

A AUSSIGER
BEITRÄGE B

GERMANISTISCHE SCHRIFTENREIHE
AUS FORSCHUNG UND LEHRE

15

2021

15. JAHRGANG

*Phraseologie im digitalen Zeitalter – Neue Fragestellungen,
Methoden und Analysen*

Hrsg. von

Hana Bergerová, Heinz-Helmut Lüger und Georg Schuppener



ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE
FACULTATIS PHILOSOPHICAE STUDIA GERMANICA

AUSSIGER BEITRÄGE

Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre

Redaktionsrat:

Hana Bergerová (Ústí n. L.), Renata Cornejo (Ústí n. L.), Věra Janíková (Brno), Heinz-Helmut Lüger (Bad Bergzabern), Mario Saalbach (Vitoria-Gasteiz), Georg Schuppener (Leipzig/Ústí n. L.), Petra Szatmári (Budapest), Sandra Vlasta (Mainz), Karin Wozonig (Wien)

E-Mail-Kontakt: ABRedaktion@ujep.cz

Für alle inhaltlichen Aussagen der Beiträge zeichnen die Autor/inn/en verantwortlich.

Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte unter: <http://ff.ujep.cz/ab>

Die Zeitschrift erscheint einmal jährlich und ist bis auf die letzte Nummer bei GiNDok (www.germanistik-im-netz.de/gindok) elektronisch abrufbar.

Anschrift der Redaktion: Aussiger Beiträge
Katedra germanistiky FF UJEP
Pasteurova 13, CZ-40096 Ústí nad Labem

Bestellung in Tschechien: Knihkupectví UJEP
Pasteurova 1, CZ-40096 Ústí nad Labem
knihkupectvi@ujep.cz

Bestellung im Ausland: PRAESENS VERLAG
Wehlistraße 154/12, A-1020 Wien
bestellung@praesens.at

Design: LR Consulting, spol. s r. o.
J. V. Sládka 1113/3, CZ-41501 Teplice
www.LRDesign.cz

Technische Redaktion: martin.tresnak@gmail.com

Auflage: 200

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung aus dem Fonds für institutionelle Forschung für das Jahr 2021 der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem.

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta
Ústí nad Labem, 2021

© Praesens Verlag Wien, 2021

ISSN 1802-6419

ISBN 978-80-7561-327-1 (UJEP), ISBN 978-3-7069-1155-9 (Praesens Verlag)

MARIOS CHRISOU

Zur konstruktivistischen Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie

Im Zentrum des Beitrags steht der Zusammenhang von konstruktivistischem Lernen in der Fremdsprache Deutsch und dem Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten in hypermedialen Lernumgebungen zur Bereicherung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie. Anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis werden Möglichkeiten für die Implementierung einer konstruktivistischen Lernkultur in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit vorgestellt und kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter: Phraseologie, Phraseodidaktik, Konstruktivismus, Aufgabenorientierung, Wortschatzarbeit.

1 Einleitung

Phraseologische Lexik stellt einen integralen Bestandteil der mündlichen und schriftlichen Kommunikation dar. Sie ist nach STEYER (2013: 13) „das Gerüst des Sprachgebrauchs“. Infolgedessen ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache eng an den Aufbau einer soliden phraseologischen Kompetenz¹ gebunden. In den relativ wenigen Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache, die sich an den Untersuchungsergebnissen der Phraseodidaktik orientieren und die phraseologische Kompetenz gezielt fördern, wird zumeist auf ein einflussreiches, aus den 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts propagiertes Lernverfahren zurückgegriffen – den ‚phraseodidaktischen Dreischritt‘ von KÜHN (1992) bzw. ‚phraseodidaktischen Vierschritt‘ von LÜGER (1997) –, das auf die systematische, textorientierte Erarbeitung phraseologischer Lexik abzielt. Auf diesem Modell basiert das Lern- und Übungsmaterial von ETTINGER (2019a), der Projekte *Ephras* und *SprichWort* sowie das *Multimediale Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie* von BERGEROVÁ (o. J.).

1 Unter phraseologischer Kompetenz wird in Anlehnung an HALLSTEINSDÓTTIR (2001: 12) „das Wissen um die Phraseologie und die Fähigkeit, Phraseme zu erkennen, zu verstehen und zu gebrauchen“ verstanden.

Vor dem theoretischen Hintergrund des konstruktivistischen Ansatzes, der die fremdsprachendidaktische Diskussion seit mehr als drei Jahrzehnten maßgeblich beeinflusst, ist Lernen das Ergebnis aktiver, kooperativ und eigenverantwortlich geführter Wissenskonstruktionen. Nach dem konstruktivistischen Lernparadigma begünstigen erhöhte Handlungsanteile auf der Basis situierter Aufgabenstellungen in komplexen Lernumgebungen, zu deren Gestaltung der pädagogisch fundierte Einsatz multimedialer Ressourcen und digitaler Lernwerkzeuge beitragen kann, das Entstehen von stabilem und anwendbarem Wissen. Angesichts der Tatsache, dass eine verstärkte Rezeption konstruktivistischer Konzepte seit den 1990er Jahren im Diskurs zu verzeichnen ist (FÄCKE 2010: 143), die zu neuen Anstößen für die Unterrichtsgestaltung geführt hat, fällt auf, dass die Rezeption des konstruktivistischen Ansatzes in der Phraseodidaktik bisher nur unzureichend stattgefunden hat. Beispiele für den Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit, die die Forderung nach Lernerzentrierung und Handlungsorientierung konsequent umsetzen, gibt es meines Wissens nur vereinzelt.²

Im vorliegenden Beitrag wird von der Arbeitshypothese ausgegangen, dass sich konstruktivistische Positionen auch für die phraseodidaktische Diskussion fruchtbar machen lassen. Insbesondere wird die These vertreten, dass die Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie nach dem konstruktivistischen Lernparadigma für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz förderlich ist. Diese These wird anhand von Unterrichtsproben überprüft, in denen der Schwerpunkt auf die Integration aufgabenorientierter Lernaktivitäten im phraseodidaktischen Vierschritt gelegt wird. Die Unterrichtsszenarien haben Master-Studierende im Rahmen einer universitären Veranstaltung entwickelt, in der Unterrichtspraxis erprobt und ausgewertet. Ziel des Beitrags ist, Chancen, Herausforderungen und Grenzen bei der Implementierung aufgabenorientierter Lernaktivitäten in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit aus der Sicht der Master-Studierenden zu beschreiben und ihr konstruktivistisches Potenzial zu reflektieren.

² Siehe hierzu das Arbeitsblatt zur Erschließung von Phraseologismen im Text *Meine persönliche Phraseologismensammlung* von HESSKY/ETTINGER (1997: XXXVI–XXXVIII), das unter dem folgenden Link abrufbar ist: <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort5.php> und das *Multimediale Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie* für verschiedene Sprachbeherrschungsniveaus von BERGEROVÁ (o. J.). Zur didaktischen Umsetzung eines korpusbasierten und projektorientierten Ansatzes zur Förderung der phraseologischen Kompetenz in der Unterrichtspraxis siehe CHRISSOU (2012: 143–145).

