

Hana Bergerová

Phraseodidaktisches Potenzial der Textsorten *Fotoroman* und *Beratungstext* in Jugendzeitschriften

Abstract: Der Beitrag will mithilfe einer empirisch-induktiven Analyse zweier Textsorten aus Jugendzeitschriften – der Fotoromane und der Beratungstexte – deren phraseodidaktisches Potenzial aufzeigen. Darauf aufbauend werden Ideen entwickelt, wie mit diesem Potenzial im schulischen DaF-Unterricht umgegangen werden kann. Die Arbeit mit und an Texten, die die anvisierte Adressatengruppe inhaltlich interessieren und somit ihre Lernmotivation steigern können, wird als der beste Weg zur Vermittlung von Phrasemen in typischen Verwendungssituationen betrachtet. Beide Textsorten eignen sich durch ihren authentischen Sprachgebrauch, ihre konzeptionelle Mündlichkeit und Nähesprachlichkeit dazu, durch ein exemplarisches Kennenlernen und Lernen von Phrasemen im Gebrauch DaF-Lernende für das Wesen dieser Sprachmittel und die mit ihrer Verwendung verbundenen Schwierigkeiten zu sensibilisieren.

Keywords: Jugendzeitschriften, Fotoroman, Beratungstext, Phraseodidaktik, schulischer DaF-Unterricht

1 Ausgangsüberlegungen

Der Beitrag verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele. Sein Anliegen besteht zum einen darin, einen Bogen zwischen der Textsortenlinguistik und der Phraseodidaktik im schulischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu spannen. Es wird dabei von zwei Prämissen ausgegangen. Die eine geht auf Peter Kühn (1996, 2013) zurück und basiert auf der Überzeugung, dass die Wortschatzvermittlung im Allgemeinen und diejenige von Phrasemen im Besonderen am besten mittels Arbeit mit und an Texten gelingt. Selbst im muttersprachlichen Unterricht wird Textorientierung als „geradezu verpflichtend“ angesehen (Stein 2011: 256). Umso mehr gilt dies für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, wo die rezeptive Kompetenz im Vordergrund steht und die produktive lediglich für einen kleinen Ausschnitt aus dem Phraseolexikon angepeilt werden kann. Im Zuge der Diskussion um die Kompetenzorientierung des Sprachunterrichts wird Wortschatz als Werkzeug zur Erfüllung bestimmter kommunikativer Absichten, zur Realisierung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen. Da sich diese nur in Texten

manifestieren, werden Texte und Textarbeit zum Ausgangspunkt und gleichzeitig zum Ziel einer kompetenzorientierten Wortschatzdidaktik erhoben. „Wortschatzarbeit ist Textarbeit – alles andere bleibt Konstrukt“, summiert Kühn diese wortschatzdidaktische Maxime, die zwar programmatisch allgemein akzeptiert sei, es mangle jedoch noch immer an ihrer didaktischen Fundierung und unterrichtspraktischen Umsetzung (Kühn 2013: 158). Der Autor kritisiert den weiterhin vorherrschenden Wortschatzdrill:

Wortschatzaufgaben sind sprachstrukturell und -systematisch statt kommunikativ, deduktiv statt induktiv, lehrer- und lehrbuchzentriert statt lernerorientiert, reproduktiv statt kreativ – und vor allem kaum text(sorten)bezogen und auf das produktive und rezeptive Sprachhandeln der Lernenden hin angelegt. (Kühn 2013: 158)

Bezogen auf Phraseme als einen besonderen Teil des Wortschatzes heißt dies folgerichtig, dass ihre adressatenspezifische, situationsangemessene und textsortentypische Verwendung ebenfalls nur aus authentischen Texten herausgearbeitet werden kann. Durch ein solches exemplarisches Kennenlernen und Lernen von Phrasemen im Gebrauch können DaF-Lernende für das Wesen dieser Sprachmittel und die mit ihrer Verwendung verbundenen Schwierigkeiten sensibilisiert werden, damit sie sich die so gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten bei ihren späteren Begegnungen mit Phrasemen in Texten zunutze machen können.

Die andere Prämisse, die diesen Überlegungen zugrunde liegt, ist die, dass mit Hilfe einer umfassenden empirisch-induktiven Beschreibung ausgewählter Textsorten ihr Potenzial für die Grammatik- und Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht aufgedeckt werden kann. Das Potenzial besteht darin, dass solche Textsorten sprachliche Mittel (grammatische wie lexikalische) in Funktion für die Lernenden sichtbar machen (Fandrych & Thurmair 2011; Bergerová & Schmidt 2015). Kühn (1996: 13) hat vorgeschlagen, bei der Adressatengruppe Jugendliche im Schulunterricht neben bspw. Filmankündigungen, Buchvorstellungen, Auszügen aus Medientexten und literarischen Werken auch verschiedene Textsorten aus Jugendzeitschriften einzusetzen, um Phraseme im Gebrauch zu präsentieren. Kühns Empfehlung aufgreifend werden zwei Textsorten aus Jugendzeitschriften in den Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen gestellt.

Das zweite Anliegen des Beitrags zielt auf methodisch-didaktisch eingebettete Ideen zur Umsetzung des phraseodidaktischen Potenzials der beiden Textsorten im DaF-Unterricht bei Jugendlichen. Es wird dabei von der bereits etablierten Methode des phraseodidaktischen Vierschritts ausgegangen.

2 Phraseodidaktik im Aufwind

Seit über 30 Jahren erfreut sich die Phraseodidaktik eines stetig wachsenden Interesses und kann inzwischen etliche Erfolge verbuchen, sei es in Form von einschlägigen Sammelbänden (u. a. Lorenz-Bourjot & Lüger 2001; Jesenšek & Fabčič 2007; Gonzáles Rey 2013; Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan 2013; Mena Martínez & Strohschen 2020) und Monographien (bspw. Chrissou 2012; Zenderowska-Korpus 2020), Arbeits- und Übungsbüchern (für DaF seien beispielhaft Wotjak & Richter 1993; Hessky & Ettinger 1997 oder Vajičková & Kramer 2003 genannt) oder Internetauftritten. Einen prägnanten Überblick über diese Forschungsrichtung innerhalb der Phraseologie liefern in jüngster Zeit die Beiträge von Lüger (2019: 69–75) und Ettinger (2019: 85–89). Die fremdsprachliche Phraseodidaktik stellt sich einer recht großen Herausforderung, wenn sie das Ziel anvisiert, Lernende für formale, semantische und pragmatische Besonderheiten dieser Wortschatzeinheiten zu sensibilisieren. Denn die Erklärung dessen, *wer* ein konkretes Phrasem *in welcher Textsorte, bei welcher Gelegenheit, mit welcher Absicht* und *an wen* gerichtet gebraucht, ist in der Regel nicht mit einem Satz getan, sofern nicht der Glücksfall eintritt, dass die Muttersprache der Lernenden über ein vergleichbares Phrasem verfügt, das vom gleichen Personenkreis in gleicher Textsorte, bei gleicher Gelegenheit, mit gleicher Absicht und an gleichen Adressatenkreis gerichtet verwendet werden kann. Dennoch oder gerade deshalb widmen sich immer mehr Forscherinnen und Forscher der Frage, wie man phraseologische Erscheinungen im fremdsprachlichen Unterricht effizient vermittelt, wie man die Lernenden am besten auf die Schwierigkeiten im Gebrauch von Phrasemen aufmerksam macht und welche Vermeidungsstrategien man ihnen an die Hand gibt. Die theoretischen Überlegungen mündeten in den letzten Dekaden in einige bemerkenswerte Taten – Projekte und Internet-Auftritte wie EPHRAS – Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial (s. URL 1), die Internetseite von Stefan Ettinger (s. URL 2) oder die Internet-Lernplattform SprichWort (s. URL 3). Es sei in diesem Zusammenhang auch auf den Artikel von Strohschen (2013) verwiesen, in dem sie eine kollaborative Datenbank von phraseologischen Einheiten in Form einer Wiki vorstellt, „in der sowohl Lehrende als auch Lernende Informationen zu phraseologischen Einheiten eingeben, modifizieren und erweitern können“ (Strohschen 2013: 89). Die „Phraseopedia“, wie die Datenbank hieß, gibt es leider nicht mehr, man kann hier aber auf das Folgeprojekt „Redewendungen besser lernen“ (s. URL 4) aufmerksam machen. Aus dem Gesagten ergibt sich, dass es inzwischen eine solide weg- und richtungsweisende Grundlage für alle diejenigen gibt, die auf diesem Gebiet erst noch ihren Weg suchen oder nicht sicher sind, ob sie die richtige Richtung eingeschlagen haben. Allerdings richten sich die genannten Auftritte in erster Linie an erwachsene Deutschlernende, bevor-

