

Marios Chrissou

# Zur Bestimmung einer sinnvollen Progression für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht

**Abstract:** Korpusbasierte Untersuchungen zeigen, dass formelhafte Sprache entgegen traditioneller Sichtweisen einen wichtigen Stellenwert im geschriebenen und gesprochenen Diskurs hat. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die gezielte Förderung der phraseologischen Kompetenz einen festen Bestandteil der Wortschatzarbeit bilden sollte. Voraussetzung dafür ist die fundierte Selektion und Aufnahme erwerbsrelevanter Phraseologismen in Lernmaterialien für DaF und ihre differenzierte Niveauzuordnung auf der Basis ihres Schwierigkeitsgrads. Ziel des Artikels ist es, einen Beitrag zur nachvollziehbaren Gestaltung der Lernprogression im Bereich der Phraseologie zu leisten. Zu diesem Zweck werden lernerspezifische und linguistische Faktoren problematisiert, die den Rahmen für eine sinnvolle Niveauzuordnung phraseologischer Lexik abstecken. Daraus werden didaktische Konsequenzen für die Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie gezogen.

**Keywords:** Phraseologismen, Phraseologie, Phraseodidaktik, Niveauzuordnung, Progression

## 1 Einleitung

Der Phraseologie wurde in der Linguistik lange der Status einer Randerscheinung zugewiesen. Formelhafte – im Unterschied zur regelgeleiteten – Sprache wurde vielfach als sprachliche Eigentümlichkeit behandelt, da sie sich bekanntlich der Sprachbeschreibung nach den gängigen linguistischen Modellen widersetzt. Ähnlich wurde ihre Relevanz für die sprachliche Interaktion als gering eingeschätzt. Es wurde vernachlässigt, dass sie keinen Ausnahmecharakter hat, sondern den Normalfall im Diskurs bildet. Laut Jesenšek (2013: 117) stellt die Formelhaftigkeit einen bedeutenden Aspekt natürlicher Sprachen dar und umfasst einen beachtlichen Teil des mentalen Lexikons. Aufgrund ihrer Wichtigkeit für die soziale Interaktion betrachtet Aguado (2002: 43) die angemessene Verwendung formelhafter Wendungen als „unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielspra-

chengemeinschaft.“ Vor diesem Hintergrund ist es laut Aguado (2002: 43) eine „absolute Notwendigkeit“, die phraseologische Kompetenz<sup>1</sup> als wesentlichen Bestandteil der kommunikativen Handlungskompetenz zu betrachten, die gezielt und systematisch gefördert werden sollte. Die Umsetzung dieser Forderung bedarf einer Steuerung auf institutioneller Ebene und fordert den Einsatz angemessener Lernmaterialien und methodischer Verfahren. Im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) wird das Beherrschene phraseologische Ausdruckseinheiten der lexikalischen, der soziolinguistischen und der pragmatischen Kompetenz zugeordnet. Die lexikalische Kompetenz „umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, die aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Europarat 2001: 111). Zu den lexikalischen Mitteln im Bereich der Phraseologie werden Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster (Sprachbausteine, Schablonen) und feststehende Phrasen (Funktionsverbgefüge und Kollokationen) gezählt (111, 112). Ebenfalls stellt die Kenntnis von Sprichwörtern, festen Redewendungen, Zitaten und Klischees „eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz“ dar (120). Eine weitere Beherrschungsdimension phraseologischer Lexik entspricht der pragmatischen Kompetenz. Der GERS thematisiert phraseologische Lexik in Zusammenhang mit der Diskurskompetenz – Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikation und die Fähigkeit zum angemessenen Sprecherwechsel (124) – und in Zusammenhang mit der funktionalen Kompetenz und insbesondere mit der Flüssigkeit (129).

Eine wichtige Aufgabe der Phraseodidaktik besteht zum einen in der begründeten Selektion eines Ausschnitts phraseologischer Lexik mit hohem kommunikativem Wert auf der Basis der speziellen Lernervoraussetzungen (Kühn 1987; Hessky 1992, 1997, 2007). Zum anderen gilt es, eine zeitliche Anordnung für eine sinnvolle Progression (Ettinger 2013: 24; Konecny et al. 2013: 163; Petrič 2013a; Ehrhardt 2014: 14) im Sinne einer nachvollziehbaren chronologischen Abfolge für die Erarbeitung phraseologischer Lexik auf den einzelnen Sprachniveaus zu entwickeln. Während Vorschläge zum phraseologischen Grundwortschatz bereits vorliegen, fehlt es noch an fundierten Vorschlägen zur Gestaltung der Progression hinsichtlich der Abfolge und des Umfangs bei der Einführung und Erarbeitung phraseologischer Lexik. Dieses Desiderat ist umso dringlicher, da die institutionellen Anforderungen an die sukzessive Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im GERS und in „Profile Deutsch“ kaum systematisch und transparent sind.

---

<sup>1</sup> Zum Begriff siehe u. a. Hallsteinsdóttir (2001: 11, 28; 2011a: 13; 2011b: 281, 282) und González Rey (2018: 139).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Faktoren zu beleuchten, die mit der Schwierigkeit beim Erwerb phraseologischer Lexik zusammenhängen und für die Bestimmung einer differenzierten Progression ausschlaggebend sind. Als Materialgrundlage dient dabei der Kernbereich des phraseologischen Grundwortschatzes (Optimum bzw. Minimum) nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) sowie das Korpus formelhafter Wendungen im Wortschatzregister von „Profile Deutsch“, das „als Projekt im Umfeld des Europarats und dessen Erziehungs- und Sprachenpolitik angesiedelt ist“ (Glaboniat et al. 2005: 39).

