

Sprachwissenschaft

MARIOS CHRISSOU | ORCID: 0000-0002-6283-3302

Nationale Kapodistrias-Universität Athen

Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur (Athen)

AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM VERBUND ZUR FÖRDERUNG DER PHRASEOLOGISCHEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Abstract

Der wichtige Stellenwert phraseologischer Lexik auf allen Ebenen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation stellt eine empirisch fundierte Gewissheit dar. Dies belegt, dass die Kenntnis von Phraseologismen eine wichtige Dimension der Sprachbeherrschung und eine unerlässliche Komponente der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache darstellt. Im Beitrag wird der Begriff ‚phraseologische Kompetenz‘ anhand der Teilkompetenzen diskutiert, die diesen Kenntnisbereich konstituieren. Aus der Begriffsbestimmung ergeben sich sprachdidaktische Anschlussfragen zu ihrer unterrichtlichen Förderung. Ausgehend von der Legitimation inhaltsorientierter Aufgaben im Fremdsprachenunterricht wird der Frage nachgegangen, wie sie sich im Verbund mit formfokussierten Übungen zur Entwicklung der phraseologischen Kompetenz einsetzen lassen. Anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis werden Möglichkeiten und Einschränkungen ihres kombinierten Einsatzes aufgezeigt und reflektiert.

SCHLÜSSELWÖRTER

Phraseologismen, Phraseodidaktik, phraseologische Kompetenz

TASKS AND EXERCISES TO PROMOTE PHRASEOLOGICAL COMPETENCE IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The important role of formulaic language at all levels of oral and written communication is an empirically founded certainty. This clearly shows that knowledge of formulaic sequences or multiword units are an important dimension of language mastery and an indispensable component of communicative competence in the foreign language. In this article, the term 'phraseological competence' is discussed, based on the partial competencies that constitute this area of knowledge. The definition of the term leads to questions concerning the language learning and its promotion in the classroom. Starting from the legitimacy of task-based learning in foreign language teaching, the question is addressed as to how this approach can be used in conjunction with form-focused instruction for the development of phraseological competence. Based on examples from classroom practice, possible applications and limitations of their combined use will be shown and reflected upon.

KEYWORDS

Multiword units, phraseology, phraseodidactics, phraseological competence

ZADANIA I ĆWICZENIA PROMUJĄCE KOMPETENCJE FRAZEologiczne W JĘZYKU NIEMIECKIM JAKO JĘZYKU OBCYM

Abstrakt

Znaczenie leksyki frazeologicznej na wszystkich poziomach komunikacji ustnej i pisemnej jest empirycznie ugruntowaną pewnością, która dowodzi, że znajomość frazeologizmów jest ważnym wymiarem biegłości językowej i nieodzownym składnikiem kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. W artykule omówiono pojęcie 'kompetencji frazeologicznej' w oparciu o kompetencje cząstkowe składające się na ten obszar wiedzy. Definicja tego terminu prowadzi do pytań dotyczących dydaktyki języka podczas lekcji. W oparciu o zasadność zadań zorientowanych na treść w nauczaniu języków obcych postawiono pytanie, w jaki sposób podejście to może być stosowane w połączeniu z nauczaniem skoncentrowanym na formie w celu rozwijania kompetencji frazeologicznych. W oparciu o przykłady z praktyki szkolnej omówiono możliwe zastosowania i ograniczenia ich łącznego użycia.

SŁOWA KLUCZOWE

frazeologizmy, frazeologia, frazedydaktyka, kompetencje frazeologiczne

EINLEITUNG

Phraseologismen gehören zur Alltagssprache genauso wie Einwortlexeme¹ und sind ein integraler Bestandteil der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz. Ihre Omnipräsenz in der Kommunikation legt ihre Etablierung als Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht nahe.² Das Erarbeiten theoretisch begründeter Lernverfahren für die Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie ist ein zentrales Forschungsanliegen der Phraseodidaktik. Hierzu gibt es seit etwa dreißig Jahren kognitiv fundierte didaktische Empfehlungen, die den Lernprozess in diesem Bereich strukturieren und vorwiegend durch formfokussierte Instruktion steuern. Dies ist aufgrund der formal-semantischen Komplexität des Lerngegenstands sinnvoll und notwendig. Jedoch hat das Potenzial inhaltsorientierter Aufgaben für die lernerzentrierte Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie bisher kaum Beachtung gefunden. Während Übungen auf das Trainieren sprachformaler Aspekte und somit auf Präzision in der Sprachbeherrschung abzielen, werden inhaltsorientierte Aufgaben dem Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel und der primären Forderung der kommunikativ orientierten Sprachdidaktik gerecht, über die Beschreibung von Strukturen hinauszugehen und situiertes sprachliches Handeln ins Zentrum des Unterrichts zu rücken. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten der kombinierte Einsatz von Übungen und Aufgaben für die unterrichtliche Förderung der phraseologischen Kompetenz eröffnet. Nach einer Bestimmung der Begriffe ‚Phraseologismus‘ und ‚phraseologische Kompetenz‘ wird die theoretische Legitimation des Konzepts der Aufgabenorientierung diskutiert und seine Relevanz für die Phraseodidaktik herausgestellt. Anschließend wird anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis aufgezeigt, wie sich Übungen und Aufgaben im Verbund in die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit implementieren lassen.

1 ZUR PHRASEOLOGISCHEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Unter Phraseologismen oder Phrasemen werden in Anlehnung an Steyer usuelle polylexikalische Spracheinheiten verstanden, die aufgrund häufiger Kookkurrenz und wiederkehrenden

1 Vgl. Vida Jesenšek, „Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung“, *Linguistik-Online* 27/2 (2006), Zugriff 05.05.2022, DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.27.747>; Natalia Filatkina, Sören Stumpf, Christian Pfeiffer, „Introduction: Formulaic Language and New Data“, in: *Formulaic language and new data: theoretical and methodological implications*, hrsg. v. Elisabeth Piirainen, Natalia Filatkina, Sören Stumpf, Christian Pfeiffer (Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2020), 2.

2 Vgl. Erla Hallsteinsdóttir, „Phraseologie im GER und Deutsch als Fremdsprache: Wieso, weshalb, warum?“, in: *Zwei Köpfe wissen mehr als einer. Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag*, hrsg. v. Vida Jesenšek, Saša Babič (Maribor: Oddelek za germanistiko, Filozofska fakulteta, 2014), 142.

