

Brigita Kacjan, Milka Enčeva, Saša Jazbec

Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht

Abstract: Das Anliegen des Beitrags ist es, ein didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten zu präsentieren, das verschiedene Faktoren auf der Mikro- und Makroebene berücksichtigt und zu einer effizienteren Anwendung von phraseologischen Einheiten im DaF-Unterricht beitragen soll. Die Mikroebene der Vermittlung phraseologischer Einheiten stellt den didaktischen Vierschritt dar, in dem es um das Erkennen, Verstehen, Festigen und Anwenden phraseologischer Einheiten geht. Der Makroebene des didaktischen Modells gehören zahlreiche Einflussfaktoren an, die zwar nur indirekt die Erwerbs- und Lernprozesse beeinflussen, aber in der Planungsphase von Bedeutung sind. Das dargestellte Modell und die Überlegungen zur Wirkungsweise der einzelnen Faktoren summieren sich im Fazit, dass es trotz aller Anstrengungen immer noch Bereiche gibt, in denen es in Bezug auf eine effiziente Vermittlung phraseologischer Einheiten immer noch Nachholbedarf gibt.

Keywords: Phraseodidaktik, Fremdsprachenunterricht, phraseologische Einheit, Vermittlung phraseologischer Einheiten, didaktischer Vierschritt, Einflussfaktoren

1 Einleitung

Phraseologische Einheiten, auch Phraseme, Phraseologismen, Phrasen usw. genannt, sind ein natürlicher Teil jeder Sprache. Sie werden ab der frühen Kindheit auf jeder Entwicklungsstufe erworben, tragen zu einer besseren Beherrschung einer Sprache bei und stellen eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb bzw. das Lernen aller weiteren (Fremd-)Sprachen dar. Im Fremdsprachenunterricht dagegen werden die phraseologischen Einheiten nicht als ein natürlicher Bestandteil der Sprache verstanden und dementsprechend auch kaum an die Lernenden vermittelt. Diese Behauptung unterstützt einerseits eine genaue Analyse von Lehrwerken auf dem Niveau B1 von verschiedenen Verlagen, die zeigt, dass in einem der immer noch wichtigen Medien im Fremdsprachenunterricht auf diesem Niveau erhebliche Defizite in der Auswahl, beim Gebrauch und bei der didaktischen Implementierung von phraseologischen Einheiten vorzufinden sind (Jazbec &

Enčeva 2012), andererseits definiert der GERS die phraseologische Kompetenz als ein wichtiges Ziel erst auf dem Niveau C1 (Europarat 2001: 121).

Phraseologische Einheiten werden oft als etwas Komplexes und Kompliziertes auf höhere Stufen des Sprachenlernens verschoben, die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht läuft oft intuitiv ab und hängt von der Lehrkraft sowie ihrer eigenen phraseologischen Kompetenz ab. Genau wegen dieses als ungünstig und unsystematisch beschriebenen Lernprozesses im Bereich der phraseologischen Einheiten ist es das Anliegen des Beitrags, ein handhabbares didaktisches Modell zu präsentieren, das verschiedene, theoretisch fundierte, mittelbar oder unmittelbar wirkende, auf unterschiedlichen Ebenen positionierte Faktoren miteinbezieht und somit zu einer effizienteren Anwendung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht¹ beitragen kann.

Der visuellen Darstellung des didaktischen Modells zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten folgen Beschreibungen der Faktoren, die einen direkten und/oder indirekten Einfluss auf eine effektive Vermittlung von phraseologischen Einheiten haben können. Diese Faktoren werden im Modell auf der Mikroebene oder Makroebene positioniert. So wird im Rahmen der Mikroebene auf das Vierphasenmodell (Erkennen, Verstehen, Festigen, Anwenden) und Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung eingegangen, die sprachdidaktische Auswirkungen auf die Vermittlung und das Erlernen phraseologischer Einheiten haben können. Darüber hinaus wird auch der von Ettinger geprägte Begriff der „persönlichen Nützlichkeit“ (2019: 95) mit dem Modell in Beziehung gesetzt, wobei aber nur skizzenhaft auf die Möglichkeit der Integration persönlicher Interessen der Lernenden in das Modell eingegangen wird. Auf der Makroebene wird zwischen internen und externen Einflussfaktoren unterschieden, wobei in diesem Rahmen die Bedeutung der Sprache des Alltags und der Medien, der Korpora und Wörterbücher, des Referenzrahmens sowie der Lehrpläne und Wissenskataloge besprochen wird. Schließlich werden in diesem Kontext auch Lehr- und Lernmaterialien sowie die Lehrkräfte thematisiert. Das dargestellte Modell und alle Überlegungen zur Wirkung einzelner Faktoren auf den beiden Ebenen summieren sich im Fazit, das eine kurze Übersicht über die Einflussfaktoren gibt, die eine effiziente Vermittlung phraseologischer Einheiten ermöglichen oder verhindern.

¹ Im Beitrag wird der Begriff Fremdsprachenunterricht verwendet, da das Modell sowie die meisten theoretischen und empirischen Feststellungen auf verschiedene Fremdsprachen übertragen werden können. Die exemplarischen Untersuchungen, die durchgeführt wurden, beziehen sich aber alle konkret auf Deutsch als Fremdsprache bzw. auf den DaF-Unterricht.

2 Didaktisches Modell

In einer Unterrichtsstunde, der grundlegenden Einheit der Fremdsprachenvermittlung, kann eine sehr grobe Dreiteilung der zu vermittelnden Bereiche bzw. der zu erlernenden Sprache vorgenommen werden: Wortschatz, Grammatik und Sprachverwendung. Diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft und müssen alle im Unterrichtsprozess berücksichtigt und entsprechend gefördert werden. Dabei stellen die phraseologischen Einheiten keine Ausnahme dar, auch hier spielen die drei Sprachbereiche auf der Mikroebene eine bedeutende Rolle.

Das im Folgenden vorgestellte Modell zur Vermittlung phraseologischer Einheiten (siehe Abb. 1) bezieht sich auf einen vernachlässigten Bereich des Fremdsprachenlernens. Während sich die Faktoren auf der Mikroebene auf die konkrete Vermittlung phraseologischer Einheiten beziehen, üben die äußeren Einflussfaktoren auf der Makroebene einen Einfluss auf die gesamte Fremdsprachenvermittlung und im Speziellen auch auf die Wortschatzvermittlung aus. Die im Beitrag vorgenommene Fokussierung auf die Vermittlung von phraseologischen Einheiten zeigt lediglich auf, welche Schritte in diesem Zusammenhang sinnvoll sind. Eine ausgewogene, phraseologische Einheiten integrierende Wortschatzvermittlung bleibt immer noch die Verantwortung der Lehrenden, vor allem, weil – wie bereits erwähnt – die wichtigsten Dokumente und DaF-Lehrwerke sie ausklammern.

Die Mikroebene der Vermittlung phraseologischer Einheiten wird basierend auf dem didaktischen Dreischritt (vgl. Šajankova 2007) bzw. dessen Weiterentwicklung (vgl. Vitekova 2012) als didaktischer Vierschritt (er war bereits 1997 bei Lüger zu finden) verstanden, in dem es um das Erkennen, Verstehen, Festigen und Anwenden phraseologischer Einheiten geht. Diese vier Schritte werden in Kapitel 3 genauer erläutert und theoretisch fundiert. Außerdem werden in die Erörterung noch einige bedeutende spracherwerbsspezifische Einflussfaktoren einbezogen.

Der zweite Teil des Modells stellt die Makroebene dar, auf der es eine ganze Reihe von Einflussfaktoren gibt, die zwar keinen direkten Einfluss auf den Prozess der Vermittlung phraseologischer Einheiten, aber in der Planungsphase einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Lehrkraft, die phraseologische Einheiten vermitteln will, haben: „Diese zahlreichen Einflussfaktoren prägen die Vermittlung phraseologischer Einheiten unterschiedlich stark und setzen an unterschiedlichen Stellen an“ (Kacjan & Jazbec 2014: 178).

