

Wenke Mückel

Zur Einleitung: Phraseodidaktik – ein streitbarer Gegenstand?

Bewegt man sich als Muttersprachdidaktikerin durch die deutschdidaktische Fachwelt, so hat man mit einem Arbeitsschwerpunkt Lexikodidaktik, die sich als Verbindung von (genereller) Wortschatz- und (speziellerer) Phraseodidaktik versteht, einen schweren Stand: Unumstritten für den schulischen Primärsprachenunterricht aller Klassenstufen ist die Bedeutung von Schreib-, Rechtschreib-, Grammatik-, Lese- und Literaturdidaktik sowie inzwischen der Mediendidaktik. Zwar als praktisch bedeutsam halbwegs akzeptiert, aber als fachdidaktische Disziplin nicht gleichwertig werden die unterrichtliche Wortschatzarbeit und die Wortschatzdidaktik angesehen.¹ Gründe dafür versucht beispielsweise Kilian (vgl. Kilian 2011: 139–140) zu benennen, der ebenfalls feststellt:

Dezidierte Forderungen nach der didaktischen Modellierung einer systematischen (und nicht lediglich zufälligen) Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung im Unterricht des Deutschen als Erstsprache werden zwar immer wieder erhoben [...], harren jedoch nach wie vor der Umsetzung.

(Kilian 2011: 138–139)

Wird nun bereits die Wortschatzdidaktik im Primärsprachenunterricht vernachlässigt, so gilt dies erst recht für die Phraseodidaktik „als einem noch sehr unterrepräsentierten Feld in der muttersprachlichen Deutschdidaktik“ (Kuhs & Merten 2015: 4). Dies trifft zwar vor allem für den Primärsprachenunterricht zu, aber auch für den Fremdsprachenunterricht wird eine noch stärkere Beachtung phraseodidaktischer Forschungsansätze und Fragestellungen eingefordert (vgl. z. B. Lüger 2004: 122; Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan 2013: 156, 163–164). Die Klagen über die fehlende oder unzureichende Anerkennung wurden von L1- wie auch z. T. von L2-Phraseodidaktiker/innen oft wiederholt und haben mitunter Schlagwortcharakter gewonnen, besonders in den häufig zitierten Ausdrücken „das Stieffkind der Didaktik“ (Wotjak 1996: 4), „der [noch unerfüllte] redensartendi-daktische/ phraseodidaktische Wunschzettel“ (Kühn 2005: 30; 2007: 889–890), „der phraseodidaktische Dornrösenschlaf“ (Kühn 2005: 25) und „das noch wenig bestellte sprachdidaktische Feld der Phraseologie“ (Hartmann & Schlobinski 2005: 3).

¹ Einen Abriss zur Problematik der Etablierung von primärsprachenunterrichtlicher Wortschatzarbeit gibt z. B. Ulrich 2011: 18 ff.

Die Phraseodidaktik, deren Hauptgegenstand „das wissenschaftlich fundierte systematische Lehren und Lernen von Phrasemen im Sprachunterricht“ (Ettinger 2019: 86) ist, kann entweder als ein spezifisches Arbeitsgebiet der Wortschatzdidaktik angesehen werden (vgl. Mückel: 2015b) oder als ein zwar vergleichbares, aber separat existierendes didaktisches Handlungsfeld *neben* der Wortschatzdidaktik: „Zuweilen ergeben sich in der Phraseodidaktik nützliche Analogien und Parallelen zur Wortschatzdidaktik, aber im allgemeinen erfordert das Lehren und Lernen der Phraseme eine eigene Didaktik.“ (Ettinger 2019: 86) Möglicherweise ist die Frage nach der Stellung der Phraseodidaktik als einer Paralleldisziplin oder einer von der Wortschatzdidaktik überdachten Disziplin damit verbunden, ob die Muttersprachperspektive in Fortsetzung des natürlichen L1-Erwerbs (wie bei Mückel) oder die Fremdsprachenperspektive in Form gesteuerten L2-Erwerbs (wie bei Ettinger) eingenommen wird. Unabhängig davon wird aber der Phraseodidaktik ein eigener, besonderer Stellenwert als didaktische Disziplin zugesprochen, sofern sie im Kreise von Phraseolog/innen bewertet wird; dies führte zum schrittweisen Herausarbeiten eines Selbstverständnisses, eines Forschungsrahmens sowie einer Wesens- und Aufgabenbestimmung.²

