



Title	Phraseologie und Phraseodidaktik(2)
Author(s)	GRU NEWALD, Matthias
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 139, 25(左)-66(左)
Issue Date	2013-03-21
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/52318
Type	bulletin (article)
File Information	04_GRUNEWALD.pdf



[Instructions for use](#)

Phraseologie und Phraseodidaktik (2)

Matthias GRÜNEWALD

1. Einleitung

Ausgehend von den Darlegungen in Grünewald (2012) soll an dieser Stelle versucht werden, die sich aus der Phraseologie-Forschung ergebenden Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht Deutsch zusammenzufassen und sie in einer Mesobetrachtung für den als Phraseodidaktik bezeichneten anwendungsbezogenen Forschungszweig weiterzuverfolgen. Die sich in den letzten 30 Jahren dynamisch entwickelnde Phraseologie stellt dabei insgesamt den gegenwärtig interessantesten linguistischen Forschungsbereich dar.

„Während lange Zeit die Diskussion systematischer Aspekte, die Klassifizierung, Abgrenzung und Vorkommensanalyse phraseologischer Ausdrücke, einschließlich der Klärung terminologischer Fragen, im Vordergrund standen, hat sich die Forschung zunehmend auch funktionalen und kommunikationsorientierten Problemen zugewandt. Unter diesen Vorzeichen konnte sich die Phraseologie rasch zu einer linguistischen Teildisziplin entwickeln.

Seit einigen Jahren läßt sich nun eine gewisse Gegenteilstendenz beobachten: nämlich die Betonung (re-)integrativer Ansätze. Im Zentrum des Interesses rücken zunehmend Berührungspunkte und Parallelen zu den Nachbardisziplinen, so zur Textwissenschaft, zur Lexikologie bzw. Lexikographie, zur kontrastiven Linguistik und zur Fremdsprachendidaktik.“ (Lorenz-Bourjot / Lüger 2001: V)

Angesichts der Tatsachen, dass Phrasemgebrauch „ein Normalfall der geschriebenen und gesprochenen Sprache [ist], Phraseme [...] aus dem täglichen Sprachgebrauch in verschiedensten Kontexten nicht wegzudenken [sind]“ (Jesenšek 2006: 137), und dass das Fach Deutsch als Fremdsprache als mit der Sprachvermittlung befasste Disziplin auf den vier Kernfächern Linguistik, Literaturwissenschaft, Lehr-/Lernwissenschaft und (inter)kultureller Landeswissenschaft aufbaut bzw. zentrale Elemente aus ihnen in der Vermittlungsperspektive adaptiert, wird deutlich, dass Erkenntnisse und Entwicklungen im Bereich der Phraseologie aus mehreren Gründen gerade auch für DaF von größtem Interesse sind:

- Phraseme gehören zum lexikalischen Inventar aller natürlichen Sprachen.
- Phraseme sind Elemente der *Langue* und gestalten somit die *Parole* entscheidend mit.
- Phraseme sind gemeinsam v.a. mit den Modalpartikeln entscheidend für eine individuell intendierte emotionale Färbung und Nuancierung der Sprache.
- Phraseme sind gerade aus diesem Grund für eine natürliche, über den reinen Informationsinhalt hinausgehende Natürlichkeit des Sprachgebrauchs entscheidend.
- Vor allem Phraseme stellen daher ein für Fremdsprachenlernende, teilweise auch Zweitsprachenlernende schwierig zu erwerbendes Sprachmittel dar.
- Phraseme erfordern aus diesem Grund besonders hohe methodidaktische Anforderungen an die Sprachvermittlung.

Tatsächlich können gerade die genannten Aspekte die Ursache dafür sein, dass insbesondere in diesem Bereich trotz verschiedener Bemühungen eine umfassende ausgefeilte Methodidaktik weiterhin nur bedingt zu erkennen ist, und zwar weder bei Lehrwerken und methodidaktischen Handreichungen für Deutsch als Fremdsprache noch bei Wörterbüchern als wichtigen Lernhilfen. Trotz nicht zu verleugnender Fortschritte in theoretisch-empirischer Hinsicht und punktuell auch in praktischen Implikationen lässt sich somit nach wie eine gewisse Ratlosigkeit über das

weitere didaktische Vorgehen nicht verhehlen.

An dieser Stelle und angesichts der Tatsache, dass bedauerlicherweise im Bereich der japanischen Germanistik sogar Basiswissen nicht vorausgesetzt werden kann, soll der Schwerpunkt auf einer Bestandsaufnahme der Voraussetzungen und Bedingungen des Phraseologierwerbs liegen sowie auf einer Betrachtung einiger bisheriger Vermittlungsprinzipien und -vorschläge. Dem voraus geht eine Kompilation der in Grünewald (2012) konzise zusammengetragenen theoretischen Elemente und Entwicklungen der Phraseologieforschung. In dem folgenden Kapitel liegt der Schwerpunkt auf methodidaktischen Vermittlungsfragen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Nach der Aufführung der lerner-schwerenden Besonderheiten von Phrasemen wird der *state of the art* im Bereich der Lehrwerke und Wörterbücher beschrieben. Anschließend wird zusammengefasst, was in den letzten Dekaden von verschiedener Seite an didaktischen und methodischen Vorschlägen unterbreitet wurde. Angesichts der Tatsache, dass sich der Artikel in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht besonders auf ein japanspezifisches Feld bezieht, sollen danach einige besonderen Probleme der Deutschvermittlung für Japaner/innen im Vordergrund stehen. Zum Schluss werden zehn methodidaktische Aspekte sowie ein Beispiel über die Verzahnung von Wortbildung und Phraseologie beschrieben — ein Praxisfeld, dem ein besonders großes Potenzial zugesprochen wird.

2. Phraseologie als linguistischer Wissenschaftszweig

Als Phraseme gelten alle mehr oder weniger festen, mehr oder weniger polylexikalischen und mehr oder weniger idiomatisierten, teils metaphorischen Wortverbindungen — die Wortwahl benennt bereits die Unsicherheiten und offenen Forschungsfragen, die sich in der

Phraseologieforschung stellen (vgl. Kühn 2007; Donalies 2005; Steyer 2004). Gerade die intensivere Beschäftigung mit diesem Forschungsfeld hat gezeigt, wie bedeutend, aber auch, wie komplex und variabel die Welt der Phraseme im weiteren Sinne ist. Netzwerkmodelle scheinen hier noch am ehesten eine adäquate Beschreibung des interaktiven Wirkens zwischen Einheiten des mentalen Lexikons zu sein. Sicherlich werden es zentrale Aufgaben der zukünftigen Forschung sein, neben der Forcierung der diachronen, etymologischen Phraseologie, auf die Burger / Dobrovol'skij / Kühn / Norrick (2007) hinweisen, das genaue Zusammenwirken der einzelnen Phrasemkomponenten zu untersuchen, das laut Dobrovol'skij / Piirainen (2009) geklärt werden muss, sowie die korpusbasierte Analyse nicht idiomatischer Kollokationen zu intensivieren. Darüber hinaus sind insbesondere neue Überlegungen anzustellen hinsichtlich der Besonderheiten der phrasemischen Praxis und den Auswirkungen für den Kontext der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache.

3. Basisfragen der Phraseodidaktik

3.1 Phraseme als Lernproblem

Phraseme sind von ihrer Definition her sekundäre Benennungen, sie bestehen in der Regel aus mehreren Elementen, darüber hinaus sind sie weitgehend fix. So sehr sie für Erstsprachler/innen zu einem festen, teilweise nicht wahrgenommenen Bestandteil der Alltags- wie auch der Fachsprache gehören, stellen sie für Zweit- und Fremdsprachler/innen häufig ein sehr schwer verständliches und in der praktischen Anwendung situativ nur unsicher verwendbares Sprachmittel dar, besonders wenn die Kriterien der Idiomatizität und Metaphorik hinzutreten. Gerade deshalb bilden sie „einen schwierigen, aber dennoch interessanten und unverzichtbaren Gegenstand des Fremdsprachenstudiums und des Fremdspra-

chenunterrichts“ (Lüger 1997: 76). Insbesondere für einen kompetenten Gebrauch der Fremdsprache auf hohem Niveau ist ihre zuerst rezeptive, dann schrittweise produktive Verwendung in jedem Fall erforderlich und muss deshalb bereits in frühen Stufen des Lernens trainiert und optimiert werden. Ihre Einbeziehung in die üblichen Formen der Wortschatz- und Grammatikarbeit, gekoppelt mit phonetischem Training und pragmatischen Elementen wird allerdings erschwert durch mehrere sprachliche Besonderheiten, die insgesamt auf einer ersten Memorierungsebene einen höheren Speicheraufwand erfordern. Hierzu gehören insbesondere grammatische Irregularitäten, die sprachhistorisch fossilisiert und als feste Verbindungen erhalten geblieben sind, das Auftreten unikaler Elemente ohne phrasemexterne Auftretensformen sowie phonetische Besonderheiten, die in ihrer Verwendung allerdings weniger durchgehend und zum Teil auch nur regionalspezifisch auftreten, punktuell jedoch zum Verständnis als phraseologischer Einheit relevant sein können.

Als grammatisch auffällige Spezifika werden i.A. genannt Flexions- und Rektionsbesonderheiten, Auslassungen z.B. von eigentlich erforderlichen Artikeln, unikale Elemente sowie eine Reihe von morphosyntaktischen Verboten (Passiv-, Plural-, Tempus- und Relativsatzbildung, attributive Erweiterungen, Trenn- und Austauschbarkeit der Komponenten, Kontrastierung, pronominale Bezugnahme) (vgl. Grünewald 2012).

Allerdings hat Donalies in einem bemerkenswerten Aufsatz (2005) darauf hingewiesen, dass sich für alle in der Regel durchaus geltenden Einschränkungen empirisch auch Gegenbeispiele finden lassen, und sei es gerade als wortspielerische Abgrenzung vom üblichen Phrasengebrauch, soweit der emotional-expressive und aufmerksamkeitsheischende Verwendungszweck von Phrasemen als nicht mehr ausreichend hypostasiert wird (dies gilt besonders für Printmedien und Werbetexte).

