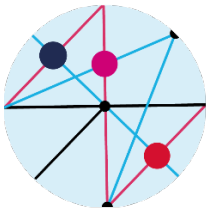
UNIVERSITÄT PADERBORN



Netzwerk Lexikalische Kompetenz

1. Symposium an der Universität Paderborn

16./17. November 2023

Lexikalische Kompetenz: Rückschau und neue Impulse

(Christoph Bürgel, Christiane Fäcke, Jochen Plikat)

Ort: Raum B3.231

gefördert durch

DGFF

UNIVERSITÄTS GESELLSCHAFT PADERBORN

VEREIN DER FREUNDE UND FÖRDERER DER UNIVERSITÄT PADERBORN E.V.

Programm

Donnerstag, 16.11.2023

13:30 - 14:15 Uhr	Begrüßung und Einleitung
14:15 - 15:00 Uhr	**Andreas Wirag** (Georg-August Universität Göttingen) *Das strukturalistische und neurokognitive L2-Wortmodell und ihr Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht*
15:00 - 15:45 Uhr	**Ralf Gießler** (Bergische Universität Wuppertal) *Erkenntnisse der kognitiven Linguistik und ihre Relevanz für die Entwicklung lexikalischer Kompetenz*
15:45 - 16:15 Uhr	Kaffeepause
16:15 - 17:00 Uhr	**Peggy Schmidt** (Ausbildungsstätte für das Lehramt an Gymnasien, Dresden) *Wissens- und Könnensstufen zur Vermittlungskompetenz von Wortschatz in der Lehrkräftebildung*
17:00 - 17:45 Uhr	**Paulina Lehmkuhl** (Bergische Universität Wuppertal) *„Ich kenne das Wort, kann es aber nicht verwenden" – Potential von Wortschatz-Apps für das selbstgestützte lexikalische Lernen im Fach Englisch*
Abends	Gemeinsames Essen

Freitag, 17.11.2023

9:00 - 9:45 Uhr	**Stefanie Mühlbächer** (Universität Paderborn) *Die häufigsten Phraseme des Spanischen – Frequenzliste und didaktisch-methodische Implikationen*
9:45 - 10:30 Uhr	**Silvia Nania** (Technische Universität Dresden) *Phraseologische Kompetenz in Italienisch als Fremdsprache*
10:30 - 11:00 Uhr	Kaffeepause
11:00 - 11:45 Uhr	**Alexander Gahr** (Universität Santiago de Compostela, Spanien) *Analyse der Gebrauchsschwierigkeiten spanischsprachiger DaF-Lernender mit Verben mit Präpositionen*
11:45 - 12.45	Abschlussdiskussion

Andreas Wirag (Georg-August Universität Göttingen)

Das strukturalistische und neurokognitive L2-Wortmodell und ihr Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht

Blickt man auf Lehrwerke, Vokabelsammlungen und Lehr-Lernmethoden für den Wortschatzerwerb, die den aktuellen Fremdsprachenunterricht bestimmen, wird sichtbar, dass ihnen ein strukturalistisches Sprachverständnis zugrunde liegt. Eine L2-Vokabel wird demnach betrachtet als Verbindung von L1-*signifié* (z.B. HUND) und L2-*signifiant* (z.B. *dog*), die gemeinsam eine unabhängige lexikalische Einheit bilden, welche mit anderen Einheiten syntagmatisch und paradigmatisch kombiniert werden kann (z.B. *a dog barks*). Als eine Folge dieser Sprachlogik ist der L2-Wortschatzerwerb im aktuellen Fremdsprachenunterricht bestimmt durch Aufgaben, die – im Sinne des Strukturalismus – fortlaufend neue L1-*signifiés* mit L2-*signifiants* verknüpfen, damit Schüler*innen daraus komplexe Äußerungen bilden können (z.B. über Vokabellisten vom Typ „Hund = *dog*“). Gleichzeitig stehen zahlreiche Annahmen, die ein strukturalistisches L2-Wortmodell trifft, im Widerspruch zu Studienbefunden aus der empirischen Linguistik (z.B. L2-Wörter treten nicht in beliebiger syntagmatischer Kombination auf, sondern in Kollokationen).

