

## Phraseme und problemorientierter Unterricht

Lipavic Oštir, Alja  
Phraseme und problemorientierter Unterricht  
Verbum, vol. 11, 2, 2020  
Vilnius Universitetas

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694774437002>  
DOI: <https://doi.org/10.15388/Verb.13>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Articles

# Phraseme und problemorientierter Unterricht

Phrasemes and problem oriented approach

Alja Lipavc Oštir

Univerzita sv. Cirila a Metoda, Eslovenia

alja.lipavc@um.si

Verbum, vol. 11, 2, 2020

Vilniaus Universitetas

Recepción: 01 Diciembre 2020

DOI: [https://doi.org/10.15388/  
Verb.13](https://doi.org/10.15388/Verb.13)

**Resümee:** Neuere Studien zeigen, dass obwohl die Phraseodidaktik für einen relevanten, kontinuierlichen und frequenten Einsatz von Phrasemen im DaF-Unterricht plädiert, diese vorwiegend auf fortgeschrittenen Stufen, sporadisch und häufig aus der Perspektive der Sprachvergleiche eingesetzt werden. In Lehrwerken werden Phraseme oft nicht entsprechend didaktisiert und sind dabei bezüglich der Datenbanken und Lexika nicht immer aktuell. In diesem Artikel stellen wir uns die Frage, welche Möglichkeiten für die Sensibilisierung und für den rezeptiven und produktiven Erwerb von Phrasemen die Einbeziehung des problemorientierten Ansatzes im DaF-Unterricht bietet. Der problemorientierte Ansatz wirkt motivierend und begünstigt fächerübergreifendes Lernen. Das wird im Beitrag anhand exemplarischer Beispiele verschiedener Typen von Problemen (*metasprachliche, interkulturelle* und *nichtsprachliche* Probleme) diskutiert. Die sogenannten *nichtsprachlichen* Probleme scheinen am günstigsten zu sein, weil sie interdisziplinär sind und zugleich auch die Motivation fördern. Phraseme werden in solchen Problemen nicht explizit thematisiert, sondern kommen in nichtsprachlichen Kontexten vor, um verschiedene nichtsprachliche Ziele zu realisieren, wobei auch die sprachlichen Ziele erreicht werden. Wie die anderen zwei Typen von Problemen sollten auch die *nichtsprachlichen* Probleme dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Lernenden angepasst werden.

**Schlüsselwörter:** Phraseme, problemorientierter Unterricht, kognitive Herausforderung, Kontextualisierung, metasprachliche Probleme, interkulturelle Probleme.

**Abstract:** Studies as Jazbec & Enčeva (2012), Jazbec & Kacjan (2013) and Miletić (2018) show that although the didactic of phrasemes (Fleischer 1982, Lüger 1997, Hessky & Ettinger 1997) is pleading for a relevant, systematic, continuous and frequent use of phrasemes in German as a foreign language class, they appear predominantly at high levels of foreign language learning, only sporadically and often from the perspective of language comparison. The analysis of schoolbooks shows the presence of phrasemes which are often not appropriately didacticized and regarding data banks and vocabulary not always up-to date. In some recent studies (e.g. Hallsteinsdóttir 2016, Miletić 2018) we can find suggestions and models for the integration of phrasemes in German as a foreign language class, some with incorporation of multimodality. In this article we would like to consider the possibilities for the sensitization and receptive / productive acquisition of phrasemes as offered by the integration of a problem oriented approach in German as a foreign language class. We assume that the problem oriented approach is motivating and benefits transdisciplinary learning. The subject of this paper will be discussed based on some samples of different problem types (*metalinguistic, intercultural* and so-called *non-linguistic* problems). The so-called non-linguistic problems seem to be most appropriate because their concept is interdisciplinary, they foster motivation and in this type of problems phrasemes are not explicitly discussed, but appear in non-linguistic contexts to accomplish different non-linguistic goals, without neglecting the accomplishment of linguistic goals. As with the other types of problems, the non-linguistic problems should be adapted to the age of students and their cognitive development. Provided this criterion is fulfilled,

the phrasemes appropriate to students' age and cognitive development can also be included.

JEL Code: G35

**Keywords:** Phrasemes, problem oriented approach, cognitive challenges, contextualization, metalinguistic problems, intercultural problemes.

## Einleitung

Phraseme gehören in der Fremdsprachendidaktik zu den Themen, über die man weiß, dass sie bedeutend, zugleich aber auch problematisch sind. Dokumente wie GER empfehlen, dass sie erst auf dem Niveau C1 explizit als Thema und Ziel im Fremdsprachenunterricht (im Weiteren FS-Unterricht) eingesetzt werden sollten. Dem folgen auch die meisten gängigen Lehrwerke. Phraseme als feste Wortverbindungen und komplexe lexikalische Sprachzeichen werden immer neu reproduziert, womit sie das Verändern des Lexikons einer Sprache auf eine eigene Art widerspiegeln. Aus dieser Perspektive ist es vorstellbar, dass Phraseme auch auf den niedrigeren Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse nach GER einzusetzen sind. Außerdem werden sie von jedem Lernenden vor dem Hintergrund des Erstspracherwerbs zum Teil auch identifiziert und damit auch schneller erworben – angesichts der Tatsache, dass viele Phraseme in den benachbarten und genetisch verwandten Sprachräumen (fast) identisch oder ähnlich sind, was ihre Struktur und Semantik betrifft, vgl. z. B. dt. *Die Konkurrenz schläft nicht* und. slow. *Konkurenca ne spi*. Diese Überlegungen bilden den Rahmen des vorliegenden Beitrags, in dem der Versuch unternommen wird, Möglichkeiten für den Einsatz von Phrasemen in der Fremdsprachendidaktik in Verbindung mit dem problemorientierten Unterricht (im Weiteren PBL<sup>[1]</sup>) zu zeigen.