Gebrauchs „konventionalisierte Muster des Sprachgebrauchs“³ darstellen und „als Lexikoneinheiten abrufbar“ sind. Ihrer Beherrschung wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁴ eine bedeutende Rolle zugewiesen, jedoch ohne dass die phraseologische Kompetenz gesondert beschrieben wird oder dass ihr klare Konturen verliehen werden. Unter diesem Kenntnisbereich erfasst Hallsteinsdóttir⁵ das Wissen über geläufige Phraseologismen sowie über phraseologiespezifische Regelmäßigkeiten und Abweichungen, die sich auf formaler, semantischer und pragmatischer Ebene beschreiben lassen, und die damit zusammenhängende Fähigkeit, Phraseologismen zu erkennen, zu verstehen und adäquat zu gebrauchen. Insofern umfasst dieses Geflecht von Kompetenzen eine *sprachliche* Komponente, die einen Verstehens- und Gebrauchsaspekt aufweist, und eine *kognitive* Komponente, die eine deklarative und eine prozedurale Dimension einbezieht. Die sprachliche Komponente wird in der einschlägigen Forschung in Beziehung zu linguistischen Teilkompetenzen gesetzt: zur lexikalischen, grammatischen, semantischen und im Hinblick auf die Mündlichkeit zur phonologischen Kompetenz.⁶ Auch enthält sie eine soziolinguistische, eine pragmatische und eine multimodale Komponente. Letztere besteht aus semiotischer Sicht im Zusammenspiel der sprachlichen und außersprachlichen Kodierung des Denotats durch die metaphorisch-metonymische Visualisierung mentaler Konzepte,⁷ die in Phraseologismen üblich ist. Ferner umfasst die kognitive Komponente der phraseologischen Kompetenz einen deklarativen und einen prozeduralen Aspekt – deklarativ in dem Sinne, dass sie ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein voraussetzt, das das „generelle [metasprachliche] Wissen um das Vorhandensein von Formelhaftigkeit in der Sprache“⁸ und um ihre kulturelle, einzelsprachspezifische Prägung einbezieht. Grundlegende Ressourcen der phraseologischen Kompetenz in der Fremdsprache bilden die in der L1 und L2 erworbenen strategischen Kompetenzen, die durch den interlingualen

3 Kathrin Steyer, *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht* (Tübingen: Narr, 2013), 23.

4 Vgl. Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2001).

5 Vgl. Erla Hallsteinsdóttir, *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch* (Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2001), 11–12.

6 Vgl. Erla Hallsteinsdóttir „Phraseological competence and the translation of phrasemes“, in: *Multi-Lingual Phraseology: Second Language Learning and Translation Applications*, hrsg. v. Antonio Pamies, Lucá Luque Nadal, José Manuel Pazos Bretana (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011), 282; Isabel González Rey „A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia paras as linguas“, *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8 (2006), 139–140.

7 Erla Hallsteinsdóttir, „Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik“, *Linguistik Online* 47 (2011) 3/11: 13–14, Zugriff 05.05.2022, DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.47.358>.

8 Ebd., 13.

Transfer auf die Fremdsprache übertragen werden.⁹ Somit hat die phraseologische Kompetenz ein intra- und ein interlinguales Fundament. Insgesamt handelt es sich dabei um ein Bündel von Kompetenzen, um ein vielschichtiges Konzept, das nicht restlos geklärt ist. Nicht zuletzt deshalb, weil Leistungsdispositionen keine direkt beobachtbaren Größen darstellen – jedoch m. E. genügend, um fundierte Überlegungen zur Gestaltung der Spracharbeit im Bereich der Phraseologie und die gezielte unterrichtliche Förderung der phraseologischen Kompetenz anzustellen.

2 PHRASEOLOGIEBEZOGENE WORTSCHATZARBEIT UND AUFGABENORIENTIERUNG

In der phraseodidaktischen Forschung wird bemängelt, dass Phraseologie in Lernmaterialien für DaF unterrepräsentiert ist.¹⁰ Die Auswahl von Phraseologismen erfolgt ohne empirische Grundlage, ihre Präsentation ist oft nicht textorientiert und ihre didaktische Aufbereitung wird vielfach ausschließlich durch geschlossene formfokussierte Übungen mit tutoriellem Charakter realisiert. Auch in der Abfolge der Präsentation phraseologischer Einheiten (Progression) fehlt es an einer nachvollziehbaren Systematik. Dabei gibt es in der Phraseodidaktik fundierte didaktische Empfehlungen zur methodischen Herangehensweise für ihre gezielte Erarbeitung. Hierzu gehört der viel zitierte Phraseodidaktische Dreischritt von Peter Kühn, den Heinz-Helmut Lüger um die Phase ‚Festigen‘ zu einem Vierschritt erweiterte.¹¹ Dieser entstand wie andere Planungs- und Stufenmodelle in den 1990er-Jahren vor dem Hintergrund des kognitiven Lernparadigmas und pragmatisch orientierter Vorgehensweisen. Im Vordergrund steht dabei: a. die Sensibilisierung für phraseologische Lexik und das selbstständige Identifizieren von Phraseologismen im Text (*Erkennen*), b. das aktive Dekodieren ihrer semantisch-pragmatischen Dimension durch den gezielten Einsatz von Verstehensstrategien (*Entschlüsseln*), c. das Konsolidieren in Form und Bedeutung (*Festigen*) und d. der aktive

⁹ Vgl. Hallsteinsdóttir, „Phraseological competence“, 282; Marios Chrissou, „Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache“, *Yearbook of Phraseology* 9 (2018): 113ff.

¹⁰ Vgl. Britta Winzer-Kiontke, *Routineformeln als Lehr- und Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (München: ludicium, 2016), 232–238; Saša Jazbec, Milka Enčeva, „Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik“, *Porta Linguarum* 17 (2012): 167; Carola Strohschen, *El tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2: análisis y propuesta didáctica* (Dissertation, 2016), Zugriff 05.05.2022, <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/51527>, 307–311.

¹¹ Vgl. Peter Kühn, „Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“, *Fremdsprachen lernen und lehren* 21 (1992); Heinz-Helmut Lüger, „Anregungen zur Phraseodidaktik“, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32 (1997): 69–120.

Gebrauch in neuen Kontexten (*Verwenden*). Dieser methodische Zugriff hat zur Systematisierung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie beigetragen.¹² Jedoch weisen darauf basierende Lernmaterialien einen ausgeprägten instruktiven Charakter auf und schöpfen die Möglichkeiten der digitalen Technologien nicht genügend aus. Meines Erachtens eröffnen lerntheoretische Überlegungen aus der konstruktivistischen Sprachdidaktik Wege für die mediale und methodische Erweiterung seines pädagogisch-didaktischen Potenzials. Eine *mediale* Bereicherung besteht im Einsatz digitaler Technologien zur Gestaltung einer reichen Lernumgebung; eine *methodische* in seiner Erweiterung durch das didaktische Konzept der Aufgabenorientierung in ein umfassendes, inhaltsorientiertes unterrichtliches Vorgehen, das anhand von Aufgaben über die Erarbeitung der phraseologischen Form hinausgeht und den Akzent stärker auf kommunikative Aktivitäten setzt. Aus konstruktivistischer Sicht ist davon auszugehen, dass die aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten Raum für aktive Wissenskonstruktion schafft.

