

Pädagogische Hochschule Freiburg
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
Institut für deutsche Sprache und Literatur

Universidad de Antioquia, Medellín
Facultad de Comunicaciones y Filología

MASTERARBEIT

Zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen
und Phraseologismen im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1

Inwiefern wird zeitgemäße Umgangssprache
in Form von Redewendungen und Phraseologismen
im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1
in den neuesten DaF-Lehrwerken
von Cornelsen, Hueber und Klett behandelt?

Zur Erlangung des akademischen Grades

im Rahmen des binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“

Freiburg - Medellín

Master of Arts (M.A.):

„Deutsch als Fremdsprache“

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für deutsche Sprache und Literatur

Magister:

Maestría en Lingüística
Línea „Alemán como Lengua Extranjera“

Universidad de Antioquia, Medellín
Facultad de Comunicaciones

BetreuerInnen: Luisa Marie Friederici, Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin

1. GutachterIn: Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin

2. GutachterIn: Luisa Marie Friederici

Eingereicht am: 18.03.2021



Stefanie Heinz

*Keiner versteht den anderen ganz,
weil keiner beim selben Wort genau dasselbe denkt wie der andere.*

Johann Wolfgang von Goethe

Abstract

Obwohl es innerhalb der Phraseologieforschung in den letzten Jahren einen deutlichen Aufschwung im Bereich der Phraseodidaktik gab, wird im Fremdsprachenunterricht bezüglich phraseologischer Kompetenzen nach wie vor ein Desiderat konstatiert – unter anderem in Bezug auf Lehrwerke. Der fehlende wissenschaftliche Konsens eines allgemeingültigen Phraseminventars spiegelt sich nicht nur in der Unterrichtspraxis wider, sondern steht auch einer adäquaten Vermittlung zeitgemäßer Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen im DaF-Unterricht im Wege – ein phrasemarmer Sprachgebrauch, sowohl im Unterrichtskontext als auch im Alltagsgeschehen, ist die Folge. Um dieser Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit phraseologischer Sprachbeherrschung im Sinne kommunikativer Kompetenzen sowie dem defizitären Vorkommen phraseodidaktischer Inhalte entgegenzuwirken, hat sich die vorliegende Arbeit die Phraseologie als linguistische Teildisziplin zum Hauptgegenstand gemacht und wird im Rahmen der aktuellen Lehrwerke der Niveaustufe B1 der drei Verlage Cornelsen, Klett und Hueber sowohl das Quantum als auch die Frequenz von idiomatischen Phrasemen aus phraseodidaktischer Perspektive mittels der qualitativen Lehr-werkanalyse untersuchen und in Anlehnung an ein phraseologisches Optimum diskutieren. Die folgende Abhandlung plädiert für eine stärkere Auseinandersetzung mit Phraseologismen im DaF-Unterricht.

Schlagwörter: Phraseologie, Phrasem, Phraseodidaktik, DaF-Lehrwerk, phraseologisches Optimum

Resumen

Dentro de la investigación fraseológica la didáctica fraseológica ha tenido un gran auge en los últimos años. Aunque se produjo ese repunte, sigue habiendo una falta de competencia fraseológica en la enseñanza de lenguas extranjeras – entre otras cosas en relación con los libros de texto. La falta de un consenso científico sobre un inventario de fraseos generalmente válido no sólo se refleja en la práctica docente, sino que también obstaculiza una enseñanza adecuada del lenguaje coloquial contemporáneo en forma de modismos y fraseologismos en las clases de alemán como lengua extranjera: el resultado es un uso del lenguaje pobre en fraseos, tanto en el contexto docente como en la vida cotidiana. Para contrarrestar esta discrepancia entre la necesidad del dominio del lenguaje fraseológico en el sentido de las competencias comunicativas y la deficiente aparición de contenidos fraseodidácticos, el presente estudio tomó como su objetivo principal la fraseología como subdisciplina lingüística y examinará tanto la cantidad, como la frecuencia de los fraseos idiomáticos desde una perspectiva fraseodidáctica en el marco de los actuales libros de texto del nivel B1 de las tres editoriales Cornelsen, Klett y Hueber. La investigación se realizará mediante un análisis cualitativo de los libros de texto y se discutirá a partir de un óptimo fraseológico. El presente estudio pretende hacer prestar mayor atención a los fraseologismos en las clases de alemán como lengua extranjera.

Palabras clave: fraseología, unidad fraseológica, fraseodidáctica, libros de texto de alemán como lengua extranjera, óptimo fraseológico.

Inhaltsverzeichnis

<i>I. Tabellenverzeichnis</i>	6
<i>II. Abbildungsverzeichnis</i>	7
<i>III. Abkürzungsverzeichnis</i>	9
1. Einleitung	11
1.1 Zielsetzung	12
1.2 Aufbau der Arbeit	13
2. Theoretische Grundlagen	13
2.1 Einführung in die Phraseologie	13
2.1.1 Phraseologische Merkmale.....	16
2.1.1.1 Polylexikalität.....	16
2.1.1.2 Festigkeit.....	18
2.1.1.3 Idiomatizität.....	19
2.1.2 Determination.....	21
2.1.2.1 Basisklassifikation nach Burger (2015).....	21
2.1.3 <i>Konzept</i> : Terminologie.....	23
2.2 Phraseodidaktik	24
2.2.1 Das phraseologische Optimum.....	28
2.2.2 Der phraseologische Dreischritt.....	30
2.3 Das Lehrwerk im Diskurs	33
2.3.1 Definitionsmerkmale & Determination: Lehrbuch-Lehrwerk.....	33
2.3.2 Lehrwerkkonzeption: Die Rolle des GERs im DaF-Unterricht.....	35
2.3.3 Lehrwerkforschung & -kritik.....	38
2.3.4 Grundlagen der Lehrwerkanalyse.....	40
2.3.4.1 Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken.....	41
2.3.4.1.1 <i>Das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache</i>	41
2.3.4.1.2 <i>Der Stockholmer Kriterienkatalog</i>	42
2.3.4.1.3 <i>Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag</i>	44
2.2.5 <i>Konzept</i> : Forschungsrelevanz.....	46
3. Methodisches Vorgehen	47
3.1 Die qualitative Lehrwerkanalyse	48
3.2 Das Kriterienraster	49
3.2.1 Organisation und Aufbau des Lehrwerks.....	49
3.2.2 Didaktisierung.....	49
3.2.3 Der phraseologische Inhalt.....	50
3.2.4 Phraseologische Wortschatzarbeit.....	50
3.3 Die Auswahl der Lehrwerke	51
4. Datenerhebung & -auswertung	52
4.1 Einzelanalyse der ausgewählten Lehrwerke	52
4.1.1 Weitblick – Das große Panorama.....	52
4.1.2 Akademie Deutsch.....	62
4.1.3 Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch.....	72
5. Diskussion der Ergebnisse	85
5.1 Gegenüberstellung der Lehrwerke	85
6. Fazit	92
<i>IV. Literaturverzeichnis</i>	94
<i>V. Eidesstattliche Erklärung</i>	101

<i>Tab. 1: Verschiedene Bezeichnungen für die Grundeinheit der Phraseologie</i> <i>(Donalies 2009: 30).....</i>	<i>15</i>
<i>Tab. 2: Minimalstruktur der Phraseme (Donalies 2009: 8).....</i>	<i>17</i>
<i>Tab. 3: Typen phraseologischer Varianten (Burger 2015: 2)</i>	<i>19</i>
<i>Tab. 4: Idiomatizitätsgrade (Donalies 2009: 21)</i>	<i>20</i>
<i>Tab. 5: Erweiterte Tabelle für die Auswertung der Geläufigkeit und Frequenz von</i> <i>Phraseologismen nach Hallsteinsdóttir et al. (Hallsteinsdóttir et al. 2006:</i> <i>126)</i>	<i>28</i>
<i>Tab. 6: Übersicht Phraseminventar Weitblick – Das große Panorama (Eigene</i> <i>Darstellung).....</i>	<i>59</i>
<i>Tab. 7: Übersicht Phraseminventar Akademie Deutsch (Eigene Darstellung).....</i>	<i>69</i>
<i>Tab. 8: Übersicht Phraseminventar Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch (Eigene</i> <i>Darstellung).....</i>	<i>79</i>

II. Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Polylexikalität formelhafter (Ir-) Regularitäten (Stumpf 2015: 32)</i>	<i>17</i>
---	-----------

<i>Abb. 2: Festigkeit formelhafter (Ir-)Regularitäten (Stumpf 2015: 36)</i>	19
<i>Abb. 3: Das komplementäre Verhältnis zwischen Motiviertheit und Idiomatizität (Roos 2001: 156)</i>	21
<i>Abb. 4: Burgers Klassifikationsmodell (Burger 2015: 35)</i>	22
<i>Abb. 5: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 6)</i>	53
<i>Abb. 6: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 7)</i>	54
<i>Abb. 7: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 58)</i>	55
<i>Abb. 8: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 58)</i>	56
<i>Abb. 9: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 141)</i>	56
<i>Abb. 10: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 141)</i>	57
<i>Abb. 11: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 2)</i>	58
<i>Abb. 12: Phrasemverteilung & Frequenz Weitblick – Das große Panorama (Eigene Darstellung)</i>	60
<i>Abb. 13: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 45)</i>	61
<i>Abb. 14: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 83)</i>	61
<i>Abb. 15: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 45)</i>	62
<i>Abb. 16: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 34)</i>	62
<i>Abb. 17: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 2)</i>	63
<i>Abb. 18: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 3)</i>	64
<i>Abb. 19: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 12f.)</i> ... 65	
<i>Abb. 20: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 54)</i>	66

<i>Abb. 21: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 124)...</i>	67
<i>Abb. 22: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 172)...</i>	68
<i>Abb. 23: Phrasemverteilung & Frequenz Akademie deutsch (Eigene Darstellung) .</i>	70
<i>Abb. 24: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019b: 70).....</i>	71
<i>Abb. 25: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 43).....</i>	72
<i>Abb. 26: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 3).....</i>	73
<i>Abb. 27: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 18).....</i>	75
<i>Abb. 28: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 32).....</i>	76
<i>Abb. 29: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 41).....</i>	76
<i>Abb. 30: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu - Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 41).....</i>	77
<i>Abb. 31: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 110).....</i>	77
<i>Abb. 32: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019b: 84).....</i>	78
<i>Abb. 33: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 71)</i>	81
<i>Abb. 34: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 86)</i>	82
<i>Abb. 35: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019b: 47)</i>	83
<i>Abb. 36: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 81)</i>	84
<i>Abb. 37: Gegenüberstellung der qualitativen Einzelanalysen (Eigene Darstellung) .</i>	90

III. Abkürzungsverzeichnis

AB.....Arbeitsbuch

Abb.....	Abbildung
BAMF.....	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
DaF.....	Deutsch als Fremdsprache
DaZ.....	Deutsch als Zweitsprache
DLL.....	Deutsch Lehren Lernen® ¹
FSU.....	Fremdsprachenunterricht
GER.....	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
KB.....	Kursbuch
L1.....	Erstsprache
L2.....	Zweitsprache
Tab.....	Tabelle
telc.....	The European Language Certificate
TestDaF.....	Test Deutsch als Fremdsprache
TN.....	TeilnehmerInnen
UE.....	Unterrichtseinheit
ÜB.....	Übungsbuch

¹ Praxisnahes Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe Instituts für LehrerInnen im DaZ/DaF-Bereich (vgl. Goethe Institut: Deutsch Lehren Lernen®).

1. Einleitung

Der große Unterschied ist der, der nicht in der Schule oder im Studium gemacht wird. Erst wenn du mit Leuten bist, die unterschiedliche Sprachen sprechen und du dich mit ihnen unterhältst, kann auch ein kultureller Austausch entstehen. Dann hast du wirklich die Möglichkeit eine neue Sprache richtig kennenzulernen. Wenn man mit Freunden ist, dann weiß man wirklich, wie man auf bestimmte Fragen oder Themen reagieren soll. Sätze eben, die man sagt im Alltagsleben. [...] Das kann man nur im normalen Leben lernen. Ich habe Deutsch studiert, aber richtig gelernt habe ich es erst in den letzten Jahren in Deutschland. (Amato, Giovanna, persönliches Interview, Freiburg im Breisgau, 02. Juli 2019)

Das für diese Arbeit gewählte Eingangszitat ist ein Auszug der eigens erhobenen Fallstudie *Und dann fragst du dich: Wer bin ich?* zum Thema Kultur und Identität und ist im Rahmen des zweiten Semesters innerhalb eines Seminars zu transkultureller Kommunikation an der pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden. Die Problematik, welche hier thematisiert wird, handelt von der Komplexität der Sprachbeherrschung im nichtmuttersprachlichen Kontext – eine Herausforderung, welcher sich L2-LernerInnen auch im FSU immer wieder stellen müssen. Trotz des jahrelangen DaF-Unterrichts in ihrem Heimatland Italien gelangen die ersten Schritte für das Entwickeln eines sprachlichen Feingefühls sowie ein angemessenes Reagieren in kommunikativen Alltagssituationen der Interviewten erst, als sie letztlich in Deutschland lebte und soziale Kontakte knüpfte – und dennoch bestehen diesbezüglich nach wie vor Unsicherheiten. Doch woran genau liegt es, dass es seitens Nichtmuttersprachlern in Gesprächssituationen immer wieder zu Missverständnissen, Fehleinschätzungen und daraus resultierend Unsicherheiten hinsichtlich situationsadäquater Handlungen kommt? Die Verwendung von zeitgemäßer Umgangssprache im FSU manifestiert sich unter anderem mithilfe von Redewendungen und Phraseologismen, welche den LernerInnen im Rahmen aktiver als auch passiver Kommunikationskompetenzen vermittelt werden und sich durch alle Ebenen der Sprache ziehen. Geflügelte Worte sind heutzutage in aller Munde und man begegnet ihnen immer wieder in alltäglichen Gesprächen oder Situationen: Sei es das wöchentliche Horoskop in der Tageszeitung, die neueste Werbung im Fernsehen oder der tägliche Plausch mit dem Nachbarn – idiomatische Phrasen verleihen einer Sprache das gewisse Etwas und erfordern zeitgleich ein konkretes Maß an sprachlicher Versiertheit und Subtilität. Doch gehört der Erwerb bestimmter phraseologischer Einheiten zur Alltagssprache oder ist der Tenor ihrer Verwendung eine Art „Luxus“ innerhalb einer Sprachgemeinschaft, welcher womöglich nur Muttersprachlern zu Teil ist? Kann oder vielmehr muss das Beherrschen von Phraseologismen als Maßstab für

einen adäquaten sprachkommunikativen Ausdruck gesehen werden? Und, um den thematischen Fokus der zu setzen, wie erwerben DaF-LernerInnen die idiomatische Kompetenz von phraseologischen Äußerungen? In einem Punkt sind sich die Sprachwissenschaftler jedenfalls einig: das Aneignen einer sogenannten phraseologischen Kompetenz ist ein langwieriger Prozess (vgl. Lüger 1997: 76) und dennoch „eine grundlegende Voraussetzung der Sprachbeherrschung“ (Ettinger 2019: 84). Innerhalb des Sprachenunterrichts fungieren Lehrwerke als zentrales Lernmedium, da sie das Sprachenlernen anregen, stützen und steuern (vgl. Krumm et al. 2010: 1215). Sie sind das Bindeglied zwischen Lehrperson und LernerInnen und folglich eines der wichtigsten Instrumente bei der Unterrichtsgestaltung (vgl. Neuner 1994: 9). Da die Konzeption von Lehrwerken sich in der Regel nach den allgemeingültigen Curricula und Lehrplänen richtet, welche Lehr- und Lernziele für verschiedene Sprachniveaus definieren und innerhalb dieser auf eine systematische Progression im Spracherwerb abzielen (vgl. Krumm et al. 2010: 1215) und darüber hinaus im Idealfall ein Spiegel des fremd-sprachendidaktischen Forschungsstand sind (vgl. Krumm et al. 2010: 1216), liegt es Nahe ebendiese in Bezug auf Phraseologismen zu untersuchen. Dieser Prämisse voraus, wird der Verwendung von korpusbasiertem Datenmaterial innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung ein immer größerer Stellenwert zugeordnet (vgl. Lüdeling/Walter 2009: 1), wenngleich Lüdeling und Walter (2009) genau in diesem Bereich der Forschung ein Desiderat konstatieren. Korpusbasierte Frequenzangaben in DaF-Lehrwerken seien zu wenig in der linguistischen Forschung vertreten (vgl. Lüdeling/Walter 2009: 12), womit die Forschungsrelevanz der geplanten empirischen Arbeit gegeben ist.

1.1 Zielsetzung

Die durchgeführte Studie versteht sich dementsprechend als Beitrag zur phraseodidaktischen Auseinandersetzung im Rahmen der aktuellen Lehrwerkdebatte und verfolgt zwei wesentliche aus der Forschungsfrage abgeleitete Ziele: (1) die Bestandsaufnahme, welche die Frequenz idiomatischer Phraseologismen in den ausgewählten Lehrwerken untersucht und diese in einem weiteren Schritt (2) einer methodisch-didaktischen Analyse unterzieht. Das Phraseminventar der Lehrwerke wird mithilfe eines Kriterienrasters analysiert und fokussiert vier Teilbereiche, welche den Aufbau und die Organisation der Lehrwerke, den phraseologischen Inhalt sowie die Didaktisierung dessen und die Wortschatzarbeit näher beleuchten. Das zur Analyse

verwendete einheitliche Raster ermöglicht in einem weiteren Schritt die präzise Gegenüberstellung der gewonnenen Daten und erlaubt einen synchronischen Vergleich der phraseodidaktischen Aspekte der im Zentrum dieser Studie stehenden Lehrwerke.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die Relevanz der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 2.2.5) sowie die terminologische Fokussierung (vgl. Kapitel 2.1.3) in einen Forschungskontext einzubetten, dient der in den einzelnen Kapiteln in den Blick genommene aktuelle Forschungsstand sowie der Theorieteil dieser Arbeit als Grundlage. Hierbei werden die zwei zentralen Termini *Phraseologie* und *Lehrwerk* genauer betrachtet und in den entsprechenden Kapiteln konkret definiert und dem Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage gemäß eingegrenzt. Die Grundlagen der Lehrwerkanalyse (vgl. Kapitel 2.2.4) sowie die Ausarbeitung eines angemessenen Kriterienkataloges (vgl. Kapitel 3.2) dienen als Ausgangspunkt und bilden den Rahmen für das methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 3) der folgenden Untersuchung. Die Erhebung der Daten (vgl. Kapitel 4) erfolgt einem induktiven Verfahren entsprechend, angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), und untersucht die drei aktuellen DaF-Lehrwerke der Niveaustufe B1 der Verlage Cornelsen, Klett und Hueber (vgl. Kapitel 4.1). Im letzten Teil der Arbeit werden die extrahierten Ergebnisse aus systematisch-synchronischer Perspektive diskutiert (vgl. Kapitel 5) und bieten weiteren Raum für Rückschlüsse sowie neue forschungsrelevante Impulse (vgl. Kapitel 6).

2. Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit werden sich im Folgenden, wie bereits aufgezeigt, mit drei für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlichen Themen beschäftigen, welche von der Phraseologie als sprachwissenschaftliche Teildisziplin sowie ihrer diesbezüglich inhärenten Terminologie, der Phraseodidaktik als anwendungsbezogenen Forschungszweig bis hin zur Korpuslinguistik und dem darin zu verzeichnendem Lehrwerk im Diskurs reichen.

2.1 Einführung in die Phraseologie

Die Ursprünge der Phraseologieforschung gehen auf den Anfang des 20. Jahrhunderts und den Schweizer Sprachwissenschaftler Charles Bally zurück, welcher einst nicht nur ein Schüler Saussures war, sondern auch Teil der Genfer Schule. Als Gründervater der modernen Linguistik unterschied Ferdinand de Saussure die Sprache in zwei grundlegende Bestandteile: *Langue* und *Parole*. Während Ersterer eine Art Regelsystem der Sprache darstellt, bezeichnet Letzterer die konkrete Umsetzung und Anwendung davon (vgl. Sick 1993: 18). Demnach lassen sich Phraseme jeglicher Art als feste Bestandteile der *Langue* zuordnen, während sie aufgrund der Verwendung der SprecherInnen den Sprachgebrauch (*Parole*) maßgeblich formieren (vgl. Jesenšek 2006: 1). Während im osteuropäischen Sprachraum Mitte der 40er-Jahre Viktor Vinogradov wegweisend in der linguistischen Sprachforschung war und die Phraseologie vor allem durch seine Definition von semantischen Prinzipien prägte, trug Julio Casares (1950) mit seinem spanischsprachigen Werk *Introducción a la lexicografía moderna* und seiner phraseologischen Klassifizierung der *locuciones*, *refranes* und *frases proverbiales* zur endgültigen Etablierung der Phraseologie als Teildisziplin sprachwissenschaftlicher Forschung bei (vgl. Burger et al. 1982: 3f.). Ein Zweig, welcher sich mit der Lehre und Erforschung von Phrasemen befasst (vgl. Donalies 2009: 23) und auf der Bedeutungsebene zudem mit der Ausführung des „Bestand[s] (Inventar[s]) von Phraseologismen in einer Einzelsprache“ (Fleischer 1997: 3) erweitert werden kann. Laut Burger (2015) verfügen wir im Alltagssprachlichen Kontext über geläufige Kategorisierungen hinsichtlich idiomatischer Äußerungen wie „Öl ins Feuer gießen“ (Burger 2015: 12), welche weitläufig als *Redensart* bekannt sind und betiteln Wendungen wie „Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen“ (Burger 2015: 12) allgemeingültig als *Sprichwörter*. Für Ausdrücke wie „hin und her“ (Burger 2015: 12) fehle es der Alltagssprache jedoch einem Konsens dergleichen, was eine wissenschaftliche Terminologie wiederum noch relevanter macht (vgl. Burger 2015: 13f.). Allerdings herrscht auch hier bislang kein allgemeingültiger Klassifikations- als auch Definitionskonsens – während im deutschsprachigen Raum in den meisten Fällen von den Termini *Phraseologismus*, *Phrasem*, *Idiom* oder *phraseologischer Einheit* die Rede ist, gibt es darüber hinaus noch viele weitere Bezeichnungen für die Vielfalt von Phraseologismen. Um innerhalb dieses Spektrums eine qualitative Lehrwerkanalyse zu erstellen, ist es notwendig, die terminologischen Auswahlkriterien der zu ermittelnden und im Sinne der Forschungsfrage relevanten Phraseme mithilfe

theoretischer Grundlagen einzugrenzen. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf die Unterscheidung der sprachwissenschaftlichen Termini expliziter eingegangen sowie ein zielführender Rahmen gesteckt, in welchem sich diese Arbeit bewegen wird. Als Grundlage wird dafür hauptsächlich die Terminologie und Klassifikation von Harald Burger (2015) und Elke Donalies (2009) dienen. Es werden jedoch auch Ausführungen und Beispiele anderer Sprachwissenschaftler, darunter beispielsweise Stumpf (2015), Palm (1997) oder Fleischer (1982), zur Determination und Diskussion hinzugezogen. Donalies (2009) hat die terminologische Vielfalt mithilfe einer übersichtlichen Tabelle, welche phraseologische Kriterien samt ihrer in der Fachliteratur verwendeten Bezeichnungen aufzeigt, zusammengefasst und wie folgt dargestellt:

	Verschiedene Bezeichnungen für die Grundeinheit der Phraseologie
Polylexikalität	Phrasem, Phraseologismus, syntaktische Gruppe, Syntagma, Wortgruppe, Wortfügung, Wortverknüpfung
Syntaktische Anomalien und Fixiertheit	festе Wortgruppe, feste Verbindung, festes Syntagma, festgeprägter Satz, fixiertes Wortgefüge, stehende Redewendung, Fertigbauteile, autonomes Syntagma
Wiederholung bzw. Frequenz	Kollokation, Kookkurrenz, Redensart, Gemeinplatz, Formel, Floskel, Stereotyp, Klischee, automatisierter Redeteil
Idiomatizität bzw. Nichtidiomatizität	Idiom, Idiomatismus, idiomatische Wendung, idiomatische Phrase, idiomatische Lexemkette
Versprachlichung des Begriffs	Phraseolexeme, Wortgruppenlexeme, phraseologische Einheit

Tab. 1: *Verschiedene Bezeichnungen für die Grundeinheit der Phraseologie (Donalies 2009: 30)*

Im Folgenden wird auf einige dieser Bezeichnungen und Grundeinheiten der Phraseologie, der Begriffsklärung dienend, eingegangen, während der Hauptfokus jedoch, im Sinne der Forschungsfrage, auf das Merkmal der *Idiomatizität* gelegt wird, welche auch Ettinger (2019) als „eine grundlegende Voraussetzung der Sprachbeherrschung“ (Ettinger 2019: 84) bezeichnet. Dennoch hinterfragt er genau diesen Standpunkt kritisch und äußert dazu in seiner Abhandlung *Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand* folgenden Denkanstoß:

Im Gegensatz zu rein linguistischen Beschreibungen der Phraseme im allgemeinen, die [...] ohne Rechtfertigungsgründe auskommen, muss sich der kritisch denkende Phraseodidaktiker jedoch zu Beginn seiner Tätigkeit grundsätzlich fragen, ob die spezielle Gruppe der *locuciones*, d.h. der idiomatischen Phraseme, der Phraseolexeme bzw. Phraseologismen wirklich so wichtig, so bedeutend und so unersetzlich im

Sprachgebrauch sind, dass sie in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache ausführlich und intensiv gelehrt und gelernt werden sollen (Ettinger 2019: 87).

Ettinger (2019) bezieht sich in dieser Ausführung auf den Terminus *locuciones* aus der Publikation *Cadernos de Fraseología Galega* nach Corpas Pastor (1996) und setzt den Begriff mit „Phraseolexeme[n], Phraseologismen, fixierte[n] Wortgefüge[n], Redewendungen, bildliche[n] Redensarten oder idiomatische[n] Phraseme[n]“ (Ettinger 2019: 86) gleich. Ausgehend von dieser Kritik zeichnet sich der rote Faden dieser Arbeit hinsichtlich der phraseologischen Terminologie wie folgt ab.

2.1.1 Phraseologische Merkmale

Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn (1) die Wörter ein durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist. Die beiden Kriterien stehen in einem einseitigen Bedingungsverhältnis: wenn (1) zutrifft, dann auch (2), aber nicht umgekehrt (Burger et al. 1982: 1).

Burger et al. (1982) legte den Grundstein für die Definition von Phraseologismen und geht, wie in dem Auszug dargestellt, von zwei Bedingungen bezüglich dieser Termini aus, welche wiederum als Phraseologismus im engeren und weiteren Sinne bezeichnet werden und einen minimalen Konsens in der Forschung bilden (vgl. Donalies 2009: 58). Daraus ergibt sich folgender Schluss: Findet eine Mehrwortverbindung in einer Sprachgemeinschaft Verwendung, so ist laut Burger et al. (1982) die zweite Bedingung erfüllt und man spricht von einem Phraseologismus im weiteren Sinne, was im Detail die Eigenschaften der *Polylexikalität* und *Festigkeit* umfasst. Wird die erste Bedingung, also die syntaktische und semantische Unklarheit, zusätzlich zur Zweiten erfüllt, ist von einem Phraseologismus im engeren Sinne, ergo der sogenannten *Idiomatizität*, die Rede (vgl. Burger et al. 1982: 1ff.). Im Folgenden wird auf diese drei Merkmale der Phraseologie genauer eingegangen.

2.1.1.1 Polylexikalität

Die Polylexikalität ist laut Burger (2015) eine Eigenschaft, welche Phraseologismen als sprachliche Einheiten charakterisiert, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen (vgl. Burger 2015: 15). Auch Fleischer (1982) schließt sich dieser Minimalgrenze von mindestens zwei Komponenten an (vgl. Fleischer 1982: 87), welche Donalies (2009) im Rahmen der Minimalstruktur als *Funktionswörter* und *Inhaltswörter* klassifiziert (vgl. Donalies 2009: 8f.)

Minimalstruktur der Phraseme	Beispiele
1. nur Funktionswörter	bis zu
2. ein Funktionswort + ein Inhaltswort	auf Anhieb
3. zwei Funktionswörter + ein Inhaltswort	bis zum Hals
4. nur Inhaltswörter	schwarzer Markt
5. „Satzwertiges“	jemandem einen Korb geben

Tab. 2: Minimalstruktur der Phraseme (Donalies 2009: 8)

Zu Ersteren gehören die sogenannten *Synsemantika*, welche in erster Linie grammatische Funktionen innerhalb eines Satzgefüges erfüllen, wie beispielsweise „bis zu“ (Donalies 2009: 8). Inhaltswörter wiederum fungieren als *Autosemantika* und weisen eine eigene lexikalische Bedeutung auf, wie zum Beispiel „schwarzer Markt“ (Donalies 2009: 8). Donalies (2009) führt an dieser Stelle auch die sogenannten *satzwertigen Phraseme* ein, welche sich zu einem ganzen Satz ausbauen lassen, wie etwa der Ausdruck „jemandem einen Korb geben“ (Donalies 2009: 8). Eine Grenzziehung nach oben kann auch laut Burger (2015) nicht genau festgelegt werden. So gibt es, wie bereits aufgezeigt, Phraseologismen, die eine sehr geringe Polylexikalität aufweisen, aber wiederum auch Phraseologismen mit einer verhältnismäßig hohen (vgl. Burger 2015: 15 ff.). Stumpf (2015) hat diesen Grad in einer Tabelle zusammengefasst und unterscheidet im Gegensatz zu Donalies (2009) sechs verschiedene Kategorien:

formelhafte Einwortäußerungen; autonomisierte Unikalia	zweigliedrige Phraseme mit Satzgliedfunktion	mehrgliedrige Phraseme mit Satzgliedfunktion	satzförmige Konstruktionen mit Leerstellen	satzwertige Phraseme	formelhafte Texte
<i>hopp(a)la, Fettnäpfchen</i>	<i>erhobenen Hauptes, Rotes Kreuz</i>	<i>auf gut Glück, samt und sonders</i>	<i>jmd. führt (gegen jmdn.) (etw.) in Schilde, jmd. ist guter Dinge</i>	<i>Jeder ist seines (eigenen) Glückes Schmied, Jedem Tierchen sein Pläsierchen</i>	„phraseologische Irregularitäten“ als feste Bestandteile von formelhaften Texten (GÜLICH 1997)
gering		Polylexikalität		hoch	

Abb. 1: Polylexikalität formelhafter (Ir-) Regularitäten (Stumpf 2015: 32)

Er führt an dieser Stelle ebenfalls die sogenannten *formelhaften Einwortäußerungen* (vgl. Stumpf 2015: 32) ein und subsumiert darunter idiomatische Komposita wie beispielsweise „Fettnäpfchen“ (Stumpf 2015: 32). Zudem spannt er den Grad der Polylexikalität weiter, indem er *formelhafte Texte*, wie etwa Gebete oder Lieder,

ebenfalls berücksichtigt und zählt im Gegensatz zu Donalies (2009) und Burger (2015) satzwertige Phraseme als abgeschlossene Phrasen, wie etwa „Jeder ist seines (eigenen) Glückes Schmied“ (Stumpf 2015: 32f.). Seine Unterscheidung der satzförmigen Konstruktionen mit Leerstellen kommt dabei den satzwertigen Phrasemen nach Donalies (2009) gleich. Burger (2015) positioniert sich hinsichtlich phraseologischer Einwortäußerungen gegen Stumpfs (2015) Ausführung und zählt Einwortphraseme aufgrund ihrer morphosyntaktischen Gegebenheiten nicht zur Basisklassifikation von Phraseologismen (vgl. Burger 2015: 36). An dieser Stelle schließt sich die Terminologie dieser Arbeit der Haltung von Stumpf (2015) an, da viele Komposita sinnbildlich zu verstehen sind (vgl. Abb. 1 nach Stumpf 2015) und in diesem Sinne rezipierend wie idiomatische Phraseme fungieren.

2.1.1.2 Festigkeit

Bei der Festigkeit von Phraseologismen handelt es sich laut Burger (2015) um ein Konzept der Formelhaftigkeit, welches den Grad der Veränderbarkeit der einzelnen Phrasemkomponenten betrifft und auf verschiedenen Ebenen unterschieden werden kann (vgl. Burger 2015: 17). Bei Ersterer handelt es sich um die psycholinguistische Ebene, bei welcher Phraseme als kompakte und mentale Einheiten gespeichert werden, welche immer wieder abgerufen und reproduziert werden können (vgl. Burger 2015: 18f.). Die strukturelle Ebene beschreibt die nicht oder nur begrenzt vorhandene Veränderbarkeit von Phraseologismen und geht diesbezüglich von Irregularitäten und Beschränkungen aus (vgl. Burger 2015: 19f.). Es handelt sich also um lexikalisch-semantiche Einschränkungen in Bezug auf Phraseologismen, welche Burger (2015) wie folgt genauer ausführt:

[W]enn man beim Ausdruck „das ist kalter Kaffee“ in einer Phraseologischen Bedeutung „das ist längst bekannt, uninteressant“ das Adjektiv in prädikative Position versetzt, geht die phraseologische Bedeutung verloren, und der Ausdruck wird zu einer freien Wortverbindung (Burger 2015: 20).

Strukturelle Irregularitäten beziehen sich wiederum auf morphosyntaktische Anomalien innerhalb von Phraseologismen, welche laut Burger (2015) gleichzeitig einen Aspekt der Idiomatizität aufweisen: „Dieser Komplex von Anomalien ist ein Symptom für die Idiomatizität des Phraseologismus und somit ist der strukturelle Aspekt der Festigkeit gleichzeitig ein Aspekt der Idiomatizität“ (Burger 2015: 22). Es handelt sich also ferner um Variationen und Modifikationen innerhalb einzelner

Phraseme, welche, wie folgt dargestellt, nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden können (vgl. Burger 2015: 22f.):

Typen phraseologischer Varianten	Beispiele
1. Grammatische Variante	seine Hand/ seine Hände im Spiel haben
2. Lexikalische Variante	ein schiefes Gesicht machen/ziehen
3. Kürzere und längere Variante	sich etwas im Kalender anstreichen/ sich etwas rot im Kalender anstreichen
4. Variante bei der Reihenfolge der Komponenten	Aussehen, wie Milch und Blut/ wie Milch und Blut aussehen
5. Variante bei der externen Valenz	sich die Schuhsohlen ablaufen nach etwas/ um etwas zu bekommen

Tab. 3: Typen phraseologischer Varianten (Burger 2015: 2)

Auch Stumpf (2015) variiert in seiner Klassifikation der Festigkeit von Phraseologismen von freien Wortverbindungen wie etwa „fließendes Wasser“ (Stumpf 2015: 36) über Modellbildungen und Variationen wie beispielsweise „jemand ist leichten/reinen Herzens“ (Stumpf 2015: 36) bis hin zu festen, unveränderbaren Ausdrücken wie „des Pudels Kern“ (Stumpf 2015: 36).

