

# Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit

Marios Chrissou

Department of German Language and Literature  
School of Philosophy

National and Kapodistrian University of Athens

E-Mail: [mchrissou@gr.uoa.gr](mailto:mchrissou@gr.uoa.gr)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6283-3302>

**Abstract.** Ein Spannungsfeld für DaF-Lehrende besteht im Gleichgewicht zwischen Inhalt und Form. Dies gilt auch für die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie. Die Modellierung der Sprachkompetenz im kommunikativen Ansatz basiert auf dem Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel. Dementsprechend besteht der primäre Anspruch der kommunikativ orientierten Sprachdidaktik darin, über die Beschreibung von Strukturen der Fremdsprache hinauszugehen und angemessenes, situiertes sprachliches Handeln ins Zentrum des Unterrichts zu rücken. Vor diesem theoretischen Hintergrund bildeten sich in der Fremdsprachendidaktik inhaltsorientierte Ansätze wie das aufgabenorientierte Lernen heraus, die den kommunikativen Aspekt von Sprache betonen und den didaktischen Schwerpunkt auf situierte, realitätsnahe Aufgaben legen. Dennoch führte diese Schwerpunktsetzung nicht zur Verdrängung formbezogener Ansätze. Diese erachten Präzision in der Sprachbeherrschung durch die Fokussierung formaler Aspekte anhand von Übungen als notwendig und erstrebenswert.

Im Beitrag wird der Frage nach dem Stellenwert von Übungen und Aufgaben in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit nachgegangen. Vor dem theoretischen Hintergrund der Ansätze der Aufgabenorientierung und der Formfokussierung werden Möglichkeiten für die Integration inhaltsorientierter und formfokussierender Unterrichtskonzepte zur Förderung der phraseologischen Kompetenz anhand konkreter Beispiele aufgezeigt. Ferner wird die Frage ihres Gleichgewichts bei der Unterrichtsgestaltung diskutiert.

Submitted: 26/03/2020. Accepted: 14/09/2020

Copyright © 2020 Marios Chrissou. Published by Vilnius University Press

This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Schlüsselwörter:** Phraseologie, Phraseme, Wortschatzarbeit, Aufgabenorientierung, Formfokussierung

---

## The Importance of Task-Based Learning and Focus on Form in Teaching Phraseology

**Abstract.** A controversial issue for teachers of German as a foreign language is the balance between content and form. This also applies to vocabulary work in the field of phraseology. The modeling of language competence in the communicative approach is based on the understanding of language as a means of communication. Accordingly, the primary claim of communicative language didactics is to go beyond the description of structures of the foreign language and to place appropriate, situated linguistic action at the center of teaching. Against this theoretical background, content-oriented approaches such as Task-Based Learning have emerged in foreign language didactics, which emphasize the communicative aspect of language and place the didactic emphasis on situated, authentic tasks. Nevertheless, this emphasis did not lead to the suppression of form-based approaches which consider precision in language mastery by focusing on formal aspects through exercises to be necessary and desirable.

This paper examines the question of the importance of exercises and tasks in phraseology-based vocabulary work. Against the theoretical background of the approaches of Task-Based Learning (TBL) and Focus on Form (FoF), possibilities for the integration of content-oriented and form-focussing teaching concepts for the promotion of phraseological competence are shown by means of concrete examples. Furthermore, the question of their balance in teaching is discussed.

**Keywords:** phraseology, phrasemes, vocabulary work, task based learning, focus on form

---

### 1 Einleitung

Phraseme stellen mehrgliedrige, lexikalisierte Gebilde mit hoher lexikalisch-kombinatorischer Stabilität dar, die im Sprachgebrauch als vorgeprägte Einheiten verstanden und produziert werden.<sup>1</sup> Aufgrund ihrer Relevanz in der mündlichen und schriftlichen Kom-

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Burger/Dobrovol'skij/Kühn/Norrick (2007, 3) wird für den engeren Bereich der Phraseologie der Terminus „Phrasem“ übernommen. Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag setzen den Schwerpunkt auf Phraseme (Idiome und Kollokationen) und können aber bei entsprechender Anpassung auf „Phraseologismen“ bzw. „formelhafte Sprache“, die nach dem Autorenteam der weiten Konzeption der Phraseologie entsprechen, ausgeweitet werden.

munikation gelten sie für die Sprachrezeption und -produktion als unentbehrlich (Sinclair 1991, 13; Jesenšek 2007, 18; Hallsteinsdóttir 2011, 4, 5; Steyer 2013, 9). Infolgedessen besteht Konsens darüber, dass formelhafte Sprache beim Modellieren der fremdsprachlichen Kompetenz berücksichtigt werden sollte. Unter phraseologischer Kompetenz wird in der phraseodidaktischen Literatur ein Bestandteil des muttersprachlichen Wissens verstanden, das aus dem Wissen über die Phraseologie besteht (Hallsteinsdóttir 2001, 11). Dieser Kenntnisbereich umfasst sowohl das Wissen um die Vorgeformtheit bzw. Formelhaftigkeit lexikalischer Strukturen in der Sprache als auch das Wissen um geläufige Phraseme und phraseologiespezifische Regelmäßigkeiten und Abweichungen, die sich auf formaler, semantischer und pragmatischer Ebene beschreiben lassen. Auch schließt die phraseologische Kompetenz die Fähigkeit ein, Phraseme zu erkennen, zu verstehen und adäquat zu gebrauchen. Ferner weist sie kulturelle Besonderheiten auf, die auf das muttersprachliche konzeptuelle Weltbild zurückgehen (ebd., 12).

Die Modellierung der Sprachkompetenz in der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik basiert auf dem Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel und somit auf ihrem funktionalen und intentionalen Aspekt (Henrici 2001, 848). Insofern ist es konsequent, die phraseologische Kompetenz im Rahmen fertigungsorientierter Spracharbeit anhand von Texten als kommunikative Anlässe zu fördern. Trotz der Orientierung am Inhalt verloren formbezogene Ansätze, die Präzision in der Sprachbeherrschung durch den systematischen Erwerb von Strukturwissen fordern und in der Fremdsprachendidaktik eine lange Tradition haben, nicht ihre Aktualität. Dies hängt damit zusammen, dass eine einseitige Konzentration auf den Inhalt zur unpräzisen Beherrschung sprachlicher Formen führen kann. Während inhaltsorientierte Ansätze den kommunikativen Aspekt von Sprache betonen, stellen formbezogene Ansätze die Fokussierung sprachstruktureller Aspekte für den korrekten Sprachgebrauch in den Vordergrund. Aus dieser Diskrepanz entsteht ein Spannungsfeld für DaF-Lehrende: Es stellt sich die Frage nach dem angemessenen Gleichgewicht zwischen Inhalt und Form bei der Unterrichtsgestaltung. Insbesondere vor dem Hintergrund der geforderten systematischen Entwicklung der phraseologischen Kompetenz in der Phraseodidaktik stellt die Balance zwischen inhalts- und formorientierten Lernaktivitäten eine didaktische Herausforderung dar.

