

JOANNA TARGOŃSKA  
Warmia und Mazury Universität

*KONVENTIONELLE SYNTAGMEN UND SITUATIVE IDIOME*  
– ÜBERLEGUNGEN VON ALEKSANDER SZULC  
ZUM WORTSCHATZ WORTSCHATZLERNEN  
UND ZUR WORTSCHATZARBEIT  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

*CONVENTIONAL SYNTAGMS AND SITUATION IDIOMS.*  
ALEKSANDER SZULC ON THE SUBJECT  
OF VOCABULARY, VOCABULARY LEARNING  
AND VOCABULARY PRACTICE  
DURING FOREIGN LANGUAGE COURSES

The objective of this paper is to acquaint the readers with works of Aleksander Szulc, an eminent Polish linguist and researcher in glottodidactics, devoted to the topic of learning and teaching vocabulary during courses of German as a foreign language. Special attention has been paid to the notions of *conventional syntagm* and *situation idiom* introduced by Szulc. The first part of the paper focuses on the former notion, which partially corresponds to the notion of collocation. We present the role of conventional syntagms in learning and teaching foreign vocabulary and the impact they have on the process of interference. We also argue for the presence of conventional syntagms in vocabulary building activities in classroom and in course books. Further we show the evolution of Szulc's definition and understanding of the notion of conventional syntagm and how he progressed from this notion to the notion of collocation. The second part of the paper focuses on situation idioms which correspond to the modern notion of pragmatic fixed phrases. After their short presentation, we argue for their significance in learning German as a foreign language and hence, for the necessity of their incorporation in teaching of German. Finally, the article is also an attempt at reintroducing Szulc's insights into academic discourse and an appeal to recognize his contribution to the research on collocationality.

## 1. Einleitung

Polnische Linguisten und Glottodidaktiker leisteten in der Geschichte der linguistischen sowie glottodidaktischen Forschung zweifelsohne einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Überlegungen des namhaften polnischen Glottodidaktikers Aleksander Szulc zum Wortschatz, Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen. Das Ziel des Beitrags ist, zum einen auf seine für die fremdsprachliche Wortschatzdidaktik relevanten Überlegungen einzugehen, zum anderen an diesen in der europäischen Fremdsprachendidaktik etwas in Vergessenheit geratenen Glottodidaktiker zu erinnern und seinen Beitrag zur Wortschatzdidaktik und insbesondere zur Kollokationsforschung hervorzuheben. Obwohl *konventionelle Syntagmen* in Szulc' zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten behandelt werden (vgl. Szulc 1971, 1971a, 1971b, 1972, 1975) findet sein Konzept der *konventionellen Syntagmen* keine Beachtung in der deutschsprachige Kollokationsforschung<sup>1</sup> (vgl. Irsula Peña 1994; Bahns 1996, 1997; Lehr 1996; Holderbaum 2003; Caro Cedillo 2004; Ludewig 2005; Steinbügl 2005; Reder 2006; Tomas 2008; Grauer 2009; Konecny 2010; Müller 2010; Kratochvílová 2011; Wallner 2014<sup>2</sup>). Auch die von Szulc postulierten *situativen Idiome* entsprechen einem wichtigen Teilbereich der Phraseologie, nämlich den heutigen pragmatischen Phraseologismen. Dieser von ihm geprägte Terminus hat sich jedoch in der Fremdsprachendidaktik und in der Phraseologieforschung nicht etabliert, obwohl die Rolle dieses Sprachphänomens in der Fremdsprachendidaktik erkannt wurde und Einzug in die Lehrwerke gehalten hat.

Die Sprachphänomene *konventionelle Syntagmen* und *situative Idiome* haben Szulc' wissenschaftliche Arbeit jahrelang geprägt. Sie stellten zwar oft nicht explizit den Schwerpunkt seiner Beiträge bzw. Monographien dar, aber in den 1970er Jahren hat Szulc *konventionelle Syntagmen* oft implizit angesprochen, insbesondere in seinen Überlegungen zum Lernen im Allgemeinen, zur Interferenz, zur kontrastiven Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht, zur Kreativität des Sprachgebrauchs, zum Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen sowie zur fremdsprachlichen Wortschatzarbeit. Im Folgenden soll auf die genannten Bereiche eingegangen werden, um zu zeigen, inwieweit *konventionelle* bzw.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird nur Bezug auf Monografien genommen und Einzelbeiträge zu Kollokationen werden außer Acht gelassen. Die einzigen Monographien zu Kollokationen, in der Szulc' *konventionellen Syntagmen* Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind die von Gładysz (2003) und Zenderowska-Korpus (2004). In anderen oben aufgelisteten Monographien zum Kollokationsphänomen wurde im geschichtlichen Überblick zu Vorläufern der Kollokationsforschung Aleksander Szulc mit seinen *konventionellen Syntagmen* nicht erwähnt.

<sup>2</sup> Wallner (2014: 58) macht in ihrem Buch zwar darauf aufmerksam, dass sich in der Sprachlehrforschung einige Auffassungen der Mehrworteinheiten etabliert haben, wobei sie auch den Terminus *conventional syntagm* erwähnt, aber sie verweist dabei nicht auf Szulc, der diesen Begriff geprägt hat, sondern auf Marton (1977), der sich in seinem Beitrag auf die Überlegungen von Szulc beruft.

*konventionalisierte Syntagmen* dabei eine Rolle spielen. Zu betonen ist dabei vor allem, dass Szulc sich mit der uns interessierenden zum Teil zu Kollokationen gehörenden Erscheinung aus der Sicht der Fremdsprachenerwerbsprozesse und des Fremdsprachenlernens und -lehrens bereits mehrere Jahre vor dem Erscheinen der für die Fremdsprachendidaktik wichtigen Beiträge von Hausmann (1984, 1985) zum Kollokationsbegriff und seiner hierarchischen Struktur beschäftigt hat. Seit den 1980er Jahren befasste sich Szulc eingehender mit *situativen Idiomen*, die beim Wortschatzlernen auch eine wichtige Rolle spielen, weswegen sie in der institutionellen Wortschatzdidaktik auch ihren Platz haben sollten.

## 2. Szulc' Überlegungen zum lexikalischen System

Szulc (1976) verweist darauf, dass verschiedene Sprachen die gleichen semantischen Konzepte ausdrücken können. Diese stellen ein *tertium comparationis* dar. Jedoch kann ein semantisches Konzept, das in der Tiefenstruktur liegt, in der Oberflächenstruktur der jeweiligen Sprache anders realisiert werden, was Szulc folgendermaßen erläutert:

Die Aufgabe der lexikalischen Ebene besteht darin, ein in der Tiefenstruktur entstandenes semantisches Konzept an der Oberfläche zu realisieren. Dabei muß betont werden, daß sich das semantische Konzept mit seiner lexikalischen Realisierung decken muß. Dieser Umstand erklärt die Tatsache, daß die gleichen semantischen Konzepte in zwei Sprachen nicht nur über unterschiedliche syntaktische Schemata, sondern auch über verschiedene lexikalische Mittel realisiert werden (Szulc 1976: 105).

Die gleichen semantischen Konzepte können in zwei Sprachen mit unterschiedlichen lexikalischen Mitteln realisiert werden (z.B. dt.: *das Schiff fährt*, pl.: *statek płynie*, was dem im Deutschen nicht korrekten Ausdruck *\*das Schiff schwimmt*<sup>3</sup> – im Sinne der Fortbewegung entspricht). Dies hängt damit zusammen, dass verschiedene Sprachen die außersprachliche Wirklichkeit anders gliedern können (Szulc 1987: 109f.). Das deutsche Verb *fahren* bezieht sich auf unterschiedliche Verkehrsmittel, die sich nicht nur auf Straßen, sondern auch auf dem Wasser bewegen können (*Das Auto fährt. Das Schiff fährt*). Die polnischen Entsprechungen des Verbs *fahren*, also die Verben *jechać* und *jeździć*, können nicht mit Benennungen für solche Verkehrsmittel kombiniert werden, die sich auf dem Wasser bewegen (Schiffe, Boote, Fähren), denn für diese Sub-

<sup>3</sup> Bei den mit (\*) markierten Beispielen handelt es sich um nicht korrekte Kollokationen. Die Kollokation *das Schiff schwimmt* kann zwar in einem entsprechenden Kontext benutzt werden, bezieht sich jedoch eher auf die Schwimmfähigkeit des Schiffes und darauf, dass dieses sich auf der Wasseroberfläche befindet.

stantive verlangt das Polnische den Gebrauch der Verben  *pływać, płynąć* (also *schwimmen*<sup>4</sup>). Das lexikalische System jeder Sprache weist nämlich eine andere Distribution auf. „Die semotaktischen Unterschiede sind das Ergebnis der jeweils verschiedenen Organisation von Erfahrungsdaten, die eine gegebene Gesellschaft im Laufe ihrer Entwicklung gesammelt und mit Hilfe der Sprache festgehalten hat“ (Szulc 1973: 48). Konventionelle Syntagmen sind im Laufe der Zeit entstanden. Sie unterscheiden sich von Sprache zu Sprache, weil jede Gesellschaft die außersprachliche Wirklichkeit anders gliedert.