Diese Entwicklung der Phraseodidaktik innerhalb der Phraseologie, die sich selbst erst allmählich seit Ende der 1960er Jahre als eine eigenständige Forschungsrichtung herausgebildet hat (vgl. Rothkegel 2001: 211), vollzog sich in etwa 40 Jahren: Die ersten markanten phraseodidaktischen Veröffentlichungen stammen aus den späten 1970er Jahren und wurden überwiegend von Schulpraktiker/innen verfasst; in diese Zeit fällt auch ein erstes Auftreten des Begriffs *Phraseodidaktik*, und zwar 1979 von Wolfgang Eismann auf die sowjetische Phraseologie angewendet (vgl. Ettinger 2019: 89). Die Ausdehnung des Begriffs *Phraseodidaktik* auf generelle sprachdidaktisch-phraseologische Themenstellungen leisteten endgültig Martine Lorenz-Bourjot und Heinz-Helmut Lüger 2001, indem sie ihn im Titel ihres Sammelbandes „Phraseologie und Phraseodidaktik“ verwendeten (vgl. Ettinger 2019: 89). Nachdem dieser Begriff damit geprägt und ins Bewusstsein gerückt wurde, hat die *inhaltliche* Ausdifferenzierung des Arbeitsgebiets insofern begonnen, als die *universitäre* fremdsprachliche Phraseodidaktik der 1990er Jahre³ zwar weiterhin fortgeschrieben wurde, aber allmählich rückten und rücken zusätzlich dazu auch *schulische* Aspekte der Phraseodidaktik hinsichtlich des Fremd- und

² Ein Abstecken des Forschungs- und Aufgabengebiets der Phraseodidaktik erfolgte u. a. im Ergebnis des Workshops „Phraseodidaktik“ auf der EUOPHRAS-Tagung 2012 in zwei getrennten, sich aber auf diesen Workshop beziehenden Publikationen: Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan 2013 und Mückel 2015a.

³ Eine Auflistung einschlägiger Autor/innen aus der Geschichte der Phraseodidaktik findet sich bei Ettinger 2019: 89.

Muttersprachenunterrichts in den Blick. *Universitäre* Aspekte der Erstsprachendidaktik, d. h. beispielsweise Fragen der phraseodidaktischen Qualifizierung von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch für den Muttersprachenunterricht, wurden dagegen – zumindest bezüglich der deutschsprachigen Phraseodidaktik – bislang kaum behandelt.⁴ In der Zusammenschau der Entwicklungslinien der Phraseodidaktik könnte somit im Allgemeinen ein Viererfeld der Handlungsräume abgesteckt werden: universitäre fremdsprachliche Phraseodidaktik – schulische fremdsprachliche Phraseodidaktik – schulische erstsprachliche/muttersprachliche Phraseodidaktik – universitäre erstsprachliche/muttersprachliche Phraseodidaktik. Innerhalb dieser Grobrahmung ergeben sich vielfältige Themenstellungen, die primär an die Linguistik und deren Zweige gebunden sind. Darüber hinaus zeichnen sich aber auch kleinere, spezifische phraseodidaktische Teilthemen ab, die ihrerseits Anschlüsse an benachbarte Gebiete ermöglichen, wobei dieses Andocken in verschiedenen Dimensionen und Richtungen erfolgen kann:

- Anschlüsse an Querschnittsthemen, wie z. B. Digitalisierung und Lehr-/Lernmittel bzw. Lehr-/Lernformen, Migration und Zweitspracherwerb, Interkulturalität, Unterrichtskommunikation, Heterogenität und Diversität in Lehr-Lern-Gefügen,
- Anschlüsse an die Untersuchung von Besonderheiten der unterschiedlichen Schul- und Ausbildungsformen, wie z. B. Elementar-, Primar-, Sekundarstufenbildung, Berufs(schul)bildung, Studium, ggf. Fortbildung (z. B. von bereits berufstätigen DaF-Lehrkräften),
- Anschlüsse an (psycho)linguistische, entwicklungspsychologische und pädagogische Studien zu sprachlichen Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung vs. in der fröhkindlichen und kindlichen Bildung vs. bei Vorgängen sprachlich-literarischer Bildung in der Adoleszenzphase,

⁴ Phraseodidaktische Überlegungen zur universitären Lehramtsausbildung für den L1-Unterricht müssten neben der Gestaltung von originär phraseologischen Lehr- und Lernprozessen im muttersprachlichen Unterricht (angebunden vor allem an Psycholinguistik und Felder der Systemlinguistik) auch übergreifendere Aspekte der Unterrichtsgestaltung einbeziehen und somit die Anschlüsse zur pädagogischen, allgemeindidaktischen und generellen methodischen Fachlehrkrautausbildung eines Deutschlehrers/einer Deutschlehrerin für den L1-Unterricht schaffen. Solche Anknüpfungspunkte der Phraseodidaktik an die Allgemeine Didaktik, die Pädagogik, die (allgemeine) Methodik und die Unterrichtsforschung könnten bezüglich des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch z. B. bei den Querschnittsthemen *Digitalisierung*, *Inklusion* und *Unterrichtskommunikation* liegen (vgl. Mückel 2020a, 2020b, 2022). In diesem Band finden sich in den Beiträgen von Erla Hallsteinsdóttir und von Stephan Stein ebenfalls Hinweise auf phraseologische und phraseodidaktische Aspekte im Lehramtsstudium Deutsch, die die sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Studierenden betreffen.