zugt an Germanistikstudierende. Projekte vergleichbaren Ausmaßes, die jugendliche Deutschlernende fokussieren, sind eher rar (s. URL 5).

3 Warum Texte aus Jugendzeitschriften

Bei Jugendzeitschriften handelt es sich um periodisch erscheinende, an Jugendliche gerichtete und von ihnen in nennenswertem Umfang tatsächlich gelesene, d. h. faktische Jugendlektüre (zum Definitorischen vgl. Ewers 2012: 4). Die kommerziell ausgerichtete Zeitschriftenlandschaft in Deutschland bietet in Hinblick auf Kinder- und Jugendmagazine einerseits thematisch ausgerichtete Zeitschriften für Kinder und Jugendliche mit bestimmten Interessen und Hobbys wie *Bravo Sport*, *Tiere – Freunde fürs Leben*, *Just Kick-it* (Zeitschrift für fußballbegeisterte Jungen), *Game Master* (alles rund um das Thema Videospiele) oder *National Geographic Kids*. Andererseits werden auf dem Markt Zeitschriften angeboten, die vor allem Mädchen als Publikum anvisieren und Themen wie Liebe, Musik, Stars, Mode und Aussehen in den Mittelpunkt stellen. Diese sind bspw. *BRAVO*, *BRAVO GIRL*, *Popcorn* oder *Mädchen* (Näheres zur Typologie und Funktion der Kinder- und Jugendzeitschriften vgl. Meier 2012: 471–473). Die in Deutschland erscheinenden Jugendzeitschriften richten sich freilich primär an Leserinnen und Leser mit deutscher Muttersprache. Da der Zeitschriftenmarkt in vielen (europäischen) Ländern jedoch ähnlich geartete, teilweise sogar gleichnamige Zeitschriften bietet, kann vorausgesetzt werden, dass fremdsprachliche Deutschlernende mit dieser Art von Medientexten vertraut sind. Das ist der erste Grund, warum Texte aus Jugendzeitschriften Relevanz für den schulischen DaF-Unterricht haben.

Der zweite Grund stützt sich auf die Tatsache, dass die meisten DaF-Lernenden weltweit Jugendliche sind (vgl. Salomo & Mohr 2016: 7). Es lohnt sich daher, sich mit dieser Adressatengruppe und mit Texten, die speziell für sie verfasst wurden, zu befassen.

Der dritte Grund fußt auf der Überzeugung, dass die Lernmotivation der Jugendlichen nur dann zu steigern ist, wenn man ihr Interesse gewinnt. Dies kann nur dann gelingen, wenn man im Unterricht Inhalte anbietet, „die Jugendliche interessieren und für sie von Bedeutung sind“ (Salomo & Mohr 2016: 76). Es ist davon auszugehen, dass Redaktionen der Jugendzeitschriften genau dieses Ziel vor Augen haben, denn sie wollen, dass ihre Produkte von dem anvisierten Publikum tatsächlich gelesen werden. So gesehen sind Texte aus Jugendzeitschriften aus inhaltlicher Sicht geeignet, um die Kluft zwischen dem Unterricht und dem Leben der Jugendlichen außerhalb der Schule zu überbrücken. Außerdem ist

damit zu rechnen, dass die angesprochenen Themen altersgerecht behandelt werden.

Jugendzeitschriften leben von der synergetischen Verbindung von schriftlichen Texten und statischen Bildern. Die Letzteren erfüllen dabei unterschiedliche Funktionen, je nachdem in welcher der verschiedenen Rubriken sie eingesetzt werden (zu den Funktionen von Bildern s. Klemm & Stöckl 2011: 14). In der Werbung bspw. dienen sie der Argumentation und Persuasion, in Fotoromanen hingegen der Erzählung. Durch ihre Bimodalität eignen sich Texte aus Jugendzeitschriften vorzüglich für fremdsprachendidaktische Zwecke, weil dank der Einbeziehung von parallelen Kanälen und mehreren Sinnen das Textverstehen den Lernenden leichter fällt. Darin ist der vierte Grund für ihren Einsatz im schulischen DaF-Unterricht zu sehen.

Die Authentizität des Sprachgebrauchs ist ein weiterer Grund, warum man im schulischen DaF-Unterricht auf Jugendzeitschriften zurückgreifen könnte.

4 Texte aus Jugendzeitschriften und die Phraseologievermittlung im DaF-Unterricht

Die konzeptionelle Mündlichkeit und Nähesprachlichkeit des für die Jugendzeitschriften typischen Sprachstils geht mit dem Gebrauch von Phrasemen einher. Zudem kann man auf diesem Wege eine der größten Herausforderungen der Phraseodidaktik zumindest teilweise umgehen – die der Auswahl von Phrasemen, die im Unterricht zu vermitteln sind. Bei der Auswahl spielen bekanntlich verschiedene Kriterien eine Rolle: die Frequenz, der Bekanntheitsgrad, die Verwendungsweise (die Gewährsperson kennt das Phrasem und verwendet es auch oder sie kennt es zwar, würde es aber nicht verwenden; Näheres dazu in Ettinger 2019: 97) oder die kommunikative Dringlichkeit (vgl. hierzu Lüger 2004: 153). Zumindest die Fragen nach der Frequenz und Bekanntheit der in Jugendzeitschriften vorkommenden Phraseme dürften sich von selbst beantworten. Man wird der jugendlichen Leserschaft wohl kaum veraltetes oder gar veraltetes, ungebräuchliches Sprachgut zumuten.