2 Möglichkeiten und Grenzen des phraseodidaktischen Vierschritts

Phraseologismen stellen in der Phraseologieforschung usuelle Wortverbindungen mit Lexemstatus dar, die eine relativ große lexikalisch-kombinatorische Stabilität und fakultativ das Merkmal der Idiomatizität in unterschiedlichem Maße aufweisen (vgl. BURGER 2015: 14, 15). In Anlehnung an BURGER et al. (2007: 3) wird im vorliegenden Aufsatz der Terminus ‚Phraseologismus‘ für den gesamten Gegenstandsbereich der Phraseologie verwendet.

Der in phraseodidaktischen Beiträgen viel zitierte phraseodidaktische Dreischritt von KÜHN (1992), dem LÜGER (1997) die Phase Festigen hinzufügte und zu einem Vierschritt erweiterte, setzt pragmatische Gesichtspunkte in didaktischen Vorschlägen um und strukturiert die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie nach den folgenden Phasen: a. *Erkennen*, b. *Entschlüsseln*, c. *Festigen* und d. *Verwenden*. In diesem methodischen Zugriff, der auf kognitiv orientierten didaktischen Prinzipien aufbaut, üben sich die Lernenden darin, Phraseologismen a. im Verwendungskontext selbstständig zu erkennen, b. durch den systematischen Einsatz von Verstehensstrategien aktiv zu entschlüsseln und in ihrer pragmatischen Dimension im Kontext nachzuvollziehen, c. in ihrer formalen, semantischen und funktionalen Dimension zu festigen und d. durch Transfer in neuen Kontexten produktiv zu verwenden. Der phraseodidaktische Vierschritt hat zweifelsohne zur Umsetzung wichtiger fremdsprachendidaktischer Desiderate wie die Text- und Handlungsorientierung im Unterricht und zur Strukturierung und Systematisierung der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit in Lernmaterialien beigetragen (siehe hierzu auch CHRISOU 2020b: 23). Seine Umsetzung als Phasenmodell im engeren Sinne führte jedoch dazu, dass darauf basierende Lernmaterialien aus konstruktivistischer Sicht instruktive Züge tragen und den Lernprozess eng steuern, da sie ohne Einbettung in ein umfassendes, inhaltsorientiertes unterrichtliches Vorgehen wenig Raum für Eigeninitiative und aktive Wissenskonstruktion lassen. Hinsichtlich der Planungs- und Stufenmodelle, die in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts vor dem Hintergrund des kognitiven Lernparadigmas entwickelt wurden, stellt KRUMM (2001: 779) Folgendes fest:

Die stärkere Orientierung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Lernenden, die Entwicklung schülerzentrierter und autonomiefördernder Unterrichtskonzepte haben dazu geführt, dass solche Planungs- und Stufenmodelle als zu starr und lehrerzentriert kritisiert wurden und offenen Planungsmodellen Platz gemacht haben, in denen eine dynamische Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Mittelpunkt steht. Projekt- und Gruppenunterricht, offene Methodenkonzeptionen stehen im Zentrum der sprachdidaktischen Diskussion.

Lernmaterialien, die den phraseodidaktischen Vierschritt aufgreifen, setzen ihn häufig durch geschlossene oder halboffene Übungen zur Festigung der formalen, semantischen und pragmatischen Dimension phraseologischer Lexik um. Dementsprechend fokussieren sie vorwiegend Teilaspekte der Beherrschung phraseologischer Einheiten, die die angemessene Rezeption und Kontextualisierung im Sprachgebrauch umfassen. Unterrepräsentiert sind hingegen offene, inhaltlich bedeutsame Aufgaben, die einen kommunikativen Handlungsrahmen herstellen und erhöhte Handlungsanteile auf Seiten der Lernenden realisieren (vgl. CHRISSOU 2020b: 23–27). Zur consequenten Abgrenzung von Übungen und Aufgaben aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung wird hier in Anlehnung an LEGUTKE (2010: 17) davon ausgegangen, dass Übungen „der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten“ dienen, während Aufgaben „komplexe Handlungsangebote“ darstellen, die „Lernende dazu veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt.“ Wegen der zahlreichen Übergangsformen und der unscharfen Grenze zwischen formfokussierenden Übungen und Aufgaben ist es folgerichtig, die Unterschiede zwischen Übung und Aufgabe auf einem Kontinuum zu erfassen. Hinzu kommt, dass auf dem phraseodidaktischen Vierschritt basierende Lernmaterialien das Potenzial der multimedialen WWW-Ressourcen und der digitalen Lernwerkzeuge häufig nicht explizit vorsehen oder ungenutzt lassen. Aus diesen Gründen lässt sich konstatieren, dass Lernmaterialien für den Bereich der Phraseologie der Ergänzung durch offene Methodenkonzeptionen und der Bereicherung durch den pädagogisch fundierten Einsatz digitaler Technologien bedürfen.

3 Das didaktische Modell der Aufgabenorientierung und lerntheoretische Grundannahmen des Konstruktivismus

Das didaktische Modell der Aufgabenorientierung (*task-based learning*) gehört zu den inhaltsorientierten Ansätzen in der kommunikativen Didaktik. Der Begriff geht auf NUNAN (1989) und WILLIS (1996) zurück. Er wird im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (EUROPARAT 2001: 153–162) mit dem Begriff „kommunikative Aufgabe“ aufgegriffen und in seiner didaktischen Relevanz bei der lernerzentrierten Gestaltung von Lernarrangements herausgestellt. Die im kommunikativen Ansatz propagierte Schwerpunktsetzung auf Aufgaben resultiert aus der Annahme, dass kommunikativ bedeutsame,

realitätsnahe Aufgaben mit persönlicher Relevanz für die Lernenden einen angemessenen Handlungsrahmen für das Sprachenlernen bilden.

Aufgabenorientierung wird in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich definiert. Bezeichnend für die Unschärfe des Aufgaben-Konzepts sind die 17 Definitionen, die VAN DEN BRANDEN (2006: 7f.) auflistet. ELLIS (2003: 16) sieht in Aufgaben mehr oder weniger strukturierte „Arbeitspläne“, bei denen die Ausübung kommunikativer Fertigkeiten, das Aktivieren kognitiver Prozesse und die Erstellung eines Endprodukts im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang werden den Lernenden Entscheidungsspielräume gewährt, die je nach Kontext und Aufgabe variieren können (vgl. THONHAUSER 2010: 13). Nach MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER-VON-DITFURTH (2011: 22f.) ermöglichen aufgabenorientierte Lernaktivitäten den Lernenden, die Sprache für kommunikative Zwecke zu verwenden, die sie als sinnvoll empfinden, während Übungen den Schwerpunkt auf das Trainieren sprachformaler Elemente legen. Laut HALLET/LEGUTKE (2013: 4) initiieren Aufgaben explorative Tätigkeiten, die bedeutungsvolle Kommunikationsziele verfolgen und den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Sie sind am Sprachgebrauch orientiert und kombinieren die Förderung linguistischer Kompetenzen mit kommunikativen Zielen. Neben linguistischen Kompetenzen erfordern sie auf Seiten der Lernenden prozedurales Wissen und strategische Kompetenzen (kognitive und Kooperationsstrategien) und auf Seiten der Lehrenden Sach-, Handlungs- und medienpädagogische Kompetenzen. Als gemeinsamer Nenner der teils divergierenden Definitionen von Aufgaben ist die zielgerichtete Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Aktivitäten anzusehen.

