: 41). Lernende, die nicht wissen, wie die dänische Kollokation *bære ansvaret* (dt. *Verantwortung tragen*) ins Deutsche zu übersetzen ist, können versuchen, sie zu vermeiden, indem sie sie etwa durch die Verbindung *verantwortlich sein* ersetzen. Zweifellos zeugt die Strategie der Lernenden, Strukturen, derer sie sich nicht sicher sind, zu vermeiden und zu paraphrasieren, von hoher Kreativität, doch wird dadurch das Bild, von der Lersprache verzerrt. Um Vermeidungsstrategien vorzubeugen, wurde der Übersetzungs-

hier mit einem Lückentext kombiniert, denn dadurch, dass die Basis der Kollokation bereits gegeben war, wurden die Lernenden gleichsam dazu gezwungen, den Kollokator zu ergänzen. Dennoch ist das Problem dadurch nicht überwunden, denn in Fällen wie jenen der Kollokationen *(ein) Tagebuch führen* und *ein Tor schießen* wichen viele Lernende auf die Verben *schreiben* bzw. *machen* aus – dabei ergänzten je zwei Lernende die Basis nicht nur um den *target* Kollokator, sondern auch um dessen Alternative (siehe Tab. 6). Um einen besseren Einblick in die Entwicklung von Lernersprachen zu gewinnen, wurden die Antworten der Befragten daher nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ analysiert, wodurch Vermeidungsstrategien entdeckt und in die Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden konnten.

	(ein) Tagebuch ...		ein Tor ...
<i>führen</i>	13	<i>schießen</i>	9
<i>schreiben</i>	16	<i>machen</i>	15
<i>Keine Angabe</i>	0	<i>Keine Angabe</i>	5

Tab. 6: *Target items* und ihre Alternativen

Obwohl die Fehleranalyse ihre Grenzen hat, wurde sie intro- bzw. retrospektiven Forschungsinstrumenten vorgezogen, da die dafür erforderlichen Daten, wie Hufeisen (2001: 651) und Näf (2004: 158) betonen, einfach erhoben werden können und das Forschungsfeld in den Worten Hufeisens „erst einmal abgesteckt werden muss“, ergo war es hier weniger vorrangig, ein holistisches Bild von Lernersprachen zu zeichnen, als vielmehr die Rolle des Englischen als erster Fremdsprache in der Produktion von Kollokationen zu erforschen.

6 Ergebnisse

In weiterer Folge werden die in Kapitel 4 entwickelten Hypothesen überprüft, doch bevor auf die eigentlichen Forschungsfragen eingegangen wird, werden die Ergebnisse hier im Überblick dargestellt: Von den in den **Teilen A, B und C** des Testbogens erfragten Kollokationen übersetzten die Lernenden im Durchschnitt 70,73% korrekt und 18,29% inkorrekt ins Deutsche – von 292 Übersetzungen waren demnach 232 oder 79,45% geglückt. 10,98% der Items blieben unübersetzt, da sie den Lernenden nicht bekannt waren (siehe Tab. 7 und Abb. 9).

	a. H.	r. H.
Richtig übersetzt	232	70,73%
Falsch übersetzt	60	18,29%
Unübersetzt	36	10,98%
	328	100,00%

Tab. 7: Übersetzungen



Abb. 9: : Anteile der richtig, falsch und unübersetzten Kollokationen

Die Akzeptabilität der in die **Teile D und E** des Testbogens aufgenommenen Kollokationen wurde in über 60% der Fälle korrekt und in etwa 32% der Fälle inkorrekt beurteilt. In fünfzehn von 189 Fällen blieb die Akzeptabilität unbeurteilt (siehe Tab. 8 und Abb. 10). In den Teilen D und E waren fünf Korrekturen vorzunehmen, doch wurden durchschnittlich weniger als 50% der inakzeptablen Kollokationen korrigiert. Von den 64 vorgenommenen Korrekturen waren 43 bzw. 67,19% korrekt und 21 bzw. 32,81% inkorrekt. In den 74 Fällen, in denen die Lernenden inakzeptable Kollokationen als solche erkannt hatten, wurden diese zu ca. 58% richtig und zu ca. 28% falsch korrigiert. Etwa 14% wiederum blieben unverbessert (siehe Tab. 9 und Abb. 11).

	a. H.	r. H.
Richtig beurteilt	114	60.32%
Falsch beurteilt	60	31.75%
Nicht beurteilt	15	7.94%
	189	100,01%

Tab. 8: Akzeptabilitätsbeurteilungen



Abb. 10: : Anteile der richtig, falsch und nicht beurteilten Kollokationen

	a. H.	r. H.
Richtig verbessert	43	58,11%
Falsch verbessert	21	28,38%
Unverbessert	10	13,51%
	74	100,00%

Tab. 9: Korrekturen



Abb. 11: Anteile der richtig, falsch und unverbesserten inakzeptablen Kollokationen

Von den zu übersetzenden Kollokationen wurde Item 3, *Tagebuch führen*, am öftesten korrekt aus dem Dänischen ins Deutsche übertragen: Von 27 ProbandInnen produzierten elf das *target item*, vierzehn die alternative Verbindung *Tagebuch schreiben* und zwei beides. Während Item 3 von allen Lernenden korrekt aus der L₁ in die L₃ übertragen wurde, waren in den Übersetzungen von Item 5, *einen Spaziergang machen*, in achtzehn von 27 Fällen Fehler zu finden. Dass die Fehler in über 84% das Genus von *Spaziergang* betrafen, legt die Vermutung nahe, dass diese auf die Lehrenden bzw. den Fremdsprachenunterricht zurückzuführen sind. Item 8, *eine Rede halten*, wiederum war am öftesten von Interferenzfehlern betroffen: Sieben von acht Fehlern bzw. 87,50% der Fehler gingen auf den Einfluss des Englischen (*deliver/give/make a speech*) zurück. Von den zu übersetzenden Kollokationen blieb Item 9, *den Rasen mähen*, am öftesten unübersetzt. Insgesamt wurden in den Teilen A, B und C von 324 Kollokationen 60 nicht korrekt übersetzt; in diesen wiederum waren 64 Fehler zu finden.

Von den Kollokationen, deren Akzeptabilität zu beurteilen war, wurden Items 18 und 19, *um Verzeihung bitten* bzw. **eine Bemerkung tun*, am öftesten korrekt beurteilt: Je 24 Lernende erkannten, dass es sich bei *um Verzeihung bitten* um eine akzeptable bzw. bei **eine Bemerkung tun* um eine inakzeptable Kollokation handelt. Item 17, **einen Kurs nehmen*, hingegen wurde von achtzehn Lernenden irrtümlich als akzeptabel beurteilt – wohl, weil die äquivalente Kollokation zu *einen Kurs besuchen* im Dänischen und im Englischen mit dem Kollokator *nehmen* (vgl. dän. *tage*, engl. *take*) gebildet wird. Item 13 wiederum war offenbar am öftesten unbekannt: In vier Fällen blieb die Akzeptabilität von **Frieden machen* unbeurteilt.

In den Teilen D und E des Testbogens war nicht nur die Akzeptabilität der Items 13-20⁴⁹ zu beurteilen: Die Lernenden wurden weiters gebeten, nicht normgerechte Kollokationen ggf. zu korrigieren. Da fünf der sieben Items inakzeptabel waren, wurden idealiter fünf Korrekturen vorgenommen. Tatsächlich hat nur eine Probandin, Nr. 18, die Akzeptabilität aller sieben Items korrekt beurteilt und alle fünf inakzeptablen Kollokationen korrigiert, wenngleich drei ihrer Korrekturen nicht normgerecht waren. Von den fünf zu korrigierenden Kollokationen wurde Item 19, **eine Bemerkung tun*, am öftesten richtig, Item 20, **jmdm. ein Kompliment zahlen*, hingegen am öftesten falsch verbessert. Korrekturen von Item 19 waren in 21 von 24 Fällen bzw. in über 87% geglückt, wohingegen jene von Item 20 in elf von fünfzehn Fällen bzw. in über 73% inakzeptabel waren. Die Fehler in den elf vorgenommen Korrekturen wurden allesamt als Interferenzfehler klassifiziert, da die Lernenden das Verb *geben* ergänzten (vgl. dän. *give ngn. en kompliment*); eine einzige Lernende ersetzte *zahlen* durch den korrek-

⁴⁹ Item 14, *einen Strich schlagen* (vgl. dän. *slå en strek*), wurde, wie bereits in einer vorangegangenen Fußnote erwähnt, knapp vor der eigentlichen Erhebung eliminiert, wodurch nur noch sieben Items in den Teilen D und E übrigblieben; dennoch wurde die Nummerierung beibehalten, d.h. Items 15-20 blieben Items 15-20, obwohl Item 14 entfernt worden war.

ten Kollokator *machen*. Item 13, **Frieden machen*, wiederum blieb am öftesten unverbessert, obwohl es als inakzeptabel erkannt worden war. Es scheint, die Lernenden vermuteten zwar zu Recht, dass *machen* nicht der korrekte Kollokator war, zweifelten aber daran, ob im Deutschen wie im Dänischen das Verb *schließen* in der Verbindung mit *Frieden* gebräuchlich ist.

In den Übersetzungen und Korrekturen der Kollokationen überwogen Syntagma-Semantik-Fehler: 31 davon waren in den Teilen A, B und C, neunzehn in den Teilen D und E des Testbogens zu verzeichnen. 21 der 31 Syntagma-Semantik-Fehler in den Übersetzungen waren Interferenzfehler, d.h. der Kollokator war aus dem Dänischen und/oder Englischen ins Deutsche übertragen worden. Besonders frequent war dabei das Verb *nehmen*, das von sechs Lernenden sieben Male inkorrekt als Kollokator gebraucht wurde (z.B. **Notizen nehmen*, **einen Spaziergang nehmen*). Die Kollokatoren *machen* und *schlagen* wiederum wurden je vier Mal aus der L₁ und/oder der L₂ in die L₃ übernommen (z.B. **eine Rede machen*, **den Rasen schlagen*). *Geben* schließlich war drei Mal, *blasen* zwei Mal und *gehen* ein Mal aus dem Dänischen und/oder Englischen ins Deutsche übersetzt worden (z.B. **eine Rede geben*, **sich die Nase blasen*, **einen Spaziergang gehen*). Von den neunzehn Syntagma-Semantik-Fehlern in den Korrekturen gingen fünfzehn bzw. 79% auf Interferenzen aus der L₁ und/oder der L₂ zurück. Der frequenteste inkorrekte Kollokator war dabei das Verb *geben*, das in der Kollokation **jmdm. ein Kompliment geben* von dreizehn Lernenden verwendet wurde. Neben Syntagma-Semantik- waren auch Graphem-Syntaktik-, Monem-Syntaktik-, Syntagma-Syntaktik- und Syntagma-Pragmatik-Fehler in den Übersetzungen und Korrekturen der Lernenden zu finden; zu den Graphem-Syntaktik-Fehlern zählten etwa **pützen*, **schiesen* und **genommen*, die je ein Mal produziert wurden, zu den Monem-Syntaktik-Fehlern **ein Spaziergang machen*, **den Konzert spielen* und **eine/die Problem lösen*, die in zwei oder mehr Testbögen zu finden waren.

6.1 Quelle der Interferenzfehler

Negativer Transfer erfolgt v.a. aus dem Dänischen. Ein höheres Niveau im Englischen bzw. ein längerer Lernzeitraum korrelieren mit einer Zunahme des Einflusses des Englischen als Quelle von Interferenzfehlern.

Nachdem nun ein Einblick in die Ergebnisse der Erhebung gegeben wurde, wird hier die erste der vier Hypothesen überprüft; dabei werden die Teile A, B und C getrennt von den Teilen D und E betrachtet, da die Kollokationen in ersteren zu übersetzen, in letzteren hingegen zu korrigieren waren. In weiterer Folge wird nicht nur darauf eingegangen, ob die Wurzeln der Interferenzfehler eher im Dänischen oder im Englischen liegen; auch die Frage, ob ein höheres Niveau im Englischen bzw. ein längerer Lernzeitraum zu einer Zunahme der Interferenzfehler aus dem Englischen in den Übersetzungen der Kollokationen in den Teilen A, B und C führen, wird geklärt.

In den Teilen A, B und C des Testbogens begingen die Lernenden 64 Fehler, von denen 21 bzw. 32,81% auf Interferenzen aus L₁ und/oder L₂ zurückgehen. Von den 21 Interferenzfehlern wiederum hatten fünf bzw. 23,81% ihre Wurzeln im Dänischen, elf bzw. 52,38% ihre Wurzeln im Englischen und 5 bzw. 23,81% waren doppeltgestützt. Der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern wäre höher gewesen, wäre Item 5, *einen Spaziergang machen*, nicht, wie bereits erwähnt, in sechzehn Fällen von Genusfehlern betroffen gewesen. In den Teilen D

und E des Testbogens, in dem fünf Kollokationen zu korrigieren waren, wurden 21 Fehler gefunden; fünfzehn davon waren Interferenzfehler. Vierzehn Interferenzfehler wurden auf das Dänische (93,33%), einer auf das Englische (6,67%) zurückgeführt. Der Grund für den hohen Anteil der Interferenzfehler aus dem Dänischen an allen Interferenzfehlern liegt darin, dass das Verb *zahlen* in Item 20 von dreizehn Lernenden durch den Kollokator *geben* ersetzt wurde, der in der dänischen Kollokation *give ngn. en kompliment*, nicht jedoch in deren deutschem Äquivalent *jmdm. ein Kompliment machen* gebräuchlich ist.