Im Folgenden werden die Mikro- und Makroebene beschrieben, die wichtigsten jeweils damit verbundenen Aspekte genauer aufgeschlüsselt und untereinander in Beziehung gesetzt.

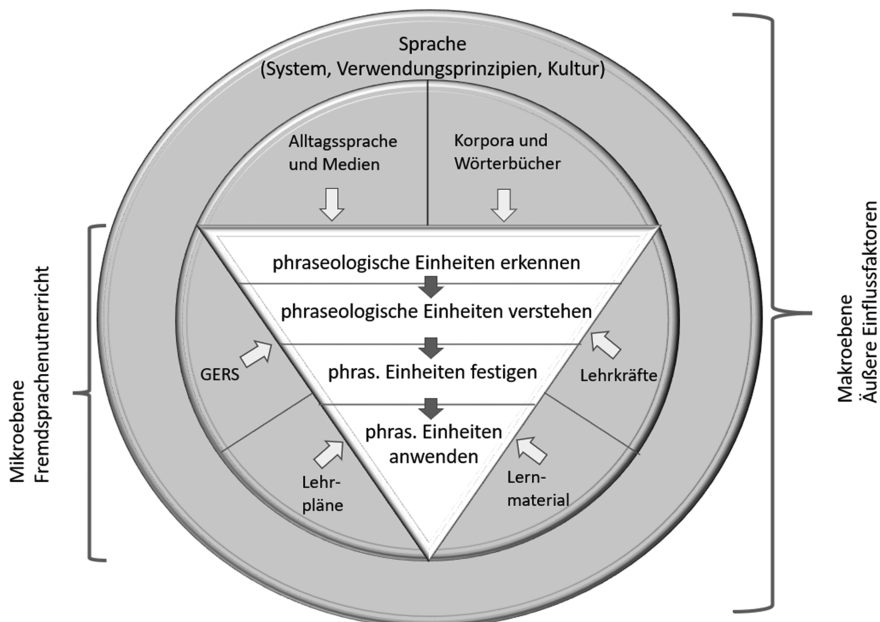


Abb. 1: Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten.

3 Mikroebene der fremdsprachlichen Vermittlung phraseologischer Einheiten

Der äußere Kreis des Modells (Makroebene) (siehe Abb. 1) steht für die Fremdsprache als System und ihren Gebrauch, die als Grundlage des gesamten Lehr- und Lernprozesses im FSU verstanden wird. Das Dreieck (Mikroebene) ist der Kern des Modells, der sich auf die konkrete Umsetzung des Lehr- und Lernprozesses von phraseologischen Einheiten fokussiert. Um das Dreieck ist ein innerer Kreis aufgezeichnet, der (beide Kreise gehören zur Makroebene) die äußeren Einflussfaktoren beinhaltet, die mittelbar auf die Vermittlung und den Erwerb von phraseologischen Einheiten einwirken.

Der Kern des Modells zur Vermittlung und zum Erwerb von phraseologischen Einheiten – im Modell das auf dem Kopf stehende Dreieck – umfasst den Lehr- und Lernprozess als solchen. Die Form des auf dem Kopf stehenden Dreiecks ist nicht zufällig ausgewählt, sondern symbolisiert die immer stärkere Eingengung bzw. Verringerung des Umfangs der phraseologischen Einheiten, die im Lernprozess in den einzelnen Phasen eingesetzt werden. Die beiden ersten

Phasen (Erkennen und Verstehen) gehören zum rezeptiven Gebrauch von phraseologischen Einheiten, die dritte und vierte (Festigen und Verwenden) dagegen zu deren produktivem Gebrauch. Wie im realen, d. h. außerschulischen Leben, wo jeder und jede mehr phraseologische Einheiten versteht als selbst aktiv verwendet, sollte auch im Fremdsprachenunterricht eine unterschiedlich starke Betonung auf den rezeptiven und den produktiven Gebrauch von phraseologischen Einheiten gelegt werden.

3.1 Vierphasenmodell der Vermittlung und des Erwerbs phraseologischer Einheiten

Die vier Phasen der fremdsprachlichen Vermittlung und des Lernens phraseologischer Einheiten wurden von Šajankova (2007) im Kontext des Projekts EPHRAS aus Kühns phraseologischem Dreischritt (Kühn 1987) entwickelt. Es stellte sich heraus, dass Kühns Phase „Phraseme verwenden“ sinnvollerweise in zwei getrennte Phasen aufgeteilt werden sollte (Lüger 1997: 102; Ettinger 2001: 87–104), „da sich die in diesen beiden Phasen einsetzbaren Aufgaben und Übungen stark voneinander unterscheiden“ (Kacjan & Jazbec 2014a: 176). Ähnliches zeigte sich auch beim Projekt „Sprichwort-Plattform“, und auch dort wurde der didaktische Dreischritt zum parömiologischen Vierschritt ausgebaut (Kacjan 2014: 139), allerdings im spezifischen Kontext des Sprichwortlernens. Das Problem einer erfolgreichen Vermittlung der phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht ist eine unabgeschlossene Frage, die zahlreiche Fachleute beschäftigt(e). Genauer kann im Rahmen dieses Artikels nicht darauf eingegangen werden, es wird lediglich auf interessante Quellen verwiesen, die auf das Problem aus verschiedenen Perspektiven eingehen.²

Die vier Phasen der Vermittlung und des Lernens von phraseologischen Einheiten sind folgende:

1. Erkennen phraseologischer Einheiten
2. Verstehen phraseologischer Einheiten
3. Festigen phraseologischer Einheiten
4. Anwenden phraseologischer Einheiten

Aufgrund der besonderen Bedeutung dieser vier Phasen werden sie im Folgenden etwas genauer beschrieben.

² Siehe dazu Hallsteinsdóttir (2011), Iglesias (2013) Erhardt (2014), Valenčič Arh (2014), Hallsteinsdóttir (2015), Jesenšek (2019).

3.1.1 Phase 1: Erkennen

Das Erkennen von phraseologischen Einheiten, also die erste Phase der Vermittlung und des Erlernens von phraseologischen Einheiten, gehört zum rezeptiven Sprachgebrauch und ist eine relativ schwierige Aufgabe, die ohne vorherige Vor-entlastung bzw. Vermittlung der typischen Charakteristiken von phraseologischen Einheiten (Polylexikalität, Idiomatizität und Festigkeit) nicht machbar ist (vgl. Jesenšek 2012). Laut Šajankova (2007) ist das Ziel dieser Phase die Sensibilisierung für die Erscheinungsformen der phraseologischen Einheiten und das Identifizieren dieser in didaktisch aufbereiteten und authentischen Texten (Šajankova 2007). Nur eine intensive Übung des Erkennens von phraseologischen Einheiten vermittelt den Lernenden ausreichend Übung und Selbstvertrauen, dieses Sprachphänomen auch selbstständig erkennen zu können. Hierfür gibt es eine Reihe von verschiedenen Aufgaben und Übungen, mit denen man phraseologische Einheiten in Texten identifizieren kann. Šajankova stellt diesbezüglich fest: Eine „bedeutende Rolle beim Erkennen der Phraseme spielen der Kontext, die muttersprachlichen Kenntnisse, Möglichkeiten für Sensibilisierung über phrasemtypische Struktureigenschaften und/oder semantisch-syntaktische Inkompatibilitäten und ebenso die gesamte metakommunikative Umrahmung“ (Šajankova 2007: 29–30). Außerdem stellt das Erkennen von phraseologischen Einheiten eine der wichtigsten Grundlagen sowohl für deren Erlernen im Unterricht als auch für das autonome Lernen im Bereich Phraseologie dar. Dies wurde, wie Ettinger feststellt, von Phraseodidaktikern in den vergangenen 30 Jahren in verschiedenen Ländern und für verschiedene Sprachen jeweils unabhängig voneinander beim Erlernen von phraseologischen Einheiten gefordert (2019: 109–110). Deshalb sollte dem Schritt *Erkennen* die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Das Erkennen von phraseologischen Einheiten allein reicht allerdings noch nicht aus, untrennbar damit verbunden ist die Phase des Verstehens, die den erkannten phraseologischen Einheiten erst den Sinn verleiht.