Ein zentrales Problem nominativer Phraseme — und den charakteris-

tischen Unterschied zu anderen grammatischen Phänomenen — stellt darüber hinaus die Tatsache dar, dass den Lernenden gegenüber nur ansatzweise Angaben darüber gemacht werden können, in welcher Häufigkeit und in welchen Kontexten bestimmte Phraseme auftreten können. Ist dies bei Kollokationen und Funktionsverbgefügen noch in gewissem Rahmen möglich, so scheitert dieses Unterfangen doch bei komplexeren Redewendungen, insbesondere idiomatisch geprägten, da diese häufig situativ-spontan eine bestimmte kommunikative Situation prägnant kommentieren oder beschreiben sollen, ohne dass allerdings hierzu eine Notwendigkeit besteht. In nahezu allen Situationen ist nämlich auch eine phrasemfreie Versprachlichung möglich, wobei allerdings gerade der phrasemtypische semantisch-pragmatische Zusatzgehalt emotiver Prägung und Verdeutlichung der Sprecherhaltung wegfällt oder auf jeden Fall doch eingeschränkt wird.

3.2 Phraseme in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken

Soweit man die Notwendigkeit, schrittweise das Verständnis und sukzessive die Verwendung von Phrasemen zu erlernen, als unabdingbar für einen kompetenten Fremdsprachenerwerb anerkennt, ist klar, dass Phraseme einen festen Platz in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken einnehmen sollten.

„Umso erstaunlicher ist es, dass sie sowohl in den Lehrwerken als auch in den meisten Veröffentlichungen zur Fremdsprachendidaktik nur oberflächlich oder gar nicht behandelt werden.“ (Hofmann 2006: 219)

Vereinzelt lassen sie sich zwar schon in etwas älteren Lehrwerken finden, dann aber oft kontextlos, in unrealistischer Menge und insbesondere ohne Wiederaufnahme und Wiederholung in anderen Kontexten. „Wenn man“, fasst Gündoğdu (2007: 14) zusammen, „einen Blick in gän-

gige, für den DaF-Unterricht häufig benutzte Lehrwerke, etwa ‚Tangram‘, ‚Stufen‘, ‚Wege‘, ‚Themen‘, ‚Mittelstufe Deutsch‘, ‚Sprachbrücke‘ usw. wirft, dann stellt man fest, dass die Phraseologismen dort nur innerhalb isolierter Beispielsätze abgehandelt werden.“ Teilweise kommt es zu einer künstlichen Anhäufung von Phraseologismen, die allerdings einen falschen Eindruck von den Gebrauchsbedingungen, vor allem solchen mit idiomatischem Inhalt, vermitteln:

„Neulich habe ich mich *gefrenut wie ein Schneekönig*. Ich habe für mein Seminar an der Universität eine ‚Eins‘ gekriegt. Ich war soooo erstaunt, ich bin echt *aus allen Wolken gefallen!* Jetzt brauche ich mir keine Sorgen mehr um dieses Semester zu machen. Das *läuft dann wie geschmiert!* Und bald sind Ferien, da fahren wir zu sehr guten Freunden nach Österreich. Da *leben wir immer wie Gott in Frankreich.*“ (Elorduy / Fandrych 1996: 46; Hervorhebung M.G.)

Auch Hofmann (2006: 220) betont, dass „es wenig sinnvoll erscheint, die Studenten in einem Lehrbuchtext dermaßen mit Phraseologismen zu überschütten.“ Ergänzend rät er davon ab, spezielle umfangreichere Lerneinheiten ausschließlich dem Phänomen zu widmen, weil dadurch gerade die durchgehende Präsenz von Phrasemen in Texten nicht deutlich wird. Des Weiteren kritisiert er die häufig und in verschiedenen Variationen verwendete Übungsform, vorgegebene Phraseme in Lückentexte einzusetzen, ohne dass seine Begründung allerdings überzeugt. Es ist zwar unstrittig, dass hierbei nicht alle phrasemtypischen Nuancen berücksichtigt werden, dies gilt jedoch nahezu für jedes grammatische Phänomen, ohne dass dies gegen die schrittweise Einführung und sukzessive Differenzierung des Verwendungsradius spricht. Auch das Argument, dass diese Verwendung in der Alltagskommunikation *nolens volens* nie auftritt, beachtet nicht den speziellen Vermittlungskontext des Fremdsprachenunterrichts — niemand wird grundsätzlich gegen bestimmte

Übungstypen plädieren, die in Lernkontexten benutzt werden, obwohl sie dem natürlichen Sprachgebrauch ohne Frage nicht entsprechen. Gleiches gilt für seine Ablehnung einer Übung in ‚Mittelstufe Deutsch‘, bei der lediglich das entsprechende Körperteil eingesetzt werden soll. Zum Eintrainieren der Identifizierung und Assoziierung mit anderen Phrasen-elementen kann dieser Übungstyp durchaus seine Berechtigung haben, soweit nicht ausschließlich mit ihm gearbeitet wird. In der Regel aber ist Hofmann (ebd.) dennoch dahingehend zuzustimmen, dass die sinnvollste Vermittlungsform immer noch die ist, dass „beim alltäglichen Lesen authentischer Texte auf Phraseologismen hingewiesen werden [soll],“ um sukzessive einen Fundus an tatsächlich in realen, möglichst auch aktuellen Lese-, aber auch Hörtexten vorzufindenden Phrasemen kognitiv zu verankern.

3.3 Phraseme in Deutsch als Fremdsprache-Wörterbüchern

Lernwörterbücher sollten in diesem Prozess für Fremdsprachenlernende ein unersetzliches Hilfsinstrument darstellen, auf das sie bei Fragen und Unsicherheiten zurückgreifen können. Ohne an dieser Stelle auf den umfassenden und zunehmend wichtiger werdenden Markt elektronischer Wörterbücher eingehen zu können, stehen an dieser Stelle gedruckte Wörterbücher zur Diskussion. Die Untersuchung und Darstellung von Phraseologismen im engeren und weiteren Sinne in diesen ein- und zweisprachigen Lernwörterbüchern wurde in der jüngeren Vergangenheit verschiedentlich vorgenommen (z.B. Hofmann 2006; Lipinski 2006; Wotjak 2005; Wotjak / Dobrovolskij 1996), ohne dass jedoch bislang eine umfassende und auch komparativ angelegte Gesamtschau vorgelegt wurde. Im Zentrum der Betrachtung stehen bislang vier Wörterbücher:

- De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2000)

- Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2006)
- PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2006)
- Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2008)

Eine genaue Betrachtung dieser Lernhilfsmittel hinsichtlich der Aufnahme und insbesondere semantischen Klärung von Phrasemen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, jedoch weist Hofmann darauf hin, dass das De Gruyter-Wörterbuch insgesamt besser abschneidet als das Langenscheidt-Wörterbuch, da in letzterem — dies bemängelt auch Wotjak (2001) — jegliche nachvollziehbaren Kriterien für die idiomatische oder nicht-idiomatische Klassifizierung fehlen.

Bezüglich der wichtigen Routineformeln ist Lipinski (2011: 91) nach einer Untersuchung der beiden aktuellsten Wörterbücher PONS und Wahrig „zur Äußerung der Routineformel *Na dann, gute Nacht!*“ geneigt und äußert „die Befürchtung, dass die beiden neuesten Lernerwörterbücher in ihrer derzeitigen Form — trotz allem in den letzten Jahren erreichten Erkenntniszuwachs — nur sehr mangelhaft dazu geeignet sind, Lernern beim Verständnis und insbesondere bei der korrekten Produktion von Routineformeln behilflich zu sein.“ Auch bei einem Verzicht auf überzogene Ansprüche in allgemeinsprachlichen, d.h. nicht phrasenspezifischen Wörterbüchern, in denen, wie Hofmann (2006: 221) betont, angesichts des zu erfassenden Gesamtwortschatzes „für Phraseologismen zu wenig Raum bleibt“, um angesichts der phraseologischen Komplexität auch nur ansatzweise eine befriedigende Darstellung vorzunehmen, kommt sie doch zu dem Schluss, dass „die allgemein beobachtete Schere zwischen lexikografiethoretischen Postulaten zu den Routineformeln einerseits und lexikografischer Praxis andererseits“ von keinem der Wörterbücher geschlossen wird.¹

¹ Dass diese Zustandsbeschreibung nicht nur für DaF-Wörterbücher zutrifft, sondern

3.4 Didaktische Aspekte

Soweit man der allgemeinen, wenn auch nicht unstrittigen Lehrmeinung folgt, dass sich die Didaktik vorwiegend mit der allgemeinen Themenfestlegung, der Bestimmung der Lehrziele, der Wahl der konkreten Lerninhalte u.a. beschäftigt, so stehen besonders drei Aspekte im Vordergrund:

1. Spezifikation geeigneter Textsorten
2. Auswahl der Phraseologismen
3. Festlegung der Lernziele

Im didaktischen Bereich liegen bisher nur wenige Konzepte vor, die eine systematische Behandlung von Phrasemen, insbesondere solche mit idiomatischem Inhalt, für den DaF-Unterricht zum Inhalt haben.