Vielerorts betont Szulc, dass der Wortschatz ein offenes System darstellt, in dem es scheinbar fast keine Regelmäßigkeiten gibt. Das offene lexikalische System lässt dem Sprachbenutzer in der Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma jedoch nicht immer freie Hand. Trotz seiner scheinbaren Offenheit ist darin die Wahlfreiheit der Elemente manchmal durch „bestimmte konventionelle lexikalische Fügungen“ beschränkt, denn „die semotaktischen Konventionen unterscheiden sich von Sprache zu Sprache im hohen Maße. Überlappungen in dieser Sphäre sind meist zufallsbedingt“ (Szulc 1971b: 334). Diese Tatsache sollte zweifelsohne einen Einfluss auf den Wortschatzlern- und -lehrprozess im FU haben.

Ein großes Problem des fremdsprachlichen Wortschatzlernens besteht darin, dass Fremdsprachenlernende ihre muttersprachlichen Assoziationen bzw. muttersprachlichen Konventionsmuster auf die Zusammenfügung der Wörter zu einem Syntagma in der Zielsprache übertragen. Sie scheinen davon auszugehen, dass man Wort für Wort aus einer Sprache in eine andere übertragen kann, weil sie sich der lexikalischen Restriktionen sowie der Festigkeit und Konventionalität mancher syntagmatischen Wortverbindungen nicht bewusst sind.

Das angeblich offene lexikalische Subsystem der Sprache weist zwei Arten von Restriktionen auf: universelle semantische und lexikalische bzw. lexotaktische. Die ersten gelten für alle Sprachen (z.B. belebt, abstrakt, unzählbar). Die zweite Gruppe der Restriktionen ist durch das lexikalische System der jeweiligen Sprache determiniert. Diese resultieren aus der Sprachnorm bzw. der Konvention der jeweiligen Sprache, weshalb sie nur für diese Sprache charakteristisch sind (Szulc 1985: 11) und als einzelsprachspezifisch bezeichnet werden können. Szulc (1987: 110) verweist darauf, dass solche lexikalischen Restriktionen Coserius (1967) *lexikalischen Solidaritäten* und den *collocationen* von Firth entsprechen. Die Existenz der lexikalischen Restriktionen erfordert, dass diese habituell beherrscht werden sollten, denn nur auf diese Weise kann der Interferenz aus anderen zuvor gelernten Sprachen vorgebeugt werden (Szulc 1976: 33).

<sup>4</sup> Das Polnische verfügt nur über ein Verb, das den Verben *schwimmen* und *fließen* entspricht, nämlich das Verb  *pływać*. Dieses Verb bezieht sich auf alles, was sich auf dem Wasser bzw. im Wasser bewegt (*Menschen schwimmen, Enten schwimmen, Fische schwimmen*, aber *\*das Boot schwimmt, \*der Fluss schwimmt*).

Lexikalische Verknüpfungen können sowohl innersprachlich als auch außersprachlich bedingt sein. Die ersten definiert Szulc (1987: 111) folgendermaßen: „Die normbedingten Kollokationen sind nicht inhärent im lexikalischen System enthalten. Sie sind vielmehr das Ergebnis sozialer Konvention. Vom Standpunkt des Sprachkodes aus gesehen sind sie historisch entstandene sozialbedingte lexikalische Fügungen, die die lexotaktische Norm ausmachen.“ Zu den innersprachlichen, normbedingten lexikalischen Verknüpfungen gehören lexikalische Solidaritäten, die außersprachlichen „beziehen sich auf konkrete Sachverhalte mit einem hohen Grad von Erwartbarkeit“ (ebd.).

### 3. Konventionelle Syntagmen von Aleksander Szulc und ihre Rolle in der Fremdsprachendidaktik

Zu den wichtigsten Ansichten von Szulc hinsichtlich der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit gehören zweifelsohne die zum Sprachphänomen der *konventionellen Syntagmen*. Wenn im vorliegenden Beitrag der Terminus *konventionelles Syntagma* gebraucht wird, so ist zu beachten, dass Szulc dieses Sprachphänomen auch als „konventionalisierte Syntagmen“ (Szulc: 1971), „konventionelle lexikalische Fügungen“ (Szulc 1971b), „konventionalisierte (festgewordene) Fügungen“ (Szulc 1973: 48) bezeichnet bzw. die polnischen Äquivalente *syntagmy konwencjonalne* oder *syntagmy skonwencjonalizowane* gebraucht. Aus diesem Grund werden im Folgenden diese Termini abwechselnd verwendet, wobei der Gebrauch des einen oder des anderen davon abhängt, welcher Bezeichnung sich Szulc in der jeweiligen Arbeit bedient.

Zwar konnte in Szulc's Arbeiten aus den 1960er Jahren der Terminus *konventionelles Syntagma* nicht ausfindig gemacht werden, jedoch sind bereits in diesen frühen Beiträgen seine ersten Überlegungen zum fremdsprachlichen Wortschatzlehren und -lernen enthalten, die das uns interessierende Sprachphänomen implizit ansprechen. Der von Szulc in den 1970er Jahren eingeführte Terminus entspricht inhaltlich dem Kollokationsbegriff. Dies zeigt sich daran, dass Szulc (1981) nach etwa 15 Jahren des Gebrauchs des Terminus *konventionelles Syntagma* sich für den Terminus *Kollokation* entscheidet, worauf im Weiteren näher eingegangen wird.

Der explizite Gebrauch der Bezeichnung *konventionelle Syntagmen* ist erstmals in der Monographie von Szulc (1971) zum Programmieren der Sprache belegbar. Szulc spricht hier von zwei Arten fester syntagmatischer Wortverbindungen: von Idiomen und konventionellen Syntagmen. Die ersten zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Bedeutung nicht aus der Summe der Semantik der einzelnen sie konstituierenden Lexeme resultiert. Diese sind den Fremdsprachenlernenden mehr oder weniger bewusst. Demgegenüber sind sich muttersprachliche wie nicht-muttersprachliche Benutzer einer (Fremd)sprache der konventionellen Syntagmen nicht bewusst. Zu *konventionellen Syntagmen* zählt Szulc alle Redewendungen, die sich in ihrer Konvention von ähnlichen Syntagmen in an-

deren Sprachen unterscheiden (ebd.: 67). Dabei ist anzumerken, dass dieser Terminus in seiner ersten Konzeption sehr breit aufgefasst wird, denn nicht nur Kollokationen, sondern auch Phraseologismen sind konventionalisiert. Auch die von Szulc angeführten Beispiele für *konventionelle Syntagmen* verweisen auf die breite Auffassung des Terminus, was in der folgenden Feststellungen sichtbar ist: „Do syntagm (związków) konwencjonalnych zaliczyć musimy więc wszystkie tzw. „zwroty”, odbiegające swą „konwencją” od podobnych syntagm w innych językach”<sup>5</sup> (Szulc 1971: 67). An einer anderen Stelle schreibt Szulc Folgendes: „Dla umożliwienia uczniowi elementarnej chociażby konwersacji, musimy wyposażyć go w podstawowy zestaw syntagm skonwencjonalizowanych (typu np. Guten Tag Herr..., Mein Name ist... itp.), których uczeń samodzielnie generować nie potrafi”<sup>6</sup> (Szulc 1971: 85). Damit macht er darauf aufmerksam, dass konventionelle Syntagmen, die von Fremdsprachenlernenden nicht selbstständig kreiert bzw. generiert werden können, ihnen im Unterricht vermittelt werden müssen. Zu ihnen werden neben Kollokationen auch die heute als pragmatische Phraseologismen (z.B. Begrüßungsformeln) bezeichneten Fügungen gezählt (vgl. auch Szulc 1971a: 6).

Weiterhin betont Szulc (1971: 68), dass die Konventionalität der syntagmatischen Wortverbindungen im großen Maß von der außersprachlichen Wirklichkeit bestimmt ist. Mit der sich verändernden außersprachlichen Wirklichkeit entstehen nämlich neue konventionelle Syntagmen.<sup>7</sup> Damit verweist Szulc auf den historischen Ursprung der konventionellen Syntagmen, die sich aus Kookkurrenzen entwickelt haben. Wie jedoch die jeweilige Sprache die außersprachliche Wirklichkeit segmentiert, dies soll habituell beherrscht werden:

Die in beiden lexikalischen Systemen konventionellen, also durch außersprachlich bedingte historische Zufälle entstandenen lexikalischen Fügungen reflektieren die unterschiedliche Art, die außersprachliche Wirklichkeit zu segmentieren, die dem polnischen und dem deutschen Sprachcode eigen ist. Die Kenntnis dieser Fügungen, für die ich andernorts die Bezeichnung „konventionelle“ bzw. „konventionalisierte Syntagmen“ vorgeschlagen habe, gehört zur Kompetenz der gegebenen Sprache und wird vom kompetenten Kodebenutzer habituell beherrscht (Szulc 1975a: 14).