3.1.2 Phase 2: Verstehen

Die Phase *Verstehen* wurde von Šajankova als „Phraseme entschlüsseln“ (vgl. Šajankova 2007) bezeichnet, im Kontext der Sprichwort-Plattform wurde daraus das „Verstehen“ von Sprichwörtern (Kacjan 2014: 139), das als Resultat des Entschlüsselns verstanden werden muss. Im Prinzip geht es um das Semantisieren der phraseologischen Einheit, was aber ohne Kenntnisse zu den bereits erwähnten Aspekten Festigkeit, Polylexikalität und Idiomatik nicht möglich ist und in

erster Linie aufgrund des Kontextes, nach Bedarf aber auch zusätzlich mithilfe von Nachschlagewerken, erfolgen muss.

Die beiden ersten Phasen sind unlösbar miteinander verbunden und ermöglichen den Ausbau des rezeptiven Lexikons der Lernenden mit aktuellen, relevanten phraseologischen Einheiten, auf dessen Grundlage die Lernenden dann ihr rezeptives Wissen zur produktiven Verwendung bekannter phraseologischer Einheiten ausbauen können. Phraseologische Einheiten, die nur rezeptiv erworben werden, sollten auch stets nur auf das Verständnis und nicht auf deren aktive Verwendung hin überprüft werden.

3.1.3 Phase 3: Festigen

Um den Schritt vom rezeptiven Wortschatz zur produktiven Verwendung phraseologischer Einheiten vollziehen zu können, müssen die Lernenden die Phase des Festigens phraseologischer Einheiten durchlaufen. In dieser Phase werden die phraseologischen Einheiten laut Šajankova (2007) mit zusätzlichen Informationen ergänzt und im Gedächtnis der Lernenden so effizient vernetzt, dass sie nach Bedarf über verschiedene Impulse reaktiviert werden können. Je nach didaktischem Ziel, dem Sprachniveau der Lernenden oder der Zielgruppe werden in dieser Phase sprachpraktische, aber auch metasprachliche Aspekte gezielt auf unterschiedliche Weise geübt und somit gefestigt: „Es wird zwischen der Festigung der formalen Kenntnisse grammatischer und lexikalischer Art und der Festigung der semantischen Kenntnisse unterschieden“ (Šajankova 2007: 31). Erst wenn phraseologische Einheiten ausreichend gefestigt wurden, können sie von den Lernenden gezielt und korrekt eingesetzt werden. Dieser Schritt muss auch im Rahmen des autonomen Lernens ausgeführt werden. Dementsprechende Lernmaterialien sind trotz vereinzelt vorhandener positiver Beispiele allerdings auch heute noch eher Mangelware.

3.1.4 Phase 4: Anwenden

Die vierte Phase der Vermittlung und des Erlernens von phraseologischen Einheiten ist eng an die dritte Phase der Festigung gebunden und basiert auf den ersten beiden rezeptiven Phasen des Erkennens und Verstehens. Konkret bedeutet das, dass die Lernenden eine Reihe von phraseologischen Einheiten in authentischen Texten selbstständig erkennen und verstehen sowie gezielt geübte und gefestigte Phraseme aktiv in der mündlichen und schriftlichen Textproduktion einsetzen

können (vgl. Šajankova 2007; siehe dazu auch die Beschreibung eines Vierschritt-Modells in Ettinger 2019: 99–100).

Aus didaktischer Sicht muss festgehalten werden, dass es unumgänglich ist, diese vier Schritte nacheinander durchzuführen, wenn es das Ziel der Vermittlung ist, dass die Lernenden gezielt ausgewählte phraseologische Einheiten produktiv einsetzen können sollen. Allerdings muss das nicht das Ziel bei jeder einzelnen phraseologischen Einheit und in jeder Lernsituation sein. Sofern es nur um das Verstehen bestimmter phraseologischer Einheiten geht, genügt es auch, wenn die ersten beiden Phasen durchlaufen werden. Welche phraseologischen Einheiten und in welchem Umfang sie rezeptiv und/oder produktiv beherrscht werden sollten, ist abhängig von den verschiedensten Faktoren, sowohl sprachinternen als auch sprachexternen, wobei die letzteren im Kapitel zur Makroebene (Kapitel 4) genauer beschrieben werden. Einige bedeutende lerninterne Faktoren werden im Kapitel 3.2 kurz skizziert. Beim autonomen Lernen muss diese Phase in der Praxis mit kompetenten Sprechern der Fremdsprache umgesetzt werden, was allerdings nicht immer ganz einfach zu bewerkstelligen ist.

3.2 Einfluss von Spracherwerbsaspekten auf die Vermittlung und das Erlernen phraseologischer Einheiten

Aus Sicht des Spracherwerbs ist das Erlernen phraseologischer Einheiten ein relativ gut untersuchter Bereich (mehr dazu vgl. Petrič 2013), allerdings werden die Ergebnisse dieser Untersuchungen meist nicht auf den Fremdsprachenunterricht appliziert, was aber wünschenswert wäre.

Um die Mikroebene auch aus dieser Sicht zu beleuchten, werden kurze Einblicke in ein paar bedeutende spracherwerbliche Feststellungen gegeben, die sprachdidaktische Auswirkungen haben. So wird kurz auf die Bekanntheit und Bedeutungshaftigkeit von phraseologischen Einheiten sowie auf ihre Komplexität eingegangen, außerdem wird das Postulat eines hybriden Lernmodells angerissen.

3.2.1 Gebrauchsfrequenz und Geläufigkeit von phraseologischen Einheiten

Petrič (2013) stellte in einer Untersuchung zur Bekanntheit und Bedeutungshaftigkeit von phraseologischen Einheiten Folgendes fest:

Umso häufiger und geläufiger ein Phrasem in der deutschen Muttersprache, desto bekannter und bedeutungshaltiger war es auch [...] [den fremdsprachigen] Probanden. Die Vorher-

sagbarkeit eines Phrasems in der Fremdsprache korrelierte dagegen stärker mit dessen Gebrauchsfrequenz und weniger mit der Geläufigkeit in der deutschen Erstsprache.

(Petrič 2013: 60)

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht bedeutet dies, dass die Qualität von phraseologischen Einheiten weit weniger bedeutend ist als ihre Quantität. In diesem Kontext darf aber auch nicht vergessen werden, dass die Quantität im „Lebens- und Wirkungsbereich der Lernenden“ (Kacjan & Jazbec 2014a: 165) gegeben sein muss und sich u. E. nicht vorrangig auf korpusbasierte Phraseminima oder -optima beziehen sollte. Auch wenn diese eine allgemeine Häufigkeit in der Allgemeinsprache wiedergeben, sind sie nicht die Quintessenz der spezifischen Lebenswelt der Lernenden oder – mit den Worten Ettingers (2019: 95) – sie erfüllen häufig nicht die Bedingung der „persönliche[n] Nützlichkeit“ für die Lernenden.

3.2.2 Komplexität phraseologischer Einheiten

Das in der Fremdsprachendidaktik vorherrschende Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigeren“ (Kacjan & Jazbec 2014a: 165) wird auch von Untersuchungen zur Komplexität, zur Vorhersehbarkeit, zum Bekanntheitsgrad und zur kollektiven Gebrauchsfrequenz im Erwerb phraseologischer Einheiten gestützt. So meint Petrič:

Phraseme mit der (einfacheren) syntaktischen Struktur V + NP [...] [haben] im Durchschnitt einen höheren wörtlichen Plausibilitätsgrad als Phraseme mit einer komplexeren Struktur.

