

Nils Bernstein

Literarische Texte und Phraseodidaktik

Zum phraseodidaktischen Potential von Literatur
im DaF-Unterricht

Abstract: Phraseodidaktik im Fremdsprachenunterricht anhand von Literatur steht vor einigen Problemen: Literaturdidaktische und linguistische Forschungsansätze sind zu vereinen und unterrichtsmethodisch zu konkretisieren. Vorliegende Publikationen zu Phraseologismen in Literatur haben in den meisten Fällen einen linguistischen Erkenntnisgewinn, folgen seltener literaturwissenschaftlicher oder -didaktischer Heuristik und nur in Ausnahmefällen geht es um phraseodidaktische Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Am Befund in Eismanns Überblicksartikel (2007: 316), eine literaturgeschichtlich angelegte Untersuchung zum Gebrauch von Phraseologismen liege bislang nicht vor, hat sich bis heute nichts geändert. Daher ist zu diskutieren, welche Phraseologismenklassen in literarischen Texten mit welcher Intention verwendet werden, welche literarischen Texte sich zur Vermittlung unterrichtsmethodisch eignen und welche didaktischen Vorteile – und schließlich auch Unzulänglichkeiten – damit verbunden sind.

Keywords: Phraseodidaktik, Literatur im Fremdsprachenunterricht, Phraseologismenklassen, Phraseologie und Mehrsprachigkeit, phraseologisches Optimum

1 Einleitung: Phraseodidaktik und Literatur im Kontext Deutsch als Fremdsprache

Lange Zeit wurde der randständige Bereich der Phraseodidaktik innerhalb der Disziplin Deutsch als Fremdsprache beklagt. Berühmt ist Kühns Diktum vom phraseodidaktischen Dornröschenschlaf (Kühn 1987: 62). Hierin ist der Zustand der Phraseodidaktik mit dem der Phonetik im DaF-Unterricht vor einigen Jahrzehnten vergleichbar. Phonetik, das damalige „Stiefkind“ des Fremdsprachenunterrichts (Dieling 1991: 111), hat erst vor einiger Zeit eine gebührende Wahrnehmung erfahren, wird aber immer noch in Lehrwerken meist am Ende eines Kapitels platziert und erhält in Unterrichtsszenarien meist den Eindruck des Redundanten, das sich vermeiden oder überspringen lässt. Immerhin ist Aussprache in Situationen der Zertifizierung stets ein Kriterium der Bewertung auf allen Sprachniveaus des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GERS; vgl. exemplarisch hierzu

Arbeitsgruppe FaDaF 2012: 122–123). Schließlich wurde vorgeschlagen, lange Unterrichtssequenzen nicht ausschließlich der Phonetik zu widmen, sondern diese in den Unterricht zu integrieren (vgl. Hirschfeld 1995: 4). Es ist anzunehmen, dass keine ähnliche Situation für die Phraseodidaktik zu prognostizieren ist und nicht zu erwarten ist, dass Phraseodidaktik eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht bzw. bei der Wortschatzvermittlung spielen wird. Doch sowohl in der phraseologischen Forschung als auch in der phraseodidaktischen Umsetzung gibt es zahlreiche Fortschritte. Immerhin wird im aktualisierten Begleitband zum „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ etwas detaillierter auf Phraseologie im Kontext der Wortschatzarbeit eingegangen. In der Erstausgabe wird zunächst für das Niveau A2 beschrieben, dass die Kompetenz existiert, „routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen“ (Europarat 2013 [2001]: 112), was Routineformeln implizit beinhalten könnte. Für die Niveaus C1 und C2 wird sowohl in der ursprünglichen als auch in der aktualisierten Auflage die Beherrschung „idiomatischer Wendungen“ explizit genannt (Europarat 2013: 112; Council of Europe 2020: 155). In der aktualisierten Auflage wird zusätzlich die Verwendung der „entsprechenden Kollokationen vieler Wörter“ (2020: 155) als Deskriptor für das Niveau B2 genannt. Das Phraseminventar wird also in der Beschreibung des Wortschatzspektrums detaillierter.

Bereits Lüger (1997: 100) wies darauf hin, dass – ähnlich wie bei dem Beispiel der Phonetik – Einzelstunden zu Phraseologie zu vermeiden seien. Doch immerhin ist die Phase des absolut randständigen Bereiches der Phraseodidaktik innerhalb der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Besonderen überwunden, wie etwa ein Sammelband (Mena Martínez & Strohschen 2020) belegt, in dem sowohl korpuslinguistische Ansätze verfolgt werden als auch die Verortung von phraseologischer Wortschatzvermittlung innerhalb des Referenzrahmens vorgenommen wird. Das Praxisbeispiel der Thematisierung des Buches *Baby Dronte* von Peter Schössow am Ende dieses Artikels illustriert, wie ein phraseodidaktischer Unterrichtsvorschlag mittels Literatur mit vielseitigen und über phraseologische Wortschatzarbeit hinausreichenden Anschlussmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu platzieren ist.

Während also Phraseodidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache schon immer im Randbereich der Wortschatzvermittlung lag, steht es um den Forschungsstand und den unterrichtsmethodischen Stellenwert umso prekärer, sobald man allein literaturdidaktische Vorschläge zur Berücksichtigung von Phraseologismen im DaF-Unterricht ins Auge nimmt. Andererseits, so die These, ist genau das literaturdidaktische Potenzial der Phraseologie ein Mittel, um Phraseologie unterrichtsmethodisch – wie bei der Phonetik – nicht ausschließlich im Randbereich zu platzieren, sondern, ganz im Gegenteil, hierzu komplexere Unterrichtseinheiten zu entwerfen, die über Wortschatzvermittlung hinausgehen.

Problematisch ist hierbei, dass nicht allein Lernende Phraseologie als Unterkategorie zu Lexik und Wortschatzerwerb einordnen, ohne deren je speziellen Eigenschaften Rechnung zu tragen. Auch vielen Lehrkräften fehlt es an einer vertieften Fachkenntnis, was angesichts der randständigen Stellung in Curricula der Lehrerbildung auch nicht verwundert (vgl. Bergerová 2011: 115).

Bei einer Reflexion zu phraseodidaktischer Vermittlung anhand von Literatur im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache sind zunächst drei grundlegende Fragestellungen zu formulieren:

- Welche Phraseologismenklassen kommen gehäuft in literarischen Texten vor? Und damit verbunden: Welche Eigenschaften von Phraseologismen sind bei der Vermittlung besonders zu berücksichtigen?
- Anhand welcher literarischer Textsorten ist eine Vermittlung möglich und sinnvoll?
- Welche methodischen Vorteile und Möglichkeiten sind hiermit verbunden?

Diese drei Fragen stehen im Bezug zu einem schon lange in der Phraseodidaktik formulierten Ansatz, der die Auswahl (Phraseologismenklasse, produktives oder rezeptives Beherrschen von Phraseologismen, phraseologisches Optimum) der Methodik gegenüberstellt (vgl. Lorenz-Bourjot & Lüger 2001: VI). Im Folgenden soll anhand dieser drei Leitfragen der Implementierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht nachgegangen werden. Abschließend wird ein Praxisbeispiel gegeben.