Im vorliegenden Beitrag wird ausgehend von den Ansätzen der Formfokussierung und der Aufgabenorientierung versucht, den Stellenwert von Lernaktivitäten (Übungen und Aufgaben) zur Förderung der phraseologischen Kompetenz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zu bestimmen und theoretisch einzuordnen. Zur Veranschaulichung der Konzepte von Übung und Aufgabe werden Beispiele aus Lernmaterialien zur Phraseologie dokumentiert und eigens erarbeitet.

## **2 Sprachliches Handeln und sprachstrukturelle Kenntnisse in der kommunikativen Didaktik**

Seit der kommunikativen Wende gilt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Eine zentrale Forderung der kommunikativen Didaktik besteht darin, über die Beschreibung von Strukturen hinauszugehen und situiertes sprachliches Handeln in den Vordergrund zu stellen. Dabei werden die „in natürlichen Spracherwerbssituationen beobachteten Handlungsweisen [...] als Orientierung für den gesteuerten FSU genutzt“ (Henrici 2001, 848). In diesem Sinne stellt die dekontextualisierte Formbetrachtung, d. h. die Erarbeitung von Strukturen ohne Situationsbezug, kein anzustrebendes Lernziel dar. Dementsprechend sollten lexikalische Strukturen nicht ihrer selbst willen, sondern zum Zweck der Kommunikation in der Fremdsprache behandelt werden. Denn Ziel der Erarbeitung von Strukturwissen ist die Bewältigung konkreter kommunikativer Intentionen in konkreten Handlungskontexten. Texte als Träger sprachlichen Handelns, als reale Verstehens- und Äußerungsanlässe, haben in dieser Betrachtungsweise einen wichtigen Stellenwert und stellen eine geeignete Grundlage für die Förderung der kommunikativen Kompetenz dar. Vor diesem theoretischen Hintergrund entstanden inhaltsorientierte Ansätze, die den kommunikativen Aspekt von Sprache betonen und den didaktischen Schwerpunkt auf situierte, realitätsnahe Lernaktivitäten legen.

Im Folgenden wird die Spezifik der Formfokussierung und der Aufgabenorientierung diskutiert und es werden Möglichkeiten für ihre unterrichtspraktische Umsetzung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit exemplarisch aufgezeigt.

## **3 Formfokussierung**

Inhaltsbezogene Ansätze, die sich im Zuge der kommunikativen Didaktik herausgebildet haben, betonen den kommunikativen Aspekt von Sprache. Durch den Vorrang von Kommunikationsbedürfnissen vor sprachformalen Aspekten wurden gewisse fremdsprachliche Defizite zu Gunsten der Ausbildung rezeptiver und produktiver kommunikativer Fertigkeiten hingenommen. Auch wenn der primäre Anspruch der kommunikativen Didaktik darin besteht, „Sprachhandeln anstatt Sprachbetrachtung“ (Faistauer 2010, 984) in den Vordergrund zu stellen, behielten formbezogene Ansätze, die Präzision der Beherrschung sprachstruktureller Aspekte durch eine ausgewogene Aufmerksamkeit auf Inhalt und Form fordern, eine gewisse Legitimation. Dies hängt mit der Beobachtung zusammen, dass die einseitige Orientierung am Inhalt durch aufgabenorientierte Lernaktivitäten, selbst bei gut ausgebildeten kommunikativen Fertigkeiten, oft zu Mängeln in der Formbeherrschung führt, die sich in formal inkorrekt produzierter Sprache niederschlagen. In der einschlägigen Forschung wird empirisch bekräftigt, dass implizite Sprachförderung durch Inhaltso-

rientierung zu Flüssigkeit im Sprachgebrauch, jedoch nicht automatisch zur Entwicklung linguistischer Kompetenzen führt (vgl. hierzu die Langzeitstudie von Swain 1985). Dies hat seinen Grund darin, dass die Aufmerksamkeit auf den Inhalt Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses an sich bindet, die für die Formfokussierung fehlen.

Vor diesem Hintergrund entstand in den 1990er Jahren (vgl. Long 1991) im Rahmen der kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik der Formfokussierungsansatz (Fokus-auf-Form). Dabei handelt es sich um eine unterrichtliche Vorgehensweise in einem text- und aufgabenorientierten Unterricht, in dem der Fokus anhand von Übungen explizit auf Sprachstrukturen gerichtet wird. Der Formfokussierungsansatz steht in der Tradition der kommunikativen Sprachdidaktik (Piepho 1990; Königs 1991; Henrici 2001), da er die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache in den Vordergrund stellt. Jedoch akzentuiert er deutlich die Vorteile der systematischen Sprachförderung durch formbezogene Instruktion. Dabei wird davon ausgegangen, dass die explizite Sprachförderung durch Formfokussierung zu besseren Lernergebnissen als die rein implizite Sprachförderung führt (Rösch/Rotter 2010, 219), da Lernende vom Gleichgewicht zwischen Inhalts- und Formfokussierung profitieren. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, dass die inhaltsorientierte Beschäftigung mit der Fremdsprache auch den Fokus auf sprachliche Mittel in dafür vorgesehenen Phasen mit einbezieht (Donnerstag 2010, 9; Mertens 2010, 8). Dies erfolgt durch das gezielte Lenken der Aufmerksamkeit, das bewusste Beachten (*noticing*) sprachformaler Elemente, etwa phraseologischer Lexik, im Kontext, damit der Bedeutungsbezug nicht verloren geht. Die Lernvorteile der sprachsystematischen Unterrichtsgestaltung ergeben sich nach Rösch/Rotter (2010, 230) aus der starken kontextuellen Einbettung. Formfokussierende Übungen sind somit „kein Selbstzweck, sondern zweckgerichtet“ (Rotter 2015, 23) und schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die Lernenden ihre Interlanguage effektiv umstrukturieren und den Anforderungen von Aufgaben gerecht werden.