(Petrič 2013: 61)

Fremdsprachendidaktisch bedeutet dies, dass phraseologische Einheiten mit einfacheren Strukturen leichter zu verstehen sind als komplexere Formen und selbstständig zu verwenden sind. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt dies allerdings ein spiegelverkehrtes Bild: Komplexere phraseologische Einheiten, die nach dem Bottom-up-Prinzip (zur Erläuterung siehe Kap. 3.2.3) erlernt/erworben werden, sind vor allem zu Beginn des Fremdsprachenlernens eher der rezeptiven Lexik zuzuordnen, während einfache phraseologische Einheiten, die nach dem Top-down-Prinzip erlernt/erworben werden, schon relativ schnell in den produktiven Wortschatz der Lernenden übergehen und von ihnen aktiv verwendet werden können.

3.2.3 Hybrides Lernmodell bei phraseologischen Einheiten

Ein hybrides Lernmodell in Bezug auf phraseologische Einheiten bedeutet, dass in ihrem Erwerbsprozess sowohl das Top-down-Prinzip als auch das Bottom-up-

Prinzip verwendet werden. Konkret heißt das, dass einfach strukturierte phraseologische Einheiten nach dem Top-down-Prinzip als eine Einheit (ein sogenannter „Chunk“) im mentalen Lexikon gespeichert werden, während komplexere phraseologische Einheiten eher nach dem Bottom-up-Prinzip als kompositioneller Bedeutungs-Verstehensprozess verstanden werden muss.

Im Fremdsprachenunterricht „kann nicht von einem einzigen Lernmodell für phraseologische Einheiten ausgegangen werden, vielmehr muss je nach der zu erwerbenden oder zu erlernenden phraseologischen Einheit ein ganzheitlicher [Top-down-Prinzip] oder kompositioneller Lernweg [Bottom-up-Prinzip] begangen werden“ (Kacjan & Jazbec 2014a: 166). Sofern diese Prinzipien nicht berücksichtigt werden, kann es bei den Lernenden zu Lernproblemen kommen, die unter ungünstigen Umständen auch zu interkulturellen Missverständnissen führen können.

4 Makroebene externer Einflüsse

Die Makroebene des didaktischen Modells zum Erwerb und Erlernen von phraseologischen Einheiten besteht selbst aus mehreren Bereichen, die indirekt einen Einfluss auf die Erwerbs- und Lernprozesse ausüben. Ihre langjährige Nichtberücksichtigung bzw. ihre nicht ausreichende Berücksichtigung führte zu einer Situation im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die Kühn (1987) als „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“ bezeichnete. Wie sieht aber die Situation 30 Jahre nach der Veröffentlichung seines gleichnamigen Beitrags aus? Im Folgenden wird durch die Auseinandersetzung mit der Makroebene des didaktischen Modells zum Erwerb und Erlernen von phraseologischen Einheiten versucht, diese Frage zu beantworten.

4.1 Sprache des Alltags und der Medien

Die Basis der gesamten Makroebene ist die Sprache an sich mit all ihren konstituierenden Elementen (Sprache als System, ihre Verwendungsprinzipien und die der Sprache zu Grunde liegende(n) Kultur(en)).

Ein für den DaF-Unterricht bedeutender Teil der Makroebene (neben einigen anderen) ist die Sprache des Alltags und der Medien.³ Es gibt Sprachwissen-

³ Dieser Teil der Sprache wurde gezielt ausgewählt, da einerseits im Rahmen der Alltagssprache das Prinzip der „persönlichen Nützlichkeit“ für den Lernenden – wie Ettinger das bezeichnet –

schaftler und Didaktiker, die der Ansicht sind, dass phraseologische Einheiten zwar zur Eigenart einer Sprache beitragen würden, da sie ein Ornament, die Würze einer Sprache seien, jedoch könne man auf sie verzichten, ohne dass die Kommunikation beeinträchtigt werde. Außerdem wiesen phraseologische Einheiten Eigenschaften auf, die sprachenspezifisch seien und daher einen zwischensprachlichen Vergleich unmöglich machten. Daraus ziehen sie die Schlussfolgerung, dass phraseologische Einheiten im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene thematisiert werden sollten. Diese Auffassung findet z. B. ihren Niederschlag im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) (Europarat 2001), wo die Behandlung von phraseologischen Einheiten erst auf dem Sprachniveau C1 vorgesehen ist. Darauf wird in Abschnitt 4.3 näher eingegangen.

Andere Sprachwissenschaftler und Didaktiker (vgl. bspw. Hallsteinsdóttir 2001, 2011; Jesenšek 2007, 2013) dagegen vertreten die konträre Meinung, dass „die phraseologische Redeweise [...] ein Normalfall der geschriebenen und gesprochenen Sprache [ist]“ (Jesenšek 2007: 18). Jesenšek weist darauf hin, dass nach der psychologisch-kognitiv ausgerichteten Phraseologieforschung die phraseologische Redeweise zeige, wie der Mensch seine Umwelt und sich selbst wahrnehme. Die Wahrnehmungen würden versprachlicht, sodass die Phraseologie ein Bestandteil der menschlichen Kommunikation sei und phraseologische Einheiten den Sprachgebrauch mitkonstituierten. Gute Phraseologiekenntnisse tragen zur besseren Beherrschung einer Fremdsprache bei, so Hessky (1997), und stellen eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb und das Erlernen einer Fremdsprache dar (vgl. Hallsteinsdóttir 2001).

Forschungsergebnisse zeigen, dass phraseologische Einheiten schon ab dem Kleinkindalter in jeder Entwicklungsstufe erworben werden und nicht nur in einer besonderen späteren Entwicklungsphase (vgl. Häcki Buhofer 1997). Dies kann als ein indirekter Beweis dafür angesehen werden, dass phraseologischen Einheiten innerhalb einer Sprache kein besonderer Status zusteht und dass sie keine Eigenart der einzelnen Sprachen darstellen.

Die hohe zwischensprachliche phraseologische Kongruenz⁴ ist darauf zurückzuführen, dass die phraseologische Ausdrucksweise zu den sprachlichen Universalien gehört, dass phraseologische Einheiten länder- und sprachenübergreifend durch schöngeistige Literatur, seit dem 20. Jahrhundert auch durch Fachliteratur und Massenmedien verbreitet werden (vgl. Jesenšek 2007). All

berücksichtigt ist, mit der Sprache der Medien andererseits aber auch der Bezug zu den Korpora, die im Bereich der Phraseologie und Phraseodidaktik von einigen Fachleuten (z. B. Đurčo, Jesenšek u. a.) als Grundlage eines phraseologischen Minimums oder Optimums gesehen werden.

⁴ Nach Jesenšek (2003) beträgt die Übereinstimmung zwischen einigen Gruppen von Phraseologismen im Deutschen und im Slowenischen bis zu 50 %.

dies widerlegt die oben angeführte Behauptung, ein zwischensprachlicher Vergleich von phraseologischen Einheiten sei unmöglich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz in der Muttersprache ein Bestandteil der Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz darstellt. Es ist plausibel, anzunehmen, dass die Entwicklung der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz auch gleichzeitig mit der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz erfolgt (vgl. Jesenšek 2007).

4.2 Korpora, Wörterbücher

Einen weiteren Teil der Makroebene bilden Korpora und Wörterbücher, die eine wichtige Rolle als Hilfsmittel beim Erlernen von phraseologischen Einheiten spielen. Heutzutage gehören digitale Korpora und digitale Wörterbücher (auch als Online-Wörterbücher bezeichnet) zum Standard in Forschung und Lehre. Deshalb beziehen sich die folgenden Ausführungen vor allem auf digitale Korpora und Wörterbücher.

