



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Nomen-Verb-Verbindungen im niederländischen Deutschunterricht

Kempers, Danette

Citation

Kempers, D. (2021). *Nomen-Verb-Verbindungen im niederländischen Deutschunterricht*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3217225>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



30-6-2021

Nomen-Verb-Verbindungen im niederländischen Deutschunterricht

Masterarbeit Linguistik

Universität Leiden

Modern Linguistics, German

Betreuerin: Dr. J. Audring



Danette Kempers

S2041774

danette.kempers@hotmail.com

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	S. 2
1. Kollokationen	S. 2
1.1 Lexical priming	S. 3
1.2 Bedeutungsorientierte Kollokationen	S. 5
1.3 Nomen-Verb-Verbindungen	S. 7
1.4 Warum sind Kollokationen wichtig?	S. 8
1.4.1 Lesen	S. 8
1.4.2 Schreiben	S. 9
1.4.3 Hören	S. 9
1.4.4 Sprechen	S. 10
1.5 Kollokationen im niederländischen Deutschunterricht	S. 10
1.5.1 Texte und Sätze	S. 11
1.5.2 Wörterlisten	S. 12
2. Methode	S. 14
2.1 das Erstellen der Fragebogen	S. 14
2.2 Hypothese	S. 16
3. Ergebnisse	S. 19
3.1 Ergebnisse Fragebogen 1	S. 19
3.1.1 Ergebnisse Szenario 1 Fragebogen 1	S. 19
3.1.2 Ergebnisse Szenario 2 Fragebogen 1	S. 20
3.1.3 Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 1	S. 20
3.2 Ergebnisse Fragebogen 2	S. 20
3.2.1 Ergebnisse Szenario 1 Fragebogen 2	S. 20
3.2.1.1 Ergebnisse Szenario 1.1 Fragebogen 2	S. 20
3.2.1.2 Ergebnisse Szenario 1.2 Fragebogen 2	S. 21
3.2.1.3 Vergleich Szenario 1.1 und 1.2 Fragebogen 2	S. 21
3.2.2 Ergebnisse Szenario 2 Fragebogen 2	S. 21
3.2.2.1 Ergebnisse Szenario 2.1 Fragebogen 2	S. 22
3.2.2.2 Ergebnisse Szenario 2.2 Fragebogen 2	S. 22
3.2.2.3 Vergleich Szenario 2.1 und 2.2 Fragebogen 2	S. 22
3.2.3 Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 2	S. 23
3.3 Vergleich Fragebogen 1 und Fragebogen 2	S. 23
3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	S. 23
4. Erklärung der Ergebnissen	S. 24
4.1 Fragebogen 1	S. 24
4.2 Fragebogen 2	S. 25
4.3 Vergleich Fragebogen 1 und 2	S. 26
4.4 Ergebnisse DozentInnen	S. 26
5. Empfehlungen für den Unterricht	S. 26
5.1 Form-focused instruction	S. 27
5.2 ARC Methode	S. 27
5.3 Concept-based instruction	S. 28
6. Schlussfolgerung	S. 31
Bibliographie	S. 34
Anhang A: Einteilung in Szenarien	S. 37
Anhang B: Fragebogen 1	S. 40
Anhang C: Fragebogen 2	S. 42
Anhang D: Fragebogen DozentInnen	S. 43
Anhang E: Resultate SchülerInnen Excel Fragebogen 1	S. 44
Anhang F: Resultate SchülerInnen Excel Fragebogen 2	S. 49
Anhang G: Resultate Punkte	S. 56
Anhang H: Resultate DozentInnen	S. 58

Einleitung

Das Thema dieser Masterarbeit bezieht sich auf (den Unterschied zwischen) Kollokationen mit Nomen-Verb-Verbindungen im Niederländischen und Deutschen. Niederländisch und Deutsch sind ähnliche Sprachen, Wörter und Sätze können aber nicht einfach wörtlich übersetzt werden. Im Niederländischen heißt es zum Beispiel *een beslissing nemen*, auf Deutsch heißt dies aber *eine Entscheidung treffen* (und nicht **eine Entscheidung nehmen*). Lernende neigen aber oft dazu, Wörter oder Sätze wörtlich zu übersetzen. Es ist also wichtig, dass Lernende wissen, dass Nomen und Verben im Deutschen und Niederländischen in verschiedenen Kombinationen auftreten können, sodass inkorrekte Konstruktionen, oder Konstruktionen, die im Deutschen unüblich sind, vermieden werden können. Es ist darum interessant zu untersuchen, ob Fremdsprachenlernende sich von diesem Unterschied bewusst sind und welche Rolle der Unterricht beim Erwerben dieses Wissen spielt und spielen sollte. In dieser Arbeit wird darum die Frage beantwortet, inwiefern SchülerInnen im Deutschunterricht in den Niederlanden lernen, dass es Unterschiede zwischen Nomen-Verb-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen gibt.

Zuerst wird eine theoretische Einleitung geben, in der geklärt wird, was Kollokationen sind, warum sie für den Unterricht wichtig sind und was genau mit Nomen-Verb-Verbindungen im Rahmen dieser Arbeit gemeint wird. Interessante Fragen sind, ob Kollokationen rein lexikalisch oder auch grammatikalisch sind, warum Einheiten, die größer als ein Wort sind, für sowohl MuttersprachlerInnen als auch Fremdsprachenlernende von Bedeutung sind und welche Kollokationen für Fremdsprachenlernende wichtig sind und warum. Danach wird untersucht, inwiefern Lernbücher in den Niederlanden zum Kollokationserwerb beitragen. Um anschließend die Forschungsfrage beantworten zu können, wird untersucht, ob niederländische SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen richtig verwenden und/oder erkennen können. Dafür werden zwei Fragebogen erstellt. Die SchülerInnen werden darum gebeten, einige niederländische Sätze mit Nomen-Verb-Verbindungen ins Deutsche zu übersetzen und einige deutsche Sätze mit Nomen-Verb-Verbindungen daraufhin zu überprüfen, ob sie korrekt sind. Um Informationen zu den Testpersonen zu bekommen, wird die Frage gestellt, in welcher Klasse sie sind und welches Lehrbuch sie benutzen. Außerdem werden den DozentInnen gefragt, ob die Kollokationen auch tatsächlich als Verbindungen unterrichtet werden, oder ob die SchülerInnen vor allem einzelne Wörter lernen.

Auf diese Weise kann herausgefunden werden, ob SchülerInnen die entsprechenden Unterschiede gelernt haben und ob sie die richtigen Nomen-Verb-Verbindungen erkennen und verwenden können. Die Ergebnisse werden mit der Forschungsliteratur zu Nomen-Verb-Verbindungen und zu Kollokationen im Allgemeinen verbunden. Anhand dessen können auch Empfehlungen für den Unterricht gegeben werden.

1. Kollokationen

Die Nomen-Verb-Verbindungen, die in dieser Arbeit zentral stehen, gehören zu dem Phänomen *Kollokationen*. Deswegen soll erst geklärt werden, was unter Kollokationen verstanden wird und warum Kollokationen ein interessantes Forschungsgebiet darstellen.

Es wird zwischen verschiedenen Kollokationsbegriffen unterschieden. Siepmann (2002) und Hausmann (2004) beschreiben den frequenz- oder korpusbasierten Kollokationsbegriff, mit dem zwei oder mehr Wörter gemeint werden, die statistisch gesehen oft zusammen auftreten. Dieser Begriff ist laut Hausmann (2004), Targónska (2019) und Hoey (2005) aber zu breit. Hoey (2005) argumentiert, dass in diesem korpusbasierten Kollokationsbegriff auch Kookkurrenzen vorkommen, die nur zufälligerweise öfter zusammen auftreten. In Hoey's (2005) Kollokationsbegriff ist nicht nur die frequente Kookkurrenz wichtig, sondern auch psychologische Verbindung. Das heißt, dass die

Wörter nicht nur in Korpora, sondern auch im mentalen Lexikon (von MuttersprachlerInnen) verbunden sein müssen (Hoey 2005: 4). Dieser Kollokationsbegriff wird in Kapitel 1.1 umfassender beschrieben. Kollokationen im mentalen Lexikon können auch persönlich sein, zum Beispiel weil da auch fachsprachliche Kollokationen oder Kollokationen, die nur in bestimmten Kontexten vorkommen, gespeichert sein können (Hoey 2005: 10). Diese Kollokationen sind nicht für jede Person interessant und da zu dieser Definition unglaublich viele Kollokationen gehören, die unmöglich alle von Fremdsprachenlernenden gelernt werden können, ist es auch wichtig, eine engere Definition, die für den Fremdsprachenunterricht interessant ist, zu formulieren. Dies wird in Kapitel 1.2 gemacht.

1.1 Lexical priming

for a great deal of the time anyway, language production consists of piecing together the ready-made units appropriate for a particular situation and . . . comprehension relies on knowing which of these patterns to predict in these situations.

(Nattinger 1980: 341)

MuttersprachlerInnen haben sehr viel Kenntnis über Sequenzen in der Sprache, wie zum Beispiel Kookkurrenzen von Buchstaben und Wörtern, Phonotaktik, Regularitäten der Phrasenstruktur und vieles mehr (Doughty & Long 2003: 75). Idiomatisierung, also das Benutzen von vielen verschiedenen Arten von Sequenzen oder Chunks, spielt auch in der Sprache von MuttersprachlerInnen eine große Rolle (Doughty & Long 2003: 79; Handwerker & Madlener 2013: 5). MuttersprachlerInnen wissen also, welche Wörter zusammen auftreten und können dies bei der Sprachproduktion verwenden. Auch Kollokationen gehören zur Gruppe von Sequenzen, die benutzt werden. Kollokationen gehören laut Lewis (1996) zu den lexikalischen Elementen, zu denen auch Wörter, Polywörter, institutionalisierte Äußerungen und Satzrahmen und -Köpfe gehören. Er beschreibt aber auch, dass Wörter in Kollokationen nicht nur zusammen mit bestimmten einzelnen Wörtern auftreten können, sondern auch mit verschiedenen Wörtern, die zu einer bestimmten grammatischen Kategorie gehören.

Theorien, die Sprache als eine Kombination von Wortschatz und Grammatik sehen, beschreiben nur, was in einer Sprache möglich ist und nicht, was in einer Sprache natürlich ist (Hoey 2005: 2). Hoey (2005) beschreibt, dass diese Natürlichkeit von MuttersprachlerInnen erreicht wird, indem sie in der Sprache bestimmte Kookkurrenzen, wie Kollokationen, verwenden. Um zu wissen, wie Natürlichkeit erreicht wird, muss untersucht werden, inwiefern diese Kookkurrenzen bei der Sprachproduktion eine Rolle spielen. Hoey (2005) beschreibt in seiner Theorie den Begriff *Lexical priming*. Lexikalisches Priming sorgt dafür, dass Sprecher wissen, welche Wörter zusammen gehören. Die Erklärung von lexikalischem Priming ist, sofern nicht anders angegeben, auf Hoey (2005) basiert.

Lexikalisches Priming bedeutet, dass alle Wörter für Kookkurrenz mit bestimmten anderen Wörtern geprimed sind. Aus Begegnungen mit verschiedenen Wörtern in verschiedenen Situationen wird gelernt, welche Wörter häufig zusammen mit anderen Wörtern auftreten und in welchen bestimmten Kontexten das passiert. Diese Kookkurrenz von Wörtern wird eine Kollokation genannt. Es geht hierbei also um Kookkurrenzen, die von MuttersprachlerInnen auch als solche gespeichert werden. Die Kollokationen als Sequenz können wiederum für das Priming von anderen Wörtern sorgen. Dieses Prozess wird *nesting* genannt. Zum Beispiel, das englische Wort *winter* kollokiert mit *in*. Die Phrase *in winter* kollokiert wiederum mit zum Beispiel *is* usw. (Hoey 2005: 11/12).

Wörter können aber nicht nur andere Wörter, sondern auch semantische und grammatische Kategorien primen. Stubbs (2009) beschreibt vier verschiedene Arten von Kookkurrenzen, nämlich

Kollokation, Kolligation, semantische Präferenz und semantische Prosodie. Eine Kollokation ist die Kookkurrenz zwischen zwei Wörtern, eine Kolligation die Kookkurrenz zwischen einem Wort und einer grammatischen Kategorie, semantische Präferenz ist die Kookkurrenz zwischen einer Phrase und Wörtern einer bestimmten lexikalischen Kategorie und semantische Prosodie ist eine Generalisierung des kommunikativen Ziels eines Wortes, also der Grund, weswegen ein bestimmtes Wort gewählt wird (Stubbs 2009: 124/125).

Auch Hoey (2005) beschreibt diese Begriffe. Seine Formulierung ist aber teilweise anders. Kollokationen beschreibt er als Kookkurrenzen, die frequent in Korpora vorkommen und im mentalen Lexikon von MuttersprachlerInnen gespeichert sind. Kolligationen beschreibt er als Kookkurrenzen von lexikalischen Elementen mit grammatischen Funktionen; zum Beispiel ob ein bestimmtes Wort eine bestimmte grammatikalische Funktion bevorzugt oder vermeidet und ob ein Wort in einer Sequenz einen bestimmten Platz im Satz bevorzugt oder vermeidet. Die Begriffe, die Stubbs (2009) *semantische Präferenz* und *semantische Prosodie* nennt, werden von Hoey (2005) zu einem Begriff zusammengefügt, nämlich *semantische Assoziation*. Das Wort *Stunde* kann zum Beispiel *eine halbe, eine, zwei* usw. primen. Diese Primes gelten also nicht nur für diese individuellen Wörter, sondern auch für die semantische Gruppe von Zahlen. Dies stimmt mit semantischer Präferenz überein. Das englische Wort *happens* zum Beispiel wird oft mit einem negativen Vorfall verbunden, wie *disaster happens* oder *something unpleasant happens* (Hoey 2005: 22). Wörter oder Wortsequenzen können also auch eine Prime für etwas negatives, etwas positives, ein Kompliment usw. sein. Dies ist eine Erweiterung des Begriffes *semantische Prosodie*. Semantische Assoziation bedeutet also, dass ein Wort sowohl für bestimmte semantische Wortgruppen geprimed sein kann, aber auch dass die Wahlmöglichkeit von Wörtern beschränkt wird, weil die Bedeutungsmerkmale eines Wortes vorhanden sind und Einfluss ausüben können (Hoey 2005: 22).

Nicht nur Wörter oder Wortsequenzen können andere Wörter einer semantischen oder grammatischen Kategorie primen, auch Silben können primen und können also Kolligationen und semantische Assoziationen haben. Hoey (2005) geht sogar weiter und stellt, dass die grammatikalische Kategorie eines Wortes vom Priming abhängig sein kann. Das englische Wort *returns* zum Beispiel wird normalerweise als Verb gesehen. Im Satz *Many happy returns* ist es aber ein Nomen (Hoey 2005: 155). Ob das Wort ein Nomen oder Verb ist, hängt von Primes im spezifischen Satz ab. Normalerweise ist das Wort *returns* stark geprimed für Gebrauch als ein Verb, aber es kann auch für Gebrauch als Nomen geprimed werden. Wenn also Kollokationen gesammelt werden, werden Kolligationen, semantische Assoziationen und auch Primes von grammatischen Kategorien von Wörtern entdeckt, mit welchen ein (unvollständiges) grammatisches System beschrieben werden kann (Hoey 2005: 160). Grammatik und Primes sind also auf mehr als eine Weise miteinander verbunden.

Kollokationen entstehen also aus Priming und sowohl Semantik als auch Grammatik spielen beim Entstehen von Kollokationen eine Rolle, da sowohl semantische als auch grammatische Gruppen und Kategorien geprimed werden können. Priming kann auch dabei helfen, eine Grammatik zu beschreiben. Kollokationen sind also nicht rein lexikalisch. Lexikalisches Priming ist wichtig, um Natürlichkeit in einer Sprache zu erreichen; nur Grammatik und Wortschatz an sich sind dafür nicht ausreichend.

Beim Lernen einer fremden Sprache sind diese Primes auch wichtig, da Lernende nur, wenn sie richtig geprimed sind, eine Natürlichkeit der Sprache entwickeln können. MuttersprachlerInnen lernen vielen von diesen Primes, weil sie täglich mit der Muttersprache in Kontakt kommen. Fremdsprachenlernende kommen oft nicht konstant mit der Zielsprache in Kontakt und lernen die Primes also nicht wie MuttersprachlerInnen. Es gibt aber auch eine andere Strategie; statt sehr

frequente ungeordnete Begegnungen, kann auch mit sehr gezielte Begegnungen gearbeitet werden, zum Beispiel indem eine Definition und eine Anweisung zur Verwendung einer Kollokation gegeben werden (Hoey 2005: 185/186). Dies kann realisiert werden, wenn Kollokationen im Unterricht unterrichtet und gelernt werden. Nicht alle mögliche Primes müssen von Fremdsprachenlernenden aber gelernt werden. Primes werden nämlich aus der L1 übernommen. Nur wenn Primes, und dazu Kollokationen, in der L1 und L2 unterschiedlich sind, müssen sie in der L2 gelernt werden. Nicht alle Kollokationen müssen also im Unterricht behandelt werden.

Das Primes aus der Muttersprache übernommen werden, kann aber auch zu Problemen führen. Wenn Fremdsprachenlernende in Wörterlisten nämlich nur Wörter ohne Primes bekommen, werden die Primes der Muttersprache auch auf nicht-äquivalente Kollokationen in der L2 übertragen. Das sorgt dafür, dass die Lernende die falschen Kollokationen im Kopf haben. Kollokationsunterricht ist also nicht nur wichtig, weil Lernende dann die richtigen Kollokationen lernen, es ist auch wichtig, weil sie sonst automatisch die falschen Kollokationen lernen. Es ist darum interessant zu untersuchen, welche Kollokationen unterrichtet werden sollen und ob das im niederländischen Deutschunterricht auch passiert oder nicht.

1.2 Bedeutungsorientierte Kollokationen

Wie schon beschrieben, sind nicht alle Kollokationen für den Unterricht interessant. Laut Hausmann (2004) betrifft das zum Beispiel die Gruppe von Kollokationen wie *my hotel*, *your hotel* und *a hotel*. Laut Targónska (2019) gehören diese Kollokationen zu den freien Wortverbindungen. Sie gibt das Beispiel *Buch lesen*, und beschreibt, dass jeder Teil in dieser Verbindung seine primäre Bedeutung behält. Beide Teile dieser Kombination können also einzeln und wörtlich übersetzt werden, da sie semantisch kompositionell sind. Dies gilt für dieses Beispiel für alle Sprachen, in denen ich diese Kombination übersetzen kann. *Ein Buch lesen* besteht nämlich sowohl auf Deutsch, als auch auf English, Niederländisch, Französisch und Hebräisch aus den gleichen Teilen; also das gleiche Nomen und das gleiche Verb, die wörtlich übersetzt werden können. Wäre dies keine freie Verbindung, dann wären die Verben in den verschiedenen Sprachen anders (also nicht wörtlich übersetzbar).

1. Ein Buch Lesen (Deutsch)
2. Read a book (Englisch)
3. Een boek lezen (Niederländisch)
4. Lire un livre (Französisch)
5. לקרוא ספר (Lirkro sefer) (Hebräisch)

Hausmann (2004) und Targónska (2019) beschreiben darum den bedeutungsorientierten Kollokationsbegriff. Der große Unterschied zwischen Kollokationen im Allgemeinen und bedeutungsorientierten Kollokationen ist, dass die erstgenannte auch freie Verbindungen enthalten, die also frei kreierbar sind, und dass die letztgenannte nur nicht-frei kreierbare Kollokationen enthalten; sie sind nur reproduzierbar und sie bilden eine semantische Einheit (Targónska 2019: 183). Sie werden also im Gehirn, im mentalen Lexikon, auch als eine Einheit gespeichert und können als eine Einheit abgerufen und in der Sprache verwendet werden. Deswegen sollten laut Hausmann (2004) und Targónska (2019) nur die bedeutungsorientierten Kollokationen tatsächlich Kollokationen genannt werden. Verschiedene LinguistInnen gehen auch von dieser Bedeutung aus, wie zum Beispiel Nesselhauf (2003) Steyer (2008), Krumm (2010) und Möhring (2013). Diese freien Verbindungen, die in allen Sprachen also aus Wörtern mit einer gleichen Bedeutung zusammengestellt werden können, sind für Fremdsprachenlernende weniger interessant, da sie sie nicht explizit lernen müssen. Primings der L1 werden nämlich auch in der L2 aktiviert (Hoey 2005: 183). Das heißt, dass Lernende, die das Nomen *Buch* und das Verb *lesen* voneinander getrennt

gelernt haben, nicht die Kollokation *Buch lesen* explizit lernen müssen. Primes aus der L1 sorgen nämlich dafür, dass sie diese Kollokation ohne weiteres selbst bilden können. In dieser Arbeit werden unter dem Begriff *Kollokationen* also die bedeutungsorientierten Kollokationen, die nicht frei kreierbar sind, gemeint, da diese Art von Kollokationen für den Fremdsprachenunterricht die interessanteste ist.