#### **4 Aufgabenorientierung**

Zu den inhaltsorientierten Ansätzen, die im Zuge der kommunikativen Didaktik entstanden sind, gehört das aufgabenorientierte Lernen (*task based learning*), das eine verstärkte Lernerzentrierung anhand kreativer, inhaltsorientierter Lernanlässe beansprucht und letztere noch deutlicher als der Formfokussierungsansatz akzentuiert. Hintergrund der Aufgabenorientierung bildet die Hypothese, dass bedeutungsvolle Aufgaben mit persönlicher Relevanz für die Lernenden in authentischen Lernarrangements einen angemessenen Rahmen für das Sprachenlernen darstellen. Der Begriff Aufgabenorientierung geht auf Nunan (1989) und Willis (1996) zurück und nimmt im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001, 153–162) eine wichtige Stellung ein. „Unter Aufgabe ist“ nach Mertens (2010, 7) „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement zu verstehen, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, inner-

halb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen.“ Legutke (2010, 17) definiert Aufgaben als „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“. Die Bearbeitung von Aufgaben umfasse kognitive Strategien wie das Suchen, Auswählen, Klassifizieren, Ordnen und Auswerten von Informationen (ebd.).

Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung ist zwischen den Begriffen „Aufgabe“ und „Übung“ konsequent zu unterscheiden: Übungen sind tendenziell geschlossen und haben aufgrund ihres sprachbezogenen Charakters, der zur korrekten Sprachverwendung führen soll, „dienende Funktion“ (Huneke/Steinig 2013, 233). Dagegen sind Aufgaben offen, inhaltlich bedeutsam und mitteilungsbezogen und stellen einen kommunikativen Handlungsrahmen her.<sup>2</sup> Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass zu den Merkmalen von Aufgaben die Gleichsetzung von Sprachenlernen und Sprachgebrauch, die kommunikative Relevanz durch situative Einbettung, die Inhaltsorientierung, der kombinierte Einsatz kommunikativer Fertigkeiten, die multimediale Gestaltung einer anregenden Lernumgebung, die lösungsorientierte Kooperation unter Lernenden und die Produktorientierung gehören. Damit setzt die Aufgabenorientierung einen zentralen Anspruch der kommunikativen Didaktik um, bei dem der Bedeutungsaspekt von Sprache im Vordergrund steht. Realitätsnahe Handlungs- und Äußerungsanlässe sollen den Lernenden Gelegenheit geben, in der Zielsprache authentisch zu agieren. Lerntheoretisch lässt sich eine Affinität zwischen den genannten Grundsätzen (persönliche Relevanz, Authentizität und Handlungsorientierung) und kognitivistisch-konstruktivistischen Prinzipien erkennen, die die Fremdsprachendidaktik seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend beeinflussen (siehe hierzu Chrissou 2012, 60–66).

Im Folgenden werden Beispiele für formfokussierende und aufgabenorientierte Lernaktivitäten im Bereich der Phraseologie angeführt. Beim Sichten von Lernmaterialien zur Phraseologie fällt auf, dass ein deutliches Übergewicht formfokussierender Übungen herrscht. Vor dem Hintergrund der Anforderungen der kommunikativen Didaktik ist es sinnvoll und wünschenswert, ein Gleichgewicht zwischen formfokussierenden Übungen und aufgabenorientierten Lernaktivitäten anzustreben. Da sich die Mehrheit der Aufgaben und Übungen der Konsolidierung und dem angemessenen Gebrauch von Phrasemen dient, liegt der Schwerpunkt der im Folgenden zitierten und eigens erarbeiteten Beispiele auf den Phasen *Festigen* und *Verwenden* des phraseodidaktischen Dreischritts von Kühn (1992) bzw. des phraseodidaktischen Vierschritts von Lüger (1997). Letzterer

---

<sup>2</sup> Die Definition von Aufgaben und ihre Abgrenzung von Übungen erfolgt in der einschlägigen Literatur nicht immer einheitlich. Zur unscharfen Unterscheidung zwischen Aufgabe und Übung in der fremdsprachendidaktischen Literatur siehe van den Branden (2006, 6).

umfasst die folgenden Phasen: a. Erkennen, b. Entschlüsseln, c. Festigen und d. Verwenden.<sup>3</sup> In einem derart gestalteten unterrichtlichen Arrangement erhalten die Lernenden im Rahmen der Textarbeit Gelegenheit, Phraseme a. im Gebrauchskontext selbständig zu *erkennen*, b. durch den prozessorientierten Einsatz von Verstehensstrategien aktiv zu *entschlüsseln*, c. in ihrer formal-semantisch-funktionalen Dimension zu *festigen* und d. durch Transfer auf neue Kontexte aktiv zu *verwenden*.

## 5 Beispiele für formfokussierende Übungen

Zu den sprachformalen Aspekten von Phrasemen im engeren Sinne gehört die Struktur des phraseologischen Formativs auf der Ausdrucksebene, die den lexikalischen Komponentenbestand mit seinen morphologischen und valenzbedingten Eigenschaften umfasst. Neben den rein formal-syntaktisch orientierten Übungen zur Festigung der phraseologischen Form, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden, werden auch mehr oder weniger geschlossene Übungen einbezogen, die auf das Festigen der semantisch-pragmatischen Beherrschungsdimension von Phrasemen abzielen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass sie einen hohen Grad an Formalisierung und eine geringe kommunikative Bandbreite aufweisen: Obwohl sie den Bedeutungs- und Verwendungsaspekt in den Vordergrund stellen, tragen sie aufgrund ihres geschlossenen, tutoriell-instruktiven Charakters ohne die Einbettung in ein umfassendes, inhaltsorientiertes unterrichtliches Vorgehen kaum zur Umsetzung eines aufgabenorientierten Konzepts bei.

Als Materialgrundlage für die folgenden Übungen, die im phraseodidaktischen Vierschritt auf die Festigung von Form und Bedeutung sowie auf die gesteuerte Verwendung von Phrasemen abzielen, dient das Lernmaterial von Ettinger (2019b) und Bergerova (2007).

### 5.1 Übungen zur Festigung der Form

Die folgenden Übungen haben die Festigung der phraseologischen Form zum Ziel.<sup>4</sup> In der nächsten Übung (Abbildung 1) sollen die fehlenden Komponenten anhand vorgegebener Bilder vervollständigt werden, die die wörtliche Bedeutung der Phraseme als Motivationsbasis graphisch darstellen:

<sup>3</sup> Lüger (1997) fügte den drei Schritten von Kühn (1992) *Erkennen*, *Entschlüsseln* und *Verwenden* den Schritt *Festigen* als gesonderte Phase hinzu.

<sup>4</sup> Die unter 5.1 angeführten Übungen stammen von der folgenden Online-Quelle: <https://www.ettinger-phraseologie.de/media/pdf/uebungen1.pdf>.

**Mit Hilfe der Zeichnungen (Abb.1) ist es ein Kinderspiel, die Einheiten zu ergänzen:**

jmdn. unter die ..... nehmen  
auf dem ..... bleiben  
das ..... will klüger sein als die .....  
wie aus der ..... geschossen  
bei jmdm. tief in der ..... stehen  
kalte ..... kriegen  
da liegt der ..... im Pfeffer  
keinen ..... wert sein  
den ..... vor lauter ..... nicht sehen



Abbildung 1. Übung zur Form (Ettinger 2019b)

In der folgenden ebenfalls formbezogenen Übung (Abbildung 2) werden die Lernenden aufgefordert, die vorgegebenen fehlenden Präpositionen zu ergänzen.

