

Anna Reder

# Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung

**Abstract:** Der vorliegende Aufsatz befasst sich mit den Folgen des erweiterten Phrasembegriffs für die Phraseodidaktik. Zunächst werden die Eigenschaften zweier unterschiedlicher phraseologischer Kategorien – der Idiome und der Kollokationen – im Vergleich dargestellt. Kollokationen werden als nicht homogene Wortgruppe erfasst und weiter in gebräuchliche und typische Kollokationen untergliedert. Anschließend wird für eine auf die Kollokationsdidaktik ausgedehnte einheitliche Phraseodidaktik plädiert, obwohl Kollokationen und Idiome auch voneinander abweichende Eigenschaften aufweisen. Die Phraseodidaktik wird als analytische, normative und anwendungsorientierte Disziplin dargestellt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten aktuelle fremdsprachendidaktische Prinzipien für die Phrasemvermittlung bereitstellen, wie z. B. Chunk-Ansatz, Handlungsorientierung, Mehrsprachigkeitsansatz, interkultureller Ansatz, Fokus auf Fertigkeiten und Strategien.

**Keywords:** Kollokationen, Kollokationsdidaktik, Merkmale der Phraseodidaktik

## 1 Phraseme in der Didaktik

Während sich die Phraseologieforschung in ihren Anfängen primär den Idiomen bzw. idiomatischen Wortverbindungen widmete (*über seinen eigenen Schatten springen, Tomaten auf den Augen haben*), hat die „jüngere“ Phraseologieforschung – in Bezug auf das Deutsche beginnend mit den 80er Jahren (vgl. Hausmann 1984) – ihren Blick auch auf weniger fixierte, nicht oder nur teildidomiatische phraseologische Einheiten gelenkt, wie etwa Kollokationen (*weiterführende Schulen, sich köstlich amüsieren*) und Routineformeln (*herzlichen Glückwunsch, guten Tag*). Diese Tendenz hat sich in den letzten ein bis zwei Jahrzehnten noch verstärkt. Der Phrasembegriff ist somit nicht mehr auf Idiome begrenzt, sondern hat sich auf alle festen Wortverbindungen ausgeweitet (vgl. Burger 2010: 52; Donalies 2009: 30).

Mit welchen Folgen ist zu rechnen, wenn auch die Phraseodidaktik die traditionelle enge Phrasemdeutung zunehmend ablegt und die breite Auffassung von der phraseologischen Grundlagenforschung übernimmt? In diesem Zusammenhang stellt sich u. a. folgende differenzierende Frage, mit der sich der Beitrag

zunächst auseinandersetzt: Welche gemeinsamen und trennenden Eigenschaften von Idiomen und Kollokationen lassen sich ausmachen? Anschließend wird die Phraseodidaktik an der Schnittstelle der Phraseologie und der Sprachendidaktik verortet, mit Fokus auf die DaF-Didaktik. Als didaktische Disziplin ist die Phraseodidaktik vorwiegend als analytisch, normativ und anwendungsorientiert anzusehen (vgl. die Merkmale von Didaktik in Decke-Cornill & Küster 2013). Der analytische Charakter rückt in den Vordergrund, wenn wir z. B. Lehr- und Lernprozesse sowie Lernmaterialien hinsichtlich der Phrasemvermittlung und des Phrasemerwerbs beobachten oder Unterrichtsmaterialien analysieren (siehe dazu die Lehrwerkanalyse von Targońska 2018, die Lehrwerk- und Sprachprüfungsanalysen von Ránics 2020). Die zweite Eigenschaft, die Normativität, erwartet von der Phraseodidaktik, dass sie den auf den einzelnen Niveaustufen (A1–C2) zu vermittelnden Phrasenbestand anführt. Dabei sind u. a. folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Phraseme sind im Grund- und welche im Aufbauwortschatz?
- Welche Phraseme sollten zum Verstehenswortschatz und welche zum Gebrauchswortschatz gehören?
- Welche Phrasemtypen kommen auf welcher Niveaustufe zum Tragen? (siehe die Empfehlungen von Augst 2017: 16, von Ettinger 2019: 95 und von Lüger 2019: 69).

Die Anwendungsorientiertheit als dritte Eigenschaft der Phraseodidaktik äußert sich darin, dass sie konkrete methodische Vorschläge für die Unterrichtspraxis unterbreitet. Sie beantwortet Fragen wie etwa: Mit welchen Modellen und Methoden lassen sich Phraseme effektiv behandeln? Welche Rolle spielt der Einsatz digitaler Medien bei der Nachhaltigkeit von Phrasemschulung?<sup>1</sup>

In Bezug auf die didaktischen Aufbereitungen kann die Phraseodidaktik mit anderen didaktischen Bereichen, wie z. B. Wortschatzdidaktik, Lesedidaktik, Schreib- und Sprechdidaktik sowie Wörterbuchdidaktik, zusammenwirken und von diesen profitieren. Im Zusammenhang mit Phrasemen soll hier die folgende Frage diskutiert werden: Welchen Einfluss üben aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik auf den Phrasemerwerb aus? Zur Behandlung dieser Fragestellung werden einige didaktische Prinzipien wie der Chunk-Ansatz, die Mehrsprachigkeitsdidaktik, der interkulturelle Ansatz und das Fertigkeiten-

---

<sup>1</sup> Siehe die Anforderung des Einsatzes moderner Medien im schulischen Phrasemunterricht von Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan (2013: 168), siehe die Phase der Belegrecherche im Vier-Phasen-Modell von Ettinger (2019: 101).

training angesprochen, wobei diese vor allem im Hinblick auf ihre Vorteile und mögliche Nachteile bezüglich des Phrasemerwerbs beleuchtet werden.

## 2 Ausgeweiteter Phrasembegriff

Phraseme nach der neueren, weiten Auffassung werden in der einschlägigen Literatur u. a. im Rahmen von zwei Modellen beschrieben, dem Zentrum-Peripherie-Modell (Lüger 2019: 55) und dem Kontinuum-Modell (Feilke 2004). Im Zentrum-Peripherie-Modell werden Phraseme im engeren Sinne (Idiome) und im weiteren Sinne (Kollokationen) unterschieden. Die nicht homogene Gruppe der Kollokationen lässt sich in zwei weitere Untergruppen differenzieren: Demnach werden in der aktuellen Kollokationsforschung Kollokationen im weiteren Sinne als „gebräuchliche Kollokationen“ bezeichnet und Kollokationen im engeren Sinne „typische Kollokationen“ genannt (vgl. Häckl Buhofer 2011; Roth 2014). Die Unterscheidung der zwei Gruppen ergibt sich aus der Deutung der Festigkeit. Bei gebräuchlichen Kollokationen bezieht sich die Festigkeit ausschließlich auf die Gebräuchlichkeit, also auf die Häufigkeit, mit anderen Wörtern auf die Frequenz des gemeinsamen Auftretens der Bestandteile, z. B. *ein heißer Tee*. Bei den typischen Kollokationen ist durch eine stärkere, semiotaktische Beziehung der Bestandteile ein höherer Grad an Festigkeit gegeben, z. B. *den Tee ziehen lassen* (vgl. Häckl Buhofer 2011; Roth 2014).