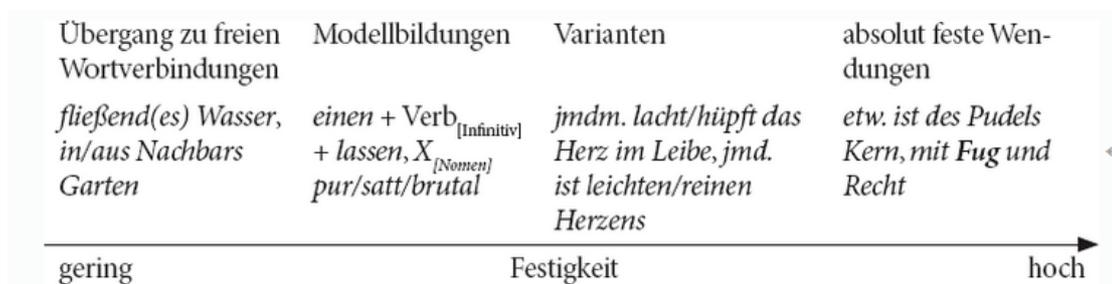


Abb. 2: Festigkeit formelhafter (Ir-)Regularitäten (Stumpf 2015: 36)

Die letzte Ebene macht nach Burger (2015) die pragmatische Festigkeit aus, welche sich auf konkrete Kommunikationssituationen bezieht und sogenannte *situationsgebundene* oder *gesprächsspezifische Routineformeln* betrifft. Diese können kommunikative Funktionen, wie etwa Gesprächssteuerung oder Textverweise, einnehmen (vgl. Burger 2015: 26).

2.1.1.3 Idiomatizität

Die Idiomatizität beschäftigt sich mit der konkreten Bedeutung von Phrasemen und hat zudem auch graduelle Eigenschaften, was wiederum eine nicht zu unterschätzende

Schwierigkeit in der L2-Didaktik darstellt (vgl. Donalies 2009: 21). Burger (2015) führt diesbezüglich weiter aus:

Wie wir [...] gesehen haben, gibt es unterschiedliche Relationen zwischen der phraseologischen Bedeutung und der freien Bedeutung der Komponenten bzw. der ganzen Wortverbindung. Wenn überhaupt eine Diskrepanz zwischen der phraseologischen Bedeutung und der wörtlichen Bedeutung des ganzen Ausdrucks besteht, dann ist der Ausdruck idiomatisch im semantischen Sinn. Je stärker die Diskrepanz zwischen diesen beiden Bedeutungsebenen ist, umso stärker idiomatisch ist das Phrasem (Burger 2015: 26f.).

Laut Burger (2015) handelt es sich also um eine Art semantische Anomalie, welche einerseits den Kern der Idiomatizität charakterisiert und gleichzeitig auch unterschiedlich ausgeprägt sein kann (vgl. Burger 2015: 26f.). Lässt sich die Bedeutung der einzelnen Phraseme nicht aus dem Tenor der Einzelwörter erschließen, sondern erfordert auf der Verständnisebene des Rezipienten eine Art „semantische Transformation“ (Palm 1997: 9), also eine Umdeutung des ursprünglichen Lexemgehalts, handelt es sich um *vollidiomatische Phraseme*. Die Sprachwissenschaft unterscheidet an dieser Stelle zwei weitere Grade, die sogenannten *teildiomatischen* und *nichtidiomatischen Phraseme*. Donalies (2009) hat diese in einer anschaulichen Tabelle zusammengefasst:

Vollidiomatizität	<i>etwas über Bord werfen roter Faden</i>
Teildiomatizität	<i>einen Streit vom Zaun brechen blinder Passagier</i>
Nichtidiomatizität	<i>Maßnahmen treffen der stolze Vater</i>

Tab. 4: Idiomatizitätsgrade (Donalies 2009: 21)

Teildiomatisch sind demnach Äußerungen, wie „blinder Passagier“ (Donalies 2009: 21) oder „einen Streit vom Zaun brechen“ (Donalies 2009: 21). Hierbei kann die Gesamtbedeutung des Ausdrucks teilweise aus dem Inhalt der einzelnen Komponenten erschlossen werden. Nichtidiomatische Phraseme wiederum weisen nur eine minimale semantische Differenz zwischen der Bedeutung und dem Inhalt auf, wie etwa die Äußerung „der stolze Vater“ (Donalies 2009: 21) oder „sich die Zähne putzen“ (Burger 2015: 27). Burger (2015) bezieht sich im Rahmen seiner Definition von Idiomatizität ebenfalls auf den Faktor der sogenannten „Motiviertheit“ (Burger 2015: 28). Dabei handelt es sich um eine zur Idiomatizität kontradiktorische Eigenschaft von Phraseologismen. Der Ausdruck „Maßnahmen treffen“ (Donalies 2009: 21) ist, wie bereits aufgezeigt, ein nichtidiomatisches Phrasem, da sich der Ausdrucksgehalt der phraseologischen Einheit klar erschließen lässt und somit direkt motiviert ist.

Dementsprechend handelt es sich bei unmotivierten Phraseologismen um solche, bei welchen das Motiv der Aussage nicht eindeutig klar ist. Roos (2001) hat dieses komplementäre Verhältnis der graduellen Eigenschaften wie folgt dargestellt:

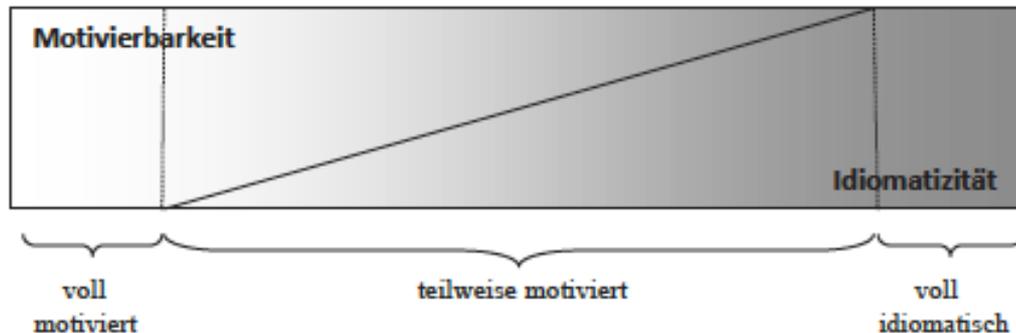


Abb. 3: Das komplementäre Verhältnis zwischen Motiviertheit und Idiomatizität (Roos 2001: 156)

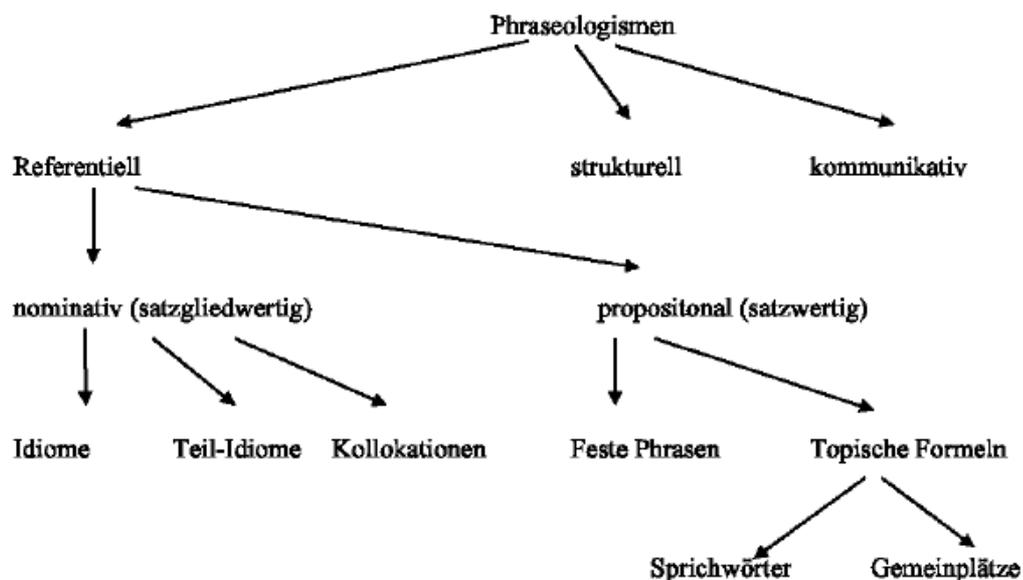
Daraus lässt sich schließen, dass je höher der Grad der Motiviertheit eines Phrasems ist, desto geringer verhält es sich mit seiner Idiomatizität.

2.1.2 Determination

Um Phraseologismen von freien Wortverbindungen abgrenzen und determinieren zu können, ist eine detaillierte Klassifizierung nötig. Burger (2015) schlägt an dieser Stelle, abhängig von dem Ziel der jeweiligen Untersuchung, sogenannte *Kreuzklassifizierungen* vor. Diese ermöglichen eine individuell abgestimmte Determination sowie das Heranziehen verschiedener Ausführungen hinsichtlich phraseologischer Subklassen (vgl. Burger 2015: 30). Im Folgenden werden die semantischen und syntaktischen Aspekte phraseologischer Einheiten aufgezeigt und abschließend im Rahmen des terminologischen Konzepts, auf das Forschungsziel ausgelegt, um weitere Ausführungen ergänzt oder sinngemäß abgerundet.

2.1.2.1 Basisklassifikation nach Burger (2015)

Burger (2015) nimmt hinsichtlich der Kategorisierung einzelner Phraseologismen eine Einteilung in drei Klassen vor und richtet diese nach den grundlegenden Zeichenfunktionen von Phrasemen wie folgt aus (vgl. Burger 2015: 31f.):



Zu den *kommunikativen Phraseologismen* gehören laut Burger (2015) jene Phraseme, welche bestimmte Funktionen innerhalb kommunikativer Handlungen erfüllen (vgl. Burger 2015: 31f.). Dazu zählen unter anderem sogenannte Gruß- und Routineformeln, welche den Anfang oder das Ende einer sprachlichen Handlung markieren, wie etwa „nicht wahr?“ (Burger 2015: 31) oder „meines Erachtens“ (Burger 2015: 31) und folglich das Gespräch zu steuern vermögen (vgl. Burger 2015: 31f.). Zu der zweiten Kategorie, den *strukturellen Phraseologismen*, werden phraseologische Einheiten subsumiert, welche grammatisch strukturelle Relationen herstellen, wie zum Beispiel „wenn auch“ (Burger 2015: 31) oder „in Bezug auf“ (Burger 2015: 31). Die sogenannten *referentiellen Phraseologismen* beziehen sich im Allgemeinen auf Sachverhalte in der Realität oder Fiktion und bezeichnen entweder Objekte oder Vorgänge der Wirklichkeit, im Rahmen sogenannter *satzgliedwertiger Phraseme*, wie etwa „Schwarzes Brett“ (Burger 2015: 31), oder sind Aussagen über diese, im Sinne von satzwertigen Phrasemen, wie beispielsweise „Morgenstund hat Gold im Mund“ (Burger 2015: 31). Satzgliedwertige Phraseologismen können im Satzgefüge laut Burger (2015) an der Stelle von Subjekten, Objekten oder Prädikaten stehen und werden auf semantischer Ebene, dem idiomatischen Grad entsprechend (vgl. Tab.4 nach Donalies 2009), in weitere Subklassen, unterschieden (vgl. Burger 2015: 31f.). Burger (2015) schlägt an dieser Stelle den Terminus *Idiom* für vollidiomatische Phraseologismen vor. Allerdings wird diese Bezeichnung von mehreren Seiten innerhalb der Sprachwissenschaftsforschung kritisiert, da der Terminus nicht selten zu Verwirrung führt und teilweise sowohl als Hyperonym für

idiomatische als auch nichtidiomatische Wendungen genutzt wird. Daraus könnte im Zweifelsfall eine Art Doppeldeutigkeit resultieren, welche eine präzise Terminologie erschweren könnte (vgl. Dobrovol'skij 1995: 12f.). Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf die Verwendung dieses Begriffs verzichtet und im Rahmen der satzgliedwertigen Phraseologismen nach Burger (2015), wie zuvor von Donalies (2009) vorgeschlagen, von vollidiomatischen, teilidiomatischen oder nichtidiomatischen Phrasemen gesprochen. Die sogenannten *Kollokationen* bestehen nach Burger (2015) aus einer Basis und ergeben gemeinsam mit einem Kollokator eine schwache idiomatische Wendung, welche modifiziert werden kann (vgl. Burger 2015: 31f.). Ein Beispiel hierfür wäre „der Kopf brummt“ (Burger 2015: 31). An dieser Stelle muss im Rahmen der Forschungsabsicht festgehalten werden, dass Kollokationen, wie die eben genannte, im Rahmen der Analyse berücksichtigt werden und nur solche ausgeschlossen werden, welche keinerlei Grad von Idiomatizität aufweisen, wie beispielsweise „sich die Zähne putzen“ (Burger 2015: 33). Im Rahmen der satzwertigen Phraseme unterteilt Burger (2015) Phraseologismen nach textlinguistischer und syntaktischer Funktion und klassifiziert zum einen *feste Phrasen* und zum anderen die sogenannten *topischen Formeln*. Als Erstere seien Phraseologismen zu verstehen, welche in ihrer Struktur satzähnlich sind und einen indexikalischen Verweis anführen, wie beispielsweise der Ausdruck „da liegt der Hund begraben“ (Burger 2015: 33). Topische Formeln hingegen müssen nicht kontextuell gebunden sein, da sie situationsunabhängig nachvollziehbar sind. Beispiele dafür sind zum einen klassische *Sprichwörter*, wie „Morgenstund hat Gold im Mund“ (Burger 2015: 31), und zum anderen sogenannte *Gemeinplätze*, welche in der weiteren Ausführung seitens Burger (2015) auch als *Evidenzformeln* bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um tautologische Selbstverständlichkeiten, wie etwa „was sein muss, muss sein“ (Burger 2015: 35).

2.1.3 Konspekt: Terminologie

Zusammenfassend werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit und abzielend auf die Lehrwerkanalyse in Kapitel 3 unter den Begriffen *Phrasem*, *Phraseologismus* und *phraseologischer* sowie *idiomatischer Einheit* Mehrwortverbindungen verstanden, welche sich unter die Phraseme im engeren Sinne nach Burger (2015) subsumieren lassen und dementsprechend neben den Eigenschaften der Polylexikalität und Festigkeit auch dem Grad der Idiomatizität gerecht werden. Dabei werden

teildiomatische sowie vollidiomatische, also teilweise und nicht motivierte, Phraseologismen berücksichtigt, nichtidiomatische und dementsprechend direkt motivierte Phraseme werden aus der Analyse ausgeschlossen. Hinsichtlich der Polylexikalität werden darüber hinaus, wie bereits in Kapitel 2.1.1.1 nach Stumpf (2015) aufgeführt und entgegen Burgers (2015) Ansicht, auch formelhafte Einwortäußerungen, die sogenannten *automatisierten Unikalia* (Stumpf 2015: 32) gezählt. Die Festigkeit betreffend dienen die fünf Typen phraseologischer Varianten Burgers (2015) sowie dementsprechend die „Varianten“ und „absolut festen Wendungen“ (vgl. Abb. 2) nach Stumpf (2015) als Grundlage. Bezüglich der semantischen und syntaktischen Klassifikation wird sich die in Kapitel 4 folgende Analyse auf die ausgearbeitete Ausführung von Burger (2015) stützen und in diesem Sinne das idiomatische Phraseminventar der einzelnen Lehrwerke extrahieren, welches, wie bereits aufgezeigt, „eine grundlegende Voraussetzung der Sprachbeherrschung“ (Ettinger 2019: 84) ist und dementsprechend als Ausgangspunkt für die Eingrenzung der Terminologie gedient hat.

2.2 Phraseodidaktik

Phraseodidactics, also known as didactics of phraseology, is a new emerging research discipline. Phraseodidactics deals with the treatment of phraseological units (idioms, proverbs and collocations) in language teaching practice, in language learning and in course books. The phraseodidactic approaches are used to expand the students' vocabulary and to enhance their communicative competence (Ettinger 2019: 84).

Die Phraseodidaktik versteht sich als verhältnismäßig junger Teilbereich der Phraseologie, welcher sich in erster Linie mit der didaktischen Vermittlung phraseologischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im L2-Unterricht befasst. Es geht darum, den TN innerhalb des FSUs, wie im Vorfeld dargestellt, Phraseme als polylexikalische Einheiten zu vermitteln sowie ihre vielseitige Bedeutung innerhalb der Sprache erkenntlich zu machen. Phraseme jeglicher Art gehören als lexikalisches Inventar zu einer Sprache dazu und sind dementsprechend didaktisch und systematisch in die Vermittlung einer L2 in den FSU einzubeziehen.

Hinsichtlich der Frage nach der Behandlung formelhafter Sprache im Fremdsprachenunterricht ist daher festzuhalten, dass ihre Vermittlung eine absolute Notwendigkeit darstellt. Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft. Aus diesem Grund kommt dem Erwerb und dem Gebrauch formelhafter Sprache durch Nicht-Muttersprachler eine wichtige Bedeutung zu (Aguado 2002: 43).

Die Phraseologie sollte somit ein fester Teil des DaF-Unterrichts sein, bei welchem

den LernerInnen, dem handlungsorientierten Ansatz² folgend, idiomatische Kompetenzen nähergebracht werden sollen. Hierbei wird zwischen aktiven und passiven phraseologischen Kenntnissen unterschieden. Ettinger (2019) greift diesbezüglich in seiner Abhandlung *Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum aktuellen Forschungsstand* die Thesen von Lüger (2004) auf, welcher in erster Linie eine passive Beherrschung von Phraseologismen im DaF-Unterricht fordert (vgl. Ettinger 2019: 94). Ettinger (2019) untermauert diese Aussage letztlich mit folgender Stellungnahme ebenfalls:

Phraseme einer Fremdsprache sollten in erster Linie zum Erwerb einer passiven phraseologischen Kompetenz gelernt werden, wobei für anspruchsvollere Sprachkenntnisse die Beschränkung auf die in den Lernsammlungen übliche Zahl von 1000 Beispielen bei weitem nicht ausreichen dürfte. [...] Vom aktiven Gebrauch der Phraseme in der zu lernenden Fremdsprache wurde zunächst jedoch generell abgeraten (Ettinger 2019: 94).

Folgt man dieser Ausführung, so sollte das Erwerben von Phrasemen im FSU in erster Linie auf eine passive phraseologische Kompetenz abzielen (vgl. Ettinger 2019: 94). Bezüglich des aktiven Gebrauchs sei zwischen den verschiedenen Arten der Phraseme auf didaktischer Ebene zu unterscheiden. So könnten Routineformeln direkt zu Beginn des L2-Erwerbs gelehrt und gelernt werden, wohingegen bei idiomatischen Phrasemen zunächst „allergrößte Zurückhaltung angesagt“ (Ettinger 2019: 94) sei:

Es fehlt hier noch an Voruntersuchungen, welche Redewendungen als besonders auffällig oder im Gegenteil als unauffällig oder neutral empfunden werden. Anhand einiger weniger, exemplarisch ausgewählter und mit Hilfe von Kontexten ausführlich erklärter Beispiele könnte man die komplexen Gebrauchsbedingungen besprechen und auf die Gefahren eines aktiven Phrasemgebrauchs hinweisen. Hierzu sind allerdings schon recht gute Fremdsprachenkenntnisse erforderlich (Ettinger 2019: 94).

Die Förderung der einzelnen Paradigmen ist somit sehr komplex und stellt eine große Herausforderung im Rahmen des FSU dar. Dennoch zeichnet sich ein enormer Mehrwert ab: Ein passives als auch aktives phraseologisches Wissen kann L2-LernerInnen helfen, alltägliche Kommunikationskontexte besser einzuordnen sowie im Idealfall situationsadäquate Phraseologismen in Gesprächen einfließen zu lassen (vgl. Ettinger 2019: 85). Aus diesem Grund obliege es der Phraseodidaktik im Rahmen des FSUs Sprecherintentionen in Bezug auf die Verwendung von Phraseologismen innerhalb der Kommunikation angemessen darzulegen: „Aufgabe der Phraseodidaktik ist es nun, dem Lernenden zu zeigen, *wer* dieses Phrasem *bei welcher Gelegenheit* und *mit welcher Absicht* gebraucht“ (Ettinger 2019: 86). Eine Beherrschung dieser Kompetenzen sei als „Mittel zum Zweck“ (Ettinger 2019: 85) zu verstehen, da

² In Kapitel 2.3.2 folgt eine ausführliche Auseinandersetzung dazu.

Phraseme innerhalb der Kommunikation sowohl als Mittler auf der Metaebene dienen und darüber hinaus einen großen Teil der Sprachreflexion sowie der Sprachkritik ausmachen (Ettinger 2019: 86 ff.). Ettinger (2007) plädiert an dieser Stelle stark für eine in den alltäglichen Gebrauch eingebettete Didaktik, um nicht korrekten Phrasengebrauch zu verhindern und die damit verbundenen kommunikativen Missverständnisse bei Fehlinterpretationen des idiomatischen Charakters von Phrasemen zu umgehen. Während diesbezüglich zu Beginn der 90er-Jahre noch von einem „phraseologischen Dornröschenschlaf“ (Kühn 1992: 169) der primär- und sekundärsprachlichen Didaktik die Rede war, untermauern derweil weitere Studien die Wichtigkeit phraseologischer Kenntnisse für eine erfolgreiche Kommunikation, denn erst diese ermöglichen eine natürliche und spontane Interaktion innerhalb einer Sprachgemeinschaft (vgl. u. a. Aguado 2002: 43, Boers/ Lindstromberg 2009: 7 & Hallsteinsdóttir 2011: 4). Die in den letzten zwei Jahrzehnten durchgeführten Untersuchungen verfolgten größtenteils das Ziel, die phraseologische Kompetenz bei Fremdsprachenlernern zu verbessern (vgl. u. a. Daniels 1985, Hallsteinsdóttir 2001, Kühn 2005, Jesenšek 2006, Ettinger 2007, Bérendi/Csábi/Kövecses 2008 & Hallsteinsdóttir 2011). Dabei wurden unter anderem verschiedene Einflussfaktoren des L2-Erwerbs untersucht sowie auf funktionale Äquivalenzbeziehungen phraseologischer Einheiten innerhalb verschiedener Sprachen aufmerksam gemacht. Die L1 spielt demnach eine wichtige Rolle beim Erwerb phraseologischer Kompetenzen im Rahmen des DaF-Unterrichts (vgl. u. a. Hallsteinsdóttir 2001 & Jesenšek 2006), wie im Folgenden weiter ausgeführt wird:

Die Ergebnisse der Tests lassen darauf schließen, dass Fremdsprachler nicht nur die muttersprachliche phraseologische Kompetenz auf die Fremdsprache übertragen, sondern auch zusätzlich eine fremdsprachliche phraseologische Kompetenz bilden, die von der muttersprachlichen Kompetenz allerdings kaum getrennt werden kann, und daher als eine Mischkompetenz anzusehen ist. Durch den muttersprachlichen Einfluss haben Fremdsprachler deutlich andere Verstehensvoraussetzungen als Muttersprachler. Dennoch ist anzunehmen, dass die [...] dargestellten Motivierungs- und Verstehensstrategien als solche nicht sprachenspezifisch sind, dass aber die Verwendung der Strategien durch die individuelle Sprachkompetenz, das Wissen und die Lebenserfahrungen der Sprecher sowie vorhandene Kontextinformationen und die Beschaffenheit des jeweiligen Phraseologismus bedingt wird. (Hallsteinsdóttir 2001: 306f.)

Die L2-LernerInnen greifen demzufolge beim Spracherwerb auf bereits vorhandene Konzepte im Rahmen des mentalen Lexikons zurück und stellen auf diese Weise individuelle Vorgehensweisen bezüglich kommunikativer Kompetenzen her. Hallsteinsdóttir (2011) fordert demnach eine „Einbindung von Vorwissen und Verstehensstrategien der Lerner – also der muttersprachlichen phraseologischen

Kompetenz – in den Lernprozess“ (Hallsteinsdóttir 2011: 13) und sieht diese phraseosensible Herausforderung als einen Mehrwert innerhalb der Fremdsprachendidaktik (vgl. Hallsteinsdóttir 2011: 13). Dobrovol'skij und Piirainen (2009) weisen in ihrer umfassenden Studie *Zur Theorie der Phraseologie* ebenfalls auf die Komplexität sowie die Heterogenität der Phrasenvielfalt und die damit verbundenen Herausforderungen für L2-LernerInnen hin. Durch die Untersuchung kognitiver und kultureller Aspekte zeigen sie die „idiosynkratische Natur“ (Dobrovol'skij/Piirainen 2009: 11) von Phraseologismen auf und weisen gleichzeitig auf die Arbitrarität ebendieser hin. Dabei fokussieren sie sich auf die Idiomatizität von Phrasemen und bezeichnen diese als „eine besondere Art von bildlichen Lexikoneinheiten“ (Dobrovol'skij/Piirainen 2009: 12), welche sich kognitionslinguistisch als Wissensstrukturen etablieren und gleichzeitig kulturgebundene Phänomene aufweisen. Sie unterteilen die Struktur von Idiomen an dieser Stelle in vier verschiedene Aspekte: Semantik und Motivation, Semantik und Pragmatik, Syntax und Semantik sowie die kontrastive Perspektive und streben damit „eine geeignete theoretische Grundlage für die Erforschung bestimmter semantischer, syntaktischer und pragmatischer Aspekte der Phraseologie“ (Dobrovol'skij/Piirainen 2009: 184) an. Auf diesen semantisch-pragmatischen Mehrwert innerhalb der Forschung zielten auch weitere Studien, wie beispielsweise die von Lorenz-Bourjot und Lüger (2001) ab, welche in ihrer Abhandlung *Phraseologie und Phraseodidaktik* konkrete Didaktisierungsvorschläge für den FSU vorstellten, indem sie authentische UEs samt zugehöriger Lernziele formulierten (vgl. Ettinger 2019: 91). Die systematische Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht wurde bereits von Kühn (1992) mit dem sogenannten *Phraseologischen Dreischritt* etabliert, welcher innerhalb der Forschung immer wieder neu aufgearbeitet und erweitert wurde. Doch welche Phraseologismen sind für den FSU angebracht und in welcher Reihenfolge sollte die Vermittlung dieser erfolgen? Ettinger (2019) plädiert an dieser Stelle an die „kommunikative Dringlichkeit“ (Ettinger 2019: 92), also an die Gebrauchsfrequenz des Phraseminventars – das sogenannte *phraseologische Minimum* bzw. *Optimum*. Im weiteren Verlauf wird auf den Grundstein der phraseologischen Vermittlung von Phrasemen im DaF-Unterricht, *den Phraseologischen Dreischritt* nach Kühn (1992), eingegangen sowie die Frage diskutiert, nach welchen Kriterien Phraseme für den FSU ausgewählt werden sollten bzw. können. Daraus resultiert eine theoretische Basis für die folgende Lehrwerkanalyse.

2.2.1 Das phraseologische Optimum

Eine andere Situation ergibt sich mit Blick auf *idiomatische Ausdrücke* oder satzwertige Phraseme. Hier wird generell – allen Überlegungen zum phraseologischen Minimum oder Optimum zum Trotz – eine selektive Auswahl empfohlen mit der Beschränkung auf eine passive bzw. rezeptive Kompetenz. Nur: Welche Zahl erscheint realistisch? Reichen einige hundert Phraseme? Wie steht es um die Relevanz von Redewendungen wie *Feuer fangen, ins Gras beißen, Fersengeld geben*, Slogans wie *Der Weg ist das Ziel*, Sprichwörter wie *Aus den Augen, aus dem Sinn* oder *Hunde, die bellen, beißen nicht*? Was ist kommunikativ gebräuchlich oder dringlich? In dieser Hinsicht gehen die Meinungen indes weit auseinander (Lüger 2019: 70).

Innerhalb des gesteuerten Spracherwerbsprozesses von Phraseologismen im FSU entwickelten die Sprachwissenschaftler Hallsteinsdóttir, Šajánková und Quasthoff (2006), „die bisher umfangreichste und zuverlässigste Frequenzuntersuchung zu den deutschen idiomatischen Phrasemen“ (Ettinger 2019: 97). Bei der Studie handelt es sich konkret um den Vorschlag eines Phraseminventars, welcher nicht nur auf frequenzbasierten Daten fußt, sondern auch das Kriterium der Geläufigkeit berücksichtigt und an die Untersuchungen von Ďurčo (2001) zur lexikographischen Erfassung von Sprichwörtern im DaF-Bereich anschließt. Die innerhalb der Studie *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen* (2006) gesammelten Daten umfassten mehr als 1000 Phraseme und wurden aus unterschiedlichen phraseologischen DaF-Wörterbüchern extrahiert. Mithilfe eines erstellten Fragebogens wurden TN mit Deutsch als L1 anschließend dazu befragt. Die Befunde wurden in neun verschiedene Kategorien eingeteilt, welche im Folgenden dargestellt werden:

Frequenz und Geläufigkeit	Frequenz im Korpus	Geläufigkeit bei Muttersprachlern
Hoch	A über 500 Belegstellen	B 76-101 aktiv verwendet
Mittel	C 101-500 Belegstellen	D 51-75 aktiv verwendet
Niedrig	E 0-100 Belegstellen	F 0-50 aktiv verwendet

Tab. 5: Erweiterte Tabelle für die Auswertung der Geläufigkeit und Frequenz von Phraseologismen nach Hallsteinsdóttir et al. (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 126)

Im Anschluss wurden die verschiedenen Gruppen kombiniert und anhand der gewonnenen Ergebnisse Rückschlüsse gezogen. Die Gruppe AB umfasst alle extrahierten Phraseme, welche eine hohe Frequenz im Korpus aufweisen sowie im muttersprachlichen Gebrauch sehr geläufig sind. Es handelt sich dabei um 143 Phraseologismen (vgl. Tab. D im Anhang), welche von Hallsteinsdóttir et al. (2006) normiert und als für den Grundwortschatz des Phraseologismus essentiell eingestuft

wurden. Die Gruppe CB enthält 258 Phraseme mit mittlerer Frequenz und hoher Geläufigkeit, welche vor allem im Bereich der Sprachrezeption und -produktion im FSU vermittelt werden sollten. Die Gruppe EB samt 223 Phraseologismen lasse sich mit einer niedrigen Frequenz im Korpus, jedoch einer hohen Geläufigkeit bei Muttersprachlern, hauptsächlich dem Bereich der gesprochenen Sprache zuordnen und gehöre laut Hallsteinsdóttir et al. (2006) ebenfalls zum Kernbereich eines phraseologischen Optimums für L2-LernerInnen. Zusammenfassend gehören laut der hier vorgestellten Studie also knapp 600 Phraseologismen zum Hauptbestandteil eines phraseologischen Optimums für DaF. Die Ergebnisse der restlichen Gruppen (AD, CD, ED und AF) könne man als Peripheriebereich des phraseologischen Optimums ansehen, wohingegen die Gruppen CF und EF aufgrund ihrer niedrigen Geläufigkeit und mittleren bis niedrigen Frequenz komplett von einer Norm in Bezug auf ein phraseologisches Optimum auszuschließen seien (vgl. Hallsteinsdóttir et al. 2006: 127f.). Hallsteinsdóttir et al. (2006) verlauten abschließend, dass es sich bei der durchgeführten Studie lediglich um einen ersten Vorschlag handle, welcher ergänzt werden könne und im Zweifelsfall sogar müsse, da nur ein Teilbereich der deutschen Phraseologie im Rahmen der Studie untersucht wurde (vgl. Hallsteinsdóttir et al. 2006: 129). Auch Ettinger (2007) sieht innerhalb der Phraseodidaktik bezüglich phraseologischer Frequenz nach wie vor ein Forschungsdesiderat und plädiert für mehr frequenzbasierte Forschung, um dem irrelevanten Arbeiten mit seltenen Phrasemen im FSU entgegenzuwirken (vgl. Ettinger 2007: 901). Analysen von vorhandenen Inventaren scheinen ihm sinnvoll (vgl. Ettinger 2007: 902). Wie bereits im Eingangszitat dieses Kapitels aufgezeigt, gehen die Meinungen bezüglich eines minimalen bzw. optimalen phraseologischen Konsens laut Lüger (2019) dennoch nach wie vor auseinander. Auch Feilke (2004) sieht den Wert der Frequenz innerhalb der Phraseologieforschung problematisch:

Das Kriterium des mehr oder weniger frequenten Gebrauchs oder gar die Kriterien der Reproduziertheit und Gespeichertheit, zu denen die Linguistik kraft Amtes gar nichts sagen kann – und meines Erachtens auch nichts sagen sollte –, trägt zur Qualifizierung in Frage stehender Einheiten als Zeichen nichts bei (Feilke 2004: 52f.).

Die Häufigkeit, in welcher Phraseme im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet werden, kann ihrer Meinung nicht, wie in der Forschung jahrelang angenommen, als Kriterium für Phraseologismen gewertet werden. Feilke (2004) setzt im Gegensatz zu Hallsteinsdóttir et al. (2006) die Begriffe Frequenz und Geläufigkeit in ihrer Aussage synonym und bemängelt diese Charakteristika in Bezug auf die phraseologische

Qualifizierung. Folgt man dieser Aussage, so könnten laut Feilke (2004) auch niedrig frequentierte Phraseologismen einen großen Mehrwert im Sprachgebrauch für L2-LernerInnen darstellen. Hallsteinsdóttir (2011) schlägt hinsichtlich eines allgemeingültigen Grundwortschatzes im Rahmen der Phraseologie eine Orientierung am GER vor:

Bei der didaktischen Aufarbeitung sollen die Phraseologismen nach ihrer Zugehörigkeit zu Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Interaktion) und zu erlernenden Sprachhandlungen in die Niveaustufen des GER eingeordnet werden (Hallsteinsdóttir 2011: 8).

Auch Ettinger (2019) diskutiert in seiner Abhandlung *Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum Forschungsstand* erneut, inwiefern es in der heutigen Zeit noch lohnenswert sei, nach einem phraseologischen Optimum zu suchen (vgl. Ettinger 2019: 95). In einem forschungswissenschaftlichen Rückblick hält er dennoch fest, dass es Hallsteinsdóttir et al. (2006) mit ihrer Studie gelungen sei, eine authentische und präzise Vorreiterrolle einzunehmen, welche, so hofft er, nicht nur Nachahmer finden würde, sondern auch innerhalb der Lehrwerkkonzeption und folglich der Vermittlung im FSU wegweisend sei (vgl. Ettinger 2019: 98).

