

KORPUSLINGUISTISCHE ANSÄTZE DER PHRASEOLOGIE – UND WAS NUN?

Phraseodidaktik und die Potenziale neuerer Zugänge der Sprachdidaktik

Erla Hallsteinsdóttir, Aarhus University

Marios Chrissou, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

Eine wesentliche Zielsetzung des Lehrens von Fremdsprachen ist die Förderung der fremdsprachlichen Phraseologie, d.h. das Erlernen fester Wendungen. Der phraseodidaktische Dreischritt von Peter Kühn gilt seit seiner Veröffentlichung vor dreißig Jahren als eine der wichtigsten didaktischen Grundlagen für das Lehren und Lernen von Phraseologie. Mit diesem Ausgangspunkt befassen wir uns im ersten Teil unseres Beitrags mit den phraseodidaktischen Grundlagen der Vermittlung von Phraseologie. Zuerst gehen wir der Frage nach, welche Potenziale – aber auch Begrenzungen – eine Schritt- oder Phasenmodellierung des Lernens von Phraseologie bietet und werfen zusätzlich einen Blick auf die Möglichkeiten anderer wortschatzdidaktischer Zugriffe, die wir als eine grundlegende Voraussetzung einer theoretisch-methodischen Verankerung der Phraseodidaktik betrachten. Eine solche Verankerung ist unabdingbar für die sprachdidaktische Umsetzung von Ergebnissen aus der Phraseologieforschung, darunter aus korpuslinguistischen oder kontrastiven Untersuchungen. Im zweiten Teil diskutieren wir, wie ausgewählte neuere sprachdidaktische Ansätze, wie z.B. der Plurilingualismus oder das korpusbasierte und aufgabenorientierte Lernen, zur Vermittlung von Phrasemen beitragen können.

Keywords: Phraseologie; Phraseodidaktik; phraseodidaktischer Dreischritt; aufgabenorientiertes Lernen; Plurilingualismus

Abstract

An important task of foreign language teaching is to initiate an acquisition in the field of phraseology, i.e., multiword units. Since more than thirty years now, Peter Kühn's phraseodidactic three-step model has been one of the most influential models in the design of phraseology-related vocabulary teaching and learning. Starting with the three-step model, the first part of our article deals with the didactic foundations of the teaching of phraseology. First, we explore the question of what potentials – but also limitations – a step or phase modeling of the learning of phraseology offers and also take a look at the possibilities of other approaches to teaching vocabulary, which we regard as a fundamental prerequisite for the theoretical and methodological anchoring of phraseodidactic approaches. Such anchoring is indispensable for the didactic implementation of results from phraseology research, including corpus linguistic or contrastive studies. In the second part, we discuss how selected newer language didactic approaches, such as plurilingualism or task-oriented learning, can contribute to the teaching of phrasemes.

Keywords: phraseology; phraseodidactics; phraseodidactic three-step model; task-based learning; plurilingual approach

1. Einleitung: Phraseodidaktischer Kontext

Spätestens durch die Etablierung der Korpuslinguistik stellt sich Formelhaftigkeit als umfassendes Sprachphänomen dar. Korpuslinguistische Untersuchungen belegen den fundamentalen Stellenwert von konventionalisierten Mehrworteinheiten in der Kommunikation (vgl. Steyer 2013: 9; Filatkina / Stumpf / Pfeiffer 2020: 2). Insofern bildet Phraseologie einen integralen Bestandteil des Wortschatzes (vgl. Hallsteinsdóttir / Farø 2006; Hallsteinsdóttir 2007) und somit einen wichtigen Lerngegenstand für den Sprachunterricht.

Ein vergleichender Zugriff, der für diese Themenausgabe als kontrastive Phraseologie definiert wird, ist eine wesentliche Rahmenbedingung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen,

denn das Lernen erfolgt grundsätzlich durch die Integration des Neuen in das Vorhandene, darunter das bereits erworbene sprachliche Wissen und Können in anderen Sprachen. In der Phraseodidaktik manifestiert sich ein kontrastiver Zugriff auf verschiedenen Ebenen in Relation zur Phraseologie in der Erst-, Zweit- oder schon gelernten Fremdsprachen: Bei der Auswahl der zu lernenden Phraseme, in der Bestimmung und Beschreibung ihrer sprachspezifischen Verwendungskontexte anhand von Korpusdaten, in den didaktischen Überlegungen für die Umsetzung der Phraseologie in Bildungsmaterialien und im Unterricht, in der Vermittlung von Wissen über Phraseologie in der Lehrkräfteausbildung und, nicht zuletzt, in theoretischen Arbeiten, u.a. zur phraseologischen Kompetenz.

Trotz der inzwischen zahlreichen korpuslinguistischen Analysen von Phrasemen, die beispielsweise die Grundlage für die Erarbeitung von Listen mit frequenten Phrasemen und vielfältige Vorschläge für die Arbeit mit Korpora im Fremdsprachenunterricht bilden, stellt die phraseodidaktische Umsetzung von Ergebnissen aus der Korpuslinguistik immer noch ein Desiderat dar. Phrasemlisten und Korpusdaten zum Gebrauch von Phrasemen sind unbestritten eine wichtige Voraussetzung und ein Mittel für Didaktisierungen, und die Arbeit mit Korpora im Sprachunterricht hat sich insbesondere bei fortgeschrittenen DaF-Lernenden (vgl. Chrissou 2011, 2012) und in der Erstsprache Deutsch (vgl. Bubenhofer 2006, 2024; Hallsteinsdóttir 2019) bewährt. Aber auch wenn die Arbeit mit Korpusdaten lernfördernd ist, sind die sprachdidaktischen Ansätze für das korpusbasierte Lernen nur eine von vielen Möglichkeiten der phraseodidaktischen Umsetzung. Die Arbeit mit Phraseologie im Fremdspracheunterricht sollte daher zwingend über das korpusbasierte Lernen hinausgehen und sowohl die phraseodidaktische Umsetzung korpuslinguistischer Ergebnisse als auch die Phrasemvermittlung im Unterricht in einer breiten Grundlage von wortschatzdidaktischen Theorien und Methoden verankern.

Vor diesem Hintergrund diskutieren wir in unserem Beitrag theoretische Grundlagen und praktische Möglichkeiten für die Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie im Kontext von neueren sprachdidaktischen Ansätzen. Diese Diskussion ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Ergebnisse korpuslinguistischer Analysen in der Vermittlung von Phrasemen nutzbar gemacht werden können. Die Inhalte sind Bestandteil der theoretischen Verankerung der Arbeit im vom Erasmus+ Förderprogramm der EU geförderten Projekt *Plurilingual Phraseology: Learning multiword units through English (PhraseoLab¹)*. Zum Projekt gehören umfangreiche korpuslinguistische Analysen, die in Sulikowska (2023) und Sulikowska / Chrissou (in dieser Themenausgabe) beschrieben werden. Im Zusammenspiel der Ergebnisse dieser Analysen und der Verankerung in den hier diskutierten sprachdidaktischen Ansätzen entsteht ein interaktives Lehr-Lernmaterial für Phraseme in Deutsch als Fremdsprache.

Wir skizzieren im ersten Teil ausgewählte wortschatzdidaktische Modelle und ihre Relevanz, wobei wir von der Hypothese ausgehen, dass die starke Fokussierung der Phraseodidaktik auf den phraseologischen Dreischritt in den letzten 30 Jahren zu einer Vernachlässigung anderer sprachdidaktischer Zugriffe geführt hat. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass es in der Wortschatzarbeit kaum Beispiele für aufgabenorientierte Lernaktivitäten zu Phraseologie gibt, die die Forderung nach Lernendenzentrierung, Handlungsorientierung und Nutzung der mehrsprachig verankerten Kompetenzen der Lernenden konsequent umsetzen. Solche Aktivitäten fördern das Lernen als das Ergebnis aktiver und eigenverantwortlich geführter Wissenskonstruktionen. Sie unterstützen somit den primären Anspruch der kommunikativ orientierten Sprachdidaktik, der darin besteht, über die Beschreibung von Strukturen der Fremdsprache hinauszugehen und angemessenes sprachliches Handeln in konkreten Kommunikationssituationen zu lehren.

Anschließend gehen wir der Frage nach, welche Potenziale – aber auch Begrenzungen – eine Schritt- oder Phasenmodellierung des Lernens von Phraseologie bietet und wie diese ggf. erweitert

¹ Homepage: www.phraseolab.eu (30.10.2023).

werden kann. Im zweiten Teil des Beitrags gehen wir darauf ein, wie neuere sprachdidaktische Ansätze wie korpusbasierte Zugriffe, der Plurilingualismus im Sinne vom sprachvergleichenden Lernen oder das aufgabenorientierte Lernen unter Berücksichtigung affektiver und interkultureller Aspekte zur Aktualisierung und Erweiterung von Phasenmodellen zur Phraseodidaktik beitragen können. In diesem Sinne ist der Beitrag auch als ein Rahmen für die theoretisch-methodische Verankerung der phraseodidaktischen Umsetzung von Korpusanalysen in der DaF-Didaktik zu verstehen.