Dreizehn der 27 ProbandInnen beherrschten Englisch auf Niveau B1 bzw. B2 (selbstständige Sprachverwendung) des GERS – sie wurden Gruppe 1 zugeordnet; vierzehn ProbandInnen hatten bereits die Niveaus C1 bzw. C2 (kompetente Sprachverwendung) erreicht und bildeten gemeinsam Gruppe 2. In den Übersetzungen in Gruppe 1 waren 31 Fehler zu finden; zehn bzw. über 32% davon waren Interferenzfehler. In Gruppe 2 waren 33 Fehler zu verzeichnen; elf bzw. über 33% davon gingen auf Interferenzen zurück. Zwar beträgt der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in beiden Gruppen etwa ein Drittel, doch nimmt der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern entgegen den Erwartungen mit zunehmendem Niveau in der L₂ nicht zu, sondern ab: Liegt er in Gruppe 1 noch bei 60%, fällt er in Gruppe 2 auf 45,45%. In den Korrekturen in Gruppe 1 war wenig verwunderlich ein einziger Interferenzfehler aus dem Englischen zu finden, in Gruppe 2 gar keiner – der niedrige Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Teilen D und E des Testbogens dürfte darauf zurückzuführen sein, dass zwei der fünf zu korrigierenden Kollokationen bereits auf Interferenzen aus dem Englischen zurückgingen (**Frieden machen* und **jmdm. ein Kompliment zahlen*), was Interferenzfehlern aus der L₂ in den Korrekturen abträglich war.

Wird das Niveau der Lernenden im Englischen nicht isoliert betrachtet, sondern mit jenem im Deutschen verglichen, ergeben sich drei Gruppen: Der ersten Gruppe werden Lernende zugeordnet, deren Niveau in der L₂ niedriger als in der L₃ ist, der zweiten Gruppe Lernende, deren Niveau in der L₂ gleich jenem in der L₃ ist und der dritten Gruppe Lernende, deren Niveau in der L₂ höher als in der L₃ ist. Tab. 10 ist zu entnehmen, dass Gruppe 1 sieben, in Gruppe 2 neun und in Gruppe 3 elf ProbandInnen zugeordnet wurden. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern in den Teilen A, B und C des Testbogens ist in Gruppe 2 am höchsten (20%), in Gruppe 1 am niedrigsten (15,38%). Interessanter als der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern ist der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern: Ein Blick auf Tab. 10 zeigt, dass er unter Lernenden, die ein höheres Niveau in der L₂ als in der L₃ haben, am höchsten ist – über 71% der Interferenzfehler in Gruppe 3 gingen auf den Einfluss des Englischen zurück, wohingegen der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Gruppen 1 und 2 nur bei 40% bzw. 44,44% lag. Ein exakter Freeman-Halton-Test ergab indes, dass die Korrelation zwischen dem Niveau im Englischen im Vergleich zu jenem im Deutschen und dem Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern nicht signifikant ist.

	Fehler	IF		IF aus dem Englischen			
	a. H.	a. H.	r. H.	a. H.	r. H.	r. H. (IF)	
Gruppe 1: Niveau $L_2 < L_3$	13	5	38,46%	2	15,38%	40,00%	7
Gruppe 2: Niveau $L_2 = L_3$	20	9	45,00%	4	20,00%	44,44%	9
Gruppe 3: Niveau $L_2 > L_3$	31	7	22,58%	5	16,13%	71,43%	11

Tab. 10: Korrelation zwischen dem Niveau und IF aus dem Englischen

Ob ein höheres Niveau im Englischen zu einer Zunahme der Interferenzfehler aus dem Englischen führt, bleibt offen; daher wird nun der Frage nachgegangen, welchen Effekt ein längerer Lernzeitraum hat. Die Lernenden wurden dazu wieder zwei Gruppen zugeordnet: Zwölf von ihnen hatten Englisch seit weniger als zehn, fünfzehn seit zehn oder mehr Jahren gelernt (siehe Tab. 11). Während der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in beiden Gruppen etwa ein Drittel betrug und die Anteile der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern in den Gruppen nur geringfügig voneinander abwichen, nahm der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern ab, wenn der Lernzeitraum länger war. Hiedurch würde zwar die Annahme, ein längerer Lernzeitraum führe zu einer Zunahme der Interferenzfehler aus dem Englischen, widerlegt, doch ergab ein exakter Freeman-Halton-Test, dass die Korrelation wiederum nicht signifikant ist.

	Fehler	IF		IF aus dem Englischen			
	a. H.	a. H.	r. H.	a. H.	r. H.	r. H. (IF)	
Gruppe 1: < 10 Jahre	21	7	33,33%	4	19,05%	57,14%	12
Gruppe 2: ≥ 10 Jahre	43	14	32,56%	7	16,28%	50,00%	15

Tab. 11: Korrelation zwischen dem Lernzeitraum und IF aus dem Englischen

Ein Proband, Nr. 9, hebt sich von seinen KollegInnen ab, da er Englisch nicht nur bereits seit dreißig Jahren lernt, sondern auch zwei Jahre in den USA gelebt hat. Es wäre zu erwarten, dass in den Übersetzungen der Kollokationen von Proband Nr. 9 der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern höher als im Durchschnitt ist. Tatsächlich ist dem so, wenngleich einzuwenden ist, dass der Proband nur einen einzigen Interferenzfehler hat, und zwar in der Übersetzung der Kollokation *holde en tale*, in der er nicht den im Dänischen und Deutschen gebräuchlichen Kollokator *halten* verwendet, sondern wie im Englischen das Verb *geben* ergänzt (vgl. engl. *give a speech*). Obwohl der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Übersetzungen der Kollokationen des Probanden Nr. 9 damit über dem Durchschnitt von 52,38% liegt, können die Nullhypothesen, die besagen, dass keine direkt proportionale Korrelation zwischen dem Niveau im Englischen bzw. dem Lernzeitraum und dem Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern besteht, dadurch nicht verworfen werden.

6.2 Äquivalenz zwischen L₁, L₂ und L₃

Der Typ L₁=L₂≠L₃ ist am ehesten von Interferenzfehlern betroffen.

Die zweite zu überprüfende Hypothese bezieht sich auf die Bedeutung der Äquivalenz zwischen L₁, L₂ und L₃. Wie im Falle der ersten Hypothese werden Übersetzungen und Korrekturen auch hier getrennt betrachtet. In den Teilen A, B und C waren Typ 1 und Typ 2 je drei Mal, die Typen 3, 4 und 5 je zwei Mal vertreten. In den Teilen D und E wiederum waren je zwei Kollokationen der Typen 3 und 5 und je eine Kollokation der Typen 1, 2, und 4 zu korrigieren. Es wird nicht nur untersucht, welcher der fünf Typen besonders von Interferenzfehlern betroffen ist; auch die Frage, welcher Typ der Äquivalenz Lernenden insgesamt die größten Probleme bereitet, wird beantwortet.

Wie Abb. 12 entnommen werden kann, ist der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in Übersetzungen der Kollokationen des Typs 3 (L₁=L₃≠L₂) am höchsten – dabei ist eine der beiden Kollokationen des Typs 3, *Tagebuch führen*, von allen Lernenden korrekt ins Deutsche übertragen worden. Dass Interferenzfehler aus der L₁ und der L₂ dennoch öfter in Kollokationen des Typs 3 als in jenen der Typen 1, 2, 4 und 5 auftreten, ist allein auf die zweite Kollokation des Typs 3, *eine Rede halten*, zurückzuführen, denn von acht Fehlern in Übersetzungen der Kollokation sind sieben bzw. 87,50% Interferenzfehler aus dem Englischen. Während Kollokationen des Typs 3 am ehesten von Interferenzfehlern betroffen sind, rangieren sie in der Rangordnung der nicht normgerecht ins Deutsche übertragenen Kollokationen nur an vorletzter Stelle. Es sind Übersetzungen von Kollokationen des Typs 5, die am ehesten von Fehlern, gleich welcher Ursache, betroffen sind – verantwortlich dafür ist v.a. Item 5, *einen Spaziergang machen*, da sechzehn Lernende sich im Genus irrten. Item 10, *sich die Nase putzen*, wiederum wurde von drei Lernenden nicht korrekt ins Deutsche übertragen; zwei von ihnen ergänzten nicht den Kollokator *putzen*, sondern das im englischen Äquivalent der dänischen und deutschen Kollokation gebräuchliche Verb *blasen* (vgl. engl. *blow one's nose*).

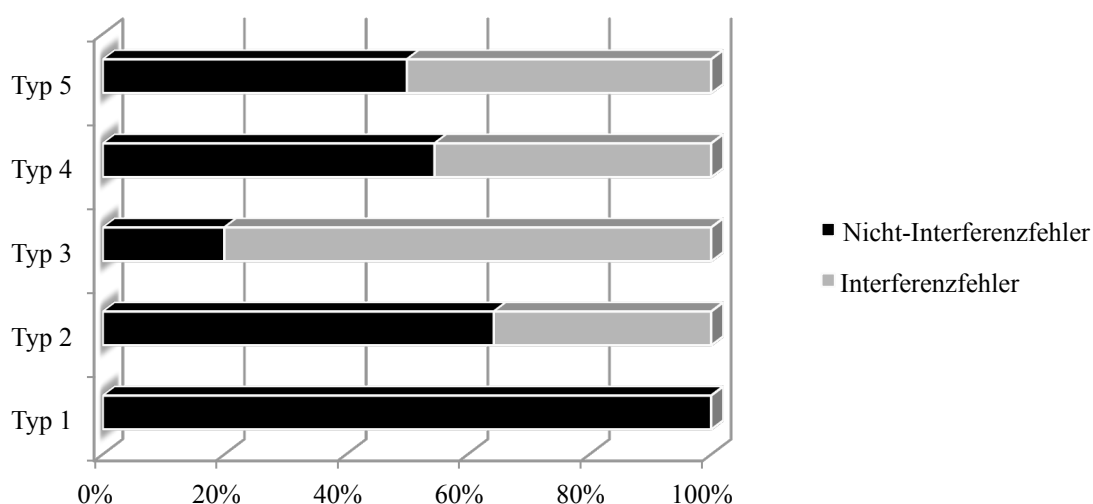


Abb. 12: Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Übersetzungen

In den Übersetzungen sind es Kollokationen des Typs 3, in denen nicht nur die Anzahl der Interferenzfehler, sondern auch deren Anteil an allen Fehlern am höchsten ist. In den Korrekturen hingegen bereitete v.a. eine Kollokation des Typs 5 den Lernenden Probleme: In der Verbindung *jmdm. ein Kompliment machen* wurde anstelle des korrekten Verbs dreizehn Male das der dänischen Kollokation *give ngn. en compliment* entnommene *geben* gebraucht.

Wider Erwarten waren es weder in den Übersetzungen noch in den Korrekturen Kollokationen des Typs 2, in denen der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern am höchsten war, d.h. die zweite Hypothese wurde in den erhobenen Daten nicht bestätigt. Es scheint, dass in Fällen, in denen Kollokationen im Dänischen und Deutschen einander gleichen, doch im Englischen nicht derselbe Kollokator gebraucht wird, die L₂ eher interferiert. Demnach wäre Englisch in Kollokationen des Typs 3 lernhemmend – vermutlich, weil die Lernenden bereits die Erfahrung gemacht haben, dass die Kollokation in L₁ und L₂ nicht ident ist und deren Transferabilität daher als gering beurteilen. Anstatt der Erstsprache wird, so scheint es, die erste Fremdsprache aktiviert. Dagegen einzuwenden ist doch, dass das Dänische in Kollokationen der Typen 4 und 5 interferiert, obwohl in diesen wie in jenen des Typs 3 L₁ und L₂ nicht ident sind. Um zu determinieren, welche Bedeutung die Äquivalenz zwischen Erst- und erster Fremdsprache in der Produktion von Kollokationen in der zweiten Fremdsprache hat, wäre die Fehleranalyse um intro- bzw. retrospektive Forschungsinstrumente zu ergänzen gewesen, was den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt hätte.