- Anschlüsse an die Erfassung der Sprachnutzung in verschiedenen Kontexten bzw. an die Kennzeichnung von Sprachformen in Bildungszusammenhängen, wie z. B. phraseodidaktische Ansätze bei der Ausbildung von allgemeiner Kommunikationsfähigkeit bzw. Alltags- und Standardsprachlichkeit (z. B. in der Fremdsprache), von Fach-, Bildungs- und Schriftsprachlichkeit (z. B. im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufen und der Berufsschule) und von sprachlichem Varietätenbewusstsein (z. B. literarästhetische, mediensprachliche und stilistische Schulung im Fremd- und Erstsprachenunterricht).

Dass die Phraseodidaktik der Fremdsprachen sowohl für den schulischen als auch für den universitären Unterricht fortgeschritten ist als die der Erstsprache⁵ ist, wird auch an den Proportionen in diesem Band erkennbar und ist insbesondere auf die starken Impulse aus der Romanistik in der Gegenwart⁶ sowie der Slawistik in Fortsetzung ihrer langen phraseologischen Traditionen zurückzuführen. Außerdem scheint die Erstsprachendidaktik bezüglich der Phraseologie die Primar- und Elementarstufe stärker zu berücksichtigen als die Sekundar- und berufsbildenden Stufen, für die noch wenige Studien existieren (im berufsbildenden Bereich noch weniger als für die Sekundarstufen). Ebenso schlägt sich in diesem Band nieder, dass die Phraseodidaktik derzeit vorrangig als eine sprachdidaktische Kategorie betrachtet wird und von der *Literaturdidaktik* erst noch großflächiger entdeckt werden muss, obwohl auch hier bereits Arbeiten zu finden sind; die zwei literaturdidaktischen Beiträge dieses Bandes sollen diese Tendenz bestärken und können zur weiteren Erschließung einer *literaturdidaktischen* Sichtweise auf die Phraseologie anregen.

Anders als innerhalb der Phraseologie gestaltet sich die Anerkennung der Phraseodidaktik „nach außen“ dagegen schwieriger: Im fachdidaktischen Spannungsfeld der verschiedenen sprach- und literaturdidaktischen Einzeldisziplinen muss die Phraseodidaktik noch um Akzeptanz ringen, obwohl ihr Gegenstand von größter Relevanz ist:

Die Phraseologie ist genau genommen ein in der Muttersprachendidaktik des Deutschen zu Unrecht verkannter „Glücksfall“; denn kaum ein anderer Bereich des Wortschatzes

⁵ Prägend für die primärsprachliche Phraseodidaktik waren die Arbeiten von Annelies Häcki Buhofer, vor allem zu Spracherwerbsaspekten (zusammenfassend von ihr noch einmal dargestellt in Häcki Buhofer 2007), sowie von Peter Kühn zum muttersprachlichen Deutschunterricht (zusammenfassend von ihm noch einmal dargestellt in Kühn 2007).

⁶ Stellvertretend für die Bandbreite der phraseodidaktischen Ansätze und Konzeptionen aus der Romanistik sei an dieser Stelle auf Stefan Ettinger, Heinz-Helmut Lüger, Günter Schmale und Christine Konecny verwiesen.

bietet vergleichbare Ansatzpunkte für derartig vielfältige Perspektiven der Sprachvermittlung: von der Sensibilisierung für sprach- und kulturgechichtliche Zusammenhänge über Einblick in sprachstrukturelle Charakteristika (auf unterschiedlichen Ebenen) und in rhetorische Gestaltungsformen bis zur Vergegenwärtigung varietätenbezogener und pragmatischer Aspekte, die sich text- und textsortenorientiert auf allen Schulstufen umsetzen lassen.

(Stein 2011: 276)

Was hier als Potenzial für die Muttersprachendidaktik formuliert wird, gilt in ähnlicher Weise auch für den Fremdsprachenunterricht. Dem trägt zumindest die phraseodidaktische Entwicklung *innerhalb* der Phraseologie zunehmend Rechnung, indem die Etablierung der Phraseodidaktik als phraseologische Teildisziplin voranschreitet: Auf den EUROPHRAS-Tagungen seit Beginn der 2000er Jahre gibt es stets Beiträge (in den letzten Jahren auch vollständige Sektionen) zur Phraseodidaktik; die Phraseodidaktik hat unter der Rubrik „Spracherwerb und Didaktik der Phraseme“ als eigenständiges Kapitel Eingang in das einschlägige internationale Handbuch der Phraseologie (Burger et al. 2007) gefunden; die Zahl phraseodidaktischer Publikationen wächst kontinuierlich an.⁷ In diesem Zusammenhang bestehen Ziele dieses Bandes darin,