Dann bleibt die Frage, was genau die bedeutungsorientierten Kollokationen sind. Es gibt nämlich viele verschiedenen Kookkurrenzen, die keine freien Verbindungen sind, die in der Literatur zum Beispiel als *Phraseologismen, Kollokationen, Idiome, formelhafte Sequenzen, Chunks, Muster, prefabs* usw. beschrieben werden (Krumm 2010: 246). Alle diese verschiedenen Kookkurrenzen können laut Krumm (2010) eine unterschiedliche Relevanz für den Unterricht darstellen. Ein Unterschied zwischen Redewendungen und Kollokationen zum Beispiel ist, dass Redewendungen auch für Textrezeption interessant sind, während Kollokationen vor allem für die Textproduktion interessant sind (Hausmann 2004: 313; Steyer 2008: 188). Dies ist der Fall, weil die Lernende Kollokationen, im Gegensatz zu Redewendungen, oft ohne Probleme verstehen können (Nesselhauf 2003: 224). Ein anderer Unterschied ist, dass idiomatische Wendungen stark Expressiv sind, während Kollokationen oft unauffällig sind, wenn sie nicht mit Kollokationen in anderen Sprachen verglichen werden (Krumm 2010: 249).

Eine Definition von Kollokationen besteht darin, dass sie eine Basis und einen Kollokator haben. Im unterstehenden wird erklärt, was darunter verstanden wird. Die Schwierigkeit für vielen Fremdsprachenlernende ist, dass man ein Wort im Kopf hat, zum Beispiel *Kaffee*, aber nicht weiß, mit welchem Verb dies in der Zielsprache kombiniert. Auf Deutsch sagt man nämlich *Kaffee kochen*, auf Niederländisch *koffie zetten* (*kaffee setzen), auf Englisch *make coffee* (Kaffee machen) auf Französisch *faire café* (*Kaffee tun) und auf Hebräisch *להכין קפה* (Lachim Kafé) (*Kaffee bereiten). *Kaffee* ist in diesem Beispiel die Basis, diese ist in allen Sprachen gleich. Das, was man mit der Kaffee macht, ist aber in allen Sprachen anders und diese Komponente wird der Kollokator genannt (Hausmann 2004: 311). Die Basis ist also der Teil einer Kollokation, mit einer unabhängig erfassbaren Bedeutung, während die Bedeutung des Kollokators reduziert oder modifiziert ist (Krumm 2010: 247). Der Kollokator kann in zwei Sprachen also gleich sein, ist es in manchen Fällen aber nicht. Kollokationen bestehen also aus einer Basis, die die Bedeutung trägt, und einem Kollokator, der die Bedeutung spezifiziert (Hausmann 2004; Möhring 2013; Steyer 2008; Stubbs 2009; Targóńska 2019). Ein Kriterium von Kollokationen, die für den Unterricht interessant sind, ist also die Übersetzbarkeit in einer Fremdsprache; die Basis ist wörtlich übersetzbar, der Kollokator aber nicht. Beim Verstehen sind Kollokationen oft kein Problem, auch nicht, wenn der Kollokator anders ist als in der Muttersprache (Hausmann 2004: 312). Die Schwierigkeit liegt darin, beim Schreiben oder Sprechen den richtigen Kollokator zu wissen und die richtige Kombination von Basis und Kollokator verwenden zu können. Eine wörtliche Übersetzung des Kollokators der Muttersprache hilft dabei oft nicht; **Kaffee bereiten* oder **Kaffee setzen* sind nämlich keine korrekten deutschen Ausdrücke.

Das Kollokationen aus einer Basis und einem Kollokator bestehen, ist aber nicht der einzige Teil der Definition. In der Literatur gibt es aber Unterschiede zwischen übrigen Kriterien. Wang (2016: 24) stellt zum Beispiel, dass auch Kombinationen, bei denen das Nomen abstrakt ist, wie zum Beispiel beim englischen *have a right* und *make an effort* oder Kombinationen, bei denen das Nomen figurativ gebraucht wird, wie bei *give a hand*, Kollokationen sind. Nesselhauf (2003) bezeichnet Kookkurrenzen, wobei sowohl das Nomen als auch das Verb restriktiv benutzt werden aber als Idiome. Sie gibt 2 Kriterien für Kollokationen, wobei mindestens eine dieser Kriterien erfüllt sein muss. Eine Kookkurrenz ist eine Kollokation wenn: 1. Der Kollokator so spezifisch ist, dass er nur mit einer kleinen Gruppe von Basen kombinieren kann und/oder 2. Der Kollokator nicht in allen Fällen in

einer spezifischen Hinsicht mit allen Wörtern, die syntaktisch und semantisch möglich sind, kombiniert werden kann (Nesselhauf 2003: 225).

Das Problem mit diesen Kriterien - und möglicherweise auch einen Grund, weswegen es viele unterschiedliche Kriterien gibt - ist, dass sie die verschiedenen Klassen von Kollokationen, oder sogar von Kookkurrenzen im Allgemeinen nicht sauber trennen. *Kochen*, wie in *Kaffee kochen*, kann nämlich mit einer großen Gruppe von Basen kombiniert werden, wie *Tee*, *Suppe* und *Wasser*, und ist also für eine Gruppe von Flüssigkeiten, die erhitzt werden können semantisch transparenter, als das niederländische *koffie zetten* (man kann nicht *water zetten* oder *soep zetten* sagen). Es gibt also keine klare Grenzen, zwischen Kollokationen und anderen Kookkurrenzen. Es ist also schwierig, der breite Kollokationsbegriff von Hoey (2010) für den Unterricht enger zu machen.

Meiner Meinung nach ist es für den Unterricht vor allem wichtig, pro L1-L2 Kombination, wie zum Beispiel Niederländisch und Deutsch, in Betracht zu nehmen, welche Unterschiede es gibt und vor allem auch welche Unterschiede für Lernende eines bestimmten Niveaus oder Fachgebietes interessant sind. Für englische Lernende des Deutschen ist eine Kollokation wie *Kaffee machen* zum Beispiel weniger interessant, als für niederländische Lernende des Deutschen, da diese Kollokation im Deutschen und Englischen äquivalent ist, im Niederländischen und Deutschen aber nicht. *Kaffee kochen* dagegen ist für beide Sprachen interessant. Außerdem gibt es Kollokationen, die für Anfänger interessant sind, wie zum Beispiel *Wahl treffen*, Kollokationen, die für Studierende interessant sind, wie zum Beispiel *Untersuchung durchführen* (Tomášková 2020: 64) und Kollokationen, die für Lernende einem spezifischen Fachgebiet interessant sind, wie zum Beispiel *Gesetz verabschieden* (Gruntar Jermol 2007: 137).

1.3 Nomen-Verb-Verbindungen

Kollokationen können eine Kombination aus verschiedenen Wortarten sein. Ein Substantiv als Basis kann sowohl ein Attribut als auch ein Verb als Kollokator haben. Verben und Adjektive können auch die Basis einer Kollokation sein, sie haben beide ein Adverb als Kollokator. Dies wird in Tabelle 1 anhand von Beispielen für den verschiedenen Kollokationen wiedergegeben:

Basis	Kollokator	Beispiel
Substantiv	Attribut	<i>Schwere Krankheit/scharfe Kritik</i>
Substantiv	Verb	<i>Kaffee kochen/ pause machen</i>
Verb	Adverb	<i>gänzlich vergessen</i> (Radzik 2013: 66)
Adjektiv	Adverb	<i>hundertprozentig sicher</i> (Radzik 2013: 66)

Tabelle 1: Mögliche Basis-Kollokator-Kombinationen in Kollokationen

Die Kollokationen, die in dieser Arbeit zentral stehen, sind die Nomen-Verb-Verbindungen. Es gibt aber verschiedene Arten von Nomen-Verb-Verbindungen. Es besteht ein Unterschied zwischen Nomen-Verb-Verbindungen, die nur getrennt vorkommen, und Verbindungen, die sowohl getrennt vorkommen als auch ein Ganzes bilden können, nämlich Partikelverben wie *teilnehmen* aber *ich nehme teil* (Gallmann 1999: 269). Partikelverben sind aber keine Kollokationen, da es sich in diesem Fall nicht um Basis und Kollokator handelt, sondern um Teilen eines Wortes, die im Satz getrennt vorkommen. Kollokationen können aber im Laufe der Zeit auch univertbiert werden, sie sind dann aber keine Kollokationen mehr (Friedrich 2006: 55). In dieser Arbeit wird mit dem Begriff Nomen-Verb-Verbindung eine Kollokation gemeint, die also als Basis ein Nomen und als Kollokator ein Verb hat. Es geht also um Nomen-Verb-Verbindungen, die nur getrennt vorkommen.

1.4 Warum sind Kollokationen wichtig?

Der folgende Abschnitt basiert auf Targónska (2019), einer Forschungsübersicht von Kollokationskompetenz in Sprachfertigkeiten und andere Sprachkompetenzen. Das Erlernen von Kollokationen ist für Fremdsprachenlernende wichtig, weil die Wortverbindungen, wie schon erwähnt, nicht frei kreierbar sind. Sie sind nur reproduzierbar und werden deswegen als eine semantische und formale Einheit im mentalen Lexikon gespeichert. Wenn Fremdsprachenlernende Kollokationen korrekt im Sprachgebrauch verwenden wollen, müssen diese also erlernt und gespeichert werden. Um Kollokationen zu lernen, müssen sie zum Beispiel in Texten erkannt werden können. Wenn Fremdsprachenlernende das können, haben sie eine gut entwickelte Kollokationskompetenz.

Die Kollokationskompetenz kann in drei Teilkompetenzen verteilt werden, nämlich rezeptive, produktive und reflexive Kollokationskompetenz (Targónska & Stork 2013, Targónska & Stork 2017). Mit rezeptiver Kollokationskompetenz wird gemeint, dass Lernende die Bedeutung der Kollokationen entziffern können, zum Beispiel aus dem Kontext. Dies ist laut Hausmann (2004) und Nesselhauf (2003) für die meisten Fremdsprachenlernende oft kein Problem, obwohl das natürlich von der betreffenden Kollokation sowie dem typologischen Abstand zwischen Muttersprache und Fremdsprache abhängen kann. Anhand der Basis und mithilfe von dem Kontext kann oft geschlossen werden, was eine Kollokation bedeutet. Rezeptive Kollokationskompetenz bedeutet aber auch, dass Lernende nicht-korrekte Kollokationen erkennen können. Mit produktiver Kollokationskompetenz wird gemeint, dass Lernende die Kollokationen korrekt verwenden können und dass sie nicht-korrekte Kollokationen verbessern können. Mit reflexive Kollokationskompetenz wird die Fähigkeit, Kollokationen, die einem noch unbekannt sind, in Texten zu erkennen gemeint. Diese Kompetenz ist für das Lernen von Kollokationen sehr wichtig, da Lernende neue Kollokationen, die sie begegnen, erkennen und speichern können, sodass sie sie danach verwenden können. Reflexive Kompetenz ist also für die rezeptive und produktive Kollokationskompetenz von Bedeutung. Kollokationskompetenz im Allgemeinen ist wichtig, weil, wenn die Fremdsprachenlernende ihre Kollokationskompetenz entwickeln, sie weniger dazu neigen, Kollokationen aus der Muttersprache wörtlich zu übersetzen und mehr dazu neigen, Kollokationen aus der Zielsprache korrekt zu benutzen.

In den verschiedenen Sprachfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, kann Kollokationskompetenz eine Rolle spielen und verschiedene Sprachfertigkeiten können die Kollokationskompetenz beeinflussen. Die Sprachfertigkeiten werden in den unterstehenden Teilkapiteln besprochen. Auch die Teilkapitel werden auf Targónska (2019) basiert.

1.4.1 Lesen

Lesen kann die Kollokationskompetenz beeinflussen, indem Fremdsprachenlernende neue Kollokationen aus Texten lernen können. Dies passiert aber nicht automatisch, da Kollokationen in Texten oft nicht als lexikalische Einheiten wahrgenommen werden. Beim Lesen eines Textes wird nämlich oft nur auf Inhalt orientiert. Verschiedene Arten von Aufgaben und andere Taktiken können aber zur Entwicklung der Kollokationskompetenz beitragen. Eine wichtige Art von Aufgaben, die das machen, sind Aufgaben die Fremdsprachenlernenden lehren, auf Kollokationen im Text aufmerksam zu werden. Es geht hier vor allem um lexikalischen und kommunikativen Übungen, die nach dem lesen eingesetzt werden. Mit lexikalischen Informationen wird gemeint, dass Lernende lernen, auf die Form der Kollokationen zu achten. Mit kommunikative Informationen wird gemeint, dass Lernende lernen, auf die Bedeutung der Kollokationen zu achten. Die beiden Arten von Aufgaben führen zum erhöhten Erwerb von Kollokationen. Taktiken, die zum Erlernen von Kollokationen beitragen, sind zum Beispiel das Anhängen einer Kollokationsliste mit Übersetzungen von

Kollokationen, die im Text verwendet wurden, oder das Hervorheben von Kollokationen im Text, zum Beispiel indem sie fett gedruckt werden.

Die Kollokationskompetenz hat auch einen positiven Einfluss auf das Leseverständnis. Lernende, die Wortschatzunterricht mit Kollokationen bekommen haben, haben oft ein besseres Leseverständnis, als Lernende, die nur Wortschatz von einzelnen Wörtern behandelt haben. Auch können die Lernende, die Kollokationsunterricht gehabt haben, Aufgaben, die Kollokationen enthalten, besser verstehen, als diejenigen, die die Kollokationen nicht gelernt haben. Das Kennen der Kollokationen kann nämlich bei der Bewältigung der Aufgabe helfen (Targóńska 2019: 188).

1.4.2 Schreiben

Beim Schreiben kann Kollokationskompetenz dabei helfen, die Qualität eines Textes zu verbessern. Wenn zwischen Texten, die von MuttersprachlerInnen des Englischen geschrieben wurden und Texten, die von Fremdsprachenlernenden des Englischen geschrieben wurden, unterschieden wird, fällt auf, dass Lernende viel seltener Kollokationen verwenden. Sie versuchen die Texte oft aus Wörtern zu verfassen, die einzeln übersetzt werden können (Granger 1998; Howarth 1998; Nesselhauf 2003). Wenn Fremdsprachenlernende Kollokationen benutzen, sind es entweder Kollokationen, die in der Muttersprache die gleiche Kombination haben, oder Kollokationen, die sehr oft vorkommen und die sie in ihren Texten auch oft wiederholen, oder sie verwenden nicht-korrekte Kollokationen. Dies ist auch bei Lernenden, mit einem hohen Niveau der Fremdsprache zu sehen. Kollokationsfehler, die oft vorkommen, sind Überschneidungen und Vermischungen von Kollokationen aus der Fremdsprache, oder negative Transfer aus der Muttersprache. Letztere bedeutet, dass eine Kollokation aus der Muttersprache wörtlich in der Zielsprache übersetzt wird.

Wenn die Kollokationskompetenz gut entwickelt ist, können Fremdsprachenlernende oben genannte Fehler beim Schreiben vermeiden. Wer nämlich viele Kollokationen kennt, kann im Text auch viele verschiedenen Kollokationen verwenden und vermeidet negativen Transfer, Überschneidungen und Vermischungen (Targóńska 2019: 192).

1.4.3 Hören

Fremdsprachenlernende des Deutschen, die Hörtexten anhören und sie danach rekonstruieren müssen, verwenden oft nicht die Kollokationen, die in dem Hörtext vorkamen. Sie lernen die Kollokationen also nicht automatisch, wenn sie gehört werden (Hulbert 2015). Nur wenn die Position des Kollokators die der Basis nah ist, kann sie als Kollokation wahrgenommen und reproduziert werden. Wie beim Lesen, können Lernende Kollokationen nicht ohne weiteres aus einer Hörtext lernen. Der Input an sich ist nicht genug, Kollokationen im mentalen Lexikon speichern zu können. Mit bewusster Fokussierung auf Kollokationen kann die Kollokationskompetenz aber entwickelt werden.

Kollokationswissen kann auch einen positiven Einfluss auf das Hörverstehen haben. Wenn zum Beispiel die Basis im Text vor dem Kollokator auftaucht und man die Kollokationen kennt, weiß man beim Hören der Basis direkt welchen Kollokator dazu gehört. Wenn man den Kollokator kennt, muss der nicht mehr aktiv gehört werden und kann die Speicherkapazität des Hörens entlastet werden und für andere Teile des Hörtextes benutzt werden. Auch müssen diejenigen, die die Kollokationen schon kennen, sich keine Mühe mehr geben, Kollokationen zu entziffern und die Bedeutung zum Beispiel aus dem Kontext zu schließen (Targóńska 2019: 189). Sie wissen die Bedeutung nämlich schon.

Auch bei den Aufgaben zum Hörtext kann Kollokationswissen helfen. Die Antworten bei offenen Fragen können mithilfe von den richtigen Kollokationen nämlich besser formuliert werden und Kenntnis von Kollokationen kann auch beim Verstehen der Aufgabe helfen.

1.4.4 Sprechen

Auch beim Sprechen ist Kollokationswissen ein großer Vorteil. Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass es bei Fremdsprachenlernenden oft einen großen Unterschied gibt, zwischen das, was sie sagen wollen und wie sie es sagen wollen und das, was sie tatsächlich sagen (Targónska 2019: 189). Fehlendes Kollokationswissen spielt dabei eine zentrale Rolle. Eine geringe Kollokationskompetenz kann nämlich dazu führen, dass Lernende nicht so gut sagen können was sie wollen, da sie Äußerungen reduzieren, vereinfachen oder sie überhaupt nicht aussprechen. Es kann aber auch dafür sorgen, dass sie das, was sie sagen wollen, in viel längeren Sätzen umschreiben, da sie erklären müssen, was sie genau meinen, statt einfach die richtige Kollokation zu benutzen. Die Aussagen sind dann weniger präzise und weniger eindeutig. Von diejenigen, die Kollokationen in der gesprochenen Sprache nicht vermeiden oder mit anderen Wörtern umschreiben, werden auch viele Fehler gemacht. Die Ergebnisse einer Studie von Shamsudin et al. (2013) bestätigen dies, indem sogar 67% der Fehler im improvisierten Sprechen von Fremdsprachenlernenden des Englischen aus Kollokationsfehlern bestehen. Beim vorbereiteten Sprechen ist dieser Zahl nicht viel besser, nämlich 65%. Bei 80% der Kollokationsfehler, handelt es sich um Fehlern, die auf negativem Transfer beruhen. Fremdsprachenlernende, die eine geringe Kollokationskompetenz haben, machen beim Sprechen, ob vorbereitet oder nicht, viele Fehler.

„Collocation is the key to fluency“ (Hill 1999: 164). Kollokationen sind also für flüssiges und natürliches Sprechen sehr wichtig. Wenn ein(e) Fremdsprachenlernende weniger darüber nachdenken muss, wie er/sie etwas sagt, weil er/sie die Kollokationen schon kennt, kann er/sie besser darüber nachdenken, was er/sie überhaupt sagen will (Targónska 2019: 191). Außerdem ist es so, dass, wenn die Kollokationen bekannt sind, deren Betonungsschema auch bekannt ist. Das führt dazu, dass die Aussprache des Satzes und der ganzen Äußerung sich auch verbessert. Die Äußerung von jemandem, mit gut entwickelter Kollokationskompetenz, wird in jeder Hinsicht flüssiger, als eine Äußerung von jemandem, mit geringem Kollokationswissen.

Eine gut entwickelte Kollokationskompetenz hat also einen positiven Einfluss auf allen Sprachfertigkeiten. Die Äußerungen von Lernenden mit Kollokationswissen sind flüssiger und eindeutiger, ihre geschriebenen Texten sind von höherer Qualität und sowohl das Leseverständnis als auch das Hörverständnis verbessern sich. Die Sprachfertigkeiten Lesen und Hören, können außerdem beim Erlernen von Kollokationen helfen, aber nur mithilfe von gezielten Übungen, die dafür sorgen, dass Lernende auf die Form und Bedeutung von Kollokationen achten. Kollokationsunterricht ist also wichtig für Kollokationskompetenz und verschiedene Studien haben untersucht, welche Arten von Aufgaben nützlich sein können. Darum ist es interessant zu untersuchen, ob Lernbücher Kollokationsaufgaben nutzen.

1.5 Kollokationen im niederländischen Deutschunterricht

Kollokation sind sowohl für das Sprachverständnis als auch, für die Sprachproduktion wichtig. Kollokationen helfen Fremdsprachenlernende dabei, die Fremdsprache so natürlich und flüssig wie möglich zu sprechen (Hoey 2005: 2). Im Unterricht sollen die Kollokationen also Aufmerksamkeit gewidmet werden. In diesem Kapitel wird erklärt, wie der niederländische Deutschunterricht in Bezug auf das Lernen von Kollokationen aussieht.