Eine zweite gängige Konzeption zur Erfassung phraseologischer Gruppen bietet das Kontinuum-Modell. Die benachbarten Kategorien der freien Wortverbindungen (*ein Buch kaufen*), der Kollokationen (*ein Buch aufschlagen*) und der Idiome (*ein Buch mit sieben Siegeln*) lassen sich nicht immer scharf voneinander trennen. Daher können sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen aufgefasst werden. Auch in diesem Modell kann der Zweiteilung der Kollokationen in gebräuchliche (*ein lesenswertes Buch*) und typische Kollokationen (*Buch führen*) Rechnung getragen werden. Während nämlich gebräuchliche Kollokationen den freien Wortverbindungen nahestehen, sind typische Kollokationen in der Nähe der Idiome anzusiedeln (siehe Abb. 1).

### 2.1 Beschaffenheit von Phrasemen

Der ausgeweitete Phrasembegriff hat zur Folge, dass phraseologische Gruppen zum Teil gemeinsame und zum Teil trennende Eigenschaften haben (siehe Tab. 1).

**Abb. 1:** Wortverbindungen im Kontinuum-Modell.**Tab. 1:** Beschaffenheit von Phrasemen im Vergleich.

Merkmale	Kollokationen	Idiome
Polylexikalität	✓	✓
Festigkeit	(✓)	✓
Idiomatizität	(✓) uni- und semidirektionale Kompositionalität	✓
semantischer Mehrwert	Ø	✓ häufig

Gemeinsame Eigenschaften von Kollokationen und Idiomen sind die Polylexikalität und die Festigkeit. Kollokationen sind jedoch etwas weniger „fest“, sie weisen in der Regel einen geringeren Grad an struktureller Festigkeit als Idiome auf. So können ihre Bestandteile z. B. auch getrennt im Satz stehen oder zum Teil durch Anaphern ersetzt werden.

Während Idiomatizität typisch für Idiome ist, sind Kollokationen in der Regel kompositionell. Ausnahme bilden semiidiomatische Kollokationen, die nicht immer so leicht zu entschlüsseln sind, wie z. B. *Bahnhof verstehen*. Wird das Prinzip der Kompositionalität nicht nur auf das Verstehen, sondern auch auf das Produzieren von komplexen lexikalischen Einheiten angewendet, sind Kollokationen nur zum Teil kompositionell. Bei gebräuchlichen Kollokationen sprechen wir von unidirektonaler Kompositionalität (zum Begriff siehe Forkl 2008), da sie sowohl rezeptiv als auch produktiv kompositionell sind. Für typische Kollokationen ist jedoch häufig eine semidirektionale Kompositionalität charakteristisch, da sie in rezeptiver, jedoch nicht unbedingt in produktiver Hinsicht kompositionell sind. Das Beispiel *der Computer ist abgestürzt* soll hier die Semikompositionalität veranschaulichen: In einer rezeptiven Kommunikationssituation ist davon auszugehen, dass Rezipient/innen aus den Bedeutungen der Bestandteile *Computer* und *abstürzen* sowie aus dem Kontext die Gesamtbedeutung ableiten können. In einer

produktiven Situation sind die Fremdsprachenlernenden jedoch vor die Aufgabe gestellt, den metaphorischen Kollokator *abstürzen* einzusetzen. Kompositionell würde sich hier die freie Wortverbindung *der Computer funktioniert / geht nicht mehr* bilden lassen. So kann festgestellt werden, dass die Kollokation *der Computer ist abgestürzt* rezeptiv kompositionell, produktiv jedoch idiosynkratischer Natur und somit nicht vorhersehbar ist.

Die Idiosynkrasie des Kollokators verbindet die Kollokationen mit den Idiomen, die sowohl rezeptiv als auch produktiv idiomatisch sind. Um das obige Beispiel weiterzuführen, soll hier die endgültige Funktionsunfähigkeit eines Computers durch eine semiidiomatische Kollokation mit idiomatischem Kollokator ausgedrückt werden: *der Computer gibt den Geist auf*. Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, dass Idiome wie *den Geist aufgeben* einen semantischen Mehrwert haben können. Hierbei geht es u. a. um die konnotative Bedeutung, wie im Falle des genannten Beispiels um dessen umgangssprachliche Markierung. Darüber hinaus erfasst der semantische Mehrwert von Idiomen etwa auch den Ausdruck von Expressivität (*jemandem ist der Kragen geplatzt*), Emotionen (*jmd. ist am Boden zerstört*), Bewertungen (*eine lange Leitung haben*) oder Einstellungen der Sprecher/innen zu einer Person oder zu einem Sachverhalt (*jemandem die kalte Schulter zeigen*) (vgl. Donalies 2009: 46–55).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Idiome als auch Kollokationen polylexikalisch und – mehr oder weniger – fest sind. Ferner sind Idiome stets (voll-) idiomatisch und nicht kompositionell, Kollokationen hingegen nicht oder höchstens semiidiomatisch und (zum Teil) kompositionell. Einen semantischen Mehrwert weisen vorwiegend Idiome auf.

