

Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht

Ein deutsch-ungarischer empirischer Vergleich

Der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von László Ránics

geboren am 08.11.1986 in Mohács/Ungarn

Referent: Prof. Dr. Peter Schlobinski
Korreferentin: Prof. Dr. Anna Reder
Tag der mündlichen Prüfung: 30.10.2019

Danksagung und Widmung

An dieser Stelle möchte ich in erster Linie meinen besten Dank meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Peter Schlobinski für die wissenschaftliche Betreuung der Arbeit, für Anregungen während der Anfertigung sowie für den konstruktiven Austausch entgegenbringen. Ohne die Hilfestellung mit Rat und Tat und die Freiräume für die Entfaltung forscherscher Kompetenzen wäre diese Promotionsschrift niemals zustande gekommen.

Tief verbunden und dankbar bin ich Frau Prof. Dr. Anna Reder für die hilfsbereite und wissenschaftliche Betreuung der Arbeit als Zweitgutachterin. Ihre Vorlesungen und Seminare während meiner Studienzeit und der fachliche Austausch im Laufe der Lehrerausbildung sowie im Beruf haben den Weg geebnet, mich der Phraseologie und der Phraseodidaktik zu widmen.

Ich danke herzlichst meiner Familie und meinen Freunden sowie KollegInnen, die mich immer ermutigt und in motivationsarmen Zeiten emotional unterstützt haben, meine Forschungen fortzusetzen und zu Ende zu bringen.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Großmutter, Elisabeth Aubert geb. Jauernik (1937 – 2018), die mir von Kindestagen an (auch) die Liebe zur deutschen Sprache durch die familiären ungarndeutschen Traditionen, ungarndeutsche Bräuche, Kinderreime und Volkslieder vermittelt hat und mir stets zur Seite stand. Ihr möchte ich diese Arbeit widmen.

Abstract

Wider die Tatsache, dass die Ausbildung und Erweiterung phraseologischer Kompetenzen für adäquate Sprachkenntnisse im Fremd- und Zweitsprachenerwerb unverzichtbar sind, wird im Fremdsprachenunterricht einerseits aufgrund der mangelhaften Repräsentation von Phraseologismen in DaF/DaZ-Lehrwerken, andererseits wegen des Nichtgebrauchs der Phraseodidaktik in der Unterrichtspraxis auf die Vermittlung, Aneignung und Anwendung von Phraseologismen weitestgehend verzichtet. Dies kann dazu führen, dass eine phrasemarme Unterrichtssprache tradiert und somit vor allem ein phrasemfreier Sprachgebrauch angeeignet wird. Die phrasemfreie Versprachlichung im DaF/DaZ-Unterricht wird demzufolge als Ursache einer vermindert adäquaten (phraseologischen) Kommunikationskompetenz in der Fremd- und Zweitsprache betrachtet. DaF/DaZ-Lehrwerkanalysen zufolge ist die Vermittlungsrelevanz von Phraseologismen nicht auf jeder GeR Niveaustufe in gleichem Maße zu belegen. Weder ein phraseologischer Grund- und/oder Aufbauwortschatz, noch die phraseodidaktischen Schritte der Phrasenschulung finden in der systematischen Wortschatzarbeit strikte Beachtung. Das lässt sich des Weiteren durch defizitäre phraseologische und phraseodidaktische Inhalte in der DaF/DaZ-Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sowie durch die damit verbundenen fehlenden Rückbezüge auf phraseodidaktische Kompetenzen in der DaF/DaZ-Unterrichtspraxis erklären. Diese Defizite spiegeln sich einerseits im Wortschatzspektrum bzw. in den Angaben zu lexikalischen Elementen der lexikalischen Kompetenzen des GeR wider, andererseits weitläufig in der „Entphraseologisierung“ von Sprachprüfungen, welche folglich vorwiegend eine phrasemfreie Sprachkompetenz ohne explizite (Vor)Überprüfung phraseologischen Wissens zertifizieren.

Demzufolge hat die vorliegende Arbeit Phraseologismen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Gegenstand und behandelt Phraseologismen in sprachkontrastiv-didaktischer Perspektive. Der Themenkomplex „Phraseologie und Phraseodidaktik im DaF/DaZ-Unterricht“ wird an der Schnittstelle zwischen Linguistik und Sprachdidaktik aufgegriffen und durch eine Fragebogenerhebung zur phraseologischen Kompetenz von DaF-, DaZ- und DaN-Lernenden, Lehrwerk- und Sprachprüfungsanalysen sowie durch die Auswertung einer Lehrkräftebefragung für neuere phraseodidaktische Ansätze und Empfehlungen für einen effektiveren, phrasemreicheren Deutschunterricht vergleichend bearbeitet.

Schlagworte: phraseologische Kompetenz, Phraseodidaktik, Entphraseologisierung

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Vorwort.....	10
1. Einleitung und Zielsetzungen der Arbeit.....	14
2. Was ist Phraseologie?.....	19
2.1 Polylexikalität.....	21
2.2 Festigkeit	21
2.3 Modifikation	22
2.3.1 Formale Modifikation ohne semantische Modifikation	22
2.3.2 Formale und semantische Modifikation	23
2.3.3 Semantische Modifikation ohne formale Modifikation.....	23
2.4 Strukturesemantische Klassifikation von Phraseologismen.....	24
3. Phraseodidaktik	26
4. Allgemeiner Überblick: Deutsch als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache	30
4.1 Deutsch als Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik in Ungarn	32
4.2 Deutsch als Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik in Deutschland	34
4.3 Deutsch als Zweitsprachenunterricht und seine Didaktik in Deutschland	36
4.4 Deutsch als Nationalitätensprachenunterricht und seine Didaktik in Ungarn.....	39
4.5 Zusammenfassung	42
5. Hypothesen: Phraseologismen als Lehr- und Lernproblem	44
6. Untersuchungsmethodik und Untersuchungsinstrument.....	47
7. Aufbau des Fragebogens	50
8. Durchführung der Datenerhebung.....	54
9. Auswertung der Daten der ProbandInnen	56
9.1 Alter der ProbandInnen	56
9.2 Angaben zur Muttersprache.....	57
9.3 Angaben zum zeitlichen Rahmen des Deutscherwerbs.....	58

9.4 Angaben zum Ort des Deutscherwerbs	59
9.5 Angaben zum zertifizierten Sprachstand, Sprachniveau und zum Sprachzertifikat.....	60
9.6 Angaben zur Behandlung von Phraseologismen im Deutschunterricht	64
10. Ergebnisse der Erhebung	67
10.1 Aufgabenstellung (1)	67
Phrasem: <i>eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer</i>	67
Phrasem: <i>die eine Hand weiß nicht, was die andere tut</i>	69
Phrasem: <i>einen Putzfirmel haben</i>	72
Phrasem: <i>was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht</i>	73
Phrasem: <i>das Handtuch werfen/schmeißen</i>	75
Phrasem: <i>der Laden brummt</i>	76
Phrasem: <i>sich ins gemachte Nest legen</i>	78
Phrasem: <i>Ohne Fleiß kein Preis!</i>	80
Phrasem: <i>Frisst, wie ein Scheunendrescher.</i>	82
Phrasem: <i>ohne mit der Wimper/mit den Wimpern zu zucken</i>	84
Phrasem: <i>eine Goldgrube (sein)</i>	85
Phrasem: <i>sich ins Fäustchen lachen</i>	87
Phrasem: <i>der Rubel rollt</i>	88
Phrasem: <i>Geld haben, wie Sand am Meer</i>	89
10.2 Aufgabenstellung (2) Welches Wort passt/Welche Wörter passen in die Lücken?	91
Phrasem: <i>etwas unter Dach und Fach bringen</i>	92
Phrasem: <i>jemanden unter Druck setzen</i>	92
Phrasem: <i>(etwas) auf eigene Faust (tun)</i>	93
Phrasem: <i>jemandem auf den Fersen bleiben</i>	94
Phrasem: <i>gang und gäbe sein</i>	94
10.3 Aufgabenstellung (3)	96
Phrasem: <i>jemanden an der Nase herumführen</i>	97

Phrasem: <i>jemandem unter die Arme greifen</i>	98
Phrasem: <i>hinter dem Mond leben</i>	98
Phrasem: <i>die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben</i>	100
Phrasem: <i>ums Leben kommen</i>	101
10.4 Aufgabenstellung (4)	103
Was ist die Bedeutung der vier Redensarten?	103
10.5 Aufgabenstellung (5)	105
Welches Verb passt zu welcher Redewendung?	105
11. Zusammenfassung und statistische Auswertung der empirisch gewonnenen Daten ..	107
12. Lehrwerkanalyse.....	119
12.1 Kriterienkatalog	121
12.2 Ausgewählte Lehrwerkreihen: <i>Studio [21]</i> und <i>Aspekte neu</i>	123
12.2.1 <i>Studio [21]</i> – Lehrwerkorganisation und -Aufbau	123
12.2.2 <i>Studio [21]</i> – Der phraseologische Inhalt.....	125
12.2.3 <i>Studio [21]</i> – Übungen	127
12.2.4 <i>Studio [21]</i> – Wörterverzeichnisse	133
12.2.5 <i>Aspekte neu</i> – Lehrwerkorganisation und -Aufbau	135
12.2.6 <i>Aspekte neu</i> – Der phraseologische Inhalt.....	137
12.2.7 <i>Aspekte neu</i> – Übungen	141
12.2.8 <i>Aspekte neu</i> – Wörterverzeichnisse	147
12.3 Zusammenfassung der Lehrwerkanalysen.....	150
13. Lehrkräftebefragung	155
14. Ausblick: Sprachzertifikate	164
14.1 Deutsch Test für Zuwanderer (DTZ) A2/B1	165
14.1.1 Phraseologisches Inventar und Messung der phraseologischen Kompetenz in der DTZ Musterprüfung	167
14.2 Sprachzertifikate für den deutschen Hochschulzugang.....	171

14.3 DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (B2/C1)	171
14.3.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer DSH Musterprüfung	174
14.4 TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache (B2/C1)	178
14.4.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer TestDaF Musterprüfung	179
14.5 DSD II – Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II.....	181
14.5.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer DSD II Musterprüfung.....	183
14.6 telc Deutsch C1 Hochschule (C1)	184
14.6.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer telc Deutsch C1 Hochschule Musterprüfung.....	188
14.7 Zusammenfassung zum phraseologischen Inventar und zu der Messung der phraseologischen Kompetenz in Deutschsprachprüfungen.....	191
15. Resümee und Ausblick: neue phraseodidaktische Ansätze und Empfehlungen	195
16. Literaturverzeichnis	203
17. Anhang	214

Abkürzungsverzeichnis

ALTE.....	Association of Language Testers in Europe
BAMF.....	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
DaF.....	Deutsch als Fremdsprache
DaN.....	Deutsch als Nationalitätensprache
DaZ.....	Deutsch als Zweitsprache
Didaktikfach GS.....	Didaktikfach für das Grundschullehramt
Didaktikfach MS.....	Didaktikfach für das Mittelschullehramt
DiDaZ.....	Didaktik des Deutschen als Zweitsprache
DQR.....	Deutscher Qualifikationsrahmen
DSD.....	Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz
DSH.....	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
DTZ.....	Deutsch-Test für Zuwanderer A2/B1
DWDS.....	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
ECL.....	European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages
FaDaF.....	Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
FSU.....	Fremdsprachenunterricht
GeR.....	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HRK.....	Hochschulrektorenkonferenz
HV.....	Hörverstehen
ITK Origo.....	staatlich anerkannte Sprachprüfung in Ungarn des (ITK) Idegennyelvi Továbbképző Központ (heute: ELTE Origo Language Centre)
KMK.....	Kultusministerkonferenz
LV.....	Leseverstehen
ÖSD.....	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
RO-DT.....	Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen
telc.....	The European Language Certificates
TestDaF.....	Test Deutsch als Fremdsprache
TN.....	TeilnehmerIn

Vorwort

Aufgrund der globalen Mobilität und zunehmender Migration ist Mehrsprachigkeit unerlässlich und zu einem allgegenwärtigen Begriff geworden, indem sie der Aufhebung der Mono- und oftmals sogar der Bilingualität beiträgt. Schon vor Jahrzehnten gab es Bemühungen, Europa zu Mehrsprachigkeit „zu erziehen“. Darüber zeugt auch die im Jahr 2006 in Bozen abgehaltene Konferenz zur „Mehrsprachigkeit in Europa“. Wie es aus dem Tagungsband hervorgeht (vgl. Abel/Stuflesser/Putz 2006: 10), wurden von den geladenen WissenschaftlerInnen transnationale Konzepte und neue Modelle gefordert, um zu einer mehrsprachig-europäischen Erziehung beizutragen.

Bis vor einigen Jahrzehnten stellte Deutsch die erste Fremdsprache in den meisten osteuropäischen, süd-osteuropäischen Ländern dar, bis sich in den ca. letzten 20 Jahren das Englische durchgesetzt hat (vgl. u. a. Terestyényi 2000). Diese Veränderungen in der Bildungspolitik der Länder und die zunehmende Zuwanderung und Mobilität innerhalb Europas und von Außerhalb nach Europa, veranlassen uns dazu, uns mit den aktuellen Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts – bzw. des DaF/DaZ/DaN-Unterrichts – zu beschäftigen.

In der gegenwärtigen DaF/DaZ/DaN-Unterrichtspraxis lässt sich seit Jahren eine deutliche Veränderung beobachten, die mit den Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis zu belegen sind. Während im Ausland sich in der DaF/DaN-Methodik und Didaktik viel verändert hat – statt Grammatik ist die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit das vorrangige Ziel –, sind die methodisch-didaktischen Anforderungen im DaZ-Unterricht im deutschsprachigen Raum wesentlich anders geworden als Jahre und Jahrzehnte zuvor. Diese Veränderungen lassen sich einerseits u.a. durch die „Deutschanforderungen“ des BAMF und die Kann-Beschreibungen des GeR sowie durch die Voraussetzungen für die Teilnahme z.B. an einem Integrationskurs – als erster sprachlicher Baustein der Integration – des BAMF¹ erklären. Des Weiteren spielen die Unterschiede bzgl. der Muttersprachen und kulturellen Hintergründe der DeutschlernerInnen in einer Sprachlernklasse² eine zunehmend bedeutende Rolle. Während bis in den 1990er Jahren die Zusammensetzung der DaZ-Lernklassen vorwiegend u.a. aus Russischstämmigen, Ost-Europäern und zu einem kleineren Teil aus dem Orient stammenden

¹ Siehe dazu die rechtlichen Grundlagen und die Zulassungskriterien des BAMF zu Integrationskursen. URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurse-asylbewerber-node.html> [01.05.2018]

² Prozentual gesehen waren 46,9% der Integrationskurs-TeilnehmerInnen syrische StaatsbürgerInnen, gefolgt von IrakerInnen mit 8,2%. Vgl. dazu BAMF-Flyer zu „Schlüsselzahlen Integrationskurse“; URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselfzahlen-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile [01.05.2018]

DeutschlerInnen bestand³, sind die aktuellen Sprachlernklassen (2018) für das Fach Deutsch als Zweitsprache vorwiegend (bis zu 30-50%) mit MuttersprachlerInnen aus arabischen Ländern zusammengesetzt.⁴ Diese Veränderungen in der Zusammensetzung der Lernklassen, die enormen sprachlichen Unterschiede fordern eine gänzlich andere Herangehensweise in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache.

Die neuen, auch z.T. Landesgrenzen überschreitenden Regelungen (z.B. Curricula der Integrationskurse, GeR), die neuartigen und unterschiedlichen Didaktiken (z.B. die Phraseodidaktik, Didaktik des Deutschen als Nationalitätensprache in Ungarn u. Ä.) und die Vielzahl an fast täglich neu herausgegebenen Lehrwerken, schaffen neben den festgeschriebenen Konzepten auch eine große Bandbreite der Auswahlmöglichkeiten an Methoden und Materialien im Sprachunterricht. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Curricula dem erfolgreichen Fremdsprachenerwerb zugutekommen. Müsste im Fremdsprachenunterricht neben dem allgemeinen Fertigkeitstraining auf andere (Detail)Kompetenzen, wie z.B. auf die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz mehr Wert gelegt werden als bis zuvor?

Ausgehend von diesen Tendenzen und den damit verbundenen Fragestellungen sowie dem starken Wandel in der Unterrichtspraxis, wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere auf die Phraseodidaktik im DaF/DaZ/DaN-Unterricht eingegangen, welche Didaktik mittlerweile als fachdidaktischer Ansatz im Deutscherwerb angesehen wird.

Erstens sollen die Anfänge der „Moderne“ betrachtet werden. Nach Ferdinand de Saussure, dem Begründer der „modernen“ Sprachwissenschaft, gehören zur Langue neben dem System der Laute, Phoneme und dem System der Zeichen, dem Wortschatz und des Lexikons einer Sprache, die feststehenden Redewendungen. Begründet wird diese Theorie damit, dass Redewendungen von keinem individuellen Wandel bestimmt werden, denn sie sind feste Bestandteile einer Sprache. Saussure betont die Zusammenhänge zwischen Langue und Parole im Entstehungsprozess fester Einheiten und geht von einer zielgerechten Wiederholung komplexer Syntagmen zur Verfestigung aus (vgl. Sick 1993: 18). Phraseologismen sind zwar

³ Laut MittAB (1993) waren 1991 von über 3000 Befragten der Sprachkurse zu 54,8% ehemalige UdSSR Bürger, weitere 35,5% Polen und 9,7% stammten aus Rumänien. (vgl. Koller, Barbara (1993): Aussiedler nach dem Deutschkurs: Welche Gruppen kommen rasch in Arbeit? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S. 209)

⁴ Laut aktuellen BAMF Statistiken (02/2018) gab es zwischen 1953 – 2017 5,6 Millionen Asylanträge in Deutschland. Davon allein im Jahr 2017 745.545. Des Weiteren wurden im Januar-Februar 2018 26.633 Asylanträge in der Bundesrepublik eingereicht. Ein Drittel (39,9%) der Antragssteller stammen aus Syrien, dem Irak und aus Afghanistan. Somit lässt sich die sprachliche Zusammensetzung der Sprachlernklassen erschließen und kann festgestellt werden, dass mindestens ein Drittel der Sprachlerner Arabisch als Muttersprache hat, gefolgt von Varianten des Persischen und diversen afrikanischen Sprachen. (vgl. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2018.pdf?__blob=publicationFile [01.03.2018])

Einheiten der Langue, aber ein Sprecher reproduziert sie als eine verfestigte Form. Dadurch ist es in Bezug auf idiomatische Wendungen möglich, von „geschaffenen“ semantischen Relationen zu sprechen, auch wenn idiomatische Phraseologismen nicht explizit der Parole zugeordnet werden. Ihre Komponenten sind trotzdem ersichtlich und ihre Beziehung lässt häufig auf die Gesamtbedeutung schließen (vgl. Schlömer 2002: 62). Tatsache ist demzufolge, dass Phraseologismen die Parole mitgestalten und dementsprechend muss ihnen eine entsprechende didaktisch-methodische Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Jesenšek 2006: 1).

Ausgehend von diesen Theorien und im Laufe der mehrjährigen Unterrichtspraxis im DaF/DaZ/DaN-Bereich sowie von der Untersuchung der phraseologischen Sprachkompetenz von Migrantinnen und Migranten bzw. erwachsenen DaF/DaZ/DaN-LernerInnen, kristallisiert sich eine eindeutig bis heute noch nicht behandelte Fragestellung aus: Ab wann werden aus DaF/DaZ/DaN-LernerInnen – im phraseologischen Sinne – MuttersprachlerInnen, wobei im (Fremd)Sprachgebrauch kein „Klischee mehr das andere jagt“?

Hannah Arendt emigrierte 1941 in die USA, wo sie als Professorin tätig war und englisch publizierte. Im Gespräch mit Günter Gaus („Zur Person“, 1964⁵), nach mehr als 20 Jahren Aufenthalt in den USA, äußerte sie sich folgendermaßen zur Frage der Mutter- und Fremdsprache:

„(...) es ist ein ungeheurer Unterschied zwischen der Muttersprache und allen anderen Sprachen. Bei mir kann ich das furchtbar einfach sagen. Im Deutschen kenne ich einen ziemlich großen Teil deutscher Gedichte auswendig. Die bewegen sich irgendwie immer hinter... in the back of my mind. Das ist natürlich nie wieder zu erreichen. Im Deutschen erlaube ich mir Dinge, die ich mir im Englischen nicht erlauben würde. (...) Ich spreche immer noch mit einem sehr starken Akzent und ich spreche oft nicht, wie man bei uns sagt, idiomatisch. Es wird eine Sprache, wo ein Klischee das andere jagt, weil nämlich die eigentliche Produktivität, die man in der eigenen Sprache hat, abgeschnitten ist, wenn man die Muttersprache vergaß. (...)“

Demnach übt Hannah Arendt Kritik an ihrer eigenen phraseologischen Kompetenz in der Fremdsprache aus. Von Arendts Aussage ausgehend lässt sich festhalten, dass die muttersprachliche phraseologische Kompetenz eine wesentliche Rolle für eine adäquate fremdsprachliche Kommunikationskompetenz spielt. An dieser Stelle muss allerdings festgehalten werden, dass in den 1960er Jahren über Phraseodidaktik im Fremdsprachenunterricht noch keine Rede war.

⁵ Das Gespräch ist auf Youtube zugänglich; URL: <https://www.youtube.com/watch?v=J9SyTEU16Kw> [10.01.2018]

Daraus ergeben sich wesentlich konkretere Fragestellungen. U.a. soll der Frage nachgegangen werden, ob MigrantInnen, DaF/DaZ/DaN-LernerInnen nach mehrjährigem Deutscherwerb erstens in der Lage sind, idiomatische und feste Wortlexeme von freien Wortverbindungen zu unterscheiden, erkennen, entschlüsseln sie diese und können sie diese in der Fremdsprache anwenden. Zweitens, ob DaF/DaZ/DaN-SchülerInnen nach dem Erwerb von Sprachzertifikaten – in Anlehnung an die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens – in der Lage sind, bestimmte Klassen von Wortverbindungen und modifizierte Phraseologismen zu erkennen, zu verstehen und anzuwenden. Als Antwort auf die oben und in der Dissertation gestellten weiteren Fragen dienen eine empirische Untersuchung und der aus der Erhebung hervorgehende Vergleich der phraseologischen Sprachkompetenz von ungarischen DaF/DaN-LernerInnen und DaZ-SchülerInnen in Deutschland. Die Erhebung soll zeigen, welche „phraseologischen Ansprüche“ an DeutschlernerInnen der o.g. Gruppen im FSU und in Deutsch-Sprachprüfungen gestellt werden und ob auf die Schulung von Phraseologismen im FSU eingegangen wird. Um auf profunde Antworten zu kommen, knüpfen an die empirische Untersuchung zur phraseologischen Kompetenz von Deutschlernenden eine Befragung von Deutschlehrkräften zur Vermittlung phraseologischer Mehrworteinheiten im Deutschunterricht sowie weiterführende Lehrwerk- und Prüfungsanalysen an.

1. Einleitung und Zielsetzungen der Arbeit

Das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts lässt sich mit der Befähigung der SprachlernerInnen zur Produktion von kohärenten und der Situation angemessenen Texte sowohl in geschriebener als auch in gesprochener Sprache erklären. Im engeren Sinne heißt das, dass neben der Aneignung der Grammatik und Lexik weitestgehend Kenntnisse in ´Tiefe des Wortschatzes´ gefördert werden sollen, denn zu einer umfassenden kommunikativen Kompetenz gehört auch das Wissen über Wörter und Wendungen, welche den Wortschatz bereichern (vgl. Fleischer 1982: 32).

Friedrich Wilhelm Lyra beschreibt die Vielfalt einer Sprache in seinem Buch *„Plattdeutsche Briefe, Erzählungen, Gedichte u. s. w. mit besonderer Rücksicht auf Sprichwörter und eigenthümliche Redensarten des Landvolks in Westphalen“* aus dem Jahr 1845 folgendermaßen:

„Kräftig und ungeschminkt, wie der Zögling der Natur, — der Landmann ehemaliger Zeit — ist auch seine Sprache; wer ihm einen *frac à la mode* anlegt, der hat Beide nicht kennen gelernt und stellt ein ungenügendes Bild dar.“ (Lyra, 1845: 4)

F. W. Lyra bezieht sich in seinem Werk auf das Plattdeutsche und in seinen Schilderungen sogar darauf, dass die sich mit der Zeit durch fremde Einflüsse verändernden Ausdrücke und Redensarten nicht jedem verständlich sein mögen.

„Ich glaube, daß die noch lebende ältere Generation, (ich meine damit die im vorigen Jahrhundert, oder doch vor der französischen Invasion, welche, im Zusammenhange mit den ihr nachgefolgten Zeitläuften und Ereignissen, so vielen Einfluß auf die Veränderung der alten deutschen Sitten und Gewohnheiten im Allgemeinen, und namentlich auch in Hinsicht auf die Bewohner des platten Landes ausgeübt hat, Geborenen und Herangewachsenen) mich überall verstehen werde; wogegen der Jüngeren wohl Manche in meinen Darstellungen [vi]vorkommende Ausdrücke und Redensarten schon nicht überall mehr verständlich sein mögten.“
(Lyra, 1845: 5)

Jene Schilderungen, die (Er)Kenntnisse über die Vielseitigkeit einer Sprache anhand seiner festen Ausdrücke und Redensarten bedeutet demnach, eine Sprache zu „kennen“, d.h., eine Sprache adäquat zu beherrschen. Somit lassen sich die Redensarten als „bunte Nuancen“ einer Sprache erklären, ohne deren Beherrschung kaum über angemessene Fremdsprachenkenntnisse gesprochen werden dürfte. Feste Wendungen und Redensarten – im Weiteren Phraseme – sind demnach auch Kulturträger, ohne die der erfolgreiche Fremdsprachenerwerb, das Verstehen

und Anwenden der Fremdsprache nur zum Teil, jedoch keineswegs vollkommen möglich ist. Aba Assa, eine bekannte Essayistin meint:

„Wer eine Sprache lernen möchte, muss sich auf die Denkweise der jeweiligen Kultur einlassen.“

Beispielsweise spiegeln Sprichwörter Werte, Haltung und Denkweise wider, bilden eine Schnittstelle zwischen Sprache und Kultur und sind zudem nach ihrer linguistischen Definition satzwertige Phraseme (vgl. Fleischer 1982: 32). Phraseme „schmücken“ nicht nur die Sprache, sondern ihre Verwendungsbereiche sind auch äußerst vielfältig geprägt. Sie werden z.B. in der Werbesprache modifiziert verwendet und ihr Vorkommen in politischen Kommentaren und Fachtexten ist häufig (vgl. Burger 1998: 159). Aufgrund der universellen Eigenschaft solcher Mehrworteinheiten gewinnt ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung. Dieser Bedeutungsgewinn lässt sich u.a. mit folgender Definition erklären:

Ein großer Teil des Wortschatzes besteht aus Mehrworteinheiten, Phraseologismen. Mit diesen lexikalischen Einheiten (feste Wortverbindungen, Wortgruppen, Idiome, Kollokationen) befasst sich die Phraseologie, eine eigenständige Disziplin der Linguistik. Sie sind im Langzeitgedächtnis gespeichert und weisen andere Eigenschaften als Wörter auf. (vgl. Knipf 2006: 43)

Aufgrund der „anderen“ Eigenschaft von Phrasemen werden sie jedoch ungewollt oft zu „Stolpersteinen“ im Fremdsprachenerwerb, denn SprachlernerInnen zeigen beim Erkennen, Verstehen und Anwenden solcher Mehrworteinheiten in vielen Fällen enorme Schwierigkeiten. Die Praxiserfahrungen zeigen, dass Schwierigkeiten und Nichtverstehen sich vorwiegend dadurch ergeben, dass SprachlernerInnen in erster Linie mithilfe grammatischer Regel und durch Übersetzungen isolierter Wörter oder einzelner Komponenten eines Phrasems, Texte zu verstehen versuchen und dabei auf ihre Muttersprache oder auf eine weitere Fremdsprache zurückgreifen, was bei fehlender Äquivalenz zu Missverständnissen führen kann.

Für einen fehlerhaften Gebrauch eines Phrasems dient ein Beispiel aus der ungarischen Übersetzung des Romans *Grass, Günter (2002): Im Krebsgang*.

(...) Bei einer Springer-Zeitung volontiert, bald gekonnt *die Kurve gekriegt*, später für die »taz« Zeilen gegen Springer geschunden (...) (Grass 2002: 7)

(...) Springer egyik lapjánál gyakorlatoskodtam, de jól *vettem a kanyart*, s később a taz-nál eresztettem hosszú lére Springer ellenes pamfletjeimet (...)⁶

Das Phrasem „*die Kurve kriegen*“ wurde ins Ungarische als *vettem a kanyart* übersetzt. An dem Beispiel ist es ersichtlich, dass die Autosemantika *die Kurve = a kanyart* wortwörtlich ins Ungarische übersetzt und *kriegen* dem Verb *venni* gleichgestellt wurde. Im Deutsch-Ungarischen Wörterbuch der Idiomatik steht für *die Kurve kriegen* *közb sikerrel veszi az akadályt, megold/elér valamit* (vgl. Doba 2006: 318) als äquivalenter Ausdruck. Das ist die 1:1 Entsprechung des Phrasems, welches laut Küpper (1987: 473) seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts aus dem Straßenverkehr hergeleitet geläufig ist und a) *‘einer Sache gewachsen sein’* sowie b) *‘etw. begreifen’* bedeutet. Des Weiteren ist die resultative Lesart des kontextualisierten Phrasems im Sinne von *‘der Sache gewachsen sein/etw. schaffen’* relevant, statt einer passivischen Lesart im Vergleich zu anderen *kriegen*-Konstruktionen (vgl. Schlobinski 2005: 17). Der semantische Mehrwert des Phrasems sollte in der Übersetzung demnach im Vordergrund stehen und kein idiomatischer falscher Freund.

Sogenannte falsche Freunde bilden in der kontrastiven Phraseologie wichtige Untersuchungsgegenstände, worunter Phraseme der Ausgangs- und Zielsprache gemeint sind, die strukturell und in ihrem lexikalischen Bestand mehr oder weniger übereinstimmen, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Bedeutung. Kontrastive Untersuchungen werden nach Verwendungsweisen in kontextuellem Gebrauch durchgeführt (vgl. Burger 2007: 606). Der Sprachlerner oder nach dem o.g. Beispiel der Übersetzer kann also zwar auf die aus seiner Muttersprache bekannte Wendung zurückgreifen, aber er sollte in Anlehnung an den Kontext das entsprechende Äquivalent in Betracht ziehen. Die Häufigkeitsüberprüfung des vom Übersetzer verwendeten Phrasems ergab in Google nur wenige Treffer, was darauf implizieren lässt, dass das vom Übersetzer genutzte Phrasem nur in Kontexten Anwendung findet, in denen es um *Auto fahren* oder *Ski fahren* geht. Der ungarische Ausdruck (eine Kollokation) „*jól vettem a kanyart*“ ist mit dem Verb „*kurven*“ bzw. mit der Kollokation „*um die Kurve fahren*“ äquivalent. In Übersetzungen ist es des Öfteren der Fall, dass Phraseme der Ausgangssprache in der Zielsprache z.B. paraphrasiert werden, trotz phraseologischer Entsprechungen. Außer geglückten Lösungen phraseologischer Übersetzungen gibt es auch Beispiele für inadäquate oder falsche Wiedergaben, die auf die unzureichende phraseologische Kompetenz, ggf. auf den Zeitdruck der Übersetzer zurückzuführen sind (vgl. Burger 2007: 606).

⁶ Die Übersetzung stammt von Magyar, István aus Grass, Günter (2004): *Ráklépésben*. Európa Könyvkiadó. Budapest. S. 7.

Die angeführten Beispiele geben einen Hinweis darauf, welche Bedeutung einer gut ausgeprägten phraseologischen Kompetenz in einer Fremdsprache zugesprochen wird. Auch aus diesem Grund ist die Vermittlung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht unerlässlich, wobei neben der Didaktik und Methodik, die DaF/DaZ/DaN-Lehrwerke und ihre Ergänzungsmaterialien auch eine wesentliche Rolle spielen.

Nach dem heutigen Stand der Phrasemforschung, die sich gegenwärtig vorwiegend der funktionalen und kommunikationsorientierten Problematik von phraseologischen Mehrwortlexemen einer Sprache widmet (Lorenz-Bourjot / Lüger 2001: V), ist es unabdingbar, DaF/DaZ-Lehrwerke näher unter die Lupe zu nehmen. Gündoğdu (2007: 11) betont, dass in den DaF/DaZ-Lehrwerken „dem Erwerb von Phraseologismen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ Die meisten Lehrwerke für DaF/DaZ geben als grundlegende Zielsetzung die Förderung der kommunikativen Kompetenz an. Unter diesem Aspekt ist die Überlegung, „dass der Phraseologie für den Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle zukommt“ (Fleischer 1982: 32), ausschlaggebend. Grünewald (2012: 26) belegt die unumgängliche Vermittlung der phraseologischen Mehrwortlexeme im DaF-Unterricht folgendermaßen:

- Phraseme gehören zum lexikalischen Inventar von natürlichen Sprachen;
- Phraseme sind Elemente der Langue und gestalten somit die Parole entscheidend mit;
- Phraseme sind gemeinsam v.a. mit den Modalpartikeln entscheidend für eine individuell intendierte emotionale Färbung und Nuancierung der Sprache;
- Phraseme sind gerade aus diesem Grund für eine natürliche, über den reinen Informationsinhalt hinausgehende Natürlichkeit des Sprachgebrauchs entscheidend;
- vor allem Phraseme stellen daher ein für Fremdsprachenlernende, teilweise auch Zweitsprachenlernende schwierig zu erwerbendes Sprachmittel dar;
- Phraseme erfordern aus diesem Grund besonders hohe methodisch-didaktische Anforderungen an die Sprachvermittlung;

Nichtsdestotrotz sind sich Didaktiker bzgl. der Wichtigkeit der Phrasemvermittlung im Fremdsprachenunterricht auch darüber nicht einig, welche Phraseme auf den verschiedenen Sprachniveaus im FSU zu vermitteln sind. Schmale (2009: 175-176) ist der Auffassung, dass bestimmte Phrasentypen erst ab einem muttersprachlichen Sprachniveau (C2 Niveaustufe nach dem GeR) relevant sind. Beyer (2003: 16) betont hingegen, dass Phraseologismen schon für SprachlernerInnen, die die Kompetenz für die selbstständige Sprachverwendung beherrschen (B2 Niveaustufe nach dem GeR) beizubringen sind. Lüger (2019: 69-70) betont u.a., dass beispielsweise Routineformeln und Kollokationen möglichst früh, bereits in den ersten

Lektionen im FSU geschult werden sollten. Ähnlich argumentiert auch Augst (2017: 16-17), indem er die Vorrangigkeit der Vermittlung von Formulierungsroutinen, Routineformeln, Kollokationen und präpositionalen Valenzen im FSU von Anfang an fordert. Andererseits belegen z.B. die Forschungen und Lehrwerkanalysen von internationalen DaF-Lehrwerken, wie u. a. *Tangram, Schritte* von Sonila Sadikaj (2009) an der Universität Tirana, dass die Lehrwerke sogar ab der A1 Niveaustufe des GeR (Anfänger) mit phraseologischen und z.T. idiomatischen Mehrworteinheiten ‚überhäuft‘ sind.

Die Unstimmigkeit bzgl. der Antwort auf die Frage „*Ab welcher GeR Niveaustufe im DaF/DaZ-Unterricht ist die Vermittlung von Phraseologismen relevant?*“ lässt darauf schließen, dass eine umfangreichere Untersuchung für den DaF/DaZ Bereich unabdingbar ist. Erstens soll davon ausgegangen werden, dass derzeit die mangelhafte Repräsentation der verschiedenen Typen phraseologischer Mehrworteinheiten im DaF/DaZ/DaN-Unterricht und in den kurstragenden Lehrwerken zu einer ungenügenden phraseologischen Kompetenz der FremdsprachenlernerInnen führt. Zweitens, dass in der Wortschatzarbeit des FSU sowohl die muttersprachliche als auch die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz von großer Bedeutung sind. Für den Erwerb von phraseologischen Mehrworteinheiten nennt Gündoğdu (2007: 12) zwei relevante Gründe: Erstens werden die Allgegenwärtigkeit und die ununterbrochene Präsenz der phraseologischen Mehrwortlexeme sowohl in Print- als auch in digitalen Medien betont. Hierbei steht die Frage bzgl. des Verstehens, Interpretierens und Anwendens von geläufigen und modifizierten Phraseologismen der DaF/DaZ/DaN-LernerInnen im Mittelpunkt. Zweitens wird die Frage nach einer systematischen Phrasemvermittlung im Rahmen des rezeptiven und produktiven Fertigkeitstrainings in den Mittelpunkt gestellt. Daran knüpft eine Überlegung von Vermittlungsverfahren von idiomatischen Phraseologismen im DaF-Unterricht der B2-Niveaustufe. Gündoğdu baut auf das vorherrschende Modell der Phrasemvermittlung, auf den phraseologischen Vierschritt von Kühn (1992, 1996) auf. Dabei werden durch die Kontextualisierung der Phraseologismen das Entdecken, Entschlüsseln, Festigen und Anwenden von Phrasemen, sowohl im aktiven als auch im passiven Wortschatz erzielt.

Die didaktisch-methodischen Überlegungen von Kühn (1992, 1996) und Gündoğdu (2007), bzw. die bereits geschilderten Aspekte, lassen weitere Fragen offen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist, weiterführende Antworten auf die Fragen der Phrasemvermittlung in DaF/DaZ-Lehrwerken und auf die Vermittlungsverfahren von phraseologischen Mehrwortlexemen im DaZ-Unterricht und im ungarischen DaF/DaN-Unterricht zu finden.

Zudem soll eine Antwort auf die Frage gefunden werden, welche phraseologischen Ansprüche an DeutschlernerInnen in Deutschsprachprüfungen in Relation zu den Kann-Beschreibungen

des GeR gestellt werden. Eine weitere Zielsetzung besteht darin, einen Beitrag zu den aktuellen Forschungsfragen der Phraseodidaktik zu leisten und neuere Ergänzungs- und Didaktisierungsvorschläge zu liefern.

2. Was ist Phraseologie?

Phraseologie wird unter zwei linguistischen Aspekten betrachtet. Zum einen steht sie für die Bezeichnung aller Phraseologismen in einer Sprache und zum anderen ist sie eine linguistische Teildisziplin, die sich mit Phrasemen befasst. Die Grundlagen der Phraseologie als Disziplin der Sprachwissenschaft ist Charles Bally, dem Schweizer Sprachwissenschaftler und ehemaligem Schüler von de Saussure zu verdanken. In seinem Werk „*Skizzen über Stilistik*“ thematisierte er seine phraseologische Theorie und gruppierte die Mehrworteinheiten in freie Wortverbindungen, übliche Wortverbindungen, phraseologische Reihen und phraseologische Einheiten ein. Ab den 1940er Jahren waren es dann russische Sprachwissenschaftler wie u.a. Vinogradov, der durch vorwiegend semantische Prinzipien die Phraseologie klassifizierte und somit dazu beigetragen hat, dass Phraseologie zum Untersuchungsgegenstand der sprachwissenschaftlichen Forschung wurde und sich als Teildisziplin der Linguistik etablierte (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 1-42).

In der Fachliteratur werden Phraseologismen unterschiedlich definiert und klassifiziert. Burger (1982) betont, dass ein minimaler Konsens bzgl. der Phraseologie unter den Wissenschaftlern existiert. Demnach ist eine Mehrwortverbindung dann phraseologisch, wenn die Komponenten der Mehrworteinheit in syntaktischer und semantischer Hinsicht nicht erklärbar sind und die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft Anwendung findet.

Im Weiteren wird auf die auffälligsten Eigenschaften der Phraseme eingegangen, wobei die Klassifikation und die Terminologie von Harald Burger (1998) und Christina Palm (1997) als Grundlage herangezogen werden.

Wie bereits angesprochen, lassen sich Phraseme als Kulturträger definieren. Aus diesem Grund wurden die in diesem Kapitel angeführten Beispiele u.a. aus Krätzchengesängen entnommen. Laut www.uni-protokolle.de ist der Krätzchengesang ein Sammelbegriff für volkstümliche Lieder, die die Heimat, den Alltag, Wein etc. zum Inhalt haben und deren Interpreten des Singens in keinsten oder geringer Weise kundig waren. Der Vortrag klang kratzig, daher die Benennung. Zentrum des Krätzchengesangs war Köln und aufgrund dessen werden die Beispiele aus den Liedern von Trude Herr (1927-1991), der Kölner Schauspielerin, Sängerin und Theaterdirektorin entnommen und analysiert.

Phraseologismen sind im weiteren Sinne feste Wortverbindungen, die aus zwei (*ohne Unterlass*) oder mehreren Wörtern (*jemandem platzt der Kragen*) bestehen. Sie verfügen über

die Eigenschaft der Polylexikalität. Burger (1998: 14) meint, „wir kennen den Phraseologismus in genau dieser Kombination von Wörtern und er ist in der Sprachgemeinschaft – ähnlich wie ein Wort – gebräuchlich“.

Die Linguistik spricht von Phraseologismen im engeren Sinne, wenn zu den Eigenschaften der Polylexikalität und Festigkeit die Idiomatizität hinzukommt. Eine feste Wortverbindung ist erst dann idiomatisch, wenn die Gesamtbedeutung nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Bestandteile der Wortverbindung ableitbar ist, z.B. *jemanden um den (kleinen) Finger wickeln (können)*, was bedeutet *jemanden verführen, beeinflussen, unter Kontrolle halten* (vgl. Küpper 1987: 237). Burger zählt diese Klasse von Phraseologismen zu den Idiomen. Die Idiomatizität ist eine graduelle Eigenschaft von Phraseologismen auf semantischer Ebene. Nach Palm (1997: 12) gibt es zwei Grade der Idiomatizität:

- a) Vollidiomatische Phraseme, deren Bestandteile semantisch transformiert sind, z.B. *jemanden an die Wand spielen = jemanden verdrängen* (vgl. Küpper 1987: 903);
- b) Teilidiomatische Phraseme, in denen einige Bestandteile semantisch nicht transformiert sind, haben ihre freie Bedeutung beibehalten, z.B. *jemandem sein Herz schenken = tiefe Zuneigung, Liebe zu jemandem empfinden* (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 329);

Zu den oben angeführten Eigenschaften idiomatischer Mehrworteinheiten gehören des Weiteren Expressivität und Komplexität.

Unter dem Begriff der Expressivität wird der semantische Mehrwert eines Phrasems verstanden. Gemeint sind Bedeutungsunterschiede, bei denen sich Burger (1998: 78-79) auf die Lesarten eines Phrasems bezieht. Zum einen meint er, dass eine wortwörtliche Lesart bei Phraseologismen auch zum Ausdruck gebracht werden kann und zum anderen können diese auch rhetorische Merkmale aufweisen, wie Metonymie oder Metapher. Drittens gilt, dass mit Phraseologismen positive und negative Bewertungen ausgedrückt werden können. Zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung eines Phrasems bezieht sich Burger zudem auf den Begriff der „Motivierbarkeit“. Laut dieser Theorie ist z.B. *Dank sagen* eine „direkt motivierbare“ Wendung, weil die phraseologische Bedeutung aus der wörtlichen Bedeutung der einzelnen Komponenten ableitbar ist. Ist die Bedeutung einer Wendung anhand der jeweiligen Komponenten entweder als phraseologisch oder wortwörtlich zu verstehen, so ist die Sprache von „teilmotivierbaren Phraseologismen“ wie z.B. *Stein und Bein schwören*. Ist

die Wendung bildlich oder in übertragenem Sinne zu verstehen, so sind damit „metaphorische Phraseologismen“ gemeint, wie beispielsweise *das fünfte Rad am Wagen sein*.

Als „unmotivierte Phraseologismen“ werden Wendungen bezeichnet, die anhand der wörtlichen Bedeutung nicht zu verstehen sind. Ein Beispiel dafür ist: *an jemandem einen Narren gefressen haben*. (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 1-42)

Palm (1997: 14) zählt die Vergleichsrelation der Metaphern und die Ersatzrelation der Metonymie zur Motivation der Phraseme als wichtigste Idiomatizitätsfaktoren.

Im folgenden Kapitel sollen die bislang nur kurz behandelten Eigenschaften – außer der Idiomatizität – detailgetreuer und die Klassifikation der Phraseologismen im Detail beschrieben werden.

2.1 Polylexikalität

Polylexikalität bedeutet Mehrgliedrigkeit, d.h. jedes Phrasem besteht aus mindestens (Minimalstruktur) zwei oder mehreren Komponenten. Die genannte „Voraussetzung“ ist nicht streng begrenzt, denn eine Maximalstruktur gibt es nicht. Sind Phraseme in ihrer Struktur aber länger als Sätze, gehören sie nicht zum phraseologischen Bestand. Phraseologismen bestehen aus bedeutungstragenden Komponenten, aus Autosemantika und aus bedeutungslosen oder schwachen Wörtern, aus Synsemantika. Bei der Phrasembildung wird mindestens ein autosemantisches und ein synsemantisches Wort benötigt (vgl. Fleischer 1982: 87). In der Forschung herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, ob Phraseme mindestens zwei Autosemantika brauchen oder ob sie auch aus einem Autosemantikon und einem Synsemantikon bestehen können.

2.2 Festigkeit

Unter Festigkeit wird die feste Kombination eines Phraseologismus verstanden. Eine beliebige Kombination ist nicht möglich, denn die Reihenfolge der einzelnen Bestandteile ist fest bestimmt. Fleischer (1982: 13) bezeichnet diese Eigenschaft eines Phrasems als Stabilität und beschreibt diese auf den Ebenen der Lexikologie, Semantik, Syntax und Morphologie. Nach Palm (1997: 29) ist die Festigkeit phraseologischer Mehrworteinheiten keineswegs strikt zu nehmen, da es viele Varianten gibt, z.B. *außer Rand und Band sein/geraten* oder *der Wecker rasselt/klingelt*.

Die Phraseologieforschung hat belegt, dass die absolute lexikalische Festigkeit nur bei wenigen Phrasemen zu beobachten ist, denn laut Burger (1998: 25) gibt es für viele Phraseologismen

ähnliche Varianten, da die Mehrheit der Komponenten einer Mehrworteinheit durch andere zu ersetzen ist. Auf dieser Weise entstehen Variationen und Modifikationen.

2.3 Modifikation

Nach Palm (1997: 73) „sprechen wir von Modifikation von Phraseologismen, wenn Variationen im Komponentenbestand gelegentlicher (okkasioneller) und nicht allgemein gebräuchlicher (usueller) Natur, Instrumente bestimmter Stilabsichten sind. Sie sind aus diesen Gründen nicht im Lexikon gespeichert.“ Die Fixiertheit eines jeden Phrasems ist vom Grad der Idiomatizität abhängig, d.h. unikale Komponenten sind fest, können nicht frei vorkommen und aufgrund ihrer veralteten Eigenschaft überleben sie dank der phraseologischen Gebundenheit, wie z.B. *am Hungertuch nagen, eine Scharte auswetzen* (vgl. Palm 1997: 30). Burger (1998: 150) bezeichnet die Modifikation als den interessantesten Verwendungsaspekt der Phraseologismen. Die Verstehbarkeit eines modifizierten Phrasems hängt fest vom kontextuellen Gebrauch ab. Die Modifikation auf der lexikalischen Ebene und die auf der Bedeutungsebene werden voneinander unterschieden. Laut seiner Theorie gibt es drei Kombinationsmöglichkeiten bei der Modifikation von Phrasemen.

2.3.1 Formale Modifikation ohne semantische Modifikation

In diesem Fall sprechen wir über solch eine Abänderung eines Phrasems, indem an die Mehrworteinheit weitere Komponenten angehängt werden. Dabei wird oft ein Idiom mit einem Adjektiv oder mit einem Genitivattribut erweitert. Auffällig sind solche modifizierten Phraseme in politischen, journalistischen Texten und sie haben das Ziel, eine Phrase an den Kontext zu binden (vgl. Burger 2010: 159), z.B.:

*Der faule Apfel fällt nicht weit vom Stamm: EU-Kommissar Oettinger strebt
Top-Job in der Wirtschaft an*⁷

In diesem Artikelstitel kommt der Phraseologismus *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* modifiziert vor. Formal ist er modifiziert worden, aber er weist durch die Erweiterung mit einem Adjektiv keine semantische Modifikation auf. Nach Burger (1998: 69) ist dieses Verfahren nur bei solchen Phrasemen möglich, die eine gewisse semantische Autonomie haben. Das betrifft solche festen Wortverbindungen, deren Komponenten „eine eigenständige Rolle spielen“. Zu dieser Art der Modifikation zählt Burger auch die Ellipse (Verkürzung), welche

⁷ Quelle: <https://www.journalistenwatch.com/2018/06/10/der-apfel-stamm/> [15.08.2018]

auch eine formale Modifikation und in den meisten Fällen keine semantische „Umgestaltung“ aufweist. Solche modifizierten Phraseologismen treten in vielen Fällen als Titel einer Anzeige auf, um Neugierde und Aufmerksamkeit zu wecken. Somit werden bei einigen Phrasen, die eine Titelfunktion haben, eine Komponente bzw. oft das Verb weggelassen, z.B.: „*Perlen vor die Säue*“⁸ (< ‚Perlen vor die Säue werfen‘).

2.3.2 Formale und semantische Modifikation

Bei dieser Art der Modifikation ist es festzuhalten, dass sowohl die Form als auch die Bedeutung eines Phrasems verändert werden. Meistens werden einzelne Komponenten ersetzt, ausgetauscht (Substitution), wodurch sowohl die phraseologische als auch die wortwörtlichen Lesarten aktualisiert werden (vgl. Burger 2010: 16).

*Euros nach Athen tragen*⁹

Das modifizierte Phrasem ‚*Eulen nach Athen tragen*‘ steht für die Beschreibung überflüssiger Tätigkeiten (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 186). Die Komponente ‚*Eulen*‘ wurde durch ‚*Euros*‘ ersetzt. In dieser Doppeldeutigkeit wird dem Leser sowohl die wortwörtliche als auch die phraseologische Lesart aktualisiert.

2.3.3 Semantische Modifikation ohne formale Modifikation

Durch diese Art der Modifikation wird sowohl die wortwörtliche als auch die phraseologische Lesart aktualisiert. Das Phrasem behält seine Form und wird durch kontextuelle Gebundenheit einer weiteren semantischen Ebene zugeordnet, wie z.B.:

Erlebnis in Hülle und Fülle (Bonbonmeister Kaiser)¹⁰
Bonbonerlebnis in Hülle und Fülle- das ist der Anspruch und das Versprechen des Bonbonmeister Kaiser mit seinen 20 Genuss- und Wohltubonbons, 10 davon gefüllt.

Das Phrasem *in Hülle und Fülle* behält seine Form und die Modifikation findet in der kontextuellen Kontrastierung statt: *gefüllte Bonbons*. Dadurch werden die Bedeutungen

⁸ Quelle: <https://www.weltwoche.ch/ausgaben/2005-8/artikel/perlen-vor-die-saeule-die-weltwoche-ausgabe-82005.html> [15.08.2018]

⁹ Quelle: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/europawahl/merkel-in-griechenland-euros-nach-athen-tragen/9717112.html?ticket=ST-4086491-4X41h3seCZFvZQvbufL-ap3> [15.08.2018]

¹⁰ Quelle: <https://lebensmittelpraxis.de/marken-zuckerwaren/13180-bonbonmeister-kaiser-3-tannen-erlebnis-in-h%C3%BClle-und-f%C3%BClle.html> [15.08.2018]

„reichlich“ (vgl. Küpper 1987: 364) und „auf die Bonbondecke abgestimmte Füllungen“ realisiert.

Bei jeder Art der Modifikationen sind die semantischen Effekte (Ambiguierung) jeweils kontextgebunden, wobei der Semantik in der kontextuellen Steuerung eine wichtige Rolle zuzusprechen ist (vgl. Burger 2010: 162).

2.4 Strukturesemantische Klassifikation von Phraseologismen

Die Klassifikation von Phraseologismen wird in der Linguistik nach verschiedenen Aspekten behandelt. In der vorliegenden Arbeit werden Phraseologismen nach strukturesemantischen Klassifikationen, nach den Auffassungen von Burger (2010) und Palm (1997) behandelt. Palm (1997: 45-47) geht von der besonderen syntaktischen Struktur der Phraseme aus. Sie unterscheidet:

- A) phraseologisierte Teilsätze, d.h. Phraseologismen mit Nebensatzstruktur, z.B.: *wissen, wo der Schuh drückt*;
- B) komparative Phraseologismen, welche eine semantische Beziehung des Vergleichs aufweisen, z.B.: *weiß wie Schnee*;
- C) phraseologische Wortpaare oder Zwillingsformeln, die durch Konjunktionen oder Präpositionen miteinander verbunden sind, z.B.: *das Hab und Gut*;

Burger (2010) klassifiziert u.a. nach folgenden Kriterien:

- A) konjunktionale, präpositionale Phraseologismen, die kleiner sind als ein Satzglied, z.B.: *im Laufe, fix und fertig*;
- B) satzgliedwertige Phraseologismen, in der Rolle von Subjekten, Objekten, Prädikaten ohne Objekt, z.B.: *mit Herz und Hand*. Zu den satzgliedwertigen Phrasemen nach semantischen Kriterien lassen sich weitere Mehrworteinheiten zählen:
 - B.1 Idiome, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der einzelnen Komponente abzuleiten ist, z.B.: *jemandem platzt der Kragen*;
 - B.2 Kollokationen, die aus einer Basis und einem Kollokator bestehende, feste, nicht oder schwach idiomatische Wortverbindungen, z.B.: *der Wecker rasselt*;
 - B.3 Funktionsverbgefüge – als ein Typ von Kollokationen (vgl. Burger 2010: 158) – bestehend aus einem Funktionsverb und einem nominalen Bestandteil (Substantiv im

Akkusativ oder Präpositionalgruppe), die eine semantische Einheit und das Prädikat bilden, z.B.: *Angst haben vor + D, jemanden in Gefahr bringen*;

B.4 Zwillingsformeln, bestehend aus zwei oder drei Lexemen der gleichen Wortart (Palm 1997: 46), z.B.: *klipp und klar*;

B.5 Kinegramme sind feste Mehrworteinheiten, die Gesten, Mimiken und Gebärden verbalisieren (vgl. Clauss 2007: 48), z. B.: *die Augen aufreißen*.

B.6 Modellbildungen sind nach bestimmten syntaktischen Schemata gebildet und ihre Autosemantika sind lexikalisch frei ersetzbar (vgl. Burger 1998: 43), z. B.: *Jahr für Jahr, Tag für Tag*.

B.7 Komparative Phraseologismen, die einen festen Vergleich enthalten, z.B.: *flink wie ein Wiesel* (vgl. Burger 2010: 46).

C) Satzwertige Phraseme stehen in der Rolle eines Satzes mit indexikalischem Verweis auf den situativen Kontext, wie z. B.: *Da liegt der Hund begraben* (vgl. Burger 2007: 194). Dazu gehören Sprichwörter (auch Bauernregel), kommunikative Formeln und geflügelte Worte:

C.1 Sprichwörter sind in der Regel feste Satzkonstruktionen mit einem lehrhaften Inhalt (vgl. Palm 1997: 3), z. B.: *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*.

C.2 Kommunikative Formeln, die man in Routine als unbewusst verwendete feste Fügungen erklärt, bzw. die in bestimmten Kommunikationssituationen eingesetzt werden (vgl. Kühn 1994: 415), wie z. B.: Glückwünsche (*Herzlichen Glückwunsch zu...*), Slogans (*Wir können alles, außer Hochdeutsch*), magische Formeln (*Liebe heilt, hex – hex, Abrakadabra*) etc.

C.3 Die Quelle der geflügelten Worte ist nachweisbar und sie stehen in einem kulturhistorischen Kontext, wie z.B. *Etwas ist faul im Staate Dänemark* (Shakespeare: Die Tragödie von Hamlet, Prinz von Dänemark) (vgl. Palm 1997: 5).

3. Phraseodidaktik

Nach Palm (1997: 11) ist eine vollkommene phraseologische Kompetenz das A und O adäquaten (fremd)sprachlichen Könnens und Phraseme im Fremdsprachenerwerb müssen somit einer praktischen und theoretischen Verarbeitung unterzogen werden. Demzufolge werden in der Fremdsprachendidaktik phraseologische Minima und Optima angestrebt. Folglich sind auch integrative Konzepte für die Einbettung phraseologischer Inhalte in den Fremdsprachenunterricht zu erwarten, wie es im Falle der Phraseodidaktik ist. Stöckl (2004: 192-193) sieht in der Phraseodidaktik einen integrierenden Forschungsbereich, der mit der (1) Phraseographie und der (2) kontrastiven-übersetzungswissenschaftlichen Phraseologie in enger Verbindung steht. Ihm zufolge liegt das Erkenntnisinteresse in folgenden Bereichen: (zu 1) *metalexikographische Grundlagen für phraseologische Wörterbuchbeschreibung, Kompilieren spezieller phraseologischer Wörterbücher und Selektion phraseologischer Materials für allgemeine Wörterbücher, Erfassen regionaler phraseologischer Varianten und mundartlicher Phraseologie, Erarbeiten von Lehrwerken zur Vermittlung phraseologischer Wortschätze, Erstellen phraseologischer Minima*, des Weiteren (zu 2) *Vergleich phraseologischer Systeme unterschiedlicher Sprachen unter verschiedensten Aspekten (Struktur, Semantik, Kultur), Erstellen kontrastiver phraseologischer Lehrwerke, Theorie und Praxis der Übersetzung von Phraseologismen*. Aus der Tatsache, dass die Phraseodidaktik eine dermaßen vielseitige Disziplin ist, geht auch die Erkenntnis ihrer Aufgabenbereiche hervor. Die Phraseodidaktik hat somit die Vermittlung des phraseologischen Wissens, Verfahren und des Erwerbs sowie die richtige Anwendung von Phraseologismen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache, die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien und von Lehr- und Lernwörterbüchern im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht zur Aufgabe (vgl. Eismann 1999: 355). Konkreter werden des Weiteren zur Phrasemkompetenz das Verstehen von Phrasemen in Texten, ihr situationsadäquater Gebrauch sowie das Entdecken und ihr autonomes Aneignen gezählt (vgl. Reder 2015: 75). Ein weiterer besonders wichtiger Aspekt ist die Übertragbarkeit der Wortschatzdidaktik auf die Phraseodidaktik, wobei den Prinzipien einer expliziten Wortschatzarbeit, die Relevanz syntagmatischer Übungen und dem Potenzial der kontrastiven und interkulturellen Wortschatzarbeit eine besondere Rolle zugesprochen werden muss (vgl. Reder 2015: 76).

Zwar ist eine phrasemfreie Versprachlichung häufig möglich, aber der phrasentypische semantisch-pragmatische Zusatzgehalt der Sprecherhaltung ginge verloren und wäre eingeschränkt, wenn für einen kompetenten Sprachgebrauch die – erstens – sensibilisierte, rezeptive Vermittlung und – zweitens – die produktive Verwendung von Phrasemen bereits ab

den Anfängerstufen im Fremdsprachenerwerb nicht trainiert und optimiert werden (vgl. Grünewald 2013: 29-39).

Das von Kühn (1992) vorgeschlagene und von Lüger (1997) erweiterte methoden-didaktische Modell für die Behandlung von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht soll hier im Prozessverlauf veranschaulicht werden (vgl. Grünewald 2013: 41-49):

Abbildung 1: Prozessverlauf des phraseodidaktischen Vier-Schritte-Modells



Für die Entwicklung der rezeptiven und produktiven phraseologischen Kompetenz der FremdsprachenlernerInnen ist dieses Modell ausschlaggebend. Für den Erwerb von Phraseologismen ist die Kenntnis über eine komplexe Bedeutung einer Wortgruppe eine

Voraussetzung (vgl. Palm 1997: 91), weswegen der sensibilisierte erste Schritt das Erkennen eines im Kontext stehenden Phrasems ist und im Kontext die Bedeutungserschließung hervorgehoben wird (vgl. Reder 2009: 116-117, Hessky 1997: 141, Kühn 1996: 12). Palm (1997: 91-92) geht zudem von der „Sinnkonstanz“ nach Hörmann aus, also von der sog. Bedeutungs-Verleihung. Bei einer kontextualisierten idiomatischen Wendung erzeugt der Kontext einen Sinn und das Idiom würde gleich in seiner Bedeutung verstanden werden, wofür jedoch eine gut ausgeprägte phraseologische Kompetenz als Voraussetzung gilt. Palm betont, dass der Sinnhorizont, der situative Kontext und das individuelle mentale Lexikon beim (schnellen) Verstehen der phraseologischen Bedeutung entscheidend sind. Beim (1) Entdecken eines Phrasems sind also Kontextualisierung und das Wissen über Phraseologie als Kernelemente relevant. Ist dies als Grundstein gelegt worden, soll das (2) Entschlüsseln vorgenommen werden (s. Prozessverlauf, Abb. 1). Beim Einüben (3) von phraseologischen Mehrworteinheiten rücken spezielle Übungstypen in den Vordergrund. Diese Übungen sollen nicht ausschließlich auf den Wortschatzerwerb selbst, sondern auch auf die Methoden des Wortschatzerwerbs abgestimmt sein (vgl. Bernd/Neuner 1994: 59), damit Phraseme als feste Einheiten eingeübt werden. In der Kollokationsvermittlung sind z.B. Übungstypen wie Such-, Zuordnungs-, Korrektur- und Transformationsübungen, Übersetzen, Kollokationsraster und Wörterbucharbeit hilfreich (vgl. Reder 2006: 207-208). Beim Anwenden (4) von Phrasemen ist zu betonen, dass einerseits aufgrund ihres semantischen und pragmatischen Mehrwerts, andererseits um Formulierungstätigkeit, Textproduktion zu erleichtern – was ein normiertes Verfahren im kollektiven Wissen einer Sprachgemeinschaft belegt –, auf sie zurückgegriffen wird (vgl. Stein/Lenk 2010). Die Hinführung der SprachlernerInnen zum angemessenen Gebrauch von Phrasemen ist kompliziert (vgl. Hessky 1997: 142), daher ist der phraseodidaktischen Kompetenz der Sprachlehrkräfte eine bedeutende Rolle zuzuweisen, indem sie die „Faustregeln“ der Phraseodidaktik befolgen (vgl. Kühn 1996: 16). Bei der Vermittlung müssen die Kontextualisierung, die Bezugnahme zur stilistischen Vielseitigkeit in gesprochener und geschriebener Sprache, der prozessförmige Verlauf der Phrasemschulung, die Erarbeitung der Verwendungszusammenhänge und die Beachtung des semantischen Mehrwerts von Phraseologismen befolgt werden.

In Anlehnung an die Hypothese, dass DaF-, DaZ-, DaN-LernerInnen trotz mangelnder progressiver Vermittlung und fehlender Repräsentation der phraseologischen Mehrworteinheiten und damit verbundenen Übungen in Lehrwerken auf ihre phraseologische Kompetenz vorwiegend in Sprachprüfungen geprüft werden, soll hier zur Erweiterung des phraseologischen Vier-Schritte-Modells das **„Überprüfen der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz“** als ergänzender Schritt stehen. Diese Überprüfung schließt

sich an die Phase der Anwendung an, indem die Optimierung der Phrasemkompetenz in den Vordergrund rückt. Hierbei schließe ich mich Reder (2015: 83) an, dass die Optimierung durch das Anwenden digitaler Korpora und (u.a. phraseologischer) Lexika ausschlaggebend ist. Die Überprüfung der Phrasemkompetenz ist aus dem Grund wichtig, weil z.B. die meisten bundesweiten Deutschkurse auf bestimmte Sprachprüfungen die TN vorbereiten. Oftmals sind phraseologische Mehrworteinheiten in Prüfungsaufgaben eingebettet, so z.B. in den *Sprachbausteinen* der *telc C1 Hochschule* Prüfung. So auch z.B. Lückentexte, die wiederum m.E. weder für die Überprüfung noch für die Förderung der Phrasemkompetenz geeignet sind (vgl. Reder 2017)¹¹. Des Weiteren geht aus der Unterrichts- und Prüfungspraxis hervor, dass DaF-, DaZ-, DaN-SchülerInnen in den Prüfungen z.T. explizit und z.T. implizit auf ihr phraseologisches Können geprüft werden, wohingegen dieses Können in den Prüfungsordnungen entweder gar nicht oder nur auf einem hohen Niveau festgehalten werden. Zudem werden oftmals feste phraseologische Mehrworteinheiten in Texten, die zu Prüfungszwecken bearbeitet wurden, weggelassen und trotzdem taucht die phraseologische Kompetenz in den Bewertungskriterien der Deutschprüfungen auf. Bezüglich der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz folgen demnach die gängigen Prüfungen zum Sprachstand der DeutschlernerInnen in vielerlei Hinsicht gar keinem oder keinem einheitlichen Schema. Zudem sollte bei einer impliziten Überprüfung der Phrasemkompetenz in Sprachprüfungen beachtet werden, dass SprachlernerInnen in den meisten Fällen keine explizite Phrasenschulung und somit auch keine explizite Phrasem-Wortschatzüberprüfung im FSU durchlaufen. Um das zu veranschaulichen, werden in den nachfolgenden Kapiteln relevante Deutschsprachprüfungen auf ihr phraseologisches Inventar und auf ihre Prüfungstypologie hinsichtlich phraseologischer Mehrworteinheiten analysiert. In den nächsten Kapiteln soll vorerst auf die Besonderheiten und Tradition der Fächer DaF, DaZ und DaN eingegangen werden, um auch das Anwendungsspektrum der Phraseodidaktik im FSU weiter zu verdeutlichen.

¹¹ Quelle: Reder, Anna (2017): Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken. Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache; URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/lic.html> [09.03.2019]

4. Allgemeiner Überblick: Deutsch als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache

Bis 2015 galt der Begriff DaF/DaZ-Lehrer im deutschen Bildungswesen eher als weniger ansehnlich und der Bedarf an DaF/DaZ-Lehrkräften in Deutschland im Vergleich zur aktuellen Lage des DaF/DaZ-Bildungssektors, relativ gering. Im Gegensatz zu LehrerInnen an Schulen und Gymnasien, galten und gelten fälschlicherweise Lehrer für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weiterhin nicht prinzipiell als Lehrende, sondern als Dozierende, Trainer, Coaches, DaZler und DaFler. Ja, es kann durchaus kritisch ausgesagt werden, LehrerInnen dieser Fächer wurde lange keine Beachtung geschenkt. Das mag mehrere Gründe haben. Prinzipiell gilt, dass es oft Laien sind – in den meisten Fällen Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit integrationsfördernden Maßnahmen –, die nicht erkennen mochten, dass DaF/DaZ nicht nur als das Unterrichten des Deutschen als Fremd- und/oder Zweitsprache gilt, sondern auch eine wissenschaftliche, didaktische Disziplin der germanistischen Sprachwissenschaften ist, die Lehren und Lernen der deutschen Sprache erforscht (vgl. Feld-Knapp 2015: 9).

Ein Wandel diesbezüglich ist seit 2015, seitdem sich aufgrund der zunehmenden Migration die Nachfrage nach Deutschunterricht für Ausländer erhöht hat, zu beobachten. Die DaF/DaZ-Ausbildung gilt jedoch bis heute bundesweit als nicht einheitlich und laut FaDaF fehlten deutschlandweit weiterhin zwischen 10.000-20.000 qualifizierte Lehrkräfte¹². Eine enorm hohe Zahl, die nicht nur im Allgemeinen die Qualität des Deutschunterrichts und das erfolgreiche Ablegen von obligatorischen Sprachtests in Frage stellt, sondern den gesamten Deutscherwerbsprozess von Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf eine erfolgreiche sprachliche Integration als erster Schritt der Eingliederung in die deutsche Gesellschaft.

Aus diesen Gründen ist es wichtig im Rahmen dieser Arbeit auf die Tradition und auf die Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Deutschen als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache einzugehen. Die Hoffnung, dass wir DaFler und DaZler als Lehrende und Forschende in der Sprachwissenschaft eine Gleichstellung genießen können und, dass Entscheidungsträger aus ihrem Dornröschenschlaf erwachen und uns nicht mehr als Tagelöhner im sprachlichen Integrationsprozess betrachten, soll erhalten bleiben.

Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache werden zumeist in Kombination gebraucht, was darauf schließen ließe, dass die Grenzen zwischen den beiden linguistischen

¹² Euen, Claudia (2015): Lehrer für Deutsch als Fremdsprache. Lange nicht beachtet und jetzt heiß begehrt. https://www.deutschlandfunk.de/lehrer-fuer-deutsch-als-fremdsprache-lange-nicht-beachtet.680.de.html?dram:article_id=331703 [10.08.2018]

Disziplinen fließend sind. DaF wird im Folgenden unter zwei Aspekten skizziert: Im engeren Sinne stellt es den Deutschunterricht und den Deutscherwerb in erster Linie außerhalb eines deutschsprachigen Raumes dar. Im weiteren Sinne wird es als eine Disziplin der Fremdsprachenerwerbsforschung betrachtet. Zielgruppe und Hauptakteure der Forschungen sind jeweils – aber nicht nur – SprachlernerInnen, die ihren Lebensmittelpunkt außerhalb eines deutschsprachigen Landes haben und gewöhnlich in ihrer Heimat oder durch die Teilnahme an einem Sprachkurs in einem deutschsprachigen Land sich des Deutschen mächtig machen (vgl. Degener 2010: 4, Feld-Knapp 2015: 9). Ein weiterer bedeutender Unterschied soll dabei beachtet werden, nämlich die L1-Homogenität der Sprachlernklassen außerhalb eines deutschsprachigen Raumes.

Der Schwerpunkt des DaF-Unterrichts liegt im geplanten, strukturierten und gesteuerten Lehren und Lernen der Fremdsprache Deutsch, wobei auf die vier Grundfertigkeiten des fremdsprachlichen Lernens, auf Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen Akzent gelegt wird. Diese haben die sprachlichen Kompetenzen in der Aussprache, Grammatik und in der Lexik als Grundlage. Die allgemeine DaF-Unterrichtspraxis orientiert sich an verschiedenen globalen Methodenkonzepten, die von Zeit zu Zeit neu aufgegriffen und diskutiert werden (vgl. Huneke/Steinig 2000: 9).

Fremdsprachenerwerbstheorien klären zwar die Bedeutsamkeit einzelner Bedingungsfaktoren im L2-Erwerb, aber weitere Fragen, wie ähnliche oder bedeutend unterschiedliche Erwerbsprozesse zwischen L1 und L2 ablaufen oder welche Voraussetzungen eines erfolgreichen Fremdsprachenerwerbs existieren, gelingt es ihnen nur z.T. zu beantworten (vgl. Huneke/Steinig 2000: 24).

Auf der Ebene der konnektionistischen und konnektivistischen Lerntheorien wurden bedeutende Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik gezogen. Der Unterricht an sich, affektive, soziale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale nehmen in Form von Lernsituationen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerbsprozess, in denen Sprachlernende sich mit vielfältigen, komplexen und authentischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Erfahrungen am besten in Partner- oder Gruppenarbeit in hemmungsloser Kommunikation auseinandersetzen können. Die Förderung des autonomen Lernens steht im Vordergrund und verlangt ein Umdenken im Fach Deutsch als Fremdsprache, welche zugleich auch die größte Herausforderung im DaF-Unterricht darstellt (vgl. Huneke/Steinig 2000: 36-37, Feld-Knapp 2015: 11). Lernerautonomie als zentrales Prinzip im DaF fördert das Kennenlernen des eigenen Lerntyps sowie den Erwerb, die Anwendung und den Einsatz eigener Lernstrategien, wobei die Lernenden den Lernprozess mitgestalten und darüber mitentscheiden. Des Weiteren werden die Lernenden befähigt, außerhalb des Unterrichts und ohne Lehrende den Spracherwerbsprozess weiterzuführen und

dauerhaft aufrechtzuerhalten. Der Unterricht soll sich der authentischen, realen fremdsprachigen Kommunikation öffnen und zu echten kommunikativen Anforderungen führen, bei denen der Lehrer als Lernbegleiter fungiert (vgl. Brinitzer et al. 2013: 139, Feld-Knapp 2015: 11-12). Für die Wahrnehmung und Umsetzung dieser Prinzipien müssen sich DaF-LehrerInnen im Laufe und im Anschluss an eine akademische Qualifikation, an der Ausbildung verschiedener unterrichtsbezogenen und pädagogisch-didaktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten orientieren. Zu den unterrichtsbezogenen Lehrerkompetenzen zählt Feld-Knapp (2015) die: fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische, interkulturelle und die Beurteilungs- und Evaluationskompetenz. Zu den übergreifenden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen zählen die: erzieherische, personale und soziale, kooperative, Planungs- und Management-, und die Entwicklungskompetenz. Diese sind in der Lehrerausbildung und Fortbildung systematisch aufeinander aufzubauen und ihre Entwicklung stellt einen lebenslangen Prozess dar (vgl. Feld-Knapp 2015: 14-17).

Das Vorhandensein von Überschneidungen und Übertragbarkeiten zwischen DaF/DaZ Didaktik und Methodik wird nicht in Frage gestellt (vgl. Huneke/Steinig 2000: 9), aber um der Differenzierung eine klare Struktur geben zu können, wird im Folgenden das Fach DaF im deutschen und ungarischen Vergleich näher untersucht. Dabei werden vorwiegend die Forschungen von Ilona Feld-Knapp (2015) berücksichtigt und skizziert.

4.1 Deutsch als Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik in Ungarn

Aus historischer Sicht betrachtet, hat der Deutschunterricht in Ungarn eine lange Tradition. Die Anfänge reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück. Der DaF-Unterricht war zu der Zeit auf die Sprachbeschreibung und die Vermittlung der Grammatik beschränkt. Aus den ersten Lehrplänen des Jahres 1879 geht hervor, dass die Ziele des DaF-Unterrichts in den allgemeinen Bildungsprozess passten und vorwiegend auf die literarische Bildung und auf die wissenschaftliche Beschäftigung ausgerichtet waren (vgl. Feld-Knapp 2015: 9).

Die späteren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen während und nach der Jahrhundertwende verlangten nach einem Umbruch auch in der Bildung, so auch im Fach DaF. Dieser Wandel ließ jedoch in Ungarn bis zu den 1970er und 1980er Jahren auf sich warten. Durch die kommunikative Didaktik rückte „die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit“ in den Vordergrund (vgl. Feld-Knapp 2015: 10).

Die empirischen Studien von Terestyényi Tamás und seinen Kollegen, die in zwei Etappen, 1979-1982 und im Jahr 1994 durchgeführt wurden, zeigten das Bild, was den Zielsetzungen vor dem Einzug des kommunikativen Ansatzes in die Fremdsprachendidaktik entsprach: die

Fremdsprachenkenntnisse der Ungarn waren weitestgehend nach dem ungarischen Notensystem mangelhaft oder nur befriedigend. Laut Terestyényi (1995) stand das Deutsche in der Rangliste der Fremdsprachen mit 17,3% an erster Stelle, gefolgt von Englisch (11,5%) und Russisch (8,8%). Der Sprachkenntnisstand wurde in den Untersuchungen nach dem ungarischen Notensystem festgelegt: 5 (spricht die Sprache quasi als zweite Muttersprache); 4 (verstehet die Sprache in Wort und Schrift gut, aber nicht so „leicht“ wie das Ungarische); 3 (verstehet die Sprache in Wort und Schrift gut, aber hat beim Sprechen und Schreiben Schwierigkeiten); 2 (verstehet die Sprecher der Sprache, kann sich aber in der Sprache nicht verständigen); 1 (hat bereits fast alles in der Sprache vergessen). Demnach sah der Anteil der Sprecher in den genannten Zeiträumen, die eine Fremdsprache gut beherrschen, folgendermaßen aus:

Tabelle 1: Anteil der Ungarn zwischen 1979 – 1995, die eine Fremdsprache „gut beherrschen“

SPRACHEN	1979 – 1982 (über 18)	1994 – 1995 (über 14)	1994 – 1995 (über 18)
<i>Deutsch</i>	5,4%	6,3%	6,1%
<i>Englisch</i>	1,9%	5,5%	5,1%
<i>Russisch</i>	2,8%	1,9%	2,0%
<i>Französisch</i>	0,8%	0,9%	0,9%
<i>Italienisch</i>	keine Daten	0,5%	0,5%
<i>andere</i>	0,6%	0,8%	0,9%
<i>Anteil der Befragten</i>	24.000	2.000	1.915

Eine grundlegende Veränderung, bei der sich der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht vollziehen konnte und man sich dadurch bessere Ergebnisse als in Terestyényis Forschung erhoffen durfte, brachte die politische Wende 1989 mit sich. Eine neue Verfassung wurde verabschiedet, auf die sich die Reformen des Bildungssystems stützten. Was die fremdsprachliche Bildung betrifft, ist eines der Kernelemente der neuen Gesetze wichtig zu erwähnen, nämlich das Recht auf muttersprachlichen Unterricht für nationale und ethnische Minderheiten, woraus später das Kapitel „Deutsch als Nationalitätensprache“ resultiert. Was als „fremdsprachliche Folge“ der Bildungsreformen zu erwähnen gilt, ist, dass Russisch als Pflichtfach im 3. und 4. Schuljahr abgeschafft und Deutsch, Englisch eingeführt wurden (vgl. Chaudhuri, Artzfeld 2000: 4417). Die Einführung der neuen Fremdsprachen-Pflichtfächer zog andere Veränderungen und somit auch Herausforderungen mit sich. Die nun als „überflüssig“ geltenden Russischlehrer wurden zu Englisch- und Deutschlehrern postgraduell umgeschult.

Bis zum Schuljahr 1997/98 erwarben von 4.900 Russischlehrern mehr als 2.400 postgraduelle Abschlüsse für das Fach Deutsch (vgl. Földes 2002: 184). Im Rahmen dieser postgraduellen Qualifikation wurden die Lehrkräfte so weitergebildet, dass sie im Stande waren, auf der Basis der vorhandenen fremdsprachendidaktischen Kompetenzen und durch die Erweiterung der Kenntnisse, die „neuen“, westlichen Sprachen in Anlehnung an den kommunikativen Ansatz zu vermitteln. Damit sollte nicht nur einer philologischen Grundbildung, sondern der bereits erwähnten Förderung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit beigetragen werden. Diese „sprachbildungspolitischen“ Veränderungen brachten auch eine Vielzahl an neuen Studiengängen mit sich, die es ermöglicht haben, eine Fremdsprache auf Lehramt zu studieren und zur Lehrtätigkeit befähigen. Aus diesem Grund wurden zahlreiche neue Sprachlehrstühle an Universitäten eingerichtet, was gleichzeitig einen neuen Weg in der Sprachlehrerausbildung – somit auch im DaF – einleitete.

Das Deutsche erfreut sich in Ungarn einer langen Tradition, in verschiedenen Funktionen: als Lingua franca, Nationalitätensprache, Bildungssprache, Unterrichtssprache und als Fremdsprache Deutsch an Schulen, Bildungseinrichtungen (vgl. Földes 2002: 184). Ausschlaggebend für den DaF-Unterricht ist bis heute nicht nur der 1995 neu eingeführte Nationale Grundlehrplan (NAT), sondern auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, im Einklang mit den jeweiligen Zielsetzungen: Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz, Förderung der Lernerautonomie, Befähigung zum autonomen, eigenverantwortlichen Handeln und Problemlösen in der Fremdsprache (vgl. Feld-Knapp 2015: 10). DaF als Fremdsprachendidaktik, als Forschungsdisziplin gewinnt auch in Ungarn seit den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung und trägt anhand von Veröffentlichungen den internationalen Untersuchungen im Bereich Fremdsprachendidaktik bei. Kolleginnen und Kollegen bestreben weltweit, dass DaF als Fremdsprachendidaktik einen eigenen Forschungsgegenstand bildet, damit die DaF-Lehrerausbildung sich nicht nur in Lehre ausschöpft, sondern in allen linguistischen Bereichen auch Forschungen umfasst (vgl. Feld-Knapp 2015: 21).