Im Beitrag werden zunächst einige Punkte aus der Phraseodidaktik aus den letzten Jahren besprochen, danach wird der Zusammenhang zwischen dem PBL als Ansatz und dem FS-Unterricht (besonders DaF) erläutert. In einem Überblick der Forschung wird gezeigt, dass es sich um eine Neuigkeit in der Sprachdidaktik handelt, die an ihrer Wichtigkeit dadurchgewinnt, dass PBL zu aktuellen Themen der Didaktik gehört und zugleich auch für andere Wissenschaften wie z. B. Psychologie aktuell ist. Es scheint aber, dass die Sprachdidaktik in diesem Bereich erst nach Möglichkeiten suchen muss, wie man im FS-Unterricht problemorientiert arbeiten kann, was eine Reihe von Fragen stellt, die beantwortet werden sollten. Die Grundfrage bezieht sich auf das Verstehen von Problemen im FS-Unterricht, bzw. was als ein Problem verstanden werden kann und welche Typen von Problemen vorkommen können. Diese Dilemmas werden im Hauptteil des Beitrags in der Form einer möglichen Typologie dargestellt (nach Lipavic Oštir & Lipovec 2018), umweiter mit exemplarischen Belegen zu zeigen, wie man Phraseme in den problemorientierten FS-Unterricht motivationsfördernd einbringen kann. Angesichts der Tatsache, dass der Zusammenhang zwischen PBL und Sprachdidaktik neu ist, sind Beispiele in den gängigen Lehrwerken nur selten zu finden. Im Beitrag dienen als Quellen die Lehrwerke *Bunte Welt 1-3*, die gezielt als problemorientierte Soft CLIL Lehrwerke (DaF, Niveau A1, für das Alter ab neun Jahren) in den Jahren xxx-2018 verfasst worden sind. Neben diesen Lehrwerken wird als Quelle ein problemorientiertes Soft CLIL Modul

herangezogen, das im Rahmen des Projekts PROBSOFLCLIL im Jahre 2019 verfasst worden ist. Das Modul verbindet DaF mit Mathematik im Sekundarbereich II. Das zentrale Thema dieses Beitrags ist das sinnvolle Einsetzen von Phrasemen in Unterrichtsmaterialien für FS-Unterricht, die problemorientiert sind. Aufgrund des Mangels an solchen Materialien kann in diesem Beitrag keine statistische Analyse präsentiert werden, vielmehr handelt es sich um eine Fallstudie einzelner Belege, die illustrativ sind.

Beispiele und der Bezug auf die Stellung von einzelnen FS betreffen im Beitrag nur das Deutsche als FS, wobei bestimmte Korrelationen auch zu anderen FS zu erkennen wären.

## **1. Phraseme im DaF-Unterricht in der neueren Forschung**

Die Phraseodidaktik plädiert seit den 80er Jahren für einen relevanten, systematischen, kontinuierlichen und frequenten Einsatz von Phrasemen im DaF-Unterricht (Fleischer 1982, Lüger 1997, Hessky& Ettinger 1997 nach Jazbec & Enčeva 2012, 162). In der linguistischen Forschung wird nicht bezweifelt, dass Phraseme ein festes Element im Sprachsystem sind und bestimmte Funktionen ausüben. Die DaF-Didaktik teilt diese Ansicht anscheinend nicht. So stellen Hessky& Ettinger zwei Tendenzen fest. Die Phraseme werden einerseits als eine Art Luxus aufgefasst und auf fortgeschrittenen Stufen vermittelt. Andererseits sind sie aber auch wie ein Gradmesser der Fremdsprachenkompetenzen – mit dem produktiven Beherrschung der Phraseme kann man sich gewandter und anspruchsvoller ausdrücken (Hessky& Ettinger 1997, 139). Der heute vorherrschende kommunikativ ausgerichtete DaF-Unterricht fördert die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, folgt aber auch dem Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen und verbindet Phraseme mit den schon erwähnten fortgeschrittenen Stufen. So setzt auch der GER (2001, 121), die heute wohl wichtigste Orientierung für die Erstellung von Lehrplänen und Lehrwerken, Phraseme auf die Niveaus C1 und C2.

Wie die Studien aus den letzten Jahrzehnten zeigen, ist die Problematik der Phraseme im DaF-Unterricht aktuell und lange nicht erschöpft, wobei zwei Tendenzen beschrieben werden können (Jazbec & Enčeva 2012, 162): einerseits die Bewusstheit über unabdingbare Präsenz von Phrasemen auf allen Stufen des Sprachenlernens und andererseits die Problematik ihres Einsetzens als komplexe Gegenstände, angesiedelt in verschiedenen Sprachdomänen und mit einem spezifischen Gebrauch. Studien wie Jazbec & Enčeva (2012), Jazbec & Kacjan (2013) und Miletic (2018) zeigen, dass Phraseme vorwiegend auf den höheren Stufen des Fremdsprachenlernens zu finden sind, und zwar nur sporadisch wie auch häufig aus der Perspektive der Sprachvergleiche. Die Analysen der gängigen Lehrwerke zeigen (vgl. Jazbec & Enčeva 2012, 162), dass Phraseme zwar präsent sind, jedoch häufig nicht entsprechend didaktisiert werden und dabei bezüglich der Datenbanken und

Lexika nicht alle aktuell sind. Man spricht von einer phraseologischen Enthaltsamkeit (Beyer, 2003: 72, Jazbec & Enčeva 2012, 162); das Maß an Phrasemensei zwar adäquat, jedoch didaktisch nicht ausreichend erschöpft. In der Forschung aus den letzten Jahren (z. B. Hallsteinsdóttir 2016, Miletic 2018) finden wir einige Vorschläge und Modelle zum Integrieren von Phrasemen in den DaF-Unterricht, auch unter Einbeziehung der Multimodalität. Möglichkeiten, wie die Problematik der Phraseme im DaF-Unterricht zu lösen ist, bieten auch Überlegungen zur Stellung der Phraseme in Verbindung mit anderen didaktischen Ansätzen, die im Rahmen von DaF zu finden sind bzw. mit didaktischen Prinzipien, die aus verschiedenen Gründen und nicht nur aus der Sicht der Phraseme mit DaF erst zu verbinden wären. In diesem Zusammenhang wird hier der Versuch unternommen, PBL mit dem FS-Unterricht zu verbinden.