Das Konzept der Aufgabenorientierung (*Task-Based Learning*¹³) zieht seit drei Jahrzehnten reges Forschungsinteresse auf sich. Epistemologisch umfasst es diverse Einflüsse und Traditionen, vor allem von der kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorie, dem soziokulturellen Ansatz und der Fremdsprachendidaktik. Es gehört zu den inhaltsorientierten Ausprägungen des kommunikativen Ansatzes und hat sich in Forschung, Curricula und Lernmaterialien weitgehend etabliert.¹⁴ Das Konzept entstand als Reaktion auf das einseitige formfokussierte Lernen. Die Priorisierung des funktionalen und intentionalen Aspekts basiert auf dem Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel. Zu seinen Kernaussagen gehört, dass formales Wissen nicht um seines selbst willen erarbeitet wird, sondern Kommunikationszwecken

¹² Vgl. Marios Chrissou, „Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit“, *Kalbotyra* 73 (2020): 23, Zugriff 05.05.2022, DOI <https://doi.org/10.15388/Kalbotyra.2020.1>.

¹³ Zum Begriff siehe: David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989); Jane Willis, *A Framework for task-based Learning* (Harlow: Longman, 1996).

¹⁴ Vgl. Barbara Schmenk, „Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?“, in: *Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*, hrsg. v. Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius, Torben Schmidt (Tübingen: Narr, 2012), 65; Rod Ellis, *Task-Based Language Learning and Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003), 5; Andreas Müller-Hartmann, Marita Schocker-von Ditfurth, „Research on the Use of Technology in Task-based Language Teaching“, in: *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. Andreas Müller-Hartmann, Marita Schocker-von Ditfurth (Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2008), 11.

dienen soll. Nicht die Sprache selbst steht als Lerngegenstand im Vordergrund, sondern der Sprachgebrauch unter Einsatz aller sprachlichen Ressourcen.¹⁵

Im Zentrum des Konzepts steht der Begriff ‚Aufgabe‘, der in der einschlägigen Forschung kein einheitliches Verständnis aufweist. Ellis sieht darin mehr oder weniger strukturierte „Arbeitspläne“,¹⁶ bei denen die Ausübung kommunikativer Fertigkeiten, das Aktivieren kognitiver Prozesse und die Erstellung eines Endprodukts im Vordergrund stehen. Laut Legutke sind Aufgaben „komplexere Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt“.¹⁷ Nach Hallet/Legutke sind Aufgaben am Sprachgebrauch orientiert und regen bedeutungsvolle explorative Tätigkeiten an, die den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Sie kombinieren die Förderung linguistischer Kompetenzen mit kommunikativen Zielen.¹⁸ Dabei können die Entscheidungsspielräume der Lernenden je nach Kontext und Aufgabe variieren.¹⁹ Biebighäuser/Zibeliuss/Schmidt schlagen die folgenden Qualitätsmerkmale für idealtypische Aufgaben²⁰ vor, die verschiedene Aspekte der genannten Definitionen zusammenführen und den erstellten Aufgaben in den Unterrichtsproben (s. Kap. 4) zu Grunde gelegt wurden:

1. Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug
2. Lernende als ernst genommene fremdsprachlich Handelnde
3. Transparenz von und angemessene Herausforderung
4. Sprachenlernen durch Bedeutungs- und Formfokussierung
5. Thematische und inhaltliche Angemessenheit
6. Ergebnisorientierung
7. Sorgfältige Vor- und Nachbereitung.

¹⁵ Vgl. Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2020), 34.

¹⁶ Ellis, *Task-Based Language Learning and Teaching*, 16.

¹⁷ Michael Legutke, „Aufgabe/Aufgabenorientierung“, in: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, hrsg. v. Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm, (Tübingen, Basel: Francke, 2010), 17.

¹⁸ Vgl. Wolfgang Hallet, Michael Legutke, „Tasks re-visited. Introducing the special issue“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen 2* (2013): 4.

¹⁹ Vgl. Ingo Thonhauser, „Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen“, *Babylonia 3* (2010): 13, Zugriff 05.05.2022, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf.

²⁰ Katrin Biebighäuser, Marja Zibeliuss, Torben Schmidt, „Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“, in: *Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*, hrsg. v. Katrin Biebighäuser, Marja Zibeliuss, Torben Schmidt (Tübingen: Narr, 2012), 20–25.

Medial lassen sich Aufgaben unterschiedlich umsetzen. Teil pädagogischen Handelns waren sie schon vor dem Aufkommen computerbasierter Medienangebote, jedoch erweitert das Potenzial der digitalen Technologien die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Besonders die WWW-Ressourcen eignen sich für die Gestaltung einer komplexen Lernumgebung und aufgrund ihrer Multimedialität, Interaktivität und Aktualität auch dafür, aktiv-forschendes Lernen mit Lebensweltbezug und persönliche Relevanz für die Lernenden zu realisieren. Ähnliches gilt für die Anwendungen des Web 2.0 (Blogs, Podcasts, Wikis und Kommunikationswerkzeuge), die realitätsnahe Verstehens- und Äußerungsanlässe bieten.

3 SEQUENZIERUNG VON ÜBUNGEN UND AUFGABEN

Forschungsergebnisse aus den Bereichen des Zweitspracherwerbs und der kognitiven Psychologie weisen auf den positiven Beitrag der Aufgabenorientierung zur Unterrichtsgestaltung hin.²¹ Während dieses didaktische Konzept in Lernmaterialien im Rahmen der fertigkeitsorientierten Spracharbeit vielfach eingesetzt wird, hat es bisher im Bereich der Phraseologie kaum Beachtung gefunden. Jedoch gibt es bereits empirische Evidenz zur signifikanten Korrelation zwischen der Entwicklung der phraseologischen Kompetenz und der kommunikativen Fertigkeiten.²² In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, wie sich ein didaktisches Vorgehen gestalten lässt, das die formfokussierte Erarbeitung phraseologischer Strukturen einbezieht, aber über diese hinausgeht, indem sie die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit im Fertigkeitstraining verankert.²³

Legutke argumentiert für das Bündeln von Übungen und Aufgaben in einer umfassenden Unterrichtssequenz, „die unterschiedliche, teils differenzierte Handlungsstränge“²⁴ einbezieht, und er weist in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit der „Sequenzierung von Übungen

21 Vgl. Ali Shehadeh, „Foreword: New Frontiers in Task-Based Language Teaching and Learning“, in: *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*, hrsg. v. Mohammad Javad Ahmadian, Maria del Pilar Garcia Mayo (Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 2018), vi; Kris Van den Branden, Martin Bygate, John Norris (Hg.): *Task-based language teaching: A reader* (Amsterdam: John Benjamins, 2009), 11.

22 Siehe hierzu Joanna Targońska, „Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick“, *Glottodidactica XLVI/1* (2019): 192.

23 Vgl. Marios Chrissou „Zur phrasensensitiven Gestaltung der Textarbeit im Unterricht DaF“, in: *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und Kontrast*, 2. Bd., Beiträge der 2. Internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.–25. Mai 2019, hrsg. v. Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski, Joanna Szczek (Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2020), 319–333.