Im Zuge einer neurokognitiven Wende in der Sprachwissenschaft seit den 1970/80er Jahren (Böttger 2020) beginnt sich jedoch ein neues L2-Wortmodell herauszubilden. Dieses beschreibt L2-Wörter nicht länger als unabhängige *signifié-signifiant*-Verbünde, sondern als sog. Schemata, die auf neurokognitiver Ebene ein Wort repräsentieren. Ein Schema stellt eine stabile mentale Repräsentation dar, die Informationen verknüpft, die aus unterschiedlichen Modi in das Schema einfließen. Dazu zählen Informationen aus den Sinnen, wie visuelle, akustische oder motorische Reize (Pulvermüller 1999), affektive Informationen, wie positive oder negative Wertungen, aber auch Information über das Wort- und Satzmaterial, welches das Wort umgibt (Siepmann 2004). Aktuelle Studienbefunde aus der Kognitiven Linguistik und den Neurowissenschaften stützen dieses neue L2-Wortmodell.

Der Vortrag diskutiert das strukturalistische und neurokognitive L2-Wortmodell und wirft einen Blick auf mögliche Entwicklungen im Bereich Lehr-Lernmethoden, die im Einklang mit dem neuen L2-Wortmodell stehen.

Literatur

Böttger, Heiner (2020): Neurowissenschaften und Spracherwerb. In: Martin Harant, Philipp Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, S. 293-308.

Pulvermüller, Friedemann (1999): Words in the Brain’s Language. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22.2, S. 253-279.

Siepmann, Dirk (2004): Kollokationen und Fremdsprachenlernen: Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1.2, S. 107-113.

Ralf Gießler (Bergische Universität Wuppertal)

Erkenntnisse der kognitiven Linguistik und ihre Relevanz für die Entwicklung lexikalischer Kompetenz

Vokabelverzeichnisse in Lehrwerken und Wortschatzlern-Apps bilden die lexikalische Realität, dass die Grenzen von Wortbedeutungen vage, unklar und unbestimmt sind (Geeraerts 2009: 22), häufig (immer noch) nicht in adäquater Weise ab. Die traditionelle, modulare Sicht auf Grammatiklernen und Wortschatzerwerb zementiert das Lernen von Wortgleichungen, auch wenn diese Trennung der neurowissenschaftlichen Realität widerspricht (Kieweg 2019). Statt Einzelwortlernen sollte das Erlernen von lexiko- grammatischen Struktureinheiten favorisiert werden, weil im jeweiligen semantisch- pragmatischen Kontext die Reichweiten und Grenzen von Wortbedeutungen deutlich werden können. Eine vertiefte Betrachtung von Wörtern in unterschiedlichen Kontexten trägt auch zur Lösung des „Speicherproblems“ bei, da "Merksätze und Mehrwortkonstruktionen, die einen hohen pragmatischen Gebrauch ermöglichen, langfristig erfolgreicher gespeichert werden als einzelne Vokabeln“ (Kieweg 2019: 234).

Der Beitrag zielt darauf ab, Erkenntnisse der kognitiven Linguistik, welche in der internationalen Forschung im Hinblick auf die Förderung des Fremdsprachenlernens bereits rezipiert worden sind (Littlemore 2009; Holme 2009), für das Wortschatzlehren und –lernen didaktisch nutzbar zu machen. Anhand von konkreten Beispielen soll illustriert werden, wie ein von der kognitiven Semantik motivierter didaktischer Zugriff auf die Vermittlung und das Lernen von Wortschatz die lexikalische Bewusstheit als Teil plurilingualer Kompetenz fördern kann.

Literatur

Geeraerts, Dirk (2010): Theories of lexical semantics. Oxford: Oxford Univ. Press.

Holme, Randall (2009): Cognitive linguistics and language teaching. London: Palgrave Macmillan.

Kieweg, Werner (2019): Neurodidaktik und Unterrichtstradition. Anregungen für einen evidenzbasierten Unterricht. In: Rauschert, P., Ruisz, D., Thaler, E., & Klippel, F. (Hrsg.): Living language teaching: Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 233-252.

Littlemore, Jeanette (2009): Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. London: Palgrave Macmillan.