2. Phraseodidaktik und wortschatzdidaktische Modelle: ein Integrationsversuch

2.1 Phraseodidaktik

Allgemein gilt die Phraseodidaktik als „der Teilbereich der Phraseologie, der sich mit der systematischen Vermittlung von Phraseologismen im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht befasst“ (Ettinger 2001: 87). Im Erstsprachenunterricht gibt es dabei v.a. zwei Ziele der Behandlung von Phrasemen, nämlich „[d]ie kulturhistorischen Hintergründe und Kontexte einer Redewendung klären oder die Aufnahme wichtiger Mehrwort-Einheiten in den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler fördern, so dass sie sie kommunikativ einsetzen können“ (Haß 2022: 72). Im Zentrum der fremdsprachlichen Phraseodidaktik steht heute insbesondere das zweite Ziel, das mit starkem Fokus auf Fragen verbunden wird, die mit dem Aufbau einer kommunikativ orientierten phraseologischen Kompetenz zusammenhängen. Bei diesen Zielen – und ganz gleich, ob im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht – geht es grundsätzlich um die Implementierung von Phraseologie als Lehr-Lern-Gegenstand im gesteuerten, meist schulischen Sprachunterricht.

Als Lehr-Lern-Gegenstand ist Phraseologie durch äußere und innere Einflussfaktoren der didaktischen Umsetzung im Fremdsprachenunterricht bedingt. In ihrem phraseodidaktischen Modell² erfassen Kacjan / Enčeva / Jazbec (2023: 180) die Rahmenbedingungen und Faktoren, die einen Einfluss auf die Vermittlung von Phraseologie haben (vgl. Abbildung 1).

² Ausführlich zu den einzelnen Rahmenbedingungen in Modell vgl. Kacjan / Enčeva / Jazbec (2023).

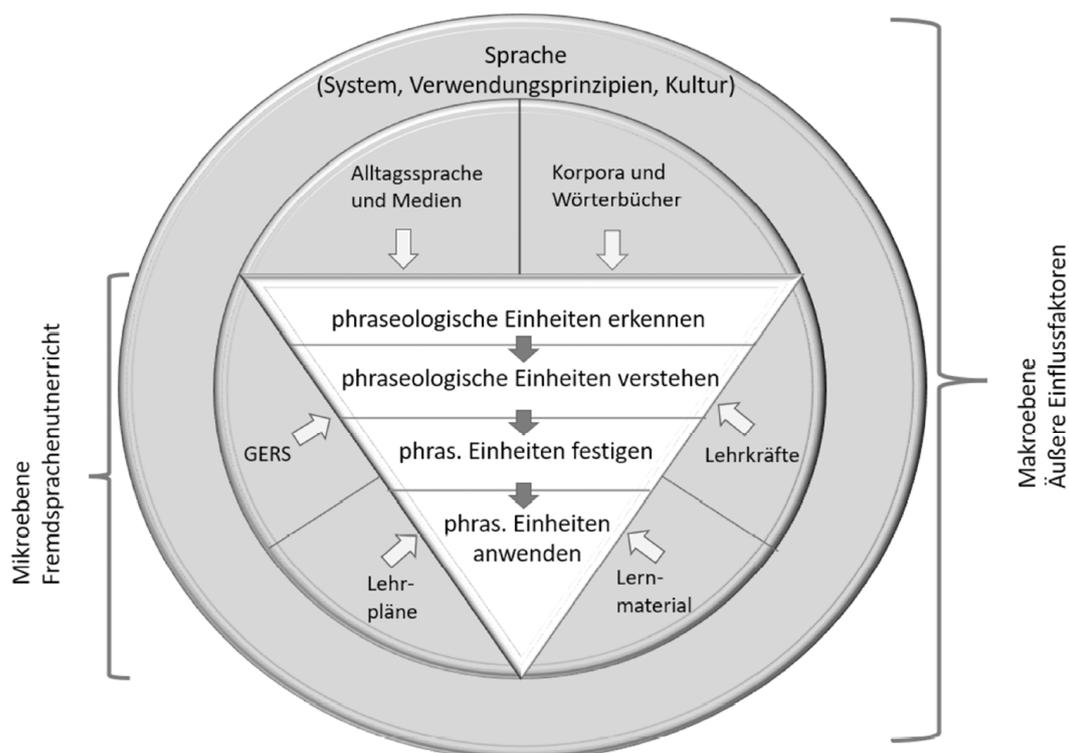


Abbildung 1

Modell der Einflussfaktoren bei der Vermittlung von Phraseologie aus Kacjan / Enčeva / Jazbec (2023: 180)

Die Sprache selbst und ihre sprach- und kulturspezifischen, textuellen und medialen Manifestationen bilden die wichtigsten äußeren Einflussfaktoren. Hierzu zählen auch Sprachgebrauchsdaten in Korpora. Als weitere äußere Einflussfaktoren werden im Modell Steuerungsdokumente wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und nationale Lehrpläne angeführt. Zudem stellen Bildungsmaterialien und die Voraussetzungen der Lehrkräfte selbst wichtige Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Phraseologie dar. Das Lehren und Lernen erfolgen demnach von äußeren Faktoren bedingt, die nationalspezifische sprachliche, sprach- und bildungspolitische Besonderheiten aufweisen.

Für die inneren Einflussfaktoren, die die phraseodidaktische Vermittlung im Unterricht bedingen, wird der phraseodidaktische Dreischritt von Peter Kühn – in einer Variation mit vier Schritten – als der Rahmen aufgestellt, der die Mikroebene des Fremdsprachenunterrichts im Modell konstituiert (vgl. bspw. Kacjan / Enčeva / Jazbec 2023).

2.2 Der phraseodidaktische Dreischritt

Der phraseodidaktische Dreischritt von Peter Kühn (1992) gilt seit seiner Veröffentlichung vor dreißig Jahren als der didaktische Zugriff schlechthin für das Lehren und Lernen von Phraseologie. In der ersten Version des Dreischritts handelt es sich um eine Aufteilung in die beiden Phasen einer rezeptiven Analyse und eines produktiven Gebrauchs. Die rezeptive Analyse umfasst die ersten beiden Schritte, das Entdecken des Phrasems und die Entschlüsselung seiner Bedeutung aus dem Kontext (vgl. Kühn 1992: 184). Die dritte und abschließende Phase beinhaltet den produktiven Gebrauch,

in der Lernende, so Kühn (1992: 184) „Phraseologismen in vertrauten textsorten-, adressaten- und situationstypischen Verwendungszusammenhängen einsetzen und gebrauchen“.

Den Dreischritt bezeichnet Kühn selbst als „ein langwieriges, zeitintensives und arbeitsaufwendiges Lernverfahren“ (Kühn 1992: 185). Trotzdem wurde der Dreischritt in der Phraseodidaktik mehrfach aufgegriffen und in didaktischen Konzepten umgesetzt. Dementsprechend gibt es in der Forschungsliteratur verschiedene Variationen der Schritte des Erkennens, der Erschließung der Bedeutung und der aktiven Anwendung von Phrasemen, mit deren Hilfe der Lernprozess modelliert wird. Die Modellierung dient zugleich als eine stark instruktive Vorgabe. Gelernt wird immer im Kontext und anhand von authentischen Texten. Die textbasierte Vorgehensweise bei der Implementierung von Phraseologie im Sprachunterricht strukturiert und steuert somit den Lernprozess.

Heinz-Helmut Lüger (1997) erweitert den Dreischritt formell zu vier Arbeitsschritten für die Vermittlung von Phrasemen, indem er für die Konsolidierung der zu lernenden Phraseme das Festigen als gesonderte Phase vorsieht (vgl. Abbildung 2).

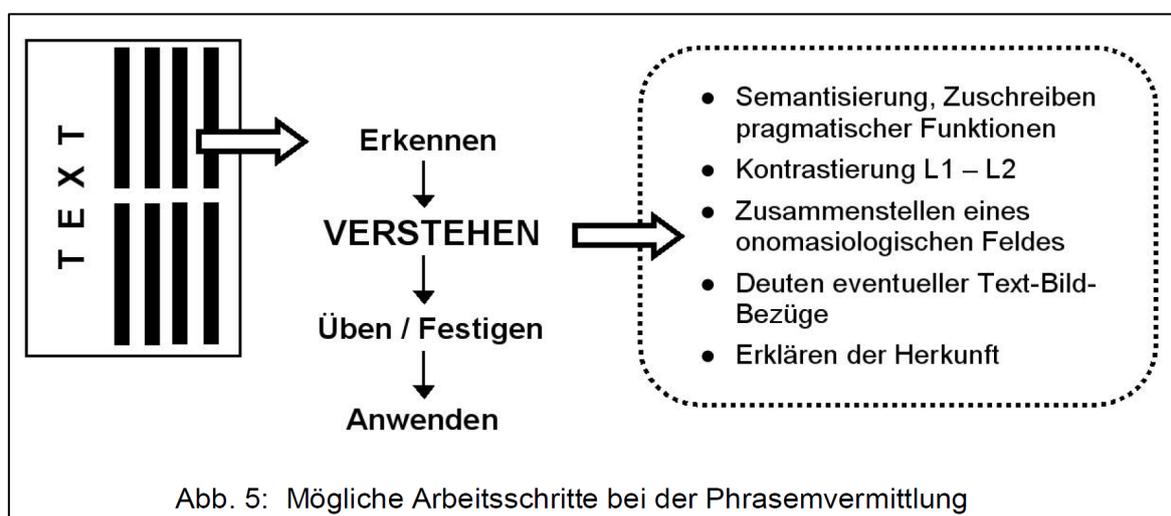


Abbildung 2

Das Vierschritt-Modell aus Lüger (2019: 73) als Beispiel für eine Variation des phraseodidaktischen Dreischritts

