

Stephan Stein

Primärsprachenunterrichtliche Phraseodidaktik aus textlinguistischer Perspektive

Abstract: Die Forderung, dass der Aufbau einer phraseologischen Kompetenz (auch) text- und textsortenbasiert erfolgen soll, ist zwar bereits in den 1990er Jahren erhoben worden, dennoch vor allem im primärsprachlichen Bereich lange Zeit nahezu folgenlos geblieben. Der Beitrag geht von einer kurzen Bestandsaufnahme phraseodidaktischer Ziele und Konzepte aus, skizziert das Profil einer text(sorten)-orientierten Phraseodidaktik für den Muttersprachenunterricht und zeigt an authentischen Textbeispielen die Notwendigkeit der Text(sorten)orientierung auf.

Keywords: Mutter- und Fremdsprachendidaktik, phraseologische Kompetenz, primärsprachliche Phraseodidaktik, Primärsprachenunterricht, textbasierte Sprachdidaktik, Textlinguistik, Textbezogenheit, Textsortenorientierung, Textproduktion, Textrezeption, Wortschatzdidaktik

1 Phraseodidaktische Bestandsaufnahme

1.1 Das langsame Erwachen aus dem „Dornröschenschlaf“

Eine umfängliche und erprobte primärsprachliche Phraseodidaktik existiert zwar (noch) nicht (vgl. Mückel 2014: 396), doch in den vergangenen Jahren sind entsprechende Bemühungen erkennbar intensiviert worden (vgl. dazu die Überlegungen zum state of the art von Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan 2013). Bereits ein cursorischer Blick in Einführungen und Gesamtdarstellungen auch jüngerer Datums zur Didaktik der deutschen Sprache zeigt aber, dass die Phraseologie entweder ein Schattendasein fristet (vgl. z. B. die wenigen Verweise auf Phraseologie in der zweibändigen Didaktik der deutschen Sprache von Bredel et al. 2003) oder (meistens) überhaupt nicht thematisiert wird (vgl. z. B. Lange & Weinhold 2005; Ossner 2006; Neuland & Peschel 2013).¹

¹ Es gibt allerdings positive Ausnahmen, z. B. das *Lexikon Deutschdidaktik* (Kliewer & Pohl 2006), in dem ein Abschnitt über „Phraseologie“ (Kleinbub 2006) enthalten ist, in dem betont wird, dass Phraseme oft Bedeutungskomponenten enthalten, „die erst im Textzusammenhang

Das auch in der Unterrichtspraxis beobachtbare Bild zeigt bestenfalls Züge sporadischer Behandlung:

Die Unterrichtspraxis in den verschiedenen Schularten und Schulformen ist nur durch phraseologische Einsprengsel gekennzeichnet. Die Behandlung von Phrasemen spielt im Muttersprachenunterricht lediglich eine Nebenrolle, wird in den Sprachbüchern gelegentlich in eine Einzellektion verbannt oder ist in der Regel gar kein Thema. (Kühn 2007: 881)

Wie Kühn (2007: 882–889) in seiner Bilanz der primärsprachenunterrichtlichen Ansätze herausgestellt hat, sind als Schwerpunkte phraseodidaktischer Überlegungen vor allem drei Bereiche auszumachen: die Fokussierung auf sprach- und kulturgeschichtliche, auf text- bzw. phraseostilistische und auf sprachreflexive Aspekte, die an jeweils spezifischen Facetten phraseologischer Ausdrücke ansetzen (vgl. auch Stein 2011a: 268 ff.). Der im Jahr 2007 von Kühn im Vergleich mit der Situation in der Fremdsprachendidaktik beklagte prekäre Umstand, dass die „Muttersprachendidaktik (Deutsch) immer noch im phraseologischen Dornröschenschlaf [dämmert]“ (Kühn 2007: 881, ähnlich schon 1992: 169), scheint weitgehend auch noch auf die heutige Situation zuzutreffen, denn nur ansatzweise sind Anzeichen des Erwachens wahrzunehmen: Wie Mückel (2014: 394) unterstrichen hat, ist die Lage vor allem auf dem Markt fachdidaktischer Zeitschriften etwas ergiebiger. Doch auch in den Arbeitsmitteln des Deutschunterrichts, den Lehrbüchern, bleibt die Behandlung von Phrasemen, wie Mückel (2013) in einer exemplarischen Lehrwerkanalyse für die Sekundarstufe I gezeigt hat, weitgehend erheblich hinter den Erwartungen und hinter den Möglichkeiten zurück: „Die große Bedeutung von Phrasemen für den Sprachgebrauch findet keinen adäquaten Niederschlag in Sprachbüchern für den Muttersprachenunterricht“ (Mückel 2013: 37).

Zumindest zeichnet sich in den Bemühungen um eine Etablierung einer primärsprachlichen Phraseodidaktik neben einem sprachstrukturellen Schwerpunkt mit kontextfreier Betrachtungsweise von Phrasemen auch eine partielle Neuausrichtung hin zu einer Betrachtung von Phrasemen in ihrem jeweiligen Verwendungskontext ab. Ein wesentliches Aufgabenfeld besteht darin,

kontinuierlich und schrittweise das sprachliche Mittel *Phrasem* und seine Wirkungs- und Verwendungsweisen zu erschließen, d. h. seine strukturellen, kulturellen, stilistischen, textbildenden, kreativen, literarischen und sozialen Facetten zu erkennen und dabei eine Ausgewogenheit von Textrezeption und Textproduktion zu wahren sowie den Gedanken

deutlich werden“ (Kleinbub 2006: 586) und, da sie in ihrer Verwendung u. U. von ihrer lexikographischen Erfassung abweichen, „eine besondere Herausforderung für die Didaktik“ darstellen (Kleinbub 2006: 586).

der Diskursgebundenheit, Varietätenabhängigkeit und Wandlungsfähigkeit von Phrasemen zu thematisieren. (Mückel 2014: 397)

In diesem Zusammenhang sind auch die vorliegenden, eigene frühere Arbeiten (Stein 2011a, 2013) weiterführenden Überlegungen angesiedelt – mit dem Ziel, die Text(sorten)orientierung als Leitprinzip für die primärsprachenunterrichtliche Behandlung von Phrasemen zu unterstreichen und ihr Profil zu charakterisieren.

1.2 Vermittlungsschritte und Lernschrittprogression

1.2.1 Impulse aus der Fremdsprachendidaktik

Die kurze Bestandsaufnahme verdeutlicht, was fehlt – und was wünschenswert ist. Aus der plausiblen Forderung, „dass die Behandlung von Phrasemen zum durchgängigen Unterrichtsprinzip werden muss“ (Kühn 2007: 889), resultiert das Erfordernis einer Lernschrittprogression in Verbindung mit entsprechenden Lernzielen und Vermittlungsmethoden. Da sich die Phraseologie in der Fremdsprachendidaktik bekanntlich in einer erheblich besseren Situation befindet, erscheint es sinnvoll und begründet, an Bewährtes und für den Primärsprachenunterricht Geeignetes aus dem Fremdsprachenunterricht, so weit möglich, anzuknüpfen (vgl. dazu Stein 2011a: 270 ff.). In Frage kommen dafür vor allem erprobte Vermittlungsschritte, Überlegungen zur Lernschrittprogression und Erfahrungen mit Vermittlungsmethoden bzw. Aufgabentypen:

- a) Für die Vermittlung hat sich in der Fremdsprachendidaktik zunächst der „phraseologische Dreischritt“ (Kühn 1992: 177 ff., 1996: 16) aus Phraseme entdecken/erkennen – entschlüsseln/verstehen – verwenden etabliert, der im Interesse eines dauerhaften Lernerfolgs von Lüger (1997: 102) um einen vierten Schritt (Phraseme entdecken/erkennen – entschlüsseln/verstehen – festigen – verwenden) erweitert worden ist (vgl. zur Erläuterung entsprechender Lernziele Stein 2011a: 270 f.).
- b) Die Fremdsprachendidaktik favorisiert ein exemplarisches Lernen für (hochfrequente) Phraseme bzw. für ein (unterschiedlich weit gefasstes) phraseologisches Minimum bzw. Optimum, um möglichst anhand authentischer Text-(beispiel)e ein Gespür für Gebrauchsweisen, -restriktionen und -präferenzen auszubilden und auf dieser Grundlage ein kontinuierliches autonomes Weiterlernen zu ermöglichen.
- c) In der Fremdsprachendidaktik ist mit Blick auf das Ziel situationsangemessener Verwendung von Phrasemen bereits Ende der 1980er / Anfang der 1990er Jahre die Forderung nach Textorientierung auf der Grundlage

authentischer Verwendungskontexte für die Vermittlung erhoben worden (vgl. z. B. Kühn 1992: 183; ausführlich erläutert und begründet von Lüger 2004: 129–136). Immer noch weit verbreitet sind dennoch phrasemisolierend und kontextfrei gestaltete form- und bedeutungsbezogene Methoden und Aufgabentypen, die eine angemessene Sensibilisierung für die Besonderheiten phraseologischer Sprachzeichen gewährleisten sollen und darauf abzielen, Phraseme in systematische Wortschatzzusammenhänge zu stellen; ihnen wird jedoch lediglich ein „Vorbereitungscharakter“ (Lüger 1997: 108) für text(sorten)bezogene Aufgabenstellungen zugesprochen: „[...] solange der Kommunikationsbezug als Gesamtziel erhalten bleibt, sind auch kontextlose Strukturübungen nicht unbedingt von vornherein als ineffektiv abzulehnen“ (Lüger 1997: 100; vgl. auch Lüger 2004: 134), wenn sie auch kaum zur erfolgreichen Bewältigung von Alltagskommunikation beitragen dürften.