## 2.2 Gegenstand der Phraseodidaktik

Der weite Phrasembegriff, der alle festen Wortverbindungen als Phraseme anerkennt, bedeutet für die Phraseodidaktik eine Herausforderung. Ausgehend von einer solchen Konzeption müsste sie nämlich verschiedene lexikalische Mehrworteinheiten behandeln, die nicht nur gemeinsame, sondern auch voneinander abweichende Eigenschaften haben, wie Idiomatizität und semantischer Mehrwert. Diese Abweichungen könnten gute Gründe für die Unterscheidung zwischen einer Phraseodidaktik, in der Idiome den Gegenstand bilden, und einer separaten Kollokationsdidaktik sein (vgl. Reder 2006). An dieser Stelle wird jedoch für eine einheitliche Phraseodidaktik plädiert, in der die Vermittlung von Idiomen und Kollokationen nicht voneinander getrennt erfolgt. Mehrere Argumente sprechen für eine einheitliche Phraseodidaktik. Einige sollen hier angeführt werden: Erstens kommen in authentischen Texten bekanntlich sowohl Idiome als auch

Kollokationen als Wortschatzelemente vor, folglich sollte auch ihre Vermittlung gemeinsam bewerkstelligt werden. Ihre Trennung würde im textorientierten Unterricht künstlich wirken. Zweitens sind Phraseme graduelle Phänomene und deshalb nicht immer eindeutig einer bestimmten Gruppe zuzuordnen. So stellt ihre gemeinsame Vermittlung die Förderung einer allgemeinen Phrasemkompetenz in den Vordergrund und nicht die Zuordnung der jeweiligen Wortverbindung zu einer phraseologischen Gruppe. Drittens haben Idiome und Kollokationen – wie oben bereits erwähnt – auch gemeinsame Eigenschaften, nämlich die Polylexikalität und die Festigkeit. Diese Überschneidungen ermöglichen ihre gemeinsame didaktische Aufbereitung. Viertens kann die Vermittlung von Kollokationen in der Praxis von den bereits für die Idiombehandlung entwickelten Modellen profitieren, indem z. B. der klassische phraseodidaktische Dreischritt von Kühn (1992) oder das erweiterte Vier-Phasen-Modell von Lüger (1997, 2019) und Ettinger (2019) auch bezüglich Kollokationen eingesetzt wird (siehe die Umsetzung des Dreischrittmodells von Kühn für Idiome in Hessky 1993, für die Kollokationsarbeit in Ďurčo, Vajičková & Tomášková 2019: 194–204).

Nachdem sich die Verfasserin – im Gegensatz zu ihrer früheren Publikation (vgl. Reder 2006) – für die gemeinsame Behandlung von festen Wortverbindungen verschiedenen Typs in der Unterrichtspraxis ausgesprochen hat, soll im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welcher Stellenwert der Phrasemvermittlung in den aktuellen Tendenzen der DaF-Didaktik zukommt.

### **3 Tendenzen in der DaF-Didaktik und ihr Einfluss auf die Phrasemvermittlung**

Es ist zu beobachten, dass die Unterrichtspraxis und die aktuellen DaF-Lehrwerke von Methodenpluralität geprägt sind. Die klassischen Methodenkonzepte kommen in ihren reinen Formen nicht mehr vor, denn Lehrende und Lehrwerkautoren/innen sind sich der Vor- und Nachteile der einzelnen Ansätze bewusst. Es gibt jedoch Prinzipien, die als Leitlinien die Lern- und Lehrszenarien prägen. Im Folgenden werden einige dieser Prinzipien angesprochen und entsprechende Überlegungen zur Phrasemvermittlung angestellt.

#### **3.1 Unterricht mit dem Chunk-Ansatz**

Verfolgt man im Sprachunterricht den Chunk-Ansatz, dann heißt dies, wortübergreifende, größere sprachliche Einheiten als Ganzes zu vermitteln. Der Chunkbe-

griff bezieht sich auf ein kognitives Phänomen: Ein Chunk ist eine als Ganzes gespeicherte sprachliche Sequenz im Gedächtnis (zur näheren Begriffsbeschreibung siehe Handwerker & Madlener 2009). Der Vorteil des Chunklernens zeigt sich darin, dass der Rückgriff auf Chunks bei der Textproduktion den Redefluss erheblich beschleunigt. Mit Hilfe von größeren Fertigteilen die Sprechabsicht zu versprachlichen, kann schneller und mit geringerem kognitivem Aufwand bewerkstelligt werden als das mühsame, zeitaufwendige Zusammenstellen des Satzes aus Einzelementen. Damit sich jedoch im Gehirn von Fremdsprachensprechenden auch in der Fremdsprache Chunks bilden, üben die Lernenden größere Einheiten in konkreten Situationen ein und internalisieren diese. Die Chunks werden erst in einer späteren Phase des Sprachenunterrichts gesteuert analysiert, wenn die Lernenden ihre Verwendung bereits automatisiert haben. Worin bestehen diese Chunks jedoch auf der sprachlichen Ebene? Es kann sich dabei um ganze Sätze, grammatische Konstruktionen und auch Phraseme handeln. Der Chunk-Ansatz hat für die Phrasemvermittlung den Vorteil, dass Phraseme als lexikalische Einheiten in typischen Situationen vermittelt und eingeübt werden. Mit dem handlungsorientierten Ansatz können Phraseme besonders effektiv als alternative Formulierungen eingeübt werden. Als exemplarisches Beispiel stellen wir uns eine Situation vor, in der Lernende ihre Begeisterung für etwas ausdrücken. Die sprachlichen Möglichkeiten sind diesbezüglich vielfältig, sie reichen vom einfachen Verb über Kollokationen bis zu Idiomen: *etwas bewundern; etwas wirklich / total bewundern; Das ist der Hammer; etwas ist klasse, super, voll krass; etwas ist der Wahnsinn ... etc.* (vgl. die Beispiele in *Studio d* B2: 10).

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass der Vorteil des Chunk-Ansatzes beim Phrasemerwerb darin liegt, dass Phraseme in passenden Situationen eingeübt werden. Es gilt jedoch zu bedenken, dass dabei auch auf die korrekten Formen zu achten ist, damit sich Fehler nicht fossilisieren (z. B. *\*Das ist die Hammer*.) Die Praxis zeigt, dass es Lernenden beim Chunklernen besonders schwerfällt, sich z. B. Synsemantika im Phrasem richtig einzuprägen. Darüber hinaus bilden obige Beispiele eine zusätzliche Herausforderung für die Lernenden, da die angeführten Idiome einen semantischen Mehrwert haben und so z. B. auch ihre diasystematischen Markierungen (umgangssprachlich, jugendsprachlich usw.) relevant sind. Beim Internalisieren von Phrasemen kann es jedoch eine Hilfe sein, wenn das jeweilige Phrasem in der Erst- oder einer weiteren Fremdsprache über ein Volläquivalent verfügt und es als solches bereits bekannt ist, d. h. bezüglich des Konzepts, der Struktur und der Markierung. Das englische *to download a file* kann z. B. beim Einprägen von *eine Datei herunterladen* eine Stütze sein. Welche Effekte es hat, wenn Lernende auf alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen beim Fremdsprachenerwerb zurückgreifen, wird in der aktuellen Fremdsprachendidaktik im Rahmen des Mehrsprachig-

keitsansatzes diskutiert. Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem möglichen Zusammenwirken des Mehrsprachigkeitsansatzes mit der Phrasemvermittlung.

