

Je höher qualifiziert, desto besser? Rezeptive Phrasemkompetenzen von Französischlernenden

Christoph Bürgel¹

Research in linguistics and (second) language acquisition highlights the relevance of phraseological units to language learning. The present paper expands this research base by presenting a pilot study on the receptive phraseological competence of learners, students, teacher trainees, and teachers of French in the German federal state of North Rhine-Westphalia. The study is part of a long-term research project on the language competences of foreign language learners and teachers (Bürgel & Siepmann 2014). The article starts by illustrating the design of the phraseology test before analysing the data gathered and discussing implications for foreign language teaching and learning.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Pilotstudie zur rezeptiven Phrasemkompetenz von gymnasialen Französischschülerinnen und -schülern, -studierenden, -referendar/inn/en und -lehrkräften vor, die im Folgenden als Französischlernende zusammengefasst werden. Neuere sprachwissenschaftliche, psycholinguistische und spracherwerbstheoretische Strömungen haben die Relevanz von phraseologischen Einheiten für die Kommunikation und die Entwicklung von Sprachkompetenz belegt (vgl. Abschnitt 2). Für die Fremdsprachenforschung und -didaktik dürfte deshalb zum einen die Frage von Interesse sein, über welchen Phrasemumfang Französischlernende verschiedener Qualifikationsstufen verfügen und zum anderen von welchen Faktoren er abhängt, um auf dieser Grundlage Empfehlungen für das Phrasemlehren und -lernen geben zu können.

Die vorliegende Studie ist Teil eines von der DESI-Studie inspirierten Forschungsprojekts zu Sprachkompetenzen von Französischlernenden (Bürgel & Siepmann 2010). Die bisherigen Schulleistungsstudien DESI, PISA und TIMSS haben die fremdsprachlichen Kompetenzen im Fach Französisch bislang nicht erhoben bzw. nicht nach testtheoretischen Gütekriterien gemessen (VERA 8, Vergleichsarbeiten). Eine Ausnahme stellen die Studien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) dar, die allerdings Schüler/innen mit

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Christoph Bürgel, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Romanistik, Didaktik des Französischen und Spanischen, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn, Tel. +49 5251 60-2881, E-Mail: cbuergel@mail.upb.de

Französisch ab Jahrgangsstufe 5 bzw. als erste Fremdsprache untersuchen (Köller, Knigge & Tesch 2010; Porsch, Tesch & Köller 2010; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag 2016). Auch die fremdsprachlichen Leistungen von Französischstudierenden und -lehrkräften sind bisher nur im Rahmen von ersten Pilotstudien zu ausgewählten Kompetenzbereichen erfasst worden (rezeptive Wortschatzkompetenz bzw. Hörverstehen; Siepmann & Holterhof 2007; Pütz 2008; Bürgel & Siepmann 2010; 2012). Will man das Fremdsprachenlehren und -lernen weiterentwickeln, wird man sich nicht nur einen Überblick über den Kompetenzstand der Schüler/innen, sondern auch der Lehramtsstudierenden, Referendare und Lehrkräfte verschaffen müssen. Im Zentrum des Forschungsprojekts steht deshalb die Erhebung von repräsentativen Leistungsdaten zu fremdsprachlichen Kompetenzbereichen, um die Sprachkompetenzen der Französischlernenden zuverlässig einschätzen zu können. Der Fokus liegt auf den bildungspolitisch vorgegebenen Schwerpunkten des schulischen und universitären Sprachlehrens und -lernens: Hör- und Leseverstehen, Sprechen, rezeptive und produktive Wortschatz- und Phrasemkompetenz. Die im Rahmen des Projekts bisher durchgeführten Pilotstudien an niedersächsischen Französischlernenden zeigen, dass deren rezeptive Sprachkompetenzen ausbaufähig sind. So ist beim Leseverstehen nur ca. ein Viertel der getesteten gymnasialen Lernenden (N=133) am Ende von Klasse 9 in der Lage, zunehmend komplexe authentische Texte zufriedenstellend zu verstehen (Bürgel 2014). Beim Hörverstehen gelingt es nur wenigen Lernenden (N=123) am Ende der Sekundarstufe I, die Haupt- und Detailinformationen von authentischen Hördokumenten, die in klar artikulierter Standardsprache und mit gemäßigter Sprechgeschwindigkeit gesprochen werden, relativ problemlos zu erfassen (Bürgel & Siepmann 2010). Für Französischstudierende des Masterstudiengangs einer niedersächsischen Universität (N=46) konnte für das Hörverstehen ermittelt werden, dass die große Mehrheit weit vom C1-Niveau entfernt ist, während ca. 60% der getesteten Französischlehrkräfte (N=15) über das C1-Niveau verfügen (Bürgel & Siepmann 2012). Für die rezeptive Wortschatzkompetenz wurde bei gymnasialen Französischlernern (N=123) am Ende von Klasse 10 festgestellt, dass diese durchschnittlich über ca. 700 opake, d.h. nicht inter- oder intralingual erschließbare Wörter des Hausmann'schen Abiturwortschatzes von 2150 Wörtern verfügen (Bürgel & Siepmann 2010), während Masterstudierende (N=46) ca. 1311 und Lehrkräfte (N=15) ca. 1913 Wörter dieses Wortschatzes kennen. Diese Ergebnisse waren Anlass, um die bisherigen Studien auf den Bereich der Phraseme auszuweiten, mit dem Ziel, Aussagen zu rezeptiven Phrasemkompetenzen von Französischschüler/innen, -studierenden, -referendar/inn/en und -lehrkräften machen zu können. In einer weiterführenden Studie soll dann die produktive Phrasemkompetenz in den Blick genommen werden.

2. Zur Legitimation eines Phrasentests

Es dürfte außer Frage stehen, dass der phraseologische Wortschatz eine wichtige Komponente der interkulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit ist, die das erklärte Leitziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt. So sind für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) lexikalische Elemente wie feste Wendungen, Satzformeln, feststehende Muster usw. ein "zentraler, unverzichtbarer Aspekt des Fremdsprachenlernens" (Europarat 2001: 146). Wie Abel (2003: 14) zu Recht betont, können Fertigkeiten bzw. Kompetenzen nur in dem Maße entwickelt werden, in dem man auch über die erforderlichen sprachlichen Mittel verfügt. Eine Fremdsprache angemessen zu verstehen und sich differenziert in ihr äußern zu können, hängt maßgeblich vom Wortschatz (und von der Grammatik) ab. Wilkins hat diese Erkenntnis bereits im Jahre 1972 pointiert formuliert: "without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed" (ebd.: 111). Dieser direkte Zusammenhang zwischen Wortschatz und sprachlichen Kompetenzen ist durch zahlreiche empirische Studien seit den 1970er Jahren belegt worden (Pike 1979; Steltmann 1979; Meara & Jones 1990). So haben Staehr (2009) und Bürgel & Siepmann (2012) einen Zusammenhang zwischen dem rezeptiven Wortschatzumfang und der Hörverstehenskompetenz nachweisen können. Qian (2002) belegt seinerseits die Korrelation zwischen Wortschatz und Leseverstehen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass das richtige und situationsangemessene Verstehen des phraseologischen Wortschatzes die Grundlage für ein gutes Lese- und Hörverstehen ist. Die Art und der Umfang des phraseologischen Wortschatzes eines Lernenden lässt deshalb durchaus Rückschlüsse auf seine rezeptive Sprachkompetenzen zu.

3. Warum Phraseme statt Einzelwörter?

Verschiedene Strömungen der Sprachwissenschaft, wie die korpusbasierte Sprachforschung (Sinclair 1991), die kognitive Grammatiktheorie (Langacker 1999) und die *Formulaic-language*-Forschung (Wray 2002) haben ein neues Gesamtbild von Sprache hervorgebracht: Sprache ist hochgradig 'formelhaft' bzw. idiomatisch geprägt. Dass bei der Sprachproduktion v.a. auf mehr oder weniger fertige Sprachbauteile zurückgegriffen wird, hat Sinclair (1991) mit dem Begriff des *idioms principle* deutlich gemacht. Im Unterschied zu den Annahmen der Universalgrammatik (Chomsky 1980) besteht Sprache demzufolge nicht bloß aus zwei getrennten Modulen – einem Lexikon, das Wörter und Wendungen umfasst, und einer Grammatik, die abstrakte Verwendungsregeln beinhaltet –, sondern

vielmehr aus allen Arten von Wortverbindungen bzw. lexiko-grammatischen Spracheinheiten, die in unterschiedlicher Gewichtung aus Grammatik und Lexik bestehen. So sind typische eher grammatische Verbindungen (*comme/que/qu'est-ce que* + NOM + *être* + ADJ: *Qu'elle est grande!*) und eher typische lexikalische Verbindungen (*célibataire endurci; j'en reviens pas*) zu unterscheiden (Siepmann 2007). Auch die verschiedenen Ausprägungen der Konstruktionsgrammatik (Goldberg 1995; Kay & Fillmore 1999; Croft 2001; Goldberg 2006) stoßen in diese Richtung. Sprache wird hier als Inventar von konventionalisierten Form-Bedeutungs-Paaren angesehen, die ein Kontinuum vom Lexikon über idiomatische Fügungen bis hin zu abstrakten grammatischen Strukturen abdecken. Diese Sprachphänomene, die je nach Forschungsrichtung als Kollokationen (Kollokationsforschung), Phraseme (Phraseologieforschung) oder Konstruktionen (Konstruktionsgrammatik) bezeichnet werden, sind lange Zeit als Randphänomene der Sprache behandelt worden. Sie rücken nunmehr ins Zentrum der Sprachbetrachtung – mehr noch: Korpusstudien gehen sogar davon aus, dass sie bis zu 80% der Sprache ausmachen (Altenberg 1998: 102).