## 2. Problemorientierter Unterricht und FS-Unterricht

### 2.1 Probleme lösen

PBL ist ein didaktischer Ansatz (in der Forschung auch als Prinzip bezeichnet<sup>[2]</sup>), der lernerorientiert ist und eine aktive Rolle der Lernenden vorsieht, die durch kognitive Herausforderung erreicht wird. Die kognitiven Herausforderungen werden in Form von Problemen angeboten, angepasst der kognitiven Entwicklung der Lernenden. PBL als Hauptparadigma eines aktiven Lernens setzt sich immer stärker durch. Im Vordergrund stehen Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften, weil diese Bereiche schon in ihren Grundzügen aus kognitiven Problemen, bezüglich des Verstehens der Welt um uns herum, hervorgehen. Auch die Geisteswissenschaften (z. B. allgemeine Geschichte oder Literaturgeschichte) folgen diesem Trend, es scheint aber, dass die FS in dieser Hinsicht mit den anderen nicht Schritt halten können (Lipavic Oštir & Lipovec 2018: 75ff). Das Paradigma von PBL ist, wie die Literatur und eigene Erfahrungen aus Seminaren und Fortbildungen für Lehrkräfte zeigen, bei FS-Lehrkräften relativ unbekannt und oft scheitert die Implementierung der Probleme im Unterricht schon am Verstehen des Begriffes Problem.

Der Begriff *Problem* kommt aus der Psychologie und wird durch drei Grundkomponenten definiert (Wilson & Keil 2001): Start (Ausgangssituation; eine unangenehme Situation, der man wegen der Beklommenheitsgefühle ausweichen möchte), Weg (die wesentliche Komponente, die demjenigen, der das Problem lösen möchte, unbekannt ist) und Ziel (erwünschter Zielzustand, das Problem ist gelöst). Sowohl die Psychologie als auch andere Wissenschaften bieten verschiedene Klassifizierungen von Problemen an und zeigen anhand Studien für unterschiedliche Gruppen die Vorteile des Lösens von Problemen. Nicht zuletzt finden wir auch in zukunftsorientierten Dokumenten solcher Organisationen wie

OECD<sup>[3]</sup> und Word Economic Forum<sup>[4]</sup> in der Phase die Fähigkeit komplexe Probleme lösen zu können

In konkreten Situationen, wenn Lehrpläne zu erstellen sind, Lehrwerke geplant werden oder eine bestimmte Unterrichtseinheit aufgebaut wird, braucht man eine genauere Vorstellung darüber, was das Lösen von Problemen eigentlich ist. In der gängigen Literatur wird bezüglich dieser Frage oft der Vorschlag von Polya (1945/1986) angeführt, nach dem Probleme in vier Phasen gelöst werden: Situation verstehen, Lösung planen, Plan ausführen und Lösung evaluieren. Alle vier Phasen sind voneinander abhängig und sollen im Unterricht realisiert werden, wobei die letzte Phase (das Problem evalvieren) den Lernenden und den Lehrkräften bestätigt, ob das Problem erfolgreich gelöst worden ist.

Wie schon erwähnt, ist PBL hinsichtlich einzelner Bereiche und Fächer unterschiedlich intensiv präsent. Seine Domäne hat sich von naturwissenschaftlichen Bereichen und Mathematik auch auf andere Bereiche verbreitet. Welche Möglichkeiten ergeben sich in der Kombination mit bestimmten didaktischen Ansätzen aus der Fremdsprachendidaktik? Eine Art Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist die psycholinguistische Studie von Heine (2010), in der der Spracherwerb mit CLIL durch das Konstituieren von nicht sprachlichen Problemsituationen verbunden wird. Auf dieser Basis wird ein Soft CLIL-Mengenmodell aufgebaut (Lipavc Oštir, Rajšp, & Lipovec, 2017), in dem verschiedene Lehrpläne für den FS-Unterricht berücksichtigt werden. Diese weisen vor allem zwei Ansätze auf; den traditionellen FS-Unterricht und (Soft) CLIL. Die Curricula für Sachfächer empfehlen unterschiedliche Ansätze, u. a. auch den problemorientierten Ansatz. In diesem Punkt wird die Verbindung mit dem FS-Unterricht aufgestellt. Das Soft CLIL-Mengenmodell ist demnach eine Korrelation zwischen drei Ansätzen (traditioneller FS-Unterricht, Soft CLIL und PBL). Eine Voraussetzung für das Funktionieren des Modells ist die Individualisierung des Modells bzw. die Anpassung an die kognitive Entwicklung der Lernenden<sup>[5]</sup>.

## **2.2 Typen von Problemen im FS-Unterricht**

In dem Soft CLIL-Mengenmodell (Lipavc Oštir, Rajšp, & Lipovec, 2017) gibt es zwei Abschnitte der Mengen, die FS-Unterricht und PBL integrieren (Bereiche 3 und 4). Der Bereich 4 präsentiert die Kombination PBL und traditioneller FS-Unterricht. Im Bereich 3 werden PBL und Soft CLIL kombiniert. Diese zwei Bereiche bzw. Abschnitte der Mengen sollten näher und mit Beispielen beschrieben werden. Zuerst soll aber geklärt und illustriert werden, warum nicht jede Aufgabe, die im FS-Unterricht vorkommt, ein Problem ist. Als Beispiel hier ein Text, der in jedem Lehrwerk für das Niveau A1, Alter der Lernenden um 10 Jahre, stehen könnte.

Beispiel 1 (Illustration: Ein Junge im Alter von 10 Jahren, eine Sprechblase, die das Sprechen symbolisiert. Anleitung zum Text: Hör zu und lies mit.):

*Meine Mama heißt Petra, mein Papa heißt Igor. Ich habe eine Schwester, sie heißt Jana. Ich bin zehn Jahre alt und Jana neun. Ich habe auch eine Oma, sie heißt Paula und wohnt bei uns. Wir haben auch einen Hund, er heißt Piko und ist ein Beagle. Wir haben ein Haus mit einem Garten. Ich und Jana, wir haben zusammen ein Kinderzimmer. Ich spiele gerne Fußball und Jana spielt Klavier.*

Wenn Lernende diesen Text hören (und mitlesen), stehen sie vor einer kognitiven Herausforderung, die aber nur das sprachliche Dekodieren des Textes betrifft. Sie müssen die sprachlichen Äußerungen dekodieren (=den Text verstehen), der Inhalt ist für sie keine kognitive Herausforderung. Das eigene Alter, die Konzepte einer Familienstruktur, des Wohnens in einem Haus, der Haustiere und der Hobbys sind ihnen in diesem Alter schon längst bekannt. Eine solche Aufgabe ist kein Problem, wie es im Sinne von PBL zu verstehen ist. Es ist lediglich ein sprachliches Problem bzw. ein *nur sprachliches Problem. Nur sprachliche Probleme* kommen in den FS-Lehrwerken am häufigsten vor und sie dienen zur Entwicklung von allen rezeptiven und produktiven Kompetenzen.