Sucht man unter Texten in Jugendzeitschriften nach besonders geeigneten Textsorten für fremdsprachendidaktische Zwecke im Allgemeinen und phraseodidaktische im Besonderen, dann bieten sich vor allem solche Textsorten an, die relativ kurz sind, denn die Lehrkräfte kämpfen stets mit Zeitmangel. Hierher gehören die in der Forschung bereits des Öfteren thematisierten Horoskope (Bachmann-Stein 2005; Bergerová 2008; Köster 1998, 2001, 2007; Zenderowska-Korpus 2020: 71–89), daneben aber auch etliche andere Textsorten aus der Rub-

rik „Fun/Spaß“ mit kurzen, lustigen Pannen-Geschichten, Witzen oder Scherzfragen als einer Mischform aus Rätsel und Witz. Einige Witze (s. (1) und (2)) und Scherzfragen (bspw. *Wer verdient sein Geld im Handumdrehen? Ein Drehorgelspieler* oder *Wer lebt von der Hand in den Mund? Der Zahnarzt*) haben einen phraseologischen Hintergrund und können – falls anzunehmen ist, dass das Sprachspiel von den Lernenden verstanden wird – den Unterricht beleben. Da der Kontext hier jedoch sehr knapp ist und meist nicht genügend Anhaltspunkte für die Bedeutungserschließung der benutzten Phraseme bietet, müssen diese den Lernenden entweder schon bekannt oder für sie aufgrund ihrer nachvollziehbaren Metaphorik und/oder dank zwischensprachlicher Äquivalenz leicht dekodierbar sein. So dürfte der Witz (1) tschechischen Lernenden dank der Existenz einer volläquivalenten festen Wortverbindung in ihrer Muttersprache keine Probleme bereiten.

- (1) „In meinem Hotel *fühlte ich mich wie zuhause*.“ – Ach, du Ärmster.
Manchmal hat man eben viel Pech im Urlaub!“
BRAVO GIRL 17/2009, S. 52 (Hervorhebung durch die Autorin)

Die Pointe des nachfolgenden Witzes hingegen ist für sie nicht zu verstehen, weil weder die Muttersprache noch der Kontext weiterhelfen.

- (2) Frau kommt vom Arzt. Ihr Mann fragt: „Na, was hat er gesagt?“ Sie: „Ich hätte ein Porzellan-Syndrom.“ Er ruft sofort den Arzt an und fragt, was das ist. „Ich konnte ihr doch nicht sagen, dass sie *nicht alle Tassen im Schrank hat*.“
BRAVO GIRL 24/2011, S. 66 (Hervorhebung durch die Autorin)

Für phraseodidaktische Zwecke nicht so gut geeignet sind aufgrund ihrer Länge oder des geringen Vorkommens von Phrasemen bspw. die Textsorten Reportage oder Psychotest, des Weiteren Styling- und Modetipps, Werbung für Kosmetik, Bekleidung u. a. Im Folgenden wird in zwei Fallstudien auf Fotoromane (in der Zeitschrift *Mädchen Fotostory*, in den neueren Jahrgängen von *BRAVO GIRL* Fotolove genannt) und Beratungstexte aus Jugendzeitschriften und ihr phraseodidaktisches Potenzial näher eingegangen. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Betrachtungen stehen zum einen Idiome, weil sie für DaF-Lernende eine Herausforderung im Hinblick auf das Verstehen darstellen. Zum anderen werden pragmatische Phraseme/Routineformeln unabhängig von ihrem Idiomatizitätsgrad fokussiert, weil sie hinsichtlich ihrer Kopplung an spezifische kommunikative Situationen von Interesse sind.

Die in den nachfolgenden Fallstudien präsentierten Überlegungen gehen von der Methode des phraseodidaktischen Vierschritts aus: Entdecken, Verste-

hen, Üben/Festigen, Anwenden. Über die Hintergründe und die Entstehungsgeschichte dieser Methode kann man z. B. bei Etttinger (2019) oder Lüger (2004) nachlesen. Die Überlegungen sind außerdem von der Überzeugung geleitet, dass bei jugendlichen Lernenden mit Sprachniveau A2–B1 das Lernziel keinesfalls ein umfassender und systematischer Aufbau phraseologischer Kompetenz sein kann. Ich schließe mich hier dem fremdsprachendidaktischen Realismus von Etttinger (2007: 901), Lüger (2004: 157), aber auch von Lehrkräften aus der Schulpraxis an, die von mir befragt wurden. Vielmehr geht es im schulischen DaF-Unterricht um ein Hineinschnuppern in die Phraseologie des Deutschen, um die Sensibilisierung für die Besonderheiten phraseologischer Sprachmittel, die sich besonders deutlich an semantischen Irregularitäten festmachen lassen, aber auch um die Herstellung von Bezügen zu der muttersprachlichen Phraseologie bzw. auch zur Phraseologie einer anderen von den Schülerinnen und Schülern gelernten Fremdsprache. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass – mit gewissen Ausnahmen – nicht die produktive, sondern lediglich die rezeptive phraseologische Kompetenz angepeilt wird. Genauso wenig wird angestrebt, die Lernenden zu einem autonomen Weiterlernen zu motivieren (vgl. Etttinger 2007), denn das kann man realistischerweise erst auf einem fortgeschritteneren Niveau fordern und von Lernenden erwarten, die an die Erlernung der deutschen Sprache mit einer ganz anderen Motivation herangehen als die Schülerinnen und Schüler. Man muss sich stets vor Augen führen, dass Deutsch für sie ein Pflichtfach ist, das viele von ihnen ohne große Begeisterung absolvieren. Die nachfolgenden Überlegungen stützen sich auf Erfahrungen und Meinungen meiner ehemaligen Lehramtsstudierenden, die – durch eine einschlägige Lehrveranstaltung für Phraseologie und Phraseodidaktik sensibilisiert und motiviert – an tschechischen Schulen den Herausforderungen der Unterrichtspraxis standhalten müssen und dabei an die Grenzen des (nicht nur hinsichtlich der Phraseologievermittlung) Machbaren stoßen. Angemerkt sei außerdem, dass meine Beraterinnen und Berater an acht- oder vierjährigen Gymnasien tätig sind. Würden sie an anderen Schultypen unterrichten, wäre die Ausgangslage noch viel komplizierter. Schließlich soll noch betont werden, dass die Didaktisierung konkreter Textexemplare für den Unterricht immer unterschiedlichen Lernzielen dient. Der Wunsch, die Schülerinnen und Schüler an die Phraseologie heranzuführen, ist nur eines davon. Dies steht aber im Einklang mit der bekannten Prämisse, dass Phraseologievermittlung kein einmaliges Unterrichtsgeschäft, sondern eine Daueraufgabe ist, die immer dann anzugehen ist, wenn sich die Gelegenheit dazu bietet – mittels geeigneter Textmaterialien (vgl. hierzu bspw. Lüger 2004: 159; Bergerová 2009: 75).