Zu einer prototypischen Aufgabe gehört nach Portmann-Tselikas,

- dass Lernende allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Fragestellung bearbeiten;
- dass die Lernenden bei der Bearbeitung der Fragestellung für eine Weile auf sich gestellt sind und die Arbeit an der Lösung selbständig unternehmen;
- dass die Lösung in geeigneter Weise als Resultat greifbar wird (als Text, als Notiz, als Arbeitsunterlage als mündliche Information für die Klasse, als Dialog oder Szene, ...);
- dass die Lernenden selber die Informationen einholen, die ihnen fehlen, bzw. von sich aus die Hilfe der Lehrkraft in Anspruch nehmen, wenn dies nötig scheint;
- dass sie selber entscheiden, wann ein Arbeitsschritt abgeschlossen ist und den Ansprüchen genügt (PORTMANN-TSELIKAS 2001: 17).

Dieses weite Verständnis von Aufgabenorientierung wird dem vorliegenden Beitrag zu Grunde gelegt. Dementsprechend wird für die im Abschnitt 3 vorgestellten aufgabenorientierten Lernaktivitäten davon ausgegangen, dass das

Ausklammern der Fokussierung sprachformaler Aspekte zu Gunsten einer einseitigen Aufgabenorientierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit didaktisch wenig zielführend ist. Für eine lernwirksame Unterrichtsgestaltung behalten durchaus auch Lernaktivitäten, die Form und Inhalt als Teilaspekte der phraseologischen Kompetenz fokussieren und in ein aufgabenorientiertes Konzept eingebettet sind, eine gewisse didaktische Legitimation (s. hierzu CHRISSOU 2020b: 27). Sie haben nach HUNEKE/STEINIG (2013: 233) eine „dienende Funktion“, da sie als Komponentenübungen zur Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten beitragen. Auch THONHAUSER (2010: 16) weist darauf hin, dass „*Aufgabenorientierung* und explizite Arbeit an Strukturen, Wortschatz und Strategien sich keineswegs ausschließen“ (Hervorhebung im Original). In diesem Sinne verhalten sich Aufgabenorientierung und Formfokussierung komplementär zueinander.

Die Aufgabenorientierung und der Konstruktivismus entspringen unterschiedlichen Forschungstraditionen. Während das Konzept der Aufgabenorientierung ein didaktisches Modell darstellt, das im Sinne von JANK/MAYER (1994: 92) auf die Analyse und Planung didaktischen Handelns abzielt, handelt es sich beim Konstruktivismus um einen lerntheoretischen Ansatz, der die Mechanismen menschlichen Lernens zu beleuchten versucht. Es wird angenommen, dass das Konzept der Aufgabenorientierung eine unverkennbare Affinität zu konstruktivistischen Konzepten aufweist und dass sich die aufgabenorientierte Unterrichtsgestaltung für die Umsetzung wichtiger konstruktivistischer Prinzipien eignet.

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wurde der konstruktivistische Ansatz – ebenso wie das Konzept der Aufgabenorientierung – vorwiegend in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts in der fremdsprachendidaktischen Diskussion rezipiert (siehe hierzu CHRISSOU 2012: 60–66). Als konstruktivistisch bezeichnen sich diverse Ansätze, die den Begriff der Konstruktion instrumentalisieren, um Fragen zu behandeln, die mit dem Wissenserwerb zusammenhängen. Ob dieser Diversität kann von einer einheitlichen konstruktivistischen Lerntheorie kaum gesprochen werden, sondern eher von einem konstruktivistischen Ansatz mit verschiedenen Facetten (vgl. KRICKE/REICH 2014: 159–166). Geprägt wurde der konstruktivistische Ansatz durch die Erkenntnisse des philosophischen radikalen Konstruktivismus (vgl. FOERSTER 1985, MATORANA/VARELA 1987, GLASERSFELD 1994) und des gemäßigten epistemischen Konstruktivismus von Piaget und der Genfer Schule.

Im Folgenden werden die aus dem konstruktivistischen Ansatz hervorgehenden lerntheoretischen Implikationen zum Verlauf und zur Förderung von

Lernprozessen umrissen (siehe hierzu auch CHRISSOU 2010: 17–57), die die Basis für die Unterrichtsproben im nächsten Abschnitt bilden. Ausgegangen wird dabei vom gemäßigten Konstruktivismus, der im Unterschied zum radikalen Konstruktivismus die Geschlossenheit von Lernsystemen relativiert und didaktische Interventionen im Lernprozess für möglich und zielführend hält und sich insofern für die fremdsprachendidaktische Diskussion als fruchtbar erweist. Von signifikanter Bedeutung in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik ist die Lernerzentrierung. Lernen wird in diesem lerntheoretischen Kontext als ein aktiver, selbst gesteuerter und eigenverantwortlich geführter Konstruktionsprozess aufgefasst, der das Ergebnis subjektiver Bewusstseinsleistungen darstellt. Im Unterschied zu instruktivistisch orientierten Lernkonzepten, nach denen sich Wissen – im Sinne der Transport-Metapher – quasi von außen an die Lernenden vermitteln lässt, stellen Lernende im konstruktivistischen Gedankengebäude keine „leeren Gefäße [dar], in die Wissen geschüttet wird“ (WOLFF 2002: 365). Vielmehr wird Unterricht „als Arrangement von Lernmöglichkeiten begriffen“ (OVERMANN 2002: 80). Besonders hervorgehoben wird die Wichtigkeit des entdeckenden bzw. explorativen Lernens, das vom Lernsubjekt selbstständig geleistet wird. Damit stabiles, anwendbares Wissen entstehen kann, sollten die Lerninhalte als nützlich Wissen erlebt werden und eine persönliche Relevanz für die Lernenden im kognitiven und emotionalen Sinn besitzen. Voraussetzung für das Lernen ist die Interaktion vorhandener und neuer Wissensbestände und Erfahrungsstrukturen sowie die nachhaltige Integration neuer Lerninhalte in den bestehenden Wissens- und Erfahrungshorizont. Dies impliziert, dass Konstruktionsprozesse infolge individueller Unterschiede unterschiedlich verlaufen.

Zur Anbindung neuer Lerninhalte an bereits Bekanntes eignen sich inhalts- und variationsreiche Lernumgebungen mit einem hohen Grad an natürlicher Komplexität. Es ist zu erwarten, dass ein breites Angebot an Lerninhalten mit multiplen Kontexten und Perspektiven verschiedene Zugänge und Lösungswege bei der Bearbeitung von Aufgaben ermöglicht. Außerdem erhöht die multimodale Wissensrepräsentation die Wahrscheinlichkeit der Anbindung an den individuellen Wissens- und Erfahrungshorizont (vgl. OVERMANN 2002: 85f.). Digitale Ressourcen und Lernwerkzeuge können in hypermedialen Lernumgebungen dank ihrer hohen Variabilität, Nichtlinearität, Interaktivität und Authentizität entscheidend zur medialen Bereicherung der Lernumgebung, zur inhaltlichen Öffnung des Lernens und zur Flexibilisierung der Lernprozesse beitragen.

Ferner ist Lernen nach konstruktivistischem Verständnis immer eine situierte soziale Handlung und basiert „auf sozialen Austauschprozessen“ (FLICK 2005: 23).