Im Bereich 4 (PBL und traditioneller FS-Unterricht) des Mengenmodells gibt es neben *nur sprachlichen Problemen* noch zwei andere Typen von Problemen (Lipavic Oštir & Lipovec, 2019: 99 ff.); das sind *metasprachlicheProbleme* und *interkulturelleProbleme*. Die ersten sind ab dem Zeitalter des analytischen Spracherwerbs möglich (also nicht oder nur in modifizierten Formen im Alter des Frühspracherwerbs) und können sich auf alle Sprachebenen beziehen, wobei sie auch sprachvergleichend sein können.

Beispiel 2 (Bereich Semantik, Niveau A1, Alter der Lernenden um 9 Jahre) bezieht sich auf die Körperteile und ist sprachvergleichend aufgebaut. Die Lernenden lösen das Problem der Semantik von *Hand, Arm* (dt., engl.) und *roka* (slow.).

*InterkulturelleProbleme* sind für jedes Alter der Lernenden möglich, sie müssen aber genauso wie andere Probleme der kognitiven Entwicklung angepasst werden, außerdem müssen die Ziele des Problems im Bereich der Sprachkompetenzen liegen. *Interkulturelle Probleme* sind auch eng mit dem Weltwissen der Lernenden verbunden und verlangen eine gewisse Vorsicht, besonders im Falle von Nachbarsprachen, wo mit bestimmten Kenntnissen der Nachbarkultur zu rechnen ist<sup>[6]</sup>.

Beispiel 3 (Niveau A1 oder auch höher, Alter der Lernenden ab 8 Jahren) thematisiert die Fußbekleidung in den Schulen (im Unterricht und in den Pausen), indem in einer konkreten Situation (Schüleraustausch) die Praxis in Deutschland und Österreich mit der Praxis im Land des DaF-Unterrichts verglichen wird. Das Problem wird aus der Perspektive einer Kultur präsentiert, in der Deutsch als Fremdsprache gelernt wird.

Im Bereich 3 des Soft CLIL-Mengenmodells werden der Soft CLIL Ansatz und PBL kombiniert, was für Lernende die meisten Vorteile bringt; der Unterricht wird auf Lernende ausgerichtet (PBL), es kommt zu keiner kognitiven Erniedrigung und es werden Probleme angewendet, die auch nach dem Dekodieren von arbiträren

Sprachzeichen kognitive Herausforderungen bleiben. Um die Typologie überschaubar aufzubauen, werden solche Probleme *nichtsprachliche Probleme* genannt. Typisch für diese Probleme ist die Tatsache, dass sie auch nach dem sprachlichen Dekodieren immer noch den Kriterien für Probleme entsprechen.

Beispiel 4 (Niveau A1 oder auch höher, Alter der Lernenden ab 9 Jahren) schildert die Situation, in der jemand einen Korb Gemüse bringt und die Protagonistin der Kontextualisierung fragt sich, ob man die grünen Blätter des Kohlrabi auch essen darf. Nach der sprachlichen Dekodierung greift das Lösen des Problems auf den Bereich der Biologie und wirkt so fächerübergreifend.

Beispiel 5 (Niveau A1 oder auch höher, Alter der Lernenden ab 10 Jahren): Lernende beobachten auf einer Landkarte (bzw. auf einem Monitor aus dem Flugzeug) die Linie des Flugs von Wien nach San Francisco und lesen die Frage, warum das Flugzeug auf der längeren Linie über Grönland fliegt und nicht direkt. Das Problem wird nach der sprachlichen Dekodierung mit einem Experiment (Luftballon) gelöst – die vorhandene Linie ist die kürzere, obwohl das auf einer Landkarte nicht zu sehen ist (Unterschied Globus-Landkarte). Mit dem Lösen dieses Problems wird eine fächerübergreifende Verbindung zur Physik und Geographie hergestellt, erklärt natürlich nach den Prinzipien des naturwissenschaftlichen Unterrichts für das betreffende Alter.

*Nichtsprachliche Probleme* können ganz verschiedene nichtsprachliche Fächer<sup>[7]</sup> und auch crosscurriculare Themen integrieren, entsprechend der kognitiven Entwicklung und den sprachlichen Kompetenzen.

### 2.3 Probleme und *nichtsprachliche Probleme*

Die Einbeziehung von Phrasemen in die Kombination PBL und FS-Unterricht (hier DaF) wirkt positiv auf die Sensibilisierung wie auch auf den rezeptiven und produktiven Erwerb von Phrasemen. Wie kann das argumentiert werden? Zuerst mit den Resultaten verschiedener Studien (wie Seikkula-Leino 2007, Lipavic Oštir & Lipovec, 2018:117ff, Doiz, Lasagabaster & Sierra 2014), die gezeigt haben, dass der CLIL-Ansatz an sich schon die Motivation fördert. Genauso fördert PBL die Motivation, weil Probleme Neugier erwecken und dafür motivieren, dass man das Problem löst. Im Weiteren wird an verschiedenen Problemen für die Altersstufen 9-17 (oder 19) Jahre gezeigt, wie Phraseme in *nichtsprachliche Probleme* integriert werden können.

Das Lösen von Problemen involviert komplexe Prozesse (Phasen) und diese Komplexität wird durch die Integration mit dem FS-Unterricht noch größer, weil der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen bestimmten Verfahren folgt (z. B. die sogenannte sprachliche Schleife) und die sprachlichen Ziele realisiert werden müssen. Phraseme können in verschiedenen Phasen des Lösens von Problemen präsent sein:

- Problemformulierung,
- Dialoge oder Monologe als Teil der Problemformulierung,
- Lösen des Problems (Weg),
- Umfeld (z. B. literarische Texte),
- sprachliche Probleme (Sprachübungen, Sprachvergleiche) als ein Element des komplexen Lösens von Problemen.

Alle Beispiele, die präsentiert werden, sind in den Lehrwerken *Bunte Welt 1-3*<sup>[8]</sup> (Niveau A1, Alter der Lernenden 9-12 Jahre) und in dem Modul *Start-up bio Apfelsaft*<sup>[9]</sup> (Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik, Niveau A2-B1, Alter der Lernenden 16-17 Jahre) zu finden.