4.2 Deutsch als Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik in Deutschland

Die Untersuchungen über das Fach DaF in Deutschland haben einen recht aufschlussreichen Überblick über die Anfänge in der DDR, am heutigen Herder-Institut gegeben. Die Zielgruppe für DaF bildeten statt ausländischer Arbeitskräfte die ausländischen Studierenden in der BRD und in der DDR. Den Fachexperten zufolge waren die Lehrkräfte kaum darauf vorbereitet, Ausländern Deutsch beizubringen, da sie vorwiegend Germanisten, Slawisten, Romanisten und

Anglisten waren. Des Weiteren war in der DDR der Zugang zur westlichen Literatur begrenzt, wodurch der spezielle Bedarf an Unterrichtsmaterialien wesentlich beschränkt war. Zudem mangelte es an empirischen Untersuchungen, die der Unterrichtspraxis hilfreich hätten dienen können (vgl. Blei 2003: 10). Die Kernbereiche und Schwerpunkte der akademischen DaF Ausbildung in Deutschland entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten insbesondere durch interdisziplinäre Ausrichtungen bis hin zum Bologna-Prozess. Im Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache wurden die Basiskompetenzen zum Erreichen einer fachlichen Qualifikation für das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache formuliert (vgl. Casper-Hehne et al. 2006). Die unverzichtbaren Gegenstände, wie die deutsche Sprache als fremde Sprache, die Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums in der Fremdperspektive, Lernprozesse bezogen auf die Sprache Deutsch als fremde Sprache, die Vermittlung der Sprache Deutsch als fremde Sprache, kultureller Inhalte innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums, mindestens ein profiliertes berufsfachbezogenes Praktikum, Sprachlernerfahrung sowie die zentralen Kenntnisse und Fähigkeiten (Basiskompetenzen) im Bachelor- und die schwerpunktspezifischen Profile im Master-Studiengang (s. Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“) korrelieren nicht nur miteinander, sondern auch mit den geschilderten Schwerpunkten der ungarischen akademischen DaF-Ausbildung.

In Deutschland gibt nicht nur der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Auskunft über die einschlägigen akademischen DaF-Qualifikationen¹³, sondern auch das BAMF. Laut aktueller BAMF Angaben¹⁴ werden neben 5 online Lehrgängen von Universitäten und dem Goethe-Institut einschlägige DaF/DaZ-Zertifikate von 29 bundesweiten Universitäten für die Zulassung für die Lehrtätigkeit in Integrationskursen anerkannt.

Trotz profitabler Gemeinsamkeiten im bundesweiten und weltweiten DaF, müssen nicht nur bi- und multilaterale Hochschulkooperationen aufgebaut, sondern auch internationale und regionale Netzwerke gefördert werden. Nur so kann ein effizienter Beitrag zur Internationalisierung und Qualitätssicherung der DaF-Studiengänge im In- und Ausland geleistet werden (vgl. Middeke/Schmidt 2009: 63).

¹³ vgl. dazu u.a. „Quantitative Studie zur Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften an deutschen Hochschulen (WiSe 2014-15 bis WiSe 2016-17)“ und „Thesen zur DaF/DaZ-Lehrkräfteausbildung in Deutschland“ auf der Webseite von FaDaF; URL: <http://www.fadaf.de/de/aktuelles/> [02.07.2018]

¹⁴ vgl. dazu „Liste der einschlägig anerkannten (Hochschul)-Zertifikate DaF/DaZ“ und „Liste anderer DaF/DaZ-Zertifikate“; BAMF; URL: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> [02.07.2018]

4.3 Deutsch als Zweitsprachenunterricht und seine Didaktik in Deutschland

Einerseits spricht man im Gegensatz zu DaF dann über Deutsch als Zweitsprache, wenn in erster Linie nicht über den vorrangig gesteuerten Spracherwerb gesprochen wird, sondern über den ungesteuerten Deutscherwerb z.B. im Falle von Migrantinnen und Migranten, die in ihrem Alltag in einem deutschsprachigen Raum Deutsch erwerben (vgl. Huneke/Steinig 2000: 7). Im konkreten Fall des deutschen Bildungswesens hat man mit Deutsch als Zweitsprache zu tun. Der DaZ-Erwerb erfolgt nicht linear, sondern dynamisch und es kann im Erwerbsprozess stetig zu Rückschritten kommen. Dabei spielt einerseits die Unterscheidung zwischen dem ungesteuerten und dem gesteuerten Zweitspracherwerb eine wesentliche Rolle, andererseits ob vom DaZ-Erwerb bei Kindern oder bei Erwachsenen die Rede ist (vgl. de Cillia 2017: 5).

Demzufolge erwerben erwachsene Migrantinnen und Migranten in Deutschland Deutsch als Zweitsprache meist „zweigleisig“: einerseits ungesteuert im deutschsprachigen Umfeld, andererseits gesteuert im Unterricht, zumeist – hinsichtlich der Erstsprache der SprachlernerInnen – in heterogenen Sprachlernklassen (s. Integrationskurse).

Der Deutscherwerb bei Migrantenkindern verläuft zum Erstspracherwerb zeitversetzt, was meist als bewusster Prozess erfahren und erst später durch formale Lehr- und Lernverfahren (z.B. Deutsch an der Schule) gesteuert wird. Später kommt also meist der gesteuerte Fremdspracheunterricht im schulischen Kontext hinzu, indem Kinder z.B. Spanisch, Französisch usw. lernen (vgl. de Cillia 2017: 2). Im Vergleich zur Erwachsenenbildung findet dieser zweite Fremdspracherwerbsprozess im curricularen Kontext hinsichtlich der Ausgangssprache Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in einer homogeneren Umgebung statt. Demzufolge wären erwachsene MigrantInnen sowohl „ungesteuerte“ als auch „gesteuerte“ DaZler und ihre Kinder entweder DaZler oder einfach SchülerInnen im deutschen Schulsystem, die neben dem schulischen Deutschunterricht weitere Fremdsprachen gesteuert erwerben.

Dies wird politisch und ideologisch umstritten betrachtet und wird von den Zweitsprachkenntnissen abhängig gemacht (vgl. Melchior 2011: 12).

In Anbetracht der hohen Anzahl Zugewanderten in Deutschland müssen neben den asylrechtlichen Verfahren sowohl die Schulpflicht bei Kindern und Jugendlichen als auch der verpflichtende Besuch eines Integrationskurses von Erwachsenen in Betracht gezogen werden. In Niedersachsen erwerben geflüchtete Kinder und Jugendliche nach der Zuweisung zu Kommunen in der Regel unmittelbar das Recht auf Beschulung und Bildung¹⁵. Erwachsene,

¹⁵ vgl. dazu „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ auf der Webseite des Niedersächsischen Kultusministeriums; URL: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/foerderung_von_fluechtlingskindern_niedersaechsischen_schulen/foerderung-von-fluechtlingskindern-136434.html [02.07.2018]

die ihre Aufenthaltserlaubnis nach dem 1. Januar 2005 erhalten haben und sich nicht oder nicht auf eine ausreichende Art auf Deutsch verständigen können (unter B1 Niveau des GeR), sind verpflichtet, einen Integrationskurs zu absolvieren. Die Teilnahmeverpflichtung wird von der Ausländerbehörde festgestellt.

Welche pädagogischen Konsequenzen und didaktischen Schlüsse lassen sich daraus sowohl für den Unterricht für Schüler als auch für Erwachsene ziehen? Um einer „doppelten Halbsprachigkeit“ bei DeutschlernerInnen entgegenzuwirken, müssen in der DaZ-Didaktik und Methodik auch andere Aspekte wesentlich ernst genommen werden. DaZ-Lernklassen¹⁶ sind meist von individueller Mehrsprachigkeit geprägt, was andere, neuartige pädagogische Konzepte fordert. Einerseits gilt die Stabilisierung der Erstsprache vor dem Zweitspracherwerb und eine zweisprachige Erziehung sollte in einem sprachhomogenen oder bilingualen Gruppen geschehen. Des Weiteren gilt die systematische Förderung des Zweitspracherwerbs (vgl. Rösch 2001: 9). Zentral zu berücksichtigen gelten: die Erstsprache, die den Erwerb von anderen Sprachen fördert; Differenzierung im Unterrichtsgeschehen und in der Leistungsbeurteilung (vgl. de Cillia 2017: 6); möglichst viel Sprache im Unterricht anbieten, damit die Sprache als Kommunikationsmittel erlebt wird; Berücksichtigung individueller Lernprozesse; Förderung des selbstentdeckenden Lernens; Berücksichtigung des Alters der Lernenden und der darauf abgestimmten Vermittlungsformen; Bewertung der Leistungen nach Erwerbsstufen (vgl. Griebhaber 2001). Ein umfassendes didaktisch-methodisches Wissen über den Fachbereich Deutsch als Zweitsprache, in Anlehnung an aktuelle Forschungsergebnisse des Zweitspracherwerbs und der Zweitsprachendidaktik, liefert das Studienfach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Im Fach DiDaZ sind Studienmöglichkeiten angeboten wie: DiDaZ als Drittelstudium, als Erweiterungsstudium, Berufssprache Deutsch und Promotionsstudium. Angehende Lehrer der Grund-, Mittel-, Förder- und Berufsbildenden Schulen sowie Realschulen und Gymnasien werden auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Unterricht vorbereitet¹⁷. Studierende des Grundschullehramtes in den Fächern Mathe, Deutsch, Kunst- und Musik- oder Sport- und MittelschullehramtsstudentInnen können sich für DiDaZ als Didaktikfach entscheiden. Im Didaktikfach GS gelten zwei Ablaufmöglichkeiten. Beide dieser Abläufe bestehen aus einem Basis- und einem Aufbaumodul. Die Grundlage des Basismoduls bildet jeweils die mit

¹⁶ Die individuelle Mehrsprachigkeit von DaZ-Lernklassen lässt sich mit den Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis erklären. Vgl. dazu die einführenden Kapitel mit den statistischen Angaben.

¹⁷ vgl. dazu die Informationen des Studienfaches DiDaZ am Lehrstuhl Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der FAU Erlangen-Nürnberg; URL: <https://www.didaz.phil.fau.de/studium/> [02.08.2018]

Tutorium verbundene Vorlesung *„Einführung in die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“*. Darauf bauen Seminare wie *„Theorie und Praxis“* (Variante 1) und *„Methoden, Verfahren, Arbeitsformen und Medien“* (Variante 2) in jeweiliger Verbindung mit Tutorium zu *„Grundlagen des Deutschen als Zweitsprache“*. Dem Basismodul folgt das Aufbaumodul mit einem Seminar und Tutorium. Einerseits *„Produktiver und rezeptiver Umgang mit Texten und Literatur/Fachsprache“* (Variante 1), andererseits *„Reflexion über Sprachen und Sprachgebrauch/Sprachdiagnostik“* (Variante 2). Die Studierenden legen Modulprüfungen, ohne zusätzliche Staatsexamensklausur, ab.

Im Didaktikfach MS werden ebenfalls Basis- und Aufbaumodule berücksichtigt. Der Einstieg ins Basismodul, ist dem des Didaktikfaches GS gleichzusetzen, mit dem Unterschied, dass die Seminare aus dem GS Aufbaumodul in das Basismodul vorrücken und mit einem weiteren Seminar *„Fachsprache“* (Variante 1) oder einem *Tutorium* (Variante 2) verbunden sind. Dem folgt das Aufbaumodul mit den Seminaren *„Reflexion über Sprachen und Sprachgebrauch/Sprachdiagnostik“*, *„Produktiver und rezeptiver Umgang mit Texten und Literatur/Fachsprache“* und *„Interkulturelle Bildung, Migration, Integration“* und einem Tutorium. Dieses Studium wird mit einer Staatsexamensklausur abgeschlossen. Zudem ist in beiden Fächern ein dreiwöchiges Praktikum möglich.

Das DiDaZ Erweiterungsstudium ist anders strukturiert und wird „grundständig“ oder „nachträglich“ studiert. Jeweils ist nach dem allgemeinen, ein weiteres Staatsexamen im Fach abzulegen und das Studium ist sowohl mit einem Sprachkurs in einer Partnersprache als auch einem dreiwöchigen Praktikum verbunden. Auch in dieser Form des DiDaZ Studiums sind die Grundlagen des Deutschen als Zweitsprache obligatorisch. Im Anschluss an die Basisvorlesung (wie oben beschrieben) werden Seminare wie *„Theorie und Praxis“* und *„Sprache im Fachunterricht“* belegt. Im darauffolgenden Modul vertiefen und erweitern Studierende ihre Kenntnisse in *„Linguistischen Grundlagen“*, *„Zweitspracherwerb“* und *„Sprachdiagnostik“*. Dem folgt das dritte Modul *„Lehren und Lernen in der zweiten Sprache“*. Das Modul ist aufgeteilt in: *Vermittlung von Test- und Diskurskompetenz, Medien im DaZ-Kontext, Sprachgebrauch und Sprachvermittlung, Sprachvergleich unter didaktischen Aspekt*. Die abschließenden Sprachmodule I.-II. sind in relevanten Migranten- und Partnersprachen¹⁸ zu absolvieren.

¹⁸ Als relevante Migranten- und Partnersprache sind den aktuellen BAMF Statistiken vom Juli 2018 zufolge Arabisch, Türkisch, Persisch und afrikanische Sprachen. Vgl. dazu *„Aktuelle Zahlen zu Asyl. Juli 2018“* auf der Webseite des BAMF;
URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juli-2018.pdf?__blob=publicationFile [06.08.2018]

Des Weiteren wird für Studierende der Wirtschaftspädagogik (Studienrichtung II, B.A., M.A.) als Zweitfachmodul angeboten, sich für Berufssprache Deutsch zu entscheiden. Sowohl im B.A. als auch im M.A. Studiengang verläuft die akademische Ausbildung streng interdisziplinär. Demzufolge sind B.A.-Module zu *Grundlagen des Deutschen als Zweitsprache, Sprachsystem und Sprachdiagnostik, Praxis der Berufssprache Deutsch* sowie M.A.-Module zu *Partnersprachen, zum Lehren und Lernen in der zweiten Sprache, zur Praxis der Berufssprache Deutsch II, Grundlagen der neueren deutschen Literaturwissenschaft I-II* und das Basismodul *Grundlagen der Fachdidaktik Deutsch* zu belegen.

Das Fach Deutsch als Zweitsprache erfordert demnach ein streng interdisziplinär ausgerichtetes Studium in Anlehnung sowohl an die germanistische Sprachwissenschaft als auch an die Zweitspracherwerbstheorien und Zweitsprachdidaktik. Tatsache ist, dass das Deutsche nicht zugleich als Erstsprache aller SchülerInnen im deutschen Schulwesen zu betrachten ist, daher wird der interdisziplinären Ausbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache und den Grundlagenkenntnissen der auszubildenden Lehrkräfte in einer Migranten- oder Partnersprache eine besonders wichtige Rolle zugesprochen. Folglich ist die Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung unumgänglich. Des Weiteren darf der allgemeine Fremdsprachenunterricht nicht nur als die Aufgabe der SprachlehrerInnen angesehen werden, sondern als eine Aufgabe aller Lehrkräfte, denn jeder Unterricht ist zugleich Sprachunterricht (vgl. de Cillia 2017: 6).

4.4 Deutsch als Nationalitätensprachenunterricht und seine Didaktik in Ungarn

In Ungarn erfreut sich das Deutsche einem hohen Ansehen und nimmt eine spezifische Stellung ein. Dies nicht nur aus historischer, sondern u.a. auch aus Sicht der Varietätenlinguistik und der Dialektologie. Der ungarndeutschen Dialektologie zufolge sind in Ungarn die hochdeutschen-, ober- und mitteldeutschen Dialekte fast ausnahmslos vertreten. Es existiert jedoch keine einheitliche ungarndeutsche Sprache, denn alle dieser Mundarten werden als Siedlungsmundarten betrachtet, die durch Mundartmischung und in Ausgleichsprozessen entstanden sind (vgl. Hutterer 1991: 215-280). Die ungarndeutsche Nationalität macht in etwa 2% der ungarischen Bevölkerung aus und somit die größte nationale Minderheit des Landes¹⁹. Das ungarische Nationalitätengesetz Nr. CLXXIX. / 2011 sichert u.a. auch die Bildungs-, kulturelle und Medienrechte der Nationalitäten, in dessen Rahmen das Fach Deutsch als Nationalitätensprache in Erscheinung tritt. Der DaN-Unterricht wird in drei Formen angeboten:

¹⁹ Bei der letzten Volkszählung im Jahr 2011 in Ungarn bekannten sich 185 696 Personen als Ungarndeutsche. vgl. dazu „Deutsche Minderheit in Ungarn“ auf der Webseite der Universität Pécs; URL: https://pte.hu/deutsch/deutsche_minderheit_ungarn [02.08.2018]

(1) als Muttersprachenunterricht an ungarndeutschen Nationalitätenschulen, indem außer dem Schulfach ungarische Sprache und Literatur in Deutsch unterrichtet wird; (2) bilingualer Unterricht an zweisprachigen deutschen Nationalitätenschulen, indem eine adäquate Zweisprachigkeit erzielt wird und mindestens drei Schulfächer in deutscher Sprache unterrichtet werden (mind. 50% der wöchentlichen Schulunterrichtsstunden) z.B. Kunst, Sport o.Ä. in der Unterstufe und fachspezifische Unterrichtsfächer sowie in Form vom Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätentänze in der Oberstufe; (3) zwei Formen des Sprachunterrichts mit Ausrichtung auf Nationalitätenunterricht, indem der Nationalitätenkunde-Unterricht in expliziter oder in integrierter Form stattfindet; dabei unterscheidet man zwischen der (3.1) standardisierten und der (3.2) erweiterten Form des Nationalitätenunterrichts. Dieser Unterschied macht sich in dem bemerkbar, dass in der erweiterten Form schon ab der 1. Grundschulklasse drei Unterrichtsfächer in Deutsch unterrichtet werden können wie z.B. Gesang, Tänze, Kommunikation, Drama, Umweltkunde und Geschichte (vgl. Takács 2013: 79). Die geschilderten speziellen Formen des DaN- und auch innerhalb des DaN-Unterrichts fordern neben den allgemeinen sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen auch anderweitige pädagogische Kompetenzen und eine spezifischere Herangehensweise in der Vermittlung der deutschen Sprache. Auf das „spezifischere Tätigkeitsfeld“ – Deutschunterricht als Nationalitätensprache – ausgerichtete Lehramtsstudium nahm in den letzten Jahrzehnten Einzug in das ungarische Germanistikstudium auf Lehramt und wurden dem Bologna Prozess auch angepasst. Germanistik im Allgemeinen studiert man im Bachelor mit den Fachrichtungen *Deutsch, Deutsch als Nationalitätenfach, Niederlandistik oder Skandinavistik*. Master Studiengänge sind u.a.: *Deutsche Sprache, Literatur und Kultur; Deutsch als Minderheitensprache und Kultur*, die jeweils auf Lehramt studiert werden können.

Der heutige DaN-Unterricht konzentriert sich auf vier größere Gebiete, Komitate²⁰ in Ungarn: Branau, Pest, Tolnau und Budapest, also auf die von „Schwaben“²¹ vorwiegend bewohnten Gebiete. Alle drei o.g. Varianten des DaN-Unterrichts sind in der ungarischen Schullandschaft vertreten, wobei sich die 3. Form durchgehend durchsetzt, denn immer weniger Schulen können den Anforderungen des „Muttersprachenunterrichts“ nachkommen und oft mangelt es an Personal, an Lehrmaterialien (vgl. Takács 2013: 87). Hinzu kommt, dass der

²⁰ Als Komitate werden in Ungarn Verwaltungsbezirke genannt. Vgl. dazu Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Komitat> [02.08.2018]; Seit 1950 ist das Land in 19 Komitate aufgeteilt. Die meisten Ungarndeutschen leben in der sog. „Schwäbischen Türkei“, der größten deutschen Sprachinsel im heutigen Ungarn, zu der die Komitate Branau, Tolnau und die Schomodei gehören.

²¹ Das Wort „*Schwabe*“ galt und gilt bis heute noch als Synonym für *Deutsch*. Das Wort verweist auf den historischen Hintergrund, dass die ersten deutschstämmigen Siedler in Ungarn Schwaben waren. Auf die Nationalität wurde die Bezeichnung *Donauschwaben* ab dem ersten Viertel des 20. Jahrhunderts übertragen, welche sich mit der politischen Konnotation *Ungarndeutsch* heute zumeist erklären lässt. Schwaben im sprachwissenschaftlichen Sinne lebten und leben aber nur z.B. in der Gemeinde Hajosch, im Komitat Bács-Kiskun (vgl. Hutterer, 1991).

„Muttersprachenunterricht“, im eigentlichen Sinne also Deutsch als Zweitsprache, heute kaum noch realisierbar ist. Nur ein geringer Teil der Angehörigen der deutschen Minderheit verfügt über adäquate Deutsch- sowie Mundartkenntnisse (vgl. Paul 2001: 1544-1550).

Durch die Hochschulreformen der 1990er Jahre bis hin zum Bologna Prozess veränderte sich das ungarische Germanistikstudium stetig. Gerade im Fachbereich DaN hat sich in den letzten Jahren Vieles getan. Neben der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie der Deutschdidaktik, ist das DaN-Studium in enger Kombination mit den pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Lehramtsinhalten facettenreich erweitert aufgebaut. Berücksichtigt werden Studieninhalte u.a. wie: *Varietäten des Deutschen im Deutschunterricht, Sprachkontakt Deutsch-Ungarisch im Deutscherwerb, Kontrastive Linguistik im Fremdsprachenunterricht, Komparatistik, anwendungsbezogene Sozio- und Ethnolinguistik, Geschichte und immaterielles Kulturerbe der Ungarndeutschen, Dialektologie, Theoretische und praktische Grundlagen des Deutschen als Nationalitätensprache, Didaktik und Methodik des Deutschen als Nationalitätensprache, Unterrichtsplanung und Unterrichtsmethodik DaN*²². Das Studium beinhaltet des Weiteren verpflichtende Praktika und wird mit zwei Staatsexamen, im Hauptfach und für das Lehramt abgeschlossen.

Die DaN-Schulen richten sich in ihren lokalen Lehrplänen nach den Rahmenlehrplänen der bilingualen und deutschen Nationalitätenschulen. Für den DaN-Unterricht gelten die Kompetenzbereiche: sprachliche Handlungskompetenz, landeskundlich-interkulturelle Kompetenz, linguistische Kompetenz und Methodenkompetenz. Der allgemeinen GeR Niveaustufenbeschreibungen entsprechend verläuft der DaN-Unterricht vom A1 bis zum C1 Niveau. Es ist jedoch zu beachten, dass „sowohl aufgrund des schulischen Lernzusammenhangs als auch aufgrund der Einbettung in den speziellen Bereich der Minderheitenbildung der Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen und der Nationalitätenschulen inhaltlich aber deutlich andere Schwerpunkte als der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen setzt“²³.

Ein DaN-Lehrer verfügt demnach neben den für den DaF-Bereich beschriebenen unterrichtsbezogenen Lehrerkompetenzen auch über andere methodisch-didaktische Fertigkeiten, die für den mit minderheitenspezifischen Inhalten verbundenen DaN-Unterricht ausschlaggebend sind. Dazu werden an dieser Stelle Kompetenzen gezählt, wie:

²² vgl. dazu die Studien- und Prüfungsordnung zur Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Pécs; URL: http://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/files/felveteli/BA/ba_germanisztika_nnm_18.pdf [02.08.2018]

²³ vgl. dazu die Rahmenlehrpläne der ungarndeutschen Schulen, u.a.: Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht an bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen. 2010. Budapest.

URL: http://www.udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fuegel/wuf-rahmenlehrplan-bilingual.pdf [02.08.2018]

Vermittlungskompetenz zur Wahrnehmung (ungarndeutscher) (sprach)historischer Ereignisse, entdeckungs- und erlebnispädagogische Kompetenz zum immateriellen Kulturerbe des (Ungarn)Deutschtums, Ausweitung der Wertschätzungskompetenz der Lernenden hinsichtlich des Erhalts vom Nationalitätenerbe, mundartlicher Sprachlehr- und Sprachlernkompetenz, kontaktlinguistische Kompetenz in den deutschen-ungarischen-ungarndeutschen Sprache(n) und autobiographische Lehrkompetenz (z.B. für die Arbeit mit Zeitzeugen), die sich in der Ausbildung einer charakteristischen, ungarndeutschen - (sprach)pädagogischen Identität widerspiegeln.

4.5 Zusammenfassung

Das Ziel der in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Typologie des Deutschen als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache im deutsch-ungarischen Vergleich ist, dass diese Disziplinen und die Lehrtätigkeit in diesen Fächern an wissenschaftlicher Bedeutung gewinnen und dadurch explizit erkannt wird, dass nicht jeder Deutsch unterrichten kann – auch nicht in improvisierten Deutschkursen, wie es heutzutage bundesweit oft der Fall ist –, sondern die Lehrtätigkeit in diesen Fächern auch wie in anderen, auf einer gut fundierten sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Basis beruht. Nicht zuletzt sollen damit Einblicke in internationale Qualitätsstandards ermöglicht werden, damit die eine Didaktik von der anderen profitiert und ihre facettenreichen Profile erweitern kann. Denn eine Didaktik ist niemals beständig. Sie verändert sich und muss sich der Änderung öffnen können, indem sie anderweitige, neuartige Konzepte aufgreift und sich den neuen multikulturellen Gesellschaften anpasst. Nur das Zusammenwirken all dieser Faktoren kann dazu beitragen, Europa mehrsprachig zu erziehen, zu gestalten und den Weg einer auf die gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bestrebungen abgestimmten sprachlichen, kulturellen Integration gehen. Ein Bindeglied stellen dabei SprachlehrerInnen dar, die es sich zur Aufgabe machen, den Anforderungen eines mehrsprachigen Europas gerecht zu werden und dieser Multilingualität fachgerecht beitragen. Folglich soll hier aufgrund der bundes- und europaweiten durchwachsenen Gestaltung des Deutschen als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache die Empfehlung stehen, einer Einheitlichkeit zu folgen. Diese beruht nicht nur auf einer germanistischen Grundausbildung in Sprach- und Literaturwissenschaften sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne, sondern auch auf einer darauf strukturiert abgestimmten und aufbauenden pädagogisch-psychologischen Lehrerbildung mit all ihrer fachdidaktischen und fächerübergreifenden Facetten. Des Weiteren sollten die aktuellen Ergebnisse der Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprachforschungen im internationalen

Vergleich zur Studienvertiefung herangezogen und weiter analysiert werden, um neue Erkenntnisse für den Deutschunterricht gewinnen zu können. Die Analyse und Weiterentwicklung z.B. des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und länderspezifischen Curricula zum Spracherwerb sollten in den Vordergrund rücken, zu einander in Relation gesetzt werden und Relevanzen im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen und auf den damit verbundenen soziolinguistischen Wandel in den Sprachunterricht miteinbezogen und weiterentwickelt werden. Der pädagogische Austausch in den DaF-, DaZ-, DaN-Bereichen sollte intensiv und kontinuierlich ablaufen, damit fremdsprachendidaktische Fortschritte in einem internationalen Kontext reflektiert werden und die daraus gewonnenen Schlüsse Anwendung finden.

Des Weiteren sollte erzielt werden, einem einheitlichen Basisoperatorenkatalog – insbesondere für die Vorbereitung auf das Ablegen von Sprachprüfungen – in Anlehnung an die GeR Niveaustufen und an die jeweiligen Anforderungsbereiche, an die Zielsetzungen und an die Adressaten des DaF-, DaZ-, DaN-Unterrichts zu folgen.

5. Hypothesen: Phraseologismen als Lehr- und Lernproblem

Nach Lüger (1997) sind Phraseologismen für MuttersprachlerInnen zwar selbstverständlich, sie werden jedoch bei DaF/DaZ-LernerInnen im Fremdsprachenerwerb zu „Stolpersteinen“. Des Weiteren erklärt Lüger, dass sich der Fremdspracheunterricht nicht auf die Vermittlung eines elementaren Wortschatzes und eines bestimmten Inventars an grammatischen Regeln beschränken soll, sondern sich auch auf die Schulung „komplexer Einheiten“ konzentrieren muss. Lüger bezieht sich in seinen Untersuchungen auf die Eigenschaften der Phraseologismen und deutet diese als quasi Fehlerquelle bzw. als den ersten „Stolperstein“ der Phrasemvermittlung im FSU. Diese sind: die Mehrgliedrigkeit und die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Besonderheiten der phraseologischen Mehrworteinheiten.

Jazbec und Enčeva (2012) sind aufgrund der Untersuchungen von international angewandten DaF-Lehrwerken der B2 Niveaustufe des GeR auch zum Fazit gekommen, dass die Vermittlung von Phraseologismen weiterhin eine „Luxusauffassung“ darstellt. Jazbec und Enčeva (2012) sprechen auch die Problematik der im GeR verfassten Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht an. Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen gehören Phraseologismen erst der C1 Niveaustufe (kompetentes Niveau) an. Von den Erkenntnissen der beiden AutorInnen ausgegangen, lassen sich die Hypothesen und Fragestellungen mit dem Einverständnis zu den Argumenten der genannten SprachwissenschaftlerInnen erklären und ableiten. Es wird einerseits die gleiche Meinung bzgl. der unabdingbaren Präsenz der Phraseme im DaF/DaZ/DaN-Unterricht auf jeder Niveaustufe vertreten. Andererseits wird erachtet, dass die Vermittlung und Aneignung von Phraseologismen als Lehr- und Lernproblem im Fremdsprachenunterricht zu betrachten sind.

Die Forschungsaspekte der Arbeit sind u.a. in der Fragestellung verankert, inwieweit die phraseologische Kompetenz in DaF/DaZ/DaN-Lehrwerken und internationalen Sprachtests nach GeR Niveaustufen gefordert und gemessen wird – im deutsch- ungarischen Vergleich. Dabei werden die curricularen Einbettungsmöglichkeiten (vgl. Lüger, 1997) von Phraseologismen im FSU in Betracht gezogen. Die von Lüger erfassten Einbettungsmöglichkeiten werden unter phraseodidaktischem Aspekt und im internationalen Vergleich untersucht und folgendermaßen ergänzt:

- 1) Reflexion und Analyse des deutsch-ungarischen DaF/DaZ/DaN-Unterrichts:
 - a) Theorie und Praxis hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse zur phraseologischen Kompetenz von DaF/DaZ/DaN-LernerInnen;
 - b) regionale und überregionale Lehrwerkanalysen zum phraseologischen Inventar;

- 2) Phraseologische Kompetenz der DaF/DaZ-LernerInnen;
- 3) Phraseologisches Inventar der Deutschsprachprüfungen einzelner Deutschsprachprüfungen;
- 4) Messung der phraseologischen Kompetenz in Deutschsprachprüfungen;

Aus den in den vorangehenden Kapiteln kurz gefassten Fragestellungen ergeben sich folgende zentrale und die aus ihnen abgeleiteten Hypothesen:

- 1) Inwieweit erfolgt die Einbettung der Phraseologie in die Didaktik des Deutschen als Fremd-, Zweit- und Nationalitätensprache im bundesweiten und ungarischen Deutschunterricht?

Hypothese 1.: In der einschlägigen Literatur wird über eine unzureichende phraseologische Kompetenz von FremdsprachenlernerInnen diskutiert. Dabei wird kein Akzent auf das phraseologische und phraseodidaktische Wissen der SprachlehrerInnen bzw. auf die Anwendung der Phraseodidaktik gelegt. Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen der (mangelnden) phraseologischen Kompetenz der SprachlernerInnen und den phraseodidaktisch-methodischen Kenntnissen der SprachlehrerInnen.

- 2) Die fragwürdige phraseologische bzw. phraseodidaktische Kompetenz korreliert mit der mangelhaften Repräsentation von Phraseologismen in DaF/DaZ-Lehrwerken. So stellt sich die Frage, welchen Aufschluss die Lehrwerkanalysen über den phraseologischen Inhalt geben und inwieweit beeinträchtigt dieser Mangel an Phraseologismen die Phrasemkompetenz von LernerInnen bzw. die methodische Phrasemkompetenz der Lehrenden?

Hypothese 2.: Die mangelhafte Repräsentation von Phraseologismen in DaF/DaZ/DaN-Lehrwerken der einzelnen Niveaustufen des GeR führt zu einer unzureichenden phraseologischen Kompetenz der SprachlernerInnen.

- 3) Die didaktisch-methodischen Anforderungen bzgl. der Phrasenschulung im Hinblick auf die Übungstypologie lassen die Fragen aufkommen:

- ob hinsichtlich der Phrasemvermittlung eine explizite oder implizite Wortschatzarbeit im FSU angestrebt wird.
- ob die Kontextualisierung von Phrasemen durchgehend erfolgt.

- ob die Kontextualisierung von Phrasemen hinsichtlich ihres „literarischen“ Mehrwerts in Kombination mit deutschsprachiger Literatur erfolgt.
- und ob dadurch die Phrasemkompetenz und/oder einzelne Phrasentypen dem aktiven oder dem passiven Wortschatz der DeutschlerInnen zuzuordnen sind.

Hypothese 3.: Die bisherigen Lehrwerkanalysen zeugen über eine implizite Wortschatzarbeit, wobei Phraseologismen in grammatische Übungen eingebettet werden und dadurch an Bedeutung verlieren. Dazu werden satzwertige Phraseme ohne Kontext vermittelt und nehmen somit einen Platz im passiven Wortschatz ein.

4) Wie wird der phraseodidaktische Vierschritt im Fertigkeitstraining durchlaufen und inwieweit lässt sich die phraseologische Kompetenz von DaF/DaZ/DaN-LernerInnen messen?

Hypothese 4.: Phraseologismen sollen von Anfang an im DaF/DaZ/DaN-Unterricht vermittelt werden. Da sich Didaktiker uneinig darüber sind, ab welchem Sprachniveau die Vermittlung der Phraseologismen ausschlaggebend ist, wird die Auffassung aufgrund der Kurzanalyse des Wortschatzes der DTZ Prüfung (Deutsch Test für Zuwanderer) folgendermaßen begründet: das Konzept der bundesweiten Alphabetisierung, welches für die Durchführung von Integrationskursen das A und O ist, berücksichtigt die systematische Vermittlung von festen Mehrworteinheiten nicht explizit. Es baut auf die nicht vorhandenen oder mangelnden Kenntnisse der KursteilnehmerInnen auf und vermittelt neben der Alphabetisierung den Grundwortschatz für Alltag und Beruf. Diesbezüglich wird jedoch weder auf eine explizite Vermittlung von (festen) Mehrwortlexemen, wie z.B. Kollokationen oder Funktionsverbgefügen geachtet, noch auf die Vermittlung von (teil)idiomatischen Wendungen. Wird jedoch eine DTZ Musterprüfung, welche Prüfung als Abschlussprüfung der Integrationskurse eingesetzt wird, einer Untersuchung auf ihr phraseologisches Inventar unterzogen, ist es festzustellen, dass – wenn auch ‚nur‘ in Bezug auf rezeptive Fertigkeiten – die phraseologische Kompetenz der Prüflinge gemessen wird. Dazu sollen hier exemplarisch einige Beispiele stehen: *einen (Vorstellungs)Termin mit jm. vereinbaren, Lust auf etw. haben, Geld verdienen* etc. Selbst das Kurzbeispiel untermauert bereits die Hypothese, dass A) eine systematische und explizite Phrasenschulung bereits ab der Alphabetisierung und/oder ab der Grundstufe angestrebt und, dass B) sowohl auf die Förderung der rezeptiven als auch auf die der produktiven Fertigkeiten aufgebaut werden soll. Diese Zielsetzung ist durch das Anwenden und Erweitern des phraseologischen Vierschritts zu erreichen (vgl. dazu Kapitel „Phraseodidaktik“).

6. Untersuchungsmethodik und Untersuchungsinstrument

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die phraseologische Fremdsprachenkompetenz der DeutschlernerInnen im deutsch-ungarischen Vergleich. Vor diesem Hintergrund lässt sich die zentrale Forschungsfrage wie folgt formulieren:

Wie kompetent sind erwachsene DaF/DaZ/DaN-LernerInnen bzgl. der Entdeckung-Entschlüsselung und des Verstehens und Anwendens von phraseologischen Mehrworteinheiten?

Der zentralen Forschungsfrage entsprechend wurde als Erhebungsinstrument die Onlinebefragung als moderne Form der schriftlichen Befragung gewählt (vgl. Knußmann 2012: 60). Reder (2005: 125) begründet ihre Entscheidung bzgl. der schriftlichen Befragung damit, „dass schriftlich die Stress-Situation auch dadurch entschärft wird, dass der Lerner die Aufgaben wiederholt angehen kann und ihm Zeit zur Verfügung steht, um Antworten zu überlegen und zu verbessern.“ Zweitens nennt sie zusätzlich die Aspekte des anonymen Testens und die leichtere Auswertung der Daten. Diesen Begründungen schließe ich mich an und nenne zusätzlich den phraseologischen Vierschritt von Kühn (1996), wobei für das Entdecken – Verstehen – Verwenden und Festigen von Phraseologismen eine schriftliche Befragung im Hinblick auf die Kontextualisierung von festen Mehrwortlexemen viel sinnvoller erscheint als eine mündliche Befragung.

Weitere Gründe, die für eine Onlinebefragung sprechen, lassen sich einerseits mit dem deutsch-ungarischen Vergleich erklären. Für die Probandengewinnung in Deutschland und in Ungarn hätten sich finanzielle und zeitliche Erschwernisse ergeben, weswegen auf eine persönliche schriftliche Befragung verzichtet wurde. Entscheidet man sich für einen Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument, fasst man ebenso den Entschluss, mit subjektiven Daten zu arbeiten, da der Fragebogen persönliche Einschätzungen und Meinungen der ProbandInnen erhebt (vgl. Břenek 2017: 53, Ender/Kaiser 2009: 9), wie es z.B. in der gängigen DaF/DaZ-Didaktik auch in Form von *Sprachenportfolios* der Fall ist, welche der Reflexion und Dokumentation der eigenen Sprachlernerfahrungen sowie der Einschätzung eigener Sprachkenntnisse dienen. Andererseits sind Fragebogenerhebungen in korpus-, phraseologismus- und in probandenorientierten Befragungen und statistischen Auswertungen grundlegend, um z.B. lexikalische Beiträge zu liefern, phraseologische Minima/Optima für den FSU zur Verfügung zu stellen oder den Spracherwerbsprozess zu beschreiben (vgl. Juska-Bacher 2006: 93). Neben unwiderlegbaren Vorteilen einer Online-Fragebogenerhebung ist es ebenso äußerst wichtig zu beachten, dass beispielsweise die Rücklaufquote schwer einzuschätzen ist, die z.B. in Abhängigkeit von der Erreichbarkeit und vom online Zugang der Befragten, deren Motivation,

der Verständlichkeit der Fragen etc. unterschiedlich ausfällt. Hierbei spielen sowohl die Länge des Fragebogens als auch die Art der Fragen (offen/geschlossen) eine Rolle, um den Motivationsverlust der ProbandInnen zu vermeiden (vgl. Albert/Marx 2016: 64). Des Weiteren gilt, dass man anhand der erhobenen Daten auf das Sprachwissen – hier auf die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz – schließt, anstatt den (phraseologischen) Sprachgebrauch zu objektivieren (vgl. Schlobinski 1996: 40). Die vorliegende empirische phraseologische Untersuchung geht von korpus- und probandenorientierten Daten aus, ist mehrdimensional und legt den Schwerpunkt auf die Bekanntheit der im Korpus enthaltenen Phraseologismen. Laut Juska-Bacher (2006: 93) fehlen bisher im deutschen Sprachraum phraseologische Befragungen, welche im Hinblick auf phraseologische Kompetenzen den Einfluss mehrerer Faktoren untersuchen und/oder diese zueinander in Relation setzen. Die Mehrdimensionalität wird durch die Überprüfung der Hypothesen einerseits deskriptiv zusammengefasst, andererseits mithilfe schließender Statistiken untersucht. Den entscheidenden Faktoren der Untersuchung im Zusammenhang mit dem phraseologischen Korpus und dem Probandenkreis liegen weitere Aspekte zugrunde.

LehrerInnen in der Unterrichtspraxis stehen des Öfteren vor der Frage, welche und ab welcher Niveaustufe Phraseologismen vermittelt werden sollten. Aufgrund dessen war es besonders wichtig, gebräuchliche Phraseologismen in authentischen, aktuellen Texten für die Untersuchung heranzuziehen. Ein anderer Grund für die Entscheidung liegt darin, dass erwachsene ProbandInnen sich an der Befragung beteiligten, die zum Zeitpunkt der Befragung u.a. entweder ein deutschsprachiges Studium anstrebten und/oder auf Prüfungen für den deutschen Hochschulzugang vorbereitet wurden. Für das Zusammenstellen des Fragebogens wurden weitere zwei wesentliche Aspekte in den Vordergrund gestellt:

Erstens der Kernbereich eines phraseologischen Optimums (Hallsteindóttir et. al. 2006) und zweitens die Übungsformen für Phraseologismen (Lüger 1997). Das phraseologische Optimum ist als Ergebnis von zwei unabhängig voneinander durchgeführten und zueinander in Relation gesetzten Untersuchungen zu verstehen, welches die Aufteilung des Vergleichs zwischen Frequenz und Geläufigkeit deutscher Phraseologismen im Korpus Deutscher Wortschatz sowie bei deutschen Muttersprachlern zusammenfasst. Als Ergebnis der Auswertung der mit insgesamt 1112 Phraseologismen und 101 Probanden durchgeführten Fragebogenuntersuchung wurden Phraseologismen nach ihrer Frequenz im Korpus und Geläufigkeit bei Muttersprachlern in neun Gruppen, für die aktive und passive phraseologische Kompetenz sowie für den mündlichen und/oder schriftlichen Sprachgebrauch differenziert eingeteilt. Auf der Basis der neun Gruppen gehören zum Kernbereich des phraseologischen Optimums für den DaF-Grundwortschatz insgesamt 143 Phraseologismen mit hoher Frequenz (über 500 Belege)

und hoher Geläufigkeit (76-101). Der offene Kernbereich des phraseologischen Optimums ist von den Sprachwissenschaftlern vorerst als Grundlage gedacht, sowohl für den Unterricht als auch für die Forschungen. Betont wird, dass der Kernbereich in Anlehnung an das Lernziel und an die jeweilige Muttersprache modifiziert werden soll (vgl. Hallsteindóttir et. al. 2006: 117-128). Da eine methodische Aufarbeitung noch fehlt, dient der Kernbereich mit 143 Phraseologismen für die Untersuchung als Grundlage. Einige dieser Phraseologismen wurden in verschiedene Übungstypen eingebettet. Die Übungen richten sich nach dem phraseologischen Vierschritt (Kühn 1996) und sind den Überlegungen bzgl. der phraseologischen Übungstypen von Lüger (1997) angepasst. Für die Sensibilisierung – für die Überprüfung, ob und wie ProbandInnen Phraseologismen von freien Wortverbindungen unterscheiden – wurden kurze sprachspielerische Aufgaben eingesetzt. Bei den form- und bedeutungsbezogenen Übungen wurden Vervollständigungsübungen gelöst. Die Überprüfung der phraseologischen Kompetenz in Übungstypen für Textproduktion fiel weg. Dies liegt dem zugrunde, dass in der Untersuchung nicht die Fehleranalyse im Vordergrund steht. Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass durch solche und ähnliche Übungen nicht nur die Übersetzungskompetenz von ProbandInnen geprüft wäre, sondern auch die muttersprachliche phraseologische Kompetenz. Im Vorfeld konnte nicht geschätzt werden, wie viele verschiedene Sprachen als Muttersprache angeführt werden und da die Analyse eines muttersprachlichen phraseologischen Inventars im Rahmen der Dissertation unmöglich wäre, wurde die Entscheidung getroffen, die Übungen zur Textproduktion wegzulassen. Reder (2005: 126) betont des Weiteren: „Die Analyse von Aufsätzen muss wohl mit einer Retrospektion in der L1 verbunden werden, damit der Auswerter die Sprechabsichten und die Produktion der Probanden vergleichen kann“, um eine Fehleranalyse durchführen zu können.

7. Aufbau des Fragebogens

Im ersten Schritt der Erhebung, welcher sich auf den Fragebogaufbau und auf die Formulieren der Fragen bezieht, wurde einerseits auf die Mischung der Fragetypen und andererseits darauf geachtet, dass Fragen nach Sekundärdaten (Alter, Geschlecht u.Ä.) nicht am Anfang stehen und Suggestivfragen vermieden werden (vgl. Schlobinski 1996: 41). Der Fragebogen umfasst fünf größere Fragestellungen, in denen die ProbandInnen durch die im vorherigen Kapitel genannten Übungsvarianten in weiteren, detaillierteren Aufgaben Phraseme erkennen, entschlüsseln/verstehen, in Kontexte einbetten und ihre Bedeutungen angeben sollen. Die Aufgabenstellungen erzielen nicht nur Erkenntnisse im engeren Sinne der „phraseologischen Schritte“, sondern auch im weiteren Sinne einen Überblick über eine „Schritte-übergreifende“ Phrasemkompetenz von DaF/DaZ/DaN-LernerInnen. Dies lässt sich auf die Zielsetzung zurückführen, einerseits die Vertrautheit mit Phrasemen im Allgemeinen zu untersuchen, andererseits um neue (phraseo)didaktische Lösungswege zu finden, was aus der Einleitung des Fragebogens ersichtlich ist (vgl. Anhang 1):

Sehr geehrte Studentinnen und Studenten,

sehr geehrte Deutschlernerinnen und Deutschlerner,

in meiner Doktorarbeit befasse ich mich mit Redensarten, Redewendungen, festen und idiomatischen Wortverbindungen, wie z.B.: "jemandem platzt der Kragen", "Schmetterlinge im Bauch haben", "den Teufel an die Wand malen", "etwas in Erfahrung bringen" u.Ä.

Solche Wendungen und Ausdrücke werden Phraseologismen genannt, die oft nicht wortwörtlich zu verstehen sind.

Mit diesem Fragebogen möchte ich untersuchen, inwieweit Deutschlerner mit Phraseologismen vertraut sind und auf welche Art und Weise solche und ähnliche Ausdrücke im Deutschunterricht den Lernern beigebracht werden sollten.

Um auf die Fragen eine Antwort zu finden, bitte ich Sie, den Fragebogen auszufüllen. (ca. 10-15 Minuten)

Bitte verwenden Sie beim Ausfüllen kein Wörterbuch!

Die Beantwortung erfolgt völlig anonym.

Wenn Sie fertig sind, drücken Sie den blauen Button "Küldés".

:-)

Vielen Dank!

László Ránics

Zum Bekanntheitsgrad der Phraseme werden zwei wesentliche Aspekte in Betracht gezogen. Der erste Aspekt betrifft die Auswahl der im Fragebogen vorkommenden Phraseme. Als Grundlage für die Auswahl dienen die 143 Phraseologismen im Kernbereich des phraseologischen Optimums. Der zweite Aspekt beruht auf einem Pretesting, in einer differenzierteren Auswahl von Phraseologismen aus dem Kernbereich des phraseologischen Optimums. Der Pretest gilt als Voraussetzung zur Vorbereitung und zur Datenerhebung einer Hauptstudie, der als der Testlauf eines „Fragebogen-Prototyps“ angesehen wird. Dabei gilt, die potenziellen Fehlerquellen des Erhebungsinstruments auszuschließen. Da es keine konkreten und präzisen Regeln für Pretesting gibt, erzielt die „Vortestung“ die Behebung von Auffälligkeiten und Problemen, um Rückschlüsse auf den Fragebogen zu erhalten (Mohler/Porst 1996: 7-15). Vor diesem Hintergrund wurden erstens im Rahmen des Seminars „Einführung in die Phraseologie oder in das *Wortsprich-Mechteltechtel der deutschen Gegenwartssprache“ im SoSe 2015 am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover die StudentInnen von mir nach der Geläufigkeit der 143 Phraseme befragt. Untersuchungen zur Geläufigkeit und Frequenz von Phraseologismen basieren auf Verfahren der Informantenbefragungen, Korpusanalysen, statistischen Kookkurenzanalysen und auf der eigenen Sprachkompetenz und Intuition der Linguisten (vgl. Hallsteindóttir et. al. 2006: 118). Zur Bestimmung der Geläufigkeit und Bedeutung einzelner Phraseologismen im Bewusstsein von MuttersprachlerInnen wurde die Informantenbefragung im o.g. Seminar durchgeführt. Nach Aussagen zum aktiven Gebrauch von Phraseologismen der teilnehmenden deutsch-muttersprachlichen StudentInnen wurde festgestellt, dass 24 von den 143 Phrasemen alle Befragten aktiv verwenden. Diese Phraseologismen bilden den einen Teil des Korpus und wurden somit in die Aufgabenstellungen des Fragebogens übernommen. Weitere 14 Phraseme wurden außerhalb des Kernbereiches des phraseologischen Optimums intuitiv ausgesucht. Diese wurden infolge der kontextualisierten Häufigkeitsüberprüfung in online Korpora und nach der Häufigkeitsklasse ihrer einzelnen Komponenten nach „Wortschatz Universität Leipzig“ ausgewählt. Insgesamt wurden somit 38 Phraseme im Fragebogen abgefragt. Die erste Aufgabe ist auf das Erkennen und auf ein z.T. Entschlüsseln von Phrasemen gerichtet. Zu dieser Aufgabe wurde der Text mit dem Titel „Restaurant“ aus dem Buch *Der Affe fällt nicht weit vom Stamm* (2014) von Jan Zerbst ausgesucht. Der Text enthält verdrehte Sprichwörter, Phraseme, die durch Versprechen entstanden sind – wie auch Zerbst in seinem Vorwort beschreibt. Wohlgermerkt könnte die Frage gestellt werden, warum gerade verdrehte Phraseme in der ersten Aufgabenstellung auftauchen. Dafür lassen sich mehrere Gründe anführen. Erstens dient die Aufgabe aufgrund der kontextuellen Einbettung der Phraseme als Sensibilisierung. Nach der einleitenden Definition mit Beispielen von Phraseologismen, was

den Umgang mit den Aufgaben erleichtern und verständlicher machen soll, erweist es sich als sinnvoll, die Aufmerksamkeit der ProbandInnen zu wecken. Am besten geeignet ist hierfür ein Text, in dem Phraseme vorkommen, die entweder als Ganzes und/oder als falsch erkannt oder aufgrund der einzelnen Komponenten, die nicht verdreht wurden, aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden können. Die Aufgabe soll demnach sozusagen stutzig machen und zum Erkennen eines Phrasems anregen.

Warum wir Phraseme oft verdrehen, kann mit den Untersuchungen von Reder (2006) belegt werden. Gerade bei DaF/DaZ/DaN-LernerInnen kann es z.B. durch den Negativen L1-Transfer, durch Substitution, Bedeutungstransfer oder durch eine Spiegelübersetzung zu missglückten Formulierungen kommen. Im Weiteren könnte der negative L2-Transfer ein Grund für Verdreher sein, wobei es sich um die Wahl einer Komponente des Phrasems aus der Zielsprache (L2) handelt. Dabei berücksichtigt Reder die Simplifizierung, Analogiebildung und die Paraphrasierung. Auch diese Fehler lassen sich auf der Ebene des „Versprechens“ erklären, denn oft vereinfachen SprachlernerInnen ihre Aussagen, damit sie z.B. komplexere Strukturen vermeiden. Oftmals bilden sie Analogien und übertragen einzelne Phrasemkomponente auf Zusammenhänge, in denen diese aber nicht vorkommen. Fehler, oder in diesem Fall Versprecher, sind auch auf Ungenauigkeiten, inadäquate Kenntnisse oder auf einen L3-Transfer zurückzuführen (vgl. Reder 2006: 136-145). Oft verknotet sich auch die Zunge und ein Buchstabendreher führt dann zum Versprechen. All diese Fehlerquellen stellen eine Möglichkeit dar, auf welche Art es zu einer falschen kontextuellen Anwendung oder gar zu einer falschen Phrasembildung kommen kann.

Aufgabe (1) dient demnach dem Erkennen einer festen Wortverbindung im kontextuellen Gebrauch. Nach der Aufgabenstellung folgt die Fragestellung, wobei die Befragten die richtige Variante der Wortverbindung markieren sollen. In der Multiple-Choice Aufgabe gibt es immer vier Optionen zur Auswahl: die richtige Wortverbindung, die im Text stehende verdrehte Wortverbindung, eine willkürlich falsch gebildete Variante und die Wahloption „*Ich kenne die richtige Variante nicht*“.

Aufgabe (2) ist eine Art Lückentext mit drei Auswahlmöglichkeiten. Fünf kurze Textpassagen aus online Zeitschriften sind zu ergänzen. In den Lücken fehlen jeweils Autosemantika der festen Mehrworteinheiten. Diese Aufgabe lässt sich als eine Kombination des Erkennens und Verstehens von Phrasemen erklären, denn die ProbandInnen sollen nach dem inhaltlichen Aspekt und nach ihrem besten Wissen die entsprechende Variante auswählen.

In Aufgabe (3) werden die Testpersonen gebeten, anhand von 5 Bildern mit oder ohne Zitate, sich dazu zu äußern, (1) ob sie die Redewendung kennen, (2) um welche Redewendung es sich genau handelt (je 3 Auswahlmöglichkeiten), (3) ob sie diese Redewendung verwenden und zum

Schluss (4) welche Bedeutung die zum Bild passende oder zugeordnete Redewendung hat. Diese Fragen zielen somit in Kombination auf das Erkennen, Verstehen und Anwenden der Phraseme ab.

Bei Aufgabe (4) geht es um das explizite Abfragen der Bedeutung von 4 idiomatischen Phrasemen. Die Teilnehmenden sollen auf die adäquate Bedeutung der Idiome ohne Kontext aus 4 möglichen Varianten schließen. Auch hier können sie die Auswahl treffen „*Ich kenne die Bedeutung nicht*“.

In Aufgabe (5) wird die Zuordnung des richtigen Autosemantikon in Form eines Verbs zu den 10 angeführten Phrasemen erwartet. Zu jedem Phrasem gibt es 8 Verbvarianten und die Möglichkeit „*Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt*“ anzukreuzen. Zum Schluss werden obligatorisch und fakultativ zu beantwortende Fragen zur Person gestellt. Obligatorisch sind: das Alter in drei Altersklassen (18-23; 23-30; über 30); Angabe der Muttersprache; Angabe, seit wann der/die Befragte Deutsch lernt (weniger als 1 Jahr; seit 1-2 Jahren; seit 3-5 Jahren; seit 5-10 Jahren; seit mehr als 10 Jahren); Wohnort (Land); Ort des Deutscherwerbs (bereits zu Hause; schon im Kindergarten und danach weiter; in der Grundschule und danach weiter; erst im Gymnasium/in der Mittelschule; in einer Sprachschule; an der Universität/an der (Fach)Hochschule); Angabe zum zertifizierten Sprachstand; Angabe zur Frage, ob Phraseologismen im Deutschunterricht behandelt wurden.

Fakultativ sind: im Falle eines aktuellen Studiums das Studienfach anzugeben; beim deutschen Wohnort die Dauer des Aufenthalts (weniger als 1 Jahr; seit 1-3 Jahren; seit 3-5 Jahren; seit 5-10 Jahren; seit mehr als 10 Jahren); weitere Angaben, wann und wo man Deutsch lernt/gelernt hat; Niveaustufe des zertifizierten Sprachstandes von A1 bis C2; Art des Zertifikates (telc; ÖSD; Goethe; ECL; DSH; DSD; TestDaF; ITK Origo; Sonstige – mit Mehrfachauswahl).

8. Durchführung der Datenerhebung

Der im Anhang hinterlegte Fragebogen wurde für die Auswahl einer Stichprobe nach dem Schneeballprinzip an über 300 Personen per E-Mail und über soziale Netzwerke weitergeleitet. Vor dem Hintergrund, dass nicht alle ungarischen Deutschlernenden und MigrantInnen im bundesweiten Deutscherwerbsprozess befragt werden können, lag das Ziel für die Wahl einer angemessenen Stichprobe nicht darin, dass man einen möglichst großen, sondern einen gut ausgewählten Teil der Grundgesamtheit untersucht (vgl. Albert/Marx 2016: 64-67). Hallsteindóttirs (2001) phraseologische Untersuchungen in Form einer schriftlichen und online Befragung für das Sprachenpaar Isländisch-Deutsch basieren auf einer Stichprobengröße von 147. In der Forschung von Chrissou/Makos (2018) zum Bekanntheitsgrad erwerbsrelevanter Phraseologismen bei griechischen Germanistikstudierenden wurde ebenso nach schriftlichen Befragungen verfahren und eine Stichprobe von 67 nach dem Quotenverfahren gezogen. Auch in soziolinguistischen Untersuchungen greift man des Öfteren auf Online-Befragungen und bei der Stichprobenwahl auf den Schneeballprinzip zurück (vgl. Ender/Kaiser 2009, Břenek 2017). Das pragmatische Vorgehen bei der Bestimmung der Stichprobe für meine Untersuchung wird des Weiteren damit begründet, dass die Stichprobe in den wesentlichen Merkmalen *erwachsene Deutschlernende, Deutschkenntnisse zwischen GeR A1-C1* der Gesamtpopulation „studierfähige Deutschlernende/nicht muttersprachliche Studienbewerber, -interessierte“ entspricht. Bei der Wahl der Stichprobengröße musste überlegt werden, inwieweit die Repräsentativität gewährleistet werden kann, wenn nicht alle Deutschlernenden befragt werden können. 2015 gab es weltweit 15,4 Millionen Deutschlernende²⁴. Zielgerichtet wurden im Vergleich zu dieser Zahl zugängliche Statistiken zu Deutschsprachprüfungen für den deutschen Hochschulzugang aus demselben Jahr gesucht. Zum Vergleich und zur Festlegung der Stichprobengröße wurden die zugänglichen Daten der DSH Prüfung des Fachsprachenzentrums der Leibniz Universität Hannover²⁵ und die Statistiken des TestDaF Instituts²⁶ herangezogen. Extrahiert wurden die Zahlen der höchsten Niveaustufen aus dem Jahr 2015, welche den Zugang zu allen Studiengängen an deutschen Hochschulen ermöglichen. Dementsprechend wurden die Daten der DSH-2 und DSH-3 sowie der TestDaF-Niveaustufe 5 für die Ermittlung der Stichprobengröße berechnet. DSH-2 und DSH-3 erreichten 130 Prüfungsteilnehmende von insgesamt 548 Prüflingen. TDN 5 erreichen in allen Prüfungsteilen durchschnittlich 2,5% der Teilnehmenden weltweit. 2015 haben insgesamt 37.881 Teilnehmende die TestDaF-Prüfung

²⁴ Auswertiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Auswertiges Amt, Berlin. URL: <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf> [06.03.2016]

²⁵ URL: <https://www.fsz.uni-hannover.de/statistiken.htm> [06.03.2016]

²⁶ URL: <https://www.testdaf.de/index.php?id=134> [06.03.2016]

abgelegt. Im Durchschnitt legen 53,8% der Teilnehmenden die Prüfung in Deutschland ab. Dies bedeutet, dass der Anteil der in Deutschland abgelegten TestDaF-Prüfungen im Jahr 2015 bei 20.380 liegt und 510 Teilnehmende TDN 5 erreichten. Zur Berechnung der Stichprobengröße wurde über das Internet der Stichprobenrechner der BauInfoConsult GmbH²⁷ gewählt. Die Berechnung ist der nachstehenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 2: Berechnung der Stichprobengröße

	DSH	TestDaF
Grundgesamtheit	130	510
Grenzwert	5%	5%
Vertrauensintervall	95%	95%
Empfohlene Stichprobengröße	98	220
Mittelwert	154,5	

Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt 161 Testpersonen zwischen 2016 und 2018 in Deutschland (43%) und in Ungarn (57,2%) verwendbar, vollständig ausgefüllt. Nach dem errechneten Mittelwert von 154,5 ist die Stichprobe von 161 Befragten mit der Einschränkung, dass ungarische DaF/DaN-Lernende keine der oben angeführten Sprachprüfungen obligatorisch ablegen, als „spezifisch repräsentativ“ (Krekeler 2002: 28) anzusehen. Es hat eine längere Zeit in Anspruch genommen, bis ausreichende und verwendbare Rückläufe eingegangen sind. Die Zeitspanne der Datenerhebung zwischen 2016 und 2018 mag groß erscheinen, jedoch muss betont werden, dass die Verfassung der Dissertation extern, neben einer Vollzeitbeschäftigung als DaF-Dozent erfolgte. Zudem wurden außerhalb der Festanstellung im Rahmen von Lehraufträgen im Sprachunterricht am Niedersächsischen Studienkolleg (SoSe 2016 – SoSe 2017), am Language Center der Hochschule Hannover (SoSe 2016, WiSe 2017) SprachlernerInnen gebeten, den Fragebogen zu bearbeiten. Des Weiteren spielte der Projektabschluss „*IHF – Intensivsprachkurs für höherqualifizierte Flüchtlinge*“ am 30.06.2018 eine wesentliche Rolle. Dieser Kurs diente als Vorbereitungskurs für das Ablegen eines Sprachzertifikates für den deutschen Hochschulzugang und die KursabsolventInnen wurden ebenfalls gebeten, den Fragebogen auszufüllen, um einem Vergleich bzgl. der fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz auf unterschiedlichen GeR Niveaustufen näher zu kommen. Ausschlaggebend bei der Auswahl der ProbandInnen war zudem, dass die Testpersonen über 18 Jahre alt sind, aktuell Deutsch lernen oder bereits Deutsch gelernt haben

²⁷ http://www.bauinfoconsult.de/Stichproben_Rechner.html

und ihre Kenntnisse entweder in Deutschland und/oder in Ungarn erwerben/erworben haben. Somit ließen sich Unterschiede in der Phrasemvermittlung im DaF-, DaZ-, DaN-Unterricht erkennen. Die Lernergruppierungen kristallisierten sich im Laufe der Untersuchung folgendermaßen heraus: 42,8% der ProbandInnen sind ungarische DaF-SchülerInnen, 43% DaZ-LernerInnen im deutschsprachigen Raum und 14,2% ungarische DaNler (im weiteren Sinne ungarndeutsche DaZler).

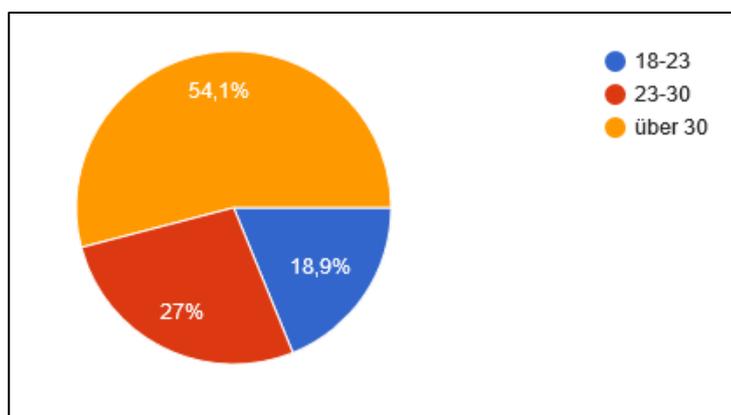
Des Weiteren wurde vorerst offengelassen, auf welchem Sprachniveau des GeR sich die TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Erhebung befanden und somit wurde keineswegs eingegrenzt, dass die ProbandInnen ausschließlich über ein hohes Sprachniveau, möglichst über B2 verfügen müssten. Hierbei stütze ich mich auf Beyers (2003) Argumente, dass idiomatische Wortverbindungen nicht nur im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene Einzug halten sollen.

9. Auswertung der Daten der ProbandInnen

9.1 Alter der ProbandInnen

Wie im vorangehenden Kapitel beschrieben wurde, ist die erste obligatorisch zu beantwortende Frage das Alter gewesen. Die Gruppierungen und der Anteil sind in der folgenden Grafik ersichtlich:

Grafik 1: Angaben zum Alter der ProbandInnen



Aus der Grafik und der Verteilung der Altersklassen konnte darauf geschlossen werden, dass ca. 40-45% der Befragten sich im Studium befinden oder ein Studium anstreben, worauf ich im nächsten Kapitel genauer zu sprechen komme. Das Alter der Testpersonen spielte jedoch aus mehreren Aspekten eine wesentliche Rolle. Erstens ist die muttersprachliche phraseologische Kompetenz zu beachten, deren Bedeutung Hallsteindóttir (2002) hervorragend zusammenfasst: Die muttersprachliche phraseologische Kompetenz ist ungefähr im 10-12. Lebensjahr voll

entwickelt, z.T. lexikalisiert und vertraute Phraseologismen können aus dem mentalen Lexikon abgerufen und somit verstanden werden (vgl. Burger 1983: 29). Des Weiteren ermöglicht ihre Lexikalisierung eine der Sprechabsicht und Situation angemessene, sowie adressatengerechte Verwendung (vgl. Kühn 1992). Außerdem sind die Sprecher in der Lage, bei weniger vertrauten oder gar unbekanntem Phrasemen mithilfe verschiedener Strategien und Kontextinformationen sinnkonstante phraseologische Bedeutungen zu konstruieren (vgl. Levorato/Cacciari 1992, 417). Des Weiteren argumentiert Hallsteindóttir, dass der Fremdsprachenerwerb in der Regel erst nach der vollständigen Entwicklung der muttersprachlichen Sprachkompetenz erfolgt und die Fremdsprachenkenntnisse bewusst oder unbewusst im Vergleich zur Muttersprache erworben werden. Weiterhin erwähnt sie, dass FremdsprachenlernerInnen im Allgemeinen über eine geringe fremdsprachliche phraseologische Kompetenz verfügten, da ihnen diese im Gegensatz zur Muttersprache nicht in die Wiege gelegt wird. Diesbezüglich stellt die Sprachwissenschaftlerin die Frage, ob die muttersprachliche phraseologische Kompetenz auf die Fremdsprache übertragbar sei. Die Bejahung dieser Frage erläutert sie im Anschluss mit Kühns (1992) Argumentation, laut der die Phrasemenkenntnis der Muttersprache in der Fremdsprache ununterbrochen mitreflektiert wird. Zudem stimmt Hallsteindóttir mit weiteren Linguisten (Cacciari 1993: 37) darin überein, dass wesentliche Aspekte der Alltagslogik, der Struktur der Wortverbindung und die über die Kenntnis der Wörter, die in Phrasemen vorkommen, in der fremdsprachlichen Phrasemenkompetenz ausschlaggebend sind.

Ausgehend von den Ergebnissen der oben zusammengefassten Annahmen war es in Anbetracht der vollständigen Entwicklung der muttersprachlichen Phrasemenkompetenz von Bedeutung, Erwachsene in die Erhebung mit einzubeziehen.

9.2 Angaben zur Muttersprache

Hinsichtlich der Muttersprache der Testpersonen entstand eine bunte Palette, die zu sprachspezifischen Untersuchungen bzgl. der muttersprachlichen und fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz anregt. In der Dissertation wird auf einen deutsch-ungarischen Vergleich eingegangen und vereinzelt, je nach Vorliegen von verwendbaren linguistischen Informationen, auf Beispiele aus anderen Sprachen.

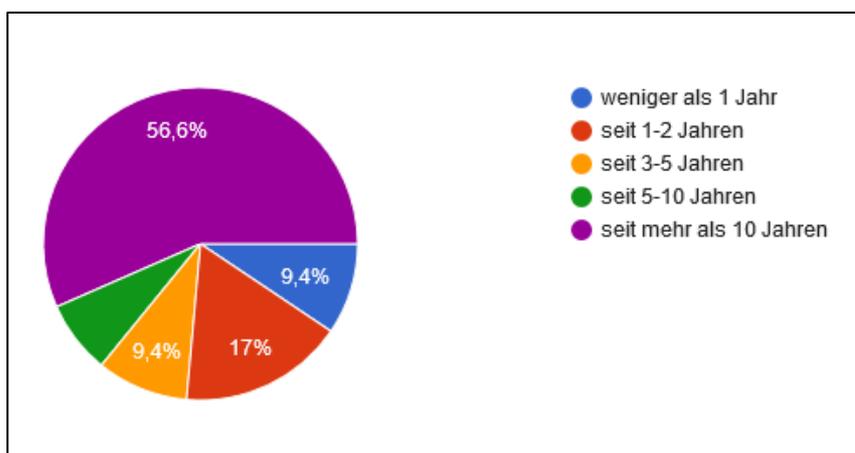
Insgesamt wurden 25 Muttersprachen angegeben. Von denen am meisten vertreten und auf die somit in der Datenanalyse detaillierter eingegangen wird, sind: Arabisch (14,6%), Ungarndeutsch (14,2%), Ungarisch (42,8%), Russisch (5%). Die weiteren angegebenen Sprachen wie Aserbaidschanisch, Bulgarisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Hindi, Igbo, Indonesisch, Italienisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Slowakisch, Spanisch, Süd-

Ost-Asiatisch, Tamil, Türkisch, Ukrainisch, Vietnamesisch, Zaghawa und die Angabe 'Mehrsprachig', liegen jeweils zwischen 1-5%. Durch den differenzierten Anteil der Muttersprachen ist eine Analyse der phraseologischen Fremdsprachenkompetenz nach DaF-DaZ-DaN-Didaktik gegeben, die in der Zusammenfassung der aus der Erhebung gewonnenen Daten zueinander in Relation gesetzt werden.

9.3 Angaben zum zeitlichen Rahmen des Deutscherwerbs

Die allgegenwärtige Gretchenfrage im Fremdsprachenerwerbsprozess lautet: Wie lange lernt man eine Sprache? Selbst auf diese Frage ließe sich mit diversen Phrasemen eine Antwort geben: *man lernt nie aus; was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr* und *Übung macht den Meister* etc. Die Angaben zu der Frage „Seit wann lernen Sie Deutsch?“ sind in Grafik 2 dargestellt:

Grafik 2: Angaben zum zeitlichen Rahmen des Deutscherwerbs



Über die Hälfte der Befragten lernt seit mehr als 10 Jahren Deutsch, jedoch müssen weitere Angaben in Betracht gezogen werden. 14,2% der Testpersonen gaben Ungarndeutsch als ihre Muttersprache an, was bedeutet, diejenigen sind zweisprachig aufgewachsen, durchliefen wahrscheinlich den DaN-Unterricht. Auch wenn es sich bei dieser Angabe um archaische Dialektvarianten des Deutschen handelt, ist der Zugang zum Deutschen bereits von Geburt an gegeben. Des Weiteren haben 42,8% der ProbandInnen Ungarisch als Muttersprache. In Ungarn gilt bis heute das Deutsche neben dem Englischen als erste Fremdsprache, welches entweder bereits im Kindergarten (ab 3 Jahren) den Kindern unterrichtet wird oder aber spätestens ab der ersten Grundschulklasse (mit 6-7 Jahren).

Weitere 47,2% lernen seit 1-10 Jahren und 9,4% lernen seit weniger als ein Jahr Deutsch.

Der Aspekt der Relation zwischen L1 und L2 sollte zwar als wesentlich, jedoch nicht als ausschlaggebend betrachtet werden. Sprachen derselben Sprachfamilie ließen sich demnach einfacher und schneller erlernen. Das Deutsche gehört zum germanischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie. Demnach würden Sprecher der west-, nordgermanischen Sprachen, wie z.B. Englisch, Niederländisch, Afrikaans, Schwedisch, Dänisch, Norwegisch, Isländisch etc. am einfachsten und schnellsten Deutsch lernen. Arabisch, Ungarisch und Russisch gehören nicht in diese Kategorie. Arabisch, zum semitischen Zweig der afroasiatischen Sprachfamilie zugehörig, wird als eine der kompliziertesten Sprachen der Welt betrachtet. Laut einer nicht-repräsentativen Untersuchung der MOSAlingua²⁸, steht Arabisch nach Mandarin an zweiter Stelle unter den kompliziertesten Sprachen der Welt. Russisch folgt in der Rangliste auf dem dritten und Ungarisch auf dem 5. Platz. Die russische Sprache ist dem slawischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie zuzuordnen. Das Ungarische, so wie das Arabische, fällt wiederum aus dem Rahmen. Diese Sprache gehört zum ugrischen Zweig der finno-ugrischen Sprachen innerhalb der uralischen Sprachfamilie. Demnach wäre es am einfachsten zu behaupten, russisch Sprechende haben es leichter, Deutsch zu erwerben, als arabische und ungarische MuttersprachlerInnen.

Des Weiteren spielt die Sprachstruktur und die Relation zwischen den Sprachstrukturen im weiteren und engeren Sinne eine wichtige Rolle. Wesentlich erweisen sich außerhalb der linguistischen Disziplinen auch u.a. das Alter, die Sprachlernfähigkeit, die Motivation, die investierte Zeit und die Erwerbsmethode beim Sprachlernen.

Im Hinblick auf die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz sind jedoch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede phraseologischer Mehrworteinheiten relevant. Auf phraseologische Vergleiche zwischen Deutsch-Arabisch-Ungarisch-Russisch wird vereinzelt in der Auswertung der Fragestellungen eingegangen.

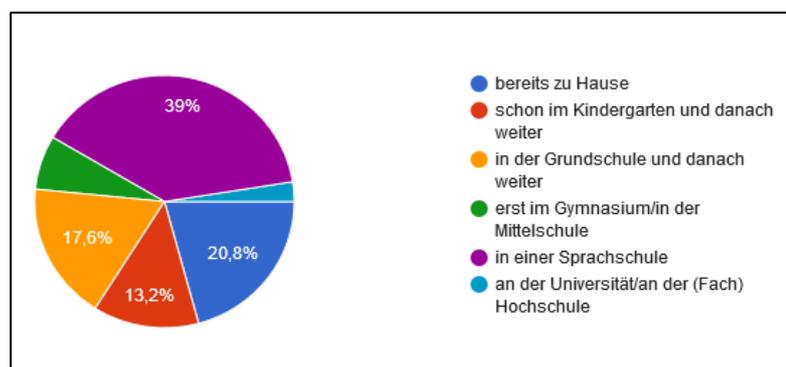
9.4 Angaben zum Ort des Deutscherwerbs

Im vorangehenden Kapitel wurde der Ort des Deutscherwerbs nicht zu den wesentlichen Aspekten des Fremdsprachenerwerbsprozesses gezählt. Doch spielt er eine wichtige Rolle, denn es muss eine Trennung zwischen dem häuslichen (ungesteuerten) und dem schulischen (curricularen-gesteuerten) Fremdsprachenerwerb gemacht werden, was auch für das Aneignen für phraseologische Mehrworteinheiten ausschlaggebend ist.

²⁸ Vgl.: Die schwersten Sprachen der Welt: Die Top-10 auf der Webseite von MOSAlingua; URL: <https://www.mosalingua.com/de/die-schwersten-sprachen-der-welt/> [03.08.2018]

In der nachstehenden Grafik ist zu erkennen, dass die Mehrheit (39%) in einer Sprachschule sich des Deutschen mächtig macht. 20,8% der Befragten lernten bereits zu Hause, 17,6% in der Grundschule und 13,2% bereits im Kindergarten und danach weiter Deutsch. Die wenigsten ProbandInnen (insgesamt 9,4%) haben erst im Sekundärbereich und/oder später mit dem Deutschlernen angefangen.

Grafik 3: Angaben zum Ort des Deutscherwerbs



9.5 Angaben zum zertifizierten Sprachstand, Sprachniveau und zum Sprachzertifikat

Das Verfügen über ein Sprachzertifikat gilt nicht nur als Nachweis der Sprachkenntnisse nach den Niveaustufen des GeR, sondern es ist auch in vielen Ländern der Welt oft die Voraussetzung z.B. für ein Studium oder für eine Arbeitsaufnahme. Nach GeR werden die Sprachniveaus in sechs Kompetenzstufen eingeteilt, vom Anfänger (A1) bis zum höchsten Sprachstand, zum Experten (C2). Es gibt mittlerweile zahlreiche Zertifikate, die in ihren Testformaten z.T. Unterschiede aufweisen, jedoch das Gleiche prüfen, nämlich das fremdsprachliche Können von Prüflingen nach produktiven und rezeptiven Fertigkeiten.

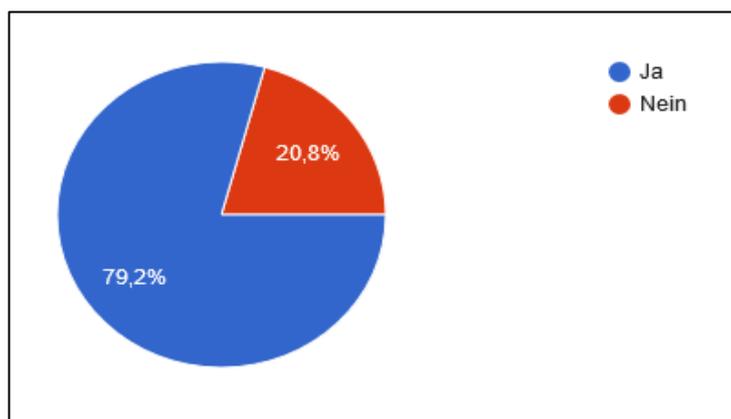
Um auf länderspezifische Beispiele einzugehen, soll an dieser Stelle erwähnt und in nachfolgenden Kapiteln explizit und detailliert Folgendes stehen: In Deutschland ist der Nachweis eines Sprachzertifikates Voraussetzung für ein Studium (TestDaF, DSH, DSD II oder telc Deutsch C1 Hochschule), für die Einbürgerung (B1) und für eine berufliche Ausbildung (B1/B2).

In Ungarn sind laut Gesetz 2011: CCIV über den nationalen Hochschulunterricht für den Erwerb eines Diploms, eines B.A. oder M.A. Abschlusses Sprachzertifikate vorgeschrieben. Je nach Studienfach, Abschlussart und Studienbeginn wird dabei unterschieden. Allgemein gilt: mindestens ein Sprachzertifikat oder zwei Sprachzertifikate der Niveaustufe B2 und/oder C1 des GeR oder eine mit der Niveaustufe gleichwertige Abiturprüfung der Oberstufe in einer oder zwei Fremdsprachen. Ab 2020 sollen angehende Studierende nur dann zum Studium zugelassen

werden, wenn sie mindestens über ein B2 Sprachzertifikat bereits bei der Aufnahmeprüfung zu einem Studium verfügen.