5 Fallstudie 1: Fotoromane

5.1 Spezifika der Textsorte Fotoroman in Jugendzeitschriften

Die Beschreibung dieser Textsorte fußt auf einer 25 Fotoromane umfassenden Textsammlung. Es handelt sich um erzählende Texte, die zwar relativ lang sind (sie enthalten je nach Zeitschrift sechs bis sieben Seiten), jedoch nicht viel Text beinhalten. Die Länge hängt mit den vielen Bildern zusammen. Im Durchschnitt sind es 60–70 Bilder. Zu Beginn des Fotoromans werden die (in der Regel drei) Hauptprotagonisten kurz vorgestellt, und mit einem kurzen Text wird die Ausgangssituation geschildert. Zur Veranschaulichung folgen zwei Belege ((3) und (4)) für solche Eingangstexte aus dem Fotoroman „Die glückliche Welle“ aus *BRAVO GIRL* 16/2014, S. 36. In beiden Ausschnitten kommen bereits (im Text durch Kursivierung markierte) Phraseme zum Einsatz. Eine der Hauptfiguren wird folgendermaßen vorgestellt:

- (3) ANNA (16) Macht gerade mit ihrem Dad und ihrer großen Schwester Urlaub auf einem Campingplatz in Kiel. Das arme Mädchen *langweilt sich zu Tode* und würde gern viel mehr erleben ... (Hervorhebung durch die Autorin)

In die Geschichte werden die Leserinnen und Leser wie folgt eingeführt:

- (4) Als Anna im Urlaub Philipp *über den Weg läuft*, ist sie sofort total begeistert von dem blonden Surfer. *Wendet sich* der langweilige Campingurlaub doch noch *zum Besseren*? (Hervorhebung durch die Autorin)

Zu jedem Bild eines Fotoromans gehören eine bis drei Sprechblasen mit bis zu 20 Wörtern. Es können zwei Arten von Sprechblasen unterschieden werden: Die eine gibt die Äußerungen der Figuren im Gespräch wieder, die andere gibt Einblicke in die unausgesprochenen Gedanken der Figuren. Ein Teil der Bilder (etwas mehr als ein Drittel) wird von einem kommentierenden Text begleitet. Syntaktisch gesehen sind es kurze einfache oder komplexe Sätze, gelegentlich auch Ellipsen (*Auf dem Heimweg ...*). Die Anzahl der Wörter in den kommentierenden Texten beläuft sich auf 1–15. In der Regel handelt es sich um Aussagesätze, es kommen aber auch Frage- und Ausrufesätze vor: *Ob das ein Zeichen ist?* oder *Überraschung! Krass!*. Das dominierende Thema der Fotoromane ist die Liebe, die sich in jeder Geschichte erst einmal gegen Intrigen, Eifersucht, Misstrauen, Schüchternheit u. Ä. durchsetzen muss, bevor es zu dem in dieser Textsorte offensichtlich obligatorischen Happyend kommt. Die Titel der Geschichten geben das Hauptthema häufig klar wieder: „Zickenkrieg im Urlaubs-

paradies“ (*Mädchen* 7/2019), „Die Flirtnachhilfe“ (*BRAVO GIRL* 7/2019) oder „Eiskalt betrogen?“ (*Mädchen* 12/2019), manchmal lässt man die Leserschaft jedoch im Unklaren wie in „Netter Empfang“ (*Mädchen* 13/2019) oder „Ausnahmen bestätigen die Regel“ (*BRAVO GIRL* 17/2014). Neben Liebe werden auch andere Themen angesprochen wie Ausgrenzung oder Mobbing (bspw. in „Dazugehören um jeden Preis“ in *Mädchen* 11/2019).

5.2 Zum Gebrauch von Phrasemen in Fotoromanen

Die Textsorte Fotoroman erweist sich als relativ phrasenreich. Es wurden 25 Fotoromane durchgesehen und durchschnittlich 16 Phraseme (in der Regel Idiome und/oder Routineformeln) gefunden. Bei der durchschnittlichen Anzahl von 60–70 Bildern heißt dies, dass ca. bei jedem vierten Bild ein Idiom oder eine Routineformel erscheint. Routineformeln (*Zum Glück! Das musst du gerade sagen! Wie wär's mit ...*) kommen erwartungsgemäß ausschließlich in den Sprechblasen vor, die Idiome hingegen auch in den kommentierenden Texten. Der Vorteil dieser Textsorte für die Phrasenvermittlung liegt darin, dass dank des Zusammenwirkens von Bildern und den sie ergänzenden knappen Texten hervorragende Bedingungen für die Bedeutungserschließung unbekannter idiomatischer Phraseme sowie für das Herausarbeiten der pragmatischen Funktion der Routineformeln herrschen. Dies soll erneut an einigen Beispielen aus demselben Fotoroman verdeutlicht werden.



Abb. 1: Bild 18 aus dem Fotoroman „Die glückliche Welle“ (*BRAVO GIRL* 16/2014, S. 37).

In der Abb. 1 erscheinen zwei Routineformeln, deren Gebrauch durch den situativen Kontext, der durch das Bild visualisiert wird, sowie durch das international gebräuchliche *Ciao* klar erklärt werden.



Abb. 2: Bild 19 aus dem Fotoroman „Die glückliche Welle“ (BRAVO GIRL 16/2014, S. 37).

Die Funktion der Routineformel *Verdammt noch mal* als Ausdruck der Verärgerung im inneren Monolog in der Abb. 2 geht nicht nur aus dem vorhergehenden Text (der hier jedoch nicht abgedruckt wird) deutlich hervor, sondern auch aus dem Bildkommentar: *Anna ärgert sich über sich selbst*.



Abb. 3: Bilder 34 und 35 aus dem Fotoroman „Die glückliche Welle“ (BRAVO GIRL 16/2014, S. 38).

In der Abb. 3 geht es um das Idiom *etw. auf den Tisch packen*, das wir in dem Kommentar über dem Bild 35 sehen. Ausgehend von dem vorhergehenden Kommentar unter dem Bild 34 kann leicht erschlossen werden, dass der Satz mit diesem Idiom bedeutet: ‚Anna sagt ihm die ganze Wahrheit‘.

Aufgrund der Länge der Fotoromane empfiehlt es sich, sie in zwei bis drei Teile zu zerlegen und sozusagen als einen Fortsetzungsroman zu behandeln, wobei die Lernenden als Hausaufgabe einzeln oder in Gruppen ihre eigenen Vermutungen darüber anstellen können, wie es weitergeht. Eine andere Variante wäre, im Unterricht nur den Anfang der Geschichte (1–2 Seiten) zu behandeln und eine oder einen der Lernenden damit zu beauftragen, in der nächsten Stunde in einigen Sätzen über den Ausgang der Geschichte zu berichten. Erfahrungsgemäß finden sich interessierte Schülerinnen und Schüler, die sich der Aufgabe freiwillig annehmen.

5.3 Überlegungen zum Einsatz von Fotoromanen im Dienste der Phraseologievermittlung

Eine gute Ausgangsposition bieten Texte, in denen Phraseme gleich am Anfang, am besten in dem Einleitungstext vorkommen. Ich habe die Titelseite der Foto-story „Eiskalt betrogen?“ (*Mädchen* 12/2019) ausgewählt (Abb. 4), um exemplarisch aufzuzeigen, wie man sich den dort vorkommenden Idiomen *es mit jmdm. ernst meinen* und *ein Auge auf jmdn. werfen* nähern könnte. Beachtenswert ist aber auch die Kollokation *jmdn. eiskalt betrügen*. Als Einstieg in das Thema kann (unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern) ein Assoziogramm zum Begriff Liebe erstellt werden. Als hilfreich erweist sich die Gegenüberstellung von gleichen Assoziogrammen in der Mutter- und Fremdsprache. Naturgemäß ist das muttersprachliche Assoziogramm viel umfassender. Zudem kann man den Lernenden durch geschickte Hinführung auch muttersprachliche Phraseme entlocken. Dabei kann die Aufmerksamkeit auf Untreue und das damit zusammenhängende Verb *betrügen* gelenkt werden, um den Titel der Geschichte richtig zu verstehen. Durch die Frage, für welches der beiden Mädchen sich Ben interessiert, wird bereits der erste Schritt der Methode des phraseodidaktischen Vierschritts angegangen, denn die Lernenden stolpern dabei zwangsläufig über das Idiom *ein Auge auf jmdn. werfen*. Sie werden es verstehen, denn aus der Übersetzung der einzelnen Komponenten wird sich ihnen – dank der zwischensprachlichen Äquivalenz – die idiomatische Bedeutung erschließen. Somit wird der zweite Schritt der hier befolgten Methode ohne viel Aufwand mit erledigt. Allerdings sind das deutsche und das tschechische Idiom formal nicht absolut kongruent. Hier kann man mit dem Sprachvergleich anschließen und die Unterschiede herausarbeiten: Sie bestehen