- einen Querschnitt phraseodidaktischer Diskussions- und Forschungsansätze abzubilden, sie überblicksartig zu bündeln und dadurch eine Standortbestimmung vorzunehmen,
- einen Einblick in die Bandbreite der aktuellen phraseodidaktischen Forschung zu geben,
- Potenziale der Phraseodidaktik als einer Form der angewandten Phraseologie aufzuzeigen und auszuloten,
- Anknüpfungsmöglichkeiten an andere *phraseologische* wie auch *linguistische* (und ggf. *literaturwissenschaftliche*) Fachgebiete zu eröffnen,
- die didaktische Vielschichtigkeit einer Phraseodidaktik zu umreißen, die sich beispielsweise zwischen den Polen Muttersprachendidaktik/Primärsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik, Spracherwerb – Sprachenlernen – Sprachvermittlung, Sprachdidaktik – Literaturdidaktik – Mediendidaktik, Fachdidaktik(en)/Sprach- und Literaturdidaktik(en) – Fachwissenschaft(en)/Sprach- und Literaturwissenschaft(en), Didaktik – Pädagogik – Unterrichtsforschung – Lehr- und Lernmittelforschung, Schulunterricht/Schul(form)didaktik – Universitätslehre/Hochschuldidaktik bewegt,
- Zielrichtungen der phraseodidaktischen Forschung zu klären sowie Weiterführungen und Perspektiven zu skizzieren.

⁷ Eine Auswahl von analogen und digitalen Publikationen stellen z. B. Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan (2013: 153 ff.) vor.

Im Kern besteht das Anliegen des Bandes folglich darin, die Phraseodidaktik als eine wissenschaftliche Teildisziplin der Phraseologie zu bestätigen, ihre fachlichen Konturen zu schärfen sowie ihre Bedeutung bei der Durchsetzung eines erweiterten Phrasembegriffs zu verdeutlichen, der Phraseme nicht auf Idiome beschränkt, sondern sie grundsätzlicher als formelhafte Spracheinheiten erfasst. Durch diese Bestätigung, Konturierung und Bedeutungsklärung soll es gelingen, den Wert der Phraseodidaktik für das Gesamtfeld der Phraseologie zu bestimmen.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Anlage und Aufbau des Bandes

Alle Beiträge dieses Bandes manifestieren ein klares Selbstverständnis der Phraseodidaktik, d. h. die Phraseodidaktik selbst betrachtet sich als eine legitimierte und etablierte Teildisziplin der Phraseologie. Noch 2012 und 2016 gestalteten sich die phraseodidaktischen Sektionen auf den jeweiligen EUROPHRAS-Tagungen⁸ zugleich als Konsolidierung, Standortbestimmung innerhalb der Phraseologie und Suche nach einer festen Verankerung. Inzwischen hat sich die Arbeit auf dem Gebiet der Phraseodidaktik so intensiviert, dass ihre Konturen und Handlungsfelder sowie ihre Potenziale und die Breite ihres Spektrums immer deutlicher hervortreten. Damit geht der Anspruch einher, als wissenschaftliche Teildisziplin wahrgenommen, anerkannt, ausgebaut und weiterentwickelt zu werden, was in einer Vielzahl der Beiträge dieses Bandes entweder als direktes, offensives Plädoyer oder aber als indirektes, zum Nachdenken aufforderndes Statement formuliert wird. Jeder Beitrag fundiert auf seine Weise und an seinem ausgewählten Gegenstand diese Forderung nach Akzeptanz innerhalb der Phraseologie sowie vor allem auch außerhalb der phraseologischen Forschung. Dabei werden die Fortschritte im Inneren der „phraseologischen Community“ gewürdigt, die noch nicht angemessene externe Beachtung – die die Phraseodidaktik mit der gesamten Phraseologie gemein hat – wird in mehreren Beiträgen offen beklagt.

Um diesen übergeordneten Blick auf die Stellung der Phraseodidaktik als Wissenschaftsdisziplin zu lenken sowie eine Positionierung, einschließlich einer daran geknüpften vorläufigen Wesensbestimmung, vorzunehmen, wird der Band mit drei Beiträgen von genereller Natur eröffnet: **Erla Hallsteinsdóttir, Heinz-Helmut**

⁸ Das diesbezügliche Ergebnis der EUROPHRAS-Tagung 2012 ist bei Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan (2013) festgehalten; die Resultate von 2016 fließen in diesen Band ein.

