



UDK 371.3:811.112.2'373.7=112.2

Originaler Forschungsartikel

Eingesandt am 23.09. 2012

Angenommen für Publikation am 14.02. 2013

**Saša Jazbec**  
**Brigita Kacjan**  
Universität Maribor

## **Phraseophil oder phraseophob – ist das eigentlich überhaupt eine Frage? Eine qualitative empirische Fallstudie**

Der Beitrag beschäftigt sich qualitativ empirisch mit dem breiten, sowohl linguistisch als auch didaktisch sowie phraseodidaktisch interessanten Thema Phraseologie. Einer kurzen Erörterung der in der Theorie nicht einheitlichen Auffassung der Phraseme folgt die phraseodidaktische Diskussion darüber. Ferner wird das breite Feld Phraseologie eingegrenzt, indem man sich auf eine spezielle offene Frage konzentriert: Wie fassen Fremdsprachenlehrer, genauer DaF-Lehrkräfte, Phraseme auf? Die gesammelten exemplarischen, nicht repräsentativen Antworten werden analysiert und daraus werden einige Tendenzen für die Phraseologie- sowie phraseodidaktische Forschung und Praxis abgeleitet.

**Schlüsselwörter:** Phrasem; DaF-Lehrkräfte; Phraseodidaktik.

### **1. Einleitung<sup>1</sup>**

Phrasem, Phraseologismus, Idiom, phraseologische Einheit usw. sind verschiedene Begriffe für ein und dasselbe sprachliche Phänomen, das für Philologen, Phraseologen, Fremdsprachendidaktiker sowie Phraseodidaktiker höchst interessant ist. Es gibt zahlreiche Publikationen im Bereich Phraseologie (das gilt sowohl für Muttersprachen als auch für Fremdsprachen) wie bspw. Fleischer (1982);

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojekts mit dem Titel: „Phraseologie der deutschen Sprache. Deutsch-slowenische interkulturelle und kontrastive Aspekte“ (J6-3601) entstanden. Das Projekt dauert von 2010 bis 2013 und wird von der slowenischen Agentur ARRS finanziell unterstützt.



Dobrovol'skij (1997); Lorenz-Bourjot, Lüger (2001); Földes, Wirrer (2004); Jesenšek (2008); Bergerová (2007); Burger (2010); Keber (2011), Kralj (2012), die die Grundlage für das Verständnis der Phraseologie an sich und somit auch für die theoretischen Ausführungen in diesem Beitrag darstellen. Ferner sind auch Lexikographen auf diesem Gebiet sehr aktiv, denn sie entwickeln unterschiedliche Wörterbücher, erstellen und untersuchen verschiedene Korpora usw. Ähnlich wie bei anderen Forschungsbereichen kann man allerdings auch im Bereich Phraseologie eine große Kluft zwischen dem wissenschaftlich-fachlichen Diskurs auf der einen Seite und dem pragmatisch-laienhaften auf der anderen feststellen. Die meisten Forscher sind sich darüber weitgehend einig, dass Phraseme »ein natürlicher Teil der Sprache sind«, dass die Kinder sie in der Mutter-/Erstsprache früh erwerben und dass Kinder auch ohne weiteres fähig sind, sich Phraseme auch in der Fremdsprache früh anzueignen. In der Unterrichtspraxis, genauer im Fremdsprachenunterricht, bleiben Phraseme dagegen meist ausgeblendet.<sup>2</sup> Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der sog. phraseologischen Kompetenz<sup>3</sup> im DaF-Unterricht in der Regel nur sporadisch und unsystematisch stattfindet. Damit wurde ein weites Problemfeld angeschnitten, das im Rahmen dieses Beitrags nicht bearbeitet werden kann.