1.2.2 Wortschatzdidaktischer Dreischritt

Das hier nur äußerst knapp dargestellte fremdsprachendidaktische Konzept² muss für den Primärsprachenunterricht teilweise modifiziert werden. Allgemein empfiehlt sich zur Förderung der lexikalischen Kompetenz und im Interesse eines integrativen Wortschatzerwerbs, der die Erarbeitung der Bedeutung und die Absicherung des Gebrauchs von (neuen) Wortschatzeinheiten aller Art für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts fruchtbar zu machen versucht, ein „wortschatzdidaktischer Dreischritt“ (Feilke 2009: 10), der vom fremdsprachendidaktisch begründeten phraseodidaktischen Dreischritt inspiriert ist, aber andere Gewichtungen vorsieht und teilweise andere Ziele verfolgt (vgl. für eine ausführliche Darstellung Feilke 2009: 10 ff.); zusammengefasst sieht der Dreischritt – leicht modifiziert – in den Kernpunkten und auf Phraseme bezogen wie in Tab. 1 dargestellt aus.

Im Vergleich der Lernschritte mit den von Kühn bereits mehr als zehn Jahre zuvor unterbreiteten Vorschlägen für eine textbezogene Vermittlung von Wissen über Phraseme bzw. Redewendungen (vgl. Kühn 1996: 13 und 16), die auf deren produktiven Gebrauch (in anderen Textsorten) abzielen, springt die Analogie der Vorschläge unmittelbar ins Auge, wesentlich stärker betont wird bei Kühn jedoch die Vertrautheit mit den jeweiligen Textsorten als Voraussetzung.

² Angesichts der Fülle an Literatur sei lediglich verwiesen auf Lüger (1997, 2004), Ettinger (1998, 2007), Schmale (2009), Ehrhardt (2012) sowie die Beiträge zum Themenheft „Phraseodidaktik“ der Zeitschrift *Linguistik Online* Bd. 47, Nr. 3 (2011), insbesondere Hallsteinsdóttir (2011) und Bergerová (2011).

Tab. 1: Wortschatzdidaktischer Dreischritt nach Feilke (2009).

Schritt	Ausgangspunkt	Ziel	Methoden (Auswahl)	berührte Lernbereiche
1 Erkennen, Isolieren und Semantisieren	Texte lesen	Phraseme isolieren, semantisch und funktional klären	Textvergleiche und Textanalyse, Phrasemlisten, Wörterbuch-Konsultation	Sprechen und Hören, Lesen – mit Texten und Medien umgehen
2 Variieren und Vernetzen	Phraseme in Texten	(Re-)Konstruktion von lexikalischen Ordnungssystemen, lexikalische Bewusstheit	Herstellen und Variieren von Repräsentationen (z. B. Assoziationsnetze, Wissens- und Handlungsrahmen, lexikalische Felder), Formulierungsvariation	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
3 Reaktivieren	eigene Textproduktion als Anwendungssituation	Reformulierung und Kontextualisierung	alle Anlässe mündlicher und schriftlicher Textproduktion, Formulierungsaufgaben	Schreiben und Sprechen

Im Vergleich mit Fremdsprachenlernern ist allerdings eine andere Ausgangslage gegeben:

Das Muttersprachenkind hat die Phraseologismen ganzheitlich gelernt, es kann sie situationsangemessen gebrauchen und ist in der Lage, die Bedeutung und Verwendung der erlernten Phraseologismen zumindest situationsbezogen und in bezug auf die eigene Erfahrungswelt zu paraphrasieren. Die Kinder sind mit dem situationsangemessenen Gebrauch der ihnen bekannten Phraseologismen vertraut. (Kühn 1992: 173)

Deshalb kann das didaktische Ziel auf spezifische Phraseme oder Phrasemklassen hin funktionalisiert werden und die auf Sensibilisierung und Rezeption zielenden Vermittlungsschritte können zugunsten der Intensivierung angemessener, auch sprachspielerischer Produktion (vgl. auch Stolze 1995: 347) und der Befähigung zu sprachkritischer Reflexion in den Hintergrund treten. Denn die vorliegenden Befunde zum Erwerb von Phrasemen und zu ihrer Verwendung in gesprochenen und geschriebenen Texten belegen, dass Kinder zwischen sieben und elf Jahren „den Zugang zur erstsprachlichen Phraseologie über Kollokationen und andere Routineformeln wie [narrative, St. St.] Stereotypen [finden]“ und „idiomatische Wendungen mit zunehmender Häufigkeit [gebrauchen]“ (Häcki Buhofer 2007: 864), bis im Alter von elf Jahren die Gebrauchsfrequenzen nahezu mit denen erwachsener Sprecher/Schreiber übereinstimmen (vgl. Häcki Buhofer 2007: 865). Kilians (2011: 102) Einschätzung zum Erwerb von Phrasemen mit idiomatischer Bedeutung(skomponente) erscheint daher etwas zu pessimistisch:

Phraseologismen bzw. im Allgemeinen semantisch übersummativ lexikalisierte Wortgruppenlexeme [...] werden wohl erst relativ spät erworben; eine konkrete Darstellung ist aufgrund des noch sehr lückenhaften Forschungsstands zu diesem Bereich des Wortschatzerwerbs kaum möglich.

Ungeachtet dessen müssen die vorliegenden Befunde für eine adäquate Lernschrittprogression für den primärsprachlichen Unterricht berücksichtigt werden. Die Praxis lässt jedoch erkennen, dass „viele Lehrmittellautoren die phraseologische Kompetenz von Grundschulkindern [unterschätzen]“ (Häcki Buhofer 2007: 867; vgl. dazu auch die Beobachtungen zum vergleichenden Phrasemgebrauch in Kinder- und Jugendliteratur von Finkbeiner 2011). Wie eine lernschrittprogressive Behandlung von Phrasemen im Deutschunterricht von der Primar- bis zur Sekundarstufe II aussehen kann, um sprachrezeptive und sprachproduktive Lernziele im Bereich der Phraseologie erreichen zu können, skizziert Kleinbub folgendermaßen:

Bereits in der Grundschule können Phraseologismen auf geringem Schwierigkeits- und Abstraktionsniveau zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, indem die Kinder Phraseologismen erklären und umschreiben, mit freien Synonymen vergleichen, nach Schlüsselbegriffen ordnen, in konkreten Situationen anwenden, Geschichten zur Erklärung oder zur Herkunft erfinden oder Phraseologismen aus Geschichten ableiten. In der Sekundar-

stufe I und II lernen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Typen kennen, reflektieren die Etymologie, analysieren den semantischen und pragmatischen Mehrwert, erkennen und interpretieren die Funktionen in verschiedenen Textsorten, vergleichen Phraseologismen international, setzen Phraseologismen zur Textproduktion ein und erproben ihre Funktionen. (Kleinbub 2006: 587)

Hier schimmern die in der Fremdsprachendidaktik favorisierten Vermittlungsschritte und Lernziele zwar mehr oder weniger stark durch, insgesamt aber erscheinen Anspruchsniveau und -spektrum ausgesprochen ambitioniert und dürften kaum auf ein phraseologisches Minimum beschränkt bleiben können. Positiv gewendet bedeutet das, dass der Phraseologie zum wünschenswerten Stellenwert im Deutschunterricht verholfen werden müsste; das aber setzt(e) nicht nur eine kontinuierliche Behandlung von Phrasemen in allen Klassenstufen voraus, sondern dürfte im Blick auf das zu erreichende Fähigkeitenbündel auch einem m. E. etwas realitätsfernen Anspruch verpflichtet sein,³ was das Postulat einer kontinuierlichen wortschatzdidaktischen Arbeit bekräftigt. Was dafür aus den Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht auf jeden Fall übernommen werden kann, ist, dass die Text(sorten)orientierung als Leitprinzip in der Phrasenbehandlung gelten sollte.

1.3 Zwischenbilanz 1

In der phraseologischen Kompetenz lässt sich ein Teil einer umfassenderen lexikalischen Kompetenz erkennen, über die andere sprach- und kommunikationsbezogene Wissensbestände, insbesondere verarbeitungsrelevante Wissensrahmen und Textsortenwissen, für Produktion und Rezeption von Sprache miteinander interagieren (vgl. Feilke 2009: 6). Deshalb gilt: „Arbeit mit Redewendungen [bzw., in fachwissenschaftlicher Terminologie, Phrasemen, St. St.] ist Arbeit mit Texten und an Texten“ (Kühn 1996: 16). Seine didaktische Stützung bezieht dieses Diktum daraus, dass der Erwerb neuer Wortschatzeinheiten – verstanden als „Verstehen der Ausdrucksbedeutung und Entwicklung der Fähigkeit zu eigenem Gebrauch“ (Feilke 2009: 4) – gebrauchsbefugten, d. h. „aus dem Gebrauch heraus“ (Feilke 2009: 4), erfolgt. Gebrauchsbezogener Erwerb von Wörtern und Wendungen ba-

³ Diese Einschätzung basiert u. a. auf meiner recht häufigen Beobachtung in der akademischen Lehrtätigkeit, dass selbst Studierende philologischer Disziplinen Phraseme oftmals nur in einem bescheidenen Ausmaß (er)kennen und nur bedingt angemessen verwenden können, was längst nicht nur für „bildungssprachliche“ Phraseme gilt, die beispielsweise einen literarhistorischen oder mythologischen Hintergrund besitzen (*den Sack schlagen und den Esel meinen, wie ein Damoklesschwert über jmdm. hängen/schweben, etw./jmdn. mit Argusaugen beobachten*).

siert auf (authentischen) Texten und setzt Wissen über Textsorten voraus. Wie andere Wortschatzeinheiten stellen auch Phraseme als Ausdrucksmittel „Werkzeuge“ (vgl. Feilke 2009: 8 und 13) oder – etwas vorsichtiger formuliert – Formulierungsressourcen (vgl. dazu Stein 2011b) dar, die mehr oder weniger spezifische Handlungspotenziale eröffnen, aber auch für bestimmte Handlungskontexte charakteristisch sein können. Schulische Wortschatzarbeit und Wortschatzförderung (Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung) bzw. der Aufbau einer lexikalischen einschließlich einer phraseologischen Kompetenz gehen deshalb von Gebrauchszusammenhängen aus und zielen auf die Ausbildung und Verfeinerung einer Sprachgebrauchs- oder Sprachhandlungskompetenz ab. Dafür sind Textbezogenheit und Textsortenorientierung unverzichtbar.