Die moderne Technologie ermöglicht die Speicherung von großen Textmengen bzw. großen Mengen sprachlicher Daten. Sie dokumentieren und spiegeln zugleich den realen Sprachgebrauch wider und sind die wichtigste Quelle bei der Beschreibung und Erforschung der Sprachen einschließlich der phraseologischen Einheiten. Als Beispiel dient DeReKo⁵ (das Deutsche Referenzkorpus), das mit 46,9 Milliarden Wörtern (Stand 18.10.2020) die weltweit größte linguistisch motivierte Sammlung elektronischer Korpora mit geschriebenen deutschsprachigen Texten aus der Gegenwart und der neueren Vergangenheit ist. Somit wurden die besten Voraussetzungen für eine ausreichende und angemessene lexikografische Beschreibung der in den Korpora vorkommenden phraseologischen Einheiten geschaffen.

Bei den digitalen Wörterbüchern – Ähnliches kann für klassische Wörterbücher postuliert werden – kann kein so positives Bild gezeichnet werden, denn exemplarische Untersuchungen zu den Sprichwörtern, einem Teilbereich der phraseologischen Einheiten (vgl. Kacjan 2013; Jazbec & Kacjan 2014; Jazbec & Kacjan 2016), zeigen ein großes Manko. In Jazbec & Kacjan 2016 wird beispielsweise untersucht, ob und in welchem Umfang hochfrequente Sprichwörter, die zu den phraseologischen Einheiten zählen, im einsprachigen Wörterbuch für

5 <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (20.10.2020).

Muttersprachler DWDS,⁶ im einsprachigen Lernerwörterbuch des Langenscheidt Verlags⁷ und im zweisprachigen deutsch-slowenischen PONS-Lernerwörterbuch⁸ zu finden sind. Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache: Nur 13,33 % der 300 hochfrequenten Sprichwörter der internetbasierten SprichWort-Plattform⁹ kommen in allen drei Wörterbüchern vor, dagegen kommen 36,67 % der Sprichwörter in keinem der Wörterbücher vor. Aufgrund der Analyseergebnisse kommen Jazbec & Kacjan (2016) zu der Schlussfolgerung, dass die Aufnahme der Sprichwörter in die Wörterbücher unsystematisch und unübersichtlich sei. Deshalb fordern sie eine methodologische und inhaltliche Systematik und die Ausarbeitung von klaren Kriterien für die Wörterbuchaufnahme von Sprichwörtern. Es bestehe ein Nachholbedarf bei der Gestaltung der Online-Wörterbücher, die hinter den technischen Möglichkeiten des elektronischen Mediums blieben. Letzteres kann auch für die phraseologischen Einheiten festgehalten werden.

Aus Benutzersicht weisen digitale Wörterbücher einige Vorteile auf, wie z. B. eine schnelle und einfache Auffindbarkeit der phraseologischen Einheiten. In Printwörterbüchern wurde darüber diskutiert, in welchem Wörterbuchartikel und nach welchen Prinzipien die entsprechende phraseologische Einheit aufzunehmen sei. Diese Probleme erübrigen sich in einem digitalen Wörterbuch, in dem die ganze phraseologische Einheit in eine Suchmaske eingegeben wird und auf der Benutzeroberfläche alle Textstellen gezeigt werden, in denen es vorkommt. Das digitale Medium ermöglicht eine multimediale Präsentation der einzelnen phraseologischen Einheiten, was in didaktischer Hinsicht sehr wichtig ist, da es sich sehr förderlich für das Erlernen oder Erwerben der phraseologischen Einheiten erweist. Die phraseologische Einheit kann mit Wörterbuchartikeln aus dem gleichen oder aus anderen digitalen Wörterbüchern verlinkt werden, sodass der Benutzer Zugang zu zusätzlichen Informationen hat.

Trotz der positiven Entwicklungen lassen Online-Wörterbücher bei der lexikografischen Beschreibung von phraseologischen Einheiten noch viel zu wünschen übrig. Es fehlt an klaren Kriterien für die Aufnahme der in didaktischer Hinsicht relevanten phraseologischen Einheiten in die Wörterbücher. Auch Ettinger stellt 2019 fest, dass die Phraseographie mit der Phraseologieforschung nicht Schritt halten könne. Letztere habe in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht. Laut Ettinger gebe es in keiner Sprache Wörterbücher, die die Forschungsergebnisse der Phraseologie integrierten (2019: 111).

6 DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/> (20.10.2020).

7 www.woerterbuch.langenscheidt.de (20.10.2020).

8 <http://de.pons.eu/> (20.10.2020).

9 <http://www.sprichwort-plattform.org/> (20.10.2020).

4.3 GERS, Lehrpläne, Wissenskataloge

Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) (Europarat 2001) sowie die Lehrpläne und Wissenskataloge sind grundlegende Dokumente, die den Unterricht und seine Unterrichtsziele bestimmen, Themenfelder festlegen, didaktische Ansätze empfehlen u. a. m. Somit wird ein Rahmen gesteckt, der den Unterricht in einem nationalen, aber auch internationalen Kontext vergleichbar macht. Die Individualität der Lehrkräfte und die Spezifik des Unterrichts werden dadurch aber nicht ausgeschlossen, sie können sich ohne Weiteres in dem gesteckten Rahmen entfalten und zum Ausdruck kommen. Da diese erwähnten Dokumente eine wichtige Dimension im vorliegenden didaktischen Modell darstellen, war in erster Linie von Interesse, ob und wie intensiv darin der Forschungsfokus, d. h. die Phraseologie, vertreten ist. Im Weiteren folgt eine Zusammenfassung der Untersuchung des GERS in Hinblick auf den Einsatz von phraseologischen Einheiten und dann die Zusammenfassung einer detaillierten, illustrativen Untersuchung der Lehrpläne und Wissenskataloge für die Mutter- und Fremdsprache am Beispiel Sloweniens.

Der GERS (Europarat 2001), das Dokument, das das Paradigma des Fremdsprachenlehrens und -lernens im 21. Jh. entscheidend prägt, erweist sich bezüglich der phraseologischen Einheiten als nicht optimal. Der GERS kalibriert Fremdsprachenkenntnisse, definiert die sog. Kann-Beschreibungen und Deskriptoren für verschiedene Niveaus. Fremdsprachenlehrkräfte haben mit dem GERS ein konkretes Instrument in der Hand, das ihnen die Unterrichtsplanung und Evaluation der Kenntnisse erleichtert und sie weltweit vergleichbar macht. Eine Folge des GERS sind von Verlagen erstellte Listen von Vokabeln und grammatischen Strukturen sowie Textsorten für einzelne Niveaus, die bspw. die Lehrwerkproduktion genau bestimmen. Das Resultat dieser für den DaF-Unterricht sicher förderlichen Maßnahmen hatte aber auch andere Folgen. Konkret für phraseologische Einheiten bedeutete das, dass sie explizit als Thema oder als Ziel erst auf dem Niveau C1¹⁰ angeführt werden (Europarat 2001: 121).

Das Konzept des GERS ist für phraseologische Einheiten nicht optimal, denn durch explizite und transparente Nivellierung der Sprachkenntnisse nach

10 Auszug aus dem GERS: „C1 Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst [...]“.

C2 Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wiedererkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen [...]. Kann Filmen folgen, in denen saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt. Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.“ (2001: 121).

dem Prinzip vom Einfachen zum Komplexen werden phraseologische Einheiten als ein komplexer sprachlicher Gegenstand für höhere Niveaus des Fremdsprachenlernens geplant. Auf dem Niveau B2 kann man die Tendenz beobachten, phraseologische Einheiten rezeptiv in den Lernprozess einzuschließen, auf den folgenden Niveaus C1 und C2 dann produktiv. Auch im aktuellen Beiheft zum GERS, *Companion Volume with New Descriptors 2018*, das bestimmte GERS-Lücken auszufüllen versucht, hat sich für die Stellung der phraseologischen Einheiten nichts geändert (Europarat 2018). Den GERS kann man somit als ein Dokument klassifizieren, das die These einer unabdingbaren ‚natürlichen‘ Präsenz von phraseologischen Einheiten in jeder Sprache und somit auch in der Lehre und beim Lernen vom Anfang an nicht unterstützt.