**Entscheiden Sie, welche Wörter von rechts in welche Wendung passen, und verwenden Sie dann die komplettierten Wendungen jeweils in einem passenden Kontext:**

jmdm. .... Hand gehen		auf
etwas .... den Daumen peilen		durch
jmdm. .... den Kopf stoßen		zu/zur
sich etwas .... den Kopf gehen lassen		über
jmdm. .... die Finger sehen		vor
etwas .... Eis legen		nach
..... der Hut sein		aus
jmdm. .... Rede stellen		
..... dem Rechten sehen		
etwas .... Gesicht bekommen		
.....dem Schneider sein		

Abbildung 2. Übung zur Form (Ettinger 2019b)

In der nächsten Übung (Abbildung 3) soll die abstrahierte lemmatisierte Nennform der Phraseme um die fehlenden Ergänzungen vervollständigt werden. Dies stellt eine Voraussetzung für ihre angemessene Einbettung im Satz dar.

**Schreiben Sie die Stammform der Phraseologismen so, dass daraus hervorgeht, mit welchen obligatorischen Ergänzungen man einen grammatisch richtigen Satz bilden kann:**

*am Herzen liegen* → *jmdm. liegt etwas (N) am Herzen*

*in Kinderschuhen stecken* → .....

*es wird schwarz vor den Augen* → .....

*schwer im Magen liegen* → .....

*zu Ohren kommen* → .....

*Bände sprechen* → .....

*durch die Bank* → .....

*ins Geld laufen* → .....

*das Für und Wider* → .....

*über die Runden helfen* → .....

*Schindluder treiben* → .....

Abbildung 3. Übung zur Form (Ettinger 2019b)

## 5.2 Übungen zur Festigung der Bedeutung

Die folgenden Übungen haben die Konsolidierung der Semantik von Phrasemen zum Ziel.<sup>5</sup> Die fehlenden phraseologischen Komponenten beziehen sich in der nächsten Übung (Abbildung 4) auf Phraseme, die den Begriff „Dummheit“ konzeptualisieren.

**Mit den verbalen Elementen *haben* und *sein* gibt es zahlreiche Phraseologismen zum Schlüsselbegriff /DUMMHEIT/. Ergänzen Sie in nachstehenden Einheiten das richtige Verb und die andere fehlende Konstituente:**

keine Ahnung von ..... und Blasen .....

eine lange .....

..... im Kopf .....

schwer von .....

ein ..... vor dem Kopf .....

kein großes .....

Abbildung 4. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

In der nächsten Übung (Abbildung 5) geht es darum, freie Wortverbindungen in Kurzkontexten durch Phraseme zu ersetzen.

<sup>5</sup> Die unter 5.2 angeführten Übungen stammen von der folgenden Webadresse: <https://www.ettinger-phraseologie.de/media/pdf/uebungen2.pdf>.

**Lesen Sie die Sätze und ersetzen Sie die passenden phraseologischen Ausdrücke:**

*in Saus und Braus – jmdm. auf den Schlips treten – ab und zu – Schlag auf Schlag; auf der Strecke bleiben;*

- Ich würde mir kein Leben *in Luxus* wünschen.
- *Schnell nacheinander* erschienen seither Bücher, Broschüren und Aufsätze zum Thema.
- Es gibt auch Lehrer, die Spaß mitmachen. Dann überschlagen sich aber manche Schüler gleich, und die Lehrer fühlen sich natürlich *gekränkt*.
- Jetzt habe ich die rechte Hand gebrochen, ich bin ein „Krüppel“ und kann nicht schreiben, nicht kochen, aber auch gar nichts tun. Mit dem Taxi ins Krankenhaus, mit dem Taxi zurück. Und meine Zuehfrau, die *manchmal* auch den Garten in Ordnung bringt und mir in dieser schwierigen Lage bestimmt helfen würde, ist über den Winter bei ihren Kindern auf dem Land.
- Der Mathelehrer gab uns am Tag sieben Seiten Rechnen auf, das machte ihm gar nichts aus. Ein großer Teil der Kinder *konnte das gar nicht schaffen*. Aber ich gehörte zum anderen Teil...

Abbildung 5. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

In der folgenden Übung (Abbildung 6) soll die Zuordnung von Phrasemen zu vorgegebenen onomasiologischen Kategorien erfolgen. Es ist zu erwarten, dass die Strukturierung des mentalen Lexikons der Lernenden nach Schlüsselbegriffen eine didaktisch sinnvolle Basis für das Festigen und Vernetzen von Phrasemen im Gedächtnis bietet.

**Positive menschliche Eigenschaften - phraseologisch ausgedrückt:**

*1. Hilfsbereitschaft*

*2. Gewissenhaftigkeit*

*3. Bescheidenheit*

sich nach der Decke strecken – für jmdn. die Kastanien aus dem Feuer holen – jmdm. unter die Arme greifen – die Kirche im Dorf lassen – der Katze die Schelle umhängen – Ernst machen mit etwas – etwas auf den Grund gehen – etwas unter die Lupe nehmen – jmdm. fällt keine Perle aus der Krone

Abbildung 6. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

In der nächsten Übung (Abbildung 7) geht es um die Zuordnung von Phrasemen zu Bildern, die ihre wörtliche Bedeutung abbilden und durch das Einbeziehen der visuellen Modalität eine Gedächtnisstütze darstellen.

### Wörtlich genommen...

Die Bilder stellen jeweils die wörtliche Bedeutung eines deutschen Phraseologismus dar.

Setzen Sie die Nummer des passenden Bildes in die Kreise vor der Wendung:

- mit dem Kopf durch die Wand wollen
- das Kind mit dem Bade ausschütten
- seine Hände in Unschuld waschen
- die Hände in den Schoß legen
- das Geld zum Fenster hinauswerfen
- auf dem Pulverfass sitzen



Abbildung 7. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

In der folgenden Übung (Abbildung 8) stehen Phraseme im Vordergrund, die die Schlüsselbegriffe „Ortsveränderung“ und „Entfernung“ sprachlich strukturieren.