### 3.2 Phraseme im Mehrsprachigkeitsansatz

Der Mehrsprachigkeitsansatz schlägt vor, nicht unbeachtet zu lassen, dass Lernende in der Regel mehrere Fremdsprachen lernen. L2 und L3 werden nicht voneinander isoliert betrachtet, sondern explizit miteinander in Beziehung gesetzt. Im Faktorenmodell von Hufeisen (2010) ist ein relevanter Faktor, dass es beim Erlernen einer Fremdsprache lernfördernd wirkt, wenn die Lernenden auf ihre Sprachkenntnisse in einer anderen Fremdsprache (bzw. in anderen Fremdsprachen) zurückgreifen. Auch ihre Lernerfahrungen bezüglich des Sprachenlernens sind wichtige Ressourcen, die das Lernen einer weiteren Fremdsprache unterstützen. Im Mehrsprachigkeitsansatz geht man also davon aus, dass vorhandene Kompetenzen in der L2 den Erwerb einer L3 erleichtern können (siehe Berényi-Nagy & Molnár 2019). Der lernpsychologische Hintergrund gründet in der Annahme, dass L2 und L3 im Gedächtnis der Lernenden nicht strikt voneinander getrennt gespeichert sind. Die Sprachen stehen miteinander in Beziehung, sie interagieren miteinander. So können positive Transferwirkungen den Spracherwerb erheblich begünstigen.

Bezüglich der Phrasemvermittlung kann festgestellt werden, dass der Mehrsprachigkeitsansatz eindeutig gewinnbringend sein kann. Termini wie *Kollokation* und *Idiom* können schon aus der ersten Fremdsprache bekannt und vertraut sein. Vor allem wenn Lernende Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, kann man davon ausgehen, dass ihnen die Begriffe *collocation* und *idiom* bereits geläufig sind, denn Lehrwerke und Übungsmaterialien für das Englische verwenden in der Regel phraseologische Termini. Im Gegensatz dazu ist der phraseologische Terminologiegebrauch in DaF-Materialien weniger ausgeprägt (siehe Ránics 2020; Targonska 2018). Die Kenntnis der phraseologischen Begriffe aus der L2 ist wohl eine gute Voraussetzung, um sich mit Phrasemen auch in der L3 auseinanderzusetzen. Bewährte Strategien beim Phrasemlernen in der L2 sind auch beim Aneignen von Phrasemen in der L3 erfolgversprechend und effektiv (vgl. Haukås 2018: 49; Perge 2018: 88). Die Bewusstmachung von Phrasemlernstrategien kann wahrscheinlich deren Effektivität noch steigern. Eine weitere Lernhilfe bietet der Mehrsprachigkeitsansatz dann, wenn die vollständige Äquivalenz von Phrasemen in der L2 und der L3 bei der Phrasemauswahl als Kriterium berücksichtigt wird. Auch beim Einprägen von Phrasemen kann der Hinweis auf die totale Äquivalenz in der L2 oder L3 lernfördernd wirken. Exemplarische Beispiele dafür sind die folgenden (L2 Englisch, L3 Deutsch):

*to consult a dictionary – ein Wörterbuch konsultieren,*  
*to reach a target – ein Ziel erreichen* (für weitere Beispiele siehe Fiedler 2014)

Diese Beispiele zeigen anschaulich, dass Übertragungen aus einer Sprache auf eine andere positiv ausfallen können. Das ist bekanntlich nicht immer der Fall. Der Mehrsprachigkeitsansatz stellt jedoch Gemeinsamkeiten sprachlicher Phänomene in den gelernten Fremdsprachen und dadurch den positiven Transfer in den Vordergrund. So bringt der Mehrsprachigkeitsansatz Vorteile für den Phrasemerwerb bezüglich total äquivalenter Phraseme in der L2 und L3. Fraglich bleibt in diesem Ansatz jedoch der Umgang mit Phrasemen, die in der L2 und L3 partiell äquivalent sind oder keine Entsprechung in der jeweils anderen Sprache haben. Empirische Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende auch diese Phrasemtypen häufig richtig deuten können (vgl. Hallsteinsdóttir 2001). In der Sprachproduktion führen sie jedoch oft zu Interferenzfehlern oder zur Verwendung von Vermeidungsstrategien (vgl. Reder 2006). Umschreibungen sind besonders gute Strategien bei der Deutung kultursensitiver Phraseme (vgl. den Begriff in Kühn 2006), wie z. B. *Kaffee und Kuchen* als eine spezielle Zwischenmahlzeit im deutschsprachigen Raum. Ein weiteres Beispiel aus dem Bildungsbereich ist *in der Schule nachsitzen*, also als Strafe nach dem Unterricht in der Schule bleiben zu müssen.

Kultursensitive Phraseme haben unbestritten ein besonderes Potenzial im Fremdsprachenunterricht, da ihre Behandlung mit der Vermittlung von kulturellen Phänomenen einhergehen kann und dadurch nicht nur neue sprachliche Formen, sondern auch neue Inhalte und außersprachliches Wissen vermittelt werden. Sprach- und Kulturvermittlung gehen dabei Hand in Hand, was ein wichtiges Anliegen in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist.

### 3.3 Phraseme im interkulturellen Ansatz

Den kultursensitiven Phrasemen kommt besonders im Rahmen des interkulturellen Ansatzes eine wichtige Rolle zu, da sie, wie bereits oben angedeutet, nicht nur in bestimmten sprachlichen Formen auftreten, sondern auch kulturelle Inhalte zum Ausdruck bringen. Ihre Behandlung im Unterricht kann wesentlich zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Lernenden beitragen.

Interkulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“ (Lüsebrink 2005: 9). Es geht also erstens um die Fähigkeit, sich mit Menschen erfolgreich auszutauschen, „die eine andere Sprache sprechen und

in einem anderen kulturellen Kontext leben“ (Freitag-Hild 2010: 121). Zweitens geht es um das Bewusstsein, dass der/die Kommunikationspartner/in einer fremden Kultur angehört und er bzw. sie demnach zum Teil fremden kulturellen Deutungsmustern unterliegt. Im Byrams Modell (Byram 1989)<sup>2</sup> werden die Ziele des interkulturellen Lernens in die folgenden fünf Komponenten untergliedert:

1. positive Einstellung wie Neugier und Offenheit gegenüber kultureller Fremdheit entwickeln;
2. sich Wissen über kulturelle Besonderheiten der Zielkultur aneignen;
3. eine Interpretationsfähigkeit entwickeln, um Phänomene aus der Perspektive der fremdsprachlichen Kultur deuten zu können;
4. die Fähigkeit ausbilden, unbekannte kulturelle Phänomene selbstständig zu erschließen und diesen wertungsfrei zu begegnen;
5. das monokulturelle Bewusstsein überwinden, indem der eigene Ausgangspunkt, das eigene Wertesystem relativiert wird (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010; Freitag-Hild 2010).