Dieser Wandel der Sprachbetrachtung hat sich auch in der Spracherwerbsforschung vollzogen. Im Unterschied zum Nativismus gehen konstruktivistische Spracherwerbtheorien (Ellis 2003) davon aus, dass Sprache nicht in Form von Einzelwörtern und durch Aneignung eines abstrakten Regelapparats erworben wird, sondern durch Spracheinheiten im Input, die als ganze erkannt, kategorisiert und gespeichert werden. Demzufolge bilden wir bei der Sprachproduktion Sätze nicht frei und kreativ durch die Kombination von Einzelwörtern nach syntaktischen Regeln (*Word-and-rules-Modell* nach Chomsky), sondern wir rufen memorisierte Wortverbindungen aus dem mentalen 'Phrasikon' ab.

Aus den hier angerissenen sprachwissenschaftlichen und spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Unterteilung der Sprache in Lexik und Grammatik der Sprachwirklichkeit nicht vollständig gerecht wird. Vielmehr sind es verschiedene Typen von Spracheinheiten, die das zentrale Prinzip des Funktionierens von Sprache und Kommunikation bilden.

Diese Entwicklung ist von der Sprachdidaktik aufgegriffen worden, indem didaktische Konzepte entworfen wurden, die das Einzelwort als Lerneinheit ablösen und stattdessen Spracheinheiten ansetzen. Dazu gehören der *lexical approach* von Lewis (1993; 2000), in dessen Zentrum nicht analysierte und wenig variable *Chunks* stehen, oder das von Segermann (2006; 2012) entwickelte Jenaer Reformkonzept, das analysierte und segmentierte lexiko-grammatische Einheiten fokussiert. Auch Heringer (2007; 2009) stellt das Lernen von Valenz-*Chunks* mit Leerstellen in den Mittelpunkt des Sprachlernens (z.B. *ja, ich denke [...] schon (, dass...)*). Ferner ist der dialogisch-kommunikative Ansatz von Bürgel (2010;

2011) zu erwähnen, der 'kommunikative Formate' für bestimmte dialogische Sprechhandlungssituationen vorsieht, mit denen Lernende ihre kommunikativen Intentionen idiomatisch ausdrücken können.

4. Phraseme – welche und wie viele?

Ein wichtiger Typ der erwähnten Spracheinheiten sind Phraseme. Wir gehen dabei von einem weiten Phrasembegriff aus, der nicht nur die traditionell im Zentrum der Phrasemforschung stehenden Kategorien Redensart oder Sprichwort einbezieht, sondern v.a. auch andere lexikalische Einheiten umfasst, welche die in der Literatur zur Phraseologieforschung immer wieder angeführten Merkmale der Festigkeit, Polylexikalität und Idiomatizität (Burger, Dobrovolskij, Kühn & Norrick 2007; Schmale 2013; Burger 2015) berücksichtigt. In Anlehnung an Schmale (2013: 14) begreifen wir Phraseme somit als vorgeprägte lexikalische Einheiten, die aus mindestens zwei Elementen bestehen, einen gewissen Grad an Festigkeit haben, deren Bedeutung sich meist nicht aus der Bedeutung der in sie eingehenden Teilkomponenten ergibt und die von Sprecherinnen und Sprechern einer Sprachgemeinschaft als lexikalische Einheit erkannt und verwendet werden. Dazu gehören im Sinne von Gross (1996: 15):

- Zusammengesetzte Nomen: *cordon bleu*
- Zusammengesetzte Verben: *avoir pour but de*
- Zusammengesetzte Adjektive: *à cran*
- Zusammengesetzte Adverbien: *de longue date*
- Zusammengesetzte Präpositionen: *grâce à*
- Zusammengesetzte Konjunktionen: *après que*
- Zusammengesetzte Determinative: *un nuage de, de cheval (fièvre ~)*

Hinzu kommen:

- festgefügte Sätze: *c'est pas grave, il ne manquerait plus que ça*
- Valenzchunks (Heringer 2009): *je me disais que, on se croirait dans*
- weitere Sequenzen, deren Sinn nicht immer kompositionell ist: *dans ma tête*.

Im Unterschied zu Kollokationen lassen sich Phraseme nicht nach dem Basis-Kollokator-Schema (Substantiv-Adjektiv-Kollokation: *célibataire endurci*; Verb-Substantiv-Kollokation: *retirer de l'argent*; Adverb-Adjektiv-Kollokation: *grièvement blessé*)

beschreiben. Überdies sind sie klarer definiert als der linguistisch vage, aber in der Sprachdidaktik häufig verwendete Begriff 'Chunk', der als Sammelbegriff für alle Arten von größeren Wahrnehmungs- und Lerneinheiten genommen wird, die die Einzelwortgrenze überschreiten (idiomatische Ausdrücke, Kollokationen, Redewendungen, ganze Sätze).

In der psycholinguistischen (Aguado 2002) und fremdsprachendidaktischen Fachliteratur (Segermann 2014) wird immer wieder auf die Vorteile von Phrasemen für die Sprachrezeption und -produktion hingewiesen. Ihre Beherrschung entlastet das Arbeitsgedächtnis und verringert den kognitiven Verarbeitungsaufwand, so dass kognitive Ressourcen für andere Verarbeitungsprozesse verfügbar sind. Beim Sprechen und Schreiben führt dies zu einer flüssigeren Sprachproduktion, beim Hören und Lesen zu einer zügigeren Textverarbeitung. Mehr noch: Die hohe Geschwindigkeit einer kompetenten Sprachproduktion und -rezeption erklärt sich v.a. auch durch den produktiven Gebrauch und die rezeptive Wiedererkennung von Phrasemen (Aguado 2014: 6; List 2002: 128). Zudem verbessert sich die lexiko-grammatische Sprachrichtigkeit, da Phraseme schon immer fertige bzw. idiomatische Bauteile der Sprache bilden, die nicht fehleranfällig nach grammatischen Regeln zusammengesetzt werden müssen. Des Weiteren führt deren situationsangemessene Verwendung zu einem höheren Maß an pragmatisch-kommunikativer Übereinstimmung mit Normen der Zielsprachkultur und damit zur Teilhabe an der kulturellen Praxis, was den Eindruck eines kompetenten Sprechers vermittelt. Schließlich stellen sie in größerem Maße als Einzelwörter die grundlegende Einheit von Sprache und Kommunikation dar. So bildet ein vermeintliches Einzelwort wie *comme* nur die Spitze eines phraseologischen Eisbergs, da sich dahinter feste Einheiten wie *comme toujours*, *comme ça*, *comme tu veux*, *comme il faut*, *comme d'habitude*, *comme quoi* usw. verbergen (Siepmann 2014: 127).

Ausgehend von der skizzierten Relevanz von Phrasemen im Sprachgebrauch stellt sich aus sprachdidaktischer Sicht die Frage, welche und wie viele Phraseme Französischlernende rezeptiv beherrschen sollten. Der Umstand, dass die Französischdidaktik die Wichtigkeit von Phrasemen für die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit bisher unzureichend berücksichtigt hat, war der Ausgangspunkt für die Erstellung eines phraseologischen Grundwortschatzes, der die häufigsten Phraseme des Gegenwartsfranzösischen umfasst (Siepmann & Bürgel: 2019). Die Erarbeitung dieses Grundwortschatzes orientierte sich methodisch an den Pionierarbeiten von Martinez und Schmitt (2012) für das Englische. Auf der Grundlage des 320 Millionen Wörter umfassenden "Corpus de référence du français contemporain" (CRFC, Siepmann, Bürgel & Diwersy 2016) wurden drei Frequenzlisten angefertigt, die in Tabelle 1 dargestellt sind.

Tabelle 1: Phrasemlisten

Listentyp	Korpusteile des CRFC	Anzahl der Phraseme
Gesamtliste	gesamtes Korpus	835
Liste des Mündlichen	(pseudo)sprechsprachliche Korpusteile (Untertitel von Fernsehsendungen, Theaterstücke, SMS, Chats, Diskussionsforen, Politikerreden usw.)	500
Liste des Schriftlichen	schriftliche Korpusteile (Zeitungstexte, Zeitschriften, Briefe und E-Mails, Romane und Erzählungen, Sachbücher, Wissenschaftstexte usw.)	500

In methodischer Hinsicht wurden ausgehend vom oben dargestellten weiten Phrasembegriff drei Listen von sogenannten *2-4-grams* (kontinuierliche Sequenzen von 2-4 Wörtern, die mit einer bestimmten Mindestfrequenz auftreten) erstellt. Um die häufigsten Phraseme des mündlichen, schriftlichen und gesamten Französischen zu erfassen, wurde ein *cut-off-point* mit dem Frequenzrang 5000 der Liste der Einzelwörter gezogen, bis zu dem die Analyse der *n-grams*-Liste vorgenommen wurde. Anschließend wurden die Listen einer manuellen Durchsicht unterzogen, um festzustellen, welche *n-grams* Phraseme darstellen. Da das 5000. Wort 273 Mal im Korpus vorkam, wurde der Schnitt ebenfalls bei den Phrasemen mit 273 Vorkommen angesetzt. Als Resultat entstanden Listen mit Phrasemen, die häufiger vorkommen als das Wort mit dem Frequenzrang 5000. Exemplarisch seien hier die 20 häufigsten Phrasemen aus der Gesamtliste des Französischen angeführt (Bürgel 2016): *un peu, parce que, par exemple, il y a, en plus, quelque chose, de plus, alors que, beaucoup de, comme ça, quand même, en effet, ainsi que, peu de, nombre de, tout le monde, au moins, même si, plus tard, non plus*. Da der phraseologische Grundwortschatz eine gewisse Repräsentativität für den tatsächlichen phraseologischen Sprachgebrauch beanspruchen kann, ist anzunehmen, dass die Beherrschung der 835 häufigsten Phraseme des Französischen eine solide Grundlage für eine rezeptive Sprachkompetenz im Französischen darstellt.