Vor allem der erste Punkt der o.a. Aspekte hat in den letzten Jahren jedoch insofern an Bedeutung gewonnen, als einerseits eine allgemeine Orientierung auf eine textsortenspezifische Fremdsprachendidaktik festzustellen ist (Fandrych / Thurmair 2011), andererseits die Unterschiede an phraseologischen Inhalten in Menge und Art bei verschiedenen Textsorten schon lange bekannt und zumindest teilweise auch untersucht sind (vgl. z.B. die diesbezüglichen Artikel in Lenk / Stein 2011; Burger /

ebenfalls allgemein gilt, stellt mit Bedauern Kühn (2007: 628f) fest: "Überblickt man die Wörterbuchlandschaft des Deutschen, so lässt sich Folgendes feststellen: Insgesamt wird der ‚Zustand der deutschen Phraseographie‘ als ‚desolat‘ bewertet (Pilz 1987, 136). [...] An diesen Zustandsbeschreibungen und Bewertungen hat sich bis heute kaum etwas verändert. [...] Trotz der konstruktiven Kritik hinsichtlich Aufnahme und Beschreibung von Phraseologismen in ein- und mehrsprachigen Wörterbüchern sowie in phraseologischen Spezialwörterbüchern sind bis heute kaum Erkenntnisse und Forderungen in die Praxis umgesetzt worden."

Dobrovol'skij / Kühn / Norrick 2007). Das betrifft naturgemäß besonders solche Textsorten, in denen emotional-expressive Inhalte von Bedeutung sind wie Werbung, Horoskope, Liedtexte, Einladungen, Glückwünsche, Anweisungen, Horoskope und andere Kleintexte, politische Reden oder Printmedien unterschiedlicher *Coleur* und innerhalb der einzelnen Medien in einzelnen Rubriken wie Kommentaren, Sportberichten oder Leserbriefen usw. Zukünftig wird es darum gehen, die Spezifika dieser Textsorten noch genauer herauszuarbeiten in Bezug auf ihre phrasemischen Inhalte, Formulierungen, Modifikationen und insbesondere pragmatischen Funktionen.

Eng damit verbunden ist für den Fremdsprachenunterricht sicherlich der zweite Aspekt, nach welchen Kriterien Phraseme ausgewählt werden sollen. Insgesamt wird häufig die Vermittlung eines phraseologischen Minimums gefordert, das für eine kompetente Sprachverwendung unabdingbar ist. Allerdings stellt Hessky (1997: 139) fest:

„Beim heutigen Stand der Forschung lässt sich die Frage, wie groß ein phraseologisches Minimum sein sollte, noch nicht beantworten. Es gibt zwar bereits vielversprechende Untersuchungsergebnisse (vgl. vor allem Häcki Buhofer / Burger 1994; Dobrovol'skij 1994), diese stellen aber noch kein ausreichendes Hintergrundwissen für eine entsprechende Selektion dar.“

An dieser Tatsache hat sich auch 15 Jahre später nichts oder doch nicht viel geändert, so dass weitergehende Bemühungen für die Feststellung eines quantitativen und qualitativen Basisbestands an Phrasemen vonnöten sind. Šajánková (2007: 126f), die den qualitativen Begriff ‚phraseologisches Optimum‘ bevorzugt, nennt zumindest vier mögliche Auswahlkriterien:

1. Kommunikative Bedürfnisse des Lernalers
2. Die allgemeine Bekanntheit von Phrasemismen
3. Kriterium der Gebräuchlichkeit
4. Der kontrastive Aspekt

Als zentralen Punkt sieht sie die Erfordernisse, denen sich Deutschlernende zukünftig ausgesetzt sehen werden. Ob dies jedoch in den meisten Fällen bestimmt werden kann, ist eher zu bezweifeln. Nur in Ausnahmen wie etwa fachsprachlichen Phrasemen wird der Fokus auf eine überschaubare Auswahl an Phrasemen gerichtet werden können. Eine gewisse Basis an allgemeinem phrasemischem Inventar, das über die relevantesten kommunikativen und strukturellen Phraseme hinausgeht, scheint dennoch weiterhin sinnvoll und notwendig.

Die von Šajánková angeführte allgemeine Bekanntheit ist lediglich von der Parämiologie als wichtiges Selektionskriterium untersucht worden, allerdings gibt es hier naturgemäß große Unterschiede hinsichtlich Region, Klasse, Alter, Geschlecht usw., so dass in der Regel bei der Auswahl die Subjektivität und intuitive Einschätzung der einzelnen Lehrpersonen eine große Rolle spielen werden.

Was die Gebräuchlichkeit von Phrasemen betrifft, so ist diese der Bekanntheit ähnlich, jedoch nicht mit ihr identisch, da teilweise veraltete Phraseme zwar bekannt sind, aber nicht mehr — oder wenigstens nicht mehr von der überwiegenden Mehrheit der Erstsprachler/innen — aktiv verwendet werden. Es ist allerdings gerade das Manko verlässlicher Frequenzuntersuchungen, das trotz deutlich verbesserter technischer Mittel nach wie vor klärende Aussagen problematisch erscheinen lässt. Sicherlich lassen sich punktuell bestimmte Häufungen feststellen, Phraseme nominativer Art zeichnen sich aber gerade dadurch aus und machen sie zu einem Lehr- und Lernproblem, weil nicht gesagt werden

kann, wann und in welchem Kontext sie genau auftauchen.

Die kulturkontrastiven Aspekte stellen einen besonders kontrovers diskutierten Streitpunkt dar (vgl. Grünewald 2012). Ob die Vermittlung voll- oder teiläquivalenter Phraseme sinnvoll ist, ja, ob diese überhaupt möglich erscheint, liegt weiterhin im Dunkeln. Nur in allergrößten Ausnahmefällen scheint die situationsidentische Verwendung mit einer unproblematischen phrasemischen Übersetzung zu koinzidieren, so dass wie auch allgemein bei der Fremdsprachenvermittlung für die semantische Klärung eher die zielsprachenspezifische Verwendung in konkreten Kontexten heranzuziehen ist.

Kühn (2005: 30f) hatte ausgehend von der nach wie vor sehr verbreiteten Fokussierung auf Redensarten „für eine Neuorientierung folgenden Wunschzettel“ formuliert:

„(1) Die Redensartendidaktik darf nicht eingeengt bleiben auf die Behandlung von sprichwörtlichen und bildlichen Redensarten sowie von Sprichwörtern. Es gilt vielmehr, die Bandbreite phraseologischer Sprachzeichen zum Unterrichtsgegenstand zu machen.“

Kühn versteht darunter insbesondere die neu inkorporierten Sprachformen wie Zwillingsformeln, Routineformeln, Kollokationen oder phraseologische Neologismen und stilistische Varianten und Modifikationen.

„(2) Redensarten können im Deutschunterricht durchaus zur Vermittlung sprachbildender und kulturhistorischer Zielsetzungen eingesetzt werden.“

Kühn betont jedoch, dass statt einer rein affirmativen Vermittlung

eine gesellschaftskritische Grundhaltung eingenommen werden sollte, was als eine Art phraseologischer Fixierung sozialer und kultureller Erfahrung interpretiert werden kann.

„(3) Die Redensartendidaktik kann — vergleichbar mit der systematischen Wortschatzarbeit — sprachstrukturell orientiert sein.“

Hierzu würden die sprachlichen Besonderheiten im Sinne der bereits diskutierten Restriktionsbedingungen zählen, darüber hinaus aber auch das Wechselspiel zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung, Fragen der Motiviertheit, semantische Beziehungen wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie oder auch die mittlerweile in den Hintergrund getretene Frage der Klassifizierung von Redensarten und phraseologischen Elementen.

„(4) Eine pragmatisch orientierte Redensartendidaktik müsste sich zum Ziel setzen, Redensarten in ihren konkreten adressaten- und situationsspezifischen Verwendungszusammenhängen zu untersuchen und zwar sowohl für mündliche als auch für schriftliche Texte und Textsorten.“

Die hier bereits implizit angesprochene Frage der Lernziele, die sich der Phrasemvermittlung stellt, wird u.a. von Lüger (1997) aufgegriffen. Er betont, dass Lernziele nicht pauschal festgesetzt werden können, sondern je nach Gegenstandsfeld unterschieden werden müssen. In pragmalinguistischer Hinsicht nennt er drei Bereiche:

1. Phraseolexeme bzw. Wortdiome als Redewendungen (*aus dem Ruder laufen*) oder satzgliedwertige Phraseme (*klipp und klar*)
2. Satzwertige Phraseme als Sprichwörter (*Eine Hand wäscht die*

andere.), festgeprägte Sätze (*Da liegt der Hase im Pfeffer.*) oder geflügelte Worte (*Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.*)

3. Routineformeln bzw. kommunikative Formeln mit situationspezifischer Bindung (*Guten Tag*)²

Groblernziele können innerhalb dieser Bereiche folgende Aspekte umfassen:

- a. Ausdruckskompetenz mit Intonationsfähigkeit und Inhaltsverständnis
- b. Identifizierungskompetenz unter Heranziehung der morphosyntaktischen phasenspezifischen Verwendungsbedingungen
- c. Syntaktische Kompetenz als Wissen um Beschränkungen bei der Einbettung in die Textumgebung
- d. Paraphrasierungskompetenz als Fähigkeit der Umschreibung
- e. Surplus-Kompetenz als Verständnis der über die einzelnen Wortkomponenten hinausgehenden semantisch-pragmatischen Bedeutungsaspekte

Lüger (1997: 91) weist darauf hin, dass mittlerweile teilweise die pragmatische Perspektive übermäßig an Bedeutung gewonnen hat gegenüber dem tieferen inhaltlichen Verständnis und betont:

„Einen Phraseologismus verstehen oder gebrauchen zu können, erfordert in der Regel beides: eine recht präzise Kenntnis der jeweiligen Komponenten (einschließlich morphosyntaktischer Besonderheiten) und der möglichen Funk-

² Hierzu empfehlenswert ist nach wie vor die nicht mehr ganz frisch wirkende, aber dennoch lesenswerte Fernstudieneinheit 6 des Fernstudienprojekts ‚Deutsch als Fremdsprache und Germanistik‘ des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), der Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) und des Goethe-Instituts München (GI) unter Beteiligung des deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), verfasst 1993 von Heinz-Helmut Lüger.

tionen relativ zu einer Textsorte und zur gegebenen Sprecherkonstellation.“

Unterschieden werden muss darüber hinaus zwischen der rezeptiven und der produktiven Seite der Lernziele. Ganz eindeutig auch produktiv verwendbar sollten insbesondere situationsgebundene Routineformeln wie Gesprächseröffnung und -beendigung, Abschwächung und Intensivierung von Äußerungen, Ablaufgestaltung und Gesprächssteuerung sowie zentrale Notionen und Sprechakte wie Dank, Bitte, Entschuldigung sein, die sich mittlerweile aber auch in allen Lehrwerken — sicherlich in unterschiedlich angemessener und interessanter Form — finden lassen.