Aufgrund dieser länderspezifischen Beispiele erscheint das Ergebnis der Untersuchung nicht überraschend. Fast 80% der Testpersonen verfügen über ein Sprachzertifikat (s. Grafik 4):

Grafik 4: Angaben zum zertifizierten Sprachstand der ProbandInnen



Das Sprachniveau betreffend wird hier vorerst ein allgemeiner holistischer Überblick der GeR Globalskala dargestellt, welcher als Zusammenfassung gilt und der Webseite des GeR²⁹ zu entnehmen ist:

Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala

Elementare Sprachanwendung

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von

²⁹ vgl. dazu GeR online; URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> [03.08.2018]

	Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
--	--

Selbstständige Sprachanwendung

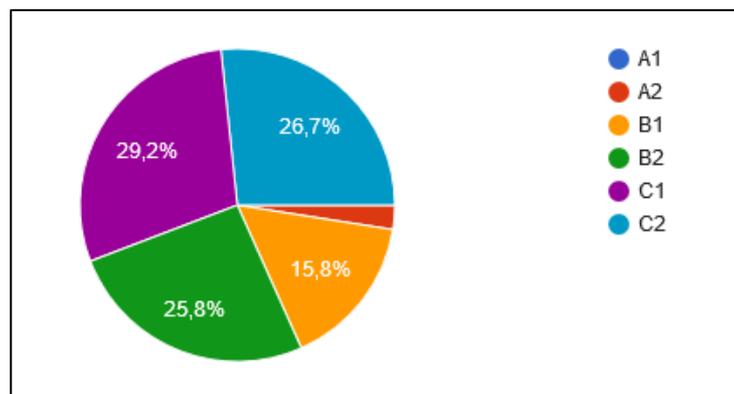
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

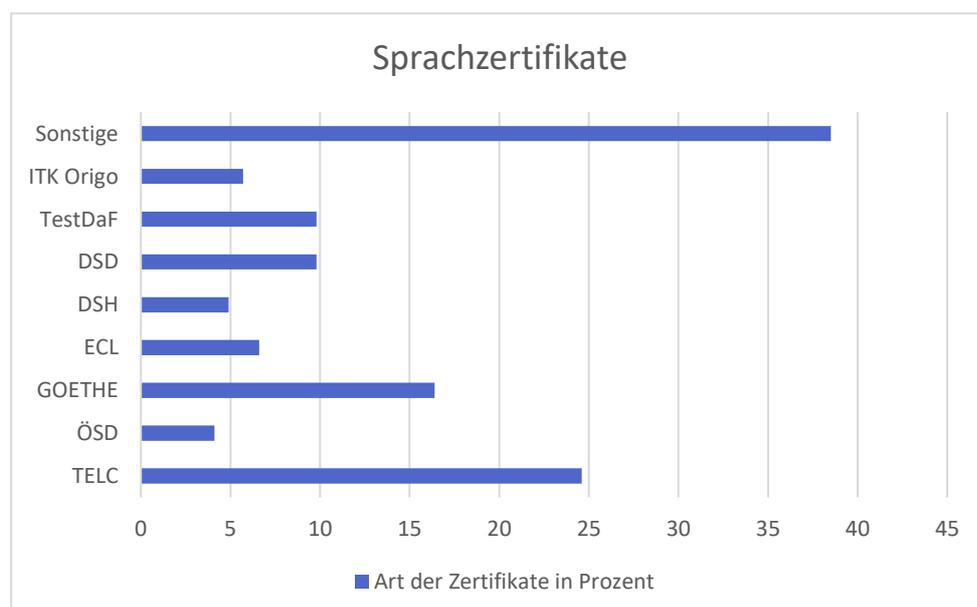
Laut der Angaben der Testpersonen und in Anlehnung an die Globalskala des GeR, können 26,7% „praktisch alles“ (C2) im Deutschen, 29,2% beherrschen ein „breites Spektrum“ (C1) des Deutschen. Weitere 25,8% verwenden das Deutsche selbstständig „spontan und fließend, ohne größere Anstrengungen“ (B2) und 15,8% nutzen eine „klare Standardsprache“ (B1). Die übrigen 2,5% der Befragten können demnach elementare Sprachkenntnisse nachweisen, wie es die untenstehende Grafik zeigt:

Grafik 5: Angaben zum zertifizierten Sprachniveau der ProbandInnen



Hinsichtlich der Art der Zertifikate wurden in dem Fragebogen die in Ungarn, Österreich und in Deutschland allgemein bekannten und die in Europa, sogar über die Grenzen Europas hinaus anerkannten Zertifikate zur Auswahl angeboten. Eine Übersicht lässt sich dem nachstehenden Balkendiagramm entnehmen:

Grafik 6: Angaben zu den Sprachzertifikaten der ProbandInnen



9.6 Angaben zur Behandlung von Phraseologismen im Deutschunterricht

Die Beschreibung der lexikalischen Kompetenzen des Wortschatzspektrums des GeR mit dem oftmals vielfältigem Terminologiegebrauch der Phraseologie zueinander in Relation gesetzt lässt sich Folgendes feststellen:

GeR (vgl. GeR, 2001: 111-112) unterscheidet innerhalb der lexikalischen Elemente der lexikalischen Kompetenz zwischen festen Wendungen und Einzelwörtern. Die Klassifikationskategorien sehen nach eigener tabellarischer Zusammenstellung folgendermaßen aus:

Tabelle 3: Lexikalische Elemente der lexikalischen Kompetenz nach GER

Lexikalische Kompetenz			
Lexikalische Elemente		Grammatische Elemente	
feste Wendungen		Einzelwörter	geschlossene Wortklassen
Satzformeln	<i>direkte Exponenten von Sprachfunktionen</i>	freistehende einzelne Wörter	<ul style="list-style-type: none"> • Artikel • Pronomen • Präpositionen • Hilfsverben/Modalverben • Konjunktionen • Modalpartikeln
	<i>Sprichwörter</i>		
	<i>archaische Ausdrücke</i>		
	idiomatische Wendungen		
feststehende Muster			
andere feststehende Phrasen	<i>Funktionsverbgefüge</i>		
	<i>präpositionale Gefüge</i>		
feste Kollokationen			

Des Weiteren werden im Wortschatzspektrum (vgl. GeR, 2001: 112) folgende Angaben gemacht, die tabellarisch und verkürzt von mir zusammengefasst wurden:

Tabelle 4: Angaben des GeR Wortschatzspektrums

A1	elementarer Vorrat an einzelnen Worten und Wendungen;
A2	genügend Wortschatz für elementare Kommunikationsbedürfnisse, einfache Grundbedürfnisse;

	ausreichender Wortschatz in vertrauten Situationen für routinemäßige , alltägliche Angelegenheiten;
B1	ausreichend großer Wortschatz zu Themen des Alltagslebens;
B2	großer Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in allgemeinen Themenbereichen;
C1	großer Wortschatz, problemloser Gebrauch von Umschreibungen , gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke , umgangssprachlicher Wendungen
C2	sehr reicher Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher, idiomatischer Wendungen mit Konnotationswissen

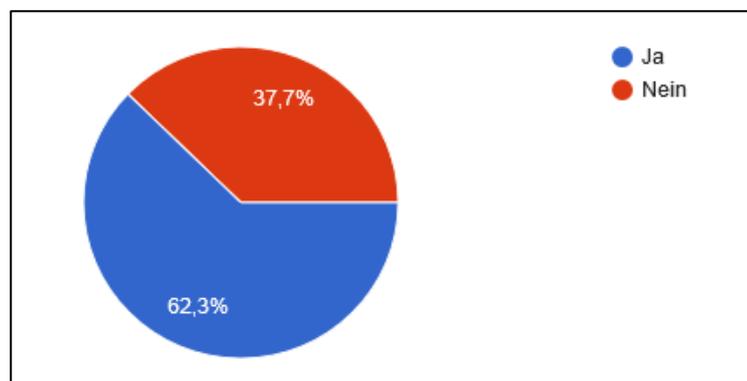
Chrissou und Makos (2018: 22) bewerten diese Anführung als „unsystematisch und kaum reflektiert“. Ich teile diese Auffassung vollkommen, denn nach genauerer Betrachtung der Beschreibung der lexikalischen Kompetenzen und des Wortschatzspektrums erscheint es einem, als ob Phraseologismen in Sprachwissenschaft und in der Fremdsprachendidaktik verschieden betrachtet würden. Demnach hätten Sprachlernklassen der A1 und A2 Niveaustufe nur elementare Wendungen zu erwerben, also ´routinemäßig´ einfach nur Routineformeln. Diejenigen, die Deutsch bereits selbstständig anwenden, verfügten demnach über ausreichende Lexik, also Sprachkenntnisse über die Routine hinaus (B1, B2), um sich auf Deutsch zu verständigen. Erst auf dem „kompetenten“ Niveau treten Phraseologismen ans Licht und werden dementsprechend als linguistische Voraussetzung des Wortschatzspektrums benannt. Demzufolge sollte dieses Können auch geprüft werden, vor allem, wenn Sprachlerner ein C1/C2 Zertifikat anstreben. Um dieser vermuteten Tatsache nachzugehen, werden in späteren Kapiteln Deutschtests für den Hochschulzugang näher unter die Lupe genommen und auf ihren phraseologischen Inhalt und auf die Messbarkeit der phraseologischen Fremdsprachenkompetenz analysiert und miteinander verglichen.

Obwohl Phraseologie als eine eigenständige linguistische Disziplin gilt, wird weiterhin – trotz phraseodidaktischer Bemühungen – der Vermittlung und den Vermittlungsverfahren von festen Mehrworteinheiten im DaF/DaZ/DaN-Unterricht immer noch zu wenig Beachtung geschenkt. Hierfür gilt nicht nur die Erfahrung aus der eigenen Unterrichtspraxis als Beleg, sondern auch DaF/DaZ-Lehrwerkanalysen. Gündoğdu (2007) vertritt die Meinung, dass es weiterhin ungenügend Hinweise in der Fachliteratur auf die Wichtigkeit und auf die Besonderheiten der Arbeit mit Phraseologismen im FSU gegeben werden. Des Weiteren bezieht er sich auf die mangelhafte Repräsentation von Phraseologismen in gängigen DaF/DaZ/DaN-Lehrwerken. Ihm zufolge seien Sprichwörter in Lehrwerken am häufigsten vertreten, Idiome seltener. Außerdem käme die Berücksichtigung der Gebrauchsbedingungen und Stilfärbungen der Idiome – in oftmals zudem noch kontextlosen Strukturübungen – zu kurz. Nicht zuletzt

bemängelt er didaktische Konzepte – Kühns bereits zitiertes Modell ausgenommen – zum systematischen Umgang mit Idiomen im FSU, dem ich zustimme. Zudem schließe ich mich Reder an, dass allein die Präsenz phraseologischer Mehrworteinheiten in kurstragenden Lehrwerken und Ergänzungsmaterialien ohne explizite Phrasenschulung für die bewusste Vermittlung seitens Lehrkräfte und für den bewussten Gebrauch von Phraseologismen aller Beteiligten im Unterrichtsprozess nicht ausreichend ist. Daher wird das Phrasembewusstsein der Lehrenden als erster wichtigster Schritt in der Phraseodidaktik betont, dem ich auch nur zustimmen kann, „damit Lernende Deutsch nicht als unnatürliche, sondern als phrasenreiche Sprache im Unterrichtsalltag erleben“ (Reder 2015: 84).

In diesem Zusammenhang ist es alles andere als überraschend, dass es nicht zu einer 100 prozentigen Bejahung der Frage kam, ob Phraseologismen – wie im Fragebogen – im Deutschunterricht der ProbandInnen behandelt wurden. Der nachfolgenden Grafik kann entnommen werden, dass 62,3% sich mit Phraseologismen im FSU befasst haben und 37,7% nicht, welche Prozentzahl zu weiterführenden Analysen anregt und eine inadäquate fremdsprachliche phraseologische Kompetenz vermuten lässt.

Grafik 7: Angaben der ProbandInnen zur Behandlung von Phraseologismen im Deutschunterricht



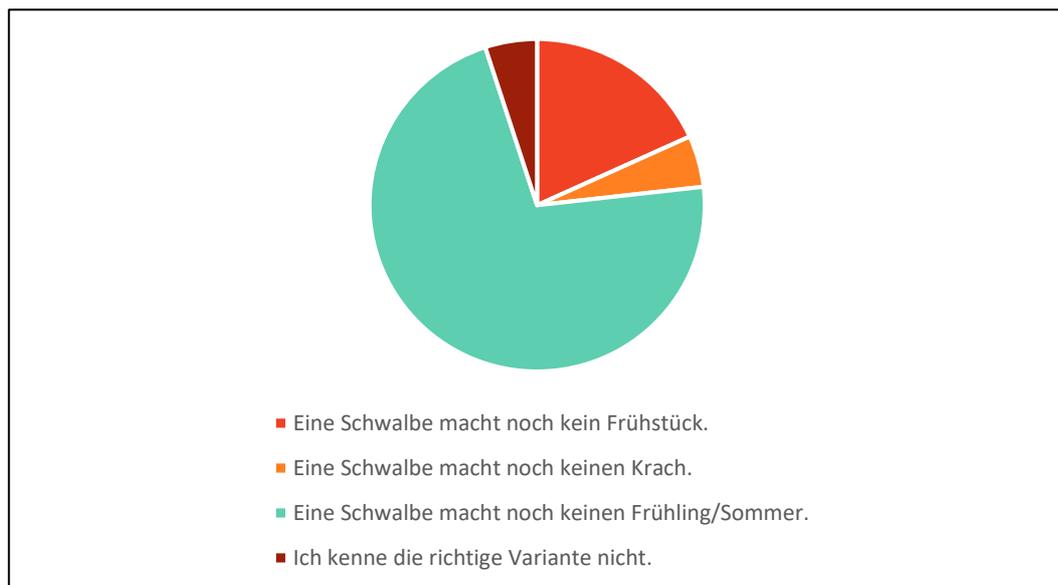
10. Ergebnisse der Erhebung

10.1 Aufgabenstellung (1)

Phrasem: *eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer*

Die Aufgabenstellung (1), in der die Testpersonen die 14 „richtigen“ Phraseme erschließen sollen, zielte darauf ab, erstens die TeilnehmerInnen für die Aufgaben und somit für den Umgang mit Phrasemen zu sensibilisieren. Zweitens, um darauf schließen zu können, ob sie die entsprechende Wendung erkennen. Insgesamt erkannten 71,7% der Befragten die korrekte Wendung. 18,2% entschieden sich für die im Kontext stehende verdrehte Variante, 5% für den willkürlich formulierten Ausdruck und weitere 5% gaben an, die richtige Variante nicht zu kennen, was aus der Grafik hervorgeht:

Grafik 8: Angaben zum Phrasem „eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer“



„Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer“ wird im Duden³⁰ beim Lexem „Schwalbe“ angeführt. Zudem wird im Eintrag neben der Bedeutung ‚ein einzelnes positives Anzeichen, ein hoffnungsvoller Einzelfall lässt noch nicht auf eine endgültige Besserung der Situation schließen‘ die Etymologie des Sprichwortes vermutet, nämlich: „wohl nach der Fabel vom verschwenderischen Jüngling und der Schwalbe des griechischen Fabeldichters Äsop [Mitte 6. Jahrhundert v. Chr.] (...)“

³⁰ vgl. dazu Lemma „Schwalbe“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schwalbe> [03.08.2018]

Weitere Ergänzungen zum Sprichwort sind auf der Webseite auf der DWDS³¹ zu finden, wo hinzugefügt wird, dass das Sprichwort in Deutschland seit dem Mittelalter geläufig ist und in weiteren europäischen Sprachen vorkommt. Im Wikiwörterbuch³² werden zu den üblichen Einträgen wie Worttrennung, Aussprache, Bedeutung, Herkunft und Beispiele auch Übersetzungen des Sprichwortes in 13 weitere Sprachen angegeben, darunter die für die Erhebung relevanten Übersetzungen ins Arabische, Russische und Ungarische. Im Wortschatzlexikon der Uni Leipzig³³ ist die Häufigkeit der Wortverbindung gering (7) und hat die Häufigkeitsklasse 21, was darauf schließen lässt, dass es selten gebraucht wird.

Da über 70% der Befragten sich für das korrekte Sprichwort entschieden haben, ist die Geläufigkeit des Ausdrucks für die befragten DeutschlernerInnen unumstritten. Jedoch fällt es im Duden auf, dass der Eintrag „*Dieses Wort gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1*“ beim Lexem „Schwalbe“ fehlt. Demzufolge würde die im Fragebogen stehende Redewendung und z.B. das im Duden zusätzlich angeführte zweite Beispiel als feste idiomatische Wortverbindung aus dem Fußballjargon „*eine Schwalbe machen*“ erst im B2-Sprachunterricht seinen Platz finden können.

Nach Überprüfung der Angaben zum zertifizierten Sprachstand, verfügen von denen, die die richtige Antwort gewählt haben, 73,68% über ein Sprachzertifikat. Von diesen 73,68% können 8,82% ein B1 Zertifikat, 29,41% ein B2 Zertifikat, 39,71% ein C1 Zertifikat und letztlich weitere 22,06% ein C2 Zertifikat nachweisen. Daraus geht hervor, dass das Sprichwort „*eine Schwalbe macht noch keinen Sommer*“ denjenigen am meisten geläufig ist, die über ein C1 Sprachzertifikat verfügen. Nichtsdestotrotz ist es ein positives Ergebnis, dass auch B1-Befragten das Sprichwort kennen.

Bei der Muttersprache von denen, die das Sprichwort erkannt haben, überwiegt das Ungarische (57,89%). Das ist auch kaum überraschend, denn das Sprichwort hat ein 1:1 Äquivalent im Ungarischen: *Egy fecske nem csinál nyarat* (vgl. Doba 2006: 496). Zudem ist die Zahl der ProbandInnen erheblich groß, die Ungarndeutsch als Muttersprache angegeben haben (14,2%). Da das Sprichwort seit dem Mittelalter im deutschsprachigen Raum bekannt ist (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 644), kann es durchaus gut sein, dass dieses nach der Ansiedlung der Deutschen in Ungarn im Laufe der Jahrhunderte weiterhin in den ausgeglichenen ungarndeutschen Dialekten³⁴ fest verankert blieb und somit auch einen Teil des ungarndeutschen Wortschatzes

³¹ vgl. dazu Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache; URL: <https://www.dwds.de/wb/Schwalbe> [03.08.2018]

³² vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/eine_Schwalbe_macht_noch_keinen_Sommer [03.08.2018]

³³ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig; URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=eine+Schwalbe+macht+noch+keinen+Sommer [03.08.2018]

³⁴ vgl. Hutterer, 1991

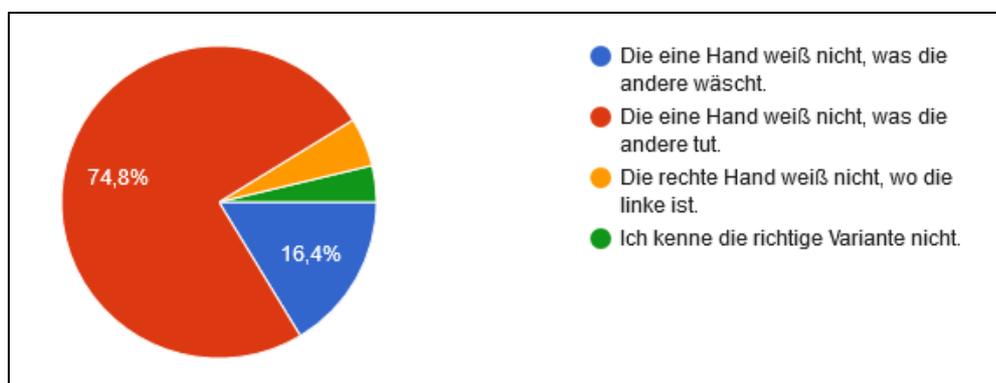
bildet. Weitere Ausgangssprachen sind eher nur vereinzelt vertreten. Arabisch stufe ich als erwähnenswert ein, denn 5,26% der Arabisch als Muttersprache sprechenden Befragten wählten die richtige Entsprechung.

Nach dem Vergleich der prozentualen Angaben mit den Übersetzungsangaben des Wikiwörterbuches könnte ausgesagt werden, dass das Sprichwort wohl in mehreren Sprachen geläufig ist. In weiteren Sprachen mag es fest oder zum Teil verankert sein. DaF/DaZ/DaN-LernerInnen ist das Sprichwort ab der B1 Niveaustufe eindeutig bekannt, jedoch erst nach weiterem Spracherwerb in seiner deutschen Form gefestigt.

Phrasem: *die eine Hand weiß nicht, was die andere tut*

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Wendung „*die eine Hand weiß nicht, was die andere tut*“ (oder auch bekannt als *die linke Hand weiß nicht, was die rechte tut*, welches sich aus dem Neuen Testament herleitet) weitestgehend bekannt ist. Ähnlich wie beim vorherigen Phrasem, haben 74,8% die richtige Variante markiert. 16,4% trafen die Entscheidung, die im Kontext stehende verdrehte Variante zu wählen. Für die freie Formulierung entschieden sich weitere 5% und für die Wenigsten (3,8%) ist die Redensart unbekannt, wie die Grafik auch zeigt:

Grafik 9: Angaben zum Phrasem „*Die eine Hand weiß nicht, was die andere tut.*“



Aufschluss über die Herkunft der Redewendung gibt uns neben Duden und dem Wikiwörterbuch auch die Bibel:

„Wenn du Almosen gibst, sollst du nicht lassen vor dir posaunen, wie die Heuchler tun in den Schulen und auf den Gassen, auf daß sie von den Leuten gepriesen werden. Wahrlich ich sage euch: Sie haben ihren Lohn dahin. Wenn du aber Almosen gibst, **so laß deine linke Hand nicht wissen, was die rechte tut**, auf daß dein Almosen verborgen sei; und dein Vater, der in das Verborgene sieht, wird dir's vergelten öffentlich.“ (Matthäus, Kap. 6, Vers 3)

Biblische Phraseologismen, auch Bibleismen genannt, gehören zum aktiven Sprachgebrauch von Millionen von Menschen auf der Welt, und das nicht nur, weil die Bibel das am häufigsten gedruckte, publizierte und in die meisten Sprachen der Welt übersetzte Buch ist. Földes (1990: 57-75) meint, in der Bibel erreichte die hebräische Poesie aufgrund ihres semitischen Denkens und dynamischen Gefühlslebens ihren Höhepunkt. Dabei seien Form und Inhalt identisch und die Gedankenentwicklung an das „Sprachkunstwerk“ gebunden. Der Sprachwissenschaftler betont, dass im Laufe der Jahrhunderte biblische Redensarten oftmals strukturell, semantisch oder stilistisch variiert und modifiziert worden sind, wie es auch unser Beispiel zeigt. Aus diesem Grund untersuchte er biblische Phraseologismen der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. U.a. kommt er zum Schluss, dass Bibelübersetzungen sehr wohl dazu beigetragen haben, dass biblische Phraseme die Zielsprachen bereichern, auch wenn diese ursprünglich in der Heiligen Schrift nicht als Phraseme galten. Des Weiteren ist die Geläufigkeit der Bibleismen im Ungarischen und Deutschen fast identisch. Földes stellt fünf Entwicklungsstufen von biblischen Phraseologismen fest und betont, die Grenzen dieser Klassen sind fließend, die Zuordnung der einzelnen Phraseme oft problematisch. Er kategorisiert die phraseologischen Entsprechungen im Hinblick auf die interlinguale Relation innerhalb der fünf Entwicklungsstufen tabellarisch³⁵ folgendermaßen:

Abbildung 2: Entwicklungsstufen und Grenzen von Bibleismen nach Földes (1990)



³⁵ Die Kategorien anhand der Analysen von Földes (1990: 57-75) werden von mir tabellarisch erläutert und zusammengefasst, um dem Leser bei Interesse die Zuordnung der in der Dissertation vereinzelt vorkommenden Bibleismen verfeinern zu können.

Laut Földes' Kategorien und der Duden-Erläuterung (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 458), ist unsere Redensart von der Bibel beeinflusst, jedoch auf einer anderen Bedeutungsebene. Da die Grenzen von Földes' Kategorien als fließend zu betrachten sind, lässt sich festhalten, der biblische Ursprung ist nachweislich, die Motiviertheit nicht zu erkennen und da die Redensart sowohl in der originalgetreuen Variante „*die linke Hand weiß nicht, was die rechte tut*“, als auch in seiner umgangssprachlicher Fassung „*die eine Hand weiß nicht, was die andere tut*“ geläufig ist, kann sie als Nachbildung zum biblischen Äquivalent gesehen werden. Auf der Formebene herrscht eine partielle Äquivalenz (*linke – eine; rechte – andere*) und auf der Bedeutungsebene eine Nulläquivalenz. Denn solange es in der biblischen Variante um *Frömmigkeit* und um *Aufforderung zu großzügigen Almosen* geht, ist in der umgangssprachlichen Variante die Bedeutung *'es existiert kein einheitliches Vorgehen'*.

Die ungarische, geläufige Redewendung ist dem Bibleismus gleichzusetzen: „*nem tudja a bal kéz, mit csinál a jobb*“ (vgl. Doba 2006: 233), obwohl es nach Google Recherchen mehr Treffer für die Variante „*nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal*“^{36/} „*Die rechte Hand weiß nicht, was die linke tut.*“ gibt.

Das Phrasem bildet weder den Bestandteil des Kernbereiches eines phraseologischen Optimums für den DaF/DaZ/DaN-Unterricht, noch ist ihre Geläufigkeit im Wortschatzlexikon Uni-Leipzig nachweislich. Seine Präsenz ist im Duden online Wörterbuch³⁷ auch zu bemängeln, trotz zahlreicher angeführten Wortverbindungen mit dem Wort „*Hand*“, welches als zugehörig zum Wortschatz des Goethe Zertifikates B1 gekennzeichnet ist.

69,74% der ProbandInnen, die die richtige Antwort gewusst haben, sind Ungarn und Ungarndeutsche. Nennenswert ist der Anteil der arabischen MuttersprachlerInnen von 8,4%. Bei den restlichen 21,86% sind ausschließlich aserbaidische, indonesische und vietnamesische MuttersprachlerInnen nicht vertreten. Ein Grund für die Unbekanntheit des Phrasems bei den genannten MuttersprachlerInnen könnte die eher rudimentäre Verwurzelung der christlichen Kirche in diesen Ländern sein³⁸. In Aserbaidische gehören ca. 3,8% der Bevölkerung zum Christentum. Des Weiteren beträgt die Zahl der Angehörigen der jüdischen Religion einige Zehntausend. In Indonesien sind 10% der Bevölkerung Christen und in Vietnam liegt der Anteil der Katholiken schätzungsweise bei ca. 6,28%.

³⁶ vgl. dazu URL: <https://moly.hu/konyvek/hamori-jozsef-nem-tudja-a-jobb-kez-mit-csinal-a-bal> [03.08.2018]

³⁷ vgl. dazu Lemma „Hand“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hand> [03.08.2018]

³⁸ vgl. dazu die Weltkarte der Religionen; URL: <http://ddc.arte.tv/unsere-karten/die-weltkarte-der-religionen> [03.08.2018]

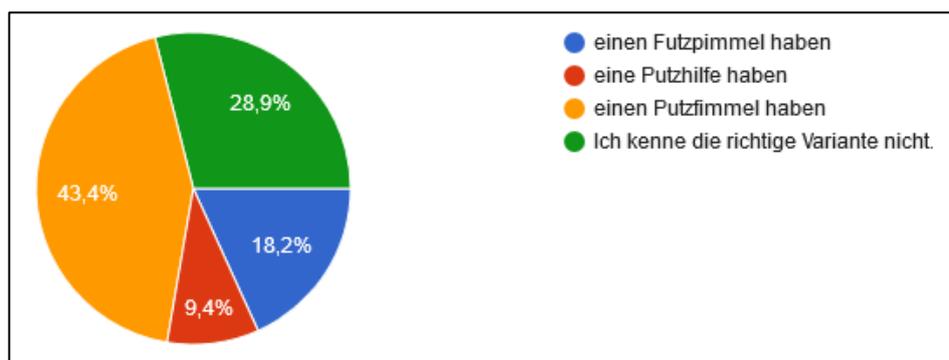
79,84% der Testpersonen, die richtig geantwortet haben, verfügen über ein Sprachzertifikat. Die Verteilung der Niveaustufen der Zertifikate zwischen B1 – C2 ist jeweils mit einem Anteil von zwischen 15 – 25% zu beschreiben.

Folglich ist das Phrasem auf den GeR Niveaustufen B1, B2, C1, C2 als geläufig einzustufen und sollte somit zu den zu vermittelnden Phraseologismen im DaF/DaZ-Unterricht mitgezählt werden.

Phrasem: *einen Putzfimmel haben*

Die Kollokation „*einen Putzfimmel haben*“ – bestehend aus drei autosemantischen Wörtern: *einen, Putzfimmel, haben* – ist in der deutschen Umgangssprache zwar abwertend, jedoch gebräuchlich. Das bedeutungstragende Autosemantikon ist als Kompositum von *putzen* + *Fimmel* zu betrachten. Das Lexem *Fimmel* ist laut Duden³⁹ selten gebräuchlich und hat die Bedeutung *‘übertriebene, fast zu einer Sucht ausartende Vorliebe für etwas; Tick, Spleen’*. *Putzfimmel* zählt zu den 100 000 häufigsten Wörtern im Duden Korpus. Als Beispiel wird die o.g. Kollokation mit der Bedeutung *‘übertriebene Neigung zum Saubermachen’* angeführt. Im Ungarischen wird die Kollokation (vgl. Doba 2006: 431) adjektivisch *‘tisztaságmániás’* und als Adjektiv-Verb-Kombination *‘állandóan takarít’* gebraucht, was der deutschen Bedeutungsebene gleichzusetzen ist. Im Wortschatz Uni Leipzig⁴⁰ hat das Wort „*Putzfimmel*“ die Häufigkeitsklasse 20. und gehört somit zu den seltenen Wörtern der Korpora. Der Anteil der richtigen Antworten liegt in diesem Fall unter 50%:

Grafik 10: Angaben zum Phrasem „*einen Putzfimmel haben*“



³⁹ vgl. dazu Lemma „Fimmel“ im Duden-online;

URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fimmel> Marotte Gewohnheit [03.08.2018]

⁴⁰ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=Putzfimmel [03.08.2018]

Die Eckdaten zeigen, dass 43,4% die Kollokation richtig erkannt haben, aber für eine größere Anzahl der Befragten ist die Wortverbindung nicht bekannt (28,9%). Beim Vergleich dieses Ergebnisses mit den vorhin beschriebenen Angaben in den Wörterbüchern, erscheint das nicht-Kennen kaum überraschend. Unter den 43,4% sind 69,5% Ungarn und Ungarndeutsche. Des Weiteren 10% arabische MuttersprachlerInnen.

Da diese Kollokation in ihrer Form im deutschen Sprachraum fest verankert ist, erscheint es relevant bei dieser Frage anzuschauen, welche(r) Proband(in) seit wann ggf. in Deutschland lebt. Der Prozentsatz beträgt 33,3%, von denen die meisten entweder seit 1-3 Jahren oder seit mehr als 10 Jahren in Deutschland leben. Da exakt ein Drittel von denen, die richtig lagen, in Deutschland lebt, ist davon auszugehen, dass diejenigen ProbandInnen die Kollokation in ihrer festen Form in Deutschland, in authentischer Auseinandersetzung mit der Zielsprache erworben haben, denn 78,2% von ihnen beteiligen oder beteiligten sich in Deutschland an einem DaZ-Unterricht.

Nach Überprüfung des Vorhandenseins eines Sprachzertifikates sind die Niveaustufen B2, C1 und C2 am meisten vertreten. Nur 8,6% können vorerst ein B1-Zertifikat nachweisen, von denen jedoch fast alle, 83,33% an einer deutschländischen Sprachschule lernten oder lernen. Nichtsdestotrotz stimme ich Targońska (2014: 127) zu, dass im DaF/DaZ-Unterricht „Kollokationen als eine spezifische Art der Phraseme immerhin als eine Randerscheinung betrachtet zu werden scheinen“. Ergänzend ist es im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse festzuhalten, dass der Kollokationsunterricht im DaZ-Bereich bereits auf den niedrigeren GeR-Stufen grundsätzlich Beachtung finden müsste, wohingegen im ausländischen DaF-Unterricht auf diese Art der Phraseme eher weniger geachtet wird.

Phrasem: *was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht*

Bei diesem Sprichwort gehen die Bedeutungserklärungen verschiedener Wörterbucheinträge auseinander. Duden⁴¹ führt das Sprichwort beim Lexem „Bauer“ (zum Wortschatz des Goethe B1 Zertifikates zugehörig) an und erklärt dessen Bedeutung mit *wird gesagt, ´wenn jemand eine ihm unbekannte Speise ablehnt´*. Daraus ergibt sich, dass es als Gebrauchsbesonderheit in manchen Korpora mit der Ablehnung einer unbekanntes Speise in Zusammenhang gebracht wird. Nach Korpusrecherchen ist die Anwendung der verkürzten Variante, nämlich *„Was der Bauer nicht kennt...“* des Sprichwortes auch mit *Verschlossenheit gegenüber Neuem*,

⁴¹ vgl. dazu Lemma „Bauer“ im Duden-online;

URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bauer_Landwirt_Schachspielfigur [04.08.2018]

Konservativismus zu erklären. Z.B. in Artikeln, in denen die verkürzte Form des Sprichwortes in den Titeln vorkommt:

Was der Bauer nicht kennt, ... Eltern, Erzieher und Lehrer lehnen digitale Früherziehung ab⁴²

Was der Bauer nicht kennt

Auf den Feldern tobt ein Glaubenskrieg um genveränderte Agrarprodukte. Die Gegner setzen mehr auf Stimmung als auf Fakten und haben Landwirte, Politiker und Verbraucher auf ihre Seite gebracht. In den Laboren kämpfen die Forscher fast schon auf verlorenem Posten. (...) ⁴³

Start-up Marketing: Was der Bauer nicht kennt... Oder warum Sie auf bewährte Tools setzen sollten⁴⁴

Das Sprichwort gilt demnach sowohl in seiner ursprünglichen Form als auch verkürzt als gebräuchlich. Zudem ist das Wort *Bauer* laut Wortschatz Uni-Leipzig⁴⁵ hoch frequentiert. Im Ungarischen ist das Sprichwort nicht gebräuchlich und hat auch keine Äquivalente. Die Ergebnisse der Untersuchung sehen folgendermaßen aus:

Grafik 11: Angaben zum Phrasem „was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht.“



47,2% der ProbandInnen erkannten das Sprichwort und 26,4% entschieden sich für die willkürliche Variante. 17,6% wählten die kontextualisierte Anwendungsform und 8,8% markierten, sie würden die richtige Variante nicht kennen. Demnach ist festzuhalten, dass das

⁴² Quelle: <https://wize.life/themen/kategorie/wissen/artikel/31481/was-der-bauer-nicht-kennt...-eltern-erzieher-und-lehrer-lehnen-digitale-frueherziehung-ab> [04.08.2018]

⁴³ Quelle: <https://www.sueddeutsche.de/service/gruene-gentechnik-was-der-bauer-nicht-kennt-1.100603> [04.08.2018]

⁴⁴ Quelle: <https://www.sputnika.de/leipzig/news/start-up-marketing-was-der-bauer-nicht-kennt-oder-warum-sie-auf-bewaehrte-tools-setzen-sollten-gid-6065> [04.08.2018]

⁴⁵ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=Bauer [04.08.2018]

Sprichwort nur z.T. im Wortschatz der DeutschlernerInnen verankert ist und wohl kaum Anwendung findet.

Bei 70,6% von denen, die die richtige Auswahl trafen, ist der Sprachstand zwischen B2-C2 zertifiziert und sie lernten/lernen vorwiegend in einer Sprachschule Deutsch. 50,6% von ihnen leben in Deutschland oder in Österreich und 2,6% in den USA oder dem Irak. Da der Anteil deren Testpersonen, die richtig lagen und im deutschsprachigen Raum leben, über 50% liegt, ist es davon auszugehen, dass das Sprichwort in seinem Geläufigkeitsgrad dann an Zunahme gewinnt, wenn es in seiner usuellen Form – auch verkürzt – im deutschsprachigen Raum, im authentischen Sprachgebrauch vermittelt und somit aufgeschnappt wird. Demzufolge ist es davon auszugehen, dass es einen Teil des phraseologischen Inventars des DaZ-Unterrichts bildet.

Phrasem: *das Handtuch werfen/schmeißen*

Unser Idiom hat nicht nur aus dem Grund einen besonderen Stellenwert in der Untersuchung, weil es Teil des Kernbereiches des phraseologischen Optimums darstellt, sondern, weil es sowohl in der Umgangssprache oft gebräuchlich als auch Bestandteil des Wortschatzes von mehreren Sprachen bildet. *Das Handtuch werfen*, bestehend aus den Autosemantika *Handtuch*, *werfen* und dem Synsemantikon *das*, ist ein Idiom, dessen Autosemantikon *werfen* durch das synonyme Verb *schmeißen* ersetzbar ist. Als sinnverwandter Ausdruck – ebenfalls ein Idiom – wird im Wikiwörterbuch⁴⁶ *die Flinte ins Korn werfen* angegeben. Die Bedeutung des Idioms lässt sich nicht aus den Bedeutungen der einzelnen Komponenten erschließen, außer, die Motiviertheit des Idioms ist bekannt. Duden⁴⁷ gibt an, dass es bei diesem Idiom erstens – womit die Motiviertheit gemeint ist – darum geht, beim Boxen ein Signal zu geben, falls man dem Gegner unterliegt. Dieses Signal ist, wenn der Trainer das Handtuch in den Boxring wirft. Die umgangssprachliche Bedeutung ist, dass man *aufgibt und keine weiteren Versuche mehr unternimmt, um zum Ziel zu gelangen*. Im Wikiwörterbuch werden Übersetzungen in 6 weitere Sprachen angegeben, unter denen die ungarische fehlt. Im Ungarischen ist die idiomatische Wortverbindung ebenso geläufig wie im Deutschen und lautet: *bedobja a törölközőt* (vgl. Doba 2006: 237). Im Deutschen würde eine Spiegelübersetzung des ungarischen Ausdrucks als *das Handtuch reinwerfen* lauten. Das bedeutet, dass in der ungarischen Variante das Präfix *be-* (im Deutschen *rein-*, *hinein-*) des Verbs der Motiviertheit des Idioms zusätzlich zugrunde liegt,

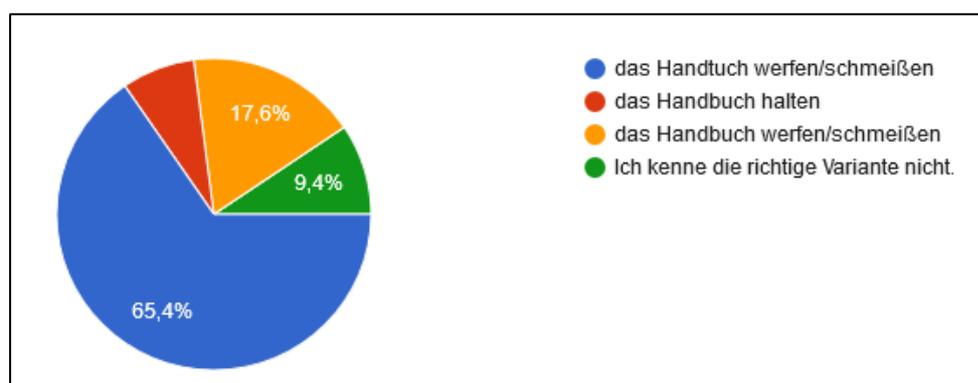
⁴⁶ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/das_Handtuch_werfen [04.08.2018]

⁴⁷ vgl. dazu Lemma „Handtuch“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Handtuch> [04.08.2018]

denn es verweist auf den Boxring, in den das Handtuch hineingeworfen wird. So auch in der niederländischen Variante des Idioms: *de handdoek in de ring gooien*. Es könnte demnach durchaus sein, trotz der gleichen idiomatischen Bedeutungsebenen wie im Deutschen, dass ungarischen DaF-Lernern bei der Überprüfung des Bekanntheitsgrades des Phrasems in der Zielsprache Fehler unterliefen, die einem negativen L1-Transfer in Form einer Spiegelübersetzung zuzuordnen wären.

Umso positiver fällt es auf, dass über 60% der Befragten sich für die richtige Variante in der Umfrage entschieden haben:

Grafik 12: Angaben zum Phrasem „*das Handtuch werfen/schmeißen*“



17,6% wählten die kontextualisierte Variante mit dem Buchstabendreher, 7,5% die freie Nomen-Verb-Verbindung und 9,4% kennen das Idiom nicht.

Aufgrund der Geläufigkeit und der fast gleichen Form des Idioms im Ungarischen ist es kaum verwunderlich, dass von den meisten ProbandInnen, die *das Handtuch werfen/schmeißen* erkannt haben, Ungarisch oder Ungarndeutsch als Muttersprache haben. Ungefähr 85-90% von ihnen verfügen über ein B2 oder höheres Sprachzertifikat.

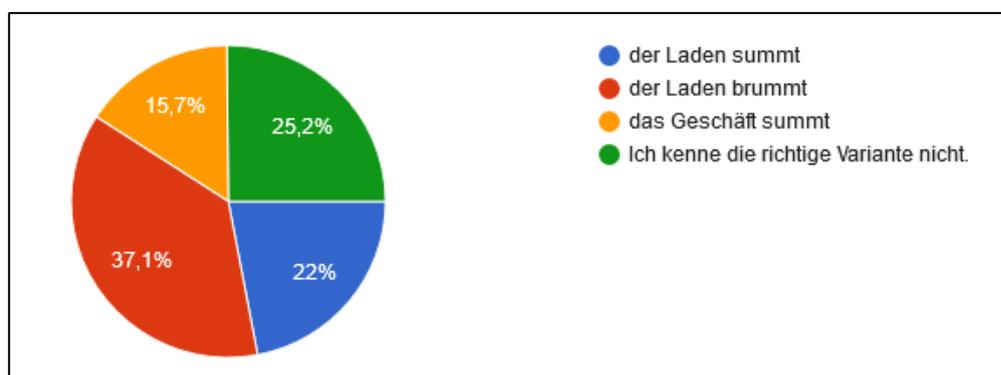
Da dieses Idiom zum Kernbereich des phraseologischen Optimums gehört und von den meisten ProbandInnen erkannt wurde, muss keineswegs hinterfragt werden, ob es den DeutschlerInnen bereits ab einer niedrigeren Niveaustufe beigebracht werden sollte. Auch nicht, wenn Duden zum Lexem *Handtuch* keinen Eintrag enthält, dass das Wort zum Wortschatz des B1-Goethe-Zertifikats gehört.

Phrasem: *der Laden brummt*

Ähnlich wie beim vorherigen Phrasem, handelt es sich hierbei um ein Idiom mit den Autosemantika *Laden*, *brummt* und dem Synsemantikon *der*. Idiomatic zu betrachten ist der

Ausdruck vor allem wegen der Komponente *brummt*. Betätigten sich im Falle einer kontextuellen Übungsaufgabe DaF/DaZ/DaN-LernerInnen einer so oft üblichen Methode, dem Übersetzen isolierter Wörter im Unterricht, wäre die Vorgehensweise ohne den Hinweis der Lehrkraft auf die Festigkeit falsch. Anzunehmen ist, dass DeutschlernerInnen das Wort *brummen* im Lexikon nachschlagen würden. Duden⁴⁸ führt zu diesem Verb insgesamt sieben Bedeutungen an. Oftmals entscheiden sich LernerInnen für die erste Variante und in diesem Fall wäre diese: *‘einen lang gezogenen tiefen Ton oder Laut hervorbringen’*. Ohne die Kenntnis der Festigkeit würden sie erstens zwar eine Bedeutung des Verbs *brummen* erlernen und zweitens weitere hinzu, aber die Bedeutung der Wortverbindung womöglich nicht. Erst wenn sie in der Lage sind zu erkennen, dass *brummen* mit dem Synonymwort *boomen* (6. Bedeutung laut Duden) gleichzusetzen ist in der Wortverbindung, würden sie erkennen, dass es sich um ein Idiom handelt, welches nichts anderes bedeutet als *großer Umsatz erzielt wird* (vgl. Küpper 1987: 478). Wohlgermerkt gelte es als weitere Voraussetzung, dass *Laden* und *Geschäft(e)* auch als Synonyme erkannt werden. Genau aus diesem Aspekt ist es keine Überraschung, dass „nur“ 37,1% das Idiom erkannt haben:

Grafik 13: Angaben zum Phrasem „der Laden brummt“



22% entschieden sich für die Variante im Kontext (Buchstabendreher) und 15,7% für die falsche Angabe. Für einen relativ hohen Anteil der ProbandInnen ist jedoch das Idiom unbekannt.

Es ist anzunehmen, dass im Falle einer usuelleren Variante, nämlich *der Laden läuft*, viel mehr ProbandInnen das Idiom erkannt hätten. Vermutet wird, dass einerseits aufgrund des Verbs *laufen* viel mehr Testpersonen die richtige Angabe angekreuzt hätten. Das nicht nur, weil das

⁴⁸ vgl. dazu Lemma „brummen“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/brummen> [04.08.2018]

Verb zum Grundwortschatz gehört⁴⁹, sondern auch, weil davon ausgegangen werden kann, dass feste Routineformeln mit dem Verb *laufen* zum Wortschatz der ProbandInnen gehören, wie z.B.: *Wie läuft´s; Lläuft bei dir... etc.*

Ca. 76% der Befragten, die das Idiom kennen, verfügen über ein Sprachzertifikat, welches mindestens das B2 Niveau hat oder darüber liegt. Des Weiteren leben 40,6% von ihnen in Deutschland, was darauf schließen lässt, dass die Bekanntheit des Idioms wohl mit der Authentizität des alltäglichen Sprachgebrauches in Zusammenhang gebracht werden kann. Denn selbst wenn die idiomatische Wortverbindung *der Laden brummt* weniger geläufig ist, können viele ProbandInnen dem Anschein nach anhand der Kontextualisierung besser oder einfacher ableiten (*der Laden läuft*) und auf die richtige, eher okkasionellere Wortverbindung schließen.

Die meisten von ihnen haben Ungarisch oder Ungarndeutsch als Muttersprache und leben vorwiegend in Deutschland. Sie können im kontextuellen Zusammenhang auf die Bedeutung schließen und auf den Ausdruck in der Muttersprache zurückgreifen: *minden rendben / oké; jól megy a bolt, a székér, az üzlet* (vgl. Doba 2006: 321). All die anderen, die nicht Ungarisch als Muttersprache haben, leben seit mindestens einem Jahr oder seit mehr als fünf Jahren in Deutschland.

Demnach ist es festzuhalten, dass das Idiom durchaus Bestandteil des zu erlernenden Wortschatzes mindestens ab dem B1 Niveau im DaF/DaZ-Unterricht bildet oder bilden sollte, zumindest in der Form *der Laden läuft*.

Phrasem: *sich ins gemachte Nest legen*

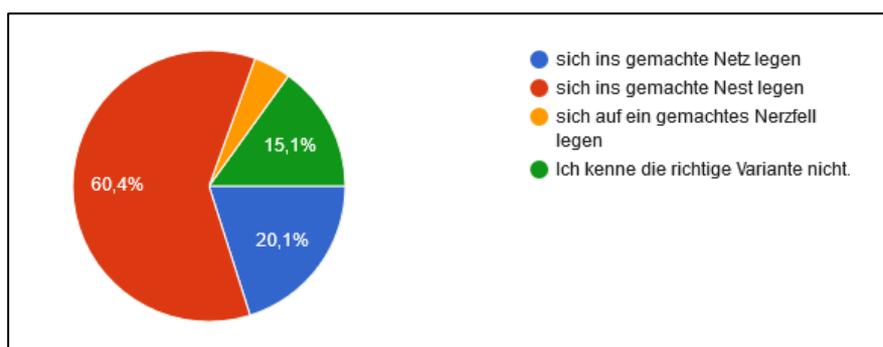
Dieses satzgliedwertige Idiom ist im Deutschen seit dem 19. Jahrhundert belegt (vgl. Küpper 1987: 571) und hat zweierlei Bedeutungen. Einerseits *in gute Verhältnisse einheiraten* und andererseits *eine wirtschaftliche gesunde Firma erben*. Es existieren mehrere Varianten der Redensart: *sich ins warme/gemachte Nest setzen/legen, sich in ein gemachtes Nest setzen*. Möglicherweise könnte die Redewendung bzw. ihre Varianten auf den Kuckuck zurückgeführt werden, der seine Eier ins gemachte Nest von anderen Vögeln legt. Trotz der partiellen Festigkeit des Idioms, haben viele ProbandInnen die richtige Variante als Lösung markiert. 60,4% trafen die richtige Entscheidung. Es könnte der vermuteten Etymologie zufolge humorvoll und vage behauptet werden, der Kuckuck verhält sich nach ihrem Vorkommen⁵⁰ in

⁴⁹ vgl. dazu Lemma „laufen“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/laufen> [04.08.2018]

⁵⁰ vgl. dazu Naturschutzbund Deutschland e.V.; URL: <https://www.nabu.de/tiere-und-pflanzen/aktionen-und-projekte/vogel-des-jahres/2008-kuckuck/07193.html> [05.08.2018]

allen klimatischen Zonen der westlichen Paläarktis gleich, somit hat sich dieses Idiom im Wortschatz in all in diesen Gebieten existierenden Sprachen gefestigt. Trotz der Vagheit erscheint ein Sinn dahinter zu stecken. Bei genauerer Betrachtung der Angaben der ProbandInnen zum Ort des Deutscherwerbs in der Untersuchung, fällt eines im Gegensatz zu den bis jetzt analysierten Antworten auf. 41,6% lernten im curricularen Kontext die deutsche Sprache, bereits im Kindergarten oder in der Grundschule. So vage auch die vorangehende Bemerkung bzgl. des allgemein bekannten Verhaltens des Kuckucks klingt, muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass schon im Kleinkindesalter dieses Verhalten des Vogels den Kindern erläutert wird. Das ist anhand von Kinderliedern und Kinderreimen nachzuweisen, die sowohl in regionalen als auch in überregionalen Gebieten in der Deutschsprachförderung von Kleinkindern vorkommen. Die Kinderlieder und Gedichte wie u.a. *Zum Kuckuck*⁵¹, *Der Kuckuck*⁵², *Der Dritte im Bunde*⁵³ verweisen in diversen Reimformen und durch andere lyrische Mittel auf *ins gemachte Nest (Eier) legen*. Außerdem könnte es durchaus aus der Besonderheit dieses „Eier Legens“ zum redensartlichen Gebrauch gekommen sein. Die geschilderte Ableitung gilt ähnlich für die Redensart *jemandem ein Kuckucksei ins Nest legen* (vgl. Müller 2005: 348). Jedenfalls kann die Assoziationsfähigkeit beim Erkennen dieses Idioms als weitere Grundlage genannt werden, obwohl das Lexem *Nest* laut Duden nicht zum B1 Grundwortschatz gehört. Wie die grafische Darstellung zeigt, haben 20,1% die kontextualisierte Variante mit dem Wort *Netz* gewählt. Weitere 15,1% gaben an, das Idiom nicht zu kennen und 4,4% waren mit der freien Formulierung einverstanden.

Grafik 14: Angaben zum Phrasem „*sich ins gemachte Nest legen*“



⁵¹ vgl. dazu Schreiber Netzwerk;

URL: <https://www.schreiber-netzwerk.eu/de/1/Gedichte/5/Lustige/29667/Zum+Kuckuck/> [05.08.2018]

⁵² vgl. dazu Jörg Hilbert; URL: <http://www.joerghilbert.de/de/der-kuckuck.html> [05.08.2018]

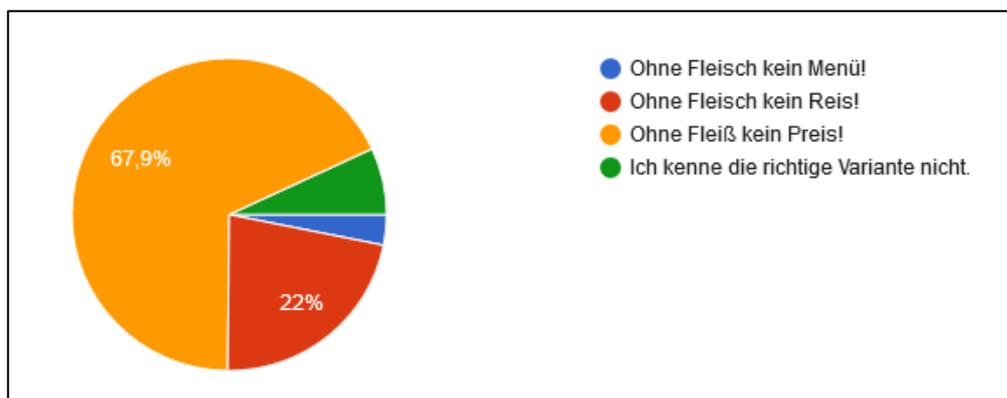
⁵³ vgl. dazu Alfons Pillach: *Der Dritte im Bunde*; URL: <https://vogelgedichte.wordpress.com/tag/gedicht/> [05.08.2018]

Die meisten von den 60,4% sind ungarische MuttersprachlerInnen, obwohl es keine 1:1 Entsprechung für das Idiom im Ungarischen gibt. Umgangssprachlich wird die deutsche Bedeutung als äquivalent für die Bedeutung *in gute Verhältnisse* einheiraten angesehen. Für die zweite Bedeutung des Idioms wird im Ungarischen ein anderes Idiom verwendet, nämlich *learatja a babérokát* (vgl. Doba 2006: 390), welches mit dem deutschen Idiom *die Lorbeeren ernten* gleichzusetzen ist.

Phrasem: *Ohne Fleiß kein Preis!*

Ein durchaus geläufiges Sprichwort, welches den meisten Befragten bekannt ist, was allein schon dem zu verdanken wäre, wenn Lehrkräfte im Deutscherwerbsprozess ihrer Schüler betonten, *ohne Mühe* erwirbt man eben die Sprache wohl kaum gut genug. Das belegt auch die Untersuchung, wobei 67,9% der Testpersonen das Sprichwort erkannten.

Grafik 15: Angaben zum Phrasem „Ohne Fleiß, kein Preis!“



22% der Testpersonen kreuzten den im Kontext stehenden Ausdruck, 3,1% die willkürliche Formulierung an und weitere 6,9% gaben an, das Sprichwort nicht zu kennen.

Wie es auch auf DWDS⁵⁴ deutlich gemacht wird, ist es allgemeingültig bekannt, dass Arbeit ehrt und nach mühevolem Tun Erfolge verzeichnet werden können. Wie auch der griechische Epiker Hesiod (um 700 v. Chr.) zu sagen pflegte: „*Arbeit schändet nicht, die Trägheit aber entehrt uns*“, ist die Bedeutungsebene des Sprichwortes auch anderen Sprichwörtern der deutschen Gegenwartssprache gleichzusetzen: *Jeder ist seines Glückes Schmied, Müßiggang ist aller Laster Anfang, sich regen bringt Segen.*

⁵⁴ vgl. dazu Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache; URL: <https://www.dwds.de/wb/wdg/Flei%C3%9F> [05.08.2018]

Duden online⁵⁵ führt im Lemma des Lexems *Fleiß* (im B1 Grundwortschatz) das Sprichwort mit der bereits geschilderten Bedeutung an. Im Wikiwörterbuch⁵⁶ sind acht gängige Übersetzungen angeführt und im Ungarischen existieren weitere Wendungen zur gleichen Lesart, wenn auch keine 1:1 Äquivalenz zu verzeichnen ist. Im Ungarischen sagt man einfach schlichtweg, man muss sich alles erarbeiten (*mindenért meg kell dolgozni*) oder idiomatischer *senkinek nem repül a sült galamb a szájába* (vgl. Doba 2006: 157), welches mit der im Deutschen auch gängigen und mit der aus dem Bildbereich des Schlaraffenlands entlehnten Redensart⁵⁷ *warten, dass einem die gebratenen Tauben in den Mund fliegen* identisch ist. Ein Beleg für die märchenhafte Deutung und für die Entlehnung liefert uns das Märchen von Ludwig Bechstein (1801-1860):

„(...) Das könnt ihr glauben, daß die Vögel dort *gebraten* in der Luft herumfliegen, Gänse und Truthähne, *Tauben* und Kapaunen, Lerchen und Krammetsvögel, und wem es zu viel Mühe macht, die Hand darnach auszustrecken, dem *fliegen* sie schnurstracks *ins Maul hinein*. (...)“⁵⁸

Das Sprichwort *ohne Fleiß kein Preis* gilt somit als Antonym der im Schlaraffenland gängigen Begebenheiten und ist in unzähligen Varianten und Umschreibungen in diversen Sprachen fest verankert. Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, dass ein so hoher Anteil der ProbandInnen das Sprichwort richtig erkannt hat. Dabei lassen sich auch keine weiteren Besonderheiten bzgl. der L1 anführen, denn es sind alle Ausgangssprachen bei den ProbandInnen vertreten und selbst bei der Überprüfung vom zertifizierten Sprachstand sind die Niveaustufen von B1 bis C2 vertreten. Was jedoch auffällig ist, dass von den 6,9%, die das Sprichwort nicht kennen, 63,6% ungarische MuttersprachlerInnen sind. Dies kann mit der Nulläquivalenz des Sprichwortes im Ungarischen erklärt werden. Die ProbandInnen versuchten womöglich auf ihre muttersprachliche phraseologische Kompetenz zurückzugreifen, nach Äquivalenten zu den Basiswörtern zu suchen und dem Anschein nach leider nichts Verwendbares gefunden. Nichtsdestotrotz ist es grundlegend zu erhoffen, dass das Sprichwort im Grundstufenbereich des Deutscherwerbs hinterlegt wird, auch wenn es bis jetzt nicht zum Kernbereich des phraseologischen Optimums gehört.

⁵⁵ vgl. dazu Lemma „Fleiß“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fleisz> [06.08.2018]

⁵⁶ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/ohne_Flei%C3%9F_kein_Preis [06.08.2018]

⁵⁷ vgl. dazu u.a. URL: http://www.goethezeitportal.de/index.php%3Fid%3Dmaerchen_schlaraffenland [06.08.2018]

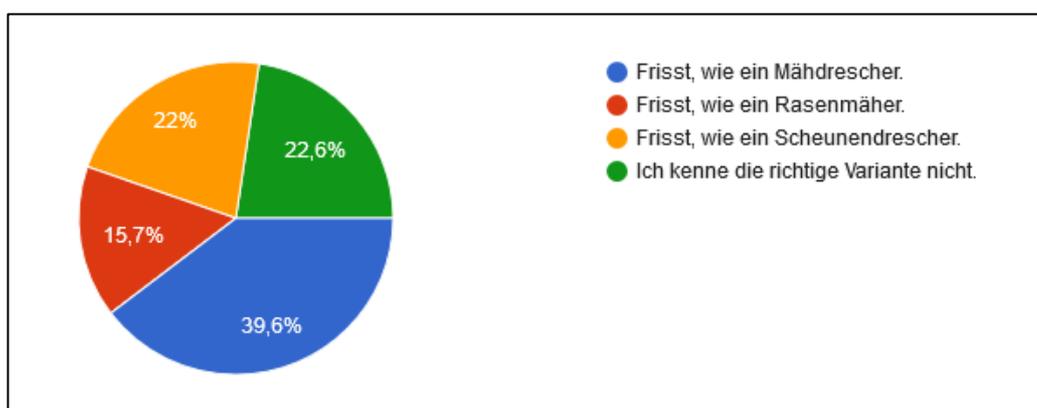
⁵⁸ Quelle; URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-7468/35> [06.08.2018]

Phrasem: *Frisst, wie ein Scheunendrescher.*

Auch wenn dieses satzwertige, idiomatische, komparative Phrasem in seiner aus dem Kontext hergeleiteten Form nicht häufig gebraucht wird und man stattdessen eher sagen würde: *einen guten Appetit haben, sich den Bauch vollschlagen*, gehört es zum phraseologischen Inventar der Gegenwartssprache. Untersucht man die Komponenten des Phrasems, ist es wohl weniger überraschend, dass *fressen*⁵⁹ zum B1 Wortschatz und zu den 10 000 häufigsten Wörtern des Duden Korpus zählt, wobei im Gegensatz dazu *Scheunendrescher*⁶⁰ weder noch.

Schon allein aus diesem Grund sind die Ergebnisse im Vorfeld zu vermuten: nur 22% der Befragten ist der vergleichende Ausdruck geläufig.

Grafik 16: Angaben zum Phrasem „Frisst, wie ein Scheunendrescher“



Die Mehrheit der Befragten entschied sich für die im Kontext stehende falsche Variante. Das kann folgende Gründe haben: einerseits ist wohl den DeutschlerInnen durch die Tilgung des Wortes *Mähdrescher* das Verb *mähen* aus der Kollokation *den Rasen mähen* bekannt, wenn das Wort an sich unbekannt sein könnte. Darin lässt sich auch der Grund vermuten, warum sich 15,7% für die Formulierung mit dem *Rasenmäher* entschieden haben. Des Weiteren sind Kontextualisierungen im Zusammenhang mit der Arbeit eines Mähdreschers gebräuchlich, wie das folgende Beispiel auch zeigt:

⁵⁹ vgl. dazu Lemma „fressen“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/fressen> [06.08.2018]

⁶⁰ vgl. dazu Lemma „Scheunendrescher“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Scheunendrescher> [06.08.2018]

Jetzt sind sie wieder überall auf den Äckern zu sehen: *Mähdrescher*. Mit über sieben Meter langen Schneidwerken *fressen sich* die gigantischen Erntemaschinen *durch die gold-gelben Felder*.⁶¹

Nun muss jedoch festgehalten werden, dass es sich hierbei nicht um eine sprichwörtliche, phraseologische Anwendung handelt. Um genauer zu sein, müsste der Satz eigentlich lauten (verkürzt): *Die Mähdrescher fressen sich durch die gold-gelben Felder durch*. Die Bedeutung lässt sich laut Duden⁶² erklären: *sich fressend einen Weg durch etwas bahnen* oder auch eine *große Menge von etwas mühsam durcharbeiten*. Diese kontextualisierte Bedeutung, auch wenn es idiomatisch gilt, ließe sich anhand der zum folgenden Artikel gehörigen bildlichen Darstellung⁶³ mit Überschrift gut erkennen:

Bild 1:



Der "New Holland" frisst sich mit seinem gigantischen Schneidwerk durch das gold-gelbe Feld

(Foto: Hauschild)

Im Fragebogen hingegen geht es um die komparative, also vergleichende Bedeutung des idiomatischen Phrasems. Laut Küpper (1987: 707) ist es seit dem 15. Jahrhundert im Deutschen geläufig und weist salopp auf die Mahlzeiten nach der schweren Arbeit der einstigen Scheunendrescher hin. Laut Duden *unmäßig viel, große Portionen essen*.

Die Sprachkenntnisse derjenigen, die richtig gelegen haben, bewegen sich vorwiegend oberhalb des B2 Niveaus. Dementsprechend ist die Schlussfolgerung, dass der vergleichende phraseologische Ausdruck tatsächlich denen am meisten geläufig ist, die über kompetente

⁶¹ Quelle; URL: <https://www.kreiszeitung-wochenblatt.de/rosengarten/panorama/der-new-holland-frisst-sich-mit-seinem-gigantischen-schneidwerk-durch-das-gold-gelbe-feld-m76334,65005.html> [06.08.2018]

⁶² vgl. dazu Lemma „durchfressen“ im Duden-online;

URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/durchfressen_schnorren_durcharbeiten [06.08.2018]

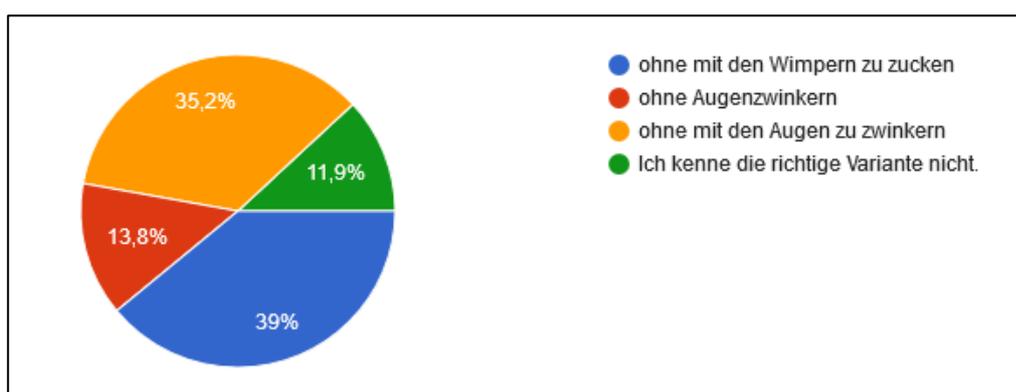
⁶³ Quelle; URL: <https://www.kreiszeitung-wochenblatt.de/rosengarten/panorama/der-new-holland-frisst-sich-mit-seinem-gigantischen-schneidwerk-durch-das-gold-gelbe-feld-m76334,65005.html> [06.08.2018]

Kenntnisse (C1+) im Deutschen verfügen und demnach tendenziell auch eine hohe phraseologische Fremdsprachenkompetenz hätten.

Phrasem: *ohne mit der Wimper/mit den Wimpern zu zucken*

Das satzgliedwertige, präpositionale, idiomatische Phrasem, welches auch als Kinegramm beschrieben werden kann, ist DaF/DaZ/DaN-LernerInnen auf der wörtlichen Ebene verständlich, wenn sie *Wimper* und *zucken* verstehen (Kenntnisse der Präpositionen *ohne*, *mit* vorausgesetzt). Weder *Wimper*⁶⁴ noch *zucken*⁶⁵ gehören laut Duden zum B1 Wortschatz des Goethe Zertifikates, was vermuten lässt, dass das Phrasem DeutschlerInnen unterhalb oder im B1 Bereich nicht oder weniger bekannt ist. Das belegt auch die Untersuchung, denn einerseits ist das Phrasem 39% der ProbandInnen geläufig, andererseits verfügen 51,6% dieser Testpersonen über C1-C2 Sprachzertifikate.

Grafik 17: Angaben zum Phrasem „ohne mit den Wimpern zu zucken“



Die Bedeutung des Phrasems ist *sich nichts anmerken zu lassen* (vgl. Küpper 1987: 920) und ist in vielen Sprachen gängig, worüber auch die Übersetzungen in 11 Sprachen im Wikiwörterbuch⁶⁶ zeugen. Interessant ist, dass 35,2% sich für das im Kontext stehende falsch formulierte Phrasem entschieden haben. Möglicherweise waren sich die ProbandInnen ziemlich unsicher, welche Variante sie nehmen sollten. Dabei griffen sie höchstwahrscheinlich auf ihr Vorwissen zurück, indem sie das Phrasem *mit einem Augenzwinkern* oder das Verb, die verbale

⁶⁴ vgl. dazu Lemma „Wimper“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wimper> [07.08.2018]

⁶⁵ vgl. dazu Lemma „zucken“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/zucken> [07.08.2018]

⁶⁶ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/ohne_mit_der_Wimper_zu_zucken [07.08.2018]

Wortverbindung (*mit den Augen*) *zwinkern* aus ihrem mentalen Lexikon abgerufen haben, wobei sie jedoch den Kontext nicht weiter beachtet haben: *gerne zahlen*.

„Erst, wenn jeder Gast frisst wie ein Scheunendrescher und danach gerne zahlt, ohne mit der Wimper zu zucken...“ (vgl. Anhang 2)

Zudem ist der ungarische Vergleich interessant. Das Phrasem ist im Ungarischen auch geläufig und hoch frequentiert, jedoch erweist sich bei der Lösung der Aufgabe das Zurückgreifen auf die muttersprachliche phraseologische Kompetenz als eine Fehlerquelle. Die ungarische Entsprechung für *ohne mit der Wimper zu zucken* lautet: *szemrebbenés nélkül* (vgl. Doba 2006: 658) wörtlich übersetzt *ohne Augenzucken*. Werden nun die zwei Wahloptionen, in denen das Wort *Auge* vorkommt mit der Muttersprache in Relation gesetzt, ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt haben sich 52,8% der Testpersonen für eine der beiden Optionen mit dem Wort *Auge* entschlossen. Von denen haben 39,7% Ungarisch als Muttersprache, die gleichzeitig beinahe zu 100% über einen C1-Nachweis verfügen. In diesem Fall ist der negative L1-Transfer unübersehbar und mit diesem Ergebnis kann es eindeutig veranschaulicht werden, wie schnell es zu missglückten Übersetzungen und zum missverständlichen Gebrauch von Phrasemen in der Fremdsprache kommen kann, wenn auf das muttersprachliche phraseologische Inventar zurückgegriffen wird und die kontextuelle Einbettung keine Beachtung findet. Das kann sowohl mit der niederländischen Variante *zonder met de ogen te knippen* als auch mit einer englischen Variante *without blinking an eye* erklärt werden, in denen das Nomen *Auge* genutzt wird.

Letztlich gaben 11,9% von den ProbandInnen an, das Phrasem nicht zu kennen, von denen wiederum 57,8% ausgesagt haben, Phraseme im Sprachunterricht nie behandelt zu haben und von denen die Mehrheit über ein B2 Zertifikat verfügt oder nachweislich unter diesem Sprachniveau liegt.

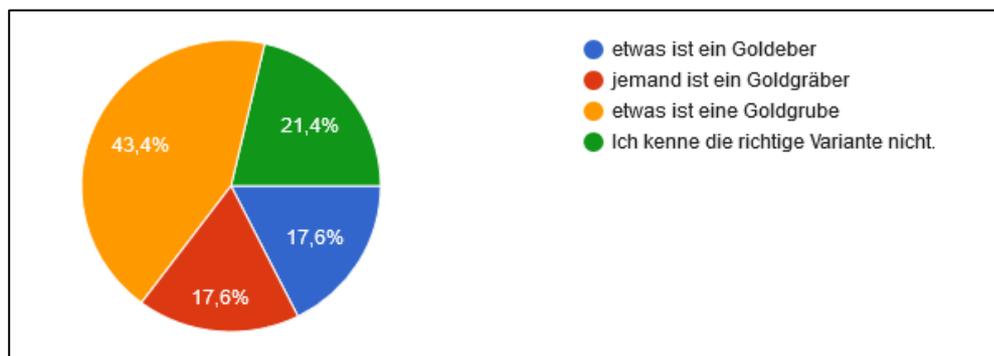
Den Untersuchungsergebnissen zufolge ist dieses Phrasem vorwiegend auf Fortgeschrittenenniveau geläufig und im Hinblick auf muttersprachliche Varianten oft ein Stolperstein im fremdsprachlichen phraseologischen Gebrauch. Gerade aufgrund dieser Eigenschaften müsste auf die Vermittlung dieses Phrasems mindestens ab dem B1 Niveau geachtet werden.

Phrasem: *eine Goldgrube (sein)*

Das im Vergleich zu den anderen bis jetzt vorgekommenen Phrasem als „einfach zu verstehende“ Phrasem ist ein teil-idiomatischer Ausdruck, der auf der Ebene der

Wortbedeutung *Goldgrube* sowohl die phraseologische Bedeutung als auch den phraseologischen kontextuellen Gebrauch erahnen lässt. Aus *Goldgrube* abgeleitet festigte sich dieses Phrasem im 17. Jahrhundert im Deutschen für ein *erträgliches Geschäft* (vgl. Küpper 1987: 302). Darüber zeugen auch die Ergebnisse aus der Fragebogenanalyse, denn 43,4% der Befragten entnahmen den Angaben die richtige Lösung:

Grafik 18: Angaben zum Phrasem „etwas ist eine Goldgrube“



Von den 43,4% sind fast alle ungarischen MuttersprachlerInnen und nur ein kleiner Teil von ihnen verfügt über gar kein oder kein C1 Sprachzertifikat. Diejenigen, die sich für die im Kontext stehende und für die willkürliche Variante entschieden haben (39%), haben zu 28,5% ein A2 oder ein B1 Sprachzertifikat und 17,8% haben keinen zertifizierten Sprachnachweis. Die restlichen ca. 54% verfügen fast ausnahmslos über ein B2 Zertifikat. Für 21,4% der ProbandInnen ist das Phrasem nicht bekannt, von denen 41,1% sich geäußert haben, Phraseme im Deutschunterricht nicht behandelt zu haben.

Nicht nur die Untersuchungsergebnisse zur „relativen Unbekanntheit“ des Phrasems bei DaF/DaZ/DaN-LernerInnen veranlasst uns zum Wunsch nach Vermittlung dieses „einfachen“ Phrasems im niederschweligen DaF/DaZ/DaN-Unterricht – das Wort *Gold*⁶⁷ gehört durchaus zur B1 Lexik –, sondern auch eine literarisch-rhetorische Besonderheit. Bereits Herder (1744 – 1803) sprach sich dafür aus, dass es lohnend ist, in die „*Goldgrube der Sprache herabzusteigen*“. Nichts kann es besser verdeutlichen, dass das Deutsche an sich *eine Goldgrube ist*. Zudem ist kein zweites literarisches Zitat m.E. dafür besser geeignet, zugleich den phraseologischen Reichtum einer Sprache zu verdeutlichen.

Bild 2:

**Wollen sie dieses seyn, so müssen sie zuerst in
die Goldgruben der Sprache herab steigen, und auch** ⁶⁸

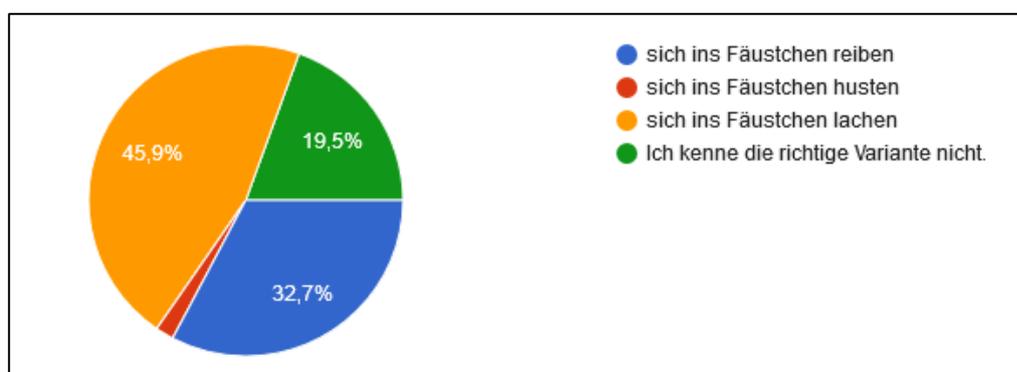
⁶⁷ vgl. dazu Lemma „Gold“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gold> [08.08.2018]

⁶⁸ vgl. Heintel, Erich (Hg.): Johann Gottfried Herder. Sprachphilosophie. Ausgewählte Schriften. Felix Meiner Verlag. Hamburg. 2005. S. 115.

Phrasem: *sich ins Fäustchen lachen*

Laut Földes (1990: 61) scheint zwar dieses Phrasem biblischen Ursprungs zu sein, es zählt jedoch nicht zu den tatsächlichen Bibleismen, denn Nachforschungen zufolge war die Redensart bereits vor der Übernahme in den hebräischen bzw. griechischen Urtext mündlich oder schriftlich usuell. *Sich heimlich freuen, schadenfroh sein, Schadenfreude empfinden* (vgl. Küpper 1987: 224) ist im biblischen Kontext nachzuweisen und gilt seit dem 16. Jahrhundert bis heute als gebräuchlich. Die Testpersonen haben sich zu 45,9% richtig entschieden. 32,7% blieben bei der unveränderten, kontextualisierten Fassung und für 19,5% kommt der idiomatische Bibleismus unbekannt vor:

Grafik 19: Angaben zum Phrasem „*sich ins Fäustchen lachen*“



Ausschließlich eine quasi verschwindend kleine Gruppe von 1,8% „*hustet sich ins Fäustchen*“. Warum das so ist, ist wahrscheinlich dem „richtigen Abhusten“, d.h. der bildlichen Vorstellung gleichgesetzten nicht phraseologischer Wendung zu verdanken, wie im Beispiel: *Bei Reizhusten zärtlich in die Faust husten*⁶⁹.

Bild 3: *sich in die Faust husten*



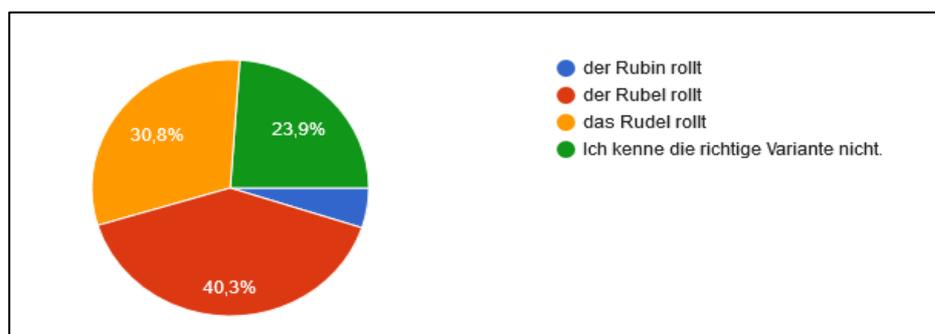
⁶⁹ Quelle; URL: <https://www.apotheken.de/news/article/richtig-husten-will-gelernt-sein/> [08.08.2018]

Diejenigen, die *sich ins Fäustchen lachen*, sind vorwiegend Ungarn und können ihre Deutschkenntnisse zwischen B2 und C1 Niveau nachweisen. Die richtige Lösung ist auch dem zu verdanken, dass es im Ungarischen eine 1:1 Äquivalenz existiert: *nevet/röhög a markába* (vgl. Doba 2006: 144). Im Ungarischen existiert in Relation zur Bedeutungsebene von *sich ins Fäustchen lachen* eine zweite Entsprechung: *a kezét / a markát dörzsöli*, welcher Ausdruck wiederum im Deutschen ihre Entsprechung findet, nämlich: *sich die Hände / *die Faust reiben*. Werden die Antworten darauf überprüft, wie viele ungarische MuttersprachlerInnen sich für *sich ins Fäustchen reiben* entschieden haben, liegt ihr Anteil bei 25,4%. Die ungarischen SprachlernerInnen dieser Gruppe greifen also auf die Wendung *a markát dörzsöli* zurück, ohne den Unterschied zu erkennen, dass man im Deutschen auf der gleichen Bedeutungsebene *sich die Hände reibt* und nicht *ins Fäustchen* und begehen somit einen L1-Transfer-Fehler. Trotz all der interlingual sinnergebend scheinenden Fehler, die doch noch zur gleichen Bedeutung führen und obwohl das Wort *Faust* nicht zum B1 Wortschatz gehört⁷⁰, sollte das Phrasem im DaF/DaZ-Unterricht spätestens ab dem B2 Niveau eingeführt werden.

Phrasem: *der Rubel rollt*

Verzeichnet man hohe Umsätze, laufen die Geschäfte gut, verdient man viel und kann es wieder ausgeben, so sagt man im Deutschen seit Anfang des 20. Jahrhunderts oft *der Rubel rollt* (vgl. Küpper 1987: 675). Die idiomatische Wendung besteht aus dem Russischen entlehnten, bedeutungstragenden Autosemantikon *Rubel* und dem Verb *rollt* sowie aus dem bedeutungsschwachen Synsemantikon *der*. *Der Rubel* ist die Währung der Russischen Föderation und in Weißrussland, somit ist es eher kaum verwunderlich, dass das Lexem nicht zum Goethe B1 Wortschatz gehört. Duden führt jedoch die umgangssprachliche Wendung trotzdem im Lemma an⁷¹. Durch die Untersuchung der Ergebnisse lässt sich folgendes Bild verzeichnen:

Grafik 20: Angaben zum Phrasem „*der Rubel rollt*“



⁷⁰ vgl. dazu Lemma „Faust“ im Duden-online: https://www.duden.de/rechtschreibung/Faust_Koerperteil_Hand [08.08.2018]

⁷¹ vgl. dazu Lemma „Rubel“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rubel> [09.08.2018]

40,3% der ProbandInnen ist das Phrasem geläufig (zertifizierter Sprachstand vorwiegend zwischen B2-C1), 30,8% wählten die kontextualisierte, verdrehte Variante und die Wenigsten (5%) die freie Formulierung. Ein vergleichsmäßig hoher Anteil der ProbandInnen (23,9%) hat angegeben, das Phrasem überhaupt nicht zu kennen (zu 34,2% kein Sprachzertifikat; 29% zwischen B1/B2 Sprachniveau). Laut Küpper (1987: 675) ist das Phrasem seit Anfang des 20. Jahrhunderts im Deutschen bekannt, in Russland jedoch nicht⁷². Daher erscheint es interessant, auch die Antworten von russischen MuttersprachlerInnen näher anzusehen.

6,25% beträgt der Anteil derer, die richtig lagen und Russisch als Muttersprache angegeben haben. Von den 23,9%, die das Phrasem als unbekannt markierten, sind 2,6% russische MuttersprachlerInnen. Im Hinblick auf die Komponente *rollen* muss festgehalten werden, dass das Verb zum Wortschatz des B1-Niveaus gehört⁷³.

Den Ergebnissen zufolge kann festgehalten werden, dass der Erkennungsgrad dieses Phrasems unter 50% liegt, wenn man die Trefferquote berücksichtigt. Nichtsdestotrotz ist aufgrund der Zuordnung der Komponente *rollen* zu den 2.400 lexikalischen Einheiten im Wortschatz des Goethe Zertifikats-B1 zu erwarten, dass das Phrasem ab dem B1 Niveau, spätestens aber ab dem B2 Niveau im DaF/DaZ-Unterricht eingeführt wird.

Phrasem: *Geld haben, wie Sand am Meer*

Der phraseologisierte Teilsatz, oder auch als satzgliedwertiges, komparatives Phrasem kategorisierte ...*wie Sand am Meer*, kann auch den Bibleismen zugeordnet werden:

Es wurden mehr Frauen zu Witwen unter ihnen, *als Sand am Meer* ist. Ich ließ kommen über die Mütter der jungen Mannschaft den Verderber am hellen Mittag und ließ plötzlich über sie fallen Angst und Schrecken.
(Jeremia, 15, 8)

Laut Földes (1990: 61) wurden viele biblische Phraseologismen dem Alten und Neuen Testament entlehnt, die demzufolge zu den frei verfügbaren phraseologischen Einheiten, Redensarten einer Vielzahl von Sprachen wurden.