6.3 Der Faktor Niveau

Ein höheres Niveau im Deutschen, ein längerer Lernzeitraum bzw. ein längerer Aufenthalt in deutschsprachiger Umgebung führen zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen nimmt vor jenem der Interferenzfehler aus dem Dänischen ab.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erörtert, wird angenommen, dass ein höheres Niveau im Deutschen, ein längerer Lernzeitraum bzw. ein längerer Aufenthalt im deutschen Sprachraum mit einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern einhergehen. Da die Anzahl der ProbandInnen sehr niedrig ist, hat es sich als schwierig erwiesen, die dritte der vier Hypothesen zu testen; ermittelte Korrelationen wie jene zwischen dem Niveau im Deutschen und dem Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern sind daher nicht signifikant. Wie im Falle der ersten beiden Hypothesen werden auch hier die Teile A, B und C getrennt von den Teilen D und E betrachtet.

Die Lernenden wurden gebeten, ihr Niveau im Deutschen zu beurteilen; die dadurch entstandenen Gruppen waren in ihren Größen recht heterogen, denn während den Gruppen B2 und C1 je zehn Lernende zugeordnet wurden, waren in Gruppe A2 nur zwei Personen, in Gruppe C2 gar nur eine einzige Person. Wider Erwarten nahm der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Übersetzungen eher zu als ab, wie Tab. 12 entnommen werden kann. Betrug er in Gruppe A2 noch 20%, lag er in Gruppe C1 bereits bei 45,45%. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern hingegen war wie erwartet rückläufig: Je höher das Niveau im Deutschen, desto geringer war der Einfluss des Englischen, denn während der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in Gruppe A2 noch 100% betrug, lag er in Gruppe B1 bereits bei 75%, in Gruppe B2 bei 60%,

in Gruppe C1 bei 40% und fiel in Gruppe C2 gar auf 0%. Wie in den Übersetzungen war auch in den Korrekturen keine indirekt proportionale Korrelation zwischen dem Niveau der Lernenden im Deutschen und dem Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern zu beobachten: Weder die absolute noch die relative Häufigkeit der Interferenzfehler nahm mit zunehmendem Niveau ab. Der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Korrekturen war in den Gruppen B1 und B2 am niedrigsten (66,67% bzw. 60%), in den Gruppen A2 und C2 am höchsten (je 100%). Im Unterschied zu den Übersetzungen war in den Korrekturen kein Rückgang der Interferenzfehler aus dem Englischen zu konstatieren.

Niveau	Fehler		Interferenzfehler		
	a. H.	ø	a. H.	r. H.	
A2	5	2,50	1	20,00%	2
B1	15	3,75	4	26,67%	4
B2	21	2,10	5	23,81%	10
C1	22	2,20	10	45,45%	10
C2	1	1,00	1	100,00%	1

Tab. 12: Der Faktor Niveau

Nicht nur das Niveau, auch der Lernzeitraum wurde im Fragebogen erhoben. 26 von 27 ProbandInnen beantworteten die Frage, wie lange sie bereits Deutsch lernten, und wurden anhand ihrer Antworten in zwei Gruppen geteilt: jene, die vor sieben oder weniger Jahren begonnen hatten, Deutsch zu lernen, und jene, die bereits im achten oder einem noch höheren Lernjahr waren. Die Gruppen waren gleich groß: Sowohl Gruppe 1 (≤ 7 Jahre) als auch Gruppe 2 (> 7 Jahre) wurden je dreizehn Lernende zugeordnet. Der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Übersetzungen nahm in Gruppe 2 entgegen der Erwarten geringfügig zu: Während in Gruppe 1 30,30% der Fehler auf interlinguale Interferenzen aus L_1 oder L_2 zurückgingen, waren es in Gruppe 2 35,71%. In den Korrekturen war die Zunahme deutlicher: von 60% in Gruppe 1 auf 80% in Gruppe 2. Wie mit zunehmendem Niveau war auch mit längerem Lernzeitraum in den Teilen A, B und C eine Abnahme des Anteils der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern zu beobachten: Er fiel von 70% in Gruppe 1 auf 40% in Gruppe 2, was die Vermutung nahelegt, dass v.a. bei niedrigem Niveau im Deutschen bzw. in den ersten Lernjahren auf die erste Fremdsprache zurückgegriffen wird, wohingegen der Einfluss der Erstsprache auch bei höherem Niveau im Deutschen bzw. nach einem längeren Lernzeitraum ungebrochen bleibt.

Bekräftigt wird die Annahme, dass Interferenzen aus der ersten Fremdsprache v.a. zu Beginn des L_3 -Erwerbs beobachtet werden können, doch danach an Bedeutung verlieren, durch einen Blick auf die Aufenthalte der Lernenden im deutschen Sprachraum. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Übersetzungen nimmt ab, je länger Lernende Zeit in Deutschland, Österreich oder der Schweiz zugebracht haben: Beträgt er unter jenen, die sechs oder weniger Monate in deutschsprachiger Umgebung gelebt haben, knapp 64%, liegt er unter jenen, die länger als ein halbes Jahr in einem deutschsprachigen Land waren, nur noch bei 40%, ein Rückgang von 24 Prozentpunkten. Wie ein höheres Niveau im Deutschen und ein längerer Lernzeitraum geht auch ein längerer Aufenthalt in

Deutschland, Österreich oder der Schweiz wider Erwarten nicht mit einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Übersetzungen einher; in den Korrekturen hingegen fällt der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern von 75% auf knapp unter 70% (siehe Tab. 13).

Aufenthalt	Übersetzungen	Fehler		Interferenzfehler		Korrekturen	Fehler		Interferenzfehler	
		a. H.	ø	a. H.	r. H.		a. H.	ø	a. H.	r. H.
≤ 6 Monate		38	2,53	11	28,95%		8	0,53	6	75,00%
> 6 Monate		26	2,36	10	38,46%		13	1,18	9	69,23%

Tab. 13: Der Effekt von Auslandsaufenthalten auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern

Das Bild, das sich hier zeichnet, ist ein widersprüchliches: Während ein längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land in den Übersetzungen zu einer Zunahme der Interferenzfehler führt, zieht er in den Korrekturen einen Rückgang des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern nach sich – der Grund hierfür liegt wohl nicht nur in der geringen Anzahl der ProbandInnen, sondern auch in jener der Items. Die Frage, ob ein höheres Niveau im Deutschen, ein längerer Lernzeitraum bzw. ein längerer Aufenthalt im deutschen Sprachraum mit einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern einhergehen, bleibt daher unbeantwortet; die dritte der vier Hypothesen kann weder bestätigt noch widerlegt werden, wenngleich die Annahme, dass Interferenzen aus der ersten Fremdsprache v.a. zu Beginn des L₃-Erwerbs auftreten, in den erhobenen Daten bekräftigt wird.

6.4 Sprachvergleich und Übersetzen

Je öfter das Dänische und das Deutsche kontrastiv betrachtet werden bzw. im Fremdsprachenunterricht zwischen den Sprachen übersetzt wird, desto geringer ist der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern.

In den Fragen 11 und 12 des Fragebogens wurde erhoben, ob die Lernenden Dänisch und Deutsch im Unterricht verglichen bzw. ob sie zwischen den beiden Sprachen übersetzten. Frage 11 wurde von allen Teilnehmenden bejaht, doch wichen die Angaben zur Frequenz des Sprachvergleichs voneinander ab: Zwanzig Personen zufolge wurden L₁ und L₃ ab und zu, sechs zufolge in jeder zweiten Einheit und einer zufolge in jeder Einheit kontrastiv betrachtet. Frage 12 wiederum wurde von neunzehn Lernenden bejaht. Dreizehn Personen gaben an, im Unterricht ab und zu von der L₁ in die L₃ und vice versa zu übersetzen. Vier antworteten, in jeder zweiten Einheit, und zwei, in jeder Einheit Übersetzungen vorzunehmen.

Weder in den Teilen A, B und C noch in den Teilen D und E wurde bestätigt, dass die kontrastive Betrachtung des Dänischen und des Deutschen zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern führt. In den Übersetzungen der Kollokationen lag der Anteil konstant um 33%, während er in den Korrekturen von 68,75% („ab und zu“) über 75% („in jeder zweiten Einheit“) auf 100% („in jeder Einheit“) klomm. Nicht nur Vergleiche, auch Übersetzungen zwischen L₁ und L₃ trugen keine Frucht: Ihrer zum Trotz ging der Anteil der

Interferenzfehler an allen Fehlern in den Teilen A, B und C wie in den Teilen D und E nicht zurück, sondern schwankte zwischen 25% und 37,84% in den Übersetzungen und 50% und 100% in den Korrekturen (siehe Tab. 14).

Frequenz		Fehler		Interferenzfehler			Fehler		Interferenzfehler		
		a. H.	ø	a. H.	r. H.		a. H.	ø	a. H.	r. H.	
Nie	Übersetzungen	10	1,25	3	30,00%	Korrekturen	7	0,88	6	85,71%	8
Ab und zu		37	2,85	14	37,84%		11	0,85	7	63,64%	13
In jeder zweiten Einheit		13	3,25	3	23,08%		2	0,50	1	50,00%	4
In jeder Einheit		4	2,00	1	25,00%		1	0,50	1	100,00%	2

Tab. 14: Der Effekt von Übersetzungen im Unterricht auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern

Interessant ist, dass, obwohl der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Teilen A, B und C in keiner Korrelation zu Übersetzungsübungen im Unterricht steht, der Anteil der Interferenzfehler aus dem Dänischen an allen Interferenzfehlern zurückgeht, wohingegen jener der Interferenzfehler aus dem Englischen wächst. Es bleibt offen, ob Übersetzungen im Unterricht wenn denn nicht zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern, so doch zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler aus dem Dänischen an allen Interferenzfehlern führen. Die vierte und letzte Hypothese wird jedenfalls von den erhobenen Daten nicht unterstützt.

6.5 Interpretation der Ergebnisse

Weder die erste oder die zweite noch die dritte oder vierte Hypothese wird durch die erhobenen Daten erhärtet. Dass Korrelationen wie jene zwischen dem Niveau in der L₃ und dem Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern nicht signifikant sind, liegt v.a. daran, dass die Anzahl der Befragten zu niedrig ist – von den sechs kontaktierten Hochschulen hat nur eine einzige, die Universität Kopenhagen, auf meine Anfrage reagiert. Um das Signifikanzniveau der Korrelationen zu erhöhen, wäre es daher wünschenswert, in Folgerhebungen die Anzahl der Teilnehmenden zumindest zu verdoppeln. Wie sich gezeigt hat, können zudem mehr Items in den Test einbezogen werden, da die Lernenden die Kollokationen in einer kürzeren als der erwarteten Zeit übersetzten bzw. korrigierten. Als das geeignetste Erhebungsinstrument haben sich die Übersetzungs- und Lückentests in den Teilen A, B und C des Testbogens erwiesen; die Akzeptabilitätsbeurteilungen und Korrekturen in den Teilen D und E hingegen waren der Analyse hinderlich, da die Anzahl der Interferenzfehler in einer Korrektur davon abhing, ob die zu korrigierende Kollokation wie etwa in Item 20, **jmdm. ein Kompliment zahlen*, bereits auf Interferenzen aus der L₂ zurückging.

Folgerichtig ergab die Erhebung, dass der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Teilen D und E niedriger als in den Teilen A, B und C war. Während er in den Korrekturen unter 7% betrug, erreichte er in den Übersetzungen über 52%. Der Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern in den Teilen A, B und C lag bei

über 17%, womit er höher als jener der Interferenzfehler aus der L₁ war. Wie in Kapitel 3.2.2 erwähnt, wird der Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern zwischen 8,7% (Hufeisen 1991: 90) und 30% (Stadlbauer 2005: 80) vermutet; ein Anteil von über 17% würde sich in die Ergebnisse von Hufeisen und Stadlbauer einfügen. Etwas erstaunlich ist, dass trotz der typologischen Nähe zwischen dem Dänischen und dem Deutschen und der Suggestivkraft der zu übersetzenden dänischen Kollokationen der Einfluss des Englischen nicht unerheblich ist. Doch nicht nur die Quantität, auch die Qualität der Interferenzen aus der L₂ ist beachtlich: Entgegen der These Marx' (2002: 187), dass „eher die Wortform als die Wortbedeutung“ der L₂ in die L₃ übertragen wird, waren die Interferenzfehler aus dem Englischen in den Teilen A, B und C alle Lehnübersetzungen, nicht Lehnübertragungen (siehe Tab. 15) – die Beobachtung Falks & Bardels (2010: 196), dass Lernende, die die L₃ auf einem hohen Niveau beherrschen, die Wortbedeutung, nicht die Wortform der L₂ auf die L₃ übertragen, wird demnach von den erhobenen Daten belegt.