**Ortsveränderung und Entfernung kann man z.B. wie folgt phraseologisch ausdrücken:**

- a) Wenn jemand sehr schnell läuft, kann man scherzhaft sagen: .....
- b) Wenn jemand plötzlich weggeht, verschwindet, ohne Bescheid zu sagen, ohne sich zu verabschieden: .....
- c) Wenn man plötzlich verschwindet, weil man Angst hat: .....
- d) Wenn man z.B. auf der Suche nach einer Mangelware ist, so .....
- e) Wenn man unterwegs ist, weil man jemanden verfolgt, kann es heißen: .....
- f) Wenn man sagen will, dass jemand in einem weit entlegenen kleinen Nest lebt, kann man sagen: Dort .....
- g) Wenn jemand sehr viel unterwegs ist: .....

sich aus dem Staub machen – die Beine unter die Arme nehmen – von der Bildfläche verschwinden – sich die Beine nach etwas ablaufen – sich an js. Fersen heften – ständig auf Achse sein – das Hasenpanier ergreifen – Fersengeld geben – wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen – sich in die Büsche schlagen

Abbildung 8. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

In der nächsten Übung (Abbildung 9) gilt der Fokus der Differenzierung zwischen Phrasemen und formal ähnlichen freien Wortverbindungen, die potenziell Interferenzquellen darstellen:

**Kontraste**

**Vergleichen Sie die Paare und differenzieren Sie ihre Bedeutung:**

a) etwas auf die leichte Schulter nehmen	⇔	etwas auf die Schulter nehmen
b) jmdn. die Stange halten	⇔	jmdn. bei der Stange halten
c) jmdn. an die Wand drücken	⇔	jmdn. an die Wand spielen
d) etwas aus dem Weg räumen	⇔	jmdn. aus dem Weg räumen
e) über den Berg sein	⇔	über alle Berge sein
f) den Kopf voll haben	⇔	die Nase voll haben
g) jmdn. in den Rücken fallen	⇔	jmdn. in den Arm fallen
h) jmdn. Beine machen	⇔	etwas kriegt Beine

Abbildung 9. Übung zur Semantik

In der folgenden anspruchsvollen Übung (Abbildung 10) geht es um das Ersetzen freier Ausdrücke durch Phraseme, die nicht vorgegeben werden.

**Drücken Sie phraseologisch aus,**

dass jemand leicht betrunken ist.  
dass jemand aus einer gefährlichen Situation ohne Schaden herausgekommen ist.  
dass jemand für einen anderen Menschen eine Last bedeutet.  
dass man ein Geheimnis, eine Information anderen nicht erzählt.  
dass jemand bei jeder Kleinigkeit zu weinen beginnt.  
dass man sehr ungeduldig ist.  
dass jemand in einer Situation völlig ratlos ist, keine Lösung, keinen Ausweg sieht.  
dass man etwas einfach nicht glauben will.

Abbildung 10. Übung zur Semantik (Ettinger 2019b)

### 5.3 Übungen zur Verwendung

Die folgenden Übungen haben die Konsolidierung von Aspekten zum Ziel, die mit der Verwendung von Phrasemen zusammenhängen.<sup>6</sup> In der nächsten Übung (Abbildung 11) sind die Lernenden gefordert, vorgegebene Phraseme syntaktisch angemessen in die Lücken eines zusammenhängenden Dialogs einzusetzen.

***Dialogsplitter***

**Ergänzen Sie die passenden phraseologischen Einheiten in den folgenden Minidialogen:**

- Ich muss meine Eltern anrufen, um ihnen mitzuteilen, wo ich in den nächsten Tagen sein werde.
- Brauchst du denn ihre Erlaubnis für den Ausflug?
- Nein, das nicht. Aber gewöhnlich ..... ich ihnen ....., wenn ich verreise. Ist daran etwas Schlimmes?
- Keineswegs. Ich dachte nur, du bist alt genug, um kommen und gehen zu können, ohne deinen Eltern alles ..... zu müssen.“

a) Bescheid geben / Rede und Antwort stehen / das Sagen haben  
b) jmdm. etwas auf die Nase binden / jmdm. reinen Wein einschenken / Süßholz raspeln

Abbildung 11. Übung zur Verwendung (Ettinger 2019b)

<sup>6</sup> Die unter 5.3 angeführten Übungen, die auf Ettinger (2019b) zurückgehen, stammen von der folgenden Webadresse: <https://www.ettinger-phraseologie.de/media/pdf/uebungen4.pdf>.

In der folgenden Übung (Abbildung 12) steht die Rekonstruktion der pragmatischen Bedingungen, unter denen gehandelt wurde, im Vordergrund. Die Lernenden sollen die Situation beschreiben, in der das jeweilige kommunikative Phrasem vorkommen kann.

<b>In was für einer Situation können Sie folgende Wendungen gebrauchen?</b>	
1. Ab geht die Post!	8. Das ist doch nicht dein Ernst?!
2. Jetzt ist aber Sense!	9. Mein Name ist Hase...
3. Das kommt nicht in Frage!	10. Was macht die Kunst?
4. Schwamm drüber!	11. Das kommt in den besten Familien vor!
5. Was geht hier vor?	12. Nach mir die Sintflut!
6. Alle Achtung!	13. Dass ich nicht lache!
7. Ich denke, mich laust der Affe!	14. Das bleibt in der Familie!

Abbildung 12. Übung zur Verwendung (Ettinger 2019b)

Umgekehrt geht es in der nächsten Übung (Abbildung 13) darum, das angemessene Phrasem für die sprachliche Kodierung vorgegebener Situationen und Intentionen auszuwählen.

<b>Situationsbeschreibungen</b>	
<b>Welche phraseologischen Ausdrücke treffen zu?</b>	
1. Karin hatte seine Angebereien .....	.....
So kämpften sie und neckten sich auf eine liebevolle, harmlose Art, die sie zu Freunden gemacht hatte.	
a) auf Eis legen	
b) mit gleicher Münze heimzahlen	
c) an den Fingern abzählen können	
2. Da Peter seine Freizeit immer mit Lesen und Musikhören verbrachte, .....	.....
....., wenn die Jungen untereinander wetteiferten, wer wohl der beste Schwimmer, der schnellste Läufer oder der erfolgreichste Tennisspieler war.	
a) ins Hintertreffen geraten	
b) die Flagge streichen	
c) den kürzeren ziehen	

Abbildung 13. Übung zur Verwendung (Ettinger 2019b)

Weniger gesteuert ist die folgende Übung, die unter Vorgabe von Inhaltspunkten zu freier Textproduktion anregt.<sup>7</sup> Dabei sollen vier Phraseme kontextualisiert werden.

Erzählt nach den folgenden Stichpunkten eine Geschichte. Benutzt dabei zwei von diesen Redewendungen: *etw. mit links schaffen, die Krise kriegen, fix und fertig sein* und *sich wie gerädert fühlen*.

Georgs Wunsch = Skater werden – sein älterer Bruder = sein Vorbild – Georg denkt: was mein Bruder kann, lerne ich ganz leicht – erstes Training, viele Stürze – G. ärgert sich – nach zwei Stunden erschöpft – am nächsten Tag Schmerzen im ganzen Körper.