in der Präposition, aber vor allem im Gebrauch des Diminutivums im Tschechischen: Man wirft ein Äuglein auf jemanden, besser gesagt nach jemandem (*hodit/házet po někom očkem*). Da alle anderen Gebrauchsbedingungen (wer zu wem bei welcher Gelegenheit und mit welcher Absicht) übereinstimmen, kann man sich erst einmal dem zweiten Phrasem zuwenden. Die Aufgabenstellung könnte lauten: Worüber denkt Sara nach, als sie Ben mit einem anderen Mädchen sieht? Woran zweifelt sie? Wie wird es im Text gesagt? Das Idiom *es mit jmdm. ernst meinen* stellt zwar für tschechische Muttersprachler semantisch keine besonders schwere Hürde dar, weil es ein äquivalentes Phrasem gibt, auch in diesem Fall gibt es aber einen formalen Unterschied. Es geht um das Pronomen *es* als festen Bestandteil des Idioms, dem im Tschechischen das Pronomen *das/to* entspricht (*myslet to s někým vážně*). Da die ersten zwei Schritte der hier befolgten Methode auch bei diesem Idiom recht schnell erledigt werden können, kann man sich im dritten Schritt der Festigung der Probleme bereitenden Form widmen. Es kommen verschiedene Übungsformen in Frage (bspw. Lückentexte, Ergänzungs- oder Umformulierungsübungen), die auf dem Ausgangstext aufbauen. Eine Variante wäre die folgende Übung:

Formuliere um! Benutze die feste Wortverbindung aus dem Text!

Sara fragt sich: Interessiert sich Ben wirklich für mich?

Lisa fragt sich: Interessiert sich Ben wirklich für meine Freundin?

Ben sagt zu Sara: Ich interessiere mich wirklich für dich.

Sara sagt zu Ben: Ich bin glücklich, dass du dich wirklich für mich interessierst.

Ergänze den Satz im richtigen Tempus!

Lisa denkt:

Ich glaube, Ben (meine BFF, auf jmdn. ein Auge werfen, Perfekt)

Ich glaube, Ben (meine BFF, es mit jmdm. ernst meinen, Präsens)

Ob man bei den besprochenen Idioms auch den vierten Schritt (Anwenden) gehen möchte, bleibt der Lehrkraft überlassen. Die Lernenden können mit Hilfe der Verben *sich interessieren* oder *gefallen* den beabsichtigten Sinn wiedergeben. Beide Verben gehören laut duden.de zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1. Es besteht mit Sicherheit keine kommunikative Dringlichkeit für die produktive Beherrschung dieser Idiome.

Wie bereits oben erwähnt, würde auch die Kollokation *jmdn. eiskalt betrügen* im deutsch-tschechischen Sprachvergleich Aufmerksamkeit verdienen. Zwar kann auch im Tschechischen das entsprechende Adjektiv in der Lesart <gefühllos> verwendet werden, in Verbindung mit Betrug/Untreue ist es jedoch nicht akzeptabel.

Zum Schluss dieses Kapitels sollen noch einige Ideen zur Arbeit mit Routineformeln entwickelt werden. Zwar genügen nicht alle in diesem Fotoroman vorkommenden Routineformeln dem Kriterium der kommunikativen Dringlich-



Abb. 4: Titelseite der Fotostory „Eiskalt betrogen?“ (Mädchen 12/2019, S. 47).

keit und nicht alle hier verwendeten sprachlichen Routinen dem der Polylexikalität (*Krass!* oder *Gerne!*), beachtenswert sind sie jedoch ohne Zweifel alle, weil sie die Lernenden für die Routinehaftigkeit unserer Kommunikation sensibilisieren, die es uns ermöglicht, schneller und spontaner zu reagieren. Allerdings sollte man die Lernenden darauf hinweisen, dass so manche dieser Routinen umgangssprachlich ist und nicht in jeder Situation als passend zu bewerten ist. Dieser Aspekt kann auch bei dem Vergleich mit der Muttersprache in den Vordergrund gerückt werden. Dem Erkennen, gleichzeitig aber auch

schon dem Semantisieren solcher Sprachmittel könnte zum Beispiel die folgende Aufgabe dienen: Man beschreibt konkrete im Text vorkommende Situationen und lässt die Lernenden ermitteln, wie die Protagonisten der Geschichte in diesen Situationen sprachlich reagieren.

Was sagt Lisa, als sie in die Eisdisco kommt? Wie würdest du auf Tschechisch reagieren? (*Cool hier!*)

Sara wartet in der Eisdisco auf Ben, der sich etwas verspätet. Wie reagiert sie, als Ben endlich kommt? Was würdest du in dieser Situation auf Tschechisch sagen? (*Hey, da bist du ja!*)

Sara kann nicht gut Schlittschuh laufen. Sie hat Angst, dass sie hinfällt. Was fragt sie Ben und wie antwortet er? Was würde Ben auf Tschechisch sagen? (Auf Saras Frage: *Kannst du mir deine Hand geben?* antwortet Ben mit der Routineformel: *Kein Problem!*)

Ben verabschiedet sich in der Eisdisco von Sara, weil er für Mathe lernen muss. Was sagt Sara zu ihm? Wie würdest du auf Tschechisch reagieren, wenn du ihm sagen möchtest, dass du auch nicht mehr lange bleibst? (*Na ja, wir sind dann auch mal weg.*)

Ein fremder Junge sieht, dass Sara weint und will ihr die Tränen abwischen. Das gefällt ihr nicht. Was sagt sie ihm? Was würdest du auf Tschechisch sagen, wenn du nicht möchtest, dass ein fremder Junge dir die Tränen trocknet? (*Finger weg!*)

Sara stürzt auf dem Eis. Ben macht sich Sorgen. Was fragt er Sara und wie antwortet sie? Wie würde die Frage auf Tschechisch lauten und wie die Antwort? (*Hast du dir weh getan? – Alles okay.*)

Mit ausgewählten Routineformeln kann man sich eingehender beschäftigen. Bemerkenswert ist z. B. *Finger weg!*. Im Tschechischen gibt es zwar eine teiläquivalente Formel *Ruce pryč!* (*Hände weg!*), sie passt aber nicht optimal zu der dargestellten Situation. Am besten passt hier: *Nesahej na mě!* (*Fass mich nicht an!*). Über die Übersetzungsmöglichkeiten könnte man anhand von weiteren Beispielen diskutieren: *Finger weg von Drogen!*, *Finger weg von dieser Diät!*, *Finger weg von meinem Handy!* oder *Finger weg von unseren Kindern* (s. URL 6). Freilich ließe sich anhand der Beispiele auch die ihnen allen gemeinsame pragmatische Funktion der Warnung herausarbeiten, die u. U. mit Androhung kombiniert wird.