Dieser Standpunkt rührt aus der konstruktivistischen These, dass Konstruktionsprozesse nicht in Isolation verlaufen, sondern eine soziale Dimension aufweisen. Die Lernenden überprüfen (viabilisieren) die Tauglichkeit ihrer subjektiven Wissenskonstruktionen in der Praxis, handeln sie in Interaktion und Einverständnis mit anderen Lernenden aus (Konsensualität) und gleichen sie aneinander an. Dies wirkt der Begrenztheit der subjektiven Konstruktionen entgegen.

Anzustrebendes Ziel in der konstruktivistischen Lernkultur stellt die Förderung der Konstruktionsleistungen der Lernenden dar. In diesem Kontext ist es die Aufgabe der Lehrperson, eine komplexe Lernumgebung mit authentischem Sprachmaterial bereitzustellen, die Lernenden auf der Basis zielgerichteter Frage- bzw. Problemstellungen zu aktiver Exploration anzuregen und eigenverantwortete Wissenskonstruktion zu initiieren. Als Ausgangspunkt für das Kanalisieren von Lernprozessen eignen sich komplexe Aufgabenfelder, die nach MÜLLER (1997: 107) „durch Situiertheit und größtmögliche Authentizität ausgezeichnet sind, autonom erarbeitet werden können [und] kreative Hypothesenbildung und -abtestung ermöglichen.“ Mittels gezielter Fragestellungen können die Lernenden dazu aktiviert werden, nach Informationen zu recherchieren, sie zu verarbeiten, auszuwählen, umzustrukturieren, neu anzulegen und zu präsentieren. Angestrebt wird dabei, die kognitive Struktur der Lernenden zu „perturbieren“ und den Lernprozess behutsam zu steuern. Beim Perturbieren handelt es sich nach WENDT (2000: 17) um die Auseinandersetzung der Lernenden mit neuen Stimuli, die ihre kognitive Struktur „bedrohen“ und sie zu Umstrukturierung und einer neuen Synthese veranlassen.

Diese Ausführungen skizzieren wichtige Ähnlichkeiten zwischen den lerntheoretischen Implikationen des konstruktivistischen Ansatzes und dem didaktischen Modell der Aufgabenorientierung. In beiden Konzepten nimmt die lernerzentrierte Unterrichtsgestaltung mithilfe realitätsnaher Handlungs- und Äußerungsanlässe eine zentrale Stellung ein. Zudem untermauert und legitimiert theoretisch der konstruktivistische Ansatz das Konzept der Aufgabenorientierung und liefert ein festes theoretisches Fundament für den Einsatz aufgabenorientierter Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht.

4 Praxisbezug im Seminar

Aufgrund der ausgeführten lerntheoretischen und fremdsprachendidaktischen Positionen liegt dem vorliegenden Beitrag die Hypothese zugrunde, dass der Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten in der phraseologiebezogenen

Wortschatzarbeit eine pädagogisch-didaktisch sinnvolle Möglichkeit darstellt, zentrale Forderungen der konstruktivistischen Didaktik in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich die ausgeführten theoretischen Positionen bei der Gestaltung von Lernprozessen im Bereich der Phraseologie verwirklichen lassen. Im Folgenden sollen anhand von Unterrichtsprüfungen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sich aufgabenorientierte Lernaktivitäten in die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit implementieren lassen. Weiterhin sollen Tendenzen bezüglich der Eignung aufgabenorientierter Lernaktivitäten für die Förderung der phraseologischen Kompetenz aus ihrem Einsatz in der Unterrichtspraxis aufgespürt werden.

Die Unterrichtsprüfungen führten Master-Studierende der universitären Lehrveranstaltung *Lexikologie und Wortschatzdidaktik* in einem Zeitraum von einem Studiensemester durch. Die Lehrveranstaltung wird im Rahmen des Masterstudiengangs *Schnittstellen zwischen Linguistik und Didaktik* im Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen angeboten. Die Master-Studierenden haben ein Germanistik-Studium absolviert und sind in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache tätig. Der Unterricht fand im Lernkontext von Sprachinstituten und Privatunterricht in Kleingruppen von zwei bis drei DaF-Lernenden statt. Bei den Lernenden handelt es sich um Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren mit Griechisch als L1, die sich auf die Sprachprüfungen auf B1- und B2-Niveau vorbereiten. Die Master-Studierenden wurden in der ersten Semesterhälfte in die Grundlagen der Phraseologie und Phraseodidaktik sowie in die Grundbegriffe der theoretischen Ansätze des Konstruktivismus und der Aufgabenorientierung eingeführt. Die zweite Semesterhälfte war der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtsprüfungen vorbehalten. Die Unterrichtsprüfungen wurden aufgrund der herrschenden Covid-Pandemie durch den Einsatz digitaler Kommunikationswerkzeuge im WWW durchgeführt.

Die didaktisierten Phraseologismen³ stellen allesamt Idiome dar, d. h. feste Wortverbindungen bei denen nach BURGER (2015: 27) „eine Diskrepanz

3 Didaktisiert wurden die folgenden Phraseologismen: *grünes Licht geben/erhalten, ins Schwarze treffen, keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben, (immer) das letzte Wort haben/behalten (wollen/müssen), jmdm./etw. den Rücken zukehren/wenden/zuwenden/zudrehen, jmdn. in sein/ins Herz schließen, jmdm. sind (die) Hände (und Füße) gebunden/gefesselt, jmdm. etw. in den Mund legen, sich die Hände reiben, jmdm. ein Dorn im Auge sein, jmdn./etw. (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren, jmds. rechte Hand sein, von ganzem Herzen, sich etw. in den Kopf setzen, über den eigenen Schatten springen, mit sich (selbst) im Reinen sein, jedes Wort auf die Goldwaage legen, sich etwas zu Herzen nehmen, etwas läuft wie am Schnürchen, Gift und Galle spucken, ein langes Gesicht machen, die Ohren hängen lassen,*

zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung der ganzen Verbindung besteht“. Entnommen wurden sie dem phraseologischen Optimum von HALLSTEINSDÓTTIR et al. (2006) und dem onomasiologischen Lexikon von ETTINGER (2019a) anhand bestimmter onomasiologischer Kategorien, wie z. B. physisches Befinden und gefühlsmäßige Lage. Ein spezifisches Kriterium der Auswahl stellten in einigen Fällen die lexikalischen Konstituenten im Komponentenbestand der Phraseologismen dar, z. B. Körperteile oder Farbbezeichnungen. Die Master-Studierenden übernahmen die Didaktisierung von jeweils drei bis fünf phraseologischen Einheiten. Sie wurden dazu angehalten, Unterrichtsszenarien unter Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten zu entwerfen, in denen sie die didaktischen Prinzipien des phraseodidaktischen Vierschritts umsetzen. Zu den Merkmalen, die die Lernaktivitäten aufweisen sollten, gehörten die aktiv-handelnde, explorative Erarbeitung von Phraseologismen, die Förderung der Lernerautonomie in einer weitgehend authentischen Lernumgebung, die lösungsorientierte Kooperation unter den Schüler/innen und die Produktorientierung. Die Master-Studierenden wurden ferner zur Aufbereitung digitaler Lernangebote durch die multimediale Gestaltung der Lernumgebung und die Nutzung digitaler Lernwerkzeuge ermutigt.