Abbildung 13. Übung zur Verwendung (Bergerova 2007)

Formfokussierende Übungen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass Lernende den Anforderungen von Aufgaben gewachsen sind (Legutke 2010, 17). In diesem Sinne verhalten sich inhaltsorientierte Lernaktivitäten und der Fokus auf die phraseologische Form komplementär zueinander und lassen sich im Rahmen des phraseodidaktischen Vierschritts sinnvoll miteinander kombinieren. Es ist zu erwarten, dass sie im Verbund zur Erweiterung und Vertiefung der phraseologischen Kompetenz beitragen. In diesem Sinne ist Ellis (2015, 9–10) zuzustimmen, dass die Dichotomie von Flüssigkeit und Genauigkeit nicht haltbar ist.

## 6 Beispiele für aufgabenorientierte Lernaktivitäten

Meines Wissens kommen in Lernmaterialien zur Phraseologie und in Forschungsarbeiten zur Phraseodidaktik kaum aufgabenorientierte Lernaktivitäten zur Entwicklung der phraseologischen Kompetenz vor. Im Folgenden werden Beispiele von Lernaktivitäten für die Umsetzung des aufgabenorientierten Lernens im Bereich der Phraseologie erarbeitet. Sie lassen sich im mündlichen oder schriftlichen Medium realisieren. Der Grad der Steuerung durch die Lehrperson hängt von dem Alter, dem Sprachniveau und der Methodenkompetenz der Lernenden ab.

Eine didaktisch sinnvolle Möglichkeit zur Implementierung von Aufgaben in der Unterrichtspraxis besteht im korpusorientierten Lernen (zur Relevanz von Korpora und Korpusrecherchen für das Sprachlernen siehe u. a. Sinclair 2004; Ludewig 2005; Ďurčo 2007; Chrissou 2012; Steyer 2018). Insbesondere fortgeschrittene Lernende können nach entsprechender Einweisung in die korpusorientierten Arbeitsmethoden dazu angeregt werden, nach authentischen Sprachbelegen ausgewählter Phraseme in einem digitalen Korpus zu recherchieren und Konkordanzlisten mit Vorkommensbeispielen zu generie-

<sup>7</sup> Diese Übung geht auf Bergerova (2007) zurück und ist abrufbar unter der folgenden Webadresse: [http://frazeeologie.ujepurkyne.com/VS\\_teil05aufgabe9.asp?tisk=1](http://frazeeologie.ujepurkyne.com/VS_teil05aufgabe9.asp?tisk=1).

ren. Je nach Lernerniveau und -alter kann die Lehrperson die Korpusbelege auswählen und sprachlich adaptieren. Durch induktive Beobachtung erhalten die Lernenden die Gelegenheit, Verwendungsmöglichkeiten, Restriktionen und Varianten der Phraseme in ihrer textuellen Umgebung handlungsorientiert und kooperativ zu erfassen (siehe dazu Chrissou 2012, 93–96). Die Arbeitsanweisung kann hierzu die folgende sein:

- (1) *Recherchieren Sie im DWDS-Korpus (<https://www.dwds.de/r>) nach Beispielsätzen, in denen das Phrasem „ein/sein blaues Wunder erleben“ vorkommt. Wer kann ein blaues Wunder erleben? In welchen Situationen? Taucht das Phrasem auch in modifizierter Form auf? Welche Absicht verfolgt mit diesen Modifikationen der/die Autor/in?*

Eine Möglichkeit zum Trainieren kognitiver Strategien besteht darin, den Lernenden Gelegenheit zu geben, eine Textsorte, wie z. B. wöchentliche Horoskoptexte oder Leserbriefe, regelmäßig zu verfolgen, die darin vorkommenden Phraseme zu dokumentieren und onomasiologisch einzuordnen. Ähnliches kann mit literarischen oder Liedtexten erfolgen. Didaktisch sinnvoll ist auch das Dokumentieren von Phrasemen aus dem integrierten bilingualen Sachfachunterricht. Eine Lernaktivität, die Ressourcen des WWW nutzt, ist wie folgt:

- (2) *Suchen Sie im Wochenhoroskop (<https://www.ahoroskop.de/wochentliches-horoskop>), das Ihrem Sternzeichen entspricht, nach Phrasemen. Wiederholen Sie die Suche für insgesamt vier Wochen. Notieren Sie sich die Phraseme und ordnen Sie sie den Kategorien des onomasiologischen Wörterbuchs Ettingers zu (<https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/index-schluesselfbegriffe.php>). Welche Phraseme werden im Wörterbuch unter derselben onomasiologischen Kategorie angeführt?*

Eine geeignete Aufgabe für fortgeschrittene Lernende besteht in der Erstellung eines Klassenblogs mit gesammelten Werbungen, in denen Phraseme, auch in modifizierter Form, vorkommen und verschiedene Textfunktionen realisieren, mitunter auch emphatische, ironische oder humorvolle Funktionen. Möglich ist auch die selbstständige Erstellung von Werbungen zu Produkten unter Verwendung phraseologischer Lexik. Eine geeignete Lernaktivität im Rahmen eines authentischen, kooperativen Lernarrangements stellt die folgende dar:

- (3) *Suchen Sie auf der Plattform YouTube (<https://www.youtube.com>) nach TV- und Radio-Werbspots, die Phraseme enthalten. Vergleichen Sie die Form dieser Phraseme mit der Form der Phraseme, die in Redensarten-Index (<https://www.redensarten-index.de>) angegeben wird, und beschreiben Sie eventuelle Unterschiede. Erstellen Sie in*

*Gruppenarbeit eine multimediale Präsentation, die TV- und Radio-Werbespots mit Phrasemen enthält. Stimmen Sie für die lustigste und eindrucksvollste Werbung ab.*

Didaktisch förderlich ist ferner das Nutzen affektiver Verarbeitungsweisen des Gelern-ten in Zusammenhang mit dem affektiven Potenzial vieler Phraseme. Hierfür können die Lernenden dazu aufgefordert werden, anhand von Phrasemen mit bewertender Funktion eine emotional gefärbte Charakterisierung von Personen des öffentlichen Lebens vorzu-nehmen. Ein Beispiel für eine Aufgabe hierzu, in der von konkreten onomasiologischen Kategorien ausgegangen wird, ist die Folgende:

- (4) *Beschreiben Sie eine Person des öffentlichen Lebens (z. B. Sportler; Sänger; Schauspieler), indem Sie für ihre Charakterisierung Phraseme verwenden, die Sie unter den Kategorien „loben“, „kritisieren“, „positive Wertung“, „negative Wertung“ in Ettingers Wörterbuch finden (<https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/index-schlüsselbegriffe.php>).*