## 2 Zum phraseologischen Grundwortschatz

Unentbehrliche Voraussetzung für die Niveauzuordnung formelhafter Wendungen ist die empirisch fundierte Bestimmung eines phraseologischen Grundwortschatzes im Sinne eines adaptierbaren Wortschatzes, der verschiedenen Kommunikationsbedürfnissen gerecht wird. Seine Selektion sollte nach dem GERS (Europarat 2001: 148) auf der Grundlage „sprachstatistischer Prinzipien“ erfolgen. Die Möglichkeit der empirisch fundierten Bestimmung der Vorkommenshäufigkeit phraseologischer Einheiten im Sprachgebrauch ist durch die Auswertung digitaler Textkorpora gegeben. Einen Vorschlag für einen phraseologischen Grundwortschatz unterbreiten Hallsteinsdóttir et al. (2006), indem sie Idiome aus gängigen DaF-Lernerwörterbüchern, weiteren Übungsbüchern und Lexika zur Phraseologie des Deutschen extrahieren und auf ihre Frequenz hin im Korpus „Deutscher Wortschatz“ der Universität Leipzig untersuchen. Die erfassten Daten ergänzen sie anschließend durch eine qualitative Untersuchung, in der sie 101 Muttersprachler des Deutschen in Bezug auf Bekanntheit und Geläufigkeit der im Korpus belegten Phraseologismen (in überwiegender Mehrheit Idiome) befragen. Das Ergebnis ist eine nuancierte Liste, deren Kernbereich aus insgesamt 624 Phraseologismen besteht, wobei 142 Einheiten besonders häufig im Korpus belegt sind und von den Informanten als geläufig eingeschätzt werden. Auch wenn es sich beim erarbeiteten Grundwortschatz laut Hallsteinsdóttir et al. (2006: 129) um „kein endgültig abgeschlossenes phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache“, sondern nur um einen kleinen Ausschnitt der deutschen Phraseologie handelt, zeichnet er sich dennoch durch eine hohe Erwerbsrelevanz aus und bildet eine brauchbare Materialgrundlage für die Förderung der idiomatischen Kompetenz. Noch bleibt jedoch seine Aufnahme in Lernmaterialien für DaF ein unerfülltes Desiderat (Jesenšek 2007: 20; Jazbeck & Enčeva 2012: 163). Geht man davon aus, dass zur phraseologischen Kompetenz auch die rezeptive und produktive Beherrschung nicht idiomatischer Lexik, d. h. fester polylexikalischer Einheiten, gehört,

sollte der Grundwortschatz von Hallsteinsdóttir et al. (2006: 129) in Hinblick auf andere Phrasemklassen, z. B. auf Kollokationen und Routineformeln mit hoher kommunikativer Relevanz, erweitert werden.

Eine Auswahl – vorwiegend nicht idiomatischer – phraseologischer Einheiten mit anderem Schwerpunkt (weniger Idiome und vorwiegend Routineformeln, Kollokationen und strukturelle Phraseologismen) enthält „Profile Deutsch“ (Glaboniat et al. 2005: 68). Im dazugehörigen Wortregister sind – ohne Einwort- und Mehrwortlexeme getrennt aufzuführen – 260 formelhafte Wendungen lemmatisiert, die nach den Autoren „ein notwendiges und tragfähiges Minimum an Inhalten und Wortschatzmenge [darstellen], um bestimmte Aufgaben und Situationen dem Niveau entsprechend sprachlich bewältigen zu können“ (Glaboniat et al. 2005: 69). Dabei werden nur die Niveaus A1–B2 erfasst, denn „[j]e höher das Niveau, desto weniger lassen sich niveauspezifische sprachliche Mittel definieren“ (46). Auch wenn die erfasste Lexik eine hohe kommunikative Relevanz suggeriert, basiert ihre Selektion und Niveauzuordnung auf intersubjektiven Entscheidungen des Autorentteams (46) und sollte in zukünftigen Untersuchungen auch empirisch abgesichert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte der Grundwortschätze ist es für die Bereicherung der Wortschatzarbeit denkbar und wünschenswert, die zwei Grundwortschätze in einem offenen, erweiterbaren phraseologischen Optimum zusammenzuführen. Aufgrund ihrer Relevanz für den DaF-Unterricht stammen die Beispiele im Folgenden aus diesen Grundwortschätzten.

### 3 Faktoren der Lernprogression

Auf die Wichtigkeit der Bestimmung einer Lernprogression im Bereich der Phraseologie wird im GERS (Europarat 2001: 165, 169) hingewiesen, ohne dass dies systematisch erfolgt (s. hierzu Kap. 3.3). Unter Progression versteht Storch (1999: 28) „die Anordnung des Lernstoffs“, die die Abfolge der Lernschritte und somit die Differenzierung des Unterrichts in klar definierbaren Zwischenlernzielen festlegt. Dabei geht es um das Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexeren, von bekannten zu unbekannten sprachlichen Erscheinungen. Ziel der Progression im Bereich der Phraseologie ist die sukzessive Automatisierung beim Erkennen, Entschlüsseln und Verwenden formelhafter Wendungen. In Abhängigkeit von der Menge des zu bewältigenden Lernstoffs ist zwischen steiler und flacher Progression zu unterscheiden (Storch 1999: 29). Auch hängt die Art der Progression davon ab, ob ein Phänomen erschöpfend oder in zeitlich entfernten Abständen in zunehmend komplexen Erscheinungsformen behandelt wird. Wird eine Sprachstruktur eingeführt und abschließend behandelt, handelt es

sich um eine lineare Progression; in der zyklischen Progression hingegen wird ein sprachliches Phänomen nach und nach eingeführt, indem es immer wieder aufgegriffen und „in seiner Komplexität erweitert“ wird (Storch 1999: 30). Ferner kann sich die Progression nach sprachstrukturellen oder pragmatischen Gesichtspunkten richten: Eine grammatische Progression liegt bei einer Anordnung des Lernmaterials nach formalsprachlichen Gesichtspunkten vor – eine pragmatische Progression hingegen bei seiner Anordnung nach kommunikativen Gesichtspunkten, z. B. nach Sprechintentionen oder Kommunikationssituationen (Storch 1999: 30).

Im Folgenden werden lernerspezifische und linguistische Faktoren problematisiert, die mit der Niveauzuordnung phraseologischer Lexik zusammenhängen und der Bestimmung einer sinnvollen Progression zu Grunde liegen.