Zunächst wurden in einem Brainstorming im Plenum Möglichkeiten zur Gestaltung der aufgabenorientierten Lernaktivitäten diskutiert und festgehalten, welche die konstruktivistische Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie erlauben. Die Master-Studierenden arbeiteten motiviert und selbstständig. Neben der Umsetzung des phraseodidaktischen Vierschritts im Unterricht waren sie bemüht, ihren Schüler/innen Gelegenheit zu geben, sich mit phraseologischer Lexik in einer komplexen Lernumgebung anhand von situierten und realitätsnahen Lernaktivitäten handlungsorientiert und explorativ auseinanderzusetzen. Im Folgenden werden alle erstellten und im Unterricht erprobten Lernaktivitäten vorgestellt. Einige von ihnen wurden von mehreren Master-Studierenden eingesetzt:

Ziel einer Lernaktivität, die dem Erkennen, Entschlüsseln und Festigen galt, war, die Schüler/innen für phraseologischen Wortschatz mit Farbbezeichnungen im Komponentenbestand, der Emotionen denotiert, zu sensibilisieren. Die Schüler/innen hatten in Partnerarbeit Phraseologismen dieser Sachgruppe in einem Podcast des TV-Senders *Deutsche Welle* mit dem Titel *Farbige*

auf den Rücken fallen, kalte Füße kriegen/bekommen, sich ins Fäustchen lachen, wieder auf die Beine kommen, das Bett hüten müssen, auf/aus dem letzten Loch pfeifen, über den Berg sein.

Sprache zu dokumentieren, im onomasiologischen Lexikon von ETTINGER (2019a) nachzuschlagen und nach Oberbegriffen zu ordnen. In einer etwas abgewandelten aufgabenorientierten Lernaktivität sollten die Schüler/innen Horoskoptexte regelmäßig hinsichtlich des Vorkommens von Phraseologismen prüfen, diese extrahieren und anschließend in das Arbeitsblatt *Meine persönliche Phraseologismensammlung* von HESSKY/ETTINGER (1997) aufnehmen. Teil der Aufgabe war die Suche von Bildern im WWW, die die wörtliche Bedeutung der Phraseologismen abbildeten.

In einer korpusorientierten Lernaktivität, die der Entschlüsselung der zu erarbeitenden Phraseologismen diente, hatten die Schüler/innen authentische Verwendungsbeispiele der ausgewählten Phraseologismen aus Sprachkorpora des Digitalwörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS) zu exzerpieren. Ausgewählt wurden hierfür aufgrund der geringeren sprachlichen Komplexität vorwiegend Blog- und Zeitungskorpora. Das Ziel war dabei, die Schüler/innen anhand ausgewählter Korpusbelege mit den zu didaktisierenden Phraseologismen über Hypothesenbildung zur Dekodierung der phraseologischen Bedeutung und zu induktiver Auseinandersetzung mit Form, Semantik und Gebrauchsbedingungen anzuregen. Fortgeschrittene Schüler/innen mit hoher Medienkompetenz wurden nach Einweisung in die Durchführung von Korpusrecherchen dazu aufgefordert, situative Verwendungskontexte zu vorgegebenen Phraseologismen durch selbstständige Korpusabfragen zu ermitteln. In beiden Fällen sollten die Ergebnisse der induktiven Beobachtung der Phraseologismen im Kontext mündlich präsentiert werden.

Eine Lernaktivität, die der Entschlüsselung und Festigung diente und von mehreren Master-Studierenden ausgearbeitet wurde, bestand in der Anfertigung eines Portfolios und realisierte damit taxonomisches bzw. konzeptuelles und konnektives Lernen (vgl. ROCHE 2008: 82). Zu diesem Zweck waren die zu erarbeitenden Phraseologismen in ein strukturiertes Arbeitsblatt einzutragen, das auf eine Vereinfachung des von HESSKY/ETTINGER (1997: XXXVI–XXXVIII) vorgeschlagenen Arbeitsblatts mit dem Titel *Meine persönliche Phraseologismensammlung* zurückging und die folgenden Kategorien umfasste: ‚ein- und zweisprachige Bedeutungsangabe‘ durch den selbstständigen Einsatz der Online-Lexika *Redensarten-Index* und *PONS*, ‚konzeptuelle Einordnung anhand onomasiologischer Kategorien‘ und ‚Ermittlung assoziativ-paradigmatischer Beziehungen zu bedeutungsähnlichen Phraseologismen‘ durch den selbstständigen Einsatz des onomasiologischen Wörterbuchs von ETTINGER (2019a) und die ‚Ermittlung authentischer Verwendungsbeispiele‘ in Textkorpora des DWDS. Die Ergebnisse sollten im Unterricht mündlich präsentiert werden und onomasiologisch angeordnet Eingang in den Klassenblog finden, z. B. (*im-*

mer) das letzte Wort haben/behalten (wollen/müssen) unter EIGENSINN – RECHTHABEREI – STURHEIT, jmdm. sind (die) Hände (und Füße) gebunden/gefesselt unter SCHWIERIGKEITEN HABEN, jmdn./etw. (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren unter PRÜFEN – KONTROLLIEREN – BEHERRSCHEN und ins Schwarze treffen unter ERFOLG HABEN – ERFOLGREICH HANDELN. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Strukturierung des mentalen Lexikons nach onomasiologischen Oberbegriffen didaktisch eine sinnvolle Basis für eine erste Kategorisierung phraseologischer Lexik bietet.⁴ Zudem erlaubt sie – neben einer approximativen konzeptuellen Einordnung – das Herstellen paradigmatischer Verbindungen zu anderen phraseologischen Einheiten. Dies stellt eine wichtige kognitive Strategie und einen integralen Bestandteil der Selbstlernkompetenz dar.

In einer anderen Lernaktivität, die der Entschlüsselung und Festigung diente, erstellten die Schüler/innen einen digitalen Kalender mit der Anwendung *Türchen*, wobei jedem Kalendertag ein Phraseologismus zugeordnet wurde. Des Weiteren galt es, die Bedeutung des Phraseologismus, ein authentisches Verwendungsbeispiel und ein die wörtliche Bedeutung visualisierendes Bild hinzuzufügen.

In einer weiteren Lernaktivität, die der Festigung diente, wurden die Schüler/innen dazu angewiesen, den Lernprozess durch den Einsatz von Autorensoftware aktiv mitzugestalten, indem sie Übungen zu Form und Semantik ausgewählter Phraseologismen verfassten und einen Rollenwechsel von Konsumenten zu Produzenten von Übungen vollzogen. Hierfür wurden sie in die Handhabung digitaler Werkzeuge zur Erzeugung von Übungen und zur Aufbereitung digitaler Lernangebote wie *Hot Potatoes*, *Quizlet* und *Kahoot* eingeführt.⁵ Die erstellten Übungen wurden nach Korrektur durch die Master-Studierenden von anderen Schülern und Schülerinnen bearbeitet und kommentiert.

Das Ziel der nächsten Lernaktivität bestand in der aktiven Anwendung und insbesondere im kooperativen Erstellen eines Video- bzw. Audio-Werbespots zu einem selbst gewählten Produkt, in dem die zu didaktisierenden phraseologischen Einheiten aktiv kontextualisiert werden.