Hinsichtlich der Komponenten *Sand* und *Meer* muss festgehalten werden, dass beide laut Duden Korpus zum B1 Wortschatz gehören⁷⁴. Des Weiteren bilden Vergleichssätze mit *als* und

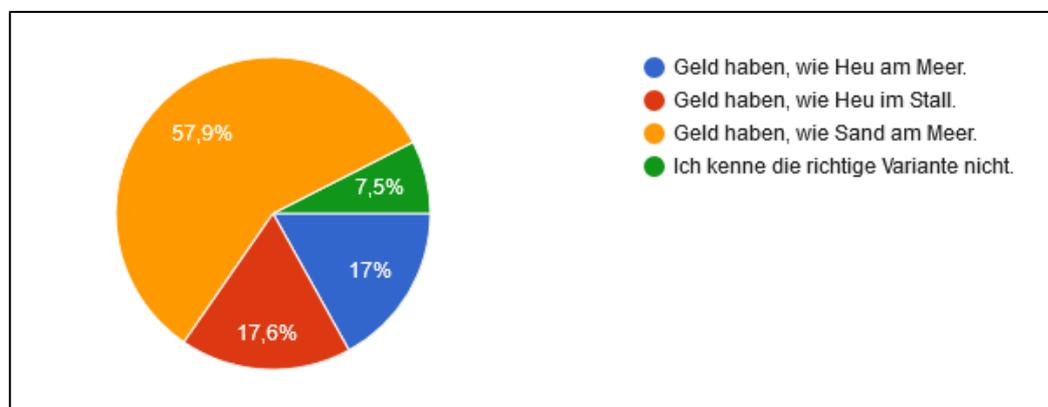
⁷² Laut dem Deutsch-russischen Wörterbuch zeitgenössischer Idiome ist im Russischen die Wortverbindung auf der Bedeutungsebene *die Geldgeschäfte laufen gut* geläufig, jedoch nicht als Äquivalent auf der Wortebene *der Rubel rollt*. vgl. URL: <https://translate.academic.ru/Der%20Rubel%20rollt/de/ru/1> [09.08.2018]

⁷³ vgl. dazu Lemma „rollen“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/rollen> [09.08.2018]

⁷⁴ vgl. dazu Lemma „Sand“ und „Meer“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sand> , <https://www.duden.de/rechtschreibung/Meer> [09.08.2018]

wie einen Teil der zu vermittelnden Grammatik auf B1 Niveau im DaF/DaZ/DaN-Unterricht. Demzufolge sollte die Trefferquote für die Entsprechung im Fragebogen relativ hoch sein.

Grafik 21: Angaben zum Phrasem „Geld haben, wie Sand am Meer“



Wie erwartet, lagen 57,9% der Testpersonen richtig und die Auswahl der kontextualisierten und freien Variante liegt fast bei gleichem Prozentanteil (17% und 17,6%). Nur ein geringer Anteil der ProbandInnen hat angegeben, das Phrasem nicht zu kennen. Ihr Anteil liegt bei 7,5%. Das lässt darauf schließen, dass der vergleichende Ausdruck durchaus bekannt ist und bei der Auswahl womöglich eine logische Ableitung, die Wortschatz- und Grammatikkompetenz der Befragten eine wesentliche Rolle gespielt haben. Diejenigen, die sich für die falschen Varianten entschieden haben, sind zu 52,7% DaZ-LernerInnen und verfügen entweder über kein Zertifikat oder liegen im B1-B2 Bereich.

Betrachtet man die Ergebnisse der ungarischen ProbandInnen, so lagen sie zu 65% richtig, obwohl es keine 1:1 Entsprechung für den komparativen Ausdruck im Ungarischen gibt. Dafür bedient sich das Ungarische anderer vergleichenden Phrasemen, wie: *mint égen a csillag = wie Sterne am Himmel*; *mint fűszál a réten = *wie Grashalme auf der Wiese* (vgl. Doba 2006: 469). Schlussfolgern lässt sich, dass dieses Phrasem schon allein aufgrund seines grammatikalischen, syntaktischen Mehrwerts und der korpusbasierten Vermittlungsrelevanz seiner Komponenten spätestens ab dem B1 Niveau im Deutschunterricht zu vermitteln ist.

10.2 Aufgabenstellung (2) Welches Wort passt/Welche Wörter passen in die Lücken?

In der Aufgabenstellung (2) sollten die Testpersonen 5 Phraseme in Form einer Multiple-Choice Aufgabe entdecken und zugleich entschlüsseln. Die Aufgabe zielte darauf ab, zu erkennen, inwieweit DaF-, DaZ-, DaN-LernerInnen in kontextueller Anwendung die richtigen Phraseme entschlüsseln. Insgesamt erkannten 22% der ProbandInnen alle 5 Phraseme richtig. 60% von ihnen verfügen über ein Sprachzertifikat der B2-C1 Niveaustufe und 45,7% von ihnen leben im deutschsprachigen Raum. In der nachstehenden Tabelle werden die einzelnen Phraseme angeführt und dabei werden das Erkennungsgrad, der zertifizierte Sprachstand der Testpersonen und die Verankerung im B1 Wortschatz nach Duden zueinander in Relation gesetzt und nachfolgend einzeln näher analysiert.

Tabelle 5:

Relation zwischen Erkennungsgrad – zertifiziertem Sprachstand – Verankerung im B1 Wortschatz

Phrasem	Erkannt/Entschlüsselt	Zertifizierter Sprachstand	Bedeutungstragende Komponenten im B1 Wortschatz
<i>etwas unter Dach und Fach bringen</i>	47,8%	12,6% (B1)	Dach: ja Fach: ja
		19,7% (B2)	
		39,4% (C1-C2)	
<i>jemanden unter Druck setzen</i>	91,2%	4,8% (B1)	Druck: ja
		20,6% (B2)	
		43,4% (C1-C2)	
<i>auf eigene Faust</i>	48,4%	9% (B1)	Faust: nein
		16,8% (B2)	
		49,3% (C1-C2)	
<i>jemandem auf den Fersen bleiben</i>	54,1%	1,1% (A2)	Ferse: nein
		11,6% (B1)	
		16,2% (B2)	
		43% (C1-C2)	
<i>gang und gäbe sein</i>	58,5%	2,1% (A2)	nein
		8,6 (B1)	
		18,2% (B2)	
		45,1% (C1-C2)	

Phrasem: *etwas unter Dach und Fach bringen*

Bei diesem satzgliedwertigen Idiom ist es anzunehmen, dass zum Erkennen und Entschlüsseln – neben dem allgemeinen Bekanntheitsgrad von 47,8% - der Versuch unternommen wurde, die Komponenten *Dach* und *Fach* zu transferieren. Es ist zu vermuten, dass einerseits z.B. das teildiomatische Phrasem „*ein/kein Dach über dem Kopf haben*“ den meisten DaF/DaZ/DaN-SchülerInnen geläufig ist. Damit ließe sich auch erklären, warum 46,5% der Befragten sich für die Komponente *Dach* entschlossen haben. Auf der anderen Seite ist die architektonische Motiviertheit des Wortes *Fach* im Falle des gesuchten Phrasems wohl eher unbekannt. Nach Küpper (1987: 153) ist in der Paarformel die obere *Dach-* und die seitliche *Fach-*Begrenzung eines Raumes gemeint und hat im 19. Jahrhundert umgangssprachlichen Charakter angenommen. Daraus lässt sich die Bedeutung *eine Sache erfolgreich abschließen* ableiten. Im Wortschatz-Lexikon der Uni Leipzig⁷⁵ hat das Phrasem die Häufigkeitsklasse 17. und ist somit durchaus geläufig und wird den Dornseiff-Bedeutungsgruppen *Material, Vorrat, Sicherheit, Wohnung, Haus* zugeordnet. Das Wort *Sicherheit* ist in der Aufgabenstellung kontextualisiert und liefert somit einen Hinweis. Die Möglichkeit ist jedoch nicht auszuschließen, dass eben dieses Wort (*Sicherheit*) 5,7% der Testpersonen dazu gebracht hat, die Variante „*Schloss und Riegel*“ zu wählen. Die Assoziation mit „*Schloss, schließen, abschließen*“ und „*Riegel, verriegeln, abriegeln*“ und somit *etwas in Sicherheit bringen* wäre durchaus möglich. Jedoch wäre dabei die präpositionale Komponente falsch, da es heißt: *jemanden hinter Schloss und Riegel bringen* und nicht **unter*, wie es im Kontext steht. Der Äquivalenzvergleich im Ungarischen ergibt einen Treffer mit „*tető alá hoz vmit*“ also **etwas unter Dach bringen* (vgl. Doba 2006: 85), was sich auch darin widerspiegelt, dass 59,2% von denen, die richtig lagen, Ungarisch als Muttersprache haben.

Obwohl die Motiviertheit des Ausdrucks und die Bedeutungsebene des Wortes *Fach* den DeutschlernerInnen als eher unbekannt betrachtet werden muss, sollte es trotzdem im Anliegen der Dozierenden sein, das Phrasem mindestens ab einem fortgeschrittenen Niveau ihren SchülerInnen beizubringen.

Phrasem: *jemanden unter Druck setzen*

Bei Betrachtung der in der Tabelle stehenden prozentuellen Analyse fällt es auf, dass eine überwiegende Mehrheit von 91,2% die Wendung erkennen und entschlüsseln konnte. Es ist davon auszugehen, dass feste Phraseme der ähnlichen Bedeutungseben – wie z.B. *jemandem*

⁷⁵ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig; URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=unter+Dach+und+Fach [10.08.2018]

Druck machen, auf jemanden Druck ausüben = jemanden bedrängen, versuchen, jemanden zu etwas zu zwingen – den SchülerInnen auch bekannt sind. *Jemanden unter Druck setzten* ist im Kernbereich des phraseologischen Optimums angeführt und angesichts der Tatsache, dass die Komponente *Druck* zum B1 Wortschatz gehört, ist es zu erwarten, dass das idiomatische Phrasem den SchülerInnen bereits zu Beginn des Deutscherwerbs vermittelt wird. Hinsichtlich der Komponenten *Druck* und *setzten* ist der Ausdruck der Häufigkeitsklasse 14. nach Angaben des Wortschatzlexikons Uni Leipzig⁷⁶ zuzuordnen und somit geläufig. Im Ungarischen entspricht die Wortverbindung der Äquivalenz von *auf jemanden Druck ausüben = nyomást gyakorol valakire*. Lediglich 8,8% der ProbandInnen entschieden sich für die Nomina *Last* und *Drang*. Möglicherweise könnte die Vorkenntnis von Wortverbindungen wie *unter der Last, jemandem zur Last fallen, Last tragen* oder *Drang verspüren* und der Kontext diese Befragten dazu verleitet haben, sich falsch zu entscheiden.

Phrasem: (*etwas*) *auf eigene Faust (tun)*

Das seit dem 18. Jahrhundert schriftlich belegte Idiom (vgl. Küpper 1987: 224) ist auf seiner Bedeutungsebene der Kollokation *etwas auf eigene Verantwortung tun* zuzuordnen. Demnach lagen 88% der Befragten richtig (48,4% markierten *Faust*, weitere 39,6% *Verantwortung*). Man kann also darauf schließen, dass die Festigkeit und die Bedeutung jeweils bekannt sind. Der Unterschied lässt sich im Bereich des Sprachniveaus deutlich abzeichnen: bei der Komponente *Faust* waren sich 49,3% mit einem C1-C2 Sprachnachweis sicher. 38% derjenigen, die sich für *Verantwortung* entschieden haben, haben einen Sprachnachweis im B1-B2 Bereich oder darunter. Im Gegensatz zu *Faust* liegt *Verantwortung* im B1 Wortschatz⁷⁷ und es ist zu vermuten, dass diejenigen ProbandInnen, denen *Faust* unbekannt war, auf Nummer sicher gehen wollten und deswegen sich für *Verantwortung* entschieden haben. Nichtsdestotrotz ist es eine erfreuliche Tatsache, dass demnach sowohl die eine als auch die andere Variante den SchülerInnen als durchaus bekannt zu betrachten ist. Des Weiteren ist das Phrasem im Kernbereich des phraseologischen Optimums und nach Wortschatz Uni Leipzig der Häufigkeitsklasse 18. zugehörig, also geläufig. 11,9% der ProbandInnen entschieden sich für *Gefahr*, was prinzipiell gesehen auch nicht falsch wäre. Jedoch wäre der kontextuelle Gebrauch nicht zu 100% stimmig, denn aus dem Kontext geht die Selbstständigkeit und keine

⁷⁶ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig; URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=unter+Druck+setzen [10.08.2018]

⁷⁷ vgl. dazu Lemma „Verantwortung“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung> [10.08.2018]

Selbstgefährdung hervor. Dem entspricht auch die Äquivalenzüberprüfung im Ungarischen: *saját felelősségére* (Verantwortung); *egymaga, egyedül* (selbstständig) (vgl. Doba 2006: 143).

Phrasem: *jemandem auf den Fersen bleiben*

Die statistische Auswertung des Erkennens und Entschlüsselns des Idioms hat ergeben, dass es für über die Hälfte (54,1%) der Befragten bekannt und dem Kontext mit seiner Bedeutungsebene (*verfolgen, bedrängen*) zuzuordnen ist (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 201). Ein weiterer größerer Anteil wählte die Komponente *Spuren* (29,6%). Von ihnen sind 59,5% ungarische MuttersprachlerInnen, welches Ergebnis in Anbetracht der ungarischen Äquivalenzüberprüfung interessant erscheint. *Jemandem auf den Fersen bleiben* bedeutet im Ungarischen *a sarkában* (= *Ferse*), *nyomában* (= *Spur*) *van valakinek* (vgl. Doba 2006: 147). Demnach begingen diese ProbandInnen einen negativen-L1-Transfer Fehler oder haben das deutsche Idiom dem Ausdruck *jemandem auf der Spur sein* zugeordnet, ohne auf den Formbestand zu achten. Nichtsdestotrotz lässt auch dieses Ergebnis darauf schließen, dass die kontextuelle Bedeutung entschlüsselt wurde. Weiterhin muss angemerkt werden, dass das Nomen *Ferse* zwar nicht zum B1 Wortschatz gehört, aber das Idiom im Kernbereich des phraseologischen Optimums angegeben ist. Ferner ist das Phrasem der Häufigkeitsklasse 18. nach Überprüfung im Wortschatz Uni Leipzig⁷⁸ einzuordnen.

Phrasem: *gang und gäbe sein*

Die Zwillingsformel *gang und gäbe* gehört laut Duden⁷⁹ zu den 10.000 am häufigsten gebrauchten Wörtern des Korpus. Dies bestätigt auch die Überprüfung im Wortschatzlexikon der Uni Leipzig⁸⁰, da die Zwillingsformel die Häufigkeitsklasse 14. hat. Zudem gehört sie zu der Dornseiff-Bedeutungsgruppe *Mode*. Laut Etymologie ist das Phrasem seit dem 14. Jahrhundert geläufig und bezog sich auf gängige Münzen, aus deren Annehmbarkeit die heutige Bedeutung abzuleiten ist wie es auch Duden angibt: *allgemein üblich, gebräuchlich sein* (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 230). Die Zwillingsformel wird zwar nicht in den B1 Wortschatz eingeschlossen, trotzdem lagen über die Hälfte der Befragten richtig (58,5%), von denen über 10% eher „geringfügige“ Deutschkenntnisse haben (A2/B1). Es ist anzunehmen, dass

⁷⁸ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL:http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newsrawl_2011&word=auf+den+Fersen+bleiben [10.08.2018]

⁷⁹ vgl. dazu Lemma „gang“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/gang> [11.08.2018]

⁸⁰ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL:http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newsrawl_2011&word=gang+und+g%C3%A4be [11.08.2018]

diejenigen, die sich für die anderen Zwillingsformeln entschieden haben (*Schall und Rauch* 25,8% bzw. *klipp und klar* 15,7%) eine willkürliche Entscheidung getroffen haben. Der Vermutung liegt einerseits die Etymologie von *Schall und Rauch* zugrunde. Die Zwillingsformel wurde aus Goethes *Faust* entlehnt und in den Sprachgebrauch mit der Bedeutung *nicht vom bleibenden Wert, vergänglich sein* übernommen (vgl. Bd. 11 Duden 1992: 506). Im ungarischen Vergleich ist auch festzuhalten, dass die literarische Entlehnung nicht in die Sprache übertragen wurde. Im Ungarischen ist eine beschreibende Bedeutung gängig, nämlich *múlandó = etwas ist vergänglich* (vgl. Doba 2006: 474). Für *klipp und klar* haben sich die wenigsten ProbandInnen entschieden (15,7%), was u.a. wohl an der Häufigkeit der Zwillingsformel liegen mag. Im Duden Korpus⁸¹ ist die Wortverbindung nur selten belegt und das Wortschatz Lexikon der Uni Leipzig⁸² führt bei der Zwillingsformel die Häufigkeitsklasse 21 an. In Anbetracht der Etymologie des Phrasems wird die Übertragung in die Umgangssprache auf das ausgehende 19. Jahrhundert geschätzt. Der Ursprung scheint in niederdeutschen Dialekten zu liegen, in Form einer Interjektion für das Nachahmen bestimmter Laute, wie z.B. Pferdetrappeln „klippklapp“. Vor diesem Hintergrund ließe sich die Ableitung des Wortes *klar* als Verstärkung verstehen. Eine weitere Bedeutung ist auf den Viehhandel zurückzuführen. Bei abgeschlossenem Handel wurde der Zuschlag unmissverständlich mit einem kräftigen Händedruck erteilt, was sich als „klippklapp“ anhörte (vgl. Küpper 1987: 426 sowie Bd. 11 Duden 1992: 390). Diese Bedeutungsebene lässt sich auch in der Bedeutung der Zwillingsformel erkennen: *völlig klar, unmissverständlich*. Im Ungarischen ist die Bedeutungsebene die gleiche und es existiert eine andere Zwillingsformel im Gebrauch, mit dem Unterschied, dass in beiden Komponenten helle Vokale vorkommen: *kerek perec* (vgl. Doba 2006: 292).

Aus der statistischen Auswertung lässt sich zusammenfassend erkennen, dass DaF-, DaZ- und DaN-SchülerInnen im kontextuellen Gebrauch wesentlich weniger Probleme beim Erkennen und Entschlüsseln von Phrasemen haben, als wenn sie isolierte phraseologische Mehrworteinheiten erkennen sollen.

⁸¹ vgl. dazu Lemma „klipp“ im Duden-online; URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/klipp_eindeutig [11.08.2018]

⁸² vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=Klipp+und+klar [11.08.2018]

10.3 Aufgabenstellung (3)

In der Aufgabenstellung (3) sollte dem nachgegangen werden, inwieweit DaF-, DaZ- und DaN-SchülerInnen Phraseologismen durch einen bildlichen Impuls (er)kennen, sich ihrer Bedeutung bewusst sind und ob sie diese Phraseme gebrauchen. Die Aufgabe der ProbandInnen bestand darin, fünf Bildern das passende Phrasem bzw. seine Bedeutung zuzuordnen. Der Unterschied zwischen den fünf Aufgaben ist, dass die ersten zwei Bilder ohne Zitate gedeutet werden sollen und die letzten drei in Kombination mit einem Zitat der entsprechenden Bedeutung zugewiesen werden. Zudem sind *Ja/Nein-Fragen* zur Bekanntheit und Anwendung zu beantworten. Die Ergebnisse zu der Frage sind mehr als eindeutig, denn wie es der nachstehenden Tabelle zu entnehmen ist, ist die Bekanntheit und die Verwendung der Phraseologismen statistisch gesehen positiv zu bewerten, da die Bekanntheits- und Verwendungsgrade bei jedem Phrasem über 50% liegen. Zudem korrelieren die prozentualen Ergebnisse in der Bekanntheit, Verwendung und der richtigen Bedeutung miteinander. Eine Ausnahme bildet darunter der Ausdruck *hinter dem Mond leben*, denn bei diesem Phrasem haben sich nur 33,6% der Befragten für die richtige Bedeutung entschieden. Warum das so ist, soll im Nachhinein zu den einzelnen Phrasemen kurz erläutert werden.

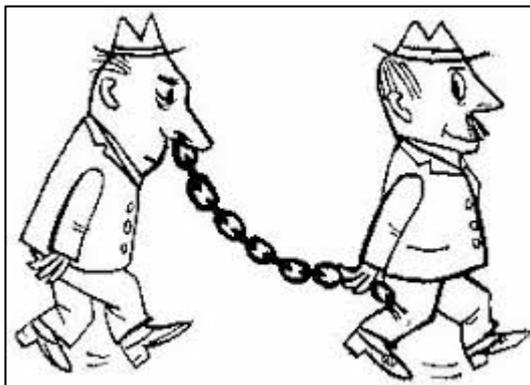
Tabelle 6: Bekanntheits- und Verwendungsgrad sowie Bedeutung der Phraseme

Phrasem	Bekanntheitsgrad	Verwendungsgrad	Zuordnung zur richtigen Bedeutung
<i>jemanden an der Nase herumführen</i>	89,2%	56,8%	50,75%
<i>jemandem unter die Arme greifen</i>	84,8%	82,75%	98,2%
<i>hinter dem Mond leben</i>	63,5%	52,47%	33,6%
<i>die Nase (gestrichen) voll von etw./jm. haben</i>	89,3%	78,8%	95%
<i>ums Leben kommen</i>	73%	62%	74,1%

Phrasem: *jemanden an der Nase herumführen*

Das Phrasem gilt laut Untersuchungsergebnisse weitläufig bekannt (89,2%) und über die Hälfte der ProbandInnen verwendet die Redewendung (56,8%). Das Erkennen des Phrasems mag auch an der bildlichen Darstellung liegen:

Bild 4: *jemanden an der Nase herumführen*⁸³



Jemanden an der Nase herumführen blickt auf eine lange Geschichte zurück und ist seit dem 16. Jahrhundert bekannt. Der Ursprung ist auf den Tierhandel zurückzuführen, da Tiere an einem Nasenring geführt wurden und so keine Kontrolle über sich hatten wie z.B. der Tanzbär (vgl. Küpper 1987: 564). Daraus lässt sich die Bedeutung *jemanden anlügen, täuschen* ableiten, wofür sich auch 50,75% der ProbandInnen entschieden haben. Die prozentualen Ergebnisse zu Verwendung und Bedeutung korrelieren miteinander, woraus man darauf schließen kann, dass das Phrasem bei den DeutschlernerInnen im mentalen Lexikon gespeichert und zur Anwendung abgerufen wird. Wikiwörterbuch⁸⁴ listet die Redensart in fünf weiteren Sprachen auf, somit gilt sie in weiteren Sprachgemeinschaften als verankert. Im Ungarischen kann das Äquivalent mit der gleichen Bedeutung belegt werden: *az orránál fogva vezet valakit* (vgl. Doba 2006: 385). Duden-online⁸⁵ zählt die Komponente *Nase* zum B1 Grundwortschatz und führt die Redewendung im Lemma an. Des Weiteren steht das Phrasem in der Liste des Kernbereichs des phraseologischen Optimums. Demnach ist die Vermittlung des Phrasems bereits im niedrigschwelligen Deutschunterricht durchaus relevant und zu erwarten. 46,9% der Befragten, die sich richtig entschieden haben, können ein Sprachzertifikat der C1/C2 Niveaustufe nachweisen und weitere 25% zwischen B1-B2 Niveau. Die restlichen 28,1% liegen unter B1 Niveau bzw. können kein Zertifikat vorlegen. Annähernd 50% leben in Deutschland und lernen

⁸³ Bildquelle; URL: http://www.bildungsverlag-lemberger.at/pdf_muster/978-3-85221-034-6_M.pdf [11.08.2018]

⁸⁴ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/jemanden_an_der_Nase_herumf%C3%BChren [11.08.2018]

⁸⁵ vgl. dazu Lemma „Nase“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nase> [11.08.2018]

mindestens seit 3-5 Jahren oder seit mehr als 10 Jahren Deutsch. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung des Phrasems durchaus seinen Platz im Deutschunterricht hat und bereits ab einer niedrigeren Niveaustufe als gefestigt gilt bzw. kann es aus dem muttersprachlichen phraseologischen Wortschatz abgerufen und zum Deutschen durch den bildlichen Stimulus in Relation gebracht werden.

Phrasem: *jemandem unter die Arme greifen*

Laut Küpper (1987: 43) ist die Redewendung seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts geläufig und wie die bildliche Darstellung auch zeigt, bezieht es sich darauf, dass man jemandem unter die Arme greift, der umkippt, also *jemandem hilft*. Es ist demnach nicht allzu sehr überraschend, dass über 80% der Befragten die Redensart kennen und verwenden. Zudem sind es knapp 100%, die die richtige Bedeutung zuordnen konnten. Duden⁸⁶ zählt die Komponente *Arm* zum B1 Wortschatz und gibt die Redensart im Lemma an. Zudem gehört das Phrasem zum Kernbereich des phraseologischen Optimums. Im ungarischen Sprachgebrauch existiert kein 1:1 Äquivalent des Phrasems, was gebräuchlich wäre. Eine verbale Wendung ist geläufig, welches aus der Komponente *Arm* abzuleiten ist (*Arm = kar*): *felkarol valakit* (vgl. Doba 2006: 24) und der deutschsprachigen Bedeutung gleichzusetzen ist.

Bild 5: *jemandem unter die Arme greifen*⁸⁷



Phrasem: *hinter dem Mond leben*

Das Phrasem muss im Vergleich zu den vorherigen Phraseologismen in dem Sinne anders betrachtet werden, dass zu der bildlichen Darstellung auch eine Überschrift bzw. ein Zitat gehört.

⁸⁶ vgl. dazu Lemma „Arm“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Arm> [12.08.2018]

⁸⁷ Bildquelle; URL: <http://www.dertelegraph.com/2017/03/de-1308/> [12.08.2018]

Bild 6: hinter dem Mond leben⁸⁸



Die Analyse des Fragebogens ergibt, dass über 60 Prozent der Befragten die Redensart kennen, diese jedoch eher selten verwenden (52,47%). Zudem erscheint die Zuordnung der richtigen Bedeutung *provinziell, rückständig, unmodern sein* als komplizierter (33,6%). Der *Mond* als Komponente der Redensart tritt als entlegener Ort⁸⁹ in Erscheinung und jemand, der hinter dem Mond lebt, kann die Erde nicht sehen und ist somit *ferngerückt von der irdischen Wirklichkeit* (vgl. Küpper 1987: 543). Wikiwörterbuch zählt Übersetzungen in weiteren sieben Sprachen auf, in denen z.B. die Komponente *Mond* einen festen Bestandteil bildet (*lua, luna*). Im Ungarischen verwendet man das Äquivalent auf der Bedeutungsebene: *fogalma sincs, mi zajlik/történik körülotte* (*keine Ahnung haben, was um einen herum abläuft*). Des Weiteren wird die feste Wendung *a fellegekben jár = auf/über den/in den Wolken schweben* als äquivalenter Ausdruck verwendet (vgl. Doba 2006: 372, 663). Das Wortschatzlexikon der Uni Leipzig⁹⁰ zählt die Wortverbindung zu der Häufigkeitsklasse 21. und ordnet diese zu der Dornseiff-Bedeutungsgruppe „Ungeschickt“. Das Nomen *Mond* gehört laut Duden⁹¹ zum B1 Wortschatz. Des Weiteren wird die Redewendung im Lemma des Nomens angeführt. Hallsteindóttir zählt das Phrasem zum Kernbereich des phraseologischen Optimums und aufgrund der Analyseergebnisse in online Lexika ist es zu erhoffen, dass das Phrasem bereits ab niedriger Niveaustufe im Deutscherwerb thematisiert wird. Untersucht man den zertifizierten Sprachstand derer, die das Phrasem kennen und die Bedeutung richtig zuordnen, verfügen sie zu 60% über mindestens einem B2 oder einem höheren Niveau mit Sprachzertifikat. Demnach lässt sich festhalten, dass das Phrasem wohl eher ab fortgeschrittenen Sprachkenntnissen als

⁸⁸ Bildquelle; URL: http://www.grusskartenkoenig.de/grusskarte-1279-hinterm_mond.html [12.08.2018]

⁸⁹ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/hinter_dem_Mond_leben [13.08.2018]

⁹⁰ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig;

URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newsrawl_2011&word=hinter+dem+Mond+leben [13.08.2018]

⁹¹ vgl. dazu Lemma „Mond“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mond> [13.08.2018]

festen Wendung erkannt, abgerufen, verstanden und angewendet wird. Nichtsdestotrotz ist ihre Vermittlung bereits zu Beginn des Deutscherwerbs in Anbetracht der bedeutungstragenden Komponenten von großer Relevanz.

Phrasem: *die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben*

Was die Bekanntheit, Anwendung und die Bedeutung des Phrasems nach Analyse der Untersuchung anbelangt, ist festzuhalten, dass „*die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben*“ als das geläufigste Phrasem unter den ProbandInnen gilt. Insgesamt betrachtet liegen die prozentualen Angaben der Untersuchungsergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen bei über 80%, wobei die bildliche Darstellung mit dem zitierten Phrasem bei der Erschließung der Bedeutung eine zusätzliche Stütze leisten mag:

Bild 7: *die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben*⁹²



Bei der Zuordnung zur Bedeutung „*etwas/jemanden nicht mehr ertragen*“ ist es auffällig, dass der zertifizierte Sprachstand der ProbandInnen von A2 bis C2 Sprachniveau vorliegt. Zudem lernen von ihnen 40% weniger als 1 und maximal seit 5 Jahren Deutsch. Die Bekanntheit mag also auch der Tatsache zugrunde liegen, dass die bedeutungstragende Komponente *Nase* einerseits zum B1 Grundwortschatz gehört. Duden zählt die Wortverbindung auch zum Lemma des Nomens *Nase* auf⁹³. Andererseits bildet das Phrasem den Bestandteil des Kernbereichs des phraseologischen Optimus. Wortschatz Uni Leipzig ordnet die Wortverbindung der

⁹² Bildquelle; URL: <https://www.pinterest.de/pin/407927678738966836/> [14.08.2018]

⁹³ vgl. dazu Lemma „Nase“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nase> [14.08.2018]

Häufigkeitsklasse 18. zu, wonach ihre Geläufigkeit nicht zu hinterfragen ist⁹⁴. Wikiwörterbuch⁹⁵ zählt zum Phrasem 11 fremdsprachliche Übersetzungen auf, welche sich auch bei den ProbandInnen wiederfinden: Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch (28,4%). Es ist demnach anzunehmen, dass das Phrasem in der muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz gefestigt ist, auch wenn es eine andere Struktur aufweisen sollte. Im Ungarischen herrscht keine 1:1 Äquivalenz auf der Formebene, nur auf der Bedeutungsebene „*elege van valakiböl/valamiböl* = *etwas/jemanden nicht mehr ertragen*“ (vgl. Doba 2006: 386). Doba führt zudem den idiomatischen Ausdruck „*torkig van valakivel/valamivel*“ zum Phrasem auf, welcher Ausdruck auf der Form- und Bedeutungsebene dem deutschen Idiom „*etwas hängt einem zum Hals(e) (he)raus*“ gleichzusetzen ist. Trotz fremdsprachlicher Ähnlichkeiten und Unterschiede gilt es festzuhalten, dass das untersuchte Phrasem einen wesentlichen Bestandteil des phraseologischen Wortschatzes der DaF-, DaZ- und DaN-LernerInnen bildet. Demnach ist es bereits ab einer niedrigeren Niveaustufe zu vermitteln und zu festigen, damit es zum aktiven Wortschatz der DeutschlernerInnen gehört.

Phrasem: *ums Leben kommen*

Die Ableitung des Phrasems vom verbalen Ausdruck „*umkommen*“ könnte bei den ProbandInnen einen Lösungsweg dargestellt haben. Jedoch ist es zu beachten, dass das Nomen *Leben* zwar zum B1 Wortschatz gehört⁹⁶, aber das Verb *umkommen* ist erst zum Wortschatz einer höheren Sprachniveaustufe zuzuordnen. Duden verweist im Lemma des Nomens *Leben* auf die Wortverbindung und erklärt es auch mit der genannten verbalen Entsprechung. Hallsteindóttir zählt das Phrasem zum Kernbereich des phraseologischen Optimums und seine Geläufigkeit ist mit den Angaben des Wortschatzlexikons Uni Leipzig⁹⁷ auch zu belegen (Häufigkeitsklasse 16., Dornseiff-Bedeutungsgruppe „Töten“). Die feste Wortverbindung ist in weiteren Sprachen auch geläufig, auch wenn es nur auf der Bedeutungsebene Äquivalenzen aufweist. So gibt das Wikiwörterbuch⁹⁸ 4 Varianten in weiteren Sprachen an, u.a. mit dem Französischen *mourir*. Im Ungarischen herrscht auch keine 1:1 Entsprechung. In der Anwendung wird der Ausdruck mit „*életét veszti* = *das Leben verlieren* / *meghal* = *sterben*“

⁹⁴ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig; URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=die+Nase+voll+haben [14.08.2018]

⁹⁵ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/die_Nase_voll_haben [14.08.2018]

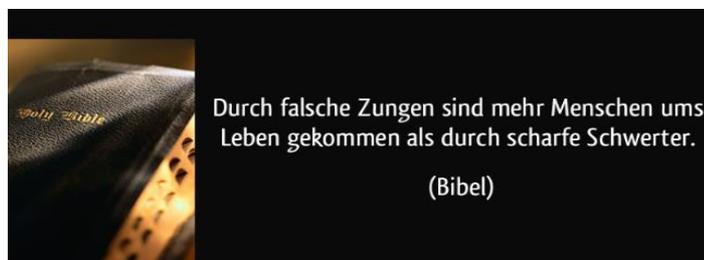
⁹⁶ vgl. dazu Lemma „Leben“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Leben> [15.08.2018]

⁹⁷ vgl. dazu Wortschatz Uni-Leipzig; URL: http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=ums+Leben+kommen [15.08.2018]

⁹⁸ vgl. dazu Wikiwörterbuch; URL: https://de.wiktionary.org/wiki/ums_Leben_kommen [15.08.2018]

umschrieben (vgl. Doba 2006: 332). In der Bedeutungserkennung im Fragebogen spielt die Kontextualisierung eine tragende Rolle.

Bild 8: *ums Leben kommen*⁹⁹



Das aus der Bibel stammende Zitat im Kontext des *Lebens* und *Schwertes* als sozusagen gegensätzliche oder sich gefährdende Ausdrücke lässt die Befragten womöglich darauf schließen, dass es sich um ein Antonym des Lebens handelt. Bekanntheits- und Bedeutungsgrad korrelieren miteinander um die 70%. Des Weiteren findet bei über 60% der Befragten das Phrasem Anwendung. Auffälligkeiten bei den Eckdaten lassen sich beim zertifizierten Sprachstand der ProbandInnen beobachten. Ausschließlich ab dem B1 Niveau ist die Geläufigkeit im Zusammenhang mit dem Sprachstand zu vermerken.

Dementsprechend kann festgehalten werden, dass das Phrasem bereits vor dem B1 Niveau zu vermitteln wäre, schon allein in Anbetracht der bedeutungstragenden Komponente *Leben* zufolge. Sowohl das Verb *leben* als auch seine nominalisierte Form gehören zum Grundwortschatz. Zusätzlich auch ihre Antonyme *sterben* und *Sterben*. Folglich steht die Relevanz der Vermittlung des Phrasems als Erklärung und Umschreibung der Bedeutungsebene und der Komponenten außer Frage.

⁹⁹ Bildquelle; URL: <https://gutezitate.com/zitat/126904> [15.08.2018]

10.4 Aufgabenstellung (4)

Was ist die Bedeutung der vier Redensarten?

Aufgabenstellung (4) bezieht sich ausschließlich auf das Verstehen phraseologischer Ausdrücke, indem die ProbandInnen gebeten wurden, dem jeweiligen Phrasem die Bedeutung zuzuordnen. Den LernerInnen wurden zu jedem Phrasem die gleichen Auswahlmöglichkeiten zur Bedeutung angeboten, zudem die Möglichkeit „*Ich kenne die Bedeutung nicht*“ anzukreuzen. Die Ergebnisse sind in der anschließenden Tabelle prozentual angegeben und geben aufschlussreich Auskunft über das phraseologische Sprachverständnis der ProbandInnen. Folglich wird auf eine exemplarische Analyse der einzelnen Phraseologismen verzichtet und stattdessen eine Gesamtanalyse dargestellt.

Tabelle 7: Phraseme und ihre Bedeutung

Phrasem / Bedeutung	<i>überraschend, blitzartig</i>	<i>sich gut amüsieren</i>	<i>unsicher, gefährdet sein</i>	<i>aufgeregt sein, freudig erregt sein</i>	<i>Ich kenne die Bedeutung nicht.</i>
<i>völlig aus dem Häuschen sein</i>	4,4%	10,1%	4,4%	59,1%	22%
<i>auf der Kippe stehen</i>	3,1%	6,3%	67,9%	5%	17,6%
<i>auf seine Kosten kommen</i>	5,7%	49,1%	12,8%	9,4%	23,3%
<i>aus heiterem Himmel</i>	67,9%	8,2%	2,5%	7,5%	13,8%

Ausgehend von den markierten Ergebnissen – nahezu in jedem Fall über 50% - kann davon ausgegangen werden, dass die phraseologische Bedeutung der Mehrworteinheiten den Befragten durchaus bekannt ist. Der geringe Prozentsatz von ca. 18-20% jener ProbandInnen, die die Bedeutungen nicht kennen, und jener, die die falsche Bedeutung markiert haben (meistens jeweils unter 10%) unterstreichen diese Annahme zusätzlich.

Das einzige Phrasem, dessen Bekanntheitsgrad unter 50% liegt, ist *auf seine Kosten kommen*. Dieses Phrasem ist auch den meisten Befragten unbekannt. Es ist zu vermuten, dass sich die Ableitung oder Assoziation mit der Komponente *Kosten* im Vergleich zu den angegebenen Bedeutungen den ProbandInnen als schwierig erwies, obwohl das Nomen zum B1 Wortschatz

gehört¹⁰⁰. Über 51% jener ProbandInnen, denen die Bedeutung des Phrasems unbekannt ist, haben einen B1-B2 zertifizierten Sprachstand. Demzufolge kann festgehalten werden, dass *auf seine Kosten kommen* vielmehr auf einem höheren Sprachniveau als gefestigt und im aktiven Wortschatz scheint verankert zu sein. Betrachtet man z.B. die ungarische Entsprechung des Phrasems, kann vermutet werden, dass ein Rückgriff auf die muttersprachliche phraseologische Kompetenz in diesem Fall keine allzu große Hilfe leistet. Im Ungarischen ist das Äquivalent der deutschen Bedeutungsebene gleichzusetzen, nämlich *elégedett lehet = zufrieden gestellt werden* (vgl. Doba 2006: 308).

Schlussfolgern lässt sich, dass die Geläufigkeit und die Bedeutung der vier Phraseologismen relativ konstant sind. Des Weiteren ist der Prozentsatz der Unbekanntheit annähernd gleich. Weiterhin sind es insgesamt 5%, denen die Bedeutung von keinem einzigen Phrasem bekannt ist, die wiederum zu 50% über kein Sprachzertifikat verfügen.

¹⁰⁰ vgl. dazu Lemma „Kosten“ im Duden-online; URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kosten> [16.08.2018]

10.5 Aufgabenstellung (5)

Welches Verb passt zu welcher Redewendung?

Bei der Aufgabenstellung (5) wurden Lernende darum gebeten, dem insgesamt zehn Phraseologismen das passende Verb zuzuordnen. Bei der Vervollständigung der Phraseologismen ist es positiv auffällig, wie es der untenstehenden Tabelle zu entnehmen ist, dass die richtigen Lösungen jeweils über 40% liegen. Betrachtet man die Eckdaten, so ist das Phrasem (*immer*) *das letzte Wort haben* am bekanntesten (81,4%) und (*noch*) *in den Sternen stehen* (40,3%) am wenigsten geläufig:

Tabelle 8: Vervollständigung der Phraseme mit einer Verb-Komponente

	nehmen	laufen	lesen	lassen	stehen	kommen	haben	tanzen	„unbekannt“
<i>zwischen den Zeilen...</i>	0%	7,5%	73,6%	1,3%	5,7%	1,3%	0,6%	1,9%	8,2%
<i>jemanden beim Wort...</i>	67,3%	0,6%	2,5%	5%	9,4%	3,1%	0,6%	1,3%	10,1%
<i>(immer) das letzte Wort...</i>	8,2%	0%	3,1%	0,6%	1,3%	0,6%	81,4%	0,6%	4,4%
<i>jemandem über den Weg...</i>	1,9%	61,6%	0%	5,7%	11,3%	8,8%	1,3%	0%	9,4%
<i>jemanden (nicht) im Stich...</i>	1,9%	0,6%	1,9%	79,9%	1,9%	1,9%	0%	1,3%	10,7%
<i>(noch) in den Sternen...</i>	1,9%	2,5%	17%	0,6%	40,3%	4,4%	1,3%	15,7%	16,4%
<i>in Schwung...</i>	1,3%	6,3%	0%	3,1%	1,9%	64,2%	2,5%	3,1%	17,6%
<i>Schlange...</i>	0,6%	3,1%	0%	1,3%	67,3%	1,3%	3,1%	6,3%	17%
<i>über die Runden...</i>	1,3%	15,1%	1,9%	3,1%	1,9%	45,9%	1,3%	9,4%	20,1%
<i>aus der Reihe...</i>	5,7%	3,1%	1,3%	1,9%	10,1%	18,2%	0%	45,3%	14,5%

Die den Phraseologismen zuzuordnenden Verben gehören ausnahmslos zum B1 Grundwortschatz. Des Weiteren die bedeutungstragenden Komponenten der Phraseme mit Ausnahme von *Stich* und *Schwung* ebenso¹⁰¹. Bedeutend zu erwähnen gilt zudem, dass alle 10 Wortverbindungen zum Kernbereich des phraseologischen Optimums gezählt werden.

Letztendlich sind es nur 1,8% der ProbandInnen, denen alle 10 Phraseologismen unbekannt sind. Ihr Sprachstand ist entweder nicht zertifiziert oder liegt bei B1 Niveau.

¹⁰¹ vgl. dazu die jeweiligen Lemma Einträge in Duden-online.

Schlussfolgern lässt sich, dass je höher der nachgewiesene Sprachstand ist und je länger der Deutscherwerbsprozess andauert, desto vertrauter ist die Festigkeit der Wortverbindungen im Hinblick auf die passenden Verbkomponenten. Des Weiteren ist es anhand der Ergebnisse in der Tabelle zu erkennen, je höher der Grad der Idiomatizität, desto größere Schwierigkeiten bereitet es den SchülerInnen, das passende Verb zu finden. Zudem ist eine intuitive Auswahl der Verben und die Assoziation mit den anderen Komponenten nicht auszuschließen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Thematisierung von Kollokationen, teil-idiomatischen und idiomatischen festen Wortverbindungen offensichtlich positiv im Deutschunterricht verlaufen mag, sodass bei den DaF-, DaZ- und DaN-SchülerInnen eine Verbesserung der phraseologischen Kompetenz je nach Niveaustufe ersichtlich ist.

11. Zusammenfassung und statistische Auswertung der empirisch gewonnenen Daten

Die mit 161 ProbandInnen online im deutschsprachigen Raum und in Ungarn durchgeführte Erhebung zur deutschsprachigen phraseologischen Kompetenz zeigt eindeutig, dass DaF-, DaZ-, DaN-Lernende, deren muttersprachliche phraseologische Kompetenz vollständig entwickelt ist und die gesteuert und/oder ungesteuert Phraseologismen des Deutschen erwerben, über ein phraseologisches Wissen verfügen. Der differenzierte Anteil von ungarischen DaF-LernerInnen (42,8%), DaZ-LernerInnen im deutschsprachigen Raum (42,8%) und von ungarischen DaN-LernerInnen (14,2%) ermöglichen den Vergleich vom Erwerbsprozess von Phraseologismen in den drei unterschiedlichen Unterrichtsformen.

Die ungarischen DaF-ProbandInnen lernen zu 83,8% seit mehr als 10 Jahren Deutsch und können zu 57,3% einen zertifizierten Sprachstand von C1/C2 Niveau nachweisen. Der größte Anteil von ihnen hat bereits im Kindergarten mit dem Deutscherwerb angefangen (30,8%). Weitere 38,2% lernten schon ab dem Grundschulalter Deutsch. Nach den statistischen Angaben haben also 69% der ungarischen DaF-ProbandInnen frühestens ab 3 Jahren und spätestens ab dem 6.-7. Lebensalter mit dem Erlernen der deutschen Sprache angefangen. Ausgehend von der allgemein bekannten These, je früher man mit dem Fremdsprachenerwerb beginnt, desto besser beherrscht man eine Sprache, müssten ungarische DaF-SchülerInnen über eine adäquate phraseologische Kompetenz im Deutschen verfügen.

DaZ-SchülerInnen im deutschsprachigen Raum lernen ausschließlich zu 15,9% seit mehr als 10 Jahren Deutsch und zu 37,6% erst seit 1-2 Jahren. Ungefähr ein Viertel von ihnen hat einen zertifizierten C1/C2 Sprachstand und 55% liegen im B1-B2 Bereich. Der gesteuerte Deutscherwerb verläuft bei ihnen zu 82,6% in einer Sprachschule in Deutschland.

Ungarische DaN-SchülerInnen lernten zu 100% bereits zu Hause Deutsch und verfügen zu 47,8% über einen C1-C2 oder über kein Sprachzertifikat.

Den geschilderten statistischen Daten zufolge wird angenommen, dass ungarische DaF- und DaN-ProbandInnen in Anlehnung an die lexikalische Kompetenz des GeR aufgrund der langjährigen Auseinandersetzung mit dem Deutschen und anhand der zu über 50% vorliegenden C1-C2 Zertifikate ein ausgeprägteres Wissen über „umgangssprachliche, idiomatische Wendungen“ verfügten als ihre DaZ-KollegInnen im deutschsprachigen Raum. Diejenigen sollten wiederum über die Routine hinaus „einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in allgemeinen Themenbereichen“ beherrschen. Um dieser Hypothese auf den Grund zu gehen, werden in der nachstehenden Tabelle die richtigen Lösungen der DaF-, DaZ- und DaN-ProbandInnen prozentual dargestellt:

Tabelle 9: Phrasemkompetenz von DaF-, DaZ- und DaN-ProbandInnen

PHRASEM	DaF	DaZ	DaN
1. <i>Eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer.</i>	97,1%	40,5%	91,3%
2. <i>Die eine Hand weiß nicht, was die andere tut.</i>	92,7%	53,6%	86,9%
3. <i>einen Putzfümmel haben</i>	47,8%	28,9%	69,5%
4. <i>Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht.</i>	43,4%	43,4%	69,5%
5. <i>das Handtuch werfen/schmeißen</i>	79,7%	42%	86,9%
6. <i>der Laden brummt</i>	34,7%	31,8%	60,8%
7. <i>sich ins gemachte Nest legen</i>	71%	37,6%	95,6%
8. <i>Ohne Fleiß kein Preis!</i>	73,9%	53,6%	91,3%
9. <i>Frisst, wie ein Scheunendrescher.</i>	20,2%	18,8%	34,7%
10. <i>ohne mit der Wimper zu zucken</i>	47,8%	17,3%	73,9%
11. <i>eine Goldgrube (sein)</i>	53,6%	18,8%	86,9%
12. <i>sich ins Fäustchen lachen</i>	53,6%	27,5%	78,2%
13. <i>der Rubel rollt</i>	39,1%	31,8%	65,2%
14. <i>Geld haben, wie Sand am Meer.</i>	66,6%	49,2%	60,8%
15. <i>etwas unter Dach und Fach bringen</i>	42%	44,9%	69,5%
16. <i>jemanden unter Druck setzen</i>	92,7%	88,4%	95,6%
17. <i>auf eigene Faust</i>	46,3%	40,5%	73,9%
18. <i>jemandem auf den Fersen bleiben</i>	49,2%	44,9%	91,3%
19. <i>gang und gäbe sein</i>	47,8%	57,9%	86,9%
20. <i>jemanden an der Nase herumführen</i>	97,1%	63,7%	95,6%
21. <i>jemandem unter die Arme greifen</i>	82,6%	68,1%	86,9%
22. <i>hinter dem Mond leben</i>	68,1%	47,8%	95,6%
23. <i>die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben</i>	92,7%	84%	95,6%
24. <i>ums Leben kommen</i>	75,3%	63,7%	91,3%
25. <i>völlig aus dem Häuschen sein</i>	66,6%	40,5%	95,6%

26. <i>auf der Kippe stehen</i>	66,6%	59,4%	95,6%
27. <i>auf seine Kosten kommen</i>	46,3%	36,2%	95,6%
28. <i>aus heiterem Himmel</i>	73,9%	52,1%	95,6%
29. <i>zwischen den Zeilen lesen</i>	89,8%	49,2%	95,6%
30. <i>jemanden beim Wort nehmen</i>	76,8%	47,8%	91,3%
31. <i>(immer) das letzte Wort haben</i>	95,6%	60,8%	95,6%
32. <i>jemandem über den Weg laufen</i>	56,5%	55%	95,6%
33. <i>jemanden (nicht) im Stich lassen</i>	86,9%	68,1%	95,6%
34. <i>(noch) in den Sternen stehen</i>	36,2%	34,7%	65,2%
35. <i>in Schwung kommen</i>	72,4%	44,9%	95,6%
36. <i>Schlange stehen</i>	79,7%	44,9%	95,6%
37. <i>über die Runden kommen</i>	46,3%	34,7%	78,2%
38. <i>aus der Reihe tanzen</i>	46,3%	31,8%	73,9%

Anhand der statistischen Auswertung ist die deutschsprachige phraseologische Kompetenz in jeder Unterrichtsgruppe ersichtlich, obgleich wesentliche Unterschiede zu verzeichnen sind. Beispielsweise liegen DaZ-Lernende zu über 68% unter einem 50% Durchschnitt, was das Wissen über die 38 phraseologischen Mehrwortlexeme betrifft. Im Gegensatz dazu liegen ungarische DaF-LernerInnen mit 36,8% und ungarische DaN-Lernende mit nur 2% unter diesem Durchschnitt. Beispielsweise kennen von allen drei Gruppen die Wenigsten das komparative Phrasem „*Frisst wie ein Scheunendrescher*“. Die Schwierigkeit ergibt sich daraus – wie im vorangegangenen Kapitel zum genannten Phrasem bereits beschrieben wurde –, dass die Komponente „*Scheunendrescher*“ nicht geläufig ist und relativ selten angewendet wird. Bei diesem Phrasem war demnach der Rückgriff auf die muttersprachliche phraseologische Kompetenz auch bei ungarischen MuttersprachlerInnen alles andere als hilfreich.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass sowohl bei eher „unbekannten“ Wörtern wie z.B.: *Putzfimmel* oder bei Phrasemen, deren Komponenten nicht zum B1 Grundwortschatz gehören wie z.B. *brummen*, *Schwung*, *Kippe* als auch bei einem höheren Grad der Idiomatizität wie z.B. *sich ins Fäustchen lachen*, Phraseme den meisten Beteiligten zu Stolpersteinen werden.

Weiters kann ausgesagt werden, vergleicht man die in der Tabelle stehenden Ergebnisse mit dem zeitlichen Umfang des Deutscherwerbs, nimmt die Kenntnis über phraseologische

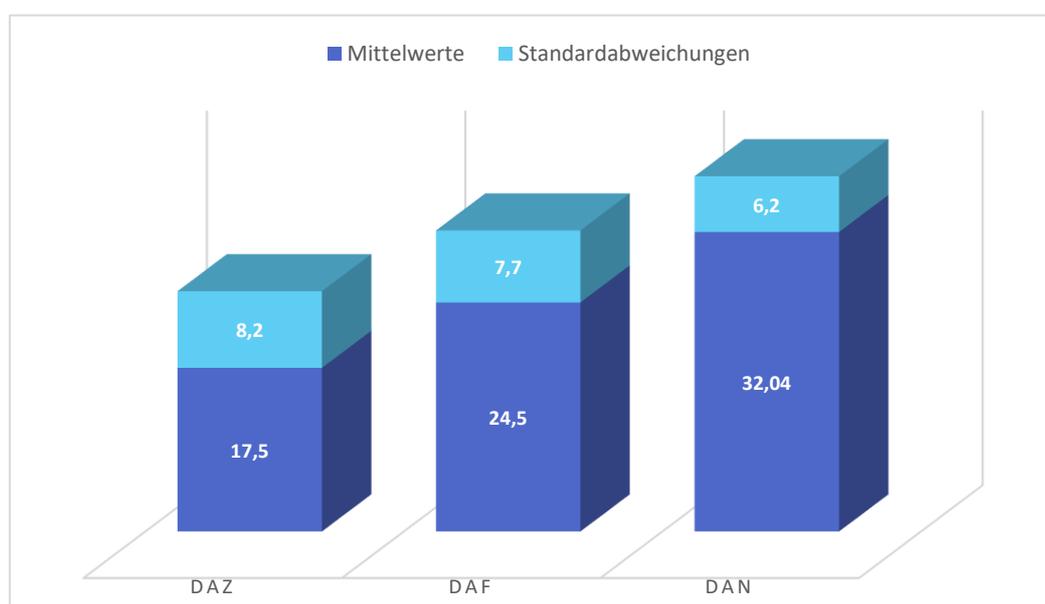
Mehrworteinheiten im längeren Deutscherwerb stetig zu. Bei dieser Feststellung muss jedoch eines festgehalten werden. Wenn auch ungarische DaF-LernerInnen länger gesteuert Deutsch lernen und ungarische DaN-Lernende vereinzelt bereits im Elternhaus sich mit der deutschen Sprache auseinandersetzen, sind sie weder tagtäglich noch in einem authentischen Umfeld mit dem Deutschen konfrontiert. Zudem lernen sie durchschnittlich zwischen 5-15 Unterrichtsstunden in der Woche Deutsch, im Gegensatz zu DaZ-Lernenden, die z.B. in den Integrationskursen und weiteren sprachintegrativen Maßnahmen mindestens 25 Deutsch-Unterrichtsstunden in der Woche haben. Setzt man die Kenntnis über die allgemeinen, durchschnittlichen Unterrichtsstunden und die Ergebnisse der drei Typen des Deutscherwerbs zueinander in Relation, muss hinsichtlich der phraseologischen Kompetenz Folgendes betont werden: je länger und je differenzierter in einzelnen Schritten aufeinander aufgebaut der Deutschunterricht gesteuert verläuft, über desto adäquatere phraseologische Kompetenz verfügen die Lernenden. Schneiden ungarische DaNler so gut ab, müssten DaZler im deutschsprachigen Raum ähnlich gut abschneiden, da ungarische DaNler im engeren Sinne auch DaZler sind, jedoch ohne authentischen Zugang zur Sprache bzw. mit geringeren authentischen Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der Zielsprache. Die Übersicht über die Ergebnisse der DaZ-Lernenden lässt Weiteres vermuten. Die zu schnellen und mit Unterrichtsstunden überhäuften Deutschkurse können kaum das Ziel erreichen, im phraseologischen Sinne adäquate Deutschkenntnisse zu vermitteln. Dem Anschein nach wird weitestgehend auf die Vermittlung und Anwendung grammatisch korrekter Formulierungen in gesprochener und geschriebener Sprache geachtet, ausschließlich auf bestimmte Phrasen, häufig vorkommende Chunks und auf die Erweiterung der Kenntnis über isolierte Wörter, jedoch nicht auf die Vermittlung fester, (teil)idiomatischer Wortverbindungen oder auf andere Kategorien von Phraseologismen. Demnach werden DaZ-Lernende im deutschsprachigen Raum in einer eher phrasemfreien Versprachlichung geschult, wohingegen ungarische DaF- und DaN-SchülerInnen im Laufe des mehrjährigen gesteuerten Fremdsprachenunterrichts mit geringerer Authentizität eine ausgeprägtere phraseologische Sprachkompetenz erwerben. Das hat zur Folge, dass im Sprachgebrauch von MigrantInnen trotz Sprachzertifikate weiterhin „das eine Klischee das andere jagt“.

Abschließend lässt sich sagen, dass ein Großteil der ProbandInnen über eine weniger gut ausgeprägte Phrasemkompetenz verfügt, wobei auch angemerkt werden muss, dass sich der Fragebogen für manche Befragten vermutlich als etwas kompliziert erwies.

Ergänzend zu der deskriptiven Beschreibung und für die Auswertung der vorliegenden empirischen phraseologischen Befragung sollen an dieser Stelle weitere Maßzahlen, der Mittelwert und die Standardabweichung berechnet werden.

Der Mittelwert errechnet sich aus der Summe aller Ergebnisse geteilt durch die Anzahl der Ergebnisse und gibt den Durchschnittswert an (vgl. Juska-Bacher 2006: 96). Im Durchschnitt kennen ungarische DaF-Lernende 24,5 von 38 Phraseologismen. Ihre DaZ-KollegInnen kennen hingegen durchschnittlich 17,5 Phraseme aus dem Untersuchungskorpus und am besten sind ungarische DaNler mit den untersuchten Phraseologismen vertraut (32,04). Die Standardabweichung gibt im Durchschnitt die Abweichungen der Ergebnisse vom Mittelwert, also ihre Streuung, an und errechnet sich aus der Wurzel der Abweichungsquadrate geteilt durch die Anzahl der Ergebnisse minus 1 (vgl. Juska-Bacher 2006: 96). Die Datenverteilung um die o.g. Mittelwerte: DaF (7,7), DaZ (8,2) und DaN (6,2) ist dem nachstehenden Diagramm zu entnehmen:

Grafik 22: Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichungen



Für den Nachweis signifikanter Unterschiede zwischen den drei unterschiedlichen DaF-, DaZ- und DaN-Befragten Gruppen wurde der Kruskal-Wallis-H-Test durchgeführt (vgl. Juska-Bacher 2006: 107, Albert/Marx 2016: 153-155). Dabei wurde im EXCEL anhand der Ränge der abhängigen Variablen der Vergleich der Stichproben auf signifikante Unterschiede durchgeführt. Die Nullhypothese besagt, dass es keinen Unterschied zwischen der phraseologischen Kompetenz der Befragten in drei unterschiedlichen Erwerbsformen gibt. Die Alternativhypothese lautet hingegen, dass es signifikante Unterschiede in der Phrasemkompetenz der ProbandInnen gibt, je nachdem, ob sie Deutsch als Fremd-, Zweit- oder Nationalitätensprache erwerben. Die Berechnung der H-Teststatistik basiert auf dem Vergleich von Rangreihen und ergab 48,13. Die Teststatistik wird bei zwei Freiheitsgraden (3 Gruppen – 1) und mit einem Konfidenzniveau von 95% (Signifikanzniveau beträgt 5%) für die

Signifikanzüberprüfung auf Basis der Chi-Quadrat-Verteilung¹⁰² mit dem kritischen Wert (5,99) verglichen. Da die Teststatistik größer ist als der kritische Wert ($H=48,13 > 5,99$), muss die Nullhypothese, dass es keine Unterschiede in der Phrasemkompetenz der DaF-, DaZ- und DaN-Lernenden gibt, verworfen werden. Aus dem p-Wert von 0,0001 ergibt sich, dass die drei Stichproben hinsichtlich der Phrasemkompetenz hochsignifikant voneinander abweichen. Die statistische Berechnung wurde auf der Homepage Social Science Statistics¹⁰³ zur Kontrolle überprüft und wird folgendermaßen zusammengefasst:

Tabelle 10: Ergebnisse der Kruskal-Wallis-H-Teststatistik

H	= 48,13
H_{korr}	= 48,19
df	= 2
p	<0.0001

Tabelle 11: Vergleich der Rangreihen in der Kruskal-Wallis-H-Teststatistik

Stichprobe (n = 161)	Mittlere Ränge
DaF (n = 69)	90,1
DaZ (n = 69)	55,7
DaN (n = 23)	129,7

Um signifikante Unterschiede zwischen der phraseologischen Kompetenz von DaF- und DaZ-Lernenden (gleiche Stichprobengröße, $n=69$) aufweisen zu können, ob generell DaF-Lernende mehr Phraseologismen kennen als DaZ-Lernende, wurden für den Vergleich in der schließenden Statistik weitere Tests durchgeführt. Die zwei Variablen 1) Bekanntheit von Phraseologismen und 2) DaF in Ungarn und DaZ in Deutschland wurden zueinander in Verhältnis gesetzt und dabei der Einfluss dieser Variablen (Erwerbsform DaF oder DaZ) auf die abhängige Variable (Bekanntheit der Phraseme im Untersuchungskorpus) untersucht. Dieser Einfluss wird durch Irrtumswahrscheinlichkeiten bestimmt, welche die objektive

¹⁰² Tabelle der Chi-Quadrat-Verteilung der Universität Köln: <http://eswf.uni-koeln.de/glossar/chivert.htm> [15.9.2019]

¹⁰³ Social Science Statistics: <https://www.socscistatistics.com/> [15.9.2019]

Überprüfung der Hypothesen erlaubt (vgl. Schlobinski 1996: 152-155, Juska-Bacher 2006: 98). Für die Untersuchung signifikanter Unterschiede zwischen den Mittelwerten bzw. für die durchschnittliche Phraseologismenkenntnis der DaF- und DaZ-Lernenden wurde der *t-Test* in EXCEL durchgeführt, zu dem auch die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeiten (p-Werte) gehört:

Tabelle 12: Zweistichproben t-Test

Zweistichproben t-Test unter der Annahme gleicher Varianzen		
	DaF	DaZ
Mittelwert	24,5652174	17,5942029
Varianz	60,1611253	68,4799659
Beobachtungen	69	69
Gepoolte Varianz	64,3205456	
Hypothetische Differenz der Mittelwerte	0	
Freiheitsgrade (df)	136	
t-Statistik	5,10541057	
P(T<=t) einseitig	0,00000054	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1,65613499	
P(T<=t) zweiseitig	0,00000109	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	1,97756078	

Die Ergebnisse weisen signifikante Differenzen auf. DaZ-Lernende erreichten mit einem Mittelwert von 17,5 wesentlich niedrigere Ergebnisse als DaF-Lernende (Mittelwert: 24,5). Weiterhin ergibt sich eine einseitige Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,00000054$. Dieses Ergebnis ist als hochsignifikant zu betrachten, da der Unterschied in der phraseologischen Kompetenz zwischen DaF- und DaZ-Lernenden bei einer Wahrscheinlichkeit von 0,000054 % nicht dem Zufall zuzuschreiben ist ($t(136) = 5,1, p < 0,05$). Die Hypothese, dass DaF-Lernende im Durchschnitt mehr Phraseologismen kennen als DaZ-Lernende, wird durch den t-Test bestätigt.

Um zu belegen, dass es eine Beziehung zwischen der Phrasemkompetenz und den Erwerbsformen Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache gibt, wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Insgesamt wurden in der phraseologischen Erhebung 38 Phraseologismen abgefragt. Aus diesem Grund war es unerlässlich, für jeden einzelnen Phrasem einen Chi-Quadrat-Test durchzuführen (vgl. Schlobinski 1996: 158-160, Juska-Bacher 2006: 102). Geprüft wurde die Hypothese, ob mehr DaF-Lernende Phraseologismen aus dem Untersuchungskorpus kennen als DaZ-Lernende. Setzt man die beobachteten Häufigkeiten zu den erwarteten Werten in Relation, ergeben sich beispielsweise zu folgenden Phraseologismen

aus den einzelnen Aufgabenstellungen der Fragebogenerhebung nachstehende Erwartungswerte, bei denen die Irrtumswahrscheinlichkeit jeweils kleiner ist als 0,05:

Tabelle 13: Beobachtungs- und Erwartungswerte „einen Putzfimmel haben“

Phrasem 3. (Kollokation) „einen Putzfimmel haben“	erkannt	nicht erkannt	Gesamt
DaF	33 (26)	36 (43)	69
DaZ	19 (26)	50 (43)	69
Gesamt	52	86	138

$\chi^2 = 6.0483$, $df = 1$ $P(\chi^2 > 5.2151 \text{ mit Yates Korrektur}) p .022391 < .05$

Tabelle 14: Beobachtungs- und Erwartungswerte „jemanden an der Nase herumführen“

Phrasem 20. (Idiom) „jemanden an der Nase herumführen“	erkannt	nicht erkannt	Gesamt
DaF	67 (55.5)	2 (13.5)	69
DaZ	44 (55.5)	25 (13.5)	69
Gesamt	111	27	138

$\chi^2 = 24.3584$, $df = 1$ $P(\chi^2 > 22.2863 \text{ mit Yates Korrektur}) p .000002 < .05$

Tabelle 15: Beobachtungs- und Erwartungswerte „aus heiterem Himmel“

Phrasem 28. (Idiom) „aus heiterem Himmel“	erkannt	nicht erkannt	Gesamt
DaF	51 (43.4)	18 (25.5)	69
DaZ	36 (43.4)	33 (25.5)	69
Gesamt	87	51	138

$\chi^2 = 6.998$, $df = 1$ $P(\chi^2 > 6.096 \text{ mit Yates Korrektur}) p .013549 < .05$

Tabelle 16: Beobachtungs- und Erwartungswerte „jemanden (nicht) im Stich lassen“

Phrasem 33. (Idiom) „jemanden (nicht) im Stich lassen	erkannt	nicht erkannt	Gesamt
DaF	60 (53.5)	9 (15.5)	69
DaZ	47 (53.5)	22 (15.5)	69
Gesamt	107	31	138

$\chi^2 = 7.0311$, $df = 1$ $P(\chi^2 > 5.991 \text{ mit Yates Korrektur}) p .014379 < .05$

Die durchgeführten Chi-Quadrat-Tests zu jedem einzelnen Phrasem geben mit der Yates-Korrektur (korrigierte Irrtumswahrscheinlichkeit, $p < .05$) Aufschluss darüber, dass es bei 18 von 38 Phraseologismen signifikante Unterschiede gibt. Diese Irrtumswahrscheinlichkeiten sind bei insgesamt 21 Phraseologismen kleiner als 0,05 und somit signifikant. Die Summe der Abweichungen von einer Gleichverteilung der Phraseologismenkenntnis bei DaF- und DaZ-Lernenden ist größer als nach dem Zufall erwartet werden kann. Bei den Ergebnissen wird dementsprechend angenommen, dass DaF-Lernende Phraseologismen häufiger kennen als DaZ-Lernende (vgl. Juska-Bacher 2006: 103, Albert/Marx 2016: 125-126). Folgende Kategorien lassen sich demnach anführen:

A) Signifikant mit der Yates-Korrektur ($p < .05$)

- 1) *Die eine Hand weiß nicht, was die andere tut.*
- 2) *einen Putzfimmel haben;*
- 3) *das Handtuch werfen/schmeißen;*
- 4) *sich ins gemachte Nest legen;*
- 5) *Ohne Fleiß kein Preis!*
- 6) *ohne mit der Wimper zu zucken;*
- 7) *eine Goldgrube (sein);*
- 8) *sich ins Fäustchen lachen;*
- 9) *jemanden an der Nase herumführen;*
- 10) *hinter dem Mond leben;*
- 11) *völlig aus dem Häuschen sein;*
- 12) *aus heiterem Himmel;*
- 13) *zwischen den Zeilen lesen;*
- 14) *jemanden beim Wort nehmen;*

- 15) *(immer) das letzte Wort haben;*
- 16) *jemanden (nicht) im Stich lassen;*
- 17) *in Schwung kommen;*
- 18) *Schlange stehen;*

B) Signifikant ohne die Yates-Korrektur ($p < .05$)

- 1) *Eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer.*
- 2) *Geld haben, wie Sand am Meer.*
- 3) *jemandem unter die Arme greifen;*

C) Nicht signifikant

- 1) *Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht.*
- 2) *der Laden brummt;*
- 3) *Frisst, wie ein Scheunendrescher.*
- 4) *der Rubel rollt;*
- 5) *etwas unter Dach und Fach bringen;*
- 6) *jemanden unter Druck setzen;*
- 7) *auf eigene Faust;*
- 8) *jemandem auf den Fersen bleiben;*
- 9) *gang und gäbe sein;*
- 10) *die Nase (gestrichen) voll von etw./jemandem haben;*
- 11) *ums Leben kommen;*
- 12) *auf der Kippe stehen;*
- 13) *auf seine Kosten kommen;*
- 14) *jemandem über den Weg laufen;*
- 15) *(noch) in den Sternen stehen;*
- 16) *über die Runden kommen;*
- 17) *aus der Reihe tanzen;*

In Kategorie A) erweisen sich signifikante Unterschiede beim Erkennen von Phraseologismen vorwiegend in kontextgebundenen Aufgabenstellungen bzw. mögliche Schwierigkeiten auf der inhaltlichen Interpretationsebene. Des Weiteren bei z.T. mit bildlicher Darstellung ergänzten Fragen zur Bedeutung von Phrasemen sowie bei der Auswahl von Autosemantika einer Kollokation, eines Idioms. Zudem sind eindeutige Unterschiede in Kategorie B) beim Rückgriff auf muttersprachliche Äquivalente nachzuweisen, da z.B. viele deutsche Sprichwörter im

Ungarischen strukturesemantische bzw. funktional-inhaltliche Äquivalente (vgl. Hessky 1987: 100-101) haben. Nicht signifikante Unterschiede in Kategorie C) lassen sich m. E. auf veraltete Phraseme und/oder auf veraltete, teilweise unikale Komponente eines Phrasems sowie grundsätzlich auf ein eher isoliertes Wortschatzspektrum zurückführen. Dies wird als Hinweis darauf betrachtet, dass die Frage nach der Entwicklung eines phraseologischen Grund- und Aufbauwortschatzes im Laufe des Fremd- und Zweitspracherwerbs weiterhin ein Desiderat darstellt. Zudem dürfte im Fremd- und Zweitspracherwerb die psycholinguistische Dimension der Phraseologismen nicht umgangen werden. Phraseologismen werden als Ganzes im mentalen Lexikon gespeichert, in der Sprachproduktion wieder abgerufen und sind somit reproduzierte Einheiten. Sie sind als Ganzes in der sprachlichen De- und Enkodierung wirksam (vgl. Palm 1997: 90), wodurch „das Verstehen der phraseologischen Bedeutung direkt und ganzheitlich möglich und üblich ist, ohne dass der kognitive Umweg über die wörtliche Bedeutung genommen werden muss.“ (Häcki Buhofer 1999: 63) Man kann demzufolge von einem prälinguistischen Bild von Phraseologismen (vgl. Palm 1997: 90) bei manchen ProbandInnen in der Untersuchung ausgehen bzw. davon, dass die phraseologische Kompetenz im Allgemeinen und hinsichtlich der psycholinguistischen Festigkeit von Phrasemen im Deutschen nicht oder nur teilweise ausgebildet ist, wodurch das Nicht-wörtlich-Verstehen und die doppelte Kodierung weiterhin Stolpersteine im Spracherwerbsprozess darstellen.

Weiterführend muss den Gründen nachgegangen werden, warum sich diese deutlich großen Unterschiede zwischen DaF-, DaZ- und DaN-Lernenden ergeben haben. Ein Grund wird einerseits darin vermutet, dass im bundesweiten DaZ-Unterricht kaum Zeit für die Phrasenschulung bleibt. Die strikten Vorgaben und die zu erreichenden Ziele legen einen anderen Akzent auf den Sprachgebrauch und auf die Sprachbeherrschung im Prozess der sprachlichen Integration (Kommunikation in einfacher Sprache), als der überregionale DaF-Unterricht. Des Weiteren ist die Anlehnung an die GeR-Vorgaben hinsichtlich der phraseologischen Kompetenz eine z.T. irreführende Praxis. Hinzu kommen die gängigen Lehrwerke, die zwar den kommunikativen Ansätzen folgen, Phraseologismen jedoch bis heute in den passiven Wortschatz der Lernenden verbannen. Das lässt sich schon allein durch die mangelhafte Repräsentation von Literatur in den Lehrwerken erklären, wodurch generell eine Vielzahl an Phrasemen unbehandelt bleibt. Wirft man einen Blick auf DaF-Lehrwerke der 1990er Jahren im ungarischen Schulsystem – anhand der Altersangaben ist ersichtlich, dass eine Vielzahl der ProbandInnen aus dem ungarischen DaF/DaN-Unterricht in den 1990er Jahren schulpflichtig war – ist es auffällig, dass der deutschsprachigen und der ungarndeutschen Literatur in den Deutschlehrwerken eine besondere Rolle zukommt. Das Lehrwerk *Deutsch für die 8. Klasse der Grundschulen* von Maria Bencze-Tóth aus dem Jahr 1994 führt in 15

Lektionen anhand vielseitiger Literatuarbeit von Auszügen aus weltbekannten deutschsprachigen literarischen Werken (u.a. von Erich Kästner) über Gedichte und Erzählungen bedeutendsten Literaten (u.a. Goethe, Storm, Brecht, Rilke etc.) bis hin zu Volksliedern systematisch in die deutsche Sprache ein, wobei die Grammatikvermittlung und die Wortschatzarbeit ausschließlich mit und an literarischen Texten verläuft sowie mit Wörterbucharbeit verknüpft wird. Zu jeder Lektion gehören *Übungen zum Wortschatz*. Diese Übungen greifen Phraseologismen explizit auf und folgen der kontextualisierten Einbettung. So auch in der Wortschatzübung zum *Lesestück* – wie das Lehrwerk Lesetexte bezeichnet – „*Der Hase und der Igel*“ in Lektion 8. In der Aufgabenstellung heißt es (vgl. Deutsch für die 8. Klasse der Grundschulen, 1994: 76):

1. In dem Märchen findet ihr folgende Ausdrücke:

gesagt, getan – um die Wette laufen – was gilt die Wette? – lief wie der Wind

Versteht ihr sie? Könnt ihr sie übersetzen?

Dieses alleinige Beispiel liefert den Beleg, dass der bewusste Umgang mit Phraseologismen mit und an (literarischen) Texten im ungarischen DaF/DaN-Unterricht weitestgehend tradiert wurde. Die Aufgabenstellung zeigt nicht nur, dass das Phrasembewusstsein der Lernenden geweckt, sondern auch, dass ohne Einschränkungen (GeR Kompetenzen, Phrasenauswahl nach Typen und Phrasenschulung nach Niveaustufen) mit (idiomatischen) Wortverbindungen gearbeitet wurde, wobei das Entdecken, Entschlüsseln und Verstehen sowohl in der Fremd- als auch in der Muttersprache eine Rolle spielen. Die Einschränkung gilt beim Anwenden, denn die weiterführende Aufgabe zum aktiven Gebrauch fehlt. Der DaF-Unterricht befand sich jedoch zur damaligen Zeit im Umbruch, indem er sich dem kommunikativen Ansatz anpasste. Das kurz geschilderte Beispiel einer einführenden Lehrwerkanalyse soll einerseits zum nächsten Kapitel hinführen, andererseits einen weiteren Grund für die Unterschiede im Phrasemkompetenz von DaF-, DaZ- und DaN-Lernenden beleuchten. Aus der Lehr- und Prüferpraxis geht nämlich hervor, dass Redakteure von Sprachprüfungen sowie Lehrwerkautoren sich genau der gleichen Strategie wie Deutschlernende bedienen: sie umschreiben, paraphrasieren oder lassen phraseologische Mehrworteinheiten oft z.B. in zu Prüfungszwecken bearbeiteten Artikeln weg. All dies führt zu einer phrasemfreien Versprachlichung. Dieser Tatsache wird in den folgenden Kapiteln zu den Lehrwerk- und Prüfungsanalysen nachgegangen, um den neuen phraseodidaktischen Ansätzen im DaF-, DaZ- und DaN-Unterricht näher zu kommen.

12. Lehrwerkanalyse

Die aus der Unterrichtspraxis gesammelten Erfahrungen zeigen, dass DaF/DaZ/DaN-Lernende beim Verstehen und Anwenden von phraseologischen Mehrwortlexemen immer wieder auf Schwierigkeiten stoßen. Probleme bereiten nicht nur das Erkennen der im Kontext stehenden festen Wendungen, sondern auch ihr Interpretieren sowie ihr Erklären und ihre Anwendung in der Zielsprache. Dieses ‚Nichtverstehen‘ und die vermutete Unanwendbarkeit ergeben sich daraus, dass Sprachlernende vorwiegend auf ihr grammatisches Wissen und Können, oftmals mit Übersetzungen verbunden, zurückgreifen. Diese Erfahrung lässt darauf schließen, dass eine effektive und systematische Phrasemvermittlung im Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist. Damit die Phrasemvermittlung im DaF/DaZ/DaN-Unterricht keine Sisyphos-Arbeit bleibt, soll erstens der Frage nachgegangen werden, was Lehrwerke an Phraseologismen zu bieten haben. Die Zielsetzung der Phraseodidaktik ist bekanntlich eine systematische Schulung der Phrasemkompetenz. Es ist anzunehmen, dass einerseits das ungenügende Auftreten der phraseologischen Mehrworteinheiten in den DaF/DaZ-Lehrwerken und andererseits die willkürliche Auswahl und Vermittlung von festen Wortverbindungen zu einer unzureichenden phraseologischen Kompetenz der FremdsprachenlernerInnen führen. Es stellt sich die Frage, wie und mit welchen Methoden Phraseme in DaF/DaZ-Lehrwerken und im FSU vermittelt werden. In den nachstehenden Kapiteln werden Lehrwerkanalysen unter phraseodidaktischem Aspekt beschrieben und dabei wird auf die Vermittlung und das Einüben von Phrasemen in Lehrwerken eingegangen.

Im Mittelpunkt des heutigen Fremdsprachenunterrichts und seinen didaktischen Überlegungen steht die Frage, auf welchem Weg eine Fremdsprache erworben wird und auf welche Art und Weise die kommunikative Kompetenz der Lernenden entwickelt werden kann. Da Phraseologismen sich auf allen Ebenen der Kommunikation finden lassen, bilden sie einen besonders großen Bereich der kommunikativen Kompetenz, weswegen durch ihre Vermittlung im FSU die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, phraseologische Wendungen in der fremdsprachlichen Kommunikation zu verwenden (vgl. Beyer 2003: 1-2). In der einschlägigen Literatur wird jedoch u.a. weiterhin kontrovers diskutiert, ob phraseologische Mehrwortlexeme zum aktiven oder zum passiven Wortschatz der Lernenden gehören sollten.

Der aktive oder produktive Wortschatz eines Sprechers ist der, den er beim Sprechen verwendet. Der Sprecher ist in der Lage, sich sinnvoll auszudrücken, kann verständliche Sätze bilden. DaF/DaZ/DaN-Lernende konzentrieren sich im Fremdsprachegebrauch vorwiegend auf die grammatische Korrektheit. Dadurch wird das Anwendungsspektrum der erworbenen Sprachkenntnisse in der den grammatischen Regeln entsprechenden Aneinanderreihung von

Wörtern ausgeschöpft. Demzufolge wird der Deutschunterricht im Ausland und für MigrantInnen im deutschsprachigen Raum als äußerst grammatikorientiert abgestempelt. Die systematische Vermittlung morphosyntaktischer Regeln und ihre Kodierung in Lernergrammatiken ist unumstritten (vgl. Reder 2009: 101) und die Deutschdidaktik hat sich den kommunikativen Ansätzen genähert. Im heutigen FSU widmet man sich viel intensiver der aktiven und kommunikativen Wortschatzarbeit als je zuvor. Die Wortschatzarbeit unterliegt bestimmten methodischen Konzepten wie u.a. GÜM, ALM, KD. Im letzteren, in der Kommunikativen Didaktik unterscheidet man zwischen expliziter (fremdgesteuerter) und der impliziten Wortschatzarbeit, bei der Vokabeln eine Mittlerfunktion haben (vgl. Reder 2009: 101). Statt der Grammatikvermittlung wird der Erweiterung kommunikativer Fertigkeiten eine wesentlichere Rolle zugeschrieben, was auch im Sinne des kommunikativen Ansatzes im FSU ist. Kommunikation im FSU heißt auch Informationsvermittlung, bei der die Sprachrichtigkeit im Hinblick auf den kommunikativen Ansatz eine eher untergeordnete Rolle im Unterrichtsverlauf und in den Zielsetzungen des FSU einnimmt (vgl. u.a. Huneke/Steinig 2000: 170). Angesichts der Zielsetzungen der KD stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrwerke im FSU einnehmen. Dass Lehrwerke eine Schlüsselfunktion im FSU haben, steht außer Diskussion. Sie bilden die Basis des Unterrichtsgeschehens, obwohl sie nicht als einziges Medium der Fremdsprachenvermittlung anzusehen sind. Lehrkräfte bedienen sich nicht nur Lehrwerken, die ihren Lerngruppen angepasst sein müssen, sondern auch diversen Ergänzungs- und Zusatzmaterialien, die den Lernprozess effektiver und abwechslungsreicher gestalten. Bedeutende Kriterien bei der Auswahl der Lehrwerke stellen die curricularen Vorgaben dar, die dem Bildungsministerium (s. Ungarn) und/oder dem GeR und schulinternen Konzepten, Rahmencurricula unterliegen. Des Öfteren treffen auch Lehrkräfte die Wahl über den Einsatz eines nach ihrer Auffassung und Erfahrung geeigneten Lehrwerkes und noch öfters arbeiten sie irrtümlich durchgängig mit einem einzigen Lehrwerk, Jahre sogar Jahrzehnte lang. Diese Herangehensweise liegt dem zugrunde, dass Lehrkräften meist die Zeit fehlt, sich intensiv mit Lehrwerkanalysen zu beschäftigen, gar selbst Analysen und Vergleiche durchzuführen. Demzufolge wird es im Hinblick auf Phraseologie und Phraseodidaktik als unumgänglich betrachtet, aktuelle Lehrwerkanalysen durchzuführen. In den meisten Fällen ist die Auswahl eines geeigneten Lehrwerkes schon allein aufgrund des Konkurrenzkampfes der einzelnen Verlage nicht einfach. Die größten Verlage wie *Cornelsen*, *Klett* und *Hueber* veröffentlichen annähernd täglich neue Lehrwerke, mit zusätzlichen online Angeboten und vielversprechenden Ergänzungsmaterialien. Diese präsentieren die Verlage u.a. an Buchmessen oder an DaF/DaZ-Konferenzen, wodurch sie zwar die Wahl erleichtern mögen, jedoch wird die zu große Auswahl oft zum Verhängnis im erfolgreichen Spracherwerbsprozess. Es sind die aus der

Unterrichtspraxis herangezogenen Analysen nach diversen Aspekten, die fehlen, welche es den Lehrkräften besser ermöglichen würden, die beste Wahl für die entsprechenden Materialien zu treffen.