2 Drei Leitfragen zu Phraseologismen in literarischen Texten

2.1 Welche Phraseologismenklassen gibt es in Literatur und wie lässt sich dies im DaF-Unterricht thematisieren?

Das Vorkommen aller möglichen Phraseologismenklassen in allen möglichen Textsorten – in journalistischen Texten, in Werbesprache oder aber auch in Alltagstexten wie Horoskopen, um nur drei Beispiele von Kontexten zu nennen, in denen Phraseologismen sehr häufig untersucht werden – legt nahe, dass Phraseologismen allen Lernenden auf allen Sprachniveaus vermittelt werden sollten. Literarische Texte eignen sich dabei nicht allein für Literaturneugierige,¹ sondern tra-

¹ Dies schlägt etwa Henk in ihrem Artikel zu Peter Handke im DaF-Unterricht vor, wenn sie ihre Zielgruppe eingrenzt auf einen Kurs von „Deutschlernenden, die ein grundsätzliches Inte-

gen hochgradig zur Motivation auch von weniger an Literatur Interessierten bei (vgl. Ehlers 2010: 1531). Vor allem lassen sich literarische Texte auch im Anfängerunterricht platzieren, wodurch man schon gleich dafür sensibilisiert, dass Sprache mehr ist als nur ihre Verwendung. Veranschaulichen lässt sich die Relevanz der Gesamtheit an Phraseologismen daran, dass ebenso wie in gesprochener Sprache nicht etwa der oft angeführte idiomatische Kernbereich der Phraseologie in literarischen Texten mit je unterschiedlichen Intentionen verarbeitet wird, sondern alle Phraseologismenklassen eine Rolle spielen.

Im Anfängerunterricht lassen sich Routineformeln ideal platzieren und mit Literatur vertiefen. Ein Beispiel hierfür bietet etwa das Gedicht *Einführung in die Handelskorrespondenz* von Hans Magnus Enzensberger alias Andreas Thalmayr, das die Routineformel *Mit freundlichen Grüßen* im Verlauf des Gedichtes insgesamt 17 Mal modifiziert. Das Gedicht ist eingerahmt in die ursprüngliche korrekte Routineformel, beginnt also mit dieser, um nach den Modifikationen wieder mit dieser Routineformel in Ursprungsform zu schließen. Die ersten drei Zeilen lauten: „Mit freundlichen Grüßen / Mit grämlichem Hüsteln / Mit christlichem Frösteln“ (Thalmayr 2005: 50). Trotz der tendenziell einfachen und leicht zu verstehenden phraseologischen Grundlage ist der Wortschatz durch die folgenden Modifikationen recht komplex und im Anfängerunterricht möglicherweise nicht angemessen. So ist der Witz der Modifikationen, die mit der diametralen Verkehrung der ursprünglichen Formel in der Aussage „Mit kreischenden Flüchen“ im vorletzten Vers gipfeln, eigentlich im Detail nur zu verstehen, wenn das elaborierte Vokabular bei Lernenden vorhanden ist. Allerdings lässt sich die Hauptaussage des Gedichtes sehr leicht erläutern: Die Formel *Mit freundlichen Grüßen* wird stets unter formelle Brief- und E-Mail-Korrespondenzen gesetzt, auch wenn der Absender dem Empfänger nicht zwingend freundlich gesonnen sein muss. Nicht allein idiomatische, sondern alle Phraseologismenklassen sollten stets in einem textuellen Kontext erlernt werden (vgl. Ettinger 2019: 21). Durch eine literaturgestützte Kontextualisierung der zu vermittelnden Routineformeln ist die Erfolgsgarantie einer neurodidaktischen Verankerung und Festigung bei den Lernenden ungleich höher (vgl. Grein 2013: 68).² Somit kann dieses Gedicht im Anschluss an

resse und Verständnis für sprach- und literaturwissenschaftliche Probleme mitbringen.“ (2001: 192). Dennoch zeigt ihr gelungener Didaktisierungsvorschlag, dass die Lernziele für Lernende mit jedweder Bildungsbiographie relevant sind. Zu einer zusammenfassenden kritischen Argumentation der Vor- und Nachteile von Literatur im Fremdsprachenunterricht allgemein vgl. O’Sullivan & Rösler 2013: 43–44.

² Eine ähnliche Vermittlung der Routineformel *Meine Damen und Herren* wäre mittels des Gedichtes *hörprobe* von Ernst Jandl möglich. Vgl. zu einem ausführlicheren Didaktisierungsvorschlag Bernstein 2009: 112–114.

typische Anredeformeln im formellen und informellen Kontext gezeigt werden. Die Wahrscheinlichkeit der lexikalischen Verankerung und insgesamt die Motivation der Lernenden wird dadurch erhöht.

Neben Routineformeln können ebenso Einwortmetaphern (Tischbein, Flussbett, Bananenrepublik, Salamataktik) und deren je unterschiedliche Grade von Idiomatizität diskutiert werden. In der Phraseologieforschung gehören sie eher in den Randbereich, wobei man sich mittlerweile doch für deren Berücksichtigung innerhalb der Phraseologie ausspricht (vgl. Szczek 2004: 83). Interessant sind Einwortmetaphern insbesondere deshalb, da die Produktion von Komposita ein Phänomen ist, das von Lernenden als charakteristisch für das Deutsche wahrgenommen wird. Hierzu ein Beispiel: In dem Gedicht *hoffmannstropfen* verfäht Ernst Jandl durch Remotivierung mit diesen Einwortmetaphern solchermassen, als ob es sich um Phraseologismen handelte, deren übertragene Bedeutung ein Wörtlich-Nehmen erlaubt. So werden im Verlaufe des Gedichtes nicht nur „hoffmannstropfen“ sondern auch „hofmann von hofmannswaldauer tropfen“ oder „e.t.a. hoffmanns tropfen“ u. ä. eingenommen (Jandl 1997: 141).

Einwortmetaphern eignen sich auch, zentrale Eigenschaften von Phraseologismen zu erläutern. Gerade die Polylexikalität, die ebenso wie Idiomatizität und Festigkeit graduell sein kann, steht bei Einwortmetaphern naturgemäß im Vordergrund. Vor Veranschaulichung am Beispiel von Jandls Gedicht ließe sich vermitteln, dass die Glieder eines Kompositums wie *Tischbein* unterschiedliche Grade von Idiomatizität aufweisen können: Das Grundwort ist in einem übertragenen Sinne aufzufassen, das Bestimmungswort wiederum wörtlich auf *Tisch* bezogen, dessen Bestandteil ein Tischbein ist. Nun ist wiederum das Substantiv *Hoffmantstropfen* nicht unbedingt eines, dessen Relevanz in der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht absolut naheliegt. Es lassen sich hierzu aber auch andere Beispiele in lyrischen Texten wie auch in Liedtexten finden. So ist etwa das Kompositum *Ressourcenschonung* im Lied *Es gibt kein richtiges Leben im falschen* von Rainald Grebe dafür geeignet, ein zentrales Schlagwort aktueller gesellschaftspolitischer Debatten nachzuzeichnen. Wie das auf Adorno zurückgehende geflügelte Wort des Liedtitels verspricht, so ist auch der übrige Text des Liedes wie überhaupt das Werk Grebes ausgesprochen geeignet für eine Didaktisierung von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht.³ Mittels der Texte von Rainald Grebe ließen sich nicht allein weitere geflügelte Worte, sondern auch Sprichwörter oder idiomatische Phraseologismen veranschaulichen. Der Vorteil ist eine erhöhte Motivation der Lernenden durch eine weitere