Ob die produktive Kompetenz ebenfalls für Redewendungen und Phraseolexeme gelten soll, ist in der Fachwelt umstritten — hier gehen die Meinungen weit auseinander, ohne dass eine Klärung und weitgehend geteilte Meinung in Sicht ist. Anders verhält es sich mit Sprichwörtern, Gemeinplätzen, geflügelten Worten usw. Hier wird i.A. lediglich eine rezeptive Kompetenz als erforderlich angesehen, ja teilweise sogar vor einer produktiven Benutzung gewarnt, da soziale Sanktionen bei einer Fehlverwendung nicht auszuschließen sind. Allerdings ist es in der Praxis sicherlich schwer, die einzelnen Klassen sauber voneinander zu trennen und zudem fraglich, ob die Lernenden auf die theoretisch stimulierte Differenzierung hingewiesen werden können und sollen. In diesem Sinne sind diesbezügliche Überlegungen eher als sensibilisierende Fragestellungen für Lehrende zu verstehen.

3.5 Methodische Aspekte

Die Frage, wie die o.a. Lernziele erreicht werden können, wird von der Fremdsprachenmethodik behandelt. Das bislang tragfähigste und allgemein bevorzugte Verfahren ist der von Kühn bereits 1992 vorgeschlagene „phraseodidaktische Dreischritt“ mit den Schritten *Entdecken*

— *Entschlüsseln* — *Verwenden*, von Lüger (1997) um die Übungsphase — *Festigen* — erweitert.

A. *Entdecken*

Die Fähigkeit, phrasemische Einheiten ausfindig zu machen, stellt für Fremdsprachenlernende ein zentrales Problem dar. Jedem Lernenden ist das Phänomen bekannt, zwar alle einzelnen Elemente eines Satzes in ihrer lexikalischen Bedeutung zu erkennen, jedoch dem Gesamten keinen verständlichen Sinn zuordnen zu können. Ein häufig anzutreffender Grund liegt hier in dem semantisch-pragmatischen Mehrwert, den die Kombination der Elemente besitzt. In der Phraseodidaktik wird deshalb versucht, den Lernenden verschiedene Strategien für das selbstständige Erkennen von Phrasemen zur Verfügung zu stellen. Hier lassen sich zwei zentrale Verfahren unterscheiden:

Erstens ist ein kognitives Wissen über die morphosyntaktischen Anomalien zu vermitteln, die sich aus den phrasemtypischen Struktureigenschaften ergeben, z.B. die bereits angeführten Restriktionen wie fehlender Artikel, unzulässige Rektionen oder Flektionen, das Auftreten unikaler Elemente usw. Zweitens sensibilisiert vor allem die Kenntnis semantischer Inkompatibilitäten für das Erkennen von Phrasemen.

„Stark vereinfacht könnte man dem Lernenden als Hilfestellung an die Hand geben, dass feste, oft bildhaft motivierte Wortverbindungen, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den lexikalischen Einzelbedeutungen ableiten lässt, Phraseme sind.“ (Ettinger 2007: 897)

Ettinger betont aber an gleicher Stelle auch, dass die Aneignung von Phrasemen ausschließlich über den kontextuellen Weg mit Hilfe authentischer Texte „sehr unökonomisch und damit für den Fremdspra-

chenunterricht unrealistisch“ ist und plädiert dafür, dass sich Lernende parallel zu den üblichen Formen der Ausweitung der Sprachkompetenz kontextfrei einen Basissatz von rund 1000 Phrasemen aneignen sollen, unterstützt durch die Hilfe von Lehrpersonen, erprobten Lehrwerken sowie der Benutzung von Arbeitsblättern, wie sie etwa bei Hessky / Ettinger (1997) und Lüger (1997) zu finden sind.

B. Entschlüsseln

„Innerhalb der Phraseodidaktik kommt dem Entschlüsseln der Phraseme eine besondere Bedeutung zu, da fast alle Phraseme eine wesentlich komplexere Bedeutungsstruktur aufweisen als vergleichsweise einfache Wortschatzeinheiten.“ (Ettinger 2007: 897)

Auf welchen Wegen sich der gesamte semantische Raum phrasemischer Einheiten, insbesondere solcher mit idiomatisch-metaphorischen Inhalten erfassen lässt, ist ein in der Forschung weiterhin recht unklares und nach wie vor zu explizierendes Feld. Ausschließlich mit Phrasensammlungen und Wörterbüchern ist das Spektrum nur begrenzt zu erfassen, auf der anderen Seite stellt bereits die konsequente Verwendung dieser Hilfsmittel realistischerweise für Lernende eine Überforderung dar. Auch wenn in der Umschreibung bzw. Erläuterung in der jüngeren Vergangenheit erhebliche Fortschritte zu verzeichnen sind, scheint auch hier kein Weg an der Motivierung zur Sammlung von Arbeitsblättern vorbei zu gehen. Sie dienen besonders der Sensibilisierung und schrittweisen Ausdehnung des Verwendungsradius von Phrasemen. Dabei ist darauf zu achten, dass vermieden werden sollte, „möglichst viele phraseologische Äquivalente zwischen Ausgangs- und Zielsprache finden zu wollen, obwohl die vorgeschlagenen Entsprechungen oftmals nur eine von verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten darstellen“ (ebd.). Für

die an anderer Stelle *in explicito* beschriebenen Arbeitsblätter lassen sich vor allem vier Hauptbereiche nennen:

1. Umschreibung der Phraseme in der Fremdsprache, Vokabelläuterungen, Etymologie, Erläuterungen in der Erstsprache
2. Zuordnung des Phrasems zu einem Schlüsselbegriff
3. Genaue und ausführliche Angaben über die Gebrauchsbedingungen
4. Hinweise zu klassemischen und grammatischen Restriktionen, Stilschicht, Frequenz, Gebrauch von Gestik und Mimik

Soweit möglich, sollten die eigenständig zusammengestellten Arbeitsblätter von Zeit zu Zeit ErstsprachlerInnen zur Einsicht gegeben werden, um unzutreffende Beschreibungen zu korrigieren.

C. Einüben

Die insbesondere von Lüger (1997) angemahnten ausgiebigen Festigungsprozesse lassen sich in drei Gruppen aufteilen:

1. Formale Übungen, in denen Phraseme nichtphrasemischen Entsprechungen gleichgesetzt werden sollen, wobei hier *Multiple-choice*-Übungen deutlich dominieren. Solche Wiedererkennung- und Zuordnungsübungen gehören zwar sicherlich zum Übungsrepertoire, rufen nach Meinung von Ettinger (2007: 900) „bei begabten Lernenden jedoch [...] vermutlich Langeweile hervor“, weshalb sie sicherlich nur eine von mehreren Trainingsformen darstellen sollten.
2. „Anspruchsvoller sind Übungen, die versuchen, die onomasiologischen Bezüge der Phraseme herauszuarbeiten, d.h. die semantischen Beziehungen zwischen einem Schlüssel-, Leit- oder Oberbe-

griff und den Schlüsselwörtern oder der Umschreibung des Phrasems“ (ebd.). Ettinger sieht sie als Vorstufe für die aktive Benutzung der Phraseme und betont den kognitiven Vorteil einer Förderung der Vernetzung von Sinnzusammenhängen.

3. Gezielte Übungen zur eigenständigen Verwendung von Phrasemen lassen sich zwar nach wie vor nur selten finden, jedoch sind auch im Fremdsprachenunterricht gestalterische Formen denkbar, bei denen Phraseme von Lernenden spielerisch ausprobiert werden. So könnten sich etwa zwei oder mehrere Lernende aus einem vorgegebenen Set von zuvor eingeführten, d.h. in Texten vorgefundenen, isolierten, analysierten und in ihrer Bedeutungsstruktur erkannten Phrasemen eines auswählen und versuchen, eine phrasemadäquate Situation zu spielen. Die übrigen Lernenden müssten dann das passende Phrasem benennen. Jedoch sollte bei dieser Art spielerischen Ausprobierens darauf geachtet werden, dass für die ausgewählten Phraseme eine gewisse Gebräuchlichkeit gesichert ist.

Für die Festigungsphase bedeutet dies, dass eine sprachvermittlungstendierende textuelle Häufung von Phrasemen in der Regel eine unnatürliche Sprachverwendung mit sich bringt und allzu leicht an die nichtauthentischen Texte erinnert, die im Rahmen von grammatikfixierten Übungstexten der vorkommunikativen Fremdsprachenmethodik mit Konzentration auf ein bestimmtes Grammatikphänomen, z.B. die Präpositionen, verwendet wurden. Der natürlichere Weg, in authentischen Texten die phrasemischen Einheiten zu identifizieren, bewusst zu machen und mithilfe von Nebensequenzen einzuüben, erscheint sicherlich sinnvoller, bedeutet aber auch, dass die Lernenden die Notwendigkeit erkennen, viele dieser Phraseme mithilfe der beschriebenen Arbeits-

blättern ‚auf Vorrat‘ zu lernen.