2.2.2 Der phraseologische Dreischritt

Der phraseologische Dreischritt ist ein von Kühn (1992) didaktisch ausgearbeitetes Konzept zur Vermittlung von Phraseologismen im Fachbereich DaF. Wie bereits der Name verlauten lässt, handelt es sich bei dem Unterrichtsmodell um eine in drei Schritte unterteilte Vorgehensweise, mithilfe welcher Phraseme im FSU gelehrt und gelernt werden sollen. Bei der Methode sollten LernerInnen zunächst idiomatische Phraseme in authentischen Textsorten erkennen, welches ebendiesen mittels vorheriger Sensibilisierung zur Entschlüsselung phraseologischer Ausdrücke seitens der Lehrperson leichter gemacht werden sollte. Semantische Inkompatibilitäten sowie morphosyntaktische Anomalien stellen an dieser Stelle zusätzliche Hilfen dar (vgl. Kühn 1992: 178f.). Kühn (1992) plädiert weiter für eine Arbeit mit und an Texten, um LernerInnen an die Struktureigenschaften, wie beispielsweise sogenannte „semantische Unverträglichkeiten“ (Kühn 1992: 178), von Phraseologismen heranzuführen. Der erste Lernschritt ist eine Grundvoraussetzung für die anschließenden beiden Teilschritte, dem Entschlüsseln und schließlich dem eigenständigen Verwenden von Phrasemen. „Hat der Schüler [/die Schülerin] in einem Text einen Phraseologismus ‚entdeckt‘, so geht es im sich daran anschließenden

Lernschritt um das Erklären und Verstehen des Phraseologismus“ (Kühn 1992: 178). Diese Bedeutungserschließung sollte im Idealfall durch geschicktes Fragen seitens der Lehrperson erfolgen (vgl. Kühn 1992: 179). Kühn (1992) setzt an dieser Stelle das Beispiel „sich aus dem Staube machen“ (Kühn 1992: 179) an. Dabei sollte den LernerInnen verdeutlicht werden, dass es sich bei dem Phraseologismus „sich aus dem Staube machen“ nicht um bloßes weg- oder davonfahren handelt, sondern dass dies etwas Unrechtmäßiges nach sich zieht – in diesem Falle, die Fahrerflucht nach einem Verkehrsunfall. Der dritte Arbeitsschritt dient dazu, den LernerInnen letztlich das eigenständige Verwenden von phraseologischen Einheiten in einem authentischen Kontext zu ermöglichen. Dabei können verschiedenste Aufgabenstellungen, wie beispielsweise Lückentexte oder Rollenspiele, zum Einsatz kommen, welche den SchülerInnen helfen sollen, ihr phraseologisches Wissen zu festigen (vgl. Kühn 1992: 180). Es handelt sich also um das Erlernen von phraseologischen Kompetenzen, welche von der Rezeption letztlich zur Produktion führt. Kühns (1992) Vorschlag wurde seitens der Phraseodidaktik als großer Fortschritt bezeichnet und im Laufe der Zeit von verschiedenen Wissenschaftlern immer wieder überarbeitet (vgl. Ettinger 2019: 99). Während Lüger (1997) dahingehend modifiziert, ein weiteres Kriterium zwischen Kühns (1992) zweiten und dritten Arbeitsschritt einzubauen, um den LernerInnen damit ein „Festigen“ der entschlüsselten Phraseologismen vor der eigenständigen Rezeption zu ermöglichen, appelliert Ettinger (2019) hingegen an eine weniger elaborierte Vorgehensweise:

Die Praxis hat uns [...] immer wieder gezeigt, dass solche Entdeckungsprozeduren für den Lernenden eigentlich nicht erforderlich sind. Für ihn genügt die schlichte Erkenntnis, dass er eine polylexikalische Einheit im Kontext nicht versteht, ihre Bedeutung auch nicht aus den einzelnen Lexemen erklären kann und dass er nun weitere Schritte, wie z.B. die Wörterbuchbenutzung oder die Informantenbefragung unternehmen muss. Dank unserer Unterrichtserfahrung im universitären Sprachunterricht mit Französisch als Fremdsprache für deutsche Studierende haben wir in den vergangenen Jahren diesen Dreischritt modifiziert und für einen regelmäßig angebotenen Kurs verändert (Ettinger 2019: 99).

In der hier angedeuteten Studie aus dem Jahr 2001 erprobte Ettinger ein Unterrichtsverfahren zur Didaktisierung von Phraseologismen, welches deutschen Studierenden autonomes Lernen in dem Fach Französisch als Fremdsprache in Bezug auf phraseologische Kenntnisse ermöglichen sollte. Dabei sollte den LernerInnen mithilfe des Erwerbs „einer umfangreichen rezeptiven d.h. passiven phraseologischen Kompetenz im Französischen, [...] das Hörverständnis, das Textverständnis und das Übersetzen authentischer französischer Texte“ (Ettinger 2019: 99) erleichtert werden. Ettinger (2001) beschränkte sich innerhalb des Vorgehens auf idiomatische

Phraseologismen und ergänzte Kühns (1992) Verfahrensvorschlag um eine vierte Phase, wobei lediglich der erste Schritt des Entschlüsselns konform ist. Im weiteren Verlauf wurden „ca. 500 Phraseolexeme mit Hilfe eines Lehrbuchs durchgearbeitet“ (Ettinger 2019: 99) und die LernerInnen hatten im Anschluss wöchentlich die Aufgabe etwa 50 Phraseologismen eigenständig Zuhause zu lernen, wobei schwere Beispiele gemeinsam im FSU mit der Lehrperson besprochen wurden (vgl. Ettinger 2019: 99). Der dritte Schritt widmete sich der Vertiefung und Festigung von Phraseologismen, bei welchem bewusst auf Textarbeit verzichtet wurde, vielmehr sollte

der Dozent [/die Dozentin] jedoch interessantere, schwierigere, komplexere Phraseme ausführlicher, eventuell sogar mit Hilfe kleinerer Texte besprechen, bzw. in der Terminologie Kühns entschlüsseln und sie dadurch auch phraseographisch präziser beschreiben (Ettinger 2019: 100).

Abschließend sollten die LernerInnen anhand Internetsuchmaschinen autonom Kontexte zwischen den gelernten Phrasemen herstellen. „Diese Selbstlernmethode ermöglicht es auch, noch nicht kodifizierte, semantische Veränderungen eines Phrasems zu erfassen“ (Ettinger 2019: 100). Wie bereits der Titel der Studie *Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch* aufzeigt, plädiert Ettinger (2001) in Bezug auf die Vermittlung von Phrasemen an eine sich vom Lehrwerk lösende Didaktisierungsmethode. Die LernerInnen sollten indes mutiger gemacht werden autonom zu lernen und sich ohne eine klar vorgegebene Phrasenauswahl selbst für die für sie relevanten Einheiten entscheiden, ohne dabei von den „verspäteten Registern der sprachlichen Norm“ (Ettinger 2019: 100) gelenkt zu werden. Auch Lüger (2004) unterstützt diese Ansicht und betont in seiner Abhandlung die Bedeutsamkeit von selbstautonomen Lernmethoden in Bezug auf Phraseologismen (vgl. Lüger 2004: 121ff.). Solano Rodriguez (2007) geht diesbezüglich noch einen Schritt weiter und plädiert für ein „diccionario fraseológico personalizado“ (Solano Rodriguez 2007: 216), also eine Art „individuelles phraseologisches Wörterbuch“, welches verschiedene Kategorien abhandelt und LernerInnen beim Erwerb phraseologischer Einheiten helfen soll:

Para su elaboración, los aprendices abrirán un fichero, tradicional o virtual, donde cada nueva unidad fraseológica será objeto de un apartado, encabezado por el lema de la unidad fraseológica, es decir, la forma con la que podría constituir una entrada en un diccionario, su transcripción fonética, la indicación de su ámbito y frecuencia de uso, las posibles secuencias homófonas, y sus sinónimos y antónimos, si los hay. A medida que progrese el aprendizaje, el aprendiz irá completando el apartado con ejemplos recogidos en documentos auténticos que contengan la unidad fraseológica. Finalmente, se reseñará las equivalencias, léxicas o fraseológicas, en la lengua materna. Poco a poco, guiado por el

docente, y a medida que avance en su aprendizaje, el aprendiz irá completando su diccionario que tendrá una doble utilidad, como herramienta de refuerzo del aprendizaje y como instrumento de auto-evaluación. El docente deberá revisar de manera periódica la evolución del mismo, como ayuda y estímulo al trabajo personal del alumno (Solano Rodríguez 2007: 216).

Die Erarbeitung von phraseosensiblen Unterrichtsmaterialien war und bleibt auch laut Ettinger (2019) eines der wichtigsten Forschungsdesiderate innerhalb der fremdsprachlichen Phraseodidaktik, welchem dementsprechend nachgegangen werden sollte. Im folgenden Kapitel wird daran anknüpfend auf das in der sprachwissenschaftlichen Forschung umstrittene Medium *Lehrwerk* näher eingegangen sowie eine Grundlage für die darauffolgende Analyse geschaffen.

2.3 Das Lehrwerk im Diskurs

Um den Begriff *Lehrwerk* auf der Forschungsebene und für diese Arbeit essenziell einordnen und in seiner Bedeutung erfassen zu können, gilt es zunächst den Terminus genau zu definieren und ihn damit gleichzeitig von anderen Fachtermini abzugrenzen. Ott (2015) spricht an dieser Stelle von sogenannten *Bildungsmedien* und versteht diese als eine Art Hyperonym, unter welchen auch der Terminus *Lehrwerk* fällt – sie legt die Determination wie folgt aus:

Unter *Bildungsmedien* verstehe ich Informationsträger, welche von Personen in der Rolle als Lernende und/oder Lehrende für die Aneignung bzw. Vermittlung und Festigung von Wissen, das in den verschiedenen Bildungsabschnitten (Kinderkrippe, Kindergarten, Schule, Aus- und Weiterbildung, Hochschule) als lehr- und lernrelevant gilt, verwendet werden können und welche für diesen Zweck konzipiert wurden; in der Regel heißt das auch: Das zu lernende Fach- und Methodenwissen ist im Bildungsmedium didaktisch aufbereitet (Ott 2015: 19).

Das Lehrwerk oder klassische Schulbuch ist nach dieser Definition also eine Art „Prototyp“ (Ott 2015: 19f.), welches als Wissensträger von Sprache und Soziokultur verstanden werden kann. Bereits zu Beginn der Bildungsmedienforschung ordnen die Sprachwissenschaftler Heuer und Müller (1993) dem Lehrwerk eine entscheidende Rolle in der Unterrichtspraxis zu und bilden damit quasi den Grundstein für Otts (2015) sowie vieler weiterer Begriffsauslegungen (vgl. Krumm et al. 2001: 1034).

2.3.1 Definitionsmerkmale & Determination: Lehrbuch-Lehrwerk

Neuner (2003) als auch Krumm/Ohms-Duszenko (2008) verstehen den Terminus *Lehrwerk* als eine Art „mediales Gesamtpaket“, welches über das einfache Lehr- oder Kursbuch hinausgeht und sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt (vgl.

Krumm/Ohms-Duszenko 2008: 1029). Auch Rösler und Würffel (2017) ordnen dem Lehrwerk verschiedene Bestandteile mit bestimmten Funktionen zu. So können unter diesen Terminus nicht nur die klassischen Lehr-/Kurs- und Arbeitsbücher fallen, sondern auch das Lehrerhandbuch, Wortlisten zum Lehrwerk, zusätzliche Trainingsbücher, Hörkassetten/CDs, Folien für den Overheadprojektor, Video-material/DVDs, Online-Übungen, Materialien für interaktive Whiteboards oder auch Apps (vgl. Rösler/Würffel 2017: 18 ff.). Dabei mache jedoch das Lehrbuch gemeinsam mit dem Arbeits- sowie Lehrerhandbuch „den Kern des Lehrwerks“ (Rösler/Würffel 2017: 20) aus.³ Auch Neuner (2003) grenzt den Begriff *Lehrbuch* ganz klar von dem Terminus *Lehrwerk* ab und ordnet ihn diesem unter, indem er Letzteren vielmehr als ein methodische Konzepte bietendes Medium versteht (vgl. Rösler/Würffel 2017: 399). Rösler (2012) bringt mit seiner Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Input ein weiteres wichtiges Kriterium der Determination ins Spiel und ordnet das Lehrwerk, angesichts individuell ausgewählter Inhalte sowie dem Rahmen des Sprachniveaus, Ersterem zu (vgl. Rösler/Würffel 2017: 33). Rösler (2012) definiert das Lehrwerk darüber hinaus als Begleiter des Spracherwerbsprozesses:

Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen. Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, es bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und bestimmte Zielgruppen (Rösler 2012: 41).

Auch Neuner (2003) bekräftigt diese steuernde Funktion des Lehrwerks und geht sogar einen Schritt weiter, indem er in ebendiesem sogar „eine Ersatzfunktion für den Lehrplan“ sieht (vgl. Neuner 2003: 400). Leupold (2010) bekräftigt diese Leitfunktion des Lehrwerks ebenfalls, betont allerdings auch, dass sich der Diskurs um den Terminus in einem Wandel befindet und individuell an die LernerInnen und deren Interessen sowie die Rahmenbedingungen, wie Sprachniveau oder Klassensituation adaptiert werden muss (vgl. Leupold 2010: 132ff.). Rösler und Würffel (2017) summieren die Funktionen von Arbeits- und Lehrbuch und differenzieren lediglich die unterschiedlichen Rollen, welche die beiden Komponenten letztlich einnehmen:

Von einem Lehrbuch erwartet man generell, dass es die wesentlichen Inhalte, das heißt die Themen, den Wortschatz, die Redemittel und die sprachlichen Strukturen, die man einführen will, vorgibt. Es stellt damit die Grundlage für den Unterricht dar. Das Arbeitsbuch kann hingegen unterschiedliche Funktionen haben: Manchmal liefert es vor allen Dingen Material für die Einzelarbeit zu Hause; manchmal muss es stärker in den

³ An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass sich die folgende Determination des Begriffs *Lehrwerk* auf die Termini *Lehr- und Arbeitsbuch* sowie *Kurs- und Übungsbuch* fokussieren wird, da diese den Untersuchungsgegenstand der folgenden Lehrwerkanalyse ausmachen.

Unterricht integriert werden, da es gemäß der Konzeption des Lehrwerks – das Lehrbuch ergänzt und ein notwendiger Bestandteil für den Unterricht ist (Rösler/Würffel 2017: 21).

Dieser Definition folgend, müssen die beiden Komponenten also gemeinsam betrachtet werden, aus welchem Grund sich die folgende Lehrwerkanalyse auch auf das jeweilige Arbeits- und Kursbuch der Niveaustufe B1Plus der ausgewählten drei Verlage, Cornelsen, Hueber und Klett, beziehen wird. Darüber hinaus schreibt Rösler (2014) dem Lehrbuch weitere Funktionen zu – unter anderem und für diese Arbeit relevant: das Präsentieren von grammatischen Phänomenen und Redewendungen (vgl. Rösler 2014: 21). Es lässt sich an dieser Stelle also festhalten, dass dem Terminus *Lehrwerk* im gesamten Forschungsdiskurs ein hoher Stellenwert beigemessen wird und die Bedeutung dessen innerhalb des Spracherwerbsprozesses eine entscheidende Rolle einnimmt, da es aufgrund seiner Orientierungsfunktion als Planungshilfe in der Unterrichtsgestaltung gesehen werden kann. Bezüglich der Auswahl der Lehrwerke spielen die curricularen Vorgaben seitens des GERs eine entscheidende Rolle. Im folgenden Kapitel wird daran anknüpfend näher auf dessen Rolle sowie Leitbild im DaF-Unterricht eingegangen.

2.3.2 Lehrwerkkonzeption: Die Rolle des GERs im DaF-Unterricht

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) bildet eine wichtige Grundlage für Lehrwerke und ist richtunggebend für Prüfungen und Sprachtests, wie beispielsweise dem *telc-Test*, im Allgemeinen. Der GER wurde erstmals im Jahr 2001 veröffentlicht und „soll für verschiedene Sprachen eine Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen sowie Methoden und Verfahren der Evaluation bieten“ (Ende et al. 2013: 13). Er ist zu einer Art Instrument der Qualitätssicherung innerhalb der Sprachwissenschaft geworden und vertritt einen handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz, welcher großen Einfluss auf Curricula, Lehrwerke und den FSU hat. Mithilfe von Kann-Beschreibungen wird hier die sprachliche Handlungsfähigkeit von LernerInnen auf den verschiedenen Kompetenzniveaus festgelegt und somit eine valide Ebene für das Sprachenlernen und -lernen geschaffen. Innerhalb der Globalskala für die sechs Niveaustufen (A1-C2) werden die Kompetenzbeschreibungen der zu erreichenden Lernziele festgehalten. Der GER unterscheidet hierbei eine elementare (A), selbstständige (B) sowie eine kompetente (C) Sprachverwendung. Diese sprachübergreifenden Richtlinien stellen zusammengefasst die Kernkompetenzen einzelner Sprachniveaustufen dar, welche

sich sowohl aus deklarativem Wissen als auch aus prozeduralen, impliziten Fertigkeiten zusammensetzen. Im Folgenden wird, in Anlehnung an das Thema dieser Arbeit, die ausführliche Beschreibung der Sprachniveaustufe B1 des GERs aufgezeigt, während auf die Darstellung der anderen Niveaustufen hinsichtlich des Umfangs verzichtet wird.

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. (Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Die Niveaustufen des GER).

Diese und weitere einzelsprachliche Umsetzungen werden also „in Form von sogenannten Referenzniveaubeschreibungen für nationale und regionale Sprachen“ (Ende et al. 2013: 23) individuell umgesetzt – im Fachbereich DaF sind diese erstmals im Jahr 2002 als *Profile deutsch* veröffentlicht worden (vgl. Ende et al. 2013: 24). Der GER ist folglich eine Grundlage der empirisch fundierten Curriculumentwicklung, demgemäß sich auch die Lehrwerkkonzeptionierung sowie die Analyse von Lehr-Lern-Medien ausrichten sollte. Im Rahmen des DaF-Unterrichts wird dabei von institutioneller Seite, unter anderem dem Goethe-Institut und damit einhergehend dem DLL, an die Orientierung der sogenannten *Didaktisch-methodischen Prinzipien* appelliert (vgl. Ende et al. 2013: 26f.). Diese schlagen keine konkreten Methoden bei der Vermittlung der deutschen Sprache vor, sondern empfehlen „vielmehr [...] didaktisch-methodische Prinzipien [...], die nach aktuellen Erkenntnissen geeignet sind, beim Erlernen einer fremden Sprache“ (Goethe Institut: *Deutsch Lehren Lernen*®). Dadurch würde der Lernerfolg und dementsprechend auch das sprachliche Handeln der LernerInnen gesteigert werden (vgl. Goethe Institut: *Deutsch Lehren Lernen*®). Das vorgeschlagene Konzept umfasst zehn wesentliche Zielsetzungen, welche im Folgenden knapp konspektiert werden:

- Kompetenzorientierung

- zielt auf die prozeduralen Fertigkeiten der TN ab und wird als sogenannte *Rückwärtsplanung* in Form expliziter Wissens- und Kann-Beschreibungen im GER formuliert (vgl. Ende et al. 2013: 28f.)

- Lernerorientierung

- stellt die Individualität und Sprachlernbedürfnisse der TN in den Fokus und wird mithilfe binnendifferenzierter Lernmaterialien und

Arbeitsformen realisiert (vgl. Ende et al. 2013: 29)

- Handlungsorientierung

- FSU sollte mithilfe authentischer Sprechansätze kommunikativ ausgerichtet werden, um den TN die Möglichkeit zu bieten, sprachlich handeln zu können (vgl. Ende et al. 2013: 27)

- Lerneraktivierung

- die TN sollten sich im Rahmen des FSUs aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, um motivierter und konzentrierter zu arbeiten und sich, im Idealfall, sprachliche Strukturen und Regeln selbst erschließen (vgl. Ende et al. 2013: 29)

- Interaktionsorientierung

- zielt auf die Interaktion im FSU ab und soll die TN durch verschiedene Aufgabenstellungen und Sozialformen (u. a. Rollenspiele, Partner-, Gruppenarbeit) dazu anregen, miteinander zu kooperieren (vgl. Ende et al. 2013: 28f.)

- Förderung von Lernerautonomie

- soll die TN dabei unterstützen, selbstreflexiv und bewusst zu lernen, indem binnendifferenzierte Lernstrategien vorgeschlagen werden (vgl. Ende et al. 2013: 30)

- Interkulturelle Orientierung

- kulturelle Kontexte werden in den FSU eingebunden und fördern das sprachliche Handeln sowie die Sensibilisierung der TN innerhalb dieser (vgl. Ende et al. 2013: 30)

- Aufgabenorientierung

- hat einen starken Bezug zur Handlungsorientierung und zielt auf die reale Lebenswelt der TN ab, indem im Rahmen des FSUs Alltagsbezüge für sprachliche Handlungen hergestellt werden (vgl. Ende et al. 2013: 30)

- Mehrsprachigkeitsorientierung

- kann als eine Art lehr-lernökonomische Anknüpfung an die Lernbiografie der TN gesehen werden, indem Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen der L1 berücksichtigt werden, welche beim L2-Erwerb hilfreich sein können (vgl. Ende et al. 2013: 30)

- Integration digitaler Medien

- bieten einen Mehrwert beim Sprachenlernen und fördern die Motivation

der LernerInnen mithilfe erweiternder Aufgabenangebote (vgl. Ende et al. 2013: 30)

Diese sprachlich-kommunikativen Anforderungen können also mithilfe von kontextrelevanten Lerninhalten konzeptioniert werden, das heißt, outputorientierten Kompetenzziele wird anhand inputorientierter Inhalte, Methoden und Übungen in Form von Lehrwerken ein Rahmen für die Unterrichtsgestaltung gegeben, so dass ein schulstufenübergreifendes Gesamtkonzept entstehen und dementsprechend Bildungsstandards auf- und ausgebaut werden können (vgl. Ende et al. 2013: 26). Inwiefern diese Forderung des GERS und weiterer Institutionen im Rahmen der Lehrwerkkonzeption umgesetzt wird und auf welchem Stand sich die Forschung diesbezüglich befindet, zeigt das folgende Kapitel.

2.3.3 Lehrwerkforschung & -kritik

Die kontroverse Debatte um das Lehrwerk als komplexes Medienverbundsystem, welches LernerInnen einen Anker im Sprachenlernen und Lehrkräften ein Wegweiser in der Unterrichtsgestaltung bieten soll, ist im Bildungswesen seit Jahrzehnten nicht verebbt (vgl. Koenig 2010: 179). Ott (2015) sieht das klassische Schulbuch als eine Art Prototypen der Bildungsmedien und setzt sich damit gleichzeitig mit ihrer Kritik über die „zurückhaltende“ (Ott 2015: 32) Auseinandersetzung der linguistischen Fachwissenschaft in Bezug auf die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung hinweg. Sie kommt zu dem Schluss, dass „digitale Bildungsmedien [...] im Unterrichtsalltag an Bedeutung [zunehmen]“ (Ott 2015: 33) und die linguistische Forschung sich nicht allein mit der Analyse einfacher Texte beschäftigen, sondern vielmehr einen neuen Fokus setzen sollte (vgl. Ott 2015: 32f.). Funk (2005) hingegen sieht den Einsatz neuer Medien kritischer. In seiner Auseinandersetzung über die Zukunft des Lehrwerks und die „euphorische Einschätzung der elektronischen Medien“ (Funk 2005: 20) stellt er nicht nur die potentiellen Leistungen und Vorteile neuer Medien in Frage, sondern rückt den Fokus vielmehr auf die Bedürfnisse der LernerInnen. Nicht selten scheitert der Einsatz neuer Medien bereits an dem Nicht-Vorhanden-Sein technischen Know-Hows, sowohl auf der Seite der LehrerInnen als auch auf der von LernerInnen. Weitergehend spitzt Funk seine Diskussion mit der Aussage zu, dass neue Medien sogar das Potential hätten, zur Vereinsamung von LernerInnen zu führen. Eine Abschaffung oder vielmehr ein Ablösen von Lehrwerken durch neue Medien im FSU

sei „gegenstandslos“ (Funk 2005: 23) – Letztere könnten vielmehr als Bereicherung des Unterrichtsalltags dienen, indem sie zusätzliche Aufgaben und Übungen bereitstellen und der Prämisse in Sachen Aktualität gerecht werden, da sie Zugriff auf gegenwärtige Themen, Texte und Weltgeschehen bieten könnten (vgl. Funk 2005: 21). Obligatorisch für ihren Unterrichtsbestand sind zudem unter anderem die Organisation und Überprüfung der Lernprogression, das soziale Miteinander der LernerInnen innerhalb eines Kurses und seitens der LehrerInnen einerseits das Angebot einer praktikablen Unterrichtsstrukturierung sowie die gleichzeitige, zumindest ansatzweise ermöglichende, Kompensation von Ausbildungs- und Kompetenzdefiziten aufgrund klarer Vorgaben und Aufgaben (vgl. Funk 2005: 23). Die Zukunft des Lehrwerks steht also, folgt man Funks Ausführungen (2005), nicht auf dem Spiel – vielmehr könnte man hier der Frage nachgehen, wie ein Lehrwerk der Zukunft letztendlich aussehen müsste. Auch Majjala (2007) teilt diese Ansicht in ihrer Abhandlung über die Grenzen und Potenziale eines Lehrwerks:

Immer öfter wird statt von Lehrmaterialien von Lehrmedien gesprochen. Obwohl vor einiger Zeit noch das Ende der Lehrwerke gekommen schien, sieht es im Moment so aus, dass das traditionelle Lehrwerk durch neue Medien ergänzt wird. Deswegen können wir auch noch nicht von einem Untergang der Lehrwerke sprechen, sondern eher von einem erweiterten Lehrwerk (Majjala 2007: 543).

Seit den Anfängen der Lehrwerksforschung ist in diesem Bereich viel passiert. Spätestens seit der Bologna Reform 1999 und ihrem in Kraft treten im deutschen Bildungssystem im Jahr 2002 hat sich viel getan in Sachen methodisch-didaktischer Bildungsarbeit. Die Neuentwicklung, Evaluation und Revision von didaktischen Formaten hat zu einem kompletten Neugestaltungsprozess geführt, welcher auch in den Lehrwerken Anklang gefunden hat (vgl. Majjala 2007: 545ff.) Solche bildungspolitischen und fachdidaktischen Veränderungen lassen sich aus effizienter Sicht am einfachsten durch die Analyse von Lehrwerken aufarbeiten.

Neuere Entwicklungen wie die Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die Fixierung nationaler Bildungsstandards, der Übergang von der Input- zur Output-Orientierung, die Forcierung nachprüfbarer Kompetenzen, die Entwicklung in der IT-Branche, die Konstruktivismus-Debatte, die Weiterentwicklung der Sprachlernmethode [...] finden inzwischen ihren Niederschlag in den Lehrwerken (Thaler 2011: 22).

Diese zentrale Rolle des Lehrwerks als Dreh- und Angelpunkt im Unterrichts- und Forschungsgeschehen bietet demnach ein komplexes Analysefeld für zahlreiche Kriterien. Krumm und Ohms-Duszenko (2001) unterscheiden dabei zwischen einer klassischen Lehrwerkanalyse und der Lehrwerkkritik (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko

2001: 1029ff.). Erstere zielt mit konkreten Fragestellungen auf die innere Struktur eines Lehrwerks ab und untersucht anhand eines vorgegebenen oder selbstentwickelten Kriterienkatalogs bestimmte Teile oder das gesamte Lehrwerk an sich. So könnten die Lernbedürfnisse oder konkreten Perspektiven hinsichtlich bestimmter LernerInnengruppen untersucht und festgehalten werden (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). Eine Beurteilung individueller Lernziele samt Adressatenanalyse kann ebenfalls der Lehrwerkkritik zugeordnet werden. Diese basiere hauptsächlich auf der Herausarbeitung und Bewertung von Stärken und Schwächen anhand vorausgehender Gütekriterien sowie einer konkreten Praxiserprobung im FSU (vgl. Henrici/Riemer 1996: 400ff.). Daraus ergibt sich, dass eine fundierte Lehrwerkanalyse stets die Notwendigkeit einer Lehrwerkkritik mit sich zieht, um einen reflektierten Fachdiskurs zu gewährleisten. Das Bereitstellen objektiver Untersuchungsmethoden schafft dabei einen validen und vergleichbaren Rahmen, welcher „sowohl in der Aufstellung von Beschreibungskriterien für fremdsprachliche Unterrichtswerke [...] als auch dem Versuch, die Qualität der Lehrwerke in quantitativen Daten zu erfassen“ (Heindrichs 1980: 149) dienen soll. Die Lehrwerkanalyse versteht sich also als eine Art Messinstrument, welches die methodisch-didaktische Konzeption verschiedener Lehrwerke erschließt und im Idealfall zwischen den institutionellen und fachspezifischen Bedingungen und deren konkreter Umsetzung korrespondiert. Im Folgenden werden drei Kriterienkataloge aufgeführt, welche als Grundlage für das Kriterienraster, der im praktischen Teil dieser Arbeit durchgeführten Lehrwerkanalyse, dienen.

2.3.4 Grundlagen der Lehrwerkanalyse

Der Forschungsbereich der Lehrwerkanalyse und die „erste Blütezeit“ (Rösler 2012: 49) dessen ist in den 70er-Jahren mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung des FSUs im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland entstanden. Dem objektiven Beurteilen von Lehrwerken wurden verschiedene Kriterien und Vorgaben zugrunde gelegt, welche

nicht in erster Linie die Stimmigkeit des Lehrwerks mit den Zielangaben der Werbung, sondern die Eignung des Lehrwerks für den Unterricht unter gegebenen schulischen Bedingungen sowie im Hinblick auf die Fähigkeiten und Zielvorstellungen des Lehrers [/der Lehrerin] (Heindrichs 1980: 152)

aufzeigen soll. Dabei sei zu beachten, dass jegliche Raster zur Beurteilung von Lehrwerken lediglich als Hilfestellung dienen und keine universelle Gültigkeit tragen

(vgl. Neuner 1994: 100).

2.3.4.1 Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken

Im Folgenden werden drei grundlegende Kriterienkataloge zur Aufarbeitung sowie Beurteilung von Lehrwerken vorgestellt. Einen ersten Vorschlag hierfür lieferte das *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* von Engel et al. (1979).

2.3.4.1.1 Das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache⁴

Für DaF liegt mit den beiden Bänden des Mannheimer Gutachtens die ausführlichste Lehrwerkkritik und das differenzierteste Kriterienraster zur Analyse von Lehrwerken vor. Kriterienraster sind jedoch nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefasst werden und nicht als Korsett (Neuner 1994: 100).

Der Ende der 70er-Jahre eingeführte Kriterienkatalog bildet den Grundstein der Lehrwerkanalyse und sollte seiner Zeit idealerweise, wie Neuner (1994) im Eingangszitat erwähnt, als Hilfsmittel in der Beurteilung von Lehrwerken dienen und nicht als feste Schablone verstanden werden. Auch Duszenko (1994) plädiert im Rahmen der Lehrwerkanalyse für ein offenes Fragensystem zugunsten der Objektivität. Eine klare Fragestellung deskriptiven als auch präskriptiven Charakters sei dabei ausschlaggebend (vgl. Duszenko 1994: 34). Innerhalb des *Mannheimer Gutachtens* legte man sich erstmals auf drei Themenbereiche fest: Didaktik, Linguistik sowie die Deutschlandkunde (vgl. Engel et al. 1979: 9). Diese sollen als eine Art gemeinsamer Nenner dienen und können mithilfe eines ausgearbeiteten Fragenkatalogs sowie ausführlich beschriebenen Kriterienlisten abgehandelt werden. Dabei orientiere man sich laut Engel et al. (1979) an zwei grundlegenden Fragen: Zum einen müsse man sich die Konzeption des Lehrwerks anschauen und abklären, ob auch unerfahrene Lehrkräfte mit ebendiesen zurechtkommen und im Zuge dessen ausreichend Hilfestellung bieten, zum anderen sollte man sich in Bezug auf den aktuellen Stand der Wissenschaft potenziellen Defiziten stellen und diese vor dem Hintergrund der Fremdsprachendidaktik bewerten (vgl. Engel et al. 1979: 10ff.). Im Folgenden werden die einzelnen Kriterien des Gutachtens zur Beurteilung von

⁴ Im weiteren Textverlauf wird die Kurzform *Mannheimer Gutachten* verwendet.

Lehrwerken aufgeführt:⁵

- 0) Untersuchte Materialien
- 1) Lernziele und Methoden
- 2) Struktur des Lehrwerks
- 3) Verwendung des Lehrwerks
- 4) Fertigkeiten
- 5) Übungen
- 6) Sprachdidaktische Konzeption
- 7) Deutsch: Abgrenzung, Texte
- 8) Phonetik
- 9) Morphologie und Syntax
- 10) Lexik
- 11) Kontrastivität
- 12) Thematische Zielangabe
- 13) Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
- 14) Kulturgeographie, Kulturrelativierung, Deutschlandbild
- 15) Zusammenfassung (Engel et al. 1979: 19ff.)

Rösler (1983) hebt in seiner Abhandlung zur Lehrmaterialanalyse und Adaption diesbezüglich vor allem das Postulat für mehr Transparenz bezüglich Konzeption als auch Zielgruppenorientierung seitens der Lehrwerkautoren hervor. Diese sei eine wichtige Kondition, um ein Lehrwerk richtig einschätzen und einsetzen zu können (vgl. Rösler 1983: 17). Die gleiche Einstellung vertritt er bezüglich des Umfangs des Katalogs sowie dem „Mut zu begründeten Bewertungen“ (Rösler 1983: 19). Dennoch zündete die breite Dimension der Bewertungsskala auch Kritik und wurde unter anderem

am fehlenden Adressatenbezug des Gutachtens, an der Qualität und Beliebigkeit der Kriterien, am zu großen Spielraum für Subjektivität, an der fehlenden Aufarbeitung von Forschungsergebnissen und an der Vernachlässigung von Praxis und Lehrenden (Rösler 1983: 22)

bemängelt. Infolgedessen folgten weitere Gutachten und Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken, welche versuchten die eben genannten Defizite zu beheben – unter anderem der *Stockholmer Kriterienkatalog* (1998).

2.3.4.1.2 Der Stockholmer Kriterienkatalog

Der Sprachwissenschaftler Hans-Jürgen Krumm konzipiert 1998 in Anlehnung an das *Mannheimer Gutachten* einen deutlich knapperen Fragenkatalog zur Analyse von Lehrwerken mit insgesamt acht Themenbereichen. Diese umfassen⁶:

- 1) Aufbau des Lehrwerks
- 2) Layout
- 3) Übereinstimmung mit dem Lehrplan

⁵ Auf die thematischen Unterpunkte wird aufgrund des Umfangs an dieser Stelle verzichtet, deshalb werden lediglich die übergeordneten Kategorien des Fragenkatalogs aufgezeigt.

⁶ Auf die thematischen Unterpunkte wird aufgrund des Umfangs an dieser Stelle ebenfalls verzichtet, es werden lediglich die übergeordneten Kategorien des Fragenkatalogs aufgezeigt.

- 4) Inhalte – Landeskunde
 - a) Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen
 - b) Der Alltag im Lehrwerk
 - c) Geographie und Wirtschaftsleben
 - d) Die Gesellschaft
 - e) Kultur
 - f) Literatur
 - g) Geschichte
 - h) Darstellung des eigenen Landes
- 5) Sprache
 - a) Aussprache und Intonation
 - b) Tonbänder/ Kassetten
- 6) Grammatik
- 7) Übungen
 - a) Arbeitsanweisungen
 - b) Fertigkeiten
 - c) Übungstypen
 - d) Übungsformen
 - e) Zusammenhang
 - f) Differenzierung
 - g) Wiederholung
- 8) Die Perspektive der Schüler[Innen] (Krumm 1998: 100ff.)