Lehrwerkanalysen sind einerseits die relevantesten Forschungsziele der Fremdsprachendidaktik und andererseits dienen sie der optimalen Auswahl und Anwendung von Lehrwerken im FSU. Dabei greift man auf diverse Kriterienkataloge zurück, die seit den 1970er Jahren wesentliche Bestandteile der Fremdsprachendidaktikforschung bilden, angefangen von „Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“ (1977) von Engel/Krumm bis hin zu „Abdruck verschiedener Kriterienlisten“ (1994) von Kast sowie „Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache“ (1998) von Schloßmacher u.a. (vgl. Akhvediani 2018: 25). Die Kriterienraster haben keine universelle Gültigkeit, sondern bleiben relativ und dienen als Hilfestellung (vgl. Neuner 1998: 100).

Dementsprechend wird im nächsten Kapitel der Kriterienkatalog für die Analyse der ausgewählten regionalen und überregionalen Lehrwerke unter phraseologischem/phraseodidaktischem Aspekt dargestellt.

12.1 Kriterienkatalog

Die Analyse und der Fragekatalog stützen sich auf die Überlegungen von Kast und Neuner (1996). Die Untersuchungskriterien umfassen vier größere Fragestellungen, die in weitere Fragen unterteilt sind.

Nach den Kriterien **(1) Lehrwerkorganisation und Lehrwerkaufbau** wird folgenden Fragen nachgegangen:

1.1 Aus wie vielen Teilen besteht das Lehrwerk?

1.2 Gibt es zu den Lehrwerken Lehrerhandbücher?

1.3 Wie wird die Orientierung den Lernenden im Lehrwerk ermöglicht (Symbole, Register, Anhänge)?

1.4 Bietet das Lehrwerk den Lehrenden und Lernenden komfortable Hilfsmittel, Ergänzungsmaterialien zu den einzelnen Kapiteln z.B. in Form von Vokabelverzeichnissen, Grammatikindex, CDs und DVDs an?

Zweitens wird **(2) der phraseologische Inhalt** nach folgenden Fragestellungen untersucht:

2.1 Wie viele Phraseme werden eingeführt?

- 2.2 Welche Termini werden zur Bezeichnung der Phraseologismen verwendet?
- 2.3 Welche Phrasentypen kommen in den Lehrwerken vor?
- 2.4 Werden ggf. Modifikationsmöglichkeiten von manchen Phraseologismen in Betracht gezogen?
- 2.5 Sind die vorgefundenen Phraseologismen vorwiegend kontextualisiert oder werden sie vor allem isoliert aufgelistet?
- 2.6 Sind die angeführten Phraseme usuell? Die Häufigkeit wird im digitalen Korpus „Wortschatzportal der Universität Leipzig“ überprüft und mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums (Hállsteindóttir, 2006) zueinander in Relation gesetzt.

Bei der Untersuchung der **(3) Übungen** wird auf die folgenden Fragen eingegangen:

- 3.1 Wird das Vier-Phasen-Modell der Phraseodidaktik (Kühn 1992, 1996) berücksichtigt? Gibt es also Übungen (1) für das Entdecken, (2) für das Entschlüsseln, (3) für das Einüben und (4) Anwenden von Phrasemen?
- 3.2 Gibt es neben impliziter auch explizite Wortschatzarbeit bezüglich der Phraseme und werden diese dementsprechend in nachfolgenden Übungen und/oder Lektionen wiederholt?
- 3.3 Führt das Lehrwerk in die Wörterbucharbeit, u.a. in die Anwendung von phraseologischen Wörterbüchern ein?

(4) Wörterverzeichnisse werden folgendermaßen beurteilt:

- 4.1 Werden Phraseme in den Wörterverzeichnissen angeführt?
- 4.2 Werden im Wörterverzeichnis angeführte Phraseme mit Beispielen erläutert und/oder gibt es durch Seitenangaben einen Verweis auf den Kontext?

Anhand des Kriterienkatalogs erfolgt im nächsten Kapitel der Arbeit die Lehrwerkanalyse von *Studio [21]* (Cornelsen Verlag) und *Aspekte neu* (Klett Verlag).

12.2 Ausgewählte Lehrwerkreihen: *Studio [21]* und *Aspekte neu*

In der zweiten empirischen Untersuchung der Dissertation werden zwei Lehrwerkreihen auf ihr phraseologisches Inventar genauer untersucht. Ausgewählt wurden die Lehrwerkreihen *Studio [21]* (Cornelsen) und *Aspekte neu* (Klett). Im Vordergrund der Entscheidung für die Lehrwerkreihen standen diverse Gesichtspunkte. Erstens wird das Ziel verfolgt, einen allgemeinen deutsch-ungarischen Vergleich im Hinblick auf den DaF/DaZ/DaN-Bereich und auf die phraseodidaktische Vorgehensweise im Unterricht zu verschaffen. Aus diesem Grund ist die Entscheidung nach Recherchen in der Lehrwerkliste des ungarischen Bildungsministerium für das Schuljahr 2018/2019¹⁰⁴ und in der Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen vom BAMF¹⁰⁵ auf *Studio [21]* gefallen. Zweitens wurden Programmkataloge und Curricula von hannoverschen Bildungseinrichtungen (u.a. VHS, BNW, Sprachakademie, Language Center der Hochschule Hannover, Studienkolleg der LUH etc.) sowie die von ungarischen Sprachschulen untersucht und die Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis für die Wahl von *Aspekte neu* herangezogen. Beide Lehrwerkreihen gelten als neu und werden sowohl regional als auch überregional im DaF/DaZ/DaN-Unterricht eingesetzt. In Anlehnung an die Auffassung, dass Phraseologismen von Anfang an im FSU den Lernenden vermittelt werden sollten und im Zusammenhang mit den nachstehenden Sprachprüfungsanalysen war es von Bedeutung, Lehrwerkreihen nach allen Niveaustufen des GeR zu untersuchen, um nachfolgend einen Vergleich zwischen dem phraseologischen Inventar der Lehrwerke und dem der Prüfungen ziehen zu können. Analysiert wurden schriftliche und mündliche Texte (Transkriptionen) der Lehr- und Arbeitsbücher sowie ihre dazugehörigen Glossare.

12.2.1 *Studio [21]* – Lehrwerkorganisation und -Aufbau

Studio [21] ist die neu konzipierte Ausgabe des regional und überregional im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzten Lehrwerks *studio d*, welches auch den curricularen Anforderungen der bundesweiten Integrationskursen¹⁰⁶ angepasst und somit vom BAMF zugelassen wurde.

Die Lehrwerkreihe richtet sich an erwachsene DaF/DaZ-Lernende ohne Deutschkenntnisse und führt zur GeR Niveaustufe B1, welche auch als Abschluss der Integrationskurse gilt. In drei Gesamtbänden (A1, A2, B1) bzw. in sechs Teilbänden bereitet das Lehrwerk die Lernenden

¹⁰⁴ vgl. dazu Bildungsministerium Ungarn, Lehrwerkliste für das Schuljahr 2018/2019; URL: https://www.oktas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek [01.09.2018]

¹⁰⁵ vgl. dazu BAMF, Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen; URL: <http://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.html> [01.09.2018]

¹⁰⁶ vgl. dazu Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache

u.a. auf die DTZ Prüfung bzw. Goethe und telc B1 Prüfungen vor und vermittelt dementsprechend die Grundkenntnisse des Deutschen auch im ausländischen DaF-Unterricht. Allgemeingültig umfasst das Lehrwerk zum Lernen motivierende Themen und Texte zum Alltag und Beruf, die zum fremdsprachlichen Handeln anregen. Im Zentrum des Lehrwerks steht eine systematische Wortschatzarbeit mit besonderem Akzent auf das Aneignen von Wortverbindungen, die sich auch in den Inhalten zur interkulturellen Landeskunde und in Modelltests sowohl im Kurs- als auch im Übungsbuch wiederfinden lassen. Die Gliederung der umfangreichen Lehrwerkreihe kann tabellarisch folgendermaßen zusammengefasst werden:

Tabelle 17: *Studio [21]* – Organisation und Aufbau der Gesamtbände

	Seitenumfang	Einheiten und Stationen	Symboleinheit	Bearbeitungszeit
<i>Studio [21]</i> – A1	250 Seiten	12 Einheiten mit 4 Stationen	<ul style="list-style-type: none"> - Hören - (Nach)sprechen - Recherchieren - Schwierigkeitsgrad der Aufgaben - Internationales - Symbole für E-Book Zusatzmaterialien - Redemittel- und Grammatikindex 	120 – 160 UE aka 45 Minuten/UE
<i>Studio [21]</i> – A2	248 Seiten	12 Einheiten mit 4 Stationen		
<i>Studio [21]</i> – B1	289 Seiten	10 Einheiten mit 2 Stationen		
		Alle Bände mit „ <i>Fit für..., Teste dich</i> “ Abschlussseiten zu jeder Einheit, gegliedert in: <i>Mit Sprache handeln; Wortfelder; Grammatik; Aussprache</i>		

Die Lehrwerkreihe hat ein umfangreiches Angebot an Ergänzungsmaterialien und Medien, sowohl für Lehrende als auch Lernende, welche den gesteuerten Spracherwerb und das autodidaktische Lernen im und außerhalb des Klassenraums möglich machen. Die einzelnen Bände verfügen neben CDs und DVDs über E-Books, Unterrichtsmanager, Arbeitsblattgeneratoren, Moodle-Kurse, Intensivtrainer und Wortschatz-Apps, die den Umgang mit dem Lehr- und Übungsbuch erleichtern und die Lernmotivation fördern. Zudem lässt sich mit Hilfe dieser Medien und Materialien der Unterricht multimedial kreativer und abwechslungsreicher gestalten. Die ergänzenden Testhefte, online Angebote, Vokabeltaschenbücher und zweisprachigen Glossare in 10 Sprachen erleichtern es jedem Lernenden, sich der deutschen Sprache systematisch mächtig zu machen. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung für Lehrende wird neben dem digitalen

Unterrichtsmanger und Arbeitsblattgenerator durch den Einsatz der Unterrichtsvorbereitung als print Version ermöglicht.

12.2.2 *Studio [21]* – Der phraseologische Inhalt

Die quantitativen Ergebnisse der Untersuchung des phraseologischen Inventars der Lehr- und Übungsbücher für die Niveaustufen A1, A2 und B1 sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 18: Quantität der Phraseologismen in der Lehrwerkreihe *Studio [21]*

Niveaustufen	Anzahl der Phraseme
<i>Studio [21]</i> – A1	79
<i>Studio [21]</i> – A2	222
<i>Studio [21]</i> – B1	196

Pro Einheit werden in den Lehr- und Übungsbüchern der Gesamtbände – unabhängig von der Niveaustufe – statistisch gesehen zwischen 5-20 Phraseologismen eingeführt. Die Phraseologismen werden unter den Termini *Redemittel* und *Wortfelder* angeführt. Vorwiegend sind die unter dem Begriff *Redemittel* vorzufindenden Phraseologismen für mündliche oder schriftliche Situationsaufgaben gedacht und lassen sich auf den Übersichtsseiten „*Fit für...*“ unter den zu ergänzenden Übungen mit der Überschrift *Wortfelder* wiederfinden, welche der Wiederholung und Festigung dienen.

Bei der Untersuchung der Arten der in den Lehr- und Übungsbüchern vorzufindenden phraseologischen Mehrworteinheiten kristallisiert sich ein eindeutiger Unterschied heraus.

In A1 sind fast ausschließlich kommunikative Formeln, Kollokationen und weitere Nomen-Verb-Verbindungen extrahierbar, die der routinemäßigen Versprachlichung dienen. Ausnahme bilden einige präpositionale Phraseologismen wie z.B.: *zu Fuß* (S. 144), *in Ruhe* (S. 221), *im Moment* (S. 234) sowie einige (teil)idiomatische Phraseologismen wie u.a. *aus der Mode gekommen sein* (S. 201) oder *Luft für jemanden sein* (S. 223).

In A2 gibt es weniger kommunikative Formeln als in A1. Präpositionale Phraseologismen und Kollokationen, weitere Nomen-Verb-Verbindungen lassen sich in Kontexten in ähnlicher Anzahl als in A1 wiederfinden und bilden somit die Grundlage der zu vermittelnden phraseologischen Mehrworteinheiten. Hinzu kommen vereinzelte Idiome, wie z.B. *jemandem von den Lippen lesen* (S. 203), *vor Wut kochen* (S. 120) und geflügelte Worte wie *Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage* (S. 157) und *Ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst* (S. 153).

Im Hinblick auf die verschiedenen Arten von Phraseologismen ist die B1 Reihe vielfältiger geprägt als die „Vorgänger“ der niedrigeren Niveaustufen. Zu den in jeder Lehrwerk- und Übungsbuchreihe allgegenwärtig enthaltenen präpositionalen Phraseologismen, Kollokationen und grundlegenden Nomen-Verb-Verbindungen kommen komparative Phraseologismen wie u.a. *die Zeit vergeht wie im Flug* (S. 13), *wie vom Donner gerührt* (S. 158) und Sprichwörter wie z.B. *Bellende Hunde beißen nicht* (S. 143) hinzu.

Demzufolge ist festzuhalten, dass in der Lehrwerkreihe *Studio* [21] das Vorkommen der verschiedenen Phrasentypen je nach Niveaustufe Unterschiede aufweist. Vermutet wird ein bewusster Umgang mit den phraseologischen Mehrworteinheiten, der sich an den GeR anlehnt. Solange in A1 die routinemäßigen Wortverbindungen ihren Platz einnehmen, werden in A2 präpositionale Phraseologismen und themenrelevante Kollokationen für die Alltags- und Berufssprache vermitteln. Auf B1 Niveau kommen zudem in Anlehnung an die zu vermittelnde Grammatik wie z.B. u.a. Vergleichssätze, komparative Phraseologismen vor. Ob der phraseologische Inhalt dieser Struktur zugrunde liegt, kann vermutet werden und ist auch zu begrüßen, trotz der mangelnden Anzahl wichtiger Phraseologismen, die u.a. mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums und mit dem B1 Grundwortschatz korrelieren sollten. Die Auswahl – wenn über eine explizite Auswahl gesprochen werden kann – wird als eher willkürlich und nur im Zusammenhang mit den im Lehrwerk enthaltenen Themen beurteilt. Eine Systematik kann demnach nur anhand der lexikalischen Kompetenz des GeR nachempfunden werden, welche jedoch hinsichtlich der phraseologischen Kompetenz Mängel aufweist.

Weiterhin ist es ausschlaggebend, dass die Phraseologismen auf jeder Niveaustufe der Lehrwerkreihe im Kontext stehen, in kürzeren oder längeren Texten vorzufinden sind, sogar in literarisch angehauchten Textpassagen, was den Zielsetzungen der Phraseodidaktik nahe liegt. Diese in Texten eingebetteten phraseologischen Wortlexeme werden anschließend in Übungen vertieft und zum Schluss wiederholt. Z. T. werden diese in die Hörverstehensübungen übernommen, was der Festigung dient. Trotz dieser Vielfalt der Phrasem- und Übungstypologie muss erwähnt werden, dass auf die Modifikationsmöglichkeiten ausschließlich in Form von Verbindungsübungen eingegangen wird (s. Übungen).

Bezüglich der Gebräuchlichkeit der extrahierten Phraseologismen der Lehrwerkreihe kann festgehalten werden, dass mit Ausnahme der oben erwähnten geflügelten Worte, die in lexikalischer Hinsicht den Lehrenden eher als okkasionell vorkommen mögen, usuelle Phraseologismen auf jeder Niveaustufe vermittelt werden. Das lässt sich durch die Überprüfung in den online Lexiken wie DWDS, Wortschatzlexikon der Uni Leipzig und im online Kollokationswörterbuch belegen. Was kritisch zu bemängeln ist, bezieht sich auf die

Korrelation der in den *Studio-Reihen* angeführten Phraseologismen mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums. Lediglich sind es 6 Phraseologismen des Kernbereichs des phraseologischen Optimums, die mit den insgesamt 497 extrahierten Wortverbindungen der *Studio [21]* Reihen korrelieren.

Tabelle 19: Korrelation der extrahierten Phraseologismen (Anzahl: 497) mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums (Anzahl: 143)

Phraseologismen	A1	A2	B1
<i>keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben</i>	ja	nein	ja
<i>auf den Beinen sein</i>	nein	ja	nein
<i>nach vielem/langem/einigem/ewigem Hin und Her</i>	nein	nein	ja
<i>sich (Akk.) in die Länge ziehen</i>	nein	nein	ja
<i>eine/keine (große/kleine) Rolle spielen</i>	nein	ja	ja
<i>Tag und Nacht</i>	nein	nein	ja

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass einerseits die Zahl der Phraseologismen in Anlehnung an den Kernbereich niedrig ist. Andererseits muss festgestellt werden, dass erst auf B1 Niveau phraseologische, (teil)idiomatische Wortverbindungen zu vermerken sind. Wie auch die Untersuchungen von Jazbec und Enčeva (2012: 166-167) belegen, sind nicht nur die Anzahl und die Korrelation zu bemängeln. Lediglich zwei Phraseologismen können einer ausnahmslosen Präsenz in den Lehrwerk- und Übungsbuchreihen zugeordnet werden: *keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben* und *eine/keine (große/kleine) Rolle spielen*. Beide Phraseologismen weisen eine Variabilität in ihrer Struktur auf, sind trotz ihrer regulären formalen Struktur modifizierbar.

12.2.3 *Studio [21]* – Übungen

Bei der Untersuchung der Übungen der *Studio [21]* – Reihen wurden drei Fragen berücksichtigt. Erstens wurde untersucht, ob in der Wortschatzarbeit auf die Phraseodidaktik Rücksicht genommen wird.

Eine 1:1 systematische Phrasemvermittlung in Anlehnung an die Phraseodidaktik kann weder auf den A Niveaustufen noch auf dem B1 Niveau der Lehrwerk- und Übungsbuchreihen festgestellt werden. Der phraseologische Inhalt ist zwar kontextualisiert (Zeitungsartikel, Dialogtexte, einfache beschreibende Lesetexte) und die Übungen greifen auch auf die im Kontext stehenden Wortverbindungen zurück, die Systematik von Entdecken-Entschlüsseln-

Einüben-Anwenden findet jedoch keine rigorose Anwendung. Vielmehr kann festgehalten werden, dass anhand der Kontexte eine implizite Vermittlung von Phraseologismen, je nach Steuerung der Lehrkraft stattfindet und der Einübung eine bedeutendere Rolle zugesprochen wird, nämlich meistens in Form von Zuordnungsübungen. Hierfür sollen folgende Beispiel stehen:

Einheit 6. der A1 Reihe widmet sich dem Thema *Orientierung*. Den Lernenden soll in dieser Einheit beigebracht werden, wie sie sich in ihrem Wohnort und in der Arbeit zurechtfinden, wie sie nach Wegen fragen und Termine machen. Dabei wird vorwiegend mithilfe von Dialogen in Form von Lese- und Hörtexten der Wortschatz zu den Themen *Verkehr* und *Büro als Arbeitsplatz* und die Grammatik zu Präpositionen mit Dativ vermittelt. Im Anschluss an die Einheit wird in *Station 2* zu Berufsfeldern unter *Wörter-Spiele-Training* eine Übung zu Wortverbindungen angeboten (vgl. *Studio [21]*, A1, S. 124):

Bild 9:

3 Partnerwörter

a) Welche Wörter passen zusammen? Ergänzen Sie.

jung – Nacht – antworten – dunkel – Tastatur –
Toilette – Sonntag – lesen – Notizblock – Garage

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. fragen und | 6. der Stift und der |
| 2. schreiben und | 7. der Tag und die |
| 3. das Bad und die | 8. alt und |
| 4. der Samstag und der | 9. hell und |
| 5. die Maus und die | 10. das Auto und die |

b) Nomen und Verben. Ergänzen Sie.

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 1. einen Termin | 6. auf dem Land |
| 2. eine E-Mail | 7. in die Oper |
| 3. im Stau | 8. mit dem Bus |
| 4. ins Bett | 9. zur Arbeit |
| 5. an der Universität | 10. bei Audi |

Mit dem Begriff *Partnerwörter* soll den Lernenden vermittelt werden, dass es sich um (feste) Wortverbindungen handelt. Dies könnte als eine strategische Herangehensweise gedeutet werden, damit sich die Bedeutung der Wortverbindungen im mentalen Lexikon der SchülerInnen verankert, wobei die phraseologische Terminologie wortspielerisch umgangen wird. Aufgabe 3/b stellt die Wiederholung der phraseologischen Mehrworteinheiten dar. Eindeutig zu erkennen ist, dass den Lernenden keinerlei Hilfe bei der Aufgabenstellung geboten

wird. Die Lernenden sollen die passenden Verben zu den Nomina ergänzen, wobei es keine Auswahlmöglichkeit gibt. Es wird auch kein Hinweis gegeben, dass in den voranstehenden Texten bzw. in den im Kapitel behandelten Texten – mit Seitenangaben – nachgeschlagen werden sollte. Die Festigung und Wiederholung der Mehrworteinheiten erfolgt demnach isoliert und keineswegs kontextualisiert. Die Überprüfung der Festigung als Einheit erfolgt demzufolge so, dass die phraseodidaktischen Schritte des Entdeckens, Entschlüsseln und Einübens übersprungen werden und somit bleibt es nur zu erhoffen, dass die explizite Vermittlung als Einheit von der Lehrkraft in den im Kapitel behandelten Texte bereits erfolgte. Aufgaben für die kontextgebundene Anwendung von festen Mehrworteinheiten fehlen weitestgehend und auch diesbezüglich muss man auf die Kreativität der Lehrkräfte hoffen, dass ergänzende Übungen für die Anwendung eingesetzt werden und es nicht bei der aufgelisteten Abfrage der Wortverbindungen bleibt.

Ähnlich wie in der A1 Reihe sind auch Übungen zu *Partnerwörtern* in der A2 Reihe vorzufinden, was anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht wird (vgl. *Studio [21]*, A2, S. 79):

Bild 10:

4 Freizeit 

a) Wörter in Paaren lernen. Was passt zusammen? Verbinden Sie.

sich mit Yoga	1	a	singen
Gitarre	2	b	entspannen
schnell mit dem Auto unterwegs	3	c	informieren
sich mit Freunden im Park	4	d	sein
Briefmarken	5	e	treffen
Musik im Radio	6	f	spielen
in einer Band	7	g	sammeln
sich mit der Zeitung	8	h	hören

b) Was machen die Leute? Schreiben Sie Sätze mit den Wörtern aus a).



1



2



3



4

Sie.....



5



6



7



8

.....

In dieser Übung der Einheit 4. zum Thema *Freizeit und Hobbys* werden die Lernenden schon durch die Aufgabenstellung dazu angeregt, Wortverbindungen in Paaren zu lernen. Man kann

demnach schon allein zwischen der Aufgabenstellung der vorhin in A1 geschilderten Übung und zwischen der hier stehenden Einleitung einen Unterschied feststellen. Nicht ausschließlich in diesem Zusammenhang, was womöglich daran liegt, dass man sich inzwischen auf einer höheren Niveaustufe befindet, sondern auch in der Weiterführung der Aufgabe. Die zuzuordnenden Wortpaare sind aus Kontexten entnommen worden, die zuvor in der Einheit bearbeitet wurden. Demnach dient die Aufgabe dem Abfragen der erworbenen phraseologischen Kenntnisse, welche wiederum mit *Aufgabe b* zur Anwendung weitergeführt wird. Bei der Festigung der Worteinheiten werden bildliche Darstellungen als Stütze angegeben. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass ein System zu erkennen ist. In A1 wird die Bedeutung von Wortpaaren den Lernenden erstmalig vermittelt und auf der höheren A2 Niveaustufe werden sie nicht nur auf die Lernstrategie dieser Wortpaare hingewiesen, sondern auch in die Anwendung eingeführt, wobei die Festigung mit Bildern erleichtert werden soll. Diese Systematik wird auf dem B1 Niveau weitergeführt und weiter ausgebaut (vgl. *Studio [21]*, B1, S. 14):

Bild 11:

1 Wozu brauchen wir unsere Zeit?

07

- a) Was glauben Sie? Wie viel Zeit verbringen Sie innerhalb Ihres gesamten Lebens mit Wohnung putzen, Kochen, Autofahren, Essen, Arbeiten und Schlafen? Diskutieren Sie.
- b) Lesen Sie den Magazin-Beitrag und vergleichen Sie mit Ihren Ideen aus a). Ergänzen Sie die Informationen in der Grafik und finden Sie einen passenden Titel.

Was machen wir eigentlich all die Jahre?

Wir haben es immer gewusst – die meiste Zeit unseres Lebens schlafen wir: Mehr als 24 Jahre liegt der Deutsche im Bett. Auch das haben wir geahnt: Circa sieben Jahre verwenden wir für die Arbeit. Neu ist, dass wir mit fünf Jahren und sechs Monaten ein halbes Jahr länger fernsehen, als wir zum Essen brauchen. Aber das ist immer noch besser als die zwei Jahre und zwei Monate, die wir für das Kochen verwenden.

Auch dem Liebling der Deutschen wird viel Zeit geschenkt – zwei Jahre und sechs Monate sitzen wir in unserem Leben durchschnittlich in einem Auto, aber sechs Monate verbringen wir im Stau. Deutlich weniger Zeit bekommen unsere Kinder – nur neun Monate unseres Lebens spielen wir mit ihnen. Dieselbe Zeit brauchen wir auch zum Waschen und Bügeln oder für den Weg zur Arbeit. Selbst das Putzen der Wohnung dauert mit 16 Monaten deutlich länger.

Die Arbeitspausen dauern acht Wochen und zum Küssen brauchen wir zwei Wochen. So haben wir genug Zeit zum Lesen und zum Fragen, ob Wissenschaftler eigentlich zu viel Zeit haben.

(nach: Geo-Wissen, Nr. 36/05)

Aktivität	Dauer
Schlafen	ca. 24 Jahre
arbeiten	5 Jahre, 6 Monate
Auto fahren	2 Jahre, 6 Monate
kochen	1 Jahr, 4 Monate
mit den Kindern spielen	9 Monate
Pausen während der Arbeit	8 Wochen
(unlabeled)	2 Wochen

c) Markieren Sie im Beitrag den ersten Teil der Wortverbindung. Ergänzen Sie das Verb.

1. im Bett <i>liegen</i>	3. Zeit im Stau	5. Zeit zum Essen
2. im Auto	4. Zeit für die Arbeit	6. Zeit zum Lesen

130

Schon am Anfang der Lehrwerk- und Übungsbuchreihe B1, in Einheit 1. zum Thema *Zeitpunkte* ist die obenstehende Aufgabe mit den Übungen vorzufinden. Die Aufgabe ist in drei Übungen aufgeteilt. Analysiert man die Aufgabe im Hinblick auf die Phraseodidaktik, können die Aufgabenstellungen wie folgt gedeutet werden: *Aufgabe a)* dient der Sensibilisierung. Sie dient nicht allein der Hinführung zum Thema, sondern anhand der einleitenden Diskussion auch der Hinführung zur Versprachlichung fester Mehrworteinheiten zum Thema *Zeit*. *Aufgabe b)* ist die explizite Textarbeit mit impliziter Vermittlung kontextualisierter phraseologischer Mehrworteinheiten, was in *Aufgabe c)* verdeutlicht wird. In der Aufgabenstellung tritt erstmals der Ausdruck *Wortverbindung* in Erscheinung. Zudem kann ohne Frage ausgesagt werden, dass die Übung dem Prinzip der Phraseodidaktik folgt, nämlich, dass die Phrasemvermittlung in Arbeit mit und an Texten erfolgen soll. Selbst wenn keine eindeutige Abfolge der einzelnen phraseodidaktischen Schritte bei der Aufgabenstellung zu verzeichnen ist, ist es eindeutig zu begrüßen, dass einer detailgetreueren Anlehnung an die Phraseodidaktik auf dem B1 Niveau eine bedeutendere Rolle als in den Lehrwerk- und Übungsbuchreihen der niedrigeren Niveaustufen zugesprochen wird.

Die analysierten Beispiele liefern uns die Erkenntnis, dass die *Studio [21]* Reihe einem gut ausgeklügelten Schema folgt, nämlich der einführenden Wahrnehmung von Wortpaaren auf A1 Niveau, der expliziten Festigung von Wortpaaren auf A2 Niveau und dem Erkennen, Verstehen und Einüben von Wortverbindungen auf B1 Niveau. Folglich kann festgehalten werden, dass trotz einer eher willkürlichen Auswahl von freien und festen (teilidiomatischen und idiomatischen) Wortverbindungen – auch, wenn ihre Anzahl als niedrig zu bewerten ist – die Lehrwerk- und Übungsbuchreihen Akzent auf eine systematische Vermittlung und Aneignung von Phraseologismen legen. Zudem sind die Übungstypen – zwar fast ausschließlich Zuordnungsübungen – jeweils in die Aufgaben zum Fertigkeitstraining Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen integriert, was zur Wahrnehmung der Allgegenwertigkeit von Phraseologismen der gesprochenen und geschriebenen Sprache beiträgt und Lernende zum aktiven Gebrauch anregt. Der aktive Gebrauch wird durch die in den Reihen eingeführte aktive Wörterbucharbeit zusätzlich untermauert. Auf allen drei Niveaustufen wird in die Arbeit mit Wörterbüchern systematisch eingeführt.

Auf allen Niveaustufen findet man Aufgaben zur Wörterbucharbeit, die den entsprechenden grammatischen Inhalten der Einheiten zugeordnet sind. So wird z.B. auf A1 Niveau eingeführt wie man den Artikel der Nomina in Wörterbucheinträgen findet (vgl. *Studio [21]*, A1, S. 34).

Bild 12:

2 Mit Wörterbüchern arbeiten

1 Artikel im Wörterbuch finden. Schreiben Sie die Wörter in die Tabelle.

ÜB

So:

Auto, das; -s, -s (griech.) (kurz für Automobil); [K 54]: Auto fahren; ich bin Auto gefahren
auto... (griech.) (selbst...)

Computer [...'pjʊ:...] , **der**; -s, - (engl.) (programmgesteuerte, elektron. Rechanlage; Rechner)

die Tasche ['tʰʌʃə]; -, -n: 1. Teil in einem Kleidungsstück, in dem kleinere Dinge verwahrt werden können: er steckte den Ausweis in die Tasche seiner Jacke; die

Oder so:

Tisch m (-es; -e) mesa f; bei ~, zu ~ a la mesa; vor (nach) ~ antes de la comida (después de la comida; de sobre-mesa); reinen ~ machen hacer tabla

Tür f (-; -en) puerta f; (Wagen) portezuela f; fig. ~ und Tor öffnen abrir de par en par las puertas a; fig. offene ~ en einrennen pretender demostrar lo evidente; j-m die ~ weisen,

Haus m (-es; -er) casa f; (Gebäude) edificio m; inmueble m; (Wohnsitz) domicilio m; (Heim) hogar m; morada f; Parl. Cámara f; (Fürsten) casa f; dinastía f; (Familie) familia f; (Firma) casa f comercial; firma f; der Schmecke: concha f; Thea. sala f;

Bei dieser Aufgabenstellung soll den Lernenden explizit vermittelt werden, in welcher Form man den Artikel eines Nomens nachschlagen kann. Entweder werden die bestimmten Artikel hinter dem Nomen angeführt, oder sie werden mit dem Genus gekennzeichnet. Die implizite Wortschatzarbeit besteht in dieser Übung darin, dass Wortverbindungen in den Lemmata angeführt werden, wie z.B. *Auto fahren*, *Tür öffnen*. Dementsprechend kann auch über eine implizite Phrasemvermittlung in der Wörterbucharbeit schon bei dieser einfacheren Übung gesprochen werden. Diesem Prinzip folgen auch weitere Übungen mit Wörterbüchern der höheren Niveaustufen.

Auf dem A2 Niveau wird u.a. das Nachschlagen von Adjektiven in Form der nachstehenden Aufgabe eingeübt (vgl. *Studio* [21], A2, S. 63).

Bild 13:

2 „Ich habe mich selbstständig gemacht.“ Lesen Sie den Wörterbuchauszug. Was heißt „selbstständig“ für Frau Bachmann? Was tun Sie selbstständig?

selbst-stän-dig <nicht steig.> Adj. 1. nur mit eigenem Wissen und Können, ohne fremde Hilfe Die Schüler sollen die Aufgabe selbstständig lösen! 2. so, dass man nicht angestellt ist, sondern eine eigene Firma hat. Er ist seit zwei Jahren selbstständig.

Die angeführte kontextualisierte Aufgabenstellung „*Ich habe mich selbstständig gemacht.*“ mit dem daran anknüpfenden Wörterbuchartikel zielt auf die explizite Aneignung der Kollokation *sich selbstständig machen* und der Bedeutung und Anwendung des Adjektivs *selbstständig* als isoliertes Wort ab. Die Aufgabe dient als Wiederholung und Festigung der Wortverbindung aus dem davor behandelten Text im Übungsbuch.

Ein expliziter Verweis auf phraseologische Einträge in Wörterbuchartikeln lässt sich in Aufgabenstellungen der B1 Reihe finden (vgl. *Studio* [21], B1, S. 49).

Bild 14:

3 Alles nur ein Klischee?!

04 Lesen Sie den Wörterbuchauszug.
Welche Klischees finden Sie in dem Artikel
und auf Ihrer Liste? Diskutieren Sie.

Klischee, das; -s, -s (franz.), eine ganz feste Vorstellung (↑ Vorurteil und ↑ Stereotyp), abgegriffene Redensart (in Klischees denken)

Es ist ein Klischee, dass Frauen nicht einparken können.

Ziel der Aufgabenstellung ist, dass Lernende über Klischees nachdenken und diskutieren. Für das Verstehen des Wortes wird ein Wörterbuchauszug angeführt. In dem Auszug steht die präpositionale Wortverbindung *in Klischees denken*, welche aufgegriffen und weiter diskutiert werden soll. Demnach kann das Anwendungsspektrum phraseologischer Mehrworteinheiten in Übungen integriert nachgewiesen werden.

Demzufolge ist es abschließend festzuhalten, dass sowohl auf den A Niveaus als auch auf B1 Niveau Übungen zu Phraseologismen verbunden mit Wörterbucharbeit vorzufinden sind. Zudem ist es positiv zu beurteilen, dass die Lehrwerk- und Übungsbücher der gesamten Reihe durchgehend mit Wörterbuchartikeln arbeiten, indem z.B. Definitionen mit Kontextualisierung angegeben werden und somit die Arbeit mit Wortklassen in Lexika trainiert wird.

12.2.4 *Studio [21]* – Wörterverzeichnisse

Die Wörterverzeichnisse der *Studio [21]* Reihen sind jeweils nach der gleichen Struktur gegliedert und geben den Lernenden die gleichen Hinweise. Die alphabetisch zusammengestellten Wörterlisten fassen zu jeder Niveaustufe den vermittelten und erworbenen Wortschatz der einzelnen Einheiten zusammen. In den Wörterverzeichnissen nicht enthalten sind Zahlen, grammatische Begriffe, Personen-, Städte- und Ländernamen. Lexeme oberhalb des jeweiligen Zertifikatswortschatzes werden kursiv gedruckt. Der indexikalische Verweis zum Nachschlagen ist in Einheit, Block und Aufgabe gegliedert, wodurch das kontextuelle Nachschlagen erleichtert wird. Ergänzend wird der Wortakzent mit einem (.) für kurze Vokale und mit einem (-) für lange Vokale unter den Wörtern markiert. Unabhängig von der Niveaustufe ist es in jeder Ausgabe gleich, dass Nomina mit Artikeln und Pluralformen, Verben im Infinitiv, Präteritum und Perfekt angegeben werden.

Hinsichtlich des phraseologischen Wortschatzes ist einiges auffällig. Die A1 Wörterliste beinhaltet ausschließlich einzelne Einträge, Lexeme, ohne Verweise auf eine Wortverbindung. So ist z.B. die Wortverbindung *Geld verdienen* auf Einzelwörter *Geld* und *verdienen* aufgeteilt

sowie *eine Panne haben* auf *Panne* und *haben*, mit den oben beschriebenen grammatischen Ergänzungen verbunden (vgl. *Studio* [21], A1, S. 282, 291):

Bild 15:

das Geld , die Gelder	7/3.5	verbrauchen , er verbraucht, er hat verbraucht	12/1
das Gemüse	10/2.6b	verdienen , er verdient, er hat verdient	7/3.5
gemütlich	4/1.1	vergehen , er vergeht, er ist vergangen	11/4.5a

Im Gegensatz dazu sind die Einträge der A2 Wörterliste in Anbetracht des phraseologischen Inhaltes der kompletten Lehrwerk- und Übungsbuchreihe lediglich vielfältiger. Bei einigen Verben und Nomen werden Ergänzungen, u.a. Valenzangaben gemacht oder Beispiele für Wortverbindungen gegeben. Die Wortverbindung *ab und zu* mit dem indexikalischen Verweis ist auf der verwiesenen Seite im Kontext zu finden. Genauso verhält es sich beim Verb *abschließen* zu dem als Ergänzung z.B. *ein Studium* angegeben ist (vgl. *Studio* [21], A2, S. 282):

Bild 16:

A	<i>ab und zu</i>	11/2.5a	abschließen (etw., z. B. <i>Studium</i>), er schließt ab, er hat abgeschlossen	1/2.1a
	die Abendkasse , die Abendkassen	8/2.4a	der Abschluss , die Abschlüsse	9/2.3a
	abfahren , er fährt ab, er ist abgefahren	3/2.1b	der/die Absender/in ,	

Die gleiche Struktur lässt sich auch in der B1 Wörterliste wiedererkennen. Ein Beispiel dafür ist u.a. bei dem Nomen *Verfügung* zu vermerken. Die Wortverbindung *zur Verfügung stehen* wird in Klammern angeführt und ist mithilfe des indexikalischen Verweises im Kursbuch kontextualisiert wiederzufinden (vgl. *Studio* [21], B1, S. 282):

Bild 17:

die Verfügung (<i>zur Verfügung stehen</i>), er steht zur Verfügung, er hat zur Verfügung gestanden	6/2.4b
--	--------

Bei der weiteren Untersuchung der zweisprachigen Glossare werden in Anlehnung an die Wörterverzeichnisse zu den Übersetzungen Beispiele angegeben. Die Beispiele sind aus dem Textkontext entnommen und können somit explizit nachgeschlagen werden. Die Glossare sind nach Einheiten strukturiert und enthalten teilweise indexikalische Verweise auf Kontexte. So ist z.B. im Deutsch-Griechischen Glossar die Wortverbindung *in Sprache fassen*

folgendermaßen (Einheit-Block-Übung) vermerkt (vgl. *Studio [21]*, Glossar Deutsch-Griechisch, S. 10):

Bild 18:

das	Wirrwarr	μπέρδεμα, ανακατωσούρα	„Wirrwarr“ ist für mich das schönste deutsche Wort.
	fassen (in Sprache fassen)	εκφράζω (γλωσσικά)	„Wirrwarr“ fasst das Chaos auch in Sprache.
die	Sternschnuppe, die Sternschnuppen	πεφταστέρι	Mein schönstes deutsches Wort ist „Sternschnuppe“.

Anhand der Beispiele und der weiteren Abgleiche konnte festgestellt werden, dass die Wortverbindungen, die in den Wörterlisten der Lehrwerk- und Übungsreihen als Beispiele ohne Kontext angeführt werden, sich in den zweisprachigen Glossaren mit einem aus den Lehrwerken und Übungsbüchern entnommenen Kontexten, Beispielsätzen wiederzufinden sind. Die fehlende Kontextualisierung in den Wörterlisten wird demgemäß aufgegriffen und in den Glossaren ergänzt. Diese Vielseitigkeit ist äußerst positiv zu bewerten, denn sie ermöglicht für jeden Lerntyp verschiedener Erstsprachen einen nach Selbsteinschätzung gewählten Zugang zum Lernwortschatz der jeweiligen Niveaustufe.

12.2.5 *Aspekte neu* – Lehrwerkorganisation und -Aufbau

Aspekte neu wie der Name auch schon darauf hinweist, ist eine sich von *Aspekte* im Großen und Ganzen unterscheidende, neu konzipierte Lehrwerkreihe des Klett Verlages, erstmalig 2014 erschienen. Die Reihe richtet sich nicht nur nach dem GeR, sondern wurde auch in Anlehnung an die Kannbeschreibungen von *Profile Deutsch*¹⁰⁷ zusammengestellt. In drei Bänden bzw. in sechs Teilbänden führt das Lehrwerk mit Übungsbuch von B1 (+) Niveau bis zur C1 Stufe. Sowohl in den früheren als auch in den neuen Auflagen steht die Orientierung an dem sprachlichen Handeln der Lernenden im Mittelpunkt, wobei besonders das autonome Lernen in den Vordergrund rückt. Das autonome Lernen ist durch die Lernenden ansprechende Themen gewährleistet, an die sich die Auswahl der Texte und die daraus abgeleitete Grammatik, der Wortschatz sowie die Lern- und Prüfungsstrategien anknüpfen. In den früheren Ausgaben wurde die Prüfungsvorbereitung in *Aspekte 2* (B2) und *Aspekte 3* (C1) integriert. In den neuen Auflagen sind bereits ab B1 Plus auf Sprechzertifikate vorbereitende Aufgaben,

¹⁰⁷ *Profile Deutsch* (2017) ist ein Begleitbuch mit ausführlichen Informationen für Akteure der DaF/DaZ-Fachbereiche zu GeR Kann- und Kompetenzbeschreibungen, verbunden mit Lernzielbestimmungen und dient als Hilfe bei der Lehrplanentwicklung, in der inhaltlichen Gestaltung von Lehrbüchern und Prüfungen sowie bei der Planung und Durchführung von Deutschkursen.

Modelltests und Strategietrainings enthalten. Nicht nur die in den Arbeitsbüchern zu jedem Kapitel dazugehörige Aussprachetrainings sollen den Lernenden die deutsche Sprache noch authentischer vermitteln, sondern auch die digitalen Medien (CDs und DVDs) mit (landeskundlichen) Filmen, die zudem mit den Porträts am Ende jedes Kapitels die Vielfalt und sogar die Lebenswege bekannter MigrantInnen in den D-A-CH Ländern darstellen. Die modulare Gliederung der *Aspekte neu* Reihe kann folgendermaßen tabellarisch zusammengefasst werden:

Tabelle 20: Organisation und Aufbau der *Aspekte neu* Lehr- und Übungsbücher

<i>Aspekte neu</i>	Seitenumfang	Kapitel/Module	Symboleinheit
Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1 und Teil 2, B1 plus	Teil 1: 192 Teil 2: 191	je 10/4 LB mit Auftaktseiten zu Anfang, Porträts zum Ende, Grammatikrückschau und Filme; <i>Anhänge</i> : Redemittel, Grammatik, Prüfungsvorbereitung, Auswertung, Vorlagen, Bild- und Textnachweis, Quellennachweis zur DVD	Fertigkeiten: <i>Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen;</i> Recherche Lösungen Farbeinheit: allg. <i>grün</i> ; <i>rot</i> im AB für: Strategien, Tipp
Lehr- und Arbeitsbuch, B2	LB: 200 AB: 183		
Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1 und Teil 2, C1	Teil 1: 200 Teil 2: 200	AB mit Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Tipps sowie Selbsteinschätzung und Kapitelwortschatz <i>Anhänge</i> : Lösungen, Transkript, Wortklassen-Tabellen, Nomen- Verb-Verbindungen, Quellennachweise	

Das vielseitige und umfangreiche Angebot an Medien und Ergänzungsmaterialien erleichtert es zugleich den Lehrenden und Lernenden, sich mit den niveaugerechten Inhalten intensiv und abwechslungsreich auseinanderzusetzen. Jede Reihe ermöglicht den modularen und linearen Unterricht und ist von Authentizität geprägt. Zu jeder Reihe gehören Audio-CDs, DVDs, Lehrerhandbücher mit digitaler Medien-DVD-Rom, interaktiven Tafelbildern und Intensivtrainern. Die *Aspekte* Webseite bietet außerdem Modelltests, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Lernfortschrittstests (Kapiteltests), interaktive online-Übungen, Transkriptionen, Glossare und Sprachenportfolios an. Die Lehr- und Arbeitsbücher der gesamten Reihe sowie ihre Intensivtrainer bereiten auf verschiedene, sowohl bundesweit als auch im Ausland anerkannte Sprachzertifikate vor und trainieren Strategien zur Lösung der Prüfungsaufgaben, weswegen die *Aspekte neu* Reihe auch im ausländischen DaF-Unterricht besonders begehrt und für den Einsatz bestens geeignet ist. Die B1 Reihe dient der Festigung

und die B1 plus Reihe der Erweiterung der Grundkenntnisse und bereitet u.a. auf die B1 Zertifikate von *telc*, *Goethe* und *ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom)* sowie auf das Niveau B2 vor. Die B2 Reihe soll durch die Erweiterung der „selbstständigen“ Sprachkompetenz der Einleitung des „kompetenten“ Sprachniveaus (C1) dienen und bietet Modelltests der bereits genannten Sprachprüfungsinstitutionen an. *Aspekte neu* B2 wurde aktuell mit Kopiervorlagen zu Berufen ergänzt, welche den sprachlichen Einstieg in den beruflichen Alltag erleichtern sollen und auch für die Vorbereitung auf die *telc B2+ Beruf* Prüfung eingesetzt werden können. Die C1 Reihe ist in Anbetracht der Prüfungsvorbereitung noch vielseitiger durchdacht. Das Lehrwerk und das Übungsbuch, ergänzt mit dem Intensivtrainer, vermitteln und üben die Lösungsstrategien der gängigen C1 Prüfungen wie *Goethe Zertifikat C1*, *telc Deutsch C1*, *telc Deutsch C1 Hochschule*, *ÖSD C1*, *DSH* und *TestDaF*. Daher sind die Lehrwerke sowohl regional als auch überregional im Deutschunterricht anwendbar, vor allem, wenn Lernende zukünftig im deutschsprachigen Raum ein Studium aufnehmen möchten.

Sowohl der Aufbau, die Konzeption als auch die inhaltlichen Aspekte zielen darauf ab, einem modularen Unterricht folgen zu können, um sich adäquate Deutschkenntnisse anzueignen. Aus diesem Grund wird es mehr als befürwortet, die *Aspekte neu* Reihe im internationalen DaF/DaZ/DaN-Unterricht anzuwenden. Zudem wäre es zu begrüßen, wenn die *Aspekte* Reihe auf allen GeR Niveaustufen zugänglich gemacht würde.

12.2.6 *Aspekte neu* – Der phraseologische Inhalt

Die quantitative Betrachtung des phraseologischen Inventars der *Aspekte neu* Reihe fällt positiv aus. Im Gegensatz zu den Untersuchungen von Jazbec und Enčeva (2012: 163-167), in denen *Aspekte 2* zur Analyse herangezogen wurde, sind positivere Ergebnisse zu verzeichnen. Aus den damaligen Untersuchungen der ersten Ausgaben ging hervor, dass *Aspekte 2* kaum Phraseologismen anführt, „auf jeder fünften Seite nur 2“. Zudem kamen die Linguistinnen zu dem weiterführenden Resultat, dass die Arbeitsbücher mehr Phraseologismen enthalten als die Lehrbücher. Des Weiteren belegte ihre Untersuchung auch, dass die exzerpierten Phraseologismen nicht mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums korrelieren. Diese Forschungsergebnisse führten weiterhin dazu, das phraseologische Inventar der kompletten *Aspekte neu* Reihe zu untersuchen. Die Untersuchung der Lehr- und Arbeitsbücher der einzelnen Niveaustufen gaben den folgenden Aufschluss über den phraseologischen Inhalt der neu konzipierten Lehrwerkreihe:

Tabelle 21: Quantität der Phraseologismen in der Lehrwerkreihe *Aspekte neu*

Niveaustufen	Anzahl der Phraseme
<i>Aspekte neu</i> – B1 plus	208
<i>Aspekte neu</i> – B2	277
<i>Aspekte neu</i> – C1	380

In den einzelnen Kapiteln der Lehr- und Arbeitsbuchreihen werden statistisch gesehen zwischen 5-15 Phraseologismen angeführt. Lediglich muss zwischen den Nomen-Verb-Verbindungen-Listen der Lehrbücher und den Wortverbindungen-Listen der Arbeitsbücher unterschieden werden (s Kapitel 12.2.8). Zudem wurden in die Analyse die unzählbar vielen Sprichwörter der Arbeitsbücher nicht mit einbezogen. Die Phraseologismen werden unter den o.g. Termini *Nomen-Verb-Verbindungen* in den Lehrbüchern und *wichtige Wortverbindungen* in den Arbeitsbüchern aufgelistet. Diese Listen enthalten einerseits die in den Kapiteln kontextualisierten Phraseologismen und andererseits dienen sie mit Beispielsätzen der Wiederholung und Vertiefung.

Bei der Untersuchung der Arten der in den Lehr- und Arbeitsbüchern vorzufindenden phraseologischen Mehrworteinheiten sind keine besonderen Merkmale auffällig. Die *Aspekte neu* Reihe bedient sich aller Arten von Phraseologismen, die sowohl für den rezeptiven als auch für den produktiven Wortschatz vermittelt und eingeübt werden. Ein besonderer Unterschied zu der *Studio [21]* Reihe lässt sich darin bemerken, dass die *Aspekte neu* Reihe vielseitig mit idiomatischen Wendungen arbeitet, wohingegen die *Studio [21]* Reihe vorwiegend einer Kollokationsdidaktik unterliegt. So werden z.B. bereits in Kapitel 1 der *Aspekte B1 plus* Reihe idiomatische Wortverbindungen und geflügelte Worte vermittelt und explizit in Wortlisten vermerkt, wie u.a. *die Schulbank drücken* (S. 101) oder *Träume nicht dein Leben, lebe deinen Traum* (S. 10) (Tommaso Campanella). Es lässt sich weiterhin beobachten, dass je höher die Niveaustufe, desto mehr Idiome an Bedeutung gewinnen. So werden unter den wichtigen Wendungen der Arbeitsbücher Idiome wie z.B. *jmd. in die Schranken weisen* (S. 33), *jmd. an den Lippen hängen* (S. 75) auf dem B2 Niveau oder *jmd. Paroli bieten* (S. 33), *sich etw. von der Seele reden* (S. 89) auf C1 Niveau vermittelt.

Demzufolge ist festzuhalten, dass in den *Aspekte neu* Reihen das Vorkommen der verschiedenen Phrasentypen je nach Niveaustufe kaum Unterschiede aufweist. Ausschließlich die Idiomatizität kann in der Gewichtung der Vermittlungsrelevanz genannt werden. Die Zahl der vollidiomatischen Phraseologismen wächst kontinuierlich von Niveaustufe zu Niveaustufe und auf ihre explizite Vermittlung wird besonders Wert gelegt. Neben der expliziten

Vermittlung solcher Phraseologismen ist ihr Aneignen für rezeptive und produktive Fertigkeiten eine Zielsetzung. Ein bewusster Umgang mit kontextgebundenen teil- und vollidiomatischen Wendungen wird in den Vordergrund gerückt, um den Lernenden die phraseologische Versprachlichung bewusst zu machen. Die Auswahl der Phraseologismen beruht auf dem beispiellosen authentischen Umgang mit Texten. Anstelle der „künstlich“ generierten, vereinfachten Texten tritt der authentische, phraseologisch geprägte Sprachgebrauch in Erscheinung, welcher der Phraseodidaktik zugutekommt und somit der Erweiterung der phraseologischen Kompetenz der Lernenden beiträgt.

Weiterhin ist es ausschlaggebend, dass die Phraseologismen auf jeder Niveaustufe der Lehrwerkreihe im Kontext stehen, vorwiegend in redaktionellen, verkürzten, aber inhaltlich, sprachlich nicht abgeänderten Texten vorzufinden sind, sogar in Form den Kapitelthemen entsprechend ausgewählten literarischen Texten. Diese in Texten eingebetteten phraseologischen Wortlexeme werden im Anschluss in kreativen Übungen zu jeder Teilfertigkeit vertieft und zum Schluss wiederholt. Diese Wiederholung wird von den Wortschatzlisten sowohl im Lehr- als auch im Arbeitsbuch unterstützt. Was die Modifikationsmöglichkeiten der Phraseologismen anbelangt, werden diese bei manchen Phraseologismen von einer zur anderen Niveaustufe berücksichtigt. Diese Variationen sollen den Lernenden verdeutlichen, dass sie Fortschritte machen und sie in die Lage versetzen, sich vielseitiger ausdrücken zu können (s. Übungen).

Die Überprüfung der extrahierten Phraseologismen in online Lexika belegt, dass die *Aspekte neu* Reihe hoch frequentierte Wortverbindungen vermittelt, was sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Fertigkeiten der Lernenden zugutekommt. Werden die in *Aspekte neu* enthaltenen Phraseologismen mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums in Vergleich gesetzt, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 22: Korrelation der extrahierten Phraseologismen (Anzahl: 865) mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums (Anzahl: 143)

Phraseologismen	B1 plus	B2	C1
<i>keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben</i>	ja	nein	nein
<i>auf Anhieb</i>	nein	nein	ja
<i>ins Gewicht fallen</i>	nein	nein	ja
<i>jn./etw. in Griff haben</i>	nein	ja	nein
<i>jm. am Herzen liegen</i>	nein	nein	ja
<i>jmd. ins Herz schließen</i>	nein	ja	nein

<i>aus heiterem Himmel</i>	nein	ja	nein
<i>sich etwas durch den Kopf gehen lassen</i>	nein	nein	ja
<i>auf dem Laufenden sein (modifiziert)</i>	nein	nein	ja
<i>ums Leben kommen</i>	nein	ja	nein
<i>jm. auf die Nerven gehen</i>	nein	nein	ja
<i>etw. auf den Punkt bringen</i>	nein	nein	ja
<i>eine/keine (große/kleine) Rolle spielen</i>	ja	ja	nein
<i>jm. (die Schuld an) etw. in die Schuhe schieben</i>	ja	nein	nein
<i>auf dem Spiel stehen</i>	nein	nein	ja
<i>jm./etw. auf die Spur kommen (modifiziert)</i>	nein	nein	ja
<i>in seinen vier Wänden (modifiziert)</i>	ja	nein	nein

Aus der Tabelle geht hervor, dass einerseits die Zahl der Phraseologismen in Anlehnung an den Kernbereich des phraseologischen Optimums zwar relativ niedrig ist, jedoch ist die Korrelation positiver zu bewerten als bei der *Studio [21]* Reihe. Andererseits muss weiterhin als positiv festgehalten werden, dass auf allen GeR Niveaustufen phraseologische, (teil)idiomatische Wortverbindungen zu vermerken sind. Diese Tatsache kann erstens mit der authentischen Sprache der Lehr- und Arbeitsbücher begründet werden. Zweitens mag die Auswahl der Phraseologismen in Anlehnung an *Profile Deutsch* erfolgt haben. Wie auch die Untersuchungen von Jazbec und Enčeva (2012: 166-167) belegen, können zwei Phraseologismen einer ausnahmslosen Präsenz in den Lehrwerk- und Arbeitsbuchreihen zugeordnet werden: *keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben* und *eine/keine (große/kleine) Rolle spielen*. *Profile Deutsch* gibt folgende relevante Informationen zu den beiden Phraseologismen an: *keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben* wird den rezeptiven Fertigkeiten auf A2 Niveau zugeordnet und zu den produktiven Fertigkeiten erst ab B2 Niveaustufe. Das Phrasem *eine/keine (große/kleine) Rolle spielen* soll nach Angaben erst ab B1 Niveau zu den rezeptiven und ab B2 Niveau zu den produktiven Kompetenzen zählen.

Demzufolge ist festzulegen, dass die *Aspekte neu* Reihe einer kontinuierlichen Phrasemvermittlung folgt, indem sie auf die Vermittlung und Aneignung von Phraseologismen für den rezeptiven und produktiven Wortschatz je nach Niveaustufe eingeht. Ein phraseologischer roter Faden ist gegeben, wobei man sich darüber uneinig sein mag, welche Phraseologismen und diese nach welchem eindeutigen Prinzip dem rezeptiven und produktiven Wortschatz zuzuordnen sind. Die Frage betreffend sind die Übungen relevant, auf deren Untersuchung im nächsten Kapitel eingegangen wird.

12.2.7 Aspekte neu – Übungen

Bei der Analyse der Übungen der *Aspekte neu* Reihen wurden drei Fragen berücksichtigt. Erstens wurde auch bei dieser Lehr- und Arbeitsbuchreihe untersucht, ob in der Wortschatzarbeit auf die Phraseodidaktik Rücksicht genommen wird.

Eine 1:1 systematische Phrasemvermittlung in Anlehnung an die Phraseodidaktik kann bereits ab dem B1 plus Niveau festgestellt werden. Der phraseologische Inhalt ist nicht nur kontextualisiert (Blogeinträge, Zeitungartikel, Dialogtexte, einfache beschreibende Lesetexte, Literatur), sondern die anknüpfenden Übungen weisen die Systematik von Entdecken-Entschlüsseln-Einüben-Anwenden auf. Somit kann festgehalten werden, dass anhand der Übungen eine explizite Vermittlung von Phraseologismen stattfindet, oft in Form von Zuordnungsübungen, die fest an Texte gebunden sind. Hierfür sollen folgende Beispiele stehen:

Bild 19:

5a Lesen Sie den Blogbeitrag. Zu welchem Thema schreibt der Blogger?

13.2. | 19:32 Uhr
Ein herzliches Hallo in die Runde!
Ich möchte kurz über meine heutigen Erlebnisse schreiben, die zeigen, dass ein Tag wie dieser auch ganz anders enden kann als gedacht.
Normalerweise bin ich überhaupt kein abergläubischer Mensch. Deswegen hatte ich von diesem besonderen Datum auch gar keine Notiz genommen. Ich dachte, es wird ein Freitag wie immer. Aber schon der Morgen belehrte mich eines Besseren:
Nach einer unruhigen Nacht erwachte ich durch einen lauten Knall. Die Müllabfuhr holte wie jeden Freitagmorgen die Mülltonnen. Ich schaute auf die Uhr und machte einen Satz aus dem Bett. Ich hatte verschlafen! Um ganze 45 Minuten!!!
Beim Sprung aus dem Bett stieß ich das Glas Wasser von meinem Nachttisch. Mit nassen Füßen lief ich ins Bad und schimpfte. Ich dachte: „Jetzt bloß schnell Zähne putzen.“ Aber wie ohne Zahnpasta? Und natürlich war keine Ersatztube im Haus. Das musste dann mit Wasser gehen. Hemd und Hose hatte ich an – doch wo in aller Welt waren meine Strümpfe? Im Schrank fand ich sie nicht. Ach ja – sie waren in der Wäsche und die hing natürlich noch auf dem Balkon. Die Strümpfe waren noch nass. Wunderbar! Aber da musste ich jetzt wohl durch.
In der Küche angekommen griff ich nach der Kaffeekanne. Doch wo war der Kaffee? Das mache ich doch immer als Erstes, wenn ich aufstehe. Aber heute war ich offensichtlich so durch den Wind, dass ich die Maschine nicht angestellt hatte. Hier kam offensichtlich viel Schicksal zusammen und ich hätte mich einfach wieder ins Bett legen sollen. Wenn da bloß nicht dieses Meeting mit dem Chef gewesen wäre! Also trank ich keinen Kaffee und dachte: „Ein Glas Milch macht vielleicht meinen Tag perfekter.“ Ich schenkte mir ein Glas voll ein, setzte an und spuckte: Sie war sauer!
Als ich die Tür hinter mir schloss, stellte ich mit Erleichterung fest, dass ich die Aktentasche in meiner Hand trug. In der Garage fiel mir ein, dass wichtige Unterlagen, die ich gestern noch durchgesehen hatte, auf meinem Schreibtisch lagen. Also rannte ich noch einmal in die Wohnung und da stand sie, meine Frau, mit ihrem Koffer in der Hand und sagte: „Schatz, es geht los!“
Drei Stunden später hielt ich überglücklich unseren Sohn im Arm. Was für ein toller Tag!

b Welche Missgeschicke passieren dem Erzähler? Warum endet der Tag doch anders, als man am Anfang denkt?

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 |
| 5. ___ durch den Wind sein | e sehr schnell aufstehen |

d Welcher Tag ist in Ihrem Land ein Unglückstag? Was sollte man an diesem Tag nicht tun?

e Welche abergläubischen Aussagen kennen Sie? Was bedeuten sie?

*Wenn man einen Spiegel zerbricht, dann hat man sieben Jahre Pech.
Aber es gibt auch den Spruch: „Scherben bringen Glück.“*

Modul 4. im 1. Kapitel von *Aspekte neu B1 plus* behandelt das Thema „Vom Glücklichein“. Aufgabe 5 auf Seite 18 des Lehrbuches geht schrittweise in der Phraseodidaktik voran. Erstens sollen die Lernenden einen Blogeintrag lesen. Der Eintrag enthält teil- und vollidiomatische Ausdrücke, deren Erkennen durch das Textlesen sensibilisiert wird. Im Anschluss sollen die SchülerInnen über die geschilderten „Missgeschicke“ im Text diskutieren, welche im engen Zusammenhang mit den Phraseologismen stehen. Somit entschlüsseln die Lernenden die kontextualisierte Bedeutung der Phraseme. Das Verstehen wird in einer anschließenden Aufgabe mit Zuordnungsübungen realisiert. Da die Sensibilisierung, das Entdecken, Entschlüsseln und Verstehen der phraseologischen Mehrworteinheiten bereits erfolgte, wird in einer abschließenden Übung „phraseologisch“ weiterdiskutiert, indem man Missgeschicke, Aberglauben und Redewendungen aufgreift. Somit ist die Festigung auch gewährleistet, auch wenn die direkte Anwendung der in der Übung erworbenen Phraseme nicht im Vordergrund steht. Eine weiterführende phraseologische Übung zum Modul des Kapitels findet man im Arbeitsbuch. In der Aufgabe 1b auf der Seite 98 sollen Lernende Redewendungen zum Thema *Glück* ihren Bedeutungen zuordnen. Eine eher „trockene“ Aufgabe, ohne Kontext, welche jedoch zur Diskussion anregt.

Bild 20:



b Was bedeuten die Redewendungen? Ordnen Sie zu.

- | | |
|---|--|
| 1. <u>e</u> Er hat beim Chef kein Glück. | a Es hätte noch schlimmer kommen können. |
| 2. ____ Sie hat mehr Glück als Verstand. | b Jeder ist für sein Glück verantwortlich. |
| 3. ____ Er hatte Glück im Unglück. | c Sie hat in einer riskanten Situation Glück. |
| 4. ____ Du kannst noch von Glück reden, dass nichts passiert ist. | d Du solltest froh sein, dass nichts passiert ist. |
| 5. ____ Jeder ist seines Glückes Schmied. | e Er kann bei jemandem nichts erreichen. |
| 6. ____ Glück und Glas, wie leicht bricht das. | f Jemand hört nicht auf einen guten Rat. |
| 7. ____ Man kann niemanden zu seinem Glück zwingen. | g Glück kann schnell enden. |

Auf B2 Niveau werden phraseodidaktische Schritte z.T. umgangen, indem z.B. erstens in Zuordnungsübungen Bedeutungen zu Phraseologismen gefunden werden sollen und diese erst danach kontextualisiert zu verstehen sind. Dafür liefert uns ein Beispiel aus der *Aspekte neu B2* Reihe die Aufgaben- und Übungsstellung auf Seite 74 des Lehrbuches. Erstens sollen Lernende Phraseme und deren Bedeutung richtig zuordnen und im Nachhinein ihre Kontextualisierung erfahren. Eine phraseologische Weiterführung zum Thema findet man im Arbeitsbuch. Die Übungen sind jedoch nicht allein für den phraseologischen Wortschatz gedacht, sondern für die Erweiterung der grammatischen Kompetenz. So werden z.B. relevante Kollokationen zum Thema „Wissenschaft“ in grammatisch ausgerichteten Aufgabenstellungen eingeübt.

Bild 21:

1 Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| ___ 1. eine Fähigkeit erwerben | A einen Plan in eine Richtung lenken |
| ___ 2. wie ausgewechselt sein | B gespannt zuhören |
| ___ 3. an den Lippen hängen | C sich bestmöglich entwickeln |
| ___ 4. die Weichen stellen | D völlig anders sein |
| ___ 5. sich voll entfalten | E etwas lernen |

2a Lesen Sie den Artikel und sagen Sie in einem Satz, worum es geht.

SPRACHE IM ALLTAG

Abkürzungen in Texten

- z. B. = zum Beispiel
- bzw. = beziehungsweise
- d. h. = das heißt
- usw. = und so weiter
- u. Ä. = und Ähnliche/m/s
- v. a. = vor allem

Kleine Nachwuchskräfte

Oft klagen Lehrer über die mangelnde Konzentration und Motivation ihrer Schüler im Unterrichtsalltag. Doch ein Tag im „NatLab“ ist alles andere als Alltag. Die Schüler hängen einem jungen Mann an den Lippen, stellen interessierte Fragen und versuchen begeistert, Antworten zu geben.



Kurze Zeit später stehen die Kinder im Labor und führen ein Experiment durch. Gespannt folgen sie der Anleitung bzw. erklären sie sich gegenseitig, wie sie vorgehen müssen. Beim Besuch des Mitmach- und Experimentierlabors „NatLab“ der Freien Universität (FU) Berlin, das speziell für Schüler konzipiert worden ist, sind die Kinder konzentriert bei der Sache. In diesem Umfeld lässt sich die Scheu der Kinder vor der Forscherwelt leicht abbauen. Seit sie sich ihre weißen Laborkittel angezogen haben, sind sie wie ausgewechselt. Im „NatLab“ werden die Kinder sanft und mit viel Spaß an die Wissenschaft herangeführt. Naturwissenschaftliche Phänomene sind so viel besser verständlich. Das „NatLab“ der FU wurde 2002 gegründet und ist nur eine von vielen Einrichtungen in der Hauptstadt, in die Schulen ihre Schüler zu Experimentierkursen schicken.

Kinder in der Wissenschaft – das klang vor Jahren noch außergewöhnlich, doch wird es heute von deutschen

Forschungseinrichtungen sogar als überlebenswichtig gesehen. Denn der Bedarf an qualifiziertem Personal ist hoch und bereits jetzt absolvieren zu wenige junge Deutsche ein Studium in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Durch die schrumpfende Kinderzahl wird das Problem verschärft.

Außerdem weiß man heute, dass die Weichen für spätere Studien- und Berufsentscheidungen viel früher gestellt werden, als man bisher dachte. Mathematische und andere analytische Fähigkeiten müssen von Kindern schon früh erworben werden, damit sie sich voll entfalten können. D. h. die Begeisterung der Kinder für die Wissenschaft muss möglichst früh geweckt werden, denn sie stellt sich nach dem Abitur nicht über Nacht ein.

In Berlin gibt es bundesweit die meisten Initiativen dieser Art. Sie wollen bei Kindern die Freude am Experimentieren wecken. Die Kinder sollen Spaß daran haben, Phänomene der Natur zu verstehen.

Auch im Kindergartenalter können bereits naturwissenschaftliche Experimente durchgeführt werden, wie z. B. in einem Kindergarten in Berlin-Neukölln. Dort steht eine Gießkanne mit Wasser auf dem Tisch. „Kommt, wir bauen einen wackligen Wasserberg“, sagt ein Pädagoge. Dann spritzen die Kinder mit Pipetten Wasser in einen Becher, bis dieser sehr voll ist. Das Wasser steht ein wenig über den Rand hinaus. Alle Kinder zusammen lassen den Wasserberg vorsichtig wackeln. „Warum fällt das Wasser nicht herunter?“ Die Kinder wundern sich, wissen jedoch keine Antwort. Der Pädagoge bittet sie, sich im Kreis die Hände zu geben und sich dann zurückfallen zu lassen: Der Kreis hält, kein Kind fällt um. „Ihr seid wie die Wasserteilchen“, sagt er, „die echten Teilchen halten genauso zusammen wie ihr.“

Man könnte dies so bewerten, dass die Grammatik in den Vordergrund gestellt wird und an die Stelle des phraseologischen Lernwortschatzes rückt. Andererseits kann es auch so interpretiert werden, dass die Umschreibungsmöglichkeiten von festen Mehrworteinheiten berücksichtigt

und für den produktiven Wortschatz eingeübt werden. Lediglich liegt es im Ermessen der Lehrenden, wie sie mit den Übungen und dem Wortschatz der Übungen variabel umgehen. Auf C1 Niveau gehen die Lehrbuchautoren einen Schritt weiter, was die Phrasemvermittlung anbelangt. Die Texte sind oftmals mit literarischen Einleitungen zu den Themen eng verbunden. Die literarische Sprache lässt den phraseologischen Mehrwert in der Sprache erahnen und man geht schrittweise in der Vermittlung und Einübung von Phrasemen voran. In Modul 4, Kapitel 8 der *Aspekte neu C1* Reihe wird das Thema „*Kindertage... schönste Jahre?!*“ behandelt.

Bild 22:

Kindertage ... schönste Jahre!?

1a Lesen Sie den Anfang einer Geschichte aus dem Buch „*Der Struwwelpeter*“ von Heinrich Hoffmann aus dem Jahr 1845. Wie geht die Geschichte weiter? Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung auf Seite 173.



Der Kaspar, der war kerngesund,
ein dicker Bub und kugelrund.
Er hatte Backen rot und frisch;
die Suppe aß er hübsch bei Tisch.
Doch einmal fing er an zu schrei'n:
„Ich esse keine Suppe! Nein!
Ich esse meine Suppe nicht!
Nein, meine Suppe ess' ich nicht!“

Ü 1-2 **b** Kennen Sie ähnliche Geschichten? Würden Sie Kindern heute solche Geschichten vorlesen?

2a Klären Sie zu zweit die folgenden Begriffe zum Thema „Erziehung“.

der Pädagoge	Ratschläge parat haben	sich in der Gesellschaft behaupten	der Förderunterricht
Leistungsdruck haben	Kontrolle ausüben	sich entfalten	eine Norm erfüllen
ein hohes Maß an Konzentration aufbringen	etw. vorleben	einen Gang zurückschalten	Zeit verbummeln

b Lesen Sie zuerst die Aussagen und dann den Artikel. In welchen Abschnitten finden Sie die Aussagen?

1. Familien sollen den Kindern eine positive Perspektive vermitteln. Z. _____
2. Eltern sollen Vorbilder sein und zeigen, wie man sich an Leistung und Freizeit freuen kann. Z. _____
3. Kinder sind die ganze Woche beschäftigt und vielleicht doch nicht gut genug auf ihre Zukunft vorbereitet. Z. _____
4. Kinder müssen heute widersprüchliche Kompetenzen entwickeln. Z. _____
5. In der Erziehung kann man auch viel Positives bei den Eltern beobachten. Z. _____
6. Kinder stehen heute unter anderem Druck als Kinder früher. Z. _____
7. Heute müssen nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern mehr leisten. Z. _____

Eingeleitet wird das Thema mit einem Auszug aus Hoffmanns *Struwwelpeter*, was zur Diskussion anregen soll. Im Anschluss an die Diskussion sollen Lernende in Partnerarbeit Begriffe und u.a. auch feste Wortverbindungen zum Thema *Erziehung* klären und deuten. Das Thema wird mit dem Lesen eines Artikels fortgesetzt, in dem Phrasen und Wendungen

vorkommen. Auf diesem Niveau wird auch zum ersten Mal mit der Terminologie „Phrase“ gearbeitet. Nach dem Lesen sollen die Lernenden in Form einer Zuordnungsübung die kontextualisierten Phraseme den Bedeutungen zuordnen und weiter diskutieren. Der phraseologische Wortschatz wird im Anschluss an die im Lehrbuch angeführten, kontextualisierten Übungen mit Aufgaben zu Redewendungen und Sprüchen im Themenbereich Erziehung ergänzt und weitergeführt.

Bild 23:

c Was bedeuten die Phrasen und Wendungen aus dem Artikel? Sprechen Sie zu zweit und ordnen Sie zu.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. etw. macht sich breit (Z. 52) | A etw. wird gut werden |
| 2. sich durch etw. durchbeißen (Z. 56) | B ruhig sein, nichts sagen |
| 3. über den Tellerrand blicken (Z. 83) | C etw. wird stärker, etw. nimmt zu |
| 4. das wird schon (Z. 88) | D sich für Neues öffnen |
| 5. den Mund halten (Z. 97) | E eine Sache bis zum Ende durchhalten |

Hilfe bei solchen und ähnlichen Übungen soll die Wörterbucharbeit leisten. Auf allen drei Niveaustufen wird die Arbeit mit Wörterbüchern angestrebt. Es sind sowohl in den Lehrwerken als auch in den Arbeitsbüchern Übungen vorzufinden, bei denen die Lösung der jeweiligen Aufgaben mithilfe von Lexika ablaufen soll. Im Gegensatz zu der *Studio [21] Reihe* sind diese Übungen mit Wörterbüchern nicht als Einführung in den Umgang mit ihnen gedacht, sondern dienen eher der Selbstkontrolle. Es werden sowohl spezielle grammatische Kategorien im Rahmen der Wörterbuch-Aufgabenstellungen systematisch eingeübt als auch wörterbuchgestützte Wortschatzarbeit als Eigenkontrolle in den Mittelpunkt gerückt.

Im Auftakt des 4. Kapitels auf S. 71 in *Aspekte neu B1 plus* wird mit einem Film und einem Artikel aus einer Reisezeitschrift das Thema *Funsport – Surfen auf der künstlichen Welle* eingeleitet. Neben dem Aufarbeiten von phraseologischen Ausdrücken im Film in Aufgabe 3b in Form von einer Zuordnungsübung, sollen Lernende in Aufgabe 4a Begriffe mithilfe eines Wörterbuches klären, welche zum Extremsport gehören und welche nicht. Die Aufgabe wird im schriftlichen Fertigkeitstraining weitergeführt. Die abgeschlossene Sensibilisierung für Begriffe und phraseologische Wortpaare soll hier implizit die SchülerInnen dazu anregen, die erworbenen Ausdrücke in ihren Texten anzuwenden.

Bild 24:

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 Bekanntschaft 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.

Auf den höheren Niveaustufen wird die Wörterbucharbeit bei komplexeren grammatischen Strukturen bevorzugt. Auf B2 Niveau sollen die Lernenden z.B. zur Kontrolle der Artikel von Komposita mit den Nomina *Arbeit(s)*- und *Beruf(s)*- ein Wörterbuch heranziehen.

Bild 25:

5 Kombinieren Sie und notieren Sie die Nomen mit Artikel. Kontrollieren Sie anschließend mit dem Wörterbuch.

-GEBER	-KLIMA	-VERKEHR	-LOSIGKEIT	-PLATZ	-TÄTIGKEIT	-ERFAHRUNG
-ERLAUBNIS	-GEHEIMNIS	ARBEIT(S)-	BERUF(S)-	-KOLLEGE	-SCHULE	
-NEHMER	-WOCHE	-ZEIT	-WAHL	-VERTRAG	-AUSBILDUNG	-TEMPO

der Arbeitgeber

Auf C1 Niveau sollen die Lernenden in Partnerarbeit z.B. bei trennbaren und untrennbaren Verben zu bestimmten Vorsilben weitere Verben im Wörterbuch nachschlagen und Sätze bilden.

Bild 26:

c Arbeiten Sie zu zweit mit dem Wörterbuch. Suchen Sie zu den Vorsilben aus 3b Beispiele für trennbare und untrennbare Verben. Bilden Sie je einen Satz.

► Ü 2

Abschließend ist es festzuhalten, dass auf jeder Niveaustufe der *Aspekte neu* Reihe Aufgabenstellungen sowohl zu Phraseologismen als auch zu einzelnen Wortklassen verbunden mit Wörterbucharbeit vorzufinden sind, die wiederum in grammatische Übungen eingebettet werden. Die Lehr- und Arbeitsbücher arbeiten zwar nicht mit Wörterbuchartikeln wie die *Studio [21]* Reihe, aber es ist davon auszugehen, dass Lernende der fortgeschrittenen Niveaustufen sich mit Wörterbuch-Lemmata auskennen bzw. ist auch bei der Arbeit mit Wörterbüchern die autodidaktische Lernweise vorrangig, d.h. selbst mit Wörterbüchern lernen lernen.

12.2.8 *Aspekte neu* – Wörterverzeichnisse

Die Wörterverzeichnisse der *Aspekte neu* Reihe sind sehr vielseitig und in mehreren Ausführungen vorhanden. Die Lehrbücher der einzelnen Niveaustufen enthalten neben den im Anhang stehenden Grammatiktabellen einen vielfältigen Redemittel-Überblick. Hier sind u.a. auch Phraseologismen – sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Kommunikation – als relevante Ausdrücke, Wortverbindungen und kommunikative Formeln angeführt, mit indexikalischen Verweisen auf Kapitel und Module.

Die Wörterverzeichnisse der Arbeitsbücher der kompletten Reihe enthalten im Anhang neben den allgemeinen grammatischen Listen auch Tabellen u.a. z.B. unregelmäßigen Verben mit Tempusangaben oder auch Listen zu *Verben, Nomen und Adjektiven mit Präpositionen*. Am Ende der Arbeitsbücher der B2 und C1 Reihen werden in einer Tabelle die behandelten, erworbenen und relevantesten Nomen-Verb-Verbindungen zusammengefasst. Diese Listen enthalten neben Kollokationen auch teil- und vollidiomatische Wortverbindungen, die jeweils mit Bedeutung und einem Beispiel angeführt werden. Die Liste der Nomen-Verb-Verbindungen ist auf B2 und C1 Niveau identisch und enthält jeweils 75 Phraseologismen.

Des Weiteren steht am Ende jedes Kapitels der einzelnen Niveaustufen der Arbeitsbücher der Wortschatz zusammengefasst. Nach Modulen aufgeteilt werden neben der wichtigsten Lexik unter *wichtige Wortverbindungen* Phraseologismen aufgelistet, die im Kapitel behandelt

wurden und mit Angaben, wie z.B. Übersetzung in die Muttersprache oder kontextuelle Beispiele individuell ergänzt werden können.

Bild 27:

Wichtige Wortverbindungen

seine Ansprüche durchsetzen	_____
die Ballung von Zufällen	_____
den Blick verstellen	_____
Fristen setzen	_____
Gewinn erwirtschaften	_____
etw. juristisch regeln	_____
den Kern treffen (trifft, traf, hat getroffen)	_____
etw. loswerden wollen	_____
sich selbstständig machen	_____
eine Traube von Menschen	_____
ein lang gehegter Traum	_____
etw. unerwähnt lassen (lässt, ließ, hat gelassen)	_____
seiner Verantwortung nachkommen (kommt nach, kam nach, ist nachgekommen)	_____
in ein Vorhaben investieren	_____

Wörter, die für mich wichtig sind:

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Was den Wortschatz anbelangt, verfügt die *Aspekte neu* Reihe über weitere Angebote. Auf der Webseite des *Klett Verlages* werden zu den einzelnen Lehrwerk- und Übungsbüchern Wortlisten und Glossare zum kostenlosen Downloaden zur Verfügung gestellt. Zu den 10 Kapiteln der einzelnen Reihen nach Niveaustufen können sowohl alphabetische Wortlisten als auch der komplette Kapitelwortschatz in Kapiteln und Modulen unterteilt heruntergeladen werden. Die Wortlisten haben die gleiche Struktur: Nomina sind mit Artikeln und Pluralformen gelistet, Verben mit Tempusformen sowie Adjektive mit Präpositionen ergänzt. Bildet ein Wort das Autosemantikon einer festen Wortverbindung, sind auch kontextualisierte Beispiele angeführt sowie bei komplexeren, komplizierteren Einzelwörtern jeglicher Wortklassen. Zudem verfügt jeder Eintrag in den Wortlisten und Glossaren über einen indexikalischen Verweis. Somit können Lernende den kontextualisierten Gebrauch jederzeit nachschlagen.