24 Michael Legutke, „‘Spielräume’ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe“, in: *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*, hrsg. v. Michael Legutke (München: Goethe-Institut, 1997), 106.

und Aufgaben²⁵ hin. Dabei kommt es im Hinblick auf die Unterrichtsplanung weniger auf einzelne Lernaktivitäten an, sondern eher auf ihre angemessene Abfolge und entsprechende Abstimmung, damit sie sinnvoll „aufeinander aufbauen und die Zielaufgabe(n) in einem fließenden Übergang vorbereiten“.²⁶ Das Verschränken formfokussierter Übungen und inhaltsorientierter Aufgaben bildet „die Bedingung dafür, dass im Klassenzimmer kommunikative Kompetenz als Zusammenspiel der verschiedenen Teilkompetenzen tatsächlich ausgebildet werden kann“.²⁷ Damit diese Kombination förderlich ist, ist die Sequenzierung so zu bestimmen, dass der Nutzen der vorgelagerten Übungen in einem Prozess des „rückwärts gerichteten Planens“²⁸ schlüssig und einsichtig ist. „Formbezogene [übungsbasierte] Instruktion“²⁹ bezieht ihre Plausibilität als vorkommunikative Phase, die proaktiv mit dem Ziel eingesetzt wird, zu einem komplexeren Handlungsangebot hinzuführen. Es ist zu erwarten, dass das Richten der Aufmerksamkeit auf sprachformale Aspekte die anschließenden textorientierten Aufgaben vorentlastet. Übertragen auf die Wortschatzarbeit lässt sich die Kombination der wissensbasiert-analytischen und der handlungsorientiert-synthetischen Komponente methodisch umsetzen, indem der Phraseodidaktische Vierschritt dem Einsatz inhaltsorientierter Aufgaben vorgelagert wird und in dieser Abfolge allmählich zu funktionalem Sprachgebrauch überleitet.

4 FORMFOKUSSIERTER UND AUFGABENORIENTIERTE LERNAKTIVITÄTEN IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

Im Folgenden wird anhand von Unterrichtsproben aus der Lehrpraxis von DaF-Lehrenden aufgezeigt, wie sich Übungen und Aufgaben im Ensemble zur Förderung der phraseologischen Kompetenz in den Unterricht implementieren lassen. Diese Unterrichtsproben wurden von Master-Studierenden des Studiengangs „Schnittstellen zwischen Linguistik und Didaktik“ im Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit geplant. In der ersten Semesterhälfte wurden

25 Michael Legutke, „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario“, in: *Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*, hrsg. v. Almut Küppers, Jürgen Quetz (Berlin: LIT Verlag, 2006), 77.

26 Biebighäuser, Zibelius, Schmidt, „Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“, 30.

27 Legutke, „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario“, 77.

28 Legutke, „„Spielräume“ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe“, 76.

29 Heidi Rösch, Daniela Rotter, „Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie“, in: *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*, hrsg. v. Martina Rost-Roth (Freiburg: Fillibach Verlag, 2010), 219.

die Studierenden in die Grundlagen der Phraseologie und Phraseodidaktik eingeführt, in der zweiten gestalteten und führten sie Unterrichtsproben im Lernkontext von Fremdspracheninstituten und Privatunterricht in Gruppen von zwei bis sechzehn Lernenden im Alter von 12 bis 28 Jahren auf angegehendem B1-, B2- und C1-Niveau durch. Gewählt haben diese Master-Studierenden die didaktisierten Phraseologismen vom phraseologischen Grundwortschatz von Hallsteinsdóttir/Šajánková/Quasthoff³⁰ aus, der auf der Grundlage von Korpusdaten häufige und geläufige Phraseologismen des Deutschen erfasst.³¹ Bei der Gestaltung der Unterrichtssequenzen kombinierten sie den Phraseodidaktischen Vierschritt mit dem Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten und nutzten digitale Technologien (dazu gehörten multimodale Texte, Anwendungen wie *Padlet*, *Hot Potatoes*, *Quizlet*, *Kahoot* und die DWDS-Textkorpora). Im Weiteren folgt die Beschreibung des unterrichtlichen Vorgehens anhand von Beispielen aus den Unterrichtsproben.

In der *Erkennensphase* des Phraseodidaktischen Vierschritts wurde zunächst das Vorwissen der Lernenden ausgehend von ihren mehrsprachigen Wissensbeständen in der L1 und L2 anhand von Beispielen aktiviert, ihre Neugier für Formelhaftigkeit in der Sprache geweckt und die Phraseologie als Kenntnisbereich thematisiert. Anhand von Beispielen wurden sie für die formalen Besonderheiten und die interlinguale, kulturspezifische Diversität der bildspendenden Domänen sensibilisiert. Anschließend wurden die zu erarbeitenden Phraseologismen im Verwendungskontext präsentiert. Hierbei stand das selbstständige Identifizieren im Vordergrund, das zumeist problemlos erfolgte. Die gewählten Textsorten³² waren an den Interessen der Lernenden orientiert:

³⁰ Erla Hallsteinsdóttir, Monika Šajánková, Uwe Quasthoff, „Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen“ *Linguistik Online* 27/2 (2006): 117–136.

³¹ Zur Vermeidung von Überforderung wurden die Phraseologismen nach dem Sprachstand der Lernenden und ihrem Äquivalenzgrad zu L1 gewählt. Zur Niveauzuordnung von Phraseologismen siehe Chrissou, „Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads von Phrasemen“. Erarbeitet wurden die folgenden Phraseologismen: eine/keine Rolle spielen, etwas/jmdn. (schon) in der Tasche haben, jmds. rechte Hand sein, jmdn. unter Druck setzen, jmdm. in den Rücken fallen, jmdn. vor die Tür setzen, Tag und Nacht, auf den Beinen sein, von ganzem Herzen, Schlange stehen, jmdm. ein Dorn im Auge sein, jmdn./etw. aus den Augen/aus dem Auge verlieren, jmdm. etwas in den Mund legen, sich auf den/seinen Lorbeeren ausruhen, (immer) das letzte Wort haben/behalten (wollen, müssen), jmdm. sind die Hände gebunden, jmdn. auf die Straße werfen/setzen, jmdm./einer Sache den Rücken kehren/zukehren/wenden, grünes Licht geben, rote Zahlen schreiben, ins Schwarze treffen, jmdm./etw. in den Mund legen, sich die Hände reiben, etw. läuft wie am Schnürchen, über den eigenen Schatten springen, mit sich selbst im Reinen sein, jedes Wort auf die Goldwaage legen, nach langem Hin und Her, Hand in Hand (arbeiten), in den eigenen vier Wänden, ein Auge zudrücken, jmdn. in Atem halten.

³² Bei allen Abbildungen handelt es sich um Materialien der Studierenden.

Abb. 1: Horoskoptext

VORSICHT! DIESE STERNZEICHEN SIND DIE GRÖSSTEN VERRÄTER - LAUT HOROSKOP

Manche Leute sind einfach hinterlistig und könnten Ihnen in den Rücken fallen. Halten Sie sich daher von diesen drei verräterischen Sternzeichen am besten fern!