Peggy Schmidt (Ausbildungsstätte für das Lehramt an Gymnasien, Dresden)

Wissens- und Könnensstufen zur Vermittlungskompetenz von Wortschatz in der Lehrkräftebildung

Um in einer Fremdsprache kommunizieren zu können, ist der Aufbau lexikalischer Kompetenz entscheidend. Die Aneignung von Wortschatz beinhaltet dabei mehrere Prozesse: den ungesteuerten Wortschatzerwerb, die fremdgesteuerte Wortschatzarbeit und das selbstgesteuerte Vokabellernen. Es ist unbestritten, dass diese Wortschatzaneignung möglichst effizient und nachhaltig sein sollte, denn ein extensiver Wortschatz ist die Grundlage für die Entwicklung weiterer sprachlicher Kompetenzen.
Der Vortrag stellt die fremdgesteuerte Wortschatzarbeit in den Mittelpunkt und geht der Frage nach, wie sie genutzt werden kann, um gezielt lexikalische Kompetenz aufzubauen. Auf Basis einer qualitativen Studie in der ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung wurde mittels Befragung untersucht, wie Studierende und Lehrkräfte des Fachs Englisch die Vermittlung von neuem Wortschatz gestalten und begründen. Die Studie konzentrierte sich dabei auf die Darbietungsphase mit ihrem Kern der Semantisierungstechniken und der methodischen Reihenfolge von Hören, Sprechen, Lesen, Verwenden und Schreiben.
Mit Hilfe der Forschungsergebnisse ist es möglich, konkrete Wissens- und Könnensstufen zur Vermittlungskompetenz von Wortschatz der in die Studie einbezogenen Studierenden zu identifizieren und in der Lehrkräftebildung zu nutzen. Ausgehend von diesen Stufen können Empfehlungen zur kompetenzorientierten Gestaltung der Wortschatzvermittlung gegeben werden, die die drei Phasen der Lehrkräftebildung in den Blick nehmen. Sie weisen Ziele im Hinblick auf die Vermittlungskompetenz im Bereich Wortschatz aus und schlagen hilfreiche Methoden zu deren Umsetzung sowie mögliche Unterstützungssysteme vor.

Literatur

Nation, I. S. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neveling, C. (2010). Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In C. Surkamp, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 331-335). Stuttgart, Weimar: Metzler.

Stork, A. (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Paulina Lehmkuhl (Bergische Universität Wuppertal)

„Ich kenne das Wort, kann es aber nicht verwenden“ – Potential von Wortschatz-Apps für das selbstgestützte lexikalische Lernen im Fach Englisch

Lexikalisches Wissen ist grundlegend für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache, wird aber oft als herausfordernde Aufgabe wahrgenommen, insbesondere von SchülerInnen in der Übergangsphase (vgl. Brunsmeier, 2019). Gleichzeitig spielt das Üben von Wortschatz im Sprachunterricht oft eine untergeordnete Rolle (vgl. z.B. Nation, 2008: 97). Da der Großteil des lexikalischen Trainings außerhalb des Klassenzimmers stattfindet, ist es wichtig, die SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen, was häufig von Schulbuchverlagen mit lehrbuchkorrespondierenden Englisch-Vokabel-Apps getan wird. Eine Analyse dieser Apps hat jedoch gezeigt, dass sie sich oft auf wenige ausgewählte Aspekte des Wortschatzes und auf dekontextualisierte Arten von Lernaktivitäten konzentrieren. Gleichzeitig gibt es sehr wenige Studien, die die Wirkung verschiedener App-Funktionen auf das lexikalische Lernen empirisch testen. Deswegen wurde in Nordrhein-Westfalen in den Jahrgangsstufen 6 die ALL-Studie (*Apps for Lexical Learning*) durchgeführt.