Lüger und **Stephan Stein** befassen sich in ihren Beiträgen mit phraseodidaktischen Grundfragen. Ein Schlaglicht auf phraseodidaktische Aspekte der Muttersprachendidaktik, und zwar bezüglich der Primarstufe, werfen in einem zweiten Abschnitt des Bandes **Britta Juska-Bacher** und **Ulrike Preußer**. Dem Verhältnis des phraseologischen Forschungsstandes zwischen Erstsprachen- und Fremdsprachendidaktik entsprechend, folgt diesem kurzen Bezug auf die Muttersprachendidaktik ein ausführliches Beleuchten der Fremdsprachendidaktik. Dabei werden die Facetten der phraseodidaktischen Ansätze im Bereich Deutsch als Fremdsprache sichtbar, die von prinzipielleren Fragestellungen in den Beiträgen von **Anna Reder**, **Joanna Targońska**, **Marios Chrissoú**, **Brigita Kacjan/Milka Enčeva**/ **Saša Jazbec** und **Nils Bernstein** bis hin zu spezifischeren Themen reichen. Letztere sind in diesem Band die Behandlung von Phrasemen in Jugendzeitschriften, der sich **Hana Bergerová** widmet, sowie die Verwendung von Phrasemen durch DaF-Studierende bei einem bestimmten Typ von Textproduktionsaufgaben, die **Tamás Kispál** bespricht. Einen populären Phrasemtyp, nämlich Sprichwörter, behandelt **Hrisztalina Hrisztova-Gothardt**, wobei sie in ihrem Beitrag gleichzeitig das Element der Mehrsprachigkeit durch eine Gegenüberstellung von Deutsch und Englisch als Fremdsprache einbringt. Diese mehrsprachige Komponente, allerdings auf Spracherwerbsfragen bezogen, steht auch im letzten Beitrag des Bandes im Mittelpunkt, in dem **Florentina Mena Martínez** und **Carola Strohschen** den Zweit- und DrittSprachenerwerb unter phraseodidaktischen Gesichtspunkten vergleichen.

Inhaltliche Akzentuierungen

Die drei einführenden Beiträge von **Erla Hallsteinsdóttir**, **Heinz-Helmut Lüger** und **Stephan Stein** geben einen Einblick in die Stellung der Phraseodidaktik, ihre Ansprüche, ihre Ausrichtungen und in Desiderata. Den Ausgangspunkt bilden jeweils kurze Skizzen zur Entwicklung und zum aktuellen Stand der Phraseodidaktik, die einhellig darin münden, dass phraseodidaktische Forschungsergebnisse noch zu wenig Eingang in die fremd- und primärsprachliche Fachdidaktik finden. In allen drei Beiträgen werden Lösungsansätze aufgezeigt, die bei **Erla Hallsteinsdóttir** schwerpunktmäßig bei einer Verankerung phraseologischer und phraseodidaktischer Komponenten in schulischen und universitären Curricula ansetzen. Bei **Heinz-Helmut Lüger** und **Stephan Stein** werden die Textbindung und Kontextualisierung bei der unterrichtlichen Arbeit an und mit Phrasemen als zentral erachtet, was beide zur Kernidee einer Phraseopragmatik bzw. Textsortenorientierung im Fremdsprachenunterricht (**Heinz-Helmut Lüger**) und Primärsprachenunterricht (**Stephan Stein**) führt. Die drei Beiträge zeigen, dass die wachsende Bedeu-

tung von Phraseologie und Phraseodidaktik aus der Erweiterung des Phrasembegriffs resultiert: **Erla Hallsteinsdóttir** beklagt ausdrücklich, dass außerhalb der Phraseologie(forschung) diese Einsichten in eine grundsätzlichere Formelhaftigkeit von Sprache nicht angenommen werden und die Phraseologie noch immer zu stark auf Idiome und Sprichwörter reduziert wird. Sie spricht sich für eine Verbindung von phraseologischer und lexikologischer Arbeit aus und versteht die Phraseodidaktik als einen Teil der Wortschatzdidaktik. Auch **Stephan Stein** stellt die Bezüge zwischen Phraseo- und Wortschatzdidaktik her, fokussiert aber die textlinguistische Perspektive noch stärker als die lexikologische. Insofern stellt er das primärsprachliche Pendant zum fremdsprachenunterrichtlichen Beitrag von **Heinz-Helmut Lüger** dar, der seinerseits den erweiterten Phrasembegriff und die Textorientierung verknüpft, indem er Routineformeln und Kollokationen in seinen phraseopragmatischen Betrachtungen gleichwertig neben die Idiome stellt.

Ähnlich wie **Erla Hallsteinsdóttir** sieht auch **Britta Juska-Bacher** eine enge Verbindung von Wortschatzdidaktik und Phraseodidaktik. Sie bezieht sich dabei auf die sprachliche Bildung im Kindesalter und bietet damit eine schulstufenbezogene Diskussion phraseodidaktischer Herangehensweisen ähnlich wie **Ulrike Preußer**. Beide thematisieren die muttersprachliche phraseologische Entwicklung in der Primarstufe, und zwar für den Sprachunterricht (**Britta Juska-Bacher**) und für den Literaturunterricht (**Ulrike Preußer**). Anknüpfend an Erkenntnisse zum Phrasemerwerb bei Kindern unterbreitet **Britta Juska-Bacher** Vorschläge für eine unterrichtliche Behandlung von Phrasemen, die besser als in der bisherigen schulischen Praxis auf die Verarbeitungsvorgänge beim Erwerb von Phrasemen durch muttersprachliche Kinder abgestimmt ist. Zur Illustration nutzt sie Lehrbuchauszüge, die einer kritischen Bewertung unterzogen und auf notwendige Veränderungen hin überprüft werden. Illustrierende Beispiele verwendet auch **Ulrike Preußer**, nur geht es ihr nicht um eine Kritik, sondern vielmehr um das Aufzeigen von Möglichkeiten, mithilfe von Phrasembetrachtungen anhand von Kinderliteratur eine relevante literaturdidaktische Zielsetzung zu erfüllen, nämlich bei Schüler/innen aller Jahrgangsstufen ein literarisches Lernen zu initiieren. Um dieses Anliegen zu verdeutlichen, stellt sie zunächst literaturdidaktische Prämissen dar, zu denen als zentrales Konstrukt auch das literarische Lernen mit seinen elf Aspekten – ein in der Literaturdidaktik gängiges und vielfältig diskutiertes Modell zur Aufgabenbestimmung von Literaturunterricht – gehört. Wie **Britta Juska-Bacher** die schon ab dem Kindesalter vorhandenen Potenziale von Phrasemen für die sprachliche Bildung hervorhebt, arbeitet **Ulrike Preußer** dies mit Einbettung in das Gesamtfeld des Literaturunterrichts für den Bereich der Entwicklung *literarischer* Fähigkeiten und das literarische Lernen heraus.