Zudem vertieft Krumm (1998) die aufgeführten Themengebiete mit normativen Ja-/Nein-Fragen und stellt dadurch eine Art Pauschalität im Gegensatz zum *Mannheimer Gutachten* her. Die nicht sehr fachsprachlich aufgeführten Fragen können von dem Rezipienten einfach abgearbeitet werden und sind leicht verständlich. Schaut man sich die Fragen des zweiten Punktes genauer an, fällt auf, dass die von Duszenko (1994) geforderte Objektivität an dieser Stelle jedoch ausbleibt. Fragen wie „Ist die äußere Aufmachung ansprechend?“ (Krumm 1998: 101) oder „Ist die graphische Gestaltung (Fotos, Zeichnungen) motivierend?“ (Krumm 1998: 101) zielen weithin auf die subjektive Wahrnehmung der Adressatin/ des Adressaten ab und lassen nur schwer eine objektive Beantwortung zu. Mit dem letzten Kriterium, dem Einbeziehen der SchülerInnen, eröffnet Krumm (1998) ein neues Themengebiet und setzt damit, in Anlehnung an die methodisch-didaktischen Prinzipien des FSUs, den Fokus der sogenannten *Lernerorientierung*, indem er die Interessen und Bedürfnisse der TN mit direkt adressierten Fragen wie „Werde ich überfordert durch insgesamt zu schwierige Inhalte, Sprache oder Aufgabenstellungen?“ (Krumm 1998: 105), „Habe ich die Möglichkeit, meine eigenen Gedanken und Erfahrungen einzubeziehen, die eigene Perspektive zur Sprache zu bringen? [...]“ (Krumm 1998: 105) oder „Sind für mich Lernziele und Lernfortschritte erkennbar?“ (Krumm 1998: 105) berücksichtigt. In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit, inwiefern zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen in den ausgewählten Lehrwerken behandelt wird, wird im Folgenden der fünfte Punkt „Sprache“ samt relevanten

Auszügen aufgeführt und näher betrachtet. Krumm (1998) formuliert einige Fragen wie folgt⁷:

- Orientiert sich das Lehrwerk an der **Standardsprache**?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z. B. **Umgangssprache**, Jugendsprache, Werbesprache, **Fachsprache**, literarische Sprache?
[...]
- Ist die Sprache **authentisch** oder wirkt sie künstlich (**Lehrbuchsprache**)?
[...]
- Werden **unterschiedliche Sprechfunktionen** verdeutlicht?
[...]
- Führen die Texte auch die **emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten** der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst etc.)
[...] (Krumm 1998: 103)

Krumms (1998) Fragen zielen damit nicht nur auf einen sprachlichen Aktualitätsbezug ab, sondern unternehmen auch den Versuch, die Vielfalt und Varietät der sprachlichen Verwendung in Lehrwerken zu überprüfen.

2.3.4.1.3 Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag

Wie misst man die Qualität von Lehrmaterialien? Kann angesichts der Vielzahl fachdidaktischer Positionen und ungesicherter Ergebnisse der Forschung zum gesteuerten und ungesteuerten Fremdspracherwerb, angesichts eines in Verlauf und Ergebnis individuellen und multifaktoriell bestimmten Lernprozesses die Qualität von Lehrmaterialien überhaupt beschrieben werden? (Funk 2004: 44)

Diese Vorüberlegungen sind der Eingang in den Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in zwölf Qualitätsbereichen nach Funk (2004). Der Kriterienkatalog versuche „derzeit wichtige Qualitätsmerkmale“ (Funk 2004: 44) abzudecken und sei „ausdrücklich als offenes und zu ergänzendes Arbeitsinstrument, als Strukturierungshilfe kollegialer Diskussion [...], nicht als Normvorgabe“ (Funk 2004: 44) zu verstehen. Ein entscheidender und innovativer Unterschied zu den im Vorfeld vorgestellten Kriterienkatalogen ist hier die skalierende Beantwortung der Fragen. Funk (2004) unterscheidet dabei zwei Aspekte, zum einen die „A: Gewichtung/ wie wichtig für mich?“ (Funk 2004: 44) und zum anderen die „B: Bewertung“ (Funk 2004: 44). Dabei gibt er jeweilig eine genaue Bewertungsskala von „A: 0 = unwichtig, 1 = wichtig, 2 = sehr wichtig“ (Funk 2004: 44) sowie „B: 0 = nicht vorhanden/ schlecht, 1 = ja/ gut, 2 = ja/ ausgezeichnet“ (Funk 2004: 44) vor, welche den Katalog in gewisser Weise „reliabler“ innerhalb der sprach-wissenschaftlichen Forschung macht. Den einzelnen Kriterien beigefügte Indikatoren erläutern die jeweilige Thematik genauer

⁷ An dieser Stelle sind Schlüsselbegriffe, welche für den Analyseteil der Arbeit und bei der Ausarbeitung eines eigenen Kriterienrasters in Bezug auf die Phraseologismusthematik relevant erschienen, optisch hervorgehoben.

und machen sie dem Adressaten im Rahmen seiner Einschätzung zugänglicher. Im Folgenden werden die Kategorien aufgeführt:⁸

- 1) Mediale Ausstattung und Konzeption
- 2) Curriculare Kalibrierung
- 3) Passung in Bezug auf die eigene Institution

Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf...

- 4) Die Fertigkeit Hören
- 5) Die Fertigkeit Lesen
- 6) Die Fertigkeit Sprechen
- 7) Die Fertigkeit Schreiben

- 8) Übungs- und Aufgabenkonzeption
- 9) Grammatik & Phonetik
- 10) Wortschatzarbeit
- 11) Inhalte/ Landeskunde
- 12) Evaluation/ Selbstevaluation (Funk 2004: 44ff.)

Funk (2004) orientiert sich bei der Auswahl und Strukturierung der Themen stark an den Vorgaben des GERS sowie den nationalen Referenzniveaubeschreibungen des *Profile deutsch* und teilt die Kategorien unter anderem in die vier Fertigkeiten des Spracherwerbsprozesses ein. Durch die Verwendung fachsprachlichen Wortschatzes sowie des weniger normativen und vielmehr abstrakten Umganges mit der Abhandlung einzelner Themenbereiche wird angestrebt „unterschiedliche Interpretationen der Merkmale [...] einzugrenzen“ (Funk 2004: 44). Zudem bietet Funk (2004) neben der abschließenden Möglichkeit der Selbstevaluierung auch im Vorfeld einen konkreten Verfahrensvorschlag bezüglich der Vorgehensweise und plädiert für ein gemeinsames Abhandeln der einzelnen Punkte im Team (vgl. Funk 2004: 44). Der hier gemachte Vorschlag zur gemeinsamen Ausarbeitung qualitativer Lehrwerke resultiert laut Funk (2004) mitunter als Kompensation der im Göttinger Kongress des AKADAF⁹ ausgeübten „Generalangriffs auf das Medium“ (Funk 2004: 42). Funk (2004) bemängelt an dieser Stelle das aus fachdidaktischer Sicht dargestellte „Sündenregister der Lehrwerke“ (Funk 2004: 42) und plädiert vielmehr für ein gemeinsames Entgegenwirken der offensichtlich vorherrschenden Desiderate innerhalb der Forschung. Es sei an der Zeit, Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen und das Potential des vermeintlichen „Auslaufmodells“ (Funk 2004: 42) umzudenken:

Die neue Bedeutung des Lehrwerks könnte in seiner Weiterentwicklung zu einem „sozialen Drehbuch“ bestehen, einem script [sic!] zur Organisation eines phantasievollen Miteinanders in einem Kurs, in dem die Zeit zu wertvoll ist, um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem

⁸ Auf die thematischen Unterpunkte wird aufgrund des Umfangs an dieser Stelle erneut verzichtet, es werden lediglich die übergeordneten Kategorien des Fragenkatalogs aufgezeigt.

⁹ Eigenname „der fachsprachlichen Trainingsseite für ausländische Studierende und Studienbewerber an deutschsprachigen Hochschulen“ (Akadaf: Willkommen bei akadaf.de).

gemeinsamem Lernen zu beschäftigen (Funk 2004: 43).

Der Fokus der zukünftigen Lehrwerke sollte laut Funk (2004) also auf die gestalterische Ausarbeitung einzelner Aufgaben gerückt werden. Es sei wichtiger, kreative Impulse und Vorschläge für den FSU zu bieten, statt „müheles selbst herzustellende[n] Übungen vom Typ ‚Einfüllen‘, ‚Ankreuzen‘, ‚Zuordnen‘ usw.“ (Funk 2004: 42) bereitzustellen. Der Appell an die methodisch-didaktischen Prinzipien wie Lernerautonomie und Handlungsorientierung, welche auch Ettinger (2001/2019) empfiehlt, gewinnt folglich immer mehr Aufmerksamkeit bezüglich der Konzeptionierung von Lehrwerken.

2.2.5 Konspekt: Forschungsrelevanz

Die Schlüsselfunktion des Lehrwerks im Rahmen des FSUs ist spätestens nach der Ausführung von Rösler und Würffel (2017), wie bereits aufgezeigt, unumstritten und suggeriert in Bezug auf den linguistischen Teilbereich der Phraseologie und damit einhergehend den Forschungszweig der Phraseodidaktik die Relevanz von Lehrwerkanalysen und -vergleichen. Während Kühn (2007b) diesbezüglich sprachwissenschaftliche Fortschritte mit Aussagen wie Folgender

[b]esonders im Bereich der Fremdsprachendidaktiken haben neuere Arbeiten zu einer Belebung der phraseodidaktischen Diskussion geführt [...]. Bemerkenswert an der fremdsprachendidaktischen Diskussion ist dabei die Ausarbeitung von speziellen phraseodidaktischen Lehr- und Nachschlagematerialien (Kühn 2007b: 881)

feststellte, konstatiert Ettinger (2007) nach wie vor ein Desiderat in der Erarbeitung phraseologisch sensibler Lehrwerke (vgl. Ettinger 2007: 904). Auch Maijala (2007) macht auf die bildungspolitischen und fachdidaktischen Veränderungen im Rahmen der Lehrwerkskonzeption aufmerksam und plädiert für effizientere Lehrwerkanalysen, da sie als Messinstrumente zur Erschließung methodisch-didaktischer Leitlinien fungieren und idealerweise zwischen den institutionellen und fachspezifischen Bedingungen korrespondieren. Auch in Bezug auf idiomatische Kompetenzen besteht innerhalb der Forschung längst kein Zweifel mehr angesichts ihrer zentralen Rolle in der Alltagskommunikation. Demzufolge stelle auch die Förderung dieser einen großen Mehrwert für L2-LernerInnen dar (vgl. Ettinger 2019: 85f.). Mehrere Studien (vgl. u. a. Aguado 2002, Boers/Lindstromberg 2009 & Hallsteinsdóttir 2011) belegten immer wieder die Wichtigkeit phraseologischer Kenntnisse für erfolgreiche Kommunikation, da sie das „Mittel zum Zweck“ (Ettinger 2019: 85) im Rahmen natürlicher und authentischer Sprachinteraktion seien. Dementsprechend liegt die Aufgabe des FSUs

und der Lehrwerke darin, den Lernenden mithilfe handlungsorientierter Aufgabenstellungen genau diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Dabei sollte in erster Linie der passive Gebrauch von Phrasemen berücksichtigt werden, während für die aktive Verwendung zumindest eine Sensibilisierung wünschenswert sei (vgl. Ettinger 2019: 85). Als Richtlinie für ein geeignetes Phraseminventar dient der Vorschlag von Hallsteinsdóttir et al. (2006), welche „die bisher umfangreichste und zuverlässigste Frequenzuntersuchung zu den deutschen idiomatischen Phrasemen“ (Ettinger 2019: 97) lieferten. 143 Phraseologismen etablierten sich dabei als am geläufigsten und wiesen die höchste Frequenz auf (vgl. Hallsteinsdóttir et al. 2006: 127). Mithilfe der Lehrwerkanalyse können Forschungsziele der Fremdsprachendidaktik nicht nur optimal erarbeitet werden, sondern bieten zusätzlichen Mehrwert bezüglich der Auswahlmöglichkeiten und dem Anwendungsbereich von Lehrwerken im FSU (vgl. Hallsteinsdóttir 2011: 23). Kriterienkataloge dienen dabei der Evaluation und zielen auf eine objektive Betrachtung von Bildungsmedien ab, was wiederum der Normierung von Ergebnissen dient (vgl. Ott 2015: 33). Diese Raster werden in der Regel vor der Sichtung von Lehrwerken erstellt und können als roter Faden im Hinblick auf Forschungsfragen gesehen werden – wie in diesem Fall der Folgenden:

Inwiefern wird zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1 in den neuesten DaF-Lehrwerken von Cornelsen, Hueber und Klett behandelt?

3. Methodisches Vorgehen

Das für diese Arbeit gewählte methodische Vorgehen wird in erster Linie dem Rahmen der qualitativen Lehrwerkanalyse zugeordnet. Dabei dienen die im Vorfeld vorgestellten Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken als Grundlage für das im Folgenden ausgearbeitete und zur Datenerhebung angewendete eigens konzipierte Raster. Dieses ermöglicht eine präzise Darstellung der phraseodidaktischen Aspekte sowie einen systematisch-synchronischen Vergleich in der anschließenden Diskussion der Ergebnisse. Mithilfe des induktiven Verfahrens soll also zur Theoriebildung beigetragen und gezeigt werden, inwiefern zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1 in den aktuellen DaF-Lehrwerken von Cornelsen, Klett und Hueber behandelt wird. Auch

Ettinger (2019) spricht sich in seiner kritischen Abhandlung zur Phraseodidaktik für diese Methode der Datenerhebung aus und bezieht sich dabei auf die korpuslinguistische Untersuchung Bubenhofers (2008):

Vielversprechend sind auch die neuesten Arbeiten, die bei der Auswertung eines Korpus nicht mehr deduktiv vorgehen (Suche Belege zum Phrasem X), sondern die induktiv Mehrwortlexeme hinsichtlich ihrer Frequenz herauszuarbeiten versuchen. Mit Hilfe dieses so genannten 'korpusgesteuerten Verfahrens' (= corpus-driven) lassen sich in nicht allzu ferner Zukunft idiomatische Phraseme finden, die noch nicht in den traditionellen Wörterbüchern verzeichnet sind (Ettinger 2019: 96).

Das gewählte Forschungsdesign dient dazu, das Ziel der geplanten Studie zu erreichen und kann als eine Symbiose aus Theorie, Forschungsziel und Methodik verstanden werden (vgl. Flick et al. 2000: 12ff.).

3.1 Die qualitative Lehrwerkanalyse

Mayring (2010) unterscheidet vier verschiedene Arten der Inhaltsanalyse bezüglich ihrer Vorgehensweisen. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial auf bestimmte, im Vorfeld festgelegte Kriterien reduziert, wohingegen ein induktives Vorgehen sowohl zur Kategorien- als auch Theorienbildung beiträgt. Die explizierende Inhaltsanalyse versteht Mayring (2010) als ein Heranziehen zusätzlicher Datenbanken und Materialien, um komplexe Texte verständlicher zu machen, wohingegen bei einer strukturierten Herangehensweise Datenmaterialien in Bezug auf bestimmte Kriterien aus Textkorpora herausgefiltert werden (vgl. Mayring 2010: 212f.). Sie führt diesbezüglich weiter aus:

Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezielle Fragestellung hin konstruiert werden (Mayring 2010: 49).

Demzufolge lässt sich das für diese Arbeit ausgewählte Forschungsdesign einem induktiven, strukturierten Paradigma zuordnen, welches mithilfe eines Kriterienkatalogs die Extraktion phraseologischer Daten aus den ausgewählten Lehrwerken ermöglicht und so neue Erkenntnisse im Rahmen dieses Forschungszweigs liefert. Während der Fokus auf ein qualitatives Vorgehen innerhalb der Datenerhebung gelegt wird, ist zudem eine quantitative Auswertung nötig, um die Frequenz der jeweilig vorhandenen Phraseologismen der einzelnen Lehrwerke zu messen. Dabei wird dem aus dem aktuellen Forschungsstand hervorgegangenen Desiderat mangelnder Auseinandersetzung mit Lehrwerken (vgl. u. a. Ettinger 2007: 904, Lüdeling/Walter 2009: 12, Hallsteinsdóttir 2011: 7 & Ettinger 2019: 113)

entgegengewirkt sowie, in „deduktiver“ Anlehnung, ein Beitrag zur Wichtigkeit der Entwicklung phraseodidaktischer Unterrichtsmaterialien geleistet (vgl. u. a. Aguado 2002: 43 & Jesenšek 2006: 144).

3.2 Das Kriterienraster

Die folgende Konzeptionierung des Fragenkatalogs ist in vier Kategorien samt Unterfragen gegliedert, welche die einzelnen Themen explizieren und somit eine detaillierte Analyse ermöglichen. Dabei wird die Untersuchung einen Gesamtüberblick über die ausgewählten Lehrwerke geben und einzelne Beispiele zur Veranschaulichung heranziehen. Eine detaillierte Einzelanalyse aller in den Lehrwerken eingeführten Phraseologismen würde hinsichtlich der Datenmenge den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Parameter und Kriterien der im Vorfeld aufgezeigten Fachliteratur bilden die Grundlage für das ausgearbeitete Kriterienraster:

3.2.1 Organisation und Aufbau des Lehrwerks

Zur Konzeptionierungsanalyse der Lehrwerke dienen die in Kapitel 2.3.3 gewonnenen Erkenntnisse zu den Grenzen und Potenzialen von Majjala (2007) und Funk (2005) als Grundlage. Wie sieht das Lehrwerk der Zukunft aus und was muss es leisten, um den Ansprüchen des GERs im Rahmen des FSUs (vgl. Kapitel 2.3.2) gerecht zu werden? Die folgenden Fragestellungen dienen als richtungsweisend innerhalb der Analyse.

- a. Welchen Umfang hat das Lehrwerk? (mediale Ausstattung)
- b. Wie ist das Lehrwerk strukturiert? (Inhaltsverzeichnis, Lektionen, Anhang)
- c. Bietet es Evaluationsmöglichkeiten?

3.2.2 Didaktisierung

Die Analysefragen bezüglich der Didaktik fußen auf der kritischen Betrachtung der der Phrasemvermittlung aus Kapitel 2.2.2 und lehnen ebenfalls an der Ausarbeitung der Rolle des GERs und dem Vorschlag der *didaktisch-methodischen Prinzipien* des DLLs (vgl. Kapitel 2.3.2) an. Das Plädoyer von Ettinger (2019), einer in den alltäglichen Gebrauch eingebetteten Didaktik, welches sprachliche Versiertheit und Sensibilität in Bezug auf die korrekte Anwendung von Phraseologismen fordert, wird innerhalb der methodisch-didaktischen Analyse der Lehrwerke neben der von

Hallsteinsdóttir (2011) und Jesenšek (2006) konstatierten Schlüsselfunktion der L1 beim Erwerb phraseologischer Kompetenzen ebenfalls berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.2). An dieser Stelle soll auch zwischen der aktiven und passiven Kompetenz hinsichtlich der Vermittlung phraseologischer Einheiten unterschieden werden.

- a. Werden die Phraseme im Kontext eingeführt oder stehen sie isoliert?
- b. Lässt sich bei der Vermittlung von Phrasemen ein didaktisch ausgearbeitetes Konzept, ähnlich einem in Kapitel 2.2.2 vorgestellten, erkennen?
- c. Werden die *didaktisch-methodischen Prinzipien* des DLLs bei der Didaktisierung von Phrasemen berücksichtigt und wenn ja, inwiefern?
- d. Wird ein aktiver Gebrauch von Phrasemen geboten und wenn ja, wie sehen die gegebenen Sprechansätze aus?

3.2.3 Der phraseologische Inhalt

Die terminologische Extraktion der Phraseologismen basiert auf den in Kapitel 2.1.3 abgesteckten Merkmalen und Klassifizierungen und vergleicht diese zum einen mit den Daten (vgl. Tab. D im Anhang) der in Kapitel 2.2.1 vorgestellten Studie von Hallsteinsdóttir et al. (2006) und prüft zum anderen die den jeweiligen Lehrwerken eigens inhärente Frequenz der eingeführten Phraseme an sich. Die Korrelation der einzelnen Lehrwerke mit dem phraseologischen Optimum wird ausgearbeitet sowie die dafür verwendeten Termini kenntlich gemacht.

- a. Wie viele Phraseme werden eingeführt?
- b. Wie oft erscheinen die eingeführten Phraseme im Lehrwerk?
- c. Werden die eingeführten Phraseme als solche gekennzeichnet (markiert/unmarkiert) und wenn ja, welche Termini werden dafür verwendet?
- d. Orientiert sich das Inventar der Phraseme am phraseologischen Optimum nach Hallsteinsdóttir et al. (2006)?

3.2.4 Phraseologische Wortschatzarbeit

Die Fragen zum phraseologischen Wortschatz der Lehrwerke basieren auf der Studie von Ettinger (2001) zum methodisch-didaktischen Prinzip der Lernerautonomie in Bezug auf die Vermittlung von Phraseologismen, für welche unter anderem auch Lüger (2004) und Solano Rodriguez (2007) plädieren (vgl. Kapitel 2.2.2).

- a. Gibt es Wortschatzlisten in den Lehrwerken und werden Phraseme explizit darin aufgeführt und wenn ja, wie?
- b. Bietet das Lehrwerk Hilfestellungen in Form von Lerntipps oder Strategien zur Wortschatzarbeit in Bezug auf Phraseme?
- c. Regt das Lehrwerk zum selbstautonomen Lernen von Phrasemen an?

Anhand dieses Kriterienkatalogs erfolgt in den folgenden Kapiteln nach einer kurzen Einführung in das methodische Vorgehen die Datenerhebung und Analyse der ausgewählten Lehrwerke von Klett, Cornelsen und Hueber.

3.3 Die Auswahl der Lehrwerke

Lehrwerke sind immer Kinder ihrer Zeit, in ihnen spiegeln sich die didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epoche wider. Neuere Entwicklungen in der Zweitsprachenerwerbsforschung, Kognitiven Psychologie, Klassenzimmerforschung, Fremdsprachendidaktik und Medientechnologie müssen zielgerecht in die Lehrwerksentwicklung integriert werden – ohne dabei voreilig und unüberlegt auf jeden modischen Bandwagon zu springen (Thaler 2011: 26).

Das entscheidendste Kriterium bei der Auswahl der Lehrwerke war der Anspruch der Aktualität. Wie bereits im Vorfeld dargestellt, hat der aktuelle Stand der Forschung gezeigt, dass bezüglich der Analyse von DaF-Lehrwerken nach wie vor ein Desiderat konstatiert wird. Es ist somit naheliegend, die jeweils neusten Lehrwerke der drei großen Verlagshäuser in Bezug auf den in Kapitel 2.1.3 abgesteckten Rahmen des Phraseologismusterminus zu analysieren und die didaktische Präsentation und Einführung derselben aufzuzeigen. Die für diese Arbeit gewählten Lehrwerke sind demnach *Weitblick – Das große Panorama* von Cornelsen, in Erstauflage erschienen im Oktober 2019, *Akademie Deutsch* von Hueber, ebenfalls im Dezember 2019 in Erstauflage erschienen, sowie das Lehrwerk *Aspekte Neu* von Klett, in neubearbeiteter siebter Auflage ebenfalls im Jahr 2019 veröffentlicht. Es handelt sich somit um die aktuellsten DaF-Lehrwerke der Niveaustufe B1Plus. Zuzüglich der Lehrwerke fließen in die folgende Analyse auch die jeweils dazugehörigen Übungsbücher und Zusatzmaterialien, in Form von Transkriptionen, ein. Hierbei ist dem Lehrwerk *Akademie Deutsch* von Hueber ein Zusatzmaterialband zugehörig sowie bei *Aspekte Neu* das entsprechende Arbeitsbuch. Das Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* von Cornelsen vereint dahingegen bereits Kurs- und Übungsbuch in einem einzigen Band. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über den jeweiligen Umfang sowie die Inhalte der Lehrwerke gegeben, gefolgt von den detaillierten Einzelanalysen

und der konkreten Datenerhebung.

4. Datenerhebung & -auswertung

Die qualitative Extraktion der Daten wird mit der im Vorfeld ausgeführten Forschungsrelevanz (vgl. Kapitel 2.2.5) begründet und bezieht sich auf die im theoretischen Teil der Arbeit ausgearbeitete Terminologie von Phraseologismen (vgl. Kapitel 2.1.3), welche mithilfe des konzipierten Kriterienrasters (vgl. Kapitel 3.2) analysiert werden. Dabei berücksichtigt die Datenerhebung, hinsichtlich des Umfangs und der Kapazität dieser Arbeit, lediglich die analoge Form der Lehrwerke und schließt, wie bereits erwähnt, lediglich Zusatzmaterialien in Form von audiovisuellen Transkriptionen in die jeweiligen Einzelanalysen ein. Weitere Zusatzmaterialien, die in digitaler Form seitens der Verlage zur Verfügung gestellt werden, dienen im Folgenden nicht der Datenerhebung, werden jedoch bei der Gesamtanschauung im Rahmen der Konzeption berücksichtigt. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Begriffe, unabhängig ihrer Bezeichnung seitens der Verlage, *Lehr-* und *Kursbuch* sowie analog dazu *Arbeits-* und *Übungsbuch* synonym verwendet. Der Terminus *Lehrwerk* wird als Hyperonym jeweils dieser verstanden.

4.1 Einzelanalyse der ausgewählten Lehrwerke

Die Lehrwerkanalyse wird, wie bereits erwähnt, die ausgewählten Datenkorpora hinsichtlich der Kriterien zur Konzeption, Didaktisierung, des phraseologischen Inhalts sowie der entsprechenden Wortschatzarbeit diesbezüglich prüfen. Im Folgenden wird darauf näher eingegangen.

4.1.1 Weitblick – Das große Panorama

Organisation und Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* von dem Verlag Cornelsen vereint sowohl Kurs- als auch Übungsbuch und ist als Erstauflage im Oktober 2019 erschienen und somit das aktuellste Lehrwerk der Niveaustufe B1Plus. Es umfasst insgesamt 200 Seiten und verfügt über die sogenannte *PagePlayer-App*, anhand welcher die LernerInnen auf die digitalen Lerninhalte, wie beispielsweise Audio- und Videomaterial sowie zusätzliche vertiefende Aufgabenstellungen, mithilfe eines

Smartphones, Tablets oder Laptops, zugreifen können (vgl. Anielski et al. 2019: 3). Zusätzlich stellt Cornelsen die Inhalte des Lehrwerks auch als Downloads unter Zugang eines individuell enthaltenen Webcodes zur Verfügung (vgl. Anielski et al. 2019: 1) und bereichert damit nach eigenen Angaben den bisherigen Umfang klassisch analoger Lehrwerke um eine „neue Lernwelt“ (Cornelsen a: Weitblick – Das große Panorama B1+), welche vielfältige Lernerlebnisse bieten soll. Mithilfe dieser Erweiterung des Lernangebots fördert das Lehrwerk nach eigener Aussage die Autonomie der LernerInnen, indem es dem Kriterium des binnendifferenzierten Lernens gerecht wird und ebendieses Angebot dank digitaler Medien erweitert. Insgesamt stehen 21 Zusatzmaterialien in Form von alphabetischen Wortlisten, Strategievideos, Hörtexten sowie weiterführenden Links zum digitalen Abruf zur Verfügung (vgl. Cornelsen b: Alle Zusatzmaterialien zu Weitblick B1+). Die Zielgruppe des Lehrwerks umfasst „Fachhochschule[n], Firmen mit Fremdsprachenkursen, Kulturinstitut[e], Sprachenschule[n], Universität[en], Volkshochschule[n]“ (Cornelsen a: Weitblick – Das große Panorama B1+). Das gesamte Lehrwerk wird ebenfalls gesondert als E-Book auf der Internetseite *scook.de* angeboten. Der inhaltliche Rahmen umfasst acht Kapitel, welche wiederum in einzelne Teilkapitel unterteilt sind und verschiedene Themen, Textsorten sowie Aspekte der Grammatik und Phonetik behandelt. Eine zusätzliche Auflistung der zu lernenden Sprachhandlungen sowie Vorschläge zur Lernstrategie werden übersichtlich im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks dargestellt.

Sprachhandlungen	
5 Sich grün und blau ärgern	
Wohin mit dem Ärger?	Ärger ausdrücken / streiten; über Nachbarschaftsstreit sprechen; Streitgespräche führen; Gegensätze ausdrücken; sich einigen
Vom Ärger zur Beschwerde	über (Flug-)Verspätungen berichten; Vorschläge machen; Tipps geben; sich beschweren; einen Beschwerdebrief schreiben
Wie viel Ärger macht krank?	über Ärger im Alltag sprechen; eine Infografik verstehen und beschreiben; über den Umgang mit Ärger sprechen; Ratschläge/Tipps geben
 Die Geschichte mit dem Hammer	einen literarischen Text (Geschichte) verstehen; (irreale) Bedingungen ausdrücken; ein Streitgespräch / eine Beschwerde-E-Mail schreiben
 Alles Absicht!	über ärgerliche Situationen im öffentlichen Verkehr sprechen; ein Werbevideo verstehen; eine Grafik erstellen und beschreiben
 Rotsehen	Redewendungen mit Farben verstehen; Redewendungen mit der Muttersprache vergleichen

Abb. 5: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 6)

Dabei fällt direkt auf, dass das Lehrwerk direkt zu Beginn in dem hier gezeigten Ausschnitt, der Übersicht des fünften Kapitels, explizit auf das Arbeiten mit Phraseologismen mit der Anforderung „Redewendungen mit Farben verstehen; Redewendungen mit der Muttersprache vergleichen“ (Anielski et al. 2019: 6) aufmerksam macht.

Themen	Textsorten	Strategien	Grammatik / Phonetik
Nachbarschaftsstreit	Streitgespräche		Hauptsätze: <i>trotzdem, dennoch</i> ; Nebensätze: <i>obwohl</i> ; Präposition <i>trotz</i> ; Phonetik: Wie klingt Ärger?
Flugverspätungen und Beschwerden	Telefongespräch; Ratgeber-Internetseite; Beschwerdebrief	einen Beschwerdebrief schreiben	Konjunktiv II
Ärger im Alltag	Infografik; Grafikbeschreibung; Experteninterview; Cartoon		Negationswörter <i>niemand, nie, nirgends</i>
Paul Watzlawick: <i>Die Geschichte mit dem Hammer</i>	Geschichte; Streitgespräch/ Beschwerde-E-Mail		Konjunktiv II (Bedingung)
Ärgernisse in öffentlichen Verkehrsmitteln	Werbefilm; Infografik; Grafikbeschreibung		
Redewendungen mit Farben	Spiel		

Abb. 6: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 7)

Entsprechende Symbole markieren die in dem Kapitel vorkommenden rezeptiven Fertigkeiten, Leseverstehen und Hörverstehen, sowie die produktiven Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben. Zudem gibt es Symbole für Zusatzmaterialien, wie Videosequenzen oder Höraufgaben. Das entsprechende Kapitel im Übungsbuch wird ebenfalls im Inhaltsverzeichnis aufgezeigt und ermöglicht einen schnellen Zugriff auf die entsprechenden Aufgaben und Übungen. Nach jeder Einheit folgt jeweils eine einseitige Zusammenfassung der in dem Kapitel gelernten Redemittel der jeweiligen Module (vgl. u. a. Anielski et al. 2019: 19). Der Anhang des Lehrwerks verfügt neben einem separierten Grammatikteil auch eine Liste mit unregelmäßigen Verben sowie Verben mit Präpositionen (vgl. Anielski et al. 2019: 174f.).

Didaktisierung

Wie bereits erwähnt, nimmt hauptsächlich das fünfte Kapitel, sowohl im KB als auch im ÜB, explizit Bezug auf Phraseologismen und bezeichnet diese im Rahmen der einzelnen Aufgaben und Übungen hauptsächlich mit dem Terminus „Ausdruck“ (Anielski et al. 2019: 58).

5

■ Redewendungen mit Farben verstehen, Redewendungen mit der Muttersprache vergleichen

Rotsehen

1 Sich grün und blau ärgern

a Was denken Sie: Warum heißt es *sich grün und blau ärgern*? Sammeln Sie Ideen.
b Wie heißt der Ausdruck in Ihrer Sprache? Wie ärgert man sich in Ihrer Sprache? Berichten Sie.

2 Farben in der Sprache

a Was bedeuten die Ausdrücke links? Ordnen Sie die Erklärungen rechts zu.

rotsehen – schwarz-weiß denken – grünes Licht geben – grün vor Neid werden – sich grün und blau ärgern – mit einem blauen Auge davorkommen – rot wie eine Tomate werden – eine weiße Weste haben – das schwarze Schaf sein – blau sein – schwarzsehen	unschuldig sein – anders als die anderen sein – ein rotes Gesicht bekommen, weil man sich schämt – die Zustimmung geben – betrunken sein – die Realität zu einfach sehen – Glück haben trotz eines kleinen Schadens – sehr neidisch werden – die Zukunft negativ sehen – sich über etwas sehr ärgern – wütend sein
---	--

b Lesen Sie die Ausdrücke mehrmals und versuchen Sie, sich möglichst viele zu merken. Sie haben zwei Minuten Zeit. Decken Sie dann die Ausdrücke und Erklärungen ab.

Abb. 7: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 58)

In dem hier gewählten Ausschnitt sollen sich die LernerInnen den Phraseologismus „sich grün und blau ärgern“ (Anielski et al 2019: 58) in Aufgabe 1a durch das Sammeln von Ideen erschließen und im Weiteren durch den Vergleich mit der eigenen L1 festigen. Der Sprachvergleich stellt einen individuellen Bezug zu der Lernbiografie der einzelnen LernerInnen her. Diese Didaktisierungsmethode entspricht folglich der in Kapitel 2.2 ausgearbeiteten Wichtigkeit des Sprachvergleich nach Ettinger (2019) sowie der Mehrsprachigkeitsorientierung im Rahmen der Vorgaben der methodisch-didaktischen Prinzipien seitens des DLLs. Bei der zweiten Aufgabe handelt es sich um eine klassische Zuordnungsaufgabe, welche die LernerInnen in Form von Umschreibungen und Synonymen an die jeweiligen Phraseologismen heranführen soll. Dies dient zum einen der eigenständigen Erschließung von phraseologischen Einheiten und ist klar an den *phraseologischen Dreischritt* nach Kühn (1992) angelehnt. Aufgabe 2b stellt einen Zwischenschritt im Rahmen der systematischen Didaktisierung dar, welcher dazu dienen kann, die einzelnen Phraseologismen vor der Selbstanwendung einzuüben und erneut zu festigen. Aufgabe 2c besteht letztlich aus dem ausdrücklichen Verwenden von Phraseologismen und bietet dazu einen spielerischen Kontext.

c Farbenspiel. Wer ist als Erstes im Ziel? Nehmen Sie eine Münze als Spielfigur und spielen Sie zu dritt.

Würfeln Sie und gehen Sie bei 1, 3 und 5 ein Feld, bei 2, 4 und 6 zwei Felder vor.
Nennen Sie eine Redewendung, die zu der Farbe oder zu der Situation passt.
War die Redewendung richtig? Dann dürfen Sie stehen bleiben.
War die Redewendung falsch? Dann müssen Sie auf die ursprüngliche Position zurückgehen.



5

d Welche Redewendungen mit Farben gibt es in Ihrer Sprache? Sammeln Sie und gestalten Sie ein Plakat. Schreiben Sie die Redewendungen und die Bedeutung und machen Sie kleine Zeichnungen.

Abb. 8: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 58)

Die LernerInnen sollen im Rahmen eines Würfelspiels die vorher rezipierten Phraseologismen produktiv anwenden bzw. aufsagen, um so an das Ziel zu gelangen. Die letzte Aufgabe dieser Übungsreihe stellt erneut einen Sprachvergleich zur L1 an und erzeugt somit ein weiteres Mal einen direkten Bezug zur Biografie der LernerInnen, welcher als Hilfestellung in der Festigung phraseologischer Kompetenzen gesehen werden kann, indem durch komparative Anleitung das mentale Lexikon der LernerInnen angeregt wird, was wiederum, wie die Studien in Kapitel 2.2 von Hallsteinsdóttir (2001) und Jesenšek (2006) gezeigt haben, einen positiven Einfluss auf die Steigerung der phraseologischen Kompetenzen in der L2 haben kann. Diese explizite Einbindung von bereits vorhandenen Verstehens-strategien sowie die Aktivierung von Vorwissen ist zudem motivationsfördernd und steigert die phraseologische Sensibilität. Auch das ÜB widmet sich in Kapitel 5 explizit den Phraseologismen und weist ebenfalls eine systematische Vor-gehensweise in Bezug auf die Didaktisierung auf, wie das folgende Beispiel zeigt:

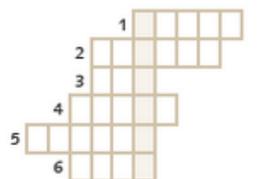
Rotsehen

1 Sich grün und blau ärgern

11 Welches Wort fehlt? Lösen Sie das Kreuzworträtsel und ergänzen Sie das Lösungswort.

Jemand ...