5. Empirische Studie

5.1 Ziel der Studie, Forschungsfragen und Hypothesen

Das Ziel der Studie ist die Beantwortung der Frage, über welche rezeptive Phrasemkompetenz gymnasiale Französischschüler/innen, -studierende, -referendare,

-referendarinnen und -lehrkräfte verfügen und von welchen Faktoren sie abhängt. In Anlehnung an Nations (1990: 27) Definition von rezeptiver Wortschatzkompetenz verstehen wir unter rezeptiver Phrasemkompetenz das Verstehen von Phrasemen in ihrer situativen Bedeutung. Im Unterschied zu Einzellexemen muss ein Phrasem als eine aus mehreren lexikalischen Elementen bestehende Einheit erkannt werden, wobei die Bedeutung in der Regel nicht aus der Bedeutung der Teilelemente erschließbar ist.

Im Einzelnen sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie viele Phraseme des phraseologischen Grundwortschatzes beherrschen die Französischlernenden rezeptiv?
2. Nimmt die rezeptive Phrasemkompetenz der Französischlernenden in Abhängigkeit zur Qualifikationsstufe zu? Hypothese: Je höher die Qualifikationsstufe, desto höher die rezeptive Phrasemkompetenz der Französischlernenden.
3. Verfügen Lernende des Leistungskurses über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als Lernende des Grundkurses? Hypothese: Lernende des Leistungskurses verfügen über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als jene des Grundkurses.
4. Hat die Dauer des Auslandsaufenthalts und die Studienphase (Bachelor bzw. Master) der Studierenden einen Effekt auf die rezeptive Phrasemkompetenz? Hypothese 4.1: Die rezeptive Phrasemkompetenz nimmt mit zunehmender Dauer des Auslandsaufenthalts zu. Hypothese 4.2: Masterstudierende verfügen über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als Bachelorstudierende.
5. Verfügen Referendare mit einem mehr als sechsmonatigen Auslandsaufenthalt über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als jene mit 1-3 Monaten? Hypothese: Ein mehr als sechsmonatiger Auslandsaufenthalt führt zu einer höheren rezeptiven Phrasemkompetenz als ein nur ein- bis dreimonatiger.
6. Nimmt die rezeptive Phrasemkompetenz im Laufe der Dienstzeit der Lehrkräfte zu? Hypothese: Je länger die Dienstzeit, desto höher die rezeptive Phrasemkompetenz.

5.2 Design der Studie

5.2.1 Begründung des Testformats

Da der Begründungszusammenhang zu Format und Auswertung von (rezeptiven) Wortschatztests bereits in Bürgel & Siepmann (2010: 196-199) und Siepmann & Holterhof (2007) berichtet wurde, wird er im Folgenden in verkürzter Form für den Phrasemtest dargestellt. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass die Testung von Einzelwörtern und Phrasemen methodisch identisch ist.

Zur Überprüfung der rezeptiven Phrasemkompetenz bieten sich grundsätzlich solche Testformate an, die auf Wiedererkennung (*recognition*) beruhen. Sie geben Auskunft über die Breite des Wortschatzwissens (*breadth of vocabulary knowledge*; Read 2000: 87) einer Testperson. In der Fachliteratur werden folgende Testmethoden zur Ermittlung der rezeptiven Wortschatzkompetenz diskutiert (Read 2000: 87-90; Hughes 2003: 179-182): *Multiple-Choice*-Verfahren, Ja/Nein-Tests, Einsetztests, Zuordnungen (*Matching*), Übersetzungen. Der Nachteil von *Multiple-Choice*-Verfahren besteht nicht nur darin, dass sich die Auswahl geeigneter Distraktoren als schwierig erweist, sondern auch, dass die richtige Lösung aus mehreren Optionen erraten werden kann, wenn das Phrasem für die Testperson unverständlich ist. Ja/Nein-Tests weisen den entscheidenden Nachteil auf, dass eine einfache Ja/Nein-Markierung zur Kenntnis des Wortes durch den Testteilnehmenden dem komplexen Phänomen des Wortwissens nicht gerecht werden kann, da überhaupt kein Urteil über den Grad der Kenntnis möglich ist (Wesche & Paribakht 1996: 14). Einsetztests mit Mehrfachauswahl stellen Tester vor das Problem der passenden Auswahl von Testitems. Das Zuordnungs-Verfahren, bei dem entweder ein Phrasem einem von mehreren anderen Phrasemen mit ähnlicher Bedeutung oder einer von mehreren Definitionen zugeordnet werden muss, lässt ebenfalls keine Rückschlüsse auf das Verstehen der Bedeutung zu, v.a. wenn der Testteilnehmende einem Phrasem in einem bestimmten Kontext begegnet. Demgegenüber weist das Übersetzungsverfahren folgende Vorteile auf:

1. Kontextbasierung: Die Phraseme werden in authentischen Kontexten dargeboten, so dass eine Anlehnung an realistische Kommunikationssituationen erfolgt (Erschließung von Phrasemen beim Lesen authentischer Texte);
2. Realitätsnähe: Die Übersetzung ist eine realitätsnahe Aufgabe, die häufig von Fremdsprachenlernenden verlangt wird;

3. leichte Erstellbarkeit: Der Übersetzungstest erfordert lediglich die Ermittlung und Auswahl von authentischen Beispielen mithilfe eines Konkordanzprogramms;
4. hohe Eigenleistung der Testpersonen: Es erfolgt keine Antwortvorgabe;
5. leichte Überprüfbarkeit;
6. Praktikabilität: Abfrage einer hohen Anzahl von Items in kurzer Zeit.

Diese Gründe führten Nation (1990: 81) zu dem Schluss, dass die Übersetzung zielsprachlicher Worteinheiten in die Muttersprache der Testperson das beste Verfahren zur Ermittlung der rezeptiven Wortschatzkompetenz darstellt, weshalb die Übersetzung von in Sätzen kontextualisierten Phrasemen als Testverfahren für die Ermittlung der rezeptiven Phrasemkompetenz gewählt wurde.

Hinsichtlich der Kontextualisierung von Phrasemen ist anzumerken, dass zwar die Erschließung der Bedeutung aus dem Kontext begünstigt wird, es aber – im Gegensatz zum *Multiple-Choice*-Verfahren – nicht möglich ist, die richtige Lösung aus mehreren Optionen zu erraten. Die Kontexte, in denen die Phraseme eingebettet sind, müssen daher mit großer Sorgfalt ausgewählt werden; prototypische und explikative Kontexte kommen nicht in Frage. Es handelt sich dabei um eine mühselige Gratwanderung zwischen Disambiguierung und kontextueller Indizierung. Die Vorgehensweise ist im Prinzip das genaue Gegenteil des Verfahrens beim Erstellen von Beispielen für Lernerwörterbücher. Die dabei verwendeten prototypischen und erklärenden Kontexte können in einem rezeptiven Wortschatztest gerade nicht verwendet werden. So könnte in Beispiel (1) die Bedeutung des Phrasems *en retard* durch den Kontext leicht erschlossen werden:

- (1) Suzanne est arrivée en retard, parce qu'elle a manqué son train.

Die Sätze sollen das Phrasem also in einer natürlichen, aber eben kollokativ nicht 'verräterischen' Umgebung zeigen. Die Erschließung der jeweils zutreffenden Lesart des Phrasems soll möglich sein, nicht aber das Erraten der Bedeutung mit Hilfe des Kontextes ohne jegliches Vorwissen. Damit wird die Forderung erfüllt, dass die Testpersonen sich in sinnvoller Weise mit dem Kontext auseinandersetzen (Read 2000: 162f.), da sie Entscheidungen über den Phrasemtyp und den allgemeinen Bezug des Phrasems treffen müssen. In Beispiel (2) muss das Phrasem *tout en sachant* in seiner konzessiven Funktion erkannt und mit "wohlwissend, dass", "wissend, dass" oder "obwohl ... weiß, dass ..." übersetzt werden:

- (2) Il vit tout en sachant que sa vie va prendre fin.