Für eine bessere Verankerung im Gedächtnis ist es sinnvoll, neben der Schriftlichkeit auch die Mündlichkeit gezielt in den Unterricht einzubeziehen. Eine Möglichkeit für die Gestaltung situationsadäquater Lernarrangements zum Einüben realer Handlungsabläufe unter konsequenter Verwendung der Zielsprache im mündlichen Medium besteht im Einsatz von Rollenspielen, in denen die Lernenden alltägliche Sprachhandlungen, z. B. Meinungsäußerung, Zustimmung und Kritik, Bitte und Befehl, unter Einsatz phraseologischer Lexik trainieren. Denkbar ist auch das Gestalten kleiner Theater-Sequenzen, z. B. zum Einkaufen oder zur Reservierung von Tickets. Lernförderlich ist dabei aufgrund der multimodalen Repräsentation das gezielte Einbeziehen prosodischer und nonverbaler Merkmale von Phrasemen (Mimik, Gestik, Bewegung, Geräusche) ins szenische Spiel. Eine erlebnisaktivierende Methode, die verschiedene Sinneskanäle einbezieht, besteht weiterhin im Einsatz spielerischer Lernformen, etwa von Pantomime, zum Erraten von Phrasemen. Als Anlass zu mündlicher Interaktion unter konsequenter Verwendung der Fremdsprache kann die folgende Aufgabe dienen:

- (5) *Führen Sie zu zweit ein Rollenspiel zum Thema „Karneval durch: Spaß pur oder reiner Unsinn?“ durch, in dem Sie Phraseme verwenden, die Sie den Kategorien „Zustimmen“, „Widersprechen“ und „Ablehnen“ aus Ettingers Wörterbuch entnehmen (<https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/index-schlüsselbegriffe.php>).*

Einen kognitiven Zugang, der durch die sprachliche und außersprachliche Kodierung motivierter, semantisch durchsichtiger Phraseme bedingt ist, bieten Visualisierungen. Der bewusstmachende Zugriff auf die kompositionelle Bedeutung von Phrasemen kann durch Bildmaterial erfolgen, das ihre wörtliche semiotische Ebene erfasst und abbildet.

Dies erlaubt eine mehrkanalige Verarbeitung und schafft eine Grundlage für eine tiefe Vernetzung im mentalen Lexikon und bessere Behaltenseffekte (zu Beispielen hierzu siehe Hallsteinsdóttir 2011, 13, 14). Diesem Zweck dient die folgende Lernaktivität:

- (6) *Gehen Sie von drei Phrasemen (Idiomen) Ihrer Wahl aus, die ein metaphorisches Bild enthalten, und suchen Sie in Google (<https://www.google.com>) nach Bildern, Zeichnungen und Fotos, die dieses metaphorische Bild visualisieren. Vergleichen Sie die Ergebnisse Ihrer Suche mit den Ergebnissen eines/r Mitschülers/in.*

Eine unterrichtsbegleitende Aufgabe, die den Einsatz kognitiver Strategien trainiert, besteht in der Amateurphraseographie: Die Lernenden tragen eine Auswahl kommunikativer wichtiger Phraseme, auf die sie im Rahmen der Textarbeit stoßen, in ein strukturiertes Arbeitsblatt ein.<sup>8</sup> Darin erfassen sie neben der Nennform und der Bedeutungsangabe ihre formal-semantischen Merkmale, ihre onomasiologische Einordnung bzw. ihre Gebundenheit an bestimmte Sprachhandlungen (Burger 1998, 182–184) sowie Verwendungsbeispiele aus Korpora. Als Produkt kann ein Portfolio anvisiert werden, das die Lernenden im Hinblick auf „kommunikative Dringlichkeit“ (Ettinger 2011, 237) bzw. „persönliche Nützlichkeit“ (s. hierzu Ettinger 2019a, 95) der dokumentierten Phraseme erstellen. Diese Aufgabe kann innerhalb von einigen Unterrichtsstunden bearbeitet werden oder die Form eines Projekts nehmen, dessen Dauer bis zu mehreren Wochen oder Monaten reichen kann. Die folgende Aufgabe setzt interaktive Arbeitsformen um und umfasst den Einsatz kognitiver Lernstrategien:

- (7) *Klassifizieren Sie in Gruppenarbeit zehn Phraseme, die Sie häufig verwenden, anhand des Arbeitsblatts von Ettinger (<https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort5.php>). Schlagen Sie hierfür ihre Bedeutung im Wörterbuch Redensarten-Index nach (<https://www.redensarten-index.de>) und suchen Sie authentische Beispiele ihres Vorkommens im DWDS-Korpus (<https://www.dwds.de/r>).*

Denkbar ist ferner die Durchführung eines längerfristigen Unterrichtsprojekts, in dem verschiedene Lerngruppen das Dokumentieren von Phrasemen übernehmen, die – z. B. anhand eines Körperteils – eine bestimmte Emotion denotieren, und die Ergebnisse in einem kooperativ erstellten Wiki festhalten (siehe hierzu Chrissou 2012, 141, 142). Diese Aufgabe kann durch die folgende Arbeitsanweisung realisiert werden:

- (8) *Tragen Sie in das Wiki Ihrer Lerngruppe (z. B. erstellt unter <https://wiki.js.org>) Phraseme ein, auf die Sie in der Textarbeit stoßen, und ein bestimmtes Gefühl bezeichnen, z. B. Freude, Wut oder Stolz. Notieren Sie zu jedem Phrasem einen Beispielsatz aus dem DWDS-Korpus (<https://www.dwds.de/r>).*

---

<sup>8</sup> Zum Einsatz eines formalisierten Arbeitsblatts zum Erfassen von Phrasemen aus dem Kontext siehe Ettinger (2019a, 110).

Nicht zuletzt ist es im Rahmen von Gruppenarbeit möglich, die Lernenden zur Erstellung geschlossener Übungen zu Phrasemen für andere Lerngruppen anhand von authentischen Korpusbelegen anzuregen. Auch hierfür ist der Einsatz kognitiver Strategien notwendig: das gezielte Recherchieren im Korpus, die Auswahl geeigneter Vorkommensbeispiele und die Erstellung von Übungen unter Einsatz digitaler Werkzeuge (siehe hierzu Chrissou 2012, 136–139). Dazu kann die Arbeitsanweisung folgendermaßen lauten:

- (9) *Erstellen Sie in Gruppenarbeit Übungen zur Form und Bedeutung von drei Phrasemen Ihrer Wahl. Gehen Sie dabei von authentischen Beispielsätzen zu den Phrasemen aus, die Sie im DWDS-Korpus suchen (<https://www.dwds.de/r>). Erstellen Sie die Übungen mit Hilfe der Software „Hot Potatoes“ (<https://www.hotpotatoes.de>).*

Für die lernerorientierte Gestaltung der Spracharbeit im Bereich der Phraseologie ist es künftig wünschenswert, die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit, die in vorhandenen Lernmaterialien vorwiegend auf geschlossenen Übungen basiert, um offene, aufgabenorientierte Lernaktivitäten zu ergänzen.<sup>9</sup> Auch sollte die Umsetzung aufgabenorientierter Unterrichtskonzepte in der Unterrichtspraxis systematisch dokumentiert und auf ihre Effektivität hin beim Aufbau der phraseologischen Kompetenz evaluiert werden.