Bild 28:

ablegen (<i>eine Gewohnheit ablegen</i>)	4/M4/6b	andeuten	7/M2/2c
ablegen (<i>jmd. Rechenschaft ablegen</i>)	7/M4/4a	anerkannt (bei + D. / in + D.)	4/M2/2
ablegen (<i>das Abitur ablegen</i>)	8/P	anerkennen, erkannte an, hat anerkannt	1/M2/1c
ableiten (von + D.)	4/M3/2d	aner kennend	6/M3/1b
abriegeln	8/M4/2a	Anfang, der, "-e (<i>den Anfang machen</i>)	4/Gr

Das Glossar der *B1 plus* Reihe kann in 5 Sprachen genutzt werden. Als äußerst positiv wird die Übersetzung der im Glossar stehenden festen Wortverbindungen bewertet, was die aktive Auseinandersetzung mit deutschsprachigen phraseologischen Ausdrücken erleichtert, da die Äquivalente angegeben und somit die Wortverbindungen in Anlehnung an die muttersprachliche phraseologische Kompetenz erworben werden können.

Bild 29:

sondern (<i>Glück kommt nicht von außen, sondern von innen.</i>)	<i>instead, rather (Luck does not come from outside; rather, it comes from within.)</i>
der Zustand, "-e	<i>condition</i>
abergläubisch	<i>superstitious(ly)</i>
die Aktentasche, -n	<i>briefcase</i>
anhaben, hat an, hatte an, hat angehabt (<i>Heute habe ich zum ersten Mal mein neues Kleid an.</i>)	<i>to wear, have on (Today I wore my new dress for the first time.)</i>
ansetzen (<i>Er setzte das volle Glas an und trank es leer.</i>)	<i>here: to bring to one's lips (He brought the filled glass to his lips and emptied it.)</i>
anstellen (<i>Jeden Morgen stelle ich als Erstes die Kaffeemaschine an.</i>)	<i>to turn on (Every morning, I first turn on the coffee maker.)</i>
belehren (<i>jmd. eines Besseren belehren</i>)	<i>to instruct (to disabuse s.o.)</i>

Auf allen drei Niveaustufen und auf B2 und C1 Niveau gibt es statt der Glossare je 40 interaktive online Übungen, mit deren Hilfe Grammatik, Redemittel und der Wortschatz trainiert und vertieft werden können. Lernende können auch dieses Angebot kostenlos nutzen und zur Selbstkontrolle sind die Lösungen der Übungen downloadbar. Die phraseologischen Übungen in dem o.g. online Angebot sind in Ergänzungs- und Zuordnungsübungen, Korrekturübungen, Multiple Choice Aufgaben und spielerische Übungen, wie z.B. Nomen-Verb-Verbindung- und Wortverbindung-Memory gegliedert.

Demzufolge lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrwerkautoren der *Aspekte neu* Reihen abwechslungsreiche und vielseitige Wortschatzlisten, Glossare und kostenlose Ergänzungsmaterialien im Angebot haben, welche sowohl Lehrende als auch Lernende nutzen können. Diese Ergänzungsmaterialien berücksichtigen im hohen Maße den phraseologischen Wortschatz und verweisen in den Wortschatzlisten auf die erworbene Lexik bzw. greifen diese

in den Übungen sowohl im Arbeitsbuch als auch in den downloadbaren Materialien immer wieder auf, ergänzen diese zusätzlich. Dadurch wird m.E. die GeR Erwartung bzgl. der lexikalischen Kompetenz sogar weit übertroffen, wofür ich mich ausspreche.

12.3 Zusammenfassung der Lehrwerkanalysen

Die im Kriterienkatalog festgehaltenen Fragestellungen haben einen detailreichen Überblick über die ausgewählten Lehrwerkreihen gegeben.

Hinsichtlich der Lehrwerkorganisation der *Studio [21]* und *Aspekte neu* Reihen kann festgehalten werden, dass beide gut strukturiert und überschaubar den Lernenden den Deutscherwerb erleichtern. Durch ihre vielseitige und abwechslungsreiche Gestaltung regen sie zum sprachlichen Handeln an, bestreben eine systematische Wortschatzarbeit, welche durch umfangreiche print- und online Angebote mit Ergänzungs- und Übungsmaterialien gewährleistet wird. Zudem ermöglichen sie durch ihre Organisation den linearen Unterrichtsverlauf, fördern das autonome, autodidaktische Lernen und vermitteln Lern- und Prüfungsstrategien. Mithilfe der enthaltenen Modelltests zu diversen Sprachzertifikaten jeder Niveaustufe eignen sie sich bestens auch für die Vorbereitung auf Sprachprüfungen.

Das phraseologische Inventar der untersuchten Lehrwerkreihen weist Unterschiede auf. Dieser Unterschied ist einerseits mit den Niveaustufen zu begründen. *Studio [21]* vermittelt feste Wortverbindungen, beschränkt sich jedoch vorwiegend auf kommunikative Formeln, Kollokationen und auf die den Kapitelinhalten entsprechenden Nomen-Verb-Verbindungen. Erst ab der A2 Niveaustufe gewinnen präpositionale und komparative Phraseologismen an Bedeutung. Eine Systematik bei der Auswahl der in *Studio [21]* Reihen enthaltenen Phraseologismen mag der „routinemäßigen“ lexikalischen Kompetenz des GeR zwischen A1 und B1 Niveau zugrunde liegen. Hinsichtlich der phraseologischen Terminologie bedient sich die *Studio [21]* Reihe den *Ausdrücken, Redemitteln, Wortfeldern und Partnerwörtern*.

Anders verhält es sich in den *Aspekte neu* Reihen, denn sie vermitteln alle Arten von Phraseologismen. In der Gewichtung der Vermittlungsrelevanz kann nur der Grad der Idiomatizität genannt werden: je höher die Niveaustufe, desto mehr Idiome werden vermittelt. Auch in der ausgewählten Terminologie ist *Aspekte neu* den *Studio [21]* Reihen weiter voraus. Zu den phraseologischen Termini gehören *wichtige Wortverbindungen, Nomen-Verb-Verbindungen und Phrasen, Redewendungen, Sprichwörter*.

Beide Lehrwerk- und Arbeitsbuchreihen vermitteln phraseologische Wortverbindungen ausschließlich in Kontexten. *Aspekte neu* arbeitet zudem viel intensiver mit und an literarischen Texten. Des Weiteren werden sowohl in *Studio [21]* als auch in *Aspekte neu* hoch frequentierte

und usuelle Phraseologismen vermittelt, was die Überprüfung in den online Lexika ausnahmslos belegt hat.

Die Auswertung der Ergebnisse des phraseologischen Inventars beider Reihen konzentriert sich auch auf den phraseologischen Ausgangskorpus, auf die in den Lehr- und Arbeitsbüchern *Studio [21]* und *Aspekte neu* vorgefundenen und gesammelten 1362 Phraseologismen im Vergleich mit den 143 Phraseologismen im offenen Kernbereich des phraseologischen Optimums (Hallsteindóttir et. al. 2006). Die Erwartungen bestanden darin, dass es zwischen dem phraseologischen Inhalt der Lehrwerk- und Übungsbuchreihen sowie dem Kernbereich des phraseologischen Optimums eine Korrelation gibt. Die Untersuchung belegt, dass es nur eine geringe Übereinstimmung gibt. Von den 143 Phraseologismen im Kernbereich des phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache sind in den Lehrwerk- und Übungsbuchreihen nur 23 vorhanden. Die folgende Tabelle zeigt den unterschiedlichen phraseologischen Inhalt der Kurs- und Übungsbücher.

Tabelle 23: Korrelation der extrahierten Phraseologismen in den Lehrwerk- und Arbeitsbuchreihen *Aspekte neu* und *Studio [21]* (Anzahl: 1362) mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums (Anzahl: 143)

Phraseologismen	<i>Aspekte neu</i>	<i>Studio [21]</i>
<i>keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben</i>	ja	ja
<i>auf Anhieb</i>	ja	nein
<i>ins Gewicht fallen</i>	ja	nein
<i>jn./etw. in Griff haben</i>	ja	nein
<i>jm. am Herzen liegen</i>	ja	nein
<i>jmd. ins Herz schließen</i>	ja	nein
<i>aus heiterem Himmel</i>	ja	nein
<i>sich etwas durch den Kopf gehen lassen</i>	ja	nein
<i>auf dem Laufenden sein (modifiziert)</i>	ja	nein
<i>ums Leben kommen</i>	ja	nein
<i>jm. auf die Nerven gehen</i>	ja	nein
<i>etw. auf den Punkt bringen</i>	ja	nein
<i>eine/keine (große/kleine) Rolle spielen</i>	ja	ja
<i>jm. (die Schuld an) etw. in die Schuhe schieben</i>	ja	nein
<i>auf dem Spiel stehen</i>	ja	nein
<i>jn./etw. auf die Spur kommen (modifiziert)</i>	ja	nein
<i>in seinen vier Wänden (modifiziert)</i>	ja	nein
<i>auf den Beinen sein</i>	nein	ja

<i>nach vielem/langem/einigem/ewigem Hin und Her</i>	nein	ja
<i>sich (Akk.) in die Länge ziehen</i>	nein	ja
<i>Tag und Nacht</i>	nein	ja

Hallsteindóttir (2006) sagt, dass die 143 Phraseme im offenen Kernbereich des phraseologischen Optimums für den DaF-Unterricht nicht die einzigen sind, die zum Grundwortschatz gehören sollten. Trotzdem stellt sich die Frage, ob DaF/DaZ-Lehrwerke bei der Phrasemvermittlung einem gewissen Faden folgen würden. *Aspekte neu* weist einen eindeutigen roten Faden auf, indem sich die Lehrwerkautoren auf die *Profile-Deutsch* Angaben zu den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten im Wortschatz beziehen. Die Untersuchung belegt jedoch eindeutig, dass die Zahl der Phraseologismen zwar nicht gering ist, aber ihre Auswahl kann mit dem Kernbereich des phraseologischen Optimums nur z. T. belegt werden. Bezüglich des phraseologischen Inhaltes beider Lehrwerkreihen kann man Folgendes schlussfolgern. Auf den Niveaustufen von A1 bis B1 werden fast ausschließlich Routineformeln und kommunikative Wortverbindungen vermittelt. Je höher die Niveaustufe, desto mehr phraseologische Wortverbindungen werden vermittelt. Ab dem B1 Niveau gewinnen neben der Idiomatizität auch die Modifikationsmöglichkeiten und der literarische Mehrwert von Phraseologismen an Relevanz, um adäquate Deutschkenntnisse zu erwerben. Nichtsdestotrotz erscheint, als ob im Grundkenntnisbereich eine bewusste phrasemfreie Versprachlichung angestrebt wird, was die Frage aufwirft, ob man auf höheren Niveaustufen verlangen darf, phraseologische Mehrworteinheiten als Komplexe zu erwerben und diese anzuwenden, somit eine phraseologische Fremdsprachenkompetenz nachzuweisen, wenn zuvor fast ausnahmslos der Erwerb von Einzelwörtern angestrebt wurde. Ist also demnach der Erwartungshorizont der Sprachzertifikate sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Prüfungsaufgaben nicht zu sehr ausgeweitet, wenn auf Idiomatizität und auf das Aneignen von festen (idiomatischen) Worteinheiten als Komplexe zu Beginn des Spracherwerbs nicht kontinuierlich eingegangen wurde? Aufschluss darüber liefern die Untersuchungsergebnisse der Übungen beider Lehrwerkreihen.

In Bezug auf Phrasemvermittlung herrschen vorwiegend Aufgaben für das Einüben von festen Einheiten, wodurch die Ansätze der Phraseodidaktik weitestgehend zum Scheitern verurteilt sind. In *Studio* [21] findet die Systematik Entdecken-Entschlüsseln-Einüben-Anwenden keine rigorose Anwendung, wohingegen bei *Aspekte neu* B1 plus die einzelnen Schritte der Phraseodidaktik durchaus angewandt werden. Der Umgang mit Phraseologismen wird durch ihre Kontextualisierung in beiden Reihen erleichtert und durch Wörterbucharbeit weiter vertieft. Die Hinführung zur Versprachlichung phraseologischer Mehrworteinheiten muss

jedoch weiterhin von der Lehrperson gesteuert werden. Überprüft die Lehrperson die erweiterte phraseologische Kompetenz, ist ihre Festigung gewährleistet. Wird die Überprüfung umgangen und findet diese nur in Form von Zuordnungsübungen statt, kann nicht von einer systematischen, expliziten Phrasemvermittlung gesprochen werden, auch nicht, wenn die Übungstypologie dermaßen vielseitig ist wie es bei *Aspekte neu* der Fall ist. Des Weiteren wäre es wünschenswert, dass der phraseologische Wortschatz nicht nur in Einzelfällen, wie z.B. bei komparativen Phraseologismen in grammatische Übungen eingebettet wird, sondern durchgängig bei jedem Phrasentyp. Auch bei der Wörterbucharbeit sollten weitere Aspekte in Betracht gezogen werden. Keine der Lehrwerkreihen macht Lernende darauf aufmerksam, welche Wörterbücher genutzt werden sollten. Hierbei erscheint es sinnvoll, den SchülerInnen den Umgang mit verschiedenen Formen von Lexika – auch online Lexika – beizubringen. Um den phraseologischen Wortschatz zu festigen, sollten in der Wörterbucharbeit einsprachige und spezifische Wörterbücher wie idiomatische Wörterbücher, Synonymwörterbücher und Lexika zu Redensarten miteinbezogen werden. Das erleichtert auch den Umgang mit Wörterverzeichnissen und Glossaren.

Die Wörterverzeichnisse und Glossare beider Lehrwerkreihen sind ausnahmslos positiv zu beurteilen. Nicht nur, weil sie indexikalische Verweise auf die Kontexte enthalten, sondern, weil sie über dem A1 Niveau phraseologische Mehrworteinheiten vermerken. Diese können Lernende auch in ihren Muttersprachen nachvollziehen, auch wenn nicht unbedingt zweisprachige Glossare zu den aktuellen Partnersprachen (Arabisch, Kurdisch, Persisch, Türkisch) ausnahmslos vorhanden sind. Zu befürworten wäre, wenn alle DaF/DaZ-Lehrwerke ohne Ausnahme auf jeder Niveaustufe ein- und/oder zweisprachige Wortschatzlisten enthalten würden. Die Wortschatzlisten sollten ohne Ausnahme auf feste Wortverbindungen verweisen, kontextualisierte Beispiele oder indexikalische Verweise auf Kontexte anführen. Eine andere Möglichkeit wäre, wenn SprachlernerInnen – wie es im ungarischen DaF-Unterricht eine lange Tradition hat – mit Wörterbuchheften arbeiten würden. Die persönlichen Einträge würden das Aneignen von Mehrworteinheiten erleichtern, schon allein deswegen, weil wir 90% von dem behalten, was wir selbst tun (vgl. Brinitzer et al. 2013: 13).

Anhand der Lehrwerkanalysen wird das Fazit gezogen, dass grundsätzlich ernsthaft in Betracht gezogen werden sollte, dass Phraseologismen schon zu Beginn des Spracherwerbsprozesses als Einheit entdeckt, entschlüsselt, eingeübt und verwendet werden sollen. Den Anfang hierfür stellt der bewusste Umgang mit Mehrworteinheiten schon auf dem A1 Niveau dar. Regionale Curricula müssten in Anbetracht der Phrasenschulung u. a. nach folgenden Prinzipien zusammengestellt werden:

- das Vermitteln von Phrasemen von A1 Niveau als feste (z.T. idiomatische und variable) Einheiten;
- das Anlehnen an die Phraseodidaktik (Arbeit mit und an authentischen und literarischen Texten);
- kontextbezogene, vielfältige Übungen mit Überprüfung der erworbenen und erweiterten phraseologischen Kompetenz;
- sinngemäße Glossare (ein- und/oder zweisprachig, mit Valenzangaben, Beispielen und ggf. mit bildhafter Darstellung bei Idiomen, aber zumindest mit indexikalischen Verweisen auf den Kontext);

Um auf die Vermittlungsrelevanz von Phraseologismen im DaF/DaZ- Unterricht in Anlehnung an die Ergebnisse der Lehrwerkanalysen eine weitestgehend profundere Antwort zu finden, wurde eine zweite empirische Untersuchung unter DaF/DaZ/DaN-Lehrkräften in Deutschland und in Ungarn durchgeführt. Die Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel.

13. Lehrkräftebefragung

Die Untersuchung der phraseologischen Kompetenz von DaF/DaZ/DaN-Lernenden und die Lehrwerkanalysen haben weitere Fragestellungen aufgeworfen, die in Bezug auf die Relevanz der Vermittlung von Phraseologismen im regionalen und überregionalen Deutschunterricht die Befragung der Lehrkräfte mit sich zog. Vor diesem Hintergrund wurde der Entschluss gefasst, eine zweite empirische Untersuchung unter Deutschlehrenden durchzuführen. Ziel der Untersuchung in Form eines online Fragebogens war, grenzüberschreitende praktische Antworten auf die Phrasemvermittlung im Deutschunterricht zu finden. Der zusammengestellte Fragebogen enthält 15 Fragen, die sich auf die Vermittlung von phraseologischen Mehrworteinheiten in dem bundesweiten und ungarischen DaF/DaZ/DaN-Unterricht beziehen. Dabei wurden sowohl die Ausbildungswege der KollegInnen als auch die persönliche Einschätzung der Unterrichtspraxis berücksichtigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse von insgesamt 100 Fragebögen erläutert:

Tabelle 24: Fragen zur Lehrperson und Lehrtätigkeit

Fragen	Antworten	
1.: Studium der Sprachwissenschaften	Ja: 82%	Nein: 18%
2.: Lehramtsstudium	Ja: 60%	Nein: 40%
3.: DaF/DaZ – (Zusatz)Qualifikation	Ja: 68%	Nein: 32%
4.: Ort des Deutschunterrichts	Deutschland: 67%	Ungarn: 33%
5.: Dauer der Lehrtätigkeit	seit mehr als 10 Jahren: 68%	
	seit 5-10 Jahren: 10%	
	seit 1-5 Jahren: 20%	
	seit weniger als 1 Jahr: 2%	
6.: Niveau des Deutschunterrichts (Mehrfachauswahl)	Alphabetisierung: 28%	
	A1: 80%	
	A2: 80%	
	B1: 78%	
	B2: 66%	
	C1: 48%	
7.: Zutreffende Aussagen zum eigenen Unterricht (Mehrfachauswahl)	C2: 4%	
	<i>Ich unterrichte ausschließlich nach den konzeptuellen Vorgaben (z.B. Rahmencurriculum) und arbeite die Bücher ab. (6%)</i>	

	<i>Mein Unterricht zeichnet sich zwar durch den kommunikativen Ansatz aus, ist jedoch oft zu "grammatikorientiert". (18%)</i>
	<i>Ich bereite mich auf jede Unterrichtseinheit genau vor und arbeite nach meinen Unterrichtsentwürfen. (30%)</i>
	<i>Ich folge einem roten Faden (z.B. Rahmencurriculum), aber mein Unterricht zeichnet sich durch Kommunikation und offene Unterrichtsformen aus. (68%)</i>
	<i>In meinem Unterricht achte ich auf die genaue Verteilung von Hör-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen. (42%)</i>
	<i>Die curricularen Vorgaben sind zu strikt, da bleibt keine Möglichkeit für individuelle Gestaltung. (8%)</i>
8.: Kenntnisse in einer aktuellen Partnersprache (Mehrfachauswahl)	Türkisch: 6%
	Arabisch: 8%
	Persisch: 2%
	Keine Kenntnisse: 57%
	Irrelevant: 33%
9.: Lehrwerke	<i>Aspekte neu; Schritte neu; Sicher!; DaF im Unternehmen; DaF Kompakt; Perspektive Deutsch; Ja, genau; Studio d; Studio [21]; Menschen; Schritte Plus; Erkundungen; Aussichten; Mittelpunkt neu; Linie 1; Alpha Plus; Ausblick; Fit für das DSD II; Litera-Tour I, II; Bunte Erde I, II; Beste Freunde; Wir; Bunte Welt; KonTakt; Deutschmobil; Kombi; Delphin</i>

Die Relevanz der Befragung liegt dem zugrunde, dass solange in Deutschland der Quer- und Seiteneinstieg in die Lehrtätigkeit eine lange Tradition hat, ist dieser Weg in Ungarn ungewöhnlich und im Grunde nicht zu meistern. Lehrbefähigung in Fremdsprachen erhielt bis 2013 nur jemand, der mindestens eine Fremdsprache auf Lehramt studiert und sowohl in dem gewählten sprachwissenschaftlichen Studienfach als auch auf Lehramt jeweils ein Staatsexamen erfolgreich abgelegt hat. Das neue Modell des Lehramtsstudiums schreibt seit 2013 noch weitere Voraussetzungen vor. Nicht nur die Studiendauer und das Referendariat

wurden verlängert, sondern auch die Eingangsvoraussetzungen in Form einer Eignungsfeststellung für den Lehrberuf¹⁰⁸.

Sowohl in Ungarn als auch in Deutschland mangelt es an Lehrkräften. Neueste Studien belegen, dass in Deutschland mehr als jede 10. angestellte Lehrperson kein Lehramtsstudium in Fächerkombination abgeschlossen haben¹⁰⁹. Diese Tendenz lässt sich auch im bundesweiten DaF/DaZ-Bereich beobachten, wie dies auch die Ergebnisse der Befragung belegen. Aus diesem Grund wurde erstmalig auf die Frage eingegangen, welche Lehrkraft erstens ein sprachwissenschaftliches Studium abgeschlossen und zweitens, welche Lehrkraft auf Lehramt studiert hat. Den Ergebnissen zufolge haben 82% der Befragten Sprachwissenschaften – Linguistik, Germanistik, mit oder ohne Fächerkombination – studiert, u.a. Anglistik, Russisch, Deutsch als Nationalitätenfach, Arabistik. Auf Lehramt haben von ihnen nur 60% studiert. Das bedeutet, dass 40% der „praktizierenden“ DaF/DaZ-Lehrkräfte keinen pädagogischen Abschluss haben und somit über weniger akademisch vermittelte fundierte theoretische Kenntnisse über DaF/DaZ-Methodik und Didaktik verfügen mögen. Zudem haben diese Lehrkräfte vermutlich nur z.T. pädagogische, pädagogisch-psychologische, sprachpädagogische Kompetenzen gesteuert erwerben können. Positiv erscheint, dass 68% der ProbandInnen eine (Zusatz)Qualifikation in DaF/DaZ abgeschlossen haben. Die Qualifikationen sind vorwiegend Prüfer- und Bewerterlizenzen der telc, Goethe, DSD und der

¹⁰⁸ Die Befähigung zur Lehrtätigkeit in ausschließlich mindestens zwei Fächern auf Lehramt unterscheidet sich einerseits nach dem Schultyp wie für Grundschulen (Studiendauer: 4+1 Jahr), für Grund- und Mittelschule (jeweils 1 Fach, 4,5+1 Jahr) und für Mittelschulen (Studiendauer: 5+1 Jahr) und andererseits nach Fächerverbänden wie natur- und geisteswissenschaftliche Fächer, künstlerisch-ästhetische Fächer und Fach-/Berufslehrer. Das Referendariat dauert jeweils 1 Jahr. Im Laufe des Lehramtsstudiums müssen weitere Voraussetzungen erfüllt werden. Erstens müssen angehende LehrerInnen je nach Studienform zu ihren Hauptfächern für bestimmte Kreditpunkte (12, 14, 16) Zusatzfächer belegen. Lehramtsstudierende sind zudem verpflichtet, spätestens bis zum Ende des 6. Semesters eine Kompetenzprüfung (schriftlich und mündlich) in der Muttersprache abzulegen. Studierende, die von den zwei Hauptfächern eine naturwissenschaftliche Fachrichtung gewählt haben, müssen ergänzend sog. Kriterienfächer belegen, die auf die allgemeinen Kenntnisse aufbauen und diese erweitern sollen. Das Referendariat ist nach einem Säulensystem aufgebaut. Die drei Säulen umfassen die pädagogische, fachspezifische und komplexe Referendariatszeit. Die akademische Grundbildung für die Lehrbefähigung ist vom Schultyp unabhängig in den ersten drei Jahren gleich. Nach dem 6. Semester kann man sich für eine der 3 Formen (s. oben) entscheiden. Zu den Abschluss- und Staatsexamina dürfen nur diejenigen Studierende zugelassen werden, die ein Portfolio (analytische Dokumentensammlung in Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Disziplinen) und ihre Diplomarbeit angefertigt haben. Die Diplomarbeit ist im Staatsexamen zu verteidigen. Im Anschluss muss für das Erlangen des Meistergrades für den Lehrberuf mindestens ein Sprachzertifikat der Niveaustufe B2 des GeR in einer der offiziellen Sprachen der EU oder der UNO Sprachen vorliegen. (vgl. Bot, Krisztina (2015): Tanulmányi Kalauz. Az osztatlan tanárképzéshez. ELTE, Tanárképző Központ, Budapest)

¹⁰⁹ Laut aktueller Studien der Bertelsmann Stiftung (2018) sollten bis 2025 105.000 neue Lehrkräfte eingestellt werden. Schulen sind gezwungen, auf Seiten- und Quereinsteiger zurückzugreifen, die kein Lehramtsstudium absolviert haben, aber über eine nötige berufliche bzw. akademische Qualifikation verfügen. Der Zugang zur Lehrtätigkeit als Seiten- oder Quereinsteiger ist in jedem Bundesland unterschiedlich geregelt. Je nach beruflicher Qualifikation, Studium wird entschieden, welcher Bewerber auf welchem Weg die Befähigung bzw. Zulassung zur Lehrtätigkeit erhält. Prognostiziert wird, dass der Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf bundesweit zum Dauerzustand wird, was von Wissenschaftlern mit Skepsis beäugelt wird. (vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. 1. Auflage. 2018)

ungarischen ITK Institutionen bzw. DaF/DaZ-Zertifikate der VHS Lehrkräftefortbildungen¹¹⁰. Demzufolge ist es festzuhalten, dass über die Hälfte der DaF/DaZ-Lehrkräfte über mindestens eine Prüfer- und/oder Bewerterlizenz verfügt oder eine Weiterbildung an einer der bundesweiten Volkshochschulen abgeschlossen hat. Im Rahmen dieser Zusatzqualifikationen setzt man sich vor allem mit dem GeR und den standardisierten fremdsprachendidaktischen Konzepten auseinander (s. z.B. BAMF Curriculum der Integrationskurse). Auf spezifische Gebiete der DaF/DaZ-Didaktik und Methodik wird weniger eingegangen, denn der zeitliche Rahmen und die Organisation der meisten Fortbildungen lassen es nicht zu. Bei vielen dieser Zusatzqualifikationen handelt es sich in den meisten Fällen um eintägige oder oft online Fortbildungen, bei denen sich die TeilnehmerInnen vorwiegend allein mit oder ohne Tutorium mit den Inhalten auseinandersetzen. Demzufolge war die im Nachhinein behandelte Frage, inwieweit man im Rahmen der Qualifikation auf die linguistische Disziplin Phraseologie eingegangen ist, relevant (s. Tabelle 17. und Erläuterung).

67% der Befragten unterrichten in Deutschland DaF/DaZ und 33% gehen in Ungarn einer Sprachlehrertätigkeit nach. Von letzteren sind es nur 4%, die kein Lehramtsstudium absolviert haben, wohingegen 57% der in Deutschland unterrichtenden KollegInnen über keinen Lehramtsabschluss verfügen. Dieser überaus großer Unterschied lässt auch darauf schließen, dass die Tendenz, in Deutschland ohne Lehramtsstudium zu unterrichten, bereits seit Längerem mehr als typisch ist, da 68% der ProbandInnen seit mehr als 10 Jahren DaF/DaZ-TrainerInnen sind. Vorwiegend sind die Lehrkräfte in A1-A2 Kursen (80%) und/oder in B1-B2 Kursen (zwischen 60-80%) beschäftigt. Nur die wenigsten unterrichten in Alphabetisierungskursen (28%) oder auf C1/C2 Niveaus (unter 50%). Die ProbandInnen wurden zudem auch gebeten, ihren eigenen Unterricht zu beschreiben. 68% äußerten sich, einem roten Faden, einem Curriculum zu folgen, wobei sie den Unterricht möglichst kommunikativ gestalten und offene Unterrichtsformen anwenden. Für 42% ist es äußerst relevant, den Unterricht nach Fertigkeitstrainings aufzuteilen, wobei in den Unterrichtseinheiten mit je 25% auf Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechübungen gleichermaßen eingegangen wird. Ein relativ hoher Anteil der ProbandInnen (30%) arbeitet nach und mit eigenen Unterrichtsentwürfen und gibt an, jeden Unterricht in Details durchzuplanen. Der Anteil wird aus dem Grund als relativ hoch angenommen, da die meisten der Lehrkräfte seit mehr als 10 Jahren unterrichten. Üblicherweise planen die meisten LehrerInnen ihren Unterricht nicht täglich durch, sondern schöpfen aus Erfahrungen, vorhandenen Materialien und gehen mit neuen Inhalten auch selbstbewusst

¹¹⁰ vgl. dazu u.a. das Weiterbildungsprogramm der telc gGmbH; URL: <https://www.telc.net/verlagsprogramm/lehrkraefte/weiterbildungen.html>

flexibel um. Somit stellen sich die Fragen, ob man nach langjähriger Unterrichtspraxis die detaillierte Vorbereitung tatsächlich braucht oder beruht diese explizite Unterrichtsgestaltung eben darauf, dass man Unsicherheiten in der Vermittlung hat, seien das z.B. methodische, didaktische, erklärende grammatische Fragen, die einem ggf. Unsicherheiten bereiten. Diese Frage bleibt jedoch an dieser Stelle unbeantwortet, da die Untersuchungsergebnisse diesbezüglich keinen Aufschluss geben. Was die vage Behauptung jedoch vermuten lässt, ist, dass 18% ihren Unterricht als grammatikorientiert beschreiben und 6% arbeiten ausschließlich nach curricularen Vorgaben und geben an, die kurstragenden Lehrwerke einfach abzuarbeiten. Das lässt u.a. darauf schließen, dass der Unterricht strikt nach Planung abläuft und es bleibt keine oder nur wenig Zeit, um über den Tellerrand hinauszuschauen, gar den Unterrichtsplan über Bord zu werfen, bei Fragen der Lernenden anzusetzen und somit eine Art ausschließlich lernerorientierte „ad hoc – Didaktik“ anzuwenden. Dieser Hypothese stimmen sozusagen auch 8% der Befragten zu, die angeben, dass die curricularen Vorgaben zu strikt seien, um den Unterrichtsverlauf bzw. die Inhalte individuell gestalten zu können.

Des Weiteren war es in Anbetracht der bundesweiten Neustrukturierung der DaF/DaZ-Ausbildung interessant in Erfahrung zu bringen, in welchen Partnersprachen die Lehrkräfte über Kenntnisse verfügen. Für die in Ungarn beschäftigten DeutschlehrerInnen sind die angegebenen Sprachen irrelevant. In den meisten Fällen (57%) verfügen die Lehrkräfte über keinerlei Kenntnisse der aufgelisteten Partnersprachen. Lediglich 8% sprechen Arabisch, 6% Türkisch und Schlusslicht bildet das Persische mit 2%. Im Falle der ungarischen KollegInnen würde die Partnersprache das Ungarische bilden, was zwar zu einem 100-prozentigem Ergebnis geführt hätte, jedoch stand dies außer Frage.

Bei den Angaben zu den kurstragenden Lehrwerken war es wenig verwunderlich, dass vorwiegend auf dem „DaF/DaZ-Markt“ aktuelle Kursbücher angewandt werde. So gaben die meisten ProbandInnen wie erwartet an, dass sie u.a. vorrangig mit *Studio d*, *Studio [21]*, *Aspekte*, *Aspekte neu*, *Erkundungen und Schritte neu*, *Schritte plus* arbeiten.

Auf Grundlage der durchgeführten Lehrwerkanalysen und der bereits beschriebenen Angaben der Befragten bekommt man einen noch detailgerechten Überblick über die Behandlung von Phraseologismen im bundesweiten und ungarischen Deutschunterricht. Die Ergebnisse sind der nachstehenden Tabelle zu entnehmen und werden im Anschluss daran zusammengefasst.

Tabelle 25: Fragen zur Behandlung von Phraseologismen im DaF/DaZ/DaN-Unterricht

Fragen	Antworten	
1.: Phraseologie im Rahmen des Studiums/der (Zusatz)Qualifikation	Ja: 49%	Nein: 51%
2.: Phraseodidaktik im Rahmen des Studiums/der (Zusatz)Qualifikation	Ja: 24%	Nein: 76%
3.: Relevanz der Phraseologismen nach Niveaustufen	von Anfang an: 64% ab B1 Niveau: 24% ab B2 Niveau: 10% ab C1 Niveau: 2%	
4.: Relevante Phrasentypen	alle Phrasentypen: 45% im Lehrwerk enthaltene Phraseme: 17% satzwertige Phraseme: 10% satzgliedwertige Phraseme: 10% konj., präp. Phraseme: 10% Phraseme mit Nebensatzstruktur: 2% irrelevant: 6%	
4.: Hilfreiche Übungsformen (Mehrfachauswahl)	Zuordnungsübungen: 88% Transformationsübungen: 44% Suchübungen: 38% Wörterbucharbeit: 28% Kollokationsraster: 22% Korrekturübungen: 22% Übersetzungsaufgaben: 16%	
5.: Arbeit mit literarischen Texten	Ja, aber eher selten: 34% Ich verzichte auf literarische Texte: 24% Sehr oft: 14% Öfters: 14% Fast nie: 14%	

51% der Befragten haben sich mit Phraseologie im Laufe ihrer Fort- und Weiterbildungen überhaupt nicht befasst und infolgedessen liegt der Anteil derer, die sich mit der Phraseodidaktik ebenfalls nicht befasst haben, bei 76%. Im Grunde ist der jeweilige Anteil über 50% schon allein deswegen unbefriedigend, weil man sich mit der phraseologischen Kompetenz z.B. bei Vorbereitung auf Sprachprüfungen grundsätzlich primär und explizit

auseinandersetzen müsste, wenn man die lexikalischen Kompetenzen im GeR detailliert behandelt und analysiert. Des Weiteren erscheint demnach die Phraseologie und Phraseodidaktik nicht nur im Sprachunterricht als irrelevant, sondern auch in der Einführung in die Lehrtätigkeit. Der Akzent in den Fort- und Weiterbildungen liegt nämlich auf Inhalten wie: berufsbezogenes Deutsch, Schreibtraining, Binnendifferenzierung, Aussprachetraining, Grammatikvermittlung, Kompetenztraining, Fachsprachenunterricht sowie allgemeine Methodik und Didaktik im DaF/DaZ¹¹¹. Aus den Untersuchungen geht eindeutig hervor, dass die Phraseodidaktik ausschließlich in der Aus- und Weiterbildung der ungarischen Lehrkräfte behandelt wurde. Folglich ließe sich festhalten, dass die Phraseologie vorwiegend in der Auslandsgermanistik einen festen Bestandteil der linguistischen (Allgemein)Ausbildung darstellt und die Phraseodidaktik ausschließlich den ausländischen Lehrkräften im Großen und Ganzen als linguistische und sprachdidaktische Disziplin bekannt erscheint.

Nichtsdestotrotz sind sich alle Lehrkräfte darin einig, dass Phraseologismen im DaF/DaZ-Unterricht vermittelt werden müssen. 64% der befragten Lehrkräfte sind sich darin einig, dass Phraseologismen im Deutscherwerbsprozess von Anfang an vermittelt werden müssen. 24% sprechen sich dafür aus, dass es ausreicht, SchülerInnen erst ab B1 Niveau Phraseologismen beizubringen und weitere 10% sagen, man sollte mit der Phrasemvermittlung erst ab B2 Niveau starten. Lediglich 2% sind der Ansicht, dass die phraseologische Kompetenz erst ab dem C1 Sprachniveau relevant ist. Diese Ergebnisse spiegeln auch die fachdidaktische Diskussion über die Vermittlungsrelevanz von Phraseologismen nach Sprachkompetenz und Niveaustufe wider. In der Dissertation wird die Hypothese vertreten, dass bereits zu Beginn des Fremdsprachenlernens Phraseologismen als Einheiten explizit vermittelt werden sollen. Über die Auswahl der Phrasentypen lässt sich nach wie vor diskutieren, weswegen die Relevanz von Phrasentypen im aktuellen Unterricht der Befragten von Bedeutung war. Auf die Frage, welche Arten von festen Wortverbindungen für den aktuellen Unterricht der KollegInnen relevant sind, entschieden sich die meisten (44%) für die Antwort „alle Arten“. Die zweite Stelle nehmen nach Angaben die Phrasentypen ein, die in den Lehrwerken angeführt werden (17%). Gleicher Auffassung sind jeweils 10% der ProbandInnen, dass satzwertige, satzgliedwertige sowie konjunktionale und präpositionale Phraseologismen für und in ihrem Unterricht wichtig sind. 2% der Lehrkräfte vermitteln vorwiegend Phraseologismen mit Nebensatzstruktur und für 6% sind die angeführten Phrasentypen in ihrem aktuellen Unterricht irrelevant. Als Ergänzung gaben die befragten KollegInnen an, dass die Lehrwerke z.T. mit Sprichwörtern überhäuft

¹¹¹ vgl. dazu u.a. telc Weiterbildungsprogramm; URL: <https://www.telc.net/training/news/detail/news/neues-weiterbildungsprogramm-fuer-das-erste-halbjahr-2018-erschiene.html> [01.12.2018]

wären und zudem würden sie vorwiegend präpositionale und satzwertige Phraseologismen in ihrem Unterricht aufgreifen. Diese Phraseologismen vermitteln sie vor allem in Zuordnungsübungen (88%), was auch die Analyse der Lehrwerke bestätigt hat. Des Weiteren bevorzugten sie Transformationsübungen (44%), Suchübungen (38%) und Wörterbucharbeit (28%). Nur die wenigsten KollegInnen entscheiden sich in der Praxis für Korrektur- und Übersetzungsübungen oder für Kollokationsraster (<22%). Als Ergänzung zur eigenen Unterrichtspraxis der Phrasemvermittlung betreffend führten die ProbandInnen an, Dialogszenen einzusetzen, Phraseologismen ähnlich wie „Vokabeln lernen“ zu behandeln, indem mit Beispielsätzen, Kontexten gearbeitet wird, was als eine wiederkehrende Beschäftigung im Unterricht eingesetzt wird. Lediglich widmeten bzw. könnten sich die KollegInnen dieser Beschäftigung im täglichen Unterricht nur 5-10 Minuten widmen. Zudem werden Phraseologismen in produktiven Übungen vermittelt und erworben, in gesprochener und geschriebener Sprache.

Ausgehend von der Annahme, dass Phraseologismen nicht nur mit und an der Arbeit authentischer Texte zu vermitteln sind, sondern durch die intensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten, wurden die ProbandInnen auch dazu befragt, inwieweit der Einsatz literarischer Texte im eigenen Unterricht erfolgt. 33% arbeiten zwar mit literarischen Texten, jedoch eher selten und weitere 25% verzichten komplett auf Literatur, da es z.B. an Zeit fehlt, um sich im Unterricht mit literarischen Materialien auseinanderzusetzen. 14% bearbeiten fast nie literarische Texte, demzufolge auch keine Lieder, Gedichte oder Kurzgeschichten. Das ist äußerst bedauerlich, da gerade der phraseologische Inhalt von literarischen Texten dafür genutzt werden sollte, den Lernenden den sprachlichen Mehrwert von phraseologischen, idiomatischen Mehrworteinheiten zu vermitteln und somit dem phraseologischen Sprachgebrauch einen Weg zu schaffen.

Anhand der Lehrkräftebefragung lässt sich schlussfolgern, dass solange in der DaF/DaZ-Ausbildung weder auf sprachwissenschaftlicher noch auf sprachpädagogischer Ebene Einheitlichkeit herrscht, kann man auch nicht von Phraseodidaktik als sprachwissenschaftliche/-didaktische Disziplin, bzw. über die Anwendung der Phraseodidaktik in der Lehrpraxis sprechen. Zwar richten sich mittlerweile Lehrwerke an die Ansätze einer Kollokations- oder Phraseodidaktik im Allgemeinen, der Umgang mit diesen Didaktiken ist jedoch willkürlich, oft unwissend und beruht weder auf gut fundierten Kenntnissen in Anlehnung an lexikalische, phraseologische Vorgaben des GeR, internationale Didaktiken, den Kernbereich des phraseologischen Optimums, noch auf der Anwendung von einheitlichen Operatoren im DaF/DaZ-Unterricht. Selbst wenn die Lehrwerke einem impliziten phraseologischen Faden folgen, sind den Lehrkräften aufgrund der strikten curricularen

Vorgaben die Hände gebunden und sie können sich es kaum erlauben, sich im Unterricht für Phrasemvermittlung nach phraseodidaktischen Schritten Zeit zu nehmen. Im Vordergrund des Deutschunterrichts steht zwar die Erweiterung der kommunikativen Fertigkeiten, aber die richtige Anwendung der Grammatik wird weiterhin in den Mittelpunkt gerückt, da vor allem isolierte Wörter vermittelt und erworben werden. Danach richten sich Lernende zu den Anfängen des Deutscherwerbs und ein Umdenken bzw. Strategiewechsel findet im Späteren nur noch bedingt statt. Somit bleibt die Phrasemvermittlung weiterhin eine Sisyphusarbeit und wird der Phraseodidaktik nicht gerecht. Zudem eignen sich die Lernenden vorwiegend eine phrasemfreie Sprache an, was dazu führt, dass im Sprachgebrauch weiterhin „das eine Klischee das andere jagt“ und man über keine adäquaten Fremdsprachenkenntnisse sprechen kann, auch nicht, wenn man über Sprachzertifikate der höheren GeR Niveaustufen verfügt. Um diesen letzten Kritikpunkt detaillierter beantworten zu können, werden im Folgenden einzelne Musterprüfungen der gängigen Sprachzertifikate auf ihren phraseologischen Inhalt und auf die Messung der phraseologischen Kompetenz von Prüflingen analysiert.

14. Ausblick: Sprachzertifikate

In der heute zunehmend globalisierten Welt ist die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache ausschlaggebend, vor allem dann, wenn man im Ausland lebt, arbeitet oder studiert. Wie auch Language diversity sensibilisiert: „*Es ist nie zu spät... Einsprachigkeit ist heilbar!*“, gewinnt Multilingualismus statt Bilingualismus an Bedeutung. Es gelten weltweit neuere Regelungen und Grundsätze, nach denen die fremdsprachlichen Kompetenzen beurteilt werden. Neben Schulnoten wird heute durch die Entwicklung und den Einsatz von Sprachtests und Sprachdiplome festgestellt, wer auf welchem Niveau eine Sprache beherrscht. Um die erzielten Ergebnisse in einem Sprachtest vergleichen zu können – von denen die meisten international anerkannt sind – wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen entwickelt, welcher nach sechs verschiedenen Niveaustufen, vom Anfänger (A1) bis hin zum Experten (C2) das Sprachkönnen der SprachlernerInnen beurteilt. Bei der Entscheidung, welches Sprachzertifikat man erwirbt, spielen einerseits die Ziele des Spracherwerbs eine Rolle, andererseits rechtliche Grundlagen. Geht man von den allgemeinen Zielsetzungen des Fremdspracherwerbs aus wie Leben, Arbeit und Studium im Ausland, muss die mit rechtlichen Grundlagen verbundene Zertifizierung des Sprachstandes im Zielland¹¹² in Betracht gezogen werden.

Nach diesen Aspekten wird im vorletzten Kapitel der Dissertation über für die Einbürgerung in Deutschland relevante Sprachprüfung (Deutsch Test für Zuwanderer) sowie über die für den deutschen Hochschulzugang¹¹³ anerkannten Sprachzertifikate (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang, Test Deutsch als Fremdsprache, Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Stufe II, telc Deutsch C1 Hochschule) ein Überblick gegeben. Die Prüfungen werden im Allgemeinen beschrieben und ihre phraseologischen Inhalte sowie die damit verbundene Messung der phraseologischen Kompetenz der Prüflinge analysiert. Bei der Analyse soll u.a. gezeigt werden, dass trotz der im GeR verfassten phraseologischen Kompetenz erst ab C1 Niveau, bereits auf A2/B1 Niveau SchülerInnen auf ihren

¹¹² Für die Einbürgerung in Deutschland gelten u.a. sowohl nachgewiesene gute Deutschkenntnisse (B1 Zertifikat) als auch der Nachweis über Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung sowie über Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik (Einbürgerungstest) als Voraussetzungen (vgl. § 10 Absatz 1 Nr. 6, Nr. 7, Staatsangehörigkeitsgesetz).

¹¹³ Für das Studium benötigen Studieninteressierte eine Hochschulzugangsberechtigung. Diejenigen Studieninteressierte, die diese Berechtigung nicht an einer deutschsprachigen Einrichtung erworben haben, sind bei der Bewerbung um einen Studienplatz verpflichtet, neben den Fachkenntnissen auch ausreichende Deutschkenntnisse nachzuweisen (C1 Niveau nach GeR). Im Rahmenordnung für deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen haben die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz festgelegt, welche sprachlichen Voraussetzungen, Zertifikate und Nachweise für die Aufnahme eines Studium zwingend gelten (vgl. RO-DT auf der Webseite der Kultusministerkonferenz; URL: <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html> [30.11.2018]).

phraseologischen Wortschatz implizit geprüft werden. Die Analyse soll demnach neben den Ergebnissen der durchgeführten empirischen Untersuchungen und Lehrwerkanalysen, weitere Begründungen und Anhaltspunkt geben, dass sowohl die Vermittlung von Phraseologismen im Allgemeinen als auch ihre Verankerung in der Sprache unumgänglich sind, weshalb sie von Anfang den Lernenden als Wortkomplexe unterrichtet werden sollten. Die Untersuchung beschränkt sich auf je einen Modelltest der Prüfungen, zu denen vereinzelt weitere Beispiele aus weiteren Musterprüfungen angeführt werden. Zudem soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Sprachprüfungen für den Hochschulzugang die phraseologische Kompetenz ihrer KandidatInnen bewerten und zertifizieren.

14.1 Deutsch Test für Zuwanderer (DTZ) A2/B1

Am Ende eines jeden Integrationskurses legen die Lernenden eine DTZ-Prüfung ab. Mit dieser schriftlichen und mündlichen Prüfung können sie im skalierten Test zwischen A2 und B1 Niveau des GeR ihre Deutschkenntnisse für die Einbürgerung und das Erreichen der Zielsetzungen der Integrationskurse nachweisen. Die Prüfung basiert auf den Inhalten und Zielsetzung des Rahmencurriculums für Integrationskurse (DaZ)¹¹⁴. Die im Curriculum verankerten Lernziele und Handlungsfelder lassen sich auch als die Prüfungsziele des DTZ festhalten. Neben der in den Lernzielen verankerten Handlungsfelder übergreifende Kommunikation und der Kommunikation in den Handlungsfeldern¹¹⁵ konzentriert sich das Curriculum auf das „maximal mögliche“. Dies bedeutet, dass man über die festgelegten Lernziele und über die damit verbundenen lexikalischen und morphosyntaktischen Lerninhalte hinaus nicht abprüfen sollte (vgl. Rahmencurriculum 2016: 24). In Bezug auf die zu überprüfenden phraseologischen Inhalte der Prüfung sowie der Messung der phraseologischen Kompetenz sind demzufolge die im Curriculum beschriebenen lexikalischen und morphosyntaktischen Lerninhalte relevant. Das Rahmencurriculum weist darauf hin, dass u.a. die lexikalischen Lerninhalte „in bereits vorhandenen Corpora abzugleichen sind“ (Rahmencurriculum 2016: 25). Des Weiteren wird der Abgleich von Inhalten seitens Prüfungs- und Lehrwerkautoren betont sowie, dass lexikalische Einheiten in Prüfungen und Lehrbüchern zu integrieren sind. Dieser Hinweis im Curriculum ist in Anbetracht der Phraseologie und der Relevanz der systematischen Anwendung der Phraseodidaktik äußerst bedeutend. Demzufolge

¹¹⁴ Das BMI beauftragte 2006 das Goethe Institut mit der Entwicklung des Rahmencurriculums und der Entwicklung der DTZ Prüfung. 2016 wurde das Curriculum im Wesentlichen hinsichtlich der Handlungsfelder Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Diversität und Interkulturalität, Landeskunde neu überarbeitet.

¹¹⁵ vgl. dazu: BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile [01.12.2018]

stellt sich jedoch zugleich die wichtigste Frage, nämlich, inwieweit die geschilderten Hinweise im Curriculum mit dem GeR hinsichtlich der Kompetenz zu lexikalischen Einheiten korrelieren. Des Weiteren, ob eine Diskrepanz besteht: einerseits wird die Vermittlung lexikalischer Einheiten verordnet, jedoch sollte die Überprüfung über bestimmte Inhalte hinaus nicht stattfinden. Andererseits wird die phraseologische Kompetenz nicht explizit vom Anfangsniveau geschult, jedoch implizit überprüft, obwohl diese nach GeR erst ab dem C1 Niveau als bedeutend relevant beschrieben werden kann. Zudem zeigen die in der Dissertation geschilderten Lehrwerkanalysen ein die Phraseologie und Phraseodidaktik betreffend etwas verschlossenes Bild. Aufgrund dessen kann in der Dissertation auf die Analyse der gängigen Sprachzertifikate nicht verzichtet werden.

Die DTZ Prüfung besteht aus einem schriftlichen (Dauer: 100 Minuten) und einem mündlichen Teil (Paarprüfung mit zwei lizenzierten Prüfern; Dauer ca. 16 Minuten). Im ersten Teil der schriftlichen Prüfung wird die Hörverstehenskompetenz der Prüflinge (25 Minuten) überprüft. Im Prüfungsteil Hörverstehen lösen die KandidatInnen 4 Multiple-Choice, Zuordnungs- und „richtig/falsch“-Aufgaben zu Ansagen, Durchsagen, Mediengesprächen, Meinungen und alltäglichen Kurzgesprächen. Nach dem Subtest Hören beginnen die Prüflinge ihre Lesekompetenz unter Beweis zu stellen, indem sie in 45 Minuten 5 Leseaufgaben bearbeiten. Die Aufgabentypen sind den Hörverstehensaufgaben gleichzusetzen. Informationen, Meinungen filtern und verstehen sollen die PrüfungskandidatInnen aus bzw. in Katalogen, Registern, Verzeichnissen, Anzeigen, kurzen Presstexten, formellen Mitteilungen, Informationsbroschüren und Briefen. Im Anschluss an die Leseverstehensaufgaben bleibt den Prüflingen 30 Minuten Zeit, um einen Brief zu schreiben, wobei sie aus zwei Themen frei wählen können. Ihre Lösungen zu den jeweiligen Aufgabenstellungen übertragen sie auf die Antwortbögen, welche nach den einzelnen Subtests von den Prüfern getrennt eingesammelt werden. Zum Schluss erfolgt die mündliche Prüfung, an der zwei lizenzierte PrüferInnen und ein Prüflingspaar beteiligt sind. In gelenkten Aufgabenstellungen und nach offenen Fragen der PrüferInnen sollen die KandidatInnen zeigen, dass sie in der Lage sind, über sich selbst, persönliche Erfahrungen u.a. aus dem Alltag und Beruf bzw. über Bilder zusammenhängend zu sprechen, auf Nachfragen zu reagieren sowie einen Dialog zu einem Thema führen können, indem sie etwas gemeinsam planen.

Die letztendlich erzielten Ergebnisse der skalierten Prüfung werden in einem A2 oder in einem B1 Zertifikat nachgewiesen. Voraussetzung für den Erhalt eines Zertifikates ist, dass man im Subtest Sprechen mindestens das A2 Niveau erreicht. Ein B1 Zertifikat können nur TeilnehmerInnen erwerben, die im Sprechen und zudem in einem weiteren Testteil das B1 Niveau erreicht haben.

Laut Statistiken aus April 2018 schlossen im Jahr 2017 von insgesamt 289.751 PrüfungskandidatInnen 141.200 Personen die DTZ-Prüfung mit einem B1 Zertifikat ab. Demnach erreichte weniger als die Hälfte der PrüfungsabsolventInnen das Kurs- bzw. Prüfungsziel¹¹⁶. DozentInnen aus der Praxis nennen die fehlende Lernkultur mancher KursteilnehmerInnen, das weiterhin noch das andauernde Traumatisiert-Sein der Geflüchteten, aber auch das Schwänzen als relevante Gründe für diese Ergebnisse. Das BAMF bezieht sich des Weiteren auf krankheitsbedingte Fehltage, Umzüge und Kursabbrüche wegen Arbeitsaufnahme, wie auch der Spiegel¹¹⁷ berichtete. Durchaus könnten hinter diesen Ergebnissen auch andere Gründe stehen, die ggf. auf Prüfungsinhalten beruhen, die implizit die phraseologische Kompetenz der KandidatInnen überprüfen, ohne in der Vorbereitung auf die explizite Erweiterung dieser phraseologischen Fertigkeit einzugehen. Diese Vermutung lässt sich anhand der Lehrwerkanalysen und Befragung der Lehrkräfte bestätigen. Lehrwerke der niedrigeren Niveaustufen vermitteln relativ wenig Phraseologismen und folgen keinem systematischen phraseodidaktischen roten Faden. Ein relativ großer Anteil von Lehrkräften ist zudem der Auffassung, dass die Phraseologismenvermittlung z.T. irrelevant sei oder es bliebe ihnen zu wenig Zeit, um diese im Unterricht aufzugreifen, intensiver zu bearbeiten bzw. gibt es das kurstragende Lehrwerk einfach nicht her.

Dementsprechend soll im nächsten Unterkapitel das phraseologische Inventar einer DTZ Musterprüfung analysiert werden.

14.1.1 Phraseologisches Inventar und Messung der phraseologischen Kompetenz in der DTZ Musterprüfung

Ausgehend von den im Rahmencurriculum (2016: 25) festgehaltenen Hinweise, nach denen eine „Auswahl getroffen werden muss“, was zur Reduktion im morphosyntaktischen Bereich und zugleich zur Aufnahme von für die sprachliche Handlung unerlässlichen lexikalischen Einheiten führt, wurde angenommen, dass die DTZ Prüfung entweder gar keine Phraseologismen im weiteren Sinne oder nur vereinzelt phraseologische Worteinheiten enthält. Denn nicht zuletzt muss auch in Betracht gezogen werden, welche Anhaltspunkte die Bewertungskriterien der Prüfung geben.

¹¹⁶ vgl. Statista: Anzahl der Teilnehmer am Deutsch-Test für Zuwanderer in Deutschland nach Prüfungsergebnis von 2010 bis 2017; URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/581784/umfrage/teilnehmer-am-deutsch-test-fuer-zuwanderer-in-deutschland-nach-pruefungsergebnis/> [01.09.2018]

¹¹⁷ vgl. *Jeder Zweite scheitert am Deutschtest im Integrationskurs* vom 29.04.2018; URL: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/jeder-zweite-scheitert-im-integrationskurs-am-deutschtest-a-1205397.html> [01.09.2018]

In den Bewertungskriterien der schriftlichen Prüfung heißt es auf B1 Niveau: „benutzt die gebräuchlichsten Redemittel“, was auf eine phraseologische Kompetenz den ersten Hinweis gibt. Des Weiteren tauchen in den Bewertungskriterien nuancierte Beschreibungen zu Wortgruppen und Redewendungen auf wie z.B. *einfache Wortgruppen, vertraute, kurze Redewendungen, elementarer Vorrat an Wendungen* u.Ä. Das bedeutet, dass auf den Niveaustufen A1 bis B1 des GeR eine elementare Grundkompetenz phraseologischer Mehrworteinheiten zu erwarten und zu überprüfen ist. Untersucht man ergänzend die Prüfungsziele und die Testbeschreibung der DTZ Prüfung (2009: 108), so findet man in den Hinweisen zu den Wortlisten, dass feste Verbindungen, die aus der Wortbildung erschließbar sind, in den Listen nicht berücksichtigt, manche in Beispielsätzen zu Haupteinträgen vorzufinden sind. Es stellt sich die Frage, welche Ergebnisse die Untersuchung des phraseologischen Inhaltes der DTZ Musterprüfung¹¹⁸ liefert.

In der Musterprüfung konnten insgesamt 23 zum Teil feste, zum Teil freie, kontextgebundene Wortverbindungen extrahiert werden. Diese Wortverbindungen sind vorwiegend Nomen-Verb-Kombinationen, die oftmals z.B. in den Hörverstehensaufgaben und/oder in den Aufgabenstellungen variiert werden. Die Wortverbindung *Taste drücken* und *Taste betätigen* wird beispielsweise in der Einleitung des Hörverstehens Teil 1 gebraucht. In Teil zwei des Hörverstehens wird die mit dem Anglizismus – oberhalb des B1 Niveaus – gefestigte Worteinheit der *Countdown läuft* verwendet, was leicht zur Verwirrung führen mag. Im Teil 3 taucht die präpositionale Verbindung *nach Tarif* auf und in Teil 4 ist z.B. die Redewendung *von klein auf* integriert. Letzteres gehört nicht zum Wortschatz des B1 Zertifikates. Die Beispiele zeigen, dass auch auf den niedrigeren Niveaustufen Phraseologismen in Kontexten vorkommen, denn sie sind unumgänglich. Obwohl die Aufgaben nicht darauf abzielen, explizit den phraseologischen Wortschatz abzufragen, da es um kontextgebundene, gefilterte Inhalte geht, können diese Worteinheiten durchaus zu Stockungen, Verwirrungen in der Aufgabenlösung führen. Die Praxis zeigt nämlich, dass SchülerInnen gerade bei neuen, noch unbekanntem Wörtern unbewusst Pausen einlegen, ins Stocken geraten, obwohl sie sich „nur“ auf kontextgebundene und erfragte Inhalte konzentrieren sollten. Gewiss zählt hierbei die eigene Lösungsstrategie, die möglicherweise im Unterricht vermittelt und trainiert wurde, aber wie auch Aufgaben unterschiedlich sind, so sind es auch die individuellen Lern- und Prüfungsstrategien der SchülerInnen. Des Weiteren steht außer Frage, dass die Prüfungsziele und Prüfungsinhalte die Lexik betreffend auf den passiven Wortschatz aufbauen, da „die

¹¹⁸ siehe Musterprüfung;

URL: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/deutsch-test-fuer-zuwanderer-a2-b1.html#t=2> [01.09.2018]

Bezifferung des aktiven Wortschatzes nicht möglich ist“ (DTZ Prüfungsziele, Testbeschreibung 2009: 108).

Der Ansatz liegt jedoch m.E. in der Vermittlungsrelevanz und in der Vermittlungsstrategie fester lexikalischer Einheiten – wenn man Phraseologismen auf niedrigeren Sprachniveaus terminologisch und in ihrem lexikalischen Mehrwert umgehen mag – von Beginn an im Deutscherwerbsprozess. Denn ein weiteres, idiomatisches Beispiel liefert der zweite online zugängliche Übungstest. Im Hörverstehen Teil 2 des Übungstests hören TeilnehmerInnen Horoskope. Der Gebrauch der idiomatischen Wendung *jemanden im Regen stehen lassen* könnte durchaus zu einem Stolperstein in der Aufgabenlösung werden. Auch hier wird nicht explizit der phraseologische Wortschatz getestet, sondern nur, ob die KandidatInnen verstehen, dass es sich um Horoskope handelt, also Globalverstehen. Jedoch kann das bedeutungstragende Wort *Regen* und der Lösungsvorschlag *Wetterbericht* der Multiple Choice Aufgabe verwirren:

Bild 30:

Teil 2

Sie hören fünf Ansagen aus dem Radio. Zu jeder Ansage gibt es eine Aufgabe. Welche Lösung (a, b oder c) passt am besten?

Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 5–9 auf dem Antwortbogen.

5 Was hören Sie?

a Das Horoskop.

b Den Wetterbericht.

c Die Sportnachrichten.

Bild 31:

Teil 2

Nummer 5

Liebe Hörer, es ist Viertel nach acht und Zeit für unseren Blick in die Sterne. Hier ist Ihr Horoskop für Montag, den 6. April. Fische: Sie hatten in letzter Zeit viel Stress. Ein Kurzurlaub würde Ihnen guttun. Stier: Ihr Partner braucht Ihre Hilfe. Lassen Sie ihn nicht im Regen stehen. Zwillinge: Sind Sie in Ihrem Beruf unzufrieden? Ihr Traumjob wartet schon. Löwe ...

Es steht auch hier außer Frage, dass die Kompetenz der KandidatInnen gefragt ist, darauf schließen zu können, was sie hören und nicht den Inhalt zu erschließen. Die Frage ist jedoch, ob es sinnvoll ist, mit phraseologischen Mehrworteinheiten, sogar mit Idiomen zu arbeiten, deren Autosemantika bei der Lösung der Aufgabe zur Verwirrung führen kann. M. E. nicht, auch nicht, wenn geradezu Horoskope geeignet sind, Phraseologismen zu schulen. Konkreter formuliert: der phraseologische Mehrwert des Kontextes sollte nicht in die Lösungsvorschläge

als Stolperstein angewandt werden, denn die Konzentration auf isolierte Wörter könnte im Falle von *Regen* die KandidatInnen zu der falschen Lösung *Wetterbericht* führen. Zudem gehört das Wort *Horoskop* nicht zum B1 Wortschatz.

Schlussfolgern lässt sich demnach, dass obwohl die phraseologische Kompetenz laut GeR erst ab C1 Niveau explizit Berücksichtigung findet, Phraseologie im Allgemeinen bereits auf niedrigeren Prüfungsniveaus sowohl in Aufgabenstellungen als auch in Bewertungskriterien verankert ist, auch wenn es global gesehen nur um „Routine“ geht und keine explizite Überprüfung erfolgt. Letzten Endes muss die Frage formuliert werden, ob A) eine genauere Trennung und Auflistung niveaurelevanter Phraseologismen im GeR zielführend sei, B) eine Korrelation mit einem phraseologischen Inventar des GeR und eines phraseologischen Optimums nach Niveaustufen in Wortschatzlisten der Prüfungen und der Lehrwerke optimal wäre und C) die Verankerung und Befolgung der Phraseodidaktik bereits ab der A1 Niveaustufe Anwendung fände. Denn, nicht nur die Prüfungsziele und -Inhalte zeigen, dass Phraseologismen unumgänglich sind und es dementsprechend in Anbetracht der Prüfungen irrelevant erscheint, ob sie dem passiven oder aktiven Wortschatz zugeordnet werden, sondern auch die Uneinheitlichkeit und die damit verbundene – oft aber auch auf gewisse Umstände zurückzuführende verkannte – kritische Auseinandersetzung der Dozierenden bzgl. der Relevanz der Phrasemvermittlung. Die statistischen Auswertungen der erfolgreich abgelegten Prüfungen zeigen ein Bild der Misserfolge, was vielleicht genau darauf zurückzuführen ist, dass lexikalische Einheiten zwar nicht gemieden werden sollten, aber letztendlich zeigt die Realität in der Unterrichtspraxis das Gegenteil, was gerade mit den missglückten Prüfungen in Korrelation steht und wider Erwarten nicht mit den Zielsetzungen des Rahmencurriculums korreliert.

Um auf weitere Antworten zur Messung phraseologischer Kompetenzen von Deutschlernenden zu kommen, werden in den nachfolgenden Kapiteln die Deutschsprachprüfungen für den deutschen Hochschulzugang analysiert. Hinsichtlich der Sprachfertigkeit von MigrantInnen könnte auch aufgrund der Analyseergebnisse der DTZ Prüfung die kritische Frage formuliert werden, warum reicht ein B1 Zertifikat für die Einbürgerung aus und wieso ist der Nachweis von C1 Deutschkenntnissen für ein Studium notwendig? Die Auslegung der Bedeutung adäquater Fremdsprachenkenntnisse – vor allem, wenn die minimale Beherrschung der Phraseologie ausschlaggebend für angemessene Sprachkenntnisse als Voraussetzung gilt – ist demnach weitestgehend uneinheitlich. Fest steht, dass die phraseologische Kompetenz auf C1/C2 Niveau ausschlaggebend ist und dies sollten die nachstehenden Prüfungsanalysen bestätigen.

14.2 Sprachzertifikate für den deutschen Hochschulzugang

Wie bereits im voranstehenden Kapitel angesprochen wurde, regelt seit 2004 die Rahmenordnung – in Zusammenarbeit der KMK, HRK, des FaDaF und des TestDaF-Instituts – über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)¹¹⁹ die sprachlichen Voraussetzungen der Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Zusammenfassend geht aus der Rahmenordnung hervor, dass ausländische StudienbewerberInnen nach Landesrecht ihre sprachliche Studierfähigkeit in manchen Fällen unter Berücksichtigung diverser Studienaspekte auf unterschiedlichen Stufen nachweisen müssen. Die erforderlichen Deutschkenntnisse können mit den Prüfungen *DSH*, *TestDaF*, mit dem *Prüfungsteil Deutsch*¹²⁰ der Feststellungsprüfung an Studienkollegs sowie mit dem *DSD II* einschlägig nachgewiesen werden. Studienbewerber, deren Schulabschlüsse der deutschen Hochschulzugangsberechtigung entsprechen oder über die Zertifikate *Goethe C2*¹²¹, *telc Deutsch C1 Hochschule* verfügen, sind vom Nachweis befreit. Des Weiteren gelten örtliche Zulassungs- und Einschreibungsbestimmungen, in denen die Befreiung vom Nachweis z.B. nur mit dem Besuch von studienbegleitenden Sprachlehrveranstaltungen in Kraft tritt.

Im Folgenden werden die o.g. Sprachprüfungen näher beschrieben und auf ihr phraseologisches Inventar sowie die Messung der phraseologischen Kompetenz analysiert.

14.3 DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (B2/C1)

Die Einführung der DSH Prüfung wurde 1994/1995 beschlossen und die neue Rahmenordnung der Prüfung trat im Jahr 2004 in Kraft. Abgehalten und verantwortet werden die Prüfungen ausschließlich von der HRK und vom FaDaF registrierten sowie zugelassenen Hochschulen und Universitäten, die in ihren örtlichen Prüfungsordnungen sich nach der DSH-Musterprüfungsordnung richten. Ziel dieser Prüfung ist es, sprachliche Fertigkeiten festzustellen, die ausländische StudienbewerberInnen für das Studium - fächerübergreifend - benötigen. Die Prüfung kann in bestimmter Weise als heterogen betrachtet werden, da die Aufgabenstellungen von Prüfungszentrum zu Prüfungszentrum bestimmte Unterschiede aufweisen. FaDaF fördert durch die Herausgabe eines DSH-Prüfungshandbuchs „die Einhaltung einheitlicher Prüfungsverfahren und Prüfungsstandards“ (RO-DT 2015: 4), jedoch zeigen die Untersuchungen von Schneider (2009: 68) ein anderes Bild. Die Untersuchungen

¹¹⁹ vgl. RO-DT auf der Webseite der Kultusministerkonferenz; URL: <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html> [30.11.2018]

¹²⁰ Aufgrund der Tatsache, dass der *Prüfungsteil Deutsch* der Feststellungsprüfung an Studienkollegs sich in Umfang, Form und Inhalt an die DSH Prüfung orientiert (vgl. RO-DT, S. 5), wird auf seine Analyse verzichtet.

¹²¹ Auf eine detaillierte Analyse des Goethe Zertifikats C2 wird im Rahmen der Dissertation verzichtet, da dieses das einzige unter den anderen ist, welches oberhalb des GeR C1 Niveaus Sprachkenntnisse zertifiziert.

belegen, dass die online Angebote der DSH Prüfungen weder in ihren Aufgabenstellungen noch hinsichtlich der Informationsangebote sich zu 100% an die Rahmenordnung und an das Prüfungshandbuch anlehnen. Auf eine Art Uneinheitlichkeit verweist zwischen den Zeilen auch die TestDaF Webseite in ihren FAQs, wo es in der Antwort zu der Frage „*Gibt es Unterschiede zwischen TestDaF und DSH?*“ heißt: „Die DSH ist eine Sprachprüfung der Hochschulen in Deutschland, die von den einzelnen Hochschulen entwickelt und durchgeführt wird. Im Unterschied zur DSH wird der TestDaF zentral im TestDaF-Institut entwickelt, ausgewertet und weltweit durchgeführt. Das TestDaF-Institut garantiert durch seine Qualitätskontrolle, dass alle Prüfungsteilnehmenden fair und objektiv getestet werden und alle Tests den gleichen Schwierigkeitsgrad haben“¹²². Auch Schneider kam zu den Ergebnissen, dass keine Einheitlichkeit in den Aufgabenstellungen vorherrscht, weder z.B. was die Textlängen betrifft (vgl. Schneider 2009: 45), noch z.B. beim authentischen Hörmaterial (vgl. Schneider 2009: 48). Zu einer ähnlichen Erkenntnis kam auch Bickes (1998: 98): „Die einzelnen Prüfungen besitzen nicht nur im interinstitutionellen Vergleich, sondern zuweilen auch innerhalb derselben Institution je nach Prüfungstermin unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Außerdem werden sie möglicherweise von verschiedenen Prüfern mit wechselnden Ergebnissen korrigiert“. Somit erscheint es weniger verwunderlich, dass bis heute für eine Zentralisierung plädiert wird, wobei der DSH-Tourismus unter Studienbewerbern weiter betrieben wird.

Einheitlich ist, dass sie sprachliche Studierfähigkeit in allen Teilfertigkeiten gemessen und nachgewiesen wird. Die DSH Prüfung gliedert sich in die Subtests Hörverstehen, Leseverstehen und wissenschaftssprachliche Strukturen sowie vorgebeorientierte Textproduktion und in den mündlichen Testteil. Die erreichbaren Stufen DSH-2 und DSH-3 (Niveaustufen zwischen B2 und C1) sind ausschlaggebend für die Immatrikulation an einer Hochschule.

Im Subtest Hörverstehen¹²³ sollen die KandidatInnen unter Beweis stellen, inwieweit sie in der Lage sind, Vorlesungen bzw. Vorträge zu verstehen, was auch als Grundvoraussetzung eines erfolgreichen Studiums gilt. Nach DSH Musterprüfungsordnung soll die Länge des Hörtextes einem schriftlichen Text mit 5000 bis 7000 Zeichen entsprechen. Die wissenschaftlich ausgerichteten Texte sollen mit Quellenangaben versehene beispielsweise Redemanuskripte, Vorlesungsskripte etc. sein, die durch den Einsatz akustischer Hilfsmittel den PrüfungskandidatInnen zweimal vorgelesen werden. Beim Vorlesen soll auf eine Sprechgeschwindigkeit von 120 bis 240 Wörtern pro Minute geachtet werden (vgl. Schneider

¹²² TestDaF; URL: <https://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/faq/#c1638> [10.11.2018]

¹²³ vgl. DSH-Prüfungsordnung § 10 1. Abs. und DSH-Handbuch (2006: 35-37)

2009: 47). Bei den Aufgabenstellungen sollen mindestens 5 höchstens 10 offene und halboffene Aufgaben gegenüber geschlossenen Aufgaben überwiegen. Ein weiterer obligatorischer Bestandteil des Subtests Hören ist die Wiedergabe eines Hörtextabschnitts, welche eine 15-33 % Gewichtung im Prüfungsteil einnimmt.

Im Testteil Leseverstehen und wissenschaftssprachliche Strukturen¹²⁴ sollen die Prüflinge zeigen, inwieweit sie sich mit wissenschaftsorientierten Texten (zwischen 4500 und 6000 Zeichen) auseinandersetzen können. Dabei sollen 5 bis 10 Aufgaben zum Detail- und Globalverstehen gestellt werden. Die Leistungsbewertung richtet sich nach der Vollständigkeit und Angemessenheit der Aufgabenerfüllung. Dieser Prüfungsteil ist mit dem Prüfungsteil "wissenschaftssprachliche Strukturen" verknüpft. Geprüft werden das Erkennen, Verstehen und Anwenden wissenschaftssprachlicher Strukturen, bei denen u.a. auch empfohlen wird, idiomatische Besonderheiten zu berücksichtigen. Bewertet wird jedoch ausschließlich nach sprachlicher Richtigkeit.

Im abschließenden Teil der schriftlichen Prüfung sollen die Teilnehmenden einen Text von ca. 250 Wörtern schreiben. Sie sollen nachweisen, dass sie gut strukturierte, argumentative und zusammenhängende Texte zu komplexen (wissenschaftsorientierten) Themen verfassen können. Die Vorgaben zur Textproduktion können zwischen Grafiken, Schaubildern, Diagrammen, Stichwortlisten und Zitaten variieren. Bei der Bewertung sind neben den inhaltlichen Aspekten wie Angemessenheit, Textaufbau und Kohärenz auch die sprachlichen Bewertungskriterien nach Korrektheit, Wortwahl und Syntax relevant.¹²⁵

Die abschließende mündliche Prüfung¹²⁶ examiniert die Kompetenz des freien Sprechens zu komplexen Sachverhalten. Nach einer 20-minütigen Vorbereitungszeit für eine Kurzpräsentation (5 Minuten) zu einem kürzeren, nicht allzu komplexen Text und/oder Grafik, Schaubild folgt ein 15-minütiges Gespräch, meist in Form einer Erörterung, Diskussion, Reaktion o.Ä. Die Bewertungskriterien richten sich nach inhaltlicher Angemessenheit, Verständlichkeit und Selbstständigkeit der Aussagen, Gesprächsverhalten, sprachlicher Korrektheit, lexikalischer Differenziertheit, Aussprache sowie Intonation.

Nach statistischen Recherchen kann anhand der Prüfungsauswertungen des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover das Beispiel geliefert werden, dass im Jahr 2015 insgesamt 548 Studieninteressierte die schriftliche DSH Prüfung abgelegt haben. Von ihnen haben insgesamt 130 die für die Zulassung ausreichende DSH-2 und DSH-3 Stufe erreicht. Demnach liegt die Zahl der erfolgreich abgelegten schriftlichen Prüfungen unter 25%.

¹²⁴ vgl. DSH-Prüfungsordnung § 10 2. Abs. und DSH-Handbuch (2006: 65-66)

¹²⁵ vgl. DSH-Prüfungsordnung § 10 3.

¹²⁶ vgl. DSH-Prüfungsordnung § 11 und DSH-Handbuch (2006: 129-133)

Es ist nicht bekannt, wie viele von ihnen im Anschluss die mündliche Prüfung bestanden und somit ein Zeugnis erhielten bzw. liegen keine aktuellen Statistiken vor. In Anbetracht dessen, dass für den Zugang zur Prüfung ein vorhandenes B2-Zertifikat nach GeR empfohlen ist und grundsätzlich sowohl in der gesamten schriftlichen Prüfung als auch in der Vorbereitungszeit auf die mündliche Prüfung ein einsprachiges Wörterbuch genutzt werden darf, ist diese Zahl erschreckend niedrig.

Die Kurzanalyse und Darstellung der DSH Prüfung und der Rahmenordnungen lassen die Frage offen, inwieweit die Prüfung hinsichtlich der Phrasemkompetenz adäquate Sprachkenntnisse bescheinigt. Aufgrund der Hinweise der lexikalischen und idiomatischen Kompetenz in der Rahmenordnung und des angeführten statistischen Beispiels des FSZ Universität Hannover, soll im nachfolgenden Kapitel eine DSH Musterprüfung des Instituts¹²⁷ aus dem Jahr 2012 untersucht und auf ihr phraseologisches Inventar analysiert werden.

14.3.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer DSH Musterprüfung

Wie die Forschungen von Schneider (2009) belegen, gibt es Unmengen von Musterbeispielen und prüfungsvorbereitenden Materialien im Internet, die von Prüfungszentren und von freien Trägern, PrivatdozentInnen oder diversen Einrichtungen der Sprachausbildung zur Verfügung gestellt werden. Zudem haben die Untersuchungen belegt, dass es keine 1:1 Übereinstimmung zwischen den Vorgaben der Rahmenordnung und den verfügbaren Materialien gibt. Auch aus diesem Aspekt und aus phraseologischer Sicht auf dem C1 Niveau ist es unabdingbar, die DSH Prüfung exemplarisch näher zu untersuchen. Des Weiteren wurde es auch als notwendig empfunden, die Texte der Aufgabenstellungen nach Möglichkeit mit den Originalen¹²⁸ abzugleichen, um feststellen zu können, ob man einer phrasemfreien Testung nachgeht.

Die Abänderung des Textes im Prüfungsteil Hörverstehen ist zwar nicht beträchtlich, aber im Hinblick auf den phraseologischen Inhalt erwähnenswert. Ein idiomatisches Phrasem des Originaltextes wurde in der Musterprüfung weggelassen. Das Idiom *Meilensteine setzen* wurde aus dem Kontext entnommen und in die Prüfung nicht mit einbezogen. Die Kollokation *Verbünde schaffen* wurde aus dem Original in *Verbindungen schaffen* leicht verändert, obwohl

¹²⁷ Die komplette Musterprüfung mit Lösungen ist zugänglich; URL: <http://dsh-information.de/dsh-beispiele.htm> [01.12.2018]

¹²⁸ Originaltext des Prüfungsteils Hörverstehen „Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Annette Schavan, MdB, anlässlich der Inbetriebnahme des Supercomputers HERMIT des Gauss Centre for Supercomputing am 24. Februar 2012 in Stuttgart“ ist zugänglich; URL: https://www.bmbf.de/pub/re-den/mr_20120224.pdf [01.12.2018]

Originaltext des Prüfungsteils Leseverstehen „Die Firma, die Studenten Bücher schenkt“ ist zugänglich; URL: <https://www.zeit.de/studium/uni-leben/2012-06/bookboon-e-books> [01.12.2018]

der Ausdruck *Verbund* im weiteren Verlauf des Prüfungstextes vorkommt. Des Weiteren wurde der Ausdruck *neue Ausprägungen erhalten* aus der Quelle kontextgebunden im Prüfungstext umschrieben (*neue Schwerpunkte und eine neue Kreativität erhalten*). Zudem wurden die Wörter *Laie* und *Reputation* paraphrasiert, nämlich in *eine Person, die kein Computerexperte ist* und in *sehr gutem Ruf*. Trotz des Weglassens und der Paraphrasierung kann ausgesagt werden, dass keine Veränderungen in so großem Ausmaß stattgefunden haben, dass die Prüfungsaufgabe als komplett phrasemfrei gelten könnte und somit in keiner Weise die phraseologische Kompetenz, zumindest im rezeptiven Kompetenzbereich überprüfen würde. Zudem greift man in den Aufgabenstellungen zwei phraseologische Ausdrücke aus dem Kontext auf. In Aufgabe 7 sollen die KandidatInnen beschreiben, warum Hochschulen und Universitäten *das Herzstück* des Wissenschaftssystems *darstellen*. Der Phrasem *das Herzstück von etwas sein* soll demnach kontextgebunden erklärt werden, was voraussetzt, dass die KandidatInnen mit der Bedeutung der Wendung vertraut sind. Des Weiteren sollen die Prüflinge in Aufgabe 10 das leicht metaphorische Bild *Architektur des Wissenschaftssystems* mit einem Synonymwort für *Architektur* umschreiben. Es kann demzufolge festgehalten werden, dass in der Aufgabenstellung zum Hörverstehen durchaus auf phraseologische Wendungen eingegangen wird und auf bestimmte Art und Weise die phraseologische Kompetenz gemessen wird, auch wenn einige aus dem Original weggelassen, umschrieben oder paraphrasiert worden sind. Letztendlich muss ausgesagt werden, dass man nur damit arbeiten kann, was man nach einer Textauswahl zur Verfügung hat. Immerhin enthält der Text zur Aufgabe 21 Phraseologismen und seine Länge entspricht auch den Anforderungen der DSH Prüfungsordnung.

Im Prüfungsteil Leseverstehen ist keine besonders große Abänderung der Originaltexte festzustellen. Außer den Ausdrücken *buhlen* (in *werben* verändert), *etwas taugen* (Umschreibung mit *wirklich gut*) und dem veralteten Ausdruck *tausendseitige Wälzer* (Paraphrasierung mit *dicke Bücher von 1000 Seiten*) sind weder Verkürzungen noch sprachliche Veränderungen zu vermerken. Demnach ist die Authentizität des Textes beibehalten worden und die Länge entspricht auch den Vorgaben der DSH Prüfungsordnung. Insgesamt konnten 19 Wortverbindungen extrahiert werden, die größtenteils Kollokationen, Nomen-Verb-Verbindungen und präpositionale Phraseologismen sind. Die im Zeitungsartikel enthaltene idiomatische Wendung *ein Tropfen auf dem heißen Stein* wurde ebenfalls beibehalten, wird jedoch in den Aufgabenstellungen nicht berücksichtigt. Nichtsdestotrotz ist ein phraseologischer Inhalt in Form eines Idioms nachzuweisen, auch wenn der ausgewählte Text nur eine begrenzte Zahl an Phraseologismen hergibt.