Für die komplette Kollokationskompetenz ist es vor allem wichtig, dass SchülerInnen reflexive Kollokationskompetenz bekommen. Das ist nämlich die Grundlage für die Entwicklung der

produktiven und rezeptiven Kollokationskompetenz (Targónska 2019: 185). Im oberstehenden Teilkapiteln wurden einige kurze Vorschläge genannt, wie die Kollokationskompetenz in verschiedenen Sprachfertigkeiten trainiert werden kann. In Texten können Kollokationen zum Beispiel hervorgehoben oder als Liste angehängt werden, um dafür zu sorgen, dass sie als eine Ganzheit bemerkt und danach gespeichert werden können. Auch lexikalische oder kommunikative Aufgaben, die die Lernende trainieren, auf Form und Bedeutung von Kollokationen zu achten, können am Kollokationswissen beitragen. Input an sich ist nicht ausreichend, um Kollokationen lernen zu können. Auch das Machen von Notizen und das Wiederholen von Kollokationen, sowie die Fremdsprachenlernende auf die Existenz von Kollokationen aufmerksam zu machen, kann zum Erwerb von Kollokationswissen beitragen (Hoey 2005: 186).

Kollokationen sollen aber nicht nur aus Texten gelernt werden. Wenn im Unterricht zum Beispiel mit Wörterlisten gearbeitet wird, ist es auch von Vorteil, dass Kollokationen in diesen Listen aufgenommen werden. Lernende, die in der Fremdsprache nur eine Basis ohne Kollokator lernen, werden die Kollokatoren der Muttersprache aktivieren, statt die richtige Kollokatoren der Fremdsprache (Hoey 2005: 183). Sie werden also erwarten, dass die Basis-Kollokator-Verbindung ungefähr die gleiche ist, wie in der Muttersprache. Das heißt, dass, wenn nur der Basis in einer Wörterliste vorkommt, also nur das einzelne Wort gelernt wird, ohne dass Lernende sich davon bewusst sind, dass der Basis einen anderen Kollokator haben könnte, als in der Muttersprache.

Von zwei Lehrbüchern, *Trabitour* (Baas 2013) und *Neue Kontakte* (Custers 2009), wurde untersucht, ob die oben genannten Techniken in Texten, Sätzen und Wörterlisten verwendet werden. *Trabitour* und *Neue Kontakte* sind Lernbücher, die im Unterricht oft verwendet werden.

1.5.1 Texte und Sätze

In jedem Kapitel gibt es mehrere Texte, kurz und lang, zu denen die SchülerInnen Fragen beantworten müssen. Die Texte haben mit dem Thema des Kapitels zu tun. Zum Beispiel Kapitel 2 von *Neue Kontakte* heißt *Total Technisch*. Einer der Texte handelt von verschiedenen jungen Frauen, die einen technischen Beruf oder eine technische Ausbildung gewählt haben. Auch die Eltern kommen zu Wort. In diesem Text gibt es auch Sätze mit Kollokationen, wie zum Beispiel: „Ich glaube, Stefanie hat die richtige Entscheidung getroffen, da sie gerne zur Arbeit geht.“ und „Wir wollten nur, dass unsere Tochter eine höhere Schule besucht, um mit einer Matura bessere Chancen im späteren Berufsleben zu haben, ansonsten haben wir ihr freie Wahl gelassen“ (Custers 2009: 22). Es gibt hier Nomen-Verb-Verbindungen wie zum Beispiel *Entscheidung treffen*, *Schule besuchen* und *freie Wahl lassen*. Diese Kollokationen werden im Text nicht hervorgehoben oder aufgelistet. In keiner der Texten werden Kollokationen markiert oder wird eine Kollokations-Wörterliste gemacht. SchülerInnen werden also nicht dabei geholfen, Kollokationen aus einem Text zu lernen, wenn sie sie nicht selber entdeckt haben.

Eine andere Option war, in den Aufgaben die Aufmerksamkeit auf die Kollokationen zu richten. Die Aufgaben zu den Texten sind aber rein inhaltlich. Im Technik-Text werden zum Beispiel Fragen gestellt, bei denen SchülerInnen ausfüllen müssen, zu wem welche Aussage gehört, wie „zij werkt in Villach“ oder „zij doet een opleiding IT en organisatie“ (Custers 2009: 40). Es gibt auch Was- und Warum-Fragen, wie „waarom dacht Christina dat ze niet geschikt was voor de technische school?“ und „Wat [heeft] de vader van Martina haar aangeraden?“ (Custers 2009: 40). Auch die Aufgaben zu den Hörtexten bestehen nur aus inhaltlichen Fragen.

In den Sätzen, die in beiden Büchern gelernt werden müssen, werden die Kollokationen ebenfalls nicht markiert. In *Neue Kontakte* werden nur die Wörter markiert, die in der Wörterliste gelernt werden müssen, indem sie kursiv geschrieben werden. Dies ist zum Beispiel der Fall in diesem

Satz: „Nein, *das Auto* war noch nie kaputt.“ (Clusters 2009: 23) oder „*Doof?* Ich finde sie immer *interessant.*“ (Clusters 2009: 88). In *Trabitour* wird überhaupt nichts markiert. Die Möglichkeiten, um SchülerInnen beim Lernen von Kollokationen in Texten, Sätzen und Wörterlisten zu helfen, werden also nicht ausgeschöpft.

1.5.2 Wörterlisten

Um das Kollokationswissen von SchülerInnen zu erweitern, können in Wörterlisten auch Kollokationen aufgenommen werden. In unterstehenden Tabellen werden verschiedene Teile von Wörterlisten wiedergegeben. Es wurde versucht, die Teile so auszuwählen, dass sie mit dem Ganzen übereinstimmen. Dafür wurden alle Wörterlisten in den beiden Büchern sorgfältig betrachtet. Anhand davon wird untersucht, ob Kollokationen in den Wörterlisten der niederländischen Lernbücher vorkommen. Die Wörterlisten werden genauso wiedergegeben, wie sie in den Büchern stehen.

C	
mutig	moedig
das Mädchen	het meisje
die Automechanikerin	de automonteur (v)
die Unterstützung	de ondersteuning
die Wahl	de keuze

Tabelle 2: Lernliste C Neue Kontakte (Clusters 2009: 59)

F	
in den Ferien	in de vakantie
das Zimmer (Zimmer)	de kamer
einrichten	inrichten
das Bett (Betten)	het bed
in der Ecke steht mein Bett	in de hoek staat mijn bed
an der Wand	aan de muur
die Pflanze	de plant

Tabelle 3: Lernliste F Neue Kontakte (Clusters 2009: 59)

A	
fietsen	Rad fahren
skiën	Ski fahren
schaatsen	Schlittschuh laufen
sporten, aan sport doen	Sport machen
bij een vereniging zitten	in einem Verein sein
voetballen	Fußball spielen
hockeyen	Hockey spielen
tafeltenissen	Tischtennis spielen
volleyballen	Volleyball spielen

Tabelle 4: Wörterliste A Trabitour (Baas 2013: 60)

A	
het (les)uur	die Stunde /-n
de pauze	die Pause /-n
het lesrooster	der Stundenplan
het huiswerk	die Hausaufgaben (mv)

Tabelle 5: Wörterliste A Trabitour (Baas 2013: 77)

A	
naar het asiel brengen	ins Tierheim bringen
uit het asiel halen	aus dem Tierheim holen
met de hond naar buiten gaan	mit dem Hund rausgehen
aan de riem lopen	an der Leine laufen
in de kooi zitten	im käfig sitzen
de kattenbak schoonmaken	das Katzenklo saubermachen
gekleurd	bunt

Tabelle 6: Wörterliste A *Trabitour* (Baas 2013: 120)

In den Wörterlisten fällt einiges auf. Erstens gibt es in den verschiedenen Lernbüchern pro Kapitel große Unterschiede zwischen Wörterlisten mit hauptsächlich einzelnen Wörtern und Wörterlisten mit vielen Chunks. Dieser Unterschied ist zum Beispiel in Tabelle 5 und 6 gut sichtbar; in Tabelle 5 werden nur einzelne Wörter aufgelistet, in Tabelle 6 dagegen nur Chunks. Es fällt auch auf, dass die Chunks, die SchülerInnen lernen, vor allem Satzteile oder Sätze sind, die, mit einer Kombination von Grammatik- und Wortschatzkenntnis, wörtlich aus dem Niederländischen übersetzt werden können. Dies ist der Fall bei zum Beispiel *in den Ferien*, *in der Ecke steht mein Bett* und *an der Wand* in Tabelle 3. Schülerinnen haben gelernt (das habe ich nämlich sehr oft unterrichtet), dass es *die Ferien* (Plural) ist (Wortschatz) und dass es Wechselpräpositionen gibt, wie *in*, die in diesem Fall mit einem Dativ kombiniert wird (Grammatik), mithilfe von diesen Informationen können sie diesen Chunk selbst bilden. Das heißt natürlich nicht, dass diese Chunks nicht nützlich oder wichtig sind; der Unterschied zwischen diesen Chunks und Kollokationen ist aber, dass diese Chunks mithilfe von Wortschatz und Grammatik gebildet werden können und Kollokationen nicht. Dies ist auch der Fall bei allen Chunks in Tabelle 6. Bei *met de hond naar buiten gaan*/*mit dem Hund rausgehen*, gab es sogar die Möglichkeit, SchülerInnen eine Kollokation zu lehren. Statt *met de hond naar buiten gaan* kann man im Niederländischen nämlich auch *de hond uitlaten zeggen*. Diese Option gibt es im Deutschen nicht wörtlich. Statt SchülerInnen aber diesen Unterschied zu lehren, wurden Chunks gewählt, die im deutschen wörtlich zu übersetzen sind. Die SchülerInnen haben also einen Chunk gelernt, sie haben aber nichts darüber gelernt, dass *de hond uitlaten* auf Deutsch nicht wie das Niederländische ist.

Auch andere Wörter, die auf Deutsch als Basis einen anderen Kollokator als im Niederländischen haben, stehen ohne Kollokator in den Wörterlisten. Dies ist der Fall bei zum Beispiel *die Wahl* in Tabelle 2. Auf Niederländisch sagt man nämlich *keuze maken*, auf Deutsch lautet der Ausdruck aber *Wahl treffen*. Auch bei *die Pause* in Tabelle 5 ist dies der Fall; das Niederländische *pauze nemen* wird nämlich auf Deutsch mit *pause machen* übersetzt.

Es gibt aber zwei Fälle, wo Kollokationen in den Wörterlisten vorkommen. Nämlich wenn der Ausdruck auf Niederländisch nur aus einem einzigen Wort besteht, das Deutsche aber zwei Wörter benutzt. Dies ist in Tabelle 4 zu sehen. Vor allem bei Sportaktivitäten benutzt das Niederländische nur ein Wort, wie zum Beispiel *schaatsen* oder *tafeltenissen*. Auf Deutsch kann man nicht **schlittschuhen* oder **tischtenissen* sagen, man sagt *Schlittschuh laufen* oder *Tischtennis spielen*. Der zweite Fall ist auch in Tabelle 4 zu sehen, nämlich *bei einem Verein sein*, in diesem Fall geht es tatsächlich um einer Kollokation, bei der der Kollokator im Niederländischen und Deutschen unterschiedlich ist. Diese Art von Kollokationen sind in den Wörterlisten aber eine Ausnahme.

In Prinzip werden Kollokationen also nicht in Wörterlisten aufgenommen. Sogar wenn die Gelegenheit entsteht, SchülerInnen eine nicht-äquivalente Kollokation zu lehren, wird ein Chunk benutzt, der wörtlich übersetzt werden kann. Chunks, die in den Wörterlisten vorkommen, sind vor allem Chunks, die man, mithilfe von Grammatik und Wortschatz, auch selbst übersetzen könnte (das

heißt natürlich nicht, dass diesen Chunks nicht hilfreich sind, sie sind aber für diese Studie nicht interessant). Die Kollokationen, die in den Listen aufgenommen wurden, sind vor allem die, die nur auf Deutsch tatsächlich Kollokationen sind, auf Niederländisch aber einzelne Wörter sind. In diesem Fall gab es auch keine andere Möglichkeit.

Die SchülerInnen entwickeln also nur anhand des Buches keine reflexive Kollokationskompetenz. Dadurch werden die übrigen Teilkompetenzen, nämlich die produktive- und rezeptive Kollokationskompetenz, auch nicht (weiter)entwickelt. Das Einzige, was die SchülerInnen lernen, ist die Bedeutung der Kollokationen aus dem Kontext zu schließen. Diese Fähigkeit ist Teil der rezeptiven Kollokationskompetenz und ist laut Hausmann (2004) für die meisten Fremdsprachenlernende ohnehin kein Problem. Sie wissen aber nicht, dass es sich dabei überhaupt um Kollokationen handelt.

2. Methode

SchülerInnen sind also für die Verwendung eines bestimmten Kollokators mit einer bestimmten Basis geprimed. Diese Primes werden aus der Muttersprache in der Fremdsprache übernommen. Viele Kollokationen sind aber nicht äquivalent und außerdem widmen Lehrbücher diese nicht-äquivalenten Kollokationen kaum Aufmerksamkeit. Man würde also erwarten, dass SchülerInnen diese nicht-äquivalenten Kollokationen kaum lernen und auch kaum verwenden können, weil diese Primes nicht gleich sind, während sie äquivalente Kollokationen verwenden können, weil diese Primes gleich sind.

2.1 Das Erstellen der Fragebogen

Interessant ist es darum, herauszufinden, ob SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen erkennen und übersetzen können. Um dies zu untersuchen, wurden zwei Fragebogen erstellt. Anhand von Fragebogen 1 wird untersucht, ob die SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen richtig übersetzen können. Anhand von Fragebogen 2 wird untersucht, ob die SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen richtig beurteilen können. Dieser Unterschied wird gemacht, da auf diese Weise getestet werden kann, ob die SchülerInnen aktives und/oder passives Wissen von Nomen-Verb-Verbindungen haben. In Fragebogen 1 wird das aktive Wissen, oder die produktive Kollokationskompetenz, getestet; beim aktiven Übersetzen müssen die SchülerInnen die Nomen-Verb-Verbindungen tatsächlich kennen. Diese Aufgabe begünstigt aber Transferstrategien, da sie die Sätze auf Niederländisch sehen und, wie schon erwähnt, diese Sätze oft wörtlich übersetzen wollen. In Fragebogen 2 wird das passive Wissen, oder Teil der rezeptiven Kollokationskompetenz, getestet: sie müssen nämlich sowohl die korrekte als auch die nicht-korrekten Kollokationen erkennen. Die SchülerInnen müssen hier angeben, ob sie denken, dass ein Satz korrektes Deutsch ist oder nicht. Um das machen zu können, müssen sie die Nomen-Verb-Verbindungen nur erkennen können. Da es hier keine niederländische Sätze gibt, werden Transferstrategien auch nicht begünstigt. Anhand von den beiden verschiedenen Aufgaben in den zwei Fragebogen, kann also getestet werden, ob die SchülerInnen aktives Wissen haben, nämlich ob sie Nomen-Verb-Verbindungen übersetzen können, und/oder ob sie (nur) passives Wissen haben, nämlich ob sie Nomen-Verb-Verbindungen erkennen können. Danach wird verglichen, ob die SchülerInnen besser urteilen (erkennen) oder übersetzen können. Die Fragebogen werden nur von SchülerInnen aus höheren Klassen ausgefüllt, da es wahrscheinlicher ist, dass sie schon verschiedenen Nomen-Verb-Verbindungen begegnet sind, und auch sodass die Niveau-Unterschiede nicht allzu groß sind.

Die beiden Fragebogen beginnen mit Angaben dazu, in welcher Klasse die SchülerInnen sind, ob sie außerhalb der Schule Deutsch sprechen und welches Lehrbuch sie benutzen. Auch wird in diesem Teil erklärt, was von den SchülerInnen erwartet wird. Die beiden Fragebogen werden von

denselben Gruppen SchülerInnen ausgefüllt, sodass tatsächlich die Unterschiede zwischen aktives und passives Wissen getestet wird und nicht den Unterschied zwischen zwei Gruppen von SchülerInnen. Die SchülerInnen werden gebeten, die Fragebogen mit Abstand von ungefähr einer Woche auszufüllen, sodass Fragebogen 1 kein Einfluss auf Fragebogen 2 hat. Die beiden Fragebogen müssen online ausgefüllt werden, weil die SchülerInnen zum Zeitpunkt dieser Studie wegen der Covid-19-Pandemie immer noch online zu Hause Unterricht haben. Darum wird am Anfang der beiden Fragebogen auch erklärt, dass ich wissen will, wie die SchülerInnen selber übersetzen oder urteilen und dass sie darum keine Hilfsmittel wie Übersetzungsprogramme oder Hilfe von Freunden benutzen dürfen.

Die zu übersetzenden Sätze in Fragebogen 1 sind in zwei Szenarien eingeteilt. Szenario 1 besteht aus Sätzen, bei denen eine wörtliche Übersetzung falsch ist, wie zum Beispiel *koffie zetten*; auf Deutsch lautet der Ausdruck *Kaffee kochen* und nicht **Kaffee setzen*. Szenario 2 besteht aus Sätzen, bei denen eine wörtliche Übersetzung richtig ist, wie zum Beispiel *medelijden hebben*; auf Deutsch sagt man auch *Mitleid haben*. Es werden auch Füllsätze benutzt, also Verben ohne Nomen-Verb-Kombination. Die Sätze wurden so gewählt, dass die SchülerInnen die Kollokationen wahrscheinlich schon mal gesehen, gehört oder gelesen haben, da die Nomen-Verb-Verbindungen spezifisch für Level A1-A2 sind, die Themen in einem Kapitel im Lernbuch behandelt wurden oder es ‚allgemeine Schulsprache‘ ist, wie *pause maken* oder *Prüfung ablegen*.

Anhand von diesen Szenarien kann verglichen werden, ob die SchülerInnen die Sätze wörtlich übersetzen, oder ob sie die richtigen Übersetzungen kennen. Szenario 1 kann statistisch mit Szenario 2 verglichen werden, um zu sehen, ob die SchülerInnen auch tatsächlich öfter die richtige Antwort geben, wenn sie die Nomen-Verb-Verbindungen wörtlich übersetzen dürfen.

Es ist auch interessant, in Szenario 1 zu sehen, ob die Schülerinnen eine andere Übersetzung wählen, wenn der Satzbau für den vorgegebenen Teil im Deutschen Abweichungen gegenüber dem Niederländischen enthält, wie bei dem Satz: *Als het regent wil ik niet de hond uitlaten*, der auf Deutsch mit *mit* übersetzt wird: *Wenn es regnet, will ich nicht mit dem Hund* Oder bei dem Satz: *Zij overtreden de regels*, der auf Deutsch mit *gegen* übersetzt wird: *Sie ... gegen die Regeln*. Man kann hier ein anderes Ergebnis erwarten, da der deutsche Teil des Satzes, der die SchülerInnen sehen können, nämlich anders ist als auf Niederländisch. Es könnte also der Fall sein, dass die SchülerInnen diesen Unterschied erkennen und darum auch erkennen, dass der Satz wahrscheinlich nicht wörtlich übersetzt werden soll; die Neigung, wörtlich zu übersetzen, könnte also blockiert werden. Da es nur um zwei Sätzen geht, bei denen dieser Unterschied vorkommt, wird nur beschrieben, ob es einen auffälligen Ergebnisunterschied gibt. Dieser Unterschied wird nicht statistisch getestet.

Die von den SchülerInnen zu beurteilenden Sätzen in Fragebogen 2 sind ebenfalls in zwei Szenarien eingeteilt; jedes Szenario besteht aus zwei Teilszenarien. Es werden die gleichen Nomen-Verb-Verbindungen benutzt, wie in Fragebogen 1. In Szenario 1 in Fragebogen 2 werden dieselbe Nomen-Verb-Verbindungen, wie in Szenario 1 in Fragebogen 1 benutzt, nämlich die, bei denen eine wörtliche Übersetzung falsch ist. Da aber beide Möglichkeiten, sowohl die wörtliche als die deutsche Übersetzung, beurteilt werden sollen, gibt es in diesem Szenario zwei Teilszenarien. In Szenario 1.1 beurteilen die SchülerInnen eine wörtliche (falsche) Übersetzung der Nomen-Verb-Verbindungen. Sie beurteilen also, ob ein Satz mit *Kaffee setzen** ihrer Meinung nach richtig oder falsch ist. In Szenario 1.2 beurteilen die SchülerInnen die deutsche (richtige) Übersetzung. Sie beurteilen also, ob ein Satz mit *Kaffee kochen* ihrer Meinung nach richtig oder falsch ist. In Szenario 2 in Fragebogen 2 werden dieselbe Nomen-Verb-Verbindungen, wie in Szenario 2 in Fragebogen 1 benutzt, nämlich die, bei denen eine wörtliche Übersetzung richtig ist. Hier muss es auch zwei Beurteilungsmöglichkeiten und also zwei Teilszenarien geben. In Szenario 2.1 beurteilen die SchülerInnen Unsinnübersetzungen,

wie zum Beispiel *eine Rede tun**. Diese Unsinn-Nomen-Verb-Verbindungen gibt es im Deutschen und Niederländischen nicht. In Szenario 2.2 beurteilen die SchülerInnen eine wörtliche Übersetzung, die in diesem Fall auch die richtige Übersetzung ist. Es werden auch Füllsätze benutzt, also Verben-ohne Nomen-Verb Kombination, und Unsinn-Sätze.