3 Zu einer Didaktisierung des Liedes *Es gibt kein richtiges Leben im falschen* vgl. Bernstein 2014: 207–210.

ästhetische Komponente, bei der auch der Musik Rechnung zu tragen wäre und auf die Gegebenheiten dieser Kunstform durch entsprechende Arbeitsaufträge eingegangen werden sollte.⁴

Freilich ist auch der ursprüngliche Kernbereich der Phraseologie mit voll-idiomatischen Phraseologismen sehr gut mittels literarischer Texte zu thematisieren. Ein denkbar kurzer Text, den Burkhard Garbe anführt, kann dies veranschaulichen: „Wenn der Papst *ex cathedra* spricht, müssen Katholiken dran glauben“ (Garbe 1982: 47). Hier werden gleich zwei Phraseologismen in aller Kürze des Bonmots vereinigt: *ex cathedra* und *an etw. glauben müssen*, ersterer mit der Bedeutungsparaphrase „vom Lehrstuhl herab‘ mit der Wortbedeutung ‚kraft päpstlichen Lehramtes [u. darauf beschränkter Unfehlbarkeit]“ (DUW 2007: 533), zweiterer mit der Bedeutung und Angabe zur stilistischen Ebene „salopp; ums Leben kommen [...] ugs.; von etw. Unangenehmem betroffen sein, an der Reihe sein“ (DUW 2007: 700). Hierbei wird der zweite vollidiomatische Phraseologismus durch die Einbettung in den Kontext remotiviert und ist eigentlich nur literal zu verstehen: Wenn der Papst spricht, müssen Katholiken seinen Worten Glauben schenken. Neben der lakonischen Komik durch Remotivierungen veranschaulicht das Beispiel zudem, inwiefern die Beschreibungen der stilistischen Ebene und der Konnotation in Nachschlagewerken defizitär bzw. für Lernende nicht nachvollziehbar sind, wenn die eine Bedeutung mit „salopp“, die andere mit „umgangssprachlich“ umschrieben wird.

2.2 Welche literarischen Texte sind zur Vermittlung von Phraseologie im Fremdsprachenunterricht geeignet?

Die Frage, welche literarischen Texte insbesondere zur Vermittlung von Phraseologismen geeignet sind, lässt sich leicht beantworten: alle. Doch natürlich gibt es Präferenzen und Kriterien, die zu beachten sind.⁵ Zunächst einmal ist die generelle textuelle Einbettung von Phraseologismen sinnvoll. Ein Einzelfall aus einem prominenten DaF-Lehrwerk veranschaulicht die Relevanz der textuellen Einbettung: Im *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* findet sich unter § 62

⁴ Zum Konnex ästhetisches Lernen, Musik und Ganzheitlichkeit vgl. Badstübner-Kizik 2012: 298–299.

⁵ Einen Kriterienkatalog zur Eignung literarischer Texte im Unterricht geben Hille/Schieder-mair 2021: 221. Die dort aufgelisteten Kriterien lauten: Unterrichtsziele, Inhalt der Texte, Struktur und Umfang der Texte, Literarizität der Texte, Illustrationen zu den Texten, Gattungs- und Medienvielfalt, Adaptionen und Übersetzungen. Das gewählte Beispiel aus Kapitel 3.1 und 3.2 erfüllt all diese Kriterien.

das Kapitel „Verben in festen Verbindungen“; das Kriterium der Festigkeit wird damit indirekt thematisiert. Unter „Redensarten und ihre Bedeutungen“ steht dann der Arbeitsauftrag „Ergänzen Sie den Artikel“. Idiomatische Phraseologismen wie etwa *kein Blatt vor den Mund nehmen* finden sich dann um den Artikel verkürzt mit anschließender Nennung der nicht-phraseologischen Bedeutung (hier: „seine Meinung offen sagen“ (Dreyer & Schmitt 2000: 322). Die Phasen des Erkennens, Entschlüsselns, Verfestigens und Anwendens sind nicht thematisiert. Wie bei solch isolierter Präsentation von Phraseologismen ein auch nur passiver Wortschatzerwerb stattfinden soll, bleibt unklar. Aus genannten Gründen ist der Aussage von Lüger unbedingt zuzustimmen:

Will man phraseologische Wortverbindungen angemessen beschreiben und ihr Bedeutungspotenzial auch nur annähernd erfassen, ist ein textorientierter Zugang vonnöten; Faktoren wie Situationsangemessenheit, Adressaten- und Textsortenspezifika, erfordern eine pragmatische, handlungstheoretisch begründete Perspektive. Deshalb sollte die Unterrichtsarbeit mit und an Phraseologismen auf Arbeit mit und an Texten beruhen.

(2006: 213)

Autor*innen haben bei der Verwendung von Phraseologismen je unterschiedliche Intentionen. In einigen Definitionsansätzen wird gerade die Abweichung von Alltagssprache als Kriterium literarästhetischen Sprechens in literarischen Texten überhaupt, in Sonderheit aber in lyrischen Texten, erachtet. Wenngleich hiermit einige Probleme verbunden und nicht unbedingt hinreichende Kriterien genannt sind, so lässt sich doch, hierin Burdorf folgend (1997: 6), die charakteristische Abweichung von Alltagssprache als lyriktypische Eigenschaft neben einigen anderen (Kürze, Reim) annehmen. Phraseologismen wiederum sind v. a. in gesprochener Sprache charakteristisch (vgl. Lenk 2001: 164). Wenn nun also von Autor*innen in gemeinhin konzeptionell schriftlichen literarästhetischen Texten Sprachmaterial verwendet wird, das konzeptionell mündlich ist, so wird mit dem definitiv vielerseits konstaterbarem Interesse für Phraseologie innerhalb der Literatur ein bestimmter Zweck verfolgt. Sehr häufig werden Phraseologismen in literarischen Texten mit einem sprachkritischen Impetus verwendet und sollen damit erhöhte Sprachsensibilität hervorrufen. Einerseits weckt gerade Idiomatizität bei Schreibenden ein erhöhtes Interesse, da Idiomatizität mit metaphorischem Sprechen oder einem uneigentlichen Wortsinn verbunden ist. Dies lässt sich mit der poetischen Funktion von Sprache im Sinne Roman Jakobsons parallelisieren: Sprache wird um ihrer selbst willen verwendet (vgl. Jakobson 1979: 92). Der uneigentliche Sinn ist in der Sprechergemeinschaft bekannt. Der eigentliche wörtliche Sinn hingegen wird häufig nicht weiter hinterfragt. Bei Lernenden ruft – Unkenntnis der Wortbedeutung eines idiomatischen Phraseologismus vorausgesetzt – genau

diese semantische Inkompatibilität oder aber eine morphosyntaktische Abweichung Irritation hervor.