Dieser vierte Schritt ist jedoch bereits bei Kühn zwischen der rezeptiven und der produktiven Phase angelegt:

In einer sich [an das Entdecken und Entschlüsseln, EH / MC] anschließender Festigungsphase könnten Struktur und Bedeutung der Phraseologismen nochmals an neuen Texten oder Textsorten herausgearbeitet und die Phraseologismen in ihren semantischen Beziehungen mit anderen Phraseologismen und/oder ihren nichtphraseologischen „Entsprechungen verglichen werden. (Kühn 1992: 183)

Es gibt eine Vielfalt an weiteren Variationen, die mehr oder weniger strikt an der Schrittfolge oder an der Arbeit mit authentischen Texten festhalten, z.B. von Stefan Ettinger (2019). In seinen Übungen im Lehrbuch „wird ganz bewusst auf das zeitaufwändige Arbeiten mit authentischen Texten verzichtet“ (Ettinger 2019: 100; vgl. auch Laskowski 2010; Bergerová 2011).

Peter Kühn entwickelte den phraseodidaktischen Dreischritt für das Lehren und Lernen von Phraseologie im engen Sinne, d.h. Idiomen. Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Phraseologie in der neueren Forschung und in der sprachdidaktischen Auseinandersetzung mit Phrasemen im weiten Sinne, bspw. in der Kollokationsdidaktik (vgl. Reder 2006; Ďurčo 2017; Reder 2023; Targońska 2023) bis hin zu Ansätzen, die mit sprachlichen Routinen und Chunks teilweise über lexikalische Einheiten hinausgehen (vgl. Aguado 2015; Hallsteinsdóttir 2023a), nehmen wir zum Anlass,

für eine integrative Wortschatzdidaktik zu plädieren. Dabei nehmen wir zunächst unseren Ausgangspunkt in einem weiteren Modell von Peter Kühn.

2.3 Wortschatzdidaktischer Dreischritt

Zusätzlich zum phraseodidaktischen Dreischritt führt Peter Kühn (2000, hier zitiert nach Kühn 2013) einen wortschatzdidaktischen Dreischritt für das Lernen von Wörtern im Erstsprachenunterricht ein. Darin erfolgt zuerst die Semantisierung im Text, dann die Aneignung und Verarbeitung durch Vernetzung im mentalen Lexikon, und, als letzter Schritt, die „(Re)Aktivierung des Wortschatzes in seiner adressaten-, intentions- und situationsspezifischen Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen“ (Kühn 2013: 160).

Einige Jahre später erweitert Helmuth Feilke (2009) die Modellierung von Kühn, so dass der wortschatzdidaktische Dreischritt sowohl Einzelwörter als auch Wendungen, also Phraseme, umfasst (vgl. Abbildung 3).

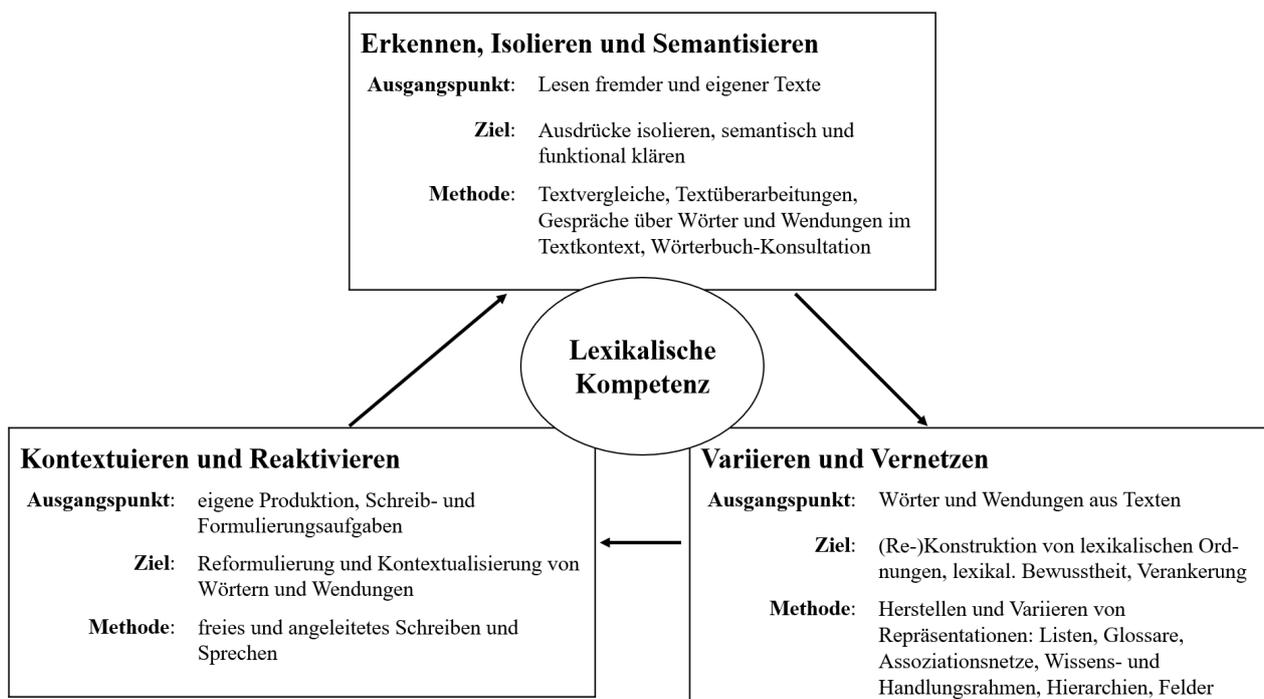


Abbildung 3
Der wortschatzdidaktische Dreischritt nach Feilke (2009: 10)

Feilke teilt den Dreischritt in die Phasen der Rezeption durch das Lesen von Texten (Erkennen, Isolieren und Semantisieren), Reflexion über Wortschatz (Variieren und Vernetzen) und eigener Produktion (Kontextuieren und Reaktivieren) und spezifiziert sie hinsichtlich der Ausgangspunkte, Ziele und Methoden im Unterricht. Die Wortschatzarbeit erfolgt an und mit Texten. Als Grundsatz gilt: „Zuerst noch unbekannte als auch relevante Wörter und Wendungen werden [im Text, EH / MC] herausgesucht, untersucht und schließlich angewandt“ (Feilke 2009: 10).

Zwei Aspekte sollen zunächst hier hervorgehoben werden, die vom phraseodidaktischen Dreischritt abweichen. Zum einen ist eine Reflexionsphase vorgesehen, in der explorative Arbeit mit dem

Ziel des Variierens und Vernetzens im Wortschatz erfolgt. Zum anderen geht es nicht nur um unbekannte Wortschatzeinheiten, denn das Modell sieht sowohl die *Wortschatzerweiterung* durch das Lernen unbekannter als auch die *Vertiefung* und *Verfestigung* von Wortschatzeinheiten durch die Behandlung relevanter Wörter und Wendungen vor (vgl. Kilian 2016, 2021: 36-37).

Die wesentliche Innovation von Feilkes Modell besteht jedoch darin, dass damit der Grundstein für einen integrativen Ansatz in der Wortschatzarbeit gelegt wird. Mit einem solchen Ansatz wird der Wortschatz ganzheitlich betrachtet und die phraseologische Kompetenz als Teil einer lexikalischen Kompetenz aufgefasst. Denn auch wenn die Forderung nach einem holistisch-integrativen Zugang in der Phraseologie bereits länger vorhanden ist (vgl. Hallsteinsdóttir / Farø 2006: 3; Hallsteinsdóttir 2007, 2023b), wurde der wortschatzdidaktische Dreischritt in der Phraseodidaktik kaum rezipiert. Für den Fremdsprachenunterricht wurde ein ganzheitlicher Zugriff bisher phraseodidaktisch nicht umgesetzt. Nur im Bereich der Erstsprachendidaktik gibt es vereinzelt Überlegungen dazu (vgl. Juska-Bacher 2023; Stein 2023).

In der *Wörter*-Wortschatzdidaktik wurde der wortschatzdidaktische Dreischritt für Deutsch als Erstsprache dagegen umfassend rezipiert. Er gilt heute als ein effektives Modell für die erfolgreiche Erweiterung des Wortschatzes (vgl. Kilian 2021: 96-97) und den Aufbau einer lexikalischen Kompetenz (vgl. Feilke 2009; Kilian 2021: 164). Als Beispiel für neuere Arbeiten, die sich auf den Dreischritt beziehen, seien hier Jörg Kilians 2021 erschienene Buch *Wortschatz lernen und reflektieren*, das Fokus auf Methoden zum Wortschatzlernen und Reflexion hat, sowie die Praxismaterialien genannt, die von Ulrike Haß und Lea Hoffmann begleitend zum Projekt Wortschatzwissen (vgl. Haß / Hoffmann 2019) erstellt haben. In diesen Arbeiten zur Wortschatzdidaktik findet sich der integrative Ansatz wieder, wenn auch nicht unbedingt sehr explizit oder systematisch.