5.2.2 Entwicklung und Struktur des Tests

Streng genommen ist eine verlässliche Aussage über die Beherrschung der 835 Phraseme nur möglich, wenn die Liste in Gänze abgefragt wird. Da ein solcher Test nicht praktikabel wäre, muss zwangsläufig eine Auswahl getroffen werden. Um valide Aussagen über den Anteil an beherrschten Phrasemen bei einem Konfidenzniveau von 95% und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10% treffen zu können, wurde mithilfe eines Stichprobenrechners ein Umfang von 90 zu testenden Items ermittelt. Da von der Annahme auszugehen ist, dass frequente Phraseme bekannter sind als niedrigfrequente, sollte die Frequenz bei der Auswahl der Items berücksichtigt werden. Deshalb wurde keine zufällige Auswahl von Phrasemen aus der Gesamtliste vorgenommen; hier bestünde die Gefahr, dass niedrigfrequente Phraseme im Test überproportional repräsentiert werden. Aus der Annahme, dass die Frequenz als signifikanter Prädiktor der Performanz der Testpersonen gelten kann (Perkins & Linnville 1987), ergibt sich, dass eine rein willkürliche Auswahl zu wenig validen Ergebnissen führen würde. Deshalb wurde die Phrasemliste zunächst in fünf Frequenzbereiche mit jeweils 168 Phrasemen unterteilt, um dann zum jeweiligen Frequenzbereich proportional mehr Phraseme auszuwählen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Itemanzahl pro Frequenzrang

Frequenzrang	Itemzahl
1	30
2	24
3	18
4	12
5	6
Summe	90

Die Phraseme wurden den Frequenzbereichen per Zufallsauswahl entnommen. Zur Kontextualisierung der Phraseme wurden aus den sprech- und schriftsprachlichen Teilen des "Corpus de référence du français contemporain" (CRFC) Sätze ausgewählt, die das jeweilige Phrasem enthalten. Das Kriterium für die Auswahl der Sätze war die Möglichkeit der Bedeutungerschließung, d.h. Sätze mit vermeintlich unbekanntem Wortschatz auf dem Abiturniveau wurden nicht berücksichtigt. Nur wenige Sätze wurden aufgrund ihrer Länge reduziert. Mit dieser Vorgehensweise sollte vermieden werden, dass statt der rezeptiven Phrasemkompetenz das Leseverstehen getestet wird.

Ein Auszug aus dem Phrasentest soll dessen Struktur illustrieren:

Test zur rezeptiven Phrasenkompetenz	
Bitte lesen Sie die nachfolgenden Sätze aufmerksam und übersetzen Sie im Anschluss die unterstrichenen Phraseme ins Deutsche!	
1.	Les vrais coupables sont <u>en bas</u> , nous le savons. _____
2.	Faut-il en parler <u>encore une fois</u> ? _____
3.	La cérémonie a eu lieu <u>en présence des</u> autres représentants qui se sont impliqués. _____
4.	Deux classes travaillent ensemble <u>tout au long d'une</u> année. _____
5.	Il veut aller <u>bien au-delà d'un</u> simple commentaire. _____
6.	Il ne s'agit pas de raconter <u>n'importe quoi</u> , ni de tout raconter. _____
7.	Ces ordinateurs sont <u>hors d'usage</u> . _____
8.	Il faut <u>faire en sorte que</u> personne ne se sente exclu de la civilisation commune. _____
9.	<u>En somme</u> , l'Internet permet de combiner plusieurs modes de communication. _____
10.	C'est donc <u>avec plaisir</u> que nous constatons une diversité de notre lectorat. _____

Um dem Gütekriterium der Reliabilität gerecht zu werden, gibt es folgende Möglichkeiten: a) Paralleltest: Der Phrasentest wird in zwei Versionen mit unterschiedlichen randomisierten Inhalten erstellt. Es wird ermittelt, ob dieselben Gruppen mit unterschiedlichen Phrasentests ähnliche Ergebnisse erzielen, b) Testwiederholung: Der Phrasentest wird mit denselben Probanden wiederholt, um festzustellen, ob dieselben Ergebnisse erzielt werden, c) Testhalbierung: Der Phrasentest wird in zwei gleichwertige Hälften aufgeteilt, um zu ermitteln, ob dieselben Probanden ähnliche Ergebnisse erzielen.

Allerdings konnte aus Gründen der Praktikabilität (Zeitökonomie, Probandenverfügbarkeit) der Komplexität eines solchen Designs bei der vorliegenden Pilotstudie nicht Rechnung getragen werden. Die Reliabilität des Phrasemtests wird deshalb erst im Rahmen der geplanten Hauptstudie ermittelt.

5.2.3 Stichprobe

Aus praktischen Erwägungen (Verfügbarkeit der Probanden, Teilnahmebereitschaft von Lehrkräften) handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe von Französischlernenden aus Nordrhein-Westfalen, wobei nur die Teilnahme der Lehrkräfte auf Freiwilligkeit beruhte. Neben der rezeptiven Phrasemkompetenz wurden weitere Eigenschaften mithilfe eines begleitenden Fragebogens erhoben, die in Tabelle 3 zusammengefasst sind.

Tabelle 3: Übersicht über die erhobenen Personendaten

	N	Geschlecht		Institution	Qualifikationsstufe
		weibl.	männl.		
Schüler/innen	55	44	11	vier Gymnasien	Grundkurs: 37 Leistungskurs: 18
Studierende	87	71	16	eine Universität	Bachelor: 62 Master: 25
Referendare	20	18	2	drei Zentren für Lehrerbildung (Berufskolleg: 2, Gymnasium/ Gesamtschule: 18)	Zwischen 1-18 Monaten Ausbildung
Lehrkräfte	26	22	4	Realschule: 1, Berufskolleg: 3 Gesamtschule: 1, Gymnasium: 21	Zwischen 1-32 Dienstjahren

Zusätzlich wurden die in Tabelle 4 dargestellten Angaben zum Auslandsaufenthalt in einem französischsprachigen Land während des Studiums erfasst:

Tabelle 4: Auslandsaufenthalt der Studierenden, Referendare und Lehrkräfte

Dauer in Monaten	Bachelorstudierende	Masterstudierende	Referendare	Lehrkräfte
0	20	0	1	0
1-3	14	14	7	8
3-6	12	8	4	4
mehr als 6	15	3	7	14
Keine Angabe	0	0	1	0
N	62	25	20	26

5.2.4 Durchführung des Tests

Die Daten wurden von drei im Rahmen des forschenden Lernens zu Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlernenden geschulten Studierenden (Bürgel & Siepmann 2014) erhoben und flossen in vom Verfasser des vorliegenden Artikels betreute Studienabschlussarbeiten zu rezeptiven Phrasemkompetenzen von schulischen Lernenden (Peeters 2018), Studierenden (Glaß 2019) und Referendaren und Lehrkräften (Brandt 2019) ein. Der *Paper-Pencil*-Test wurde von den Probanden ohne jegliche Hilfsmittel und Zeitbegrenzung bearbeitet und in der jeweiligen Bildungsinstitution von dem bzw. der jeweiligen Testleitenden durchgeführt, die standardisierten Testanweisungen folgte. Es war zu beobachten, dass die Schüler/innen ca. 60 Minuten, die Studierenden, Referendare und Lehrkräfte ca. 45 Minuten Bearbeitungszeit benötigten. Aus organisatorischen Gründen mussten unterschiedliche Messzeitpunkte gewählt werden (Schüler/innen: Oktober und November 2017; Studierende, Referendare und Lehrkräfte: April-Juni 2019).

5.2.5 Auswertung

Zunächst sind mit Blick auf die Skalenniveaus zwei Datentypen zu unterscheiden:

- Metrische Daten: Da die Testergebnisse und Dienstjahre der Lehrkräfte Merkmalsausprägungen sind, die sich mit Zahlen darstellen lassen und eine Interpretation von Rangunterschieden bzw. Abständen erlauben, ist hier ein metrisches Skalenniveau anzusetzen.
- Nominale Daten: Bei den Qualifikationsstufen (Schule, Universität, Referendariat, Schuldienst) wird angenommen, dass es sich um rein qualitative Merkmalsausprägungen ohne natürliche Ordnung handelt. Da die Dauer des Auslandsaufenthalts nicht in Form einzelner Monatszahlen, sondern in Kategorien von 0, 1-3, 3-6 und mehr als 6 Monaten gefasst wurde, ist ebenfalls eine qualitative Merkmalsausprägung gegeben und damit von einem nominalen Skalenniveau auszugehen.

Die Daten wurden mithilfe von SPSS graphisch und statistisch ausgewertet. Die Antworten zu den Items wurden kodiert (0 bzw. falsch, 1 bzw. richtig). Pro gelöstes Item wurde ein Punkt vergeben, wobei alle Items gleich gewichtet wurden. Bei 90 zu bearbeitenden Items beträgt der maximal zu erreichende Wert also 90 Punkte. Deshalb werden die erzielten Leistungswerte auf einer Skala mit 90 Punkten dargestellt. Für alle Items wurden die kontextuell richtigen Übersetzungslösungen festgelegt. Die Auswertung des Tests erfolgte durch die Testleitenden und

wurde vom Autor des vorliegenden Beitrags begleitet. Bei der Auswertung wurde als Kriterium ausschließlich die Adäquatheit der Übersetzung des Phrasems unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes angesetzt, wobei bei einigen Items mehrere Übersetzungsvarianten möglich waren (z.B. *Il se met à écrire à toute vitesse un problème sur le tableau.* = (ganz) schnell, eilig, in aller Eile/Schnelle). Orthographische Verstöße waren nicht ausschlaggebend, da es sich bei der Testaufgabe nicht um eine Textproduktion handelt, welche die ganzheitliche Sprachkompetenz misst. Stattdessen soll erhoben werden, ob der Testperson die Bedeutungen der Phraseme bekannt sind.