2 Text(sorten)orientierung als phraseodidaktisches Leitprinzip

2.1 Begründung für eine textpragmatisch ausgerichtete Phraseodidaktik

Dass sich die Phraseodidaktik lange Zeit und in Teilen bis heute anhaltend auf die sprachstrukturellen und sprach- bzw. kulturgeschichtlichen Aspekte von Phrasemen konzentriert (hat), ist insofern nicht besonders überraschend, als Phraseme – zumindest in ihrem Kernbestand – im Vergleich mit anderen Wortschatzeinheiten (wie einfachen Wörtern, Wortbildungsprodukten, regulär gebildeten mehrgliedrigen Ausdruckseinheiten) als semantisch und strukturell auffällig erscheinen (können) und deshalb sehr gute Anknüpfungspunkte für eine Beschäftigung mit ihren Besonderheiten (wie partielle oder völlige idiomatische Bedeutung, spezifische phraseologisch gebundene Komponenten) bieten, denen es sprachdidaktisch gerecht zu werden gilt. Die Einseitigkeit einer sprachsystematischen Betrachtungsperspektive verbietet sich allerdings insofern, als Phraseme im Sprachgebrauch nicht als isolierte (komplexe) Sprachzeichen, sondern umgeben von und im Zusammenspiel mit anderen Sprachzeichen vorkommen, sprich: als Teil von Texten, in denen sie je spezifische Aufgaben (mit)übernehmen. Neben vielen anderen Problemen und Defiziten bei der Behandlung von Phrasemen z. B. in Lehrwerken stellt die Kontextfreiheit ihrer Thematisierung jedoch ein, wenn nicht das Kardinalproblem dar; denn „Phraseologismen können nur dann angemessen verstanden und gebraucht werden, wenn ihre adressaten-, situations- und textsortenspezifische Einbettung mit berücksichtigt wird“ (Kühn 2007: 889; vgl. auch Kühn 1996).

Dass eine tragfähige – in ihrer Substanz allerdings noch zu bestimmende (vgl. Mückel 2014: 398) – phraseologische Kompetenz ohne Kenntnis der Gebrauchsbedingungen, Wirkungen usw. von Phrasemen nicht erreicht werden kann, verdeutlicht besonders nachdrücklich der Blick auf künstliche Textbeispiele in Lehrwerken; wie die bei Kühn (1996: 11 und 2007: 888–889) kritisierten Beispiele monologisch und dialogisch angelegter „Phrasemcollagen“ zeigen, wirkt eine textkonstituierende Serialisierung von Phrasemen alles andere als authentisch und sie vermittelt nicht einmal ansatzweise ein realistisches Bild von ihrer tatsächlichen Verwendung, zumal sich die Aufmerksamkeit bei sprachwirklichkeitsfernen reinen Phrasemreihen sehr stark darauf verschiebt, die Ausdrücke zu dephraseologisieren. Kühn hat daher schon früh und wiederholt für eine pragmatisch orientierte Phraseodidaktik plädiert (vgl. Kühn: 1992: 175–176, 1996: 11, 2005: 29 ff, 2007: 889–890), denn

Analyse und Gebrauch von Phrasemen müssen immer an den Schüler[n] vertrauten, konkreten Verwendungssituationen orientiert sein. Gerade die text(sorten)bezogene unterrichtliche Behandlung dieser besonderen Sprachzeichen eröffnet neue Perspektiven, da sich die besondere Bedeutung von Phrasemen erst aus den kommunikativen Verwendungsweisen ergibt. (Kühn 2007: 889)

Welchen Stellenwert und Gewinn es hat, die Phrasemverwendung an authentische Texte in ihrer kontextuellen Verankerung zu knüpfen, zeigt sich schnell, wenn man auf Texte von bzw. für Jugendliche(n) schaut, wie beispielsweise jugendzeitschriftentypische Beratungsgesuche und -angebote. Einerseits ist zu beobachten, dass Jugendliche selbst – jedenfalls sofern die abgedruckten Texte originäre Leserzuschriften darstellen – Phraseme verwenden (*jmdn. aus den Augen verlieren, jmdm. nicht (mehr) aus dem Kopf gehen*), um ihre Probleme öffentlich vorzutragen (Bravo Nr. 16, 19.07.2017, 28):

- (1) **Kevin, 16:** Ich habe auf einem Musikfestival ein Mädchen kennengelernt. Wir haben uns super verstanden und hatten echt Spaß. Irgendwann habe ich sie dann aus den Augen verloren. Jetzt, wo ich wieder zu Hause bin, geht sie mir nicht mehr aus dem Kopf. Ich habe ihre Handynummer, soll ich sie anrufen?

Andererseits werden die Anliegen gezielt auch mit Phrasemen bearbeitet („Dr.-Sommer-Girls-Talk“ in Bravo Girl! Nr. 8, 12.07.2017, 32 zur Frage, wie man beim „ersten Date“ „Schüchternheit überwinden“ kann):

(2)

SCHÜCHTERNHEIT ÜBERWINDEN

Jedes Mädchen ist ein bisschen schüchtern, wenn es sich zum allersten Mal mit dem Jungen trifft, für den es sich auf eine ganz besondere Weise interessiert. Das ist auch nicht schlimm – ganz im Gegenteil! Du gerätst leicht ins Stottern, wirst schnell rot oder weißt nicht, was du sagen sollst? Keine Panik, denn genau daran erkennt dein Schwarm, dass er dich ganz verrückt macht, dass du ihn magst! Würdest du dagegen völlig cool bleiben, wäre es ziemlich schwer für ihn herauszufinden, wie du zu ihm stehst. Umgekehrt ist das natürlich genauso. Der Junge verhält sich plötzlich ganz anders als sonst, bringt kaum ein Wort über die Lippen oder ist total nervös? Nimm's als Kompliment – vermutlich verdrehst du ihm völlig den Kopf. ;-) Um das Eis zwischen euch zu brechen, gib ruhig zu, dass du in solchen Situationen erst mal ein bisschen zurückhaltend oder unsicher bist und frag nach, ob's ihm auch so geht. Es ist okay, neugierig zu sein, das zeigt dein Interesse. Um das Gespräch in Gang zu halten, setz auf W-Fragen (wer, was, wie, wo, wann, warum ...), denn die lassen sich nicht nur mit einem Ja oder Nein beantworten.

Neben eher unscheinbaren phraseologischen Ausdrücken (wie dem Funktionsverbgefüge *in Gang halten*) kommen propositions- bzw. textorganisierende (*ganz im Gegenteil*) und pragmatische Phraseme bzw. Routineformeln mit umgangssprachlicher Markierung (*cool bleiben, keine Panik*) vor, die dem Ratgeber text Züge nächstsprachlicher Kommunikation verleihen,⁴ vor allem aber ist erkennbar, dass für die Beschreibung wesentlicher Sachverhaltsumstände (des Verliebt- und des Schüchternseins) idiomatische Phraseme eingesetzt werden (*jmdn. ganz verrückt machen, kein Wort bzw. etw. nicht über die Lippen bringen, jmdn. den Kopf verdrehen, das Eis brechen*).

⁴ Wie Bachmann-Stein (2006: 94) im Rahmen einer ausführlichen holistischen Textsortenanalyse für Dr.-Sommer-Ratgeber Texte gezeigt hat, stehen die eingesetzten sprachlichen Mittel zum einen im Dienst einer inhaltsbezogenen Kommunikationsmaxime, der zufolge das Gefühl vermittelt werden soll, dass der/die Ratsuchende „im Alltag nicht alleine oder unverstanden ist und dass es eine (möglichst einfache) Lösung für das Problem gibt“, zum anderen im Dienst einer ausdrucksbezogenen Kommunikationsmaxime, nach der die sprachliche Realisierung möglichst alltagsnah sein soll (vgl. Bachmann-Stein 2006: 94).

Da eine text(sorten)orientierte Behandlung von Phrasemen aber auch mehr als zehn Jahre später nach wie vor in weiten Teilen ein Desiderat darstellt, stand und steht das zitierte Postulat zu Recht auf dem „phraseodidaktischen Wunschzettel“ (Kühn 2007: 889–890). Etwas allgemeiner formuliert, verfolgt sie das Ziel, zu vermitteln,

- unter welchen kommunikativen Bedingungen welche (Arten von) Phraseme(n) in welcher Art von Text auf welche Weise verwendet werden,
- um welche (Art von) text- und textsortenbezogenen Intentionen zu verfolgen bzw. welche (Art von) text- und textsortenbezogenen Effekte(n) zu erzielen.

Eine solche Verwendungs- und Text(sorten)orientierung in der Phrasembehandlung ist zwar – neben der Fokussierung auf sprachstrukturelle, sprach- und kulturhistorische, phraseostilistische und sprachreflexive bzw. sprachkritische Aspekte – nur eine Perspektive auf Phraseme als Gegenstand im Deutschunterricht, sie stellt aber m. E. den Dreh- und Angelpunkt für die Entwicklung und die Vertiefung einer nachhaltigen und damit rezeptiv und produktiv „belastbaren“ phraseologischen Kompetenz dar: Zum einen vollzieht sich (mündliche wie schriftliche) Kommunikation grundsätzlich in Texten als Exemplaren je spezifischer Text- und Gesprächssorten; zum anderen ergibt sich das Erfordernis, konkrete adressaten- und situationsspezifische Verwendungszusammenhänge authentischer Einzeltexte zu berücksichtigen, m. E. zwingend aus der jeweiligen Textsortenzugehörigkeit und dem zugrunde liegenden Textsortenwissen, das unabdingbar textexterne (Situationsumstände und Textfunktion) und textinterne (Thema und Themenentfaltung, Formulierungseigenschaften bzw. Textsortenstil) Aspekte umfassen muss, die in der Anwendung auf Textexemplare in Beziehung zu setzen sind.