Auch in den Aufgabenstellungen der wissenschaftssprachlichen Strukturen sind zwei Wortverbindungen kontextualisiert aufgegriffen worden, die umschrieben werden sollen. Einerseits die Kollokation *Unternehmen gründen* und zweitens der teildiomatische Ausdruck *ein breites Angebot aufbauen*.

Der Vergleich der DSH Prüfung des FSZ der Universität Hannover mit dem Prüfungsteil Deutsch der Feststellungsprüfung des Niedersächsischen Studienkollegs und der DSH Prüfung des Sprachzentrums der TU Chemnitz zeigen aber ein weitaus unterschiedliches Bild. Während die Musterprüfung des FSZ der LUH allen Anforderungen der DSH Prüfungsordnung gerecht wird und sogar die Vorschläge zur Standardisierung der DSH von Schneider (2009) berücksichtigt, weisen die anderen zwei Prüfungen bedeutende Mängel auf. Bei ihnen fehlen nicht nur Quellenangaben zu den Originalen sowie Zeichenzahlen, sondern die beiden Prüfungen wurden wahrscheinlich im Großen und Ganzen phrasemfrei neu bearbeitet. Eine Überprüfung ist aufgrund der durchgängig fehlenden Quellenangaben nicht möglich gewesen. Im LV und HV der Feststellungsprüfung¹²⁹ sind zwar feste Wortverbindungen verankert, jedoch ausschließlich Kollokationen, vereinzelte präpositionale und weitere Nomen-Verb-Verbindungen. Es sind keine idiomatischen Ausdrücke in den Prüfungsteilen enthalten, außer *etwas hat seinen Preis*, welcher Ausdruck auch in den Aufgaben zu wissenschaftssprachlichen Strukturen vorzufinden ist. Zudem überwiegen in der Prüfung ausschließlich statistische Angaben, was aufgrund der unzulässigen sprachlichen Vielfalt in statistischen Zusammenfassungen aus meiner Sicht nur als teilwissenschaftlich zu beurteilen ist. Des Weiteren lassen es die beiden Prüfungstexte zu, dass die Textproduktion (Beschreibung eines Schaubildes zum Thema „Verbrauch von Tiefkühlkost“) durch schematisch vorformulierte Passagen gelöst wird, wogegen sich die DSH-Prüfungsordnung explizit ausspricht (RO-DT 2015: 14).

Ähnlich verhält es sich in der DSH-Musterprüfung der TU Chemnitz.¹³⁰ Einerseits erscheinen die Texte des LV und HV zu kurz, andererseits sind ihre Quellenangaben unvollständig. Zudem enthalten die Texte außer Kollokationen und themenrelevanten freien Wortverbindungen keinerlei (teil)idiomatische Ausdrücke oder Phraseologismen im engeren und weiteren Sinne, außer vielleicht dem Ausdruck *das Für und Wider* im Lesetext. Die Authentizität und die Aktualität der Sprache betreffend muss auch festgehalten werden, dass die Quellen aus den Jahren 2001 und 1997 stammen. Zudem werden Themen aus diesen Jahren aufgegriffen, die in

¹²⁹ FSP im Prüfungsteil Deutsch zugänglich; URL: https://www.stk.uni-hannover.de/fsp_deutsch0.html [01.12.2018]

¹³⁰ DSH Musterprüfung der TU Chemnitz zugänglich; URL: https://www.tu-chemnitz.de/sprachenzentrum/kurse/daf/pt_dsh_modellpruef.php [01.12.2018]

der Wissenschaft tagtäglich mit neuen Forschungsergebnissen diskutiert werden. Zum einen behandelt die Prüfung im HV das Thema *Internet*, zum anderen im LV das Thema *Gentechnik*. Obwohl es sich „nur“ um einen Modelltest handelt, bin ich der Auffassung, dass man das Angebot den Aktualitäten in der Forschung anpassen sollte. Außer dem Ausdruck *eine wachsende Bedeutung zukommt* werden keinerlei Wortverbindung im Teil wissenschaftssprachliche Strukturen berücksichtigt.

Der Vergleich beider DSH Prüfungen weist demnach immense Unterschiede auf. Während die hannoversche Prüfung allen Anforderungen und der sprachlichen Vielfalt in wissenschaftsorientierter und z.T. phraseologischer Hinsicht gerecht wird, ist das in der Chemnitzer DSH Prüfung nicht der Fall. Des Weiteren enthält die Prüfung der TU Chemnitz keinerlei prüfungsrelevante Hinweise, wohingegen die FSZ Prüfung zu jedem Prüfungsteil die auch von Schneider (2009) empfohlenen Informationen durchgängig explizit angibt. Zudem ist es auch sehr wichtig zu beachten, dass in der DSH Prüfung fortlaufend ein einsprachiges Wörterbuch benutzt werden kann. Ist die Sprache einfach gehalten wie im Falle der Chemnitzer DSH Prüfung, muss die Frage gestellt werden, über welche Sprachkompetenz die Bearbeitung dieses Prüfungsbeispiels Aufschlüsse geben kann. Es wird bezweifelt, dass die beschriebene Musterprüfung einem nach GeR dargestellten C1 Niveau nahekommt, geschweige denn, für eine deutschsprachiges Studium die erforderlichen Kompetenzen misst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Beispiele bis heute den Mangel aufzeigen, die Schneider bereits vor knapp zehn Jahren beschrieben hat. Die Standardisierung und eine Art Zentralisierung – wie es im Falle der TestDaF Prüfung ist – wären ausschlaggebend. Zumindest sollten Quellen, Themenbereiche und die zu prüfenden Kompetenzen auch im Hinblick auf die Phraseologie präzise verordnet werden, damit dieser unwahrscheinlich großen Heterogenität der DSH Prüfungen entgegengewirkt wird. Denn zum Schluss werden sowohl Studierende als auch Dozierende der Fakultäten mit den Folgen inadäquater Sprachkenntnisse konfrontiert, was zu Studienabbrüchen führt. Interessant wäre eine weitestgehend größere Forschung zu unternehmen, in denen man ausführlich darauf eingeht, inwieweit Originaltexte für Prüfungszwecke vereinfacht und „entphraseologisiert“ wurden. Wie viele KandidatInnen infolgedessen die komplexe Prüfung bestanden haben und wie viele von ihnen im Nachhinein mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten oder sogar mit Studienabbrüchen konfrontiert wurden. Zum Schluss bleibt eine Frage offen, nämlich, ob aufgrund der durchwachsenen Prüfungsformate, seien es die B1 Zertifikate oder die Sprachdiplome für den Hochschulzugang, ein verzerrtes Bild über adäquate Sprachkenntnisse den PrüfungskandidatInnen gezeigt wird. Prüft man demnach tatsächlich das, was relevant ist, nämlich adäquate allgemein- und wissenschaftssprachliche Kompetenzen oder nur das, worauf man in der Prüfungsvorbereitung

gedrillt wurde, um sich einen Schnappschuss über die Lösungskompetenz der Prüfungsaufgaben zu verschaffen, was in keiner Weise mit Sprachbeherrschung im Allgemeinen zu tun hat.

Dieser Fragestellung soll auch in weiteren Analysen von Sprachprüfungen für eine Studienaufnahme nachgegangen werden, um zu guter Letzt eine allgemeinere, detailliertere Übersicht über die Bedeutung nachgewiesener adäquater Deutschkenntnisse diskutieren zu können.

14.4 TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache (B2/C1)

Die TestDaF-Prüfung ist eine internationale, in Bochum zentralisierte Sprachprüfung, welche mit der TestDaF Niveaustufe 4 (TDN 4) – in der Regel nur TDN 4 – ausreichende Sprachkenntnisse für ein Studium zertifiziert. TestDaF können Studieninteressierte in 96 Ländern ablegen, wobei die Prüfungstermine und Aufgaben immer gleich sind. Durch diese hohe Qualitätssicherung wird vermutet, dass die Entwicklung und Bewertung der Prüfungen auf hoher Validität¹³¹ beruhen mögen. Getestet werden die Fertigkeiten in Leseverstehen, Hörverstehen, im schriftlichen und mündlichen Ausdruck auf den GeR Niveaustufen B2 und C1. Bei der Prüfung sind keine Hilfsmittel erlaubt (RO-DT 2015: 18-22).

Im Prüfungsteil Leseverstehen (60 Minuten) bearbeiten die PrüfungskandidatInnen 3 Texte mit verschiedenen Aufgabenstellungen: *Zuordnungsübung* (selektives Lesen), *Multiple Choice*- und *richtig/falsch/Text sagt dazu nichts* Aufgabenstellungen.

Im Subtest Hörverstehen (ca. 40 Minuten) hören und bearbeiten die Prüflinge 3 Texte (Text 1, 2 nur einmal hören; Text 3 zweimal hören). In den Aufgaben geht es darum, ob man in der Lage ist, Dialogen, Interviews und Vorträgen (aus dem universitären Alltag, im Studium, allgemeinwissenschaftliche Themen und Fragen) Informationen zu entnehmen, Hauptaussagen, Standpunkte und Meinungen zu verstehen.

In beiden Subtests ist das Prüfungsziel, Gesamtzusammenhänge und Einzelinformationen zu verstehen, sowie komplexe Informationen – u.a. mit impliziter Bedeutung erkennbarer, unterschiedlicher Standpunkte – zu verarbeiten.

¹³¹ Chita (2009: 166-185) kam in ihren Forschungen zu der Erkenntnis bzgl. der Validität der Bewertung des Prüfungsteils „schriftlicher Ausdruck“ der TestDaF-Prüfungen, dass durch die Hauptkriterien die Bewertung der Textproduktion zur Ermittlung einer facettenreicheren Sprachstandsdiagnose führen mag. Diese Kriterien sind jedoch oft an einzelnen Defiziten festgemacht und trotz Kriterienraster dem subjektiven Empfinden der Bewerter untergeordnet. Aufgrund der holistisch geprägten Kriterienraster haben Bewerter ihren eigenen Ermessensspielraum. Demnach kann nicht über objektive Bewertungen gesprochen werden, da die Kriterienkataloge zu allgemein gefasst sind und wodurch keineswegs über eine 1:1 Auswertungsobjektivität gesprochen werden kann. Dieser Ermessensspielraum ist auch in der Bewertung des mündlichen Ausdrucks fragwürdig und lässt weitere Fragen offen, die zu weiterführenden Analysen anregen.

In dem schriftlichen Prüfungsteil (60 Minuten) kommt es darauf an, dass die TestDaF-KandidatInnen zu einem vorgegebenen Thema Diagramme und Tabellen beschreiben, Stellung nehmen, argumentieren und begründen. Der Text soll deutlich gegliedert sein, wobei man auf die Überleitungen und auf die sprachlichen und inhaltlichen Verknüpfungen achten muss.

In dem mündlichen Ausdruck (ca. 30 Minuten) löst man insgesamt 7 Aufgaben (Themen im Allgemeinen: Uni, Studium) am Computer mit einem Headset. Zu jeder Situation gehört eine Aufgabenstellung und man hat unterschiedliche Vorbereitungszeiten. Man kann alle Prüfungsanleitungen mithören und im Aufgabenheft mitlesen. In den Aufgaben 1 bis 7 sollen die Teilnehmenden unter Beweis stellen, dass sie Informationen einholen, über etwas berichten, Informationen zu einer Grafik vortragen, Stellung nehmen und Vor-/Nachteile, Alternativen abwägen, Hypothesen aufstellen und vortragen, Ratschläge geben und begründen können.

Laut TestDaF Statistiken¹³² haben seit 2001 bis 2017 insgesamt 350.934 Teilnehmende die Prüfung abgelegt. Allein im Jahr 2017 war ein Anstieg von 12,5% im Vergleich zu 2016 zu vermerken. Dieser Anstieg könnte u.a. daran liegen, dass die Hochschulen bundesweit ihre Tore für Geflüchtete geöffnet haben und in vielen Fällen ihre angehenden Studierenden auf die TestDaF Prüfung vorbereitet haben bzw. vorbereiten. Des Weiteren wird ist aus den Statistiken ersichtlich, dass auf der Grundlage der seit 2001 abgelegten Prüfungen 25,3% der Prüflinge die garantierte sprachliche Zulassung (alle Prüfungsteile TDN 4 oder höher) erhielten. Dieser Prozentsatz ähnelt der hannoverschen DSH Quote aus dem Jahr 2015.

Um bezüglich der Messung phraseologischer Kompetenzen einen Vergleich zwischen dem TestDaF und anderen Prüfungen ziehen zu können, wurde auch ein TestDaF Modellsatz näher analysiert. Die Zusammenfassung der Analyse erfolgt im nächsten Kapitel.

14.4.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer TestDaF Musterprüfung

Im *Modellsatz 02* der TestDaF Prüfung konnten insgesamt 80 Phraseologismen extrahiert werden, die fast ausnahmslos Kollokationen und nicht idiomatische Wortverbindungen sind. Die einzigen Ausnahmen bilden dabei kontextgebundene Ausdrücke, wie z.B. *Feuer schlucken* oder *blind vor Wut sein*.

Beispielsweise ergab der Vergleich des zweiten Hörtextes mit dem Original¹³³ folgendes Bild: die inhaltliche Angemessenheit kann trotz Veränderungen zur Anpassung an die Aufgabenstellung nachvollzogen werden. Der Text ist verkürzt und beleuchtet ausschließlich

¹³² TestDaF Statistiken auf der Webseite zugänglich; URL: <https://www.testdaf.de/index.php?id=134> [02.12.2018]

¹³³ vgl. dazu Originaltext „Zündet ein Dokortitel den Karriere-Turbo?“, URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/promotion-zuendet-ein-dokortitel-den-karriere-turbo-a-162717.html> [02.12.2018]

wesentliche inhaltliche Aspekte des Geschilderten. Was im Wesentlichen auffällt, ist die Abänderung und Paraphrasierung phraseologischer, (teil)idiomatischer Ausdrücke. So wird bereits der Titel vom Original *Zündet ein Dokortitel den Karriere-Turbo?* in die Form *Dokortitel – eine Garantie für die Karriere?* abgeändert und dabei der idiomatische Ausdruck *den Turbo zünden* ignoriert. Weitere Umschreibungen sind bereits in der Einleitung des Interviews zu vermerken. Der Ausdruck *hübsches Beiwerk* aus dem Original wurde zur *hübschen Dekoration* und die Kollokation *Eindruck schinden* in *Eindruck machen* vereinfacht. Des Weiteren sind Paraphrasierungen zu vermerken, wie z.B. *aus reinem Karrierekalkül* der paraphrasierte Satzteil *nur für die Karriere promovieren* wird. Es gibt auch Phraseologismen in der Originalfassung, die in der Prüfungsaufgabe keine Berücksichtigung finden, wie z.B. *die Finger von etwas lassen*.

Dieses alleinige Beispiel, zu dem die Originalfassung mit der Prüfungsaufgabe abgeglichen werden konnte, weckt den Eindruck, dass eine vereinfachte und zum Teil phrasemfreie Versprachlichung in dem beschriebenen Testteil stattfindet. Demnach könnte vermutet werden, dass in anderen Prüfungsteilen die gleiche Strategie verfolgt wird. Der Ansatz liegt dabei womöglich darin, den KandidatInnen möglichst alles verständlich zu machen. Nur wird dieser Ansatz nicht der Realität gerecht. Kein/-e Professor/-in wird in Vorträgen darauf verzichten, Phraseologismen aus der eigenen (wissenschaftlichen) Präsentationssprache zu verbannen, um die Inhalte verständlicher zu machen. Gerade in der akademischen Ausbildung geht es nicht mehr um die leichte Sprache. Wie kann demnach gerechtfertigt werden, dass es geradezu in Sprachprüfungen der höheren Niveaustufen an idiomatischen Ausdrücken mangelt bzw. die Originalsprache vereinfacht wird? Geht man von den Bewertungskriterien aus, so ist es einleuchtend, dass die phraseologische Kompetenz keine allzu große Rolle spielt. Die Kriterien sind aufgrund der Skalierung zwischen B2 und C1 Niveaus ziemlich durchwachsen. Sowohl in der mündlichen, als auch in der schriftlichen Bewertung spricht man u.a. *vom Register, Variieren der Konstruktionen, von treffenden Ausdrücken, vom differenzierten, (nicht) präzisen, breiten, ausreichenden und eingeschränkten Wortschatz*. Im Hinblick auf die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz sind diese Bewertungskriterien als äußerst durchlässig zu betrachten. Des Weiteren ist der bereits erwähnte Ermessungsspielraum der BewerterInnen zu beachten, bei dem man grundsätzlich von MuttersprachlerInnen ausgeht.

Schlussfolgern lässt sich, dass einer phraseologischen Kompetenz in der TestDaF Prüfung weniger Bedeutung zugesprochen wird. Dieser Mangel kann auch mit den für die Prüfungsinhalte relevanten und damit korrelierenden Kann-Beschreibungen auf der Rückseite eines TestDaF-Zeugnisses erklärt werden, in denen die phraseologische Kompetenz auch keine Berücksichtigung findet.

14.5 DSD II – Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz¹³⁴ der Länder in der Bundesrepublik Deutschland umfasst seit dem Beschluss der KMK vom 1996 Sprachprüfungen für SchülerInnen im Fach Deutsch an ausländischen Schulen. Die Prüfungen orientieren sich an dem GeR und können auf den Niveaustufen A2-B1 (DSD I) und B2-C1 (DSD II) abgelegt werden. Die Regelungen zum Aufbau, Format und zur Bewertung obliegen den Ausführungsbestimmungen, in denen die einheitliche Durchführung durch den von der KMK berufenen Zentralen Ausschuss gewährleistet wird. DSD I ermöglicht die Aufnahme in ein Studienkolleg und die für die Dissertation relevante DSD II gilt als sprachlicher Nachweis für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Die Prüfungen bestehen jeweils aus einem schriftlichen und mündlichen Teil und können nur als komplexe Prüfung abgelegt werden. Beim Nichtbestehen ist nur eine einmalige Wiederholung zum nächstmöglichen Zeitpunkt erlaubt. Die Prüfungen dürfen ausschließlich Schulen abnehmen, an denen ein kontinuierlich, planmäßig aufsteigender Deutschunterricht nach Klassenstufen mit angestrebter Niveaustufe abgehalten wird und der Unterricht einem schlüssigen didaktisch-methodischen Konzept folgt. Des Weiteren muss der Schule das Curriculum des Deutschunterrichts in deutscher Sprache vorliegen und die Schule ist verpflichtet, über eine ausreichende Anzahl an qualifizierten DeutschlehrerInnen zu verfügen. Die Prüfungsaufgaben sowie -Termine werden vom Zentralen Ausschuss festgelegt, der auch die Prüfungsleiter benennt. Für das Bestehen der Prüfung gelten die Regelungen der Ausführungsbestimmungen (2005, 2010).

Die DSD Prüfungen umfassen bei gleicher Gewichtung in der Leistungsüberprüfung der Kompetenzen in Leseverstehen, Hörverstehen und in schriftlicher sowie mündlicher Kommunikation. In der DSD II Prüfung sollen die KandidatInnen in den 4 Aufgabenstellungen des Subtests Leseverstehen in insgesamt 85 Minuten in Form von Zuordnungsaufgaben, richtig/falsch/kommt nicht vor, Satzlückentexten und Multiple Choice Aufgabentypen ihr Können im selektiven, globalen und detailliertem Verstehen unter Beweis stellen. Diesen Prinzipien folgt auch das Hörverstehen in 3 Aufgaben. Im Prüfungsteil schriftlicher Kommunikation sollen die Prüflinge nach Vorlage eines Sachtextes mit Grafik und Leitfragen in 120 Minuten einen zusammenhängenden Text verfassen. Der mündliche Prüfungsteil umfasst zwei Aufgabenstellungen. Nach einer 20-minütigen Vorbereitungszeit wird in der mündlichen Kommunikation die Kompetenz des freien Sprechens bewertet. Erstens sollen die Teilnehmenden nach vorgegebenen Stichwörtern einen zusammenhängenden, monologischen

¹³⁴ DSD Prüfungsordnung und DSD Ausführungsbestimmungen (2005, 2010) zugänglich;
URL: <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/weltweite-pruefungen-zentrale-organisation.html> [02.12.2018]

Vortrag inkl. Stellungnahme präsentieren und die eigenen Standpunkte verteidigen können. Im zweiten Teil erfolgt eine zweite Präsentation zu einem gewählten Thema und im Anschluss daran sollen die Prüflinge auf Nachfragen, Einwände, Provokationen etc. möglichst spontan und fließend reagieren können.

Die ausgewählten Texte zu den jeweiligen Aufgabenstellungen entstammen gesellschaftlich relevanten Themen aus Bildung, Kultur, Wirtschaft etc. Im Gegensatz zu DSD I verweisen die Ziele und Inhalte der DSD II Prüfung in den Ausführungsbestimmungen explizit auf idiomatische Wendungen im Kompetenzbereich des selektiven, globalen und detaillierten Verstehens. Im Weiteren legen die Ausführungsbestimmungen verpflichtende organisatorische Richtlinien, Voraussetzungen und Regeln zur Durchführung der Tests fest. Außerdem werden Korrektur- und Bewertungskriterien zu den einzelnen Prüfungsteilen festgelegt und mit den offiziellen Niederschriften und Ergebnisblättern ergänzt. Die für die Dissertation forschungsrelevante Inhalte sind in den Bewertungskriterien der schriftlichen und mündlichen Kommunikation angeführt. Auf dem B2/C1 Niveau reicht die Bewertung der phraseologischen Kompetenz vom *differenzierten Wortschatz* über *textsortenspezifische Redemittel* bis hin zu *komplexen differenzierten Strukturen*. In den mündlichen Bewertungskriterien wird präzise auf die phraseologische Kompetenz eingegangen, indem für die *gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke*, für die *gelegentliche Verwendung idiomatischer Ausdrücke* Punkte im Bereich *Verfügbarkeit sprachlicher Mittel* vergeben werden. Diese Bewertungskriterien lassen eine explizite und nach Niveaustufen differenzierte Bewertung sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Testbereich zu. Prüfer und Bewerter sind ausnahmslos speziell für die DSD Prüfung geschulte und qualifizierte Lehrpersonen, die über eine akademische DaF-Lehrbefähigung oder über die Lehrbefähigung für Deutsch in Sekundarstufe I und/oder II verfügen. Die Auswertung/Bewertung erfolgt in Deutschland. Bei der gleichen Gewichtung können in jedem Prüfungsteil 24 Punkte erreicht werden. Die Antworten im LV und HV werden in Deutschland testmethodisch analysiert und elektronisch ausgewertet. Die schriftliche Kommunikation wird ausschließlich von geschulten Bewertern nach den Bewertungskriterien und Formblättern durchgeführt und einem testmethodischen Ausgleichsverfahren unterzogen. Die mündliche Prüfung wird ebenfalls vom geschulten Prüferpersonal nach Kriterien und Formblättern am Prüfungsort bewertet. In der DSD II Prüfung dürfen im Prüfungsteil Schreiben und Sprechen ein- und/oder zweisprachige Wörterbücher genutzt werden. Ein DSD II Zeugnis erhalten diejenigen PrüfungskandidatInnen, die in jedem Prüfungsteil mindestens B2 Niveau erreicht haben.

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gibt die statistischen Angaben¹³⁵ an, dass jährlich an mehr als 65 Prüfungsstellen über 75.000 SchülerInnen eine DSD Prüfung ablegen und 46% von ihnen in Deutschland ein Studium aufzunehmen planen.

Für die Überprüfung des phraseologischen Inhalts und der Messung phraseologischer Kompetenzen wurde eine von der KMK im Internet online zur Verfügung gestellte DSD II Testversion ausgewählt und analysiert. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst.

14.5.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer DSD II Musterprüfung

Das phraseologische Inventar des Modellsatzes 5 von 85 extrahierten Wortverbindungen liefert ein positives Bild. Nicht nur, weil neben nicht- und teildiomatischen Wortverbindungen auch grundsätzlich Idiome in den Prüfungstexten beibehalten wurden, sondern weil die Authentizität der Aufgabentexte den Originaltexten¹³⁶ fast zu 100% entsprechen. Außer Verkürzungen und Umschreibungen einzelner Lexeme wurden an den zum Vergleich herangezogenen Texte keine weiteren Veränderungen vorgenommen und damit verbundene Mängel festgestellt. Die in den Bewertungskriterien angeführte idiomatische Kompetenz wird demnach unmissverständlich überprüft. Die Prüfungstexte zeugen über keine leichte Versprachlichung, sondern sind dem Zielniveau entsprechend, wodurch sie auch für eine niveaugerechte Überprüfung geeignet sind. Es ist positiv zu bewerten, dass die Prüfung sich an die Prüfungsordnung und an die Ausführungsbestimmungen anlehnt. Der phraseologische Vielfalt, wie z.B. *etwas auf die Reihe kriegen, etwas steht noch in den Sternen, etwas in Kauf nehmen, etwas unter Kontrolle bekommen, den Königsweg wählen, sich nicht aus der Ruhe bringen lassen* etc. zeigen den bewussten Umgang mit allen Phrasentypen in der Prüfung. Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Prüfungen zeichnet sich die DSD II Musterprüfung durch die allgemein typische phrasenreiche deutsche Sprache aus, was im Hinblick auf die Überprüfung kompetenter Sprachkenntnisse in jeder Sprachprüfung für den Hochschulzugang unerlässlich sein müsste.

¹³⁵ Statistische Angaben zu den weltweiten DSD Prüfungen zugänglich; URL: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/Fachberatung_Deutsch-als-Fremdsprache/fachberatung-deutsch-fremdsprache_node.html [01.12.2018]

¹³⁶ Originaltext zu LV, Teil 3, zugänglich;

URL: https://www.t-online.de/nachrichten/wissen/id_17228758/lichtverschmutzung-es-werde-nacht-.html [01.12.2018]

Originaltext zu LV, Teil 4, zugänglich; URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/unterverkauft-wie-man-die-abschlussarbeit-clever-vermarktet-a-620298.html> [01.12.2018]

Die in den Bewertungskriterien differenziert beschriebene idiomatische Kompetenz lässt trotz der Skalierung zwischen B2 und C1 Niveau eine dem GeR getreuere Beurteilung zu, als die vorherigen Prüfungsbeispiele.

Auch die Quote von fast 50% von PrüfungsabsolventInnen, die ein Studium in Deutschland anstreben, ist doppelt so hoch, als die statistischen Angaben der DSH und TestDaF AbsolventInnen.

Infolgedessen stellt sich die Frage, warum die DSD II Prüfung in allen Forschungsfragen besser abschneidet als die anderen Prüfungen. Einerseits mag das an den Voraussetzungen zum Prüfungszugang liegen. Die Vorbereitung auf die DSD Prüfungen erfolgt parallel zu den schulischen Curricula und ist im schulischen Deutschunterricht verankert. Das Bestehen der Prüfung verlangt eine angemessene didaktisch-methodische Herangehensweise durch die Unterstützung obligatorisch akademisch-sprachwissenschaftlich ausgebildeter Lehrkräfte. Allein diese Voraussetzungen und die Anwendung strukturierter Bewertungskriterien zeugen davon, dass eine zentralisierte Prüfung keineswegs komplizierter ist als andere, sondern ihre KandidatInnen genau darauf vorbereitet und im Anschluss explizit die Kompetenzen prüft, welche für ein deutschsprachiges Studium relevant sind, nämlich vor allem die selbstständig-kompetente Sprachverwendung, die ohne phraseologische Kompetenz sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich nicht zertifiziert werden kann und dürfte.

Die letzte Erkenntnis führt auch zu der nachstehenden Untersuchung der *telc Deutsch C1 Hochschule* Prüfung, welche erst vor 3 Jahren für den deutschen Hochschulzugang anerkannt wurde.

14.6 telc Deutsch C1 Hochschule (C1)

Die telc Deutsch C1 Hochschule Prüfung ist seit den letzten drei Jahren eine für den deutschen Hochschulzugang anerkannte Sprachprüfung, die keine wesentlich anderen Anforderungen als die anderen hochschulspezifischen Sprachzertifikate an die Prüflinge stellen soll. Die Prüfung ist im Gegensatz zu DSH, TestDaF und DSD II keine skalierte Prüfung. Sie ist auf dem C1 Niveau des GeR verankert und soll die Bewältigung authentisch sprachlicher Herausforderungen im universitären Alltag im Einklang mit u.a. soziolinguistischen Begebenheiten zertifizieren. Die Testentwicklung richtete sich nach ALTE¹³⁷, dem

¹³⁷ Association of Language Testers in Europe legt die Entwicklungs- und Qualitätskriterien von Sprachprüfungen fest. URL: <https://www.alte.org/> [02.12.2018]

Europäischen Sprachenportfolio für den Hochschulbereich¹³⁸, nach der Stufe 5 der DQR¹³⁹ und dem bereits oft erwähnten GeR. In enger Zusammenarbeit mit Experten aus dem DaF-Bereich, nach Vorerprobungen und Erprobungen, durchgeführten Lehrwerkanalysen wurde der Test entwickelt¹⁴⁰ und für den Hochschulzugang anerkannt.

Das Testformat umfasst die Subtests Leseverstehen, Sprachbausteine, Hörverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck.

Im Leseverstehen stellen die Prüflinge ihr Können im Global-, Detail- und selektiven Verstehen unter Beweis, indem sie einen Text rekonstruieren, Aussagen richtig zuordnen und Multiple Choice Aufgaben lösen u.a. ähnlich wie in der TestDaF und DSH Prüfung zu *richtig/falsch/nicht im Text* Aufgabestellungen.

Im Subtest Sprachbausteine ergänzen die KandidatInnen 22 Lücken in einem Sachtext, wobei ihre grammatischen und lexikalischen Kompetenzen getestet werden.

Der Subtest Hörverstehen ist im Kompetenzbereich Global- und Detailverstehen ähnlich gegliedert wie die Leseverstehensaufgaben mit Zuordnungs- und Multiple Choice Übungstypen. Die 3. Aufgabenstellung ist dem Informationstransfer gewidmet, indem Teilnehmende zu einem wissenschaftlichen Vortrag eine Mitschrift anfertigen bzw. die dazugehörigen Präsentationsfolien ergänzen.

Im Prüfungsteil schriftlicher Ausdruck wird die Auswahl zwischen zwei Themen ermöglicht. Als Input zu den zwei Themen dienen vorzugsweise pro/contra Zitate, die in 70 Minuten in argumentativen Texten von mindestens 350 Wörtern aufgegriffen und reflektiert werden sollten.

Die mündliche Prüfung ist in drei Aufgaben gegliedert. Die Prüfung ist eine Paar- bzw. Gruppenprüfung (2-3 TeilnehmerInnen). In einer 20-minütigen Vorbereitungszeit bereiten sich die Teilnehmende auf eine Präsentation vor. Dazu erhalten sie zwei mögliche Themen, von denen sie ein Thema auswählen sollen. Die angefertigten Notizen dürfen in der auf die Vorbereitungszeit folgenden Prüfung benutzt werden. Während der/die eine TeilnehmerIn präsentiert, darf der/die andere sich Notizen machen, denn im Anschluss an die Präsentation soll eine Zusammenfassung mit Fragen stattfinden (zweite Aufgabe). Danach werden die Rollen getauscht. Die dritte Aufgabe der mündlichen Prüfung ist eine Diskussion zu einem vorgegebenen Zitat, welches die PrüferInnen den KandidatInnen vorlegen. Im Rahmen einer

¹³⁸ Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich bestätigt und präzisiert die GeR C1 Kann-Beschreibungen. URL: <https://www.sprachenportfolio.ch> [02.12.2018]

¹³⁹ Deutscher Qualifikationsrahmen – Niveau 5; Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) sowie personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit); zugänglich; URL: <https://www.dqr.de/content/2335.php> [02.12.2018]

¹⁴⁰ vgl. telc Handbuch, Deutsch, Hochschule (2015: 5-22)

regen Diskussion sollen sich die Prüflinge über das Thema bzw. über die Aussage argumentativ austauschen, eigene Erfahrungen reflektieren, Beispiele bringen.

Die Kurzbeschreibung der Aufgabenstellungen veranschaulicht, dass es sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zu den bereits geschilderten Prüfungen gibt. Die Prüfung gilt als bestanden, wenn in beiden Prüfungsteilen jeweils mindestens 60% erreicht wurden. Als Ganzes kann die Prüfung beliebig oft wiederholt werden. Beim Nichtbestehen im schriftlichen Prüfungsteil oder im mündlichen Ausdruck kann der nicht bestandene Prüfungsteil binnen eines Jahres einmal wiederholt werden. Die Nutzung von Wörterbüchern und sonstigen Hilfsmitteln ist in der Prüfung nicht erlaubt.

Hinsichtlich der phraseologischen Kompetenzmessung in der Prüfung muss festgehalten werden, dass die Bewertungskriterien den aus dem GeR entnommenen Hinweis ausschließlich im Bewertungskriterium *Repertoire* im Subtest *mündlicher Ausdruck* heranziehen, nämlich die *gute Beherrschung idiomatische Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrücke*. Dies erscheint zu wenig, denn die Kriterien der schriftlichen Bewertung sind durchlässig, obwohl die Prüfung nicht skaliert ist. Damit ist gemeint, dass die Bewertung zwischen A-B-C-D, nach denen die Punkte vergeben werden, nicht konkret genug formuliert sind und somit ähnlich wie die Bewertungskriterien der TestDaF Prüfung, einen großen individuellen Ermessungsraum den PrüferInnen/BewerterInnen eröffnen. Die Nuancierung ist der folgenden zusammenfassenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 26: Nuancierte Bewertungskriterien zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck¹⁴¹

Schriftlicher Ausdruck	A (12 P)	B (8 P)	C (4 P)	D (0 P)
Aufgabengerechtigkeit	entspricht durchgängig	entspricht weitgehend	entspricht teilweise	entspricht (fast) überhaupt nicht
Korrektheit	durchgängig	größtenteils Fehler (fast) nur ... stören nicht	fast nur mehrere Fehler ... beeinträchtigen	zahlreiche Fehler ... unverständlich
Repertoire	durchgängig entsprechend	an wenigen Stellen	an mehreren Stellen ... häufig ... beeinträchtigt	(fast) durchgängig ... fast nur ... (fast) nur ... sehr fehlerhaft ... weitgehend unverständlich
kommunikative Gestaltung	entspricht durchgehend	entspricht weitgehend bis auf ... teils	nicht immer ... einige ... einige nicht ... (fast) nur ...	unklar ... viele nicht ... (fast) keine

¹⁴¹ Übungstest 1, S. 38-45;

URL: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_c1_hochschule_uebungstest1.pdf

Mündlicher Ausdruck	A (16 P)	B (10 P)	C (5 P)	D (0 P)
Inhaltliche Angemessenheit				
Aufgabengerechtigkeit (jeweils gesondert für die 3 Teile)	entspricht (fast) durchgängig	entspricht weitgehend	entspricht in mehreren Merkmalen nicht	entspricht (fast) überhaupt nicht
Sprachliche Angemessenheit				
	A (8 P)	B (5 P)	C (2 P)	D (0 P)
Flüssigkeit	(fast) immer natürlich ... durchgängig	weitgehend natürlich ... wenig Stockungen	teilweise gestört ... stockt öfters	Pausen ... behindern ... relativ flüssig
Repertoire	(fast) durchgängig	schränkt sich an einigen Stellen ein ... gelegentlich	oft ... oft	kein breites Spektrum ... nur einfache
Grammatische Richtigkeit	(fast) durchgängig hohes Maß	größtenteils ... Fehler (fast) nur	etliche Fehler ... nicht nur	zahlreiche Fehler ... erschweren
Aussprache und Intonation	trotz Akzent durchgängig klar, natürlich	größtenteils klar, natürlich ... gelegentlich erhöhte Aufmerksamkeit	Fehler ... durchgängig erhöhte Aufmerksamkeit	zahlreiche Fehler ... erschweren zu folgen

In der mündlichen Bewertung ist die *Aufgabengerechtigkeit* im Bewertungsbereich *inhaltliche Angemessenheit* für die 3 Aufgaben aufgeteilt. Die *sprachliche Angemessenheit* muss global bewertet werden. Hinsichtlich der Aufgabenstellungen, die einerseits monologisch, andererseits dialogisch sind, zeigt sich die globale Bewertung in der Praxis als zu sehr durchlässig. Im Hinblick auf das Kriterium *gute Beherrschung idiomatischer Wendungen* lässt das Bewertungsraster keine eindeutig differenzierte, der Niveaustufe entsprechende Beurteilung zu. Im monologischen Prüfungsteil nach der Vorbereitung ist es möglich, dass die KandidatInnen Phraseologismen in ihren Präsentationen aufgreifen und somit diese sprachliche Handlung im *Repertoire* bewertet wird. Aber verhält es sich genauso im freien Sprechen, wobei kein gesteuerter Dialog seitens der PrüferInnen stattfindet, sondern ein Dialog zwischen Prüflingen? Die Praxis zeigt, dass im freien Sprechen phraseologische Wortverbindungen weitestgehend gemieden werden, vor allem dann, wenn Deutschlernende sich miteinander unterhalten. Demnach wäre einerseits eine gesonderte Bewertung der sprachlichen Angemessenheit auf C1 Niveau zu jeder einzelnen Aufgabenstellung mit weniger Nuancierungen zielführender, wie es in der DSD II Prüfung der Fall ist. Einerseits ist die mündliche DSD Prüfung ein von PrüferInnen gesteuertes Examen. Andererseits werden die sprachlichen Mittel in jedem Prüfungsteil gesondert und ausschließlich Grammatik, Aussprache und Intonation global bewertet.

Um diesen kritischen Punkt genauer zu veranschaulichen, werden im nächsten Teil der Arbeit einerseits der phraseologische Inhalt des im Internet zugänglichen Übungstests, andererseits das mündliche Prüfungsbeispiel auf dem telc Youtube Kanal näher analysiert.

14.6.1 Phraseologisches Inventar und die Messung der phraseologischen Kompetenz in einer telc Deutsch C1 Hochschule Musterprüfung

Die Analyse des phraseologischen Inventars in Anbetracht der in der gesamten Prüfung enthaltenen Phraseologismen fällt positiv aus. Nach ihrer Zahl sind es 111 Wortverbindungen, die mit einigen Ausnahmen, wie z.B. *etwas unter die Scheffel stellen*, *etwas steht hoch im Kurs*, vorwiegend Kollokationen und z.T. freie Wortverbindungen verschiedener Wortklassen sind. Das Prüfungszentrum weist darauf hin, dass die Originaltexte für Prüfungszwecke bearbeitet worden sind. Eine Überprüfung der Originale zum Übungstest 1 war nicht möglich. Die Möglichkeit einer Überprüfung und eines Vergleichs war aber mit Übungstest 2 und den Originaltexten möglich. Der Vergleich des Textes im LV, Teil 1 mit der Originalfassung¹⁴² ist sehr positiv. Außer der Verkürzung sind fast keinerlei Veränderungen vorgenommen worden. Auch idiomatische Ausdrücke wurden beibehalten, die die Kernaussagen des Kontextes stützen. Diese Tatsache trifft auch auf LV, Teil 2 zu. Der Wikipedia Artikel *Radverkehr in Münster*¹⁴³ wurde für Prüfungszwecke zusammengefasst und dabei kaum abgeändert. Prüfungsautoren behielten die Authentizität des Textes, auch im Hinblick auf phraseologische Ausdrücke. Das entspricht auch der 3. Aufgabe im Leseverstehen. Demzufolge kann ausgesagt werden, dass die Prüfungsautoren rigoros auf die Authentizität der Prüfungstexte achten und keinerlei Veränderungen vornehmen, die den Inhalt vereinfachen könnten. Somit werden auch Phraseologismen und (teil)idiomatische Ausdrücke in den Prüfungstexten durchgängig beibehalten, was der Überprüfung rezeptiver phraseologischer Kompetenzen in der Fremdsprache zugutekommt. Einige Beispiele für unveränderte phraseologische Ausdrücke aus dem Übungstest 2 sind: *mit etw. hart ins Gericht gehen*, *sich großer Beliebtheit erfreuen*, *Fahrten zurücklegen*, *der rote Faden*, *Kehrseite der Medaille* usw. Es stellt sich die Frage, wie die produktive phraseologische Kompetenz bewertet werden kann. Zur Analyse wird das mündliche Prüfungsbeispiel vom *telc Youtube Kanal*¹⁴⁴ herangezogen. In der nachstehenden

¹⁴² vgl. Spiegel Artikel für LV, Teil 1, Übungstest 2, S. 6;

URL: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/studie-menschen-mit-haustieren-leben-ungesunder-a-456823.html> [03.12.2018]

¹⁴³ vgl. Wikipedia Artikel für LV, Teil 2, Übungstest 2, S. 10-11;

URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Radverkehr_in_Münster [03.12.2018]

¹⁴⁴ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0fP79qJ1BGw> [03.12.2018]

Tabelle werden die produktiv angewandten Phraseologismen der beiden PrüfungskandidatInnen zusammengefasst:

Tabelle 27: Prüfungsbeispiel 1. – phraseologische Kompetenz der KandidatInnen

Prüfungsbeispiel 1.	TN A	TN B
Aufgabe 1. Präsentation	<i>aus aller Welt; Einfluss auf etw. haben; eine Frage von;</i>	<i>emotionale Intelligenz; Umgang mit; Gefühle entwickeln; Eigenschaften beherrschen; eine Lösung für etw. sein; eine wichtige Rolle spielen; Meiner Meinung nach; Entscheidung treffen; sowas in der Art</i>
Aufgabe 1.2 Zusammenfassung, Anschlussfragen	<i>Umgang mit; Fähigkeiten entwickeln; Preis für etw. zahlen in Urlaub fahren</i>	<i>Möglichkeiten haben; steigende Tendenz; transkontinentale Reise; mobil machen; Einfluss auf; auf Dauer; zu Ende sein; Wirkung auf; Gesetze, Regel einführen;</i>
Aufgabe 2. Diskussion	<i>vor allem sich verwirklichen können</i>	<i>sich etw. leisten können Erfahrungen sammeln im Vergleich</i>

Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden sich vorwiegend auf Kollokationen und präpositionale Verbindungen beschränken. Zudem wird es ersichtlich, dass im freien Sprechen (Aufgabe 2) die Anwendung von Phraseologismen abnimmt. Beide TeilnehmerInnen haben die Prüfung bestanden. Ein anderes, expliziteres Beispiel liefert eine Prüfung aus dem Training-

Bereich¹⁴⁵ für PrüferInnen. Dabei ist der Abgleich mit der telc Bewertung möglich und wird in der nachfolgenden Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 28: Prüfungsbeispiel 2. – Phraseologische Kompetenz der KandidatInnen

Prüfungsbeispiel 2.	TN A	TN B
Aufgabe 1. Präsentation	<i>Affinität haben;</i> <i>*auf Vorbehalt;</i> <i>*in gewisser Maße;</i> <i>*einen Rat nachholen;</i> <i>gut bestückt sein;</i>	<i>einen Vergleich machen;</i> <i>Möglichkeiten haben;</i> <i>*Informationen nehmen;</i> <i>Spaß haben;</i> <i>ins Internet gehen</i>
Aufgabe 1.2 Zusammenfassung, Anschlussfragen	<i>sich frei entfalten</i> <i>auf Basis von</i> <i>*Interessen anzuwecken</i> <i>Möglichkeit haben</i> <i>ins Internet gehen</i>	-
Aufgabe 2. Diskussion	<i>*Folge bekommen;</i> <i>*Schritt machen;</i> <i>*an Sterne zu greifen;</i> <i>Mut haben;</i> <i>etw. vor den Augen haben;</i> <i>mit Leib und Seele;</i> <i>*auf neueste Stand sein</i>	<i>Meiner Meinung nach;</i> <i>*Initiativ haben;</i> <i>einen Schritt nach vorne</i> <i>machen;</i> <i>*einen Erfolg haben;</i> <i>*ein gute Beispiel;</i> <i>Mut haben;</i>

Die Prüfungsbeispiele aus dem mündlichen Ausdruck zeigen, dass KandidatInnen durchaus in der Lage sind, feste Wortverbindungen zu nutzen. Man vergleicht dabei nicht, wer mehr idiomatische und wer teil- oder nicht-idiomatische Wortverbindungen produktiv benutzt. Die KandidatInnen des 2. Prüfungsbeispiels – vor allem TN A – weist eine idiomatische Kompetenz sowohl im monologischen als auch im dialogischen Prüfungsteil nach. Anhand der mit einem * markierten Beispielen ist es unübersehbar, dass TN A fast bei jedem Ausdruck morphosyntaktische Fehler macht, auch wenn diese das Verstehen des Gesagten nicht beeinträchtigen. Die anderen KandidatInnen greifen zunehmend auf vertraute Wortverbindungen zurück, welche m.E. auf der Niveaustufe B2 angesiedelt sind und demnach unterhalb des C1 Niveaus liegen. Auch TN B im zweiten Beispiel unterlaufen

¹⁴⁵ Das Prüfungsbeispiel ist nur im Rahmen der Prüferqualifikation zugänglich.

morphosyntaktische Fehler beim Anwenden von Phrasemen. Laut telc haben in beiden Prüfungsbeispielen die Prüflinge das C1 Niveau erreicht. Begründet wird das Ergebnis im 2. Beispiel folgendermaßen:

Sowohl TN A als auch TN B zeigen im Allgemeinen eine Performanz im oberen C1 Bereich. Bezüglich der phraseologischen Kompetenz weist TN A ein gutes Repertoire nach (breit genug) und TN B ein relativ breites Spektrum des Repertoires. Beide erhielten die Bewertung A, also die höchste Punktzahl.

Es wird ersichtlich, dass im Repertoire alle KandidatInnen unterschiedliche Kompetenzen nachweisen. Nichtsdestotrotz ist die Bewertung im 2. Prüfungsbeispiel, auch trotz Fehler, vollkommen identisch. Da GeR keine besondere phraseologische Differenzierung angibt, erweist es sich auch als unwahrscheinlich schwer, phraseologische Kompetenz niveaugerecht zu bewerten, obgleich die Beherrschung idiomatischer Wendungen als solches vorausgesetzt wird. Die Frage ist demnach: ist es nachvollziehbar, dass durchlässige Bewertungskriterien gerade im Hinblick auf die fremdsprachliche phraseologische Kompetenz angewandt werden? Ist es zielführend global, ohne einen Unterschied im monologischen und dialogischen (freies Sprechen) Bereich das Repertoire zu bewerten? Mir erscheint auch in der Praxis das phraseologische Repertoire der KandidatInnen in den meisten Fällen eingeschränkt. Es beruht meistens auf Kollokationen und nicht idiomatischen Wortverbindungen, die sich fast ausnahmslos in auswendig gelernten Floskeln der allgemeinsprachlichen kommunikativen und argumentativen Ebene bewegen. Darüber hinaus ist es äußerst selten, dass KandidatInnen über adäquate produktive idiomatische Kompetenz verfügen und wenn man den hier geschilderten Bewertungen folgt, wird es auch nicht verlangt. Das Repertoire wird nicht differenziert bewertet, somit auch nicht die phraseologische Kompetenz des monologischen und dialogischen (freien) Sprechens. Liegt die Kompetenz hinsichtlich des Repertoires der KandidatInnen der geschilderten Beispiele tatsächlich im oberen C1 Bereich? Dieser Frage wird in der Zusammenfassung der Prüfungsanalysen nachgegangen.

14.7 Zusammenfassung zum phraseologischen Inventar und zu der Messung der phraseologischen Kompetenz in Deutschsprachprüfungen

Die Analyse der Sprachprüfungen hat bewiesen, dass der phraseologischen Sprachkompetenz vorrangig implizit und im rezeptiven Kompetenzbereich bereits auf den niedrigeren Niveaustufen des GeR einiger Maßen Bedeutung zugewiesen wird. Dies spiegeln nicht nur die Texte der Prüfungsaufgaben wider, sondern auch die vorwiegend durchlässig formulierten Bewertungskriterien in den Bereichen Wortschatz und sprachliche Mittel. Bereits die Analyse

der DTZ Prüfung gab die Bestätigung, dass eine Extrahierung phraseologischer Mehrworteinheiten nach GeR Niveaustufen zielführend wäre, wodurch die Verankerung der Phraseodidaktik bereits zu Beginn des Deutscherwerbs im Unterricht gewährleistet sein könnte. Angesichts der verschiedenen Sprachprüfungen für den Hochschulzugang bestätigte sich die Annahme der Heterogenität dieser Prüfungen. Fragwürdig erscheint demnach, inwieweit der zertifizierte Sprachstand in gleichen Maßen niveaugerecht die phraseologische Kompetenz bescheinigt. Obwohl die Sprachzertifikate für den Hochschulzugang phraseologische Inhalte aufweisen, zeigen sie zunehmend Unterschiede im Umgang mit Mehrworteinheiten und in der Bewertung der Anwendung idiomatischer Ausdrücke. Oftmals wird durch Abänderungen der Originaltexte eine vereinfachte, entphraseologisierte Sprache vorgelegt, welche dem C1 Niveau – trotz Skalierung bei einigen Tests zwischen B2/C1 – nicht zu 100% gerecht wird. Demzufolge wird ein zunehmend verzerrtes Bild der tatsächlichen Sprachkompetenz zertifiziert und in Großen und Ganzem fast ausschließlich der Umgang mit Prüfungsaufgaben bescheinigt, was auf Prüfungs- und Strategietrainings aus dem Unterricht beruht. Auch die Bewertungswege sind äußerst durchlässig. Sie eröffnen einen zu großen Ermessungsspielraum der BewerterInnen. Wie kann ein am Computer aufgenommenes Gespräch objektiv beurteilt werden, indem vorwiegend Aufgaben gelöst werden, die fast ausschließlich nur ein Bild von einer derartigen Versprachlichung zeigen, auf welche Art und Weise man größtenteils Meinungen formulieren und Statistiken darstellen kann, wie es im Falle der TestDaF Prüfung ist? Wie kann die Bewertung niveaugerecht und objektiv genug sein, wenn das Repertoire der gesamten Prüfung bewertet wird, ohne differenziert auf monologische und dialogische Kompetenzen einzugehen, wie es bei der telc Deutsch C1 Hochschule tradiert wird? Wie ist die Leistung tatsächlich objektiv zu bewerten, wenn die Nuancierungen der Kompetenzbeschreibungen zu sehr schwankend sind, wie im Falle der zuletzt erwähnten zwei Prüfungen? Wie kann die schriftsprachliche Kompetenz in all seinen Facetten niveaugerecht bewertet werden, wenn Grafiken und Statistiken beschrieben werden und somit fast ausschließlich den Aufgabenstellungen entsprechende Chunks und vorformulierte Floskeln Anwendung finden? Das zeigt ausschließlich die Eingrenzung und Einschränkung einer vermuteten phraseologischen Kompetenz auf der sprachlichen Ebene der statistischen Beschreibung (s. DSH, TestDaF). Hinzu kommt, wer die Leistungen bewertet. Wenn wir erneut einen Blick auf die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung werfen, dann steht fest, dass ca. ein Viertel der Lehrkräfte kein sprachwissenschaftliches Studium abgeschlossen hat und wenn ja, nur vereinzelt auf Lehramt. Nichtsdestotrotz verfügen viele KollegInnen über Prüfer- und Bewerterlizenzen diverser Sprachprüfungen. Gewiss gelten an den Prüfungsinstitutionen Voraussetzungen, wer eine Lizenz erwerben darf, aber selbst das erscheint durchwachsen und

uneinheitlich zu sein. Oftmals reicht die Erfahrung im DaF/DaZ-Unterricht aus, aber die Prüferpraxis zeigt, dass in vielen Fällen KollegInnen Prüfungen abnehmen, die über keine einschlägige sprachwissenschaftliche Ausbildung verfügen.

Ein äußerst positives Gegenbeispiel stellt die DSD Prüfung dar. Einerseits darf die Prüfung nur an lizenzierten Schulen abgelegt werden, an denen der Unterricht an schulischen Curricula festgebunden ist und somit stufenweise abläuft. Außerdem muss der methodisch-didaktische Unterrichtsverlauf durch den Einsatz obligatorisch akademisch-sprachwissenschaftlich ausgebildeter Lehrkräfte erfolgen, die wiederum geschult und geprüft werden, um DSD Prüfungen abnehmen und bewerten zu dürfen, zu können.

Des Weiteren weist die Bewertung mündlicher Sprachkompetenz, in der die phraseologische Kompetenz vorwiegend verankert ist, durch den nicht von ExaminatorInnen gesteuerten Prüfungsablauf bestimmte Mängel auf. Auch wenn die analysierten Sprachzertifikate vorwiegend dem kommunikativen Ansatz folgen, kann die von Prüflingen gesteuerte mündliche Prüfung m.E. nicht zu einer adäquaten Bewertung der Sprechkompetenz, geschweige denn zu der Bewertung der phraseologischen Kompetenz führen. In der telc Prüfung stehen PrüferInnen im Hintergrund und lenken nur den Prüfungsablauf, können aber Fragen stellen. Bei der TestDaF Prüfung wird ausschließlich monologisch mit einem Computer „gesprochen“. Nur die DSH und die DSD Prüfung verläuft dialogisch, wobei den PrüferInnen die Möglichkeit dargeboten wird, gezielt niveau- und kompetenzgerechte Fragen zu stellen und dementsprechend zu bewerten.

Demzufolge ist das Fazit zu ziehen, dass zwar keine derartigen phraseologischen Mängel in den Prüfungen vorzuweisen sind, die der Überprüfung der Deutschkenntnisse nach skalierten Niveaustufen zwischen B2/C1 nicht gerecht wären, jedoch erweist sich ausschließlich die DSD Prüfung der Kultusministerkonferenz als einzige Prüfung, die m.E. alle Voraussetzungen erfüllt, um Deutschkenntnisse niveaugerecht zu überprüfen und nachzuweisen:

- zentralisierte Prüfung;
- gleiche Gewichtung der einzelnen Kompetenzen;
- das Ablegen der Prüfung ausschließlich durch Zulassung nach gesonderten Kriterien des Deutschunterrichts nach curricularen Vorgaben und durch akademisch ausgebildete Lehrkräfte (Deutsch/DaF/Sprachwissenschaften auf Lehramt);
- überschaubare und weniger durchlässige Bewertungskriterien sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Kompetenzbereich;
- ausführlich, mit Beispielen belegte Bewertung der schriftlichen Kompetenz auf gesonderten Bewertungsbögen;

- keinerlei oder nur vereinzelt Abänderungen (vorwiegend Kürzungen) der zu Prüfungszwecken herangezogenen Texte in den Subtests;
- ausschließlich Einzelprüfungen im mündlichen Ausdruck, sowohl monologisch als auch dialogisch;
- explizite Anführung und Bewertung der idiomatischen Kompetenz;
- gesonderte Bewertung von Wortschatz und sprachlichen Mitteln zu jeder Aufgabenstellung;
- ausschließlich einmalige Wiederholung, ausschließlich komplex;

Es wird die Auffassung vertreten, dass durch festgesetzte Vorgaben wie es im Falle der DSD Prüfungen ist, die Validität einer Prüfung und die bescheinigte Sprachkompetenz nicht weiter hinterfragt werden müssen. Zudem wäre es gewährleistet, der Heterogenität der Prüfungen entgegenzuwirken. Dazu reicht m.E. das Orientieren an dem GeR nicht aus, welcher zugleich betont, dass die Richtlinien immer wieder neu aufgegriffen und erforscht werden sollten. Sprachprüfungen für den deutschen Hochschulzugang müssten allesamt zentralisiert und einer gleichen Struktur folgen. Aktuell ist dies nicht der Fall. Es gibt zunehmend Unterschiede in der Ausrichtung der Aufgabenstellungen, in der Durchführung, in der Komplexität sowie Authentizität und in den phraseologischen Standards der Texte sowie in der Messung der niveaugerechten Kompetenzen. Es geht nicht um die Wertung, welche Prüfung gut und welche schlecht ist. Aus der Praxis betrachtet sind alle Prüfungen auf ihre eigene Art und Weise mit der Note 1 zu bewerten, solange man nicht nach weiteren Aspekten benotet. Vielmehr geht es darum, dass man kein verzerrtes Bild über die deutsche Sprache selbst, über die sprachlichen Anforderungen im Alltag, Beruf und Studium sowie über adäquate Deutschkenntnisse zeigen dürfte. In globaler Betrachtung scheitern an diesen Ansätzen die meisten Prüfungen.

In der Dissertation wird die Bedeutung der Phrasemvermittlung und der strikten Anwendung eines phraseodidaktischen roten Fadens im FSU sowie die Überprüfung phraseologischer Kompetenzen betont. Da der phraseologische und phraseodidaktische Ansatz in enger Verbindung zu den o.g. globalen Ansätzen gezählt werden, werden in der abschließenden Zusammenfassung der Arbeit neue phraseodidaktische Ansätze und Empfehlungen in Anlehnung an die Forschungsergebnisse gegeben.

15. Resümee und Ausblick: neue phraseodidaktische Ansätze und Empfehlungen

In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene phraseodidaktische Ansätze des aktuellen DaF/DaZ/DaN-Unterrichts im deutsch-ungarischen Vergleich erfasst. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen über detaillierte und historische Einblicke der DaF/DaZ/DaN-Entwicklung bis hin zu empirischen Analysen der phraseologischen Kompetenz von Deutschlernenden, der Verankerung der Phraseologie sowie der Phraseodidaktik in der Unterrichtspraxis eng verbunden mit DaF/DaZ-Lehrwerk- und Prüfungsanalysen.

Die deutsch-ungarische vergleichende Typologie des Deutschen als Fremdsprachen-, Zweitsprachen- und Nationalitätenunterricht und die Ergebnisse der praxisbezogenen Lehrkräftebefragung haben gezeigt, dass die DaF/DaZ-Ausbildung Mängel in ihren Qualitätsstandards zeigt und keiner Einheitlichkeit folgt. Bis es nicht (an)erkannt wird, dass die Lehrtätigkeit auch im DaF/DaZ-Bereich auf sprachwissenschaftlicher und (sprach)pädagogischer Basis beruht und beruhen muss, kann nicht von einer wissenschaftlichen Disziplin gesprochen werden, die nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung innehat. Fehlt dieses (An)Erkennen, bleiben theoretische und praktische Ansätze der Phraseologie und der damit verbundenen Phraseodidaktik weiterhin im Dornröschenschlaf. Nur im Einklang mit einer akademischen germanistischen Ausbildung und mit einer darauf abgestimmten pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen Lehrerausbildung können weitreichende DaF/DaZ-Ziele in Lehre und Forschung erreicht, reflektiert und im internationalen Kontext aufgegriffen sowie neue Erkenntnisse für die Fremdspracherwerbsforschung geliefert werden. Folgt man keinen sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Ansätzen, ist der Deutscherwerb von DaF/DaZ-Lernenden größtenteils zum Scheitern verurteilt, wenn man z.B. die phraseologische Fremdsprachenkompetenz der Lernenden im Allgemeinen und die phraseodidaktischen Grundkenntnisse der Lehrenden zueinander in Relation setzt.

Die empirische Untersuchung der phraseologischen Kompetenz der Lernenden lieferte ein ernüchterndes Bild. Zwar zeigte sich, dass sowohl ungarische Deutschlernende als auch Lernende in der Bundesrepublik über ein phraseologisches Wissen verfügen, jedoch bestätigte sich die aus der Praxis bekannte zunehmende phrasemfreie Versprachlichung bzw. der phrasemfreie Sprachgebrauch. Da die ungarischen SprachschülerInnen im Allgemeinen besser abgeschnitten hatten, obwohl sie sich nicht im sprachauthentischen Umfeld bewegen, konnte bestätigt werden, dass nicht nur die Dauer des Deutscherwerbs entscheidend ist, sondern auch auf den differenzierten und auf den nach curricularen Schritten aufgebauten Unterricht mehr Akzent gelegt werden muss, um über angemessene phraseologische Kompetenz bei adäquaten

Deutschkenntnissen sprechen zu können. Der bundesweite Deutschunterricht für MigrantInnen folgt momentan nur z.T. ähnlichen Ansätzen. Infolge der schnellen und mit Unterrichtsstunden überhäufteten Deutschkurse und integrativen Maßnahmen entsteht eine zunehmend phrasemfreie Versprachlichung. Die strikten Kursvorgaben lassen nicht nur zu wenig Freiraum in der Unterrichtsgestaltung zu, sondern erweisen sich durch ihre kritiklose Anlehnung an die GeR Vorgaben – vor allem in phraseologischer Hinsicht – als irreführend und mangelhaft. Ähnlich verhält es sich bei den Lehrwerken, die zwar kommunikativen Ansätzen folgen, Phraseologismen jedoch zunehmend in den passiven Wortschatz der Lernenden verbannen. Zudem wird erst ab A2/B1 Niveau auf (teil)idiomatische Ausdrücke Rücksicht genommen, nachdem auf A1 Niveau fast ausschließlich das Aneignen isolierter Wörter explizit verlangt und trainiert wird, vor allem, wenn man die Glossare der gängigen A1/A2-Lehrwerke betrachtet. Wird zu Beginn des Deutscherwerbs die Strategie vermittelt und erworben, isolierte Wörter zu lernen, fällt es Lernenden im weiteren Sprachlernprozess umso schwieriger, Phraseologismen als komplexe Einheiten in kontextueller Anwendung sich anzueignen. Demzufolge heißt es nicht umsonst, was *Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*. Aus diesem Grund muss hier ausdrücklich erneut betont werden, dass feste Wortverbindungen von Anfang an seitens der Lehrenden und seitens der kurstragenden Lehrwerke vermittelt werden müssten.

Die Analyse der regional und überregional angewandten Lehrwerke *Studio* [21] und *Aspekte neu* fällt vorwiegend positiv aus. Durch ihre überschaubare Organisation und anhand ihrer vielseitigen Ergänzungsmaterialien regen sie zum sprachlichen Handeln an und ermöglichen sowohl einen linearen Unterrichtsverlauf als auch autonomes, autodidaktisches Lernen. Sie bestreben allesamt eine systematische Wortschatzarbeit, was jedoch Phraseologismen betreffend nicht auf allen Niveaustufen des GeR wahrgenommen werden kann. Eindeutig zeigte sich, je höher die Niveaustufe, desto mehr Phraseologismen gewinnen an Vermittlungsrelevanz, jedoch nicht alle Phrasentypen. Die Lehrwerkreihe *Aspekte neu* zeigt einen auf Niveaustufen schrittweise aufbauenden, systematischen und bewussten Umgang mit Idiomen. Bei der Vermittlung mangelt es an manchen Stellen an Kontextualisierung, zudem muss kritisch bewertet werden, dass unterhalb des C1 Niveaus der Einsatz deutschsprachiger Literatur in den meisten Lehrwerken rudimentär zu bewerten ist. Des Weiteren konnte nur eine Teilrelation mit dem Kernbereich des empfohlenen phraseologischen Optimums festgestellt werden. Demnach werden an dieser Stelle folgende Empfehlungen zu neuen phraseodidaktischen Ansätzen gegeben:

- 1) *Wie*: der bewusste Umgang, die Verankerung und die systematische, eine sich an die phraseodidaktischen Schritte anlehrende Schulung von festen, (teil)idiomatischen Wortverbindungen ab A1 Niveau;
- 2) *Was*: phraseologischer Grundwortschatz in Anlehnung an einen extrahierten Wortschatz zu GeR Niveaustufen (s. Anhang 3), mit niveaugerechten rezeptiven und produktiven Relevanzen;
- 3) *Wodurch*: authentisch-kontextbezogene Wortschatzarbeit (explizite Phrasenschulung) mit abschließender Überprüfung erworbener Phraseologismen in Form von alternativen Evaluationsmöglichkeiten;
- 4) *Mithilfe von*: einem auf GeR Niveaustufen und auf die jeweiligen Prüfungsziele abgestimmten Operatorenkatalog (s. Anhang 4), sinngemäßen Glossaren und ergänzenden Übungsformen (z.B.: Lese- und Schreibtagebücher zur ausgewählten Literatur, das Führen von Briefheften s. Anhang 5);

Der (1) bewusste und systematische Umgang mit Phraseologismen sollte stets zu Beginn des Deutscherwerbs erfolgen. Die Bewusstmachung zum phraseologischen Sprachgebrauch der Lernenden geht aus dem phraseodidaktischen Bewusstsein der Lehrenden hervor. Der zu vermittelnde und erlernende eigentliche Wortschatz und somit auch der phraseologische Wortschatz sollen durchgängig ab dem A1 Niveau kontextgebunden und Wortverbindungen als Einheiten angeboten werden. Der primäre Schritt ist somit zugleich, Lernende für Wortverbindungen zu sensibilisieren, durch z.B. einfache farbliche Hervorhebungen im Text, mit Umschreibungen durch bereits erworbene isolierte Wörter in Kombination mit Wörterbucharbeit, damit die phraseodidaktischen Schritte im Unterrichtsverlauf realisiert werden können. So ist die Verankerung phraseologischer Mehrworteinheiten im Bewusstsein von Anfang an gewährleistet, worauf die weiteren phraseodidaktischen Schritte systematisch aufbauen können. Dadurch ist es auch dem entgegenzuwirken, dass SchülerInnen auf höheren Niveaustufen kein oder nur wenig Verständnis dafür aufbringen, warum bestimmte Einheiten nur in Kombination auftreten, wie sie zu verstehen und zu gebrauchen sind. Denn nach der Automatisierung einer Wendung als Einheit folgt eine zeitlich versetzte Bewusstmachungsphase, in der man darauf hinsteuert, wie die Einheit kontext- und situationsgebunden anzuwenden ist (vgl. Reder 2017). Das Wiederholen und Verbinden des bereits erworbenen und neuen Wortschatzes mit bekannten Elementen sind ausschlaggebend.

Wortverbindungen, vor allem auch modifizierte sollen aufgegriffen, neu gruppiert und klassifiziert werden. Im Falle des Beispiels *Geld verdienen* aus den Lehrwerkanalysen zu *Studio [21]* bedeutet dies beispielsweise, dass die Kollokation als Einheit zu vermitteln ist, auch als Einheit im Glossar vorzufinden sein sollte und durch die Ergänzung mit weiteren Phraseologismen, wie z.B.: *Geld ausgeben*, *Geld zum Fenster hinauswerfen* neu gruppiert werden soll. Somit wäre ein System in der Wortschatzarbeit eingeführt, welches im mentalen Lexikon der Lernenden nicht nur einen neuen Zugang zum sowohl passiven als auch zum aktiven Wortschatz ermöglicht, sondern zu einer ausgeprägten fremdsprachlichen phraseologischen Kompetenz beiträgt.

Gewährleisten kann man dies durch (2) einen phraseologischen Grundwortschatz. Dieser Grundwortschatz kann folgendermaßen zusammengestellt werden: das Rahmencurriculum der Integrationskurse sowie der online Duden umfassen 2400 lexikalische Einheiten zum B1 Grundwortschatz. Dabei werden Einzelwörter berücksichtigt. Extrahiert man die zu den Lexemen zugehörigen festen Wortverbindungen und gleicht man diese bzgl. ihres usuellen Charakters mit online Korpora, wie z.B. DWDS oder dem Wortschatzlexikon der Uni Leipzig (bis zur Häufigkeitsklasse 20) ab, ist ein Ausgangskorpus gegeben. Dieses Korpus sollte weiter differenziert, nämlich den Komponenten der festen Wortverbindungen, den einzelnen Niveaustufen und den rezeptiven sowie produktiven Kompetenzstufen zugeordnet werden. Das ermöglicht *Profile Deutsch*, indem man die Einträge überprüft, welche Komponente eines Phrasems zur welchen Niveaustufe im rezeptiven und produktiven Bereich gehört. Dadurch ist auch die explizite Aufnahme von Kollokationen in den phraseologischen Grundwortschatz möglich. Reder (2015: 84) betont die Wichtigkeit der Erstellung eines phraseologischen Grund- und Aufbauwortschatzes und weist zudem auf die immense Bedeutung der damit verbundenen Kollokationsschulung hin, da das Erlernen von Kollokationen nicht umgangen werden kann. Dem schließe ich mich an und somit wurden beim Erstellen eines exemplarischen phraseologischen Grundwortschatzes nach den oben beschriebenen Klassifikationskriterien auch Kollokationen berücksichtigt. Das Beispiel zum phraseologischen Grundwortschatz (vgl. Anhang 3) umfasst Einträge zu Nomina des Buchstaben A als bedeutungstragende Komponente aus dem o.g. B1 Grundwortschatz und soll als Ansatz für weiterführende Forschungen dienen. Eine vollständige Auflistung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine weiterführende Möglichkeit wäre, je nach Grad der Idiomatizität zu klassifizieren bzw. den GeR Niveaustufen die Erwerbsrelevanz einzelner Phraseologismen zuzuordnen. Diese Zuordnung führt jedoch m. E. zu erneuten irreführenden Nuancierungen, wie z.B. in der Bewertung phraseologischer Kompetenzen in Sprachprüfungen sowie in der Klassifikation lexikalischer Kompetenzen des GeR. Das bedeutet, dass in der exemplarischen Wortschatzliste sowohl voll- als auch

teilidiomatische Wendungen ihren Platz haben, die trotz GeR Richtlinien (Idiome erst in den Kann-Beschreibungen des C1 Niveaus) auch bereits zu niedrigeren Niveaustufen zugeordnet wurden, denn letztendlich wird das Ziel verfolgt, der phrasemfreien Versprachlichung im FSU entgegenzuwirken.

Die phrasenreiche-authentische Versprachlichung sowie der phraseologische Sprachgebrauch werden durch (3) phrasenreiche-authentische Texte in einer expliziten, phraseologischen Wortschatzarbeit im Sprachunterricht ermöglicht. Die Wortschatzarbeit soll aus den Texten schöpfen und auf sie aufbauen sowie möglichst einer einheitlichen Struktur folgen. Darunter versteht sich z.B. das Führen eines *Lese- und Schreibtagebuches* und/oder eines *Briefheftes (Aufsatzheftes)*. Die Auswahl eines literarischen Werkes wäre auf jeder Niveaustufe zu befürworten, was das gemeinsame (literarische) Lesen und das Führen eines daran anknüpfenden Lese- und Schreibtagebuches beinhaltet. Das ermöglicht nicht nur eine lineare und systematische Phrasenschulung nach phraseodidaktischen Schritten, sondern fördert das LV, die interkulturellen und landeskundlichen Kompetenzen sowie das autonome Lernen. Das Führen eines Briefheftes ist eher dem Erreichen des Kurszieles gewidmet, dass man z.B. den schriftlichen Prüfungsteil einer Prüfung besteht. Dabei liegt der Akzent also auf dem Prüfungsteil Schreiben und es handelt sich um schriftsprachliche Trainingseinheiten, die dank ihrer Form ebenso einen linearen Ablauf im Unterricht ermöglichen, wie ein Lese- und Schreibtagebuch. Beide Formen wurden bzw. werden meinerseits im Unterricht erprobt, um zu Aufschlüssen zu gelangen, inwieweit die allgemeinen Teilfertigkeiten und die phraseologischen Kompetenzen sich verbessern und erweitern lassen. Die nachstehenden Schilderungen sind keine Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Es handelt sich bei ihnen lediglich um Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis, die zu weiterführenden phraseodidaktischen Ansätzen anregen. Sowohl das Lese- und Schreibtagebuch als auch das Briefheft erwiesen und erweisen sich als zielführend, da diese ergänzenden Unterrichtsformen die TN individuell fördern.

Zum *Lese- und Schreibtagebuch* wurde das Buch von *Anna Portz (2014): Die alte Truhe. Geschichten eines Kriegskindes* z.T. didaktisiert und in den Unterricht der im Kapitel 8. erwähnten IHF Sprachlernklassen eingebettet. Der neunmonatige Kurs erzielte das Ablegen eines C1 Sprachzertifikates für den Hochschulzugang. Das Eingangsniveau der TN zu Beginn des Kurses Oktober 2017 lag bei B1.1/B1.2. Insgesamt nahmen 30, vorwiegend aus Syrien geflüchtete Personen am Kurs teil, die das vorrangige Ziel hatten, nach dem Sprachkurs ein deutschsprachiges Studium aufzunehmen. Der Kurs bot uns Lehrkräften individuellen Freiraum zur Unterrichtsgestaltung an, daher wurde meinerseits der Entschluss gefasst, neben den kurstragenden Lehrwerken durchgängig das Lese- und Schreibtagebuch zur erwähnten

Literatur zu führen bzw., da es sich um eine Erprobung handelte, das Buch gemeinsam zu lesen und mithilfe von ergänzenden Materialien den Deutscherwerb intensiver voranzubringen. Dabei wurde der phraseologischen Kompetenz und der phraseologischen Wortschatzarbeit eine besondere Rolle zugewiesen. Im Anhang wird in Form eines Aufgabenblattes ein Beispiel angeführt, wie die Arbeit mit und an Auszügen aus dem Buch aussah (vgl. Anhang 5). Letzten Endes sprechen die Ergebnisse für sich. Am Ende des Kurses haben im Juni 2018 insgesamt 20 TN die *telc Deutsch C1 Hochschule* Prüfung abgelegt. In der Sprachlernklasse 1 (ohne Lese- und Schreibtagebuch) hat von 10 SchülerInnen 1 Person die Prüfung erfolgreich abgelegt. In der Sprachlernklasse 2 (mit Lese- und Schreibtagebuch) haben von 10 SchülerInnen 6 Personen die Prüfung komplex ablegen können. Der einzige Unterschied außer dem Ablaufplan und den kurstragenden Lehrwerken war im Kursablauf das Einführen des o.g. Lese- und Schreibtagebuches bzw. das Lesen des Buches mit ergänzenden Aufgaben. Wie bereits erwähnt, gilt dies nicht als Beleg für eine empirische Untersuchung. Nichtsdestotrotz regen die Ergebnisse zum Nach- und Umdenken bzgl. der (literarischen) Textarbeit im Deutschunterricht an, vor allem im Hinblick auf die phraseologische Kompetenz und auf die methoddidaktischen Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht. Weiterführend lässt sich das Lese- und Schreibtagebuch auch im ungarischen DaN-Unterricht gut anwenden, da das Buch von einem ungarndeutschen Mädchen handelt, das nach dem Zweiten Weltkrieg aus Ungarn vertrieben wurde und als Flüchtlingskind in Deutschland eine neue Heimat fand. Auch vor diesem Hintergrund wurde das Buch im Unterricht mit Geflüchteten eingesetzt. Weitere phraseodidaktische Ansätze für den ungarischen DaN-Unterricht werden durch Koppelung von Mundarttexten und standarddeutschen Texten ermöglicht, indem z.B. Mundarttexte erstmalig gehört, dann gelesen und im Nachhinein in der standarddeutschen Abfassung bearbeitet werden. Dabei ist sogar ein Abgleich zwischen ungarndeutschen und deutschen Phraseologismen möglich sowie eine Art dreisprachiger Zugang zur Erweiterung der phraseologischen Kompetenz, nämlich der phraseologische Zugang in der ungarndeutschen Mundart, in der standarddeutschen Variante und auf Ungarisch. Dazu dient als Veranschaulichung im Anhang das Aufgabenblatt zum Mundarttext „*Ti pesepenger Leit*“ / *Die Besenbinder Leute* (vgl. Anhang 6).

Der Ansatz des *Briefheftes* besteht darin, nach Vorentlastung der Schreibaktivität durch in vorangegangenen Unterrichtseinheiten erworbene feste Wortverbindungen (speziell für Briefe der prüfungsrelevanten Themen), die phraseologische Kompetenz der TN auch individuell zu fördern. Diese Methode eignet sich sehr gut als Hausaufgabenergänzung und kann ohne zeitliche Einschränkung bearbeitet werden. Das Augenmerk liegt auf der Anwendung phraseologischer Mehrworteinheiten in schriftlichen Aufgaben und auf der individuellen Schreibkompetenz der TN. Durch die individuelle Korrektur, welche möglichst eine Zweistifte-

Korrektur sein sollte, wird ermöglicht, TN zur Selbstkorrektur bereits bekannter Wörter, Wortverbindungen anzuregen und dadurch den Fokus auf die schon gelernten Strukturen zu richten. Fehler der „Experimentierfreude“ sollten vorerst unauffällig, z.B. mit einem Bleistift korrigiert werden (vgl. Brinitzer et al. 2013: 47).

Die kurz geschilderten methodischen Herangehensweisen zur Erweiterung der phraseologischen Kompetenz dienen auch gleichzeitig der Überprüfung des rezeptiven und produktiven phraseologischen Könnens. Sie sind alternative Evaluationsmöglichkeiten, die Rückschlüsse über den individuellen Lernfortschritt geben und in phraseodidaktischer Hinsicht dem Lehrenden Einblicke in die Erweiterung der phraseologischen Kompetenz der SchülerInnen verschaffen sowie den eigenen Unterricht reflektieren.

Weitere kommunikativ-spielerische Übungen zur Evaluation bzw. zur Erweiterung phraseologischer Kompetenzen, die in der Praxis Erfolg zeigten, sind z.B.: *Phrasem-Tabu-Spiel*¹⁴⁶, *Phraseme-Zeichnen-Spiel*¹⁴⁷, *Wie viele Wortverbindungen kenne ich mit dem Wort X*¹⁴⁸, *Memix – Das verdrehte Sprichwort-Memo*¹⁴⁹ sowie *Remix – Rekonstruktionsspiel zu kontextualisierten verdrehten Wortverbindungen*¹⁵⁰. Besonders die ersten drei Übungsvarianten eignen sich auch für eine explizite Kollokationsschulung, bei der das Ziel im Ausbau der Blockabrufbarkeit von Kollokationen bei LernerInnen besteht. Voraussetzung ist jedoch, dass zuvor Kollokationen bereits als Einheit präsentiert und eingeübt worden sind (vgl. Reder 2001: 7).

Mit Hilfe (4) eines auf GeR Niveaustufen abgestimmten und an die jeweiligen Prüfungsziele ausgerichteten Operatorenkatalogs mit einem z.T. phraseologischem Inventar wird zudem nicht nur die erwartete Sprechhandlung realisiert, sondern auch der expliziten Erweiterung phraseologischen Wortschatzes zu der jeweils geprüften Niveaustufe beigesteuert. Ein auf diese Zielsetzungen aufgebauter Operatorenkatalog, wobei die Grenzen zwischen den Niveaustufen fließend zu betrachten sind, erleichtert nicht nur der Lehrkraft und den PrüfungskandidatInnen

¹⁴⁶ nach dem Tabu-Spiel; Ein Spieler erklärt eine Wortverbindung und darf weder eines der 5 Tabuwörter noch eine Komponente der gesuchten Wortverbindung verwenden; z.B. *den Teufel an die Wand malen* (Tabuwörter: Lucifer, Mauer, zeichnen, Farbe, Unglück)

¹⁴⁷ Wortverbindungen, z.B. *jmdn. an der Nase herumführen* an die Tafel zeichnen, die TN raten;

¹⁴⁸ Die Lehrkraft nennt eine Komponente, die bereits im Wortschatz der TN gefestigt ist. Die Aufgabe besteht darin, innerhalb z.B. 60 Sekunden so viele zusätzliche Komponente aufzuschreiben, mit denen eine Wortverbindung gebildet werden kann. Besprochen wird im Plenum. Z.B.: *kriegen (Hunger, Angst, Besuch, in die Finger, kalte Füße etc.)*

¹⁴⁹ vgl. *Memix – Das verdrehte Sprichwort-Memo*. Grafik Werkstatt-Trading GmbH. Nordhorn. www.gwbi.de

¹⁵⁰ vgl. dazu den auch im Fragebogen angewandten Text aus dem Buch von Jan Zerbst; TN sollen kontextualisierte, verdrehte Redewendungen rekonstruieren. vgl. ZERBST, Jan (2014): *Der Affe fällt nicht weit vom Stamm*. Lap-pan. Oldenburg.

den Umgang mit Prüfungsaufgaben, sondern trägt auch zur Erweiterung des phraseologischen-prüfungsrelevanten Wortschatzes bei (vgl. Anhang 4).

Die einerseits aus den empirischen Untersuchungen, andererseits aus der Lehr- und Prüferpraxis gewonnenen und an dieser Stelle angeführten phraseodidaktischen Ansätze sollten aufgegriffen, differenziert und weiter diskutiert werden, um dadurch, ggf. auch durch ihre Anwendung, dem weitestgehend phrasemfreien DaF/DaZ-Unterricht sowie der „Entphraseologisierung“ der z.T. einen phrasemfreien Sprachgebrauch zertifizierenden Sprachprüfungen entgegenwirken. Denn auch die Untersuchung der meist verbreiteten Sprachprüfungen in der Bundesrepublik und über ihre Grenzen hinaus zeugt darüber, dass trotz GeR Kompetenzempfehlungen bereits auf niedrigeren Niveaustufen einer impliziten Überprüfung rezeptiver-phraseologischer Kompetenz nachgegangen wird. Die Analysen führten zu einer weitestgehend kritischen Betrachtung der Heterogenität der Prüfungen und des unterschiedlichen Umgangs mit Phraseologismen sowie der durchlässigen Bewertung der Anwendung von idiomatischen Ausdrücken, was wiederum einen enorm großen Ermessungsspielraum nach individuellen Kompetenzen der PrüferInnen und BewerterInnen eröffnet. Nach welchen Standards sich Sprachprüfungen richten sollten, um auch in phraseologischer Hinsicht adäquate und niveaugerechte Sprachkenntnisse zu zertifizieren, wurde im vorletzten Kapitel ausführlich beschrieben und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden.