Neben dem GERS wurden auch Lehrpläne bzw. Wissenskataloge und andere Dokumente, die in jedem Land dafür entwickeln werden, die Unterrichtsziele auf einer Makroebene zu bestimmen, auf das Vorhandensein von phraseologischen Einheiten hin untersucht. Aus der Untersuchung von Kacjan & Jazbec (2012) mit detaillierten Beschreibungen konkreter Statements aus den 12 Lehrplänen/Wissenskatalogen für den Sprachunterricht in Slowenien, in denen phraseologische Einheiten erwähnt werden, kann man folgendes Fazit ableiten: Für alle Lehrpläne/Wissenskataloge, sowohl für die Muttersprache als auch für die Fremdsprache, gilt, dass phraseologische Einheiten stark unterrepräsentiert sind. Sie enthalten zwar eine genaue, umfangreiche Beschreibung der phraseologischen Einheiten und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen, aber dieser Anteil ist im Vergleich zu den im Grunde sehr umfangreichen Dokumenten wirklich bescheiden.

Der GERS sowie die Lehrpläne und Wissenskataloge spielen bei der Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle, aber phraseologische Einheiten bzw. ihr Einsatz und somit die Möglichkeit zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten ist darin bescheiden bzw. für höhere Niveaus des Sprachenlernens und -lehrens reserviert. Phraseologische Einheiten sind darin eher als Randerscheinungen und nicht als wichtige Sprachelemente vertreten.

4.4 Lehr- und Lernmaterialien

Lehr- und Lernmaterialien sind ein elementarer Teil aller Lehr- und Lernprozesse, ungeachtet dessen, ob sie institutionell oder auch außerhalb einer Institution ablaufen. Sie sind auf der einen Seite wichtig, auf der anderen Seite umstritten und stets verschiedenen Analysen und Fachdebatten unterzogen. Die meisten Analysen aus verschiedenen Perspektiven (aus der Sicht der didaktisch-methodischen, pädagogischen Forschung, der konstruktivistischen Theorie, der Universalgrammatiktheorie usw.) resultieren in einem Generalangriff

auf das Medium Lehrwerk, die wenigsten zeigen seine Entwicklungsperspektiven auf (vgl. Funk 2004).

Auch im Zusammenhang mit dem Thema Phraseologie und Lehr- und Lernmaterialien gab es schon einige Untersuchungen, obwohl dieser Bereich noch einige Forschungsdesiderate aufweist. In den bereits existierenden Untersuchungen wurden Lehrwerke, Lernmaterialien sowie Lernerwörterbücher und andere Nachschlagewerke für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Wotjak, 2001; Hallsteinsdóttir et. al., 2006) untersucht. Alle Untersuchungen ergaben ein ähnliches Fazit: das Maß an phraseologischen Einheiten (für Parömien kann das nicht behauptet werden) sei noch adäquat, die vorhandenen phraseologischen Einheiten würden aber didaktisch nicht ausreichend genutzt (vgl. ebenda).¹¹ Beyer bringt es auf den Punkt, indem er in diesem Kontext kurz und bündig von der sog. „phraseologischen Enthaltsamkeit“ (Beyer, 2003: 72) spricht.

Der Aufschwung der Phraseodidaktik sowie wissenschaftlicher und fachlicher Erkenntnisse in den letzten Jahrzehnten initiierten eine empirische Untersuchung aktueller Lehrwerke, womit die bereits existierenden Überlegungen zum Thema Phraseologie und Lehr- und Lernmaterialien bereichert werden sollten. In der Untersuchung (Jazbec & Enčeva 2012) wurden drei Lehrwerke für DaF von großen deutschen Verlagen – *Aspekte 2* (Langenscheidt Verlag), *em Hauptkurs* (Hueber Verlag), *Deutsch mit Grips 2* (Klett Verlag) – auf die Präsenz von phraseologischen Einheiten hin analysiert. Die Lehrwerke sind für das Deutschlernen auf dem Niveau B2 gedacht und stellten in der Untersuchung keine repräsentative Lehrwerkauswahl dar, repräsentativ sind jedoch die ausgewählten Verlage. Das Anliegen der Untersuchung war, festzustellen, wie es um die Quantität und die Frequenz von phraseologischen Einheiten in den ausgewählten Lehrwerken bestellt ist, sowie, welchen Stellenwert sie in den für den DaF-Unterricht aktuellen Lehrwerken für das Niveau B2 der großen deutschsprachigen Verlage Langenscheidt, Hueber und Klett innehaben.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sind im Vergleich zu den theoretischen Überlegungen, die phraseologischen Einheiten eine wichtige, prägende, natürliche Rolle in der Sprache bzw. beim Sprachenlernen zuschreiben, anders ausgefallen. Aufgrund der Anzahl und Auswahl der phraseologischen Einheiten, die in den analysierten Lehrwerken identifiziert wurden, konnten große Defizite festgestellt werden. Mehr noch, die analysierten Lehrwerke sind in Bezug auf die

11 Die Fremdsprachendidaktik weist zwar der Phraseologie eine wichtige Rolle zu, verweist aber stets auf Mankos und Mängel auf diesem Gebiet im Fremdsprachenunterricht. Diese Mankos und Mängel beziehen sich sowohl auf die Ebene der Lehrwerke und Lernmaterialien als auch auf die Spontaneität und Unsystematisiertheit vorhandener Phraseologismen darin (Beyer 2003).

nötige Vielfalt und unverzichtbare Präsenz von phraseologischen Einheiten in der ‚natürlichen‘ Sprache unzulänglich. Sie weisen lediglich ein bescheidenes, eingeschränktes Angebot an phraseologischen Einheiten auf, das weder einer Systematik oder Logik unterliegt, noch den theoretischen Grundlagen der Phraseologieforschung folgt. Die schriftlichen sowie auch die dazugehörigen auditiven Lehrwerktexte sind in Bezug auf phraseologische Einheiten auf ein nahezu unbedeutendes Minimum reduziert. Die wenigen Beispiele, die in den untersuchten Lehrwerken gefunden werden konnten, scheinen von den Lehrwerkautoren spontan gewählt worden zu sein (mehr dazu Jazbec & Enčeva 2012).

In diesem Kontext muss Ettingers Vorschlag (2019) erwähnt werden, interaktive elektronische Übungsmaterialien zu entwickeln. Dadurch könne man die Monotonie formaler Übungen vermeiden und effektive Lernzeit im Unterricht gewinnen. In diesem Zusammenhang hebt er das EU-Projekt *EPHRAS* „Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial“¹² hervor (2019: 106); für den Bereich der Parömiologie kann die bereits erwähnte *Sprichwort-Plattform* als Beispiel interaktiver Übungsformen angeführt werden.¹³

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die aktuelle Untersuchung der Lehrwerke bezüglich der Qualität und Quantität der phraseologischen Einheiten hat gezeigt, dass ihre Gesamtzahl begrenzt und auch didaktisch nicht ausreichend fundiert ist.¹⁴ Vermutlich würde auch eine breitere Untersuchung keine wesentlich anderen Ergebnisse ergeben, so dass an dem Stellenwert dieser Dimension des didaktischen Modells noch intensiv geforscht bzw. gearbeitet werden muss.

4.5 Lehrkräfte

Ein wichtiger Faktor im weiten Feld Phraseologie bzw. Phraseologievermittlung sind die Lehrkräfte. Sie sind diejenigen, die den Unterricht unterschiedlich, aber entscheidend akzentuieren und das Anliegen der DaF-Didaktik – phraseo-

¹² www.ephra.org (25.02.2022).