Der vorliegende Beitrag grenzt das weite Feld Phraseologie ein, indem er sich auf eine spezielle Frage konzentriert: Wie fassen Fremdsprachenlehrer, genauer DaF-Lehrkräfte, Phraseme auf? Die Lehrkräfte wurden um eine Antwort oder um einen Kommentar zu einer sehr offenen Fragestellung gebeten, aus der verschiedene Ausführungen resultieren. Durch die absichtlich und durchdacht gestellte offene Frage sollten sozial korrekte Antworten vermieden werden, damit wurden aber sogleich Bedingungen für Verschiedenartigkeit und Mehrperspektivität der Antworten geschaffen. Die Lehrkräfte bestimmten selbst, von welchem Standpunkt aus sie

---

<sup>2</sup> Ferner kommen Phraseme selten oder gar nicht in den Lehrwerken für das Fremdsprachenlernen auf niedrigeren Niveaus (A1 – B1) vor. Eine empirische Untersuchung von aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau B2 (*Aspekte 2, em*) hat gezeigt, dass Phraseme sogar auf diesem Niveau unterrepräsentiert sind (vgl. Jazbec, Enčeva 2012).

<sup>3</sup> Die phraseologische Kompetenz ist wichtig und prägt die gesamtsprachliche Kompetenz eines Sprechers. Sie ist mehrdimensional und kann nur schwer eindeutig gefasst werden. Erhard (2007) bspw. verfasste eine Definition der phraseologischen Kompetenz, die auf zwei für diesen Beitrag wichtige Dimensionen hinweist. Ihm zufolge bestehe sie zunächst einmal darin, die Bedeutung von Phrasemen zu kennen und diese dann kontextangemessen verwenden zu können. Vor allem zeige sich aber, dass ein Phrasem zum Ausgangspunkt einer produktiven phraseologischen Kompetenz werden könne, da auf seiner Grundlage neue Ausdrücke gebildet werden. Es deutet sich damit an, dass die kompetente Verwendung von Phrasemen mehr voraussetzt als nur die Kenntnis der syntaktischen und semantischen Eigenschaften von Ausdrücken (Erhardt 2007).



die Frage beantworteten, entweder als Sprecher einer Sprache (Mutter- oder Fremdsprache) oder als Fremdsprachenlehrer. Unser Anliegen war es, in verschiedenen Statements gemeinsame Punkte zu finden, sie qualitativ zu analysieren und daraus die Einstellungen der Interviewten zu Phrasemen abzuleiten.

## 2. Phraseme aus linguistischer Sicht

Diskussionen über Phraseme – sprachliche Konstrukte bzw. sogar »im Voraus« vorbereitete sprachliche Strukturen – fangen in der Linguistik mit deren Begrifflichkeiten an, unabhängig davon, ob Phraseme in der deutschen, englischen oder in einer anderen Sprache diskutiert werden. Im Prinzip sind sich aber die meisten Sprachwissenschaftler einig, dass Phraseme als sprachliche Erscheinungen von anderen durch drei Kriterien abgegrenzt werden, und zwar durch morphologische, syntaktische und semantische. Im Weiteren wird auf die Kriterien kurz eingegangen.

### 2.1. Polylexikalität

Donalies behauptet, Polylexikalität sei das wichtigste Merkmal von Phrasemen. Tatsächlich scheint es auf den ersten Blick einfach zu bestimmen, ob ein Ausdruck aus einem, zwei oder mehreren Wörtern besteht. Der Versuch bei der Klassifikation genauer vorzugehen, wirft allerdings sofort weitere Fragen auf, z. B., was eigentlich als ein Wort gezählt werden kann und was nicht. Sind Wörter nur die sog. Autosemantika (Inhaltswörter) oder auch Synsemantika (Funktionswörter)? Kann man auch die Verbindung aus zwei Synsemantika wie z. B. *bis an* als Phrasem betrachten, oder nur die Verbindungen aus einem Synsemantikum und einem Autosemantikum wie z. B. *an Bord* (Fleischer 1997: 83) oder aber die Verbindungen nur aus Autosemantika wie z. B. *schwarzer Markt* (Lüger 1999: 6)? Darüber hinaus ist es nach Wotjak auch möglich, polylexikalische Einheiten erst ab der Satzgrenze als Phraseme zu behandeln (Wotjak 1999).