- 1 ist unschuldig: eine weiße ... haben
- 2 erlaubt anderen, etwas zu tun: ... Licht geben
- 3 schämt sich sehr: ... wie eine Tomate werden
- 4 sieht die Zukunft negativ: schwarz...
- 5 hat in einer gefährlichen Situation Glück gehabt: mit einem ... Auge davonkommen
- 6 möchte etwas haben, was einer anderen Person gehört: grün vor ... werden



Lösung: _____ sein

12 Welche Farben passen? Ergänzen Sie.

- 1 betrunken sein: _____ sein
- 2 die Realität zu einfach sehen: _____ denken
- 3 wütend sein und aggressiv werden: _____ sehen
- 4 sehr ärgerlich sein: sich _____ und _____ ärgern

Abb. 9: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 141)

Übung 1 bezieht sich, wie bereits in dem entsprechenden Kapitel im KB, auf Phraseologismen im Zusammenhang mit Farben, jedoch fällt an dieser Stelle auf, dass den LernerInnen zunächst keinerlei Hilfe bei der Lösung der gestellten Aufgabe geboten wird. Die Erfragung der einzelnen Phraseme bezieht sich allerdings auf die im KB eingeführten Phraseologismen und kann somit als Überprüfung der erworbenen

phraseologischen Kenntnisse betrachtet werden. In Aufgabe 2 findet ebenfalls eine Wiederholung des Phraseminventars aus Kapitel 5 des KBs statt. Es werden an dieser Stelle jedoch ebenfalls keinerlei Hinweise hinsichtlich eines kontextuellen Lösungsansatzes gegeben, so dass die Einbettung der Phraseme in gewisser Weise isoliert stattfindet und dementsprechend vor allem der Kontrolle sowie Festigung des phraseologischen Wortschatzes dient.

2 Farben in der Sprache

2.1 Was passt? Ordnen Sie zu und schreiben Sie die Sätze in Ihr Heft.

Fahrrad fahren – nicht ausziehen wollen – nichts sagen – sich engagieren – versuchen, ruhig zu bleiben

- 1 Obwohl Heinz das schwarze Schaf in der Familie ist, ...
- 2 Obwohl Jakob für die Zukunft schwarzsieht, ...
- 3 Obwohl Lillys Schwester grün vor Neid wird, ...
- 4 Obwohl Juri blau ist, ...
- 5 Obwohl Anna sich grün und blau ärgert, ...

1 Obwohl Heinz das schwarze Schaf in der Familie ist, will ...

2.2 Welche Redewendung passt zu der Geschichte? Lesen Sie und ergänzen Sie.

Als ich in der Uni war, haben meine Freunde und ich immer viel zusammen unternommen. Nur einer von uns hatte nie Lust mitzukommen. Irgendwann haben wir aufgehört, ihm zu sagen, wenn wir etwas gemacht haben. Er war dann oft allein und hatte irgendwann keine Freunde mehr.



Zu deiner Geschichte passt die Redewendung

richtig?

Ja, richtig!

2.3 Ihre Geschichte(n). Arbeiten Sie zu fünf. Schreiben Sie die Wörter blau, grün, rot, schwarz und weiß auf je eine Karte. Mischen Sie die Karten und verteilen Sie sie. Jeder erzählt eine Geschichte, die zu einer Redewendung mit dieser Farbe passt. Die anderen raten, welche Redewendung dazu passt.

Abb. 10: Didaktisierungsbeispiel Weiblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 141)

Die LernerInnen werden aufgefordert mithilfe der vorgegebenen Sätze die Phraseologismen eigenständig zu kontextualisieren, indem sie diese im ersten Teil der Aufgabe richtig zuordnen und darauffolgend selbst durch das Erzählen von Geschichten reproduzieren. Durch den gegebenen Sprech Anlass erfolgt also eine Didaktisierung auf aktiver sowie passiver Ebene, da die LernerInnen ihre rezeptiven phraseologischen Kenntnisse durch einen kommunikativen Kontext produktiv erweitern können. Diese Form der handlungs- sowie interaktionsorientierten Aufgabenstellung fördert und unterstützt zusätzlich die Lernerautonomie. Betrachtet man die Didaktisierung der nicht explizit als solche markierten Phraseme im weiteren Verlauf des Lehrwerks, so fällt auf, dass diese größtenteils kontextualisiert eingeführt werden, beispielsweise durch Blogbeiträge oder Zeitungsartikel (vgl. u. a. Anielski et al. 2019: 42;62;77). Den LernerInnen werden immer wieder Sprech Anlässe oder Sprachvergleiche geboten, jedoch bleibt in Bezug auf die phraseologische Didaktisierung nach dem Prinzip Entdecken-Verstehen-Vertiefen-Reproduzieren (vgl. Kapitel 2.2.2) eine Kontinuität seitens des Lehrwerks aus. Zu Beginn wird allerdings auf eine Vermittlung, welche eine methodisch-didaktische Vorgehensweise aufzeigt,

folgendermaßen hingewiesen:

Erleben

Jede Lernerin und jeder Lerner bringt eigene sprachliche und persönliche Erfahrungen mit. Der plurikulturelle und mehrsprachige Ansatz, dem **WEITBLICK** folgt, greift diese Diversität auf und ermöglicht einen vielfältigen Austausch. Auf diese Weise regt das Lehrwerk dazu an, den eigenen Blick zu erweitern und neue Perspektiven einzunehmen.

Begreifen

So vielfältig die Lernenden selbst sind, so unterschiedlich ist ihre Motivation, Deutsch zu lernen. **WEITBLICK** bietet den Lernenden verschiedene Möglichkeiten, die Inhalte auszuwählen, und vermittelt Strategien zum selbstbestimmten Lernen. Darüber hinaus enthält das Lehrwerk binnendifferenzierende Aufgaben zur Wiederholung und Vertiefung des Gelernten, die eine individuelle Förderung ermöglichen.

Handeln

Das wichtigste Ziel des Sprachunterrichts ist das Handeln in der Fremdsprache. Die Lern- und Übungsphasen der einzelnen Einheiten münden in handlungsorientierte Zielaufgaben, in denen das Gelernte aktiv in authentischen, kommunikativen Kontexten angewendet wird. Kooperative Aufgaben fördern außerdem das Lernen mit- und voneinander, indem die Lernenden ein gemeinsames Ziel verfolgen und eine Aufgabe zusammen lösen.

Abb. 11: Didaktisierungsbeispiel Weitblick – Das große Panorama (Anielski et al. 2019: 2)

Durch das „Erleben“ (Anielski et al. 2019: 2) soll sowohl eine Lernerorientierung als auch -aktivierung stattfinden, welche die Individualität und Interessen der TN in den Fokus des FSUs setzt und gleichzeitig die Lernbiografie sowie Mehrsprachigkeit der LernerInnen berücksichtigt. Das „Begreifen“ (Anielski et al. 2019: 2) unterstütze darüber hinaus die Lernerautonomie sowie eine binnendifferenzierte Förderung der einzelnen TN, während der dritte Schritt, das „Handeln“ (Anielski et al. 2019: 2), das methodisch-didaktische Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtige. Authentische Sprechansätze sollen dabei die kommunikativen Kompetenzen der LernerInnen sowie die Interaktion der TN untereinander steigern (vgl. Anielski et al. 2019: 2). Aus phraseodidaktischer Perspektive bleibt diesbezüglich jedoch auf die Lehrkräfte zu hoffen, denn innerhalb der zehn Kapitel des Lehrwerks wird sowohl in den Lektionen des KBs als auch des ÜBs diese Strategie nur bedingt verfolgt und eine passive Vermittlung nicht explizit markierter Phraseme zeichnet sich ab. Die genauen Daten hierzu werden im folgenden Teilbereich der Analyse offengelegt.

Der phraseologische Inhalt

Die Ergebnisse der Extraktion des Phraseminventars des gesamten Lehrwerks werden zur Übersicht tabellarisch dargestellt.¹⁰ Dabei wird der Phrasemgehalt der einzelnen Komponenten des Lehrwerks sowie die Repetition dieser abgebildet, während die

¹⁰ Eine vollständige Auflistung des gesamten Phraseminventars kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Tab. A).

Ergebnisse der einmalig vorkommenden Phraseologismen sowie die Markierung und die Korrelation dieser mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums bestehend aufgelistet sind.

Reihe	Quantum	repetitiv
Kursbuch	38	15
Übungsbuch	24	5
Zusatzmaterialien	16	4
Gesamt	78	24

Einmaliges Vorkommen: 69

markiert: 14

Phraseologisches Optimum: 7

Tab. 6: Übersicht Phraseminventar *Weitblick – Das große Panorama* (Eigene Darstellung)

Den

gewonnenen Daten zufolge behandelt das Lehrwerk statistisch gesehen alle 2,5 Seiten ein Phrasem und führt alle drei Seiten ein Einmaliges ein. Mit einer Gesamtanzahl von genau 200 Seiten enthält demnach jedes der acht Kapitel im Schnitt 8,7 Phraseme. Allerdings muss hier festgehalten werden, dass der Großteil des Phraseminventars im Rahmen des fünften Kapitels, wie auch im Inhaltsverzeichnis angegeben, zu der Thematik *Farben* behandelt wird. Die dabei verwendeten Termini sind „Redewendungen“ (Anielski et al. 2019: 58) und „Ausdrücke“ (Anielski et al. 2019: 58). Auch im weiteren Verlauf des Lehrwerks ist vor allem in Bezug auf unmarkierte Phraseme immer wieder von „Ausdrücken“ (u. a. Anielski et al. 2019: 32) oder „Wortverbindungen“ (Anielski et al. 2019: 45) die Rede. Zurück zur tabellarischen Übersicht, zeigt sich das ein Drittel des gesamten Phraseminventars repetitiv ist und mehr als zwei Drittel der phraseologischen Einheiten des Lehrwerks werden unmarkiert behandelt. In welcher Lehr-werkkomponente die meisten Phraseologismen wiederholt werden und wie die Verteilung phraseologischer Einheiten im Detail aussieht, zeigen die folgenden Kreisdiagramme:

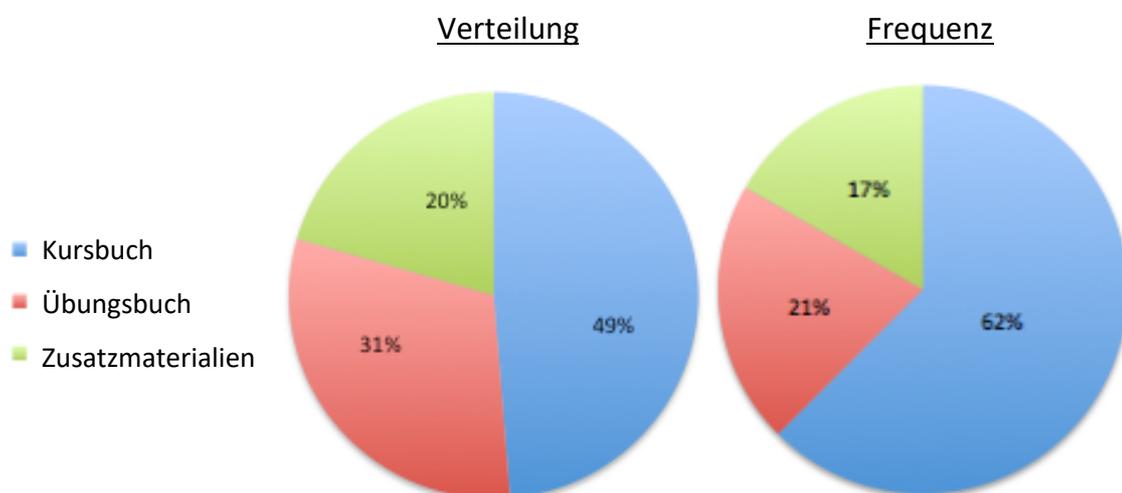


Abb. 12: Phrasenverteilung & Frequenz Weitblick – Das große Panorama (Eigene Darstellung)

Es zeichnet sich eindeutig ab, dass die meisten Phraseme, etwa die Hälfte des gesamten Phraseminventars, im Rahmen des Kursbuches behandelt und ebenda wiederholt werden. Lediglich 20 Prozent der Phraseologismen kommen im Zusatzmaterial des Lehrwerks vor und noch weniger werden in dieser Komponente wiederholt. Hierbei zeigt sich, inwiefern audiovisueller Medieneinsatz und damit einhergehend rezeptive Fertigkeiten bei der Vermittlung phraseologischer Einheiten seitens des Lehrwerks eine Rolle spielen. Wie bereits aufgezeigt, wird sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch phraseodidaktisch in der Regel mit klassischen Zuordnungsaufgaben und/oder weiterführenden gegebenen Sprechansätzen gearbeitet. Der Fokus bei der Vermittlung phraseologischer Kompetenzen liegt folglich, wie bereits in der Ausarbeitung der Didaktisierung erkenntlich wurde und sich nun auch an der prozentualen Darstellung abzeichnen lässt, auf den prozeduralen Fertigkeiten, also Lese-, Schreib- und Sprechaufgaben. Rezeptive Fertigkeiten, das Hör- und Sehverstehen, werden hier, folglich des geringen Aufkommens phraseologischer Einheiten, innerhalb der Zusatzmaterialien und der zur Verfügung Stellung dieser durch den Einsatz audiovisueller Medien weniger berücksichtigt. Die Korrelation der extrahierten Phraseologismen mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) ist gering und beläuft sich auf lediglich zehn Prozent des Gesamtinventars, wovon wiederum nur zwei, „schwarz-weiß denken“ (Anielski et al. 2019:58) und „grünes Licht geben“ (Anielski et al. 2019: 58), markiert sind und wie bereits aufgezeigt im Rahmen des fünften Kapitels zu der vorgegebenen Sprachhandlung „Redewendungen mit Farben verstehen; Redewendungen mit der Muttersprache vergleichen“ (Anielski et al. 2019: 6) behandelt werden. Die einzelnen Korrelate werden im Folgenden aufgelistet:

- etw. zur Sprache bringen
- von ganzem Herzen (lachen)
- Schlange stehen
- schwarz-weiß denken
- grünes Licht geben
- die Hände voll zu tun haben
- die eigenen vier Wände

Phraseologische Wortschatzarbeit

In dem analysierten Lehrwerk sind am Ende des Kurs- und Übungsbuches sowie auf

der Online-Plattform der *PagePlayerApp*, wie bereits erwähnt wurde, Vokabel- und Wortschatzlisten vorhanden, allerdings beinhalten diese lediglich den Umfang des innerhalb des Lehrwerks erlernten Wortschatzes und eine Auflistung der Verben mit Präpositionen sowie der unregelmäßigen Verben, ohne sich dabei explizit auf phraseologische Einheiten zu beziehen. Jedoch bietet das Lehrwerk immer wieder verschiedene Lernstrategien in Bezug auf verschiedene Themen, unter anderem, wie sich unbekannte Wörter einfacher erschließen lassen:

Abb. 13: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 45)

Dabei werden die LernerInnen dazu angehalten paarweise zu arbeiten sowie Bezug zu anderen Sprachen zu nehmen. Vorformulierte Fragen, wie „Ist das Wort ein Internationalismus? Ist es einem Wort aus einer Sprache, die Sie kennen, ähnlich?“ (Anielski et al. 2019: 45), sollen dabei helfen, sich unbekannte Wörter selbst erschließen zu können, zum Beispiel durch das Verstehen einzelner Wortkomponenten wie etwa bei Komposita oder durch syntaktische Bezüge. Im Anschluss bietet die Aufgabe die Möglichkeit für ein Gespräch im Plenum. Im ÜB wird diese Lernstrategie erneut aufgegriffen und mehrsprachige Bezüge hergestellt (vgl. Anielski et al. 2019: 128). Kapitel 8 schlägt ebenfalls eine Lernstrategie zu unbekanntem Wörtern vor und verweist dabei zudem auf die Verwendung der *Page-PlayerApp*, in welcher diesbezüglich ein Video zu finden ist:

3 Strategietraining: unbekannte Wörter umschreiben

a Wie nennt man ..., der/das/die ...? Fragen Sie und umschreiben Sie die Wörter wie im Beispiel.

der/die Allergiker/in – die Inhaltsstoffe – die Waage – die Herkunft – der Scanner – die Käsetheke – der Einkaufswagen – die Einkaufsliste – die Kreditkarte

Wie nennt man das Gerät, mit dem man Lebensmittel wiegt? Das ist eine Waage.

b Wie kann man Wörter noch umschreiben? Welchen Tipp finden Sie gut? Sehen Sie das Strategievideo und tauschen Sie sich aus.

c Ich glaube, in Zukunft ... Ergänzen Sie den Satz und streichen Sie dann ein Wort. Arbeiten Sie zu zweit, lesen Sie Ihren Satz vor und umschreiben Sie das gestrichene Wort. Kann Ihre Partnerin / Ihr Partner das fehlende Wort erraten?

Abb. 14: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 83)

Züge des didaktisch-methodischen Prinzips des autonomen Lernens zeichnen sich in den gewählten Beispielen ab, da den LernerInnen Strategien nahe gelegt werden,

mithilfe welcher sie sich selbstautonom Wörter erschließen und auch umschreiben können. Des Weiteren wird in dem Lehrwerk immer wieder auf die Arbeit mit Wörterbüchern hingewiesen, wie beispielsweise in Kapitel 4:

Zeit nutzen

1 Arbeitszeit – schöne Zeit?

a Was passt zusammen? Schreiben Sie mögliche Wortverbindungen in Ihr Heft.



b Welche Ausdrücke mit *Zeit* kennen Sie noch? Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch und notieren Sie.

Abb. 15: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 45)

Die LernerInnen können in Aufgabe 1a mithilfe eines vorgegebenen Lexeminventars „mögliche Wortverbindungen“ (Anielski et al. 2019: 45) Komposita und satzwertige Phraseologismen zu dem Thema *Zeit* bilden. Dieses Entdecken und Erschließen von

Phrasemen kann im zweiten Teil der Übung mithilfe eines Wörterbuchs erweitert werden. Infolgedessen wird das mentale Lexikon der LernerInnen aktiviert sowie eine selbstautonome Lernstrategie sowohl gefordert als auch gefördert. Auch in Kapitel 6 wird seitens des Lehrwerks der Vorschlag gemacht auf die Verwendung eines Wörterbuchs zurückzugreifen „[...] Wählen Sie je ein Foto und beschreiben Sie es den anderen. Benutzen Sie dabei die Adjektive in a und ein Wörterbuch, wenn nötig“ (Anielski et al. 2019: 67). In Kapitel 3 wird zum dem Thema *Gefühle* sogar ein Lexikonbeitrag zur Verfügung gestellt, anhand welchem die LernerInnen einen Begriff durch die gegebene Umschreibung finden sollen.

2 Verschiedene Gefühle

a Welches Adjektiv ist das? Lesen Sie den Lexikoneintrag und ergänzen Sie.

(Adj.): negatives Gefühl. Eine Person ärgert sich z. B. über respektloses Verhalten einer anderen Person oder über ein negatives Ereignis. Manche Personen mit aggressivem Charakter werden sogar gewalttätig. Häufige körperliche Reaktionen: rotes Gesicht, geballte Fäuste und lautes Stampfen mit den Füßen.

Abb. 16: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz *Weitblick – Das große Panorama* (Anielski et al. 2019: 34)

4.1.2 Akademie Deutsch

Organisation und Aufbau des Lehrwerks

Akademie Deutsch von Hueber ist die Erstauflage eines im Dezember 2019 erschienenen Intensivlehrwerks der Niveaustufe B1Plus, welches sich nach eigener Aussage an „lerngewohnte Erwachsene, akademisch geprägte Lerner[Innen], Studienbewerber[Innen], Studienkollegs und Studierende, die ein Studium oder eine qualifizierte berufliche Tätigkeit im deutschsprachigen Raum anstreben“ (Hueber a: Akademie Deutsch B1+) richtet. Dies zeichnet sich auch durch die im Vergleich nüchtern wirkende Aufmachung ab, was allerdings durch die Adressatengruppe und die angekündigte intensive Arbeitsweise legitimiert ist und demnach keineswegs negativ zu bewerten ist. Das Lehrbuch umfasst 192 Seiten und liefert eingangs eine Erklärung der enthaltenen Symbole (vgl. Schmohl et al. 2019a: 1). Das Inhaltsverzeichnis gibt einen wesentlichen Überblick über die insgesamt neun Kapitel, welche wiederum in Unterkapitel gegliedert sind und neben den dazugehörigen Themen auch Sprachhandlungen und die jeweilige Grammatik aufzeigt. Es fällt auf, dass im Rahmen des Inhaltsverzeichnisses an keiner Stelle das Arbeiten mit Phraseologismen explizit erwähnt wird. Die folgenden Auszüge geben einen weiteren Einblick in das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks:

SEITE	KAPITEL	THEMEN
4	19 AUF EWIG?	
	1 Was hält ewig?	Beziehungsnetze Iobhopper Liebe
	2 Schmetterlinge im Bauch	Fernbeziehungen Trennungen Tod
	3 Trennungen	
21	20 DAS IST EINE LANGE GESCHICHTE	
	1 Große Geschichte	Deutsche Geschichte von 1945-1990
	2 Einer schreibt Geschichte	Wiedervereinigung Biografien
	3 Unglaubliche Geschichten	Weltbilder Dorfgeschichten
41	21 TATÜTATA	
	1 Unfälle	Unfälle/Notfälle Krankenhaus
	2 Überfälle	Kriminalität/Überfälle Zivilcourage
	3 Zwischenfälle	Glück und Unglück

Abb. 17: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses *Akademie deutsch* (Schmohl et al. 2019a: 2)

SPRACHHANDLUNGEN	GRAMMATIK
einen Zweck ausdrücken Tipps geben eine Methode ausdrücken sich über Erfahrungen und Probleme austauschen argumentieren und Stellung nehmen Beileid ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> Finalsätze Graduierung Modalsätze
über geschichtliche Ereignisse berichten Konsequenzen nennen einen Steckbrief erstellen Persönlichkeiten vorstellen über die Zukunft sprechen	<ul style="list-style-type: none"> Plusquamperfekt Temporalsätze mit <i>nachdem</i> Konsekutivsätze Temporalsätze mit <i>sobald</i>
einen Unfall beschreiben einen Notfall melden einen Unfallbericht schreiben eine Zeugenaussage schreiben über Zwischenfälle berichten	<ul style="list-style-type: none"> Passiv Passiv mit Modalverb <i>lassen</i> + Infinitiv

Abb. 18: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 3)

Das Impressum und ein Quellenverzeichnis schließen das Lehrbuch ab. Das zugehörige Übungsbuch mit Zusatzmaterialien umfasst 144 Seiten und ist ebenfalls in die dem Lehrbuch entsprechenden neun Kapitel gegliedert. Hierbei enthält jedes Kapitel zugehörige Vorübungen und wird mit dem Segment „Gesamtübungen“ (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019b: 139) abgeschlossen. Beide Ausgaben zielen erklärtermaßen „auf eine autonome Sprachverwendung in Alltag, Studium und Beruf“ (Hueber a: Akademie Deutsch B1+) ab. Dabei werden nach eigenen Angaben neben den „Fertigkeiten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ auch „die Anforderungen akademischer Zugangsprüfungen“ (Hueber a: Akademie Deutsch B1+) berücksichtigt. Zusätzlich bieten die Lehrwerke ein „vielfältiges, abwechslungsreiches Aufgaben- und Übungsangebot zu allen Fertigkeiten sowie zu prüfungsrelevanten Strukturen“ (Hueber a: Akademie Deutsch B1+) und enthalten neben grammatischen Lernlisten auch Lösungen und Unterrichtshandreichungen für Lehrende sowie Audiodateien als MP3-Download und dazugehörige Transkriptionen (vgl. Hueber b: Materialien zum Download).

Didaktisierung

Wie bereits aufgezeigt, richtet sich das Lehrwerk ausführlich an lerngewohnte Erwachsene in einem akademischen Kontext. Dies zeigt sich unter anderem in der häufigen Verwendung bildungssprachlichen Vokabulars im Rahmen der Grammatik (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019a: 45) als auch durch den Begriff „Dozent“ (u. a. Schmohl et al. 2019a: 27) statt „Lehrer“. Das Lehrwerk beschäftigt sich stark mit politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Themen und führt diese durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen, welche im gesamten Verlauf kontinuierlich nach den methodisch-didaktischen Prinzipien des DLLs ausgerichtet sind, sowie aktuelle Alltagsbezüge in Form von Zeitungsartikeln, Podcasts, sozialen Medien und vielen Weiteren gezielt und systematisch didaktisiert ein. Ebenfalls auffällig sind teilweise angeführte Zeitangaben (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019a: 42), was die Bearbeitung einzelner Aufgaben angeht sowie Anweisungen zum Erstellen von PowerPoint-Präsentationen (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019a: 170). Hinsichtlich der

Vermittlung phraseologischer Einheiten fällt auf, dass Aufgabenstellungen nur sehr knapp in Anlehnung an das Modell des *phraseologischen Dreischritts* nach Kühn (1992) konzipiert sind. Direkt zu Beginn des Lehrwerks werden in Kapitel 19 mehrere phraseologische Einheiten innerhalb einer Textaufgabe zum Thema *Liebe* eingeführt.

EINE GESCHICHTE DER LIEBE

Lesen Sie den Text und finden Sie Überschriften zu den drei Abschnitten.

1

Zwei Menschen lernen sich kennen, verlieben sich, und irgendwann beschließen sie zu heiraten. Und schließlich stehen sie mit feuchten Händen und Augen vor dem Altar¹, um **einander das Ja-Wort zu geben**. Liebesgeschichten wie diese nehmen ihren Lauf, ohne dass die Eltern des Brautpaares dabei

5 eine besondere Rolle spielen. Sie müssen den Schwiegersohn oder die Schwiegertochter akzeptieren, die ihr Kind ausgewählt hat. Das kommt uns heute ganz normal vor. Aber noch vor einiger Zeit war das alles nicht ganz so einfach: Der Partner der Wahl musste zuerst den Eltern vorgestellt werden. Wenn diese einverstanden waren, **stand dem jungen Glück nichts mehr im Weg**. Ohne dass die Eltern der Partnerwahl zustimmten, kam die Ehe jedoch normalerweise nicht zustande. Manchmal konnten die

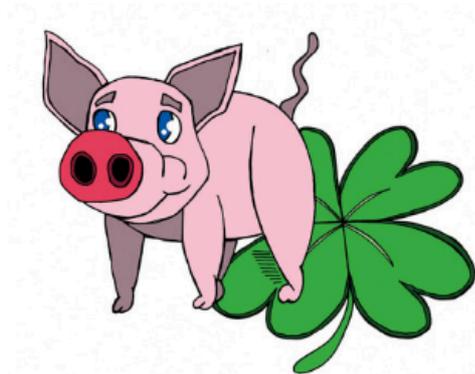
10 Verliebten nur miteinander glücklich werden, indem sie die Stadt oder gar das Land verließen.

Abb. 19: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 12f.)

In der Aufgabe werden, wie in dem hier gezeigten Ausschnitt dargestellt, Phraseologismen im Text zwar hervorgehoben, aus phraseodidaktischer Sicht allerdings nicht explizit als solche markiert. Die LernerInnen sollen die „markierten Ausdrücke“ (Schmohl et al. 2019a: 13) durch den gegebenen Kontext selbst erschließen. Die optische Hervorhebung kann als Hilfestellung beim Erkennen der phraseologischen Einheiten gesehen werden, während der zweite Schritt dem Erschließen dient und im Weiteren durch Rückfragen zum Text gefestigt wird. Auch in Modul 3 von Kapitel 21 werden Phraseologismen behandelt, hier zum Thema *Glück und Unglück*.

3.1 GLÜCKLICHER ODER UNGLÜCKLICHER ZWISCHENFALL?

Sammeln Sie Ideen und Assoziationen zu *Pech* und *Glück haben*. Schreiben Sie Wörter, Ausdrücke oder Sprichwörter auf. Sammeln Sie auch Redewendungen aus Ihrer Muttersprache und Symbole oder Bilder.



das Glücksschwein

Schwein haben = Glück haben

Abb. 20: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 54)

In der Eingangsaufgabe des hier gezeigten Ausschnitts werden die LernerInnen angehalten „Wörter, Ausdrücke oder Sprichwörter“ (Schmohl et al. 2019a: 54) aufzuschreiben und passende „Redewendungen [...] Symbole oder Bilder“ (Schmohl et al. 2019a: 54) der eigenen L1 zu sammeln. Dieses Brainstorming dient der Aktivierung des mentalen Lexikons und folgt dem didaktisch-methodischen Prinzip der Lernerorientierung, indem es Bezüge zur L1 und damit zur individuellen Lernerbiografie herstellt. Symbolische Bilder sowie fünf beispielhafte Phraseme „das Glücksschwein“, „Schwein haben = Glück haben“, „der Pechvogel“, „Pleiten, Pech und Pannen“ und „ein Unglück kommt selten allein“ (Schmohl et al. 2019a: 54) können als Hilfestellung gesehen werden und dienen der kontextualisierten Einführung sowie dem Entdecken und Entschlüsseln des ausgewählten Phraseminventars in Anlehnung an Kühns (1992) *phraseologischen Dreischritt*. Die darauffolgende Aufgabenstellung könnte als Vertiefung und Festigung der Phraseologismen gesehen werden, allerdings behandelt die Textaufgabe nur das Phrasem „Pechvogel“ und wiederholt sonst keine der vorher eingeführten phraseologischen Einheiten. Auch die in dieser Aufgabe gewählte Textsorte *Märchen*, welche in dem hier gezeigten Ausschnitt nicht erwähnt wird, hat lediglich einen geringen Alltagsbezug und erscheint sowohl hinsichtlich der lerngewohnten Adressatengruppe als auch im Vergleich zu den anderen durchweg handlungsorientierten und aktuellen Themen- und Aufgabenstellungen im Lehrwerk verhältnismäßig unpassend. Die LernerInnen sollen in einem weiteren Aufgabenteil über das Gelesene berichten und diskutieren, allerdings wird auch hier kein direkter Bezug zur phraseologischen Didaktisierung genommen. Ebenfalls werden die weiteren im Text vorhandenen Phraseologismen, wie beispielsweise „durch das Land [ziehen]“ (Schmohl et al. 2019a: 55), „[frei ums Herz sein]“ (Schmohl et al. 2019a: 56) oder „[aus tiefstem Herzen strahlen]“ (Schmohl et al. 2019a: 57) nicht markiert. Die formelhafte Einwortäußerung „Glückskind“ (Schmohl et al. 2019a: 55) wird als Eigenname im Rahmen des Märchens eingeführt. Die entsprechende Aufgabe im Arbeitsbuch geht in Form einer klassischen Zuordnungs- und Hörverstehenaufgabe erneut auf einige Phraseologismen zum Thema *Glück und Unglück* ein und widmet sich in Aufgabe 11a bis 11f komplett der phraseologischen Didaktisierung von

Redewendungen und Sprichwörtern (vgl. Schmohl et al. 2019b: 52f.). Kapitel 24 führt dahingegen explizit Phraseologismen ein und bezeichnet diese auch klar als „Redewendungen“ (Schmohl et al. 2019a: 124).

Abb. 21: Didaktisierungsbeispiel Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 124)

Anhand einer klassischen Zuordnungsaufgabe sollen die LernerInnen die Bedeutungen der Phraseologismen erschließen. Das Phraseminventar wird hier lediglich thematisch kontextualisiert eingeführt, allerdings fehlt ein direkter Bezug sowohl im Vorfeld als auch im Anschluss an die Aufgabe 3.5b. Die darauffolgende Lückentext- und Hörverstehenaufgabe wiederholt keinen der eingeführten Phraseologismen und so erfolgt die Didaktisierung an dieser Stelle nur teilweise kontextualisiert, da die phraseologischen Einheiten zwar zum Thema *Traumjob* passen, jedoch nicht weiter ausgeführt oder behandelt werden. Auch im Arbeitsbuch wird zu den hier eingeführten phraseologischen Einheiten kein Bezug mehr genommen und weitere Vertiefungsaufgaben fehlen diesbezüglich gänzlich. In der Eingangsaufgabe des Kapitels 27 wird sich der formelhaften Einwortäußerung „Muffensausen“ (Schmohl et al. 2019a: 172) bedient, um die Thematik *Sorgen und Ängste* einzuführen. Dabei sollen die LernerInnen sich die Bedeutung des Ausdrucks mithilfe von verschiedenen Bildern erschließen.



[...]

Woher kommt der Ausdruck *Muffensausen*? Lesen Sie den Artikel und erklären Sie den Ursprung dieses Wortes in eigenen Worten.

Wer *Muffensausen* hat, der hat Angst. Eine Muffe ist ein Bauelement in Form eines kurzen Rohrs. Im Ausdruck *Muffensausen* oder *Mir geht die Muffe* steht sie bildlich für den Darmausgang. Ähnlich wie in den Wendungen *Ich mache mir vor Angst in die Hose* oder *Ich habe Schiss* drückt es aus, dass wir vor lauter Angst die Kontrolle über unseren Darm verloren haben.



Arbeiten Sie in Kleingruppen. Erzählen Sie Ihren Gruppenpartnern, wovor Sie Angst haben. Vielleicht gibt es eine kleine Geschichte dazu.

Ich habe Angst vor ...

Ich habe Angst davor, dass ...

Ich fürchte mich vor ...

Ich fürchte mich davor, dass ...

Abb. 22: Didaktisierungsbeispiel *Akademie deutsch* (Schmohl et al. 2019a: 172)

Im zweiten Teil der Aufgabe wird der Begriff anhand eines Artikels erklärt sowie weitere zum Thema passende phraseologische Einheiten wie „Mir geht die Muffe“, „Ich mache mir vor Angst in die Hose“ (Schmohl et al. 2019a: 172) und „Ich habe Schiss“ (Schmohl et al. 2019a: 172) gegeben. Die Erläuterung der phraseologischen Einheiten kann, obwohl sie relativ knapp ausfällt, als Festigung gesehen werden, wobei der nächste Teil der Aufgabe, in Gruppenarbeit über eigene Ängste zu berichten, der produktiven Anwendung der jeweiligen Phraseologismen dient. Allerdings fehlt hier eine genaue Arbeitsanweisung, so dass es schließlich der Lehrkraft im FSU oder den LernerInnen selbst überlassen bleibt, das eingeführte Phraseminventar im interaktiven Sprachgebrauch zu verwenden. Aufgabe 3b des gleichen Kapitels knüpft dahingegen gezielter an das aktive Verwenden der neugelernten Ausdrücke an und bietet darüber hinaus in Gruppenarbeit einen Sprech Anlass zum Einüben (vgl. Schmohl et al. 2019a: 175). Ganzheitlich betrachtet, eröffnet das Lehrwerk den LernerInnen verhältnismäßig wenig Sprech Anlässe und fokussiert die Phraseodidaktik dementsprechend auf andere Fertigkeiten, wie beispielsweise Lese- oder Schreibaufgaben. In Bezug auf die didaktisch-methodischen Prinzipien wie Lernerorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung, sowie Handlungs- als auch Interaktionsorientierung zeigt sich ein klares Kontinuum, welches sich durch das gesamte Lehrwerk zieht und auch aus Sicht der Phraseodidaktik positiv zu vermerken ist. Nur vereinzelt werden über die neun Kapitel hinweg sowohl im KB als auch im

ÜB in Randbemerkungen zu phraseologischen Einheiten aufgeführt und durch genauere Umschreibungen erklärt, wie beispielsweise „etw. für bare Münze nehmen = etw. Erfundenes für wahr halten“ (Schmohl et al. 2019a: 102), „über jmd. herziehen = schlecht über jmd. reden“ (Schmohl et al. 2019a: 142) oder „sich etwas auf die Fahne schreiben = sich etwas zur Aufgabe machen“ (Schmohl et al. 2019b: 30) sowie „der Pleitegeier = Person, die nie Geld hat“ (Schmohl et al. 2019b: 97). Einen Überblick über das gesamte phraseologische Inventar des Lehrwerks gibt der folgende Teil der Analyse.