Einen wesentlichen Bestandteil literarischen Lernens, nämlich eine Einsicht in die Poetizität der Literatursprache zu gewinnen, thematisiert auch **Nils Bernstein**,

jedoch – in der Perspektive anders als **Ulrike Preußer** – nicht auf eine bestimmte Altersstufe bezogen und an fremdsprachlichen Lernenden orientiert. Er sieht in der Arbeit mit Phrasemen in literarischen Texten die Möglichkeit, bei DaF-Lernenden ein (fremd)sprachliches mit einem literarischen Bewusstsein zu vernetzen, indem ein Kontrasterlebnis zwischen literarischer und pragmatischer Verwendung von Phrasemen geschaffen wird. Es wird eine dem Beitrag von **Ulrike Preußer** vergleichbare Intention deutlich, und zwar die phraseodidaktischen Ressourcen von Literatur zu erschließen, wobei begründet wird, warum Literatur für grundsätzlich geeignet beim fremdsprachlichen Phrasemerwerb gehalten wird. Die kurzen literarischen Beispiele im Verlauf des Beitrags sowie die ausführliche Beschreibung eines konkreten literarischen Beispiels und seiner Umsetzung im DaF-Unterricht unterstützen die von **Nils Bernstein** geführte literaturdidaktische Argumentation.

Bezüglich der literaturdidaktischen Ausrichtung kann der Beitrag von **Nils Bernstein** in Relation zum Beitrag von **Ulrike Preußer** gesehen werden, hinsichtlich seiner generellen Gedanken zum DaF-Unterricht lässt er sich in die Reihe der sprachdidaktischen Beiträge von **Anna Reder**, **Joanna Targońska**, **Marios Chrissou** und **Brigita Kacjan/ Milka Enčeva/ Saša Jazbec** einordnen. **Anna Reder** klärt prinzipielle didaktische Ansätze der Phrasemvermittlung im Fremdsprachenunterricht und nimmt insofern Modifizierungen vor, als sie auf die Ausdehnung der Phrasenvorstellung reagiert und folglich die Kollokationen als eine stärker zu beachtende Größe in die fremdsprachliche Phraseodidaktik einbezieht. Sie zeigt auf, worin die Erweiterungen der phraseodidaktischen Zugegriffe bestehen und wie die Gewichtung von Kollokations- und Idiombehandlung arrangiert werden könnte, wenn von einem umfänglicheren Phrasembegriff ausgegangen wird. Korrespondierend zum Beitrag von **Anna Reder** kann der Beitrag von **Joanna Targońska** gelesen werden. Sie setzt sich explizit mit dem Verhältnis von Phraseodidaktik und Kollokationsdidaktik auseinander und favorisiert tendenziell – anders als **Anna Reder** – eine Trennung bzw. zumindest eine klare Unterscheidung bei der unterrichtlichen Vermittlung in Abhängigkeit davon, ob Phraseme im engeren Sinne (primär Idiome) oder Phraseme im weiteren Sinne (primär Kollokationen) behandelt werden. Aus dieser Auffassung resultiert ihr Angebot für eine Kollokationsdidaktik, die sie sowohl im Hinblick auf allgemeine Richtlinien als auch hinsichtlich einer lehrwerksbezogenen Methodik umreißt. Eine Brücke zwischen Kollokationsdidaktik und eng gefasster Phraseodidaktik könnte das von **Brigita Kacjan/ Milka Enčeva/ Saša Jazbec** präsentierte Zweiebenen-Modell zur Vermittlung phraseologischer Einheiten im Fremdsprachenunterricht schlagen, in das auf der Mikroebene ein in der Fremdsprachendidaktik generiertes Vierphasenmodell des fremdsprachlichen Phrasemerwerbs integriert ist. Das didaktische Modell ist universell für phraseologische Einheiten und deren unterrichtliche Aufbereitung konzipiert und könnte Freiräume für die Behandlung