D. Anwenden

Der zuletzt genannte Übungstyp geht bereits über in die aktive Anwendung von Phrasemen. Diese ist allerdings mit mehreren Haken versehen. So wird darauf hingewiesen, dass selbst bei kompetenter Verwendung zumindest ein Teil der Erstsprachler/innen die Benutzung von Phrasemen quasi als Hegemoniebezirk versteht, d.h. der Anwendung durch Fremdsprachler/innen skeptisch gegenüber steht. Auch wenn dieses Argument insofern zu relativieren ist, als andersherum hier auch große Anerkennung zuteil werden kann und hegemoniales Denken eher auf allgemeine Ressentiments gegenüber Fremden und Fremdem verweist, so ist jedoch richtig an dem Argument, das aufgrund des häufig gegebenen emotional-expressiven Inhalts von Phrasemen bereits geringe pragmatische Verstöße und Nuancenverschiebungen missinterpretiert werden und kommunikationsstörend wirken können. Hierauf sollte bereits in der Trainings- und Transferphase hingewiesen und ein vorsichtiger Benutzungsmodus empfohlen werden.

Um einen Eindruck von der Bandbreite der phrasemisch orientierten Übungsformen in der dritten Phase der Einübung und Festigung zu geben, sollen die verschiedenen Übungstypen im Folgenden zumindest in ihrer metasprachlichen Beschreibung zusammengefasst werden. Die bislang umfangreichste Zusammenstellung hierzu haben bereits 1997 Hessky und Ettinger vorlegt. Nach einem Überblicksvergleich der bis zum damaligen Zeitpunkt relevanten Lernsammlungen, Übungsbücher und Wörterbücher zur Phraseologie des Deutschen sowie der Phraseologieforschung erfolgt bei ihnen eine dezidierte Beschreibung der Auswahl und Anordnung der aufgelisteten Redensarten. Anschließend werden die

Redensarten nach folgenden onomasiologischen Oberpunkten mit zahlreichen Unterpunkten geordnet:

- A. Aussehen des Menschen
- B. Zustand des Menschen
- C. Eigenschaften des Menschen
- D. Einstellung, Beziehung zu den Mitmenschen, zur Umwelt
- E. Menschliches Handeln
- F. Einschätzung einer Lage, eines Sachverhalts
- G. Umwelt — Außenwelt
- H. Situationsgebundene Phraseologismen

Für den hier darzustellenden Themenbereich sind vor allem die sich anschließenden Aufgaben und Übungen von Interesse, die nach folgenden Gesichtspunkten gegliedert sind:

- 1. Aufgaben und Übungen zur Form der phraseologischen Einheiten
- 2. Aufgaben und Übungen zur Bedeutung der phraseologischen Einheiten
- 3. Aufgaben zum Erkennen und Verstehen phraseologischer Einheiten
- 4. Aufgaben und Übungen zur Verwendung phraseologischer Einheiten

1. Aufgaben und Übungen zur Form der phraseologischen Einheiten

1. Ergänzungsaufgaben

- Tiernamen/Körperteile usw., Präpositionen, Verben, Zahlen, Farben, Lebensmittelbezeichnungen einsetzen bzw. austauschen; mit oder ohne vorgegebenen Wörtern
- Verwendung von Zeichnungen mit Schlüsselnamen, denotative Bedeutung
- Schlüsselwörter ohne Vokale vorgeben

Phraseologie und Phraseodidaktik (2)

- Vergleichsphaseme mit Schlüsselwörtern ergänzen
- Schlüsselwörter ergänzen lassen
- Kreuzworträtsel
- unikale Konstituenten einsetzen
- Gebrauchsrestriktionen in Beispielsätzen erkennen
- Kasus obligatorischer Ergänzungen benennen
- Präposition, Verb und Nomen kombinieren
- obligatorische Negationselemente erkennen
- Zwillingformeln ergänzen
- ‚haben‘ und ‚sein‘ ergänzen
- Kontrast strukturell-lexikalisch ähnlicher Kombinationen ‚freie Wortverbindung — phraseologische Einheit‘ mit unterschiedlicher Semantik erkennen

2. Aufgaben und Übungen zur Bedeutung phraseologischer Einheiten

- Zuordnung denotativ — konnotativ
- Zuordnung Phrasem — Bild
- Zuordnung Phrasem — Oberbegriff (positiv/negativ)
- Vergleichsphaseme
- oppositionelle Phraseme zuordnen
- lexikalisch ähnliche Phraseme differenzieren
- Phraseme mit gleicher semantischer Ladung identifizieren
- fehlende Verben/Nomen ergänzen

3. Aufgaben zum Erkennen und Verstehen phraseologischer Einheiten

- Phrasemerkenung in Kurztexen
- Phrasenbeschreibungen historischen Ursprungs verstehen (Etymologie)
- Phraseme in verschiedenen Textsorten erkennen

4. *Aufgaben und Übungen zur Verwendung phraseologischer Einheiten*

- Ergänzung von Phrasemen in Kurztexten
- Auswahl von Phrasemen für Kurztexte
- Situationsbeschreibung für Phraseme
- Komplettierung eines Phrasems mit vorgegebenem Schlüsselwort

Insgesamt dominieren in ansteigendem Schwierigkeitsgrad aufgrund des rezeptiven bzw. produktiven Gehalts als basale Übungstypen Auswahlübungen, oft im *Multiple-choice*-Verfahren, Zuordnungsübungen denotativer und konnotativ-phasemischer Bedeutung sowie Übungen zur Fortsetzung phrasemischer Redewendungen. Ganz grundsätzlich ist eine Abstufung des Schwierigkeitsgrads auch in der Form möglich, dass die jeweiligen Wörter, Halbsätze oder Textteile vorgegeben werden oder nicht. Exemplarisch sollen hier zur Verdeutlichung drei Übungen in vergleichsweise kurzer Form dargestellt werden:

1. *Entscheiden Sie, welches Wort von rechts in welche Redewendung passt:*

jdm. die _____ drücken	Kopf
den _____ verlieren	Nase
jdm. auf der _____ herumtanzen	Fuß
etwas hat _____ und _____	Hand/Hände
alle _____ voll zu tun haben	Daumen

2. *Ordnen Sie den Redewendungen die passende Bedeutungserklärung zu:*

etwas an die große Glocke hängen	etwas ist ganz egal / gleich
jdm. in die Quere kommen	Lunte riechen
etwas ist gehupft wie gesprungen	jds. Arbeit / Pläne stören
eine Gefahr voraussehen / wittern	etwas überall erzählen

3. Bitte vervollständigen Sie die Satzanfänge:

Neue Besen _____
Morgenstund' hat _____
Wie du mir, _____
Wer andern eine Grube gräbt, _____
Ein Gläschen in Ehren _____

4. Phraseodidaktik im japanischen Deutschunterricht

Für die Vermittlung deutschsprachiger Phraseme im Deutschunterricht für Japaner/innen liegen bisher nahezu keine theoretischen Überlegungen vor, wie überhaupt die deutschbezogene Phraseologieforschung bis auf wenige kontrastiv ausgerichtete Forschungen insbesondere von Itoh und Ueda quasi nicht existent ist (vgl. Grünewald 2012). Als einzig durchgängige und vor allem auch in deutschen Fachzeitschriften veröffentlichte fachdidaktisch motivierte Beiträge lassen sich die von Ueda anführen. Nach einem ersten, auch theoretisch argumentierenden Artikel 1991 hat er mehrere konkreter orientierte Beiträge folgen lassen (vgl. Grünewald 2012), bevor er schließlich interkulturell die etymologischen Entstehungszusammenhänge vergleichend analysiert (Ueda 2008), ohne dass jedoch an dieser Stelle auf die diesbezüglichen Betrachtungen näher eingegangen werden kann.

Ziel seines Aufsatzes von 1991 ist es, die Schwierigkeiten japanischer Erstsprachler/innen „beim Verstehen der deutschen idiomatischen Wendungen“ zu betrachten. Bereits eingangs sieht er einen wesentlichen Problemfaktor darin, dass „der Lerner einem ganz andersartigen Kulturkreis angehört als die zielsprachliche Kultur“ (3). Da der Lerner nur von seinem ausgangssprachlichen Wissen ausgehen kann und sich Phraseme, insbesondere solche idiomatisch-metaphorischen Inhalts, wie beschrieben

nicht alleine durch die Kenntnis der einzelnen Komponenten verstehen lassen, sondern bei Vorliegen von Idiomatizität „sowohl eine wörtliche als auch eine nicht-wörtliche Bedeutungsauslegung“ (4) zulassen, kann es hier leicht zu Missverständnissen kommen.

Ueda beschreibt im Folgenden eine Typologie von fünf möglichen Fällen für die kontrastive Analyse, wobei er sich zumindest teilweise auf Koller (1974) bezieht.

1. *Überlappung*

„Wenn sich die beiden IW [idiomatischen Wendungen; MG] im Deutschen und Japanischen fast überlappen, ergeben sich kaum Probleme beim Verstehen, und der Lerner kann ohne Schwierigkeiten eine solche IW gemäß der Sprechsituation und -intention produzieren.“ (5)

Als Beispiel führt Ueda die Redewendung ‚Öl ins Feuer gießen‘ (, *hi ni abura wo sosogu*‘) an und sieht vergleichsweise auch keine Probleme, soweit die relevante lexikalische Einheit demselben Bedeutungsfeld angehört (,die Finger von etwas lassen‘ — , *te wo hiku*‘).

2. *Ziel- und ausgangssprachliche idiomatische Wendungen aus unterschiedlichen Bildfeldern*

„Um einen gleichen Inhalt auszudrücken, gibt es in der Ausgangssprache und Zielsprache jeweils eine andere IW. Es gibt keine Überlappung. Hierzu gehören die meisten IW. Diese IW bereiten große Schwierigkeiten beim Verstehen, weil dahinter ein ganz anderes Bild steckt.“ (6)

Exemplarisch nennt Ueda hier die Redewendung ‚jemandem einen Bären aufbinden‘ — , *hora wo fuku*‘ (etwa: in eine als Instrument benutzte Muschel blasen).