Die obigen Ausführungen ließen sich noch lange fortsetzen, denn die Liste der in diesem Fotoroman benutzten Phraseme ist noch lange nicht vollständig. Vollständigkeit wurde aber nicht angestrebt. Das Ziel war, einen Einblick in die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten eines Fotoromans bei der Sensibilisierung jugendlicher Lernender für Phraseme zu gewähren.

6 Fallstudie 2: Beratungstexte

Alle in diese Untersuchung einbezogenen Zeitschriften enthalten die Rubrik Beratungstexte, die zwar je nach Zeitschrift verschieden benannt (in *Mädchen* „Body & Soul“, in *Bravo Girl* „Herz & Seele“), jedoch inhaltlich gleich oder sehr ähnlich ausgerichtet ist. Meiner Untersuchung liegt eine Textsammlung von rund 150 Texten zugrunde.

6.1 Spezifika der Textsorte Beratungstext in Jugendzeitschriften

Die Beratungstexte stellen einen Fall der Leser-Medien-Interaktion dar. Die Kommunikation verläuft räumlich und zeitlich asynchron. Die Kommunikationspartner sind sozial nicht gleichgestellt. Es besteht ein Macht- und Wissensgefälle zwischen ihnen. Die jugendlichen Leserinnen und Leser wenden sich im Vertrauen, das durch die weitgehende Anonymität gestärkt wird, mit ihren persönlichen Fragen und Problemen an einen Experten (in der Regel jedoch eine Expertin), der (oder die) die Redaktion der Zeitschrift vertritt. Die jugendlichen Ratsuchenden erwarten von dem (oder der) Ratgebenden einen konkreten Handlungsplan. Die Beratungstexte stellen folglich grundsätzlich einen zweiteiligen Textverbund dar: Auf eine Frage folgt eine Rückmeldung. In der Regel lächelt der Berater (die Beraterin) die Leserinnen und Leser auf einem Foto freundlich an und erzeugt somit Nähe und Sympathie. Dies wird meist noch durch einen emotionalisierenden kurzen Kommentar untermauert: *Kummer oder intime Fragen? Es gibt immer eine Lösung oder Antwort. Das Team von MÄDCHEN hat jederzeit ein offenes Ohr für dich! (Mädchen)*, oder *Was immer dich bewegt – wir sind für dich da! Das Dr. Sommer-Team: Jutta (l.) und Sabine (BRAVO)*. Auch wenn Liebe und Sexualität zweifelsohne ein dominantes Thema dieser Rubriken darstellen (rund 30% der Texte behandeln dieses Thema), geht es dort um einiges mehr. In den meisten Fällen hängen die Anfragen mit Problemen in den Beziehungen zu den Mitmenschen zusammen, seien es Partner, Eltern, Geschwister, Freunde oder Lehrer. Zu den im Mittelpunkt stehenden Emotionen bzw. stark emotiv besetzten kognitiven Zuständen gehören somit Angst, (Liebes-)Kummer, Scham, Einsamkeit, Verzweiflung, Eifersucht (nicht nur im Zusammenhang mit intimen Beziehungen, sondern auch zwischen Geschwistern oder Mitgliedern einer Clique) oder ein niedriges Selbstwertgefühl. Die Aufgabe der beratenden Person besteht darin, diesen Gefühlen entgegenzuwirken und positive Emotionen bzw. positive kognitive Zustände mit stark emotiver Besetzung (wie Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Ausgeglichenheit) hervorzubringen. Dies kann

m. E. zumindest teilweise die negative Bewertung von Meier relativieren, der über den Marktführer *BRAVO* sagt, dass die Zeitschrift „ihrer Leserschaft einen Ausschnitt von Wirklichkeit präsentiert, in dem sexueller Aufklärungsanspruch, Stars und Musik dominieren – alles andere bleibt ausgespart (z. B. existenzielle Probleme, Arbeitslosigkeit usw.)“ (Meier 2012: 478).

Die Beschäftigung mit den hier im Mittelpunkt stehenden Texten ergab, dass Angst die dominierende Emotion ist, die Jugendliche dazu bewegt, sich in solch einer Rubrik mitzuteilen (etwa 40% der Texte). Andere Beweggründe sind bspw. Probleme in der Schule einschl. Mobbing und Gewalt, Probleme mit den Eltern und/oder Geschwistern.

Für didaktische Zwecke hat die Textsorte Beratungstext den Vorteil, dass solche Texte recht kurz sind: Im Durchschnitt umfassen sie 150–250 Wörter, von denen 60–80% auf die Rückmeldung der ratgebenden Person entfallen. Zudem kann man Beratungsrubriken auch online finden, so bspw. auf der Webseite der Zeitschrift *Mädchen* in der Rubrik „Frag Mona“ (URL 7). Etwa ein Drittel der Beratungstexte in den Zeitschriften wird von einem Bild begleitet. Zusammen bilden Text und Bild eine Bedeutungseinheit. Die Bilder visualisieren mehr oder weniger treffend das Thema des Textes. In allen Bildern befindet sich ein Schriftzug als kommentierende Erläuterung zum Bild (grundsätzlich in Satzform) und gleichzeitig als eine einführende Information zum Inhalt des Beratungstextes. In die Abb. 5 (*BRAVO GIRL* 16/2013, S. 36) ist nicht nur die kommentierende Erläute-



Abb. 5: Bild zum Thema Magersucht (*BRAVO GIRL* 16/2013, S. 36).

rung („*Hoffentlich hab ich nicht zugenommen.*“ *Ständige Gewichtskontrolle ist für Magersüchtige typisch*) integriert, sondern auch die Überschrift „*Ist Mager sucht eine Krankheit?*“.

6.2 Zum Gebrauch von Phrasemen in Beratungstexten

Die Textsorte Beratungstext erweist sich als nicht besonders phrasemreich: Nur etwa jeder dritte Text beinhaltet die hier im Mittelpunkt stehenden Phrasemklassen (Idiome und Routineformeln). Meistens kommen ein bis zwei Phraseme in den Texten vor, nur selten sind es mehr. Schaut man sich genauer an, an welchen Stellen sie platziert sind, so kann man festhalten, dass es keine eindeutigen Präferenzen gibt. Auffällig ist lediglich, dass Phraseme äußerst selten in den Überschriften belegt sind. Sie kommen außerdem häufiger in den Rückmeldungen der Psychologinnen und Psychologen als in den Anfragen vor. Dies kann aber an der unterschiedlichen Länge beider Textteile liegen.