2.2 Textsortenorientierte Phraseodidaktik nach dem Vorbild textsortenbezogener Grammatikdidaktik?

Es liegt auf der Hand, dass für das Erreichen dieser Zielsetzung auf das umfangreiche Wissen über den Gebrauch von Phrasemen, kurz: auf die Ergebnisse der Phraseopragmatik, zurückgegriffen werden kann, dass sich Befunde aus der Phraseologieforschung jedoch nicht einfach in phraseodidaktische Zusammenhänge umsetzen und „didaktisieren“ lassen (vgl. zur grundlegenden Problematik Haueis 2006: 10–11). Denn „[w]ie Phraseme in Texten erscheinen und welche Leistungen sie erbringen, das lässt sich nicht auf wenigen Seiten zusammenfassend darstellen“ (Burger 2015: 158) – und selbst wenn das möglich wäre, beantwortete es nicht die Frage nach der Behandlung von Phrasemen im Muttersprachenunterricht. Erschwerend kommt außerdem hinzu, dass „es im konkreten Fall schwierig

und nicht ohne interpretative Willkür möglich [ist], einem Vorkommen eines Phrasems eine bestimmte Funktion zuzuordnen“ (Burger 2015: 158). Da sich das Aufdecken verallgemeinerbarer Zusammenhänge zwischen Phrasenvorkommen und Funktion(en) sowie das Aufstellen von Funktionstypologien entweder als kaum möglich oder als zu abstrakt und damit wenig aussagekräftig herausgestellt haben, konzentriert sich die Phraseologieforschung auf die Analyse der Zusammenhänge zwischen Phrasemverwendung und Textsorten oder auch Kommunikationsbereichen (vgl. dazu die Beiträge in Lenk & Stein 2011).

Eine daran anknüpfende Phraseodidaktik gliedert sich ein in das Programm einer grundsätzlich textbasierten Sprachdidaktik (vgl. z. B. Fandrych & Thurmair 2011a, 2011b; Neuland & Peschel 2013: 28–29) bzw. einer „Textdidaktik“ (Heinemann 2006: 23): „Texte werden dann durchgehend zum Ausgangspunkt von echten oder simulativen kommunikativen Anforderungen“ (Heinemann 2006: 25). Wie beim Konzept einer textsortenbezogenen Grammatikdidaktik (vgl. u. a. Thurmair 1991 und 2011) besteht die Grundidee darin, „die Beschreibungsdimensionen der Textsorten als kommunikativen Rahmen heran[zu]ziehen, um die Verwendung verschiedener sprachlicher Mittel zu erklären“ (Fandrych & Thurmair 2011b: 85). Als methodische Grundlage einer solchen textsortenbezogenen Betrachtung sprachlicher Mittel eignet sich die Praxis mehrdimensionaler oder holistischer Textsortenanalysen (vgl. zum Profil Stein 2004: 188–192, zu ihrem Nutzen für die Sprachdidaktik Bachmann-Stein 2006 und Stein 2016), die die vier grundlegenden Beschreibungsdimensionen von Textualität – Situationalität, Funktionalität, Thematizität und Formulierungseigenschaften bzw. Formulierungsadäquatheit – in einen analytischen Zusammenhang bringen:

Da die sprachliche Ausgestaltung von konkreten Textsorten überwiegend aus ihren kommunikationssituativen und funktionalen Charakteristika heraus erklärt werden kann und – umgekehrt betrachtet – die Auswahl bestimmter sprachlicher Möglichkeiten (etwa grammatischer Strukturen [oder lexikalischer Mittel, St. St.]) den spezifischen Zwecken und Charakteristika der Textsorte geschuldet ist, eignen sich Textsorten auf ausgezeichnete Weise dazu, sprachliche Mittel in Funktion für den Lerner sichtbar zu machen und zu vermitteln. (Fandrych & Thurmair 2011b: 85)

Grundsätzlich ist dabei davon auszugehen, dass sich ein Textproduzent bewusst für die Verwendung phraseologischer Ausdrücke entschieden hat, um das jeweilige Handlungsziel zu erreichen, und dass sich aus der vergleichenden Analyse mehrerer Exemplare einer Textsorte ableiten lässt, welche textuellen Leistungen und Effekte der Einsatz von Phrasemen erbringen soll. Voraussetzung dafür ist, die Phrasemverwendung als Komponente der Formulierungseigenschaften bzw. eines charakteristischen Textsortenstils in Beziehung zu setzen zu Charakteristika einer Textsorte auf den Ebenen

- der Kommunikationssituation: Welcher Textproduzent wendet sich unter welchen kommunikativen Bedingungen an welche(n) Textrezipienten?
- der Textfunktion: Welche Funktion(en) kommt/kommen dem Text zu und welche Intention(en) verfolgt der Textproduzent?
- der thematischen Gestaltung: Welches Thema wird auf welche Art und Weise entfaltet?
- sowie der Formulierungswahl: Welche (anderen) sprachlichen Mittel und Strukturen setzt der Textproduzent wie ein, um sein(e) Ziel(e) zu erreichen?

Wenn Textsorten nicht nur als „natürlicher Vorkommensort bestimmter grammatischer Strukturen“ (Thurmair 2011: 414), sondern auch bestimmter Arten und/oder bestimmter Verwendungsweisen von Phrasemen aufgefasst werden können (vgl. dazu Stein 2007) und wenn sichtbar wird, inwiefern die Phrasemverwendung als ein u. U. textsortenspezifisches oder auch textsortenkonstitutives Mittel für den jeweiligen Vollzug von (Teil-)Handlungen bestimmt werden kann, stellen sie die Grundlage *par excellence* für die Vermittlung phraseologischer Kompetenz dar, die rezeptions- wie produktionsdidaktisch genutzt werden kann.⁵ Sensibilisiert werden können Lerner auf diese Weise insbesondere für potenzielle Kompatibilitäten von Phrasemen mit Textsortenkonventionen und für eventuelle Formulierungsrestriktionen, für ihre lexikalisch-semantischen Eigenschaften (Ambiguität, Expressivität(ssteigerung), Metaphorik usw.), für Zusammenhänge zwischen Phrasemen bzw. Phrasemverwendung und sprachlichen Varietäten sowie für ihre textuellen Wirkungen (Funktionen wie Bewerten, Ironisieren, Veranschaulichen usw., aber auch stilistisch motivierte persuasive Effekte z. B. durch intentionale Erwartungsbrüche). Ein solcher Ansatz bietet über das Potenzial, Phraseme als Ausdrucksmittel in ihrem authentischen Gebrauch an jeweils einzelnen Textsorten kennen, verstehen und verwenden zu lernen, hinaus auch einen geeigneten Ausgangspunkt dafür, die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel intrakulturell zwischen z. B. funktional oder thematisch verwandten Textsorten oder interkulturell in ihrer Relevanz für die jeweilige Textsortenpraxis zu vergleichen.

⁵ Darüber hinaus kommen damit auch in didaktischer Hinsicht Aspekte in den Blick, die für die textpragmatisch ausgerichtete Phraseologieforschung wesentlich sind (vgl. dazu Stein & Lenk 2011: 9–11) – u. a. auffällige Zusammenhänge zwischen Textsorte, Textstrukturen (z. B. Teiltexten) und Phrasemklassen, die Form der Phrasemverwendung (Nennform oder Modifikation), die Leistung von Phrasemen für die Textkonstitution (die sogenannten „textbildenden Potenzen“) und die Bestimmung ihrer textuellen Funktionen (im Vergleich mit nichtphraseologischen Ausdrucksalternativen).

Die wesentlichen Vorteile einer solchen „empirisch fundierten Textsortenarbeit“ (Fandrych & Thurmair 2011b: 84) in der Didaktik liegen auf der Hand:

- die Authentizität des Textmaterials (und die damit meist verbundene Steigerung seiner Attraktivität sowie der schülerseitigen Motivation),
- das im Vergleich von Textexemplaren ein und derselben Textsorte i. d. R. leicht aufzudeckende Spektrum zwischen unikalischer und typologischer Textsortengestaltung,
- die Einbettung in spezifische Handlungszusammenhänge mit unterschiedlich nutzbaren rezeptiven und produktiven Anforderungen,
- das Bewusstmachen der textsortenseitigen Kulturspezifika,
- nicht zuletzt aber der Blick auf „sprachliche Mittel in Funktion“ (vgl. Fandrych & Thurmair 2011b: 85).

Diese Vorteile dürften den erforderlichen Zeit- und Materialaufwand wie auch möglicherweise den Nachteil, dass die Aufmerksamkeit (vorübergehend) vom eigentlichen Ziel – Phraseme in ihrem typischen Gebrauch verstehen und verwenden zu lernen – abgelenkt werden kann, mehr als aufwiegen.