Anhand von diesen Szenarien kann verglichen werden, ob die SchülerInnen die falsche oder richtige Sätze besser beurteilen. Die Teilszenarien können statistisch miteinander verglichen werden, um zu sehen, ob die SchülerInnen die wörtliche oder deutsche Übersetzung (Szenario 1.1 und 1.2) oder die wörtliche/deutsche oder Unsinnübersetzung (Szenario 2.1 und 2.2) öfter als richtig betrachten. Szenario 1 und 2 können auch statistisch miteinander verglichen werden, um zu sehen, ob die SchülerInnen öfter die richtige Antwort geben, wenn sie die wörtlich zu übersetzen Nomen-Verb-Verbindungen beurteilen.

Um die Frage zu beantworten, ob SchülerInnen besser urteilen oder übersetzen können, werden Fragebogen 1 Fragebogen 2 miteinander verglichen. Dieses Vergleich wird anhand eines Punktesystems gemacht. Bei den verschiedenen Sätzen von Fragebogen 1 können SchülerInnen 0 oder 1 Punkt(e) bekommen. 0 Punkte wenn sie falsch übersetzt, und 1 Punkt wenn sie richtig übersetzt haben. Wenn ein(e) Schüler(in) also *koffie zetten* mit *Kaffee kochen* übersetzt, bekommt er/sie 1 Punkte, wenn ein(e) Schüler(in) aber *koffie zetten* mit *Kaffee setzen* übersetzt bekommt er/sie 0 Punkte.

In Fragebogen 2 können die SchülerInnen 0, 0.5 oder 1 Punkt(e) bekommen. 0 Punkte, wenn sie die beide Versionen desselben Satzes falsch beurteilt haben, 0.5 Punkt, wenn sie nur eine Version desselben Satzes richtig beurteilt haben und 1 Punkt, wenn sie die beide Versionen desselben Satzes richtig beurteilt haben. Wenn ein(e) Schüler(in) der Satz *Kaffee kochen* als falsch und der Satz *Kaffee setzen* als richtig betrachtet, und beide Sätze also falsch beurteilt, bekommt er/sie 0 Punkte. Wenn ein(e) Schüler(in) *Kaffee kochen* und *Kaffee setzen* beide als richtig oder als falsch betrachtet, und also nur eine Version richtig beurteilt, bekommt er/sie 0.5 Punkte. Wenn ein(e) Schüler(in) der Satz *Kaffee kochen* als richtig und der Satz *Kaffee setzen* als falsch betrachtet, und beide Sätze also richtig beurteilt, bekommt er/sie 1 Punkt.

Die durchschnittlichen Punktzahlen pro Fragebogen können danach statistisch miteinander verglichen werden, um zu sehen, ob SchülerInnen die Nomen-Verb-Verbindungen besser übersetzen oder beurteilen können.

Übersicht Szenarien Fragebogen	
Fragebogen 1: Übersetzen	Fragebogen 2: Urteilen
Szenario 1: wörtliche Übersetzung ist falsch <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kaffee kochen/Koffie zetten</i> 	Szenario 1: wörtliche Übersetzung ist falsch <ul style="list-style-type: none"> • 1.1: <i>Kaffee setzen</i> (falsche Übersetzung) • 1.2: <i>Kaffee kochen</i> (richtige Übersetzung)
Szenario 2: wörtliche Übersetzung ist richtig <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rede halten/toespraak houden</i> 	Szenario 2: wörtliche Übersetzung ist richtig <ul style="list-style-type: none"> • 2.1: <i>Rede tun</i> (falsche Übersetzung) • 2.2: <i>Rede halten</i> (richtige Übersetzung)

2.2 Hypothesen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit -nämlich: inwiefern lernen SchülerInnen im Deutschunterricht in den Niederlanden, dass es Unterschiede zwischen Nomen-Verb-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen gibt- wird anhand von verschiedenen Teilfragen (spezifische Forschungsfragen pro Szenario) beantwortet.

In Fragebogen 1 wird untersucht, ob die SchülerInnen öfter richtig übersetzen, wenn niederländische und deutsche Nomen-Verb-Verbindungen die gleichen sind, als wenn sie unterschiedlich sind. Es wird also getestet, ob sie aktives Kollokationswissen haben. Das aktive Kollokationswissen ist Teil der produktiven Kollokationskompetenz, die SchülerInnen müssen die Kollokationen nämlich richtig verwenden können. Beim Übersetzen spielt der negative Transfer der Muttersprache aber eine Rolle. Außerdem werden die SchülerInnen beim Lernen der Kollokationen, also bei der reflexiven Kollokationskompetenz, im Unterricht nicht geholfen. Sie entwickeln dadurch auch keine produktive Kollokationskompetenz. Darum lautet meine Hypothese für die Forschungsfrage von Fragebogen 1 wie folgt: ich denke, dass die SchülerInnen die Kollokationen, die auf Deutsch und Niederländisch unterschiedlich sind, nicht richtig übersetzen können, dass sie aber die äquivalenten Kollokationen richtig übersetzen können. Sie werden die äquivalenten Nomen-Verb-Verbindungen also öfter richtig übersetzen, als die unterschiedliche.

In Fragebogen 2 wird untersucht, ob die SchülerInnen korrekt beurteilen können, ob die richtigen oder falschen Kollokationen benutzt wurden. Dabei werden die Teilszenarien innerhalb Szenario 1 und 2 miteinander verglichen. Danach wird zwischen den Szenarien verglichen, ob die SchülerInnen die äquivalenten oder nicht-äquivalenten Nomen-Verb-Verbindungen öfter korrekt beurteilen. Beim Urteilen spielt der negative Transfer eine weniger große Rolle als bei Fragebogen 1, da die SchülerInnen in Fragebogen 2 nur auf Deutsch arbeiten, ohne niederländische Sätze. In Fragebogen 2 wird das passive Kollokationswissen, also Teil der rezeptiven Kollokationskompetenz getestet. Die SchülerInnen müssen nämlich nicht-korrekte Kollokationen erkennen können. Die SchülerInnen lernen aber anhand des Lernbuches nicht die richtigen Kollokationen, sie sind sie wahrscheinlich nur begegnet, haben sie aber vermutlich nicht als Kollokationen erkannt und gespeichert. Sie haben also kaum eine oder überhaupt keine reflexive Kollokationskompetenz und deswegen auch eine halb entwickelte rezeptive Kollokationskompetenz. Sie können Kollokationen sehr wahrscheinlich anhand des Kontextes entziffern, sie können aber nicht oder kaum sagen, ob Kollokationen richtig sind oder nicht. Sie lernen nur die Basis und verbinden daran den niederländischen Kollokator und werden darum die niederländische Verbindung - sowohl bei den nicht-äquivalenten als bei den äquivalenten Kollokationen- als richtig betrachten und die nicht-äquivalente deutsche Verbindung als falsch. Da sie die Unsinnübersetzungen nicht kennen, nicht aus der L1 oder der L2, werden sie diese als inkorrekt sehen. Darum lauten meine Hypothesen für Fragebogen 2, dass die SchülerInnen die falschen (wörtlichen) Nomen-Verb-Verbindungen und die richtigen (nicht-äquivalenten) Kollokationen in Szenario 1 beide in den meisten Fällen inkorrekt beurteilen werden und dass sie die Unsinnübersetzungen und äquivalenten Nomen-Verb-Verbindungen in Szenario 2 beide in den meisten Fällen korrekt beurteilen werden. Das heißt auch, dass sie die äquivalenten Kollokationen im Allgemeinen besser beurteilen werden, als die nicht-äquivalenten.

Beim Vergleich der beiden Fragebogen wird die Frage gestellt, ob die SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen besser übersetzen oder besser beurteilen (erkennen) können. Obwohl ich denke, dass sie sowohl beim Urteilen als beim Übersetzen die niederländische (wörtliche) Übersetzung bevorzugen, obwohl diese nicht immer die richtige ist, ist meine Hypothese jedoch, dass die SchülerInnen besser urteilen als übersetzen können. Das denke ich, weil negative Transfer eine viel kleinere Rolle spielt als beim Übersetzen und weil Kollokationen gewählt wurden, die die SchülerInnen sehr wahrscheinlich schon begegnet sind. Darum gibt es eine Chance, dass sie sie passiv besser erkennen, als aktiv verwenden können. Im Unterstehenden gibt es noch eine Zusammenfassung der Teilfragen und Hypothesen.

Forschungsfrage Fragebogen 1: Übersetzen die SchülerInnen öfter richtig, wenn niederländische und deutsche Nomen-Verb-Verbindungen die gleichen sind, als wenn sie unterschiedlich sind?

- Szenario 1 Fragebogen 1 (F1S1)
 - Die falsche Antwort wird öfter gegeben, als die richtige Antwort.
- Szenario 2 Fragebogen 1 (F2S2)
 - Die richtige Antwort wird öfter gegeben, als die falsche Antwort
- Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 1 (F1S1+2)
 - Die SchülerInnen übersetzen äquivalente Nomen-Verb-Verbindungen öfter richtig

Forschungsfrage Fragebogen 2: Betrachten die SchülerInnen die inkorrekten Kollokationen tatsächlich als inkorrektes Deutsch und die korrekten Kollokationen tatsächlich als korrektes Deutsch in Szenario 1 und 2? Urteilen die SchülerInnen öfter richtig, wenn niederländische und deutsche Nomen-Verb-Verbindungen die gleichen sind, als wenn sie unterschiedlich sind?

- Szenario 1.1 Fragebogen 2 (F2S1.1)
 - Die SchülerInnen betrachten die wörtlichen Kollokationen als richtig und urteilen also inkorrekt
- Szenario 1.2 Fragebogen 2 (F2S1.2)
 - Die SchülerInnen betrachten die korrekten deutschen Kollokationen als falsch und urteilen also inkorrekt
- Vergleich Szenario 1.1 und 1.2 Fragebogen 2 (F2S1.1+1.2)
 - Die SchülerInnen beurteilen die wörtlichen und die richtigen Kollokationen gleich oft inkorrekt
- Szenario 2.1 Fragebogen 2 (F2S2.1)
 - Die SchülerInnen betrachten die Unsinnübersetzung als falsch und urteilen also korrekt
- Szenario 2.2 Fragebogen 2 (F2S2.2)
 - Die SchülerInnen betrachten die wörtlichen (korrekten deutschen) Kollokationen als richtig und urteilen also korrekt
- Vergleich Szenario 2.1 und 2.2 Fragebogen 2 (F2S2.1+2.2)
 - Die SchülerInnen beurteilen die Unsinnübersetzungen und die richtigen Kollokationen gleich oft korrekt
- Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 2 (F2S1+2)
 - Die SchülerInnen beurteilen äquivalente Nomen-Verb-Verbindungen öfter korrekt

Forschungsfrage Vergleich Fragebogen 1 und Fragebogen 2: Können die SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen besser übersetzen oder besser beurteilen (erkennen)?

- Vergleich Fragebogen 1 und Fragebogen 2 (F1+F2)
 - Die SchülerInnen können Nomen-Verb-Verbindungen besser beurteilen, also erkennen, als übersetzen

3. Ergebnisse

Die SchülerInnen haben zwei Wochen lang die Zeit bekommen, die beiden Fragebogen auszufüllen. Bis dann hatten 34 Personen den ersten Fragebogen und nur 8 Personen den zweiten Fragebogen ausgefüllt. Da, wegen die Covid-19 Pandemie, beide Fragebogen online mithilfe von verschiedenen DozentInnen verbreitet wurden und sie anonym ausgefüllt wurden, war es nicht möglich, die SchülerInnen, die nur den ersten Fragebogen ausgefüllt hatten, persönlich zu erreichen. Wiederum mithilfe von den DozentInnen wurden die SchülerInnen erneut gebeten, auch den zweiten Fragebogen auszufüllen. Nach dieser Aufforderung gab es 22 Reaktionen auf Fragebogen 2. Die ursprüngliche Idee war, ein abhängiger t-Test mit zwei gleichen Gruppen auszuführen. Da die zwei Gruppen aber unterschiedlicher Größe sind und nicht klar ist, ob auch SchülerInnen, die Fragebogen 1 nicht ausgefüllt haben, auf Fragebogen 2 reagiert haben, wurde beschlossen mit einem unabhängigen t-Test, nämlich dem Welch two-sample t-Test, zu arbeiten (Field et al. 2012: 373). Zuerst wurde getestet, ob die Bedingungen dieser Test erfüllt wurden, nämlich ob die Daten eine Normalverteilung zeigten. Dies wurde anhand eines Shapiro-Wilk Normalitätstests geprüft (Field et al. 2012: 182). Wurde keine Normalverteilung gezeigt, wurde ein nicht-parametrischer Test, nämlich der Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test, verwendet (Field et al. 2012: 655). In den unterstehenden Teilkapiteln werden sowohl die prozentualen Daten als auch die statistischen Ergebnisse besprochen.

Da es in Szenario 1 in sowohl Fragebogen 1 und 2 fünfzehn Situationen (verschiedene Kollokationen) gibt und es in Szenario 2 in den beiden Fragebogen acht Situationen (verschiedene Kollokationen) gibt, können die totalen Punktzahlen nicht einfach so statistisch miteinander verglichen werden, da verschiedene Punktzahlen zu bekommen sind. Deswegen wurde mit durchschnittlichen Punktzahlen gearbeitet. Die Gesamtzahl wurde durch die Menge der Situationen geteilt, um mit gleichartigen Zahlen arbeiten zu können. Dies ist in Anhang G zu sehen.

3.1 Ergebnisse Fragebogen 1

In Fragebogen 1 sollten die SchülerInnen Sätze mit Kollokationen übersetzen. Wie sie die Kollokationen übersetzt haben, ist in Anhang E zu sehen. Mit Farben wurde angegeben, ob die Antworten richtig oder falsch waren. Es gab verschiedene Optionen; mit hellrot wurden die Antworten angegeben, die falsch und wörtlich aus dem Niederländischen übersetzt wurden, mit dunkelrot wurden die Antworten angegeben, die falsch und nicht wörtlich übersetzt wurden und mit grün wurden die richtigen Antworten angegeben. Es gab ein(e) Schüler(in), der/die zwei Optionen gegeben hat, nämlich *Kaffee machen* und *Kaffee setzen*, wobei *machen* richtig und *setzen* falsch war. Dieses Antwort hat die Farbe orange bekommen und der/die Schüler(in) hat einen halben Punkt bekommen. Die Punktzahlen sind in Anhang G zu sehen.

3.1.1 Ergebnisse Szenario 1 Fragebogen 1

In diesem Szenario hat immer die Mehrheit (>50%) der SchülerInnen pro Kollokation die wörtliche, falsche Antwort gegeben. In vier Situationen, nämlich *Kaffee*, *Fortschritte*, *Sport* und *mit dem Hund*, wurde ziemlich oft die richtige Antwort gegeben, nämlich jeweils 36,76%, 38,24%, 29,41% und 38,24%. Im Durchschnitt wurde aber die wörtliche, falsche Antwort am häufigsten gegeben. Dies ist in Tabelle 7 zu sehen:

im Durchschnitt richtig übersetzt	10,70%
im Durchschnitt falsch und wörtlich übersetzt	78,90%
im Durchschnitt falsch und anders übersetzt	10,40%

Tabelle 7: Antworten F1S1

In 10,7% der Fällen wurde die richtige Antwort gegeben, in 10,4% der Fällen wurde die falsche Antwort gegeben, wobei nicht wörtlich aus dem Niederländischen übersetzt wurde und in der

großen Mehrheit der Fällen, nämlich 78,9%, wurde die wörtlich aus dem Niederländischen übersetzte, falsche Antwort gegeben. Meine Hypothese „Die falsche Antwort wird öfter gegeben, als die richtige Antwort“ wird also von den Daten bestätigt.

3.1.2 Ergebnisse Szenario 2 Fragebogen 1

Bei Kollokation 1 bis 7 in Szenario 2 Fragebogen 1 hat immer mehr als 80% der SchülerInnen die richtige Antwort gegeben. Nur bei Kollokation 8, mit als Basis *Rede*, gab nur 20,59% die richtige Antwort. Im Durchschnitt wurde die wörtliche, richtige Antwort aber deutlich öfter gegeben, als die falsche Antwort. Das ist in Tabelle 8 zu sehen:

im Durchschnitt richtig übersetzt	84,90%
im Durchschnitt falsch übersetzt	15,10%

Tabelle 8: Antworten F1S2

In 84,9% der Fällen wurde die richtige Antwort gegeben, in nur 15,1% der Fällen wurde die falsche Antwort gegeben. Meine Hypothese „Die richtige Antwort wird öfter gegeben, als die falsche Antwort“ wird also von den Daten bestätigt.

3.1.3 Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 1

Szenario 1 und 2 von Fragebogen 1 wurden statistisch miteinander verglichen, um zu sehen, ob SchülerInnen die äquivalenten Nomen-Verb-Verbindungen auch tatsächlich signifikant öfter richtig übersetzen. Zuerst wurde die Bedingung der Normalverteilung anhand von einem Shapiro-Wilk Normalitätstest geprüft. Die Daten von Szenario 1 Fragebogen 1, $W=0,898$, $p=0,004$, und Szenario 2 Fragebogen 1, $W=0,817$, $p<0,001$, waren beide signifikant nicht-normalverteilt. Da die Bedingungen für einen parametrischen Test nicht erfüllt wurden, wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test benutzt. Mit diesem Test wurde herausgefunden, dass die durchschnittlichen Punktzahlen der richtigen Antworten in Szenario 1 ($Mdn=0,133$) sich signifikant von denen in Szenario 2 ($Mdn=0,875$) unterscheiden, $W=0$, $p<0,001$. Die Hypothese „Die SchülerInnen übersetzen äquivalente Nomen-Verb-Verbindungen öfter richtig“ wird also von den Daten bestätigt.

3.2 Ergebnisse Fragebogen 2

In Fragebogen 2 sollten die SchülerInnen Sätze mit Kollokationen beurteilen. Wie sie die Kollokationen beurteilt haben, ist in Anhang F zu sehen. Mit Farben wurde angegeben, ob die Antworten richtig (grün) oder falsch (rot) waren. Die Punktzahlen sind in Anhang G zu sehen.

3.2.1 Ergebnisse Szenario 1 Fragebogen 2

In Szenario 1 gab es zwei verschiedene Beurteilungsoptionen, nämlich eine wörtliche falsche Übersetzung, wie *Wäsche tun* (Szenario 1.1) und eine korrekte deutsche Übersetzung, wie *Wäsche waschen* (Szenario 1.2).

3.2.1.1 Ergebnisse Szenario 1.1 Fragebogen 2

In diesem Szenario gab es fünfzehn wörtlich übersetzte Kollokationen. Die SchülerInnen haben zwölf von diesen Kollokationen öfter (>63%) als korrekt beurteilt und damit die falsche Antwort gegeben. Nur drei Kollokationen, nämlich **Kaffee setzen*, **Mühe tun* und **Haare knipsen* wurden öfter als nicht-korrekt betrachtet und also richtig beurteilt. Im Durchschnitt wurde aber öfter falsch beurteilt und wurden die wörtlichen Kollokationen also als korrektes Deutsch gesehen. Dies ist in Tabelle 9 zu sehen:

im Durchschnitt richtig beurteilt	32,43%
im Durchschnitt falsch beurteilt	67,57%

Tabelle 9: Antworten F2S1.1

In 67,57% der Fällen wurden die wörtlich aus dem Niederländischen übersetzten Kollokationen als korrekt beurteilt. Die SchülerInnen dachten in diesem Fall also, das es korrektes Deutsch war. Sie urteilten also falsch, da in diesen Fällen die Kollokationen kein korrektes Deutsch waren. Nur in 32,43% der Fällen wurde die richtige Antwort gegeben und wussten die SchülerInnen also, dass es diese Kollokationen auf Deutsch nicht gibt. Die Hypothese „Die SchülerInnen betrachten die wörtlichen Kollokationen als richtig und urteilen also inkorrekt“ wird also von den Daten bestätigt.

3.2.1.2 Ergebnisse Szenario 1.2 Fragebogen 2

In diesem Szenario gab es fünfzehn korrekte deutsche Kollokationen. Mindestens die Hälfte der Antworten pro Kollokation war in vierzehn der fünfzehn Fällen richtig, außer bei *zum Lachen bringen*, da gab 40,9% die richtige Antwort. Im Durchschnitt wurde aber öfter die richtige Antwort gegeben und wurden die korrekt übersetzten Kollokationen auch tatsächlich als korrekt gesehen. Dies ist in Tabelle 10 zu sehen:

im Durchschnitt richtig beurteilt	61,50%
im Durchschnitt falsch beurteilt	38,50%

Tabelle 10: Antworten F2S1.2

In 61,5% der Fällen wurden die korrekten deutschen Kollokationen von den SchülerInnen auch tatsächlich als richtig gesehen. In 38,5% der Fällen dachten die SchülerInnen aber, dass die deutschen Kollokationen kein korrektes Deutsch waren. Meine Hypothese „Die SchülerInnen betrachten die korrekten deutschen Kollokationen als falsch und urteilen also inkorrekt“ muss also verworfen werden. Die SchülerInnen betrachteten die richtigen deutschen Kollokationen nämlich öfter als richtig und urteilten also öfter korrekt.