### 3.1 Altersstufe

Entscheidend für den angemessenen phraseologischen Input ist das Alter der Lernenden. Damit hängen die muttersprachlichen Sprachkenntnisse, das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden eng zusammen. Grundsätzlich gilt nach Ettinger (2013: 24), dass die Behandlung phraseologischer Einheiten „in enger Relation zum Erwerb allgemeiner Sprachkenntnisse stehen“ sollte. Da einfache und Wortgruppenlexeme in der L1 parallel erworben werden, ist auch in der Fremdsprache didaktisch sinnvoll, die phraseologische Kompetenz parallel mit der lexikalischen Kompetenz auf der Ebene einfacher Lexeme zu fördern. In diesem Zusammenhang plädiert Piirainen (2011: 161) für die Aneignung fremdsprachlicher Idiome „parallel mit dem Erlernen einzelner Wörter – in gleicher Weise, wie sich die muttersprachliche phraseologische Kompetenz parallel zur Kompetenz in anderen sprachlichen Bereichen entwickelt.“ Zudem weist Aguado (2002: 36) darauf hin, dass junge Lernende zwar über eine hohe Lernfähigkeit verfügen und in der Lage sind, ein hohes Input zu verarbeiten, aber „dass die Bandbreite der für kindliche Sprecher möglichen sozialen Rollen sehr eingeschränkt ist“. Somit seien „ihre kommunikativen Bedürfnisse und die an sie gestellten Anforderungen weniger komplex als dies bei älteren, kognitiv reiferen Sprechern der Fall ist“ (Aguado 2002: 36). Ihren kommunikativen Bedürfnissen entsprechen neben normalsprachlichen auch jugendsprachliche Wendungen, die anhand ihrer Frequenz und Geläufigkeit in zukünftigen Untersuchungen zu ermitteln sind. Ferner ist das Erkennen und Verwenden formelhafter Sprache an die kognitive Reife der Lernenden gebunden. Davon hängt auch die Entwicklung des Sprachbewusstseins ab, das entwicklungspsychologisch in Zusammenhang mit der Herausbildung der analytischen Komponente zu sehen ist. Diese wird

laut Aguado (2002: 34) erst nach dem achten Lebensjahr gegenüber der holistisch-formelhaften Komponente allmählich dominanter. Vor diesem Hintergrund betrachten Konecny et al. (2013: 158–159) die phraseologische Kompetenz nicht als reine sprachliche Kompetenz, da das Erkennen und die aktive Produktion phraseologischer Einheiten ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein voraussetzt: „Das generelle Wissen um das Vorhandensein von Formelhaftigkeit in der Sprache [ist] ein wichtiger metasprachlicher Aspekt der phraseologischen Kompetenz, der das Erkennen und den aktiven Einsatz von Mustern (z. B. kultureller, sprachlicher, persönlicher Natur) in der Sprache überhaupt erst ermöglicht.“

Es ist folglich didaktisch konsequent, eine altersspezifische Auswahl formelhafter Wendungen zu treffen, die in ihr Lebensumfeld passt und für die Bewältigung altersbedingter Kommunikationsbedürfnisse geeignet ist. Besonders für junge Lernende sind ein kleinschrittiger Einstieg und eine flache Progression geeignet. Lernvorteile bieten kindgerechte Zugangsweisen auf spielerischer Basis, z. B. *Memory*, oder auf handlungsorientierter Basis, z. B. szenische Darstellungen. Auch der Einsatz bildlicher Elemente, die die semantische Basis von Phraseologismen graphisch veranschaulichen und einprägsam gestalten, kann didaktisch sinnvoll sein. Insgesamt sind ein kleinschrittiger Einstieg und eine flache Progression bei jungen und eine eher steile Progression bei erwachsenen Lernenden zu empfehlen.

### 3.2 Nähe zu L1 und L2

Einen weiteren Faktor der Erwerbsschwierigkeit bildet die vorhandene phraseologische Kompetenz. Die Lernenden haben gespeicherte Phraseologismen bereits aus der L1 und aus der ersten Fremdsprache Englisch als L2 in ihrem mentalen Lexikon präsent und identifizieren unbekannte Wendungen auf sprachkontrastiver Basis, indem sie laut Hessky (1997: 142) Analogien ziehen und Hilfe beim schon Bekannten suchen. Jesenšek (2007: 22) erachtet sprachkontrastive Verstehensstrategien als unerlässlich für das Entschlüsseln phraseologischer Einheiten. Eine Lernerleichterung ist vor allem dann gegeben, wenn der Grad der interlingualen Konvergenz hoch ist, während Divergenzen den Schwierigkeitsgrad grundsätzlich erhöhen. Somit sind mit dem Erarbeiten volläquivalenter Phraseologismen aufgrund der Affinität zu muttersprachlichen Ausdruckseinheiten geringere Lernschwierigkeiten verbunden als mit dem Erlernen teil- bzw. nulläquivalenter Phraseologismen. Lernpsychologisch gilt, das phraseologische Vorwissen aufgrund des positiven Transfers aus der Mutter- bzw. der ersten Fremdsprache und der damit verbundenen Lernvorteile in der Wortschatzarbeit zu nutzen. In diesem Zusammenhang ist es für die Förderung des Sprachbewusstseins sinnvoll,

den muttersprachlichen Sprachunterricht enger an das Fremdsprachenlernen zu binden, da „ein angemessener Umgang mit Phraseologie im Muttersprachunterricht, durch den eine solide phraseologische Kompetenz in der L1 entwickelt würde, ohne Zweifel einen positiven Effekt auf die Erlernung von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht zur Folge hätte“ (Konecny et al. 2013: 162). Die Berücksichtigung von Divergenzen zwischen der Ziel- und der Ausgangssprache sowie von sprachtypologischen Unterschieden ist unverzichtbar, damit eine bedürfnisorientierte Anpassung an die L1 der Lernenden erfolgen kann. Aus diesem Grund plädiert Hallsteinsdóttir (2001: 309) für die Adaption des phraseologischen Grundwortschatzes auf die L1. Zur Erfassung der Nähe zur L1 und somit der interlingualen Äquivalenzbeziehungen auf der Grundlage formaler, semantischer und pragmatischer Gesichtspunkte ist der Rückgriff auf Methoden der kontrastiven Phraseologie erforderlich.