Kilian (2021: 25) vertritt eine Auffassung vom *Wort* im weiteren Sinne, d.h. „[d]er deutsche Wortschatz weist neben den morphologisch und semantisch vielfältig miteinander vernetzten Einzellexemen auch lexikalische Einheiten auf, die aus mehreren Einzellexemen bestehen und syntagmatisch feste Wortverbindungen sind“ (Kilian 2021: 160). Die Auffassung von Phraseologie als einem integralen Bestandteil des Wortschatzes findet man auch in den Materialien von Haß und Hoffmann, die neben Wörtern „natürlich auch die Mehrwortausdrücke und unselbständigen Morpheme“ (Haß / Hoffmann 2019: 7) als Wortschatzeinheiten betrachten. Diese Auffassung entspricht der Aufteilung des Wortschatzes im GERS in feste Wendungen und Einzelwörter sowie die geschlossenen Wortklassen als Grundlage für die lexikalische Kompetenz. Hier schließt sich der wortschatzdidaktische Kreis in dem Sinne, dass der GERS eine wesentliche äußere Rahmenbedingung für den Fremdsprachenunterricht ist (vgl. das Modell in Abbildung 1 aus Kacjan / Enčeva / Jazbec 2023: 180).

Für ihre Praxismaterialien entwickeln Haß und Hoffmann eine Abfolge von insgesamt sechs wortschatzdidaktischen Schritten, die auf die Inhalte im Modell von Feilke zurückgehen (vgl. Abbildung 4). Die Schritte setzen sie in Relation zu ihrer Relevanz in den Phasen *Rezeption*, *Reflexion* und *Produktion* im wortschatzdidaktischen Dreischritt. Im Modell beziehen sich die Rezeption und die Produktion auf die Art der Aktivität der Lernenden im jeweiligen Schritt, wobei der Lernprozess grundsätzlich als eine aktive Auseinandersetzung mit dem Wortschatz einzuordnen ist, ob es sich nun um die Bewusstmachung durch die Dekontextualisierung oder die Rekontextualisierung und Testung im eigenen Gebrauch handelt. Eine Reflexion erfolgt idealerweise in allen Schritten³.

³ Beispiele für Unterrichtsmaterialien, die die wortschatzdidaktischen Schritte implementieren, in Haß (2019a, 2019b).

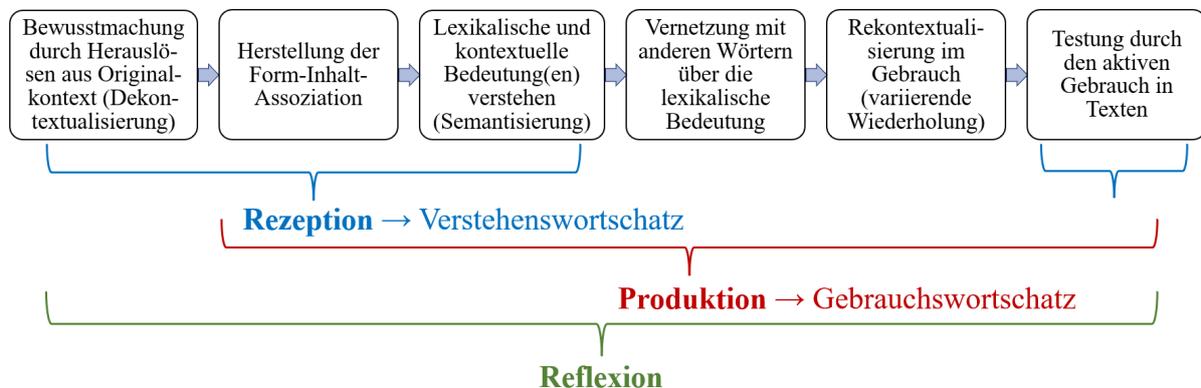


Abbildung 4

Modellierung der wortschatzdidaktischen Schritte von Haß / Hofmann (2019: 10-11), modifizierte Darstellung mit Hinzufügung der Phasen Rezeption, Produktion und Reflexion

Eine Aufteilung der Zielsetzung des Lernens in die passive Rezeption und aktive Produktion gehört zu den häufig diskutierten Fragen der Phraseodidaktik. Auf der einen Seite sieht man bis heute Auffassungen, die meinen, man müsse „auf die Gefahren eines aktiven Gebrauchs hinweisen“ (Ettinger 2019: 94). Insbesondere beim Gebrauch von idiomatischen Phrasemen in einer Fremdsprache sei „allergrößte Zurückhaltung angesagt“ (ebd.). Andere Auffassungen beschäftigen sich damit, wie man – durch viel Üben – vom Verstehen eines Phrasems dahin kommt, dass man es selbst aktiv verwenden kann:

Als generelle Vorgangsweise für die Aneignung und Verwendung von PHR [Phrasemen] in einer Fremdsprache ist zu empfehlen, daß sich jeder Student über eine passive Beherrschung durch viel Übung allmählich an den aktiven Gebrauch von PHR herantasten sollte. Bei Fortgeschrittenen ist eine (weitgehend automatisierte) Verwendung von PHR v.a. (aber nicht nur) im umgangssprachlichen Bereich zu erwarten, da PHR in vielen Kontexten als die treffendsten Ausdrücke angesehen werden und ohne sie der Stil farblos und sogar langweilig wirken kann. (Holzinger 1993: 19)

Die wortschatzdidaktischen Schritte von Haß / Hoffmann (2019) zeigen den didaktischen Weg zum aktiven Gebrauch von Phrasemen (Abbildung 4). Auch wir vertreten die Auffassung, und setzen sie im Projekt *PhraseoLab* um, dass Phraseme vom Anfang an zum Sprachenlernen dazu gehören sollten, mit dem Ziel des angemessenen aktiven Gebrauchs in der Kommunikation (vgl. Hallsteinsdóttir 2024).

2.4 Wortschatzkompetenz

In ihren Ausführungen differenzieren Haß und Hoffmann (2019) zudem zwischen der *Ebene der Vermittlung* durch die Lehrkraft und der *Ebene des Lernens*, d.h. dem Ausbau der Wortschatzkompetenz der Lernenden. Diese Unterscheidung ist unseres Erachtens wesentlich für das Verständnis und die Implementierung von Schrittmodellen für das Wortschatzlernen. Denn eine Strukturierung des Unterrichts als eine lineare Abfolge von Schritten ist ein methodischer Zugriff, der in der Tat auf einer anderen Ebene als die Modellierung des Lernprozesses einzuordnen ist.

In den Phasenmodellen wird vorausgesetzt, dass es vier zentrale Lernschritte für das gesteuerte Wortschatzlernen gibt (vgl. Börner 2000: 30-31, zitiert nach Kilian 2021: 94):

1. Die Wortform wahrnehmen sowie analysieren und erklären können;
2. Das Wort verstehen, d.h. die Bedeutung erschließen und erklären können;
3. Das Wort speichern, d.h. die Form und Bedeutung verknüpfen und im mentalen Lexikon in Vorhandenes einbinden;
4. Das Wort im eigenen Sprachgebrauch verwenden.

Das Lernen ist demnach der Prozess, der zur Speicherung von Wortschatzeinheiten und den Informationen, die ihr Anwenden-Können im Sprachgebrauch ermöglichen, im mentalen Lexikon führt. Das Lernziel ist der Aufbau einer Wortschatzkompetenz als

[...] die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Sprachzeichen/Lexeme in seinem persönlichen mentalen Lexikon rezeptiv („Verstehenswortschatz“) und produktiv („Ausdrucks-wortschatz“) zugreifen zu können, die für kognitives Handeln (versprachlichte Vorstellungen/Konzepte als Instrumente des Denkens) und für kommunikatives Handeln (zwischenmenschliche Verständigung) Voraussetzung sind. Darüber hinaus bezeichnet der Terminus auch die Fähigkeit, (noch) nicht lexikalisierte, nicht gebräuchliche Neubildungen von Wörtern nach bekannten Mustern zu verstehen und selbst zu produzieren und dadurch das eigene Ausdruckspotenzial zu erweitern. (Ulrich 2013: 524, zitiert nach Kilian 2021: 30)

Die Schritt- oder Phasenmodelle können somit als (vereinfachte) Abbildung der Schritte im Lernprozess mit dem Ziel der Speicherung einer lexikalischen Einheit im mentalen Lexikon gelten und mit Ausgangspunkt darin zur linearen Strukturierung des Unterrichtskonzepts dienen. Das heißt aber nicht, dass der Lernprozess an sich immer strikt linear strukturiert ist, oder dass das Wortschatzlernen durch das Abarbeiten von einer festgelegten Abfolge von Schritten erfolgen muss.