Bei Widder-Geborenen ist es nicht immer einfach ihre wahre Natur zu erkennen. Denn trotz aller Vorurteile können Widder sehr gute Freunde sein und Sie in schwierigen Situationen unterstützen. Wird ein Widder allerdings vor die Wahl gestellt, entweder einem Freund oder sich selber zu helfen, wird er sich höchstwahrscheinlich für sich selbst entscheiden. Dabei ist es ihm auch egal, ob er seinem Freund in den Rücken fällt.

(Freundin 2021: Online)

Abb. 2: Kommentar

Dürfen wir Ungeimpfte unter Druck setzen?

Die Corona-Fallzahlen sind hoch – die Pandemie ist nicht unter Kontrolle. Die Behörden setzen voll auf die Covid-Impfung, doch ein Teil der Bevölkerung will sich nicht impfen lassen. Ist mehr Druck die Lösung?

Bisher ist es so: Wer eine Disco oder eine Grossveranstaltung besuchen will, muss beim Eingang ein gültiges Covid-Zertifikat vorweisen. Soll nun diese Zertifikatspflicht ausgeweitet werden? Diesen Vorschlag hat der Bundesrat letzte Woche gemacht – aber bisher nicht definitiv darüber entschieden. Wenn sich die Situation in den Spitälern verschärft, dürfte der Vorschlag umgesetzt werden. Dann wäre das Zertifikat für eine Reihe von Aktivitäten zwingend: beim Restaurantbesuch, im Kino, Theater, aber auch im Museum und im Zoo.

(Radio SRF 1 2021: Online)

Abb. 3: Buchbesprechung

Lesen Sie den folgenden Text und unterstreichen Sie das Phrasem, das Sie erkennen.

2. Text: *Buchbeschreibung*

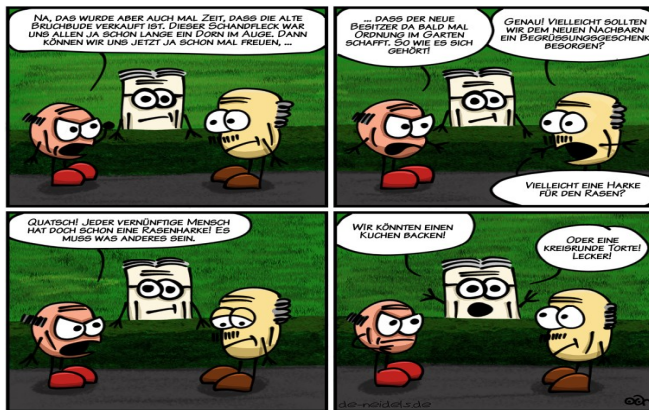
Eigentlich hatte Heather Hampton nicht vor, jemals nach Moses Lake zurückzukehren. Doch ihr erstes eigenes Großprojekt lässt der ambitionierten Architektin keine andere Wahl. Sie muss in ihrer Heimatstadt den Verkauf ihres alten Familienbesitzes vorantreiben [...] Kann es sein, dass alles ganz anders ist, als sie immer dachte? Irgendwie muss sie die Wahrheit ans Licht bringen, ehe sie alles verliert, wofür sie gearbeitet und was sie am Ufer des Moses Lake gefunden hat.

<https://www.thalia.de/shop/home/urtheletails/A1034839398>

Abb. 4: Forenbeitrag



Abb. 5 Cartoon



Auf die Phase des Erkennens folgte die *Entschlüsselungsphase*, in der die Lernenden systematisch zur hypothesengeleiteten Semantisierung anhand von Verstehensstrategien angeleitet wurden. Hierfür sollten sie vom positiven Transfer profitieren, indem sie: a. die erkannten Phraseologismen mit bekannten Einheiten aus ihrem plurilingualen Repertoire in Beziehung setzen, b. das sprachliche Bild der Phraseologismen nutzen, c. die Bedeutung aus dem textuellen Umfeld ableiten und d. ihre Hypothesen anhand lexikographischer Hilfsmittel verifizieren. In den meisten Fällen führte bereits der Einsatz der L1 zur erfolgreichen Dekodierung. Zur Verifizierung der aufgestellten Hypothesen zur Semantisierung wurden in manchen Unterrichtsproben authentische bzw. teils sprachlich vereinfachte Korpusbelege von den DWDS-Sprachkorpora genutzt (Abb. 6). Sie gaben den Lernenden Gelegenheit, anhand mehrerer

Vorkommensbeispiele aus authentischen Gebrauchskontexten induktiv auf die Phraseologismen zu fokussieren:

Abb. 6

Schauen Sie die folgenden Beispiele mit den Phrasemen an. Verstehen Sie ihre Bedeutung? Machen Sie Vermutungen!

„ans Licht bringen“

- ✓ Hat das Verfahren Neues **ans Licht gebracht**? <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschichte/2017-07/ass-prozess-plaedoyer-84>
- ✓ Eine Medizinstudentin **hatte** den Skandal **ans Licht gebracht**. <http://www.zeit.de/jura/2015-01/14-kriminaltaet-en-chaefurt-trogen-misbrauche-von-patientinnen-angeklagt-14103405>
- ✓ Vier Jahrzehnte später sollte dieser Umstand eine Überraschung **ans Licht bringen**. <http://www.zeit.de/2017-18/zellingsforschung-zellingsregister-schweden-genetik-missenschaft>
- ✓ Genau dafür hassen ihn die Priester, so wie man immer denjenigen hasst, der die Wahrheit **ans Licht bringt** und an die eigene Schuld erinnert. <http://www.zeit.de/2014-5/et-club-publie-larain-katholizismus>
- ✓ Ralf Zimmermann **hat** die neuen Erkenntnisse mit seinem Team **ans Licht gebracht**. <http://www.zeit.de/2015/29/schiffahrt-abgase-schaden-hamburg>

Dominierendes Unterrichtsprinzip war dabei die explizite und explorative „Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Form bei gleichzeitiger Bedeutungsfokussierung“.³³ Insofern entsprechen die Lernaktivitäten zur Entschlüsselungsphase einem explorativen Lernszenario.

Zur *Festigung* der Phraseologismen erstellten die Master-Studierenden formfokussierte Übungen, die zumeist mit Erfolg bearbeitet wurden. Sie dienten der Konsolidierung: a. der formalen Dimension (Abb. 7 und 8), b. der semantischen Dimension (Abb. 9 und 10) und c. der pragmatischen Dimension (Abb. 11 und 12) der Phraseologismen.

Abb. 7

index =>

Finde das passende Verb für das jeweilige Phrasem

Quiz

Show all questions

<= 2 / 3 =>

Sie wollte sich dort nicht von anderen Geheimdiensten abhängen lassen und war den Palästinensern eben gefällig, wenn sie bei uns alle Augen

A. ?) zudrückte.

B. ?) schloss.

C. ?) druckte.

index =>

³³ Rösch, Rotter, „Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie“, 219.