Mit den vorliegenden Untersuchungen wurden vorherrschende phraseodidaktische Ansätze aufgegriffen und auf ihre Verankerung im gängigen DaF/DaZ-Unterricht im Vergleich zum ungarischen Deutschunterricht überprüft, um darstellen zu können, dass phraseologisches Wissen sich in der Lernaltersprache manifestieren muss, damit keine phrasemfreie Versprachlichung tradiert und zertifiziert wird, in der „das eine Klischee das andere jagt“.

16. Literaturverzeichnis

ABEL, A./STUFLESSER, M./PUTZ, M. (2006): Tagungsband Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen, S. 33 ff.

AKHVLEDIANI, Neli (2018): Analyse und Beurteilung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache im Sprachenzentrum der Staatlichen Schota Rustaveli Universität Batumi. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*. American Research Institute for Policy Development. URL: http://jflcc.com/vol-6-no-1-june-2018-abstract-3-jflcc#j_menu [03.01.2019]

ALBERT, R./MARX, M. (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Narr: Tübingen.

AUGST, Gerhard (2017): Von der idiomatischen Wendung zum Common Sense – Überlegungen zur Phraseodidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1/2017.

BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage – April 2015. Druck-Buch-Verlag. Paderborn.

BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015. Druck-Buch-Verlag. Paderborn.

BAMF (2018): Schlüsselzahlen Integrationskurse 2017. Stand April 2018.

URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselfzahlen-integrationskurse.pdf?__blob=publicationFile [01.05.2018]

BAMF (2018): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen. Februar 2018.

URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2018.pdf?__blob=publicationFile [01.05.2018]

BERGEROVÁ, H. (2007): »Überlegungen zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht. Ein Didaktisierungsvorschlag«. In *Aussiger Beiträge*, 1:163-178.

BERGEROVÁ, Hana (2005): Phraseologievermittlung im DaF-Unterricht? – Auf jeden Fall! Aber wie? In: Bergerová, H./ Cornejo, R./ Haring, E. (Hrsg.): *Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls Germanistik*. Ústi nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. S.56-70.

BERGMANN, R./STRICKER, S. (2005): *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Universitätsverlag Winter. Heidelberg.

BEYER, J. (2003): „Feste Wendungen – untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit in DaF Unterricht«. In J. Korěáková and J. Beyer (Hrsg.). *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*: Hradec: Universitätsverlag, 68-84.

BOT, Krisztina (2015): *Tanulmányi Kalauz. Az osztatlan tanárképzéshez*. ELTE, Tanárképző Központ, Budapest.

BŘENEK, O. (2017): *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich am Beispiel der jüngeren Generation*. Frank & Timme GmbH. Berlin.

- BRINITZER, M./HANTSCHHEL, H-J. et.al. (2013): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Klett. Stuttgart.
- BURGER, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 3. neu bearbeitete Auflage. Berlin.
- BURGER, H./DOBROVOL'SKI, D./KÜHN, P. and NORRICK, N. (Hrsg.) (2007): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research. Berlin, New York: De Gruyter.
- BURGER, Harald (1998): Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BURGER, Harald/BUHOFER, Annelies/SIALM, Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York.
- CACCIARI, C. (1993): „The Place of Idioms in a Literal and Metaphorical World“ in: Cacciari, C./Tabossi, P. (Hg.): Idioms: processing, structure and interpretation. Hillsdale: 27-58.
- CANISIUS, Peter/KNIPF, Erzsébet (1996): Textgrammatik, ein Einführungskurs, ein Lehr- und Arbeitsbuch für Anfänger. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- CASPER-HEHNE, Hiltraud/KOREIK, Uwe/MIDDEKE, Annegret (Hrsg.) (2006): Die Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven. Universitätsverlag Göttingen. Göttingen.
- CHAUDHURI, A./ARTZFELD, H. (2000): Das Bildungssystem in Ungarn. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit. 43. S. 4417.
- CHITA, Anna (2009): Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B2 und C1 und ihre Validität. Universität Augsburg.
- CHRISOU, M. (2012): Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes. Hamburg: Dr. Kovač.
- CHRISOU, M./MAKOS, E. (2018): Zum Bekanntheitsgrad erwerbsrelevanter Phraseme des Deutschen. Eine Untersuchung bei Germanistik-Studierenden an der Nationalen Kapodistrias-Universität Athen. In: Linguistik online, 2018.
- CLAUSS, Cornelia (2007): Phraseologismen in der Lautsprache und in der Deutschen Gebärdensprache. Der Versuch eines kontrastiven Vergleichs beider Sprachen – Magisterarbeit. GRIN. Norderstedt. S. 33-48.
- DE CILLIA, Rudolf (2017): Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 2. 2016-17. Bundesministerium für Bildung. Wien.
- DEGENER, Janna Lena (2010): Zwischen Wechselpräpositionen und Artikelverwirrung, Weltentdeckung und Menschenvielfalt, vollem Terminkalender und leerer Geldbörse. So arbeiten DaFler und DaZler. In: Arbeitsmarkt. Bildung | Kultur | Sozialwesen. Nr. 4, 2010, S. III–IIX.

DONALIES, E. (2009): Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

DSD (2010): Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK. Niveaustufen A2, B1, B2, C1.

DSD (2005): Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK.

EISMANN, Wolfgang: Phraseologie. In: Jachnow, Helmut (Hrsg.): Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen. Wiesbaden: Harrassowitz 1999. S.321-366.

ENDER, A./KAISER, I. (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 39/2, 266–295.

FaDaF (Hrsg. von einer Arbeitsgruppe im Auftrag des FaDaF) (2001): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer. Castrop Rauxel.

FELD-KNAPP, Ilona (2015): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna Katalin/Feld-Knapp Ilona et.al. (2015): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6. ELTE. Budapest. S. 7-38.

FLEISCHER, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen.

FÖLDES, Csaba (1996): Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge. Heidelberg.

FÖLDES, Csaba (2007): Phraseme mit besonderer Struktur. In: BURGER, Harald u. a. (Hrsg.): Phraseologie. Berlin/New York, S. 424-435.

FÖLDES, Csaba (2002): Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon - a nyelvpolitika tükrében. In: Nyelv-nyelvvédelem-oktatás. Magyar Tudomány, 2002/2. S.184.

FÖLDES, Csaba (Hrsg.) (1992): Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung. Wien.

FÖLDES, Csaba (Hrsg.) (1993): Germanistik und Deutschlehrausbildung. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule von Szeged. Szeged/Wien.

FÖLDES, Csaba (Hrsg.) (2009): Phraseologie disziplinär und interdisziplinär. Tübingen.

FÖLDES, Csaba (1990): Die Bibel als Quelle phraseologischer Wendungen. In: PROVERBIUM. Yearbook of International Proverb Scholarship. – The University of Vermont 7 (1990). – S. 57-75.

GAUS, Günter (1964): Fernsehsendung – Zur Person. Hannah Arendt.
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=J9SyTEUi6Kw> [10.01.2018]

GLABONIAT, Manuela/ MÜLLER, Martin/ RUSCH, Paul/ SCHMITZ, Helen/
WERTENSCHLAG, Lukas (2017): Profile deutsch. Klett. Stuttgart.

(GER) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen
(2001). Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern
Languages Division. Berlin: Langenscheidt.

GRASS, Günter (2002): Im Krebsgang. Steidl. Göttingen. S. 7.

GRIESSHABER, W. (2001): Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. In:
Jahrestagung; 28, Deutsch als Fremdsprache; Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?
Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 58. Becker-Kuns. Dortmund. S. 102-114.

GRÜNEWALD, Matthias (2012): Phraseologie und Phraseodidaktik (1). Hokkaido
Universität.

GRÜNEWALD, Matthias (2012): Phraseologie und Phraseodidaktik (2). Hokkaido
Universität.

GÜNDOĞDU, Mehmet (2007): Die Behandlung der Phraseologismen im Unterricht Deutsch
als Fremd- und Zweitsprache. In: DaZ, 2/2007, 11-18.

HALLSTEINDÓTTIR, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschen
Phraseodidaktik.

HALLSTEINDÓTTIR, E./ŠAJANKOVÀ M./QUASTHOFF, U. (2006): »Phraseologisches
Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und
Geläufigkeitsuntersuchungen«. In Linguistik online, 2:1-20.

HALLSTEINDÓTTIR, Erla (2001): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der
Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. 350 S. Dissertation an der Universität
Leipzig.

HALLSTEINDÓTTIR, Erla (2002): Das Verstehen unbekannter Phraseologismen in der
Fremdsprache Deutsch. In: Hartmann, Dietrich/Wirrer, Jan (Hrsg.): Wer A sagt, muß auch B
sägen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen
Arbeitskreis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 161-176.

HARTMANN, D./SCHLOBINSKI, P. (2005): Phraseologismen und ihre Varianten. Bd. 5.
Seelze (= Der Deutschunterricht 5).

HÄCKI BUHOFER, A. (1999): „Psycholinguistik der Phraseologie“. In: Fernandez
Bravo/Behr/Rozier (Hrsg.); 63-75.

HEINTEL, Erich (Hrsg.) (2005): Johann Gottfried Herder. Sprachphilosophie. Ausgewählte
Schriften. Felix Meiner Verlag. Hamburg. S. 115.

HELBIG, G. et. al. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. de
Gruyter. Berlin.

- HESSKY, Regina (1998): Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wimmer, R./Berems, F. (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen. S. 255-261.
- HESSKY, R./KNIPF, E. (1998): Ein Textbuch zur Lexikologie. Band I. Holnap Kiadó. Budapest.
- HESSKY, R. (1997). „Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF». In *DaF*, 3:139-143.
- HESSKY, Regina/ ETTINGER, Stefan (1997): Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HESSKY, Regina (1989): Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: GRÉCIANO, Gertrud (Hrsg.): Europhras 88. Strasbourg, S. 195-204.
- HESSKY, Regina (1987): Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch. Nimeyer. Tübingen.
- HUNEKE, H.-W./STEINIG, W. (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- HUTTERER, Claus Jürgen: (1991) Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In: Aufsätze zur deutschen Dialektologie (= Ungarndeutsche Studien 6). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. 253–280.
- HÜMMER, Christiane (2006): Semantische Besonderheiten phraseologischer Ausdrücke – korpusbasierte Analyse. Potsdam.
- JAZBEC, S./ ENČEVA, M. (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. In: *Porta Linguarum*. 17/2012. S. 153-171.
- JESENŠEK, Vida (2008): Begegnungen zwischen Sprachen und Kulturen Beiträge zur Phraseologie. Bielsko-Biala: Akademia Techniczno-Humanistyczna.
- JESENŠEK, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. Maribor. In: *Linguistik online*, 27, 2/06
- JUSKA-BACHER, Britta (2006). Phraseologische Befragungen und ihre statistische Auswertung. *Linguistik Online*, 27(2).
- KAST, B./NEUNER, G. (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt. Berlin.
- KLEMM, K./ZORN, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. 1. Auflage. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. URL: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf
- KNIPF-KOMLÒSI, E./RADA, R./BERNÀTH, CS. (2006): Aspekte des Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Bölcsész Konzorcium. Budapest.

- KNUBMANN, Catrin (2012): Das spannungsvolle Verhältnis von Journalismus und PR. Diplomica Verlag, Hamburg.
- KOLLER, Barbara (1993): Aussiedler nach dem Deutschkurs: Welche Gruppen kommen rasch in Arbeit? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S. 209.
- KREKELER, Christian (2002): TestDaF und DSH – ungleiche Sprachtests im Vergleich. In.: ELiSe, Jahrgang 2, Heft 2, 2002. S. 19-50.
- KÜHN, Peter (2007): Phraseologie des Deutschen: Zur Forschungsgeschichte. In: BURGER, Harald u. a. (Hrsg.): Phraseologie. Berlin/New York, S. 619-643.
- KÜHN, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht. Heft 15. S. 10-16.
- KÜHN, Peter (1996): Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch Heft 15: S. 10-16.
- KÜHN, Peter (1994): Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. In: SANDIG, Barbara (Hrsg.): EUROPHRAS 92. Bochum, S. 411-428.
- LDU (Hrsg.) (2010): Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. LDU. Budapest.
- LDU (Hrsg.) (2011): Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. LDU. Budapest.
- LEVORATO, M. C./CACCAIRI, C. (1992): „Children’s comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity“ in: Journal of Child Language 19/2: 415-433.
- LORENZ-BOURJOT, Martine/LÜGER, Heinz-Helmut (2001) (eds.): Phraseologie und Phraseodidaktik. Wien, Edition Praesens: 87–104. (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4).
- LÜGER, Heinz-Helmut (2019): (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61, 51-82.
- LÜGER, H.-H. (1999): Satzwertige Phraseologismen – Eine pragmlinguistische Untersuchung. Wien: Ed. Praesens.
- LÜGER, H.-H. (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 32: 69-120.
- LYRA, Friedrich Wilhelm (1845): Plattdeutsche Briefe, Erzählungen und Gedichte. Osnabrück. S. 4-5.
- MAGYAR, István (2004): Ráklépésben. Európa Könyvkiadó. Budapest. S. 7.

MELCHIOR, W. (2011): Skript – Einführung in die Sprachdidaktik. Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache. Sprachentwicklung, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren. LMU München.

MIDDEKE, Annegret/SCHMIDT, Julia (2009): Kernprobleme osteuropäischer Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. In: Bürgel, Matthias / Umland, Andreas (Hrsg.): Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV: Chancen und Hindernisse internationaler Bildungs Kooperationen. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang 2009, 49–63.

MOHLER, Ph. Peter/PORST, Rolf (1996): Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen. Einführung in das Thema. In: Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen. Band 9 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. S. 7-15.

MORVAI, Edit (2006): In kleinen Schritten zum freien Sprechen. In: DUfU. 21/1-2. S. 66-76.

NEULAND, E./SHLOBINSKI, P. (Hrsg.) (2018): Handbuch. Sprache in sozialen Gruppen. de Gruyter. Berlin

PALM, Christine (1997): Phraseologie. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

PAUL, R. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: HELBIG, G. et. al. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. de Gruyter. Berlin. S. 1544-1550.

PERLMANN-BALME, M./PLASSMANN, S./ZEIDLER, B. (2009): Deutsch Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung. Goethe Institut e.V. und telc gGmbH. Deutschland. URL: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pr%C3%BCfungshandbuch.pdf [09.03.2019]

PORTZ, Anna (2014): Die alte Truhe. Geschichten eines Kriegskindes. Novum Verlag.

REDER, Anna (2017): Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken. Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache; URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/lic.html> [09.03.2019]

REDER, Anna (2013): Kollokationen in Theorie und Praxis. Universität Pécs. Philosophische Fakultät. Fachbereich Angewandte Linguistik. Pécs.

REDER, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest. UDV: 101-128.

REDER, Anna (2008a): "Erkennen DaF-Lernende Kollokationen?" In: Scheibl, György (ed.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Szeged, Grimm: 105–115.

REDER, Anna (2008b): "Eine Stunde halten – Kollokationen in der Schullexik". In: Canisius, Peter / Hammer, Erika (eds.): 50 Jahre Germanistik in Pécs. Wien, Praesens: 159-179.

REDER, Anna (2006): "Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik". Linguistik online. 28/3/06: 157–176.

REDER, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Praesens Verlag. Wien.

REDER, Anna (2001): Ein heißer Tipp – oder Kollokationslernen durch eine Ganzschrift. In: Buhofer Häcki, A./Durco, P. (Hrsg.): Wortschatz: Aneignung und Unterricht. IDT Publikation. Luzern.

RO-DT (2015): Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen. URL: <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisser-fuer-den-hochschulzugang.html> [30.11.2018]

RÖSCH, Heidi (2001): Handreichung – Deutsch als Zweitsprache. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin.

SADIKAJ, Sonila (2009): Die Rolle der konzeptuellen Metapher bei der Aneignung von phraseologischer Kompetenz im universitären DaF-Unterricht. Metaphorische Konzepte in ausgewählten Somatismen des Deutschen und Albanischen. Universität Tirana.

SCHLOBINSKI, Peter (2005): Pass auf, sonst kriegste heiße Ohren! Zur Schematisierung von kriegten-Konstruktionen. In: Phraseologismen und ihre Varianten. Bd. 5. Seelze (= Der Deutschunterricht 5). S. 15-25.

SHLOBINSKI, P./KOHL, G./LUDEWIGT, I. (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag. Opladen.

SCHLOBINSKI, P. (1996): Empirische Sprachwissenschaft. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Opladen.

SCHLÖMER, Anne (2002): Phraseologische Wortpaare im Französischen: "sitôt dit, sitôt fait" und Vergleichbares. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

SCHMALE, Günter (2009): Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs – Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten Analyse deutscher Talkshows. In: Bachmann-Stein, Andrea/Stein, Stefan (eds.) (2009): Mediale Varietäten – Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 13: 149-179.

SICK, Christine (1993): Adverbiale Phraseologismen des Englischen. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

STEIN, S./LENK, H. (2009): Phraseologismen in Textsorten. 4. Konferenz Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. AG 10.

STORCH, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Fink Verlag. München.

STÖCKL, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte. Theorien. Analysemethoden (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 3). Berlin: de Gruyter.

TAKÁCS, Gerda (2013): A német nemzetiségi oktatás helyzete napjainkban. In: Neveléstudomány. ELTE BTK. Budapest. S. 76-89.

TARGONSKA, Joanna (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? In: Linguistik online. 2014.

TELC (2014): Handbuch. Deutsch Hochschule. C1. telc gGmbH. Frankfurt am Main.
URL: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/telc_deutsch_c1_hochschule_handbuch.pdf

TERESTYÈNI, Tamás (2000): Az idegennyelv tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. In: Educatio, 4/2000. Budapest. S. 651-667.

WODJAK, Barbara (1996): Redewendungen und Sprichwörter. Ein Buch mit 7 Siegeln? Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Deutsch Heft. 1996/2. S. 4-9.

ZERBST, Jan (2014): Der Affe fällt nicht weit vom Stamm. Lappan. Oldenburg.

LEHRWERKE

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/RISCHE, Kerstin/NIELSEN Laura (2013): Studio [21] Grundstufe. A1: Gesamtband. Das Deutschbuch. Cornelsen. Berlin.

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/WINZER-KIONTKE, Britta (2015): Studio [21] Grundstufe. A2: Gesamtband. Das Deutschbuch. Cornelsen. Berlin.

FUNK, Hermann/KUHN, Christina/NIELSEN, Laura/ WINZER-KIONTKE, Britta (2015): Studio [21] Grundstufe. B1: Gesamtband. Das Deutschbuch. Cornelsen. Berlin.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf/MORITZ, Ulrike/OCHMANN, Nana (2014): Aspekte neu B1 plus. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch. Teil 1. Klett-Langenscheidt. München.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/ SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf/MORITZ, Ulrike/OCHMANN, Nana (2014): Aspekte neu B1 plus. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch. Teil 2. Klett-Langenscheidt. München.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/ SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf/LÖSCHE, Ralf-Peter/MORITZ, Ulrike (2015): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch. B2. Klett-Langenscheidt. München.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/ SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf (2015): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch mit Audio-CD. B2. Klett-Langenscheidt. München.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/ SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf/LÖSCHE, Ralf-Peter (2016): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch. C1. Klett-Langenscheidt. München.

KOITHAN, Ute/SCHMITZ, Helen/ SIEBER, Tanja/SONNTAG, Ralf (2016): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch mit Audio-CD. C1. Klett-Langenscheidt. München.

TÓTH-BENCZE, Mária (1994): Deutsch für die 8. Klasse der Grundschulen. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

WÖRTERBÜCHER UND ONLINE LEXIKA

DUDEN 11 (1992): DUDEN. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Dudenverlag. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

DUDEN (2015): Deutsches Universalwörterbuch. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. Berlin.

DUDEN Onlineportal. Abgerufen von: <https://www.duden.de/>

DOBA, Dóra (2006): Deutsch-ungarisches Wörterbuch der Idiomatik. Germanismen. Akadémiai Kiadó. Budapest.

DWDS. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Abgerufen von: <https://www.dwds.de/>

KOLLOKATIONENWÖRTERBUCH. Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag.

Abgerufen von: <https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/>

KÜPPER, Heinz (1987): Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Klett. Stuttgart.

LANGENSCHIEDT (2003): Langenscheidt e-Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. 4.0. Langenscheidt. Berlin. München.

WORTSCHATZ-PORTAL. Universität Leipzig. Abgerufen von: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de/de>

MUSTERPRÜFUNGEN

Deutsch Test für Zuwanderer (DTZ) A2/B1

URL: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/dtz-uebungstest.pdf [01.09.2018]

DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (B2/C1)

Fachsprachenzentrum der Universität Hannover: Prüfungsbeispiel

URL: <http://dsh-information.de/dsh-beispiele.htm> [01.12.2018]

TU Chemnitz: Prüfungsbeispiel

URL: https://www.tu-chem-nitz.de/sprachenzentrum/kurse/daf/pt_dsh_modellpruef.php [01.12.2018]

FSP – Feststellungsprüfung im Prüfungsteil Deutsch

Niedersächsisches Studienkolleg der Leibniz Universität Hannover: Prüfungsbeispiel

URL: https://www.stk.uni-hannover.de/fsp_deutsch0.html [01.12.2018]

TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache (B2/C1)

URL: <https://www.testdaf.de/zielgruppen/fuerteilnehmende/vorbereitung/modellsaetze/modellsatz-02/> [01.12.2018]

DSD II – Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II

URL: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-II/dsd-II_modellsaetze.html [01.12.2018]

TELC Deutsch C1 Hochschule

Übungstest 1

URL: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_c1_hochschule_uebungstest1.pdf [01.12.2018]

Übungstest 2

telc (2018): Übungstest 2. Deutsch Hochschule. Prüfungsvorbereitung. telc gGmbH. Frankfurt am Main.

Prüfungsbeispiel: Mündlicher Ausdruck

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0fP79qJ1BGw> [03.12.2018]

17. Anhang

Anhang 1:

Fragebogen: Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht

Sehr geehrte Studentinnen und Studenten,
sehr geehrte Deutschlernerinnen und Deutschlerner,

in meiner Doktorarbeit befasse ich mich mit Redensarten, Redewendungen, festen und idiomatischen Wortverbindungen, wie z.B.: "jemandem platzt der Kragen", "Schmetterlinge im Bauch haben", "den Teufel an die Wand malen", "etwas in Erfahrung bringen" u.Ä. Solche Wendungen und Ausdrücke werden Phraseologismen genannt, die oft nicht wortwörtlich zu verstehen sind.

Mit diesem Fragebogen möchte ich untersuchen, inwieweit Deutschlerner mit Phraseologismen vertraut sind und auf welche Art und Weise solche und ähnliche Ausdrücke im Deutschunterricht den Lernern beigebracht werden sollten.

Um auf die Fragen eine Antwort zu finden, bitte ich Sie, den Fragebogen auszufüllen. (ca. 10-15 Minuten)

Bitte verwenden Sie beim Ausfüllen kein Wörterbuch!

Die Beantwortung erfolgt völlig anonym.

Wenn Sie fertig sind, drücken Sie den blauen Button "Küldes".

:-)

Vielen Dank!

László Ránics

1. Lesen Sie bitte den Text und entscheiden Sie sich danach für das korrekte Sprichwort, für die korrekte Wortverbindung!

RESTAURANT

Ein gutes Restaurant braucht gutes Personal, denn eine Schwalbe allein macht noch kein Frühstück. Dazu gute Organisation, sonst weiß die eine Hand nicht, was die andere wäscht. Natürlich muss es sauber sein, und jeder Mitarbeiter hat im Idealfall einen ausgeprägten Futzpimmel. Eine überschaubare Speisekarte ist wichtig, denn was der Bauer nicht frisst, kennt er nicht. Also muss der Betreiber erst mal gründlich planen, damit er nicht kurz darauf schon das Handbuch werfen muss.

Wenn dann irgendwann der Laden summt und genügend Gäste kommen, darf man sich auch noch nicht ins gemachte Netz legen. Ohne Fleisch kein Reis! Erst wenn jeder Gast frisst wie ein Mähdrescher und danach gerne zahlt, ohne mit den Augen zu zwinkern, erst dann ist das Restaurant der reinste Goldeber. Und dann endlich kann man sich schön ins Fäustchen reiben, denn das Rudel rollt, und man hat Geld wie Heu am Meer!



Im Text stehen 14 Wortverbindungen. Welche Variante ist richtig? Markieren Sie!

A)

- Eine Schwalbe macht noch kein Frühstück.
- Eine Schwalbe macht noch keinen Krach.
- Eine Schwalbe macht noch keinen Frühling/Sommer.
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

B)

- Die eine Hand weiß nicht, was die andere wäscht.
- Die eine Hand weiß nicht, was die andere tut.
- Die rechte Hand weiß nicht, wo die linke ist.
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

C)

- einen Futzpimmel haben
- eine Putzhilfe haben
- einen Putzfimmel haben
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

D)

- Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht!
- Was der Bauer nicht frisst, kennt er nicht!
- Was der Bauer nicht sät, erntet er nicht!
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

E)

- das Handtuch werfen/schmeißen
- das Handbuch halten
- das Handbuch werfen/schmeißen
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

F)

- der Laden summt
- der Laden brummt
- das Geschäft summt
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

G)

- sich ins gemachte Netz legen
- sich ins gemachte Nest legen
- sich auf ein gemachtes Nerzfell legen
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

H)

- Ohne Fleisch kein Menü!
- Ohne Fleisch kein Reis!
- Ohne Fleiß kein Preis!
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

I)

- Frisst, wie ein Mähdrescher.
- Frisst, wie ein Rasenmäher.
- Frisst, wie ein Scheunendrescher.
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

J)

- ohne mit den Wimpern zu zucken
- ohne Augenzwinkern
- ohne mit den Augen zu zwinkern
- Ich kenne die richtige Variante nicht.

- K)
- etwas ist ein Goldgeber
 - jemand ist ein Goldgräber
 - etwas ist eine Goldgrube
 - Ich kenne die richtige Variante nicht.
- L)
- sich ins Fäustchen reiben
 - sich ins Fäustchen husten
 - sich ins Fäustchen lachen
 - Ich kenne die richtige Variante nicht.
- M)
- der Rubin rollt
 - der Rubel rollt
 - das Rudel rollt
 - Ich kenne die richtige Variante nicht.
- N)
- Geld haben, wie Heu am Meer.
 - Geld haben, wie Heu im Stall.
 - Geld haben, wie Sand am Meer.
 - Ich kenne die richtige Variante nicht.

2. Welches Wort/welche Wörter passt/passen in die Lücken?

A) Trotz heftiger Kritik hat Sachsen-Anhalt alle Theaterverträge unter _____ gebracht. Kultusminister Stephan Dorgerloh (SPD) und Halles Oberbürgermeister Bernd Wiegand (parteilos) unterzeichneten am Donnerstag den letzten der insgesamt neun Verträge. Dorgerloh sagte, damit wüssten die Theater im Land jetzt, woran sie seien. Sie hätten Klarheit und Sicherheit über die nächsten fünf Jahre - erstmals über eine so lange Zeit. (...) Quelle: <http://www.mdr.de/sachsen-anhalt/theatervertrag-halle-perfekt100.html>

- Schloss und Riegel
- ein Dach
- Dach und Fach

B) (...) Das sind die Ergebnisse einer psychologischen Studie des Kölner Rheingold-Instituts. Dafür wurden in Deutschland 1000 Frauen im Alter zwischen 20 und 40 Jahren befragt, sowohl Mütter als auch Frauen mit und ohne Kinderwunsch. Ergebnis: Viele Frauen fühlen sich unter _____ gesetzt und genügen ihren eigenen Ansprüchen von der perfekten Mutter nicht! (...) Quelle: <http://www.bild.de/ratgeber/kind-familie/frauen-angst-vor-perfektionszwang-14768320.bild.html>

- Drang
- Last
- Druck

C) Mit nur 600 Euro für mindestens vier Wochen auf eigene _____ ins Ausland: Diese Bedingungen stellt die zis Stiftung für Studienreisen Schülern und Auszubildenden zwischen 16 und 20 Jahren, die sich um ein Reisestipendium bewerben. Bis 15. Februar können sie ihre Reisekonzepte einreichen. (...) Quelle: <http://www.zeit.de/2009/04/C-Tuts-04>

Mark only one oval.

- Gefahr
- Faust
- Verantwortung

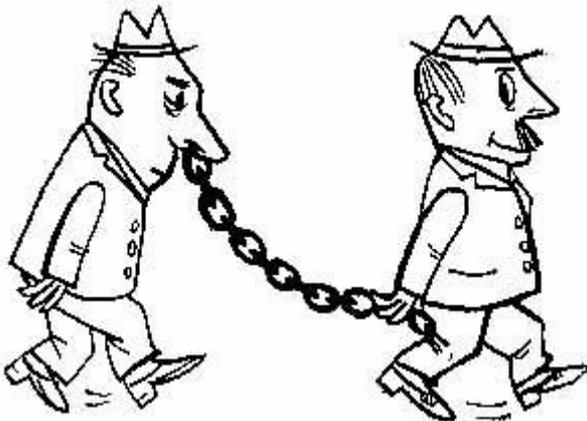
D) Bamberg (SID) - Meister Brose Baskets Bamberg bleibt Bayern München in der Basketball-Bundesliga weiter auf den _____. Der Titelverteidiger gewann 87:63 (36:38) gegen ratiopharm Ulm und hat bei einem weniger ausgetragenen Spiel nur noch zwei Punkte Rückstand auf den Spitzenreiter. (...) Quelle: <http://www.handelsblatt.com/basketball-bundesliga-bamberg-bleibt-bayern-auf-den-fersen/9673790.html#>

- Spuren
- Fersen
- Nacken

E) Zweibrücken. „Früher gab es auf dem Schulhof eine Keilerei, wenn man sich stritt. Heute wird das Ganze im Internet ausgetragen“, sagt Markus Wilhelm. Er warnt davor, dass in Zweibrücken immer mehr Jugendliche Opfer von Mobbing werden. „Mobbing ist leider _____. Zumeist läuft es im Internet ab. Es ist völlig unkontrolliert, was dort über die Plattformen läuft“, sorgt sich der Zweibrücker Jugendamtsleiter. (...) Quelle: <http://www.pfaelzischer-merkur.de/zweibruecken/Zweibruecken-Autismus-Jahr-2012-Mobbing-Zweibruecken;art27548,5332808>

- Schall und Rauch
- klipp und klar
- gang und gäbe

3. In der folgenden Aufgabe sehen Sie fünf Bilder und Zitate. Kennen Sie die dazugehörigen bzw. die verwendeten Redensarten? Gebrauchen Sie diese? Bitte beantworten Sie die nachstehenden Fragen!



Die Redewendung ist mir bekannt.

- Ja
- Nein

Wie lautet die Redewendung?

- jemanden an der Nase herumführen
- jemandem eine lange Nase machen
- jemandem in die Nase stechen

Ich verwende diese Redewendung.

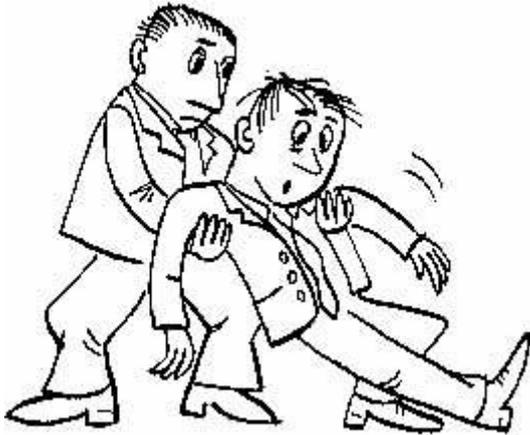
- Ja
- Nein

Die Redewendung bedeutet:

- etwas riechen
- schadenfroh sein

- jemanden täuschen
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

B)



Die Redewendung ist mir bekannt.

- Ja
- Nein

Wie lautet die Redewendung?

- sich jemandem in die Arme werfen
- jemandem in die Arme laufen
- jemandem unter die Arme greifen

Ich verwende diese Redewendung.

- Ja
- Nein

Die Redewendung bedeutet:

- jemanden umarmen
- jemandem helfen
- jemandem zufällig begegnen
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

C)



Die Redewendung ist mir bekannt.

- Ja
- Nein

Ich verwende diese Redewendung.

- Ja
- Nein

Die Redewendung bedeutet:

- Ahnung von etwas haben
- provinziell, unmodern leben
- wütend auf jemanden sein
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

D)



Die Redewendung ist mir bekannt.

- Ja
- Nein

Ich verwende diese Redewendung.

- Ja
- Nein

Die Redewendung bedeutet:

- selbstkritisch sein
- etwas/jemanden nicht mehr ertragen
- zu viel Alkohol trinken
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

E)



Durch falsche Zungen sind mehr Menschen ums Leben gekommen als durch scharfe Schwerter.

(Bibel)

gutezitate.com

Die Redewendung "ums Leben kommen" ist mir bekannt.

- Ja
- Nein

Ich verwende diese Redewendung.

- Ja
- Nein

Die Redewendung bedeutet:

- sterben
- jemanden ermorden
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

4. Was ist die Bedeutung der Redensarten? Wählen Sie eine Antwort.

A) völlig aus dem Häuschen sein

- überraschend, blitzartig
- sich gut amüsieren
- unsicher, gefährdet sein
- aufgeregt sein, freudig erregt sein
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

B) auf der Kippe stehen

- überraschend, blitzartig
- sich gut amüsieren
- unsicher, gefährdet sein
- aufgeregt sein, freudig erregt sein
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

C) auf seine Kosten kommen

- überraschend, blitzartig
- sich gut amüsieren

- unsicher, gefährdet sein
- aufgeregt sein, freudig erregt sein
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

D) aus heiterem Himmel

- überraschend, blitzartig
- sich gut amüsieren
- unsicher, gefährdet sein
- aufgeregt sein, freudig erregt sein
- Ich kenne die Bedeutung nicht.

5. Welches Verb passt zu welcher Redewendung? Wählen Sie eine Antwort.

A) zwischen den Zeilen...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

B) jemanden beim Wort...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

C) (immer) das letzte Wort...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

D) jemandem über den Weg...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen

- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

E) jemanden (nicht) im Stich...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

F) (noch) in den Sternen...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

G) in Schwung...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

H) Schlange...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

I) über die Runden...

- nehmen
- laufen

- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

J) aus der Reihe...

- nehmen
- laufen
- lesen
- lassen
- stehen
- kommen
- haben
- tanzen
- Ich weiß die Antwort nicht. Die Redewendung ist mir unbekannt.

Vielen Dank für die Hilfe! Der Fragebogen ist selbstverständlich anonym, aber abschließend bitte ich noch kurz um eine Antwort auf folgende Fragen:

1) Ihr Alter:

- 18-23
- 23-30
- über 30

2) Falls Sie studieren, geben Sie bitte Ihr Studienfach an:

...

3) Was ist Ihre Muttersprache?

...

4) Seit wann lernen Sie Deutsch?

- weniger als 1 Jahr
- seit 1-2 Jahren
- seit 3-5 Jahren
- seit 5-10 Jahren
- seit mehr als 10 Jahren

5) In welchem Land leben Sie zurzeit?

...

5/a) Falls Sie zurzeit in Deutschland leben, seit wann leben Sie hier?

- weniger als 1 Jahr
- seit 1-3 Jahren
- seit 3-5 Jahren
- seit 5-10 Jahren
- seit mehr als 10 Jahren

6) Wo haben Sie Deutsch gelernt bzw. wo lernen Sie Deutsch?

- bereits zu Hause

- schon im Kindergarten und danach weiter
- in der Grundschule und danach weiter
- erst im Gymnasium/in der Mittelschule
- in einer Sprachschule
- an der Universität/an der (Fach)Hochschule

Falls Sie bei den Fragen 4) - 6) noch Ergänzungen angeben möchten bzgl. seit wann und wo Sie Deutsch gelernt haben bzw. lernen, können Sie das hier vermerken:

...

7) Verfügen Sie über ein deutsches Sprachzertifikat?

- Ja
- Nein

8) Falls Sie über ein Sprachzertifikat verfügen, welche Niveaustufe? (Falls Sie mehrere Zertifikate verschiedener Niveaustufen haben, geben Sie bitte die höchste Niveaustufe an!)

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

9) Über welches Zertifikat verfügen Sie? (Mehrere Antworten sind möglich!)

- TELC
- ÖSD
- Goethe
- ECL
- DSH
- DSD
- TestDaF
- ITK Origo
- Sonstige

10) Seitdem Sie Deutsch lernen, wurden Phraseologismen, wie z.B. im Fragebogen, im Deutschunterricht behandelt?

- Ja
- Nein

Anhang 2:

Vermittlung von festen Wortverbindungen (Phraseologismen) im DaF/DaZ/DaN-Unterricht

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

für den Abschluss meiner Doktorarbeit möchte ich Sie kurz um Ihre Hilfe bitten.

Ich wende mich an Sie, um aus Ihrer Unterrichtspraxis zusätzlich darauf schließen zu können, ob Phraseologismen im regionalen und überregionalen DaF/DaZ/DaN-Unterricht vermittelt werden oder ob ihre Vermittlung weiterhin als eine "Luxusauffassung" gilt.

Der Fragebogen ist kurz (15 Fragen mit Mehrfachauswahl und Ergänzungsmöglichkeiten) und in wenigen Minuten ausgefüllt. Bitte klicken Sie am Ende des Fragebogens den Button "Küldés" (Absenden) an, falls er nicht in deutscher Sprache angezeigt werden sollte.

Der Fragebogen ist selbstverständlich anonym.

Ich bedanke mich bei Ihnen herzlichst!

Lieben Gruß
László Ránics

Frage 1.: Haben Sie ein sprachwissenschaftliches Studium (mit oder ohne Fächerkombination) abgeschlossen?

- Ja
- Nein

Frage 1.1.: Falls Sie ein anderes Fach studiert haben, können Sie das gerne angeben:

...

Frage 2.: Haben Sie auch auf Lehramt studiert?

- Ja
- Nein

Frage 3.: Haben Sie eine (Zusatz)Qualifikation im DaF/DaZ-Bereich abgeschlossen?

- Ja
- Nein

Frage 3.1.: Falls Sie z.B. keine (Zusatz)Qualifikation einer Universität oder einer ähnlichen Einrichtung erworben haben, aber über anderweitige Zertifikate verfügen (z.B.: telc Prüferlizenzen), können Sie diese hier angeben:

...

Frage 4.: Ist man in Ihrem Studium/im Rahmen Ihrer Qualifikation (auch Prüferlizenzen) auf die linguistische Disziplin Phraseologie eingegangen?

- Ja
- Nein

Frage 5.: Falls ja, wurde im Zusammenhang mit Phraseologie auch die Phraseodidaktik (systematische Vermittlung von festen Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht) behandelt?

- Ja
- Nein

Frage 6.: Unterrichten Sie Deutsch in Deutschland oder im Ausland?

- Deutschland
- Ausland

Frage 7.: Seit wann unterrichten Sie Deutsch?

- seit weniger als 1 Jahr
- seit 1-5 Jahren
- seit 5-10 Jahren
- seit mehr als 10 Jahren

Frage 8.: Auf welchem Niveau unterrichten Sie Deutsch? (Mehrfachauswahl möglich)

- Alphabetisierung
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Frage 9.: Ab welchem Sprachniveau sollte man Ihrer Meinung nach auf die Vermittlung von festen Wortverbindungen im Deutschunterricht explizit eingehen?

- von Anfang an
- es reicht ab B1 Niveau
- nur erst ab B2 Niveau
- die phraseologische Kompetenz ist erst ab C1 Niveau relevant
- im Unterricht sollte man darauf komplett verzichten, denn Phraseologismen schnappt man einfach auf

Frage 10.: Welche Arten von festen Wortverbindungen finden Sie besonders relevant für Ihren jetzigen Unterricht?

- Phraseologismen mit Nebensatzstruktur (z.B.: wissen, wo der Schuh drückt)
- konjunktionale, präpositionale Phraseologismen (z.B.: im Laufe)
- satzgliedwertige Phraseologismen (z.B.: Idiome, Kollokationen, Funktionsverbgefüge, Zwillingsformeln, Kinogramme, Modellbildungen, komparative Phraseologismen)
- satzwertige Phraseologismen (z.B.: Sprichwörter, geflügelte Worte, kommunikative Formeln)
- Alle Arten sind für meinen jetzigen Unterricht relevant.
- Die aufgelisteten Phrasentypen sind für meinen jetzigen Unterricht irrelevant.
- In meinem jetzigen Unterricht werden nur die im kurstragenden Lehrwerk aufgelisteten Wortverbindungen (vorwiegend Nomen-Verb-Verbindungen) den Lernenden beigebracht.

Frage 10.1.: Falls Sie keine Auswahl treffen wollten/konnten, können Sie hier eine Ergänzung machen:

...

Frage 11.: Welche Übungsformen finden Sie besonders hilfreich bei der Vermittlung von Phraseologismen (Mehrfachauswahl möglich)?

- Suchübungen
- Zuordnungsübungen
- Korrekturübungen
- Transformationsübungen

- Übersetzungsaufgaben
- Wörterbucharbeit
- Kollokationsraster

Frage 11.1.: Falls Sie weitere Übungsformen für die Vermittlung von Phraseologismen einsetzen, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie diese hier kurz erläutern würden:

...

Frage 12.: Arbeiten Sie im Unterricht mit literarischen Texten?

- Ja, sehr oft mit Kurzgeschichten, Gedichten und ähnlichen literarischen Texten.
- Ja, öfters und je nachdem, ob das kurstragende Lehrwerk literarische Texte (auch Lieder) enthält.
- Ja, aber eher selten.
- Eigentlich fast nie.
- Ich verzichte auf literarische Texte, da es z.B. an Zeit fehlt, um uns mit Literatur im Unterricht zu befassen.

Frage 13.: Welche Aussagen treffen auf Ihren Unterricht zu (Mehrfachauswahl möglich)? Falls Sie keine Auswahl treffen können/wollen, können Sie im Anschluss eine Ergänzung machen.

- Ich unterrichte ausschließlich nach den konzeptuellen Vorgaben (z.B. Rahmencurriculum) und arbeite die Bücher ab.
- Mein Unterricht zeichnet sich zwar durch den kommunikativen Ansatz aus, ist jedoch oft zu "grammatikorientiert".
- Ich bereite mich auf jede Unterrichtseinheit genau vor und arbeite nach meinen Unterrichtsentwürfen.
- Ich folge einem roten Faden (z.B. Rahmencurriculum), aber mein Unterricht zeichnet sich durch Kommunikation und offene Unterrichtsformen aus.
- In meinem Unterricht achte ich auf die genaue Verteilung von Hör-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen.
- Die curricularen Vorgaben sind zu strikt, da bleibt keine Möglichkeit für individuelle Gestaltung.

Frage 13.1.: Hier haben Sie die Möglichkeit, Ihren eigenen Unterricht zusätzlich kurz zu beschreiben:

...

Frage 14.: Verfügen Sie über Kenntnisse der aktuellen "Partnersprachen" für den DaZ-Unterricht (Mehrfachauswahl möglich)?

- Türkisch
- Arabisch
- Persisch
- Kurdisch
- Nein, ich verfüge über keine Kenntnisse in den aktuellen Partnersprachen für den DaZ-Unterricht.
- Ich unterrichte Deutsch im Ausland. Die aufgelisteten Partnersprachen sind irrelevant für meinen Unterricht.

Frage 15.: Mit welchem Lehrwerk/mit welchen Lehrwerken arbeiten Sie aktuell im Unterricht?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Sollten Sie Anregungen, Ergänzungen oder Fragen an mich haben, schreiben Sie mir einfach eine E-Mail und ich bemühe mich, Ihnen schnellstmöglich zu antworten.

Anhang 3:

Phraseologischer Grund- und Aufbauwortschatz nach GeR Niveaustufen

Phrasem	Rezeptivniveau	Produktivniveau
A		
<i>Abitur</i> machen / bestehen / durchs <i>Abitur</i> fallen	A2	A2/B1
zum <i>Abschluss</i> kommen / etwas zum <i>Abschluss</i> bringen	B1	B1
einen <i>Abschluss</i> haben	B1	B1
mit <i>Absicht</i>	B1	B1
<i>Absichten</i> haben	B1/B2	B2/C1
etw. kommt zur <i>Abstimmung</i>	B1	B1
den <i>Abwasch</i> machen	B1	B1
alle <i>Achtung</i>	A2	B1
sich an die richtige <i>Adresse</i> wenden	A2	B1
bei jmdm. an die richtige <i>Adresse</i> geraten	B1	B2
an die falsche <i>Adresse</i> geraten / an der falschen <i>Adresse</i> sein	B1	B1/B2
keine blasse <i>Ahnung</i> haben	A2	B1/B2
von Ackerbau und Viehzucht / von Tuten und Blasen keine <i>Ahnung</i> haben	B2/C1	C1
hast du eine <i>Ahnung</i> !	A2	B1/B2
in (voller) <i>Aktion</i>	A2	B2
<i>Alarm</i> schlagen	B1	B2
jmdn. unter <i>Alkohol</i> setzen	A2/B1	B1
unter <i>Alkohol</i> stehen	A2/B1	B1
<i>Alter</i> schützt vor Torheit nicht	B2	C1
im zarten <i>Alter</i> von...	B2	C1
seines <i>Amtes</i> walten	B2	C1
von <i>Amts</i> wegen	B1	B2
den <i>Anfang</i> machen	A1	A2
seinen <i>Anfang</i> nehmen	A1	A2
von <i>Anfang</i> bis Ende	A1	A1
Müßiggang ist aller Laster <i>Anfang</i>	B2	C1
jmdm. wird <i>angst und bange</i> / jmdm. ist <i>angst und bange</i>	B1	B2
jmdm. <i>Angst</i> und <i>Bange</i> machen	B1	B2
jmdm. sitzt die <i>Angst</i> im Nacken	B1/B2	B2
es mit der <i>Angst</i> zu tun bekommen/kriegen	A2	B1
eine <i>Ansage</i> machen	A1	A2
im <i>Anschluss</i> an	B1	B2
den <i>Anschluss</i> verpasst haben	B1	B1
großes <i>Ansehen</i> genießen	B1	B1
(keine) <i>Ansprüche</i> stellen	B1	B1
<i>Anspruch</i> auf etwas erheben	B1	B1
jmdn./etw. in <i>Anspruch</i> nehmen	B1	B1
einen <i>Antrag</i> stellen	B1	B1
einen <i>Antrag</i> machen	B1	B1
<i>Anwendung</i> finden	B2	B2

<i>Antwort</i> geben	A1	A1/A2
jmdm. Rede und <i>Antwort</i> stehen	B1/B2	B2
eine <i>Anzeige</i> aufgeben	A2	B1
<i>Anzeige</i> erstatten	B1	B2
der <i>Apfel</i> fällt nicht weit vom Stamm	A2	A2/B1
in den sauren <i>Apfel</i> beißen	A2	B1
guten <i>Appetit!</i>	A1	A1/A2
<i>Appetit</i> bekommen	A1	A2
<i>Appetit</i> haben	A1	A1
<i>Arbeit</i> aufnehmen	A2	A2/B1
erst die <i>Arbeit</i> , dann das Vergnügen	A2/B1	B2
ganze/gründliche <i>Arbeit</i> leisten/tun	B1	B2
nur halbe <i>Arbeit</i> machen	A2	B1
etw. in <i>Arbeit</i> geben	A1	A1
etw. in <i>Arbeit</i> nehmen	A1	A1
etw. in <i>Arbeit</i> haben	A1	A1
<i>Ärger</i> bekommen/kriegen	A2/B1	B1
mach doch keinen <i>Ärger!</i>	A2	B1
es gibt <i>Ärger!</i>	A2	B1
jmdn. auf die <i>Arm</i> nehmen	B1	B2
jmdm. in den <i>Arm</i> fallen	B1	B2
jmdm. in die <i>Arme</i> laufen	B1	B2
<i>Arm</i> in Arm	A2	B1
jmdn. mit offenen <i>Armen</i> aufnehmen/empfangen	B1	B1
jmdm. (mit etwas) unter die <i>Arme</i> greifen	B1	B2
<i>Art</i> und Weise	A2/B1	B1
das ist doch keine <i>Art</i> (und Weise)!	A2/B1	B1
eine <i>Aufgabe</i> machen/erledigen	A1	A2/B1
etw. in <i>Auftrag</i> geben	B1	B1
da bleibt kein <i>Auge</i> trocken	B1	B2
so weit das <i>Auge</i> reicht	B1	B2
(kleine/große) <i>Augen</i> machen	B1	B2
jmdm. (schöne) <i>Augen</i> machen	B2	C1
jmdm. verliebte <i>Augen</i> machen	B2	C1
die <i>Augen</i> aufsperrren/aufmachen/auftun	B2	B2
die <i>Augen</i> aufreißen	B2	B2
die <i>Augen</i> offen haben/offenhalten	A1	A2
die <i>Augen</i> schließen/zumachen/zutun	A1	A2
jmdm. die <i>Augen</i> öffnen	A2	A2/B1
ein <i>Auge</i> /beide <i>Augen</i> zudrücken	A2	B1
ein <i>Auge</i> riskieren	B2	C1
kein <i>Auge</i> zutun/zumachen	A2	B1
seine <i>Augen</i> überall haben	A2	B1
hinten keine <i>Augen</i> haben	A2	B1
(keine) <i>Augen</i> im Kopf haben	B1	B2
sich die <i>Augen</i> nach jmdm., nach etwas ausgucken/aus dem Kopf gucken/schauen	B2	C1
sich die <i>Augen</i> rot weinen/ausweinen/aus dem Kopf weinen	A2	A2
jmdm. (am liebsten) die <i>Augen</i> auskratzen (mögen)	B2	C1

ein <i>Auge</i> auf jmdn., auf etw. werfen	B1	B1
ein <i>Auge</i> auf jmdn., auf etw. haben	B1	B1
nur <i>Augen</i> für jmdn., für etw. haben	B1	B1
ein <i>Auge</i> für etw. haben	B1	B1
kein <i>Auge</i> von jmdm., von etw. lassen	B1	B1
die <i>Augen</i> vor etwas verschließen	B2	B2
seinen (eigenen) <i>Augen</i> nicht trauen	B2	B2
jmdm. etwas aus/von den <i>Augen</i> ablesen	B2	B2
jmdm. etwas aufs <i>Auge</i> drücken	C1	C1
aus den <i>Augen</i> , aus dem Sinn	B2	B2
jmdm./etw. nicht aus dem <i>Auge</i> /den <i>Augen</i> lassen	B1	B2
jmdm./jmdn., etwas aus den <i>Augen</i> schaffen	B1	B2
jmdn., etw. aus dem <i>Auge</i> /aus den <i>Augen</i> verlieren	A2	B1
jmdm. aus den <i>Augen</i> gehen	A2	B1
etw. im <i>Auge</i> haben/behalten	B1	B2
in jmds. <i>Augen</i> ...	B1	B1
jmdm. <i>Auge</i> in <i>Auge</i> gegenüberstehen	B1	B2
ins <i>Auge</i> /in die <i>Augen</i> springen/fallen	B2	B2/C1
ins <i>Auge</i> stechen	B1	B2
einer Sache ins <i>Auge</i> blicken	B1	B2
etwas ins <i>Auge</i> fassen	B1	B2
ins <i>Auge</i> gehen	B1	B2
jmdm. nicht in die <i>Augen</i> sehen können	A2	B1
mit einem lachenden und einem weinenden <i>Auge</i>	A1	A2
mit offenen <i>Augen</i> ins Unglück rennen	B1	B2
mit offenen <i>Augen</i> durch die Welt gehen	A2/B1	B1/B2
mit offenen <i>Augen</i> schlafen	B1	B1/B2
mit einem blauen <i>Auge</i> davonkommen	B2	B2
jmdn., etw. mit anderen/neuen <i>Augen</i> (an)sehen	B1	B2
jmdn., etw. mit den <i>Augen</i> verschlingen	B2	C1
jmdn., etw. mit scheelen <i>Augen</i> ansehen/betrachten	B2	C1
etw. mit eigenen <i>Augen</i> gesehen haben	B1	B2
etw. nicht nur um jmds. schöner/blauer <i>Augen</i> willen tun/wegen jmds. schöner/blauer <i>Auge</i> tun	B2	B2/C1
<i>Auge</i> um <i>Auge</i> , <i>Zahn</i> um <i>Zahn</i>	B1/B2	B2/C1
unter vier <i>Augen</i>	A1	A1
unter jmds. <i>Augen</i>	A2	B1
jmdm. unter die <i>Augen</i> treten/kommen	B1	B2
jmdm. etw. vor <i>Augen</i> führen/halten/stellen	B1	B2
jmdm. vor <i>Augen</i> stehen	A2	B2
vor aller <i>Augen</i>	A2	B2
jmdm. ein Dorn im <i>Auge</i> sein	B2	B2
Knöpfe auf den <i>Augen</i> haben	B2	C1
eine Krähe hackt der anderen kein <i>Auge</i> aus	B2	C1
wie die Faust aufs <i>Auge</i> passen	B2	B2
jmdm. Sand in die <i>Augen</i> streuen	B2	C1
sich den Schlaf aus den <i>Augen</i> reiben	B1/B2	B2
es fällt jmdm. wie Schuppen von den <i>Augen</i>	C1	C1
jmdm. wird (es) schwarz/Nacht vor (den) <i>Augen</i>	B1	B2

den Splitter im fremden <i>Auge</i> , aber dem Balken im eigenen nicht sehen	B2	C1
dem Tod in die <i>Augen</i> schauen	B1	B2
Tomaten auf den <i>Augen</i> haben	B2/C1	C1
jmdm. nicht das Weiße im <i>Auge</i> gönnen	C1	C1
im <i>Augenblick</i>	B1	B2
eine <i>Ausbildung</i> machen/abschließen	B1	B1
einer Sache <i>Ausdruck</i> geben/verleihen	B1	B2
etw. zum <i>Ausdruck</i> bringen	A2/B1	B1
einen <i>Ausflug</i> machen	A2	A2/B1
<i>Auskunft</i> geben	B1	B1
eine <i>Ausnahme</i> machen	B1	B1/B2
<i>Ausnahmen</i> bestätigen die Regel	B1/B2	B2
auf etw. <i>Aussicht</i> haben / etw. in <i>Aussicht</i> haben	A2	B1
jmdm. etw. in <i>Aussicht</i> stellen	B1	B2
jmdn., etw. für etw. in <i>Aussicht</i> nehmen	B1	B2
in <i>Aussicht</i> stehen	B1	B2
wie ein <i>Auto</i> gucken	B1/B2	B2/C1

Anhang 4.

Auf GeR Niveaustufen abgestimmter Operatorenkatalog (Vorbereitung auf DaF/DaZ-Prüfungen)

A1	
<i>ankreuzen</i>	<i>Antwort ankreuzen, Lösung ankreuzen</i>
<i>ausfüllen</i>	<i>vollständig/komplett ausfüllen; einen Antrag ausfüllen; ein Feld ausfüllen;</i>
<i>bitten</i>	<i>um</i> <i>Aufmerksamkeit/Auskunft/Entschuldigung/Erklärung/Erlaubnis/ Geduld/Hilfe/Information/Meinung/Moment/Rat/Stellungnahme/ Verständnis/Zustimmung</i>
<i>buchstabieren</i>	<i>einen Namen/ein Wort buchstabieren</i>
<i>formulieren</i>	<i>eine Antwort/Aussage/Frage formulieren; einen Satz formulieren</i>
<i>geben</i>	<i>eine Antwort geben/Auskunft geben/Beispiel(e) geben/Bescheid geben/Erklärung geben u.Ä.</i>
<i>markieren</i>	<i>farbig/Text/Antwort/Lösung markieren</i>
<i>nennen/benennen/ angeben</i>	<i>Name/Beispiel/Grund nennen; Informationen geben</i>
<i>übertragen</i>	<i>Antwort/Daten/Lösungen/Information(en) übertragen</i>
<i>sich vorstellen</i>	<i>sich persönlich/selbst/mit Namen vorstellen; ein Buch vorstellen u.Ä.</i>
A2	
<i>antworten/beantworten</i>	<i>richtig/falsch antworten/auf eine Frage/einen Brief antworten/Frage/Brief beantworten</i>
<i>aushandeln</i>	<i>eine Lösung/ein Kompromiss aushandeln</i>
<i>ergänzen</i>	<i>Aufgabe/Lücken/Aussage/Liste/Beschreibung ergänzen</i>
<i>erklären/erläutern</i>	<i>Sachverhalte/Zusammenhänge darstellen/etw. mit Beispielen untermauern</i>
<i>notieren</i>	<i>Adresse/Datum/Name/Nummer/Aussage/das Gehörte notieren u.Ä.</i>
<i>zuordnen</i>	<i>Zeichen (Buchstaben)/Bedeutung/Begriff/Wort/Abschnitt zuordnen u.Ä.</i>

A2/B1	
<i>begründen</i>	<i>klar/logisch/nachvollziehbar/überzeugend etc. begründen; Antwort/Argument/Aussage/Entscheidung/Kritik/Meinung/ Standpunkt begründen</i>
<i>berichten</i>	<i>sachlich/objektiv berichten; über ein Thema/über Erfahrungen/über Ereignisse/über Erlebnisse berichten</i>
<i>beschreiben</i>	<i>ein Bild/Sachverhalte/Objekte beschreiben</i>
<i>entscheiden</i>	<i>frei/allein/selbst/falsch/richtig entscheiden u.Ä.</i>
<i>schließen</i>	<i>Lücken schließen</i>
<i>informieren</i>	<i>schriftlich/telefonisch informieren; sich über ein Thema informieren</i>
<i>planen</i>	<i>gemeinsam etw. planen (Urlaub/Projekt/Zukunft planen etc.)</i>
<i>vereinbaren</i>	<i>Termin vereinbaren</i>
<i>vergleichen</i>	<i>Vergleiche machen/ziehen</i>
B1	
<i>äußern</i>	<i>Absicht/Ansicht/Bedenken/Gedanke/Gefühl/Kritik/Meinung/ Verständnis/Vorschlag/Wunsch/Zustimmung/Zweifel/ Überzeugung äußern</i>
<i>beurteilen</i>	<i>begründet Stellung nehmen/einschätzen</i>
<i>bewerten</i>	<i>begründet Stellung nehmen</i>
<i>reagieren</i>	<i>schlagfertig/kritisch/ablehnend/zustimmend reagieren auf etw.</i>
<i>vortragen</i>	<i>Argument/Gedanke/Rede vortragen</i>
B2	
<i>argumentieren</i>	<i>Argumente anführen/vorbringen/vortragen/begründen/heranziehen/ untermauern</i>
<i>beschweren</i>	<i>sich schriftlich beschweren</i>
<i>diskutieren</i>	<i>Frage/Lösung/Problem/Thema diskutieren; Diskussion führen</i>
<i>präsentieren</i>	<i>Thema präsentieren</i>
<i>übertragen</i>	<i>Lösungen/Antwort übertragen</i>
<i>vorschlagen</i>	<i>Vorschläge machen/auf Vorschläge eingehen</i>
C1	
<i>analysieren</i>	<i>Hypothesen herausarbeiten/belegen</i>
<i>anführen</i>	<i>Argument/Begründung/Beispiel/Beweis/Grund anführen</i>

<i>darlegen</i>	<i>Ansicht/Ergebnis/Grund/Meinung darlegen</i>
<i>einbeziehen</i>	<i>etw. in seine Überlegungen (mit)einbeziehen</i>
<i>eingehen</i>	<i>auf Argumente/Fragen/Vorschläge eingehen</i>
<i>einsetzen</i>	<i>Wörter/Begriffe einsetzen</i>
<i>entwerfen</i>	<i>kreativ umsetzen/Ideen skizzieren</i>
<i>erarbeiten</i>	<i>Thema/Vorschlag/Lösung erarbeiten</i>
<i>erörtern</i>	<i>begründete Schlüsse ziehen</i>
<i>gliedern</i>	<i>Abschnitte/Text gliedern</i>
<i>herausarbeiten</i>	<i>Standpunkte herausarbeiten</i>
<i>interpretieren</i>	<i>darstellen/inhaltlich erklären/Deutung/Auslegung wiedergeben</i>
<i>notieren</i>	<i>Stichpunkte notieren/sich Notizen machen</i>
<i>umformen</i>	<i>Sätze umformen</i>
<i>überprüfen</i>	<i>Textaussage/These/Argumente überprüfen u.Ä.</i>
<i>wiedergeben</i>	<i>Zusammenhänge/Inhalte/Strukturen wiedergeben</i>
<i>zusammenfassen</i>	<i>inhaltlich zusammenfassen / Inhalt zusammenfassen u.Ä.</i>
C2	
<i>beziehen</i>	<i>Bezug nehmen/sich auf etw. beziehen</i>
<i>erläutern</i>	<i>Bedeutung/Beispiel/Darstellung/Plan/Standpunkt/Text/Thema/ Zusammenhang erläutern</i>
<i>hinterfragen</i>	<i>kritisch hinterfragen/Thesen/Hypothesen hinterfragen</i>
<i>sortieren</i>	<i>Gedanken/Reihenfolge sortieren</i>
<i>überarbeiten</i>	<i>Texte/Strukturen/Argumente überarbeiten</i>
<i>verschaffen</i>	<i>sich einen Überblick verschaffen</i>
<i>verteidigen</i>	<i>Standpunkt verteidigen</i>
<i>vertreten</i>	<i>Ansicht/Argument/Auffassung/Interesse/Meinung/Standpunkt vertreten</i>
<i>vornehmen</i>	<i>Untersuchungen vornehmen</i>
<i>zitieren</i>	<i>Artikel/Literatur/Quelle/Rede/Text/Werk zitieren</i>
<i>zuordnen</i>	<i>Zusammenhänge herstellen</i>

Anhang 5.

Lese- und Schreibtagebuch „Die alte Truhe“ / Kapitel: Vorgeschichte der Familie

Müller¹⁵¹ (ab B1 Niveau)

Vorgeschichte der Familie Müller

- 1 Deine Vorfahren waren deutsche Emigranten, Donauschwaben, die sich unter Maria – Theresia
- 2 Anfang des 18. Jahrhunderts in Ungarn ansiedelten. Der erste Aussiedler eurer Familie hieß
- 3 Nicolaus Müller, er war vermutlich einer der ersten Pioniere eures Dorfes in der neuen
- 4 ungarischen Heimat.
- 5 Ihrem komplett deutschen Dorf gaben sie den Namen „Hercegszabar“ (Sawer) und lebten vom
- 6 Weinanbau und von der Landwirtschaft.
- 7 Sie hatten das Land aufgebaut, bebaut und ihm die Kultur ihrer deutschen Herkunft gegeben.
- 8 Sawer war für viele Generationen Heimat, es war auch deine Heimat, dort wurdest du geboren.
- 9 Dein Vater Gabriel Müller und alle wehrdienstfähigen Männer aus eurem Ort wurden von den
- 10 Deutschen zum Kriegsdienst eingezogen, wahrscheinlich, weil sie die deutsche Nationalität
- 11 hatten. (Sie besaßen aber die ungarische Staatsangehörigkeit.)
- 12 Als du geboren wurdest, war dein Vater als Soldat an der Front in Deutschland, und deine
- 13 Mutter musste allein die gesamte Feldarbeit erledigen: Weingärten hacken, die Reben
- 14 zurückschneiden und den Acker bestellen. Sie war im siebenten Monat schwanger und mit der
- 15 schweren Arbeit total überfordert.
- 16 Mitten im Feld setzten plötzlich die Wehen ein, da begann deine Reise in dein Leben auf einem
- 17 Pferdewagen. Normalerweise gibt es so etwas nur in der Bibel. Dein Geburtsdatum war auch
- 18 der 24., aber nicht im Dezember, sondern im Mai, wohl im freien Feld, vielleicht auch auf
- 19 Stroh.

¹⁵¹ Portz, Anna (2014): Die alte Truhe. Geschichten eines Kriegskindes. Novum Verlag. S. 19-21.

Aufgaben und Fragen zum Text

1. Worauf beziehen sich folgende Wörter?

a) *die* (Zeile 1)

b) *sie* (Zeile 5)

c) *ihm* (Zeile 7)

d) *dort* (Zeile 8)

e) *da* (Zeile 16)

2. Welche Bedeutung entspricht dem Ausdruck im Text? Kreuzen Sie an!

a) *ein Pionier sein* (Zeile 3)

- Soldat
- Wegbereiter
- Zurückgebliebener

b) *jmdn. zum Kriegsdienst einziehen* (Zeile 10)

- im Krieg marschieren
- eine Militärversammlung zusammentreten lassen
- als Soldat in den Krieg einberufen werden

c) *den Acker bestellen* (Zeile 14)

- den Boden bearbeiten
- etw. in Auftrag geben
- jmdn. zur Ackerbäuerin ernennen

3. Geben Sie die markierten Textstellen mit eigenen Worten wieder! Wenn nötig, formen Sie die Sätze um!

a) *Deine Vorfahren waren deutsche **Emigranten**, Donauschwaben, die **sich** unter Maria – Theresia Anfang des 18. Jahrhunderts in Ungarn **ansiedelten**.* (Zeilen 1-2)

b) *Als du **geboren wurdest**, war dein Vater als Soldat an der Front in Deutschland, und deine Mutter musste allein **die gesamte Feldarbeit erledigen**.* (Zeilen 12-13)

c) *Mitten im Feld **setzten plötzlich die Wehen ein**, da begann deine Reise in dein Leben auf einem Pferdewagen.* (Zeilen 16-17)

4. Fassen Sie den Inhalt des Kapitels in 5-10 Sätzen mit eigenen Worten zusammen!

5. Wörterbucharbeit – Erklären Sie die Wortverbindungen!

- a) Im Kapitel wird auf die *Feldarbeiten* hingewiesen. Die Autorin benutzt Wortverbindungen wie: *von Landwirtschaft und Weinbau leben, Land bebauen, Feldarbeit erledigen, Weingärten hacken, die Reben zurückschneiden, den Acker bestellen.*

Erklären Sie die Bedeutung der Wortverbindungen. Ein einsprachiges Wörterbuch und die Suche nach Beispielsätzen im Internet helfen Ihnen dabei. Notieren Sie Ihre Sätze:

von Landwirtschaft und Weinbau leben (Zeilen 5-6): _____

Land bebauen (Zeile 7): _____

Feldarbeit erledigen (Zeile 13): _____

Weingärten hacken (Zeile 13): _____

die Reben zurückschneiden (Zeilen 13-14): _____

den Acker bestellen (Zeile 14): _____

b) Wortverbindungen-Spiel

Kennen Sie noch andere Wortverbindungen, die zum Themenbereich *Feldarbeit, Ackerbau und Viehzucht* gehören (z.B. *Pflanzen anbauen, Unkraut jäten, Tiere züchten* usw.)? Sammeln Sie in Partnerarbeit weitere Wortverbindungen mit Hilfe eines Wörterbuches und Beispielsätzen aus dem Internet. Vergleichen Sie danach Ihre Lösungen und diskutieren Sie die Beispiele in der Klasse.

Anhang 6.

Didaktisierungsvorschlag zum Mundarttext für den DaN-Unterricht (ab B1 Niveau)

„*Ti Pesepenger Leit*“ / „*Die Besenbinder Leute*“

Mundart verstehen.

- 1) Hören Sie sich die Geschichte „*Ti Pesepenger Leit*“ in der Mundart an. Was denken Sie, worum geht es in der Geschichte?
 - a) Was fällt Ihnen an der Sprache auf? Haben Sie Wörter gehört, die Sie der hochdeutschen Sprache zuordnen können?

- 2) Hören Sie sich die Geschichte ein zweites Mal an. Lesen Sie die Geschichte in der Mundart-Transkription mit.
 - a) Markieren Sie die Wortverbindungen im Mundarttext und ordnen Sie die markierten Wortverbindungen den hochdeutschen Entsprechungen zu.

*es war einmal – kleinen deutschen Dorf – Geld verdient – Besen binden – eines
Morgens – nach Hause gehen – auf den Baum steigen*

- b) Vergleichen Sie nun Ihre Lösungen mit dem hochdeutschen Text. Lagen Sie richtig?

- 3) **Wortverbindungen-Spiel**
 - a) Im hochdeutschen Text sehen Sie auch weitere Wortverbindungen markiert. Arbeiten Sie zu zweit und mit einem Wörterbuch. Was bedeuten die Wortverbindungen? Sammeln Sie Beispielsätze mit den Wortverbindungen aus dem Internet:

irgendwo nach/in/hinter Buxtehude (Zeile 1) _____

Geld verdienen (Zeile 2) _____

es gibt ein Malheur (Zeile 3) _____

Acht geben (Zeile 14) _____

zum Teufen / Was zum Teufel? (Zeile 18) _____

in die Hocke gehen (Zeile 38) _____

sich (keine) Sorgen machen (Zeile 41) _____

Zunge herausstrecken (Zeile 52) _____

von dem Tag an (Zeile 56) _____

Besen binden (Zeile 56) _____

- b)** Diskutieren Sie in der Klasse über die Unterschiede zwischen den Wortverbindungen in der Mundart und auf Hochdeutsch. Was fällt Ihnen auf? Notieren Sie die Unterschiede.

Ti Pesepenger Leit¹⁵²

- 1 Es woar amol – wos was´i – engig Buxtehude, in a klane teitsch Turf a Mann un a Fraa. Ti hon
2 ihr Kelt mit Pese penge v´tient. Alle Woche sen´se in ti Nochp´schtirfr kange ti Pese v´kaafe.
3 A Maleer woar nur, ti Fraa woar so tomm, es mir ´s net hot kennt ausg´hall. A Morjet´s hon´se
4 wied´r wellt fortke´, ewr ti Fraa is halt net fertig wur´n. Ter Mann hot scho´ alles zommg´packt
5 und g´wart, un g´wart.
6 „Ja, pist noch imm´r net fertig? Tes kann mir kar´net ausg´hall!“
7 „Kleich, kleich sen i fertig, wart´ noch a pesje!“
8 „Tes kann i net erwart! Tarem hon mir noch ka Wooge un´ ka Keil, wall i imm´r auf tir muss
9 wart... un mit tir kemmt mir net weit!“
10 „Na sei nur scho´ amol ruhig! Noch keh a weil, i komm tir noch!“
11 „I kenn a fort, ewr net sei so tomm wie vierigt Woche, wie´st ti Tier host auf´sten g´losse“!
12 Ter Mann is a fortkange. Ti Fraa is staat fertig wurn. Noch hot´se wellt keh, ewr ti hot net
13 g´wisst, wos ihr Mann hot g´socht.
14 „Wos hot´r g´socht? Wos soll i mit t´ Tir mach´? I soll Ocht geb´, net es ti Rauw´r aufpreche?
15 Kud, noch häng´ i´s rop un nehm´se mit.“
16 So is´e a mit ter ewer Tir g´schwint noch ten Mann kange. Ter woar scho´ haus von Turf un hot
17 sich em´gschaat.
18 „Ja wos zum Teiwl kemmt to g´wockelt? Tes is jo mei Fraa... ewr.. wos hot ti uw´n Puck´l? Hát
19 ti hot ti Tir mit´gprocht!“
20 Ter Mann hot´se g´wart, wall ter hot´s net kennt vir´gstell, warem sei Fraa ti Tier uw´n Puck´l
21 prengt. Ter hot g´wisst, es se tomm is, ewr so tomm... wie´se tuort woar, noch hot´r g´socht:
22 „Ja wos host g´mocht? Pist kanz v´rruckt?“
23 „I hon ti Tier mitg´procht, net es ti Rauwr aufpreche!“
24 „Ja, jetz´ musse´se net ti Tier aufprecht! Jetz´ konne´se nei´gslupp! Keh g´schwind Ham un
25 troch ti Tier Ham!“
26 Ti Fraa hot sich remgetreht un is Ham kange. Noch hot´se wied´r vir t´Tier g´stane und hot
27 wied´r net g´wisst, wos´se soll mach.
28 „Ter hot g´socht, ti Rauwr schluppe nei. Kut, noch häng i ti ewer Tier zureck un ti ener nehm i
29 mit.“

¹⁵² Der Mundarttext wurde nach dem in Südungarn (in Sawyer/Székelyszabar) gesprochenen „Stiffoler“ (Stift-Fuldaer) Mundart von mir aufgenommen und transkribiert. Vermerkt und anzuhören in: Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. Pécs. Quelle: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/653_materialien_im_danunterricht.html [01.03.2019]

30 So hot´se a g´mocht un is wied´r noch ihr´n Mann kange. Ter woar scho in zwat Turf. Noch
 31 hot´r wied´r g´sen, sei Fraa kemmt un hot wied´r wos uw´n Puckl. Ter woar so pes, ter hot
 32 g´maant, ter prengt sei Fraa em.
 33 „Ja wos host scho wied´r g´mocht...? Na, na, soch kar´nix, jetz´ musst ti Tier mitpreng! Wann´st
 34 so tomm pist, noch schlepp tes schwer Tenk auf tei Puckl mit!“
 35 So sen´se weit´rkange. Vurn ter Mann mit t´ Pese, henge ti Fraa mit t´schwer Tier. Amol sen´se
 36 in a kroße, tunkle Wall komme... ti hon ewr nix minant gered, ti sen nur kange und kange. Amol
 37 hon´se Lärm g´hirt.
 38 „Pst, sei ruhig un setz tich nop! Tes sen sich´r ti Rauwr! Jetz´ host to tei Tommheit, mir mus´se
 39 uns v´schlupp.“
 40 „Ja wu soll i mich mit t´ Tier v´schlupp?“
 41 „I hon ka Surige! Mach´ wos wellst, ewr ti Tier konnst net nop´geleg´! G´schwind, steig nauf
 42 auf ten Paam, sonst sehn´se uns!“
 43 „Mit t´ Tier?“
 44 „Ja, ja, mit t´ Tier! Wer so tomm is, ten keht´s so!“
 45 Un ti Rauwr sen a richtig komme un hon sich krot engig ten Paam g´hockt, wu ti zwaa truf
 46 woarn. Ti hon alles ausg´packt, wu ´se g´raubt hon, tes kanz Kelt un Schmuck.
 47 „I kann ti Tier nimi g´hopp! Ti is so schwer!“
 48 „Sei ruhig un hopp´se! I was net, wos i mit tir mach, wann´st se lässt nopfall!“
 49 „Tes keht nimi! I kann´se nimi g´hall!“
 50 ... Un ti Tier is nop´gfalle! Krot ten Rauwrhauptmann uwn Kopp trauf. Ter hot k´rot sei Zonge
 51 haus un hot´se ropg´pesse. Noch hot´r wellt g´soch:
 52 „Hol´nop!“ und hot g´kresche: „Tol nop, Tol nop, Tol nop...!“
 53 Pis´se all´fort war´n, sen ti zwaa vom Paam g´stiege. Noch hot ti Fraa g´socht:
 54 „Na, sieh´st Mann wie kud, es i ti Tier mit´gprocht hon?!“
 55 Un von ten Tog o´woarn ti pesepenger Leit hart reich un hon nimi misst Pese peng

Die Besenbinder Leute

1 Es waren einmal – was weiß ich – irgendwo nach Buxtehude, in einem kleinen, deutschen Dorf
2 ein Mann und eine Frau. Die haben ihr Geld mit Besenbinden verdient. Jede Woche sind sie in
3 die Nachbardsdörfer gegangen, um die Besen zu verkaufen. Ein Malheur gab es nur. Die Frau
4 war so dumm, dass man es nicht hat aushalten können. Eines Morgens haben sie wieder
5 fortgehen wollen. Der Mann hat schon alles zusammengepackt und gewartet und gewartet.
6 „Ja du bist immer noch nicht fertig? Das kann man gar nicht aushalten!“
7 „Gleich, gleich bin ich fertig, warte noch ein bisschen!“
8 „Das kann ich nicht abwarten! Deswegen haben wir noch keinen Wagen, kein Pferd, weil ich
9 immer auf dich warten muss. Mit dir kommt man nicht weit!“
10 „Sei nur schon einmal ruhig. Dann geh' eine Weile, ich komm' dir nach.“
11 „Ich geh auch los! Aber sei nicht so dumm, wie letzte Woche, als du die Tür hast offengelassen!
12 Der Mann ist auch weggegangen. Die Frau ist langsam fertig geworden. Dann hat sie gehen
13 wollen, aber sie hat nicht mehr gewusst, was ihr Mann gesagt hat.
14 „Ja, was hat er gesagt? Was soll ich mit der Tür machen? Ich soll Acht geben, dass die Räuber
15 nicht einbrechen? Gut, dann häng ich sie ab und nehme sie mit.“
16 So ist sie auch mit der vorderen Tür schnell nach dem Mann gelaufen. Der war schon aus dem
17 Dorf und hat sich umgeschaut.
18 „Ja was zum Teufel kommt da gewackelt? Das ist ja meine Frau! Aber was hat die auf dem
19 Rücken? Die hat die Tür mitgebracht!“
20 Der Mann hat auf sie gewartet, weil der sich nicht hat vorstellen können, warum seine Frau die
21 Tür auf dem Rücken mitbringt. Als sie dort war, hat er gefragt:
22 „Ja was hat du denn gemacht? Bist du ganz verrückt?“
23 „Ja ich habe die Tür mitgebracht, nicht dass die Räuber einbrechen.“
24 „Na, jetzt müssen sie die Tür nicht aufbrechen, jetzt können sie hineinschlüpfen. Geh schnell
25 nach Hause und trage die Tür nach Hause!“
26 Die Frau hat sich umgedreht und ist nach Hause gegangen. Dann hat sie wieder vor der Tür
27 gestanden und hat wieder nicht gewusst, was sie machen soll.
28 „Der hat gesagt, die Räuber schlüpfen hinein. Gut! Dann hänge ich die vordere Tür zurück und
29 die hintere nehme ich mit.“
30 So tat sie und ist wieder nach ihrem Mann gegangen. Der war schon im zweiten Dorf als er sah,
31 seine Frau kommt und hat wieder etwas auf dem Rücken. Er hat auf sie gewartet und war so
32 böse, dass er glaubte, er bringt seine Frau um. Wie sie hinkam, fragte er:

33 „Ja was hast du schon wieder gemacht? Nein, nein! Sag jetzt gar nichts! Jetzt musst du die Tür
34 mitbringen! Wenn du so dumm bist, dann schlepp das schwere Ding auf deinem Rücken mit!"
35 So sind sie weitergegangen. Vorne der Mann mit den Besen, hinten die Frau mit der schweren
36 Tür. Einmal sind sie in einen großen dunklen Wald gekommen aber sie haben nicht miteinander
37 geredet, sie sind nur gegangen und gegangen. Auf einmal haben sie Lärm gehört.
38 „Pst, sei still und **geh in die Hocke!** Das sind jetzt bestimmt die Räuber. Hier hast du jetzt deine
39 Dummheit! Wir müssen uns verstecken!"
40 „Ja wo soll ich mich mit der Tür verstecken?"
41 „Ich **mache mir keine Sorgen!** Mach, was du willst, aber die Tür kannst du nicht ablegen!
42 Schnell! Steig auf den Baum, ansonsten sehen sie uns!"
43 „Mit der Tür?"
44 „Ja, ja mit der Tür! Wer so dumm ist, dem geht's so!"
45 Die Räuber kamen auch und haben sich gerade unter den Baum hingesezt, wo die beiden drauf
46 waren. Die haben alles ‚ausgepackt‘, wo sie eingebrochen sind, das ganze Geld und Schmuck.
47 „Ich kann die Tür nicht mehr halten!"
48 „Sei ruhig und halte sie fest, weil ich weiß nicht was ich mit dir mache, wenn du sie fallen
49 lässt!"
50 „Ich kann nicht mehr! Ich kann sie nicht länger halten!"
51 Die Tür fiel hinunter. Gerade auf den Kopf des Räuberhauptmannes. Der hatte gerade seine
52 **Zunge herausgestreckt** und hat sie abgebissen. Der wollte er (zu seinen Kameraden) sagen:
53 „Holt (sie) herab! Holt (sie) herab!" und der hat geschrien: „Tal hinab, Tal hinab!" Daraufhin
54 sind alle weggelaufen. Die beiden stiegen vom Baum und dann sprach die Frau:
55 „Na, siehst Mann, wie gut es ist, dass ich die Tür mitgebracht habe?"
56 **Von dem Tag an** waren die Besenbinder Leute sehr reich und haben nie mehr **Besen binden**
57 müssen.