Bereits im Modell von Feilke sind die Phasen Rezeption, Reflexion und Produktion nicht mehr linear angeordnet, sondern mit Pfeilen kreisförmig verbunden. Auch Haß und Hoffmann heben hervor, dass alle Schritte „die rezeptive und produktive Lernaktivität so weit wie möglich fördern“ (Haß / Hoffmann 2019: 10) sollten. Um die Nicht-Linearität zu erfassen, schlagen wir vor, die Lernaspekte der Rezeption, Reflexion und Produktion als Bündelungen von Wissen und Fähigkeiten der Lernenden einzuordnen, die ineinander übergreifen und die Wortschatzkompetenz (vgl. Kilian 2021: 30-33) konstituieren (vgl. Abbildung 5). Damit können auch insbesondere die „metasprachliche Wortschatzreflexion“ (Kilian 2021: 98), bzw. Aspekte der „sprachreflexiven Kompetenz“ (Juska-Bacher 2023: 95), und der Vernetzungsaspekt von lexikalischen Einheiten, Wörtern und Phrasemen, im mentalen Lexikon greifbar gemacht werden.

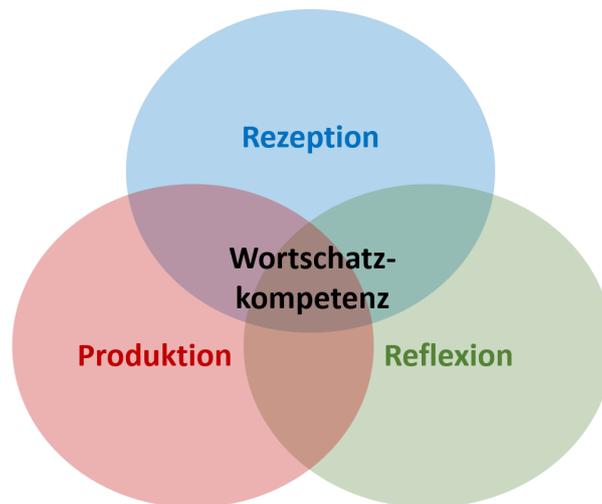


Abbildung 5
Rezeption, Reflexion und Produktion als Bestandteile der Wortschatzkompetenz (eigene Darstellung)

Dabei ist es die Wortschatzkompetenz der Lernenden in Kombination mit den didaktischen Zugriffen der Lehrkraft, die die Reflexion, Rezeption und Produktion ermöglicht. Einerseits ist die Wortschatzkompetenz, also das objektsprachliche Wortschatzkönnen und das metasprachliche Wortschatzkennen als Vorwissen und Fähigkeiten, die Voraussetzung dafür, dass das Lernen durch direkte und indirekte Förderung, darunter metasprachliche Bewusstmachung und Reflexion, erfolgen kann. Andererseits ist sie als objektsprachliche Kompetenz in Form von Verstehenswortschatz und Gebrauchs- oder Ausdruckswortschatz (vgl. Ulrich 2013: 524, zitiert nach Kilian 2021: 30; Reder 2023: 134) auch als das (vorläufige) Ergebnis des Lernprozesses aufzufassen.

2.5 Zwischenfazit

Anliegen unseres Aufsatzes ist es, einen Beitrag zur Entwicklung eines integrativen theoretisch-methodischen Rahmens für das Wortschatzlernen zu liefern, der auch die dargestellten Schritt- und Phasenmodelle einbinden und weiterentwickeln sowie neue Konzepte hervorbringen kann.

Ein – etwas überraschendes – Ergebnis der Auswertung der vorhandenen Forschung ist, dass die Phraseologie durchaus in der Wortschatzdidaktik, wenn auch noch etwas unauffällig und unsystematisch, diskutiert wird. Man könnte sogar fast sagen, die Phraseologie ist quasi – mehr oder weniger von der traditionellen Phraseodidaktik unbemerkt – durch die Hintertür der lange auf Einzelwörter ausgerichteten Wortschatzdidaktik in der Erstsprache Deutsch ‚salonfähig‘ geworden. Die Phraseodidaktik ist währenddessen in vielfachen Variationen von linearen Schrittmodellierungen stehen geblieben. Diese Modellierungen sehen, durch ihre Linearität bedingt, keine rekursiven Übungsabfolgen vor. Die strikte Vorgabe, dass das Arbeiten mit Phraseologie immer in authentischen Texten stattfinden soll, lässt zudem wenig Raum für dekontextualisierte Übungen zur Reflexion.

Wir haben bisher zunächst Vorhandenes zusammengeführt und diskutiert. Nun ist es an der Phraseodidaktik, die Nutzbarkeit der vorhandenen Ansätze auch für die Fremdsprachendidaktik zu prüfen und weiterzuentwickeln. Es gebe dabei allerdings, so Kilian (2021: 99), keinen wortschatzdidaktischen Königsweg, sondern Ziele des Wortschatzlehrens und -lernens können auf mehreren Wegen erreicht werden. Als besonders effektiv sei „eine Verknüpfung von direkten und indirekten We-

gen, von Ansätzen des objektsprachlichen Wörterlernens mit Ansätzen der metasprachlichen Wortschatzreflexion“ (Kilian 2021: 99) anzusehen. Als einen besonders vielversprechenden Ansatz, der eine Vielfalt an Lehr- und Lernmethoden ermöglicht, hebt Kilian das robuste Wortschatztraining hervor (vgl. Kilian 2021: 104 und auch Vasylyeva / Kurtz 2015):

Robustes Wortschatztraining setzt auf den empirisch belastbaren Befund, dass eine geringe Anzahl thematisch zusammengehörender Wörter und fester Wortverbindungen durch eine input- und variationsreiche aktivierende Begegnung über einen begrenzten Zeitraum hinweg hohe und nachhaltige Wortschatzlerneffekte erzielt. [...] Wenngleich Ablaufschemata vorgeschlagen werden, sind die methodischen Variationen nicht als Schrittfolgen zu verstehen, sondern können rekursiv wiederholt werden. (Kilian 2022: o.S.)

Es gibt bereits eine große Vielfalt an didaktischen Zugängen, Materialien, Lern- und Unterrichtskonzepten für die Vermittlung von Phraseologie. Im zweiten Teil unseres Beitrags werden wir nun eine Auswahl neuerer sprachdidaktischer Zugänge und ihre Relevanz für die Phraseodidaktik diskutieren. In diesem Zusammenhang soll auch die Frage diskutiert werden, welchen Beitrag neuere didaktische Zugänge bei der Anpassung von Phasen- und Dreischrittmodellen an die aktuelle fremdsprachendidaktische Diskussion und an die Bedürfnisse der Lernenden leisten können.

3. Neuere sprachdidaktische Zugänge in der Phraseologievermittlung

3.1 Einbettung der Wortschatzarbeit in die Textarbeit

In der pragmatisch geprägten Präsentation fester Mehrworteinheiten im phraseodidaktischen Dreischritt kommt die situierte und soziale Dimension des sprachlichen Handelns zum Tragen. Der didaktische Hintergrund ist folgender: Im Unterschied zu deren Erarbeitung als abstrahierte Lexikoneinträge vermag situiertes Wortschatzlernen ihre Verwendungsbedingungen in konkreten Textumgebungen aufzuzeigen. Aus diesem Grund sollten sie laut Jesenšek (2006: 144) „in textuellen und somit funktionalen Zusammenhängen“ dargeboten werden. Will man dieser Forderung konsequent Folge leisten, sollte die phraseologische Wortschatzarbeit im textorientierten Fertigkeitstraining verankert werden (vgl. hierzu auch Chrissou 2020: 328-330; Reder 2023: 146-150). Dies legt für die Unterrichtsplanung nah, „Texte parallel auf inhaltlicher Ebene und auf Ausdrucksebene zu rezipieren“ (Ludewig 2005: 182). Es handelt sich dabei praktisch um eine Integration des phraseodidaktischen Dreischritts in die Lehrphasenmodelle der Textarbeit. Im Sinne dieses integrativen Ansatzes scheint es zielführend zu sein, von mündlichen und schriftlichen kommunikativen Fertigkeiten auszugehen und in diesem Rahmen das systematische Fokussieren phraseologischer Lexik anzuregen (vgl. dazu auch Haß / Hoffmann 2019).