Geht man beispielsweise vom Sprachenpaar Deutsch-Griechisch aus, lässt sich auf der Basis des Äquivalenzmodells von Šichová (2013: 151) eine Volläquivalenz und somit eine Übereinstimmung aller Vergleichsparameter beim Phrasenpaar *etw. ans Licht bringen* für *φέρνω κάτι στο φως* feststellen. Eine vollständige Übereinstimmung stellt allerdings den Idealfall dar und ist als relativ zu verstehen: Bezieht man Parameter wie Frequenz, stilistische Wertigkeit und Pragmatik ein, ist eine vollständige Übereinstimmung nicht haltbar (s. hierzu Gehweiler 2006). Nichtsdestotrotz ist bei Phraseologismen, die zu dieser Kategorie gehören, eine geringe Lernschwierigkeit zu erwarten. Eine Grundlage für die Selektion von einfach zu erwerbenden formelhaften Wendungen bilden die von Piirainen (2011: 157) zusammengestellten international verbreiteten Idiome, „die in einer Vielzahl von Sprachen (darunter in geographisch nicht benachbarten und genetisch nicht verwandten Sprachen) – unter Berücksichtigung der jeweiligen historischen Entwicklung und kulturellen Grundlage – in einer ähnlichen lexikalischen Struktur und in der gleichen figurativen Kernbedeutung vorkommen“. Die multilinguale Verbreitung von Phraseologismen hat den Vorteil, dass bereits eine „muttersprachliche Kompetenz der Lernenden im Bereich dieser in vielen Sprachen bekannten Idiome“ vorhanden ist (Piirainen 2011: 162), an die im Unterricht angeknüpft werden kann.

Teiläquivalenz und somit eine partielle Übereinstimmung liegt a) aufgrund unterschiedlicher Struktur (differierende Morphosyntax) vor, z. B. bei den formelhaften Wendungen *auf den Beinen sein* für *είμαι στο πόδι* („auf dem Bein sein“), und b) aufgrund unterschiedlicher lexikalischer Besetzung, aber ähnlicher wörtlicher Bedeutung bei den Wendungen *jmdm. um den Hals fallen* und *πέφτω στην αγκαλιά κάποιου* („jmdm. in die Arme fallen“). Aufgrund des schwachen Kontrasts im Falle von Teiläquivalenz sind eine Bewusstmachung und eine gezielte Festigung der zu erlernenden Form im Unterricht anzustreben.

Funktionale Äquivalenz liegt aufgrund völlig differierender wörtlicher Bedeutung bei den Wendungen (*klar*) *auf der Hand liegen* und *αυτό είναι φως φανάρι* („das ist Licht-Laterne“) vor. Ist in der Zielsprache kein phraseologisches Äquivalent vorhanden, wie bei der Wendung *etw. über die Bühne bringen* und dem entsprechenden Einwortlexem *καταφέρνω κάτι*, liegt Nulläquivalenz vor. In den Fällen von funktionaler Äquivalenz und Nulläquivalenz stehen dem Memorieren zwar keine Interferenzen im Weg, jedoch sind die Festigung von Inhalt und Form erforderlich.<sup>2</sup> Eine Interferenzquelle, auf die gesondert hingewiesen werden sollte, stellt die Pseudo-Äquivalenz dar, die sich auf formal ähnliche Phraseologismen mit divergierender Semantik bezieht („falsche Freunde“). In diesem Ausnahmefall kann das muttersprachliche Wissen durch negativen Transfer auf die Fremdsprache zu Fehlern führen.

Insgesamt gilt, dass der sprachkontrastiv gerichtete Fokus auf interlingual konvergente Phraseologismen der effizienten Gestaltung der Wortschatzarbeit dient. Sprachdidaktisch sind auf niedrigem Sprachniveau Wendungen zu behandeln, die volläquivalente Entsprechungen zu Einheiten aus der L1 und L2 aufweisen, während auf höheren Sprachniveaus partiell bzw. nicht äquivalente Phraseologismen zunehmend zum Lerngegenstand werden sollten. Einschränkend merkt Lüger (1997: 99) hierzu an, dass eine Progressionsform, der die Äquivalenz zur L1 als durchgängiges Prinzip zugrunde liegt, den gravierenden Nachteil hätte, „dass sie mit einer induktiven, textorientierten Arbeitsweise nur schwer vereinbar wäre“, da in der Textarbeit durchaus auch interlingual divergente formelhafte Wendungen begegnen. Dieser Nachteil lässt sich durch den gezielten Einsatz korpusorientierter Arbeitsmethoden zur Ermittlung authentischer Beispiele aus dem Sprachgebrauch mildern (s. hierzu Chrissou 2012). Insgesamt bleibt natürlich die kommunikative Relevanz von Phraseologismen wichtigstes Kriterium für die Niveauzuordnung.

### 3.3 Beherrschungsmodus

Ausschlaggebend für die adäquate Anordnung des Lernstoffs ist ferner der Grad der Beherrschung. Die Forderung nach einer bewussten „Differenzierung zwischen produktivem und rezeptivem Bereich“ (Hessky 1992: 165) ist in der Phraseodidaktik nicht neu. Es liegt auf der Hand, dass das rezeptive Verstehen im Vergleich zum

---

<sup>2</sup> Zur Instrumentalisierung der interlingualen Nähe für die Bestimmung des Lernschwierigkeitsgrads und die Niveauzuordnung von Phrasemen aus dem phraseologischen Grundwortschatz von Hallsteinsdóttir et al. (2006) siehe Chrissou (2018b; 2020).

angemessenen aktiven Gebrauch mit geringen Schwierigkeiten verbunden ist, da letzterer eine Automatisierung der semantischen, formalen und pragmatischen Dimension erfordert. Aus diesem Grund räumt Ettinger (2007: 897) dem rezeptiven Beherrschen Vorrang gegenüber dem produktiven Verwenden ein.