Zur Manipulation ausgewählter App-Variablen wurde eine neue Wortschatz-App "LexiFun" entwickelt, die innovative Übungen (u.a. nach dem mentalen Lexikon und dem Wortwissen-Modell) implementiert – diese wurde von Interventionsgruppe 1 genutzt. Interventionsgruppe 2 nutzte eine App, die auf dekontextualisierten Buchstabierübungen basiert. Die Vokabeltest-Daten zeigen statistisch relevante Unterschiede zwischen den Gruppen: Interventionsgruppe 1 erzielte 15,53% Punkte mehr als Interventionsgruppe 2 ($p=0,015$) und 14,66% mehr als die Kontrollgruppe ($p<0,001$). Die innovativen Übungsformen machten einen statistisch signifikanten Unterschied beim Lernen von Nomen, Verben, Adjektiven, Phrasen und Präpositionen (im Vergleich zur Kontrollgruppe) und bei Nomen, Präpositionen und Kollokationen (im Vergleich zur Interventionsgruppe 2). Diese Übungsformen wirkten sich auch statistisch signifikant positiv auf das produktive Wortwissen mit und ohne Kontext und das Wissen über Wortsynonyme aus. Lerntagebücher lieferten tiefere Einblicke in die selbstständige Wortschatzarbeit der SchülerInnen.

Literatur

Brunsmeier, S. (2019). Der Übergang von der 4. in die 5. Klasse aus der Perspektive von Schüler*innen. In A. Kolb & M. Legutke (Eds.), Englisch ab Klasse 1 - Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen (pp. 155-187). Narr.

Nation, I. S. P. (2008). Vokabeln lehren: Strategien und Techniken. Heinle Cengage.

Stefanie Mühlbächer (Universität Paderborn)

Die häufigsten Phraseme des Spanischen – Frequenzliste und didaktisch-methodische Implikationen

Verschiedene Strömungen der Sprachwissenschaft (Britischer Kontextualismus, Phraseologie-, Kollokationsforschung, Konstruktionsgrammatik) haben die modulare Sprachauffassung der Aufspaltung von Sprache in Grammatik und Wortschatz durch ein lexiko-grammatisches Kontinuum von eher lexikalischen bis zu eher grammatischen Verbindungen ersetzt. Auch empirische Studien zum Sprachgebrauch wie zum Beispiel Korpusstudien stützen diese Auffassung und belegen evidenzbasiert die hohe Präformiertheit von Sprache (vgl. z.B. Sinclair 1991; Altenberg 1998; Wray 2000). Ein zentraler Typ von Spracheinheiten sind Phraseme. Ihr intensiver Gebrauch verbessert die Sprechflüssigkeit (*fluency*), Sprachrichtigkeit bzw. Idiomatizität (*accuracy*) und Differenziertheit im Ausdruck (*complexity*) (vgl. Aguado 2014: 6; vgl. Bürgel/Siepmann 2016: 15; vgl. Bürgel 2020: 211).

Trotz ihrer hohen Relevanz für den kompetenten Sprachgebrauch liegen für das Spanische keine Forschungsergebnisse zu den häufig verwendeten Phrasemen vor. Aus diesem Grund wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Martinez & Schmitt (2012) für das Englische und von Bürgel & Siepmann (2016) für das Französische, eine Liste der 500 häufigsten Phraseme des Spanischen auf der Grundlage des Korpus „Spanish Web 2018 (esTenTen18)“ erarbeitet.

Im Vortrag sollen die Frequenzliste, Besonderheiten ausgewählter Phraseme und didaktisch-methodische Implikationen für das „phrasembasierte“ Spanischlehren und -lernen vorgestellt werden.

Literatur

Aguado, Karin (2014), “ ‘Kannst du mal eben...?’ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht”, in: *Magazin/Extra*, 5-9.

Altenberg, Bengt (1998), “On the phraseology of spoken English: the evidence of recur- rent word combinations”, in: Anthony P. Cowie (Hg.), *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford: Oxford University Press, 101-122.

Bürgel, Christoph (2020), “Je höher qualifiziert, desto besser? Rezeptive Phrasemkompetenzen von Französischlernenden”, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31, H.2, 206-233.

Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (2016), “*Unités phraséologiques fondamentales du français* – Frequenzlisten und unterrichtliche Aktivitäten”, in: *Französisch heute*, 47, H.4, 12-18.

Martinez, Ron/Schmitt, Norbert (2012), “A Phrasal Expressions List“, in: *Applied Linguistics* 33(3), 299-320.