3.2.1.3 Vergleich Szenario 1.1 und 1.2 Fragebogen 2

Die beiden Teilszenarien wurden statistisch miteinander verglichen, um zu sehen, ob die SchülerInnen die wörtliche oder die richtigen Kollokationen besser beurteilen können. Zuerst wurde die Bedingung der Normalverteilung anhand von einem Shapiro-Wilk Normalitätstest geprüft. Die Daten von Szenario 1.1, $W=0,887$, $p=0,016$, waren signifikant nicht-normalverteilt und die von Szenario 1.2, $W=0,964$, $p=0,579$, waren normalverteilt. Da die Bedingungen für einen parametrischen Test in einer der beiden Fällen nicht erfüllt wurden, wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test benutzt. Mit diesem Test wurde herausgefunden, dass die durchschnittlichen Punktzahlen der richtigen Antworten in Szenario 1.1 ($Mdn=0,3$) sich signifikant von denen in Szenario 1.2 ($Mdn=0,633$) unterscheiden, $W=41$, $p<0,001$. Die Hypothese „Die SchülerInnen beurteilen die wörtlichen und die richtigen Kollokationen gleich oft inkorrekt“ muss also verworfen werden. Die SchülerInnen beurteilen die wörtlichen Kollokationen nämlich öfter inkorrekt als die richtigen.

3.2.2 Ergebnisse Szenario 2 Fragebogen 2

In Szenario 2 gab es ebenfalls zwei verschiedene Beurteilungsoptionen nämlich eine inkorrekte Unsinnübersetzung, wie **Gas nehmen* (Szenario 2.1) und eine wörtliche korrekte Übersetzung, wie *Gas geben* (Szenario 1.2).

3.2.2.1 Ergebnisse Szenario 2.1 Fragebogen 2

In diesem Szenario gab es acht Unsinnübersetzungen. Nur zwei der acht Unsinnübersetzungen wurden von der Mehrheit als inkorrektes Deutsch betrachtet. Dies war der Fall bei **Bad nennen*, wobei 54,5% dieser Ausdruck als inkorrektes Deutsch betrachtete, und **auf die Idee Springen*, wobei 59,1% dachte, dass dies kein korrektes Deutsch ist. Sechs der acht wurden von der Mehrheit aber als korrektes Deutsch betrachtet. Im Durchschnitt wurden die Unsinnübersetzungen nicht als Unsinn betrachtet und also falsch beurteilt. Dies ist in Tabelle 11 zu sehen:

im Durchschnitt richtig beurteilt	40,34%
im Durchschnitt falsch beurteilt	59,66%

Tabelle 11: Antworten F2S2.1

In 40,34% der Fällen wussten die SchülerInnen, dass die Unsinnübersetzungen auch tatsächlich Unsinn waren und dass es diese Ausdrücke auf Deutsch also nicht gibt. In 59,66% der Fällen dachten die SchülerInnen aber, dass man diese Unsinn-Sätze tatsächlich auf Deutsch äußern kann. Meine Hypothese „Die SchülerInnen betrachten die Unsinnübersetzung als falsch und urteilen also korrekt“ muss verworfen werden. Die SchülerInnen betrachteten die Unsinnübersetzungen nämlich öfter als korrektes Deutsch und urteilten also inkorrekt.

3.2.2.2 Ergebnisse Szenario 2.2 Fragebogen 2

In diesem Szenario gab es acht zu beurteilen Kollokationen, die aus dem Niederländischen wörtlich ins Deutsche übersetzt werden konnten. Die Mehrheit der SchülerInnen, nämlich in allen Fällen mehr als 63%, beurteilten diese Kollokationen richtig, indem sie sie als korrekt betrachteten. Im Durchschnitt beurteilten sie also öfter richtig als falsch. Dies ist in Tabelle 12 zu sehen:

im Durchschnitt richtig beurteilt	72,15%
im Durchschnitt falsch beurteilt	27,85%

Tabelle 12: Antworten F2S2.2

In 72,15% der Fällen betrachteten die SchülerInnen die wörtlichen, richtigen Kollokationen als korrekt, sie beurteilten also auch korrekt. In 27,85% der Fällen dachten sie, dass die Kollokationen kein korrektes Deutsch waren. Die Hypothese „Die SchülerInnen betrachten die wörtliche (korrekte deutsche) Kollokationen als richtig und urteilen also korrekt“ wird also von den Daten bestätigt.

3.2.2.3 Vergleich Szenario 2.1 und 2.2 Fragebogen 2

Die beiden Teilszenarien wurden statistisch miteinander verglichen, um zu sehen, ob die SchülerInnen die Unsinnübersetzungen oder die richtigen Kollokationen besser beurteilen konnten. Zuerst wurde die Bedingung der Normalverteilung anhand von einem Shapiro-Wilk Normalitätstest geprüft. Die Daten von Szenario 2.1, $W=0,959$, $p=0,465$, waren normalverteilt und die von Szenario 2.2, $W=0,899$, $p=0,029$, waren signifikant nicht-normalverteilt. Da die Bedingungen für einen parametrischen Test in einer der beiden Fällen nicht erfüllt wurden, wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test benutzt. Mit diesem Test wurde herausgefunden, dass die durchschnittlichen Punktzahlen der richtigen Antworten in Szenario 2.1 ($Mdn=0,375$) sich signifikant von denen in Szenario 2.2 ($Mdn=0,688$) unterscheiden, $W=69,5$, $p<0,001$. Die Hypothese „Die SchülerInnen beurteilen die Unsinnübersetzungen und die richtigen Kollokationen gleich oft korrekt“ muss also verworfen werden. Die SchülerInnen beurteilen die wörtlichen, richtigen Kollokationen nämlich öfter korrekt als die Unsinnübersetzungen.

3.2.3 Vergleich Szenario 1 und 2 Fragebogen 2

Szenario 1 und 2 von Fragebogen 1 wurden statistisch miteinander verglichen, um zu sehen, ob SchülerInnen die äquivalenten Nomen-Verb-Verbindungen auch tatsächlich signifikant öfter richtig beurteilen. Zuerst wurde die Bedingung der Normalverteilung anhand von einem Shapiro-Wilk Normalitätstest geprüft. Die Daten von Szenario 1, $W=0,972$, $p=0,755$, waren normalverteilt und die von Szenario 2, $W=0,888$, $p=0,017$, waren signifikant nicht-normalverteilt. Da die Bedingungen für einen parametrischen Test in einer der beiden Fällen nicht erfüllt wurden, wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-U-Test benutzt. Mit diesem Test wurde herausgefunden, dass die durchschnittlichen Punktzahlen der richtigen Antworten in Szenario 1 ($Mdn=0,467$) sich nicht-signifikant von denen in Szenario 2 ($Mdn=0,5$) unterscheiden, $W=163$, $p<0,06$. Die Hypothese „Die SchülerInnen beurteilen äquivalente Nomen-Verb-Verbindungen öfter korrekt“ muss also verworfen werden. Die SchülerInnen beurteilten die äquivalenten Kollokationen nämlich nicht signifikant öfter Korrekt, als die nicht-äquivalenten Kollokationen.

3.3 Vergleich Fragebogen 1 und Fragebogen 2

Um zu sehen, ob die SchülerInnen Nomen-Verb-Verbindungen besser beurteilen als übersetzen können, wurden die beiden Fragebogen statistisch miteinander verglichen. Die Daten von Fragebogen 1, $W=0,945$, $p=0,87$, und von Fragebogen 2, $W=0,917$, $p=0,06$, waren beide normalverteilt. Da die Bedingungen für einen parametrischen Test in beiden Fällen erfüllt wurden, wurde einen parametrischen Welch two-sample t-Test benutzt. Mit diesem Test wurde herausgefunden, dass die SchülerInnen im Durchschnitt öfter korrekt antworteten, wenn sie urteilen mussten ($M=0,5$, $SE=0,013$) als wenn sie übersetzen mussten ($M=0,372$, $SE=0,013$). Dieser Unterschied war signifikant, $t(51,02)=-6,89$, $p<0,001$. Die Hypothese „Die SchülerInnen können Nomen-Verb-Verbindungen besser beurteilen, also erkennen, als übersetzen“ wird also von den Daten bestätigt.

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie erwartet, übersetzten die SchülerInnen die äquivalenten Kollokationen (F1S2) signifikant öfter richtig als die nicht-äquivalenten Kollokationen (F1S1). 84,9% der äquivalenten Kollokationen wurden richtig übersetzt, während nur 10,7% der nicht-äquivalenten Kollokationen richtig übersetzt wurden.

In Fragebogen 2 beurteilten die SchülerInnen, wie erwartet, die wörtlichen, inkorrekten Kollokationen in Szenario 1.1 öfter falsch, nämlich in 67,57% der Fällen, indem sie dachten, die wörtlichen Kollokationen seien korrektes Deutsch. Sie betrachteten aber die nicht-wörtlichen, deutschen Übersetzungen auch öfter als richtig, nämlich in 61,5% der Fällen, und beurteilten also richtig. Sie beurteilten insgesamt in Szenario 1 also 47% der Kollokationen richtig.

In Szenario 2 von Fragebogen 2 betrachteten die SchülerInnen, sehr unerwartet, die Unsinnübersetzungen (S2.1) als korrektes Deutsch, dies passierte in 59,66% der Fällen. Sie beurteilten also falsch. In Szenario 2.2 beurteilten die SchülerInnen, wie erwartet, die wörtlichen, korrekten (also die äquivalenten) Kollokationen öfter richtig. Dies passierte in 72,15% der Fällen. Die SchülerInnen beurteilten insgesamt 56% der Kollokationen in Szenario 2.1 und 2.2 korrekt. Diese Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen die äquivalenten Kollokationen in Szenario 1 ein bisschen, aber nicht signifikant öfter korrekt beurteilten, als die nicht-äquivalenten Kollokationen in Szenario 2.

Beim Vergleich der beiden Fragebogen wurde klar, dass die SchülerInnen Kollokationen im Allgemeinen besser beurteilen als übersetzen konnten. Der Unterschied zwischen den beiden Fragebogen war signifikant.

4. Erklärung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse Anhand der Literatur erklärt. Es wird dabei vor allem auf die verworfenen Hypothesen und anderen Auffälligkeiten eingegangen, da die angenommenen Hypothesen schon im Teilkapitel 2.2 mithilfe von der Literatur untermauert wurden.

4.1 Fragebogen 1

Wie schon in Kapitel 3 beschrieben wurde, gab es in Szenario 1 von Fragebogen 1 vier Situationen, in denen die SchülerInnen viel öfter als in anderen Situationen die richtige Antwort gegeben haben, nämlich *Kaffee*, *Fortschritte*, *Sport* und *mit dem Hund*. Die richtigen Antworten in der ersten und zweiten Situation wurden beide mit *machen* als Kollokator kreiert. Dies ist in beiden Fällen nicht ein Kollokator, der im Niederländischen benutzt werden kann. Der Kollokator *machen* oder *make*, wird aber im Englischen verwendet, nämlich *make coffee* und *make progress*. Die SchülerInnen haben nicht nur Deutschunterricht in der Schule, sondern auch Englischunterricht und mit dem Englischunterricht wird früher angefangen. Der Zweitsprache, in diesem Fall also Englisch, kann der Drittsprache, in diesem Fall Deutsch, beeinflussen (Hammarberg 2001: 23). Es könnte also der Fall sein, dass die SchülerInnen die richtige Antwort tatsächlich wussten, es könnte aber auch so sein, dass es einen Einfluss aus der Zweitsprache gegeben hat. Ein Argument, das diese Aussage unterstützt, ist, dass im Fall von *pause machen/pauze nemen* die niederländische Übersetzung von der englischen Übersetzung unterstützt wird, nämlich *take a break*. In diesem Fall wurde nur ein richtiges Antwort mit *machen* gegeben.

In Situation 3 und 4 wurden auch andere kreative Lösungen gegeben. *Sporten* auf Niederländisch wurde zum Beispiel zweimal mit *trainieren* übersetzt. Und *de Hond uitlaten* wurde übersetzt als *mit dem Hund laufen* oder *wandeln* oder *draußen sein*. Die kreative Lösungen bei *de hond uitlaten* könnten anhand des schon gegebenen Übersetzungsunterschieds zwischen Niederländisch und Deutsch erklärt werden. Im deutschen Satz wurde nämlich schon die Präposition *mit* übersetzt, die es im niederländischen Satz nicht gibt. Anhand davon wäre es möglich, dass manche SchülerInnen dachten, dass der Satz dann anders übersetzt werden sollte. Im Niederländischen gibt es auch *met de hond lopen/wandelen/naar buiten*, vielleicht haben sie diese Optionen benutzt. Bei *de regels overtreden* gibt es in der deutschen Übersetzung auch schon eine Präposition, die es im Niederländischen nicht gibt, nämlich *gegen*. Auch in diesem Fall fällt auf, dass die SchülerInnen versuchen, mit einer kreativen Lösung zu kommen, oder, dass sie nicht wissen, wie sie es übersetzen sollen, nämlich in 41,18% der Fällen. Diese kreativen Lösungen sind aber die falsche, da es Kollokationen wie **gegen die Regeln schenden* und **gegen die Regeln gehen* im Deutschen nicht gibt. Auf Englisch gibt es aber *go against the rules*, es könnte also beim letzten Beispiel der Fall sein, dass diese Übersetzung auch mit Transfer aus der Zweitsprache zu tun hat. **Gehen gegen die Regeln in* und ** gegen die Regeln schenden* wurden aber wahrscheinlich beziehungsweise auf das Niederländische *tegen de regels ingaan* und *de regels schenden* basiert.

Was in Szenario 1 auch auffällt, ist, dass die beiden SchülerInnen, die die meisten Punkte bekommen haben, in der niederländischen dritten und fünften Klasse sind und beide kein Deutsch außerhalb der Schule sprechen. Die beiden SchülerInnen, die auch Deutsch außerhalb der Schule sprechen und andere SchülerInnen in der niederländische fünfte Klasse, die also schon länger Deutschunterricht haben, bekamen weniger Punkte. Das stimmt mit der Befunden von Howarth (1998) überein. Er stellt nämlich, dass es keine Korrelation zwischen Kollokationskompetenz und Fremdsprachlicher Kompetenz gibt, weil auch Lernenden mit einem hohen Niveau Kollokationsfehler machen (Howarth 1998: 173).

In Szenario 2 Fragebogen 1 fällt vor allem auf, dass die SchülerInnen mehr als 80% der Kollokationen richtig übersetzen, außer die Kollokation *toespraak houden/ Rede halten*. Sie übersetzen der Kollokator oft als *haben*, aber auch andere wörtliche Übersetzungen von *houden* werden benutzt. Es geht dabei um *houden (van)* im Sinne von liebhaben, wie Formen von **Rede mögen* und sogar **Rede lieben*. Bei diesen Übersetzungen ist also gut zu sehen, dass SchülerInnen nicht immer wissen, dass wörtliche Übersetzungen nicht in allen Fällen auf allen Kontexten übertragbar sind und dass sie wahrscheinlich gar nicht an die Möglichkeit einer Kollokation gedacht haben.

Die SchülerInnen übersetzen äquivalente Nomen-Verb-Verbindungen also öfter richtig, als nicht-äquivalente Kollokationen. Dies ist auch logisch, weil die SchülerInnen Kollokationen nicht aktiv lernen und also die Kollokatoren der Muttersprache aktivieren, statt die richtige Kollokatoren der Fremdsprache (Hoey 2005: 183).

4.2 Fragebogen 2

Die SchülerInnen betrachteten in Szenario 1.1 Fragebogen 2 die wörtlichen Übersetzungen öfter als richtig, und urteilten also falsch. Das ist logisch, weil sie die niederländischen Kollokationen kennen und sie die Basis-Kollokator Kombination also nicht fremd sind, weil sie die Kollokator aus der Muttersprache aktivieren können, wenn sie die richtige Kollokator nicht kennen (Hoey 2005: 183). In Szenario 1.2 betrachteten sie die richtige deutsche Übersetzung aber auch oft als richtig, nämlich in mehr als 60% der Fällen. Das passive Wissen der Kollokationen spielt hierbei wahrscheinlich eine wichtige Rolle. Wie in Fragebogen 1 gezeigt wurde, können die SchülerInnen die Kollokationen nicht aktiv übersetzen, sie können sie in Szenario 1.2 in Fragebogen 2 aber passiv erkennen. Dies ist der Fall weil das passive Wissen größer ist als das aktive Wissen (Laufer 1998; Fan 2000). Wörter können passiv gespeichert werden, das heißt, dass man sie nicht benutzen kann, sondern dass sie nur erkannt werden können (Fan 2000: 105). Die beiden Aussagen von Fan (2000) betreffen das Vokabular, aber es könnte für Kollokationen auch der Fall sein. Im Fall von den Kollokationen, die also nicht richtig übersetzt, sondern nur richtig erkannt wurden, wurden diese Kollokationen also wahrscheinlich passiv gespeichert. Auch die Tatsache, dass es in Fragebogen zwei kaum oder kein Transfer gibt, könnte bei diesem Ergebnis eine Rolle spielen. Darum können die Mehrheit der SchülerInnen die richtigen Kollokationen richtig beurteilen.

In Szenario 2.1 ist vor allem aufgefallen, dass die SchülerInnen die Unsinnübersetzung in 59,66% der Fällen als korrektes Deutsch betrachten. Da Einfluss der L1 und auch passives Wissen keine Rolle spielen, da es diese Kollokationen im Niederländischen und Deutschen überhaupt nicht gibt, ist dieses Ergebnis sehr merkwürdig. Da die Fragebogen anonym ausgefüllt wurden, kann den SchülerInnen auch nicht gefragt werden, warum sie dachten, dass diese Aussagen korrekt waren. Es könnte verschiedene Erklärungen geben. Es könnte der Fall sein, dass die SchülerInnen geraten haben, da sie die Aussagen nicht kannten. Dann muss es aber der Fall sein, dass sie zufälligerweise öfter *correct* geraten haben als *niet correct*. Es könnte auch der Fall sein, dass manche SchülerInnen wussten, dass es darum ging, Sätze zu beurteilen, die nicht wörtlich übersetzt werden konnten und dass sie deswegen Kollokationen, die es im Niederländischen nicht gibt, öfter als korrekt beurteilt haben. Da aber nur ein(e) Schüler(in) auf die Frage „Waar dacht je dat deze vragenlijst over ging“ in Fragebogen 2 (Anhang C) Antwortete mit „Over uitzonderingen die je niet vanuit het Nederlands zo kan vertalen“, während der Rest andere Arten von Antworten gab, ist dies nicht wahrscheinlich. Es könnte auch so sein, dass manche SchülerInnen die Sätze teilweise falsch interpretiert haben und zum Beispiel *zum Kochen helfen* als *beim Kochen helfen* gesehen haben. Meiner Meinung nach ist eine Kombination von verschiedenen Faktoren, nämlich teilweise Raten, weil die Aussagen

unbekannt waren und nicht durch Übersetzungen unterstützt wurden, und teilweise eine falsche Interpretation, die plausibelste Erklärung.

Die SchülerInnen beurteilten insgesamt 47% der Kollokationen in den beiden Teilszenarien von Szenario 1 korrekt und insgesamt 56% der Kollokationen in den beiden Teilszenarien von Szenario 2 korrekt. Der Unterschied zwischen den beiden Szenarien war nicht signifikant und die SchülerInnen konnten die äquivalenten Kollokationen also ein bisschen besser, aber nicht signifikant besser beurteilen, als die nicht-äquivalenten Kollokationen. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die SchülerInnen die nicht-äquivalenten Kollokationen auch in mehr als 60% der Fällen richtig beurteilten und da sie die Unsinnübersetzungen in fast 60% der Fällen falsch beurteilten. Das passive Wissen spielte bei diesem Ergebnis vermutlich eine große Rolle.

4.3 Vergleich Fragebogen 1 und 2

Beim Vergleich zwischen Fragebogen 1 und 2 wurde herausgefunden, dass SchülerInnen signifikant besser urteilen, also erkennen, als übersetzen können. Dieses Ergebnis ist logisch zu erklären. Beim Erkennen spielt nämlich das passive Wissen, das größer ist als das aktive Wissen, eine Rolle (Laufer 1998; Fan 2000). Außerdem spielt beim Erkennen Transfer aus der Muttersprache eine kleinere Rolle, als beim Übersetzen, da beim Erkennen nur mit Deutsch gearbeitet wird, während beim Übersetzen Niederländisch eine Rolle spielt. Obwohl die SchülerInnen die meisten Kollokationen nicht aktiv kennen und sie sie also nicht so oft richtig übersetzen können, können sie die Kollokationen erkennen, da sie die meisten Kollokationen schon begegnet sind und sie also wahrscheinlich passiv gespeichert wurden.