Eine konsequente Unterscheidung zwischen rezeptiver und produktiver Beherrschung fordern auch der GERS und „Profile Deutsch“. Die im Wortregister von „Profile Deutsch“ erfassten Wendungen werden nach Beherrschungsmodus gekennzeichnet, jedoch ohne empirische Fundierung (Chrissou 2018a: 316). Auch der GERS beschreibt den sukzessiven Lernzuwachs im Bereich der Phraseologie, ohne dass die Anforderungen an die rezeptive und produktive phraseologische Kompetenz genügend konkretisiert werden. Insbesondere gilt bezüglich der Rezeption Folgendes: Auf dem A1-Niveau können die Lernenden ein sehr begrenztes Repertoire einfacherster, ganz elementarer Wendungen verstehen (Europarat 2001: 117), während sie auf dem A2-Niveau sehr frequenten Wortschatz erkennen und entschlüsseln können (72, 75, 117). Auf dem B1-Niveau können sie sich an informellen Diskussionen beteiligen, „sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden“ (81). Zum B2-Niveau werden im GERS keine Angaben gemacht. Erst auf dem C1-Niveau ist die Rede von Idiomen. Auf diesem Niveau verfügen die Lernenden über eine gute Beherrschung phraseologischer Lexik und sind in der Lage, ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen zu verstehen, während sie auf C2-Niveau „einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen“ beherrschen (112), ohne dass für diese Niveaus eine konsequente Unterscheidung zwischen Rezeption und Produktion vorgenommen wird. Zur produktiven Beherrschung ergibt sich aus dem GERS, dass die Lernenden bereits auf A1- und A2-Niveau einfache Wendungen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion aktiv verwenden können. Insbesondere auf A1-Niveau verfügen Lernende über ein „sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art“ (111) und auf A2-Niveau über ein „begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht“ (111) und das sie „durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen“ (124). Auf dem B1-Niveau können sie „ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden“ (114). Zur produktiven Kompetenz auf dem B2-Niveau werden im GERS – ähnlich wie zur rezeptiven Kompetenz auf diesem Sprachniveau – keine Angaben gemacht. Auf dem C-Niveau sind die Lernenden in der Lage, die pragmatischen Verwendungsbedingungen besser einzuschätzen, indem sie auf dem C1-Niveau den „Registerwechsel richtig beurteilen“ und auf dem C2-Niveau „sich der jeweiligen Konnotationen bewusst“ sind (121), ohne dass ex-

plizit zwischen rezeptiver und produktiver Kompetenz differenziert wird. Insgesamt haben die Kann-Beschreibungen zur phraseologischen Kompetenz im GERS einen fragmentarischen Charakter und entbehren der erforderlichen Trennschärfe (s. hierzu Chrissou 2018a).

Sprachdidaktisch ist es sinnvoll, eine sukzessive Steigerung der Anforderungen anzustreben, indem zuerst eine rezeptive und später auch eine produktive phraseologische Kompetenz gefördert werden. Im Sinne einer zyklischen Progression empfiehlt sich, Phraseologismen in einem ersten Durchgang einzuführen, in Form und Semantik rezeptiv zu festigen und sie erst auf einem fortgeschrittenen Sprachniveau für die Sprachproduktion zu automatisieren. Insbesondere ließe sich das Verhältnis zwischen Rezeption und Produktion so gestalten, dass der Grundwortschatz vorwiegend auf den Sprachniveaus A1–B2 rezeptiv gefestigt wird. Ettinger (2007: 897) vertritt bezüglich des Umfangs der zu erwerbenden Lexik die Auffassung, dass gute Sprecher ca. 1000 Phraseologismen erkennen und verstehen sollten. Die anspruchsvolle kontextuelle Einbettung, die nach Kühn (1994: 423) an die situationstypisch, adressatenbezogen und textsortenspezifisch angemessene Verwendung gebunden ist, bleibt höheren Sprachniveaus vorbehalten. Während dem Erwerb rezeptiver Kenntnisse laut Ettinger (2013: 17) nach oben keine Grenze zu setzen ist, reicht für den aktiven Gebrauch eine sehr begrenzte Anzahl an Phraseologismen aus (19), die in der Regel an eine fortgeschrittene fremdsprachliche Kompetenz gebunden sind. Richtungsweisend ist Ettingers (2007: 901) Vorschlag, Phraseologismen „erst dann in bestimmten Kontexten zu verwenden, wenn man sie in ähnlichen Kontexten mindestens zehnmal belegt gefunden hat“.

Mit Blick auf die speziellen phraseologischen Klassen empfiehlt Ettinger (2013: 24) besonders den aktiven Gebrauch kommunikativer Phraseologismen auf Anfängerniveau, da sie mannigfaltigen, reellen sprachlichen Bedürfnissen entsprechen. Offen sei noch die Frage, welche Kollokationen für rezeptive Kenntnisse und welche für einen aktiven Gebrauch erforderlich sind (Ettinger 2013: 20). Hingegen sollte nach Lüger (1997: 115) das rezeptive Beherrschen bei satzwertigen Phraseologismen wie Sprichwörtern und Gemeinplätzen Vorrang haben.

### 3.4 Gebundenheit an spezifische Sprachhandlungen

Einen weiteren Faktor bildet die Gebundenheit formelhafter Wendungen an spezifische Sprachhandlungen. Vor dem Hintergrund einer pragmatisch orientierten Wortschatzdidaktik ist es sinnvoll, Phraseologismen nach den kommunikativen Intentionen einzuordnen, die sie in konkreten Anwendungssituationen versprachlichen. Dies entspricht der Forderung des GERS (2001: 148) nach der Behandlung

von Lexik „in thematischen Bereichen, die für die Bewältigung der für die Lernenden relevanten kommunikativen Aufgaben erforderlich sind“. Vor dem Hintergrund der Forderung, Phraseologismen im Text zu erarbeiten (s. hierzu Kühn 1996: 12; Lüger 1997: 97; Ludewig 2005: 173), stellt sich die Frage, wie sich die begriffsorientierte mit der textorientierten Erarbeitung formelhafter Wendungen vereinbaren lässt. Lüger (1997: 99) weist darauf hin, dass sich das „begriffsorientierte Gliederungsprinzip und das mit dem Textbezug einhergehende bzw. kaum vermeidbare Zufallsprinzip“ in der Tat sinnvoll ergänzen können, „wenn die Betrachtung von Einzelbeispielen vertieft würde durch die Einbeziehung von Ausdrücken, die bedeutungsgleich sind und zum gleichen Oberbegriff gehören.“ Eine „nach soziolinguistischen und pragmatischen Kriterien vorgenommene situationsbezogene Zuordnung zu den Niveaus des GER“ erleichtert nach Konecny et al. (2013: 164) „die Implementierung in kommunikativen Kontexten“ und kommt somit laut Lüger (1997: 99) „stärker einer aktiven Verwendung entgegen“. Zudem hat das onomasiologische Anordnungsprinzip den lernpsychologischen Vorteil, dass es auf effiziente Weise zur semantischen Vernetzung bedeutungsgleichlicher Wendungen im mentalen Lexikon beiträgt (Lüger 1997: 99). Eine geeignete Grundlage für eine pragmatisch orientierte Aufbereitung von Phraseologismen bietet das onomasiologische Lexikon von Hessky & Ettinger (1997). Die zwei folgenden onomasiologischen Klassen in Tab. 1 kodifiziert der Kernbereich des Grundwortschatzes von Hallsteinsdóttir et al. (2006) am häufigsten (s. hierzu Xpúðou 2015: 73–75) – noch ist allerdings offen, welcher Zusammenhang zwischen den Sprachhandlungen, die die Phraseologismen des Optimums realisieren, und den Anforderungen auf jedem Sprachniveau besteht.