Das Angeführte deutet auf ein weites Feld und eine offene Diskussion des Kriteriums Polylexikalität der Phraseme hin. Eine genauere Auseinandersetzung damit würde den Rahmen des Beitrags weit sprengen, insofern ist es ausreichend, an dieser Stelle kurz zusammenzufassen: In Anlehnung an Donalies, die für eine weite Auffassung der Phraseme plädiert, heißt es auch in diesem Beitrag: Man soll „alle usuellen Verbindungen von mindestens zwei Wörtern – welcher Art auch immer – als Phraseme gelten“ lassen (Donalies 2009).



## 2.2. *Stabilität*

Eine lange Zeit galt Stabilität (Wiederholbarkeit) als ein entscheidendes Kriterium bei der Auffassung der Phraseme (Fleischer 1997), bis Donalies darauf aufmerksam machte, dass mehr oder weniger alles in der Sprache wiederholt und reproduziert sei (2009). Damit stimmte auch Bahns überein, denn laut seiner Frequenzanalysen könnte man alle hochfrequenten Verbindungen als Phraseme auffassen (1996). Viele Sprachwissenschaftler vertreten die Auffassung, das wichtigste Merkmal der Phraseme, das sie von anderen freien Wortverbindungen unterscheidet, sei die syntaktische Anomalie. Im Gegensatz dazu zeigten die neuesten Untersuchungen, Phraseme verhalten sich wie normale syntaktische Gebilde und können in der Regel an ihrer äußeren Form nicht erkannt werden (Burger 2010; Hallsteinsdóttir, Šajánková, Quasthoff 2006).

Mit nur wenigen Beispielen wurde angedeutet, wie offen das Kriterium Stabilität bei der Eingrenzung der Phraseme ist. Eine genauere Auseinandersetzung damit ist kein Anliegen des Beitrags, insofern wird in Anlehnung an Burger kurz festgehalten: Phraseme sind polylexikalische Einheiten von relativer Festigkeit. Sie bestehen aus stabileren oder weniger stabilen Verbindungen von Elementen.

## 2.3. *Idiomatizität*

Idiomatizität als Kriterium zur Abgrenzung von Phrasemen gilt in der Regel dann, wenn sich die Gesamtbedeutung einer polylexikalischen Einheit nicht aus den Teilbedeutungen der lexikalischen Bestandteile erschließen lässt. Man unterscheidet vollidiomatische, teildiomatische und nichtidiomatische Phraseme, je nachdem ob jeder Bestandteil, nur einer oder keiner idiomatisch ist. Ähnlich wie bei den anderen angeführten Kriterien ist dieses zwar auch weitverbreitet, aber zugleich höchst umstritten (Đurčo 1994: 35). Während einige Phraseologen alle nichtidiomatischen polylexikalischen Einheiten aus dem Bereich der Phraseologie ausgeschlossen haben, zählen andere sogar nichtidiomatische feste Wortverbindungen wie z. B. *stolzer Vater* zu den Phrasemen (vgl. z. B. Stein 1995; Palm 1997; Donalies 2009; Burger 2010).

Aus Platzgründen kann darauf nicht näher eingegangen werden, für den Rahmen des Beitrags reicht es, die theoretische Diskussion über die Merkmale von Phraseologismen mit Donalies' Worten abzurunden (2009: 22): Idiomatizität soll „als Kann-Kriterium“ betrachtet werden, d. h. als Kriterium, das vorkommen kann, aber nicht vorkommen muss.



Bezüglich der drei Kriterien zur Abgrenzung der Phraseme im Zusammenhang mit dem vorliegenden Beitrag kann man kurz zusammenfassen: Im Weiteren Sinne werden Phraseme als polylexikalische Einheiten von relativer Festigkeit verstanden. Wenn dazu noch Idiomaticität als Eigenschaft kommt, sprechen wir von Phrasemen im engeren Sinne. Sprichwörter<sup>4</sup> und Kollokationen werden aus der Untersuchung bewusst ausgeschlossen, die Ersteren, weil sie als Sätze betrachtet werden müssen, die Letzteren, weil sie keinerlei Idiomaticität aufweisen.