### 3. Beispiele aus den Lehrwerken: Interpretationen

#### 3.1 Problemformulierung (*Situation verstehen*)

Anhand der Beispiele 6 und 7 wird das Vorkommen der Phraseme in der Problemformulierung besprochen.

##### Beispiel 6 (Quelle: *Bunte Welt 2*, Niveau A1, Alter 10-11 Jahre)

Kontext: Eine Familie aus der Stadt bekommt einen Hund, einen Mischling mit dem Namen Boni. Das Problem wird als eine Frage formuliert: *Wie ist Boni auf die Welt gekommen?* Das Problem wird humorvoll formuliert, da alle Kinder in diesem Alter wissen, wie ein Hund auf die Welt kommt. Das begleitende Bildmaterial kontextualisiert das Phrasem *auf die Welt kommen*, insofern als man keine Erklärung des Phrasems braucht. Der Fokus liegt auf dem nichtsprachlichen Inhalt, indem Lernende die Entwicklung eines Hundes von der Befruchtung bis zu den ersten Monaten im Leben des Welpen als eine Lösung des Problems beschreiben. Das Phrasem kommt während des Lösens des Problems vor, wie auch in der Planung der Lösung und während der Ausführung des Plans. In der Phase der Evaluierung ist das Vorkommen von Problemen weniger wahrscheinlich, abhängig von der Didaktisierung. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, das Phrasem auch in dieser Phase zu integrieren, was aber zu einem großen Teil auch davon abhängt, ob Lernende es rezeptiv oder produktiv erwerben sollten. Das didaktische Material ermöglicht unterschiedliche Schwerpunkte, was die sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen angeht.

##### Beispiel 7 (Quelle: *Start-up bio Apfelsaft*, Niveau A2-B1, Alter 16-17 Jahre)

Kontext: Ein Team junger Unternehmer produziert und verkauft Bio-Apfelsaft alter Sorten. Sie sind ziemlich erfolgreich. Wenn sie unbegrenzte Möglichkeiten hätten, könnten sie immer größere Aufträge annehmen. Problem (Mathematik): *Würden die Mitglieder des Teams am Leben sein, wenn die Saft-Bestellung die Menge des*

*gesamten Wassers auf der Erde übersteigt?* Das Phrasem *am Leben sein* kommt in der Problemformulierung und sicher auch in der Evaluierung vor, in den mittleren Phasen stehen Planung und Ausführung von mathematischen Prozessen im Vordergrund. Das Phrasem ist ein fester Bestandteil des formulierten Problems, was günstig für seinen Erwerb ist.

Die Phase, in der die Situation analysiert wird, ist für das Lösen des Problems sehr wichtig. Nur wenn Lernende die Situation (Problemformulierung) richtig verstanden haben, werden sie eine entsprechende Lösung planen können, folglich den Plan entsprechend ausführen und die Lösung auch evaluieren. Wenn ein Phrasem in der Phase der Problemformulierung verwendet wird, ist die Motivation für das sprachliche Dekodieren dieses Phrasems normalerweise groß und Lernende werden das Phrasem als ein nicht störendes sprachliches Element empfinden. In solchen Situationen werden Phraseme nicht explizit thematisiert und sie kommen in entsprechend kontextualisierten Situationen vor. Mit der entsprechenden Kontextualisierung ist dem Alter, der kognitiven Entwicklung und den Interessen der Lernenden angepasster Kontext gemeint.

### ***3.2 Dialoge oder Monologe als Teil der Problemformulierung***

Dialoge und Monologe sind ein fester Bestandteil des kommunikativen Ansatzes im FS-Unterricht. In Soft CLIL didaktischen Materialien kommen sie auch vor, und zwar in der Funktion, bestimmte nichtsprachliche Themen in einer FS näherzubringen.

**Beispiel 8** (Quelle: *Bunte Welt 2*, Niveau A1, Alter 10-11 Jahre)

Kontext: (Illustration: zwei Kinder im Gespräch, vor ihnen liegt ein Hundenapf mit dem Trockenfutter) Die Familie bekommt einen Hund und alles wird vorbereitet. Der Bruder provoziert die Schwester, worauf sie ein Problemformuliert, dass nicht so einfach zu beantworten ist. Dialog:

*Bruder: Hast du Hunger? Probier mal.*

*Schwester: Hundefutter darf man nicht essen.*

In diesem Beispiel kommt ein Phrasem (*Hunger haben*) im Dialog vor, spielt aber keine wesentliche Rolle für das Verstehen des Problems. Es hat eine kommunikative Funktion, zusammen mit der Illustration als ein humorvolles Element. Das Problem selber und seine Lösung beziehen sich auf die Frage, ob es stimmt, dass man Hundefutter nicht essen darf (soll). Abhängig von der Didaktisierung kann das Phrasem auch in der Phase der Evaluierung erscheinen. Das Phrasem wird entsprechend kontextualisiert und nicht explizit erworben.

**Beispiel 9** (Quelle: *Bunte Welt 2*, Niveau A1, Alter 10-11 Jahre)

Kontext: (Illustration: Papa und Sohn stehen vor dem Auto, tiefer Schnee, über dem Sohn ist eine Sprechblase mit einem Polizisten, der etwas schreibt), Dialog:

*Vito: Warum haben wir keine Winterreifen?*

Papa: Wir haben Sommerreifen mit einem Profil von 4mm.

Vito: Aber wir müssen Winterreifen kaufen. Die Polizei wird uns bestrafen.

Papa: Nein, die bestraft uns nicht. Im Auto habe ich noch Schneeketten.

Wer hat Recht, der Papa oder der Sohn?

*Recht haben* ist das Phrasem aus diesem Beispiel. Das Phrasem ist ein wichtiges Element des Problems, das eine nichtsprachliche Lösung hat (Gesetz, Vorschriften). Der Weg, auf dem dieses Problem zu lösen ist, ist den Lernenden in diesem Alter unbekannt. In der Phase der Evaluierung kommt das Phrasem erneut vor, indem festgestellt und argumentiert wird, wer Recht hat. Auch dieses Phrasem ist entsprechend kontextualisiert und wird nicht explizit erworben.

In der Phase, in der Situationen analysiert werden, ist die Formulierung in einem Dialog eine Möglichkeit, die schon längst Bekanntes (Dialoge im FS-Unterricht) präsupponiert und damit Probleme verbindet. Zusätzlich günstig für die Motivation sind auch humorvolle Elemente, natürlich dem Alter der Lernenden angepasst.