jeglicher Phrasemtypen im Fremdsprachenunterricht bieten. Die in diesem Vermittlungsmodell enthaltene Schrittfolge für das Erlernen eines Phrasems im Unterricht impliziert auch die weitergehende Analyse eines Phrasems bezüglich seiner Eignung zu einem bestimmten Zeitpunkt des Erwerbs. Diesen Aspekt stellt **Marios Chrissou** in das Zentrum seiner Betrachtungen zu einer angemessenen Auswahl von Phrasemen und einer sinnvollen Reihenfolge der Einführung über die Lernstufen verteilt. Er strebt eine Steuerung phraseologischer Erwerbsprozesse im Sinne einer systematisch aufgebauten Lernprogression an, für die Faktoren aufgeführt werden, die ihrerseits auf die Auswahl der im Unterricht zu vermittelnden Phraseme rückwirken. Ähnlich wie bei **Brigita Kacjan/ Milka Enčeva/ Saša Jazbec** bildet auch bei **Marios Chrissou** der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) einerseits den *Ausgangspunkt* für die Fragen nach der Phrasemauswahl und der Schrittigkeit ihrer Einführung (in *einer* Lehreinheit bei **Brigita Kacjan/ Milka Enčeva/ Saša Jazbec**, über die Lernlevels und Lernstufen gezogen bei **Marios Chrissou**), andererseits aber auch einen besonderen *Reibungspunkt* bezüglich der dort vertretenen Auffassungen zu Phrasemen beim Fremdsprachenlernen.

Spezielleren phraseodidaktischen Themen des DaF-Unterrichts wenden sich **Hana Bergerová** und **Tamás Kispál** zu. Beide legen eine Textsortenorientierung zugrunde, die sich mit dem von **Heinz-Helmut Lüger** und **Stephan Stein** Dargestellten deckt. **Hana Bergerová** macht in ihrem Beitrag auf zwei Textsorten in Jugendzeitschriften aufmerksam, den Fotoroman und den Beratungstext, die ihres Erachtens für die Phrasembehandlung im schulischen DaF-Unterricht prädestiniert sind. Neben Gründen für die generelle Eignung von Jugendzeitschriften zur Vermittlung von Phrasemen führt sie an Beispielen den Gehalt und Wert vor allem dieser zwei Textsorten aus und verdeutlicht auf diese Weise die phraseodidaktischen Chancen, die sich hierbei für den Fremdsprachenunterricht mit Schüler/innen ergeben. Eine ausgewählte Textsorte in Verbindung mit einem konkreten Beispiel, das expliziert wird, bildet auch bei **Tamás Kispál** die Basis seines Beitrags. Er untersucht für die Textsorte *Grafikbeschreibung*, die im Rahmen der DSH-Prüfung von den Studierenden in der Fremdsprache Deutsch schriftlich verfasst werden muss, wie die Prüflinge die im Unterricht erarbeiteten textsortenspezifischen Formulierungsbausteine einsetzen und beherrschen. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung formelhafter Sprache für die wissenschaftliche Textproduktion erörtert, ihre Stützfunktion für Studierende mit fremdsprachlichem Hintergrund wird herausgestellt und bei der Auswertung der Studie durch deren Ergebnisse belegt. Außerdem wird der Beitrag genutzt, um die gängige Bezeichnung solcherart Formulierungsmuster als „wissenschaftssprachliche Redemittel“ zu präzisieren, denn es handelt sich dabei um feste Wendungen, die auch außerhalb von „Rede“, und zwar in der Schriftlichkeit, genutzt werden (was sich

allein schon daraus erklären lässt, dass auch die mündliche Wissenschaftssprache *konzeptionell* schriftlich und nur *medial* mündlich angelegt ist). Damit deutet **Tamás Kispál** auf eine weitere Ebene hin, und zwar auf die textkonstituierenden Potenziale formelhafter Sprache in mündlicher wie schriftlicher Textproduktion, vor allem in bildungs- und wissenschaftssprachlichen Kontexten.

Eine neue Komponente fügen **Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt** und **Florentina Mena Martínez & Carola Strohschen** hinzu, indem sie in ihren Beiträgen phraseologische Charakteristika von zwei Fremdsprachen und daraus resultierende phraseodidaktische Konsequenzen für den DaF- und den EaF-Unterricht (Englisch als Fremdsprache) besprechen. Allerdings unterscheiden sich die Zielrichtungen der Beiträge:

Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt unterstreicht die Bedeutsamkeit der Vermittlung von Sprichwörtern im Fremdsprachenunterricht, womit sie die dritte exponierte phraseologische Einheit neben Kollokationen und Idiomen ins Blickfeld rückt. Sie führt die Möglichkeiten aus, die sich aus ihrer Sicht gerade durch Sprichwörter auf phonetischer, syntaktischer, semantischer, lexikalischer, pragmatischer und soziokultureller Ebene eröffnen. Aufgrund der Sprachverwandtschaft – linguistisch betrachtet – und infolge ähnlicher Erkenntnisse in der deutsch- und englischsprachigen Parömiologie – didaktisch gesehen – verhandelt sie ihr sprichwortdidaktisches Konzept für beide Fremdsprachendidaktiken (DaF, EaF) zusammen. Bezuglich der Auswahl und Erwerbsreihenfolge rekurriert sie in ihrem sprichwortdidaktischen Entwurf wie **Brigita Kacjan/ Milka Enčeva/ Saša Jazbec** und **Marios Chrissou** auf den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ und dessen offene (bei den anderen Beiträger/innen als vage bemängelte) Formulierungen sowie – ebenfalls den anderen Beiträger/innen vergleichbar – auf bereits vorhandene phraseologische Minima und Optima.