**Tab. 1:** Zuordnung von Phraseologismen und onomasiologischen Klassen.

Teilnahme – Beteiligung – Aktivität – Initiative	Gewissheit – Gewohnheit – Vertrautheit – Routine
1. an der Reihe sein/an die Reihe kommen	1. (klar) auf der Hand liegen
2. mit von der Partie sein	2. Bescheid wissen (über jmdn./etw.)
3. etw. (selbst) in die Hand nehmen	3. (etw.) schwarz auf weiß (haben/besitzen)
4. etw. ins Auge fassen	4. etw. (schon) in der Tasche haben
5. etw. auf die Beine stellen	5. gang und gäbe sein
6. am Ball bleiben/sein	6. sich über etw. im Klaren sein
7. alle Hände voll zu tun haben	

Das Vorstrukturieren des phraseologischen Grundwortschatzes auf der Basis seiner Bindung an spezifische Sprachhandlungen hat den didaktischen Nutzen, dass sich Gruppen von Phraseologismen, die bestimmte kommunikative Absichten realisieren, in Zusammenhang mit Sprachhandlungen systematisch in die Wortschatzarbeit einbeziehen lassen. Im Rahmen einer zyklischen Progression ist es sinnvoll, für die Realisierung einer Sprachhandlung allmählich komplexere phraseologische Lexik zu erwerben.

### 3.5 Phraseologische Klasse und formale Komplexität

Mit dem Schwierigkeitsgrad formelhafter Wendungen werden in der phraseodidaktischen Literatur die phraseologische Klasse und die formale Komplexität korreliert. Es wäre zu erwarten, dass diese als Kriterium bei der differenzierten Niveauzuordnung einzelner Phrasemklassen herangezogen wird. Dies leisten die Kann-Beschreibungen des GERS jedoch nicht. Zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben in Standardsituationen ist es nach Lüger (1997: 98) sinnvoll, „zunächst einen Grundbestand an Routineformeln erwerben zu lassen“. Auch wenn sie sich nicht immer durch strukturelle Einfachheit kennzeichnen, sind Routineformeln aufgrund ihrer „kommunikativen Dringlichkeit“ (Ettinger 2011: 237) unerlässlich für den Spracherwerb, da sie mannigfaltigen reellen sprachlichen Bedürfnissen entsprechen (Ettinger 2013: 24). „Selbst blutige Anfänger, die sich noch mit einem sehr reduzierten Wortschatz begnügen müssen, können“ laut Ettinger (24) „gleich in den ersten Unterrichtsstunden mit Gewinn frequente Routineformeln verwenden.“ Offen ist noch, welche Routineformeln besonders frequent sind. So ordnet „Profile Deutsch“ Routineformeln folgendermaßen ein (in Klammern steht der Beherrschungsmodus: rezeptiv-produktiv): *gute Reise* (A1-A1), *schöne Grüße* (A1-A1), *herzlichen Glückwunsch* (A1-A1), *mit freundlichen Grüßen* (A1-A2), *schöne Ferien* (A2-A2), *viel Spaß* (A2-A2), *gute Fahrt* (A1-B1), *schönes Wochenende* (A2-B2), *herzlich willkommen* (B1-B1).

Geringfügige Schwierigkeiten sind ferner beim Erlernen – vor allem beim rezeptiven Festigen – von Kollokationen zu erwarten (dazu s. auch Bergerová 2011: 109 und Hallsteinsdóttir 2011a: 4, 5), da sie sich durch semantische Transparenz auszeichnen und die Aktivierung kompositioneller Erschließungsprozesse per se zulassen. Die folgenden verbalen Kollokationen werden in „Profile Deutsch“ in rezeptiver und produktiver Hinsicht dem A-Niveau zugeordnet: *Sport machen* (A1-A1), *Radio hören* (A1-A1), *zu spät sein* (A1-A1), *eine Frage haben* (A1-A1), *Rad fahren* (A1-A2), *Spaß machen* (A1-A2), *spazieren gehen* (A1-A2), *eine Idee haben* (A1-A2), *ein Foto machen* (A2-A2), *die Zähne putzen* (A2-A2), *Haare schneiden* (A2-A2), *schlafen gehen* (A2-A2).