4 Einschränkung zur Möglichkeit der semantischen Einordnung von Idiomen weist SU-LIKOWSKA (2019: 475) darauf hin, dass sie aufgrund der semantischen Vagheit und des gebrauchsbasierten Charakters der idiomatischen Bedeutung einen hohen Generalitätsgrad aufweisen und daher außerhalb des situativen Verwendungskontextes semantisch nur annähernd zu bestimmen sind.

5 Zum Einsatz von Autorensoftware im Fremdsprachenunterricht siehe CHRISSOU (2010: 59–100).

Ebenfalls auf die produktive Verwendung zielte eine Lernaktivität ab, in der die Schüler/innen nach dem Ansehen von Ausschnitten des Kinofilms *Spiderman* dazu angehalten wurden, ein Rollenspiel unter Einsatz der zu erarbeitenden Phraseologismen zu inszenieren, indem sie die Rollen des Moderators bzw. der Moderatorin und der Film-Protagonisten in einem Interview übernahmen.

In einer letzten Lernaktivität zur aktiven Verwendung wurden die Schüler/innen nach der Bearbeitung von Comics mit den zu behandelnden Phraseologismen dazu aufgefordert, sie durch Transfer in anderen Kontexten zu verwenden, indem sie leere Sprechblasen in vorgegebenen Comics ausfüllten.

Der Anschluss der Unterrichtsproben an die konventionelle Lehrwerkarbeit gestaltete sich nach Angabe der Master-Studierenden unproblematisch. Anknüpfungspunkte boten in den meisten Fällen das Thema der aktuellen Lehrwerkslektion oder darin vorkommende Sprachhandlungen, die z. B. Emotionen versprachlichen. Die Master-Studierenden führten die entworfenen Unterrichtsszenarien durch und werteten den Unterrichtsverlauf in mündlichen und schriftlichen Präsentationen aus. Die Evaluation basierte vorwiegend auf einem introspektiven Verfahren. Die Master-Studierenden nahmen eine selbstreflexive Position zum didaktischen Vorgehen ein und bereiteten Tagebucheinträge und Interviewdaten aus den Unterrichtsproben auf. Als Grundlage für die Evaluation diente ein im Seminar entwickelter Kriterienkatalog, der auf die folgenden Aspekte fokussierte: die gesetzten Lernziele in den erprobten aufgabenorientierten Lernaktivitäten in Anlehnung an die didaktischen Prinzipien des phraseodidaktischen Vierschritts (*Erkennen, Entschlüsseln, Festigen, Verwenden*) und ihr konstruktivistisches Potenzial, die Motivation der Schüler/innen unter Berücksichtigung des Potenzials digitaler Technologien, die erbrachte Leistung und die erstellten Produkte, die aus den aufgabenorientierten Lernaktivitäten hervorgingen, und die Einschränkungen der Untersuchungsergebnisse. Aus der kritischen Reflexion des didaktischen Vorgehens und des Unterrichtsverlaufs wurden folgende Beobachtungen und Herausforderungen festgehalten, die anschließend aus der Sicht der Master-Studierenden dargestellt werden:

Sie betrachteten es als sinnvoll, die didaktischen Prinzipien des phraseodidaktischen Vierschritts im Rahmen aufgabenorientierter Lernaktivitäten in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Aus ihrer Sicht trugen die erstellten Lernaktivitäten zum Erreichen der im phraseodidaktischen Vierschritt beschriebenen Prinzipien bzw. Lernziele bei. Die Lernaktivitäten kombinierten bisweilen verschiedene Lernziele, z. B. *erkennen, entschlüsseln* und *festigen*. Die Master-Studierenden entschieden sich für aufgabenorientierte

Lernaktivitäten, die schwerpunktmäßig der Entschlüsselung, der Festigung, und der Verwendung der zu erarbeitenden Phraseologismen dienen. Weniger stark vertreten war das Erkennen als Lernziel, da sie die Phraseologismen in den meisten Fällen nicht in Texten „entdecken“ ließen, sondern sie ihren Schüler/innen zur Verfügung stellten.

Die Prinzipien des konstruktivistischen Ansatzes und das Konzept der Aufgabenorientierung boten aus der Sicht der Master-Studierenden eine angemessene theoretische Grundlage für die aufgabenorientierte Gestaltung der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit. In der Anwendung konstruktivistischer Prinzipien in der Unterrichtspraxis sahen sie eine didaktisch sinnvolle und realistische Chance zur Umsetzung von Lernerzentrierung. Sie wiesen darauf hin, dass die aufgabenorientierten Lernaktivitäten die Schüler/innen dazu anregten, individuelle Lernwege zu gehen und verschiedene Strategien auszuprobieren. Die Integration des phraseodidaktischen Vierschritts in die Phasen der konventionellen Textarbeit gelang ihnen problemlos.⁶ Die Mehrheit der erstellten Lernaktivitäten unterstützen die Festigung und Verwendung von Phraseologismen. Dieses didaktische Vorgehen hielten sie für einen sinnvollen Weg zur Ergänzung der Lehrwerkarbeit um konstruktivistische, aufgabenorientierte Lernaktivitäten, die die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden erweitern.

Auch bestätigten sie, dass sich die formfokussierenden Übungen, die in der Festigungsphase des phraseodidaktischen Vierschritts eingesetzt wurden, und die aufgabenorientierten Lernaktivitäten komplementär zueinander verhalten, da sie sprachliche Genauigkeit mit Kreativität kombinieren und im Verbund zur Erweiterung der phraseologischen Kompetenz beitragen können. Aus der Sicht des Seminarleiters trug die Gestaltung von Lernarrangements, die situiertes und weitgehend selbstgesteuertes Lernen erlauben, überdies zur Öffnung des Unterrichts in die reale Welt und zur Erweiterung des didaktischen Potenzials des phraseodidaktischen Vierschritts bei.

Die Master-Studierenden berichteten anhand introspektiver Beobachtung und anhand von Daten, die sie durch Schüler/innen-Interviews erfassten, von einer Zunahme der intrinsischen Motivation. Sie stellten fest, dass die im phraseodidaktischen Vierschritt integrierten aufgabenorientierten Lernaktivitäten qualitätsvolle Lernanlässe darstellen, die durch das Anknüpfen an die Interessen der Schüler/innen zu einer motivierenden Unterrichtsgestaltung und ganzheitlichen Sprachförderung beitragen. Insbesondere gehen sie einer Master-

⁶ Zur Integration der Phasen des phraseodidaktischen Vierschritts in die Phasen der Textarbeit siehe CHRISSOU (2020a).

Studierenden zufolge „über den Unterricht hinaus und motivieren die Schüler/innen dazu, sich mit den gestellten Aufgaben zu identifizieren und sie zu ihrer persönlichen Angelegenheit zu machen.“ Insgesamt bewerteten die Master-Studierenden die Wirkung der digitalen Technologien auf die Motivation ihrer Schüler/innen als positiv. Im Einsatz von WWW-Ressourcen, korpusorientierten Arbeitsmethoden und digitalen Lernwerkzeugen sahen sie eine Möglichkeit zur medialen Bereicherung der Lernumgebung und insbesondere zur Schaffung eines anregenden, aus konstruktivistischer Sicht angemessenen Lernarrangements.