Die Korrelation von gewussten Items und der Phrasemkompetenz ist aus statistischer Sicht nicht trivial. Nation (1990: 76) schlägt für die Berechnung des Wortschatzumfangs, basierend auf Wörterbüchern bzw. -listen, folgende Formel vor:²

$$WU = (NR \times NL) / NI$$

Da die Phraseme bei der Auswertung ebenso wie Wörter als eine Zählbarkeit gefasst werden, kann Nations Formel auch für die Ermittlung des Phrasemumfangs herangezogen werden. Wenn ein Proband bspw. 60 richtige Antworten bei insgesamt 90 Items erzielt hat, dann ergibt sich folgende Rechnung: $(60 \times 835) / 90 = 556,66$ Phraseme. Bei dem mithilfe dieser Formel ermittelten Phrasemumfang handelt es sich freilich nur um Näherungswerte.

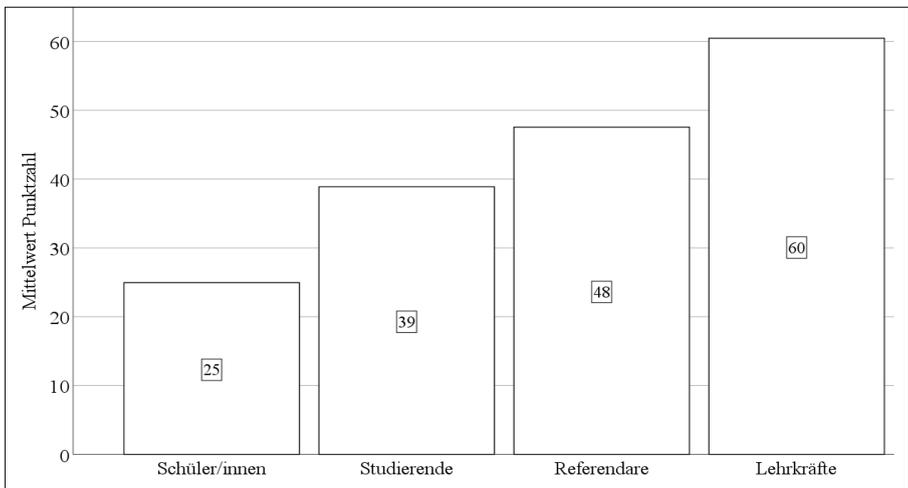


Abbildung 1: Durchschnittliche Ergebnisse der Probandengruppen

2 WU = Wortschatzumfang, NR = Anzahl der richtigen Antworten, NL = Anzahl der Wörter der Liste/des Wörterbuchs, NI = Anzahl der Testitems.

Die Schüler/innen erreichen im Mittel 25 Punkte ($SD=8,805$), die Studierenden 39 Punkte mit einer vergleichsweise hohen Ergebnisstreuung ($SD=12,474$), die Referendarinnen und Referendare durchschnittlich 48 Punkte ($SD=8,532$) und die Lehrkräfte 60 Punkte ($SD=9,061$). Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage kann unter Zuhilfenahme der oben dargestellten Formel ermittelt werden, dass die Schüler/innen hochgerechnet ca. 232 Phraseme, die Studierenden ca. 361, die Referendare ca. 445 und die Lehrkräfte ca. 556 kennen. Umgerechnet auf den prozentualen Anteil am phraseologischen Grundwortschatz beherrschen die Schüler/innen ca. ein Viertel, die Studierenden knapp mehr als 40%, die Referendarinnen knapp mehr als die Hälfte und die Lehrkräfte ca. zwei Drittel.

Um die zweite Forschungsfrage zur Zunahme der rezeptiven Phrasemkompetenz im Verlauf der Qualifikationsstufen statistisch zuverlässig beantworten zu können, bestätigt der Welch-Test, dass sich die Mittelwerte statistisch signifikant unterscheiden ($F= 3, 59,94 = 99,638$, $p=0,000$). Der Post-Hoc-Test nach Bonferroni zeigt, dass die Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der Qualifikationsphase statistisch signifikant sind ($p < 0,05$) und einer großen Effektstärke von 1,33 (Cohen's d) entsprechen. Damit kann die Hypothese 2 bestätigt werden.

Da die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage lediglich zeigte, dass es signifikante Leistungsunterschiede zwischen den vier Gruppen gibt, soll mithilfe des Boxplots (Abb. 2) ein genauerer Blick auf die Verteilung der Ergebnisse geworfen werden.

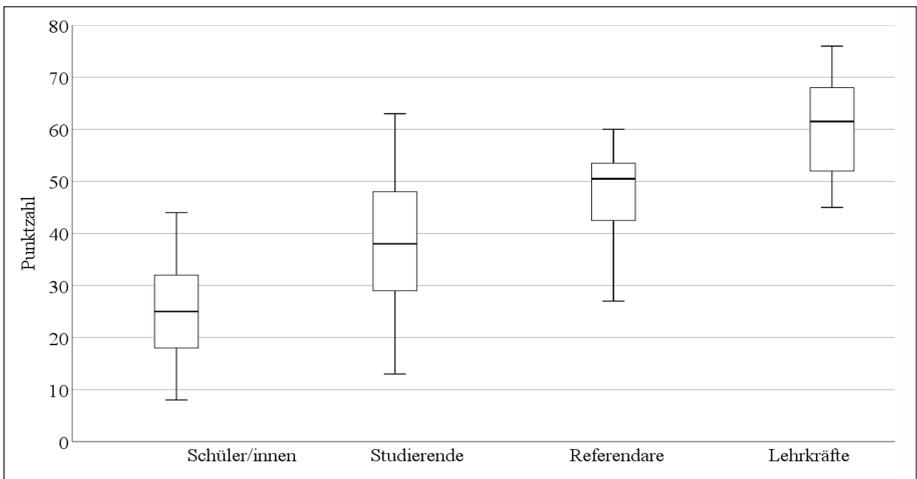


Abbildung 2: Boxplot zu den Ergebnissen der Probandengruppen

Zwar erreichen die schulischen Lernenden maximal die Hälfte der möglichen Höchstpunktzahl, aber das leistungsstärkere Viertel erzielt mehr Punkte als das

leistungsschwächere Viertel der Studierenden. Ca. die Hälfte der Schüler/innen bewegt sich im gleichen Punktebereich wie das schwächere Viertel der Referendarinnen. Ein Vergleich der Studierenden und Referendare zeigt, dass ein Viertel der Studierenden bis zu 27 Punkte erreicht, während alle Referendarinnen mindestens 27 Punkte erzielen. Vergleicht man die Lehrkräfte und Referendare, so sticht hervor, dass 75% der Lehrkräfte mindestens 52 Punkte erzielen, 75% der Referendarinnen aber nur maximal 53 Punkte. Schließlich sind alle Lehrkräfte leistungsstärker als die Schüler/innen.

Mit Blick auf die dritte Forschungsfrage zur Abhängigkeit der Ergebnisse von der Kursart (Leistungskurs (LK) und Grundkurs (GK)) konnte festgestellt werden, dass die Lernenden des GK im Mittel 22 Punkte ($SD=8,306$) und jene des LK 29 Punkte ($SD=8,38$) erreichen. Hochgerechnet beherrschen die Erstgenannten durchschnittlich ca. 211 und die Letztgenannten ca. 272 Phraseme. Bei anzunehmender Varianzhomogenität der Kurse ($p=0,816$; Levene-Test) und Normalverteilung der Ergebnisse (GK: $p=0,140$; LK: $p=0,200$; Kolmogorov-Smirnov Test) ist die mittlere Differenz von etwa 7 Punkten zwischen beiden Kursen statistisch signifikant ($t(53) = -2,727, p < 0,01$) und entspricht einem mittleren – an der Grenze zum starken – Effekt von .74 (Cohen's d). Damit ist der Mittelwert des LK um 0,74 Standardabweichungen größer als im GK. Die dritte Hypothese kann somit bestätigt werden. Die Abbildung 3 eröffnet einen genaueren Blick auf die Ergebnisverteilung in beiden Kursen.

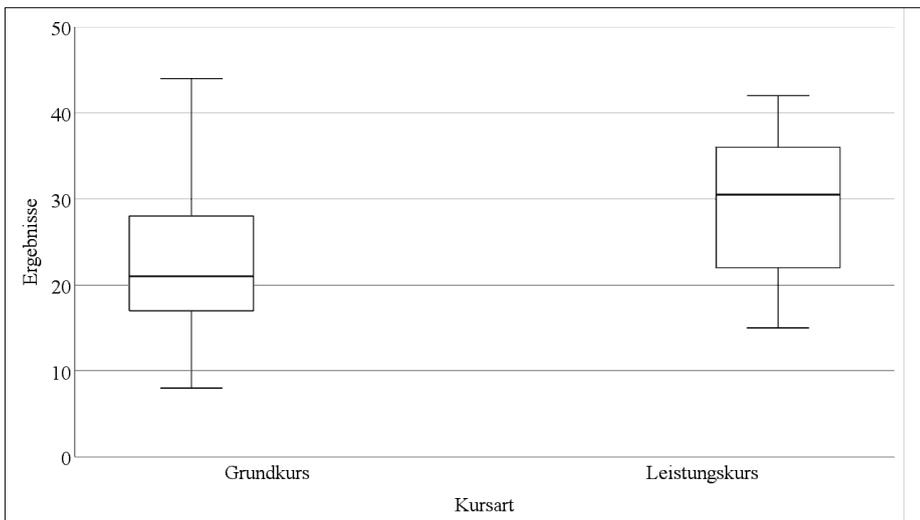


Abbildung 3: Grundkurs und Leistungskurs im Vergleich

Auffallend ist, dass drei Viertel der LK-Lernenden mindestens 22 Punkte erzielen, während die Hälfte der GK-Lernenden nur maximal 21 Punkte erreicht. Dafür erreicht das leistungsstärkere Viertel der GK-Lernenden zwischen 29 und 44 Punkten und liegt damit über dem leistungsschwächeren Viertel der LK-Lernenden, die zwischen 15 und 22 Punkten erzielen.