	P#	Kollokator in der L ₂	Kollokator in der L ₃
*eine Rede machen	3, 10, 15, 21	halten	make
*eine Rede geben	6, 9, 18		give
*einen Spaziergang nehmen	5, 11	machen	take
*die Nase blasen	4, 5	putzen	blow

Tab. 15: Lehnübersetzungen aus dem Englischen

Vier Lernende übertrugen den englischen Kollokator *make* in die deutsche Kollokation *eine Rede halten*, wodurch in den Tests vier Mal **eine Rede machen* zu lesen war. ProbandInnen Nr. 6, 9 und 18 wiederum übernahmen ein Verb aus der L₂ in der Verbindung **eine Rede geben* wörtlich in die L₃. In Item 5, *einen Spaziergang machen*, und Item 10, *sich die Nase putzen*, war der Kollokator je zwei Mal aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt worden; eine Lehnübertragung (z.B. **einen Spaziergang taken*, **die Nase blow*) war hingegen nicht vorzufinden. Doch nicht nur die Interferenzen aus der ersten Fremdsprache, auch jene aus der Erstsprache nahmen die Form von Lehnübersetzungen an: Vier Lernende übertrugen den dänischen Kollokator *slå* in die deutsche Kollokation *den Rasen mähen*, woraus die verwunderliche Verbindung **den Rasen schlagen* hervorging. Eine Probandin ergänzte die Basis *Spaziergang* um die deutsche Übersetzung des dänischen Kollokators *gå* und produzierte dadurch die nicht normgerechte Kollokation **einen Spaziergang gehen*. Wie nach Ringbom (2001: 60-61, 64) zu erwarten, überwog in der Produktion von Kollokationen das Phänomen des Bedeutungstransfers – doch entgegen der Beobachtung Ringboms (2001: 60-62, 65-66), dass Bedeutungstransfer in erster Linie aus der L₁ der Lernenden erfolgt, wurden in den Teilen A, B und C des Testbogens Bedeutungen eher aus dem Englischen als aus dem Dänischen ins Deutsche übertragen.

Obwohl Interferenzen aus L₁ und L₂ einander in der Qualität glichen, war der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Interferenzfehlern in den Teilen A, B und C des Tests höher als jener der Interferenzfehler aus dem Dänischen; die erste Hypothese wurde daher zumindest z.T. widerlegt. Die zweite Hypothese wiederum wurde empirisch nicht belegt, da Kollokationen des Typs 2 wider Erwarten weder bei der Anzahl der Interferenzfehler

noch bei der Anzahl der Fehler führend waren. Welche Bedeutung die Äquivalenz einer Kollokation zwischen L₁, L₂ und L₃ in deren Produktion in der L₃ trägt, bleibt daher unbeantwortet. Doch trotz der aus den erhobenen Daten gewonnenen Erkenntnisse wäre es verfrüht, die zweite der vier Hypothesen vollends zu verwerfen, denn in einer Kollokation des Typs 2, *ein Tor schießen*, gebrauchten dreizehn Lernende nicht den *target* Kollokator *schießen*, sondern wichen auf das *core verb machen* aus. Nun ist die Verbindung *ein Tor machen* zwar korrekt, doch bedeutet das nicht, dass die Erst- und die erste Fremdsprache nicht dennoch Einfluss auf die Wahl des Kollokators genommen haben: Es ist denkbar, dass die Lernenden die Transferabilität des Verbs *score* in Zweifel zogen und daher nicht dieses, sondern das *core verb machen* in die L₃ übertrugen (vgl. dän. *score* oder *lave mål*, engl. *score* oder *make a goal*).

Die dritte Hypothese wurde weder be- noch widerlegt, was v.a. daran liegt, dass die Untergruppen, die zu ihrer Überprüfung erforderlich waren, zu klein waren, um die Ergebnisse verallgemeinern zu können. Hinderlich war wohl aber auch die Interaktion zwischen den Faktoren: Eine L₃ zu erlernen ist ein Prozess, der von hoher Komplexität geprägt ist; die Anzahl der Interferenzfehler hängt etwa nicht nur vom Niveau in der L₃, sondern auch von jenem in der L₂ ab. Es empfiehlt sich, in Folgeerhebungen nicht den Faktorenkomplex des L₃-Lernens in seiner Gänze in den Blick zu nehmen, sondern einen Faktor zu isolieren, um so Erkenntnisse über dessen Bedeutung in der Produktion von Kollokationen in der L₃ zu gewinnen. Obwohl die dritte der vier Hypothesen in ihrem Kern weder be- noch widerlegt wurde, substantiieren die erhobenen Daten die These Ringboms (2001: 62), dass Interferenzen aus der L₂ v.a. zu Beginn des L₃-Erwerbsprozesses beobachtet werden können.

Die These, dass der Vergleich zwischen dem Dänischen und dem Deutschen im Fremdsprachenunterricht den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern senkt, wurde empirisch nicht belegt. Wenngleich der Anteil der Interferenzfehler aus dem Dänischen an allen Interferenzfehlern zurückging, wenn Übersetzungen zwischen L₁ und L₃ nicht nur ab und zu, sondern in jeder zweiten bzw. in jeder Einheit vorgenommen wurden, führte der Vergleich zwischen L₁ und L₃ entgegen der Erwartungen nicht zu einer Abnahme des Anteils der Interferenzfehler an allen Fehlern, d.h. die These Laufers & Girsais (2008), dass durch die kontrastive Betrachtung zweier Sprachen im Fremdsprachenunterricht größere Lernerfolge als durch *Focus on Meaning* oder *Focus on Form* erzielt werden können, bestätigte sich nicht.

Obwohl nicht eine einzige der vier Hypothesen empirisch belegt wurde, war der Erkenntnisgewinn aus der Erhebung nicht so gering, wie es auf den ersten Blick scheint: Wie bereits in Kapitel 5.3.2 erwähnt, vermieden die Lernenden Verben wie *führen* und *schießen* und wichen auf die *core verbs schreiben* und *machen* aus, die im Vergleich zu den *target* Kollokatoren die sicherere Wahl waren. Das Phänomen, dass Lernende zuungunsten niederfrequenter Verben zu gerne *core verbs* gebrauchen, ist nicht neu – Hasselgren (1994: 237-238) bezeichnet Wörter, die von Lernenden inflationär gebraucht werden, als *lexical teddy bears*; ihnen ordnet sie zum einen hochfrequente und hochgradig polyseme Verben wie *machen*, zum anderen einander in Erst- und Fremdsprache gleichende Wörter zu. Proband Nr. 7 etwa ergänzte die Basis *Rasen* um den Kollokator *halten*, dem dabei die Funktion eines *lexical teddy bears* zukam. Während *ein Tagebuch schreiben* und *ein Tor machen* als Alternativen zu den *target items* gebraucht werden können, ist der *lexical teddy bear* in der Kollokation **den Rasen halten* inakzeptabel. Um die Anzahl von *lexical teddy bears* in den Lernaltersprachen zu verringern und „to equip [learners] with a true sense of word appropriateness“, empfiehlt Hasselgren (1994:

257), Wörter nicht ohne Kontext zu lehren und polylexikalischen Einheiten wie Kollokationen und Idiomen im Unterricht mehr Platz einzuräumen.

Die Erhebung hat aber nicht nur gezeigt, dass *lexical teddy bears* nicht nur unter den norwegischen Lernenden des Englischen, deren Lersprachen Hasselgren erforscht hat, sondern auch unter dänischen Lernenden des Deutschen verbreitet sind. Denn aus den erhobenen Daten geht nicht nur hervor, dass *machen* oft gebraucht wird, wenn ihm im Deutschen ein niederfrequenteres Verb wie *schießen* vorgezogen würde, sondern auch, dass vermeintlich einfache Kollokationen wie *jmdm. ein Kompliment machen*, die von einer Basis und dem Kollokator *machen* gebildet werden, nicht vor Interferenzfehlern gefeit sind. Der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern liegt in Kollokationen mit dem Kollokator *machen* bei 55%, in jenen ohne den Kollokator *machen* bei 31,11%. Von 85 Fehlern in siebzehn Items entfallen 40 bzw. über 47% auf jene fünf Kollokationen, in denen *machen* zu ergänzen gewesen wäre. D.h., in Kollokationen ohne den Kollokator *machen* waren durchschnittlich 0,19 Fehler, in jenen mit dem Kollokator *machen* 0,30 Fehler pro Item und Lernendem/r zu verzeichnen. Interferenzfehler waren v.a. in Items 2, 5 und 20 – *sich Notizen machen*, *einen Spaziergang machen* und *jmdm. ein Kompliment machen* – zu beobachten. Es ist nicht undenkbar, dass die Lernenden zögern, das Verb *machen* in den drei Kollokationen zu verwenden, weil es ein *core verb* ist. Die Vermeidung von *core verbs* wiederum hängt vielleicht von der Äquivalenz von Kollokationen in Erst- und Fremdsprache ab, denn die Lernenden ergänzen *machen* in Kollokationen der Typen 2 und 5 nur in 76 von 135 Fällen (56,30%), wohingegen sie *geben* in der Kollokation *ein Konzert geben* (Typ 1) in zwanzig von 27 Fällen (74,07%) gebrauchen.

Obwohl im Zentrum der Erhebung Kollokationen standen, trat in der Analyse ein Phänomen hervor, welches eher unerwartet war: Von den neunzehn zu ergänzenden Verben waren drei reflexive Verben; zwar war das Reflexivpronomen in den drei Kollokationen *sich Notizen machen*, *sich die Zähne putzen* und *sich die Nase putzen* optional, doch hat die Recherche in den Presstexten der wiso-Datenbank ergeben, dass die Frequenz des reflexiven Verbs in der ersten und der dritten der drei Verbindungen höher ist als jene des nicht reflexiven.⁵⁰ Während in den Kollokationen *sich Notizen machen* und *sich die Nase putzen* zu 72% bzw. 82% das reflexive Verb verwendet wurde, überwog in der Kollokation *sich die Zähne putzen* die Verwendung des Verbs ohne das Reflexivpronomen; dennoch wurden in den drei Fällen beide Varianten – mit *und* ohne Reflexivpronomen – als akzeptabel beurteilt.

Obwohl die Lernenden reflexive Verben aus dem Dänischen kennen, vermeiden sie sie in den drei Kollokationen im Deutschen (siehe Tab. 16). Von den einundzwanzig Lernenden, die die Kollokation *tage notater* korrekt ins Deutsche übertrugen, produzierten zwar zwei das *target item*, doch siebzehn die Verbindung *Notizen machen* ohne das Reflexivpronomen.⁵¹ In der Kollokation *(sich) die Zähne putzen* gebrauchten fünf Lernende das Reflexivpronomen, zwanzig hingegen nicht. Von den zwölf Lernenden wiederum, die die Kollokation *pudse næse* korrekt ins Deutsche übertrugen, produzierten zwar drei das *target item*, doch neun die

⁵⁰ Analysiert wurden die ersten fünfzig Belege, die die Suche nach Presstexten, in denen „sich Notizen machen“, „sich die Zähne putzen“ bzw. „sich die Nase putzen“ enthalten und die bis einschließlich 1. März 2014 in Printmedien in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienen waren, ergeben hatte. Im Falle von „sich die Zähne putzen“ und „sich die Nase putzen“ wurden lediglich Belege berücksichtigt, in denen das Verb intransitiv verwendet wurde. Doppelte Belege wurden nur einmal gewertet.

⁵¹ Zwei Lernende wählten nicht den Kollokator *machen*, sondern *schreiben*; die dadurch entstandene Kollokation *Notizen schreiben* wurde nach den in Kapitel 5.3.1.1 beschriebenen Kriterien als akzeptabel beurteilt.

Verbindung (*die/seine*) *Nase putzen* ohne das Reflexivpronomen. Unklar ist, ob die Lernenden das Reflexivpronomen vermeiden, da die Verben in den Kollokationen im Dänischen nicht reflexiv verwendet werden oder da sie im Laufe des L₃-Erwerbs erkannt haben, dass Reflexivpronomen im Dänischen und im Deutschen nicht gleich gebräuchlich sind (z.B. dän. *datere sig til/fra*, dt. *datieren aus/von*). Die Frage, wie Erwachsene, die reflexive Verben aus ihrer L₁ kennen, diese in der L₂, L₃ oder L₄ verwenden, wäre in einer eigenen Erhebung zu beantworten.