<sup>5</sup> Deutsche Übersetzung „Zu konventionellen Syntagmen (Wendungen) müssen wir alle sog. „Redewendungen“ rechnen, die sich in ihrer Konvention von ähnlichen Syntagmen in anderen Sprachen unterscheiden.“ (Übersetzung J.T.).

<sup>6</sup> Deutsche Übersetzung: „Um dem Fremdsprachenlernenden eine elementare Kommunikation zu ermöglichen, müssen wir ihn mit einer Anzahl von konventionellen Syntagmen (der Art wie: *Guten Tag Herr...*, *Mein Name ist...* usw.) ausstatten, die der Fremdsprachenlernende selbstständig nicht generieren kann.“ (Übersetzung J.T.).

<sup>7</sup> An dieser Stelle kann man sich auf das von Szulc (1971: 68) angeführte Beispiel „ein Herz entnehmen“ beziehen. Dieses Syntagma war vor der Ära der Transplantationen nicht möglich. Seit einigen Jahren existiert in der Sprache die Kollokation eine „CD brennen“, die vor der Erfindung der CD in der deutschen Sprache nicht geläufig war. Der Gebrauch des Verbs „brennen“ ist konventionalisiert und liegt in der Norm der deutschen Sprache. Es wird in der übertragenen Bedeutung gebraucht.

#### 4. Der Übergang von konventionellen Syntagmen zu Kollokationen

Wie oben angedeutet, umfasste Szulc' Terminus *konventionelle Syntagmen* zum Teil auch Kollokationen. Dieser Terminus wurde von Szulc bis 1981 verwendet. In diesem Jahr ist der erste Gebrauch des Terminus *Kollokation* zu verzeichnen. Seit 1981 spricht er nicht mehr von *konventionellen Syntagmen*, sondern von *Kollokationen* und von *situativen Idiomen*, auf die im Weiteren eingegangen wird.

In seiner Abhandlung zur Kontrastivität der Sprache stellt Szulc (1981) fest, dass sich nicht nur im geschlossenen, d.h. grammatischen System bestimmte Elemente im Satz voraussagen lassen. Im lexikalischen System ist die Voraussage des nachfolgenden Elements einer lexikalischen Einheit normalerweise nicht möglich oder sehr schwierig. Eine Ausnahme stellen hier *Kollokationen* (der erste Gebrauch des Terminus) dar. Diese bezeichnet Szulc (1981: 69) als „Wortkombinationen, bei denen die eine Komponente durch die vorhergehende semantisch spezifiziert wird“. An einer anderen Stelle finden wir folgende von ihm formulierte Definition der Kollokationen.

Die Kollokationen sind nicht inhärent im lexikalischen System enthalten. Sie sind vielmehr das Ergebnis sozialer Konvention. Vom Standpunkt des Sprachkodes aus gesehen, sind sie historisch entstandene, sozialbedingte lexikalische Fügungen, die lexotaktische<sup>8</sup> Norm ausmachen. Aus diesem Grunde habe ich sie unabhängig von Firth und Coseriu andernorts als 'konventionalisierte Syntagmen' bezeichnet (Szulc 1985: 11, Szulc 1987: 111, Hervorhebung im Original).

Weiterhin bezeichnet er Kollokationen und Idiome<sup>9</sup> als eine sich den Regeln der Sprache „entziehende lexikalische Konvention“ bzw. als „zum Sprachsystem gehörende lexikalische Konventionen“ (ebd.: 70). Zum einen positioniert er Kollokationen in der Konvention der jeweiligen Sprache, zum anderen in der innersprachlichen Norm, aber gleichzeitig macht er auch auf außersprachlich bedingte lexikalische Normen aufmerksam, „die nicht durch das Sprachsystem selbst, sondern durch die Situation induziert werden.“ (ebd.).

In mehreren seiner Arbeiten spricht Szulc Kollokationen an, ohne diese explizit zu thematisieren und begrifflich festzulegen. Wie er Kollokationen konkret auffasst, davon muss sich der Leser anhand verschiedener in unterschiedlichen Beiträgen präsentierter Informationen selbst ein Bild machen. An einigen Stellen seiner Konzeption der Kollokationen ist erkennbar, dass diese auch pragmatische Phraseologismen umfassen. Jedoch geht aus seinem Bei-

<sup>8</sup> Im *Wörterbuch der Angewandten Linguistik* definiert Szulc (1984a: 133f. Übersetzung J.T.) den Eintrag „Lexotaktik“ als „System der Kombinierbarkeit von Lexemen in einem Syntagma, also Regeln, die über die Verbindung von lexikalischen Morphemen entscheiden.“

<sup>9</sup> Darunter versteht er jedoch nicht Idiome, die sich durch Idiomatizität auszeichnen, sondern *situative Idiome*, die aus der heutigen Sicht als *pragmatische Phraseologismen* bezeichnet werden. Dies lässt sich aus den von ihm angeführten Beispielen ableiten (z.B. Begrüßungsformeln).

trag zur pragmatischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik hervor, dass auch idiomatische Redensarten (idiomatischen Charakters) von ihm als eine besondere Art der Kollokation aufgefasst werden (Szulc 1982b: 405). Diesem Verständnis widerspricht die Darstellung von Kollokationen in seinem Beitrag aus dem Jahr 1989. Hier grenzt er Kollokationen von Idiomen ab, nennt sie „quasi-idiomatisch“, wobei er aber darauf verweist, dass ihre Semantik nicht aus der Summe der Bedeutungen der Einzellexeme resultiert (Szulc 1989: 57). In dieser Arbeit nennt er folgende Eigenschaften von Kollokationen: Sie sind dem Muttersprachler nicht bewusst, solange er nicht nach einer äquivalenten Entsprechung in einer anderen Sprache sucht. Sie sind aufgrund einer sozialen Konvention entstanden, weshalb sie nicht voraussagbar und nicht rekonstruierbar sind (nachdem man sie zuvor niemals gehört bzw. gelesen hat). Kollokationen gehören zur Oberflächenstruktur und weisen in verschiedenen Sprachen eine unterschiedliche Lexotaktik (Kombinierbarkeit der Lexeme) auf. Dabei betont er, dass Kollokationen oft erst beim Sprachvergleich sichtbar werden. „Das Inventar von Kollokationen wird erst in vollem Umfang überschaubar bei der Kontrastierung von lexikalischen Oberflächenstrukturen zweier Sprachen.“ (Szulc 1985: 11). Das polnische Verb *prać* ist beispielsweise mit der lexikalischen Restriktion „auf Textilien bezogen“ verbunden, während für das deutsche Verb *waschen*, eine solche Restriktion nicht gilt. Dies bedeutet, dass die Verben *waschen* und *prać* eine unterschiedliche Lexotaktik aufweisen.

## 5. Szulc' Überlegungen zum Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen

Einen wichtigen Teil von Szulc wissenschaftlichen Arbeiten stellen Überlegungen zum Wortschatzlernen im Allgemeinen dar. Diese beziehen sich zum einen auf die Mutter-, zum anderen auf die Fremdsprache. Wichtig dabei ist, dass er oft anhand seiner theoretischen Überlegungen didaktische Implikationen formuliert. Er zeigt, welche Lernprobleme dieses sprachliche Phänomen den Fremdsprachenlernenden bereiten kann, was der Grund dafür ist und wie man diese Probleme mit konkreten didaktischen Schritten beheben bzw. ihnen vorbeugen kann.

### 5.1. Wortschatzerwerb in der Erstsprache

Szulc (1971b, 1972, 1973) verweist in einigen seiner Beiträge darauf, dass im Gehirn der Lernenden verschiedene Elemente des Kodes in Form von folgenden Assoziationen integriert werden:

- formale Assoziationen (z.B. Konjugationsendungen);
- syntaktische Assoziationen (ein bestimmter Platz in der Sprachstruktur kann durch ein bestimmtes Element besetzt werden);



- semantische Assoziationen (der Gebrauch eines Elements determiniert den Gebrauch eines weiteren, z.B. *einen Vortrag halten*) (Szulc 1971b: 332; 1972: 93; 1973: 47).