In den Phasen *Lösung planen* und *Plan ausführen* können auch Phrasemepräsent sein; ein Beispiel ist die Klassensprache. Andere Möglichkeiten sind die Verbalisierung der praktischen Arbeit und der Experimente, die Miteinbeziehung bestimmter Dialoge, die der Vertiefung des Verstehens oder auch der Erweiterung des Themas dienen können. Beide didaktischen Ansätze, Soft CLIL und PBL, ermöglichen bzw. verlangen einen nicht expliziten Spracherwerb von Phrasemen, was angesichts der Tatsache, dass Phraseme als solche meistens nicht motivierend wirken, günstig ist. In diesen zwei Phasen des Lösens von Problemen können auch bestimmte Texte verwendet werden, die den FS-Zielen und auch nichtsprachlichen Zielen dienen. Solche Texte bezeichne ich als Umfeld und ein Beispiel dafür sind literarische Texte.

### 3.3 Umfeld

**Beispiel 10** (Quelle: *Bunte Welt 3*, Niveau A1, Alter 11-12 Jahre)

**Kontext:** Thema Patchworkfamilie, in dem Aschenputtel erwähnt wird. In einem Abschnitt des Märchens müssen Lernende alle Stellen markieren, die heute aufgrund des technischen Fortschritts in so einem Text nicht vorkommen würden. In diesem Kontext kommt das Phrasem *Herzeleid antun* vor. Es geht um den rezeptiven Erwerb; das Phrasem kommt im weiteren Verlauf nicht mehr vor und Lernende müssen aus dem Kontext die Bedeutung erkennen.

**Beispiel 11** (Quelle: *Start-up bio Apfelsaft*, Niveau A2-B1, Alter 16-17 Jahre)

**Kontext:** Das Start-up Team sucht Mitfinanzierung, was zu einem mathematischen Problem führt, das gelöst wird. Im Umfeld dieses Problems wird das Phrasem *Zeit ist Geld* thematisiert.

*Das Sprichwort „Zeit ist Geld“ stammt von Benjamin Franklin. Das schrieb er schon im Jahre 1748 in seinem Buch „Ratschläge für*

*junge Kaufleute“.* Was meinst du, gilt diese Aussage auch umgekehrt – Geld ist Zeit?

Die Frage appliziert eine Diskussion und könnte in einer entsprechenden Didaktisierung zu einem nichtsprachlichen Problem erweitert werden (Bereich Soziologie, Philosophie, Physik).

Phraseme in dem Umfeld eines nichtsprachlichen Problems können motivierend sein oder sie implizieren ein entsprechendes nichtsprachliches Problem. Auch für sie gilt das Gleiche wie für andere Probleme – sie sollten entsprechend kontextualisiert werden (ein Sprichwort an sich ist nicht stark motivierend, ein damit verbundenes nichtsprachliches Problem kann aber stark motivierend sein) und der kognitiven Entwicklung der Lernenden angepasst werden.

### **3.4 Lösung des Problems evaluieren**

In der letzten Phase werden Probleme bzw. ihre Lösungen evaluiert. Aus der Perspektive des Spracherwerbs bedeutet das eine Wiederholung des Wortschatzes und der Strukturen aus der ersten Phase (s. oben) oder es werden sprachliche Elemente eingeführt, die vorher nicht vorgekommen sind. Das bezieht sich auch auf Phraseme. So kann ein Phrasem in dieser Phase wiederholt werden (s. oben) oder es kommt erst jetzt vor. Folgendes Beispiel soll das illustrieren.

**Beispiel 12** (Quelle: *Bunte Welt 3*, Niveau A1, Alter 11-12 Jahre)

**Kontext:** Thema Segeln um die Welt, bearbeitet an einem konkreten Beispiel eines Seniorenpaares, das nach der Pensionierung sieben Jahre lang um die Welt gesegelt ist. Diese Kontextualisierung, verbalisiert in der Form eines Interviews, gibt Möglichkeiten für verschiedene Probleme. Zwei werden angeführt und auch gelöst: (a) In welchen Punkten unterscheidet sich der Alltag am Festland von dem Alltag mitten auf dem See? (b) Was macht die Tapferkeit der Menschen aus? Verschiedene didaktische Aktivitäten führen zu der vierten Phase des Lösens von beiden Problemen und zu dem Problem (a) wird in der vierten Phase eine Liste der Aktivitäten angeboten, was eine sprachdidaktische Lösung ist, basierend auf präsupponierten Sprachkompetenzen der Lernenden. In dieser Liste dieser Aktivitäten kommen auch zwei Phraseme vor: *ein Bad nehmen* und *einen Besuch bekommen*. Auch diese zwei Phraseme werden in der entsprechenden Kontextualisierung nicht explizit erworben.

### **3.5 Nur sprachliche Probleme und interkulturelle Probleme in der Integration von PBL und FS-Unterricht**

Das Konzept der Integration von PBL und FS-Unterricht (Lipavic Oštir & Lipovec 2019) sieht zwei Typen von Problemen vor; *metasprachliche* und *interkulturelle Probleme*. Beide Typen können auch mit nichtsprachlichen Problemen verbunden werden, wenn sie entsprechend kontextualisiert und erweitert werden, was im Weiteren näher besprochen wird.

**Beispiel 13** (Quelle: *Bunte Welt 3*, Niveau A1, Alter 11-12 Jahre), nur sprachliches Problem, fremdsprachliches Ziel: Den Unterschied

zwischen den Modalverben *können* und *müssen* an konkreten Beispielen üben. Kontext: Ein Mädchen überlegt die Möglichkeiten in Bezug auf ihren Schulweg. Aufgabe: entsprechendes Modalverb wählen.