Obige Ziele lassen sich durch die Thematisierung von Kulturstandards auf konkrete unterrichtliche Handlungen beziehen. Kulturstandards sind als für die Angehörigen einer Kultur gültige und sinnstiftende Orientierungssysteme zu verstehen (Lüsebrink 2005: 18). Aspekte, die sich zum Vergleich verschiedener Kulturstandards anbieten, sind z. B. der Umgang mit der Zeit, die Auffassung über Höflichkeit, die Wertorientierung, die nonverbale Kommunikation, Verhaltenskonventionen, Nahrung und Essen, soziale Beziehungen etc. (vgl. Heringer 2004). Die Liste ist offen und dynamisch und bietet eine abwechslungsreiche Auswahl für den Sprachunterricht. Als Beleg für die Relevanz von Phrasemen im interkulturell orientierten Sprachunterricht soll im Folgenden eine Schreibaufgabe aus dem Lehrwerk *Ausblick 2* angeführt werden. Im Lehrwerktext (siehe Tab. 2) ist das Phrasem *im Hotel Mama wohnen* ein Schlüsselbegriff, anhand dessen über soziale Beziehungen zwischen Generationen diskutiert wird.

Dieses kultursensitive Phrasem dient im Text als Sprechanlass zum Kulturvergleich, also zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Ausgangs- und Zielkultur. Darüber hinaus steht bei der Textarbeit die Deutung der Kollokation *Vollzeit arbeiten* (siehe Tab. 2, Absatz 2) mit dem Erwerb landeskundlicher Kenntnisse in Wechselbeziehung. Der Lehrwerksausschnitt zeigt exemplarisch, dass jene Verfahren zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz geeignet sind, die Auseinandersetzungen mit universellen Themen und landes-

---

<sup>2</sup> Byram, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, zitiert in Decke-Cornill & Küster 2010, Freitag-Hild 2010.

**Tab. 2:** Eine auf einem kultursensitiven Phrasem basierende Schreibaufgabe in *Ausblick 2, Arbeitsbuch*: 19.

---

Im Internet hast du folgende E-Mail gelesen:

Immer mehr junge Leute im *Hotel Mama*

Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 29 Jahren wohnen heute viel häufiger bei ihren Eltern als dies früher der Fall war. Während der Anteil in der vorigen Generation nur bei ca. 70 Prozent lag, sind es heute fast 90 Prozent.

Ein großer Teil von ihnen *arbeitet* bereits *Vollzeit* und könnte sich durchaus selbst versorgen. Doch offensichtlich verlassen viele junge Leute erst dann das Elternhaus, wenn sie einen Partner gefunden haben.

*Schreib als Reaktion auf diesen Artikel einen Leserbrief mit folgenden Inhaltspunkten:*

- Und was sind die Gründe dafür?
  - Wie ist es in deinem Heimatland?
- 

kundlichen Fragen in die Wege leiten, also zum Kulturvergleich in Texten und Situationen anregen. Bietet ein Lehrwerk wenig passende Texte und Situationen, können Ergänzungsmaterialien herangezogen werden. Beispielsweise ist ein empfehlenswerter Text für das interkulturelle Thema Höflichkeit ab der Niveaustufe B1 in der Zeitschrift *Deutsch perfekt* (Begisheva 2014: 68) zu finden. Die Auswahl ist deshalb exemplarisch auf diesen Text gefallen, weil der thematische Schwerpunkt des Textes in der Überschrift „Über politisch korrektes Verhalten“ mit einer Kollokation, nämlich *politisch korrekt*, eingeführt wird. Bei der Behandlung dieses Textes im Unterricht können also gleichzeitig phraseodidaktische und interkulturelle Ziele angestrebt werden.

Nachdem eine mögliche Verzahnung phraseologischer und interkultureller Ziele dargestellt wurde, sind auch einige Schwierigkeiten anzusprechen. Erstens bergen kulturvergleichende Aktivitäten die Gefahr in sich, dass statt gegenseitigem Verständnis Stereotypen und Vorurteile verstärkt werden. Zweitens könnte es sein, dass in Gesprächen über kulturelle Besonderheiten, bei denen die Inhalte im Mittelpunkt stehen, weniger auf die Korrektheit sprachlicher Phänomene, wie grammatischer Konstruktionen und Phraseme, geachtet wird. Um Fehlerfossilierungen zu vermeiden, sollten sich daher formorientierte Übungen den inhaltsorientierten Aktivitäten anschließen. Derselbe Text, der kulturelles Wissen vermittelt, kann auch als Lerntext fungieren und zum Phrasemerwerb verwendet werden.

## 3.4 Phraseme beim Fertigkeitstraining

### 3.4.1 Phraseme und Fertigkeiten

In Bezug auf die vier Grundfertigkeiten (Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibfertigkeit) ist man sich in der Forschung weitgehend einig, dass eine gleichmäßige Gewichtung sowie die Schulung von Telfertigkeiten (Wortschatz-, Grammatik- und Aussprachekompetenz) notwendige Voraussetzungen sind, um den Spracherwerb effektiv zu fördern. Eine explizite Vermittlung von Phrasemen kann vorwiegend im Rahmen der Wortschatzarbeit bewerkstelligt werden, da Phraseme konstitutive Wortschatzelemente sind (Chrissou 2012). In mehreren neueren Ergänzungsmaterialien zur Wortschatzarbeit für fortgeschrittene DaF-Lernende lässt sich die positive Tendenz beobachten, dass Aufgaben zu Phrasemen in selbständigen Kapiteln platziert und diese mit den Termini „Idiome“ und „Kollokationen“ betitelt werden (vgl. u. a. Strank 2010; Fandrych 2012). Mehrere spezifische Materialien zur Idiomvermittlung stehen zur Verfügung, wobei manche auch über das Internet frei zugänglich sind (vgl. u. a. Bergerova o.J.; Ettinger 2009). Während der Lehrbuchmarkt bereits mehrere Bücher zur Entwicklung der Idiomkompetenz anbietet, sind mir spezifische Übungsbücher oder Webseiten zur Kollokationsschulung kaum bekannt. Einige der wenigen Ausnahmen bilden das didaktische Beiheft (Meier et al. 2014) zum Kollokationenwörterbuch von Häcki Buhofer et al. (2014) sowie das Lehr- und Übungsbuch zu Kollokationen von Ďurčo et al. (2017). Im Bereich der thematischen Übungsbücher für Phraseme besteht m. E. ein erheblicher Mangel an Auswahl. Regelmäßige explizite phraseologische Übungen würden den Phrasemerwerb fördern. Als besonders effektiv sind die Übungen der ersten Phase im phraseodidaktischen Phasenmodell von Kühn (vgl. zum Phasenmodell Kühn 1992; Ettinger 2019; Lüger 2019) zu bewerten, denn das Entdecken und Deuten von Phrasemen ist bezüglich der Lernerautonomie enorm wichtig. Zum erfolgreichen Lösen von Übungen in der Entdeckungsphase müssen Lernende ein ausgeprägtes Phrasembewusstsein entwickeln. Untersuchungen zeigen nämlich, dass Lernende von sich aus Kollokationen in Texten nicht unbedingt erkennen (vgl. Reder 2008). Folglich ist ein wichtiges Ziel der Phraseodidaktik, Lernende für Phraseme zu sensibilisieren und Strategien zum Erkennen derselben zu thematisieren.