3. *Falsche Freunde*

„Wenn eine zielsprachliche IW eine fast wörtliche Entsprechung, jedoch mit einer ganz anderen idiomatischen Bedeutung in der Ausgangssprache hat, besteht die Gefahr, daß die zielsprachliche IW mißverstanden wird.“ (7)

Der deutschen Redewendung ‚den Gürtel enger schnallen‘ entspricht wörtlich das japanische *zubon no himo wo shimenaosu*‘, was jedoch etwa die Bedeutung von ‚eine Sache noch einmal energisch und entschlossen angehen‘ hat — im gleichen lexikalischen Feld vergleichbar mit ‚sich am Riemen reißen‘ — und insofern nicht mit der deutschen Semantik identisch ist.

4. *Zielsprachliche idiomatische Wendung ohne ausgangssprachliche idiomatische Entsprechung*

„Wenn es keine ausgangssprachliche Entsprechung gibt, besteht keine Möglichkeit, die Bedeutung einer zielsprachlichen IW falsch zu verstehen, weil der Lerner über keine Anhaltspunkte zum Verstehen verfügt. Der Lerner muß einfach [sic!] die zielsprachliche idiomatische Bedeutung samt dem Ausdruck erlernen.“ (8)

Ueda sieht hier eine große Lernaufgabe für japanische Erstsprachler, die höchstens durch Paraphrasierungen und kontextuelle Beispiele erleichtert werden kann.

5. *Wörtliche Übersetzung ausgangssprachlicher IW*

„Wenn für eine ausgangssprachliche IW eine wörtliche Entsprechung in der Zielsprache möglich ist, jedoch ohne entsprechende idiomatische Bedeutung, dann veranlaßt diese Tatsache den Lerner dazu, den betreffenden Ausdruck als Entsprechung einer ausgangssprachlichen IW zu produzieren.“ (9)

Die Kommunikationsintention kann allerdings hier aufgrund des Unverständnisses auf Seiten der Zielsprachensprechenden nicht realisiert werden, was wiederum bei Unkenntnis der Sprachdifferenz zu erheblichen Irritationen auf Seiten der Fremdsprachenlernenden führen kann. Ueda führt hier als Beispiel die bekannte japanische Redewendung *deru kui wa utareru* ‘(Der Nagel, der herausragt, muss heruntergehämmert werden.)’ an, der im Deutschen keine Redewendung entspricht — auch wenn hier einschränkend gesagt werden muss, dass die Bedeutung bei etwas Phantasie und in der Regel ja gegebener kontextueller Einbettung doch für deutsche Erstsprachler/innen erschließbar sein sollte.

Als weitere Schwierigkeit sieht Ueda die nicht selten vorzufindenden Transformationen und Modifikationen von Phrasemen sowie kulturhistorisch begründete Unterschiede:

„Mangels der kultur-historischen Kenntnisse bereiten vor allem solche IW den Deutsch lernenden Japanern enorme Schwierigkeiten, die europäische Ortsnamen oder historische Namen als Komponenten enthalten.“ (11)

Als Beispiel führt er singuläre Phraseme wie ‚im Büßergewand den Gang nach Canossa antreten‘ an, die auf eine historische Begebenheit im Jahr 1077 anspielt.

Abschließend betont er noch, dass für die Behandlung von IW im Deutschunterricht in Japan eine internationale und interlinguale Untersuchung erforderlich ist, „bei der [...] vor allem kulturelle Aspekte in Betracht gezogen werden“ (12). Dies ist zwar mittlerweile zumindest für den umfassenden Bereich der Tier- und Körperbezeichnungen von Itoh (1995) vorgelegt worden, allerdings hat dies an der defizitären Integration von Phrasemen in die ohnehin rudimentäre Methodidaktik des japanischen Deutschunterrichts bedauerlicherweise nichts geändert.

5. Vorschläge und Beispiel für eine Methodik der Wortschatzerweiterung im Fremdsprachenunterricht

Bereits in Grünewald (2012) wurde ein besonderes Kapitel dem Zusammenhang von Wortbildung und Phraseologie gewidmet, da in diesem Bereich ein großes und vor allem bislang ungenutztes Potenzial für die mit der allgemeinen Fremdsprachenvermittlung vernetzte Entwicklung der kommunikativen Kompetenz gesehen wird. Auch wenn der genannte Zusammenhang linguistisch bereits behandelt wurde (z.B. Barz 2007; Fleischer 1997) und das Thema in Ansätzen sogar in der japanischen Germanistik bereits vor längerem wenigstens kurz eingeführt wurde (Itoh 1988), hat es bislang keine Versuche einer systematischen didaktisch-methodischen Verschränkung gegeben.

Ein Grund mag sein, dass es eine dezidierte Methodik der Wortbildung insgesamt bislang nicht gibt und womöglich als eigenständiges Phänomen auch nicht geben kann. Anders verhält es sich mit der Phraseodidaktik, die zwar im Verhältnis zur linguistischen Phraseologieforschung insgesamt ein Nischendasein fristet und auch gegenüber anderen unterrichtsorientierten Vermittlungskonzepten als ‚Stiefkind der Didaktik‘ bezeichnet wurde, aber trotzdem wenigstens ansatzweise Modelle und Übungsformen zur Verfügung stellt. Die folgenden Überlegungen zu einer kombinierten Vermittlung basieren dabei auf Forschungsergebnissen, Plausibilitätserwägungen und Erfahrungen.

1. Ganz grundsätzlich sollte das wichtigste Lernziel die rezeptiv orientierte Sensibilisierung von Lernenden für die Bedeutung sowohl der Regeln der Wortbildung, ihrer morphosyntaktischen Spezifika und Auftretensformen als auch „den textsorten-, adressaten- und situationsadäquaten

Gebrauch von Phrasemen sowie für die jeweiligen Gebrauchsrestriktionen und Gebrauchspräferenzen“ (Ettinger 2007: 901) sein. Damit wäre sicherlich schon viel gewonnen.

2. Was für die Vermittlung von Wortbildungsmustern gilt, trifft auch für Phraseme zu: Sie müssen, so Handwerker (2010: 250; ähnlich mit einem Verweis auf den erstsprachlichen Erwerb Piirainen 2011: 161) „nicht an den Schluss der (fremd)sprachlichen Entwicklung [...], sondern als Elemente des alltäglichen Gebrauchs in die Lehrbücher aller Entwicklungsstufen integriert werden“, weil „Alltagswörter Bestandteil eines reichen Repertoires von Mehrwortmustern“ sind. Auch wenn ohne Frage im Anfängerunterricht einfache Simplexe und Wortbildungen ebenso im Vordergrund stehen werden wie kommunikative und strukturelle Phraseme, schrittweise ergänzt durch Kollokationen mit insbesondere verbaler Basis sowie Funktionsverb(gefüg)en, so ist die stufenweise ansteigende Kenntnis auch idiomatisierter Formen letztlich doch die Voraussetzung für den Erfolg beim Lernen wie auch Gebrauch der Fremdsprache. Ettinger (2007: 901f) weist angesichts mangelnder Frequenzahlen und Auftretensprognosen darauf hin, dass die eigenständige unterrichtsbegleitende Aneignung von kontextlosen Phrasemen, wie bereits beschrieben, für die Lernenden unabdingbar ist. Die Vermittlung von Strategien der Wahrnehmung und Entschlüsselung sollte deshalb ein wichtiges Lehrziel darstellen.

3. Während die Kognitivierung von Wortbildungsmustern bereits vergleichsweise früh begonnen und auch in konkret-praktischen Simulationen oder Realsituationen produktiv umgesetzt werden sollte, steht bei Phrasemen die Rezeptionsfähigkeit gerade in frühen Lernphasen ausschließlich und danach langsam abnehmend gegenüber eigener

Anwendung im Vordergrund. Vor einem vorzeitigen produktiven Gebrauch wird i.a. gewarnt, da die häufig vorhandene emotionale Pragmatik bei Fehlverwendung Sanktionen nach sich ziehen kann.

4. Der von Kühn (1992) für Phraseme vorgeschlagene „phraseodidaktische Dreischritt“ Erkennen — Entschlüsseln — Verwenden, bereits von Lüger (1997: 102) ergänzt um eine Festigungsphase, kann ohne Frage auch auf die Verbindung von Wortbildungen und Phrasemen angewendet werden. Die dabei von Lüger (1997: 100–116; 118–135)³ vorgestellten Übungsformen und Didaktisierungsvorschläge lassen sich problemlos mit den jeweiligen alternativen oder konkurrierenden Wortbildungsformen ergänzen, wie auch das um eine Wortbildungskategorie ergänzte Arbeitsblatt zeigt:

Anhang

Grundform	
Varianten	
Bedeutungsangabe, Paraphrasen	
Oberbegriff, bedeutungsähnliche Ausdrücke	
Klassifizierung	
Morphosyntaktische Restriktionen	
Gebrauchsbedingungen: wer? zu wem? wann? wo?	
Erstsprachliche Entsprechungen, Umschreibungen	
Antonyme / modifizierte / synonyme Wortbildungsformen	
Historische oder andere Erklärung	

(Arbeitsblattvorschlag nach Lüger 1997: 125f)

³ Der — im Übrigen kostenlos als Download zur Verfügung stehende — Text von Lüger (1997) stellt nach wie vor gerade auch für Praktiker/innen eine hervorragende Einführung in die theoretischen und praktischen Aspekte der Phrasemvermittlung dar.

Zwar hat sich der „phraseodidaktische Optimismus“ bei der Benutzung solcher Arbeitsblätter mit den vier Hauptbereichen Umschreibung — Zuordnung — Gebrauchsbedingungen — Restriktionen/ Stilschicht/Frequenz „etwas abgekühlt“ (Ettinger 2007: 899), nichtsdestotrotz stellen sie ein unerlässliches Übungsmaterial für eines der komplexesten Sprachphänomene dar.