Text: *Ajda ... jeden Tag zur Schule gehen. Sie ... mit dem Schulbus fahren oder sie ... zu Fuß gehen. Wenn sie zu Fuß geht, braucht sie dafür 15 Minuten. Sie ... auf den Verkehr aufpassen. Ajda ... zur Schule auch mit dem Auto fahren. Natürlich ... sie nicht selber Auto fahren, ihre Mama bringt sie zur Schule. Was ist besser, mit dem Schulbus fahren, zu Fuß gehen oder mit der Mama fahren? Ajda sagt: Wenn ich mit Mama fahre, ... ich nicht auf den Schulbus warten und ich ... nicht zu Fuß gehen. Das ist super! Aber wenn ich mit meiner Mama fahre, dann ... ich nicht mit Hana und anderen Freundinnen sprechen. Und das ist nicht super!*

Der Gebrauch von beiden Modalverben ist unterschiedlich komplex, weil aber der Inhalt aus der unmittelbaren Umgebung der Lernenden kommt, sind ihnen solche Situationen bekannt. Die Aufgabe motiviert schon mit ihrem Inhalt bzw. dem Dilemma für das Äußern von Meinungen, was auch mit folgender Frage gefördert wird: *Wie kommst du in die Schule und wie gefällt dir das?* Damit wird das *nur sprachliche Problem* erweitert, und zwar abhängig von Lehrplänen und von der Didaktisierung in den Bereichen Sozialkunde oder Geographie. Die Reflexion über den eigenen Schulweg ist noch kein nichtsprachliches Problem – dieses muss erst verbalisiert werden und kann in verschiedenen Varianten existieren, je nachdem, ob man FS-Unterricht mit Sozialkunde oder Geographie integrieren möchte. So kann z. B. im Bereich Sozialkunde das Problem der sozialen Beziehungen am Beispiel des Schulwegs zwischen den Lernenden thematisiert werden. Neben den erwähnten Schulfächern bietet das *nur sprachliche Problem* zum Thema Schulweg auch die Möglichkeit den FS-Unterricht mit dem crosscurricularen Thema *finanzielle Allgemeinbildung* zu verknüpfen, indem der Schulbus aus dieser Perspektive thematisiert wird.

Sprachliche Aufgaben, die in den gängigen Lehrwerken dominieren, stellen eine Art Vorlage für die Integration mit nichtsprachlichen Fächern dar. Allerdings kann man das nur für sprachliche Aufgaben behaupten, die entsprechend der kognitiven Entwicklung der Lernenden kontextualisiert sind. Um sie zu nichtsprachlichen Problemen zu erweitern, bedarf es des Kennens von Lehrplänen für nichtsprachliche Fächer und meistens auch einer Zusammenarbeit der Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang ist das Vorkommen von Phrasemen sowohl mit den sprachlichen als auch mit den nichtsprachlichen Zielen verbunden. Phraseme, die in den sprachlichen Aufgaben zu finden sind, können in der nichtsprachlichen Erweiterung in anderen Kontexten erscheinen.

Der interkulturelle Ansatz gehört zu den aktuellsten Trends in der heutigen FS-bzw. DaF-Didaktik. Es geht um einen Ansatz, der primär auf die Effizienz der Vermittlung und des Lernens ausgerichtet ist (Roche 2005:160). Im Unterschied zu dem

kommunikativen Ansatz fördert er betont die Lernerbezogenheit und dabei dürfen die Lernenden ihre Fremdheit behalten, weil anders als beim kommunikativen Ansatz nicht *a priori* zielkulturelle Normen angelegt werden. In dieser Hinsicht weicht der Ansatz von dem kommunikativen Ansatz ab. Das Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik ist es also nicht (Roche 2005: 160) Verfahren zu entwickeln, die auf das Klonen des Deutschen hinauslaufen, sondern vielmehr auf das gegenseitige Befruchten von Kulturen.

Elemente der interkulturellen Didaktik sind in den Lehrwerken in verschiedenen Formen zu finden und bieten auch Möglichkeiten für einen nicht expliziten Erwerb von Phrasemen, wie es im folgenden Beispiel zu sehen ist.

**Beispiel 14** (Quelle: *Bunte Welt 3*, Niveau A1, Alter 11-12 Jahre), interkulturelles Problem, Ziel: Begrüßungsformeln interkulturell, Kontextualisierung: Einer der Protagonisten bekommt eine Cousine aus Frankreich zu Besuch, die Studentin ist und in Deutschland intensiv Deutsch lernen möchte. Ihre Aussage: *In Frankreich sagen wir bonjour (Guten Tag) und bonsoir (Guten Abend). Aber hier in Deutschland begrüßen sich die Menschen auch mit Guten Morgen. Ich weiß nicht, wann ich Guten Morgen sagen soll? Bis 8 Uhr? Bis 10 Uhr?*

Bei diesem Beispiel fragt man sich automatisch, wie es in der eigenen Sprache im Vergleich zum Deutschen ist. Im Weiteren wird das Problem gelöst, indem auch gezeigt wird, dass der deutschsprachige Raum nicht einheitlich ist, was die Begrüßungsformeln angeht bzw. wie man sie in ihrer Anwendung interpretiert.

## Fazit

Verschiedene Überblicke der gängigen DaF-Lehrwerke (Niveaus A1-B2) für unterschiedliche Altersgruppen zeigen, dass PBL in diesen Lehrwerken gar nicht oder nur sehr selten präsent ist. Es sind aber in den DaF-Lehrwerken Aufgaben und Texte zu finden, die man zu *nur sprachlichen Problemen*, *metasprachlichen* und *interkulturellen* Problemen) und fächerübergreifend auch zu *nichtsprachlichen Problemen* erweitern bzw. modifizieren könnte. Solche Überarbeitungen der Lehrmaterialien bieten auch Möglichkeiten für das Einsetzen von Phrasemen, was angesichts der Tatsache, dass Probleme einen positiven Einfluss auf die Motivation für eine bestimmte Fremdsprache haben, sinnvoll erscheint. Neben der Motivation sind folgende Punkte noch von Bedeutung.