Die Abhängigkeit der Ergebnisse der Studierenden vom Auslandsaufenthalt und der Studienphase (vgl. Forschungsfrage 4) veranschaulicht Abbildung 4.

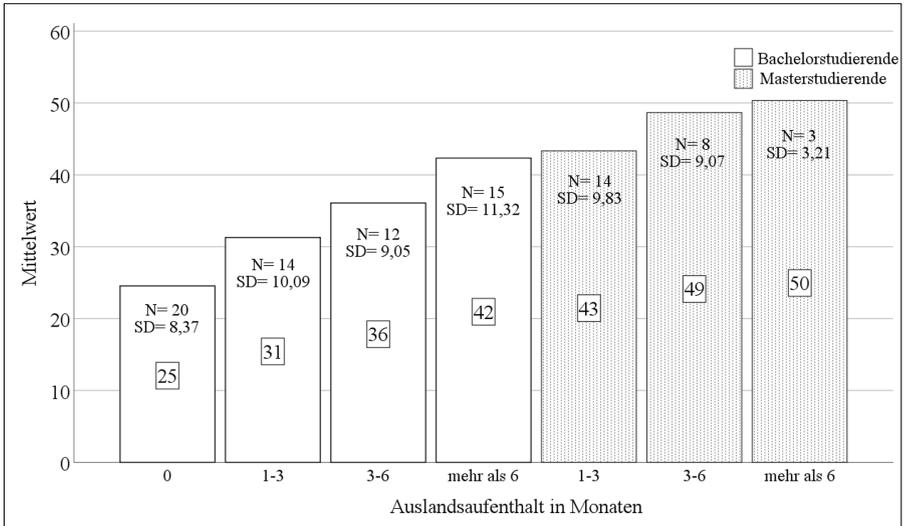


Abbildung 4: Mittelwerte der Studierenden in Abhängigkeit vom Auslandsaufenthalt

Bei den Bachelorstudierenden steigen die Mittelwerte mit zunehmender Dauer des Auslandsaufenthalts an. Bei den Masterstudierenden, von denen alle einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, ist zwar auch ein Anstieg festzustellen, jedoch ist der Unterschied von einem Punkt zwischen der Gruppe mit 3-6 und mehr als 6 Monaten zu vernachlässigen. Da sich zudem die letztgenannte Gruppe aus nur drei Studierenden zusammensetzt, wird sie für die weitere statistische Berechnung zur Signifikanz der Unterschiede ausgeklammert.

Zunächst kann bei den einzelnen Gruppen von Varianzhomogenität (Bachelorstudierende: $p=0,707$; Masterstudierende: $p=0,519$; Levene-Test) ausgegangen werden. Für die Bachelorstudierenden unterscheiden sich zwar die Mittelwerte statistisch signifikant ($F= 3, 57 = 10,245, p < .001$), allerdings belegt ein Post-Hoc-Test nach Bonferroni, dass sich die erzielte Leistung in Abhängigkeit vom Auslandsaufenthalt nur zwischen Bachelorstudierenden ohne Auslandsaufenthalt und mit mindestens 3 Monaten sowie zwischen jenen mit 1-3 Monaten und mehr als 6 Monaten signifikant unterscheidet.

Tabelle 5: Signifikanz der Unterschiede bei den Bachelorstudierenden

Bachelorstudierende – Dauer des Auslandsaufenthaltes in Monaten		Signifikanz
0	1-3	0,305
0	3-6	0,011
0	mehr als 6	0,000
1-3	3-6	1,000
1-3	mehr als 6	0,020
3-6	mehr als 6	0,608

Bei den Masterstudierenden unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Probandengruppen statistisch nicht signifikant ($t(20) = -1,246$, $p=0,227$). Die Hypothese 4.1 kann deshalb nicht bestätigt werden. Stattdessen hat sich herausgestellt, dass ein Auslandsaufenthalt erst ab drei Monaten Dauer wirksam ist, aber ein mehr als sechsmonatiger Auslandsaufenthalt nicht signifikant wirksamer ist als ein drei- bis sechsmonatiger Aufenthalt.

Fragt man nach dem Effekt der Studienphase auf die rezeptive Phrasemkompetenz, so zeigt ein Vergleich der Bachelor- und Masterstudierende mit gleicher Dauer des Auslandsaufenthaltes folgendes Ergebnis: Bei vorliegender Varianzgleichheit der Gruppen ($p=0,699$ bzw. $p=0,674$) lässt sich ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen den Master- und Bachelorstudierenden mit jeweils 1-3 Monaten ($p=0,004$; mittlerer Effekt (.615; Cohen's d)) und 3-6 Monaten Auslandsaufenthalt ($p=0,004$ mittlerer – an der Grenze zum starken – Effekt (.766 (Cohen's d)) beobachten, d.h., die Hypothese 4.2 kann bestätigt werden.

Um die fünfte Forschungsfrage zum Effekt des Auslandsaufenthaltes auf die rezeptive Phrasemkompetenz bei den Referendaren zu beantworten, kann zunächst von Homogenität der Varianzen $p=0,851$ zwischen der Gruppe mit 1-3 und mehr als 6 Monaten ausgegangen werden. Da die Gruppe mit 3-6 Monaten nur 4 Fälle aufweist, wird sie aus der Berechnung ausgeklammert. Die Gruppe mit 1-3 Monaten erreicht im Mittel 43 Punkte ($SD=8,307$), die Gruppe mit mehr als 6 Monaten 51 Punkte ($SD=7,208$). Der Leistungsunterschied ist in Abhängigkeit vom Auslandsaufenthalt signifikant ($p=0,094$), wobei es sich um einen mittleren Effekt .526 (Cohen's d) handelt, d.h. die Hypothese 5 kann bestätigt werden.

Bevor die sechste Forschungsfrage zur Abhängigkeit der Ergebnisse von der Dienstzeit beantwortet werden kann, muss zunächst festgestellt werden, ob der Auslandsaufenthalt der Lehrkräfte während des Studiums einen signifikanten Effekt auf das Ergebnis hat (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Ergebnis in Abhängigkeit vom Auslandsaufenthalt der Lehrkräfte

Dauer in Monaten	Lehrkräfte (N=26)	Mittelwert	SD
1-3	8	59,25	11,781
3-6	4	63,50	3,109
mehr als 6	14	60,29	8,783

Aufgrund der geringen Probandenzahl in der Gruppe von 3-6 Monaten (N=4) wird diese Gruppe für die weitere Berechnung auch hier ausgeschlossen. Der Levene-Test ergibt zwar, dass beide Gruppen nur knapp varianzgleich ($p=0,061$) sind, aber kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten beider Gruppen vorliegt ($p=0,816$). Somit hat der Auslandsaufenthalt bei den Lehrkräften keinen Effekt auf das Ergebnis.

Zur Beantwortung der sechsten Forschungsfrage gibt Abbildung 5 einen Überblick zum Zusammenhang von Dienstzeit und Ergebnissen.

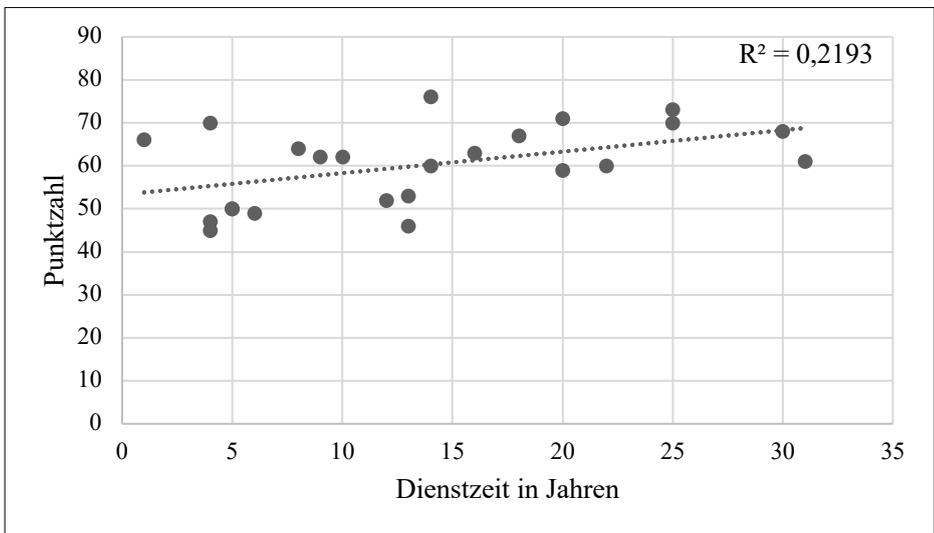


Abbildung 5: Zusammenhang von rezeptiver Phrasemkompetenz und Dienstzeit

Die steigende Regressionsanpassungslinie ($R^2=0,2193$) weist darauf hin, dass die Lehrkräfte mit zunehmenden Dienstjahren mehr Punkte erzielt haben. Die Korrelation von Punktzahl und Dienstjahren (bivariat nach Pearson) weist einen mittleren – an der Grenze zu einem starken – Effekt auf ($r=0,468$), wobei dieser signifikant ist ($p=0,021$). Die Hypothese 6 kann damit bestätigt werden.