Einen höheren kognitiven Aufwand erfordert hingegen der Erwerb von Idiomen. Ihre semantische Umdeutung hat zur Folge, dass sich die Lernenden an der wörtlichen Bedeutung orientieren, so dass das Erschließen, Speichern und Abrufen von Idiomen in psycholinguistischer Hinsicht einen zusätzlichen Arbeitsschritt notwendig macht: Dieser besteht nach Petrič (2013b: 67) in der Aktivierung der phraseologischen Bedeutung „durch den Bezug der Einzellexeme [...] auf eine übergeordnete Repräsentation im mentalen Lexikon“. Idiome weisen einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad auf, der eine differenzierte Niveauzuordnung nahelegt. Von mittlerer Schwierigkeit dürfte das Erlernen metaphorischer, aber semantisch transparenter, motivierter Wendungen sein, „deren einzelne Bestandteile“ laut Petrič (2013b: 67) „einen erkennbaren semantischen Beitrag zur Gesamtbedeutung einer Phrase leisten“, z. B. *grünes Licht geben/erhalten, am Ball bleiben/sein, jmdm./etw. einen (dicken) Strich durch die Rechnung machen, jmds. rechte Hand sein, jmdm. Steine in den Weg legen*. Dazu gehören auch (Pseudo)Kinigramme, die konventionalisiertes außersprachliches Verhalten denotieren und eine doppelte Kodierung aufweisen, z. B. *sich die Hände reiben, sich ins Fäustchen lachen, große Augen machen, sich an die eigene Nase fassen, (sich) die Ärmel hochkremeln/aufkremeln/aufrollen, (die) Daumen/Däumchen drehen, ein langes Gesicht machen ziehen, Hut ab!*. Geringfügige Schwierigkeiten sind ferner beim Erlernen motivierter komparativer Phraseologismen aufgrund der explizierten Metapher zu erwarten, z. B. *reden wie ein Wasserfall, sich (wie) im sieb(en)ten Himmel fühlen, passen wie die Faust aufs Auge, jmdn. wie Luft behandeln, ein Gedächtnis wie ein Sieb haben, sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen, saufen/trinken wie ein Loch, etwas schlägt wie eine Bombe ein*. Auch motivierte Zwillingsformeln dürften aufgrund der einfachen Struktur und der stilistischen Mittel wie Reim und Alliteration, die sie oft aufweisen, relativ leicht zu erlernen sein, z. B. *Tag und Nacht, Hand in Hand (arbeiten), im Großen und Ganzen, in Hülle und Fülle, das A und O [von etwas], nach Lust und Laune, mit Haut und Haaren, nach vielem/langem/einigem/ewigem Hin und Her, mit Leib und Seele, mit Rat und Tat, mit Ach und Krach, ein Herz und eine Seele sein, etwas hat Hand und Fuß*. Einen höheren Schwierigkeitsgrad weist hingegen der Erwerb ganzheitlich erschließbarer, aus synchronischer Sicht semantisch verdunkelter Wendungen auf, z. B. *jmdn. (nicht) im Stich lassen, auf Anhieb, unter Dach und Fach sein, (alle) durch die Bank, gang und gäbe sein, im Nu, (ständig) auf Achse sein, auf dem Holzweg sein, aus dem Stegreif*. Insgesamt erfordert das Erlernen von Idiomen nach Ettinger (2013: 24) „bereits fundierte Sprachkenntnisse“ und sollte dem Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden vorbehalten bleiben. Nichtsdestotrotz werden in „Profile Deutsch“ auch (teil)idiomatische Wendungen aufgrund der hohen kommunikativen Relevanz dem A-Niveau zugeordnet, z. B. *wie viel Uhr ist es? (A1-A1), wie geht's dir (A1-A2), kaputt gehen*

(A1-A2), *Spaß machen* (A1-A2). Durch hohe Komplexität kennzeichnen sich hingegen aufgrund der komplexen pragmatischen Verwendungsbedingungen satzwertige Phraseologismen wie Sprichwörter und Gemeinplätze. Hier hat nach Lüger (1997: 115) das rezeptive Beherrschungsvorrang.

Die Erwerbsschwierigkeit hängt nicht zuletzt mit der formalen Komplexität einiger Phraseologismen zusammen. Diese ergibt sich aus der Verletzung der syntagmatischen Selektionsbedingungen, die für den freien Sprachgebrauch gelten, und die dazu führt, dass die regelgeleitete Verarbeitung und besonders die aktive Verwendung erschwert werden. Eine nicht vorhersehbare Struktur weisen Wendungen auf

- mit auffälligem Artikelgebrauch, z. B. *in Schwung kommen, jmdn. auf Trab bringen, etwas auf Lager haben, nicht ganz recht bei Trost(e) sein, auf Touren kommen, auf Nummer Sicher gehen, aus heiterem Himmel*,
- mit valenzbedingten distributionellen Anomalien des Verbs, z. B. *Schlange stehen, jmdm. Rede und Antwort stehen, jmdn. beim Wort nehmen, jmdm./etw. auf die Spur kommen, (s)einen Mann stehen*,
- mit obligatorischer Negation, z. B. *kein Blatt vor den Mund nehmen, etwas ist nicht von schlechten Eltern, nicht auf den Mund gefallen sein, [mit etwas] nicht vom Fleck kommen*,
- mit einer auffälligen Reihenfolge der Satzglieder, z. B. *nicht der Rede wert sein*, oder mit einer Tempusrestriktion, z. B. *gegen jmdn./etw. ist kein Kraut gewachsen*.

Besonders für die Förderung des aktiven Gebrauchs ist bei diesen besonderen Strukturen ein Fokus auf die Form unerlässlich.

## 4 Schlusswort

Aus der bisherigen Analyse ergibt sich, dass Phraseologismen ausgehend von ihrem Schwierigkeitsgrad didaktisch differenziert behandelt werden sollten, damit sie im Sinne Ettingers (2007: 904) in realistischer Relation zum allgemeinen Sprachniveau der Lernenden stehen und ihren Bedürfnissen gerecht werden. Vor dem Hintergrund des kommunikativen Paradigmas erscheint eine pragmatisch orientierte sprachliche Progression als sinnvoll. Jedoch ist sie nicht immer mit einer Anordnung der phraseologischen Lexik vereinbar, die sich nach dem sprachlichen Komplexitätsgrad richtet. So kommt es etwa dazu, dass die hohe formal-semantische Komplexität, z. B. strukturelle Anomalien oder hoher Idiomatizitätsgrad, für eine hohe Niveauzuordnung spricht, während der

hohe kommunikative Wert den Erwerb bereits auf niedrigen Sprachniveaus nahelegt. Aufgrund dieser Diskrepanzen stellt sich die Bestimmung einer nachvollziehbaren, in sich konsistenten zeitlichen Anordnung von Lernzielen und Lerninhalten im Bereich der Phraseologie als ein besonders komplexes Unterfangen dar. Denkbar im Rahmen einer zyklischen Progression ist, bei steigendem Sprachniveau stufenweise formalsprachlich komplexere Lexik für die Realisierung einer Sprachhandlung zu erwerben – zunächst rezeptiv, dann auch produktiv.

Einschränkend zur Bestimmung einer strikten Progression ist zu beachten, dass sie den persönlichen Kommunikationsbedürfnissen nicht zuwiderläuft, sondern ihnen gerecht wird, quasi in Reaktion auf die Bedürfnisse der Lernenden in kommunikativen Aufgaben. Ettinger (2013: 25) führt in diesem Zusammenhang den Begriff der „persönlichen Nützlichkeit“ ein. Im Sinne des individualisierten Lernens erlaube eine pragmatisch definierte Gliederung des Optimums, subjektiv wichtige phraseologische Lexik nach den persönlichen Präferenzen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden gezielt zu erarbeiten (19). Zur Auflockerung der Progression trägt im Rahmen der Textarbeit das beiläufige Lernen von Wendungen bei, die nicht zu den häufigsten und geläufigsten im Deutschen gehören.