2.3 Zwischenbilanz 2

So wie der Sprachdidaktik allgemein die Aufgabe zukommt, „[a]ll das [zu vermitteln], was die deutsche Sprache ausmacht und was davon für bestimmte Lernergruppen relevant ist“ (Heinemann 2006: 20), kommt der Phraseodidaktik die Aufgabe zu, all das zu vermitteln, was für den phraseologischen Teil des Wortschatzes, d. h. für alle Arten fester Wortverbindungen, und seine kommunikativ angemessene Verwendung relevant ist, wenn es nicht nur darum gehen soll, sich Wissen über phraseologische Wortverbindungen anzueignen, sondern wenn aus diesem Wissen eine Sprachgebrauchs- bzw. Handlungsfähigkeit werden soll.⁶ Da Texte Grundeinheiten der sprachlichen Kommunikation und Mittel kommunikativen

⁶ Dass sich dabei Berührungspunkte mit allen üblicherweise unterschiedenen Lernbereichen ergeben und nutzen lassen, ist bereits erwähnt worden. – Vielleicht wäre es aber auch tatsächlich ungeachtet aller bekannten Widerstände an der Zeit, einen Paradigmenwechsel (vgl. Heinemann 2006: 29–30) zuzulassen und anstelle der Unterscheidung von Lernbereichen mit den angestrebten Fähigkeiten (Texte verstehen, mündlich und schriftlich Texte produzieren, Sprache bzw. Sprachgebrauch untersuchen können) eine wirkliche textbasierte Sprachdidaktik zu etablieren, die darauf abzielt, diese Fähigkeiten oder Kompetenzen generell und vernetzt aus der Arbeit an und mit Texten zu gewinnen (vgl. dazu auch die Überlegungen von Beisbart 2006).

Handelns sind, müssen Phraseme in ihrem Gebrauch in Texten betrachtet werden. Die Textbezogenheit impliziert Textsortenorientierung und mit ihr untrennbar verbunden Situations- und Adressatenbezogenheit. Für viele Textsorten, deren Eignung für die Vermittlung im Rahmen phraseodidaktischer Überlegungen immer wieder betont wird, lässt sich an Ergebnisse empirischer Studien anknüpfen; dazu zählen vor allem Werbetexte, Presstexte (insbesondere Kommentare und Glossen) und Schlagzeilen, Rezensionen, Horoskope, politische Reden, Kontaktanzeigen, Leserbriefe, Filmankündigungen, (Bild-) Witze, außerhalb der Welt der Gebrauchstexte aber auch Liedgut und literarische Texte aller Art sowie Texte bzw. Textsorten aus Jugendzeitschriften (Ratgeberbrief, Bildergeschichte usw.).⁷

3 Phraseme in Funktion

3.1 Phraseodidaktischer Nutzen authentischer Textsorten im Deutschunterricht

Ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung der Text(sorten)orientierung als phraseodidaktisches Leitprinzip⁸ ist ein geeignetes Konzept der Textsorte. Ungeachtet theoretischer Kontroversen herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass sich Textsorten

als bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe funktional bestimmen [lassen]. Sie stellen gewissermaßen schriftsprachliche Handlungsmuster für die Bearbeitung spezifischer, wiederkehrender Zwecke der *zerdehnten Kommunikation* bereit. Ihre sprachliche Form ist nicht beliebig, sondern durch den kommunikativen Zweck bestimmt, ohne dadurch determiniert zu sein. (Becker-Mrotzek 2005: 70, Hervorhebung dort)

Ausgehend vom Verständnis von Textsorten als Handlungsmitteln, kommt es hier vor allem auf den Zusammenhang zwischen Zweckorientierung und sprach-

⁷ Angesichts der Fülle der nur in einer Bibliographie dokumentierbaren Forschungsliteratur sei stellvertretend verwiesen auf Kühn (1996) sowie die Beiträge in den beiden Themenheften „Phraseologismen und ihre Varianten“ (*Der Deutschunterricht* Heft 5/2005) und – im Titel ohne plausiblen Grund teilweise viel zu negativ konnotiert – „Phrasen, Sprüche, Redewendungen“ (*Deutschunterricht* Heft 1/2013).

⁸ Es geht hier nicht darum, konkrete methodisch-didaktische Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten vorzustellen, diese Aufgabe soll und muss, gegebenenfalls mit Differenzierung nach Schultypen und Klassenstufen, Didaktikern vorbehalten bleiben; vielmehr soll die Notwendigkeit der Text(sorten)orientierung als phraseodidaktisches Leitprinzip exemplarisch aufgezeigt werden.

licher Gestaltung an; in Abhängigkeit vom Ausmaß einer gesellschaftlich erwünschten Standardisierung sind zwar unterschiedliche und mitunter auch „erhebliche Freiheitsgrade“ (Becker-Mrotzek 2005: 70) gegeben, aber zuweilen ist die Wahl bestimmter Ausdrucksmittel für das Erreichen eines bestimmten Kommunikationszwecks auch naheliegend oder sogar in hohem Maße erwartbar. Ein entsprechendes Textsortenwissen schließt also auch Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Formulierungsadäquatheit und Zweckorientierung bei der Nutzung von Textsorten als Handlungsmitteln mit ein und stellt damit ein unverzichtbares Fundament für textrezeptive und textproduktive Aufgaben dar, sofern sie sich – jenseits der lebensfern gewordenen traditionellen Aufsatzformen – an der außerschulischen Sprach- und Kommunikationswirklichkeit orientieren wollen.

Wie die Ergebnisse einer von Becker-Mrotzek durchgeführten Befragung zum Textsortengebrauch in Schule und Alltag (vgl. 2005: 73 ff.) illustrieren, spielen authentische Textsorten und entsprechende alltagsnahe Lese- und Schreibanlässe im Schulalltag eine marginale Rolle, wohingegen die befragten Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit „überwiegend Texte [lesen], die eine unmittelbare Funktion für sie haben“ (Becker-Mrotzek 2005: 74). Es erscheint daher naheliegend, rezeptions- und produktionsdidaktische Anforderungen an den Umgang mit Phrasemen an solchen Textsorten zu verdeutlichen, die für die Zielgruppe als „Textsorten der Freizeitlektüre“ eine lebenspraktische Relevanz im Alltag aufweisen, wie es bei Zeitungstexten (50 %) und Texten in Jugendzeitschriften (47 %) (vgl. Becker-Mrotzek 2005: 75) bzw. bei entsprechenden Online-Medienangeboten der Fall ist. Das erfordert zunächst einen „analytischen Zugriff, indem der Zusammenhang von sprachlicher Form, Inhalt und kommunikativem Zweck erarbeitet wird“ (Becker-Mrotzek 2005: 77). Denn die kontinuierliche Erweiterung von Wissen über solche strukturellen Zusammenhänge und text(sorten)typischen Gestaltungen lässt Verbesserungen der Textrezeptionskompetenz und, wenn Textsorten als Handlungsmittel in realistischen oder zumindest realitätsnahen Anlässen wahrgenommen und genutzt werden, auch der Textproduktionskompetenz erwarten.

3.2 Phraseme und Textrezeptionskompetenz – Beispiel: Phraseme in Medientexten

Dass Phraseme in Medientexten besonders häufig vorkommen und oft in sprachspielerischer Verfremdung modifiziert verwendet werden, um besondere semantische und/oder pragma(stilis)tische Effekte (der sogenannte „semantisch-pragmatische Mehrwert“) hervorzurufen, springt meist schon beim flüchtigen Re-

zipieren z. B. einer Tages- oder Wochenzeitung ins Auge. Welche Zusammenhänge zwischen Textsorte und Ressort, Kommunikationsabsicht und Textfunktion, Thema(entfaltung), Formulierungsweise (Phraseme) und Platzierung im Text bestehen können, können schon einige kursorische Beobachtungen zu Phrasemen im jeweiligen Titel bzw. Titelkomplex verdeutlichen:⁹

(3)

NORDKOREA

Reden ist Gold

VON KAI STRITTMATTER

Sie haben uns“, sagte vor seinem Abschied aus dem Weißen Haus Stephen Bannon, Berater von US-Präsident Donald Trump. Es war

Die Welt hat also gute Gründe, China zu mehr Druck zu drängen, gerade nach der Rakete, die Nordkorea nun über Japan hinweggeschossen hat. Dennoch ist die Sache

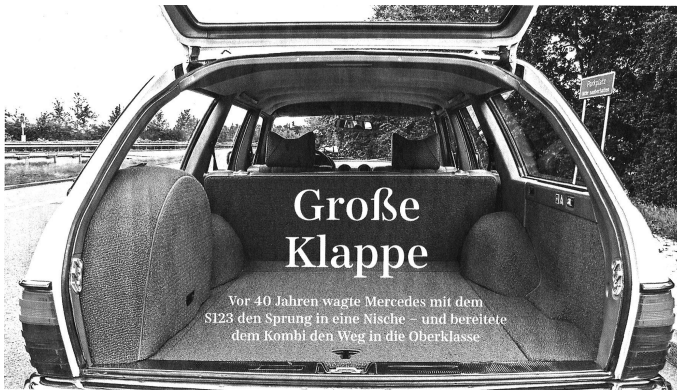
Der Leitartikel (Ressort Politik, S. 4) bezieht sich auf das von der nordkoreanischen Regierung betriebene Atomwaffenprogramm und die damit verbundenen internationalen Konfliktpotenziale. Der Text trägt den typographisch hervorgehobenen Haupttitel *Reden ist Gold*, eine textuell verkürzte und semantisch ins Gegenteil verkehrte Realisierung des Sprichworts *Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*. Die semantisch verfremdete und verkürzte Sprichwortvariante bewirkt textsortentypisch eine Aufmerksamkeits- und Attraktivitätssteigerung und schafft insofern einen Leseanreiz, als vor allem die Umkehr der konventionellen Sprichwortlesart (‘es ist besser, [über manche Dinge] nichts zu sagen’, Duden Bd. 11 2008: 616) im Rahmen eines meinungsbetonten und argumentativ angelegten Textes nach Aufschluss verlangt. Wie eine in den Kommentar platzierte, den Tenor und argumentativen Kern des Artikels verdeutlichende Passage¹⁰ und in ähnlicher Weise auch der letzte Absatz¹¹ verdeutlichen, fasst der Kommenta(to)r also an der für den Rezeptionsprozess prominentesten Stelle die Kernaussage des Artikels in phraseologisch verdichteter, pointierter Form zusammen.