Sinclair, John (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.

Wray, Alison (2000), “Formulaic sequences in second language teaching”, in: *Applied Linguistics* 21, 453-489.

Silvia Nania (Technische Universität Dresden)

Phraseologische Kompetenz in Italienisch als Fremdsprache

Lexiko-grammatischen und konstruktionsgrammatischen Ansätzen zufolge besteht natürliche Sprache nicht aus der freien Kombination einzelner Wörter nach den Regeln der Grammatik, sondern zu einem großen Teil aus Mehrworteinheiten. Ihre Form steht mehr oder weniger fest und sie sind kognitiv verankert, d. h. aus Sicht des Sprechers *en bloc* verfügbar. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass der Anteil der Idiomatik am Sprachgebrauch auf über 80 % geschätzt wird. Eine der Aufgaben der Fremdsprachendidaktik ist es daher, die häufigsten Mehrworteinheiten im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu sammeln und didaktisch aufzubereiten.

Bürgel & Siepmann (2016), und vor ihnen Martinez & Schmitt (2012), haben in diesem Sinne Listen der häufigsten Mehrworteinheiten, oder Phraseme im weiten Sinne, in der französischen bzw. englischen Sprache erstellt. Weitere Studien haben einen Zusammenhang zwischen der Kenntnis solcher Phraseme und einer besseren rezeptiven Kompetenz sowie einer korrekteren und idiomatischeren Sprachproduktion in der Fremdsprache gezeigt. Diese Studien zeigen, wie wichtig es ist, sich mit dem Thema der didaktischen Anwendung der konstruktionsgrammatischen Ansätze zu befassen, angefangen bei der Ermittlung eines grundlegenden Phrasikons.

Dem Beispiel von Bürgel & Siepmann folgend ist es das Ziel des Promotionsprojekts, eine korpusbasierte Analyse des Gegenwartsitalienischen durchführen und insbesondere durch eine n-Gramm-Analyse die 1000 häufigsten Phraseme der italienischen Sprache zu identifizieren. Auf dieser Grundlage ist eine empirische Untersuchung der Sprachproduktion von Lehramtsstudierenden im Fach Italienisch geplant. Dabei soll den Forschungsfragen nachgegangen werden, inwiefern angehende Italienischlehrkräfte in ihrer Sprachproduktion die häufigsten Phraseme (korrekt) anwenden und wie sich die Phrasemkompetenz der Studierenden am Anfang und am Ende ihrer Lehrerausbildung an der Hochschule unterscheidet.

Literatur (Auswahl)

Bürgel, Christoph (2014): Leseverstehenskompetenzen von gymnasialen Französischlernern auf dem Prüfstand. In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider, S. 167–183.

Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (2016): Unités phraséologiques fondamentales du français – Frequenzlisten und unterrichtliche Aktivitäten. In: Französisch heute 47 (4), S. 12–18.

Herbst, Thomas (2017): Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 46 (2), S. 119–135.

Martinez, Ron/Schmitt, Norbert (2012): A Phrasal Expressions List. In: Applied Linguistics 33 (3), S. 299–320.

Nation, Ian S. P. (2006): How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? In: The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes 63 (1) S. 59–82.

Plikat, Jochen (2020): Lexikalische Kompetenz – Stiefkind der fremdsprachendidaktischen Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 49 (2), S. 114–129.

Schafroth, Elmar/Imperiale, Riccardo (2019): Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen: Digitale Lexikographie zwischen Frame-Semantik und Konstruktionsgrammatik. In: Lexicographica 35 (2019), S. 133–167.

Segermann, Krista (2011): Wortschatzarbeit einmal anders. Vom Wort zur lexiko-grammatischen Einheit. In: Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva/Hallet, Wolfgang/Legutke, Michael K./Meißner, Franz Josef/Rösler, Dietmar (Hrsg.): Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Tübingen: narr francke attempto Verlag. S. 253–267.

Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz–ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics 37, S. 117–126.