Semantische Assoziationen können als konventionelle Syntagmen bzw. Kollokationen gedeutet werden. Sie werden nämlich vom Muttersprachler implizit erworben, als eine Einheit im Gedächtnis gespeichert und später abgerufen. Beim Muttersprachenerwerb werden also nicht nur grammatische Strukturen, sondern auch die Segmentierung der umgebenden außersprachlichen Wirklichkeit erworben. Automatisiert wird in der Muttersprache nicht nur die konventionalisierte Verbindung der Semanteme, sondern auch die Abgrenzung der Bedeutungsfelder bestimmter Semanteme. Dies bedeutet, dass jeder Mensch in seinem Gehirn konventionalisierte semantische Assoziationen speichert, die sich mit der Beherrschung der Erstsprache herausgebildet haben. Mit anderen Worten: jeder Mensch erwirbt mit dem Erlernen der Erstsprache deren sprachliche Segmentierung, d.h. die „Organisation der ihn umgebenden Realität“, und „konventionalisierte (festgewordene) Fügungen von Semantemen sowie gewisse Grenzziehungen von Bedeutungsfeldern“, was Szulc (1973: 48) auch an einer anderen Stelle folgendermaßen zum Ausdruck bringt:

Mit dem lexikalischen System, das in den Oberflächenstrukturen zutagetritt, erwirbt das Kind die dem muttersprachlichen Kode eigene, durch Speicherung sozialer Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnene Segmentierung der außersprachlichen Wirklichkeit. Diese wird in Form von habituell erworbenen semantischen Assoziationen im Gehirn langfristig gespeichert (Szulc 1975: 31; auch Szulc 1975a: 13f.).

## 5.2. Kollokationen als Lernproblem und der Interferenz vorbeugende Wortschatzarbeit

Szulc (1985: 12; 1987: 112) betrachtet Kollokationen im FU als ein Lernproblem. Er ist der Ansicht, dass sich Fremdsprachenlernende der Existenz von Kollokationen, d.h. der Beschränktheit in der Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma nicht bewusst sind. Sie bilden nämlich konventionelle Wortverbindungen nach ihren muttersprachlichen Assoziationen, also nach muttersprachlichen Mustern, wobei sie zielsprachliche Begriffsbedeutungen in ausgangssprachliche lexikalische Konkordanz einfügen. Dabei ist die Wort-für-Wort-Übertragung von konventionellen Syntagmen aus der Mutter- in die jeweilige Fremdsprache zu beobachten. Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass konventionelle Syntagmen und somit Kollokationen zweifelsohne eine wichtige Ursache für Interferenzfehler darstellen (Szulc 1982a: 262), was damit zu erklären ist, dass Fremdsprachenlernende die ihnen bekannten lexikalischen Einheiten zwar auf konventionelle, aber für ihre Muttersprache typische Art und Weise verbinden<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Heutzutage kann dies als mangelnde Kollokationskompetenz der Fremdsprachenlernenden bezeichnet werden.

Die Interferenz aus einer zuvor gelernten Sprache lässt sich vorhersagen, was von großer Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik ist. Interferenz ist gerade im lexikalischen System am größten, weil dieses System im Gegensatz zum grammatischen viel offener ist. (Szulc 1971: 69f.) Interferenz kommt nämlich häufiger dort vor, wo das Sprachsystem keine nachvollziehbaren Regeln aufweist. Den Grund für die Interferenz im Bereich der konventionellen Syntagmen erklärt Szulc (1971: 74) folgendermaßen: „Widzimy zatem, że skonwencjonalizowane skojarzenia semantyczne, narzucone przez język ojczysty, cudzoziemiec przenosi na system leksykalny języka obcego. Stąd też umiejętnie prowadzona nauka języka obcego polega m.in. na świadomym przeciwdziałaniu interferencji<sup>11</sup>“ (ebenda).

An anderer Stelle weist er auf die Ursache von Kollokationsfehlern folgendermaßen hin:

Falsche Kollokationen entstehen also, wenn zielsprachliche Begriffsbedeutungen in ausgangssprachliche lexikalische Konkordanzen eingefügt werden. Die Offenheit des lexikalischen Systems bewirkt, daß die Kollokationen, besonders bei einer Kongruenz von formalen Strukturen in der Ziel- und Ausgangssprache, eine beachtliche Quelle für Interferenzen darstellen (Szulc 1985: 12, Szulc 1987: 112).

Der kreative Umgang der Fremdsprachenlernenden mit den Lexikbeständen äußert sich in der Bildung von Wortverbindungen nach ihren muttersprachlichen Assoziationen (vgl. Szulc 1972: 95). Ein konventionelles Syntagma lässt sich jedoch nicht Wort für Wort aus einer Sprache in die andere übertragen. Das Ausfüllen einer sprachlichen Struktur mit bestimmten Semantemen hängt nicht nur von der Sprachsituation ab, sondern auch von bestimmten lexikalischen Konventionen, die für die jeweilige Sprache charakteristisch sind (Szulc 1973: 49f.).

Eine weitere Ursache für Kollokationsfehler stellen ihre Unvorhersagbarkeit<sup>12</sup> sowie die Unbewusstheit dieses Sprachphänomens seitens der Fremdsprachenlernenden dar (Szulc 1997: 109). Der Lernende ist im Stande, neue Äußerungen korrekt zu produzieren, wenn es sich um Regularitäten handelt. „Alles, was in der Sprache nicht regelmäßig, also alle Ein-Element-Regeln, kann er [der Fremdsprachenlernende] nur reproduzieren“ (Szulc 1984: 58). Kollokationen stellen oft eine gerade Ein-Element-Regel dar, weswegen sie oft als reproduzierbar und nicht frei kreierbar bzw. produzierbar charakterisiert werden.

---

<sup>11</sup> Die deutsche Übersetzung. „Wir sehen also, dass der Fremdsprachenlernende konventionalisierte semantische Assoziationen, die von der Muttersprache determiniert sind, (im Original Ausländer) auf das lexikalische System der Muttersprache überträgt. Aus diesem Grunde beruht die geschickte/sachkundige Unterrichtsführung darauf, bewusst der Interferenz vorzubeugen.“

<sup>12</sup> Darauf verweist Szulc (1989: 57) auch folgendermaßen: „Da die Kollokationen aufgrund einer sozialen Konvention und nicht durch Anwendung einer Regel entstanden sind, kann man sie nicht voraussagen.“

Bezugnehmend auf verschiedene Hypothesen des Zweitsprachenerwerbs macht Szulc (1981: 69) darauf aufmerksam, dass die kontrastive Betrachtungsweise der Erst- und der Zielsprache „eine unabdingbare Voraussetzung für jegliche wissenschaftlich fundierte Fremdsprachendidaktik ausmacht.“ Der damit verbundene Interferenzbegriff ist in der Fremdsprachendidaktik zu berücksichtigen. Diese Elemente der Sprache, die auf Grund von Konvention entstehen und nicht regelhaft sind, bilden die Grundlage der Interferenzfehler.

### **5.3. Fremdsprachliche Wortschatzarbeit und Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht**

Ausgehend von Überlegungen Martinets (1963: 20), dass das Lernen einer Fremdsprache nicht das Versehen bekannter Dinge mit neuen Namensschildern bedeutet, verweist Szulc (1971b: 333) darauf, dass zur sprachlichen Kommunikation die Beherrschung des innersprachlichen Kodes allein nicht ausreicht. Wichtig ist auch die Internalisierung der konventionellen Verbindungen von Semantemen. An der damaligen linguistischen Methode des FUs kritisiert Szulc, dass sie sich auf die Beherrschung geschlossener Subsysteme des innersprachlichen Kodes (Grammatik) konzentriert, ohne zu beachten, dass der Fremdsprachenlernende, der seine Muttersprache bereits beherrscht, nicht nur über strukturelle Assoziationen verfügt,

sondern auch über eine bestimmte Weise der sprachlichen Segmentierung und die Organisierung der ihn umgebenden Realität. Die Beherrschung des außersprachlichen Kodes bedeutet, daß der Muttersprachler auch bestimmte konventionalisierte (festgewordene) Fügungen von Semantemen sowie gewisse Grenzziehungen von Bedeutungsfeldern der einzelnen muttersprachlichen Zeichen automatisiert hat (Szulc 1971b: 333f.).

Dies hat zur Folge, dass der Lernende die in seiner Muttersprache sprachlich erfasste Gliederung der außersprachlichen Realität auf die jeweilige Zielsprache überträgt.

Den Ausgangspunkt für die fremdsprachliche Wortschatzarbeit im FU sollte die folgende These von Szulc (1971: 88) bilden: „Die Aneignung eines fremdsprachlichen semantischen Kodes besteht nicht nur darin, zu den bekannten Begriffen eine neue Kombination von Lauten zu lernen, sondern insbesondere sich ein neues System von semantischen Assoziationen anzueignen.“ (Übersetzung J.T.). Die oben erwähnten, mit dem Erstsprachenerwerb beherrschten semantischen Assoziationen sollten in der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit berücksichtigt werden. Dies soll als eines der Ziele der institutionellen Wortschatzarbeit aufgefasst werden. Ein weiteres Ziel sollte es sein, der unreflektierten Übertragung von muttersprachlichen Strukturen bzw. muttersprachlichen konventionalisierten Syntagmen auf die zu produzierenden Strukturen in der Fremdsprache vorzubeugen. Der Fremdsprachenlernende ist sich nämlich am

Anfang des Zielsprachengebrauchs dessen nicht bewusst, dass er in der Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma nicht frei ist. Genauer gesagt, ist ihm die Existenz von lexikalischen Restriktionen nicht bewusst. Diese Unbewusstheit ist für die lexikalische Interferenz verantwortlich:

Solange der Schüler nicht imstande ist, die Interferenz, die sich in der automatischen, unreflektierten Übertragung von muttersprachlichen Strukturen auf die fremdsprachlichen manifestiert, zu neutralisieren, solange benutzt er die fremden Vokabeln als semantische Äquivalente von muttersprachlichen Semantemen, und zwar im formalen Rahmen der Muttersprache. Der Lernende überträgt also auf die Fremdsprache die beim Erwerb der Muttersprache gewonnenen Fertigkeiten, und zwar dort, wo ihm das der Freiheitsgrad des entsprechenden Subsystems der Fremdsprache erlaubt. Wenn dieser Tatsache zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann das zu groben methodischen Fehlschlüssen führen (Szulc 1971b: 334, vgl. auch Szulc 1973: 49).