⁹ Alle folgenden Beispiele sind der Wochenendausgabe der *Süddeutschen Zeitung* Nr. 202 vom 02./03.09.2017 entnommen.

¹⁰ „Es führt kein Weg daran vorbei, mit dem Regime in Pjöngjang zu verhandeln. Denn die Alternative, ein Krieg, wäre die Hölle.“

¹¹ „Am Ende bleibt wohl die Wahl zwischen Losschlagen und Reden. Trump sträubt sich auf Twitter gegen das Reden: [...]. Man kann nur hoffen, dass sich die Diplomatie durchsetzt. Natürlich ist es zutiefst unbefriedigend, Schurkendiktatoren ihre Provokationen mit Anerkennung zu vergelten. Aber wenn die Alternative die Hölle wäre, dann wäre es dennoch fürs Erste das Gebotene.“

(4)



In ähnlicher Weise wirkt die Überschrift *Große Klappe* in einem Bericht (Ressort Mobiles Leben, S. 69) über Geschichte und Erfolg eines von Mercedes in den 1970er Jahren auf den Markt gebrachten Kombis (T-Modell).¹² Als Leser stellt man unwillkürlich einen Zusammenhang her mit dem Bildteil, einer Heckansicht des Autos mit offener Heckklappe und entsprechendem Einblick in den voluminösen Kofferraum bei umgeklappter Rückbank. Dieser Text-Bild-Zusammenhang blockiert die naheliegende Assoziation mit entsprechenden Phrasemen (*die Klappe aufreißen, eine große Klappe haben*), die den Rezipienten kurzfristig auf eine falsche Fährte führt und ihn dazu zwingt, die phraseologisch mitschwingende stilschichtliche Färbung („salopp abwertend“, Duden Bd. 11 2008: 419) zugunsten einer Dephraseologisierung bzw. Reliteralisierung durch Aktualisierung des standardsprachlichen Lexems (*Heck*-)Klappe zu neutralisieren. Der Leseanreiz resultiert in diesem eher informationsbetonten Text also daraus, dass der Leser erkennen muss, dass hier nicht ein auf eine nominale Wortgruppe reduziertes Phrasem den Text attraktiv machen soll, sondern ein auf das Grundwort reduziertes Determinativkompositum, das attributiv erweitert und wörtlich zu verstehen ist.

¹² Vgl. <http://www.sueddeutsche.de/auto/mercedes-t-modell-als-mercedes-den-luxus-kombi-erfand-1.3645398> (06.09.2017).

(5)

Blick in die Röhre



Auf Höhe von Coburg, in der Nähe von Rödentel, springt der Anzeiger auf 300 Kilometer pro Stunde. Die Höchstgeschwindigkeit ist erreicht. Vorne im Führerstand blickt Bundesverkehrsminister Alexander Dobrindt (CSU) auf die 107 Kilometer lange Neubaustrecke von Bamberg nach Erfurt. Und hinten in den Waggons? Da schaut man in die Röhre.

Tatsächlich besteht die Trasse, auf der von Mitte Dezember an die schnellen ICE der Deutschen Bahn die Städte München und Berlin in weniger als vier Stunden verbinden sollen, vor allem aus Tunneln. Aus 22 Tunneln, um genau zu sein, mit 41 Kilometern Gesamtlänge. Und aus großen Brücken. Die aber erlauben ebenfalls nur selten einen Blick auf den eigentlich ja sehenswerten Thüringer Wald, weil einen kurz darauf erneut das nächste Tunnelndunkel umfängt. Am besten ist, man schließt die Augen und nutzt die Fahrt für ein Nickerchen.

Wenn es nach den Fahrplanern der Bahn geht, dann werden die schnellen Flitzer in Zukunft eine Menge Passagiere aus den Flugzeugen auf die Schiene holen. Die werden aber im Zug genauso wenig von den Bergen und Tälern deutscher Mittelgebirge zu sehen bekommen wie zuvor in 10 000 Meter Reise Flughöhe. Und das nicht nur, weil sie ständig damit beschäftigt sind, in ihre Schlautelefone und Tischrechner zu gucken.

Wer also, sagen wir, achtmal im Jahr geschäftlich von Bayern nach Berlin mit der Bahn flitzt, der könnte bei der neunten Buchung umsteigen auf einen der Regionalzüge, die parallel zur Neubaustrecke auf der alten Frankenwaldbahn fahren, von Lichtenfels über Saalfeld nach Jena und Leipzig. Da geht es teils mit Tempo 70 auf der 1863 gebauten Trasse bis zu 29 Promille steile Rampen hinauf. Bei Dampfzugfans ist diese Strecke sehr beliebt. Weil die alten Loks da richtig zu arbeiten haben. Und die Leute was zu gucken. MARCO VÖLKLEIN

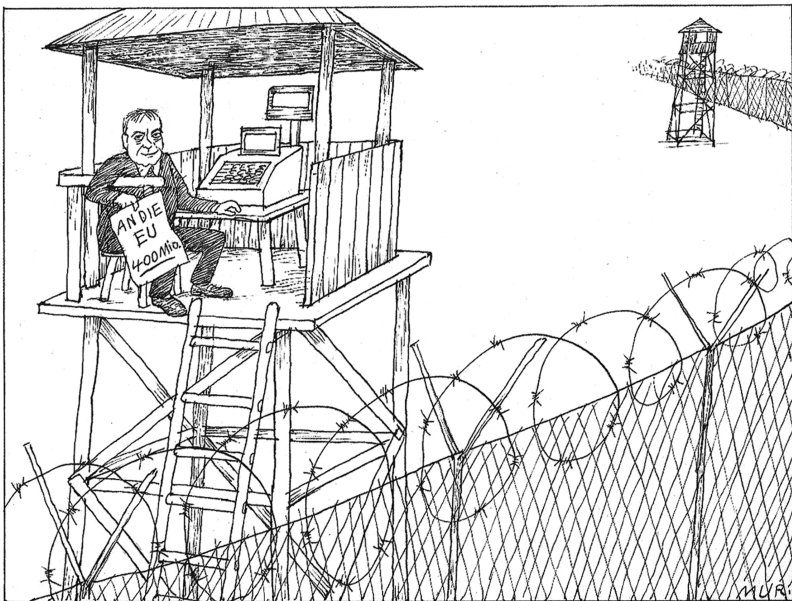
Ebenfalls einen Leseanreiz soll die Überschrift *Blick in die Röhre* (Ressort Mobiles Leben, S. 70) über der glossenartigen Kolumne *Unterwegs* bieten. Es entsteht unwillkürlich der Eindruck, man habe eine Nominalisierung des Phrasems *in die Röhre gucken* (mit den beiden Lesarten ‚leer ausgehen, das Nachsehen haben‘ und ‚fernsehen‘, Duden Bd. 11 2008: 628) vor sich. Erst im Text zeigt sich jedoch, dass die Überschrift in wörtlicher Lesart zu verstehen ist (*Da schaut man in die Röhre*), da auf die insgesamt 22 Tunnel auf der Bahn-Neubaustrecke von Bamberg nach Erfurt Bezug genommen wird, die den Fahrgästen *nur selten einen Blick auf den eigentlich ja sehenswerten Thüringer Wald* [erlauben]. Der meinungsbetonte Text spielt also mit dem Gegensatz zwischen freier und idiomatischer Bedeutung, da die Semantik des zentralen Lexems *Röhre* im Verlauf des Textes zwischen der phraseologisch gebundenen und der metaphorischen Lesart (im Sinne von *Tunnel* als ‚röhrenförmiges Bauwerk‘) wechselt.

Wie schon diese drei Beispiele zeigen, sind Überschriften in meinungs- und informationsbetonten Presstexten, sofern sie Phraseme enthalten (*Reden ist Gold*, *Blick in die Röhre*) oder vermeintlich auf Phraseme anspielen (*große Klappe*), im Dienst der Schaffung von Leseanreizen instrumentalisiert. Ihr Potenzial entfalten

ten sie durch formale und/oder semantische Modifikation sowie durch das Spiel mit mehreren Bedeutungsebenen; die textuellen Wirkungen (Verdichtung, Irritation, Bewertung) lassen sich allerdings erst im Zusammenspiel mit dem eigentlichen Text bzw. in der Auflösung von Text-Bild-Zusammenhängen erkennen.

Noch stärker ist dieser Zusammenhang von Textfunktion und Phrasemen als Formulierungs- und Gestaltungsmittel ausgeprägt, wenn Phraseme für die Semantisierung ausschlaggebend sind, aber wie im Fall von Karikaturen u. U. nicht verbalisiert, sondern allein oder in erster Linie bildlich realisiert werden:

(6)



Orbán's Abrechnung

SZ-ZEICHNUNG: LUIS MURSCHEZ

Die Karikatur (Ressort Politik, S. 4) macht zunächst deutlich, welcher Wissenshintergrund als Verstehensbasis vorauszusetzen ist, wenn sie den ungarischen Ministerpräsidenten Viktor Orbán auf einem wachturnartigen Hochsitz neben einem mit Stacheldraht versehenen Grenzzaun vor einer Registrierkasse sitzend darstellt: Wie zu sehen ist, präsentiert Orbán als – wie es in einem Kommentar auf derselben Seite heißt – „ungekrönte[r] Zaunkönig der Balkanroute“ eine „AN DIE EU“ adressierte stilisierte Rechnung über „400 Mio. [Euro]“, offensichtlich Kosten für die 2015 an der ungarischen Südgrenze gegen europäische Absprachen und trotz entsprechender Proteste errichtete Blockade der sogenannten „Balkanroute“. Die Karikatur visualisiert damit das Phrasem *jmdm.* [hier:

der EU] *die Rechnung für etw.* [hier: die Errichtung der Blockade] *präsentieren* (jmdn. zum Ausgleich für etw. nachträglich mit bestimmten unangenehmen Forderungen konfrontieren‘, Duden Bd. 11 2008: 612) und übt damit scharfe Kritik nicht nur an Ungarns Weigerung, Flüchtlinge aufzunehmen, sondern auch an der Forderung an die EU, die Kosten für die ungarischen Sperrzäune zu erstatten. Die Karikatur ist damit ein Paradebeispiel dafür, wie sich ein Phrasem vor dem Hintergrund aktuellen Zeitgeschehens so bildlich darstellen lässt, dass sie sich nicht nur als Mittel der Meinungskundgabe, sondern vor allem auch der Kritik einsetzen lässt. Sie zeigt so das verstehensrelevante Zusammenspiel von Bild, Phrasem und Weltwissen (vgl. dazu auch Stein 2011b: 298–302) und bietet darüber hinaus durch die Thematisierung desselben Sachverhalts in einem Kommentar einen Ansatzpunkt für das Herstellen einzeltextübergreifender Bezüge.