4.4 Ergebnisse DozentInnen

Nur drei DozentInnen haben den Fragebogen ausgefüllt, aber die Ergebnisse stimmen mit den Befunden in Kapitel 1.3 überein. Alle drei DozentInnen antworteten mit ‚nein‘ auf die Frage, ob die Lernbücher Kollokationen behandeln. Auf die Frage, ob die DozentInnen selbst Kollokationsunterricht geben, antworteten zwei auch ‚nein‘. Nur ein(e) Dozent(in) erklärt den SchülerInnen, was Kollokationen sind, aber nur, wenn SchülerInnen danach fragen. Sowohl in Lernbüchern als auch im Unterricht wird also nicht aktiv Kollokationswissen beigebracht.

Die SchülerInnen können also nur 10,7% der nicht-äquivalenten Kollokationen korrekt übersetzen und denken in 67,6% der Fällen, dass die niederländische, wörtliche Übersetzung von nicht-äquivalenten Kollokationen korrektes Deutsch ist. Außerdem werden sogar Kollokationen, die äquivalent sind, inkorrekt übersetzt und werden Unsinn-Kollokationen für korrekt gehalten. Diese Studie zeigt also, dass das Kollokationswissen von niederländischen SchülerInnen sehr zu wünschen übriglässt. Wenn Schulen erreichen wollen, dass ihre SchülerInnen flüssiges und natürliches Deutsch sprechen, muss Kollokationsunterricht einem (bedeutenderen) Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen. Aus dieser Studie ergeben sich aber keine konkreten Empfehlungen für den Unterricht. Da es aber Forschungen zu guten Kollokationsunterrichtsmethoden gibt und es meiner Meinung nach wichtig ist, dass diese Methoden bekannt werden und im Unterricht verwendet werden, wird dieser Arbeit mit Empfehlungen, die der Literatur entnommen wurden, abgeschlossen.

5. Empfehlungen für den Unterricht

In den vorstehenden Kapiteln ist klar geworden, dass Kollokationen im Unterricht vernachlässigt werden. In Lernbüchern werden die Kollokationen fast keine Aufmerksamkeit gewidmet und die SchülerInnen haben kaum aktives Kollokationswissen. Targónska (2014) beschrieb schon vor einigen Jahren, dass Kollokationen ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-didaktik seien, weil sogar in DaF-Handbüchern Kollokationen kaum thematisiert werden. Es wird in diesen

Nachschlagewerken kaum darauf eingegangen, was Kollokationen sind oder wie Relevant sie für Fremdsprachenlernende sind (Targónska 2014: 141). Sie sind aber für die kommunikative Kompetenz der Fremdsprachenlernende sehr bedeutsam.

Es ist also wichtig, dass Kollokationsunterricht im Klassenzimmer eine Rolle spielen wird. Um das zu erreichen, müssen sowohl DozentInnen als auch Lehrbücher Kollokationen mehr Aufmerksamkeit widmen. Lehrkräfte und Lehrbücher sollten einander laut Targónska (2018) ergänzen. Nicht-muttersprachige deutsch-DozentInnen kennen selber oft nicht alle mögliche Kollokationen. Die Autoren der Lehrbüchern kennen aber die SchülerInnen nicht. DozentInnen sollen also für Differenzierung sorgen, während die Lehrbücher für gezielte Aufgaben und eine Menge an Kollokationen sorgen müssen. Es gibt verschiedene Arten von Anweisungen und Methoden, die für sowohl Lehrkräfte als auch Lehrbücher interessant sind. Diese werden im unterstehenden Teilkapiteln besprochen.

5.1 Form-focused instruction

Eine Art von Anweisung, die benutzt werden kann, ist *form-focused instruction*. Bei FFI wird einerseits auf die Form der Kollokationen fokussiert und andererseits wird auf kommunikative Weise mit Kollokationen geübt (Laufer 2011: 666). Es ist von Vorteil, auf die Form der Kollokationen zu achten, da Kollokationen oft unauffällig sind, da sie nicht gegen syntaktische und semantische Regeln verstoßen und da die Bedeutung oft leicht aus dem Kontext zu schließen ist (Targónska 2014: 130). SchülerInnen sollten zum Beispiel instruiert werden, wie sie Kollokatoren mit der entsprechenden Basis verbinden können und wie sie Teile von Kollokationen, mit und ohne Optionen, aus denen sie wählen können, ergänzen können (Laufer 2011: 666). Beim kommunikativen Üben ist es wichtig, dass die SchülerInnen nicht nur damit üben, die richtigen Kollokationen verwenden zu können, sondern auch dass sie wissen, dass es Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen gibt und dass sie zu diesen Unterschieden zum Beispiel Übersetzungsübungen machen (Laufer 2011: 666; Nesselhauf 2003:239). Laut Nesselhauf (2003) sollte bei der Fokussierung auf Form vor allem auf die Kollokatoren geachtet werden. Die Basis ist in der Zielsprache und Muttersprache in den meisten Fällen wörtlich zu übersetzen, der Kollokator aber nicht. Außerdem sollte nicht nur auf die Kombination von Basis und Kollokator geachtet werden, sondern auch Präpositionen und Artikel sollten miteinbezogen werden (Nesselhauf 2003: 238). Es ist also wichtig, zum Beispiel nicht nur die Kombinationen *Regel* und *verstoßen* zu lernen, sondern auch dazu zu lernen, dass die Aussage *gegen die Regeln verstoßen* heißt.

5.2 ARC Methode

Eine Methode, die auf FFI basiert, ist die ARC Methode. A steht dabei für *Awareness-raising*, R für *Recognizing* und C für *Constructing* (Maes 2016). In dieser Reihenfolge werden Lernende also darin unterrichtet, was Kollokationen sind, wie sie sie in Texten erkennen können und wie sie Sätze, die Kollokationen enthalten, bilden können.

Um Lernende bewusst zu machen, dass bestimmte Wörter zusammen gehören, gibt es verschiedene Arten von Übungen, wie die in den unterstehenden Beispielen:

Welche Wörter kann man miteinander kombinieren?

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. Entscheidung | a. stellen |
| 2. Frage | b. vereinbaren |
| 3. Termin | c. erhalten |
| 4. Angebot | d. treffen |

Übung 1 (Maes 2016: 41)

Welche Wörter aus dieser Liste kann man mit den 4 Wörtern kombinieren?			
ablehnen, annehmen, beantworten, haben, erhalten, fällen, festlegen, machen, respektieren, stellen, treffen, vereinbaren			
Entscheidung	Frage	Termin	Angebot

Übung 2 (Maes 2016: 42)

Mithilfe von diesen Arten von Übungen, kann Kollokationsbewusstsein geschaffen werden, ohne dass die Lehrkraft dabei Fachbegriffe verwenden muss. Die meisten Lernende wissen nämlich instinktiv, dass bestimmte Wörter zusammengehören können (zum Beispiel aus der L1) und in diesen Aufgaben wird das für sie auch für die Fremdsprache explizit gemacht (Maes 2016: 42).

Danach wird Lernenden gelehrt, wie sie Kollokationen in authentischen Texten erkennen können. Lernende achten in Texten oft nur auf einzelne Wörter und sie übersehen deswegen oft Beziehungen zwischen Wörtern (Maes 2016: 43). Das Hervorheben von Kollokationen in Texten ist der erste Schritt in diesem Prozess. Die Lernende werden auf diese Weise die Kollokationen erkennen und manche Lernende werden danach auch nicht-hervorgehobene Kollokationen in Texten suchen und finden. Diejenigen, die damit noch Schwierigkeiten haben, können von DozentInnen geholfen werden mit Fragen wie zum Beispiel „welches Wort in diesem Satz passt zu *Entscheidung*?“ (Maes 2016: 43).

Wenn die Fremdsprachenlernende Kollokationsbewusstsein haben und Kollokationen in Texten erkennen können, müssen sie lernen, wie sie Kollokationen richtig verwenden können. In der A und R Phase sind Lernende verschiedene Kollokationen begegnet, die sie in der C Phase verwenden, um Sätze zu bilden. Lernende sollen laut Maes (2016) nicht sofort alle Kollokationen in Sätzen verwenden. Sie können damit anfangen, Sätze zu bilden, mit Kollokationen die für sie leichter und nachvollziehbar sind. Wenn sie Sätze geschrieben haben, bekommen sie Feedback von dem/der Dozent(in). Danach können sie mit Kollokationen, die sie als schwieriger empfinden, üben. Es ist dabei auch wichtig, dass die Lernende sowohl diese Übung als auch die verschiedenen Kollokationen öfter wiederholen, sodass sie die Kollokationen richtig lernen und auch in anderen Situationen richtig verwenden können (Maes 2016: 44).

5.3 Concept-based instruction

Auch Nomen-Verb-Verbindungen mit Verben, die sehr frequent in Texten vorkommen, wie zum Beispiel *haben, bekommen, machen, tun, geben* und *nehmen*, sind für Lernende problematisch, da sie wegen ihrer Frequenz oft vernachlässigt werden und da ihre Bedeutung in Kollokationen delexikalisiert ist (Wang 2016: 206). Zum Beispiel in der englischen Kollokation *have a look* hat das Wort *have* seine lexikalische Bedeutung von *haben* nämlich fast ganz verloren und das Verb ist hier also fast rein funktional (Wang 2016: 23). Bei dieser Art von Kollokationen kann es aber immer noch von Vorteil sein, die lexikalische Bedeutung miteinzubeziehen. Diese *meaning-based approach* wird auch *Concept-based instruction* (CBI) genannt und ist Teil der kognitiven Linguistik (Tsai 2020). Es geht darum, dass Lernende lernen, die Bedeutung von Kollokationen besser zu verstehen, indem sie auch die semantische Bedeutung vom Kollokator verstehen, da diese Bedeutung beim allgemeinen Verständnis hilfreich sein kann (Tsai 2020: 142). CBI unterscheidet sich von FFI, weil bei FFI vor allem auf Erkennung der Form fokussiert wird und danach auf Verwendung in Sätzen. Bei CBI dagegen wird zuerst auf die Bedeutung von Kollokationen fokussiert und diesen Bedeutungen schaffen dann eine Grundlage für die Form und das Erlernen der Kollokationen (Tsai 2020: 143).

Tsai (2020) hat Anhand von drei Gruppen chinesischen Fremdsprachenlernenden des Englischen untersucht, welche Methode, also FFI oder CBI, besser beim Erlernen von Nomen-Verb-Verbindungen mit frequente Verben wie *make*, *do*, *take* und *get* wirkt. Eine Gruppe wurde mit einer FFI-Methode unterrichtet, eine andere Gruppe mit einer CBI-Methode und die dritte Gruppe bekam keinen Kollokationsunterricht. Die FFI-Gruppe bekam Aufgaben wie das Unterstreichen von gegebenen Kollokationen in Sätzen und das ergänzen von einer Auswahl an Kollokationen in Sätzen mit Lücken, wie in Übung 3 und 4 zu sehen ist:

make a comment (做評論)

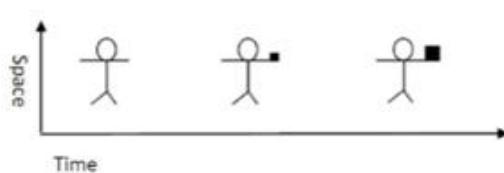
1. The mayor will make a comment on the current issue at 3 pm.
2. May I make a comment in response to the question?
3. He doesn't want to make a comment at this time.

Übung 3 – Unterstreichen (Tsai 2020: 148)

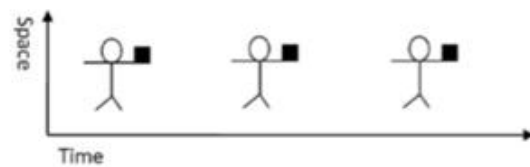
make a comment 做評論	do business 做生意
<ol style="list-style-type: none"> 1. Last semester during a class discussion about health care, a student _____ about the national insurance program. 2. The teacher will _____ on your writing. 3. She'll _____ on the news. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. We _____ with local customers. 2. He _____ in furniture with foreigners. 3. England and the European Union _____ together.

Übung 4 - Ergänzen (Tsai 2020: 149)

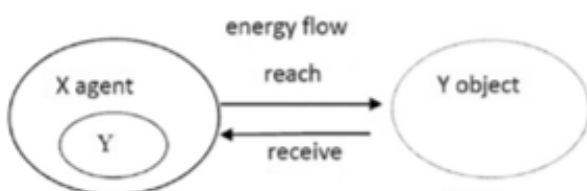
Die CBI-Gruppe bekam Aufgaben, bei denen sie anhand von SCOBA (Schema for the Orienting Basis of Action) mit Kollokationen übte (Tsai 2020: 143). Mit SCOBA wird gemeint, dass die Bedeutung von Wörtern, in diesem Fall *make*, *do*, *take* und *get*, gelernt wird, indem sie visualisiert wird. Die Lernende bekamen erst eine Erklärung von der Bedeutung von frequenten Verben anhand von SCOBA:



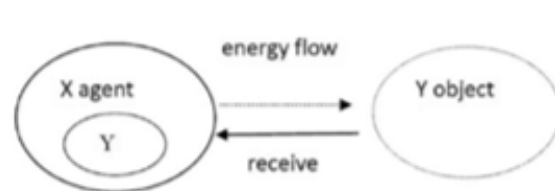
SCOBA 1: *make* (Tsai 2020: 143)



SCOBA 2: *do* (Tsai 2020: 144)



SCOBA 3: *take* (Tsai 2020: 144)



SCOBA 4: *get* (Tsai 2020: 145)

SCOBA 1 visualisiert, dass das Agens eine neue Entität macht, etwas neues wird kreiert.
 SCOBA 2 visualisiert, dass das Agens absichtlich eine Aktion ohne impliziertes Endpunkt ausführt.
 SCOBA 3 visualisiert, dass, um etwas zu nehmen, das Agens eine Aktion ausführen muss, um etwas zu erhalten. SCOBA 4 visualisiert, dass das Agens ohne eine Aktion auszuführen etwas erhält, es bekommt es also (Tsai 2020).

Nach dieser Erklärung bekamen die Lernende Kollokationen in der L2, eine Übersetzung dieser Kollokationen in der L1 und Beispielsätze, die diesen Kollokationen Kontext gaben. Die Lernende mussten danach selbst SCOBAs dieser Kollokationen zeichnen und die Zeichnungen miteinander teilen und besprechen.

Sowohl vor dem Unterricht als kurz und etwas länger danach, wurde von den drei Gruppen getestet, wie gut sie Ergänzungsaufgaben, Multiple-Choice Aufgaben und Übersetzungsaufgaben bewältigen konnten. Die Ergebnisse waren wie folgt:

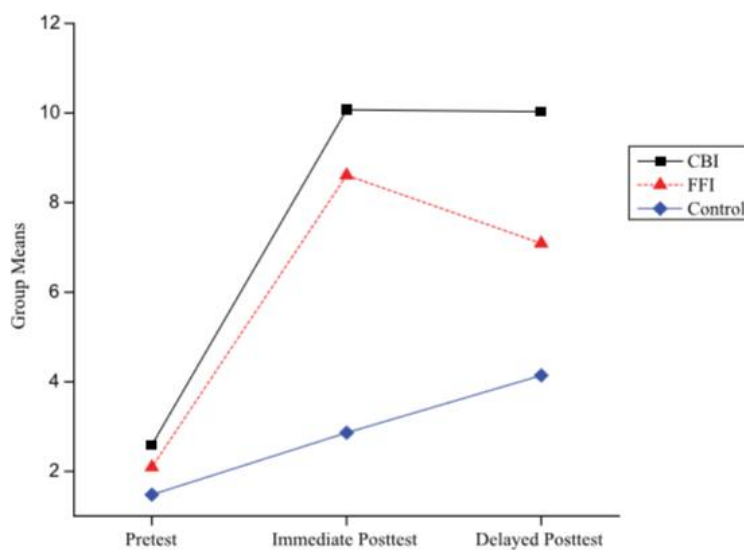


Abbildung 1: Ergebnisse Ergänzungsaufgabe (Tsai 152)

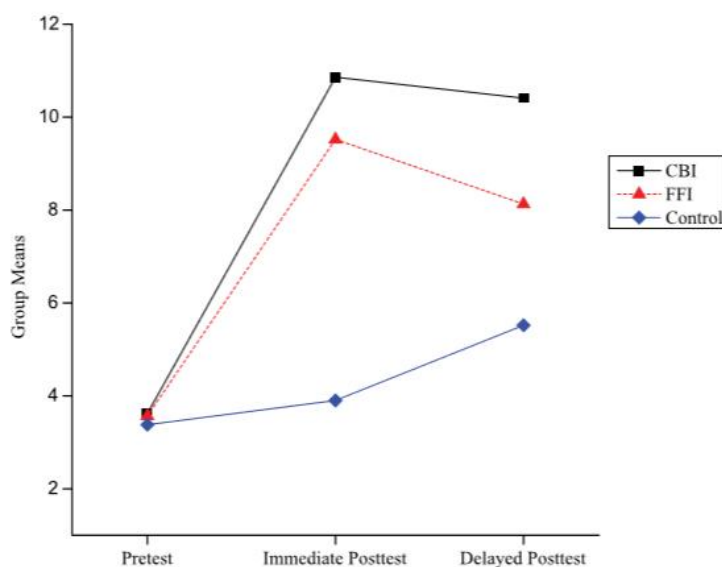


Abbildung 2: Ergebnisse Multiple-Choice Aufgabe (Tsai 2020: 153)

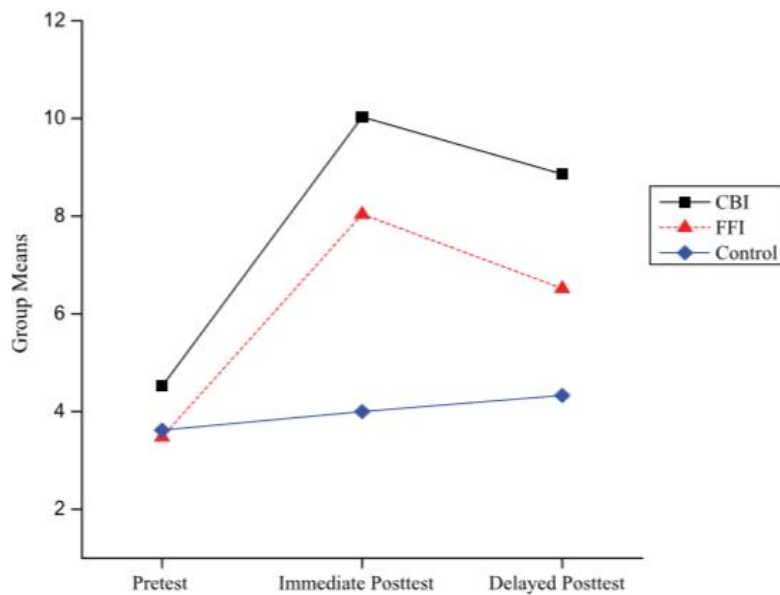


Abbildung 3: Ergebnisse Übersetzungsaufgabe (Tsai 2020: 154)

In sowohl Abbildung 1, 2 als auch 3 ist zu sehen, dass die FFI zu besseren und die CBI zu den besten Ergebnissen geführt hat, vor allem auch eine Weile nach dem Unterricht. Sowohl FFI als auch CBI haben zum Erlernen von Kollokationen beigetragen. Es kann also geschlossen werden, dass im Fall von Nomen-Verb-Verbindungen mit frequent vorkommenden delexikalisierten Verben, Visualisierung der semantischen Bedeutung, also die CBI-Methode, hilft, um die Kollokationen zu lernen. CBI wirkt in diesem Fall etwas besser, als FFI, aber beide Methoden sind beim Erlernen von Kollokationen sehr hilfreich.

Es gibt also verschiedene Arten von Methoden und Aufgaben die sowohl von Lehrkräften als auch von Lehrbüchern benutzt werden können und sollten, um dafür zu sorgen, dass SchülerInnen die Kollokationen lernen und im Sprachgebrauch verwenden können. Sowohl FFI-Methoden, wie ARC, als auch CBI-Methoden, wie SCOPA, sind beim Erlernen von Kollokationen sehr hilfreich. Ich empfehle AutorInnen von Lehrbüchern und DozentInnen nachdrücklich, diese Optionen zu nutzen und den Kollokationsunterricht zum Teil des Fremdsprachenunterrichts zu machen.