Des Öfteren beginnt die Rückmeldung der Psychologin oder des Psychologen mit einem phraseologischen Ausdruck, der die Funktion hat, den verunsicherten Jugendlichen erst einmal zu beruhigen wie bei *mach dir keinen Druck/keinen Stress, keine Panik, keine Sorge, mach dir keine/nicht so viele Gedanken*. In den älteren BRAVO-Ausgaben kommen Abschlussformeln vor wie: *Viel Erfolg! Alles Liebe! Liebe Grüße! Alles Gute wünscht Dir Sabine/Jutta*. In allen anderen Fällen erscheinen Phraseme im Text verstreut. Keines der gefundenen Phraseme ist modifiziert worden, was für fremdsprachendidaktische Zwecke von Vorteil ist. Sucht man nach semantisch zusammenhängenden Phrasemen, so ist lediglich festzustellen, dass Phraseme aus dem semantischen Feld Liebe/Beziehungen (*jmds. Ein und Alles sein, ein Herz und eine Seele sein, jmdm. das Herz brechen, jmds. Herz höher schlagen lassen, Schmetterlinge im Bauch fühlen, jmdm. zur Seite stehen*) und emotionale Zustände (*rot werden wie eine Tomate, vor Scham am liebsten im Erdboden versinken, Trübsal blasen, jmdm. wird es leicht(er) ums Herz*) öfter vorkommen. Alle anderen Phraseme lassen sich nicht sinnvoll gruppieren. Einige konkrete Phraseme kommen wiederholt vor, weil sie besonders gut in den thematischen Rahmen der Beratungstexte hineinpassen. Die Jugendlichen haben Probleme, die sie *in den Griff bekommen* sollen. Dabei hilft es oft, sich *unter vier Augen* auszusprechen, *sich alles von der Seele zu reden*, etwas *zur Sprache zu bringen*, *mit der Sprache rauszukommen* oder aber auch *jemanden in Ruhe zu lassen*. Versuchungen lauern überall und so kommt oft der Rat, von jemandem oder etwas (Alkohol, Drogen u. Ä.) *die Finger zu lassen*, um nicht etwas Wertvolles (Beziehung, Freundschaft, Vertrauen, Gesundheit u. Ä.) *aufs Spiel zu setzen*.

Allgemein kann man sagen, dass in solchen Beratungstexten Phraseme in einen ausreichenden Kontext eingebettet sind, der bei der Bedeutungserschließung weiterhilft. Zur Veranschaulichung folgen zwei Textausschnitte (5) – (6). Die dort vorkommenden Idiome sowie die Textstellen, die zur Erschließung der Bedeutung dieser Idiome beitragen können, sind durch Kursivschrift hervorgehoben.

- (5) Ich freue mich auf Weihnachten und auf die Ferien. Allerdings ist es schon häufiger passiert, dass wir genau an Weihnachten einen Riesen-*Streit* hatten und die Stimmung dann komplett *im Eimer war*.

(BRAVO GIRL 26/2011, S. 49) (Hervorhebung durch die Autorin)

In diesem Textausschnitt geht es um das Idiom *etw.* (hier konkret die Stimmung) *ist im Eimer*. Durch das Auftreten des Wortes *Streit* im gleichen Satz ist es nicht sonderlich schwer zu erraten, wie die Stimmung ist, wenn sie im Eimer ist.

- (6) Ich weiß nicht mehr weiter. Mein Freund will mir ständig *Vorschriften machen*. Er selbst *tut immer, was er will*. Aber *ich darf* zum Beispiel *nicht* rausgehen oder mich mit meinen Freundinnen treffen.

(BRAVO 16/2011, S. 47) (Hervorhebung durch die Autorin)

Hier steht das Idiom *jmdm. Vorschriften machen* im Vordergrund. Durch den Gebrauch der Modalverben in den nachfolgenden Sätzen dürfte seine Bedeutung ebenfalls leicht erschließbar sein.

6.3 Überlegungen zum Einsatz von Beratungstexten im Dienste der Phraseologievermittlung

Für dieses Kapitel habe ich einen Text ausgewählt, der beim Thema Familie zum Einsatz kommen könnte. Er wurde leicht gekürzt. Im Text kommt das Idiom *ein Herz und eine Seele sein* vor.

Früher mochten mein zehnjähriger Bruder und ich uns eigentlich total gerne, aber in letzter Zeit hasse ich ihn regelrecht. Er provoziert mich immer. [...] (Lea, 15)

DR.-SOMMER-TEAM: Erzähl deiner Familie, wie du dich fühlst. [...] Übrigens streiten sich ganz viele Geschwister in eurem Alter, verstehen sich aber als Erwachsene prima! [...] Doch sei sicher, in einigen Jahren *seid ihr wieder ein Herz und eine Seele*.

BRAVO 16/2011, S. 46 (Hervorhebung durch die Autorin)

In der Einstiegsphase können sich die Lernenden darüber austauschen, ob sie Geschwister haben, wie sie sich mit ihnen verstehen, ob sie etwas zusammen unternehmen, was sie verbindet, was trennt. Im Anschluss daran kann gefragt werden, mit wem die Schülerinnen und Schüler über Probleme mit ihren Geschwistern reden würden. Am Ende der Einstiegsphase kann auf die Zeitschriftenrubrik verwiesen werden, entsprechende Webseiten können gezeigt werden. Danach kann auf den Text eingegangen werden mit Fragen wie: Wie hat sich die Beziehung zwischen Lea und ihrem Bruder entwickelt? Was raten ihr die Psychologen aus dem Dr.-Sommer-Team? Wie beschreiben die Psychologen die Beziehung zwischen Lea und ihrem Bruder in einigen Jahren? Durch die letzte Frage werden die Lernenden an die Stelle herangeführt, wo sie das Idiom finden (1. Schritt: Erkennen). Die Erschließung der Bedeutung dürfte aufgrund der Bildlichkeit des Idioms, aber auch der anderen Indizien im Text nicht besonders schwer sein, und zwar unabhängig davon, ob in der Muttersprache der Lernenden ein voll- oder teiläquivalentes Phrasem existiert, ob es eine zwar formal unterschiedliche, aber semantisch entsprechende phraseologische Wortgruppe gibt oder phraseologische Nulläquivalenz zu verzeichnen ist. Die Semantisierung kann durch eine einfache Frage geleitet werden: Wird nach Meinung der Psychologen die Beziehung zwischen Lea und ihrem Bruder in einigen Jahren besser oder schlechter? Sag mit eigenen Worten, wie die Beziehung sein wird? (2. Schritt: Erschließen). Ferner könnte man die Lernenden eine muttersprachliche Entsprechung suchen lassen und diese mit dem deutschen Idiom ver-



Abb. 6: Bildliche Darstellung zu *ein Herz und eine Seele sein* (1). <https://www.pinterest.de/pin/793548396828108306/> (letzter Zugriff 30.10.2020).



Abb. 7: Bildliche Darstellung zu *ein Herz und eine Seele sein* (2). <https://www.bunte.de/family/bewegende-geschichten/tierische-geschichten/ein-herz-und-eine-seele-hunde-opa-adoptiert-verwaistes-baby-kaetzchen.html> (letzter Zugriff 30.10.2020).



Abb. 8: Bildliche Darstellung zu *ein Herz und eine Seele sein* (3). <https://www.fischerverlage.de/buch/andreas-kraß-ein-herz-und-eine-seele-9783103972061> (letzter Zugriff 30.10.2020).

gleichen (im Tschechischen gibt es das Phrasem *být jedno tělo a jedna duše*, das wörtlich bedeutet *ein Körper und eine Seele sein*). Der Semantisierung kann sich eine Diskussion darüber anschließen, ob man nur über Geschwister sagen kann, dass sie ein Herz und eine Seele sind. Da die beiden hier betrachteten Sprachen bei diesem Idiom in den Gebrauchsregeln übereinstimmen, dürfte die Diskussion ohne große Anstrengung zum Ergebnis führen. In der Festigungsphase (3. Schritt) könnten die Lernenden zum Beispiel sagen, wer auf den Bildern 6–8 ein Herz und eine Seele ist.

Den Abschluss der Beschäftigung mit diesem Phrasem könnte eine schriftliche Hausaufgabe darstellen zum Thema: Beschreibe deine Beziehung zu einer Person, mit der du ein Herz und eine Seele bist.