3.2 Formfokussierung und Aufgabenorientierung im Verbund

Ferner fällt auf, dass der phraseodidaktische Dreischritt den Lernprozess durch formfokussierte Lernaktivitäten auf tutorieller Basis steuert (vgl. Krumm 2001: 779; Chrissou 2021: 17), ohne offene Lernformen explizit zu berücksichtigen. Lernaktivitäten zur Automatisierung von Form und Bedeutung und durch explizite Kognitivierung sind zur Förderung von sprachlicher Genauigkeit didaktisch durchaus sinnvoll. Sie bedürfen aber vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung des pädagogischen Prinzips der Lernendenzentrierung im Unterricht der Ergänzung durch realitätsnahe Sprachrezeptions- und -produktionsanlässe, bei denen die Inhalte, die Eigeninitiative und Kreativität im Mit-

telpunkt stehen (vgl. Chrissou 2022: 137-139; Reder 2023: 145). Hierfür eignen sich subjektiv bedeutsame aufgabenorientierte Lernaktivitäten, die unter Einbezug der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden das Prinzip der Handlungsorientierung umsetzen. Es folgen einige Beispiele zu selbstständig geführten Recherchen und Textproduktion unter Verwendung von Mehrworteinheiten:

- Suche von TV- und Radio-Werbespots⁴ mit Mehrworteinheiten auf YouTube und Erstellung eines eigenen Werbespots
- Interpretation und Beschreibung des Gesichtsausdrucks einer bekannten Person
- Recherche über ein Kunstwerk, einen Film oder eine Musik-Band und schriftliche Zusammenfassung des Ergebnisses

Aufgabenorientiertes Lernen (*task-based learning*), das seine Wurzeln in der angloamerikanischen fremdsprachendidaktischen Tradition der 1980er Jahre hat und im Wesentlichen an Konzepte der kommunikativen Fremdsprachendidaktik anknüpft, hat in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit noch kaum Beachtung gefunden. Eine Aufgabe führt nach Portmann-Tselikas (2001: 17) in Form einer Arbeitsanweisung oder einer Fragestellung ein handlungsorientiertes Lernangebot ein, das „eine ganze Reihe unterschiedlicher, aber aufeinander bezogener Situationen des Aushandelns, Planens, Schreibens, Lesens usw. notwendig macht“. Dabei geht es darum, dass Sprache für außersprachliche Zwecke zum Erreichen kommunikativer Ziele verwendet wird (vgl. ebd.: 15). Hierfür eignen sich „Erkundungen von zielsprachlichen Handlungsfeldern“ nach Legutke (2006: 72), die Räume für authentisches Handeln eröffnen und im Sinne der Szenariendidaktik nach Piepho (2003: 65) die heuristische Auseinandersetzung mit Inhalten anregen.

Denkbar ist auch die Sequenzierung von formfokussierten und aufgabenorientierten Lernaktivitäten. Legutke (1997: 106) argumentiert für das Bündeln von Übungen und Aufgaben in einer Unterrichtssequenz, „die unterschiedliche, teils differenzierte Handlungsstränge“ umfasst (vgl. dazu auch Biebighäuser / Zibelius / Schmidt 2012: 28). Der Fokus auf die Form dient der Vorentlastung und führt in einem fließenden Übergang zu komplexeren kommunikativen Aufgaben hin. Somit werden Formfokussierung und Inhaltsorientierung im Verbund realisiert. Dabei sind die Parallelen zum didaktischen Ansatz des Scaffolding (vgl. hierzu Gibbons 2015) unverkennbar. Hier exemplarisch die Handlungsanweisungen zu zwei aufgabenorientierten Lernaktivitäten:

- Beschreibung einer Person des öffentlichen Lebens (z.B. Sportler, Sänger, Schauspieler). Lesen Sie eine Biographie zu einer Person des öffentlichen Lebens und notieren Sie die darin vorkommenden Mehrworteinheiten. Anschließend charakterisieren Sie die Person. Verwenden Sie dabei Mehrworteinheiten, die Sie im onomasiologischen Wörterbuch (ettinger-phraseologie.de) unter den Kategorien *loben*, *kritisieren*, *positive Wertung*, *negative Wertung*, *Ärger*, *Freude*, *Prahlen* und *Mitleid* finden.
- Suche von Werbespots und Erstellung eines eigenen Spots. Suchen Sie auf der Plattform YouTube nach TV- und Radio-Werbespots, die Mehrworteinheiten enthalten. Erstellen Sie einen eigenen Werbespot unter Verwendung dieser Mehrworteinheiten. Stimmen Sie für die eindrucksvollste Werbung ab.

Der Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten, die sich durch subjektive Bedeutsamkeit kennzeichnen und an die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen, kann den Lernprozess aus lernpsychologischer Sicht begünstigen. Ein solcher Ansatz ist konform mit konstruktivistischen Ansätzen, die die fremdsprachendidaktische Diskussion gegenwärtig maßgeblich beeinflussen und in der Phraseodidaktik unseres Wissens bisher kaum berücksichtigt wurden (vgl. hierzu Chrissou 2021:

⁴ Einen Arbeitsauftrag für die Analyse von Phrasemen in der Werbung findet man im phraseodidaktischen Modell von Rentel (2011: 58), das an den phraseologischen Dreischritt zwar angelehnt ist, im Umfang jedoch darüber hinausgeht.

16). In diesem lerntheoretischen Paradigma ist Lernen das Ergebnis subjektiv bedeutsamer und eigenverantwortlich geführter Wissenskonstruktionen mit erhöhten Handlungsanteilen auf der Seite der Lernenden.

Wer übt, tut dies, um sich (später einmal, bei anderer Gelegenheit) besser äußern zu können und um (später einmal, bei anderer Gelegenheit) besser zu verstehen. Er ist im Trainingslager, nicht im Match. Sieht man die Lerner als Persönlichkeiten, die sich im Medium der L2 mitteilen und austauschen möchten, so liegt darin ein Element der Entmündigung – jedenfalls dann, wenn Übungssequenzen zum bestimmenden Element im Unterricht werden, vielleicht sogar zum Selbstzweck, also zu einem sich endlos ausgedehnten Trainingslager. Dies Problem lässt sich auch mit noch so originellen Tricks zur ‚Motivation‘ der Lerner nicht lösen, sondern [...] nur dadurch, dass der Fremdsprachenunterricht vorrangig an übergeordneten, **inhaltlich bedeutsamen Aufgabenstellungen, die kommunikative Handlungsrahmen** herstellen, orientiert ist, nicht an Sequenzen von Übungen. Aufgaben sind nicht wie Übungen an eine bestimmte Form der Sprachverwendung gebunden, sie eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten der Lösung, mitunter auch solche, die der Lehrer zuvor nicht gesehen hat. Sie entstehen im gemeinsamen Unterricht. Ihre Bearbeitung erfordert es, sich in der L2 mitzuteilen und auszutauschen. (Huneke / Steinig 2010: 220-221, Hervorhebung im Original)

Ein Anliegen von *PhraseoLab* besteht darin, formfokussierte Übungen und Aufgaben im Verbund einzusetzen und somit sprachliche Genauigkeit mit Eigeninitiative und Kreativität zu kombinieren. Insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach differenziertem Lernen ist zu erwarten, dass ein derartig gestaltetes Lernarrangement mit tutoriellen und explorativen Unterrichtsanteilen bei entsprechender Adaption unterschiedlichen Lernerprofilen, Lernkontexten und Lerntraditionen gerecht wird.

3.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Im Sinne der pluralen Ansätze erscheint es zudem als sinnvoll, die Lernenden in die Lage zu versetzen, Bedeutung und Form von Mehrworteinheiten nicht nur unter Rückgriff auf Kenntnisse aus der L1 zu erschließen, wie der Dreischritt suggeriert, sondern auch aus der L2, die zumeist das Englische darstellt. Candelier et al. (2009: 5) zufolge kann „die Herstellung von Vernetzungen zwischen den erlernten Sprachen“ für den Erwerb weiterer Fremdsprachen förderlich sein. Im Sinne des so verstandenen vernetzenden Lernens ist die Nutzung der mehrsprachig verankerten Wissensbestände und kognitiven Kapazitäten der Lernenden, in dem Fall phraseologischer Vorkenntnisse und erworbenen Kompetenzen aus der L2, zentral für das Einleiten neuer Lernprozesse. Die Vorteile einer mehrsprachig fundierten Wortschatzarbeit erschöpfen sich aber nicht in den Vorteilen des positiven Transfers von der L2. Sie besteht auch in der Nutzung der interlingualen Äquivalenz bei der Auswahl von Mehrworteinheiten sowie bei der Bestimmung einer plurilingual fundierten Lernprogression (vgl. Mena Martínez / Strohschen / Hallsteinsdóttir 2021). Ein solches didaktisches Vorgehen setzt die Fähigkeit zur sprachbewussten metasprachlichen (sprachkontrastiven) Reflexion voraus, die im Unterricht schrittweise aufzubauen ist.

3.4 Multimediales und korpusorientiertes Lernen

Ein besonderes Potenzial für die mediale Bereicherung des Dreischritts hat ferner das multimediale Lernen. Die mehrkanalige Repräsentation der Ressourcen in der reichen Lernumgebung des WWW durch das Einbeziehen multimodaler Inhalte und der Fokus auf phraseologische Text-Bild-Bezüge (*Multimodalität* als phraseologisches Merkmal nach Hallsteinsdóttir 2011: 14; vgl. auch Rentel 2011)

eignen sich nicht zuletzt für das Einbeziehen prosodischer Merkmale der situativen Verwendung von Mehrworteinheiten im mündlichen Medium. Die Differenzierung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird im phraseodidaktischen Dreischritt nicht eigens thematisiert, findet jedoch Eingang in die Überlegungen zum wortschatzdidaktischen Dreischritt bspw. bei Haß / Hoffmann (2019).