## 7 Fazit

In der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit ist es wenig zielführend, die Fokussierung sprachformaler Aspekte zu Gunsten einer einseitigen Aufgabenorientierung auszuklammern. Stattdessen ist für eine lernwirksame Unterrichtsgestaltung eine Balance zwischen Inhalt und Form anzustreben. Es ist davon auszugehen, dass diese durch die Einbettung formfokussierender Übungen in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept erreicht werden kann. Voraussetzung für die adäquate Umsetzung dieses integrativen Vorgehens in der Unterrichtspraxis ist die systematische Förderung des Sprachbewusstseins der Lernenden. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, schwerpunktmäßig von aufgabenorientierten kommunikativen Aktivitäten auszugehen, ohne jedoch auf das gezielte Fokussieren der Form phraseologischer Lexik zu verzichten. Dies kann durch die Einbettung der systematischen Wortschatzarbeit in einen bedeutungsvollen Kontext erfolgen und insbesondere durch

- a. die Verankerung der gezielten und systematischen Verarbeitung von Phrasemen in der Textarbeit mittels der Integration des phraseodidaktischen Vierschritts in die fertigungsorientierte Spracharbeit (siehe hierzu Chrissou 2020)<sup>10</sup> und

<sup>9</sup> Zur Umsetzung eines offenen Lernkonzepts zur Förderung der phraseologischen Kompetenz und seiner Effektivität siehe Chrissou (2012, 143–145).

<sup>10</sup> Neben diesem proaktiv-gezielten Vorgehen kann die Erarbeitung sprachlicher Formen nach Ellis (2015, 6) reaktiv-beiläufig erfolgen, z. B. anhand spontaner Äußerungsanlässe oder anhand von Fehlerkorrektur.

- b. die Bereicherung der textorientierten Spracharbeit durch die Implementierung bedeutungsvoller Aufgaben, die die Lernvorteile des aufgabenorientierten Lernens in der Unterrichtspraxis umsetzen.

Unerlässlich für die Überprüfung von Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung des kombinierten aufgabenorientierten und formfokussierenden Lernens sind Berichte aus der Unterrichtspraxis für verschiedene Lernervoraussetzungen.

## Literatur

- Bergerova, Hana. 2007. *Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie*. Ústí nad Labem. Available at: <http://frazeeologie.ujepurkyne.com>. Accessed: 14. September 2020.
- Burger, Harald, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick. 2007. Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte. In *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick, Hg. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter. 1–10.
- Burger, Harald. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Chrissou, Marios. 2012. *Phraseme in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Kovač Verlag.
- Chrissou, Marios. 2020. Zur phrasensensitiven Gestaltung der Textarbeit im Unterricht DaF. In *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und Kontrast. Beiträge der 2. Internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.–25. Mai 2019*. Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniowski & Joanna Szczyk, Hg. 1. Band. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. 319–333.
- Donnerstag, Jürgen. 2010. Aufmerksamkeit. In *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Carola Surkamp, Hg. Stuttgart, Weimar: Metzler. 9.
- Đurčo, Peter. 2007. Phraseologie und allgemeines Konzept für eine komplex strukturierte Datenbank. In *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Vida Jesenšek & Melanija Fabčič, Hg. Maribor: Slavistično društvo-Filozofska fakulteta. 169–180.
- Ellis, Rod. 2015. The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 1–12.
- Ettinger, Stefan. 2011. Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. In *in mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung (Festschrift für Heinz-Helmut Lüger)*. Patrick Schäfer & Christine Schowalter, Hg. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 231–250.
- Ettinger, Stefan. 2019a. Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fra-

- gen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz (PhiN)* 87, 84–124.
- Ettinger, Stefan. 2019b. *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Available at: <https://www.ettinger-phraseologie.de>. Accessed: 14. September 2020.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate. 2010. Die sprachlichen Fertigkeiten. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer, Hg. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. 961–969.
- Hallsteinsdóttir, Erla. 2001. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Kovač Verlag.
- Hallsteinsdóttir, Erla. 2011. Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik Online* 47 (3), 3–31.
- Henrici, Gert. 2001. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm, Hg. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter. 835–893.
- Huneke, Hans-Werner & Wolfgang Steinig. 2013. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jesenšek, Vida. 2007. Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Vida Jesenšek & Melanija Fabčič, Hg. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta. 1726.
- Königs, Frank G. 1991. Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur „postkommunikativen Phase“ in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de letras* 19, 21–42.
- Kühn, Peter. 1992. Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, Themenschwerpunkt: Idiomatik und Phraseologie, 169–189.
- Legutke, Michael. 2010. Aufgabe/Aufgabenorientierung. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm, Hg. Tübingen, Basel: Francke. 17.
- Long, Mike. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Kees de Bot, Ralph Ginsberg & Claire Kramersch, Hg. Amsterdam: John Benjamin. 39–52.
- Ludewig, Petra. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1997. Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.

- Mertens, Jürgen. 2010. Aufgabenorientierung. In *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Carola Surkamp, Hg. Stuttgart, Weimar: Metzler. 7–9.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piepho, Hans-Eberhard. 1990. Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die „postkommunikative Epoche“. *Deutsch lernen* 15, 122–142.
- Rösch, Heidi & Daniela Rotter. 2010. Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. Martina Rost-Roth, Hg. Freiburg: Fillibach Verlag. 217–235.
- Rotter, Daniela. 2015. *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John. 2004. New Evidence, New Priorities, New Attitudes. In *How to use Corpora in Language Teaching*. John Sinclair, Hg. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V. 271–300.
- Steyer, Kathrin. 2013. *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Steyer, Kathrin. 2018. Lexikalisch geprägte Muster – Modell, Methoden und Formen der Onlinepräsentation. In *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen*. Kathrin Steyer, Hg. Tübingen: Narr. 227–264.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition*. Susan Gass & Carolyn Madden, Hg. Rowley, Massachusetts: Newbury House. 235–252.
- Van den Branden, Kris, Hg. 2006. *Task-based Language Teaching: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, Jane. 1996. *A Framework for task-based Learning*. Harlow: Longman.