Geht man zunächst einmal von der klassischen Einteilung literarischer Texte in Lyrik (zu der selbstredend auch Liedtexte gehören), Dramatik und Epik aus, so erhärtet sich die These, dass einerseits alle literarischen Texte geeignet sind. Gleichzeitig ergeben sich gattungsbezogene unterrichtsmethodische Präferenzen. Phraseologismen kommen in Romanen und Erzählungen vor. Der Umfang von Romanen erlaubt es jedoch meist nicht, diese als Ganztexte zu rezipieren. Verkürzungen sind notwendig, jedoch unter der Gefahr, dem ästhetischen Mehrwert nicht mehr gerecht werden zu können. In der Phraseologieforschung häufiger angeführte Autor*innen von Romanen bringen Forschungsergebnisse mit linguistischem Interesse hervor, seltener sind Untersuchungen mit literaturdidaktischem oder gar sprachmittellndem Fokus. Häufig angeführt in der Phraseologieforschung ist das Beispiel aus Bertolt Brechts dramatischem Text *Der kaukasische Kreidekreis*, das so genannte Sprichwortduell. Allerdings beschränkt sich der eigentliche Dialog zwischen Simon und Azdak, der aufgrund der Regieanweisung „nimmt die Herausforderung eifrig an“ (Brecht 1997: 664) als Duell bezeichnet werden kann, auf genau sieben Sprichwörter und Wellerismen. Auch hier wäre nur ein Auszug möglich und empfehlenswert, eine Thematisierung des inhaltlichen Gesamtkontextes der Dialogszene zur phraseodidaktischen Wortschatzvermittlung ist nicht zwingend notwendig. Ein zumindest in Auszügen möglicher und unter phraseodidaktischem Gesichtspunkt gut geeigneter dramatischer Text ist Peter Handkes *Kaspar*. Das Stück zeigt unter anderem, verkürzt dargestellt, den Spracherwerbsprozess des Protagonisten, der von den „Einsagern“ begleitet und gleichzeitig bevormundet wird. Die Beispielsätze, die dem Protagonisten von den Einsagern eingeimpft werden, sind nicht frei von Gemeinplätzen und Sprachklichs, die phraseologischen Gestaltungsmustern gleichen: „Der Raum ist klein, aber mein.“ (Handke 1969: 45). Kollokationen finden im Sinne „präferierte[r] Wortverbindungen“ (Handwerker 2010: 246) Verwendung und, ebenso wie dies Lernende tun würden, werden Basis und Kollokator hinterfragt und in neue Kontexte gestellt: „Der Hund bellt. Der Befehlshaber bellt. Das Wasser steigt. Das Fieber steigt“ (Handke 1969: 50). Ebenso wie dies Henk an Handkes Erzählung *Halbschlafgeschichten* illustriert (2001: 195–199), lässt sich auch Handkes dramatischer Text *Kaspar* in gekürzter Fassung im Unterricht thematisieren und ist für phraseodidaktische Zwecke perfekt geeignet.

2.3 Welche methodischen Vorteile und Möglichkeiten zur Vermittlung von Phraseologismen bieten literarische Texte?

Insbesondere drei Vorteile fallen ins Auge, wenn Phraseologismen mittels literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden. Zunächst einmal begeben sich viele Autor*innen bei der Verwendung von Sprache allgemein und besonders bei Phraseologismen in die Perspektive von Fremdsprachenlernenden: Sie hinterfragen sprachliche Routinen, das Eingefahrene, hinterfragen das durch Konventionen Übermittelte und unreflektiert Hingenommene von sprachlichen Bedeutungsmustern. Autor*innen begeben sich in eine Fremdperspektive und schreiben Sinn neu zu. Ebenso wie bei Lernenden wird dann bei Enzensberger gefragt, warum gemäß der Routineformel *Grüße stets freundlich* zu sein haben oder was damit gemeint sein kann, wenn gemäß dem vollidiomatischen Phraseologismus *jemand daran glauben muss*, wie dies bei Garbe der Fall war.

Zum Zweiten lässt sich der phraseodidaktische Vierschritt – 1992 von Kühn noch als Dreischritt entworfen und 1997 um die Festigungsphase erweitert (vgl. Lüger 1997: 102 sowie zur Ergänzung weiterer Phasen Hallsteinsdötir 2011: 7–8) – perfekt an literarischen Texten exemplifizieren. Besonders die ersten drei Phasen Erkennung, Entschlüsselung und Festigung lassen sich mit entsprechenden Arbeitsaufträgen bei einer aktiven, nämlich Sinn zuschreibenden Rezeption literarischer Texte in idealer Weise umsetzen. Die abschließende Phase der Verwendung wiederum setzt eine weiterhin erhöhte Aktivität der Lernenden voraus. Verwendung kann nur bei den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sinnvoll umgesetzt werden und löst sich von der alleinigen Rezeption literarischer Vorlagen. In der Unterrichtspraxis funktioniert die erste Phase, das Erkennen von Phraseologismen, meist über das Erkennen der semantischen Inkompatibilität der Komponenten. So lassen sich literarische Texte einführen, bei denen idiomatische Phraseolexeme zu erkennen sind. Bei der zweiten Phase der Entschlüsselung können vor dem Nachschlagen im Wörterbuch oder einer Erklärung durch die Lehrkraft zunächst Hypothesen über die Wortbedeutung seitens der Lernenden formuliert werden. Während die Festigungsphase anhand verschiedener Übungen oder der Beleuchtung des Entstehungszusammenhanges vonstatten geht, ist bei der Verwendungsphase zur Diskussion zu stellen, ob tatsächlich alle Phraseologismenklassen angewandt werden sollten. Vor allem bei Sprichwörtern und Geflügelten Worten herrscht die Meinung vor, sie aus dem Bereich aktiver Verwendung auszuklammern (vgl. Balzer et al. 2010: 10). Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass Nachschlagewerke über die initialalphabetische Sortierung hinaus auch

einer lernerfreundlichen onomasiologischen Präsentation sowie eines Übungsteiles bedürfen (Wotjak 2011: 219).

Schließlich ist zum Dritten die erhöhte Motivation anzuführen: Gerade Lernende in Anfängerniveaus motiviert es, wenn sie in der Lage sind, literarische Texte in einer fremden Sprache zu erfassen und zu reflektieren. Anschlussfähigkeit bieten hier viele Texte der Konkreten Poesie, in denen Phraseologie eine hohe Vorkommenshäufigkeit hat.