Der phraseologische Inhalt

Die Ergebnisse der Extraktion des Phrasengehalts des gesamten Lehrwerks werden erneut zur Übersicht tabellarisch zusammengefasst.¹¹ Dabei wird, wie bereits in der Analyse zuvor, das Phraseminventar der einzelnen Komponenten des Lehrwerks sowie die Repetition dieser abgebildet, während die Ergebnisse der einmalig vorkommenden Phraseologismen sowie die Markierung und die Korrelation dieser mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums beistehend aufgelistet sind.

Reihe	Quantum	repetitiv	
Kursbuch	69	24	Einmaliges Vorkommen: 142
Übungsbuch	59	9	Insgesamt markiert: 39
Zusatzmaterialien	43	20	Phraseologisches Optimum: 12
Gesamt	171	53	

Tab. 7: Übersicht Phraseminventar Akademie Deutsch (Eigene Darstellung)

Aus der Tabelle lässt sich schließen, dass statistisch gesehen in beiden Reihen des Lehrwerks, dem Kurs- als auch dem Übungsbuch, etwa alle 2,3 Seiten ein neues Phrasem eingeführt wird, wovon wiederum ein Fünftel auch als Solches markiert ist. Dementsprechend wird etwa 80 Prozent des gesamten Phraseminventars implizit didaktisiert. Daraus ergibt sich, dass obgleich aufgrund der fehlenden Markierung der Phraseme seitens des Lehrwerks das Vorkommen dieser auf den ersten Blick okkasionell erscheinen mag, dennoch jedes der neun Kapitel im Schnitt 18,8 Phraseme enthält. Die markierten phraseologischen Einheiten werden sowohl im KB als auch im ÜB vorwiegend als „Redewendungen“ (u. a. Schmohl et al. 2019a: 54) und

¹¹ Eine vollständige Auflistung des gesamten Phraseminventars kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Tab. B).

„Sprichwörter“ (u. a. Schmohl et al. 2019a: 54) bezeichnet. Andere Termini wie „Wendungen“ (Schmohl et al. 2019a: 172) oder „Redensart[en]“ (Schmohl et al. 2019a: 133) führt das Lehrwerk ebenfalls an sowie die Termini „Begriffe“ (u. a. Schmohl et al. 2019a: 172) und „Ausdrücke“ (u. a. Schmohl et al. 2019a: 54). Hinsichtlich der Phrasemverteilung ist es sinnvoll, sich ebenfalls die Repetition derselben innerhalb der einzelnen Komponenten folgendermaßen anzuschauen:

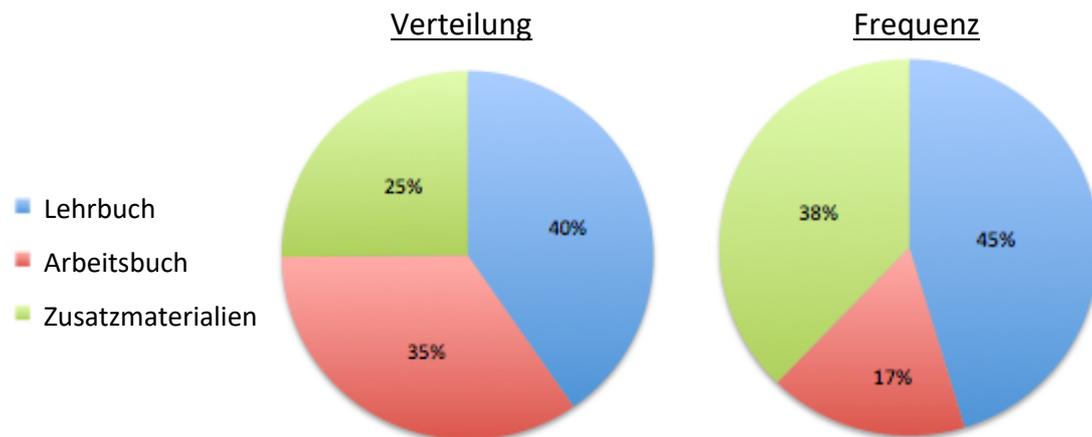


Abb. 23: Phrasemverteilung & Frequenz Akademie deutsch (Eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass das Vorkommen der einzelnen Phraseme innerhalb des gesamten Lehrwerks verhältnismäßig einheitlich ausfällt. Die meisten Phraseme sind im Lehrbuch zu verzeichnen und werden ebenda auch am häufigsten wiederholt. Während das Arbeitsbuch ebenfalls knapp ein Drittel der gesamten Phraseologismen umfasst, verlagert sich die Repetition dieser auf die audiovisuellen Zusatzmaterialien. Aus dieser Umverteilung hinsichtlich der Frequenz lässt sich schließen, dass im Rahmen der Didaktisierung phraseologischer Kompetenzen ein Ausgleich zwischen der Fokussierung von prozeduralen und rezeptiven Fertigkeiten geschaffen wird. Der Einsatz audiovisueller Medien ergänzt die Vermittlung von phraseologischen Einheiten innerhalb des Arbeitsbuches und schafft so einen ausbalancierten didaktischen Mehrwert. Während innerhalb der Analyse zur Didaktisierung aufgefallen ist, dass bei der phraseodidaktischen Vermittlung nicht immer nach einem Prinzip des Entschlüsselns, Verstehens und eigenen Anwendens vorgegangen wird, wird durch die Ausgewogenheit der Fokussierung der verschiedenen Fertigkeiten ein dementsprechender Ausgleich geschaffen. Klassische Lese-, Schreib- und Sprechaufgaben werden durch die hohe Repetition innerhalb der Zusatzmaterialien um Hör- und Sehverstehenaufgaben effektiv ergänzt. Hinsichtlich der Korrelation der extrahierten Phraseologismen mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums

nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) stimmen lediglich zwölf Phraseme überein. Diese werden im Folgenden aufgeführt:

- sich ein Bild von jmd./etw. machen
- etw. auf den Grund gehen
- etw. in der Tasche haben
- im Großen und Ganzen
- etw. unter einen Hut bekommen
- Schlange stehen
- jmd. auf die Nerven gehen
- Pech haben
- jmd. am Herzen liegen
- von ganzem Herzen (strahlen)
- etw. aus den Augen lassen
- nach den Sternen greifen

Phraseologische Wortschatzarbeit

Die LernerInnen werden im Verlauf des gesamten Lehrwerks immer wieder dazu angehalten, mit Wörterbüchern zu arbeiten (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019a: 73) oder Ausdrücke im Internet zu recherchieren (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019b: 20). Dies erfolgt hauptsächlich im Rahmen der Wortschatzarbeit, indem die LernerInnen Wortfelder ausbauen oder sich unbekannte Begriffe mithilfe von Lexika erschließen sollen, wie das folgende Beispiel zeigt:

1 WORTFELD ZUKUNFT

a) Machen Sie, auch mithilfe Ihres Wörterbuchs, Erklärungen zu den folgenden Wörtern.

3 Zukunftsaussichten: _____

4 Zukunftsmusik: _____

5 zukunftsweisend: _____

6 Zukunftsangst: _____

7 Zukunftsperspektive: _____

Abb. 24: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019b: 70)

Während der erste Teil der Aufgabe die Aktivierung des Vorwissens und das Erschließen von neuen Begriffen eröffnet, festigt der zweite Teil der Aufgabe in Form eines Lückentextes die neu eingeführten Ausdrücke. Da an dieser Stelle kein eindeutiger Lösungsrahmen gegeben ist, bleibt es sowohl der Lehrkraft als auch den LernerInnen überlassen, gezielt phraseologische Einheiten einzuführen. Analog bietet das gesamte Lehrwerk keinerlei Hilfestellungen in Form von Wortschatzlisten oder

Ähnlichem bei der Wortschatzarbeit, allerdings haben die LernerInnen im Rahmen der Zusatzmaterialien über den sogenannten „Lehrwerksservice“ (Schmohl et al. 2019a: 191f.) einen Zugang zu Lernlisten zum Wortschatztraining, wie beispielsweise unregelmäßige Verben sowie Adjektive oder Verben mit Präpositionen. Positiv zu bewerten sind hier gegebene Beispielsätze oder die Möglichkeit der Übersetzung in die eigene L1, jedoch werden phraseologische Einheiten an dieser Stelle nicht explizit markiert oder hervorgehoben (vgl. Hueber b: Materialien zum Download). Das Lehrwerk eröffnet den LernerInnen auch keine Aufgabenstellungen oder Lerntipps, welche sich explizit auf das selbstautonome Lernen von Phrasemen beziehen. Zwar wird im Lehrwerk neben dem Bezug zu Wörterbüchern auch auf weitere Methoden zum Erschließen von Wörtern aufmerksam gemacht, allerdings bleibt der Vorschlag im Rahmen der Aufgabe bestehen und findet im weiteren Lehrwerk explizit keinerlei weiterer Verwendung (vgl. Schmohl et al. 2019a: 43). An anderer Stelle wird eine weitere Strategie zum Erschließen von Wörtern, jedoch nicht explizit in Bezug auf Phraseologismen, vorgeschlagen:

Die Wortbildung hilft! Erklären Sie die folgenden Wörter, indem Sie die einzelnen Teile des Wortes erklären:

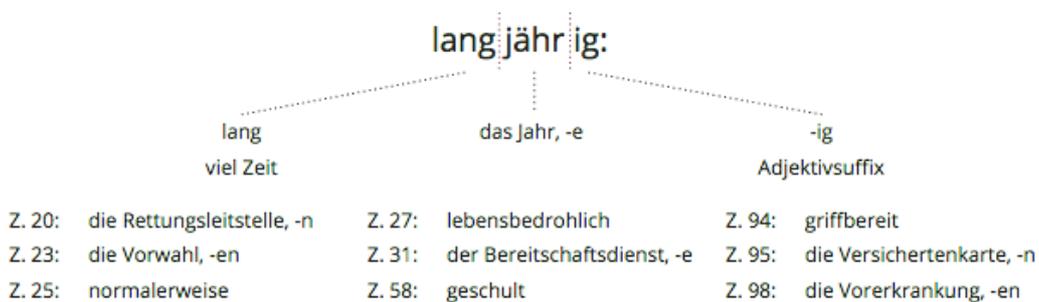


Abb. 25: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Akademie deutsch (Schmohl et al. 2019a: 43)

Das hier vorgestellte Prinzip der Wortbildung durch Silbentrennung bezieht sich auf unbekannte Begriffe eines im Vorfeld gelesenen Interviews und soll den LernerInnen als weitere Methode bei dem Entschlüsseln neuer Wörter helfen. Diese Förderung der Selbstautonomie dient ebenfalls der Lerneraktivierung, da diese sprachliche Strukturen selbst entdecken können, was wiederum die Motivation und Konzentration im FSU fördert.

4.1.3 Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch

Organisation und Aufbau des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch* von Klett ist als siebte Auflage im

Januar 2019 publiziert worden. Das Lehrwerk wurde erstmals im Jahr 2014 herausgegeben und seitdem immer wieder neu überarbeitet. Das 192-seitige Lehrbuch umfasst zehn Kapitel und enthält neben einer DVD auch die Zusatzoption *Klett Augmented*, mit welcher die LernerInnen Audio- und Videodateien über Smartphone oder Tablet abspielen können und dadurch zusätzlich einen schnellen Zugriff auf online Wörterbücher, Wortschatzlisten sowie Glossare haben (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads). Dies ermögliche laut eigenen Angaben einen „modularen und linearen Unterricht“ (Klett a: Aspekte neu B1 Plus) und „motiviert die Lernenden“ (Klett a: Aspekte neu B1 Plus) zusätzlich. Das Lehrwerk richtet sich an LernerInnen, welche sich auf das „Zertifikat B1 und das Zertifikat Deutsch“ (Klett a: Aspekte neu B1 Plus) vorbereiten. Das Inhaltsverzeichnis legt neben den jeweiligen Themen und Grammatiksequenzen auch die Sprachhandlungen offen und bietet vereinzelt Lernstrategien mit konkreten Anweisungen an. Verschiedene Symbole verweisen auf die in den Modulen bearbeiteten rezeptiven sowie prozeduralen Fertigkeiten und werden eingangs kurz erläutert.

Leute heute		1
Auftakt	Über verschiedene Personen sprechen	8
Modul 1 	Gelebte Träume Einen Text über Lebensträume verschiedener Personen verstehen	Grammatik: Tempusformen: Über Vergangenes sprechen 10
Modul 2 	In aller Freundschaft Ein Radiobeitrag über Freundschaft verstehen	12
Modul 3 	Heldenhaft Eine besondere Person präsentieren	Grammatik: Verben und Ergänzungen 14
Modul 4 	Vom Glücklichein Über Glück diskutieren In einer E-Mail Freude ausdrücken und gratulieren	Strategie: Komplexe Höraufgaben bearbeiten 16
Porträt	Anne-Sophie Mutter	20
Grammatik	Rückschau	21
Film	Die Chefin	22

Abb. 26: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses *Aspekte neu – Mittelstufe deutsch* (Koithan et al. 2019a: 3)

Zudem enthält das Lehr- sowie Arbeitsbuch nach jedem Kapitel eine kurze Zusammenfassung, in welcher die eingeführte Grammatik wiederholt und Zusatzaufgaben angeboten werden und gibt einen Überblick des in der entsprechenden Lektion eingeführten Wortschatzes, mit der Möglichkeit sich Notizen dazu zu machen (vgl. u. a. Koithan et al. 2019b: 18). Ein Anhang samt Redemitteln, Grammatik, Lösungsschlüsseln sowie Arbeitsvorlagen und Quellen schließen das Lehrbuch ab.

Das zugehörige Arbeitsbuch umfasst 184 Seiten und „ergänzt das Kursbuch um vielfältige Übungen und Aufgaben“ (Klett a: Aspekte neu B1 Plus). Darüberhinaus enthält es eine Audio-CD, welche „eine niveaugerechte Ausspracheschulung“ (Klett a: Aspekte neu B1 Plus) bieten soll und eröffnet den LernerInnen die Möglichkeit einer Selbstevaluierung im Anschluss an jedes Kapitel (vgl. u. a. Koithan et al. 2019b: 17). Das digitale Zusatzmaterial des Lehrwerks bietet der Lehrperson unter Eingabe eines dem Lehrerhandbuch inhärenten Codes ebenfalls die Möglichkeit das Wissen der TN anhand sogenannter „Lernfortschritttests“ (Klett b: Online-Material/Downloads) zu prüfen und behandelt dabei die jeweiligen Kapitel des Lehrbuchs. Zudem wird seitens des Verlags weiteres Übungsmaterial in Form von Online-Übungen, einem Quiz sowie klassischen Arbeitsblättern angeboten (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads). Unter der Rubrik Begleitmaterial lassen sich zusätzlich des analogen Lehrwerks Transkriptionen, Lösungsschlüssel sowie eine Linksammlung, welche sich auf die einzelnen Kapitel bezieht und unter anderem Vorschläge zur Vertiefung hinsichtlich der Arbeit mit Redewendungen bietet, abrufen (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads). Ebenfalls wird den LernerInnen die Möglichkeit geboten, sich ein Sprachenportfolio anzulegen, mit welchem sie Lernfortschritte protokollieren können (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads). Ein zur Verfügung stehender Lehrwerksservice schließt das umfangreiche digitale Zusatzangebot ab (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads).

Didaktisierung

Bei der Analyse der Didaktisierung des Phraseminventars zeichnet sich eindeutig eine kontinuierlich kontextualisierte Einführung dessen, welche sich über das gesamte Lehrwerk erstreckt, ab. Diese systematische Vermittlung von Phrasemen erfolgt sowohl auf impliziter als auch auf expliziter Ebene und ist durchaus positiv zu bewerten, da sie in ihrer Methodik unter anderem an den *phraseologischen Dreischritt* nach Kühn (1992) anlehnt. So werden direkt im ersten Kapitel mehrere Arten von Phrasemen eingeführt, wie etwa satzwertige Phraseologismen in Form von Redewendungen „Scherben bringen Glück“ (Koithan et al. 2019a: 18) und geflügelten Wörtern „Träume nicht dein Leben – Lebe deinen Traum“ (Koithan et al. 2019a: 10) oder satzgliedwertigen Phraseologismen wie „jmd. eines Besseren belehren“, „durch den Wind sein“ und „keine Notiz von etw. nehmen“ (Koithan et al. 2019a: 18).

c Ordnen Sie den Ausdrücken 1–5 die passenden Erklärungen a–e zu.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. ___ abergläubisch sein | a durcheinander sein |
| 2. ___ jmd. eines Besseren belehren | b etwas nicht beachten |
| 3. ___ einen Satz aus dem Bett machen | c jmd. überzeugen, seine falsche Meinung aufzugeben |
| 4. ___ keine Notiz von etwas nehmen | d an Dinge glauben, die Glück bringen oder schaden |

Abb. 27: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 18)

Das Erkennen der phraseologischen Einheiten erfolgt in dem hier gewählten Beispiel in Form einer Leseaufgabe eines vorher eingeführten Blogbeitrags und soll die LernerInnen für die teil- und vollidiomatischen Phraseologismen sensibilisieren. Anschließend soll über die im Text berichteten „Missgeschicke“ (Koithan et al. 2019a: 18) diskutiert werden, sodass eine kontextualisierte Erschließung der einzelnen Phraseme stattfinden kann, während der nächste Arbeitsschritt in Form einer Zuordnungsaufgabe, dem Verstehen der Phraseme, gewidmet ist. Im letzten Teil der Übungsreihe sollen die TN Bezüge zu ihrer Lernerbiografie herstellen und gemeinsam diskutieren. Hierbei wird nicht nur der aktive Gebrauch von Phrasemen gefördert, sondern auch die Festigung dieser gewährleistet. Daran anknüpfend wird nach weiteren Redewendungen gefragt sowie zwei, der Thematik entsprechenden, Sprichwörter eingeführt. Weitere Übungen im Arbeitsbuch (vgl. Koithan et al. 2019b: 16) in Form von einer klassischen Zuordnungs- sowie Zusammen-setzungsaufgabe, ergänzen die Phraseodidaktik und dienen an dieser Stelle der Festigung sowie Erweiterung des phraseologischen Wortschatzes. Zudem werden die in diesem Kapitel eingeführten phraseologischen Einheiten auch im Rahmen des Rückblicks anhand eines Videos mit anschließender Zuordnungsaufgabe wiederholt. Dies kann ebenfalls als Festigung gesehen werden und schafft durch den medialen Einsatz authentische Alltagsbezüge (vgl. Koithan et al. 2019a: 22). Kapitel 2 führt eine Reihe weiterer Phraseologismen ein, darunter auch formelhafte Einwort-äußerungen wie etwa „Nesthocker“ (Koithan et al. 2019a: 32) oder „Heimschläfer“ (Koithan et al. 2019a: 38).

Hotel Mama

1a Was denken Sie? Was bedeutet der Begriff „Nesthocker“?

Das ist ...

- jemand, dem eine gemütliche, warme Wohnung sehr wichtig ist.
- ein junger Mensch, der ungewöhnlich lange bei seinen Eltern wohnt.
- eine Person, die am liebsten zu Hause bleibt und selten ausgeht.



Abb. 28: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 32)

Die Erschließung der Phraseme erfolgt hierbei klar einem Konzept des Entdeckens-Entschlüsseln-Verstehens. Während in der ersten Aufgabe der Begriff „Nesthocker“ mithilfe von drei Auswahlmöglichkeiten erschlossen werden kann, bietet der nächste Arbeitsschritt den LernerInnen die Möglichkeit Bezüge zu ihrer L1 herzustellen sowie weitere Ideen zu dem neu gelernten Ausdruck zu sammeln. In der zweiten Aufgabe wird das Phrasem im Rahmen eines Zeitungsartikels erneut aufgegriffen und dementsprechend authentisch kontextualisiert. Das dritte Kapitel widmet sich dem Gemütszustand, wobei auffällt, dass der Auftakt komplett im Rahmen satzwertiger Phraselogismen erfolgt.





Abb. 29: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 41)

1a Sehen Sie die Bilder an und diskutieren Sie in Gruppen. Welche Ratschläge werden hier gegeben?

b Ordnen Sie zu und schreiben Sie die Sprichwörter zu den Bildern.

- | | |
|--|---|
| 1. <u>d</u> Den Kopf halt kühl, die Füße warm, ... | a ... und mit ihnen aufstehen. |
| 2. ___ Nach dem Essen sollst du ruhn ... | b ... mit dem Doktor keine Plag! |
| 3. ___ Mit den Hühnern ins Bett ... | c ... ein Edelmann, abends wie ein Bettler. |

Abb. 30: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu - Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 41)

Die Didaktisierung stützt sich auch hier in Form des Erkennens, Erschließens sowie eigenständigen Anwendens ganz klar auf eine Anlehnung des *phraseologischen Dreischritts* nach Kühn (1992). Den LernerInnen wird mittels fünf verschiedener Bilder ein Sprech Anlass geboten, innerhalb welchem sie die Bedeutung der im weiteren Verlauf eingeführten Sprichwörter zunächst selbst erraten sollen. Der zweite Aufgabenteil umfasst eine klassische Zuordnungsaufgabe und dient dem Erschließen sowie dem Verstehen der einzelnen Phraseologismen. Im Anschluss werden die LernerInnen aufgefordert sich drei Sprichwörter auszusuchen und den Gehalt dieser zu hinterfragen. Dieser Schritt kann als Festigung der phraseologischen Einheit verstanden werden und stellt ebenfalls die Überleitung von einem passiven zu einem aktiven Phrasengebrauch dar. Das Lehrbuch stellt darüber hinaus immer wieder die *Bezüge zum Alltagssprache* im Rahmen kleiner Infoboxen „Sprache im Alltag“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 110) her. Hier ein Beispiel:

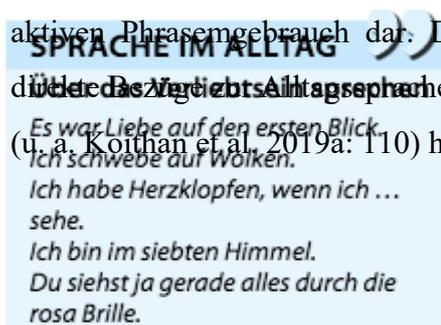


Abb. 31: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 110)

Den LernerInnen wird auf diese Weise ein aktueller Sprachgebrauch in Form von Redewendungen und Phraseologismen, wenn es „[ü]ber das Verliebtsein sprechen“ (Koithan et al. 2019a: 110) geht, nahegelegt. Dies wiederum fördert die interkulturelle

Orientierung und kann zudem als Sensibilisierung für das sprachliche Handeln im kulturellen Kontext gesehen werden, wie es auch seitens des DLLs innerhalb der didaktisch-methodischen Prinzipien vorgeschlagen wird. Im geschützten Rahmen des FSUs können die LernerInnen auf diese Weise die geläufige Alltagssprache kennenlernen und dementsprechend ihre phraseologischen Kenntnisse und Kompetenzen darin üben. Das gesamte Lehrwerk bietet viele weitere Möglichkeiten dafür (vgl. u. a. Koithan et al. 2019a: 59;76;99). Auch das Arbeitsbuch zeigt den LernerInnen kontinuierlich Alltagsbezüge auf und regt darüber hinaus, durch den gezielten Einsatz von Phraseologismen, auch zur Meinungsbildung bezüglich bestimmter Themen an. Jeweilig kontextualisierte Redewendungen oder Sprichwörter bilden eine Gesprächsgrundlage und regen innerhalb des FSUs zu weiteren Diskussionen an. Das folgende Beispiel zeigt die Realisierung diesbezüglich seitens des Lehrwerks.

1a Lesen Sie die Sprüche und erklären Sie sie. Was bedeutet „Arbeit“ für Sie? Welcher Spruch gefällt Ihnen am besten?

Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.

Arbeit macht Spaß. Spaß beiseite!

Wir leben, um zu arbeiten.

Arbeitswut tut selten gut.

Arbeitszeit = Unterbrechung der Freizeit

b Kennen Sie Sprüche zum Thema „Arbeit und Freizeit“ in Ihrer Sprache? Notieren Sie sie und stellen Sie sie im Kurs vor.

Abb. 32: Didaktisierungsbeispiel Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019b: 84)

Die LernerInnen sollen die ihnen vorgegebenen Phraseme im ersten Schritt lesen und anschließend erklären, was folglich als selbstautonomes Erschließen und Festigen gewertet werden kann. Das Meinungsbild sowie die Frage nach dem Gefallen können den LernerInnen helfen die phraseologischen Einheiten einzuordnen, während der Bezug zur L1 an die Lernerbiografie der TN anschließt und diese dementsprechend sensibler in Bezug auf Phraseologismen macht.

Der phraseologische Inhalt

Die Ergebnisse der Extraktion des Phraseminventars des gesamten Lehrwerks werden

in der folgenden Tabelle übersichtlich zusammengefasst.¹² Dabei wird, wie bereits bei den Einzelanalysen zuvor, der Phrasengehalt der einzelnen Komponenten des Lehrwerks sowie die Repetition dieser abgebildet, während die Ergebnisse der einmalig vorkommenden Phraseologismen sowie die Markierung und die Korrelation dieser mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums beistehend aufgelistet sind.

Reihe	Quantum	repetitiv	
Kursbuch	78	6	Einmaliges Vorkommen: 186 markiert: 46 Phraseologisches Optimum: 12
Übungsbuch	72	13	
Zusatzmaterialien	75	26	
Gesamt	225	45	

Tab. 8: Übersicht Phraseminventar Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch (Eigene Darstellung)

Die Analyse des Phraseminventars des Lehrwerks hat eine Gesamtzahl von 225 phraseologischen Einheiten à 376 Seiten sowie 186 unterschiedlichen Phrasemen ergeben. Dies entspricht einer Frequenz von einem Phrasem alle 1,6 Seiten, wovon wiederum ein Fünftel auch als Solches markiert ist. Die in dem gesamten Lehrwerk verwendeten Termini für phraseologische Einheiten waren hauptsächlich „Redewendungen“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 13;55), „Sprichwörter“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 41;55), „Wendungen“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 22), „Sprüche“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 10) oder einfach „Begriff“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 32) oder „Ausdrücke“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 18). Im Lehrbuch war an einer Stelle sogar von „Volksmund“ und „Volksweisheit“ (Koithan et al. 2019a: 46) die Rede. Im Arbeitsbuch wurden Phraseologismen auch mit der Bezeichnung „Wichtige Wortverbindungen“ (u. a. Koithan et al. 2019b: 19) festgehalten. Über 80 Prozent des phraseologischen Inventars des Lehrwerks wird im Rahmen der zehn Kapitel unmarkiert didaktisiert. Dabei enthält jedes Kapitel im Schnitt etwa 22 Phraseologismen, wovon wiederum nur knapp zehn Prozent im gesamten Lehrwerk wiederholt werden. Interessant ist es auch sich bezüglich des phraseologischen Gehalts die Verteilung dessen auf die verschiedenen Lehrwerkkomponenten sowie die Repetition der Phraseme innerhalb dieser anzuschauen. Dadurch gewinnt man vor allem in Bezug auf den aktiven und passiven phraseologischen Sprachgebrauch

¹² Eine vollständige Auflistung des gesamten Phraseminventars kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Tab. C).

Aufschlüsse über das Maß des rezeptiven Fertigkeitstrainings, ergo klassische Hör- und Sehverstehenaufgaben, welche durch Einsatz audiovisueller Medien innerhalb der Zusatzmaterialien realisiert werden. Die folgenden Kreisdiagramme geben diesbezüglich einen prozentualen Überblick:

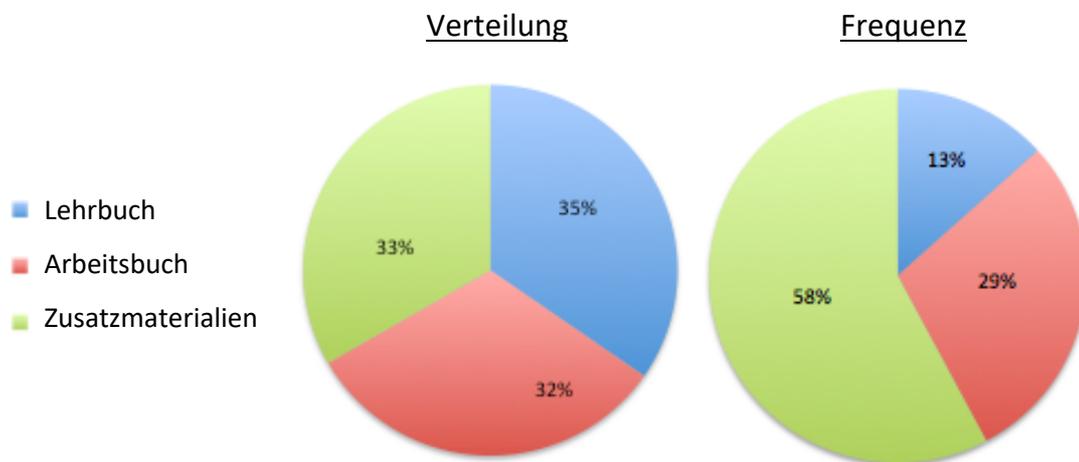


Abb. 33: Phrasemverteilung & Frequenz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Eigene Darstellung)

Es wird ersichtlich, dass die Verteilung der Phraseme innerhalb des Lehrwerks nahezu ausgewogen ist, wohingegen die höchste Frequenz binnen der Zusatzmaterialien zu verzeichnen ist. Während das Arbeitsbuch in einem annähernd gleichen Maß die eingeführten Phraseme wiederholt, behandelt das Lehrbuch Phraseme eindeutig geringer repetitiv. Die Korrelation der extrahierten Phraseologismen mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) fällt verhältnismäßig gering aus und beläuft sich auf lediglich zwölf Phraseme, was etwa 6 Prozent des Gesamtinventars ausmacht. Im Folgenden werden die entsprechenden phraseologischen Einheiten aufgelistet.

- die eigenen vier Wände
- in Schwung kommen
- den Ton/Takt angeben
- im Großen und Ganzen
- auf dem Laufenden sein
- sich über Wasser halten (können)
- Hand in Hand
- sich aus dem Staube machen
- etw. unter einen Hut bringen/bekommen
- am Ball bleiben
- Tag und Nacht
- jmd. etw. in die Schuhe schieben

Phraseologische Wortschatzarbeit

Nicht nur bei der Didaktisierung von Phrasemen wird im gesamten Lehrwerk immer wieder das Arbeiten mit Wörterbüchern angestrebt. Diesbezüglich stehen den LernerInnen auch digital zahlreiche Hilfestellungen in Form von Glossaren, welche insgesamt fünf verschiedene Sprachen, darunter Spanisch, Englisch, Französisch, Russisch sowie Chinesisch, umfassen, alphabetisch sortierter Wortschatzlisten sowie ein „Online Wörterbuch zu Deutsch als Fremdsprache von PONS“ (Cornelsen b: Alle Zusatzmaterialien zu Weitblick B1+) zur Verfügung. Die LernerInnen werden über alle zehn Kapitel des Lehr- und Arbeitsbuches anhand verschiedener Aufgaben- und Übungsformate dazu angehalten, mit Lexika zu arbeiten. Diese Anregung des selbstautonomen Lernens kann als Selbstkontrolle der phraseologischen Kompetenzen der LernerInnen gesehen werden und erfolgt im Rahmen grammatikalischer als auch semantischer Kategorien. Im Rückblick des vierten Kapitels wird beispielsweise die Thematik *Funsport – Surfen auf der künstlichen Welle* mithilfe eines Filmes, wie im folgenden Auszug dargestellt, erarbeitet.

b Was bedeuten die Ausdrücke aus dem Film? Ordnen Sie zu.

1. ___ etwas nicht auf sich sitzen lassen	a abschalten, sich entspannen
2. ___ den Kopf frei kriegen	b sich nicht über etwas aufregen
3. ___ mit etwas Bekanntheit machen	c nicht akzeptieren, was andere über einen sagen
4. ___ es gelassen nehmen	d mit etwas Unangenehmen in Kontakt kommen

c Sehen Sie den Film noch einmal und beantworten Sie die Fragen.

1. Seit wann surft Tanja Thaler auf dem Eisbach?
2. Welche Bedeutung hat das Surfen für sie?
3. Was macht Tanja Thaler in ihrem Alltag?
4. Was sagt sie zum Thema „Gefahr“ beim Surfen?



4a Klären Sie mithilfe des Wörterbuchs die folgenden Begriffe. Streichen Sie, was Ihrer Meinung nach nicht zum Thema „Extremsport“ passt. Begründen Sie Ihre Auswahl.

die Angst	die Spannung	die Gefahr	die Freiheit
der Mut	der Nervenkitzel	das Risiko	
die Bewegung	die Ruhe	das Vergnügen	
die Ausdauer	die Gelassenheit	die Vernunft	
die Entspannung	die Erholung		
die Nervosität	die Leistung	die Sucht	
	die Herausforderung	die Schwerelosigkeit	
die Geselligkeit	der Spaß	die Gesundheit	
	die Routine	das Training	
der Teamgeist		das Vertrauen	
	die Abwechslung	das Abenteuer	
die Konzentration	die Kontrolle		

b Kennen Sie andere Extremsportarten? Wo kann man sie machen? Was braucht man dazu?

c Was bewegt Menschen dazu, einen Extremsport zu machen? Haben Sie schon mal einen sehr gefährlichen Sport gemacht? Warum (nicht)?

5 Schreiben Sie für eine Reisezeitschrift einen Artikel über Sport- und Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Region und präsentieren Sie ihn im Kurs.

Abb. 33: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 71)

Abb. 35: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019b: 47)

Der Überblick ist jeweils nach den einzelnen Modulen eingeteilt und eröffnet die Möglichkeit, sich Beispielsätze zu notieren, die Ausdrücke in die jeweilige L1 der LernerInnen zu übersetzen sowie Wörter, die individuell wichtig erscheinen, festzuhalten. Damit knüpft das Lehrwerk an die Lernbiografie der einzelnen TN an, welche, wie in Kapitel 2.1.4 dargestellt, sehr hilfreich beim L2-Erwerb sein kann,

und fördert darüber hinaus durch gezielte Lerneraktivierung die Motivation und Konzentration der LernerInnen, da diese sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Dadurch wird binnendifferenziertes Lernen gewährleistet und eine bewusste Selbstreflexion des Erworbenen kann, beispielsweise im Rahmen der Mehrsprachigkeitsorientierung, stattfinden. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk im Rahmen von gebotenen Lernstrategien weitere Tipps für die Wortschatzarbeit (vgl. u. a. Koithan et al. 2019a: 123) und erklärt den LernerInnen beispielsweise im sogenannten „Fertigkeitstraining“ Schritt für Schritt das Lernen von Wörtern, wie im Folgenden dargestellt (vgl. Koithan et al. 2019a: 81).