3.3 Phraseme und Textproduktionskompetenz – Beispiel: „Kollokationsbrüche“ in Texten Studierender

Dass phraseologische Wortverbindungen oder formelhafte Wendungen in ihrem Gebrauch Probleme verursachen können, kann unterschiedliche Hintergründe und Erscheinungsformen haben; eine besonders markante Form ist zu beobachten, wenn die Oberflächenstruktur „betroffen“ ist, d. h. ein mehr oder weniger fester Ausdruck nicht in der üblichen und erwartbaren Nennform bzw. in der sozial eingespielten usuellen Gestalt verwendet wird, ohne dass ein „Mehrwert“ infolge z. B. formaler und/oder semantischer Modifikation erkennbar wäre. Sehr häufig zeigt sich das im Gebrauch von Kollokationen, vereinfacht gesagt: typischen Kombinationen von Lexemen, auf die hier exemplarisch eingegangen werden soll:

Die „Habitualisierung“ einer Wortverbindung ruft gleichzeitig eine Erwartungshaltung in Bezug auf die Angemessenheit einer Kollokation hervor, denn die Gewöhnung an eine typische Wortverbindung führt im Umkehrschluss zu einer Irritation, wenn genau diese Typizität nicht eingehalten wird. (Labinsky 2016: 121)

Im Rezeptionsprozess fallen untypische Ausdruckskombinationen mehr oder weniger stark auf, man bleibt als Leser aufgrund der Abweichung von der Ausdruckstypik „hängen“, da gegen den Erwartungshorizont verstoßen wird. Entsprechende Formulierungsschwächen können als „Kollokationsbrüche“ (ebd.) aufgefasst und als Indiz dafür interpretiert werden, dass bei den Verwendern Unsicherheiten über typische und daher präferierte Formulierungsweisen bestehen, was sich häufig in schriftlichen Textprodukten von Schülern beobachten lässt (vgl. Margewitsch 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Labinsky 2016). Aus

einer normativen Sicht kann man Kollokationsbrüche als Normverstöße werten, die meist, auch wenn keine Verstehensprobleme verursacht werden, negative Auswirkungen auf das Image der Textproduzenten haben. Wie Labinsky (2016) an Beispielen aus Texten von Schülern der Oberstufe gezeigt hat, können für Kollokationsbrüche verschiedene Faktoren ursächlich sein; dazu gehören Wortfindungsprobleme, wenn das lexikalische oder stilistische Wissen Defizite aufweist oder nicht aktiviert werden kann, als Erklärung kommt aber auch das Bemühen um eine besondere stilistische Qualität des zu produzierenden Textes in Frage, wenn bestimmte Ausdruckskombinationen gewählt werden, die die Schreiber aufgrund der Befolgung „innerer Stilregeln“ als „Rhetorisierungsstrategien“ (Labinsky 2016: 130) einsetzen, mit denen eine vermeintlich stilistisch angemessene oder anspruchsvolle Stilwirkung erreicht werden soll.

Anknüpfend an diese Beobachtungen zum Sprachgebrauch von Schülern lässt sich festhalten, dass sich in Texten Studierender vergleichbare Formulierungsphänomene finden lassen, wie die folgenden Belege in Tab. 2 – eine kleine zufällige Auswahl aus im Juli und August 2017 an der Universität Trier angefertigten Haus- und Abschlussarbeiten im Studiengang Master of Education Deutsch – exemplarisch illustrieren sollen, ergänzt um die vermutlich gemeinten gebrauchstypischen Kollokationen:

Tab. 2: Beispiele für Kollokationsbrüche.

(7)	Aufgrund dieser syntaktischen Eigenschaft können Sprachverwender an Probleme stoßen und die Rektionsfähigkeit der Präpositionen kreativ [...] auslegen.	an Grenzen stoßen / auf Probleme treffen
(8)	[...] verlangt die Präposition den kasanzeigenden Artikel, da sonst die syntaktischen Regeln gesprengt werden.	Regeln verletzen oder auch (metaphorisch) Ketten sprengen
(9)	Des Weiteren wurde ein rektionswidriges Verhalten , [...], aufgefunden :	Verhalten beobachten
(10)	Durch dieses quasi-experimentelle Vorgehen kann somit Rückschlüsse auf die Inferenzbildung getätigt werden, [...]	Rückschlüsse ziehen
(11)	Ein Anspruch auf allgemeine Gültigkeit kann dabei nicht bestehen und wird im Zuge dieser Arbeit nicht verfolgt werden.	einen Anspruch erheben

Tab. 2 (fortgesetzt)

(12) Sie gilt als prävalenter Nimbus, den es für und durch die Musik zu erfüllen gilt, um eine möglichst große Anerkennung seitens des Rests der Szene zu erreichen .	Anerkennung finden
(13) Spätestens ab diesem Zeitpunkt wurde es [...] deutlich , dass die betreffenden Interpreten ihre Verbindungen zur kriminellen Welt und deren Handlungsweisen, [...], nicht abgelegt hatten.	wurde deutlich Verbindungen beenden / abbrechen

Mir kommt es nur auf die hervorgehobenen Auffälligkeiten bei der Formulierungswahl an. Um Einschätzungen der Angemessenheit solcher Formulierungsentscheidungen abzusichern und zu bekräftigen, dass es sich um Kollokationsbrüche handelt, ist es naheliegend, über die Berufung auf das eigene Sprachgefühl und die Konsultation von Wörterbüchern hinaus Befunde statistischer Kollokationsanalysen heranzuziehen (vgl. etwa Brunner & Steyer 2007; Bubenhofer 2008).

Da die Textgenese nicht nachvollzogen werden kann, lassen sich die Entstehungsursachen der Kollokationsbrüche selbst in der Regel nicht ableiten. Nur in den Beispielen (7) und (8) kommt als Erklärung infrage, dass eine Phrasem- bzw. Kollokationskontamination (aus *an Grenzen stoßen* und *auf Probleme treffen* oder *Probleme haben*, *Regeln verletzen* und *Ketten sprengen*) vorliegt, die im Ergebnis zu stilistischer und semantischer Unverträglichkeit führt. In den anderen Fällen liegt als Entstehungsursache jeweils eine Kombination aus defizitärem Kollokationswissen bzw. gescheiterter Kollokationssuche (z. B. *Verhalten auffinden*) und Rhetorisierungsbestrebungen (z. B. *Rückschlüsse tätigen*) nahe, sofern man der Annahme zustimmt, dass es sich bei Studierenden in der Abschlussphase eines philologischen Studiums um sprachlich (einigermaßen) versierte Textproduzenten handelt bzw. handeln müsste, die sich in der Studienzeit auch ein gewisses Repertoire fachsprachlicher und wissenschaftstypischer Wendungen angeeignet haben und die im Zuge der Anfertigung solcher Texte ausreichend Zeit für textredigierende Arbeitsschritte zur Verfügung (und eingeplant) haben müssten.

Da die Beispiele nicht nur den Nutzen verdeutlichen, den formelhafte Ausdrücke in bestimmten Textsorten und Kommunikationsbereichen haben können, sondern auch die mit ihrer (angemessenen) Verwendung verbundenen potenziellen Gefahren, ergeben sich phraseodidaktische Konsequenzen. Denn sofern das Bemühen um anspruchsvolle(re) stilistische Qualität als Erklärung plausibel erscheint, können in den Kollokationsbrüchen durchaus Formulierungsanstrengungen gesehen werden, die allerdings als Formulierungsirrtümer einzustufen sind, die für

eine noch nicht abgeschlossene und kommunikativ adäquate Aneignung entsprechenden Wissens sprechen. Daher ist es (phraseo)didaktisch sinnvoll, nicht allein das Defizitäre zu konstatieren, sondern aus der Fehlerdiagnose und -interpretation didaktische Maßnahmen für eine Optimierung der Formulierungsleistung abzuleiten. Außerdem ist in solchen Fällen auch bei erfahreneren Schreibern ein unmittelbarer Zusammenhang mit Textsortenwissen gegeben: „Die Kenntnis typischer Kollokationen dürfte in hohem Maße von der Kenntnis und der Nutzung verschiedener Textsorten abhängen“ (Labinsky 2016: 121). Insofern illustriert das Phänomen Kollokationsbruch in der schriftlichen Textproduktion Studierender, dass (phraseo)didaktischer Handlungsbedarf besteht, der – auch auf Phraseme aller Art bezogen – auf eine Verbesserung der Formierungsbewusstheit und eine Optimierung der Textproduktionskompetenz auch durch Ausbildung umfassender „Text-routinen“ (Feilke 2012) abzielt.