Aus literaturdidaktischer Perspektive lässt sich möglicherweise der Zweifel anbringen, ob bei einem solchen Umgang mit Literatur der ästhetische Mehrwert genügend zur Geltung gebracht werde. Ist Literatur im Unterricht als Mittel zur Implementierung von Phraseodidaktik und Wortschatzarbeit nicht eine Instrumentalisierung von Literatur? Wird man der Literarizität bei einer solchen Instrumentalisierung überhaupt noch gerecht? Dieser Zweifel lässt sich leicht ausräumen: Zum einen wird jeder Sprechakt, wird er in einer Unterrichtssituation geäußert, ohnehin einem Lernziel untergeordnet. Zum anderen wird gerade der Stellenwert von Literarizität bei einer Betrachtung von Phraseologie in Literatur berücksichtigt, da ja die poetische Funktion von Phraseologismen und deren oftmals rhetorische Gestaltung beleuchtet wird (beispielsweise Anapher, Parallelismus, Alliteration, Chiasmus, Wortwiederholung usw.). Insofern ist der von Dobstadt vorgebrachten Doppelthese unbedingt zuzustimmen, der zufolge Literatur zwingend „eine für Sprach- und Kulturzwecke funktionalisierte Literatur“ (Dobstadt 2009: 23) ist und gleichzeitig stets die „Reflexion auf ihre Literarizität“ (23) Ausgangs- und Bezugspunkt bleibt.

3 Praxisbeispiel

3.1 Vier Gründe der literatur- und fremdsprachendidaktischen Eignung des Textes

Als Praxisbeispiel wird hier ein von sehr breiter Zielgruppe ästhetisch erfahrbarer Text angeführt, bei dem Phraseologismen große Relevanz haben: Das Kinderbuch *Baby Dronte* des in Hamburg lebenden Autors und Zeichners Peter Schössow (*1953). Dieses Werk wird aus mehreren Gründen gewählt. Zunächst einmal lässt sich damit die These kritisch reflektieren, dass Kinderbücher auch im Fremdsprachenunterricht mit (jungen) Erwachsenen sehr gut eingebracht werden können, dies jedoch nicht etwa, weil sie – was eine irrtümliche Annahme ist – einen reduzierten Wortschatz haben. Die Lexik von Kinderbüchern kann sehr komplex werden (vgl. O’Sullivan & Rösler 2013: 49 ff). Darüber hin-



Abb. 1: Käpt'n Lüttich © Peter Schössow, mit freundlicher Genehmigung des Autors.

aus sprechen die Illustrationen Lernende auf weiteren Sinneskanälen an, unterstützen das Leseverstehen, bieten über Wortschatzvermittlung hinausgehende Gesprächsanlässe und schließlich ist der Text als Ganztext im Unterricht lesbar (vgl. Conrady 1994: 23).⁶

Da die im Folgenden angeführten Phraseologismen aus *Baby Dronte* teils mit der Handlung verknüpft sind, aus Gründen des Umfangs aber auf den unverkürzten Abdruck des Originaltextes verzichtet wird, sei der Inhalt hier in einigen Sätzen grob umrissen: Das Buch zeigt den Kapitän eines Hamburger Schleppers (vgl. Abb. 1) und seine zweiköpfige Crew. Durch den Fund eines Dronteneis und die Aushändigung der mittlerweile geschlüpften und auf den Kapitän geprägten Dronte an den Bürgermeister der Stadt sowie ein Team von Forschern erhält der Kapitän und die Crew einen Finderlohn, mit dem der Leck geschlagene Schlepper repariert werden kann. Da die Crew die Dronte sehr vermisst, entschließen sie sich, den Vogel aus dem Zoo zu befreien. Die Flucht vor der Polizei gelingt, die Dronte erlernt jedoch das Fliegen nicht und wird deshalb mit dem Schlepper zurück zum vermutlich ursprünglichen Fundort, Mauritius, gebracht, wo die Mutter sowie eine ganze Kolonie der eigentlich seit 300 Jahren ausgestorbenen Dronten ausfindig gemacht werden.

⁶ Weitere allgemeine Kriterien für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur auch im Unterricht mit Erwachsenen werden bei O'Sullivan & Rösler (2012: 47–55) ausführlich reflektiert.

Baby Dronte ist aus vier Gründen für didaktische Zwecke überaus geeignet, nicht jedoch unbedingt für alle Sprachniveaus. Wegen seiner sprachlichen Komplexität ist der Text ab einem B1-Niveau des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ nur unter Hinnahme fehlender Ausdeutbarkeit durch Lernende thematisierbar, ab einem B2-Niveau hingegen gut anwendbar.

Zu den vier Gründen der Eignung des Textes: Zunächst ist die Sprachverwendung im Buch über die hohe Vorkommenshäufigkeit von Phraseologismen hinaus bewusst durchkonzipiert. So werden die *verba dicendi* der Stimmung bzw. dem Charakter der Personen angepasst (vgl. Schössow 2008: ohne Paginierung, im Folgenden mit BD abgekürzt). Während der Protagonist Käpt'n Lüttich seine Diskursanteile rational schlicht „dachte“, „knurrt“ oder „brummt“ der wortkarge Maschinist Krittler seine Redeanteile. Der Smutje namens Zausenke dagegen „nölt“ oder „quakt“. Die Namen sind zwar keine *telling names*, klingen aber in Kombination mit der Berufsbezeichnung für Muttersprachler*innen höchst assoziativ: Der Käpt'n heißt Lüttich, der Werftbesitzer Mackeprang, der Bürgermeister Piepenbrink und der Professor der Drontenexpedition Müller-Malowsky. Im Zoo werden Vögel ausfindig gemacht, die eventuell gar unter Ornithologen Seltenheitswert haben dürften: „Steißhühner, Wüstengimpel, Abendkernbeißer, Gänsesäger, Mittelmeersteinschwätzer [Sic], Korsenkleiber, Hokkos und, und, und ...“ (BD). Einzig der ursprünglich Mittelmeer-Steinschwätzer genannte Vogel wird bei Schössow – beabsichtigt oder unbeabsichtigt, so jedenfalls durchaus mit Doppelbödigkeit – zum Steinschwätzer. Schließlich widmet sich der Kapitän zur Zerstreuung der Lektüre höchst diverser Bücher, die stets mit Seefahrt zu tun haben, deren literarischer Wert hingegen je nach Lesepublikum durchaus unterschiedlich eingeschätzt werden dürfte: „Um auf andere Gedanken zu kommen, fing der Käpt'n an zu lesen: ‚Moby Dick‘, ‚Die Meuterei auf der Bounty‘, ‚Die Caine war ihr Schicksal‘“ (BD). Offenbar ist der Protagonist literaturaffin, ebenso wie dies für den Autor des Buches zutrifft, der Gedichte unterschiedlicher, aber allesamt kanonisierter Dichter wie Heine, Goethe und Morgenstern illustrierte und auch mit zeitgenössischen Schriftstellern wie Jostein Gaarder oder Harry Rowohlt zusammenarbeitete.

Darüber hinaus lädt die Struktur des Buches zur Lektüre ein: Es ist mit seinem ohne Illustrationen insgesamt auf etwa 3 Seiten (fast 11.000 Zeichen mit Leerzeichen) darstellbarem Text relativ kurz, mit Illustrationen hat das Werk einen Umfang von 22 Doppelseiten und einer abschließenden einfachen Seite. Bei einer Lektüre ohne Unterbrechung durch Gespräch, Rückfragen oder Arbeitsaufträge wäre diese mit einem ungefähr dreißigminütigen Zeitpensum zu veranschlagen. Die ansprechenden handgezeichneten Aquarelle, die noch „mit Pinsel, Spritzpistole und Zahnbürste entstanden“ (David 2013: ohne Paginierung), erhöhen die Motivation, unterstützen das Leseverstehen und regen

die Phantasie und Anschlussfähigkeit zum Austausch an. Der Humor in Text und Bild ist in seinem Anspielungsreichtum und seiner Subtilität auch an Erwachsene adressiert, auch wenn es sich ursprünglich um ein Kinderbuch handelt.