Zum Phrasemerwerb trägt natürlich auch die implizite Phrasemvermittlung bei. Hier geht es darum, dass Lernende z. B. beim Üben eines grammatischen Phänomens Phraseme inzidentell mitlernen. Die Aufgabe unten (siehe Tab. 3) veranschaulicht so einen Fall. Das primäre grammatische Ziel der Aktivität besteht im Einüben von Modalverben. Darüber hinaus ist das pragmatische Ziel, über Reisevorbereitungen in Dialogform sprechen zu können. Die angegebenen

Redemittel (siehe rechte Spalte in der Tab. 3) enthalten neben freien Wortverbindungen auch Kollokationen, die bei dieser Aktivität mitgelernt werden. Wie lässt sich diese handlungsorientierte Übung ergänzen, damit sie nicht nur die Modalverben und das Sprechen mit Hilfe von Redemitteln einübt, sondern den Lernenden auch das Potenzial der Übung für ihre Phrasemkompetenz bewusst macht? Eine sich an die Übung anschließende Reflexionsphase sollte auf die Festigkeit vorgegebener Phraseme fokussieren. Die Bewusstmachung der Festigkeit von Wortverbindungen dient dem phraseodidaktischen Ziel, die Aufmerksamkeit von Lernenden auf Phraseme zu richten.

**Tab. 3:** Implizite Phrasemvermittlung in *Delfin Kursbuch 1: 65.*

---

13. Variieren Sie die Gespräche. Sie können die folgenden Ausdrücke verwenden:

Hast du schon ... ?	Das habe ich ...	schon ...	die Fahrräder in die Garage stellen
Bist du schon ... ?	Ich habe ...	noch nicht ...	das Licht abstellen
Kannst du bitte ... ?	Ich bin ...	gestern ...	den Strom abstellen
Kannst du nicht ... ?		heute Morgen ... vorhin ...	das Fenster zumachen die Koffer packen
Ich muss noch ...	gerade ...		die Mäntel einpacken
Du musst noch ...	Das brauchst du nicht ...		das Auto sauber machen
Wir müssen noch ...	Das brauchen wir nicht ...		die Wohnung putzen
	Das können wir ja auch ...		zum Blumenladen gehen die Kinder ins Bett bringen
			das Mittagessen machen
			Geld von der Bank holen
			zur Post fahren

---

### 3.4.2 Phraseme bei der Förderung produktiver Fertigkeiten

Eine bedeutende Rolle kommt Phrasemen immer wieder bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit zu. In dem in der Unterrichtspraxis üblichen Modell, das in mehreren Schritten – Reproduzieren, Rekonstruieren, Sprechen mit Redemitteln – die Lernenden zum freien Sprechen führt (Funk et al. 2016: 84), soll hier das Scaffolding („Sprechen mit Hilfe von angeführten Redemitteln“) hervorgehoben werden. In den Redemitteln kommen alle möglichen Wortschatzelemente und Konstruktionen zum Tragen, so auch Phraseme. Ein gutes Beispiel liefert eine Übung im Lehrwerk *Studio d* (siehe Tab. 4), in der passende kommunikative Phraseme zur Meinungsäußerung zur Auswahl stehen.

Auch in der Förderung der zweiten produktiven Fertigkeit, der Schreibfertigkeit, lassen sich Aktivitäten mit phraseodidaktischen Zielen integrieren. Setzt

**Tab. 4:** Relevanz von Phrasemen in vorgegebenen Redemitteln (in *Studio d B2: 45*).

Meinungen kurz und knapp		
R	etwas ablehnen	jemandem / etwas zustimmen
E		
D	Das sehe ich (gar / überhaupt) nicht	Na klar / Richtig/ Absolut / Stimmt!
E	so.	Das sehe ich ganz genauso.
M	Das finde ich nicht richtig.	Das stimmt voll und ganz / total / wirklich.
I	Da irren Sie sich (aber).	
T	(Ganz) im Gegenteil.	Ich halte das für richtig.
T	(Völliger / Ach) Quatsch!	Das meine ich auch.
E	(So ein) Unsinn!	Da liegen Sie vollkommen / absolut richtig.
L		

man die prozessorientierte Schreibdidaktik in der Unterrichtspraxis ein, wird der Schreibprozess in mehrere aufeinander folgende Schritte gegliedert: Schreibimpulse geben, Ideen sammeln, Textstruktur festlegen, passende Vokabeln und Konstruktionen sammeln, einen Ersttext erstellen, den Text optimieren, den Text präsentieren und zum Schluss Meinungen zum Text einholen. (siehe die tabellarische Darstellung der einzelnen Schritte in Kertes 2018: 38) In diesem Prozess können wir z. B. in der Optimierungsphase Lernende ermutigen, ihren Text auf Phrasemfehler hin zu überprüfen und durch weitere Phraseme zu ergänzen. Bei diesem Schritt sind informationsspezifische phraseologische Wörterbücher für Lernende gewiss gute Ratgeber (siehe z. B. Häcki Buhofer et al. 2016; Udem o. J.). Diese können bekanntlich nicht nur beim Erstellen, sondern auch beim Rezipieren von Texten nützlich sein.