Abb. 8

a. Wie sagt man es richtig?

Für das Projekt arbeiteten wir...

- a. Tag Nacht
- b. Von Tag bis Nacht
- c. Tag und Nacht

Ich bin so müde, denn seit 7:00 Uhr...

- a. stehe ich auf den Beinen
- b. bin ich auf den Beinen
- c. bin ich auf die Beine

Ich danke dir...

- a. mit ganzem Herzen
- b. aus ganzem Herzen
- c. von ganzem Herzen

Abb. 9

jmdn vor die Tür setzen	jmdn zu etwas zu zwingen
jmdm in den Rücken fallen	jmd hintergehen/ verraten
jmdm unter Druck setzen	jmdn verstoßen/ entlassen / hinauswerfen

Abb. 10

Welches Bild passt zu welchem Phrasem?
Stellen Sie jedes Bild in die passende Spalte um.

<i>grünes Licht geben/erhalten</i>	<i>etwas ans Licht bringen</i>	<i>sich die Hände reiben</i>
		

Abb. 11

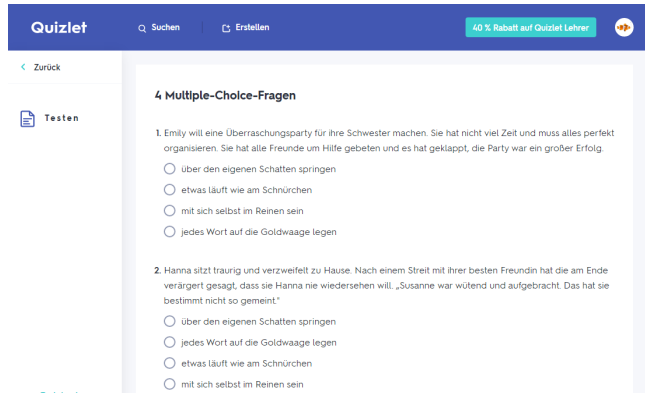


Abb. 12

In welcher Situation können die Phraseologismen gebraucht werden?

a) Dem Reisenden ging deshalb bald das Geld aus, und das Hotel drohte, ihn vor die Tür zu setzen.

→ _____

b) Wie konntest du uns derart in den Rücken fallen?

→ _____

c) Setzen wir also unsere Kinder stark unter Druck? Zum Beispiel durch große Leistungsanforderung!

→ _____

Da den Lernenden bei der Bearbeitung dieser Übungen eine reaktive Rolle mit begrenztem Handlungsspielraum zugewiesen wurde, handelt es sich dabei um ein tutorielles Lernszenario. Ihre didaktische Legitimation beziehen diese Übungen aus ihrer Stellung und ihrer besonderen Funktion innerhalb einer umfassenden Unterrichtssequenz.

In der *Verwendungsphase* stand der aktive Gebrauch der phraseologischen Lexik durch Transfer auf neue Kontexte im Vordergrund. Initiiert wurde ihr Kontextualisieren: a. durch gesteuerte Textproduktion anhand von Bildern (Abb. 13), b. durch Paraphrasieren (Abb. 14) und c. durch freie Textproduktion (Abb. 15).

Abb. 13



Abb. 14: Phraseologismen: grünes Licht geben, sich die Hände reiben, etw. ans Licht bringen

Was könnte man sagen, wenn... → phraseologisch ausgedrückt!

1. wenn etwas erlaubt ist:

2. wenn man Schadenfreude fühlt:

3. wenn man etwas entdeckt hat:

Abb.15

Du arbeitest in deiner Traumfirma, verlierst aber plötzlich deinen Job, weil die Firma bankrottgeht. Schreibe eine Nachricht an eine/einen Freund/in von dir, in der du die Situation beschreibst. Verwende dabei die gelernten Phraseme.

In der zweiten Sequenz der Unterrichtsproben wurden *aufgabenorientierte Lernaktivitäten* eingesetzt. Im Vordergrund standen das Verstehen und Erstellen multimodaler Inhalte in einem vertrauten kommunikativen Handlungsrahmen. Es folgen exemplarisch Beispiele aus den Unterrichtsproben:

Suchen Sie nach YouTube-Videos, die die gelernten Phraseme beinhalten. Tragen Sie dafür in die Suchleiste von YouTube das Phrasem ein, damit Sie Videos damit finden. Warum benutzt man diese Phraseme? Zeichnen Sie ein Video zu einem Thema Ihrer Wahl auf, in dem Sie die gelernten Phraseme benutzen.

Suchen Sie online einen Comic ohne Text oder zeichnen Sie selbst einen mit Hilfe der Anwendung „Canvas“. Schreiben Sie kurze Texte in die Sprechblasen, in denen Sie die gelernten Phraseme verwenden.


Ihre Lieblingsmarke kontaktiert Sie auf Instagram und will Sie dafür engagieren, für eins ihrer Produkte, das Sie täglich verwenden, in Ihrem Instagramm-Profil zu werben. Erstellen Sie eine Reklame dazu unter Einsatz der gelernten Phraseme. Schauen Sie sich die Reklamen der anderen Kandidaten an. Welche hat Sie am meisten überzeugt?

In der folgenden Aufgabe wurde die Textarbeit mit dem Einsatz kognitiver Strategien zur Klassifikation der Phraseologismen nach vorgegeben Kriterien und mit einer mündlichen Präsentation kombiniert (Abb. 16):


Abb. 16

Hausaufgabe

- Besuche die Seite:
<https://www.maedchen.de/life/horoskop>
- Finde Texte zu deinem Sternzeichen und versuche darin die Phraseologismen zu erkennen.
- Erstelle eine Tabelle mit ihrer Bedeutung, dem Kontext, in dem sie auftreten und weiteren Beispielen.
- Bereite eine mündliche Präsentation der Phraseologismen vor.



Wortverbindung	Bedeutung der Komponenten	Bedeutung im Griechischen	Bedeutung <small>https://www.redensarten-in-dev.de/suche.php</small>	Kontext <small>https://www.maedchen.de/life/horoskop</small>	Beispiele <small>https://www.dvds.de/?q=score&start=1993&scale=asc&max(sort=date_asc)&mit=10</small>



Horoskop | Mädchen.de
maedchen.de

Umgesetzt wurde bei der Bearbeitung der Aufgaben ein dynamisches Lernszenario, das der Projektarbeit nahesteht, da es mit hohen Handlungsanteilen seitens der Lernenden verbunden ist und ein hohes Maß an Eigeninitiative und -verantwortung erfordert.