Der Tatsache, dass konventionelle Syntagmen bzw. Kollokationen einen interferenzanfälligen Bereich des Wortschatzes darstellen, sollten sich Fremdsprachenlehrkräfte bewusst werden. Die fremdsprachliche Wortschatzarbeit sollte nicht nur auf die jeweilige zu erlernende Fremdsprache ausgerichtet sein, sondern auch der Interferenz aus der Erstsprache vorbeugen, weswegen die beiden Sprachen im FU verglichen bzw. kontrastiv gegenübergestellt werden sollten (Szulc 1960: 344).

Hinsichtlich der Semantisierungsart verweist Szulc darauf, dass es bei der einsprachigen Semantisierung wichtig ist, ein neues Wort gleich in der syntagmatischen und lexikalischen Struktur einzuführen. Die Übersetzung einer neuen lexikalischen Einheit in die Muttersprache suggeriert, dass diese geradewegs in die Struktur der Muttersprache zu integrieren wäre (Szulc 1971: 89). Szulc plädiert für die Semantisierung der Wörter in Form des semantischen Synonyms, wobei neue lexikalische Einheiten immer im semantischen Kontext eingeführt werden sollten. Dank der Arbeit mit dem semantischen Kontext sollen DaF-Lernende konventionelle Verbindungen internalisieren.

An dieser Stelle ist Szulc' Feststellung (1971: 88) hervorzuheben, dass nach der Beherrschung der formalen Seite der Sprache (also des grammatischen Systems) der Wortschatzerwerb auf der Internalisierung von konventionellen Syntagmen und nicht von vereinzelt Wörtern beruhen sollte. Szulc macht auch auf die jahrelange Vernachlässigung der konventionellen Syntagmen im institutionellen Fremdsprachenunterricht aufmerksam. Die Unterrichtsmethode hat nämlich einen Einfluss auf die Nicht-Beachtung des Kollokationsphänomens im Fremdsprachenunterricht. Einen der Gründe für die Vernachlässigung der Automatisierung von konventionalisierten lexikalischen Fügungen sieht Szulc (ebd.) im monolingualen Verlauf des Fremdsprachenunterrichts. Die Grammatikübersetzungsmethode führte auch zum Lernen von isolierten, aus ihrer syntagmatischen Einbettung „herausgerissenen“ Wörtern, was für die Rezeption, aber nicht für die Produktion ausreichend war (Szulc 1971b: 334).

Konventionelle Syntagmen sollten den Fremdsprachenlernenden durch den Sprachvergleich bewusst gemacht werden, „solange er seine Muttersprache nicht mit dem System einer anderen Sprache konfrontiert. Somit gehören (...) konventionelle Syntagmen zu denjenigen obligatorischen Operationen, die bei der Ableitung einer Oberflächenstruktur aus der Tiefenstruktur durchgeführt werden müssen, damit eine Äußerung akzeptabel wird“ (Szulc 1975: 32). Damit verweist Szulc auf die Notwendigkeit des Einsatzes der Methode des Sprachvergleichs bzw. der kontrastiven Vorgehensweise bei der Vermittlung von konventionellen Syntagmen. Diese Überlegungen von Szulc zur Bewusstmachung der Unterschiede in der Konventionalität der Wortverbindungen in den Sprachen können aus der heutigen Sicht als ein impliziter Hinweis auf die Notwendigkeit der Förderung des Kollokationsbewusstseins gedeutet werden.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass Szulc (1972) schon vor über 40 Jahren dafür plädiert hat, auf konventionalisierte Syntagmen, die hier als Kollokationen gedeutet werden können, im DaF-Unterricht einzugehen und diese bewusst zum Gegenstand des DaF-Unterrichts zu machen. Diese kollokativen Wortverbindungen sollen nach ihm in Automatisierungsübungen eingeflochten werden. Während die Arbeit am formalen System (Grammatik) einsprachig erfolgen kann, hält Szulc die zweisprachige Arbeit am lexikalischen System im Rahmen der konventionellen Wortverbindungen für günstiger. Diese Vorgehensweise soll der Übertragung semantischer Assoziationen aus einer Sprache in die andere vorbeugen (Szulc 1972: 97). Der Fremdsprachenunterricht könne nicht nur auf dem Automatisieren beruhen. Beim Erwerb des lexikalischen Systems ist auch die kognitive Vorgehensweise von Relevanz (Szulc 1975a: 18). Dank ihr sollten sich Fremdsprachenlernende der Unterschiede in verschiedener Segmentierung der außersprachlichen Wirklichkeit von verschiedenen Sprachen bewusst werden. Dies erfordert wiederum den Vergleich des muttersprachlichen und des zielsprachigen Kodes (Szulc 1976: 34).

Aus diesem Grund verweist Szulc auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der interferierenden Sprachebenen bei der Planung und Vorbereitung der Automatisierungsübungen. „Man darf unter keinen Umständen die Tatsache außer Acht lassen, daß beim Fremdsprachenlernen nicht nur formale Strukturen, sondern auch die mehr oder weniger konventionalisierten Fügungen von Anfang an zielbewußt automatisiert werden müssen“ (Szulc 1971b: 334, Szulc 1973: 49). Dabei sei es erforderlich, den Fremdsprachenlernenden unterschiedliche Verbindbarkeitsmuster in verschiedenen Sprachen bewusst zu machen, worauf Szulc (1973: 51) mit folgenden Worten hinweist:

Den Lernenden auf die semotaktischen Unterschiede zwischen seiner Muttersprache und der Fremdsprache aufmerksam zu machen und ihm zu helfen, neue Assoziationen durch entsprechende Übungen zu automatisieren, statt diese Automatisierung dem Zufall zu überlassen, scheint eine der wichtigsten Aufgaben einer modernen Fremdsprachendidaktik zu sein.

Wie sollte die konventionelle Syntagmen berücksichtigende Wortschatzarbeit konkret aussehen? Die konventionellen Syntagmen sollten am besten mit Hilfe von Lesetexten bzw. durch freie Äußerungen erworben werden, wobei das Lesen von Texten bzw. die Textarbeit an erster Stelle stehen sollte. Beim Erwerb von konventionellen Syntagmen bzw. von Kollokationen spielt der Lehrende eine wichtige Rolle. Er sollte nicht nur konventionelle Syntagmen einführen und auf sie aufmerksam machen, sondern auch auf ihren korrekten Gebrauch achten. Von der Lehrperson ist zu erwarten, dass sie in freie Äußerungen des DaF-Lernenden dann eingreift, wenn dieser aufgrund der muttersprachlichen Interferenz ein konventionelles Syntagma nicht korrekt bildet (Szulc 1971: 87).

Nach Szulc muss die Zusammenstellung der generativen Strukturen einer Sprache nicht zu deren korrektem Gebrauch führen, denn konventionalisierte Syntagmen zeichnen sich durch einen sehr eingeschränkten Grad an Generativität aus. Die Produktion von konventionellen Äußerungen wird nicht durch Drill erreicht. Viel mehr ist hier die Internalisierung von lexikalischen Assoziationen wichtig. „Sam tylko „dryl“ struktur gramatycznych bez uwzględnienia skonwencjonalizowanych związków leksykalnych nie może dać oczekiwanych wyników“<sup>13</sup> (Szulc 1971a: 6). Nur unter Berücksichtigung von konventionellen Fügungen bzw. Syntagmen hat der Übungsdrill einen Sinn.

Bereits in Arbeiten, in denen Szulc den Terminus *konventionelles Syntagma* noch nicht gebraucht, sind seine Überlegungen zur fremdsprachlichen Wortschatzarbeit zu finden. Bezugnehmend auf Bloomfield (1933) verweist Szulc (1966: 45) darauf, dass die Fremdsprache nicht paradigmatisch, sondern syntagmatisch unterrichtet werden sollte. In seinen Überlegungen zur intensiven und extensiven Methode im FU stellt er fest, dass die Intensivierung des Sprachunterrichts nicht durch die Erhöhung der Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht werden soll. Intensivierung, verstanden als Beschleunigung der Aneignungsprozesse, soll gerade mittels der Intensivierung des Sprachmaterials erfolgen. Diese ist dann zu erreichen, wenn das syntagmatische Material nicht zufällig zusammengestellt, sondern nach bestimmten Prinzipien geordnet wird (ebd.: 48). Wichtig für solch einen Unterricht ist eine gute Auswahl an generativen Strukturen, die gleichzeitig durch konventionelle Strukturen ergänzt werden sollten (Szulc 1966a: 148).