Die erbrachte Leistung und die erstellten Produkte der Schüler/innen schätzten die Master-Studierenden insgesamt als gut bis sehr gut ein. Die meisten Fehler traten erwartungsgemäß bei der anspruchsvollen Kontextualisierung der Phraseologismen in der Verwendungsphase auf. Auch taten sich die Schüler/innen mit Phraseologismen schwer, die in ihrer Erstsprache zwar äquivalente phraseologische Einheiten aufweisen, ihnen aber aufgrund ihres jungen Alters nicht bekannt waren. Dazu zählen z. B. die phraseologischen Einheiten *Gift und Galle spucken* und *jmdm. sind (die) Hände (und Füße) gebunden/gefesselt*. Dies bestätigt die Tatsache, dass ein phraseologischer Grundwortschatz keinen allgemeingültigen Charakter haben kann, sondern an die Altersstufe und die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden angepasst werden sollte. Einige Master-Studierende berichteten davon, dass ihre Schüler/innen weniger an aufgabenorientierte Lernaktivitäten gewohnt waren, weshalb sie bisweilen steuernd intervenieren mussten. Dies mag auf den soziokulturellen Kontext, die Lerntradition und die Lerngewohnheiten der Schüler/innen zurückzuführen sein, die mit mangelnder Vertrautheit mit offenen Lernformen zusammenhängen. Es liegt auf der Hand, dass die Umsetzung des Konzepts der Aufgabenorientierung nicht einzig Anliegen des Fremdsprachenunterrichts, sondern aller Schulfächer sein sollte. Eine steuernde Intervention betrachteten die Master-Studierenden vor allem bei der Korpusabfrage und der Bereinigung der ermittelten Belege als notwendig. Grundsätzlich sahen sie es im Sinne des moderaten Konstruktivismus als plausibel an, weder eine vollkommen unangeleitete Exploration noch eine vollständig vorgegebene Instruktion anzustreben. Zudem haben sie darauf hingewiesen, dass die authentischen Textbestände des DWDS einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen und für den Einsatz auf niedrigen Sprachbeherrschungsniveaus grundsätzlich der sprachlichen Adaption bedürfen.

Die Untersuchungsergebnisse unterliegen Einschränkungen, die sich auf den Zeitraum der Unterrichtsproben, die geringe Gruppenstärke und die anthropogenen Voraussetzungen beziehen. So berichteten die Master-Studierenden

von einer deutlichen Sensibilisierung der Schüler/innen für den Bereich der Phraseologie. Im zeitlich begrenzten Zeitraum der Unterrichtsproben waren jedoch keine reliablen Aussagen zum Lernfortschritt und insbesondere zur Erweiterung der phraseologischen Kompetenz der Schüler/innen und zur Nachhaltigkeit der Lernergebnisse möglich. Einengend auf die Umsetzung des sozialen bzw. kooperativen Lernens, dem im konstruktivistischen Ansatz und im didaktischen Modell des aufgabenorientierten Lernens ein wichtiger Stellenwert zukommt, wirkte zudem die Tatsache, dass die Lernergruppen zwei bis drei Schüler/innen umfassten. Nichtsdestotrotz wurde vor allem die Partnerarbeit als kooperative Sozialform in den meisten Lernaktivitäten genutzt. Einschränkungen unterliegen die Untersuchungsergebnisse nicht zuletzt auch aufgrund der Altersstufe der Lernenden. Bei der durchgeführten Studie handelt es sich um eine qualitative Studie, die sich auf bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernkontexte beschränkt. Demzufolge können die Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der Unterrichtsproben bei der Entwicklung der phraseologischen Kompetenz nicht verallgemeinert werden, sondern sind eher als richtungsweisende Tendenzen zu interpretieren.

Im Hinblick auf ihre zukünftige Lehrtätigkeit erklärten die Master-Studierenden ihre Bereitschaft, den phraseodidaktischen Vierschritt, bereichert durch aufgabenorientierte Lernaktivitäten, bei der konventionellen Textarbeit anzuwenden und ihre Schüler/innen zur sprachbewussten Auseinandersetzung mit phraseologischem Wortschatz anzuregen.

5 Schlusswort

In der phraseodidaktischen Literatur fanden bisher konstruktivistische Konzepte und das didaktische Modell der Aufgabenorientierung kaum Beachtung. Auch wenn auf dem phraseodidaktischen Vierschritt basierende Lernmaterialien pragmatische Prinzipien in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit systematisch umsetzen, besteht ihre Grenze häufig darin, dass sie durch eine kognitiv begründete Vorgehensweise den Lernprozess eng steuern und das pädagogisch-didaktische Potenzial der digitalen Technologien nicht nutzen oder ausschöpfen. Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie durch den Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten um konstruktivistisch fundierte Vorgehensweisen bereichert werden kann.

Die Reflexion des Verlaufs von Unterrichtsproben, die von Master-Studierenden eigens geplant, durchgeführt und ausgewertet wurden, ergibt, dass der konstruktivistische Ansatz einen angemessenen didaktischen Rahmen

für die Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie bietet. Insbesondere trägt der Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten zum Kanalisieren von Konstruktionsleistungen und zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Lernenden bei. Auch der Einsatz formfokussierender Lernaktivitäten zur Festigung der phraseologischen Form und Bedeutung ist im Rahmen handlungsorientierter Lernarrangements förderlich. Ferner geht aus der Reflexion über die durchgeführten Unterrichtsprüben hervor, dass die Implementierung der didaktischen Prinzipien des phraseodidaktischen Vierschritts in aufgabenorientierten Lernaktivitäten didaktisch wertvoll ist. Ein weiterer Vorteil des aufgabenorientierten Lernens besteht in der Förderung der Lernerautonomie und der Selbstlernkompetenz, die für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz angesichts des unüberschaubaren Umfangs der phraseologischen Lexik und der Dürftigkeit der Lernmaterialien im Bereich der Phraseologie besonders wichtig ist (ETTINGER 2019b: 109, 111; LÜGER 2019: 74). Durch geeignete aufgabenorientierte Lernaktivitäten sind „die Lernenden dazu zu befähigen, das Lexikon selbstständig zu erweitern“ (TARGONSKA 2011: 124).