Zum Dritten unterstreichen sowohl die Bildinhalte als auch die gelegentlichen plattdeutschen Routineformeln, wie etwa „Wat mutt, dat mutt“ (BD), den Lokalkolorit: Hamburg ist durch das im Hintergrund Dargestellte leicht erkennbar. Auf der Flucht des Kapitäns und seiner Crew vor der Wasserpolizei sieht man am hinteren Elbufer deutlich den Michel und andere Gebäude Hamburgs. Andeutungen auf den Stadtteil St. Pauli sind unverkennbar. Die Stimmung der zweiköpfigen Crew von Käpt’n Lüttich nach Aushändigung der Dronte wird mit Anspielung auf norddeutsche Kulinarik wie folgt umschrieben: „Krittels Laune und Zausenkes Labskaus wurden Tag für Tag ein bisschen schlechter.“ Mit diesen Regionalismen bietet das Buch breite Anschlussmöglichkeiten kulturkundlicher Vermittlung, auch und gerade an Lernorten außerhalb Norddeutschlands und fernab der Zielsprachenländer.

Schließlich ist viertens, mit Rekurrenz auf den anfangs genannten Grund der durchkonzipierten Sprachverwendung, natürlich die Phraseologie im Text zu nennen: Bereits der Titel des Buches spielt auf einen Phraseologismus an, der im Englischen Verwendung findet: *dead as a dodo*, wörtlich als ‚tot wie eine Dronte‘ zu übersetzen, mit dem übertragenen Wortsinn ‚mausetot‘. Der flugunfähige Drontenvogel wiederum hatte bereits einen literarischen Vorläuferauftritt im dritten Kapitel in Lewis Carrolls weithin bekanntem *Alice in Wonderland*, auf den die Popularität des Vogels zurückzuführen ist.

Unter Berücksichtigung von Einwortmetaphern („Pressefritzen“), Funktionsverbgefügen („einen Entschluss fassen“), Routineformeln („Aus und vorbei“), Zwillingsformeln („Tag für Tag“), Kollokationen („tosende Wellen“) und nicht- („die Augen fallen zu“), teil- („Bücher wälzen“) sowie vollidiomatischen Phraseologismen („etw. ist für die Katz“ (alle BD)) kommen im Text insgesamt 65 phraseologische Wortverbindungen vor. Bei einer solchen Zählung wird Phraseologismen des Rand- wie Kernbereiches Rechnung getragen. Innerhalb der Forschungsdiskussion wirft dies insofern weitere Fragen auf, da neben naheliegenden Einwortmetaphern wie „Blitzlichtgewitter“ oder „Gänsemarsch“ im Text auch Adjektive wie „stinksauer“ oder „mutterseelenallein“ (BD) und Verben wie „flottmachen“ vorkommen. Daher ist zu reflektieren, inwiefern diese Wortverbindungen im Randbereich der Phraseologie stehen, aber dennoch zum phraseologischen und zu vermittelnden Wortschatz zu zählen sind. Aus Perspektive der Lernenden ist eine Berücksichtigung unter Hinzuziehung des phraseodidaktischen Vierschrittes durchaus sinnvoll, da die Mechanismen des Erkennens, Entschlüsselns, Verfestigens und Anwendens wirksam werden. Schließlich kommen im Text auch Phraseologismen des idiomatischen Kernbereiches vor, die im Text

mittels syntagma-interner Sprachspiele modifiziert werden, etwa „dem keiner das Schmieröl reichen konnte“ (BD) (zu *jmdm. nicht das Wasser reichen können* mit der Bedeutung „an jmds. Fähigkeiten, Leistungen o. Ä. nicht heranreichen“ (Dudenredaktion 2012: 844), oder aber Phraseologismen, die durch die kontextuelle Einbettung im syntagma-externen Sprachspiel⁷ eine sowohl wörtliche als auch übertragene Lesart zulassen, wie etwa „komische Vögel“ (BD), was beim Betreten des Zoos geäußert wird. „Komische Vögel“ ist hier als Pendant zu *schräger Vogel* aufzufassen, mit der Bedeutung „ein zwielichtiger Mensch“ (Dudenredaktion 2012: 680).

3.2 *Baby Dronte* im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Im Folgenden werden mögliche Fragestellungen zur Thematisierung von *Baby Dronte* im Fremdsprachenunterricht vorgestellt und erläutert. Im Zentrum steht dabei die Arbeit mit phraseologischem Wortschatz, wobei auch weitere Aspekte der Gestaltung und des Buchinhaltes für den Fremdsprachenunterricht thematisiert werden können und sollten. Insbesondere die ersten Fragestellungen gehen dabei auf den ästhetischen Mehrwert eines Buches mit Illustrationen ein.

- Was sehen Sie auf dem Bild? Beschreiben Sie so genau wie möglich (*Im Vordergrund/Hintergrund/Links/Rechts sieht man ...*)
- Wie ist das gezeichnet? Was für eine Art der Zeichnung ist dies?
- Wo könnte das sein? Stellen Sie Vermutungen an (Das ist vielleicht/möglicherweise in ... /Ich nehme an/vermute/denke, das ist in ...)

Präsentiert wird dabei ein Bild, auf dem Käpt’n Lüttichs Schlepper ‚Die Krautsand‘ ein Containerschiff in der Elbe zieht (vgl. Abb. 2). Im Buch wird dieses Bild nach der Instandsetzung des Schleppers gezeigt. Die Redemittel in Klammern sind Formulierungsvorschläge, die (ggf. weniger geübte) Lernende verwenden können.

- Lesen Sie eine Inhaltsangabe zum Buch *Baby Dronte* von Peter Schössow.
- Recherchieren Sie, was eine Dronte ist.
- Mit welchen Adjektiven könnte die Stimmung der Crew-Mitglieder an verschiedenen Stellen des Buches umschrieben werden, beispielsweise beim Fund des Eies, bei Aushändigung des Eies, bei der Fahrt nach Mauritius oder bei der Ankunft dort? (Ggf. für weniger geübte Lernende ein Zusatz: Wählen Sie aus folgenden Adjektiven passende aus ...)

⁷ Die Unterscheidung zwischen syntagma-internem vs. syntagma-externem Sprachspiel geht zurück auf Schweizer (1978: 10–11).



Abb. 2: Containerschiff © Peter Schössow, mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Geeignet hierfür ist die Inhaltsangabe aus Kapitel 3.1 dieses Artikels, die – der Lerngruppe entsprechend – modifiziert, verkürzt, vereinfacht oder um mehr Details angereichert präsentiert werden kann. Je nach Lernziel kann dieser Text als Hörverstehen oder Lesetext präsentiert werden. Möglich ist auch die eigene Recherche des Inhaltes im Internet. Die Folgefragen bieten Gelegenheit zum Austausch in Partner- oder Gruppenarbeit und steuern die Aufmerksamkeit auf Schnittstellen der Handlung. Ziel hierbei ist es, die Handlung geballt zu präsentieren, damit während der Lektüre des Textes bereits gezielt auf Wendungen der Handlung und die sprachliche Gestaltung des Textes geachtet werden kann.