	<i>sich Notizen machen</i>				<i>sich die Zähne putzen</i>				<i>sich die Nase putzen</i>			
	<i>reflexiv</i>	<i>nicht reflexiv</i>			<i>reflexiv</i>	<i>nicht reflexiv</i>			<i>reflexiv</i>	<i>nicht reflexiv</i>		
		<i>Poss.</i>	<i>def.</i>	<i>indef.</i>		<i>Poss.</i>	<i>def.</i>	<i>indef.</i>		<i>Poss.</i>	<i>def.</i>	<i>indef.</i>
a. H.	2	0	0	17	5	9	7	4	3	7	2	0
r. H.	10,53%	0,00%	0,00%	89,47%	20,00%	36,00%	28,00%	16,00%	25,00%	58,33%	16,67%	0,00%
	10,53%	89,47%			20,00%	80,00%			25,00%	75,00%		

Tab. 16: Vermeidung des Reflexivpronomens⁵²

6.6 Konsequenzen für den DaF-Unterricht

Bevor darauf eingegangen wird, wie die Ergebnisse der Erhebung in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden können, ist zu betonen, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht vorbehaltlos auf DaF-Lernende, die eine andere Erstsprache als Dänisch erworben bzw. eine andere erste Fremdsprache als Englisch gelernt haben, übertragen werden können. Die Konstellation Dänisch-Englisch-Deutsch ist insofern besonders, als dass alle drei der Familie der germanischen Sprachen zugeordnet werden, und obwohl Dänisch eine nord- und Englisch und Deutsch westgermanische Sprachen sind, gleichen die Lexika des Dänischen und des Deutschen einander mehr als jene des Englischen und des Deutschen. In den Teilen A, B und C des Testbogens überwogen dennoch Interferenzfehler aus dem Englischen, was einen Beleg für die Theorie des L₂-Status darstellt. Doch ob der L₂-Status-Faktor Vorrang vor jenem der Typologie bzw. Psychotypologie hat, ist in der Produktion von Kollokationen kaum zu erkennen, denn wie Hammarberg (2001: 135) hervorhebt, ist die Äquivalenz zwischen Kollokationen in den germanischen Sprachen arbiträr, was Lernenden einer L₃ kaum entgeht. Es ist daher denkbar, dass die hohe Anzahl der Interferenzfehler aus dem Englischen auf die erhobenen Kollokationen zurückzuführen ist, die die Lernenden vllt. als einander in L₂ und L₃ näher als in L₁ und L₃ wahrgenommen haben.

Die aus den erhobenen Daten gewonnene Erkenntnis, dass Lernende Kollokatoren nicht nur aus dem Dänischen, sondern auch aus dem Englischen ins Deutsche übertragen, ist dennoch nicht zu verwerfen, sondern in eine moderne Kollokations- und Phraseodidaktik einzubeziehen. Englisch hat in Dänemark einen Sonderstatus unter den in Schulen und an Universitäten unterrichteten Fremdsprachen, denn

⁵² Wurde die Kollokation in der Übersetzung und in dem Satz unterschiedlich gebraucht, wurde der Gebrauch der Kollokation im Satz gewertet, d.h. wenn etwa *børste tænder* mit *Zähne putzen* übersetzt, doch im Satz mit dem Reflexivpronomen (z.B. *Er putzte sich seine Zähne*) gebraucht worden war, wurde die Verwendung des Verbs als reflexives verzeichnet.

[d]er Einfluss des Angloamerikanischen im materiellen, kulturellen und wissenschaftlichen Bereich ist heute überwältigend groß; täglich ist Englisch im Fernsehen, im Kino und bei der rhythmischen [sic] Musik zu hören, da nichts synchronisiert wird. Fast schon osmotisch sickert Englisch durch die tägliche Dosis ins Bewußtsein als allgemeiner Bestandteil des Lebens in Dänemark. (Falster Jakobsen 2001: 1666).

Da die Lernenden Englisch bereits beherrschen, wenn sie beginnen, Deutsch zu lernen, können im DaF-Unterricht nicht nur Vergleiche zwischen L_1 und L_3 , sondern auch zwischen L_2 und L_3 gezogen werden. Bahns (1993: 61), Fan (2009: 121) und Nesselhauf (2005: 259-260, 272) empfehlen, die Wahl der Kollokationen, die im Unterricht gelehrt und gelernt werden, in Abhängigkeit von deren Äquivalenz in L_1 und L_2 – bzw. L_3 , L_4 , etc. – zu treffen. Da der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in Kollokationen des Typs 3 am höchsten ist und selbst unter Kollokationen der Typen 1 und 3, die in L_1 und L_3 vollständig äquivalent sind, noch über 12% der Übersetzungen ungrammatisch und/oder inakzeptabel waren, genügt es m.E. nicht, im Unterricht nur auf in L_1 und L_3 nicht äquivalente Kollokationen einzugehen. In der Kollokation *eine Rede halten* etwa waren sieben von acht Fehlern Interferenzfehler aus dem Englischen, d.h. obwohl *holde en tale* im Dänischen und *eine Rede halten* im Deutschen vollständig äquivalent sind, hat ein Drittel der Lernenden die Kollokation nicht korrekt aus der Erst- in die zweite Fremdsprache übertragen – der positive Transfer wurde von der ersten Fremdsprache, dem Englischen, gehemmt.

Da, wie in Kapitel 6.2 erwähnt, Interferenzfehler v.a. in Kollokationen des Typs 3 und Fehler v.a. in Kollokationen des Typs 5 zu beobachten sind, rät es sich im Falle der Konstellation Dänisch-Englisch-Deutsch, im DaF-Unterricht auf Kollokationen der Typen 3 und 5 einzugehen. Ob Kollokationen der Typen $L_1=L_3 \neq L_2$ und $L_1 \neq L_2 \neq L_3$ nicht nur dänischen, sondern auch norwegischen oder schwedischen DaF-Lernenden Kopfzerbrechen bereiten, wäre ebenso in einer eigenen Erhebung zu erforschen wie die Frage, ob die Anzahl der Interferenzfehler und Fehler in freien Wortverbindungen und Idiomen der Typen 3 und 5 ähnlich hoch wie jene in Kollokationen der beiden Typen sind. Der Gedanke ist nicht abwegig, dass Idiome wie *købe katten i sækken*, *buy a pig in a poke* bzw. *die Katze im Sack kaufen*, die im Dänischen und Deutschen vollständig, im Englischen partiell äquivalent sind, schwerer zu erlernen sind als Idiome wie *få kolde fødder*, *get cold feet* bzw. *kalte Füße bekommen*, die in den drei Sprachen vollständig äquivalent sind.

Im Dänischen und im Deutschen vollständig äquivalente Kollokationen wie *eine Rede halten* im DaF-Unterricht nicht zu übergehen, bedeutet nichts anderes, als das Englische in den DaF-Unterricht in Dänemark einzubeziehen. Da Dänisch und Deutsch einander ähneln, wird die Einbeziehung des Englischen in den DaF-Unterricht vermutlich vielmals als Umweg empfunden; eine Kollokation wie *ein Amt bekleiden*, in der der Kollokator im Dänischen und im Deutschen in Form und Inhalt äquivalent ist (vgl. dän. *beklæde et embede*), ist, so scheint es, nicht schwer zu erlernen. Doch wie hier gezeigt wurde, wirkt das Englische in Kollokationen des Typs 3 offenbar lernhemmend, d.h. es kann vorkommen, dass Lernende den Kollokator nicht aus dem Dänischen, sondern aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und dadurch die nicht normgerechte Kollokation **ein Amt halten* produzieren (vgl. engl. *hold (an) office*).

Doch wenn die Forderung erhoben wird, Englisch in den DaF-Unterricht einzubeziehen, stellt sich sogleich die Frage, *wie* es darin eingebunden werden soll: Sollen Erst-, erste und zweite Fremdsprache kontrastiv betrachtet werden? Sollen Kollokationen im Dänischen, Englischen und Deutschen einander gegenübergestellt werden? Sollen die Lernenden Kollokationen in *dänischen, englischen und deutschen Korpora* suchen? Soll nicht nur aus dem Dänischen, sondern auch aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt werden? Die Frage, wie das Englische in den DaF-Unterricht einzubeziehen ist, kann hier nicht geklärt werden; dazu eignen sich Studien wie jene Laufers & Girsais (2008) und Webbs & Kagimotos (2011) besser. Doch ist eine der wesentlichsten Erkenntnisse der Erhebung jene, dass das Englische in einer DaF-Kollokationsdidaktik, wie sie etwa Reder (2006: 199-219) entwickelt hat, nicht unberücksichtigt bleiben sollte.

7 Conclusio

Eine der zentralen Fragen, die in der vorliegenden Arbeit beantwortet wurde, ist jene, ob in Kollokationen nicht nur Interferenzfehler aus der L_1 , sondern auch aus der L_2 der Lernenden, dem Englischen, vorzufinden sind. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern betrug in den Übersetzungen über 17%, womit er höher als jener der Interferenzfehler aus dem Dänischen war. Doch nicht nur in den Übersetzungen, auch in den Korrekturen war der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern nicht unerheblich; er lag bei über 4%. Damit ist der Anteil der Interferenzfehler aus der L_2 in Kollokationen zwar nicht höher als in anderen Bereichen der L_3 , doch wird dadurch die in der Kollokationsforschung erhobene Forderung, die Wahl der in den DaF-Unterricht einzubeziehenden Kollokationen von deren Äquivalenz in der L_1 und dem Deutschen abhängig zu machen, in Zweifel gezogen. Widerlegt wurde auch die von Marx (2002: 187) und Ringbom (2001: 60-62, 65-66) vertretene Annahme, dass Bedeutungen zwar aus der L_1 , doch nicht aus der L_2 auf die L_3 übertragen werden; entgegen ihren Erwartungen wurde in den Kollokationen nicht die Wortform, sondern die Wortbedeutung des Kollokators aus der L_2 in die L_3 übernommen.

Eine zweite Frage, jene nach der Bedeutung der Äquivalenz zwischen Kollokationen in L_1 , L_2 und L_3 , wurde anders als erwartet beantwortet: Nicht in Kollokationen des Typs 2 ($L_1=L_2\neq L_3$) wie *sich Notizen machen* oder *einen Kurs besuchen*, sondern in Kollokationen des Typs 3 ($L_1=L_3\neq L_2$) wie *Tagebuch führen* und *eine Rede halten* war der Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern am höchsten. Doch nirgendwo waren mehr Fehler zu finden als in Kollokationen des Typs 5 ($L_1\neq L_2\neq L_3$): In den fünfzehn Korrekturen von Item 20, **jmdm. ein Kompliment zahlen*, etwa wurde elf Mal der Kollokator *geben* gewählt, der der im Dänischen gebräuchliche ist.

Wie hinderlich Interferenzfehler aus der L_2 der Lernenden in Kollokationen sein können, wird an der Übersetzung der dänischen Kollokation *holde en tale* deutlich: Vier Lernende wählten darin den Kollokator *machen*, drei den Kollokator *geben*, die beide auf Interferenzen aus dem Englischen zurückgehen (vgl. engl. *make* bzw. *give a speech*). Die dadurch produzierten, nicht normgerechten Kollokationen **eine Rede machen* bzw. *geben* sind zweideutig: Wollen die Lernenden eine Rede vorbereiten, wollen sie jemandem eine vorbereitete Rede überreichen oder wollen sie eine Rede *halten*? Obwohl sich die Bedeutung der nicht normgerechten Kollokationen **eine Rede machen* bzw. *geben* letztlich aus dem Kontext erschließt, hindert sie die Kommunikation zumindest einen Moment lang. Um Interferenzfehlern aus der L_2 in Kollokationen vorzubeugen, empfiehlt es sich, Englisch in den DaF-Unterricht in Dänemark einzubeziehen. Obwohl viele Kollokationen einander im Dänischen und im Deutschen gleichen, ist der Einbezug des Englischen kein Umweg, sondern eine Chance, den Lernenden den Erwerb von Kollokationen in der L_3 zu erleichtern.

Das Phänomen, dass in der Produktion von Kollokationen in der L_3 nicht die L_1 , sondern die L_2 aktiviert wird, nennt Hammarberg (2001: 36-37) L_2 -Status-Faktor. Während die erhobenen Daten ein Beleg dafür sind, dass der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern in Kollokationen nicht unerheblich ist, zeichnen sie ein weniger eindeutiges Bild davon, wie das Niveau der Lernenden in der L_2 und der L_3 und die kontrastive Betrachtung des

Dänischen und des Deutschen im Unterricht die Produktion von Kollokationen in der L₃ fördern bzw. beeinträchtigen.

Doch den erhobenen Daten wurde nicht nur entnommen, dass in den Übersetzungen dänischer Kollokationen Interferenzfehler aus der L₂ der Lernenden, dem Englischen, überwiegen; es zeigte sich zudem, dass weniger gebräuchliche Verben vermieden und statt ihrer *core verbs* verwendet werden – ein Indiz dafür, dass Lernende *lexical teddy bears* wie *machen* gebrauchen, um nicht Gefahr zu laufen, einen Fehler zu begehen (vgl. Hasselgren 1994: 237-238). Zum einen werden weniger gebräuchliche Verben durch *core verbs* umgangen, zum anderen werden *core verbs* selbst vermieden: In weniger als 57% der Kollokationen, in denen der Kollokator *machen* zu ergänzen gewesen wäre, war er tatsächlich vorzufinden. Notizen etwa wurden von fünf Lernenden nicht gemacht, sondern genommen (vgl. dän. *tage notater*, engl. *take notes*); ein Spaziergang wiederum wurde zwei Mal genommen (vgl. engl. *take a walk*) und ein Mal gegangen (vgl. dän. *gå en tur*).