Florentina Mena Martínez/ Carola Strohschen stellen den Zusammenhang zwischen DaF und EaF aus einer anderen Perspektive als **Hrisztalina Hrisztova-Gotthardt** dar. Sie beziehen sich auf einen neueren Forschungsansatz der Fremdsprachendidaktik, der die Einflüsse einer ersten Fremdsprache (L2) auf den Erwerb von Phrasemen in einer zweiten Fremdsprache (L3) untersucht. Dem Ansatz folgend, ergibt sich eine Art System von Wechselwirkungen und gegenseitigen Beeinflussungen während des mehrsprachigen Phrasemewerbs, was phraseodidaktische Konsequenzen hat. Wenn phraseologische Äquivalenzen von L2 und L3 zum Auslösen von Transferstrategien führen, kann dies vor allem für den Unterricht in der L3 genutzt werden. Neben die Anwendung des traditionellen kontrastiven Vorgehens, das Phraseme der Mutter- und Fremdsprache gegenüberstellt, kann eine Kontrastierung von Zweit- und Drittsprache beim Phrasemlernen treten. Mitunter sei Letztere wegen der Transferstrategien sogar erfolgreicher als die Gegenüberstellung von L1 und L2. Diese Facette der

fremdsprachlichen Phraseodidaktik, die das Zusammenspiel von mehreren Fremdsprachen beim phraseologischen Spracherwerb betrifft, wird in dem Beitrag auf Idiome beschränkt, jedoch verspricht der zugrunde gelegte (psycho)linguistische Ansatz perspektivisch eine Übertragung auf weitere Phrasemtypen.

Literatur

- Burger, Harald, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz* 87, 84–124. <http://web.fu-berlin.de/phinf/phinf87/p87t6.htm> (letzter Zugriff 25.05.2020).
- Häckl Buhofer, Annelies (2007): Spracherwerb und Didaktik der Phraseme. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband*, 854–869. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hartmann, Dietrich & Peter Schlobinski (2005): Feste Wortverbindungen in Wissenschaft und Unterricht. *Der Deutschunterricht* 57 (5), 2–3.
- Kilian, Jörg (2011): Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 133–142. Baltmannsweiler: Schneider.
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (2013): Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik. ZORA* 94, 153–172. Maribor: Universitätsverlag.
- Kühn, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. *Der Deutschunterricht* 57 (5), 25–32.
- Kühn, Peter (2007): Phraseme im Muttersprachenunterricht. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband*, 881–893. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kuhs, Katharina & Stephan Merten (Hrsg.) (2015): *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. KOLA* 14. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft* 7, 121–169.
- Mückel, Wenke (2015a): Primärsprachliche Phraseodidaktik – Skizze eines Aufgabenfeldes. *Neuphilologische Mitteilungen* 4/2014, 391–399.
- Mückel, Wenke (2015b): Phraseologische Arbeit als Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht? In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*, 257–277. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Mückel, Wenke (2020a): Potenziale elektronischer Schulbücher für die muttersprachliche Phraseodidaktik. In Florentina Mena Martínez & Carola Strohschen (Hrsg.), *Phraseologie lehren und lernen im 21. Jahrhundert*, 159–174. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mückel, Wenke (2020b): Phraseodidaktische Ansätze zur Inklusion. In Mariangela Albano & Julia Miller (Hrsg.), *Contexts and Plurality in Phraseology: Didactics, Learning and Translation*, 73–86. Bialystok: University of Bialystok Publishing House.
- Mückel, Wenke (ersch. vorauss. 2023): Typisierte Rede als Element von Bildungssprachlichkeit. In Christine Konecny, Erika Autelli, Andrea Abel & Lorenzo Zanasi (Hrsg.), *Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothkegel, Annelly (2001): Zu neuen Ufern – eine Reise durch die Phraseologie(forschung). In Annelies Häcki Buhofer, Harald Burger & Laurent Goutier (Hrsg.), *Phraseologiae Amor. Aspekte europäischer Phraseologie*, 211–220. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, Stephan (2011): Phraseme und Phrasemsemantik. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 256–279. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ulrich, Winfried (2011): Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 18–26. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wotjak, Barbara (1996): Redewendungen und Sprichwörter: Ein Buch mit sieben Siegeln? *Fremdsprache Deutsch* 15, 4–9.