- Sortieren Sie die Bilder in der Reihenfolge, in der sie im Text vorkommen (Gezeigt werden können etwa folgende Situationen: Fund des Eies, Schlüpfen des Vogels, Flucht vor der Wasserschutzpolizei, Wiedersehen mit der Drontenmutter). Beschreiben Sie anschließend, was Sie genau auf den Bildern sehen.

Hierbei kommen nochmals die Illustrationen zur Geltung und werden ohne Text präsentiert. Die Lernenden haben somit genügend Zeit, vor der Lektüre die Bilder zu betrachten. Anschließend sollte die Lektüre des kompletten Textes mit Betrachtung der Bilder – aus Gründen der Praktikabilität möglicherweise als Hausaufgabe – erfolgen. Anschließend wird einer Gruppe eine Textpassage mit und einer anderen Gruppe dieselbe Textpassage ohne Hervorhebung der Phraseologismen gezeigt. Mit Hervorhebungen sieht dieser Text wie folgt aus:

Jahrelang hatten Käpt'n Horatio Lüttich und seine Jungs mit ihrem Schlepper KRAUTSAND die großen Pötte in den Hafen gezogen. Rein und wieder raus. Die KRAUTSAND *war nicht mehr die Jüngste*. Aber bisher hatte sie immer funktioniert. Bis zu diesem verflixten Montag ... |

... als im Sturm die Maschine ausgefallen war. Der Käpt'n konnte der großen Tonne nicht mehr ausweichen. Die KRAUTSAND *schlug leck*. Dann *lief sie auf Grund*. Nur mühsam hatten sich Lüttich und die Jungs durch *tosende Wellen* und *zuckende Blitze* retten können. Aber *das dicke Ende* sollte noch kommen. [...]

Was sollte werden aus Paul Zausenke, dem Smutje und „Jungen für alles“? Und was aus Hans-Ulrich Krittell, dem Maschinisten, *dem keiner das Schmieröl reichen konnte*? Solange ihr bisschen Gespartes reichen würde, wollten sie zusammenbleiben – aber was dann? [...]

Von nun an war Baby immer dabei – Paul Zausenke kümmerte sich. Doch Baby *schien nur Augen für den Käpt'n zu haben* – und dem *ging* das ewige „Mama“ bald *auf die Nerven*. (BD)

Für beide Gruppen lautet der erste Teil der Aufmerksamkeit steuernden Aufgabenstellung gleich: „Was fällt Ihnen an der sprachlichen Gestaltung des Textes auf?“ Für die Gruppe ohne Hervorhebungen ist darüber hinaus zu klären: „Finden Sie auffällige Wortverbindungen!“ Die Gruppe mit Hervorhebungen im Text hingegen hat die Frage: „Was charakterisiert die Hervorhebungen im Text?“ Dadurch wird hingelenkt auf die Eigenschaften der literalen und übertragenen Bedeutung sowie auf die teils nur bedingte mögliche Modifikation der phraseologischen Einheiten. Thematisiert werden also, ohne dass diese Terminologie genannt oder zwingend erläutert werden muss, die Eigenschaften der Idiomatizität und der Festigkeit. Nach Sammeln der gefundenen Informationen erhalten beide Gruppen den Text mit den Hervorhebungen und schließlich die Frage, die zentral auf Kriterien der Phraseologie eingeht:

- Haken Sie ab, welche Aspekte auf die Wortverbindung zutreffen: besteht aus mehreren Wörtern, ist ein einzelner Satz, kann nicht verändert werden, ein Teil der Wortverbindung ist nicht wörtlich zu verstehen, die Wortverbindung ist als Ganzes übertragen (nicht wörtlich) zu verstehen, war mir vorher bereits bekannt, Bedeutung der Wortverbindung, Übersetzung in meine Herkunftssprache.

Möglich ist die Präsentation dieser Aufgabe als Tabelle (vgl. Tab. 1), bei der die Eigenschaften anzukreuzen sind und die letzten beiden Spalten auszufüllen wären. Für die ersten beiden Phraseologismen sieht diese Tabelle mit Aufgabenstellung wie folgt aus:

- Kreuzen Sie das Zutreffende an bzw. füllen Sie die letzten beiden Tabellen aus!

Tab. 1: Kriterien von Phraseologismen.

	Mehrere Wörter	einzelner Satz	Veränderung unmöglich	Teils nicht wörtlich zu verstehen	komplett übertragen zu verstehen	vorher bereits bekannt	Bedeutung	Übersetzung
Jmd. ist nicht mehr die jüngste								
Etw. schlägt leck								

Die bislang genannten Übungen zum phraseologischen Wortschatz beschäftigten sich mit dem Erkennen und Entschlüsseln. Um zu der Phase des Verfestigens und – nicht für alle Phraseologismen anzustrebenden – Verwendens zu gelangen, können beispielsweise folgende Aufträge gegeben werden:

- Modifizieren Sie den Text so, dass Sie die kursiven Formulierungen durch andere freie Lexeme ersetzen, ohne dass sich der Textinhalt stark verändert.
- Schreiben Sie einen eigenen Text, in dem Sie versuchen, so viele der kursiv gesetzten Formulierungen wie möglich selbst zu verwenden.

4 Ausblick

Phraseologismen in Literatur bieten viele Möglichkeiten, ihre unterrichtsmethodische Thematisierung hat aber auch Grenzen. Nicht hinlänglich geklärt ist, wie ein fremdsprachendidaktisch bis zu einem gewissen Maße sinnvolles und korpuslinguistisch zu erörterndes phraseologisches Optimum bei phraseodidaktischer Vermittlung mit Literatur umsetzbar ist. Den zwar schon etwas weiter zurückliegenden, aber dennoch exemplarischen Vorstoß zur Erforschung eines Optimums haben Hallsteinsdóttir, Šajánková & Quasthoff (2006) vorgelegt. Zunächst suchten sie anhand von Nachschlagewerken (etwa dem Übungsbuch von Hessky & Ettinger) und dem Korpus der Universität Leipzig 1112 deutsche Phraseologismen heraus, die sie Informant*innen vorlegten. Dabei kamen sie zu einem phraseologischen Optimum von 143 empirisch belegbaren Phraseologismen, die sowohl hohe Frequenz als auch hohe Geläufigkeit aufweisen. Ettinger (2019: 15) weist darauf hin, dass ein phraseologisches Minimum für die Phraseodidaktik der Suche nach der blauen Blume gleiche. Denn insbesondere idiomatische Phraseologismen sind idiolektal und werden von einigen Sprecher*innen hoch individuell etwa zur Untermalung der Sprechintention verwendet, wohingegen andere idiomatische Phraseologismen selten oder gar nicht verwenden (Ettinger 2019: 13). Autor*innen literarischer Texte orientieren sich nicht am Optimum, einerseits da Literatur in manchen Fällen dem Prinzip der Abweichungsästhetik gehorcht und gerade dadurch Phraseologismen Verwendung finden, die im allgemeinen Sprachgebrauch weniger frequent sind. Andererseits da auch nicht zeitgenössische Literatur im Unterricht thematisiert wird, werden könnte und sollte, deren Sprachgebrauch wiederum nicht immer dem heutigen entspricht, wohl aber Sprachwandel und kreativen Umgang mit Sprache illustriert. Daher sind die Faktoren Relevanz und Aktualität, die in der Diskussion des phraseologischen Optimums zu berücksichtigen sind (vgl. Hallsteinsdóttir 2011: 8), nicht immer oder nur bedingt gegeben. Die Vorteile hingegen überwiegen: Geht es