5. Soweit authentische oder adaptierte Texte den Ausgangspunkt des didaktisch-methodischen Vorgangs bilden, sind nach der inhaltlichen Erarbeitung, die ohne Frage im Vordergrund stehen muss, in Nebensequenzen deren wortschatz- und grammatikspezifischen Aspekte herauszufiltern. Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Konkurrenzen von auftretenden Wortbildungsformen bzw. Phrasemen können Anknüpfungspunkte bieten, diese als Erweiterung zu thematisieren und mit entsprechenden Übungen zu festigen.
6. Auch die Erstellung von künstlichen, mit den intendierten Formen geladenen Texten, kann punktuell sinnvoll sein, um bestimmte Formen besonders ins Bewusstsein der Sprachlernenden zu rücken. Auf den speziellen Charakter solcher Lerntexte, die aus motivationalen Gründen vielleicht in eher lustiger oder anderweitig aufmerksamkeitsweckender Gestalt präsentiert werden könnten, sollte aber auf jeden Fall hingewiesen werden. In der Regel sind jedoch authentische Texte in originaler oder didaktisierter Form zu wählen, um den Lernenden induktiv auch ein intuitives Gefühl für die Auftretenshäufigkeit gerade von Phrasemen referentieller Art zu vermitteln.
7. Bestimmte Textsorten mit einer besonderen Bedeutung von Aufmerksamkeitssteigerung und Expressivität zeigen ein vermehrtes Auftreten

von meist okkasionellen Neologismen und Phrasemen. Hierzu zählen (vor allem publikumsorientierte) Zeitungen und Zeitschriften, Werbetexte, politische Propaganda, Sportberichterstattung, aber auch literarische Texte mit einer teils sehr autoren-spezifischen Prägung (zu den jeweiligen Spezifika s. die entsprechenden Beiträge in Burger / Dobrovól'skij / Kühn / Norrick 2007). Die Konzentration auf diese Textsorten könnte auch angesichts neuerer Diskussionen und Vorschläge für eine textsortenspezifische Sprachdidaktik (Fandrych / Thurmair 2011; Wotjak 2011) zu einer Verschränkung und Kombination von Wortbildung und Phraseologie genutzt werden.

8. Vor der unreflektierten Übersetzung von Phrasemen wird verschiedentlich deutlich gewarnt. Ettinger (2007: 897) bezweifelt deshalb die Verwendbarkeit von Phrasensammlungen und Wörterbüchern, deren Umschreibungen in der Regel zu knapp seien und die zudem „den nicht ausrottbaren Fehler [begehen], möglichst viele phraseologische Äquivalente zwischen Ausgangs- und Zielsprache finden zu wollen, obwohl die vorgeschlagenen Entsprechungen oftmals nur eine von verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten darstellen.“ In Bezug auf die so genannten ‚falschen Freunde/*faux amis*‘ betonen Dobrovól'skij / Piirainen (2009: 181), dass besonders „die Übersetzung eines L1-Idioms mit Hilfe eines quasi- oder pseudoäquivalenten L2-Idioms [...] in den meisten Fällen eine weniger akzeptable Lösung darstellt als eine nichtidiomatische Übersetzung.“ So wichtig eine kontrastivlinguistische Erarbeitung des Themenfeldes auch ist, so sehr unterscheidet sie sich von einer vermittlungsorientierten Perspektive.
9. Ein besonders strittiges Feld betrifft die visuelle Darstellung von Phrasemen, die sich bei idiomatisch-metaphorischen Formen an-

zubieten scheint und eine lange Tradition hat. Ettinger (2007: 903f) meint, dass „bildliche Darstellungen [...] durch ihre oft eigenwillige oder humoristische Interpretation der Phrasenbedeutung das Erlernen und Behalten ungemein [fördert].“ Aus der vorwiegend dargestellten nicht-metaphorischen Bedeutung der Phraseme geht jedoch der übertragene idiomatische Gehalt nur in den seltensten Fällen hervor, weswegen Lüger (1997: 84) deutlich darauf hinweist, dass „die Visualisierbarkeit phraseologischer Bedeutungen nicht nur generell begrenzt ist [...], sondern außerdem zu widersprüchlichen Zuordnungen führen kann.“ Der – im Übrigen selten zu findende – Versuch der Integration von Phrasemen in den fremdsprachlichen Anfängerunterricht in der Lektion 10 des auch in Japan benutzten Lehrwerks ‚*Schritte international 2*‘ zeigt, dass eine „reflektierte und systematische Verwendung“ (Ettinger 2007: 904) auch heute noch nicht gegeben ist. Die dort im lektionsbeendenden ‚*Zwischenspiel*‘ zum Gesamtthema ‚*Gesundheit*‘ präsentierten 8 Phraseme⁴ sollen Zeichnungen zugeordnet werden, die jedoch von den Fremdsprachenlernenden gänzlich anders interpretiert werden und so zu semantisch-pragmatischen Fehlinterpretationen führen können, ohne dass in der Regel im Unterricht eine situationsadäquate Verständniskontrolle möglich wäre.

10. Als wichtigstes Desiderat sieht Ettinger (2007: 904) „die Erarbeitung von Lehrbüchern [...], mit denen der aktive Gebrauch von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird.“ Darüber hinaus

⁴ jemanden auf den Arm nehmen; jemandem Beine machen; die Finger von etwas lassen; mit jemandem unter vier Augen sprechen, ein Haar in der Suppe finden; seine Nase in etwas hineinstecken; mit dem Kopf durch die Wand wollen; sich etwas hinter die Ohren schreiben

wären „wissenschaftlich abgesicherte Zahlenangaben zur absoluten und relativen Frequenz der Phraseme dringend wünschenswert“ (ebd.: 902). Ergänzen könnte man diese Forderung mit der nach einer möglichst auf Korpora basierten Kontextdifferenzierung insbesondere von Konkurrenzen und Übergängen zwischen Wortbildungen und Phrasemen.

Beispiel einer Kombination der Vermittlung von Phrasemen und Wortbildungen

Exemplarisch soll ansatzweise gezeigt werden, wie Phraseme und Wortbildungsformen verschränkt werden könnten, ohne dass an dieser Stelle jedoch eine vollständige Unterrichtsdidaktisierung präsentiert werden kann.

Ausgangspunkt ist die Aussage von Ettinger (2007: 904), dass für die Auswahl von Phrasemen vor allem die jeweiligen Fremdsprachenkenntnisse einerseits, mögliche Verwendungssituationen andererseits berücksichtigt werden sollen „wie etwa die Beurteilung von Kursen und Dozenten, Gespräche über Mitstudenten, über das Essen, Trinken und Wohnen im fremden Land usw.“ Dies ist vereinbar mit der Empfehlung, eine integrative Anbindung an häufig durch Lehrwerke vorgegebene Themenbereiche zu wählen. Zwei solcher Bereiche bereits in der Grundstufe sind die Themen ‚Essen und Trinken‘ sowie ‚Körperteile‘. Vorausgesetzt, diese beiden Themen- und Wortfelder sind lexikalisch bereits eingeführt, könnte folgender, leider mittlerweile nicht mehr im Internet vorzufindende Text präsentiert werden:

Von der Hand in den Mund — Gesund essen mit wenig Geld?

In Deutschland leben rund 2,5 Millionen Kinder in armen Familien. Statistisch gesehen sind sie drei Mal so häufig von den Folgen falscher Ernährung betroffen wie der Durchschnitt — und diese Folgen könnten unterschiedlicher nicht sein: Ob Übergewicht oder Unterernährung, die gesundheitlichen Schäden bleiben oft ein Leben lang. Die ZDF.reportage „Von der Hand in den Mund“ begleitet Kinder aus sozial schwachen Familien auf ihrem mühsamen Weg zu Normalgewicht und gesünderem Leben.

(<http://reporter.zdf.de/ZDFde/inhalt/21/0.1872.8058549.00.html?dr=1>; Yahoo 26.03.2012)

Die Bedeutung dieses durchsichtigen, d.h. nachvollziehbaren Phrasems ohne spezielle Gebrauchsrestriktionen kann von Lernenden mit Sprachkenntnissen etwa auf B1-Niveau durch übliche Texterarbeitungsverfahren ohne weitere Erläuterungen erschlossen und ggf. mit der detaillierteren und sprachlich komplexeren Nachricht ergänzt werden (http://nachrichten.t-online.de/immer-mehr-leben-von-der-hand-in-den-mund/id_15076312/index; Yahoo 26.03.2012).

Eine Ausweitung in phraseologischer und wortbildungsspezifischer Hinsicht wäre in einer grammatischen Nebensequenz wie folgt möglich: Ersteres könnte durch die Präsentation einer Auswahl von Phrasemen aus den Benennungsbereichen ‚*Hand*‘ und ‚*Mund*‘ geschehen. Das Lernbuch *Das A und O — Deutsche Redewendungen*‘ nennt hier folgende Formen, die bei einer Google-Internetrecherche am 26.03.2012 zu den angeführten Trefferquoten führten⁵:

⁵ Bereits bei leichten Modifikationen der Suchbegriffe zeigen sich teils deutlich unterschiedliche Trefferzahlen, von denen die jeweils höchste angegeben ist. Auch

Hand:

von der Hand in den Mund (leben)	878.000
zwei linke Hände (haben)	751.000
Eine Hand wäscht die andere.	597.000
die Hände in den Schoß (legen)	475.000
die Beine in die Hand (nehmen)	425.000
das Handtuch werfen	414.000
(jemanden) auf Händen tragen	361.000
(für jemanden) (seine) Hand ins Feuer legen	321.000
(jemandem) (völlig) freie Hand lassen	141.000
etwas in die Hand nehmen	137.000
alle Fäden in der Hand haben (/halten)	44.400
(jemanden) in der Hand haben	12.200

Mund:

(jemandem) nach dem Mund reden	145.000
ein (freches)/ loses Mundwerk (haben)	86.800
den Mund voll nehmen	37.200

Zwar ist vor einer realitätsverzerrenden Überfrachtung mit phraseologischen Ausdrücken zu warnen, dennoch sollte es aber möglich sein, von den genannten oder auch anderen themenbezogenen Phrasemen einige auszuwählen, um sie dann nach entsprechenden, möglichst kontextuell eingebetteten Beschreibungen in Anlehnung etwa an Lüger (1997) mit verschiedenen Übungsformen zu trainieren.