#### 5.4. Konventionelle Syntagmen in Lehrwerken

Weitere Überlegungen von Szulc zu konventionellen Syntagmen beziehen sich auf Lehrwerke, in denen dieses Sprachphänomen Berücksichtigung finden soll. Die konventionalisierten Strukturen sind von Linguisten hinsichtlich der Häufigkeit ihres Gebrauchs zu untersuchen. Sie sollen in die Lehrwerke Einzug

<sup>13</sup> Deutsche Übersetzung: „Drill der grammatischen Strukturen allein ohne Berücksichtigung der konventionalisierten lexikalischen Fügungen kann zu keinen erhofften Ergebnissen führen“ (Szulc 1971a: 6).

halten, wobei sie in kürzere bzw. längere Dialoge integriert werden müssen. „Die den Übungen zugrunde liegende linguistische Analyse, sollte die Interferenz berücksichtigen“ (Szulc 1971: 86, Übersetzung J.T). Wichtig ist eine solche Gestaltung der Lehrbücher, dank der der Interferenz aus der Ausgangssprache vorgebeugt werden kann, was zu Optimalisierung des FUs führen sollte (Szulc 1976: 122). Weiterhin betont Szulc die große Rolle der kontrastiven Analyse von Ausgangs- und Zielsprache, deren Ergebnisse nicht nur bei der Aufbereitung von Lehrmaterialien von Bedeutung ist, sondern auch einen Einfluss auf den Unterrichtsprozess haben könnten. Wenn kodematische und glot-topragmatische Unterschiede in Lehrmitteln und im Unterrichtsprozess keine Berücksichtigung finden, müsste „das zielsprachliche Handeln des Lernalern dem Zufall überlassen werden“ (Szulc 1981: 73).

Szulc plädiert auch für die Einführung von Syntagmen und nicht von Einzelwörtern sowie für die Berücksichtigung von drei Übungsformen in Lehrwerken: zur Sprachform (Morpho-Syntax), zum lexikalischen System und zur Sprachverwendung (Ziel situationsadäquates Sprachhandeln). Übungen zum lexikalischen System sollen dazu dienen, fremdsprachliche Lexeme und Kollokationen assoziativ zu beherrschen (Szulc 1986: 82f.). Kollokationen sollten in Lehrwerken oft den Übungsgegenstand darstellen, damit sie automatisiert und in den produktiven Wortschatz aufgenommen werden und somit nicht der Interferenz aus der Muttersprache unterliegen. Die LehrerInnen haben keine Zeit, alleine Automatisierungsübungen zur Beherrschung von Kollokationen zu entwerfen. Dies begründet Szulc (1988: 20) folgendermaßen: „Während des Schulunterrichts besteht keine Möglichkeit, die für die Aufnahme einer bestimmten Kollokation in den aktiven Wortschatz des Lernalern notwendige Anzahl von Wiederholungen zu gewährleisten. Diese Aufgabe muß dem Übungsteil des Lehrbuchs überlassen werden.“ Die Lehrwerke spielen eine große Rolle bei der korrekten Beherrschung der Kollokationen von Fremdsprachenlernenden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Szulc sich für die Berücksichtigung der häufigsten konventionellen Syntagmen in Lehrwerken einsetzt. Wörter sollten seiner Meinung nach nicht als Einzelvokabeln, sondern in Form von Syntagmen eingeführt werden. Zwecks der Vorbeugung der Interferenz aus der Erstsprache ist eine kontrastive Vorgehensweise von Bedeutung. Weiterhin sollten Lehrwerke solche lexikalischen Übungen anbieten, die assoziatives Kollokationslernen ermöglichen.

## **6. Situative Idiome und ihre Rolle beim Wortschatzlernen und in der Wortschatzarbeit**

Von konventionellen Strukturen im Wortschatz spricht Szulc (1966) schon in seinen ersten Arbeiten, in denen er den Terminus *konventionelles Syntagma* noch nicht gebraucht. Auf das Problem der Konventionalität der Zusammenstellung der Wörter zu einem Syntagma verweist Szulc am Beispiel des Syntagmas

„*der Anzug liegt gut*“ (das er übrigens im Kontext *konventioneller Syntagmen* jahrelang verwendet), das polnische DaF-Lernende wegen der Interferenz des Polnischen bilden, weil sie sich der Konventionalität dieser Wendung im Deutschen („*der Anzug sitzt gut*“) nicht bewusst sind. Konventionalisiert sind nämlich laut Szulc Idiome und Redewendungen bzw. *situationelle Redewendungen* (ebd.: 49). Deshalb plädiert Szulc (1966: 50) dafür, schon im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts idiomatische, d.h. *situationelle Redewendungen* bzw. *Situationsidiome* zu thematisieren, denn ohne deren Kenntnis wäre eine einfache Kommunikation auf Anfängerniveau nicht möglich. „Die einzige Lösung scheint also die zu sein, dass man in der ersten Phase des Unterrichts neben der Einübung von generativen Strukturen noch die für eine einfache situationsgebundene Unterhaltung notwendigen idiomatischen Strukturen (am besten in Form eines Dialogs) erlernen lässt“ (Szulc 1966: 50), denn „Situationsidiome ermöglichen eine sprachliche Kommunikation bereits in einem sehr frühen Stadium der Sprachbeherrschung“ (Szulc 1966: 50). Schon bei der ersten Erwähnung des uns in diesem Abschnitt interessierenden Terminus, ist erkennbar, dass er für das gleiche Sprachphänomen unterschiedliche Bezeichnungen gebraucht. Zum einen spricht er von „situationellen Redewendungen“ bzw. „Situationsidiomen“ (Szulc 1966), zum anderen bezeichnet er sie nach 1981 (d.h. nach dem ersten Gebrauch des Terminus *Kollokation*) als „situativ induzierte lexikalische Konventionen“ bzw. als „situative Idiome“ (Szulc 1981: 71). Nach 1966 thematisiert Szulc *Situationsidiome* über längere Zeit nicht mehr, sondern er wendet sich den *konventionellen Syntagmen* zu, die eigentlich auch *situative Idiome* umfassen. Erst nach 1981 sondert Szulc *situative Idiome* als selbständige Gruppe aus und beschäftigt sich mit ihnen erneut, diesmal explizit. Was sind diese *situativen Idiome*? Aus heutiger Sicht kann man sie als pragmatische Phraseologismen auffassen<sup>14</sup> (Beckmann/König 2002, Fleischer 1987), bzw. als Routineformeln oder kommunikative Phraseologismen (Burger 2007).

Im folgendem Abschnitt sollen Szulc' Überlegungen zu *Situationsidiomen* dargestellt werden. In seinen nach 1981 entstandenen Arbeiten verweist Szulc darauf, dass der FU nicht nur auf die Beherrschung von sprachlichen Formen und der lexikalischen Verbindbarkeit, sondern auch auf die Vorbereitung der Fremdsprachenlernenden auf die Kommunikation im Zielsprachenland ausgerichtet sein soll. Aus diesem Grund betont er die Notwendigkeit der Berücksichtigung im FU konventionalisierter sprachlicher Formeln, deren Speicherung zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz notwendig ist (Szulc 1982: 73). Als *situative Idiome* bezeichnet Szulc (1981: 71) „situativ induzierte lexikalische Konventionen“, die auch als konventionalisierte sprachliche Äußerungen aufzufassen sind (vgl. Szulc 1982b: 405). *Kollokationen* und *situative Idiome* haben gemeinsam, dass beide auf lexikalischen Konventionen beruhen und im Fremdsprachenerwerbsprozess eine häufige Interferenzquelle darstellen. Der Unterschied zwischen ihnen besteht darin, dass *situative Idiome* „nicht durch

<sup>14</sup> Zenderowska-Korpus (2004) gebraucht den Terminus *situativen Schematismen*.



den lexikalischen Kontext induziert werden, sondern verbale Begleiterscheinungen der durch Konvention oder Ritus festgelegten Regeln des sozialen Zusammenlebens in einer bestimmten Gesellschaft darstellen“ (Szulc 1982b: 405).