6. Schlussfolgerung

Kollokationen sind für flüssiges und natürliches Sprechen sehr wichtig. Das gilt sowohl für MuttersprachlerInnen als auch für Fremdsprachenlernende. Kollokationen im weiteren Sinne sind Kookkurrenzen, die frequent im Sprachgebrauch und auch im Gehirn der MuttersprachlerInnen vorkommen. In Prinzip ist jedes Wort für Gebrauch mit einem spezifischen anderen Wort oder einer semantischen oder grammatischen Kategorie geprimed. Da diese Primes aber auch zum Beispiel Fachsprache umfassen, sind nicht alle Kollokationen für alle Sprecher interessant. Außerdem ist es der Fall, dass Primes aus der Muttersprache auf einer Fremdsprache übertragen werden. Dies kann positiv sein, wenn die Primes in beiden sprachen gleich sind, es kann aber problematisch sein, wenn die Primes unterschiedlich sind. Um dafür zu sorgen, dass Fremdsprachenlernende sich beim Schreiben und Sprechen korrekt äußern können, und sagen können, was sie wollen, ist es wichtig, dass sie die korrekten Kollokationen lernen. Kollokationsunterricht ist dabei sehr hilfreich. Lernende lernen dann nämlich, dass es überhaupt Kollokationen gibt, dass sie in der L1 und L2 unterschiedlich sein können und wie sie Kollokationen erkennen und korrekt verwenden können. Nicht alle Kollokationen sind aber für den Unterricht interessant. Es ist aber schwierig, einen engen

Kollokationsbegriff zu formulieren, der für den Unterricht nützlich ist und sich klar von anderen Kookkurrenzen trennt. Nützliche Merkmale sind aber, dass Kollokationen eine Basis und einen Kollokator haben, wobei der Basis die Bedeutung trägt und dem Kollokator die Bedeutung erweitert. Die Basis ist in allen Sprachen gleich, der Kollokator ist oft unterschiedlich. Kollokationen sind außerdem nicht frei zu bilden. Nicht alle Verbindungen von Basen und Kollokatoren sind Kollokationen, die in einer Sprache üblich sind und verwendet werden können. Im Unterricht ist es also vor allem wichtig, darauf zu achten, welche Kollokationen Lernende nicht selbst frei bilden können, welche Unterschiede es zwischen L1 und L2 gibt und welche Kollokationen von Lernenden auch tatsächlich verwendet werden sollten.

Kollokationen sind für alle Sprachfertigkeiten von Bedeutung und können mithilfe von verschiedenen Methoden, wie zum Beispiel Auflistung in Wörterlisten oder Hervorhebung in Texten, gelernt werden. Für Nomen-Verb-Verbindungen werden diese Methoden in Lernbüchern aber nicht verwendet und auch DozentInnen lehren den SchülerInnen nicht, wie sie Kollokationen erkennen und verwenden können. Darum wurde in dieser Studie anhand von Fragebogen untersucht, ob SchülerInnen äquivalente und nicht-äquivalente Kollokationen übersetzen und/oder beurteilen konnten. Die Ergebnisse zeigten, dass SchülerInnen 84,9% der äquivalenten Kollokationen und nur 10,7% der nicht-äquivalenten Kollokationen korrekt übersetzten. Sie konnten die äquivalenten Kollokationen besser übersetzen, als die nicht-äquivalenten. Sie konnten signifikant besser urteilen und beurteilten insgesamt 56% der äquivalenten Kollokationen korrekt (von denen 40,34% korrekt beurteilte Unsinn-Kollokationen und 72,15% korrekt beurteilte deutsche Kollokationen) und 47% der nicht-äquivalenten Kollokationen korrekt (von denen 32,43% korrekt beurteilte wörtliche inkorrekte Kollokationen und 61,5% korrekt beurteilte deutsche Kollokationen).

Die Antworten auf die Teilforschungsfragen lauten also: Die SchülerInnen übersetzen öfter korrekt, wenn niederländische und deutsche Nomen-Verb-Verbindungen die gleichen sind, als wenn sie unterschiedlich sind. Die SchülerInnen betrachten die wörtlichen inkorrekten Kollokationen in Szenario 1.1 öfter als korrektes Deutsch und sie betrachten die korrekten Kollokationen in Szenario 1.2 auch öfter als korrektes Deutsch. Sie betrachten die Unsinn-Kollokationen in Szenario 2.1 öfter als korrektes Deutsch und sie betrachten die korrekten Kollokationen in Szenario 2.2 auch öfter als korrektes Deutsch. Die SchülerInnen urteilen ein bisschen öfter richtig, wenn niederländische und deutsche Nomen-Verb-Verbindungen äquivalent sind, als wenn sie nicht-äquivalent sind. Dieser Unterschied war aber nicht signifikant. Die SchülerInnen können Nomen-Verb-Verbindungen signifikant besser beurteilen, als übersetzen.

Das Antwort auf der Forschungsfrage, die in dieser Arbeit zentral steht, nämlich inwiefern SchülerInnen im Deutschunterricht in den Niederlanden lernen, dass es Unterschiede zwischen Nomen-Verb-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen gibt, lautet also, dass SchülerInnen nicht-äquivalente Kollokationen kaum übersetzen können und dass sie auch nicht deutlich wissen, welche Kollokationen im Deutschen korrekt oder inkorrekt sind. Sie halten nämlich auch Kollokationen, die wörtlich aus dem Niederländischen übersetzt wurden und Unsinn-Kollokationen öfter für korrekt. Beim Übersetzen verwenden sie in den meisten Fällen die Kollokatoren, die sie in der Muttersprache auch verwenden würden. Die SchülerInnen sind sich die Unterschiede also kaum bewusst. Dieses Ergebnis erfordert also einen herausragenden Platz für Kollokationsunterricht als Teil des Fremdsprachenunterrichts. Form-focused instruction, wie die ARC-Methode, und concept-based instruction können für den Kollokationsunterricht verwendet werden.

Was auch bemerkenswert ist, ist, dass viele SchülerInnen mit dem Deutschunterricht in den Niederlanden nicht zufrieden sind. Sie schrieben am Ende des Fragebogens zum Beispiel „Het schoolsysteem is slecht. Duits wordt niet goed gegeven -> je leert er helemaal niets van“ und “Ik denk dat we kunnen concluderen dat onze school niet echt effectief Duits leert“. Diese Aussagen bestätigen meiner Meinung nach, warum Studien der Unterrichtsqualität, -weise und -inhalt so wichtig sind.

Bibliographie

- Baas, G. (2013). *TrabiTour. Textbücher. Vwo 1 Textbücher. Vwo 1*. Groningen: Noordhoff.
- Custers, C. (2009). *Neue Kontakte: 3 havo-vwo*. Groningen.
- Doughty, C. und M.H. Long, Hrsg. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell handbooks in linguistics. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Fan, M. (2000). „How Big Is the Gap and How To Narrow It? An Investigation Into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners“. *RELC Journal* 31 (2): 105–19.
- Field, A.P., J. Miles und Z. Field. (2012). *Discovering statistics using R*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Friedrich, J. (2006). *Phraseologisches Wörterbuch des Mittelhochdeutschen: Redensarten, Sprichwörter und andere feste Wortverbindungen in Texten von 1050-1350*. Reihe Germanistische Linguistik 264. Tübingen: M. Niemeyer.
- Gallmann, P. (1999). Wortbegriff und Nomen-Verb-Verbindungen. *Zeitschrift Für Sprachwissenschaft*, 18(2).
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and lexical phrases. In: A. P. Cowie (Hrsg.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (S. 145–160). Oxford: Clarendon Press.
- Gruntar Jermol, A. (2007). „Fachsprachliche Kollokationen : Schwerpunkt Deutsch-Slowenisch“. *Linguistica* 47 (1): 137–44.
- Hammarberg, B. (2001). „Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition“. In *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, herausgegeben von Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, und Ulrike Jessner, 21–41. Multilingual Matters.
- Handwerker, B. und K. Madlener. (2013). *Chunks für DaF: theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. 2., Unveränderte Aufl. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Hausmann, F.J. (2004). „Was sind eigentlich Kollokationen?“ In *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest*, herausgegeben von Kathrin Steyer, 309–34. De Gruyter.
- Hill, J. (1999). „Collocational competence“. In *Readings in Methodology: A collection of articles on the teaching of English as a foreign language*, 162–66. Budapest: Pázmány Péter Catholic University.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming a new theory of words and language*. Routledge/AHRB.

- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing. In: A. P. Cowie (Hrsg.), *Phraseology: theory, analysis, and application* (S. 161–186). Oxford: Clarendon Press.
- Hulbert, J. (2015). Ist Kollokationsbewusstheit implizit zu vermitteln? – Eine Untersuchung zum Potenzial der Dictogloss-Aufgabe. In: B. Handwerker / R. Bäuerle / I. Doval / B. Lübke (Hrsg.), *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache* (S. 171–189). Hohengehren: Schneider.
- Krumm, H.-J., Hrsg. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Handbooks of linguistics and communication science, 35.1/35.2. Berlin ; New York: De Gruyter Mouton.
- Laufer, B. (1998). „The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?“ *Applied Linguistics* 19 (2): 255–71.
- Laufer, B., und T. Waldman. (2011). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English: Verb-Noun Collocations in L2 Writing. *Language Learning*, 61(2), 647–672.
- Lewis, M. (1996). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (1st ed., pp. 255–270). Cambridge University Press.
- Maes, K. (2016). Using verb + noun collocations to facilitate language production in GSP courses. *Proceedings Van Schools Tot Scriptie III : Een Colloquium over Universitair Taalvaardigheidsonderwijs, Held at Leiden University on 2 December 2016*, 39–48.
- Möhring, J. (2013). Kollokationen im Lernerwörterbuch – Anspruch und Wirklichkeit. *Linguistik Online*, 47(3).
- Nattinger, J. R. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14, 337–44.
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223–242.
- Radzik, A. (2013). „Funktionsverbgefüge im ‚Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen‘ von Uwe Quasthoff“. *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 63–72.
- Shamsudin, S., S. Sadoughvanini und Y. H. Zaid. (2013). Iranian' EFL learners collocational errors in speaking skill. *Procedia – social and behavioral sciences*, 70, 1295–1302.
- Siepmann, D. (2002). „Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen: wieder ein zu enges Verständnis“. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 240–63.
- Steyer, K. (2008). „Kollokationen in Deutschen Wörterbüchern Und in Der Deutschen Wörterbuchforschung“. *Lexicographica* 24: 185–208.

- Stubbs, M. (2009). Memorial Article: John Sinclair (1933–2007). *Applied Linguistics*, 30(1), 115–137.
- Targońska, J. und A. Stork. (2013). Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (1), 71–108.
- Targońska, J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistics Online*, 68, 127–149.
- Targońska, J. und A. Stork. (2017). Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. *Linguistische Berichte*, 250, 219–245
- Targońska, J. (2018). Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke). *Linguistik Online*, 89(2).
- Targońska, J. (2019). „Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick“. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 46 (1): 179–96.
- Tomášková, S. (2020). Wissenschaftssprachliche Kollokationen: Analyse fester Wortverbindungen in Abstracts von Abschlussarbeiten. *Philologia* XXX n° 2, 51–71.
- Tsai, M.-H. (2020). The effects of explicit instruction on L2 learners' acquisition of verb–noun collocations. *Language Teaching Research*, 24(2), 138–162.
- Wang, Y. (2016). *The idiom principle and L1 influence: a contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. Studies in Corpus Linguistics 77. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Anhang A: Einteilung in Szenarien:

Fragebogen 1:

Szenario 1: Unterschiedliche Sätze, bei denen eine wörtliche Übersetzung falsch ist:

1. Kun je even koffie zetten?
 - a. Könntest du mal Kaffee ... (kochen)
2. Zij doen moeite om het te halen
 - a. Sie ... sich Mühe, es zu schaffen (geben)
3. Ook kinderen kunnen de was doen
 - a. Sogar Kinder können die Wäsche ... (waschen)
4. Ik heb zin om vakantie te vieren!
 - a. Ich habe Lust, Urlaub zu ... (machen)
5. Zij knipt altijd mijn haar
 - a. Sie ... immer meine Haare (schneidet)
6. Morgen zal ik hopelijk vooruitgang boeken
 - a. Morgen werde ich hoffentlich Fortschritte ... (machen)
7. Ik zal het vanavond nog in orde maken
 - a. Ich werde es heute Abend noch in Ordnung ... (bringen)
8. Wanneer gaan wij weer sporten?
 - a. Wann werden wir wieder ... ? (Sport treiben)
9. Als het regent wil ik niet de hond uitlaten
 - a. Wenn es regnet, will ich nicht mit dem Hund ... (spazieren/Gassi gehen/raus)
10. Zullen we even pauze nemen?
 - a. Wollen wir eine Pause ... ? (machen)
11. Morgen moeten wij een toets maken
 - a. Morgen müssen wir eine Prüfung ... (ablegen)
12. Heb je al een keuze gemaakt?
 - a. Hast du schon einen Wahl ...? (getroffen)
13. Ik wil mezelf dit doel stellen
 - a. Ich will mir dieses Ziel ... (setzen)
14. Zij overtreden de regels
 - a. Sie ... gegen die Regeln (verstoßen)
15. Hij maakt mij altijd aan het lachen
 - a. Er ... mich immer zum Lachen (bringt)

Szenario 2: Sätze, bei denen eine wörtliche Übersetzung richtig ist:

1. Ik wil vanavond een bad nemen
 - a. Ich möchte heute Abend ein Bad ... (nehmen)
2. Kun je een voorbeeld geven?
 - a. Kannst du ein Beispiel ... ? (geben)
3. Ik wil een foto maken!
 - a. Ich will ein Foto ... ! (machen)
4. Hup, gas geven!
 - a. Los, Gas ... ! (geben)
5. Hoe ben je op dat idee gekomen?
 - a. Wie bist du auf die Idee ... ? (gekommen)

6. Kun jij de aardappels aan de kook brengen?
 - a. Kannst du die Kartoffeln zum Kochen ... ? (bringen)
7. Met hem heb ik geen medelijden
 - a. Mit ihm ... ich kein Mitleid (habe)
8. Ik hou volgende week een toespraak
 - a. Ich ... nächste Woche eine Rede (halte)

Filler-Sätze: Verben ohne Nomen Verb Kombination

1. Ik hou van zwemmen
 - a. Ich mag ... (schwimmen)
2. Kun je dat omruilen?
 - a. Kannst du das ... ? (umtauschen)
3. Waar woon jij?
 - a. Wo ... du? (wohnt)
4. Ik weet het niet
 - a. Ich ... es nicht (weiß)
5. Kun je me helpen?
 - a. Kannst du mir ... ? (helfen)

Fragebogen 2:

Szenario 1.1: wörtlich (falsch) übersetzte Sätze

1. Könntest du mal Kaffee setzen?
2. Sie tun sich Mühe, es zu schaffen
3. Sogar Kinder können die Wäsche tun
4. Ich habe Lust, Urlaub zu feiern
5. Sie knipst immer meine Haare
6. Morgen werde ich hoffentlich Fortschritte buchen
7. Ich werde es heute Abend noch in Ordnung machen
8. Wann werden wir wieder sporten?
9. Wenn es regnet, will ich nicht dem Hund auslassen
10. Wollen wir eine Pause nehmen?
11. Morgen müssen wir eine Prüfung machen
12. Hast du schon einen Wahl gemacht?
13. Ich will mir dieses Ziel stellen
14. Sie übertreten die Regeln
15. Er macht mich immer zum Lachen

Szenario 1.2: deutsch (richtig) übersetzte Sätze

1. Floor kann sehr gut Kaffee kochen
2. Sie gibt sich keine Mühe, mir zu helfen
3. Am Montag wasche ich die Wäsche
4. Wegen Corona können wir kein Urlaub machen
5. Ich muss bald wieder meine Haare schneiden lassen
6. Gestern hast du Fortschritte gemacht
7. Letzte Woche konnte ich es nicht in Ordnung bringen
8. Ich treibe gern Sport
9. Kannst du heute Abend mit dem Hund Gassi gehen
10. Wir können noch keine Pause machen

11. Gestern habe ich die letzte Prüfung abgelegt
12. Ich habe noch keine Wahl getroffen
13. Kannst du dir dieses Ziel setzen?
14. Verstößt du gerne gegen die Regeln?
15. Sie bringt ihre Mutter immer zum Lachen

Szenario 2.1: Unsinnübersetzungen

1. Ich mag es nicht, ein Bad zu nennen
2. Davon kann ich kein Beispiel sagen
3. Es ist schön, ein Foto davon zu schaffen
4. Du fährst zu schnell, du sollst weniger Gas nehmen
5. Wie ist sie auf die Idee gesprungen?
6. Kannst du den Reis zum Kochen helfen?
7. Ich gebe Mitleid mit dem Mann
8. Kannst du morgen eine Rede tun?

Szenario 2.2: wörtlich (richtig) übersetzte Sätze

1. Ich möchte heute Abend ein Bad nehmen
2. Kannst du ein Beispiel geben?
3. Ich will ein Foto machen!
4. Los, Gas geben!
5. Wie bist du auf die Idee gekommen?
6. Kannst du die Kartoffeln zum Kochen bringen?
7. Mit ihm habe ich kein Mitleid
8. Ich halte nächste Woche eine Rede

Füllsätze: Verben ohne Nomen Verb Kombination und Unsinnübersetzungen

1. Ich mag schwimmen
2. Ich halte von Segeln
3. Kannst du das umtauschen?
4. Kanntest ich das tun?
5. Wo wohnst du?
6. Wo bist sie?
7. Ich weiß es nicht
8. Ich Wille das nicht
9. Kannst du mir helfen?
10. Kannst du mir das gaben

Anhang B: Fragebogen 1

Voor de leerlingen: (het onderzoek zal 5-10 minuten duren)

1. In welke klas zit je?
2. Welk boek gebruik je met Duits?
3. Heb je een vriend/vriendin of familielid waarmee je vaak Duits spreekt?
4. Ik geef je zometeen een aantal zinnen in het Nederlands, in de Duitse vertaling is steeds een klein deel niet vertaald. Aan jullie de taak om de complete vertaling van deze zin te geven (je neemt dus de zin over en vult op de puntjes in, wat jij denk dat daar moet staan).
5. Belangrijke mededeling: met deze vragen wil ik uitvinden, **hoe jullie** deze zinnen vertalen. Het gaat er dus niet om, of de zinnen correct of perfect vertaald zijn. Ik wil jullie daarom vragen deze zinnen **uit je hoofd** te vertalen, zoals **jij denkt**, dat ze vertaald moeten worden.
 - a. Ik beloof, dat ik deze zinnen uit mijn hoofd en zonder hulpmiddelen (dus zonder vertaalprogramma of overleg met klasgenoten) zal vertalen.
6. Het onderzoek is anoniem. Ik zal niet achter je naam komen en je leraar zal niet weten, hoe je de zinnen vertaald hebt.

De zinnen:

1. Kun je even koffie zetten?
 - a. Könntest du mal Kaffee ...
2. Ik wil vanavond een bad nemen
 - a. Ich möchte heute Abend ein Bad ...
3. Zij doen moeite om het te halen
 - a. Sie ... sich Mühe, es zu schaffen
4. Ik hou van zwemmen
 - a. Ich mag ...
5. Ook kinderen kunnen de was doen
 - a. Sogar Kinder können die Wäsche ...
6. Kun je een voorbeeld geven?
 - a. Kannst du ein Beispiel ... ?
7. Ik heb zin om vakantie te vieren!
 - a. Ich habe Lust, Urlaub zu ...
8. Kun je dat omruilen?
 - a. Kannst du das ... ?
9. Zij knipt altijd mijn haar
 - a. Sie ... immer meine Haare
10. Morgen zal ik hopelijk vooruitgang boeken
 - a. Morgen werde ich hoffentlich Fortschritte ...
11. Ik wil een foto maken!
 - a. Ich will ein Foto ...!
12. Ik zal het vanavond nog in orde maken
 - a. Ich werde es heute Abend noch in Ordnung ...
13. Waar woon jij?
 - a. Wo ... du?
14. Wanneer gaan wij weer sporten?
 - a. Wann werden wir wieder ... ?

15. Hup, gas geven!
 - a. Los, Gas ... !
16. Als het regent wil ik niet de hond uitlaten
 - a. Wenn es regnet, will ich nicht mit dem Hund ...
17. Ik weet het niet
 - a. Ich ... es nicht
18. Zullen we even pauze nemen?
 - a. Wollen wir eine Pause ... ?
19. Hoe ben je op dat idee gekomen?
 - a. Wie bist du auf die Idee ... ?
20. Morgen moeten wij een toets maken
 - a. Morgen müssen wir eine Prüfung ...
21. Kun je me helpen?
 - a. Kannst du mir ... ?
22. Heb je al een keuze gemaakt?
 - a. Hast du schon einen Wahl ...?
23. Kun jij de aardappels aan de kook brengen?
 - a. Kannst du die Kartoffeln zum Kochen ... ?
24. Ik wil mezelf dit doel stellen
 - a. Ich will mir dieses Ziel ...
25. Met hem heb ik geen medelijden
 - a. Mit ihm ... ich kein Mitleid
26. Zij overtreden de regels
 - a. Sie ... gegen die Regeln
27. Ik hou volgende week een toespraak
 - a. Ich ... nächste Woche eine Rede
28. Hij maakt mij altijd aan het lachen
 - a. Er ... mich immer zum Lachen

7. Wil je nog iets kwijt over deze vragenlijst?

Anhang C: Fragebogen 2

Voor de leerlingen: (het onderzoek zal 5-10 minuten duren)

1. In welke klas zit je?
2. Welk boek gebruik je met Duits?
3. Heb je een vriend/vriendin of familielid waarmee je vaak Duits spreekt?
4. Ik geef je zometeen een aantal zinnen in het Duits, maar niet alle zinnen zijn goed Duits! Aan jullie de taak om aan te geven of jullie denken dat deze zinnen goed of niet goed Duits zijn.
5. Belangrijke mededeling: met deze vragen wil ik uitvinden, **hoe jullie** deze zinnen beoordelen. Het gaat er dus niet om, of jullie beoordeling juist is. Ik wil jullie daarom vragen deze zinnen **uit je hoofd** te beoordelen, dus of **jij denkt** of ze goed of fout zijn.
 - a. Ik beloof, dat ik deze zinnen uit mijn hoofd en zonder hulpmiddelen (dus zonder vertaalprogramma of overleg met klasgenoten) zal beoordelen.
6. Het onderzoek is anoniem. Ik zal niet achter je naam komen en je leraar zal niet weten, hoe je de zinnen vertaald hebt.