Alexander Gahr (Universität Santiago de Compostela, Spanien)

Analyse der Gebrauchsschwierigkeiten spanischsprachiger DaF-Lernender mit Verben mit Präpositionen

In den letzten Jahren ist die Formelhaftigkeit von Sprache und deren Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik immer stärker in den Vordergrund getreten (vgl. Aguado 2002: formelhafte Sequenzen, Handwerker/Madlener 2013: Chunks, Targońska 2014: Kollokationen, Bürgel/Siepmann 2016: Phraseme). Auch Verben mit Präpositionen (Verben mit Präpositivkomplement[1] wie *halten von* und Verben mit Prädikativkomplement wie *halten für*) stellen Mehrworteinheiten dar, die aufgrund ihrer Frequenz und Komplexität eine hohe lexikalische Relevanz für die DaF-Didaktik aufweisen.

Dieser Beitrag im Rahmen meines Promotionsprojekts widmet sich den Problemen mit Verben mit Präpositionen (VmP) von spanischsprachigen DaF-Lernenden. Die Gebrauchsschwierigkeiten dieser Lernergruppe werden mithilfe des Merlin-Korpus überprüft, indem deren Fehler in schriftlichen Produktionen identifiziert und klassifiziert werden. Zur Erklärung der gefundenen Fehler werden zunächst inter- und intralinguistische Aspekte herangezogen. Jedoch wirken sich auch extralinguistische Faktoren wie die Behandlung von VmP in DaF-Lehrwerken und im Unterricht sowie das (Sprach-)Bewusstsein der Lernenden und der Lehrenden für diese Problematik auf das Erlernen und Verwenden dieser Verben aus (vgl. Peschel 2012, Möller 2016, Segermann/Wicher 2016, Oflaz 2020).

Um den Zusammenhang zwischen den Fehlern spanischsprachiger DaF-Lernender mit VmP und den genannten externen Faktoren zu ergründen, werden häufig in Spanien verwendete DaF-Lehrwerke sowie Lehrpläne spanischer Universitäten auf die Behandlung von VmP analysiert. Weiterhin wird das Bewusstsein der Lernenden und der Lehrenden hinsichtlich VmP und den darauf bezogenen Lernstrategien durch schriftliche Tests und Fragebögen sowie durch mündliche retrospektive Befragungen untersucht.

Ziel dieses Beitrags ist, die Ergebnisse der durchgeführten Analysen darzustellen und darauf basierend didaktische Empfehlungen für die Behandlung von VmP im DaF-Unterricht zu formulieren.

Literatur

Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37: 2, 27–49.

Bürgel, Christoph / Siepmann, Dirk (2016): „Unités phraséologiques fondamentales du français – Frequenzlisten und unterrichtliche Aktivitäten“. In: *Französisch heute* 4, 12–18.

Handwerker, Brigitte / Madlener, Karin (2013): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. 2. unveränderte Auflage. Schneider-Verlag Hohengehren.

Möller, Max (2016): „Stolz über das Ergebnis? Variierende Gebrauchsmuster präpositionaler Anschlüsse aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache“. In: Feldmeier, Alexis / Eichstaedt, Annett (Hrsg.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern.* Materialien Deutsch als Fremdsprache 94, 163–175. Universitätsverlag Göttingen.

Peschel, Corinna (2012): „Gebundene Präpositionen – (k)ein Bereich für Wahlmöglichkeiten und Zweifelsfälle?“ In: *Der Deutschunterricht* 1, 48–57.

Segermann, Krista / Wicher, Oliver (2016): „Fehlerprophylaxe durch Schulung des lexiko-grammatischen Strukturbewusstseins im Französischunterricht“. In: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*, 45–75. Schneider Verlag Hohengehren.

[1] Präpositivkomplemente werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren auch Präpositionalobjekte, Präpositionalergänzungen, Präpositivergänzungen oder Präpositionalkasus genannt.

Targońska, Joanna (2014): „Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik?“. In: *Linguistik online* 68: 6, 127–149.

Online-Ressourcen

Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. http://grammis.ids-mannheim.de. doi: 10.14618/grammis

↳ Wissenschaftliche Terminologie

↳ E-VALBU (Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben)

MERLIN – Multilingual Platform for European Reference Levels: Interlanguage Exploration in Context. Funded by the EU Lifelong Learning Programme. https://www.merlin-platform.eu/C_about.php