Eine Ausdehnung des Kognitionsfeldes in Richtung Wortbildung könnte durch eine lexikalische Auswahl aus einem der Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache geschehen. Beispielhaft sei dies mit dem

die Kontextualisierung und phraseologische Verwendung kann nicht im Einzelnen kontrolliert werden. Dennoch lassen die Zahlen hinsichtlich der Gebrauchshäufigkeit in diesem Medium klare Tendenzen erkennen.

,Wahrig. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*‘ (2008) gezeigt. Mit den genannten Erstgliedern ,*Hand*‘ und ,*Mund*‘ finden sich dort 44 bzw. 17 Einträge. Die deutliche Mehrheit, nämlich 30 bzw. 10 dieser Einträge ist der substantivischen Komposition vornehmlich aus zwei Substantiven zuzurechnen, gefolgt von 9 bzw. 2 Formen adjektivischer Derivation vornehmlich mit dem Suffix *-lich*. Bei der Aktualisierung der Schemata mithilfe von Wortfeldern und Netzwerken wären nun diejenigen Lexeme auszuwählen, die auf der Basis konventioneller Wortlisten dem Lernniveau entsprechen.

Auch der umgekehrte Weg, d.h. die Ausweitung eines Wortbildungsprodukts hin zu phraseologischen Formen, ist ohne Frage möglich. Da die kompositionellen Wortbildungen insgesamt vorherrschen, soll dies an einem Wort aus dem gleichen Wortfeld verdeutlicht werden. Tritt z.B. in einem Text das Wort ,*Zahnfleisch*‘ auf, so könnte einerseits eine wortnetzmethodische Kognitivierung dieses prominenten Wortbildungsmusters durch andere Komposita wie ,*Zahnarzt, Zahnbürste, Zahncreme/-pasta, Zahnstocher, Zahnsperre*‘ oder auch — mit einer anderen semantischen Färbung — ,*Zahnrad*‘⁶ erfolgen, daneben — weniger wahrscheinlich, aber möglich — auch Komposita mit ,*Zahn*‘ als Zweitglied wie ,*Eck- oder Schneidezahn*‘, sowie eine entsprechende Erweiterung von ,*Fleisch*‘ als Erst- oder Zweitglied. Eine phrasemische Erweiterung könnte in Richtung der Redewendung ,*auf dem Zahnfleisch gehen / kriechen*‘ erfolgen (Googletreffer 26.03.2012: 582.000 / 25.300). Dieser saloppe, d.h. auf einem freundschaftlich-vertrauten Niveau liegende Ausdruck könnte wiederum mit dem vorhergehenden, in einem umgangssprachlich höheren

⁶ Wahrig (2008: 1175f) nennt insgesamt 16 substantivische Binär-Komposita aus zwei Substantiven, je ein adjektivisches Derivat mit verbaler und substantivischer Basis sowie ein Verb.

Sprachregister liegenden Phrasem *„von der Hand in den Mund leben“* verbunden werden und so der Registerschulung dienen. Eine zusätzliche Erweiterungsmöglichkeit ergäbe sich hinsichtlich der Komponenten *„Zahn“* (*sich die Zähne an etwas ausbeißen*: 245.000; *die Zähne zusammenbeißen*: 161.000) und *„Fleisch“* (*sich ins eigene Fleisch schneiden*: 391.000).

6. Schluss

Es wurde versucht, wenigstens einen kleinen Einblick zu geben in die vielfältigen Fragestellungen, die sich bei der Übertragung phraseotheoretischer und -empirischer Forschungsergebnisse auf das Feld der Fremdsprachenvermittlung, hier den Fall des Deutschen, ergeben. Es hat sich bei der Betrachtung auf der Mesoebene gezeigt, dass sich trotz erheblicher Fortschritte diesbezüglich noch ein sehr weites Feld an Desideraten und zukünftigen Aufgaben ergibt. Dies betrifft sicherlich die weitere Klärung klassematischer Aspekte, die Problematik phrasemischer Modifikation(smöglichkeiten), insbesondere aber auch die Problematik der Integration von vornehmlich nominativen phrasemischen Einheiten in Lehrwerke und andere methodidaktische Materialien.

Weiterhin wären die bislang erarbeiteten Vorschläge der Phrasemvermittlung aufzuarbeiten, die in Tagungsbänden und Sammelmonographien vorliegen, aber nur vereinzelt textsortenspezifisch in Gesamtbetrachtungen zusammengetragen wurden (vgl. Lenk / Stein 2011; Lorenz-Bourjot / Lüger 2001). Hier Anhaltspunkte für die je nach Situation sicherlich zu modifizierende Lehrpraxis zu geben und das Praxisfeld auszudehnen, scheint ein interessantes und lohnenswertes zukünftiges Projekt für eine Mikrobetrachtung zu sein.

Literatur

- Balhar, Susanne / Cyffka, Andreas / Quaas, Lydia (Hrsg.) (2006): *PONS Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Barz, Irmhild (2007): Wortbildung und Phraseologie. In: Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.), 27-36.
- Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (2007): Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte. In: Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.), 1-10.
- Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.) (2007): *Phraseologie — Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung — An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Černyševa, Irina Ivanovna (1984): Aktuelle Probleme der deutschen Phraseologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 12 (1), 17-22.
- Dobrovol'skij, Dmitrij / Piirainen, Elisabeth (2009): *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*. Tübingen: Stauffenburg.
- Donalies, Elke (2005): Was genau Phraseme sind In: *Deutsche Sprache* 33 (4), 338-354.
- Elorduy, Esther / Fandrych, Christian (1996): Seltsame Vergleiche, komische Wendungen. Idiomatiche Wendungen und Wortbildungen im Deutschunterricht in Mexiko. In: *Fremdsprache Deutsch* 2, 555-572.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.), 893-908.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Plädoyer für eine textsortenspezifische Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 84-93.
- Fleischer, Wolfgang (1997): Das Zusammenwirken von Wortbildung und Phraseologisierung in der Entwicklung des Wortschatzes. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hrsg.), 9-24.
- Fleischer, Wolfgang / Große, Rudolf / Lerchner, Gotthard (Hrsg.) (1988): *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Götz, Dieter / Hänsch, Dieter / Langenscheidt-Redaktion / Wellmann, Hans (Hrsg.) (2006): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. München et al.: Langenscheidt.
- Grünewald, Matthias (2012): Phraseologie und Phraseodidaktik (1). In: *The Annual Report on Cultural Science* CXXXV (No. 137), 85-136.

- Gündoğdu, Mehmet (2007): Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 11-18.
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald (Hrsg.) (2007): *Phraseology in Motion II. Theorie und Anwendung*. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004). Baltmannsweiler: Schneider.
- Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.), 246-255.
- Hessky, Regina / Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- Hofmann, Dirk (2006): Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: Aber bitte mit Phraseologie! In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 218-230.
- Hyvärinen, Irma / Liimatainen, Annikki (Hrsg.) (2011): *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt et al.: Lang.
- Itoh, Makoto (1988): Produktivität in Wortbildung und Phraseologie. In: Fleischer, Wolfgang / Große, Rudolf / Lerchner, Gotthard (Hrsg.), 226-235.
- Itoh, Makoto (2005): *Deutsche und japanische Phraseologismen im Vergleich*. Tübingen: Groos.
- Jesenšek, Vida (2006): Phraeologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: *Lingustik online* 27 (9), 237-148.
- Kempcke, Günter / Seelig, Barbara / Wolf, Birgit (Hrsg.) (2000): *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. De Gruyter: Berlin / New York.
- Koller, Werner (1974): Intra- und interlinguale Aspekte idiomatischer Redensarten. In: *Skandinavistik* 4 (1), 1-24.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachunterricht und den Unterricht DaF. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 21, 169-189.
- Kühn, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht* 5, 25-32.
- Kühn, Peter (2007) Phraseologie des Deutschen: Zur Forschungsgeschichte. In: Burger, Harald / Dobrovolskij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.), 619-643.
- Lenk, Hartmut E.H. / Stein, Stephan (Hrsg.) (2011): *Phraseologismen in Textsorten*. Hildesheim et. al.: Olms.

- Lorenz-Bourjot, Martine / Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2001): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Ed. Praesens.
- Lipinski, Silke (2011): Zu Routineformeln im einsprachigen deutschen Lernerwörterbuch. Eine Untersuchung anhand von zwei Lernerwörterbüchern. In: Hyvärinen, Irma / Liimatainen, Annikki (Hrsg.), 81–93.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. (Fernstudieneinheit 6). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
[kops.uni-konstanz.de/volltexte/1999/295/pdf/295_1.pdf; 11.04. 2012]
- Piirainen, Elisabeth (2011): Weit verbreitete Idiome und das „Lexikon der gemeinsamen bildlichen Ausdrücke“ — Gewinn für den Fremdsprachenunterricht? In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 157–165.
- Šajānková, Monika (2007): Phraseologie im Unterricht. In: Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald (Hrsg.), 123–136.
- Steyer, Kathrin (Hrsg.) (2004): *Wortverbindungen — mehr oder weniger fest*. (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003). Berlin / New York: De Gruyter.
- Ueda, Yasunari (1991): Schwierigkeiten beim Verstehen der deutschen idiomatischen Wendungen. Ein Kapitel im Deutschunterricht für japanische Muttersprachler auf einer fortgeschrittenen Stufe. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18 (1), 3–14.
- Ueda, Yasunari (2008): Andere Sprachen, andere Bilder. Etymologie, interkulturell betrachtet. In: *Zielsprache Deutsch* 35 (3), 3–19.
- Ullmann, Katja / Ampíe Loria, Carlos / Grenzer, Ulf (2009): *Das A und O. Deutsche Redewendungen*. Stuttgart: Klett.
- Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.) (2008): *Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Gütersloh / München / Berlin: Bertelsmann.
- Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hrsg.) (1997): *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: Narr.