Nicht nur weniger gebräuchliche Verben und *core verbs* wurden vermieden: Obwohl die Lernenden reflexive Verben aus dem Dänischen kennen, gebrauchten sie sie im Deutschen ungern – unter 21 Lernenden, die die Kollokation *tage notater* korrekt ins Deutsche übertragen hatten, waren nur zwei zu finden, die das Reflexivum *sich* ergänzt hatten; siebzehn hatten den Kollokator *machen* ohne das Reflexivpronomen, zwei den Kollokator *schreiben* gebraucht. In der Kollokation (*sich*) *die Nase putzen* wiederum wählten nur drei Lernende das reflexive Verb; neun vermieden das Reflexivum *sich*.

Die Ergebnisse, die hier präsentiert wurden, geben uns einen ersten Einblick in Interferenzen aus der L₂ in der Produktion von Kollokationen. Doch die Beantwortung der Frage, wie hoch der Anteil der Interferenzfehler aus der L₂ an allen Fehlern in Kollokationen dänischer DaF-Lernender ist, hat neue Fragen eröffnet: etwa, ob in Kollokationen mehr oder weniger Interferenzfehler aus dem Englischen vorzufinden sind, wenn die L1 der Lernenden nicht Dänisch, sondern eine nicht germanische oder eine nicht indoeuropäische Sprache ist, oder ob die Anzahl der Interferenzfehler in Kollokationen höher oder niedriger als in freien Wortverbindungen und Idiomen ist. Um Fragen wie diese beantworten zu können, kann das hier eigens entwickelte deutsch-dänische kontrastive Kollokationsmodell erweitert werden. In der vorliegenden Arbeit wurde jedenfalls gezeigt, dass in Kollokationen nicht nur Interferenzfehler aus der L₁, sondern auch aus der L₂ der Lernenden, dem Englischen, vorzufinden sind; sie ist daher als ein Plädoyer für den Einbezug des Englischen in die DaF-Kollokationsdidaktik in Dänemark zu verstehen.

8 Literaturverzeichnis

- Altenberg, Bengt (1993), Recurrent verb-complement constructions in the London-Lund Corpus. In: Aarts, Jan; de Haan, Pieter & Oostdijk, Nelleke (Hrsg.), *English Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation. Papers from the Thirteenth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora, Nijmegen 1992*. Amsterdam: Rodopi, 227-245, zit.n. Nesselhauf 2005.
- Apeltauer, Ernst (1997), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15 – Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001), Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität I: Lersprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), 677-684.
- Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muirís (2004), Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffman, Charlotte & Ytsma, Johannes (Hrsg.) (2004), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-29.
- Auer, Matthias & Stern, Nicole (2014), Knausern ist dem Leben gegenüber unfair. *Die Presse* 08.09.2014, 14.
- Bagherzadeh Hosseini, S. Mohammad & Akbarian, Is'haaq (2007), Language proficiency and collocational competence. *The Journal of Asia TEFL* 4:4, 35–58.
- Bahns, Jens (1993), Lexical collocations: a contrastive view. *English Language Teaching* 47, 56-63.
- Bahns, Jens (1996), *Kollokationen als lexikographisches Problem. Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bahns, Jens (1997), *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bahns, Jens & Eldaw, Moira (1993), Should we teach EFL students collocations? *System* 21, 101-114.
- Balareva, Maria (1997), *Muttersprachlich bedingte Fehler in den schriftlichen Arbeiten deutschlernender Bulgaren. Fehleranalyse anhand der Prüfungstexte von Kursisten am Goethe-Institut, Sofia - Grundstufe III und Mittelstufe III*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Bandle, Oscar; Braunmüller, Kurt; Jahr, Ernst Hakon; Karker, Allan; Naumann, Hans-Peter; Telemann, Ulf; Elmevik, Lennart & Widmark, Gun (Hrsg.) (2005), *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. Volume 2*. Berlin: de Gruyter.
- Bardel, Camilla & Falk, Ylva (2007), The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23:4, 459-484.

- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke.
- Benson, Morton; Benson, Evelyn & Ilson, Robert (1986), *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bergenholtz, Henning (2008), Von Wortverbindungen, die sie Kollokationen nennen. *Lexicographica* 24, 9-20.
- Biskup, Danuta (1992), L1 influence on learners' renderings of English collocations. A Polish/German empirical study. In: Arnaud, Pierre J. L. & Béjoint, Henri (Hrsg.) (1992), *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 85-93.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010), Kontrastivhypothese. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), 169.
- Bohnacker, Ute (2006), When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22:4, 443-486.
- Brdar-Szabó, Rita (2010a), Kontrastivität in der Grammatik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 195-204.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b), Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 518-531.
- Caro Cedillo, Ana (2004), *Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell Deutsch-Spanisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Carvalho, Ana Maria & da Silva, Antonio José Bacelar (2006), Cross-linguistic influence in third language acquisition: the case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39:2, 185-202.
- Chandrasekhar, A. (1978), Base language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 16, 62-65.
- Chomsky, Noam (2002), *Syntactic Structures*. Berlin: de Gruyter.
- Cenoz, Jasone (2001), The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 8-20.
- Cenoz, Jasone (2003), Cross-linguistic influence in third language acquisition: implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 78, 1-11.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2001), Introduction. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 1-7.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Corder, Stephen Pit (1967), The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 161-170.
- Corder, Stephen Pit (1981), The role of interpretation in the study of learners' errors. In: Corder, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 35-44.
- Cowie, Anthony Paul (1978), The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In: Stevens, Peter (Hrsg.) (1978), *In Honour of A.S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press, 127-139.
- Cowie, Anthony Paul (1981), The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. *Applied Linguistics* 2:3, 223-235.
- Cowie, Anthony Paul (1994), Phraseology. In: Asher, Ronald E. (Hrsg.) (1994), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon, 3168-3171.
- De Angelis, Gessica (2005), Interlanguage transfer of function words. *Language Learning* 55:3, 379-414.
- De Angelis, Gessica & Dewaele, Jean-Marc (2009), The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009), *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 63-77.
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry (2001), Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 42-58.
- Del Pilar García-Mayo, María (2012), Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies* 12:1, 129-146.
- Demme, Silke (2010), Interferenz. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), 136-137.
- Dyka, Susanne (2005), *Probleme der Differenzierung im deutsch-englischen Wörterbuch für Deutsche*. Berlin: de Gruyter.
- Eco, Umberto (2002), *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*. 9., unveränderte Aufl. Heidelberg: C.F. Müller.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Ekberg, Lena (2005), The development of the lexicon from the 16th to the end of the 18th century. In: Bandle, Oscar; Braunmüller, Kurt; Jahr, Ernst Hakon; Karker, Allan; Naumann, Hans-Peter; Telemann, Ulf; Elmevik, Lennart & Widmark, Gun (Hrsg.) (2005), 1302-1313.

- Ellis, Rod (1986), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003 [1997]), *Second Language Acquisition*. 9. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Ernst, Peter (2011), *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- Ertl, Katharina (2003), *„Typische Fehler“ bei Lernenden der Ausgangssprache Schwedisch*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Falk, Ylva & Bardel, Camilla (2010), The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48, 185-219.
- Falk, Ylva & Bardel, Camilla (2011), Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research* 27:1, 59–82.
- Falster Jakobsen, Lisbeth (2001), Deutschunterricht und Germanistikstudium in Dänemark. Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin: de Gruyter, 1666-1670.
- Fan, May (2009), An exploratory study of collocational use by ESL students – a task based approach. *System* 37, 110-123.
- Farghal, Mohammed & Obiedat, Hussein (1995), Collocations: a neglected variable in EFL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 33, 315-331.
- Fillmore, Charles John (2000), On Fluency. In: Riggensbach, Heidi (Hrsg.) (2000), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 43-60.
- Firth, John Rupert (1957 [1951]), Modes of meaning. In: Firth, John Rupert (Hrsg.) (1957), *Papers in Linguistics (1934-1951)*. Oxford: Oxford University Press, 190-215.
- Flottau, Jens (2005), Mayrhuber geht Swiss-Übernahme überhastet an. *Welt am Sonntag* 20.03.2005, 32.
- Francis, Ben; McIntosh, Colin & Poole, Richard (Hrsg.) (2009), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, Martha; Hufeisen, Britta & Libben, Gary (2001), Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 138-148.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther & Wellmann, Hans (Hrsg.) (2010), *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Granger, Sylviane (1998), Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In: Cowie, Anthony Paul (Hrsg.) (1998), *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 145-160.

- Granger, Sylviane & Paquot, Magali (2008), Disentangling the phraseological web. In: Granger, Sylviane & Meunier, Fanny (Hrsg.) (2008), *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 27-50.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1966), Lexis as a linguistic level. In: Bazell, Charles Ernest; Catford, John Cunnison; Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Robins, Robert Henry (Hrsg.) (1966), *In Memory of J.R. Firth*. London: Longmans, 148-162.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Hasan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in English*. Longman: London.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 21-41.
- Hammarberg, Björn (2009), The factor ‚perceived crosslinguistic similarity‘ in third language production: How does it work? In: Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 127-153.
- Hasselgren, Angela (1994), Lexical teddy bears and advanced learners: a study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4:2, 237–260.
- Hausmann, Franz Josef (1984), Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, Franz Josef (1985), Kollokationen im deutschen Wörterbuch: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning & Mugdan, Joachim (Hrsg.) (1985), *Lexikographie und Grammatik: Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.
- Hausmann, Franz Josef (1989), Le dictionnaire de collocations. In: Hausmann, Franz Josef; Wiegand, Herbert Ernst & Zgusta, Ladislav (Hrsg.) (1989), *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: de Gruyter, 1010-1019.
- Hausmann, Franz Josef (2007), Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55:3, 217-234.
- Hausmann, Franz Josef (2008), Kollokationen und darüber hinaus: Einleitung in den thematischen Teil ‚Kollokationen in der europäischen Lexikographie und Wörterbuchforschung‘. *Lexikographica* 24, 1-8.
- Heid, Ulrich (2011), Korpusbasierte Beschreibung der Variation bei Kollokationen: Deutschland – Österreich – Schweiz – Südtirol. In: Engelberg, Stefan; Holler, Anke & Proost, Kristel (Hrsg.) (2011): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: de Gruyter, 533-558.
- Heine, Lena (2004), Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), 81–96.

- Helbig, Gerhard (2006), Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung. In: Breuer, Ulrich & Hyvärinen, Irma (Hrsg.) (2006), *Wörter – Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 165-174.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd.* Berlin: de Gruyter.
- Helle Helle (2009 [2002]), *Forestillingen om et ukompliceret liv med en mand. 4. Auf.* Kopenhagen: Rosinante & Co.
- Henriksen, Birgit (2009), Det oversete ordforråd? In: Byram, Michael S. (Hrsg.) (2009), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 205-229.
- Henriksen, Birgit (2013), Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. In: Bardel, Camilla; Lindqvist, Christina & Laufer, Batia (Hrsg.) (2013), *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use: New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis*. European Second Language Association, 29-56.
- Henriksen, Birgit & Stæhr, Lars S. (2009): Processes in the development of L2 collocational knowledge – a challenge for language learners, researchers and teachers. In: Barfield, Andy & Gyllstadt, Henrik (Hrsg.) (2009), *Researching Collocations in Another Language: Multiple Interpretations. 1. Aufl.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 224-231, zit.n. Manuskript.
- Herbst, Thomas (1996), What are collocations: sandy beaches or false teeth? *English Studies* 77:4, 379-393.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heumann, Pierre (2009), Zwei-Staaten-Lösung belastet Washingtons Verhältnis zu Jerusalem. *Handelsblatt* 16.04.2009, 7.
- Howarth, Peter (1996), *Phraseology in English Academic Writing. Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen: Niemeyer.
- Howarth, Peter (1998), Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics* 19:1, 24-44.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (1993), Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 31, 242-256.
- Hufeisen, Britta (1998), L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-184.

- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), 648-653.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8:2/3, 97-109, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>, Zugriff 30. Juni 2014.
- Hufeisen, Britta (2011), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 200-208.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2004), Einleitung. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), 7–13.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010), Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 738-753.
- Imider, Martina (2010), *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Masaryk-Universität: Dissertation.
- Jaensch, Carol (2013), Third language acquisition. Where are we now? *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3:1, 73-93.
- Jessner, Ulrike (2008a), Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41:1, 15-56.
- Jessner, Ulrike (2008b), A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92:2, 270-283.
- Jones, Susan & Sinclair, John McHardy (1974). English lexical collocations. A study in computational linguistics. *Cahiers de lexicologie* 24, 15–61.
- Juhász, János (1969), Transfer und Interferenz. *Deutsch als Fremdsprache* 6:3, 195-198.
- Juhász, János (1970), *Probleme der Interferenz*. Budapest: Adademiai Kiado.
- Juhász, János (1980), Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980), *Lexikon der Germanistischen Linguistik IV*. Tübingen: Niemeyer, 646-652.
- Kärchner-Ober, Renate (2009), *The German Language Is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg.