¹³ <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Sprichwort-Plattform> (25.02.2022).

¹⁴ Ein spezifisches Beispiel ist das Lehrwerk *Tangram* (Hueber Verlag), das als Zusatzangebot zum Lehrwerk *Tangram 1A* in jeder Einheit bei den Zusatzübungen im Internet ein Phrasem einführt. Der Quantität an Phrasemen wird somit einerseits wieder nicht Genüge geleistet. Auch die Authentizität der fremdsprachlichen Kommunikation könnte hier diskutiert werden. Andererseits wird mit dem Zusatzangebot gezeigt, dass eine systematischere Integration von Phrasemen in den Lernprozess von Anfang an durchaus möglich ist. Das phraseologische Optimum würde somit zwar noch nicht realisiert, es ist aber wichtig, dass sich die Lernenden mit solchen Lehr- und Lernstrategien auseinandersetzen, die sie zum Phrasemerwerb befähigen.

logische Einheiten im DaF-Unterricht kontinuierlich und frequent einzusetzen – unterschiedlich intensiv realisieren (können) oder auch nicht.

Die Einstellung der Fachleute bezüglich der phraseologischen Einheiten beim Sprachenlernen und -lehren ist eindeutig. Fleischer (1982: 32) bspw. führt an, dass auch nur eine begrenzte Kommunikation in einer Fremdsprache ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich sei. Auch Lüger unterstützt diese Meinung, indem er behauptet, phraseologische Ausdrücke gehörten ebenso zur sprachlichen Wirklichkeit wie etwa Partikeln, Komposita, Metaphern oder bestimmte umgangsspezifische oder gruppenspezifische Ausdrücke. Als solche stellen sie einen unverzichtbaren, aber dennoch schwierigen und interessanten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts dar (Lüger 1997).

Die Fremdsprachenlehrkräfte kennen die theoretischen Prämissen der Phrasendidaktik, ausgehend von der unterrichtlichen Praxis sind sie aber oft der Meinung, dass sich die ‚natürliche‘ Präsenz von phraseologischen Einheiten auf allen Ebenen des Sprachenlernens und -lehrens im Unterricht als ein sehr komplexer Gegenstand erweist, dessen Gebrauch spezifischen, nicht immer bestimmbar Restriktionen unterliegt und gute Sprachkenntnisse voraussetzt. Um diese Vermutungen empirisch zu überprüfen, wurde eine qualitative Untersuchung mit 14 Fremdsprachenlehrenden¹⁵ durchgeführt. Sie beantworteten und kommentierten eine kurze, aber offene Frage: *Bin ich phraseophil oder phraseophob?* Dabei wurden von den Befragten interessante Statements formuliert, die qualitativ analysiert wurden. Zu einer detaillierteren Analyse der Statements siehe Jazbec & Kacjan (2013), in diesem Beitrag sollen nur einige Tendenzen zusammengefasst werden.

Die aus der Analyse des Statements aufscheinenden Tendenzen – es geht um eine Fallstudie und die Ergebnisse sind nicht zu verallgemeinern – sprechen zu Gunsten der Phraseologie. Die interviewten Lehrkräfte sind sich der Relevanz und Bedeutung der phraseologischen Einheiten für eine Sprache und für deren Gebrauch bewusst. Diese „phraseologische Bewusstheit“ bezieht sich nicht nur auf die Fremdsprache (in der Untersuchung Deutsch), sondern auch auf die Muttersprache (in der Untersuchung Slowenisch). Man kann ferner für alle befragten Lehrkräfte behaupten, dass sie „phraseologisch sensibilisiert“ sind, d. h. sie kennen phraseologische Einheiten, sie verwenden sie, können sie verwenden und sie sind auch in der Lage, sich mit phraseologischen Einheiten metasprachlich oder komparativ auseinanderzusetzen.

¹⁵ Die Zahl der anvisierten Lehrkräfte für eine breit angelegte Untersuchung war um die 100. Aber leider war die Rücklaufquote nur ca. 15%. Sie mag zwar auf den ersten Blick bescheiden wirken, aber diese Feststellung relativieren die erhaltenen Statements, die umfangreich, sehr interessant sind und sich als optimal für eine qualitative Analyse erwiesen haben.

Diese für phraseologische Einheiten und ihren Gebrauch günstigen Feststellungen der Untersuchung müsste man noch weiter untersuchen, um repräsentative Ergebnisse zu erzielen und daraus ein handhabbares Modell entwickeln zu können. Trotz dieser Ergebnisse bleibt die Dimension Lehrkräfte in dem in diesem Beitrag vorgeschlagenen Modell eine der wichtigsten.

5 Fazit

Die bei der Darstellung des didaktischen Modells zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten aufgegriffenen Probleme, die daraus resultierenden Feststellungen und die sich daran anschließenden Schlussfolgerungen werden an dieser Stelle kurz zusammengefasst.

Es wird hervorgehoben, dass man bei der fremdsprachlichen Phrasenvermittlung vom Gebrauch der phraseologischen Einheiten im realen Leben ausgehen und dementsprechend einen größeren Wert auf den rezeptiven Gebrauch von phraseologischen Einheiten legen sollte.

Bei der Präsentation des Vierphasenmodells zur Vermittlung phraseologischer Einheiten wird festgehalten, dass immer alle vier Schritte nacheinander durchgeführt werden müssen, wenn es darum geht, Lernende zu einem produktiven Gebrauch von phraseologischen Einheiten zu befähigen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis, dass die Überprüfung der phraseologischen Einheiten auf ihr Verständnis oder auf ihre aktive Verwendung im Einklang damit stehen muss, ob sie für den rezeptiven oder für den produktiven Gebrauch vermittelt bzw. erworben wurden.

Erwähnt werden muss, dass selbst im autonomen Lernen ein Lernender nicht umhinkommt, diese Schritte durchzuführen, wenn auch – und das ist eine etwas größere Herausforderung – ohne die Hilfe einer Lehrkraft, deren Kompetenz im Bereich Vermittlung phraseologischer Einheiten oft sehr hilfreich sein kann.

Phraseologische Einheiten werden nicht nach einem einzigen Lernmodell vermittelt, sondern je nachdem, ob sie für den rezeptiven oder für den produktiven Gebrauch erworben bzw. erlernt werden, erfolgt ihre Aneignung nach dem Top-down-Prinzip oder nach dem Bottom-up-Prinzip.

Bei der Behandlung der Faktoren, die einen indirekten Einfluss auf die Erwerbs- bzw. Lernprozesse ausüben, wird davon ausgegangen, dass die phraseologische Redeweise als Normalfall der geschriebenen und gesprochenen Sprache gilt und die Entwicklung sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz gleichzeitig mit der Entwicklung der muttersprachlichen oder der fremdsprachlichen Kompetenz erfolgt.

Außerdem wurde festgestellt, dass trotz der positiven Entwicklungen Online-Wörterbücher bei der lexikografischen Beschreibung von phraseologischen Einheiten noch viel zu wünschen übriglassen. Es fehlt an klaren Kriterien für die Aufnahme der in didaktischer Hinsicht relevanten phraseologischen Einheiten in die Wörterbücher.

Im GERS (Europarat 2001), der das Fremdsprachenlehren und -lernen entscheidend prägt, sind phraseologische Einheiten eher als Randerscheinungen und nicht als wichtige Sprachelemente vertreten. Deshalb wird die Schlussfolgerung gezogen, dass der GERS die These über die ‚natürliche‘ Präsenz von phraseologischen Einheiten in jeder Sprache und somit auch beim Lehren und Lernen nicht unterstützt, was sich nicht positiv auf die Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht auswirkt.

Bei der Analyse von Lehrwerken in Bezug auf die nötige Vielfalt und Präsenz von phraseologischen Einheiten stellt sich heraus, dass sie einen unbedeutenden Teil der darin behandelten sprachlichen Einheiten darstellen, deren Auswahl weder einer Systematik unterliegt noch den theoretischen Grundlagen der Phraseologieforschung folgt.