4 Schlussbemerkung

Die Überlegungen haben insofern den Charakter eines Plädoyers, als sie eine seit geraumer Zeit erhobene, aber bisher nur in Ansätzen verwirklichte Forderung bekräftigen sollen: die Behandlung und Vermittlung von Phrasemen im primärsprachlichen Deutschunterricht stets textbasiert und textsortenbezogen anzulegen. Wichtig sind dabei textbasierte Einsichten in die Leistungen des gesamten Spektrums phraseologischer oder formelhafter Ausdrücke,

- um die Potenziale bestimmter Phrasemklassen für die Textgestaltung bzw. Textkonstitution und für die Textorganisation,
- um Präferenzen und Restriktionen im Gebrauch in Textsorten,
- um im weitesten Sinne textstilistische Wirkungen

zu kennen und für die eigene Kommunikationspraxis zu beherrschen. Diese didaktische Aufgabe geht erheblich über wortschatzbezogene Vermittlungsziele hinaus, da, wie exemplarisch illustriert wurde, Wissen über Phraseme in Funktion für eine angemessene Textrezeption und Textproduktion unverzichtbar ist. Für die primärsprachenunterrichtliche Behandlung von Phrasemen ist die Text-(sorten)orientierung als Leitprinzip deshalb so wichtig, weil es nur dann, wenn der Gebrauch von Phrasemen textbezogen wahrgenommen wird, möglich und gewährleistet ist, ihre Funktionen und Leistungen verstehen und einschätzen zu lernen, vor allem aber das angeeignete Wissen für die eigene Textproduktion nutzen und im Blick auf eigene Texte Formulierungsschwächen erkennen und beseitigen zu können. Notwendig sind also Anregungen und Anlässe für eine

wesentlich intensivere, kontinuierliche Reflexion der eigenen Formulierungstätigkeit in der gesamten Schulzeit, die sich zwar nicht auf Phraseme beschränken soll, sie aber auch nicht stiefmütterlich behandeln darf.

Literatur

- Bachmann-Stein, Andrea (2006): Holistische Textsortenanalysen im Deutschunterricht – am Beispiel von Pressetexten. In Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 85–102. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. *Der Deutschunterricht* 57 (1), 68–77.
- Beisbart, Ortwin (2006): Schreiben lehren und lernen im Gespräch mit der Textlinguistik. Didaktische Reflexionen und Anregungen. In Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 113–132. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bergerová, Hana (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. *Linguistik online* 47 (3), 107–117.
- Bredel, Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Bde. Paderborn: Schöningh.
- Brunner, Annelen & Kathrin Steyer (2007): Phraseologische und phraseographische Aspekte korpusgesteuerter Empirie. In Vida Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*, 181–194. Maribor: Slavistično društvo: Filozofska fakulteta.
- Bubenhofer, Noah (2008): „Es liegt in der Natur der Sache ...“. Korpuslinguistische Untersuchungen zu Kollokationen in Argumentationsfiguren. In Carmen Mellado Blanco (Hrsg.), *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht*, 53–72. Hamburg: Dr. Kovač.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Burger, Harald, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 2. Halbbände. Berlin, New York: De Gruyter.
- Der Deutschunterricht – Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* (2005): Heft 5: Phraseologismen und ihre Varianten.
- Deutschunterricht – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II* (2013): Heft 1: Phrasen, Sprüche, Redewendungen.
- Duden Band 11 (2008): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3., überarbeitete u. aktualisierte Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Ehrhardt, Claus (2012): Phraseologie im universitären Deutschunterricht. Ein Vorschlag zur Integration von Spracherwerb, Sprachreflexion und Landeskunde. In Andrea M. Birk & Claudia Buffagni (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*, 81–104. Münster u. a.: Waxmann.

- Ettinger, Stefan (1998): Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik. In Wolfgang Eismann (Hrsg.), *EUROPHRAS 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, 201–217. Bochum: Brockmeyer.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband*, 893–908. Berlin, New York: De Gruyter.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmair (2011a): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmair (2011b): Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik. *Deutsch als Fremdsprache* 48 (2), 84–93.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch* 36 (218), 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In Helmuth Feilke & Kathrin Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 1–31. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Finkbeiner, Rita (2011): Phraseologieerwerb und Kinderliteratur. Verfahren zur ‚Verständlichmachung‘ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* und *Krabat*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 162, 47–73.
- Häcki Buhofer, Annelies (2007): Phraseme im Erstspracherwerb. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband*, 854–869. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online* 47 (3), 3–31.
- Hauens, Eduard (2006): Textsorten in der Schule. Über den Unterschied zwischen „didaktisierten“ und didaktisch reflektierten linguistischen Beschreibungen. In Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.) (2006), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 7–18. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heinemann, Wolfgang (2006): Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.) (2006), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 19–32. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kilian, Jörg (2011): Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*, 85–106. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleinbub, Iris (2006): Phraseologie. In Heinz-Jürgen Kliever & Inge Pohl (Hrsg.) (2006), *Lexikon Deutschdidaktik. 2. Band*, 585–590. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kliever, Heinz-Jürgen & Inge Pohl (Hrsg.) (2006): *Lexikon Deutschdidaktik. 2 Bände*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (2013): Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.) (2013), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, 153–172. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.) (2013): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen* 21, 169–189.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext. Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch* 15, 10–16.
- Kühn, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. *Der Deutschunterricht* 57 (5), 25–32.
- Kühn, Peter (2007): Phraseme im Muttersprachenunterricht. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 2. Halbband, 881–893. Berlin, New York: De Gruyter.
- Labinsky, Erika (2016): Kollokationsbrüche in Schülertexten der Oberstufe. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 12 (2), 118–132.
- Lange, Günter & Swantje Weinhold (Hrsg.) (2005): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenk, Hartmut E. H. & Stephan Stein (Hrsg.) (2011): *Phraseologismen in Textsorten*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): Idiomatic Competenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In Heinz-Helmut Lüger & Rainer Rothenhäusler (Hrsg.) (2004), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*, 121–169. Landau: Empirische Pädagogik.
- Lüger, Heinz-Helmut & Rainer Rothenhäusler (Hrsg.) (2004): *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Margewitsch, Erika (2005a): ‚Falsche‘ Kollokationen und andere Formulierungsschwächen: Spuren auf dem Weg zum guten Stil? In Helmuth Feilke & Regula Schmidlin (Hrsg.), *Literale Entwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*, 185–194. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Margewitsch, Erika (2005b): Leistungen und Gefahren formelhaften Sprachgebrauchs in Schülertexten. In Hans-Werner Huneke (Hrsg.), *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen*, 163–181. Heidelberg: Mattes.
- Margewitsch, Erika (2006a): Formelhaft Formuliertes in Schülertexten – Zur Genese und Interpretation von Formulierungsschwächen. In Annelies Häcki Buhofer & Harald Burger (Hrsg.), *Phraseology in Motion I. Methoden und Kritik. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie (Basel, 2004)*, 357–369. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Margewitsch, Erika (2006b): „Das klingt überzeugend, weil's kein Schwein versteht ...“. *Eine Studie zu Stilvorstellungen von Schülern*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

- Mückel, Wenke (2013): Phraseme im muttersprachlichen Deutschunterricht: eine exemplarische Untersuchung von Sprachbüchern der Sekundarstufe I. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.) (2013), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, 19–43. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Mückel, Wenke (2014): Primärsprachliche Phraseodidaktik – Skizze eines Aufgabenfeldes. *Neuphilologische Mitteilungen* 115 (4), 391–399.
- Neuland, Eva & Corinna Peschel (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Pohl, Inge & Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmale, Günter (2009): Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdspracherwerbs – Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten Analyse deutscher Talkshows. In Andrea Bachmann-Stein & Stephan Stein (Hrsg.), *Mediale Varietäten – Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*, 149–179. Landau: Empirische Pädagogik.
- Spiegel, Carmen & Rüdiger Vogt (Hrsg.) (2006), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stein, Stephan (2004): Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik. In Heinz-Helmut Lüger & Rainer Rothenhäusler (Hrsg.), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*, 171–222. Landau: Empirische Pädagogik.
- Stein, Stephan (2007): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus phraseologischer Perspektive. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband*, 220–236. Berlin, New York: De Gruyter.
- Stein, Stephan (2011a): Phraseme und Phrasemsemantik. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*, 256–279. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stein, Stephan (2011b): Phraseme und andere Verfestigungen als Formulierungsressource. Methodische Überlegungen und empirische Beobachtungen zu ihrer Rolle für die Textproduktion: In Hartmut E. H. Lenk & Stephan Stein (Hrsg.) (2011), *Phraseologismen in Textsorten*, 281–306. Hildesheim u. a.: Olms.
- Stein, Stephan (2013): (K)Ein Fass ohne Boden – Phraseme in Texten. *Deutschunterricht* 66 (1), 20–26.
- Stein, Stephan (2016): Anwendungsperspektiven für die Textsortenlinguistik: Der Nutzen mehrdimensionaler bzw. holistischer Textsortenanalysen für die Sprachdidaktik. In Renate Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 27–45. Hildesheim u. a.: Olms.
- Stein, Stephan & Hartmut E. H. Lenk (2011): Phraseme in Textsorten. Ausgangspunkte, Zielsetzungen, Analysen. In Hartmut E. H. Lenk & Stephan Stein (Hrsg.) (2011), *Phraseologismen in Textsorten*, 7–16. Hildesheim u. a.: Olms.

- Stolze, Peter (1995): Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts. In Rupprecht S. Baur & Christoph Chlosta (Hrsg.), *Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie, Parömiologie 1994/95*, 339–352. Bochum: Brockmeyer.
- Thurmair, Maria (1991): Textlinguistik und Grammatikvermittlung. *Fremdsprachen lehren und lernen* 20, 84–103.
- Thurmair, Maria (2011): Grammatik verstehen lernen mit Hilfe von Textsorten. In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – Lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*, 411–431. Berlin, Boston: De Gruyter.