- Kellerman, Eric (1983), Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan & Selinker, Larry (Hrsg.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134.
- Kempcke, Günter (Hrsg.) (2000), *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Kennedy, Graeme D. (1990), Collocations: where grammar and vocabulary teaching meet. In: Sarinee, Anivan (Hrsg.) (1990), *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapur: Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Language Centre, 215-229.
- Kimmes, Anne & Koopman, Hilko (2008), COLLOCATION | ANALYZER – Ein elektronisches Kollokationswörterbuch. *Annual Report on English and American Studies* 35. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 439-459.
- Kjellmer, Göran (1982), Some problems relating to the study of collocations in the Brown corpus. In: Johansson, Stig (Hrsg.) (1982), *Computer Corpora in English Language Research*. Bergen: Norwegian Computing Centre for the Humanities, 25-33.
- Kjellmer, Göran (1987), Aspects of English collocations. In: Meijs, Willem (Hrsg.) (1987), *Corpus Linguistics and Beyond: Proceedings of the Seventh International Conference on English Language Research on Computerized Corpora*. Amsterdam: Rodopi, 163-178.
- Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache* 19. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2010a), Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 1060-1072.
- Kleppin, Karin (2010b), Fehleranalyse. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), 80.
- Knaul, Susanne (2014), Netanjahu steht unter Druck. *die tageszeitung* 14.04.2014, 10.
- Köhler, Friedlind H. (1975), *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Königs, Frank G. (2003), Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte, vollständig neu bearbeitete Aufl.* Tübingen: A. Francke, 435-439.
- Königs, Frank G. (2010), Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), 754-764.
- Korhonen, Jarmo & Wotjak, Barbara (2001), Kontrastivität in der Phraseologie. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), 224-235.

- Koya, Taeko (2003), A study of collocation in English and Japanese noun-verb combinations. *Intercultural Communication Studies* 12:1, 125-147.
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990), ‚Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!‘ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Eynar, Leupold & Petter, Yvonne (Hrsg.) (1990), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 99-105.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd.* Berlin: de Gruyter.
- Kujałowicz, Agnieszka (2005), Cross-linguistic influence in the production of German prepositions by Polish learners of English and German. *Studia Anglica Posnaniensia* 41, 187-198.
- Kunkel-Razum, Kathrin (Hrsg.) (2003), *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.
- Kurosaki, Shino (2012), *An Analysis of the Knowledge and Use of English Collocations by French and Japanese Learners*. University of London: Dissertation.
- Lado, Robert (1967), *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Larousse (2014a). Vide, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vide/81872?q=vide-80902>, Zugriff 24. September 2014.
- Larousse (2014b). Vieille fille, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fille/33732/locution?q=vieille+fille-172138>, Zugriff 24. September 2014.
- Larousse (2014c). Vivre sa vie, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vivre/82326/locution?q=vivre+sa+vie-184416>, Zugriff 24. September 2014.
- Larousse (2014d). Plante verte, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vert/81664/locution?q=plante+verte-176987>, Zugriff 24. September 2014.
- Laufer, Batia & Girsai, Nany (2008), Form-focused instruction in second language vocabulary learning – a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics* 29:4, 694-716.
- Laufer, Batia & Waldman, Tina (2011), Verb-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners‘ English. *Language Learning* 61:2, 647-672.
- Lennon, Paul (2008), Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In: S. Gramley, Stephan & Gramley, Vivian (Hrsg.) (2008), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, 51-60.

- Lindemann, Beate (1998), L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 159-168.
- Lindqvist, Christina (2010), Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48, 131-157.
- Lindqvist, Christina & Bardel, Camilla (2010), Approaches to third language acquisition: introduction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48, 87-90.
- Lund Kirkegaard, Ole (1975), *Gummi-Tarzan*. Kopenhagen: Gyldendal.
- Malmgren, Sven-Göran (2005), The lexicon of the Nordic languages in the 19th century. In: Bandle, Oscar; Braunmüller, Kurt; Jahr, Ernst Hakon; Karker, Allan; Naumann, Hans-Peter; Telemann, Ulf; Elmevik, Lennart & Widmark, Gun (Hrsg.) (2005), 1443-1452.
- Mann, Heinrich (1918), *Der Untertan*. Leipzig/Wien: Kurt Wolff Verlag.
- Marx, Nicole (2002), 'Es war auf einmal...' Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2002), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 5/2001. Schwerpunkt: Das Auslandslektorat*. Innsbruck: Studien Verlag, 182-210.
- Marx, Nicole (2004), Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), 65-79.
- Meissl Årebo, Ingrid (2014), Norwegen in rot-weiss-blauer Feststimmung. *Neue Zürcher Zeitung* 17.05.2014, 7.
- Mel'čuk, Igor (1995), Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In: Everaert, Martin; van der Linden, Erik-Jan; Schenk, André & Schreuder, Rob (Hrsg.) (1995): *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 167-232.
- Mel'čuk, Igor (1998), Collocations and lexical functions. In Cowie, Anthony Paul (Hrsg.) (1998), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 23-53.
- Molnár, Timea (2010), Cognate recognition and L3 vocabulary acquisition. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica* 2:2, 337-349.
- Moon, Rosamund (1998), *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Murao, Remi (2004), L1 influence on learners' use of high-frequency verb+noun collocations. *Annual Review of English Language Education in Japan* 14, 1-10.
- Näf, Anton (2004), Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), 137-162.

- Nesselhauf, Nadja (2003), The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics* 24:2, 223-242.
- Nesselhauf, Nadja (2005), *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nickel, Gerhard (1972), Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.) (1972), *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen, 8-24.
- Ó Laoire, Muiris & Singleton, David (2009), The role of prior knowledge in L3 learning and use. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009), *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 79-102.
- Olsson, Bernt (2005), Historical and sociocultural preconditions of language in Scandinavia from the 16th to the end of the 18th century. In: Bandle, Oscar; Braunmüller, Kurt; Jahr, Ernst Hakon; Karker, Allan; Naumann, Hans-Peter; Telemann, Ulf; Elmevik, Lennart & Widmark, Gun (Hrsg.) (2005), 1238-1243.
- OÖN, Oberösterreichische Nachrichten (2011), Israelis hoffen weiter auf Hosni Mubarak. *Oberösterreichische Nachrichten* 01.02.2011, 3.
- Piller, Barbara (1999), *„Der Angel gibt Kuss zu der Frau’: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Piller, Barbara (2002), *„Der Angel gibt Kuss zu der Frau’: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2002), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 5/2001. Schwerpunkt: Das Auslandslektorat*. Innsbruck: Studien Verlag, 146-181.
- Putzer, Oskar (1994), *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Quasthoff, Uwe (2011), *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Radzik, Anna (2013), Funktionsverbgefüge im „Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen“ von Uwe Quasthoff. *Zeitschrift des Verbandes polnischer Germanisten* 1, 63-72.
- Rast, Rebekah (2010), The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48, 159-183.
- Reder, Anna (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- Revier, Robert L. & Henriksen, Birgit (2006), Teaching collocations: pedagogical implications based on a cross-sectional study of Danish EFL learners’ written production of English collocations. *Språk, lärande och utbildning i sikte. Rapport fra Pedagogiska fakulteten Åbo Akademi*. Åbo: Åbo Akademi, 191-206, zit.n. Manuskript.

- Reznicek, Marc; Lüdeling, Anke; Krummes, Cedric; Schwantuschke, Franziska; Walter, Maik; Schmidt, Karin; Hirschmann, Hagen & Andreas, Torsten (2012), *Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen. Version 2.01*, https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/Falko-Handbuch_Korpusaufbau_und_Annotationen_v2.01, Zugriff 2. Februar 2014.
- Ringbom, Håkan (1987), *The Role of L1 in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2001), Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 59-68.
- Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robins, Robert Henry (1989), *General Linguistics: An Introductory Survey. 4. Aufl.* London: Longman.
- Roelcke, Thorsten (2011), *Geschichte der deutschen Sprache*. München: C.H. Beck.
- Rothman, Jason (2010), On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics* 48, 245-274.
- Rothman, Jason (2011), L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27, 107-128.
- Ruiz-Yepes, Guadalupe (2013), Kollokationen in der Übersetzer Ausbildung: ein korpuslinguistischer Ansatz. *Lebende Sprachen* 58:2, 295-309.
- Schmid, Hans-Jörg (2003), Collocation: hard to pin down, but bloody useful. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 51:3, 235-258.
- Schnitzler, Arthur (1927), *Spiel im Morgengrauen*. Berlin: S.Fischer.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3, 209-231.
- Siepmann, Dirk (2002), Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen: Wider ein zu enges Verständnis. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 3, 240-263.
- Sinclair, John McHardy (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Siyanova, Anna & Schmitt, Norbert (2008), L2 learner production and processing of collocation: a multi-study perspective. *The Canadian Modern Language Review* 64, 429-458.
- Sjöholm, Kaj (1976), A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish- and Swedish-speaking applicants for English. In: Ringbom, Håkan & Palmberg, Rolf (Hrsg.) (1976), *Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English*. Åbo: Åbo Akademi, 54-137.

- Sjöholm, Kaj (1979), Do Finns and Swedish-speaking Finns use different strategies in the learning of English as a foreign language? In: Palmberg, Rolf (Hrsg.) (1979), *Perceptions and Production of English: Papers on Interlanguage*. Åbo: Åbo Akademi, 89-119.
- Spada, Nina & Lightbown, Patsy M. (2010), Second Language Acquisition. In: Schmitt, Norbert (Hrsg.) (2010), *An Introduction to Applied Linguistics. 2. Aufl.* London: Hodder Education, 108-123.
- Stedje, Astrid (1976), Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen. Ein Vergleich. *Zielsprache Deutsch* 1, 15-21.
- Stedje, Astrid (1977), Tredjespråksinterferens i fritt tal – en jämförande studie. In: Palmberg, Rolf & Ringbom, Håkan (Hrsg.) (1977), *Föredrag vid konferensen om Kontrastiv Lingvistik och Felanalys. Stockholm och Åbo, 7–8 februari 1977*. Åbo: Åbo Akademi, 141-158.
- Steinbügl, Birgit (2005), *Deutsch-englische Kollokationen: Erfassung in zweisprachigen Wörterbüchern und Grenzen der korpusbasierten Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Stubbs, Michael (2001), *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Targonska, Joanna (2004), Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2004), 117–136.
- Tremblay, Marie-Claude (2006), Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics* 34, 109-119.
- Volungevičienė, Skaistė (2008), Metaphorische Kollokation: Zwischen Metapher und Phraseologismus. *Kalbotyra* 59:3, 290-297.
- Wang, Ying, & Shaw, Peter (2008), Transfer and universality: collocation use in advanced Chinese and Swedish learner English. *International Computer Archive of Modern and Medieval English Journal* 32, 201–232.
- Webb, Stuart & Kagimoto, Eve (2011), Learning collocations: do the number of collocates, position of the node word, and synonymy affect learning? *Applied Linguistics* 32:3, 259-276.
- Weinreich, Uriel (1979 [1953]), *Languages in Contact. 9. Aufl.* Berlin: de Gruyter.
- Welte, Werner (1974), *Moderne Linguistik: Terminologie/Bibliographie. 1. Bd.* München: Hueber.
- Wermke, Matthias; Kunkel-Razum, Kathrin & Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.) (2005), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Aufl. Duden Bd. 4.* Mannheim: Duden.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19:3, 295–333.