6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Schüler/innen, Studierende, Referendarinnen und Lehrkräfte verfügen in dieser Reihenfolge über eine im Durchschnitt zunehmende rezeptive Phrasemkompetenz, d.h., je höher die Qualifikation, desto besser die durchschnittliche rezeptive Phrasemkompetenz. Dabei konnten aber auch Überlappungen der Kompetenzen zwischen den einzelnen Qualifikationsstufen festgestellt werden. Stärkere Leistungssegmente einer formal niedrigeren Qualifikationsphase verfügen zum Teil über eine vergleichbare oder bessere rezeptive Phrasemkompetenz als schwächere Leistungssegmente einer formal höheren Qualifikationsphase.

Mit Blick auf die Leistungen in Abhängigkeit von Kursart, Studienphase, Auslandsaufenthalt und Dienstzeit konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden:

- Bei den schulischen Lernenden besteht ein Zusammenhang zwischen rezeptiver Phrasemkompetenz und Kursart. Die Leistungskursteilnehmenden verfügen durchschnittlich über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als die Grundkursteilnehmenden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass von vornherein leistungsstärkere Schüler/innen einen Leistungskurs wählen oder aber der Unterricht im Leistungskurs zu einer höheren rezeptiven Phrasemkompetenz führt.
- Bei den Bachelorstudierenden fällt auf, dass erst ein mindestens dreimonatiger Auslandsaufenthalt zu einer höheren rezeptiven Phrasemkompetenz führt. Dieses Ergebnis legt nahe, dass Sprachkontakt im Zielsprachenland erst ab einer Länge von drei Monaten zu einer sprachlichen Verbesserung führt. Allerdings kann mit den vorliegenden Ergebnissen nicht die intuitive Annahme 'Je länger, desto besser' belegt werden, da Studierende mit einem mehr als sechsmonatigen Auslandsaufenthalt keine signifikant höhere rezeptive Phrasemkompetenz haben als jene mit 3-6 Monaten. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass sich das Studium positiv auf die rezeptive Phrasemkompetenz auswirkt. So verfügen Masterstudierende über eine höhere rezeptive Phrasemkompetenz als Bachelorstudierende, wenn man jeweils die gleiche Auslandserfahrung zugrunde legt. Eine Erklärungshypothese wäre, dass universitär gesteuertes Sprachlernen die rezeptive Phrasemkompetenz verbessert.
- Die bei den Studierenden nachgewiesene Wirksamkeit des Auslandsaufenthalts bestätigt sich auch bei den Referendar/inn/en. Ein mehr als sechsmonatiger Auslandsaufenthalt während des Studiums führt zu einer

höheren rezeptiven Phrasemkompetenz als ein nur ein- bis dreimonatiger Aufenthalt.

- Bei den Lehrkräften hat sich gezeigt, dass der Auslandsaufenthalt während des Studiums keine Auswirkungen mehr auf die rezeptive Phrasemkompetenz hat. Stattdessen sind es die Dienstjahre, die einen positiven Effekt zeitigen: Die rezeptive Phrasemkompetenz nimmt im Laufe des Berufslebens zu. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die rezeptive Phrasemkompetenz durch Sprachkontakt mit zielkulturell authentischen Dokumenten im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung ausgebaut wird. Denkbar wäre aber auch, dass sich die Phrasemkompetenz durch wiederholte Auslandsaufenthalte im Laufe der Dienstzeit verbessert.

Wenn man den phraseologischen Grundwortschatz als Zielnorm zugrunde legt und damit der Vorkommenshäufigkeit und Relevanz von Phrasemen im Sprachgebrauch Rechnung trägt, bleibt jedoch insgesamt festzuhalten, dass die rezeptiven Phrasemkompetenzen der getesteten Probandengruppen Entwicklungspotenzial haben.

Die Ausbaufähigkeit der Ergebnisse ließe sich möglicherweise dadurch erklären, dass Sprachlehr- und -lernmaterialien frequente Phraseme unzureichend berücksichtigen. So hat ein Vergleich des in den aktuellen Französischlehrwerken "Découvertes, Série jaune" (Klett) und "À Plus!" (Cornelsen), Bände 1-4 (ab 2012) dargebotenen Gesamtwortschatzes mit der Phrasemliste folgendes Ergebnis hervorgebracht: Von den 100 frequentesten Phrasemen des Französischen sind in "À Plus!" nur 32 und in "Découvertes" 29 enthalten. Aus der Gesamtliste der häufigsten Phraseme kommen in "Découvertes" 69 (= 3,2% des gesamten Lehrwerk-wortschatzes) und in "À Plus!" 79 Phraseme (= 2,8% des gesamten Lehrwerk-wortschatzes) vor (Bürgel & Siepmann 2016: 14f.). Ein lehrwerkzentrierter Französischunterricht läuft somit Gefahr, dem phraseologischen Sprachgebrauch nicht vollständig gerecht zu werden und Lernende nicht zu einer zufriedenstellenden rezeptiven Phrasemkompetenz zu führen.

Die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch mit Zurückhaltung geführt werden. Die Testung fand zwar unter standardisierten Bedingungen statt und das Testinstrument besitzt hinreichende Qualität, aber es bestehen folgende forschungsmethodische Vorbehalte: Die Untersuchung beschränkt sich auf nordrhein-westfälische Französischlernende, von denen aufgrund begrenzter Verfügbarkeiten unterschiedliche – bei den Referendar/inn/en und Lehrkräften nur kleine – Stichprobengrößen gezogen wurden. Damit handelt es sich zum einen um keine repräsentative Stichprobe, zum anderen können Verzerrungen beim Zusammenhang von Auslandsaufenthalt und Testergebnissen vorliegen, da einige

Teilgruppen weniger als zehn Personen umfassten. Um endgültige Klarheit in der Wirkungsweise der Dauer des Auslandsaufenthaltes zu bekommen, müssten deshalb größere Stichproben von Studierenden berücksichtigt werden. Bei den Lehrkräften kommt hinzu, dass die freiwillige Teilnahme die Ergebnisse beeinträchtigt haben könnte, da sich möglicherweise nur solche Lehrkräfte beteiligt haben, die sich selbst als leistungsstark einschätzen und keinen Ansehensverlust befürchten. Bei der geplanten Hauptstudie wäre deshalb eine verbindliche Teilnahme von Lehrkräften anzustreben.

Eine weitere Einschränkung der Studie betrifft die Möglichkeit, die Leistungsunterschiede mit Hilfe von weiteren Variablen insbesondere bei schulischen und universitären Lernenden erklären zu können. Die Leistungsunterschiede wurden hier auf die Kursart, Studienphase bzw. die Dauer des Auslandsaufenthalts zurückgeführt, jedoch müssten in der Hauptstudie auch der Beginn des schulischen Französischlernens und die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt werden.

Des Weiteren sind die erzielten Ergebnisse aufgrund der mangelnden Verbindlichkeit des phraseologischen Wortschatzes mit Bedacht zu bewerten. Die fehlende curriculare Verankerung erlaubt nur unverbindliche Aussagen über die rezeptive Verfügbarkeit von Phrasemen in der jeweiligen Probandengruppe. Diese Aussagen beschränken sich zudem nur auf die Breite und nicht die Tiefe des Phrasemwortschatzes einer Testperson. Dabei lässt die Breite keine Rückschlüsse auf die Kenntnis der verschiedenen Bedeutungs- und Gebrauchsaspekte eines Phrasems zu (Read 2000: 90). Um die Tiefe des Phrasemwortschatzes zu erfassen, müsste deshalb ein Testformat entwickelt werden, in dem Items ein und dasselbe Phrasem in verschiedenen Verwendungskontexten präsentieren.

7. Fazit: Implikationen für das Fremdsprachenlehren und -lernen von Phrasemen

Trotz der erwähnten Einschränkungen der Studie halten die Ergebnisse der Probandengruppen Implikationen auf mehreren Ebenen des Fremdsprachenlehrens und -lernens bereit. Mit Blick auf die Unterrichtspraxis lässt sich postulieren: Wenn der Fremdsprachenunterricht den Anspruch erhebt, auf realitätsnahe Kommunikation vorzubereiten, dann muss Phrasemen im Unterricht mehr Gewicht gegeben werden, ja sie müssen zusammen mit Kollokationen und Konstruktionen zur Grundeinheit des Sprachenlernens werden. In Anlehnung an Hausmann (1984) könnte man programmatisch sagen: Fremdsprachenlernen muss immer auch Phrasemlernen sein.