### 3.4.3 Strategien zum Erkennen von Kollokationen in Texten

Die lernerorientierte Didaktik legt uns nahe, dass das erfolgreiche Textverständhen weitgehend davon abhängt, mit welchen Verstehensstrategien Lernende an Hör- oder Lesetexte herangehen. Zur Texterschließung können Lernende mehrere Strategien anwenden, wie z. B. Textstruktur und Textsortenmerkmale erkennen, Schlüsselbegriffe finden, Hypothesen bilden, inferieren, unbekannte Vokabeln erschließen etc. (Hermes 2010). Im Wechselspiel datengeleiteter und konzeptgeleiteter Verstehensprozesse spielt es eine wichtige Rolle, die Vokabeln des jeweiligen Hör- oder Lesetextes richtig deuten zu können. Von Kollokationen ist bekannt, dass sie beim Textverständnis kaum Probleme bereiten, sofern die Basis verständlich ist, denn die Bedeutung des Kollokators lässt sich in der Regel

aus dem Kontext erschließen. Kollokationen sind also bei der Rezeption häufig unauffällig. Sie sind jedoch für die produktive Phase der Textarbeit notwendig, deshalb ist ihre Bewusstmachung relevant. Die Sensibilisierung von Lernenden für Kollokationen lässt sich gut in die rezeptive Textarbeit integrieren. Vor dem Lesen oder vor dem Anhören des Textes erfolgt in der Regel eine inhaltliche und eine sprachliche Vorentlastung (siehe das Drei-Phasen-Modell der Textarbeit in Feld-Knapp 2005: 133). Bei der sprachlichen Vorentlastung werden nicht nur Einwortlexeme, sondern auch Kollokationen und Idiome aus dem Text angeführt und erklärt. Auch in der zweiten Phase, also nach den Übungen zur Verständnis sicherung, kann eine kurze Sequenz zur Arbeit mit Phrasemen eingefügt werden. Diese Übung ist textbezogen und rezeptiv. Lernende hören sich den Text erneut an oder lesen ihn noch einmal durch. Sie finden im Text Phraseme, deren Bedeutung in der Übung angeführt ist, durch eine Umschreibung oder durch ein Bild oder durch eine Entsprechung in L1 oder in einer Fremdsprache.

Die Sensibilisierung für Phraseme bei der rezeptiven Textarbeit ist auch deshalb von Bedeutung, weil Lernende vorwiegend „Word-Watcher“ sind, also isolierte Einzelwörter erschließen wollen (zum Begriff siehe Handwerker & Madlener 2009: 6). Daher benötigen sie spezielle Strategien, um Wortgefüge als feste Wortverbindungen zu erkennen. Bis dato scheint es jedoch an einschlägiger Literatur zu Strategien zu mangeln, die Techniken zum Entdecken von Kollokationen oder zum Anerkennen von Wortverbindungen als Kollokationen vorschlagen würden. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einige Strategien zum Entdecken von Kollokationen in Texten zu unterbreiten. Bei diesen Strategien führen Lernende Analysen und Proben durch und dabei werden ihnen verschiedene Merkmale von Kollokationen bewusst. Mit Hilfe dieser Merkmale können sie sich entscheiden, ob eine Wortverbindung eine Kollokation darstellt.

In Bezug auf die Deutung von Kollokationen ist der erste Schritt, die Bestandteile einer Kollokation als zusammengehörige Elemente zu bestimmen. Beim Entdecken von Kollokationen überlegen die Lernenden, ob Wortverbindungen mindestens über eine der folgenden Eigenschaften verfügen:

1. Abhängigkeitsbeziehung: die Basis und der Kollokator sind nicht gleichgestellt. Die Bedeutung der Basis lässt sich unabhängig vom Kollokator erklären. Aber die Bedeutung vom Kollokator ist abhängig von der Basis.
2. Kontrastivität: Ein Vergleich der Bestandteile mit ihren Entsprechungen in der L1 ergibt, dass sich der Kollokator nicht wörtlich übersetzen lässt.
3. Situativität: Die Wortverbindung wird ausschließlich oder bevorzugt in einer bestimmten Situation verwendet.
4. Metaphorik: Der Kollokator wird in übertragener Lesart verwendet.
5. Syntagmatische Beschränkung: Der Kollokator lässt sich nicht durch Synonyme ersetzen.

Diese kognitiven Strategien zum Erkennen von Kollokationen lassen sich durch Strategien mit Hilfsmittelverwendung wie folgt ergänzen:

6. Häufigkeit: Die Bestandteile kommen häufig miteinander vor. Die Häufigkeit lässt sich in Korpora überprüfen.
7. Kodifizierung: Die Wortverbindung ist in Wörterbüchern als Kollokation gekennzeichnet.

Die Anerkennung einer Wortverbindung als Kollokation ergibt sich also dadurch, dass die Lernenden mindestens eine der oben angeführten Proben durchführen und dabei versuchen, die Gesamtbedeutung der Kollokation additiv aus den Bestandteilen zu erschließen, wobei jedoch auch der Kontext Hilfestellungen anbietet. Die Fokussierung auf Kollokationen in Texten ist im Unterricht jedoch erschwert, denn die meisten DaF-Lehrwerke verwenden den Terminus *Kollokation* nicht. Darüber hinaus fällt es den Lernenden nicht leicht – wie bereits oben angesprochen – Wortgruppenlexeme als Wortschatzelemente zu erkennen und zu deuten.

## 4 Zusammenfassung

Im vorliegenden Aufsatz wurde dafür argumentiert, dass aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik für die Phrasemvermittlung nutzbar gemacht werden können und sollten. Während einige didaktische Prinzipien und Fertigkeiten angesprochen wurden, blieben andere, genauso relevante Leitlinien – wie z. B. Aufgabenorientierung und Textorientierung (zum Letzteren siehe Jesenšek 2006; Lenk 2011) – und weitere Fertigkeiten (wie etwa das Hör-/Sehverstehen und die Mittlerfertigkeit) aus Platzgründen für einen nächsten Aufsatz vorbehalten.

Mit Hilfe des Chunk-Ansatzes können Phraseme in Situationen als Ganzheiten erlernt werden. Um dabei Fehlerfossilierungen vorzubeugen, sollte jedoch nicht nur auf das kommunikative Ziel, sondern auch auf die sprachliche Richtigkeit Wert gelegt werden. In der Phase der Regelbildung folgt die Bewusstmachung der Festigkeit von Phrasemen. Auch der Mehrsprachigkeitsansatz kann beim Erlernen von Phrasemen fruchtbringend eingesetzt werden. Das beim Lernen der ersten Fremdsprache eventuell bereits entwickelte Phrasembewusstsein kann auf den Lernprozess in Deutsch als L3 übertragen werden. Auch die in einer L2 und L3 vollständig äquivalenten Phraseme können den Phrasemerwerb beschleunigen. Mit Interferenzfehlern ist jedoch nach wie vor zu rechnen.