- Winge, Vibeke (2009), Deutsch und Dänisch. In: Elmentaler, Michael (Hrsg.) (2009), *Deutsch und seine Nachbarn. Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft. Bd. 1*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1-14.
- Wolski, Werner (Hrsg.) (2011), *PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS.
- Wood, David (2006), Uses and functions of formulaic sequences in second-language speech: an exploration of the foundations of fluency. *The Canadian Modern Language Review* 63, 13-33.
- Wotjak, Barbara (1992), *Verbale Phraseolexeme in System und Text*. Berlin: de Gruyter.
- Wotjak, Barbara (1996), Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit sieben Siegeln? *Fremdsprache Deutsch* 15, 4-9.
- Wray, Alison (2002), *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, Alison (2007), Set phrases in second language acquisition. In: Burger, Harald; Dobrovol'skij, Dmitrij; Kühn, Peter & Norrick, Neal R. (Hrsg.) (2007), *Handbook of Phraseology*. Berlin: de Gruyter, 870-881.
- Yamashita, Junko & Jiang, Nan (2010), L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly* 44:4, 647-668.
- Zhang, Xiaolin (1993), *English Collocations and their Effect on the Writing of Native and Non-native College Freshmen*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

9 Abkürzungsverzeichnis

a. H.	absolute Häufigkeit
AJCT	Acceptability judgment/correction task
COCA	Corpus of Contemporary American English
def.	definiter Artikel
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GJCT	Grammaticality judgment/correction task
HWDaF	Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache
ICLE	International Corpus of Learner English
IF	Interferenzfehler
indef.	indefiniter Artikel
jmdm.	jemandem
jmdn.	jemanden
L1	Erstsprache
L2	Erste Fremdsprache
L3	Zweite Fremdsprache
LGDaF	Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
ngn.	nogen
P	ProbandIn
PGDaF	PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
Poss.	Possessivartikel
r. H.	relative Häufigkeit
so.	someone
WDaF	Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Einteilung der Kollokationen nach Cowie (1981, 1994).....	12
Abb. 2: Die Einteilung der Kollokationen nach Mel'čuk (1998).....	13
Abb. 3: Die Einteilung der Kollokationen nach Hausmann (1984).....	15
Abb. 4: Modell 1 – ‚weiter‘ Begriff.....	16
Abb. 5: Modell 2 – ‚enger‘ Begriff.....	16
Abb. 6: Lernen einer L ₂ (Hufeisen 2001: 649).....	36
Abb. 7: Lernen einer L ₃ (Hufeisen 2001: 649).....	37
Abb. 8: Deutsch-dänisches kontrastives Kollokationsmodell nach Reder (2006).....	48
Abb. 9: Anteile der richtigen, falschen und unübersetzten Kollokationen.....	68
Abb. 10: Anteile der richtigen, falschen und nicht beurteilten Kollokationen.....	68
Abb. 11: Anteile der richtigen, falschen und unverbesserten inakzeptablen Kollokationen.....	69
Abb. 12: Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern in den Übersetzungen.....	73

11 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Formen lexikalisch-semantischen Transfers nach Ringbom (2001).....	33
Tab. 2: Prädominanter Faktor in Erhebungen.....	44
Tab. 3: Äquivalenzarten der Items.....	55
Tab. 4: Anzahl der Belege für die erhobenen Items in der Infinitivkonstruktion.....	56
Tab. 5: Fehlertypologie nach Hufeisen (1991, 1993).....	63
Tab. 6: <i>Target items</i> und ihre Alternativen.....	67
Tab. 7: Übersetzungen.....	68
Tab. 8: Akzeptabilitätsbeurteilungen.....	68
Tab. 9: Korrekturen.....	69
Tab. 10: Korrelation zwischen dem Niveau und IF aus dem Englischen.....	72
Tab. 11: Korrelation zwischen dem Lernzeitraum und IF aus dem Englischen.....	72
Tab. 12: Der Faktor Niveau.....	75
Tab. 13: Der Effekt von Auslandsaufenthalten auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern.....	76
Tab. 14: Der Effekt von Übersetzungen im Unterricht auf den Anteil der Interferenzfehler an allen Fehlern.....	77
Tab. 15: Lehnübersetzungen aus dem Englischen.....	78
Tab. 16: Vermeidung des Reflexivpronomens.....	81

12 Anhang

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Ich studiere im MA-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Im Moment schreibe ich an meiner MA-Arbeit zum Thema Fremdsprachenlernen. Ziel der Arbeit ist es, neues Wissen darüber zu generieren, wie Deutschlernende Kollokationen lernen, d.h. gehäuft benachbart auftretende Wörter in ganzen oder halben Sätzen oder in Satzteilen.

Um zu ermitteln, welche Kollokationen Deutschlernenden Probleme bereiten, führe ich eine Untersuchung durch, die sich aus einem Fragebogen und einem Test zusammensetzt, der in fünf Teile unterteilt ist. Die **Teile A, B und C** enthalten je vier Wendungen, die Sie ins Deutsche übersetzen und in einem Satz verwenden sollen. Übersetzen Sie die Wendungen bitte ohne die Zuhilfenahme eines Wörterbuchs. In **Teil D und E** sollen Sie beurteilen, ob die deutsche Übersetzung der dänischen Wendung richtig oder falsch ist. Wenn sie falsch ist, sollen Sie sie korrigieren.

Die Untersuchung richtet sich ausschließlich an StudentInnen, die Deutsch entweder als Haupt- oder Nebenfach belegen, deren Muttersprache Dänisch und deren erste Fremdsprache Englisch ist. Wenn Sie nicht zu dieser Gruppe gehören, bedaure ich die Unannehmlichkeiten und bitte Sie, diese Anfrage zu ignorieren. Sollten Sie zu dieser Gruppe gehören, wäre es mir eine große Hilfe, wenn Sie den untenstehenden Fragebogen ausfüllen würden. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 50 Minuten. Ihre Antworten werden vertraulich und anonym behandelt und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet.

Bei Fragen bzgl. der Untersuchung können Sie sich gerne per Email (kollokationer@gmail.com) an mich wenden.

Vielen Dank im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen

Margit Gasselich

Kære deltager,

Jeg er cand.mag.-studerende i tysk som andet- og fremmedsprog på Institutet for germansk filologi, Wiens Universitet. I øjeblikket er jeg ved at skrive speciale inden for fremmedsproglæring. Specialets formål er at skabe ny viden om hvordan tysk studerende lærer kollokationer, dvs. hyppige sammenstillinger af ord i hele eller halve sætninger eller sætningsdele.

I denne forbindelse gennemfører jeg en undersøgelse for at afdække, hvilke kollokationer udgør et problem for tysk studerende. Undersøgelsen består dels af et spørgeskema, dels af en test, der er opdelt i fem dele. **Delene A, B og C** indeholder hver fire udtryk, der skal oversættes til tysk og bruges i en sætning. Oversættelsen skal gennemføres uden brug af ordbog. I **delene D og E** skal du bedømme, om den tyske oversættelse af det danske udtryk er rigtig eller forkert. Hvis den er forkert, skal du rette den.

Undersøgelsen vender sig udelukkende til grundfags- og tilvalgsstuderende af tysk, hvis modersmål er dansk og hvis første fremmedsprog er engelsk, så hvis du ikke tilhører denne gruppe, beklager jeg ulejligheden og beder dig se bort fra denne henvendelse. Skulle du tilhøre denne gruppe, vil det være en stor hjælp for mig, hvis du vil besvare spørgeskemaet nedenfor. Det tager ca. 50 minutter at udfylde spørgeskemaet. Din besvarelse vil blive behandlet fortroligt og anonymt og vil udelukkende blive brugt til forskningsformål.

Hvis du har spørgsmål vedrørende undersøgelsen, er du selvfølgelig meget velkommen til at kontakte mig på kollokationer@gmail.com.

På forhånd tak for din hjælp.

Med venlig hilsen

Margit Gasselich

Spørgeskema

1. Køn?

- ☐ Mand
☐ Kvinde

2. Alder?

..... år

3. Studie?

a.) Grundfag:

I hvilket semester?

b.) Tilvalgsfag:

4. Hvilke sprog taler du, ud over dansk? Hvor godt taler du dem?

	Basisniveau		Øvet niveau		Avanceret niveau	
Sprog	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tysk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andet:						
.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Hvor længe har du lært engelsk?

..... år måneder

6. Hvor længe har du lært tysk?

..... år måneder

7. Har du nogensinde været i et eller flere engelsktalende lande?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hvis ja, hvor og hvor længe?

.....

8. Har du nogensinde været i et eller flere tysktalende lande?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hvis ja, hvor og hvor længe?

.....

9. På en skala fra 1-10: Hvor meget ligner dansk og tysk hinanden efter din mening?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Slet ikke									Totalt

10. På en skala fra 1-10: Hvor meget ligner engelsk og tysk hinanden efter din mening?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Slet ikke									Totalt

11. Sammenligner I dansk og tysk i undervisningen?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hvis ja, hvor tit?

- ☐ Hver time
- ☐ Hver anden time
- ☐ En gang imellem

12. Laver I oversættelsesøvelser i undervisningen?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hvis ja, hvor tit?

- ☐ Hver time
- ☐ Hver anden time
- ☐ En gang imellem

Test

A. Tragen Sie die fehlenden Wörter wie in den Beispielen ein. Verwenden Sie die Wendung in einem Satz.

A. Udfyld de manglende ord ligesom i eksemplerne. Brug udtrykket i en sætning.

z.B.

A	Geld verdienen	tjene penge
B	eine Familie gründen	stifte familie

A) Peter verdient viel Geld.

B) Nach dem Studium gründeten sie eine Familie.

1.	 Lösung	finde en løsning
2.	 Notizen	tage notater
3.	 Tagebuch	føre dagbog
4.	 Fortschritte	gøre fremskridt

1)

2)

3)

4)

B. Wie in Aufgabe A.*B. Som i opgave A.*

1.	 Spaziergang	gå en tur
2.	 Konzert	give en koncert
3.	 Zähne	børste tænder
4.	 Rede	holde en tale

1)

2)

3)

4)

C. Wie in Aufgabe A.*C. Som i opgave A.*

1	 Rasen	slå græsplæne
2.	 Nase	pudse næse
3.	 Problem	løse et problem
4.	 Tor	score mål

1)

2)

3)

4)

D. Richtig (r) oder falsch (f)? Kreuzen Sie an.*D. Rigtigt eller forkert? Sæt kryds.*

	r	f	Wenn es falsch ist, wie wäre es richtig?
slutte fred: Frieden machen			
slå en streg: einen Strich schlagen			
dyrke sport: Sport treiben			
bære ansvaret: Verantwortung nehmen			

E. Wie in Aufgabe D.*E. Som i opgave D.*

	r	f	Wenn es falsch ist, wie wäre es richtig?
tage et kursus: einen Kurs nehmen			
bede om tilgivelse: um Verzeihung bitten			
gøre en bemærkning: eine Bemerkung tun			
give nogen et kompliment: jemandem ein Kompliment zahlen			

Abstract

Die Erforschung der Kollokationskompetenz Lernender hat ergeben, dass Interferenzen aus der L₁ eine der bedeutendsten Quellen von Fehlern in Kollokationen darstellen. Die daraus erhobene Forderung, die Wahl der zu lehrenden Kollokationen in Abhängigkeit von deren Äquivalenz in L₁ und L₂ zu treffen, wird von den Ergebnissen der vorliegenden Studie in Zweifel gezogen. Um die Frage zu beantworten, ob in Kollokationen nicht nur Interferenzfehler aus der L₁, sondern auch aus der L₂ der Lernenden, dem Englischen, vorzufinden sind, wurden die Interferenzfehler in Verb-Objekt-Kollokationen 27 dänischer DaF-Lernender erforscht. Dazu wurden die Lernenden gebeten, zwölf Kollokationen aus dem Dänischen ins Deutsche zu übertragen sowie die Akzeptabilität von sieben weiteren Kollokationen zu beurteilen und diese ggf. zu korrigieren. Der Anteil der Interferenzfehler aus dem Englischen an allen Fehlern in den Übersetzungen betrug über 17%, womit er weit höher als bisher angenommen war. Es wird daher empfohlen, Englisch expliziter in den DaF-Unterricht in Dänemark einzubeziehen, um Lernenden dadurch den Erwerb von Kollokationen in der L₃ zu erleichtern.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Margit Gasselich
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung und Studium

Seit März 2011 **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (MA)** an der Universität Wien (Leistungsstipendium)
Voraussichtlicher Abschluss im April 2015

Okt. 2007 - Juni 2010 **Transkulturelle Kommunikation (BA)** an der Universität Wien (Leistungsstipendien) – Sprachen: Deutsch, Englisch und Französisch
Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

Okt. 2007 - März 2010 **Politikwissenschaft (BA)** an der Universität Wien
Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

Sept. 2003 - Juni 2007 **Sir-Karl-Popper-Schule für hochbegabte SchülerInnen** in Wien
Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

Berufserfahrung

Nov. 2013 - Juni 2014 Mitarbeit am Projekt „**Variantenwörterbuch** des Deutschen – NEU“ an der *Universität Wien*

Feb. - Mai 2014 **Fremdsprachenassistentin** an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der *Matej-Bel-Universität* in Banská Bystrica, SK

Aug. 2012 - Mai 2013 **Fulbright Fremdsprachenassistentin** am *Linfield College* in McMinnville, OR (USA)

Juli - Okt. 2012 **Redakteurin** für den Österreich Spiegel des *Österreich Institut Wien*

März 2011 - Juni 2012 **Dänischlehrerin** an der *VHS Wiener Urania*

Nov. - Dez. 2011 Mitarbeit an der **Datenbank** „Migrations- und Integrationsforschung in Österreich: Literaturdatenbank und Forschungsstand“ (Sektion Sprache) der *Österreichischen Akademie der Wissenschaften*

März - Juni 2011 **Dänischtutorin** am Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft der *Universität Wien*

Sprachkenntnisse

Deutsch	C2	Slowakisch	B1
Englisch	C2	Italienisch	A2
Dänisch	C1	Spanisch	A1
Französisch	B2		

Konferenzen

<i>Jän. 2015</i>	Forschungskolloquium DaF/Z des Instituts für Germanistik der Universität Wien
<i>Nov. 2013</i>	Übersetzerseminar „Aus dem Dänischen übersetzen“ der dänischen Botschaft in Berlin
<i>Juli - Aug. 2013</i>	Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen (IDT) 2013 in Bozen – Vortrag: BratisLover. Eine globale Simulation
<i>April 2012</i>	Tagung Deutsch in Österreich (DiÖ) 2012 in Wien – Vortrag: Grenzfälle des Standards im DaF-Unterricht
<i>Dez. 2011</i>	Jahrestagung 2011 – „Ausgesprochen unerhört“ des ÖDaF in Wien