um das passive Erkennen von Phraseologismen, so schlägt die Verwendung von Literatur zum Zwecke der Phraseodidaktik in eine Kerbe, bei der innerhalb der internationalen Forschung der vergangenen Jahrzehnte Einigkeit bestand (vgl. Ettinger 2019: 31): Lernenden sollten Strategien vermittelt werden, mit denen sie autonom Phraseologismen erkennen. Die Sensibilisierung etwa von semantischer Inkompatibilität oder morphosyntaktischer Abweichung ist im Umgang mit Literatur sehr gut umsetzbar. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht erhöhen neben der Lernautonomie auch die Lernmotivation, bieten eine perfekte Möglichkeit textueller Einbettung von Phraseologismen und sind schließlich in allen Sprachniveaus thematisierbar. Andererseits müssen viele Texte – Romane und Dramentexte – wohl in Auszügen rezipiert werden, wohingegen die Lektüre von Lyrik und/oder Kinder- und Jugendbuchliteratur zeitökonomischer im Unterricht platziert werden kann. Literatur wird in diesem Ansatz der Wortschatzarbeit keineswegs instrumentalisiert. Der ästhetische Mehrwert, die Literarizität, bleibt Ausgangs- und Bezugspunkt, zumal die Komposition von Phraseologismen häufig dem Gebot der Literarizität bzw. der poetischen Funktion als Sprache um der Sprache Willen im Sinne von Jakobson gehorcht.

Literatur

- Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.) (2012): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Berlin u. a.: Klartext.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im fremdsprachigen Medienverbund. In Nils Bernstein & Charlotte Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*, 297–312. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bergerová, Hana (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. *Linguistik online* 47 (3), 107–117.
- Bernstein, Nils (2009): Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungsvorschläge für den Umgang mit festen Mehrwortverbindungen in literarischen Texten. In Christoph Chlosta & Matthias Jung (Hrsg.), *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*, 107–122. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bernstein, Nils (2011): ‚kennen sie mich herren/meine damen und herren‘. *Phraseologismen in Moderner Lyrik am Beispiel von Ernst Jandl und Nicanor Parra*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bernstein, Nils (2014): Phraseodidaktische Vorschläge anhand der Liedtexte Rainald Grebes. In Katharina Herzig, Sabine Pflieger, Karen Pupp Spinassé & Sabrina Sadowski (Hrsg.), *Transformationen. DaF-Didaktik in Lateinamerika: Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*, 201–213. Tübingen: Stauffenburg.

- Brecht, Bertolt (1997): *Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Stücke 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burdorf, Dieter (1997): *Einführung in die Gedichtanalyse*. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Conrady, Peter (1994): Bücher sind zum Lesen da – Jugendbücher für Deutsch als Fremdsprache. Darstellung von konstitutiven Elementen und Konsequenzen für Analysen und Auswahl. *Zielsprache Deutsch* 25 (1), 19–24.
- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- David, Thomas (2013): Bilderbuchkünstler Peter Schössow. Hundertstundenwoche? Aber klar! *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 05.04.2013. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/bilderbuchkuenstler-peter-schoessow-hundertstundenwoche-aber-klar-12136468.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 (letzter Zugriff 25.08.2022).
- Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 46 (2009), 21–30.
- Dreyer, Hilke & Richard Schmitt (2000): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2012): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (Duden 11). 3., überarb. u. akt. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DUW = *Deutsches Universalwörterbuch* (2007). Hrsg. von der Dudenredaktion. 6., überarb. u. erw. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Ehlers, Swantje (2010): Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Hans-Jürgen Krumm, Christina Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1530–1544. Berlin, New York: De Gruyter.
- Eismann, Wolfgang (2007): Phraseme in literarischen Texten und Autorenphraseologie. In Harald Burger et al. (Hrsg.), *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. An International Handbook of Contemporary Research* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 28.1), 316–329. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zu gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz* 87, 84–124.
- Europarat (2013) [2001]: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fricke, Harald (1981): *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck.
- Garbe, Burckhard (1982): *sta(a)tus quo. ansichten zur lage*. Göttingen: Herodot.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- 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.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online* 47 (3), 3–31.

- Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 246–255. Berlin, New York: De Gruyter.
- Henk, Katrin (2001): Phraseologismen in literarischen Texten. Ein Unterrichtsbeispiel. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 179–203. Wien: Praesens.
- Hille, Almut & Simone Schiedermaier (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jakobson, Roman (1979) [1960]: Linguistik und Poetik. In Roman Jakobson, *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*, 83–121. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jandl, Ernst (1997): *Poetische Werke. 10 Bände. Bd. 10: peter und die kuh & die humanisten & Aus der Fremde*. München: Luchterhand.
- Lenk, Hartmut E. H. (2001): Von Felsmalereien und Hobbyethnologen. Die Phraseologie des Deutschrock als Gegenstand des DaF-Unterrichts. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 179–203. Wien: Praesens.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 153–177.
- Lüger, Heinz-Helmut (2006): Phraseologismen und ihre Vernetzung im Text. In Ulrich Breuer & Irma Hyvärinen (Hrsg.), *Wörter-Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*, 213–227. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Lorenz-Bourjot, Martine & Heinz-Helmut Lüger (2001): Vorwort. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, V–VI. Wien: Praesens.
- O’Sullivan, Emer & Dietmar Rösler (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schössow, Peter (2008): *Baby Dronte*. München: Hanser.
- Strohschen, Carola & Florentina Mena Martínez (Hrsg.) (2020): *Teaching and Learning Phraseology in the XXI Century / Phraseologie Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Challenges for Phraseodidactics and Phraseotranslation / Herausforderungen für Phraseodidaktik und Phraseoübersetzung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Szczek, Joanna (2004): Einwortphraseologismen und ihr Verhältnis zur Phraseologie (am Beispiel des Deutschen und des Polnischen). In Csaba Földes & Jan Wirrer (Hrsg.), *Phraseologismen als Gegenstand sprach- und kulturwissenschaftlicher Forschung. Akten der Europäischen Gesellschaft für Phraseologie (EUOPHRAS) und des Westfälischen Arbeitskreises „Phraseologie/Parömiologie“ (Loccum 2002)*, 76–85. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schweizer, Blanche-Marie (1978): *Sprachspiel mit Idiomen. Eine Untersuchung am Prosawerk von Günter Grass*. Zürich: Juris.
- Thalmayr, Andreas (2005): *Heraus mit der Sprache. Ein bisschen Deutsch für Deutsche, Österreicher, Schweizer und andere Aus- und Inländer*. München, Wien: Hanser.