Weiterhin verweist Szulc (1981: 71) darauf, dass sowohl Kollokationen als auch situative Idiome „glottopragmatische Norm“ (ebd.) darstellen, d.h. gesellschaftlich und nicht kodematisch bedingt sind, weswegen sie sich nicht aus Sprachregeln ableiten lassen. Aus diesem Grund ist man bei der Realisierung der Sprechabsichten nicht immer frei. Hier reicht die Kenntnis des nötigen Vokabulars nicht aus. Wichtig ist auch die Berücksichtigung und Beachtung der Sprachnormen, bzw. der formelhaften Sequenzen der jeweiligen Sprache, was Szulc (1982b: 405) folgendermaßen zum Ausdruck bringt: „Individuelle Sprechabsichten spielen sich im Rahmen einer situationsbedingten sozialen Normiertheit ab, die von einer mehr oder minder geltenden Konvention bis zu Ritualität reichen kann.“ Die Kenntnis des Sprachkodes, d.h. der Lexik und der Grammatik reicht zur korrekten Anwendung der situativen Idiome nicht aus. *Situative Idiome* als Produkt der sozialen Konvention müssen als eine lexikalische bzw. kommunikative Einheit beherrscht werden. Dies hat zur Folge, dass sie im Unterricht thematisiert und explizit vermittelt werden müssen.

Die Relevanz der gezielten Behandlung von *situativen Idiomen* in FU hebt Szulc folgendermaßen hervor: „Ohne die Ermittlung eines nach Situationen geordneten Katalogs sozialer handlungsbedingten, konventionalisierten sprachlichen Äußerungen ist ein optimal gesteuerter Fremdsprachenunterricht kaum möglich“ (Szulc 1981: 72). Die Kenntnis der sozialen Normen, die in der Sprache in Form von *situativen Idiomen* zum Ausdruck kommen, ist unabdingbar für eine störungsfreie Kommunikation in der jeweiligen (Fremd)Sprache. Bei der Unkenntnis der *situativen Idiome* übersetzt der Fremdsprachenlernende diese wortwörtlich aus seiner Muttersprache in die Fremdsprache, was zu interferenzbedingten Fehlern führt. Dies zeigt, dass Grammatik- und Wortschatzkenntnisse allein für eine störungsfreie Kommunikation nicht ausreichend sind. Wenn nämlich eine grammatisch korrekte Äußerung nicht der gesellschaftlichen sprachlichen Konvention entspricht, dann spricht man von glottopragmatischen Fehlern (Szulc 1982: 77). Diese kommen aber auch dann vor, wenn ein korrekter Satz zu einer bestimmten Situation nicht passt (Szulc 1982a: 263, Szulc 1984: 63), was uns folgende Äußerung verdeutlichen mag:

- *Hast du das nicht gemacht?*
- *\*Ja.*

Dies ist auch sichtbar bei der Kommunikation am Telefon.

- *\*Hallo, ich höre.* statt: *Joanna Targońska am Apparat.*

Interaktionsfehler, zu denen gerade glottopragmatische Fehler gehören, können auch dann vorkommen, wenn der Fremdsprachenlernende über eine gut entfaltete morpho-syntaktische und lexikalische Kompetenz verfügt (Szulc 1984: 63).

Szulc (1981: 70) plädiert für die Erforschung der einzelsprachlich konventionalisierten Verhaltensformen, womit sich die Glottopragmatik befassen könnte. Daher sollten Errungenschaften der linguistischen Pragmatik und der Soziolinguistik in die Fremdsprachendidaktik transferiert werden. Die Fremdsprachendidaktik sollte nämlich an Forschungsergebnissen der Pragmalinguistik nicht vorbeigehen.

„Die Aufmerksamkeit der pragmatischen Fremdsprachendidaktik konzentriert sich lediglich auf diejenigen einzelsprachspezifischen morphosyntaktischen Strukturen und lexikalischen Kollokationen, die unabdingbar sind für einen kommunikativ störungsfreien Ablauf bestimmter illokutionärer Akte in der zu unterrichtenden Zielsprache“ (Szulc 1982b: 407).

Geschlossene Subsysteme (z.B. Grammatik) der L1, L2 bzw. L3 brauchen im didaktischen Prozess nicht gegenüber gestellt zu werden, denn sie interferieren selten. Im offenen lexikalischen System, in dem der Sprachbenutzer eine freie Wahl im Gebrauch der Lexeme hat, kann die Wahl durch das System anderer beherrschter Sprachen beeinflusst werden (Szulc 1982b: 408). Aus diesem Grund sollten *situative Idiome* mittels kontrastiver Analyse ermittelt werden. Diese sind dann zu finden, wenn man vergleicht, wie bzw. mit welchen lexikalischen Mitteln ein illokutiver Akt bzw. eine Sprechabsicht realisiert wird.

Fremdsprachendidaktik soll das Wissen darüber vermitteln, dass bei den an Konventionen gebundenen Sprechakten bestimmte soziale Normen befolgt werden müssen. Dieses Wissen sollte am besten praktisch, d.h. in situativen Kontexten vermittelt werden (Szulc 1982b: 409). In dieser Hinsicht hat die Fremdsprachendidaktik die Aufgabe, anhand der kontrastiven Analyse entsprechende Lehrmaterialien vorzubereiten, in denen für eine illokutionäre Handlung eine Auswahl von *situativen Idiomen* stehen sollte. Wünschenswert wäre weiterhin die Vorbereitung solcher Aufgaben, in denen der Fremdsprachenlernende in einer bestimmten Situation die jeweilige situativ konventionalisierte Form gebraucht (Szulc 1981: 72). Wichtig ist jedoch, von den oft gebrauchten situativen Idiomen auszugehen. Eine Einbeziehung der pragmatischen Dimension der Fremdsprachendidaktik könnte zur Abkehr von der areflexiven Beherrschung der Fremdsprachen führen.

## 7. Zusammenfassende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurden Überlegungen von Aleksander Szulc zum Wortschatz, Wortschatzerwerb und zur Wortschatzarbeit präsentiert, in denen sowohl *konventionelle Syntagmen* als auch *situative Idiome* eine große Rolle spielen. Der erste Terminus ist zum Teil mit dem der Kollokation deckungsgleich, worauf im Beitrag eingegangen wurde. Der zweite entspricht aus der heutigen Sicht den pragmatischen Phraseologismen. Keiner der beiden von Szulc gepräg-

ten Termini wurde in die europäische Wortschatz- bzw. Kollokationsforschung übernommen. Bedauerlicherweise wurde Szulc' Beitrag (mit seinen Überlegungen zu konventionellen Syntagmen) zur Kollokationsproblematik bis dahin in der europäischen Kollokationsforschung nicht ausreichend rezipiert und anerkannt. Die Kollokationsproblematik wurde zwar in den letzten Jahren von einigen polnischen Germanisten (Zimmermann 1981; Gładysz 1996, 1999, 2002, 2003, 2004; Koniuszaniec 1997; Żmudzki 1999; Zenderowska-Korpus 2004; Brzozowska 2007; Schatte 2009; Bielińska 2010; Stawikowska-Marcinkowska 2010, 2013; Targońska 2014, 2014a, 2014b, 2014c, 2015, 2015a) aufgegriffen, aber Kollokationen scheinen in der DaF-Didaktik immer noch nicht ausreichend beachtet zu werden (vgl. Targońska 2014a). Unter vielen Germanisten, DaF-Lehrerkräften und DaF-Lernenden scheint in Bezug auf das Kollokationsphänomen und dessen Relevanz in der DaF-Didaktik Unkenntnis<sup>15</sup> zu herrschen. Kollokationen werden in Lehrwerken nicht explizit<sup>16</sup> thematisiert. In Glossaren werden überwiegend nur Einzelwörter und keine Kollokationen aufgelistet (vgl. Targońska 2015b). Abschließend wird daher im Folgenden für mehr Beachtung von Kollokationen in der DaF-Didaktik und in DaF-Lehrwerken plädiert. Die Forderung von Szulc, Kollokationen im Fremdsprachenunterricht explizit zu thematisieren, sie zum Unterrichts- und zum Übungsgegenstand zu machen, wurde bis dahin nicht in genügendem Maß realisiert.

Um die Berücksichtigung der Ansichten von Szulc zu situativen Idiomen ist es in der DaF-Didaktik deutlich besser bestellt. Zwar fand der von Szulc gebrauchte Terminus keinen Eingang in die fremdsprachliche Wortschatzdidaktik. Jedoch hat sich für *situative Idiome* der Terminus *pragmatische Phraseologismen* nicht nur in der DaF-Didaktik etabliert. Diese sind als Redemittel zu verschiedenen Sprechabsichten in fast allen Lehrwerken für alle Niveaustufen zu finden. Dieses Sprachphänomens sind sich DaF-Lehrkräfte und DaF-Lernende zunehmend stärker bewusst.

<sup>15</sup> Diese Feststellung basiert auf einer Studie von Targońska (2014c: 190f), die unter 149 frisch gebackenen Abiturienten durchgeführt wurde, die aus über 100 verschiedenen Schulen stammten und von über 100 verschiedenen DaF-Lerpersonen unterrichtet wurden. (vgl. auch Targońska 2014a: 139ff.)