Infolgedessen ist es für die lernerzentrierte Gestaltung der Spracharbeit künftig wünschenswert, die phraseologiebezogene Wortschatzarbeit nicht auf geschlossene und halboffene Übungen zu reduzieren, sondern um aufgabenorientierte Lernaktivitäten zu ergänzen. Umgekehrt ist es wenig zielführend, die systematische Fokussierung sprachformaler Aspekte phraseologischer Lexik zu Gunsten einer einseitigen Aufgabenorientierung auszuklammern. Denn die einseitige Schwerpunktsetzung auf kommunikative Aktivitäten kann zu Defiziten in der Beherrschung von Form und Semantik phraseologischer Lexik führen. Vor diesem Hintergrund scheint ein integratives didaktisches Konzept, das die Lernvorteile formfokussierender und aufgabenorientierter Lernaktivitäten unter Einsatz digitaler Technologien nutzt, didaktisch vielversprechend zu sein. Langfristige Studien bei unterschiedlichen anthropogenen bzw. soziokulturellen Voraussetzungen und Lernkontexten sind jedoch erforderlich, um das Potenzial konstruktivistischer didaktischer Verfahren zur Erweiterung der phraseologischen Kompetenz in der Unterrichtspraxis eingehend zu erfassen und zu evaluieren und dadurch neue Verstehensansätze zu schaffen. Dabei gilt in Anlehnung an ALTMAYER (2003: 89), das konstruktivistische Lernparadigma „nicht als übergeordnete Supertheorie“ zu verstehen, „die nur noch auf die jeweilige Unterrichtspraxis anzuwenden wäre, sondern als ein[en] Theorierahmen für die empirische Forschung, der geeignet ist, neue kreative Fragen an die empirische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zu stellen.“

Eine künftige Herausforderung ist, Möglichkeiten für die Gestaltung der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit an der Schnittstelle von aufgaben- und projektorientiertem Lernen zu eruieren, die die Lehrwerkarbeit durch das ganzheitliche Gestalten des Sprachenlernens erweitern und ein Öffnen des Klassenzimmers in die reale Welt zulassen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, den Lernzuwachs beim Aufbau der phraseologischen Kompetenz im Rahmen konkreter didaktischer Interventionen bei verschiedenen Lernvoraussetzungen und in verschiedenen Lernkontexten zu dokumentieren und auf Nachhaltigkeit zu prüfen.

Literaturverzeichnis:

- ALTMAYER, Rolf (2003): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? Ein Kommentar zu Dieter Wolffs Artikel Fremdsprachenlernen als Konstruktion. In: *Babylonia* 3–4/2003, S. 87–89.
- BURGER, Harald (2015): *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BURGER, Harald/DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij/KÜHN, Peter/NORRICK, R. Neal (2007): *Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte*. In: *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Band. Hrsg. v. Harald Burger, Dmitrij Dobrovol'ski, Peter Kühn u. Neal R. Norrick. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1–10.
- CHRISOU, Marios (2010): *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- CHRISOU, Marios (2012): *Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- CHRISOU, Marios (2020a): Zur phrasensensitiven Gestaltung der Textarbeit im Unterricht DaF. In: *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. Hrsg. v. Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski u. Joanna Szczyk. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 319–333.
- CHRISOU, Marios (2020b): Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit. In: *Kalbotyra* 73/2020, S. 8–30. URL: <https://www.journals.vu.lt/kalbotyra/issue/view/1773> [29.10.2021].
- ELLIS, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EPRHAS (2006): *Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial*. Mit CD-ROM (Projekt koordiniert von Vida Jesenšek). Ljubljana: Založba Rokus.

- ETTINGER, Stefan (2019b): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. In: *Philologie im Netz (PhiN)* 87/2019, S. 84–124. URL: <http://web.fu-berlin.de/phn/phn87/p87t6.htm> [9.6.2021].
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Langenscheidt/Klett Verlag.
- FÄCKE, Christiane (2010): Konstruktivismus/Konstruktion. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Hrsg. v. Carola Surkamp. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 143–144.
- FLICK, Uwe (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Lothar Mikos u. Claudia Wegener. Konstanz: UVK, S. 20–28.
- FOERSTER, Heinz von (1985): *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- HALLET, Wolfgang/LEGUTKE, K. Michael (2013): Tasks re-visited. Introducing the special issue. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 42, 2/2013, S. 3–9.
- GLASERSFELD, Ernst von (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: *Piaget und der Radikale Konstruktivismus*. Hrsg. v. Gerhard Rusch u. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 16–42.
- HALLSTEINSDÓTTIR, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- HALLSTEINSDÓTTIR, Erla/ŠAJÁNKOVÁ, Monika/QUASTHOFF, Uwe (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. In: *Linguistik Online* 27, 2/2006, S. 117–136. URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746> [29.10.2021].
- HESKY, Regina/ETTINGER, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- JANK, Werner/MEYER, Hilbert (1994): *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M.: Cornelsen.
- KRICKE, Meike/REICH, Kersten (2014): Konstruktivistische Ansätze. In: *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*. Hrsg. v. Norman Braun u. Nicole J. Saam. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–179.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2001): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici u. Hans-Jürgen Krumm. 2. Band. Berlin/New York: de Gruyter, S. 777–784.
- KÜHN, Peter (1992): Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 21, Themenschwerpunkt: Idiomatik und Phraseologie. Hrsg. v. Gert Henrici u. Ekkehard Zöfgen. Tübingen: Narr, S. 169–189.

- LEGUTKE, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hans Barkowski u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, S. 17.
- LÜGER, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 32/1997, S. 69–120.
- LÜGER, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61/2019, S. 51–82.
- MATURANA, Humberto R./VARELA, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München: Scherz.
- MÜLLER, Klaus (1997): Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch DaF 23/1997, S. 77–112.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas/SCHOCKER-VON-DITFURTH, Marita (2011): Teaching English: Task-supported language learning. Paderborn: Schöningh.
- NUNAN, David (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- OVERMANN, Manfred (2002): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. In: Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. Hrsg. v. Gerhard Bach u. Britta Vierboch. Frankfurt/M.: Lang, S. 45–79.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachen lernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch 24/2001, S. 13–18.
- ROCHE, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- STEYER, Kathrin (2013): Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht. Tübingen: Narr.
- SULIKOWSKA, Anna (2019): Kognitive Aspekte der Phraseologie. Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik. Berlin: Lang.
- TARGONSKA, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – Ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: Glottodidactica XXXVII/2011, S. 117–127.
- THONHAUSER, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? In: Babylonia 3/2010, S. 8–16.
- VAN DEN BRANDEN, Kris (2006): Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In: Task-based language education: From theory to practice. Hrsg. v. Kris Van den Branden. Cambridge: CUP, S. 1–16.
- WENDT, Michael (2000): Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Michael Wendt. Frankfurt/M.: Lang, S. 15–39.
- WILLIS, Jane (1996): A framework for task-based learning. Harlow: Longman.

WOLFF, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M./New York: Lang.

Online-Quellen

BERGEROVÁ, Hana (o. J.): Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie. URL: <http://frazeeologie.ujepurkyne.com/index2.htm> [29.10.2021].

Digitalwörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: <http://www.dwds.de>. URL für Korpora im DWDS: <https://www.dwds.de> [29.10.2021].

ETTINGER, Stefan (2019a): Phraseologie und Phraseodidaktik. URL für das Arbeitsblatt *Meine persönliche Phraseologismensammlung*: <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort5.php>. URL für Übungen zu Phraseologismen: <https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/uebungen.php>. URL für das onomasiologische Wörterbuch: <https://www.ettinger-phraseologie.de>. [29.10.2021].

Hot Potatoes. URL: <http://hotpot.uvic.ca> [29.10.2021].

Kahoot. URL: <https://kahoot.com> [29.10.2021].

PONS Online-Wörterbuch. URL: <https://de.pons.com> [29.10.2021].

Quizlet. URL: <https://quizlet.com> [29.10.2021].

Redensarten-Index. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache. URL: <https://www.redensarten-index.de> [29.10.2021].

SprichWort (Projekt koordiniert durch die Philosophische Fakultät der Universität Maribor-Slowenien). URL: <http://www.sprichwort-plattform.org> [29.10.2021].

Türchen, der digitale Adventskalender. URL: <https://tuerchen.com/de> [29.10.2021].