Befragungen von DaF-Lehrkräften haben ergeben, dass sie sich der Relevanz von phraseologischen Einheiten für eine Sprache und für deren Gebrauch bewusst sind. Dieses Ergebnis kann die Vermittlung von phraseologischen Einheiten positiv beeinflussen, da Lehrkräfte eine entscheidende Rolle im Lehrprozess spielen.

Die in den letzten 30 Jahren gewonnenen Einsichten zeigen, dass die Zeiten des „phraseodidaktischen Dornröschenschlafs“ vorbei sind. Vor Sprachwissenschaftlern und Didaktikern und in erster Linie vor den Lehrkräften stehen noch viele anspruchsvolle Aufgaben und ein phraseodidaktischer Schlaf ist schon längst nicht mehr möglich.

Literatur

- Beyer, Jürgen (2003): Feste Wendungen – untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit in DaF-Unterricht. In Jana Korčáková & Jürgen Beyer (Hrsg.). *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*, 68–84. Hradec: Universitätsverlag.
- DeReKo = Das Deutsche Referenzkorpus. <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (letzter Zugriff 20.10.2020).
- DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/> (letzter Zugriff 20.10.2020).
- Ehrhardt, Claus (2014): Idiomatic Competence: Phraseme and Phraseology in DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language* 1, 1–20.

- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 87–104. Wien: Praesens.
- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *PhiN (Philologie im Netz)* 87, 84–124. <http://web.fu-berlin.de/phn/phn87/p87i.htm> (letzter Zugriff 30.10.2020).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (letzter Zugriff 11.03.2022).
- Europarat (2018): Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (letzter Zugriff 31.10.2020).
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Max Niemeyer.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3, 41–47.
- Häcki Buhofer, Annelies (1997): Phraseologismen im Spracherwerb. In Rainer Wimmer & Franz-Josef Berens (Hrsg.), *Wortbildung und Phraseologie*, 209–232. Tübingen: Narr.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková & Uwe Quasthoff (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik online* 2, 1–20.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online* 47 (3), 3–31.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2015): Phraseology and foreign language learning. In Joanna Szerszunowicz, Bogusław Nowowiejski & Ishida Katsumasa Yagi (Hrsg.), *Linguo-cultural research on phraseology: Intercontinental Dialogue on Phraseology* 3, 519–536. Białystok: University of Białystok.
- Hessky, Regina (1997): Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseologische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 34 (3), 139–143.
- Iglesias, Nely M. (2013): Neuere kognitive Ansätze in der Vermittlung von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. In Isabel C. Rey (Hrsg.), *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language / Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache*, 31–44. Hamburg: Dr. Kovač.
- Jazbec, Saša & Brigita Kacjan (2013): Phraseophil oder phraseophob – Ist das eigentlich überhaupt eine Frage? Eine qualitative empirische Fallstudie. *Jezikoslovje* 14 (1), 47–63.
- Jazbec, Saša & Brigita Kacjan (2014): Kar še ni, še bo. Pregovori v spletnih slovarjih in pouk nemščine kot tujega jezika. In Vida Jesenšek (Hrsg.), *Frazeologija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja. Phraseology of the German language from the perspective of contrastive and applied linguistics*, 321–337. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Jazbec, Saša & Brigita Kacjan (2016): Online-Wörterbücher als potenzielles Hilfsmittel beim Sprichwortlernen am Beispiel DaF. *Porta Linguarum* 26 (Juni), 135–148.
- Jazbec, Saša & Milka Enčeva (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum* 17, 153–171.
- Jesenšek, Vida (2003): Aus Nachbars Garten oder was anders? Gründe und Ursachen der zwischensprachlichen phraseologischen Konvergenz am Beispiel des Deutschen und

- Slowenischen. In Karmen Teržan-Kopecky & Teodor Petrič (Hrsg.), *Germanistika v stičnem prostoru Evrope II. Maribor/Ljubljana. 18.–20.aprila 2002*, 449–455. Maribor: Universität Maribor.
- Jesenšek, Vida (2007): Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In Vida Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch* (ZORA 47), 17–26. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Jesenšek, Vida (2012): Sprichwörter aus (kontrastiv-)linguistischer, lexikographischer und didaktischer Sicht. In Kathrin Steyer (Hrsg.), *Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*, 275–286. Tübingen. Narr.
- Jesenšek, Vida (2013): *Phraseologie. Kompendium für germanistische Studien*. Maribor. Universität Maribor.
- Jesenšek, Vida (2019): Frazelogija maternega/prvega in tujega jezika: s kontrastivnimi pristopi do sinergijskih učinkov v jezikovnem izobraževanju. In Željka Macan (Hrsg.), *Frazelogija, učenje i poučavanje: zbornik radova s Medunarodne znanstvene konferencije Slavofraz održane od 19.–21. travnja 2018. godine u Rijeci*, 135–148. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Kacjan, Brigita (2013): Sprichwörter zwischen korpusbasierter Korpusanalyse und DaF-Wörterbüchern. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachdidaktik / Phraseology in language teaching and in language didactics*, 153–171. Maribor u. a.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost. Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Kacjan, Brigita (2014): Nasvet ni ukaz. Didaktični namigi za učenje pregovorov. In Vida Jesenšek (Hrsg.), *Frazelogija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja. Phraseology of the German language from the perspective of contrastive and applied linguistics*, 130–150. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Kacjan, Brigita & Saša Jazbec (2012): Phraseme und Sprichwörter in offiziellen Dokumenten des slowenischen Bildungssystems. *Vestnik za tuje jezike* 4, 1–2.
- Kacjan, Brigita & Saša Jazbec (2014): Phraseologische Einheiten im DaF-Unterricht: Vorschlag eines didaktischen Konzepts. In Vida Jesenšek & Saša Babič (Hrsg.), *Več glav več ve. Frazelogija in paremiologija v slovarju in vsakdanji rabi*, 160–181. Maribor, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko, ZRC, SAZU Inštitut za slovensko narodopisje.
- Kühn, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzipierung phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen lehren und lernen* 16, 62–79.
- Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. www.woerterbuch.langenscheidt.de (letzter Zugriff 21.10.2020).
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Petrič, Teodor (2013): Da liegt der Hase im Pfeffer – Über das Verstehen idiomatischer Phraseme im Deutschen als Fremdsprache. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik* (ZORA 94), 45–69. Maribor: Filozofska fakulteta.
- PONS. *Das kostenlose Online-Wörterbuch*. <http://de.pons.eu/> (letzter Zugriff: 21.10.2020).
- Sprichwort-Plattform*. <http://www.sprichwort-plattform.org/> (letzter Zugriff: 21.10.2020).
- Šajankova, Monika (2007): Phraseodidaktisches Konzept zur Vermittlung der Phraseme – Übungen im mehrsprachigen phraseologischen Lernmaterial EPHRAS (2006). In Vida

- Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*, 27–46. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.
- Valenčič Arh, Urška (2014): Auf dem richtigen Weg sein – phraseodidaktische Ansätze im DaF-Unterricht. *Linguistica* 54 (1), 365–379.
- Vitekova, Darina (2012): Autonomes Lernen von Sprichwörtern am Beispiel eines systematisch aufgebauten Konzepts interaktiver Aufgaben. In Kathrin Steyer (Hrsg.), *Sprichwörter multilingual: Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*, 453–470. Tübingen: Narr.
- Wotjak, Barbara (2001): Phraseologismen im neuen Lernerwörterbuch – Aspekte der Phraseologiedarstellung im de Gruyter-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In Annelies Häcki Buhofer, Harald Burger & Laurent Gautier (Hrsg.), *Phraseologiae Amor. Aspekte europäischer Phraseologie* (Phraseologie und Parömiologie 8), 263–279. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