5 REFLEXION

Im Vordergrund der Reflexion des Unterrichtsverlaufs stand im Sinne der Lernerzentrierung die kritische Sicht der Master-Studierenden und das Lernerverhalten. Methodisch basierte die Reflexion auf introspektiver Beobachtung sowie auf Interviewdaten und Tagebucheinträgen zum Unterrichtsverlauf, die anhand eines im Seminar entwickelten Kriterienkatalogs festgehalten wurden. Aus der Sicht der Master-Studierenden gestaltete sich der Unterricht insgesamt lernerffizient. Insbesondere bestätigten sie, dass das Erarbeiten der didaktisierten Phraseologismen aufgrund ihrer polylexikalischen Form und formalen und semantisch-pragmatischen Komplexität systematische und explizite Formfokussierung erforderlich macht. Für diesen Zweck erwies sich der phraseodidaktische Vierschritt als operabel. Besonders in der selbstständigen Semantisierung von Phraseologismen sahen sie einen sinnvollen Anlass für die Entwicklung heuristischer Kompetenzen und die gezielte sprachbewusste Auseinandersetzung mit phraseologischem Wortschatz im situativen Verwendungskontext. Sie betrachteten es als plausibel, dass die hypothesengeleitete induktive Erschließung der phraseologischen Bedeutung aus lernpsychologischer Sicht die Einprägsamkeit steigert und die Wahrscheinlichkeit nachhaltigen Lernens erhöht.³⁴

Die Implementierung von *Aufgaben* in die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit stellte sich für die Master-Studierenden als didaktisch sinnvoll heraus. Aus ihrer Sicht boten sie Gelegenheit zu aktiver, problemlösender und situierter Beschäftigung mit der Fremdsprache. Je nach Gruppenstärke setzten sie die Aufgaben in kooperativen Lernformen um. Zu ihrer Charakterisierung wiesen sie ihnen die folgenden Attribute zu: innovativ, frei, alternativ, anregend, abwechslungsreich, einprägsam, sinnvoll, herausfordernd, dynamisch, nützlich, effizient, lebendig, herausfordernd, spannend, vielfältig, interessant, spielerisch, originell, spannend, aber auch zeitintensiv. Damit die zeitlichen Kapazitäten des Regelunterrichts nicht gesprengt wurden, setzten sie die Aufgaben in einigen Fällen als Hausaufgaben ein oder integrierten sie das aufgabenorientierte Lernen in die routinemäßige Textarbeit. Kritisch wurde ferner angemerkt, dass es je nach Sprachniveau ‚knifflig war, authentische Texte zu finden,

³⁴ Siehe hierzu Silvia Bernardini, „Corpora in the Classroom: An Overview and some reflections on future developments“, in: *How to use Corpora in Language Teaching*, hrsg. v. John Sinclair (Amsterdam: John Benjamins, 2004), 16–17; Alex Boulton, „Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance“, *Indian Journal of Applied Linguistics* 35/1 (2009): 91.

die die Lernenden nicht überfordern'. Auch wurde kritisch angemerkt, dass die Aufgaben und Texte in einzelnen Fällen zu anspruchsvoll waren. Schwierigkeiten traten außerdem dann auf, wenn die Lernenden weniger mit selbstständiger, explorativer Spracharbeit vertraut waren. In diesen Fällen war eine gezielte steuernde Intervention notwendig.

Die *Leistung* der Lernenden bezeichneten die Master-Studierenden als gut bis sehr gut, wobei die höchste Fehlerquote erwartungsgemäß in der anspruchsvollen produktiven Verwendungsphase und in der Bearbeitung offener Aufgaben festgestellt wurde. Ferner konstatierten sie hohes Engagement und eine Erhöhung der *Motivation* während der Bearbeitung der Aufgaben. Eine Master-Studierende merkte an, dass die Aufgaben einen Tapetenwechsel brachten, dass die Schüler sie als sinnvoll empfanden und dass sie auch gut für ihr Selbstwertgefühl waren. Zurückgeführt haben sie die Motivationssteigerung auf den Lebensweltbezug der Aufgaben und das Anknüpfen an Interessen der Lernenden sowie auf den Einsatz digitaler Technologien in den Unterrichtsproben. Vor allem sahen sie einen Grund für die Erhöhung der Motivation in den hohen Handlungsanteilen der Lernenden im explorativen und dynamischen Lernszenario.

Die *Sequenzierung von Übungen und Aufgaben* und die Abwechslung des tutoriellen, explorativen und dynamischen Lernszenarios stellten aus der Sicht der Master-Studierenden ein umfassendes und didaktisch überzeugendes Lernarrangement dar. In der Zusammenführung des Phraseodidaktischen Vierschritts und kommunikativer Aufgaben in eine Unterrichtssequenz sahen sie eine sinnvolle Möglichkeit, die formfokussierte Wortschatzarbeit durch kreative kommunikative Lernanlässe im Rahmen fertigungsorientierter Textarbeit zu erweitern. Dieses Ensemble kommentierten sie u. a. folgendermaßen: ‚Aufgaben bringen einen didaktischen Mehrwert und eine Möglichkeit, die Wortschatzarbeit lernerzentriert zu gestalten‘ oder ‚Aufgaben helfen dabei, Phraseologismen in Zusammenhang mit kommunikativen Fertigkeiten in realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen zu erlernen‘. Sie teilten den Standpunkt, dass ‚*Aufgabenorientierung* und explizite Arbeit an Strukturen, Wortschatz und Strategien sich keineswegs ausschließen³⁵ (H.i.O.) und dass der kombinierte Fokus auf sprachformale und kommunikative Aspekte für das Sprachenlernen förderlich ist.³⁶ Demzufolge haben die verschiedenen methodischen Zugriffe keinen exklusiven Anspruch, sondern ergänzen sich gegenseitig und bauen sinnvoll aufeinander auf.

³⁵ Thonhauser, ‚Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?‘, 16.

³⁶ Vgl. hierzu Shehadeh, ‚Foreword: New Frontiers in Task-Based Language Teaching and Learning‘, ix.

6 SCHLUSSWORT

Die vorliegende Feldstudie liefert keine umfassenden Ergebnisse zum Potenzial der Sequenzierung von Übungen und Aufgaben. Nichtsdestotrotz ergibt sich daraus die Tendenz, dass es didaktisch sinnvoll und wünschenswert ist, ein Gleichgewicht im Spannungsfeld zwischen Formfokussierung und Aufgabenorientierung³⁷ und zwischen Genauigkeit und Flüssigkeit³⁸ bei der Förderung der phraseologischen Kompetenz anzustreben. Weitere Fallbesprechungen aus dem Unterrichtsalltag, die die Sequenzierung von Übungen und Aufgaben bei spezifischen Lernvoraussetzungen und Lernkontexts didaktisch umsetzen und in Bezug auf den Lernzuwachs reflektieren, sind notwendig. Hierbei ist Nguyen/Larsen-Freeman beizupflichten, dass der Lernerfolg nicht nur von der Art der Instruktion abhängt, sondern auch von den formalen und semantischen Eigenschaften der zu erlernenden Phraseologismen, der Lernkompetenz der Lernenden und der soziokulturell bedingten Lerntradition.³⁹

LITERATUR

- Bernardini, Silvia. „Corpora in the Classroom: An Overview and come reflections on future developments“. In: *How to use Corpora in Language Teaching*, hrsg. v. John Sinclair, 15–36. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- Biebighäuser, Katrin, Marja Zibelius, Torben Schmidt. „Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“. In: *Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*, hrsg. v. Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius, Torben Schmidt, 11–56. Tübingen: Narr, 2012.
- Boulton Alex. „Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance“. *Indian Journal of Applied Linguistics* 35/1 (2009): 81–106.
- Chrissou, Marios. „Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache“. *Yearbook of Phraseology* 9 (2018): 111–136.
- Chrissou, Marios. „Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit“. *Kalbotyra* 73 (2020): 8–30. Zugriff 05.05.2022. DOI <https://doi.org/10.15388/Kalbotyra.2020.1>.