Es lässt sich feststellen, dass sich der interkulturelle Ansatz als gute Grundlage zur Phrasemvermittlung erweist. Das Ziel des interkulturell orientierten

Sprachunterrichts ist die Sensibilisierung für das Verständnis des anderen in Bezug auf die Verhaltens-, Denk- und Ausdrucksweise, sowie die Entwicklung der Fähigkeit zum Erkennen der Gemeinsamkeiten und zum Verständnis der Unterschiede. Beim Sprechen über kulturelle Besonderheiten kommen Phraseme häufig zum Tragen. Es ist aber bei diesem Ansatz besonders darauf zu achten, dass Stereotypen nicht verstärkt werden.

Auch das prozessorientierte Fertigkeitentraining hat Potenzial für die Phrasemvermittlung. Es schlägt Schritte vor, in denen auch Phraseme im Mittelpunkt stehen können. Die Bewusstmachung von Phrasemen als feste Wortverbindungen und die Thematisierung von Strategien zum Erkennen von Phrasemen können die Effektivität des Phrasemlernens steigern. Eine in die Unterrichtsaktivitäten integrierte, sowohl explizite als auch implizite Phrasemvermittlung trägt hoffentlich dazu bei, dass sich Lernende in Zukunft noch stärker zu autonomen Phrasemanwender/innen entwickeln.

## Literatur

- Augst, Gerhard (2017): Von der idiomatischen Wendung zum Common Sense – Überlegungen zur Phraseodidaktik. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (1), 10–19.
- Ausblick 2 = Fischer-Mitzivris, Anni (2013): *Ausblick 2. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Begisheva, Alia (2014): Über politisch korrektes Verhalten. *Deutsch perfekt* 11, 18.
- Berényi-Nagy, Timea & Krisztina Molnár (2019): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Ratschläge für ungarische Deutschleuhrende mit geringen Englischkenntnissen. *Deutschunterricht für Ungarn* 30. Sonderheft, 61–77.
- Bergerová, Hana: *Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie*. <http://frazeeologie.ujepurkyne.com/index2.htm> (letzter Zugriff 20.10.2020).
- Burger, Harald (2010): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Chrissou, Marios (2012): *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Decke-Cornill, Helene & Lutz Küster (2013): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Delfin = Aufderstrasse, Hartmut, Jutta Müller & Thomas Storz (2002): *Delfin. Kursbuch 1*. München: Hueber.
- Donalies, Elke (2009): *Basiswissen deutsche Phraseologie*. Tübingen: Francke.
- Ďurčo, Peter, Mária Vajičková et al. (2017): *Kollokationen im Unterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht: Kirsch.
- Ďurčo, Peter, Mária Vajičková & Simona Tomášková (2019): *Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch*. Nümbrecht: Kirsch.
- Ettinger, Stefan (2009): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. <http://www.ettinger-phraseologie.de/> (letzter Zugriff 20.10.2020).

- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz* 87, 84–124.
- Fandrych, Christian (Hrsg.) (2012): *Klipp und klar. Übungsgrammatik B2/C1 für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Feilke, Helmut (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In Katrin Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003), 41–64. Berlin: De Gruyter.
- Fiedler, Sabine (2014): *Gläserne Decke und Elefant im Raum. Phraseologische Anglizismen im Deutschen*. Berlin: Logos.
- Forkl, Yves (2008): *Zur digitalen Zukunft der Kollokationslexikographie*. Diss. Erlangen.
- Freitag-Hild, Britta (2010): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, 121–123. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Funk, Hermann, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothe Spaniel-Weise & Rainer E. Wicke (2016): *Aufgaben, Übungen, Interaktionen. Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Klett-Langenscheidt.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 31 (4), 395–407.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Handwerker, Brigitte, Karin Madlener (2009): *Chunks für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haukås, Åsta (2018): Zur Übertragbarkeit früherer Sprachlernerfahrungen in den L3-Deutschunterricht. In Elisabeth Peyer, Thomas Studer & Ingo Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017 Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden. Band 1: Hauptvorträge*, 48–58. Berlin: Erich Schmidt. <https://www.esv.info/978-3-503-18161-2> (letzter Zugriff 05.11.2020).
- Häckl Buhofer, Annelies (2011): Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis. In Stefan Engelberg, Anke Holler & Kristel Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, 505–531. Berlin: De Gruyter.
- Häckl Buhofer, Annelies, Marcel Dräger, Stefanie Meier & Tobias Roth (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.
- Hessky, Regina (1993): *Virágnyelven. Durch die Blume. Arbeitsbuch zur deutschen Phraseologie für Fortgeschrittene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke.
- Hermes, Liesel (2010): Leseverständhen. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, 196–200. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In Andreas Bogner et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 2000–2007. München: Iudicium.
- Jesenšek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik online* 27, 137–147. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747> (letzter Zugriff 20.10.2020)
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (2013): Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In

- Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, 153–172. Maribor u. a.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder & Tünde Sárvári (Hrsg.), *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn* 29, 25–48. Budapest: UDV.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 169–189.
- Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.
- Lenk, Hartmut E. H. (2011): Phraseologismen im Austropop-Klamauk. Ihre spielerische Verwendung in den Texten der Ersten Allgemeinen Verunsicherung. *Germanistische Linguistik* 211–212, 255–280.
- Lüger, Heinz Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Lüger, Heinz Helmut (2004): Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In Heinz-Helmut Lüger & Rainer Rothenhäusler (Hrsg.), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch*, 121–169. Landau: VEP.
- Lüger, Heinz Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51–82.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Meier, Stefanie, Eva Rösch, Caroline Runte & Annina Fischer (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Beiheft für Selbststudium und Unterricht*. Tübingen: Francke.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (CM-Beiträge zur Lehrforschung, Sonderreihe B: Monographien 1). Budapest: Eötvös József Collegium.
- Reder, Anna (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2008): Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In György Scheibl (Hrsg.), *Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test*, 105–115. Szeged: Grimm.
- Ránics, László (2020): *Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht. Ein deutsch-ungarischer empirischer Vergleich*. Diss. Hannover. <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/9479> (letzter Zugriff 04.11.2020).
- Roth, Tobias (2014): *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Tübingen: Francke.
- Strank, Wiebke (2010): *Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.
- Studio d B2 = Kuhn, Christina, Rita Niemann & Britta Winzer-Kiontke (2010): *Studio d B2*. Berlin: Cornelsen.
- Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken). *Linguistik online* 89, 51–81. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4276/6394> (letzter Zugriff 10.03.2022).
- Udem, Peter (o. J.): *Wörterbuch für Redensarten*. <https://www.redensarten-index.de/suche.php> (letzter Zugriff 04.11.2020).