Fertigkeitstraining



5

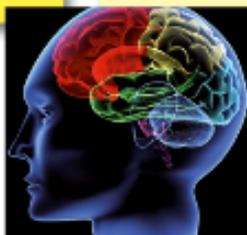
Modul 4

4 Wie kann man am besten Wörter lernen? Lesen Sie die Tipps und formulieren Sie zu jedem Tipp Aufforderungssätze.

1 Manche Menschen lernen mehr, schneller oder besser, wenn sie etwas sehen, andere, wenn sie etwas hören, wieder andere, wenn sie es schreiben. Am besten ist es, mehrere Lernwege zu kombinieren: sprechen, schreiben, lesen, hören.

2 Die erste Wiederholung sollte 20 Minuten nach dem ersten Lernen erfolgen, denn nach dieser Zeit vergisst man besonders viel. Die zweite Wiederholung sollte nach zwei Stunden stattfinden. Da merkt man, welche Wörter im Kopf geblieben sind.

3 Viele betrachten es als Unsinn, die Wörter aufzuschreiben. Das Aufschreiben von Wörtern ist aber enorm wichtig. Man erspart sich viel Lernarbeit, wenn man sich beim Schreiben das Wort intensiv bildlich vorstellt.



4 Wichtig ist, dass man nicht immer die gleichen Wörter hintereinander lernt, sonst lernt man die Reihenfolge auswendig. Man sollte immer von der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt lernen. Nur einen Weg zu lernen, hilft nicht weiter.

5 Besser, als zu viele Vokabeln auf einmal zu lernen, ist es, kleinere Gruppen zu bilden und sie zeitlich gut zu verteilen. Ein Lerngesetz sagt: Den Anfang und das Ende einer solchen Gruppe merkt sich das Gedächtnis fast automatisch.



1. Lerne mit allen Sinnen! Kombiniere mehrere Lernwege!



6 Gut ist, wenn man sich von seinen Freunden, seiner Familie usw. abfragen lässt. Die Wörter müssen durcheinander kontrolliert werden. Die Wörter, die man nicht kennt, notiert man auf einem Zettel und lernt sie dann noch einmal.

5a Schreiben Sie anonym auf einen Zettel, welche Probleme Sie beim Lernen haben. Was ist für Sie schwierig? Sammeln Sie die Zettel ein.

Abb. 36: Beispiel zum phraseologischen Wortschatz Aspekte neu – Mittelstufe deutsch (Koithan et al. 2019a: 81)
 Die LernerInnen werden für die verschiedenen Lerntypen sensibilisiert und können mithilfe der vorgegebenen Tipps und Strategien herausfinden, welche Form am geeignetsten für sie ist. Diese Förderung der Lernerautonomie kann den TN helfen, ihre Probleme in Bezug zur Wortschatzarbeit zu verbessern, da sie sich sowohl an der Mehrsprachigkeit als auch an den verschiedenen Kompetenzen und Fertigkeiten orientiert und Hilfestellungen im Erarbeiten von Wortschatz- und Vokabellisten bietet. Weitere Optionen bezüglich der Wortschatzarbeit eröffnet die Onlineplattform des Klett Verlages, auf welcher Glossare und alphabetisch sortierte Vokabellisten zu den einzelnen Kapiteln und Modulen zum Download zur Verfügung stehen (vgl. Klett b: Online-Material/Downloads). Hier werden die eingeführten Wörter ihrer Gattung nach mit Artikeln, Plural- oder Tempusformen, Präpositionen sowie Beispielsätzen und einem indexikalischen Verweis ergänzt. Darüber hinaus wird das Glossar in fünf verschiedenen Sprachen angeboten und erleichtert den LernerInnen so das Arbeiten mit phraseologischen Einheiten, da äquivalente Ausdrücke angegeben werden und dadurch sprachvergleichend an eine bereits vorhandene phraseologische Kompetenz angeknüpft werden kann. Interaktive Übungen, beispielsweise in Form von klassischen Zuordnungs- oder Multiple-Choice-Aufgaben, sowie dazugehörige

Lösungen zur Selbstkontrolle, insbesondere zum Wortschatz und verschiedenen Redemitteln, bieten den LernerInnen über das analoge Lehrwerk hinaus die Möglichkeit ihre phraseologischen Kompetenzen zu erproben und zu festigen (vgl. Klett a: Aspekte neu B1 Plus). Das vielfältige Materialangebot bedient sich über alle Kapitel des gesamten Lehrwerks hinweg einem ausgiebigen phraseologischen Wortschatz und hebt sich auch bezüglich des Gesamtinventars von 224 phraseologischen Einheiten stark hervor.

5. Diskussion der Ergebnisse

Um die gewonnenen Daten der einzelnen Lehrwerke gezielter einordnen zu können, wird im Folgenden eine Gegenüberstellung der Auswertung erfolgen. Das komparative und weitestgehend objektiv angestrebte Vorgehen dient zudem einer überschaubaren Zusammenfassung der Analyse und bildet dementsprechend die Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage, welche an dieser Stelle noch einmal gestellt wird und damit die finale Diskussion dieser Arbeit eröffnet:

Inwiefern wird zeitgemäße Umgangssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen im DaF-Unterricht der Niveaustufe B1 in den neuesten DaF-Lehrwerken von Cornelsen, Hueber und Klett behandelt?

5.1 Gegenüberstellung der Lehrwerke

Die durchgeführte qualitative Analyse unterlag dem Fokus vier ausgearbeiteter Kriterien, welche als Leitlinien aus den Kapiteln der theoretischen Grundlagen hervorgingen und die Konzeptionierung, Didaktisierung sowie den phraseologischen Inhalt und die Wortschatzarbeit dessen innerhalb der Lehrwerke untersuchte. Im

Folgenden werden in einem ersten Schritt noch einmal die jeweiligen Ergebnisse der Einzelanalysen referiert und anschließend kontrastiv diskutiert. Um eine Gegenüberstellung und den folgenden Datenabgleich der Einzelanalysen vergleichbar zu machen, wurden die jeweiligen Daten des phraseologischen Inhalts ins Verhältnis zur Seitenanzahl des Lehrwerks *Aspekte neu – Mittelstufe deutsch* gesetzt und mithilfe des Dreisatzes entsprechend verrechnet. Die mittelbar folgende Darstellung zeigt folglich Werte, welche bezüglich der Lehrwerke *Akademie deutsch* und *Weitblick – Das große Panorama* von den Daten in Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 vergleichsweise abweichen können.

Aspekte neu – Mittelstufe deutsch

Das Lehrwerk *Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch* verfügt über ein Gesamtinventar von 225 Phrasemen à 376 Seiten, verteilt auf zehn Kapitel. Im Rahmen der Einzelanalyse wurde ersichtlich, dass sowohl das Kurs- als auch das Arbeitsbuch immer wieder die Methodik des Entdeckens, Entschlüsselns, Einübens und Verstehens, unter anderem in Anlehnung an Kühn (1992) (vgl. Kapitel 2.2.2), in verschiedenen Aufgaben realisiert hat. Dabei wurde ebenfalls kontinuierlich die Arbeit mit und an literarischen und authentischen Textsorten berücksichtigt und dementsprechend sowohl eine Kommunikationsorientierung als auch eine Orientierung hinsichtlich phraseologischer Kompetenzen gewährleistet. Auch insgesamt kann festgehalten werden, dass das Klett-Lehrwerk stark an die didaktisch-methodischen Prinzipien des DLLs angelehnt ist. Das sprachlich angemessene Handeln wird immer wieder durch realitätsnahe Sprechkanäle in Form von Gruppen- oder Partnerarbeiten, Diskussionen im Plenum oder Rollenspielen geschaffen. Der Einsatz von Video- und Audiomaterialien sowie das Bereitstellen zahlreicher digitaler Zusatzmaterialien per *KlettAugmented* fördert ebenfalls die Vielfalt der sprachlichen Interaktionen im FSU und sensibilisiert aufgrund realistischer Alltagsbezüge zudem das Sprachgefühl der LernerInnen, welches eine entscheidende Rolle im Rahmen des Erwerbs phraseologischer Kompetenzen spielt (vgl. Kapitel 2.2). Dieser handlungsorientierte Ansatz zeigt sich nicht nur in Aufgaben wie in Kapitel 6 des Lehrwerks, wobei sich die LernerInnen den Ausdruck „von der Hand im Mund leben“ (Koithan et al. 2019a: 103) mithilfe einer Videoaufgabe, in welcher dazu in einem Alltagsbezug Stellung genommen wird, selbst erschließen müssen. Die Vermittlung der phraseologischen Einheit wird in einen kulturellen Kontext eingebunden und die LernerInnen werden für den Sprachgebrauch

ebendieser sensibilisiert. Ebenfalls positiv zu verzeichnen ist der stets in den Kontext eingebettete Sprachvergleich zur L1 der LernerInnen, welcher die Motivation der TN fördert und an individuelle Lernbiografien und damit einhergehend bereits vorhandene Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen, auch im Sinne phraseologischer Kompetenzen, anknüpft. Ebenso handlungsorientiert lassen sich auch die vorhandenen Beispiele zur Alltagssprache (vgl. u. a. Koithan et al. 2019a: 146;156) einstufen. Seitens des Lehrwerks werden immer wieder landeskulturelle Bezüge auch auf phraseologischer Ebene hergestellt. Diese schließen direkt an die Lebenswelt der einzelnen TN an und sensibilisieren somit den Umgang mit zeitgemäßer Alltagssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen (vgl. u. a. Koithan et al. 2019a: 110). Auch die Integration der vielfältigen digitalen Medien unterstützt das Lernen kommunikativer Kompetenzen und bietet demzufolge auch einen Mehrwert hinsichtlich der phraseologischen Ebene. Wie bereits in der Analyse der Wortschatzarbeit des Lehrwerks aufgezeigt, wird den LernerInnen durch zusammenfassende Wortschatzlisten sowie wichtige Wortverbindungen und der Möglichkeit, sich persönliche Notizen dazu zu machen, selbstautonomes Lernen in Bezug auf Phraseologismen ermöglicht und dementsprechend auch eine binnendifferenzierte Vorgehensweise innerhalb des FSUs geschaffen. Wie bereits Ettinger (2001) im Rahmen seiner Studie zum autonomen Lernen von phraseologischen Einheiten feststellte (vgl. Kapitel 2.2.2), sollte in Bezug auf das Erwerben phraseologischer Kompetenzen seitens des Lehrwerks stets eine Selbstlernmethode für die TN erzielt werden, da diese der beste Weg sei „noch nicht kodifizierte, semantische Veränderungen eines Phrasems zu erfassen“ (Ettinger 2019: 100). Die Möglichkeit der Selbstevaluation im Anschluss an jedes Kapitel ist ebenfalls an die Kriterien von Krumm (1998) und Funk (2004) angelehnt, welche diese Option hinsichtlich der Konzeption von Lehrwerken für essentiell erachteten und kristallisiert sich als Alleinstellungsmerkmal hinsichtlich der Lehrwerk-konzeption bei der Gegenüberstellung der aktuellen Lehrwerke heraus.

Akademie deutsch

Das Lehrwerk *Akademie deutsch* bietet den LernerInnen, als Äquivalent zu der eben aufgezeigten Selbstevaluationsoption seitens Klett, die Möglichkeit, im Rahmen des Arbeitsbuches im Vorfeld jedes Kapitels Vorübungen zu jeder Einheit zu bearbeiten, welche sowohl Vokabeln als auch grammatische Strukturen erfragen, sowie

abschließende Gesamtübungen desselben Formats. An dieser Stelle muss auch noch einmal festgehalten werden, dass das Lehrwerk sich ausdrücklich an „lerngewohnte Erwachsene, akademisch geprägte Lerner[Innen], Studienbewerber[Innen], Studienkollegs und Studierende, die ein Studium oder eine qualifizierte berufliche Tätigkeit im deutschsprachigen Raum anstreben“ (Hueber a: Akademie Deutsch B1+) richtet und gegebenenfalls einen höheren Anspruch an seine LernerInnen erhebt. Dies zeigt sich insbesondere auch an der didaktischen Themenauswahl des Lehrwerks, welche ein breites Spektrum, von aktuellem Weltgeschehen, Politik, Kunst und Wissenschaft, umfasst und daran anknüpfend, im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken, bildungssprachliche Begriffe verwendet, wie etwa „Dozent“ (Schmohl et al. 2019a: 27) oder grammatikalische Fachbegriffe wie „Agens“ (Schmohl et al. 2019a: 45). Auch das Einbeziehen von zahlreichen Statistiken und Schaubildern über alle Kapitel hinweg sowie ganz klare Vorgaben bei der Bearbeitung von Aufgaben, wie beispielsweise Zeitangaben (vgl. Schmohl et al. 2019a: 22) oder die Verwendung und Erklärung bestimmten Wortschatzes im Rahmen von Präsentationen (vgl. Schmohl et al. 2019a: 62; 170), bekräftigen die höher angesetzten Ansprüche im Rahmen der Didaktisierung. Diesbezüglich muss ebenfalls festgehalten werden, dass sich das Lehrwerk hinsichtlich der Vermittlung von Phrasemen nicht kontinuierlich einem didaktisch nachvollziehbaren Konzept, wie beispielsweise in Kapitel 2.2.2 vorgestellt, bedient. So werden den LernerInnen, wie bereits in der Einzelanalyse dazu aufgezeigt, zwar immer wieder Möglichkeiten der selbstständigen Erschließung von Phraseologismen geboten, allerdings bleibt der aktive Sprachgebrauch dieser in anknüpfenden Aufgaben teilweise aus. Die Analyse des phraseologischen Inhalts hat hier jedoch deutlich gemacht, dass im Rahmen der Didaktisierung phraseologischer Kompetenzen ein Ausgleich zwischen der Fokussierung von prozeduralen und rezeptiven Fertigkeiten, durch die Umverteilung der Frequenz phraseologischer Einheiten innerhalb des Arbeitsbuches und dem Einsatz digitaler Medien, geschaffen wird. Klassische Lese-, Schreib- und Sprechaufgaben werden durch die hohe Repetition innerhalb der Zusatzmaterialien um Hör- und Sehverstehenaufgaben effektiv ergänzt und im Sinne der didaktisch-methodischen Prinzipien handlungs- und interaktionsorientiert in realistische Kontexte eingebettet. Darüber hinaus wird den LernerInnen immer wieder ein Vergleich zur eigenen L1 angeboten und im selben Zuge an individuelle Lernbiografien angeknüpft. Der sich durch das gesamte Lehrwerk ziehende Bezug von phraseologischen Wendungen zu realitätsnahen

Themen wie Filmrezensionen, in welchen Ausdrücke wie „einen kühlen Kopf bewahren“ (Schmohl et al 2019b: 110), „Frauenherzen höherschlagen [lassen]“ (Schmohl et al. 2019b: 110) oder „[jmd.] in Angst und Schrecken [versetzen]“ (Schmohl et al- 2019b: 110) fallen, hilft LernerInnen ebendiese situationsadäquat innerhalb aktueller Umgangs- und Alltagssprache zu verorten und ermöglicht authentische Sprechansätze im Rahmen des FSUs. Die Verwendung von handlungsorientierten Textsorten wie Zeitungsartikeln, Podcasts sowie themenrelevanten Beiträgen aus sozialen Medien (vgl. u. a. Schmohl et al. 2019a: 142) orientieren sich an der realen Lebenswelt der LernerInnen und betten die Auswahl der 142 verschiedenen phraseologischen Einheiten gekonnt in den alltäglichen Sprachgebrauch ein. Auch positiv zu verzeichnen ist die hohe Frequenz der in dem Lehrwerk eingeführten Phraseme. Mehr als ein Drittel des gesamten Phrasemwortschatzes wird sowohl im Kurs- und Arbeitsbuch als auch in den Zusatzmaterialien mindestens einmal wiederholt. Damit hebt sich das Lehrwerk nur minimal von *Weitblick – Das große Panorama* ab.

Weitblick – Das große Panorama

Das Lehrwerk führt zwar hinsichtlich seines Phrasemgehalts verhältnismäßig am wenigsten Phraseologismen ein, erzielt jedoch in Bezug auf die Korrelation mit dem phraseologischen Optimum nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) die besten Ergebnisse, mit ungefähr zehn Prozent des Gesamtinventars. Auf insgesamt 200 Seiten vereint das Lehrwerk insgesamt acht Kapitel und thematisiert als einziges im Inhaltsverzeichnis explizit die Auseinandersetzung mit Redewendungen sowie deren Vergleich zur Muttersprache der TN (vgl. Anielski et al. 2019: 6f.). Auch im weiteren Verlauf orientiert sich die Aufgabenkonzeption in Bezug auf phraseologische Einheiten immer wieder an der Mehrsprachigkeit der TN und bedient sich auch weiteren didaktisch-methodischen Prinzipien, wie seitens der Forschung vorgeschlagen (vgl. Kapitel 2.2.2). Die LernerInnen werden durch verschiedene Aufgabenformate, wie Spielen (vgl. Anielski et al. 2019:58) oder dem Verfassen einer E-Mail oder eines Dialogs (vgl. Anielski et al. 2019: 56), zum prozeduralen Gebrauch von Phraseologismen motiviert und bekommen zudem immer wieder Strategietipps hinsichtlich des Erschließens unbekanntes Wortschatzes. Dabei verweist das Lehrwerk unter anderem nicht nur auf die L1 der LernerInnen und wird damit gleichzeitig dem didaktisch-methodischen Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung gerecht (vgl. u. a. Anielski et al. 2019: 45), sondern ermutigt und aktiviert die TN auch immer wieder in Bezug auf das Arbeiten

mit Wörterbüchern (vgl. u. a. Anielski et al. 2019: 45). Hinsichtlich des phraseologischen Gehalts wurden knapp die Hälfte der Phraseologismen innerhalb des Kursbuches verzeichnet, während lediglich ein Fünftel im Rahmen des Zusatzmaterials didaktisiert und repetitiv behandelt wurde. Der verhältnismäßig geringe Einsatz audiovisueller Medien bezüglich der phraseodidaktischen Vermittlung zeigt eine starke Fokussierung des Lehrwerks auf prozedurale Fertigkeiten, wie Schreib-, Lese- und Sprechaufgaben und zieht eine geringe Einstufung hinsichtlich rezeptiver kommunikativer Fertigkeiten nach sich. Die Ausrichtung der anderen Lehrwerke diesbezüglich sowie ihr phraseologisches Quantum, das einmalige Vorkommen von Phraseologismen, die Markiertheit und Frequenz sowie die Korrelation mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) werden in dem folgenden Säulendiagramm noch einmal aufgegriffen und zum Vergleich überschaubar dargestellt.

Gegenüberstellung der qualitativen Einzelanalysen

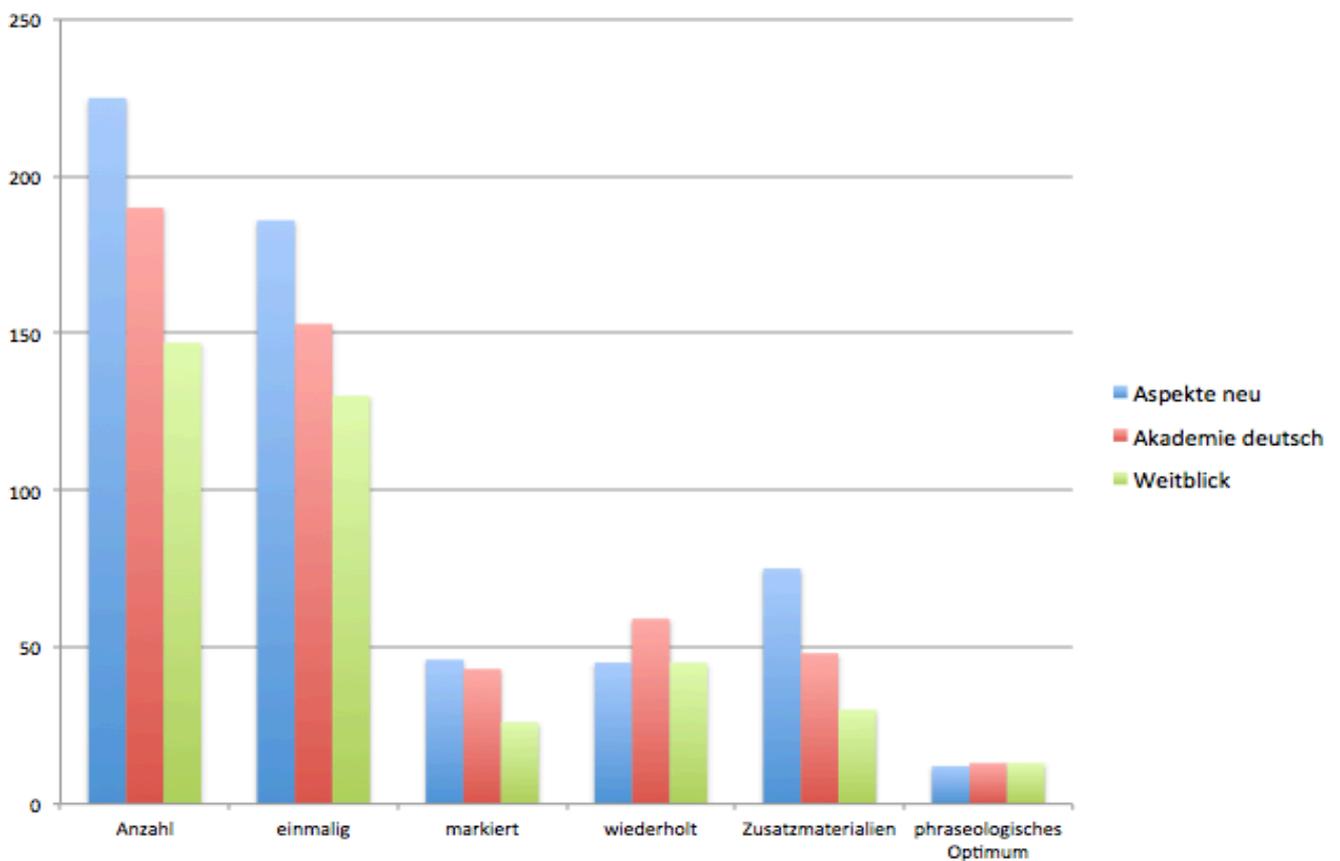


Abb. 37: Gegenüberstellung der qualitativen Einzelanalysen (Eigene Darstellung)

Dem Säulendiagramm lässt sich klar entnehmen, was sich bereits im Vorfeld der Analyse herauskristallisiert hat: Das Lehrwerk *Aspekte neu – Mittelstufe deutsch* sticht

mit einem im Verhältnis stehenden Gesamtinventar von 225 Phrasemen à 376 Seiten klar heraus und nimmt auch in Bezug auf die restlich untersuchten Kategorien, aufgrund durchweg positiver Erkenntnisse, eine Vorreiterrolle hinsichtlich der Einführung und Didaktisierung von Phraseologismen ein. In Bezug auf den repetitiven Einsatz von Phraseologismen liegt das Lehrwerk *Akademie deutsch* im Vergleich vorne, reiht sich jedoch, was die explizite Didaktisierung angeht erneut mit *Aspekte neu – Mittelstufe deutsch* ein. Aufgefallen bei der Datenerhebung ist, dass sich alle drei Lehrwerke bei der Benennung von phraseologischen Einheiten meist der Bezeichnung „Redewendungen“ (u. a. Anielski et al. 2019: 6, Schmohl et al. 2019a: 124), oder „Sprichwörter“ (u. a. Koithan et al. 2019a: 41) bedienen. Wie angesichts des Sprachniveaus zu erwarten war, hat keines der Lehrwerke auf eine fachsprachliche Bezeichnung zurückgegriffen. Während *Aspekte neu – Mittelstufe deutsch* hauptsächlich auf „wichtige Wortverbindungen“ (Koithan et al. 2019b: 19) sowie einmalig auch „Volksweisheiten“ (Koithan et al. 2019a: 46) und „Volksmund“ (Koithan et al. 2019a: 46) zurückgreift, bedienen sich die anderen beiden Lehrwerke bei der impliziten Markierung von Phraseologismen vorwiegend der Termini „Wörter“ (Schmohl et al. 2019a: 54) und „Ausdrücke“ (Anielski et al. 2019: 112). In der direkten Gegenüberstellung konnte das Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* lediglich hinsichtlich der Korrelation mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums nach Hallsteinsdóttir et al. (2006) die besten Ergebnisse erzielen. An dieser Stelle muss jedoch in Bezug auf alle Lehrwerke eindeutig festgehalten werden, dass diese Werte, von insgesamt nicht vielmehr als knapp zehn Prozent des Gesamtinventars, noch eindeutig ausbaufähig sind. Diesbezüglich verlauten Hallsteinsdóttir et al. (2006) zwar lediglich einen „ersten Vorschlag“ (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 129), welcher jedoch innerhalb der sprach-wissenschaftlichen Forschung, wie bereits im Vorfeld offengelegt, als sehr wegweisend zu sehen ist und folglich auch im Rahmen der Lehrwerk-konzeptionierung mehr Anklang finden sollte, zumal seitens der Forschung, wie in Kapitel 2.2 von Ettinger (2019) ausgehend, weitaus mehr vorgeschlagen werden. Insgesamt zeigt sich ebenfalls, dass alle Lehrwerke die eingeführten Phraseologismen etwa im selben Verhältnis wiederholen und diese auch im Rahmen der Didaktisierung als solche markieren. Es zeichnet sich folglich kollektiv eine eher implizite Vermittlung hinsichtlich phraseologischer Einheiten und damit einhergehend alltagsbezogener Sprachkompetenzen ab. Diese passiv ausgelegte Form der Didaktisierung wird ebenfalls von sprachwissenschaftlicher Seite, unter anderem von

Lüger (2004) und Ettinger (2019) (vgl. Kapitel 2.2), empfohlen. Auch weitestgehend gemein, im Rahmen der jeweiligen Kurs- und Übungsbücher, war allen drei Lehrwerken der Umgang hinsichtlich des Sprachvergleichs zur L1, welcher, wie ebenfalls in Kapitel 2.2 von Hallsteinsdóttir (2001) und Jesenšek (2006) dargelegt, funktionale Äquivalenzbeziehungen phraseologischer Einheiten ermöglicht und sich dementsprechend positiv auf den Erwerb phraseologischer Kompetenzen auswirkt. Ebenfalls wurde in allen drei Lehrwerken immer wieder auf das Arbeiten mit Wörterbüchern hingewiesen, was unter anderem auch von Lüger (2004) oder Solano Rodriguez (2007) für wichtig deklariert wurde (vgl. Kapitel 2.2.2). An dieser Stelle muss dennoch ganz klar das umfangreiche digitale Zusatzangebot seitens des Klett-Verlags hervorgehoben werden, welche nicht nur explizit ein Wörterbuch bei der Bearbeitung, zumindest in digitaler Form, vorschlagen, sondern darüber hinaus auch ausführliche, in verschiedene Sprachen übersetzte Wortschatzlisten sowie explizite Webseiten hinsichtlich des Arbeitens mit phraseologischem Wortschatz vorschlagen (vgl. Klett b: Online-Material/ Downloads) und darüber hinaus die Möglichkeiten der Selbstevaluierung, welche, wie zur Lehrwerkkonzeptionierung von Krumm (1998) in Kapitel 2.3.4.1.2 und Funk (2004) in Kapitel 2.3.4.1.3 aufgezeigt, wichtig sind, um Rückschlüsse zu ziehen und gleichzeitig eine Art selbstautonome Form des Lernens darstellen, was wiederum Ettingers (2019) Vorschlag, der Ermutigung von LernerInnen eigenständiger zu Lernen, ähnelt. Die Untersuchungen der anderen beiden Lehrwerke haben zwar gezeigt, dass zwar ebenfalls Vorschläge zum Einsatz von Wörterbüchern im FSU stattfinden, allerdings fehlt an dieser Stelle eine genauere Auseinandersetzung bzw. eine explizite Vorgabe hinsichtlich der Erschließung von Phraseologismen.

6. Fazit

Wie im Verlauf dieser Arbeit ersichtlich wurde, sind Lehrwerkanalysen nicht nur die relevantesten Forschungsziele der Fremdsprachendidaktik, sondern erweisen sich darüber hinaus auch als großer Mehrwert hinsichtlich der Lehrwerkkonzeptionierung für den DaF-Unterricht. Die im Rahmen der Datenerhebung gewonnenen Erkenntnisse haben gezeigt, dass viele der im Vorfeld seitens der Forschung aufgestellten Desiderate hinsichtlich der Phraseodidaktik Anklang gefunden haben und Alltagssprache in Form von Redewendungen und Phraseologismen einen Platz innerhalb drei repräsentativer, aktueller Lehrwerke hat. Dennoch sollte der

Vermittlungsrelevanz von Phraseologismen weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden, auch hinsichtlich einer nach wie vor unmöglich erscheinenden Schaffung eines allgemeingültigen Phraseminventars. Hallsteinsdóttir et al. (2006) konstatierten ebendies und beziehen diesbezüglich, im Abschluss ihrer Untersuchungen, wie folgt Stellung:

Das von uns vorgeschlagene Optimum ist als eine offene Liste von Phraseologismen anzusehen, die u. a. in Relation zum Lernziel und abhängig von der Muttersprache der jeweiligen DaF-Lerner modifiziert werden sollte. Die Phraseologismen müssen außerdem noch mit einer genauen Beschreibung versehen werden. Erst dann stellen sie eine Grundlage dar, die im Fremdsprachenunterricht oder für lexikographische und kontrastive Arbeiten zur Verfügung verwendet werden kann. (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 129)

Ein sprachvergleichendes Glossar, wie es bereits seitens Klett zur Verfügung gestellt wird, sowie die Arbeit mit phraseologischen Wörterbüchern kann gewinnbringend bei der Vermittlung von formelhafter Sprache sein und schafft gleichzeitig einen interkulturellen Sprachtausch, welchen auch Aguado (2002) im Rahmen des Erwerbs phraseologischer Kompetenzen hervorhebt (vgl. Kapitel 2.2). Einen weiteren möglichen Richtungsvorschlag könnte das digitale phraseologische Glossar Ettingers bieten (vgl. Ettinger, Stefan: Phraseologie und Phraseodidaktik. Alphabetischer Index der Redewendungen), welches Phraseologismen und Redewendungen der Alltagssprache nicht nur ausführlich erläutert, sondern diese auch situationsbedingt anhand vielfältiger Beispiele kontextuell verortet. Die künftige Konzeptionierung phraseosensibler Lehrwerke müsste demzufolge nicht nur, wie bereits seitens des DLLs im Rahmen der didaktisch-methodischen Prinzipien vorgeschlagen, durch den Einsatz digitaler Medien gewinnbringend erweitert werden, sondern vielmehr an die Erforschung realitätsnaher, umgangssprachlicher und phraseologischer Daten angelehnt sein, um die Zukunft des Lehrwerks einem subtilen Lehrwerk der Zukunft gemäß auszurichten. Folglich appelliert diese Arbeit, von dem jetzigen Standpunkt ausgehend, hinsichtlich der Didaktisierung phraseologischer Einheiten auf ein noch weiter auf- und ausbauendes Angebot formelhafter Sprache im Rahmen des DaF-Unterrichts. Denn nur unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse kann es LernerInnen im Rahmen des FSUs möglich gemacht werden, kommunikative Kompetenzen im Sinne phraseologischer Einheiten adäquat und realitätsnah zu erwerben und weiterführend auszubauen. Das Beherrschen ebendieser gilt nicht ohne Grund als Gradmesser perfekter Sprachbeherrschung und spielt dementsprechend auch eine wichtige Rolle innerhalb sozialer Interaktionen. Schließlich manifestiert sich erst, wie bereits direkt zu Beginn die Perspektive innerhalb des Eingangszitats dieser

Arbeit deutlich gemacht hat, durch das Verwenden formelhafter und alltäglicher Umgangssprache die vollständige Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft – eine klare (Heraus-)Forderung, welcher auch die Fremdsprachendidaktik nachgehen sollte.

IV. Literaturverzeichnis

Internetquellen

Akadaf: *Willkommen bei akadaf.de*.

[www.akadaf.de] (Zugriff: 19.12.2020).

Cornelsen a: *Weitblick – Das große Panorama B1+*.

[<https://www.cornelsen.de/produkte/weitblick-kurs-und-uebungsbuch-b1>] (Zugriff: 19.12.2020).

Cornelsen b: *Alle Zusatzmaterialien zu Weitblick B1+*.

[<https://www.cornelsen.de/codes/code/vovazo>] (Zugriff: 02.01.2021)

Ettinger, Stefan: *Phraseologie und Phraseodidaktik. Alphabetischer Index der Redewendungen*. [<https://www.ettinger-phraseologie.de/pages/deutsche-redewendungen/alphabetischer-index.php#T>] (Zugriff: 12.12.2020)

Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen (GER): *Die Niveaustufen des GER*.

[<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>] (Zugriff: 06.12.2020).

Goethe Institut: *Deutsch Lehren Lernen*®.

[<https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>] (Zugriff: 18.11.2020)

Hueber a: *Akademie Deutsch B1+*.

[<https://shop.hueber.de/de/akademie-deutsch-b1-intensivlw-bd-3.html>] (Zugriff: 19.12.2020).

Hueber b: *Materialien zum Download*.

[https://www.hueber.de/akademiedeutsch/lernen/materialien?kategorie=transkription&kategorie_1=transkription&band=band3&band_1=] (Zugriff: 02.01.2021)

Klett a: *Aspekte neu B1 Plus*.

[<https://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu-b1-plus/t-388/9783126050159>]
(Zugriff: 19.12.2020).

Klett b: *Online-Material/Downloads*.

[https://www.klett-sprachen.de/aspekte-neu/r-1/15#reiter=mediathek&dl_niveau_str=B1Plus&dl_kategorie=22] (Zugriff: 02.01.2021)

Lehrwerke

Anielski, Maren/ Falch, Bernhard/ Finster, Andrea/ Magersuppe, Jens/ Würz, Ulrike/ Herzberger, Julia/ Stander, Julia (2019): *Weitblick. Das große Panorama. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Koithan, Ute/ Schmitz, Helen/ Sieber, Tanja/ Sonntag, Ralf (2019a): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch B1Plus*. 7. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag.

Koithan, Ute/ Schmitz, Helen/ Sieber, Tanja/ Sonntag, Ralf (2019b): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch B1Plus*. 7. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag.

Schmohl, Sabrina/ Schenk, Britta/ Bleiner, Sandra/ Wirtz, Michaela/ Glaser, Jana (2019a): *Akademie Deutsch. B1+ Intensivlehrwerk*. 1. Aufl. München: Hueber Verlag.

Schmohl, Sabrina/ Schenk, Britta / Bleiner, Sandra/ Wirtz, Michaela/ Glaser, Jana (2019b): *Akademie Deutsch. B1+ Zusatzmaterial*. 1. Aufl. München: Hueber Verlag.

Bibliographie

Aguado, Karin (2002): *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2 Erwerb*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 37. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 27-49.

Beréndi, Márta/ Csábi, Szilvia/ Kövecses, Zoltán (2008): *Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching*. In: Boers, Frank/Lindstromberg, Seth (Hrsg.): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: de Gruyter Verlag, 65-99.

Burger, Harald/ Buhofer, Annelies/ Sialm, Ambros (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin, New York: De Gruyter Verlag.

Burger, Harald (2002): *Die Charakteristika phraseologischer Einheiten. Ein Überblick*. In: Cruse, David Alan et al. (Hrsg.): *Lexikologie. Ein*

internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband. Berlin/ New York, 392–401.

- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5. neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Boers, Frank/ Lindstromberg, Seth (2009): *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition*. Hampshire: Palgrave-Macmillan Verlag.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos Verlag.
- Daniels, Karl-Heinz (1985): *"Idiomatische Kompetenz" in der Zielsprache Deutsch – Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen*. In: *Wirkendes Wort*, 35/2, 145-157.
- Dobrovol'skij, Dimitrij (1995): *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik – Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen: Narr Verlag.
- Dobrovol'skij, Dimitrij/ Piirainen, Elisabeth (2009): *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*. (Stauffenburg Linguistik 49). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Donalies, Elke (2005): Was genau Phraseme sind... In: *Deutsche Sprache* 33, 338-354.
- Donalies, Elke (2009): *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Đurčo, Peter (2001): *Bekanntheit, Häufigkeit und lexikographische Erfassung von Sprichwörtern. Zu parömiologischen Minima für DaF*. In: Häcki Buhofer, Annelies/ Burger, Harald/ Laurent, Gaultier (Hrsg.): *Phraseologiae Amor. Aspekte europäischer Phraseologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 99-106.
- Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse. Erprobungsfassung 7/94*. München: Langenscheidt Verlag.
- Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/ Mohr, Imke (2013): *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Fort- und Weiterbildung weltweit*. München: Klett Verlag.
- Engel, Ulrich/ Halm, Wolfgang/ Krumm, Hans-Jürgen/ Ortman, Wolf-Dieter/ Picht, Robert/ Rall, Dietrich/ Schmidt, Walter/ Stickel, Gerhard/ Vorderwülbecke, Klaus/ Wierlacher, Alois (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Ettinger, Stefan (2001): *Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch*. In: Lorenz-Bourjot, Martine/ Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien:

Praesens, 87-104.

- Ettinger, Stefan (2007): *Phraseme im Fremdsprachenunterricht*. In: Burger, Harald/ Dobrovolskij, Dimitrij/ Kühn, Peter/ Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag, 893-908.
- Ettinger, Stefan (2019): *Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand*. In: *Philologie im Netz*, 87, 84-124.
- Feilke, Helmuth (2004): *Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt*. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: De Gruyter Verlag, 41-64.
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 1. Auflage. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (2000): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Hamburg: Taschenbuch Verlag.
- Funk, Hermann (2004): *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*. In: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 3/04, 41-47.
- Funk, Hermann (2005): *Das Lehrwerk und die neuen Medien: Keine Zukunft für das Lehrwerk?* In: Brill, Lilli Maren: *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker Verlag, 19-24.
- Hallsteinsdóttir, Erla/ Šajánková, Monika/ Quasthoff, Uwe (2006): *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen*. In: *Linguistik online* 27, 2/06, 117-136.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): *Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik*. *Linguistik Online* 47/3, 3-31.
- Heindrichs, Wilfried (1980): *Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Verlag.
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2. Halbband Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hesse, Hermann (1978): *Demian*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jesenšek, Vida (2006): *Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung*. In: Linguistik online, 27, 2/06, 137-147.
- Koenig, Michael (2010): „*Lehrwerksarbeit*“. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer Verlag, 177-182.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt Verlag, 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Ohms-Duszenko, Maren (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik* In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/ New York: De Gruyter Verlag, 1029-1041.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. HSK 35/1. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag.
- Kühn, Peter (1992): *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21. Narr Verlag, 169-189.
- Kühn, Peter (2005): *Redensartendidaktik – Ansätze und Perspektiven*. *Deutschunterricht* 5: 25-32.
- Kühn, Peter (2007a): *Phraseologie des Deutschen: Zur Forschungsgeschichte*. In: Burger, Harald/ Dobrovolskij, Dimitrij/ Kühn, Peter/ Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag, 619-643.
- Kühn, Peter (2007b): *Phraseme im Muttersprachenunterricht*. In: Burger, Harald/ Dobrovolskij, Dimitrij/ Kühn, Peter/ Norrick, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. An*

- International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Verlag, 881-893.
- Leupold, Eynar (2010): *Bildungsstandards*. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 49-54.
- Lorenz-Bourjot, Martine/ Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2001): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens Verlag.
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2009): *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. In: HSK 19, Deutsch als Fremdsprache. Berlin: De Gruyter Verlag, 1-37.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): *Anregungen zur Phraseodidaktik*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): *Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*, 121-169.
- Lüger, Heinz-Helmut (2019): *Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51-82.
- Majala, Minna (2007): *Was ein Lehrwerk können muss. Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht DaF*. In: *Information Deutsch als Fremdsprache*. 34. Jahrgang, 6, 543-562.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neuner, Gerd (1994): *Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive*. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ott, Christine (2015): *Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven*. In: Kiesendahl, Jana/ Ott, Christine (Hrsg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände-Methoden-Perspektiven*. Göttingen: V & R Unipress, 19-37.
- Palm, Christine (1997): *Phraseologie. Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rösler, Dietmar (1983): *Was kann die Lehrmaterialanalyse für die Adaption von Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien vor Ort leisten*. In: *Zielsprache Deutsch*, 4, 14-23.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Rösler, Dietmar/ Schart, Michael (2016): *Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte*. In: *Information Deutsch als Fremdsprache*, 43.Jahrgang, 5, 483-493.
- Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola (2017): *DLL 05: Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Roos, Eckhard (2001): *Idiom und Idiomatik: Ein sprachliches Phänomen im Lichte der kognitiven Linguistik und Gestalttheorie*. Aachen: Shaker Verlag.
- Sick, Christine (1993): *Adverbiale Phraseologismen des Englischen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Solano Rodríguez, Ángeles (2007): *El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera*. In: González Rey, Isabel (2007): *Les expressions figées en didactique des langues étrangères - Las expresiones fijas en la didáctica de las lenguas extranjeras*. Fernelmont: E.M.E., 201-221.
- Stumpf, Sören (2015): *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Thaler, Engelbert (2011): *Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), Tübingen: Narr Verlag, 15-30.

V. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Masterarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form und die elektronische Datei identisch sind.

Freiburg im Breisgau, 18.03.2021
Ort, Datum



persönliche Unterschrift

VI. Anhang

Tab. A: Phraseminventar *Weitblick – Das große Panorama* (Eigene Darstellung)

Tab. B: Phraseminventar *Akademie Deutsch* (Eigene Darstellung)

Tab. C: Phraseminventar *Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch* (Eigene Darstellung)

Tab. D: *Das phraseologische Optimum* nach Hallsteinsdóttir et al. (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 133ff.)

Anmerkungen zu den Tabellen A-C:

- *Korrelation mit dem phraseologischen Optimum
- Das Phraseminventar der Zusatzmaterialien wurde den Transkriptionen der jeweiligen Lehrwerke entnommen und wurde entsprechend markiert.

Tab. A: *Weitblick – Das große Panorama* (Eigene Darstellung)

Phraseminventar Kursbuch

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
4	etw. zur Sprache bringen*	2 (8;28)	
	von ganzem Herzen lachen*	2 (8;30)	
	Lachen macht das Leben leichter	1 (30)	
	die Mimik/Gefühle von jmd. lesen	2 (34;35)	
5	der Nichtsnutz	1 (46)	
6	sich grün und blau ärgern	4 (9;50;55;58)	x
	rotsehen	1 (58)	x
	Suchst du noch oder wohnst du schon?	1 (77)	
16	von Haustür zu Haustür		
26	etw. auf einer Lüge aufbauen		
32	sich totlachen		
	schwarzer Humor		
37	Lachen ist die beste Medizin		
	sauer sein		
39	große Augen machen		
42	Zeit ist Geld	1 (49)	

44	von Mann zu Mann		
54	Mensch, ärgere dich nicht		
	Schlange stehen*		
55	Ärger schlucken		
56	jmd. einen Gefallen abschlagen		
	jmd. das Leben/die Laune vergiften		
58	schwarz-weiß denken*		x
	grünes Licht geben*		x
	grün vor Neid werden		x
	mit einem blauen Auge davon kommen		x
	rot wie eine Tomate werden		x
	eine weiße Weste haben		x
	das schwarze Schaf sein		x
	blau sein		x
	schwarzsehen		x
60	[...], wie es im Buche steht		
62	Gott und die Welt		
66	jmd. das Tor zu einer anderen Welt öffnen		
	das Schwarze Brett		
87	hopp oder top		
	rund laufen		
	von etw. beschlichen werden/ etw. auf die Schliche kommen		

Phraseminventar Übungsbuch

Seite	Phrasem	Wdh.	markiert
102	das Schwarze Brett	1 (160) + KB	
112	große Augen machen	KB	
115	sich totlachen	KB	
118	die Mimik/Gefühle von jmd. lesen	KB	
120	sauer sein	KB	
129	der Nichtsnutz	KB	
132	sich grün und blau ärgern	1 (141) + KB	
137	Schlange stehen*	KB	
138	Ärger schlucken	KB	
141	eine weiße Weste haben	KB	x
	grünes Licht geben*	KB	x
	rot wie eine Tomate werden	KB	x
	schwarzsehen	KB	x
	mit einem blauen Auge davon kommen	KB	x
	grün vor Neid werden	KB	x
	blau sein	KB	x
	schwarz-weiß denken*	KB	x
	rotsehen	KB	x
	das schwarze Schaf sein	KB	x
154	die eigenen vier Wände*		
169	blind vor Liebe sein		x
	auf taube Ohren stoßen		x

	auf stumm schalten		x
170	sich um etw. drehen		

Zusatzmaterialien

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
Kursbuch Audio-Transkript (Cornelsen b: Alle Zusatzmaterialien zu Weitblick B1+)			
1	sauer sein	1 (7) + K/ÜB	
2	bunt sein (vielfältig)		
4	der Stoff (Unterricht)		
5	eine neue Welt entdecken		
6	auf Knopfdruck		
7	das Hier und Jetzt		
9	das Arbeitsklima		
11	die Hände voll zu tun haben*		
	höchste Zeit		
16	der Augenblick		
	ins Grüne		
19	der Schlüssel zum Glück		
Übungsbuch Audio-Transkript (Cornelsen b: Alle Zusatzmaterialien zu Weitblick B1+)			
4	die Gefühle/Mimik von jmd. lesen	1 (5) + K/ÜB	
8	Schlange stehen*	KB + ÜB	
9	der richtige Weg		
	ins Grüne	KB Audio	

Tab. B: Phraseminventar *Akademie Deutsch* (Eigene Darstellung)

Phraseminventar Kursbuch

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
2	Schmetterlinge im Bauch haben	1 (10)	
	Geschichte schreiben	1 (28)	
	Tatütata	1 (41)	
5	saftig (Gehaltserhöhung)		
	der Jobhopper		
9	[k]ein Blatt vor den Mund nehmen		
	etw. verwüsten		
	Lieber ein Ende mit Schrecken, als ein Schrecken ohne Ende.		
12	jmd. das Ja-Wort geben		
13	eine gute Partie machen		
17	schwer/frei ums Herz werden/sein	1 (56)	
	aus den Augen, aus dem Sinn		
18	bis dass der Tod uns scheidet		
30	jmd. schwer treffen		
31	in die Geschichte eingehen		
34	bis ans Ende der Welt	2 (35;133)	

	vor dem Nichts stehen		
50	gesagt, getan		
54	das Glücksschwein		x
	Schwein haben		x
	Pech haben*	2 (55;58)	
	der Pechvogel	3 (55; 58;61)	x
	Pleiten, Pech und Pannen	1 (60)	x
	ein Unglück kommt selten allein		x
55	sich auf den Weg machen		x
57	von ganzem Herzen (strahlen)*		
65	Schlange stehen*		
74	einen großen Schritt machen (sich entwickeln)		
	auf Augenhöhe (diskutieren)	1 (75)	
82	Pläne schmieden	3 (87;88;89)	
87	etw. steht in den Sternen*		
90	der Wolkenkratzer		
102	etw. für bare Münze nehmen		x
104	in die Geschichte eingehen		
	etw. an sich reißen (Weltherrschaft)		
107	es herrscht ein raues Klima (Arbeit)	1 (108)	
110	Interesse wecken	1 (113)	
116	jmd. etw. anhängen	1 (117)	
120	der Glückskeks		
	im Grunde des Herzens		
	jmd. zu Tode erschrecken		
	jmd. traut seinen Augen kaum		x
	jmd. bleibt die Spucke weg		x
	den Atem anhalten		x
	sich um etw. reißen		x
	leer ausgehen		x
125	Die Hoffnung stirbt zuletzt.		x
133	einen langsamen Tod sterben		x
138	etw. freien Lauf lassen (Gedanken)		
142	über jmd. herziehen		x
145	müde/viereckige Augen	2 (146;147)	
146	etw. aus den Augen lassen*		
	das Niemandsland		
152	das A und O		
	sich im Netz bewegen		
153	nie und nimmer		
157	jmd. rutscht die Hand aus	1 (158)	
160	sich entfalten		
	jmd/etw. einengen		
164	sich etw. auf die Fahne schreiben		x
172	das Muffensausen		x
	jmd. geht die Muffe		x
	Ich mache mir vor Angst in die Hose		x
	Ich habe Schiss		x

176	der Angsthase	1 (178)	
	der vierbeinige Liebling	1 (177)	
	das Nasenfahrrad		
	jmd. in Angst und Schrecken versetzen		
183	Wer A sagt, muss auch B sagen!		

Phraseminventar Übungsbuch

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
3	Tatütata	KB	
	ackern		
5	der Jobhopper	KB	
9	der Klugscheißer		
	kein Auge zumachen		
	Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.		x
28	an Gewichtung verlieren (Diskussion)		
30	sich etw. auf die Fahne schreiben	KB	
	jmd./etw. auf die Probe stellen		
	jmd./etw. am Herzen liegen*		
44	der Blindgänger	3 (55;56;57)	
52	der Pechvogel	1 (53) + KB	x
	der Glückspilz	1 (53)	x
	ins Fettnäpfchen treten		x
	etw. mit Humor nehmen		x
	das Sonntagskind		x
	die Pechsträhne		x
53	vom Pech verfolgt werden		x
	Pech haben*	KB	
	Wenn dir das Leben eine Zitrone reicht, mach Limonade draus.		x
	Scherben bringen Glück.		x
	Wer als Glückspilz geboren wird, ist ein Pechvogel, denn wer nie Pech hat, weiß Glück nicht zu schätzen.		x
	Glück ist das Einzige, was wir anderen geben können, ohne es selbst zu haben.		x
	Glück ist wie das Licht, es braucht den Schatten des Leids.		x
	Glück in der Liebe, Pech im Spiel.		x
	Wenn wir Pech haben, ist das Glück nicht weg. Das hat dann nur ein anderer.		x
55	halb so wild		
66	jmd./etw. entlarven		
67	Ein Satz mit X: Das war wohl nix.		
	jmd. auf die Nerven gehen*		
68	Schlange stehen*	KB	
72	sturmfrei		
74	nach den Sternen greifen		x

	die innere Uhr	1 (75)	
	die Schlafmütze		
	die Nachteule	1 (75;76)	
	das Zeitfenster	1 (75)	
	hundemüde sein		
81	eine Hürde schaffen		
82	unter vier Augen		
97	die Partylöwin		
	der Pleitegeier		
99	jmd. rutscht die Hand aus	KB	
110	einen kühlen Kopf behalten/bewahren		
	das Herz höher schlagen lassen		
	jmd. in Angst und Schrecken versetzen	KB	
117	etw. unter einen Hut bekommen*		
118	im Großen und Ganzen*		
	Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.		x
	Reisende soll man nicht aufhalten.		x
	die Stühle bleiben leer		
125	die kleinen Dinge des Lebens		
129	die Mimik/Gefühle von jmd. lesen		
	sich jmd./etw. stellen (Angst)		
133	Jeder ist seines Glückes Schmied.		x
	Es gibt nichts Gutes, außer man tut es		x
	Geld macht nicht glücklich, aber es beruhigt die Nerven.		x
140	die Helikopter-Eltern		
141	Die Hoffnung stirbt zuletzt.	KB	

Zusatzmaterialien

Seite	Phrasem	Wdh.	markiert
Kursbuch Audio-Transkript (Hueber b: Materialien zum Download)			
2	(k)ein Blatt vor den Mund nehmen	KB	
	etw. in sich hineinfressen		
	jmd. ein Vorbild sein		
	die Reiberei		
3	jmd. die Daumen drücken		
	etw. hängt jmd. aus den Ohren raus		
	sauer sein		
4	sage und schreibe		
6	es fehlt jede Spur von jmd./etw.		
9	fremde Länder, fremde Sitten		x
	mit offenem Mund dastehen		
10	auf Augenhöhe	KB	
11	etw. in der Tasche haben*		
	Pläne schmieden	KB	
15	jmd. traut seinen Augen kaum	KB	x
	den Atem anhalten	KB	
	sich um etw. reißen	KB	

	Die Hoffnung stirbt zuletzt.	KB + ÜB	x
	leer ausgehen	KB	
16	einen langsamen Tod sterben	KB	x
18	sich entfalten	KB	
	etw. liegt in der Natur von jmd.		
20	etw. auf den Grund gehen*		
Übungsbuch Audio-Transkript (Hueber b: Materialien zum Download)			
2	jmd. steht die Welt offen		
5	der Glückspilz	ÜB	x
	der Pechvogel	ÜB	x
	vom Pech verfolgt werden	ÜB	
	in ein Fettnäpfchen treten	ÜB	
	etw. mit Humor nehmen	ÜB	
	Wenn dir das Leben eine Zitrone reicht, mach Limonade daraus.	ÜB	x
	an etw. dran sein		
	das Sonntagskind		
	die Pechsträhne	ÜB	
6	der Hammer sein		
	jmd./etw. entlarven	ÜB	
8	jmd. sein Wort geben		
	nach den Sternen greifen	ÜB	
9	unter vier Augen	ÜB	
10	etw. in Worte fassen		
	sich ein Bild von jmd./etw. machen*		
11	draufgehen (Zeit)		
13	im Visier von jmd./etw. stehen		
14	jmd./etw. knacken		

Tab. C: Phraseminventar *Aspekte neu – Mittelstufe Deutsch* (Eigene Darstellung)

Phraseminventar Lehrbuch

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
3	Hotel Mama	2 (32;33)	
4	Lachen ist gesund	1 (46)	x
5	Surfst du noch oder lebst du schon?		
6	für immer und ewig		
10	Träume nicht dein Leben – Lebe deinen Traum		x
	schweren Herzens	1 (11)	
	der Pophimmel		
18	einen Satz aus dem Bett machen		
	keine Notiz von etw. nehmen		
	durch den Wind sein		
	Scherben bringen Glück		x
22	am Ball bleiben*		x
	etw. unter einen Hut bringen *		x

	das Sagen haben		x
	ans Tageslicht kommen		x
23	die Karriereleiter hochklettern		
	den Anschluss verpassen		
30	Tür an Tür		
32	der Nesthocker		
34	die eigenen vier Wände*		
35	höchste Zeit		
36	zwei Gesichter haben		
38	der Heimschläfer		
	im Spiel sein		
39	die Rabenmutter		
	mutterseelenallein		
41	Den Kopf halt kühl, die Füße warm, das macht den besten Doktor arm.		x
	Nach dem Essen sollst du ruhn [sic!] oder tausend Schritte tun.		x
	Mit den Hühnern ins Bett und mit ihnen aufstehen.		x
	Iss morgens wie ein Kaiser, mittags wie ein Edelmann, abends wie ein Bettler.		x
	Ein Apfel am Tag, mit dem Doktor keine Plag.		x
	die Nervennahrung		
46	Jung und Alt		
48	Tag und Nacht*		
	die Nacht zum Tag machen		
51	jmd. etw. in die Schuhe schieben*		
52	die Schleckerei		
55	Das Auge isst mit.		x
	Der Appetit kommt beim Essen.		x
	Hunger ist der beste Koch.		x
	Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen.		x
	Viele Köche verderben den Brei.		x
60	Mensch, ärgere dich nicht.		
61	der Spiegel der Gesellschaft		
71	etw. nicht auf sich sitzen lassen		x
	den Kopf frei kriegen		x
	etw. gelassen nehmen		x
73	Was du heute kannst besorgen, das verschiebe [nicht] auf morgen.		
74	Der [...] Ton macht die Musik.		
78	jmd. hängen lassen		
	sich zum Affen machen		
	locker bleiben		
	die Gedanken treiben lassen		
	von der Muse geküsst werden		
84	etw. fällt unter den Tisch		

86	nicht auf den Kopf gefallen sein		
	eine lange Leitung haben		
94	die Eselohren		
97	das zweite Standbein		
102	jmd. etw. verpassen		
103	von der Hand im Mund leben		x
110	auf Wolken schweben		
	Herzklopfen haben		
	im siebten Himmel sein		
	durch die rosarote Brille sehen		
114	jmd. aufreißen (anmachen)		
119	beim Geld hört die Liebe auf		
128	jmd. einwickeln	1 (129)	x
	jmd. läuft das Wasser im Mund zusammen	1 (129)	x
	jmd. etw. abkaufen		
132	über sich hinauswachsen		
	der Querdenker		
	Wind, der aus der Gesellschaft weht		
139	das Reisefieber		
140	die Ärmel hochkrepeln		
144	das Tor zur Welt		
147	einen Abstecher machen		
167	der Großstadtschungel		

Phraseminventar Arbeitsbuch

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
3	Hotel Mama	1 (28) + LB	
	Lachen ist gesund	LB	
4	Surfst du noch oder lebst du schon?	LB	
12	Hand in Hand*		
	sich aus dem Staube machen*		
13	den Atem anhalten		
16	der Glückspilz		
	die Glückssträhne		
	der Glückskeks		
	kein Glück bei jmd. haben		x
	mehr Glück als Verstand haben		x
	von Glück reden		x
	Jeder ist seines Glückes Schmied.		x
	Glück und Glas, wie leicht bricht das.		x
	Man kann niemanden zu seinem Glück zwingen.		x
	Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus.		x
	Zehn zahme Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.		x
	Als Anna abends aß, aß Anna abends Ananas.		x
19	auf dem Laufenden bleiben*		

	die Schulbank drücken		
24	das schönste Fleckchen Erde		
29	die Schweinerei		
33	der Nesthocker	LB	
	auf eigenen Beinen/Füßen stehen		
	Tür an Tür wohnen	LB	
	die eigenen vier Wände*	LB	
36	die Nervennahrung	LB	
	die Kalorienbombe	LB	
37	Meine Güte!		
43	etw. unter einen Hut bekommen*	LB	
47	jmd. das Leben schwer machen		
	die Nacht zum Tag machen	LB	
	die innere Uhr		
	jmd. etw. in die Schuhe schieben*	LB	
50	von vorn bis hinten		
53	ein Kinderspiel sein		
54	jmd. den Hals umdrehen		
61	den Gedanken nachgehen		
	sich laufend entwickeln		
68	weiche Knie		
71	etw. im Kopf haben		x
	in den Hintergrund treten		x
84	Erst die Arbeit, dann das Vergnügen. Arbeitswut tut selten gut.		
88	das Arbeitsklima		
89	frei Haus		
	im Grunde		
	sein eigener Chef sein		
	etw. wird geboren (Idee)		
99	sein Herz für etw. entdecken		x
	jmd. das Herz brechen		x
	ein Herz und eine Seele		x
	jmd. sein Herz ausschütten		x
100	zwei linke Füße haben		
103	Pläne schmieden		x
108	der Konsumrausch		
	die Konsum-Achillesferse		
109	die Finanzspritze		
111	wenig zu lachen haben		
	jmd. läuft das Wasser im Mund zusammen	1 (141) + LB	x
119	der Reisemuffel		
124	einen Haufen netter Leute		
	mit Händen und Füßen		
128	einen Abstecher machen nach	LB	
137	das Hundeleben		
141	jmd. steht das Wasser bis zum Hals		x
	etw. fällt ins Wasser		x
	sich über Wasser halten können*		x

	jmd. nicht das Wasser reichen können		x
	mit allen Wassern gewaschen sein		x
144	die Zeitbombe		
145	jmd. den Alltag bunter machen		

Zusatzmaterialien

Seite	Phrasem	Wdh. (Seite)	markiert
Lehrbuch Audio-Transkript (Klett b: Online-Material/Downloads)			
172	durch dick und dünn		
	auf dem Laufenden sein/bleiben*	AB	
173	das Rote Kreuz		
	die Schulbank drücken	1 (179) + AB	
175	im Großen und Ganzen*		
	auf eigenen Beinen stehen	AB	
176	Kochmuffel		
177	die innere Uhr	AB	
	den Ton/Takt angeben*		
	in Schwung kommen*		
	wie geschmiert laufen		
	der Kopf brummt		
	etw. ausklingen lassen		
	zum guten Ton gehören		
179	ein Herz und eine Seele		
	der [gute] Ton macht die Musik		
180	Kleider machen Leute.		x
	etw. geht schief		
	jmd. die Daumen drücken		
	Jung und Alt	LB	
	in den Hintergrund treten		
181	die Kostprobe		
182	der Augenblick		
	in den Konkurs gehen		
183	das Arbeitsklima	AB	
184	das Schlüsselerlebnis		
185	etw. reicht hinten und vorne nicht		
187	draufgehen (Zeit)		
188	etw. im Kopf haben	AB	
	rund um die Uhr		
	das Reisefieber	1 (189) + LB	
189	der Goldesel		
	an jmd./etw. hängen		
	der Sechser im Lotto		
	zwei Paar Schuhe		
Lehrbuch DVD-Transkript (Klett b: Online-Material/Downloads)			
193	etw. unter einen Hut bekommen*	LB+AB	

	am Ball bleiben*	LB	
	das Sagen haben	LB	
	in aller Munde sein		
194	etw. ankurbeln (Wirtschaft)		
195	im Spiel sein	LB	
	auf eigenen Beinen stehen	AB+LBA	
	keinen Finger rühren		
	im Grunde	AB	
	der Ausrutscher		
196	die eigenen vier Wände*	LB+AB	
	der richtige Weg/Pfad		
197	etw. auf sich sitzen lassen		
	den Kopf frei kriegen	LB	
	durchgetaktet sein		
	ein Schisser sein		
	sich überschlagen (Ereignisse)		
198	etw. in die Finger kriegen/bekommen		
	jmd. steht die Welt offen		
	Grüß Gott		
	von der Hand im Mund leben	LB	x
199	den Blick für etw. verlieren		
	in etw. untergehen /versinken (Chaos)		
	ein Traum zerplatzt		
	das Taschengeld		
200	in erster Linie		
203	seelenruhig		
	etw. am eigenen Leib erfahren		
204	auf einem Haufen sein		
	der Augenblick	LBA	
Übungsbuch Audio-Transkript (Koithan et al. 2019b)			
159	sein eigener Herr/Chef sein	1 (163) + AB	
	Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus.	AB	x
	Zehn zahme Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.	AB	x
	Als Anna abends aß, aß Anna abends Ananas.	AB	x
	der Nesthocker	LB+AB	x
160	Hotel Mama/Papa	LB+AB	
	ein schlechtes Gewissen haben		
162	Deutsche Sprache – schwere Sprache.		x
165	auf einer Wellenlänge sein		
	sich in etw. verrennen		
	Jung und Alt	LB+ LBA	
	zwei linke Füße haben	AB	

Tabelle D: *Das phraseologische Optimum* nach Hallsteinsdóttir et al. (Hallsteinsdóttir et al. 2006: 133ff.)

Komponente	Phraseologismus	bekannt – verwendet	Frequenz
Abfuhr	jm eine Abfuhr erteilen	84	574
Ahnung	keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben	82	2333
Anhieb	auf Anhieb	100	2211
Arm	jm (mit etw.) unter die Arme greifen	90	1054
Atem	jn/etw. in Atem halten	77	970
Auge	jm in die Augen/ins Auge springen/fallen	81	1733
Auge	jn/etw. im Auge behalten/haben	98	4062
Auge	jn/etw. (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren	96	4595
Auge	etw. ins Auge fassen	80	1710
Ball	am Ball bleiben/sein	85	924
Bein	auf den Beinen sein	89	759
Bein	etw. auf die Beine stellen	87	912
Bescheid	Bescheid wissen (über jn/etw.)	97	1907
Bild	sich ein Bild von jm/etw. machen	87	537
Bildfläche	von der Bildfläche verschwinden	89	565
Bühne	etw. über die Bühne bringen	81	3933
Dach	unter Dach und Fach sein	92	1711
Dach	etw. unter Dach und Fach bringen	78	1711
Dorn	jm ein Dorn im Auge sein	82	1347
Druck	jn unter Druck setzen	79	9741
Dunkel	im Dunkeln tappen	85	751
Ecke	jn um die Ecke bringen	91	2129
Eis	etw. auf Eis legen	96	1999
Faust	etw. auf eigene Faust tun	99	1202
Ferse	jm (dicht) auf den Fersen bleiben/sein	93	554
Finger	jm auf die Finger sehen/schauen/gucken	93	633
Fußstapfen	in js Fußstapfen treten	83	706
gang	gang und gäbe sein	90	623
Gewicht	ins Gewicht fallen	78	1639
Griff	etw. in den Griff bekommen/kriegen	91	3399
Griff	jn/etw. im Griff haben	88	3032
Großen	Im Großen und Ganzen	99	1021
Grund	etw. auf den Grund gehen	93	812
Haar	sich in die Haare geraten/kriegen	87	517
Hals	jm um den Hals fallen	94	1588
Hand	alle Hände voll zu tun haben	95	651
Hand	etw. (selbst) in die Hand nehmen	95	1922
Hand	(klar) auf der Hand liegen	93	2696
Hand	jm (völlig) freie Hand lassen	88	863
Hand	js rechte Hand sein	83	1031
Hand	Hand in Hand (arbeiten)	80	1162
Hand	sich die Hände reiben	79	603
Hand	etw. (nicht) aus der Hand geben	78	2560
Hand	jm an die/zur Hand gehen	77	1214

Hand	jm sind (die) Hände (und Füße) gebunden/gefesselt	76	675
Handtuch	das Handtuch werfen/schmeißen	77	517
Handwerk	jm das Handwerk legen	76	507
Haufen	etw. über den Haufen werfen	79	750
Häuschen	(ganz/völlig) aus dem Häuschen sein/geraten	90	615
Herz	jm am Herzen liegen	96	1822
Herz	von ganzem Herzen	95	656
Herz	jn in sein/ins Herz schließen	89	1163
Himmel	aus heiterem Himmel	95	606
Hin	nach vielem/langem/einigem/ewigem Hin und Her	94	4583
Höhe	(nicht) (ganz) auf der Höhe sein; sich auf der Höhe fühlen	83	1491
Hose	in die Hose gehen	84	622
Hose	sich (vor Angst) in die Hose machen	79	622
Hut	jn/etw./alle(s) unter einen Hut bringen	83	861
Kauf	etw./jn (mit) in Kauf nehmen	91	5319
Keim	etw. im Keim ersticken	76	609
Kippe	auf der Kippe stehen/sein	94	848
Klaren	sich über etw. im Klaren sein	96	1417
Kopf	sich etw. durch den Kopf gehen lassen	97	896
Kopf	sich etw. in den Kopf setzen	91	1261
Kopf	jm etw. an den Kopf werfen	83	838
Kopf	jn vor den Kopf stoßen	81	703
Kosten	auf seine Kosten kommen	90	1908
Kragen	jm an den Kragen gehen	82	707
Kürzeren	den Kürzeren ziehen	90	805
Länge	sich in die Länge ziehen	89	627
Last	jm zur Last fallen	89	2400
Laufenden	(mit etw.) auf dem Laufenden sein	92	616
Leben	ums Leben kommen	90	10971
Licht	grünes Licht geben/erhalten	79	3330
Licht	etw. ans Licht bringen	77	1584
Lorbeer	(sich) auf den/seinen Lorbeeren ausruhen	86	501
Luft	in der Luft liegen	88	4690
Luft	(gleich/schnell/leicht) in die Luft gehen	83	4460
Luft	aus der Luft gegriffen sein	82	1965
Luft	in der Luft schweben/hängen	76	4690
Mann	etw. an den Mann bringen	78	851
Mann	(s)einen Mann stehen	76	2447
Mond	hinter/auf dem Mond leben	91	677
Mund	jm etw. in den Mund legen	80	1853
Naht	aus den/allen Nähten platzen/gehen	89	702
Nase	(von jm/etw.) die Nase (gestrichen) voll haben	93	813
Nase	auf die Nase fallen (mit etw.)	84	534
Nase	jn an der Nase herumführen	81	569

Nenner	etw. auf einen (gemeinsamen) Nenner bringen	76	524
Nerv	jm auf die Nerven fallen/gehen	97	943
Partie	mit von der Partie sein	88	1702
Pech	Pech haben	98	707
Punkt	etw. auf den Punkt bringen	94	2710
Rad	unter die Räder kommen/geraten	81	794
Rahmen	aus dem Rahmen fallen	87	623
Rede	jn zur Rede stellen	91	709
Rede	jm Rede und Antwort stehen	88	1244
Reihe	an der Reihe sein/an die Reihe kommen	96	1724
Reihe	aus der Reihe tanzen	95	669
Rolle	eine/keine (große/kleine) Rolle spielen	95	5224
Rücken	jm in den Rücken fallen	89	1049
Rücken	jm/etw. den Rücken kehren/wenden/zuwenden/zudrehen	84	1810
Runde	über die Runden kommen	91	1183
Schach	jn in Schach halten	80	868
Schatten	jn/etw. in den Schatten stellen	77	1244
Schlange	Schlange stehen	93	1277
Schliche	jm auf die Schliche kommen	84	556
Schuhe	jm (die Schuld an) etw. in die Schuhe schieben	85	549
schwarz	(etw.) schwarz auf weiß (haben/besitzen)	94	573
Schwarze	ins Schwarze treffen	88	528
Schwung	in Schwung kommen	90	1579
Spiel	auf dem Spiel stehen	89	2341
Spiel	etw. aufs Spiel setzen	89	1599
Spitze	etw. auf die Spitze treiben	85	687
Sprache	etw. zur Sprache bringen	86	2177
Spur	jm/etw. auf die Spur kommen	79	2497
Staub	sich aus dem Staube(e) machen	90	518
Stelle	auf der Stelle treten/nicht von der Stelle kommen	83	1742
Stern	(noch) in den Sternen stehen	91	581
Stich	jn (nicht) im Stich lassen	94	1938
Strang	an einem/am gleichen/selben Strang ziehen	82	979
Straße	auf der Straße sitzen/stehen/liegen	81	10815
Straße	jn auf die Straße setzen/werfen	80	5933
Strich	jm/etw. einen (dicken) Strich durch die Rechnung machen	90	637
Tag	Tag und Nacht	97	1788
Tasche	etw. (schon) in der Tasche haben	79	2610
Teufel	zum Teufel gehen/sein	76	563
Tisch	unter den Tisch fallen	82	837
Tisch	jn über den Tisch ziehen	81	1004
Ton	den Ton angeben	85	608
Tour	auf Touren kommen	84	879

Trab	jn auf Trab bringen	82	790
Tür	jn vor die Tür setzen	86	1268
Wand	in seinen vier Wänden	90	863
Wasser	jn/sich über Wasser halten	88	1044
Weg	jm über den Weg laufen	93	943
Weite	das Weite suchen	82	814
Wort	(immer) das letzte Wort haben/behalten (wollen/müssen)	95	2114
Wort	jn bei Wort nehmen	90	595
Zahl	rote Zahlen schreiben; in den roten Zahlen sein	80	2670
Zeile	zwischen den Zeilen lesen (können)	90	581
Zeug	sich (tüchtig) ins Zeug legen	80	711