PBL bietet günstige Möglichkeiten für das Integrieren von Phrasemen in unterschiedlichen Phasen des Lösens von Problemen, wobei wiederholtes Vorkommen in mehreren Phasen auch möglich ist und aus der Perspektive des Spracherwerbs erwünscht wird. Die *interkulturellen Probleme* integrieren die Kulturen der Lernenden, was auch motivierend ist und den Spracherwerb fördert. Phraseme in den *interkulturellen Problemen* können vergleichend thematisiert werden oder sie kommen als Elemente in der Kommunikation vor,

die aber auch nicht explizit thematisiert werden. Die Entscheidung darüber hängt von dem jeweiligen Inhalt wie auch von anderen Faktoren wie dem Alter der Lernenden ab. Nicht zuletzt wird sie auch von der Semantik des jeweiligen Phrasems bestimmt. Die *metasprachlichen Probleme* können sprachvergleichend behandelt werden oder nicht und für sie gilt das Gleiche wie für die *interkulturellen Probleme* – die Phraseme können im Rahmen dieser Probleme thematisiert werden oder sie kommen in Kontextualisierungen vor und werden nicht explizit erworben. Aus der Sicht des fächerübergreifend konzipierten Unterrichts sind die *nichtsprachlichen Probleme* diejenigen, die gerade durch den fächerübergreifenden Charakter die Motivation fördern und durch die Komponente, dass der Spracherwerb anders verläuft, am günstigsten sind. Phraseme werden in solchen Problemen nicht explizit thematisiert, sondern kommen in nichtsprachlichen Kontexten vor, um verschiedene nichtsprachliche Ziele zu realisieren, wobei aber zugleich auch die sprachlichen Ziele erreicht werden. Wie die anderen zwei Typen von Problemen sollten auch diese dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Lernenden angepasst werden. Wenn dieses Kriterium erfüllt wird, dann werden auch die Phraseme dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Lernenden entsprechend eingesetzt.

Die Phraseodidaktik von heute sucht nach Möglichkeiten, wie Phraseme effektiv in dem Unterricht einzusetzen wären und folglich erfolgreich erworben werden können. Die Verbindung mit PBL und mit (Soft) CLIL stellt eine Möglichkeit dar, die neu ist und in vielen Punkten noch zu überdenken wäre. Weil es an Lehrmaterialien, die PBL und FS-Unterricht miteinander kombinieren, und an Studien fehlt, steht die Forschung in diesem Bereich erst am Anfang und viele Fragen stehen noch offen.

## References

- BEYER, J., 2003. Feste Wendungen - untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit in DaF Unterricht. In Koréákova, J., Beyer, J. (eds) *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*. Hradec: Universitätsverlag.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J.M. 2014. CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42: 209-224.
- FLEISCHER, W. 1982. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Neimeyer.
- (GER) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. 2001. Council of Europe.CouncilforCultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Berlin: Langendscheidt.
- HALLSTEINSDÓTTIR, E. 2016. Phraseology and foreign language learning. <http://hallsteinsdottir.org/wp-content/uploads/2016/11/Hallsteinsdottir-2016-Phraseologie-and-foreign-language-learning.pdf> (Zugriffam 13.9.2019)
- HEINE, L. 2010. *Problem solving in a ForeignLanguage*. Berlin: de Gruyter.
- HESSKY, R., ETTINGER, S. 1997. *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Niemeyer.
- JAZBEC, S., ENČEVA, M. 2012. Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum*, 17: 153-171.
- JAZBEC, S., KACJAN, B. 2013. Phraseophil oder Phraseofob ist das eigentlich überhaupt eine Frage? Eine qualitative empirische Fallstudie. *Jezikoslovlje*, 14: 47-63.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A. 2018. *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., RAJŠP, M. 2016. *Bunte Welt 2. Delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 5. razredu osnovne šole*. Maribor: Obzorja.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., RAJŠP, M. 2015a. *Bunte Welt. Delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 4. razredu osnovne šole*. Maribor: Obzorja.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., RAJŠP, M. 2015b. CLIL-orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8-1/2: 11-26.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., RAJŠP, M. 2017. Problemskipristoppriporukutujihjezikov. In Bratož, S. (ed) *Razsežnostiučnihokolij*. Koper: ZaložbaUniverzenaPrimorskem.

- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., RAJŠP, M. 2018. *Bunte Welt 3. Delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 6. razredu osnovne šole.* Maribor: Obzorja.
- LÜGER, H.H. 1997. Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32: 69-120.
- MILETIĆ, N. 2018. Sprichwörter als Lehrgegenstand in DaF-Lehrwerken in Kroatien. *Jezikoslovje*, 19(2): 289-302.
- MOUST, J.H.C., BOUHUIJS, P.A.J., SCHMIDT, H.G. 1999. *Problemorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- POLYA, G. 1945/1986. *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.
- ROCHE, J. 2005. Interkulturalität in DaF-Didaktik und DaF-Unterricht. In Neuland, E., Ehlich, K., Roggausch, W. (eds) *Perspektiven der Germanistik in Europa: Tagungsbeiträge*. München: Iudicum.
- SEIKKULA-LEINO, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4): 328-341.
- WILSON, R., KEIL, F. 2001. *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge: MIT Press.

## Fußnote

- [1] Formen des problemorientierten Lernens sind unterschiedlich und werden auch verschieden benannt. In diesem Beitrag gehen wir von einer Form aus, die als problemorientiert bezeichnet werden kann – im Gegensatz zu dem Problemunterricht, wo das Vorkommen der Probleme die ganze Gestaltung des Unterrichts bestimmt. Mehr zu verschiedenen Formen z. B. in Lipavic Oštir & Lipovec 2018,75ff. Die Abkürzung PBL bedeutet problemorientiertes Lernen und deckt somit verschiedene Formen ab.
- [2] Zu Definitionen s. z. B. Moust&Bouhuijs&Schmidt 1999.
- [3] Vgl. OECD Future od Education and Skills 2030 [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative\\_Competencies\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf)
- [4] Vgl. <https://www.coorpacademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work/>
- [5] Zu dem Phänomen der kognitiven Erniedrigung im FS-Unterrichts. Lipavic Oštir, Lipovec, & Rajšp, 2015.
- [6] Aufgrund der dominanten Position des Englischen und der Kulturelemente aus den USA und anderswo sollte überlegt werden, inwieweit diese Überlegungen auf das Englische überhaupt zutreffen. Das Englische verlangt eine modifizierte Typologie und Definition der interkulturellen Probleme, die aber hier nicht besprochen wird.

- [7] Um eindeutig unterscheiden zu können, werden hier alle Fächer, die nicht explizit die Sprachkenntnisse fördern (alle mit Ausnahme von sprachlichen Fächern, also Erstsprache und Fremdsprachen) als nichtsprachliche Fächer benannt. Dabei ist es selbstverständlich, dass auch diese Fächer Sprachkompetenzen fördern, was aber nicht im Vordergrund steht.
- [8] Lipavic Oštir, Lipovec & Rajšp, 2015, 2016, 2018.
- [9] Das Modul ist eins der Resultate des Projekts PROBSOFCIL (Erasmus + 2018-1-SK01-KA201-046316, 2018-2021).