7 Schlussbemerkungen

Selbstverständlich konnte das phraseodidaktische Potenzial der zwei ausgewählten Textsorten aus Jugendzeitschriften in diesem Beitrag nur angedeutet werden. Nichtsdestotrotz hoffe ich gezeigt zu haben, dass Fotoromane und Beratungstexte in der Tat über ein beachtliches Potenzial für eine Einführung in die Phraseologie der Fremdsprache Deutsch verfügen und deshalb stärker in den Fokus von Phraseodidaktikerinnen und -didaktikern und an der Vermittlung von Phrasemen interessierten Deutschlehrenden gerückt werden sollten. Abgesehen davon dürfte die Thematik – insbesondere die der Beratungstexte – einiges Potenzial haben, um die Lernenden zum Reden zu bewegen und somit neben den rezeptiven Fertigkeiten auch die produktiven zu fördern. Diese Rubrik hat inhaltlich durchaus mehr zu bieten als nur die berühmt-berüchtigten *BRAVO*-Themen. Sie birgt auch ein nicht zu verachtendes interkulturelles Potenzial, zwar nicht aus deutsch-tschechischer Perspektive, aber mit Sicherheit bei weiter voneinander entfernten Kulturen.

Literatur

- Bachmann-Stein, Andrea (2005): Der Nutzen der Textsorte ‚Horoskop‘ für die Fremdsprachendidaktik – Überlegungen und Vorschläge aus linguistischer Sicht. In Magdolna Orozs & Terrance Albrecht (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2005*, 299–319. Budapest: Gondolat Kiadó Kör.
- Bergerová, Hana (2008): Überlegungen zum Einsatz von Horoskopen bei der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht bei jugendlichen Lernern. *Pedagogy and Teacher's Education* (Acta Universitatis Latviensis) 741, 182–188.
- Bergerová, Hana (2009): Wie viel Phraseologie brauchen künftige Deutschlehrende? In Libuše Spáčilová & Lenka Vaňková (Hrsg.), *Germanistische Linguistik – die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*, 71–80. Brno: Academicus.
- Bergerová, Hana & Marek Schmidt (2015): Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik. Zum Einsatz von Beratungstexten aus Jugendzeitschriften im schulischen DaF-Unterricht. *Aussiger Beiträge* 9, 49–65.
- Chrissou, Marios (2012): *Phraseologie in Deutsch als Fremdsprache: linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*, 893–908. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. *Philologie im Netz* 87, 84–124.
- Ewers, Hans-Heino (2012): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, 3–12. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmair (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- González Rey, Isabel (2013) (Hrsg.): *Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache. Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hessky, Regina & Stefan Ettinger (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- Jesenšek, Vida & Melanija Fabčič (Hrsg.) (2007): *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta.
- Klemm, Michael & Hartmut Stöckl (2011): „Bildlinguistik“ – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm & Hartmut Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*, 7–18. Berlin: Erich Schmidt.
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brigita Kacjan (Hrsg.) (2013): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachdidaktik / Phraseology in language teaching and in language didactics*. Maribor u. a.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Köster, Lutz (1998): Phraseolexeme in Horoskopen. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In Jan Wirrer (Hrsg.), *Phraseologismen in Text und Kontext* (Phrasemata I), 97–120. Bielefeld: Aisthesis.
- Köster, Lutz (2001): *Vorsicht. Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen*. Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, 137–153. Wien: Praesens.
- Köster, Lutz (2007): Phraseme in populären Kleintexten. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovol'skij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*, 308–312. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch* 15 (2), 10–16.
- Kühn, Peter (2013): Wortschatz. In Ingelore Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 10), 153–164. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lorenz-Bourjot, Martine & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.) (2001): *Phraseologie und Phraseodidaktik* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4). Wien: Praesens.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): Idiomatic Competence – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In Heinz-Helmut Lüger & Rainer Rothenhäusler (Hrsg.), *Linguistik für die*

- Fremdsprache Deutsch* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7), 121–169. Landau: Empirische Pädagogik.
- Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51–82.
- Meier, Bernhard (2012): Zeitschriften für Kinder und Jugendliche. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, 465–481. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mena Martínez, Florentina & Carola Strohschen (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*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Salomo, Dorothé & Imke Mohr (2016): *Deutsch lehren lernen 10: DaF für Jugendliche*. München: Klett-Langenscheidt.
- Stein, Stephan (2011): Phraseme und Phrasemsemantik. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*, 256–279. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Strohschen, Carola (2013): Phraseopedia: Eine Wiki als kollaboratives Werkzeug zum Erlernen phraseologischer Einheiten Deutsch-Spanisch. In Isabel Gonzáles Rey (Hrsg.): *Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache. Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language*, 89–99. Hamburg: Dr. Kovač.
- Vajičková, Mária & Undine Kramer (2003): *Deutsche Phraseologie: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Bratislava: Retaas.
- Wotjak, Barbara & Manfred Richter (1993): *Sage und schreibe: deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. Leipzig u. a.: Langenscheidt Enzyklopädie.
- Zenderowska-Korpus, Grażyna (2020): *Phraseme in Textsorten* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 27). Landau: Empirische Pädagogik.

Primärliteratur

- Bravo, Nr. 10–16/Jahrgang 2011. Hamburg: Bauer Media KG.
- Bravo, Nr. 33, 46–49/Jahrgang 2014. Hamburg: Bauer Media KG.
- Bravo Girl, Nr. 1–10/Jahrgang 2011. Hamburg: Bauer Media KG.
- Bravo Girl, Nr. 1, 16, 22–24/Jahrgang 2014. Hamburg: Bauer Media KG.
- Bravo Girl, Nr. 6–10/Jahrgang 2019. Hamburg: Bauer Verlag KG.
- Mädchen, Nr. 1–13/Jahrgang 2019. Berlin: Egmont Ehapa Media GmbH.
- Popcorn, Nr. 6–9/Jahrgang 2009. München: Vision Media GmbH.
- Popcorn, Nr. 6–10/Jahrgang 2010. München: Vision Media GmbH.
- Popcorn, Nr. 3–5/Jahrgang 2011. München: Vision Media GmbH.

Internetquellen

- URL 1: <http://www.ephas.org/index.php> (letzter Zugriff 30.10.2020).
- URL 2: www.ettinger-phraseologie.de (letzter Zugriff 30.10.2020).

URL 3: <http://www.spruchwort-plattform.org/> (letzter Zugriff 30.10.2020).

URL 4: <http://redewe.de/> (letzter Zugriff 30.10.2020).

URL 5: <http://frazeeologie.ujepurkyne.com/index2.htm> (letzter Zugriff 30.10.2020).

URL 6: <https://www.finger-weg.info/> (letzter Zugriff 30.10.2020).

URL 7: <https://www.maedchen.de/love/frag-mona> (letzter Zugriff 02.03.2021).

Bildernachweise

Abb. 6 <https://www.pinterest.de/pin/793548396828108306/> (letzter Zugriff 30.10.2020).

Abb. 7 <https://www.bunte.de/family/bewegende-geschichten/tierische-geschichten/ein-herz-und-eine-seele-hunde-opa-adoptiert-verwaistes-baby-kaetzchen.html> (letzter Zugriff 30.10.2020).

Abb. 8 <https://www.fischerverlage.de/buch/andreas-krass-ein-herz-und-eine-seele-9783103972061> (letzter Zugriff 30.10.2020).