<sup>16</sup> Unter expliziter Thematisierung der Kollokationen verstehe ich den expliziten Hinweis auf dieses Sprachphänomen, das als eine Wortschatzeinheit zu lernen ist. (vgl. Targońska 2015b) Berücksichtigung der Kollokationen in lexikalischen Übungen wird im Folgenden als ein impliziter Hinweis auf sie betrachtet. Zenderowska Korpus (2004) untersuchte DaF-Lehrwerke, die zwischen 1992 und 1998 erschienen sind, also die heutzutage fast oder über 20 Jahre alte sind. Aus ihrer Analyse geht hervor, dass nur in einem der drei untersuchten Lehrwerke Kollokationen in Glossaren festgehalten werden, also explizit vermittelt werden. Sie verzeichnet die Berücksichtigung von Kollokationen in Übungen in drei von ihr untersuchten Lehrwerken, jedoch ist sie mit ihrer Qualität nicht immer zufrieden.

## Literaturverzeichnis

- Bahns, J. 1996. *Kollokationen als lexikographisches Problem. Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bahns, J. 1997. *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Beckmann, S., P-P. König 2002. Pragmatische Phraseologismen. In A. Cruse, F. Hundnurscher, M. Job und P.R. Lutzeier (eds.), *Lexikologie, Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Halbband 1*, 421-428. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Bielińska, M. 2000. Zu semantischen Aspekten der Wortkombinatorik. *Glottodidactica* 28: 19-27.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Brzozowska, L. 2007. Die Rolle der Orientierungsmetaphern und Personifikationen innerhalb von Adjektiv-Substantiv-Kollokation. In I. Bartoszewicz, J. Szczek and A. Tworek (eds.), *Fundamenta linguisticae. Linguistische Treffen in Wrocław. Band 1*, 371-380. Neisse Verlag: Wrocław.
- Burger, H. 2007. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 3. Auf. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Caro Cedillo, A. 2004. *Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell. Deutsch-Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Coseriu, E. 1967. Lexikalische Solidaritäten. In H. Geckeler (ed.), *Strukturelle Bedeutungslehre*, 239-253. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Fleischer, W. 1987. Zur funktionalen Differenzierung von Phraseologismen in der deutschen Gegenwart. In J. Korhonen (ed.), *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*, 51-63. Universität Oulu: Oulu.
- Gładysz, M. 1996. Zu Fragen der Ausgliederung und Abgrenzung von Kollokationen in der Lexik. *Linguistica Silesiana* 17: 105-111.
- Gładysz, M. 1999. Didaktische Implikationen der Kollokationsforschung. In M. Heinemann, E. Kucharska und E. Tomiczek (eds.), *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ein Beiheft zum Orbis linguarum*, 17-32. Wrocław: Wydawnictwo Oświatowe Wrocław.
- Gładysz, M. 2002. Kollokationen als Übersetzungsproblem. In W. Kalaga, Z. Mielczarek und T. Rachwał (eds.), *Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik*, 183-194. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Gładysz, M. 2003. *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*, Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- Gładysz, M. 2004. Kollokationsfelder und Kollokationspotentiale von „brechen“ | „złamać“. *Linguistica Silesiana* 25: 147-158.
- Grauer, Ch. 2009. *Lesen, Verstehen und Übersetzen. Kollokationen als Handlungseinheiten der Übersetzungspraxis*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Hausmann, F.J. 1984. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 4/1984: 395-406.
- Hausmann, F.J. 1985. Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In H. Bergenholtz und J. Mugdan (eds.), *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28-30.06.1984*. (Lexicographica. Series Maior 3), 118-129. Tübingen: Max Niemeyer.
- Holderbaum, A. 2003. *Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Irsula Peña, J. 1994. *Substantiv-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch Spanisch*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Konecny, Ch. 2010. *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Koniuszaniec, G. 1997. Kollokationen im Bereich der Tautonymie. *Studia Germanica Posnaniensa* XXIII: 97-103.
- Kratochvílová, I. 2011. *Kollokationen im Lexikon und im Text. Mehrwortverbindungen im Deutschen und Tschechischen*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Lehr, A. 1996. *Kollokationen und maschinenlesbare Korpora: Ein operationelles Analysemodell zum Aufbau lexikalischer Netze*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Ludewig, P. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Peter Lang.
- Martinet, A. 1963. *Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marton, W. 1977. Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 33-57.
- Müller, T. 2011. *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reder, A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Tomas, A. 2008. *Kollokationen im Deutschen. Ein Versuch einer Determinierung*. Dr. Müller Verlag: Saarbrücken.
- Schatte, Cz. 2009. Sprachliche Schematismen als Formulierungsmuster in deutschen und polnischen Pressehoroskopen. *Linguistica Silesiana* 30: 95-111.
- Stawikowska-Marcinkowska, A. 2010. Im Spannungsfeld zwischen der Rechts- und Gemeinsprache unter dem Aspekt der Semantik und Kollokation. In I. Bartoszewicz, M. Dalmas, J. Szczek und A. Tworek (eds.), *Germanische Linguistik extra muros – Aufforderungen*, 135-140. Wrocław/ Dresden: Atut/ Neisse.
- Stawikowska-Marcinkowska, A. 2013. Typologisierung der Adjektiv-Substantiv Kollokationen der deutschen Zivilprozessordnung. In I. Bartoszewicz, J. Szczek (eds.), *Im Anfang war das Wort II, Linguistische Treffen in Wrocław Vol. 9*, 259-264. Wrocław/Dresden: Neisse.

- Szulec, A. 1960. Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 4: 338-346.
- Szulec, A. 1966. Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica* 1: 43-52.
- Szulec, A. 1966a. Intensyfikacja i ekstensyfikacja materiału językowego. *Języki Obce w Szkole* 3: 145-150.
- Szulec, A. 1971. *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szulec, A. 1971a. Model komunikacji językowej. *Języki Obce w Szkole* 1: 1-7.
- Szulec, A. 1971b. Linguistische, didaktische und methodische Probleme des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache* 8(6): 328-337.
- Szulec, A. 1972. Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 2: 88-97.
- Szulec, A. 1973. Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht. In A. Haslinger (ed.), *Deutsch heute*, 43-51. München: Hueber.
- Szulec, A. 1975. Kognitivität und Habituation im Fremdsprachenunterricht. In A. Szulec (ed.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht*, 25-37. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szulec, A. 1975a. Bewusstsein und Automatisierung im Fremdsprachenunterricht. *Bulletin CILA* 21: 6-19.
- Szulec, A. 1976. *Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa: PWN.
- Szulec, A. 1981. Kontrastivität der Lernaltersprache. In H. Brückner (ed.), *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. (Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.-8. August 1980 in Nürnberg)*, 67-75. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Szulec, A. 1982. System a działanie językowe. *Języki Obce w Szkole* 2: 73-80.
- Szulec, A. 1982a. Błąd językowy a dydaktyka języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 5: 259-266.
- Szulec, A. 1982b. Pragmatische Linguistik und konfrontativ orientierte Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Germanistik* 3: 402-411.
- Szulec, A. 1984. Glottodydaktyczny charakter błędu językowego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze* 77: 55-64.
- Szulec, A. 1985. Kontrastive Analyse und Interferenz. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze* 80: 7-14.
- Szulec, A. 1986. Zum Stellenwert des Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 23: 78-83.
- Szulec, A. 1987. Kontrastive Sprachwissenschaft, Interferenz und das Problem des Tertium Comparationis. In G. Hentschel (ed.), *Sprach- und Kulturkontakte im Polnischen*, 105-115. München: Otto Sagner.
- Szulec, A. 1988. Die Funktion des Lehrbuchs im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht. *IDV - Rundbrief* 40: 1-21.

- Szulc, A. 1989. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Targońska, J. 2014. Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana* 9: 171-200.
- Targońska, J. 2014a. Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online* 68: 127-149.
- Targońska, J. 2014b. Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej. *Neofilolog* 43/2: 193-208.
- Targońska, J. 2014c. Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung. *Kwartalnik Neofilologiczny* IV: 695-717.
- Targońska, J. 2015. Kollokationen in DaF-Wörterbüchern – Erwartungen und Wirklichkeit. Bedeutet *mehr* immer besser? In R. Lipczuk, M. Lisiecka-Czop und K. Nerlicki (eds.), *Sprache und Meer/mehr*. Linguistische Studien und Anwendungstransfer. (Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft Band 6.), 361-378. Hamburg: Dr. Kovač.
- Targońska, J. 2015a. Konzeption der konventionellen Syntagmen von A. Szulc – ein bisher nicht beachteter Beitrag zur Kollokationsproblematik. *Lebende Sprachen* 60 (2): 360-377.
- Targońska, J. 2015b. Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch* 42(3): 3-24.
- Wallner, F. 2014. *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübingen: Stauffenburg.
- Zenderowska-Korpus, G. 2004. *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Zimmermann, M. 1981. Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und Glottodidaktik. *Glottodidactica* 14: 61-68.
- Żmudzki, J. 1999. Disparität von Attributierungen in polnischen und deutschen Adjektiv-Substantiv-Kollokationen als Translationsproblem. *Glottodidactica* 27: 107-119.