Dieses Credo müsste auch in Lehr- und Lernmaterialien aufgegriffen werden. Wie oben dargestellt, sind die einschlägigen Lehrwerke weit davon entfernt, die sprachliche bzw. phraseologische Wirklichkeit angemessen abzubilden. Erforderlich wäre deshalb eine Ablösung des Prinzips der lexikalischen und grammatischen Progression zugunsten einer kommunikativen Progression, in deren Zentrum eine am tatsächlichen Sprachgebrauch orientierte Auswahl der sprachlichen Mittel bzw. Phraseme steht. Problematisch an der traditionellen Progression von Wortschatz und Grammatik ist, dass das Lernen von zumeist Einzelwortgleichungen und Grammatikregeln zu einem durch wörtliche Übersetzung aus der L1 gekennzeichneten Gebrauch der Fremdsprache führt, bei dem Sätze Wort für Wort zusammengebaut werden. Es liegt auf der Hand, dass diese Vorgehensweise zur unidiomatischen Sprachverwendung führt. Demgegenüber weisen Phraseme die in Abschnitt 3 angeführten Vorteile für die Kommunikation auf. Im Zentrum des Fremdsprachenlehrens und -lernens müssen deshalb neben anderen lexikogrammatischen Spracheinheiten auch immer Phraseme stehen, die in sinnvoller Weise in einer bestimmten Abfolge und Stufung präsentiert werden. Dabei ist ein ausgewogenes Maß zwischen Frequenz- und Lernerorientierung zu finden. Einerseits sind häufig im Sprachgebrauch vorkommende Phraseme, die mit dem erwähnten phraseologischen Grundwortschatz vorliegen, für die Sprachrezeption und -produktion in besonderem Maße nützlich und deshalb prioritär zu lehren und zu lernen. Andererseits müssen für spezifische Äußerungswünsche der Lernenden pragmatisch passende Phraseme zur Verfügung gestellt werden. Da sich die rezeptive Phrasemkompetenz auch durch einen mehr als dreimonatigen Auslandsaufenthalt verbessert, wäre eine solche Aufenthaltsdauer für Studierende verpflichtend zu machen.

8. Ausblick

Im Rahmen des eingangs erwähnten Forschungsprojekts zu Sprachkompetenzen von Französischlernenden und -lehrkräften soll ein Teilprojekt zur rezeptiven Phrasemkompetenz durchgeführt werden. Dazu sollen die hier vorgestellten Pilotstudien zum einen auf andere Bundesländer und zum anderen auf größere Probandengruppen ausgeweitet werden. Folgende Forschungsfragen werden u.a. aufgeworfen: Gibt es Leistungsunterschiede bei den rezeptiven Phrasemkompetenzen der Französischabiturienten der einzelnen Bundesländer? Unterscheiden sich die rezeptiven Phrasemkompetenzen von Französischabiturienten des Gymnasiums und der Gesamtschule? Bestehen bei Französischstudierenden Zusammenhänge zwischen dem Auslandsaufenthalt oder sprachenbiographischen

Variablen (Mehrsprachigkeit und Beginn des Fremdsprachenlernens) und den rezeptiven Phrasemkompetenzen? Wie entwickeln sie sich bei Französischlehrkräften unter Berücksichtigung von Personenmerkmalen im Laufe der Dienstzeit? Wie wirkt sich bilingualer Französischunterricht auf die rezeptiven Phrasemkompetenzen aus?

Die Erforschung der rezeptiven Phrasemkompetenz dient aber nicht nur der Frage, wie es um diesen Bereich der sprachlichen Mittel bestellt ist. Vielmehr soll auch der Zusammenhang von rezeptiver Phrasemkompetenz und Hör- und Leseverstehenskompetenz untersucht werden, um empirisch abgesicherte Aussagen über die Funktion von Phrasemen für rezeptive Sprachkompetenzen machen zu können.

Eingang des revidierten Manuskripts 20.02.2020

Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz (2003): Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-21.
- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Aguado, Karin (2014): "Kannst du mal eben...?" *Chunks* als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. *Magazin – Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbandes*. Sondernummer zu neuen Tendenzen im DaF-Unterricht 1, 5-9.
- Altenberg, Bengt (1998): On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. In: Cowie, Anthony P. (Hrsg.): *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 101-122.
- Brandt, Alina (2019): *Rezeptive Phrasemkompetenz von Französischlehrkräften und -referendaren auf dem Prüfstand*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Paderborn.
- Bürgel, Christoph (2010): Vergleichen: Techniken und Muster für dialogische Kommunikation im Fremdspracherwerb. In: Veldre-Gerner, Georgia & Thiele, Sylvia (Hrsg.): *Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Akten des gleichnamigen Kolloquiums vom 25.-27.3.2009 an der WWU Münster*. Stuttgart: ibidem, 145-165.
- Bürgel, Christoph (2011): Qu'est-ce que c'est génial! – Formate des kommunikativ-dialogischen Engagements. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5: 1, 27-44.
- 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, 167-183.

- Bürgel, Christoph (2016): Phraseologischer Grundwortschatz des Französischen [Online: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-romanistik/prof-dr-christoph-buergel/forschung>, 11.03.2020].
- Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (2010): Was können Französischlehrer und -lerner? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21: 2, 191-216.
- Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (2012): Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen von Französischlehrern und -studierenden. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 91-113.
- Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (2014): Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlernern: Ein Projekt zum forschenden Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate & Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen*. Münster: MV-Verlag, 37-48.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* (5. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitri; Kühn, Peter & Norrick, Neal R. (2007): Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte. In: Burger, Harald; Dobrovolskij, Dmitri; Kühn, Peter & Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1-9.
- Chomsky, Noam (1980): *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Croft, William (2001): *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford University Press: Oxford.
- Ellis, Nick, C. (2003): Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. In: Doughty, Catherine & Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 63-103.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Glaß, Marlena (2019): *Was können Französischstudierende? Eine empirische Studie zur rezeptiven Phrasenkompetenz*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Paderborn.
- Goldberg, Adele Eva (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele Eva (2006): *Constructions at work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gross, Gaston (1996): *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4, 395-407.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): Deutsch lernen mit Valenz-Chunks. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 47, 3-16.
- Heringer, Hans Jürgen (2009): *Valenzchunks: Empirisch fundiertes Lernmaterial*. München: Iudicium.
- Hughes, Arthur (2003): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kay, Paul & Fillmore, Charles J. (1999): Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's X doing Y? construction. *Language* 75, 1-33.
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Waxmann: Münster.

- Langacker Ronald W. (1999): *Grammar and Conceptualisation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (2000): *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- List, Gudula (2002): 'Wissen' und 'Können' beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121-131.
- Martinez, Ron & Schmitt, Norbert (2012): A phrasal expressions list. *Applied Linguistics* 33 : 3, 299-320.
- Meara, Paul & Jones, Glyn (1990): *Eurocentres Vocabulary Size Test User's Guide*. Zürich.
- Nation, I. S. Paul (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Pacific Grove: Heinle & Heinle.
- Peeters, Hendrik (2018): *Rezeptive Phrasemkompetenzen von Französischlernern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Paderborn.
- Perkins, Kyle & Linnville, Steven E. (1987): A construct definition of a standardized ESL vocabulary test. *Language Testing* 4: 2, 125-141.
- Pike, Lewis W. (1979): *An Evaluation of Alternative Item Formats for Testing English as a Foreign Language*. TOEFL Research Reports, No. 2. Princeton, NJ.
- Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Pütz, Wolfgang (2008): Im Zeichen des Wandels: Zur fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden des Französischen. *französisch heute* 39: 324-332.
- Qian, David D. (2002): Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance. *Language Learning* 53: 2, 513-536.
- Read, John (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmale, Günter (2013): Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue? – Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages* 189, 27-45.
- Segermann, Krista (2006): Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexikogrammatischer Grundlage. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 97-143.
- Segermann, Krista (2012): *Fremdsprachendidaktik alternativ - Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Segermann, Krista (2014): Sprechkompetenz und die Sprachverwendungslinguistik. In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 67-77.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59-80.
- Siepmann, Dirk (2014): Zur Repräsentation von Mehrwortausdrücken in deutschen Lehrwerken des Englischen. In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 125-139.
- Siepmann, Dirk & Bürgel, Christoph (2019): Les unités phraséologiques fondamentales du français contemporain. In: Kauffer, Maurice & Keromnes, Yves (Hrsg.), *Approches théoriques et empiriques en phraséologie*. Tübingen: Stauffenberg, 189-211.

- Siepmann, Dirk; Bürgel, Christoph & Diwersy, Sascha (2016): Le Corpus de référence du français contemporain (CRFC), un corpus massif du français largement diversifié par genres. In: EDP Sciences (Hrsg.): *Actes du Congrès Mondial de Linguistique française 2016 - 5ème Congrès Mondial de Linguistique Française* [DOI: 10.1051/shsconf/20162711002].
- Siepmann, Dirk & Holterhof, Barbara (2007): Ein neuer Wortschatztest für deutsche Französischlerner. *französisch heute* 3, 239-257.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Staehr, Lars Stenius (2009): Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 577-607.
- Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg.) (2016): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Steltmann, Karl (1979): Überlegungen zur Leistungsüberprüfung im Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 84-85.
- Wesche, Marjorie & Paribakht, T. Sima (1996): Assessing second language vocabulary knowledge: depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review* 53, 13-39.
- Wilkins, David Arthur (1972): *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.