³⁷ Vgl. Daniela Rotter, *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext* (Münster: Waxmann, 2015), 15.

³⁸ Vgl. Rod Ellis, „The importance of focus on form in communicative language teaching“, *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1/2 (2015), 9.

³⁹ Vgl. Hoa Nguyen, Diane Larsen-Freeman, „Using Tasks to Teach Formulaic Sequences“, in: *Recent Perspectives on Task-Based Language*, hrsg. v. Javad Ahmadian Mohammad, Maria del Pilar Garcia Mayo (Boston, Berlin: de Gruyter, 2018), 190.

- Chrissou, Marios. „Zur phrasensensitiven Gestaltung der Textarbeit im Unterricht DaF“. In: *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und Kontrast*. 2. Bd. *Beiträge der 2. Internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.–25. Mai 2019*, hrsg. v. Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski, Joanna Szczęk, 319–333. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2020.
- Ellis, Rod. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003.
- Ellis, Rod. The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1/2 (2015): 1–12.
- Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2001.
- Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2020.
- Filatkina, Natalia, Sören Stumpf, Christian Pfeiffer. „Introduction: Formulaic Language and New Data“. In: *Formulaic language and new data: theoretical and methodological implications*, hrsg. v. Elisabeth Piirainen, Natalia Filatkina, Sören Stumpf, Christian Pfeiffer, 2–16. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2020.
- González Rey, Isabel. „A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia paras as linguas“. *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8 (2006): 123–145.
- Hallet, Wolfgang, Michael Legutke. „Tasks re-visited. Introducing the special issue“. *Fremdsprachen lehren und lernen* 2 (2013): 3–9.
- Hallsteinsdóttir, Erla. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2001.
- Hallsteinsdóttir, Erla. „Phraseological competence and the translation of phrasemes“. In: *Multi-Lingual Phraseography: Second Language Learning and Translation Applications*, hrsg. v. Antonio Pamies, Lucá Luque Nadal, José Manuel Pazos Bretana, 279–288. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011.
- Hallsteinsdóttir, Erla. „Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik“. *Linguistik Online* 47/3 (2011): 3–31. Zugriff 05.05.2022. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.47.358>.
- Hallsteinsdóttir, Erla. „Phraseologie im GER und Deutsch als Fremdsprache: Wieso, weshalb, warum?“, in: *Zwei Köpfe wissen mehr als einer. Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag*, hrsg. v. Vida Jesenšek, Saša Babič, 140–159. Maribor: Oddelek za germanistiko, Filozofska fakulteta, 2014.
- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková, Uwe Quasthoff. „Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen“. *Linguistik Online* 27/2 (2006): 117–136. Zugriff 05.05.2022. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1271>.
- Jazbec, Saša, Milka Enčeva. „Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik“. *Porta Linguarum* 17 (2012): 153–171.
- Jesenšek, Vida. „Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung“. *Linguistik-Online* 27/2 (2006): 137–147. Zugriff 05.05.2022. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.27.747>.

- Kühn, Peter. „Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. *Fremdsprachen lernen und lehren* 21 (1992): 169–189.
- Legutke, Michael. „Spielräume‘ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe“. In: *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*, hrsg. v. Michael Legutke, 105–132. München: GI, 1997.
- Legutke, Michael. „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario“. In: *Motivation Revisited*, hrsg. v. Almut Küppers, Jürgen Quetz, 71–81. Berlin: LIT, 2006.
- Legutke, Michael. „Aufgabe/Aufgabenorientierung“. In: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, hrsg. v. Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm, 17. Tübingen, Basel: Francke, 2010.
- Lüger, Heinz-Helmut. „Anregungen zur Phraseodidaktik“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32 (1997): 69–120.
- Müller-Hartmann, Andreas, Marita Schocker-von Ditfurth. „Research on the Use of Technology in Task-based Language Teaching“. In: *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. Andreas Müller-Hartmann, Marita Schocker-von Ditfurth, 11–64. Frankfurt a. A.M.: Peter Lang Verlag, 2008.
- Nguyen, Hoa, Diane Larsen-Freeman. „Using Tasks to Teach Formulaic Sequences“. In: *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*, hrsg. v. Mohammad Javad Ahmadian, Maria del Pilar Garcia Mayo, vii–xxi. Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 167–193. Boston, Berlin: de Gruyter, 2018.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Rösch, Heidi, Daniela Rotter. „Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie“. In: *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*, hrsg. v. Martina Rost-Roth, 217–235. Freiburg: Fillibach, 2010.
- Rotter, Daniela, *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann, 2015.
- Schmenk, Barbara. „Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?“. In: *Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*, hrsg. v. Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius, Torben Schmidt, 57–89. Tübingen: Narr, 2012.
- Shegadeh, Ali. „Foreword: New Frontiers in Task-Based Language Teaching and Learning“. In: *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*, hrsg. v. Mohammad Javad Ahmadian, Maria del Pilar Garcia Mayo, vii–xxi. Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 2018.
- Steyer, Kathrin. *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*. Tübingen: Narr, 2013.
- Strohschen, Carola. *El tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2: análisis y propuesta didáctica* (Dissertation, 2016). Zugriff 05.05.2022. <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/51527>.
- Targońska, Joanna. „Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick“. *Glottodidactica* XLVI/1 (2019): 179–196.

- Thonhauser, Ingo. „Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen“. *Babylonia* 3 (2010): 8–16. Zugriff 05.05.2022. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf.
- Van den Branden, Kris, Martin Bygate, John Norris (Hg.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- Willis, Jane. *A Framework for task-based Learning*. Harlow: Longman, 1996.
- Winzer-Kiontke, Britta. *Routineformeln als Lehr- und Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 2016.

Marios CHRISOU ist Professor für Linguistik und Fremdsprachendidaktik im Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Phraseologie, Phraseodidaktik und der Einsatz digitaler Technologien zum Fremdsprachenlernen.

Kontakt: [mchrissou\[at\]gs.uoa.gr](mailto:mchrissou[at]gs.uoa.gr)

ZITIERNACHWEIS:

Chrissou, Marios. „Aufgaben und Übungen im Verbund zur Förderung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht“. *Colloquia Germanica Stetinensia* 31 (2022): 133–155, DOI: <https://doi.org/10.18276/cgs.2022.31-08>.