Didaktisch förderlich kann auch das *korpusorientierte Lernen* sein, insbesondere der Einsatz authentischer Sprachbelege aus digitalen Textkorpora zur induktiven Auseinandersetzung mit Vorkommensbeispielen im Kontext und zur selbstständigen Erschließung von Regelmäßigkeit, u.a. als das Nachvollziehen der syntaktischen Einbettung, des semantischen Potenzials und der pragmatischen Verwendungsbedingungen von Mehrworteinheiten. Dies können die generalisierend-abstrahierten Bedeutungsangaben in der einsprachigen oder die Angabe interlingualer Äquivalente in der zweisprachigen Lexikographie häufig nicht leisten (vgl. Jesenšek 2013: 81). Zudem scheint es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Begegnung mit Mehrworteinheiten und der Verankerung im mentalen Lexikon zu geben (vgl. hierzu Schmitt 2008: 348; Tschirner 2021: 21). Der Einsatz korpusorientierter Arbeitsmethoden ermöglicht vielfältige Begegnungen in multiplen Anwendungskontexten und schafft günstige Bedingungen für nachhaltiges Lernen.

3.5 Affektive Aspekte und Interkulturalität

Ebenfalls zu berücksichtigen für die didaktische Bereicherung des phraseodidaktischen Dreischritts ist ein erweitertes Verständnis von Lernen, das neben kognitiven Leistungen auch Emotionalität und Humor in den Lernprozess einbindet. Es ist davon auszugehen, dass das gezielte Einbeziehen affektiver Aspekte des Textverstehens im Unterricht zur Motivationssteigerung beitragen kann (vgl. Mummert / Krumm 2001: 943). Die hängt damit zusammen, dass Affekte (Erregung, Interesse, Freude etc.) entwicklungspsychologisch vor den kognitiven Entwicklungsprozessen da sind und später in Verbindung mit diesen das Verhalten regeln.

Tatsache ist, dass die Nutzung „affektiver Konnotationen“ (Kilian 2021: 104) in der Wortschatzarbeit eine Randerscheinung darstellt⁵. Dabei eignet sich phraseologische Lexik geradezu dafür. Besonders „kultursensitive“ Phraseme nach Reder (2023: 143) besitzen aufgrund der metaphorisch-metonymischen Motivationsbasis und der expressiv-wertenden Funktion ein ausgeprägtes affektives Potenzial, das unterrichtlich in Zusammenhang mit der (vergleichenden) Reflexion von (inter)kulturellen Phänomenen genutzt werden kann.

Durch die Einbindung affektiver Aspekte eröffnet sich zudem eine Schnittstelle zu den Modellierungen von den Dimensionen der interkulturellen Kompetenz, die sich als das Wollen, Wissen und Können aus der affektiven, kognitiven und pragmatisch-kommunikativen Kompetenz konstituieren (vgl. Erll / Gymnich 2013; Heier 2022). Damit entsteht ein Rahmen dafür, dass die Reflexion in der Wortschatzarbeit in Relation zum Kontext von Kommunikation in interkulturellen Begegnungen stattfinden kann.

⁵ Mit Bezug auf die vielseitige Sprachförderung, die aufgabenorientiertes Lernen initiiert, weisen Finkbeiner und Knieriem (2008: 158) auf folgenden Aspekt hin: „Durch den starken Eigenbezug und das Sich-Einlassen auf den Anderen fordern [...] Aufgaben die Lernenden nicht nur kognitiv und metakognitiv, sondern in ganz besonderem Maße auch sozioaffektiv“. Sie konstatieren, „dass die Potenziale, die aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse bietet, bisher wenig ausgeschöpft werden“ (ebd.: 163).

4. Schlusswort

Phraseologie stellt, darüber herrscht in der deutschsprachigen Forschung mehrheitlich Konsens, keine marginale Erscheinung mit Ausnahmecharakter dar, sondern bildet einen integralen Bestandteil des Wortschatzes und somit einen wichtigen Lerngegenstand für den Sprachunterricht. Dieser Realität wird die Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts heute teilweise – und immer mehr – gerecht. Dies gilt zumindest für Deutsch als Fremdsprache, wo „die Zeiten des ‚phraseodidaktischen Dornröschenschlafs‘ vorbei sind“ (Kacjan / Enčeva / Jazbec 2023: 196). Denn auch wenn Lehrwerksanalysen eine umgekehrt proportionale Berücksichtigung der Phraseologie in Lernmaterialien für DaF und ihre marginale Behandlung in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht belegen (vgl. Winzer-Kiontke 2016), findet Phraseologie (im weiten Sinne) in der Tat immer häufiger Eingang in sprachdidaktische Materialien. Hier sei als Beispiel für DaF der Abschnitt zu formelhaften Wendungen im Band drei des DLL-Fortbildungsmaterials vom Goethe-Institut genannt (vgl. Barkowski et al. 2017). Auch in Lernmaterialien, schulischen Lehrplänen und Curricula für DaF wächst der Fokus auf die Relevanz der Phraseologie, wenn auch das phraseologische Wissen und die Kompetenzen der Lehrkräfte nicht immer entsprechend in den Ausbildungen gefördert werden (Beispiel Dänemark, vgl. Hallsteinsdóttir 2023a). Einen Ausgangspunkt für die Phraseologie im Sprachunterricht bildet nicht zuletzt deren bereits 2001 vorgenommene Verankerung der Phraseologie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001), obgleich diese kontrovers diskutiert wird und im Begleitband des Referenzrahmens (vgl. Europarat 2020) kaum Neuerungen zur Phraseologie zu konstatieren sind.

Konsens gibt es in der Notwendigkeit der Aufwertung der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit in Lernmaterialien und Lehrpraxis. Einen Königsweg gibt es dabei, wie bereits erwähnt, nicht. Hier möchten wir nochmals in Anlehnung an Kilian (2021: 104) auf den belastbaren Befund hinweisen, dass der Lernerfolg im Bereich der Wortschatzarbeit weniger in der Befolgung bestimmter Instruktionen liegt, sondern vielmehr im variationsreichen Zusammenspiel verschiedener Methoden über einen längeren Zeitraum. Vor diesem Hintergrund ist auch die Linearität von phraseodidaktischen Schrittmodellen zugunsten einer Methodenvielfalt zu relativieren.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass Methodenvielfalt und direktes Wortschatztraining mit einem integrativen Ansatz für alle Arten von Wortschatzeinheiten eine fundierte Basis für das Lehren- und Lernen von Wortschatz bilden. Dabei gilt grundsätzlich:

Phraseologismen sollten nicht gelegentlich in speziell dafür vorgesehenen Einzelstunden behandelt werden, sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit: wenn ein Text/ eine Kommunikationssituation dafür einen günstigen Ansatz liefert. (Bergerová 2009: 75, zitiert nach Lüger 2019: 71)

Mit einem integrativen theoretisch-methodischen Rahmen, der in der Wortschatzarbeit alle Arten von lexikalischen Einheiten umfasst und auf robustes Training abzielt (vgl. Vasylyeva / Kurtz 2015; Kilian 2021; Reder 2023), kann, so unsere Überzeugung, aus dem „günstigen Ansatz“ eine systematische Behandlung der Phraseologie in der Wortschatzarbeit werden.

Literatur und Ressourcen

Aguado, Karin (2015): Sprachliche Routinen als Wegbereiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext. In: Klages, Hana / Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachkritik*. Berlin / München / Boston: de Gruyter Mouton, 1-16.

- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska / Winzer-Kiontke, Britta (2017): *Deutsch als fremde Sprache: Fort- und Weiterbildung weltweit* (DLL 03). München: Klett.
- Bergerová, Hana (2009): Wie viel Phraseologie brauchen die künftigen Deutschlehrenden? In: Spáčilová, Libuše / Vaňková, Lenka (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*. Brno: Academicus, 71-80.
- Bergerová, Hana (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. In: *Linguistik Online* 47: 3, 107-117. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/365> (30.10.2023).
- Biebighäuser, Katrin / Zibelius, Marja / Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin / Zibelius, Marja / Schmidt, Torben (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 11-56.
- Börner, Wolfgang (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Germanistische Linguistik 5. Band. Hildesheim / Zürich / New York: Olms, 29-56.
- Bubenhofer, Noah (2006-2024): *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge. Der Forschungsprozess: Von der Forschungsfrage zur Korpusanalyse*. www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=anwendungen_forschungsprozess.html (30.10.2023).
- Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / de Pietro, Jean-François / Lörincz, Ildiko / Meissner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna / Noguerol, Artur / Molinié, Muriel (2009): *RePA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Chrissou, Marios (2011): Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren. In: *Kompetenzzentrum ProDaZ der Universität Duisburg/Essen*. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chris-sou_korpusarbeit.pdf (30.10.2023).
- Chrissou, Marios (2012): *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chrissou, Marios (2020): Zur phrasensensitiven Gestaltung der Textarbeit im Unterricht DaF. In: Gondek, Anna / Jurasz, Alina / Staniewski, Przemysław / Szczęk, Joanna (Hrsg.): *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und Kontrast*. 2. Band. Beiträge der 2. Internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.–25. Mai 2019. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 319-333.
- Chrissou, Marios (2021): Zur konstruktivistischen Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie. In: Bergerová, Hana / Lüger, Heinz-Helmut / Schuppener, Georg (Hrsg.): *Aussiger Beiträge - German Studies Research and Teaching Series* 15. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 15-35.
- Chrissou, Marios (2022): Aufgaben und Übungen im Verbund zur Förderung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht. In: *Colloquia Germanica Stetinensia* 31, 133-155.
- Đurčo, Peter (Hrsg.) (2017): *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LIT Verlag.
- Erl, Astrid / Gymnich, Marion (2013): *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In: Lorenz-Bourjot, Martine / Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens-Verlag, 87-104.

- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz* 87, 84-124. <https://web.fu-berlin.de/phin/phin87/p87t6.htm> (30.10.2023).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen*. Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (30.10.2023).
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 218, 4-13.
- Filatkina, Natalia / Stumpf, Sören / Pfeiffer, Christian (2020): Introduction: Formalia Language and New Data. In: Piirainen, Elisabeth / Filatkina, Natalia / Stumpf, Sören / Pfeiffer, Christian (Hrsg.): *Formulaic Language and New Data. Theoretical and Methodological Implications*. Berlin / Boston: de Gruyter, 1-16.
- Finkbeiner, Claudia / Knieriem, Markus (2008): Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 149-167.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. 2. Aufl. Portsmouth NH: Heinemann.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2007): Kontrastive Phraseologie in der Fremdsprache Deutsch. In: Jesenšek, Vida / Fabčič, Melanija (Hrsg.): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Maribor: Slavistično društvo, 207-220.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: *Linguistik Online* 47: 3, 3-31. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358> (30.10.2023).
- Hallsteinsdóttir, Erla (2019): Nationale Stereotype und Interkulturalität: Anregungen zur Arbeit mit Korpusdaten im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 71: 3, 32-41.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2023a): Anspruch und Wirklichkeit: Phraseologie und Deutsch im dänischen Ausbildungssystem. In: Czajkowski, Luise / Poethe, Hannelore / Seiffert, Anja (Hrsg.): *Wörter und Phraseme: Theoretische und praktische Exkurse: Festschrift anlässlich des 80. Geburtstags von Irmhild Barz*. Leipzig: Publikationsserver der Universität Leipzig, 31-45. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-865500> (30.10.2023).
- Hallsteinsdóttir, Erla (2023b): Fachdidaktische Positionierung der Phraseodidaktik. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin / Boston: de Gruyter, 15-31.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2024): Phraseodidaktik und Deutsch als Fremdsprache in Dänemark. In: Gondek, Anna / Jurasz, Alina, Przemysław, Staniewski / Szczęk / Kamińska, Aleksandra (Hrsg.): *Interkulturelles und Interdisziplinäres in der Phraseologie und Parömiologie II*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 99-112.
- Hallsteinsdóttir, Erla / Farø, Ken (2006): Neue theoretische und methodische Ansätze in der Phraseologieforschung: Vorwort der Herausgeber. In: *Linguistik Online* 27: 2, 3-10. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/740> (30.10.2023).
- Haß, Ulrike (2019a). *Aufgaben zum Begriffssystem Verkehrsmittel. Unterrichtsmaterialien für Lehrer*innen zum Wortschatzausbau in der Sekundarstufe I*. https://duepublico2.uni-due.de/rsc/viewer/dupublico_derivate_00070821/Aufgaben_Begriffssystem_Verkehrsmittel_2019.pdf?page=1 (30.10.2023).

- Haß, Ulrike (2019b): *Aufgaben zum Wortschatz Religion*. In: *Unterrichtsmaterialien für Lehrer*innen zum Wortschatzausbau in der Sekundarstufe I*. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070822 (30.10.2023).
- Haß, Ulrike (2022): *Wortschatz und Wortschatzdidaktik oder Was Sie schon immer über Wörter wissen wollten: Eine Einführung*. Essen: DuEPublico. <http://doi.org/10.17185/duepublico/75279> (30.10.2023).
- Haß, Ulrike / Hoffmann, Lea (2019): *Lehreinheit zur Wortschatzdidaktik und zum Einsatz von Wortschatzwissen im Unterricht*. Vorläufige Version vom 21.11.2019: <https://docplayer.org/186912638-Lehreinheit-zur-wort-schatzdidaktik-und-zum-einsatz-von-wortschatz-wissen-im-unterricht.html>. (30.10.2023).
- Heier, Anke (2022): *Schlüsselbegriffe interkultureller Begegnungen*. kultKIT, Center for Kultur og Borgerservice. www.stereotypenprojekt.eu/projekt-interkulturelle-kommunikation (30.10.2023).
- Holzinger, Herbert J. (1993): Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. In: *Revista de Filologia Moderna* 4, 7-22.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. neu bearb. und erweit. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Jesenšek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: *Linguistik Online* 27: 2, 137-147. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747> (30.10.2023).
- Jesenšek, Vida (2013): *Phraseologie. Kompendium für germanistische Studien*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko.
- Juska-Bacher, Britta (2023): Idiome im Primarschulalter. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin / Boston: de Gruyter, 91-112.
- Kacjan, Brigita / Enčeva, Milka / Jazbec, Saša (2023): Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin / Boston: de Gruyter, 177-199.
- Kilian, Jörg (2016): Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In: Pohl, Inge / Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 133-142.
- Kilian, Jörg (2021): *Wortschatz lernen und reflektieren. Grundlagen, Befunde, Methoden für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Hannover: Kallmeyer / Klett.
- Kilian, Jörg (2022): Robustes Wortschatztraining. In: Schierholz, Stefan J. (Hrsg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin / Boston: De Gruyter. https://www-degruyter-com.ez.statsbiblioteket.dk/database/WSK/entry/wsk__18456801/html (30.10.2023).
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Berlin / New York: de Gruyter, 777-784.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, 169-189.
- Kühn, Peter (2013): Wortschatz. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 153-164.
- Laskowski, Marek (2010): Phraseodidaktische Einsatzmöglichkeiten von Fernsehwerbung im DaF-Unterricht. In: Krohonen, Jarmo / Mieder, Wolfgang / Piirainen, Elisabeth / Piñel, Rosa (Hrsg.): *Europhras 2008. Beiträge*

- zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.08.2008 in Helsinki. Helsinki: Universität Helsinki, 399-409.
- Legutke, Michael (1997): ‚Spielräume‘ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*. München: Goethe-Institut, 105-132.
- Legutke, Michael (2006): Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In: Küppers, Almut / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag, 71-80.
- Ludewig, Petra (2005): *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69-120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51-82.
- Mena Martínez, Florentina / Strohschen, Carola / Hallsteinsdóttir, Erla (2021): Phraseologie digital lernen: Eine interaktive Lernplattform für DaF-Lernende. In: Bergerová, Hana / Lüger, Heinz-Helmut / Schuppener, Georg (Hrsg.): *Aussiger Beiträge - German Studies Research and Teaching Series* 15. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 75-91.
- Mummert, Ingrid / Krumm, Hans-Jürgen (2001): Textarbeit. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Berlin, New York: de Gruyter, 942-955.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik – es hat sich etwas entwickelt. In: Legutke, Michael / Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 59-68.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Reder, Anna (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens-Verlag.
- Reder, Anna (2023): Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasenvermittlung. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin / Boston: de Gruyter, 135-153.
- Rentel, Nadine (2011): Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. In: *Linguistik Online* 47: 3, 55-66. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/360> (30.10.2023).
- Schmitt, Norbert (2008): Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12: 3, 329-363.
- Stein, Stephan (2023): Primärsprachenunterrichtliche Phraseodidaktik aus textlinguistischer Perspektive. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin / Boston: de Gruyter, 61-89.
- Steyer, Kathrin (2013): *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Sulikowska, Anna (2023): On the selection of idioms for didactic purposes using the example of the project PhraseoLab. In: *Acta Germanica. German Studies in Africa* 51: 1, 139-155.
- Targońska, Joanna (2023): Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): *Didaktische Perspektiven*

der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin / Boston: de Gruyter, 155-176.

Tschirner, Erwin (2021): Wortschatzerwerb. Die Rolle des Lesens. In: *Fremdsprache Deutsch* 64, 19-23.

Ulrich, Winfried (2013): Wortschatzkompetenz. In: Rothstein, Björn / Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 240-244.

Vasylyeva, Tetyana / Kurtz, Gunde (2015): Das „Robuste Wortschatztraining“ im schulischen Spracherwerb. In: Klages, Hana / Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate.* Berlin / München / Boston: de Gruyter Mouton, 237-264.

Winzer-Kiontke, Britta (2016): „Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen“. *Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* München: Iudicium.

Biographische Notiz: Erla Hallsteinsdóttir ist Professorin für Wirtschaftsdeutsch an der Universität Aarhus. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind u.a. Phraseologie und Wortschatz, Korpuslinguistik, interkulturelle Kommunikation, deutsch-dänische Zusammenarbeit, Stereotype, Wirtschafts- und Organisationskommunikation.

Kontaktanschrift:

Erla Hallsteinsdóttir
School of Communication and Culture – German
Aarhus University
Jens Chr. Skous Vej 4
8000 Aarhus C
Dänemark
ehall@cc.au.dk

Biographische Notiz: Marios Chrissou ist Professor für Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind: DaF-Didaktik, Phraseologie und Phraseodidaktik, Korpuslinguistik und computergestütztes Fremdsprachenlernen.

Kontaktanschrift:

Marios Chrissou
Department of German Language and Literature
School of Philosophy
National and Kapodistrias University of Athens
Nikou Kazantzaki 79
Panepistimioupoli - Zografou
GR-15772 Athens
Greece
mchrissou@gs.uoa.gr