De zinnen:

1. Könntest du mal Kaffee setzen?
2. Sie bringt ihre Mutter immer zum Lachen
3. Ich möchte heute Abend ein Bad nehmen
4. Sie tun sich Mühe, es zu schaffen
5. Verstößt du gerne gegen die Regeln?
6. Kannst du morgen eine Rede tun?
7. Kannst du ein Beispiel geben?
8. Sogar Kinder können die Wäsche tun
9. Kannst du dir dieses Ziel setzen?
10. Ich gebe Mitleid mit dem Mann
11. Ich habe Lust, Urlaub zu feiern
12. Ich habe noch keine Wahl getroffen
13. Ich will ein Foto machen!
14. Ich mag schwimmen
15. Sie knipst immer meine Haare
16. Gestern habe ich die letzte Prüfung abgelegt
17. Kannst du den Reis zum Kochen helfen?
18. Morgen werde ich hoffentlich Fortschritte buchen
19. Wir können noch keine Pause machen
20. Los, Gas geben!
21. Ich halte von Segeln
22. Ich werde es heute Abend noch in Ordnung machen
23. Kannst du heute Abend mit dem Hund Gassi gehen?
24. Wie ist sie auf die Idee gesprungen?
25. Wann werden wir wieder sporten?
26. Floor kann sehr gut Kaffee kochen
27. Ich halte nächste Woche eine Rede
28. Kannst du das umtauschen?
29. Er macht mich immer zum Lachen

30. Sie gibt sich keine Mühe, mir zu helfen
31. Ich mag es nicht, ein Bad zu nennen
32. Konntest ich das tun?
33. Sie übertreten die Regeln
34. Am Montag wasche ich die Wäsche
35. Wo wohnst du?
36. Kannst du mir helfen?
37. Ich will mir dieses Ziel stellen
38. Wegen Corona können wir kein Urlaub machen
39. Mit ihm habe ich kein Mitleid
40. Wo bist sie?
41. Hast du schon einen Wahl gemacht?
42. Ich muss bald wieder meine Haare schneiden lassen
43. Davon kann ich kein Beispiel sagen
44. Ich weiß es nicht
45. Morgen müssen wir eine Prüfung machen
46. Gestern hast du Fortschritte gemacht
47. Kannst du die Kartoffeln zum Kochen bringen?
48. Ich Wille das nicht
49. Wollen wir eine Pause nehmen?
50. Letzte Woche konnte ich es nicht in Ordnung bringen
51. Es ist schön, ein Foto davon zu schaffen
52. Kannst du mir das gaben
53. Wenn es regnet, will ich nicht dem Hund auslassen
54. Ich treibe gern Sport
55. Wie bist du auf die Idee gekommen?
56. Du fährst zu schnell, du sollst weniger Gas nehmen

7. Waar dacht je dat deze vragenlijst over ging? En wil je nog iets zeggen wat je dacht bij het vertalen en/of hoe je tot je keuze gekomen bent?

Anhang D: Fragebogen DozentInnen:

1. Met welke methode geeft u les?
2. Wordt er in deze methode expliciet uitleg gegeven of is er een gerichte vertaal oefening over naamwoorden en werkwoorden die vaak samen voorkomen, maar in de vertaling verschillen (zoals bijvoorbeeld *pauze nemen – Pause machen of koffie zetten – Kaffee kochen*)?
3. Heeft u zelf een specifieke taaloefening of expliciete uitleg gegeven over dit verschil in vertaling?

Anhang E: Resultate SchülerInnen Excel Fragebogen 1

Klas	Methode	Duits buiten school	Scenario 1:	1: Kaffee	2: Mühe	3: Wäsche
3	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	tun	tun
3	Neue Kontakte	Nee		?	wille	?
5	Neue Kontakte	Nee		setzen of machen	machen	machen
3	Neue Kontakte	Nee		zetten	durft	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	tun
3	Neue Kontakte	Nee		setzen	tun	tun
3	Neue Kontakte	Nee		zehten	möchte	machen
3	Neue Kontakte	Nee		setzen	machen	machen
3	Neue Kontakte	Nee		zetten	doen	machen
3	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	machen
3	Neue Kontakte	Ja		machen	haben	toen
5	Neue Kontakte	Nee		stellen	müssen	tun
3	Neue Kontakte	Nee		setsten	musse	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	tun	tun
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	mochten	mache
5	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		setten	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		setten	müssen	doen
5	Neue Kontakte	Nee		setten	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		zetsen	tün	machen
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	tun	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	macht	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		setzen?	muss	tün
5	Neue Kontakte	Ja		machen	machen	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	machen	tun
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	verschafft	tun
5	Neue Kontakte	Nee		geben	mache	tun
3	Trabitour	Ja		setzen	toen	doen
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	tun	machen
5	Neue Kontakte	Nee		machen	tun	tun
5	Neue Kontakte	Nee		machen	tun	tun
5	Neue Kontakte	Nee		setzen	machen	tun

Percentage goed:	36,76%	0%
Percentage fout letterlijk NL:	54,42%	76,47%
Percentage fout anders:	8,82%	23,53%

		6:						
4: Urlaub	5: Haare	Fortschritte	7: in Ordnung	8: (Sport)	9: mit dem Hund	10: Pause	11: Prüfung	
fieren	kapt	buchen	zetten	machen	draussen sind	machen	schreiben	
feirn	?	buchen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
fieren	knipfen	buchen	machen	sporten	aufblaten	nemen	machen	
fieren	knipt	machen	machen	machen	gassi gehen	nehmen	machen	
feiren	schnipt	buchen	machen	sporten	ausladen	nehmen	machen	
Ferien	knipt	buchen	machen	trainieren	auslassen	nimmen	machen	
feieren	knippt	nehmen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
vieren	kniept	buchen	machen	machen	laufen	nehmen	machen	
feiern	knipt	büchen	machen	spielen	auslassen	nehmen	machen	
feihren	knupt	buchen	machen	trainieren	auslaten	nehmen	machen	
vieren	kniept	machen	machen	machen	wandern	nehmen	machen	
feiern	schneided	machen	machen	?	gehen	nehmen	schreiben	
freuhen	knipt	buchen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
Ferien	knippt	machen	machen	sporten	wandeln	nehmen	machen	
fieren	knippt	machen	machen	sporten	wandeln	nehmen	machen	
ferien	knippe	buchen	machen	sporten	aus laten	nehmen	machen	
feieren	knipt	machen	machen	sporten	ausnehmen	nehmen	machen	
feiern	knippt	buchen	machen	sporten	laufen	nehmen	machen	
vieren	kniepst	buchen	machen	sporten	auslaten	nehmen	machen	
fehren	schneiden	buchen	machen	machen	auslassen	nehmen	machen	
feieren	knipt	vorauschaft	machen	sporten	ausgehen	nehmen	machen	
feiern	?	buchen	machen	sportzen	wandeln	nehmen	machen	
fieren	knipt	machen	machen	sporten	puppen	nimmen	machen	
?	knippen	machen	machen	sporten	laufen	nehmen	machen	
fieren	knipt	buchen	machen	sporten	gehen	nehmen	verfassen	
feiern	knippen	machen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
feuren	friseur	buchen	machen	bewegen	laufen	nehmen	machen	
gratulieren	schlage	erreichen	machen	sporten	wandeln	lassen	lassen	
gefieren	snipt	büchen	machen	sporten	uitlassen	nehmen	machen	
feiern	knippt	buchen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
feiern	knippen	machen	machen	machen	laufen	nehmen	tun	
feiern	schnipt	machen	machen	sporten	auslassen	nehmen	machen	
feieren	knipft	machen	machen	sportzen	laufen	nehmen	machen	
feiern	knipft	machen	machen	treiben	laufen	nimmen	machen	

0%	5,88%	38,24%	0%	29,41%	38,24%	2,94%	5,88%
94,12%	82,36%	52,49%	97,06%	64,71%	52,94%	94,12%	85,30%
5,88%	11,76%	8,82%	2,94%	5,88%	8,82%	2,94%	8,82%

12: Wahl	13: Ziel	14: gegen die Regeln	15: zum Lachen
gemacht	vorherzagen	machen etwas	lasst
gemacht	stellen	übertreden	macht
gemacht	schtellen	obertreiden	muchte
gemacht	stellen	geht ... in	macht
gemacht	stielen	overtreiden	macht
gemacht	stellen	gehst	machtet
gemacht	stellen	uberdritten	macht
gemacht	stellen	ubertreid	macht
gemacht	stellen	übertreden	macht
gemacht	stellen	ubertreden	machts
gemacht	machen	treden	macht
erwählt	stellen	?	macht
gemacht	stellen	verletzen	macht
gemacht	stellen	ubertreden (?)	macht
genohmen	stellen	gehen	macht
gemacht	stellen	?	macht
gemacht	stellen	overtreden	macht
gemacht	stellen	gehen	machst
gemacht	stellen	obertreden	mache
gemacht	stellen	ubertreden	macht
gemacht	stallen	uber	macht
gemacht	stellen	ubertreden	macht
gemacht	stillen	tritt	macht
gemacht	machen	?	machst
gemacht	stellen	tritt	macht
gemacht	stellen	?	macht
genohmen	stellen	gehen	brengt
gemacht	stellen	treten	macht
gemacht	stellen	sind	macht
gemacht	geben	übertreden	macht
gemacht	stellen	schenden	machst
gemacht	schtellen	ubertreiten	macht
gemacht	stellen	treten	mache
gemacht	stehlen	ubertritt	mache

0%	0%	0%	2,94%
91,18%	88,24%	58,82%	94,12%
8,82%	11,76%	41,18%	2,94%
		Gemiddeld goed	10,70%
		Gemiddeld fout NL	78,90%
		Gemiddeld fout anders	10,40%

Scenario 2:	1: Bad	2: Beispiel	3: Foto	4: Gas	5: auf die Idee	6: zum Kochen	7: Mitleid	8: Rede
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	hab	zeige	
nehmen	geben	machen	geben	gekomen	bringen	habe	habe	
nemen	geben	machen	geben	gekomen	bringen	hab	hou?	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	mag	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	habe	
nehme	geben	mache	geben	gekommen	bringen	habe	mach	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	gibst	
nehmen	machen	machen	machen	gekommen	brengen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	brengen	habe	habe	
nehmen	gieben	machen	gieben	gekommen	briengen	habe	giebe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	machen	have	mache	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	halte	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	setzen	habe	liebe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	brengen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekomen	machen	habe	hallte	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	mit bringen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	brengen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	halte	
nehmen	geben	machen	gibbon	gekomen	brengen	habe	mage	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	brengen	habe	mach	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	mag	
nimmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	hab	gib	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	machen	habe	?	
nehmen	geben	machen	geben	gekömen	bringen	habe	habe	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	halte	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	brengen	fuhle	gebe	
nehmen	geben	machen	geben	bekommen	bringen	habe	möchte	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	halte	
nehmen	geben	nehmen	geben	gekommen	mitbringen	hatte	hatte	
nehmen	geben	machen	geben	bekommen	bringen	habe	mache	
nehmen	geben	machen	geben	gekommen	bringen	habe	held	
nehmen	geben	machen	geben	bekommen	bringen	habe	halte	
nimmen	geben	nimmen	geben	bekommen	bringen	habe	mache	

Percentage goed:	100%	97,06%	94,12%	97,06%	88%	82,35%	100%	20,59%
							Gem. goed:	84,90%

Opmerkingen:

Van alle woorden die ik niet wist, probeerde ik het Duits te laten klinken
Als dit het niveau is dat ik moet hebben, dan is mijn niveau niet al te best
Goeie vragen lijst
Ik heb het meeste gegokt xD
Ik vond het vrij dramatisch om eerlijk te zijn, toch veel moeilijker dan gedacht
Veel succes met uw onderzoek mevrouw u bent een g
Het 5v niveau ligt te laag onder peil, oeps
Mijn Duits zuigt
Het spijt me
Groetjes! :)
Het schoolsysteem is slecht. Duits wordt niet goed gegeven -> je leert er helemaal niets van
Dit was bijzonder moeilijk en ik twijfel over elk antwoord
Ik denk dat we kunnen concluderen dat onze school niet echt effectief Duits leert
Ik vond het leuk om deze vragenlijst in te vullen
Prima vragenlijst, soms waren er moeilijke woorden maar dat ging verder ok denk ik

Anhang F: Resultate SchülerInnen Excel Fragebogen 2

Klas	Methode	Duits buiten school	Scenario 1.1:	1: Kaffee setzen	2: Mühe tun	3: Wäsche tun	4: Urlaub feiern	5: Haare knipsen	6: Fortschritte buchen
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct
3	Neue Kontakte	Ja		Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
3	Neue Kontakte	Nee		Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
3	Trabitour	Ja		Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
5	Neue Kontakte	Nee		Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Percentage juist geantwoord:				54,5%	59,1%	22,7%	27,3%	72,7%	27,3%

7: in Ordnung machen	8: sporten	9: Hund auslassen	10: Pause nehmen	11: Prüfung machen	12: Wahl machen	13: Ziel stellen	14: Regeln übertreten	15: zum Lachen machen
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct

27,3%	18,2%	22,7%	18,2%	18,2%	31,8%	27,3%	22,7%	36,4%
Gemiddeld percentage juist:								32,43%

Scenario 1.2:	1: Kaffee kochen	2: Mühe geben	3: Wäsche waschen	4: Urlaub machen	5: Haare schneiden	6: Fortschritte machen	7: in Ordnung bringen	8: Sport treiben
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	
68,2%	54,5%	59,1%	63,6%	50%	77,3%	50%	59,1%	

9: mit dem Hund Gassi gehen	10: Pause machen	11: Prüfung ablegen	12: Wahl treffen	13: Ziel setzen	14: gegen die Regeln verstoßen	15: zum Lachen bringen
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct

59,1%	72,7%	77,3%	72,7%	54,5%	63,6%	40,9%
Gemiddeld percentage juist:						61,50%

Scenario 2.1:	1: Bad nennen	2: Beispiel sagen	3: Foto schaffen	4: Gas nehmen	5: auf die Idee springen	6: zum Kochen helpen	7: Mitleid geben	8: Rede tun
	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct
	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct
	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct
	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct
	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct
	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct
	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct
	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct
	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct
	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct
	54,5%	40,9%	31,8%	27,3%	59,1%	31,8%	45,5%	31,8%
	Gem. percentage juist:							40,34%

Scenario

2.2:

	1: Bad nehmen	2: Beispiel geben	3: Foto maken	4: Gas geben	5: auf die Idee kommen	6: zum Kochen bringen	7: Mitleid haben	8: Rede halten
Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Niet Correct	Niet Correct	
Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
Niet Correct	Correct	Niet Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	Correct	
68,2%	72,7%	68,2%	72,7%	72,2%	86,4%	63,6%	72,7%	
							Gem. percentage juist:	72,15%

Opmerkingen:
Over uitzonderingen die je niet vanuit het Nederlands zo kan vertalen
Over het niveau Duits
Om te kijken of mensen Duits begrijpen
Duits kennis in de praktijk
Ik denk dat het ging over de manier waarop er les wordt gegeven, dus of het meer met boek en schrift moet of online
Kennis van de Duitse taal

Anhang G: Resultate Punkte

Punkte Pro (Teil)Szenario pro Schüler(in):

PF1S1	PF1S2	PF1tot	PF2S1.1	PF2S1.2	PF2S1	PF2S2.1	PF2S2.2	PF2S2	PF2tot
5	7	12	5	9	7	5	4	4,5	11,5
5	7	12	5	11	8	3	5	4	12
0	7	7	5	5	5	2	5	3,5	8,5
3,5	7	10,5	6	10	8	4	5	4,5	12,5
0	7	7	2	10	6	6	7	6,5	12,5
2	7	9	6	9	7,5	4	5	4,5	12
0	7	7	2	6	4	3	5	4	8
2	5	7	4	11	7,5	2	5	3,5	11
1	7	8	5	12	8,5	1	4	2,5	11
1	7	8	5	8	6,5	4	7	5,5	12
4	6	10	5	14	9,5	0	8	4	13,5
4	8	12	4	12	8	2	4	3	11
0	6	6	3	10	6,5	3	6	4,5	11
2	7	9	4	8	6	2	6	4	10
3	7	10	10	6	8	4	4	4	12
0	6	6	4	12	8	2	6	4	12
2	7	9	8	9	8,5	4	5	4,5	13
1	8	9	4	7	5,5	5	8	6,5	12
0	7	7	9	5	7	2	6	4	11
2	7	9	3	10	6,5	6	7	6,5	13
0	7	7	4	8	6	7	8	7,5	13,5
1	7	8	3	11	7	0	6	3	10
2	7	9							
3	6	9							
0	7	7							
2	8	10							
3	7	10							
1	6	7							
0	8	8							
0	5	5							
3	6	9							
2	8	10							
3	7	10							
2	5	7							

Durchschnittliche Punkte pro (Teil)Szenario pro Schüler(in):

F1S1	F1S2	F1tot	F2S1.1	F2S1.2	F2S1	F2S2.1	F2S2.2	F2S2	F2tot
0,333333	0,875	0,521739	0,333333	0,6	0,466667	0,625	0,5	0,5625	0,5
0,333333	0,875	0,521739	0,333333	0,733333	0,533333	0,375	0,625	0,5	0,521739
0	0,875	0,304348	0,333333	0,333333	0,333333	0,25	0,625	0,4375	0,369565
0,233333	0,875	0,456522	0,4	0,666667	0,533333	0,5	0,625	0,5625	0,543478
0	0,875	0,304348	0,133333	0,666667	0,4	0,75	0,875	0,8125	0,543478
0,133333	0,875	0,391304	0,4	0,6	0,5	0,5	0,625	0,5625	0,521739
0	0,875	0,304348	0,133333	0,4	0,266667	0,375	0,625	0,5	0,347826
0,133333	0,625	0,304348	0,266667	0,733333	0,5	0,25	0,625	0,4375	0,478261
0,066667	0,875	0,347826	0,333333	0,8	0,566667	0,125	0,5	0,3125	0,478261
0,066667	0,875	0,347826	0,333333	0,533333	0,433333	0,5	0,875	0,6875	0,521739
0,266667	0,75	0,434783	0,333333	0,933333	0,633333	0	1	0,5	0,586957
0,266667	1	0,521739	0,266667	0,8	0,533333	0,25	0,5	0,375	0,478261
0	0,75	0,26087	0,2	0,666667	0,433333	0,375	0,75	0,5625	0,478261
0,133333	0,875	0,391304	0,266667	0,533333	0,4	0,25	0,75	0,5	0,434783
0,2	0,875	0,434783	0,666667	0,4	0,533333	0,5	0,5	0,5	0,521739
0	0,75	0,26087	0,266667	0,8	0,533333	0,25	0,75	0,5	0,521739
0,133333	0,875	0,391304	0,533333	0,6	0,566667	0,5	0,625	0,5625	0,565217
0,066667	1	0,391304	0,266667	0,466667	0,366667	0,625	1	0,8125	0,521739
0	0,875	0,304348	0,6	0,333333	0,466667	0,25	0,75	0,5	0,478261
0,133333	0,875	0,391304	0,2	0,666667	0,433333	0,75	0,875	0,8125	0,565217
0	0,875	0,304348	0,266667	0,533333	0,4	0,875	1	0,9375	0,586957
0,066667	0,875	0,347826	0,2	0,733333	0,466667	0	0,75	0,375	0,434783
0,133333	0,875	0,391304							
0,2	0,75	0,391304							
0	0,875	0,304348							
0,133333	1	0,434783							
0,2	0,875	0,434783							
0,066667	0,75	0,304348							
0	1	0,347826							
0	0,625	0,217391							
0,2	0,75	0,391304							
0,133333	1	0,434783							
0,2	0,875	0,434783							
0,133333	0,625	0,304348							

Anhang H: Resultate DozentInnen

	METHODE	EXPLICIETE UITLEG VAN KOLLOKATIONEN IN DE LESMETHODE?	EXPLICIETE UITLEG OVER KOLLOKATIONEN DOOR DOCENT ZELF?
1	Neue Kontakte	Nee	Nee
2	Neue Kontakte	Nee	Er wordt uitleg gegeven als het door een leerling gevraagd wordt
3	Trabitour	Nee	Nee