Unerlässlich für die zuverlässige Bestimmung einer effizienten Progression sind Berichte aus der Unterrichtspraxis, die auf der Grundlage konkreter Unterrichtsverfahren Lernerfolg und Lernschwierigkeiten systematisch erfassen und zu den diskutierten Faktoren in Beziehung setzen. In diesem Zusammenhang ist auf den Nutzen umfangreicher Lerner korpora hinzuweisen, die einen deskriptiven Zugang zum tatsächlichen Gebrauch formelhafter Wendungen auf den einzelnen Sprachniveaus liefern. Auf der Grundlage von Fehleranalysen ließen sich empirisch fundierte Hinweise auf eine adäquate Progression ableiten. Unerlässlich ist schließlich die Adaption des phraseologischen Optimums auf die L1 und evtl. das Nutzen von Ähnlichkeiten zu Englisch als L2 als Basis für das Verfassen regionaler Lernmaterialien. Dafür sind konkrete Sprachenpaare unter kontrastivem Aspekt zu untersuchen.

## Literatur

Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.

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), 108–107.

Chrissou, Marios (2012): *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Dr. Kovač.

Chrissou, Marios (2015): Feste Wortverbindungen zwischen der Linguistik und der Fremdsprachendidaktik am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache. In Carlos-Alberto Crida-Alvarez (Hrsg.), *14+1 Studien zur Phraseologie und Parömiologie*, 58–89. Athen: ta kalos keimena.

Chrissou, Marios (2018a): Der Stellenwert phraseologischer Lexik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in „Profile Deutsch“: Hinweise für die Unterrichtspraxis am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache In Lew Zybaw & Alena Petrova (Hrsg.), *Beiträge des 50. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 3.–5.9.2015*, 311–317. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Chrissou, Marios (2018b): Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache. *Yearbook of Phraseology* 9, 117–135.

Chrissou, Marios (2020): Sprachkontrastive Aspekte der Niveauzuordnung für den DAF-Unterricht: Hinweise aus der Unterrichtspraxis. In Florentina Mena Martínez & Carola Strohschen (Hrsg.), *Teaching and learning phraseology in the XXI century: Challenges for phraseodidactics and phraseotranslation (Phraseologie lehren und lernen im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für Phraseodidaktik und Phraseoübersetzung)*, 137–164. Berlin: Peter Lang.

Ehrhardt, Claus (2014): Idiomatiche Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language (GFL)* 1, 1–20. <http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf> (letzter Zugriff 21.10.2020).

Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 893–908. Berlin, New York: De Gruyter.

Ettinger, Stefan (2011): Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. In Patrick Schäfer & Christine Schowalter (Hrsg.), *In medium lingua. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung* (Festschrift für Heinz-Helmut Lüger), 231–250. Landau: Empirische Pädagogik.

Ettinger, Stefan (2013): Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In Isabel González Rey (Hrsg.), *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language*, 11–30. Hamburg: Dr. Kovač.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Gehweiler, Elke (2006): Going to the dogs? A contrastive analysis of sth. is going to the dogs and jmd. / etw. geht vor die Hunde. *International Journal of Lexicography* 19 (4), 419–438.

Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz & Lukas Wertenschlag (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2*. Berlin: Langenscheidt.

González Rey, Isabel (2018): Competencia fraseológica y modelo pedagógico: el caso del método Phraséotext-le Français Idiomatique. In Pedro Mogorrón Huerta & Antonio Albaladejo-Martínez (Hrsg.), *Fraseología, Diatopía y Traducción / Phraseology, Diatopic Variation and Translation*, 133–154. Amsterdam: John Benjamins.

Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Dr. Kovač.

Hallsteinsdóttir, Erla (2011a): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik Online* 47 (3), 3–31.

Hallsteinsdóttir, Erla (2011b): Phraseological competence and the translation of phrasemes. In Antonio Pamies, Lucá Luque Nadal, José Manuel Pazos Bretana (Hrsg.), *Multi-lingual Phraseography: Translation and learning applications*, 279–288. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková & Uwe Quasthoff (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online* 27 (2), 117–136.

Hessky, Regina (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht DaF. *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, 159–168.

Hessky, Regina (1997): Feste Wendungen – Ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 34 (3), 139–143.

Hessky, Regina (2007): Perspektivenwechsel in der Arbeit mit Phraseologie im DaF-Unterricht. In Vida Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*, 9–16. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta.

Hessky, Regina & Stefan Ettinger (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.

Jazbec, Saša & Milka Enčeva (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum* 17, 153–171.

Jesenšek, Vida (2007): Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In Vida Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*, 17–26. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta.

Jesenšek, Vida (2013): Phraseologie: übersetzerische Entscheidungen zwischen Text und Wörterbuch. Analytische Beobachtungen anhand der deutsch-slowenischen literarischen Übersetzung. *Lexicographica* 29 (1), 117–128.

Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brigit Kacjan (2013): Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigit Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, 153–172. Maribor u. a.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.

Kühn, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. *Fremdsprachen lehren und lernen* 16, 62–79.

Kühn, Peter (1994): Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. In Barbara Sandig (Hrsg.), *Europhras 1992. Tendenzen in der Phraseologieforschung*, 411–428. Bochum: Brockmeyer.

Kühn, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext. Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch. Redewendungen und Sprichwörter* 2 (15), 10–15.

Ludewig, Petra (2005): *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.

Petrič, Teodor (2013a): Da liegt der Hase im Pfeffer – Über das Verstehen idiomatischer Phraseme im Deutschen als Fremdsprache. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik* (ZORA 94), 45–69. Maribor: Filozofska fakulteta.

Petrič, Teodor (2013b): Multifaktorielle Analyse der rezepтивen Verarbeitung von idiomatischen Phrasemen im Deutschen als Fremdsprache. In Vida Jesenšek & Saša Babič (Hrsg.), *Zwei Köpfe wissen mehr als einer*, 182–210. Maribor u. a.: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Oddelek za germanistiko.

Piirainen, Elisabeth (2011): Weit verbreitete Idiome und das „Lexikon der gemeinsamen bildlichen Ausdrücke“ – Gewinn für den Fremdsprachenunterricht? *Deutsch als Fremdsprache* 48 (3), 157–165.

Šichová, Kateřina (2013): *Mit Händen und Füßen reden. Verbale Phraseme im deutsch-tschechischen Vergleich*. Tübingen: Julius Groos.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlage und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.