### 3. Phraseme aus der Sicht der Didaktik bzw. Phraseodidaktik

Die Phraseodidaktik als ein oft übersehenes, aber umso wichtigeres Feld der Didaktik plädiert für einen relevanten, systematischen, kontinuierlichen und frequenten Einsatz von Phrasemen im DaF-Unterricht, und zwar gleich ab dem Beginn des Lernens. Die Wichtigkeit und Unumgänglichkeit der Phraseodidaktik beim Fremdsprachenunterricht begründen Fachleute wie folgt: Die Befähigung zu einer auch nur begrenzten Kommunikation in einer Fremdsprache sei ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich (Fleischer 1982: 32). Oder: Phraseologische Ausdrücke gehörten ebenso zur sprachlichen Wirklichkeit wie etwa Partikeln, Komposita, Metaphern oder bestimmte umgangsspezifische oder gruppenspezifische Ausdrücke. Als solche stellen sie einen unverzichtbaren, aber dennoch schwierigen und interessanten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts dar (Lüger 1997).

Bezüglich der Phraseme im DaF-Unterricht stellt Hessky, eine weitere wichtige Fachfrau auf diesem Gebiet, fest, man könne zwei entgegengesetzte Auffassungen betrachten. Einerseits seien die Phraseme bestenfalls als ‚Rosinen‘ zu verstehen, die auf weit fortgeschrittenen Stufen zu vermitteln seien und deren Erwerb ein ‚Luxus‘ sei. Andererseits seien sie ein Gradmesser des sprachkommunikativen Könnens. Je bewanderter ein Fremdsprachenlerner im Bereich Phraseologie sei, desto anspruchsvoller könne er sich in der Fremdsprache ausdrücken (Hessky 1997). Man könnte vermuten, der kommunikativ ausgerichtete DaF-Unterricht mit seiner ausgeprägten Tendenz, die Kommunikationsfähigkeit der Lerner in der deutschen Sprache zu fordern und zu fördern, verfolgt gänzlich die zweite Auffassung. Die Übungen und Aufgabenstellungen im DaF-Unterricht, möglichst beste und objektiv messbare Ergebnisse zu erhalten sowie das vorherrschende Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen stellen allerdings die oben beschriebene zweite Auffassung von Phrasemen im DaF-Unterricht in Frage und sprechen eher für die erste ‚Luxusauf-

<sup>4</sup> Eine interessante empirische Studie zum Gebrauch von Sprichwörtern von unterschiedlichen Sprechergruppen ist bei Lipavac, Štavbar zu finden (Lipavac, Štavbar 2013).



fassung‘ von Phrasemen im DaF-Unterricht. Wie oben bereits erwähnt, vertritt auch Lüger die Auffassung, dass Phraseme ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollten, schlägt aber Vorsicht bei deren Gebrauch sowie vor allem gut durchdachte und spezifische didaktische Maßnahmen vor. Der Einsatz von Phrasemen im DaF-Unterricht sei nicht nur eine *harte Nuss*, sondern die Entwicklung einer sog. phraseologischen Kompetenz des Fremdsprachenlernalers sei außerdem ein langwieriger Prozess (Lüger 1997). Damit plädiert er einerseits für den Einsatz von Phrasemen auf allen, nicht nur auf den höheren Stufen des Fremdsprachenlernens. Für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Phrasemen entwirft er eine detaillierte Übungstypologie (vgl. ebd: 100–116), die jedoch ohne relativ gut entwickelte fremdsprachliche Kompetenz kaum zu bewältigen scheint. Daraus lässt sich andererseits schlussfolgern, dass Phraseme doch ein Thema für die höheren Stufen des Fremdsprachenlernens sind.<sup>5</sup>

In der DaF-Didaktik, genauer gesagt Phraseodidaktik, kann man im Kontext der Phraseme in der unterrichtlichen Praxis also schlussfolgernd zwei Tendenzen beobachten: Einerseits das Bewusstsein über die unabdingbare ‚natürliche‘ Präsenz von Phrasemen auf allen Ebenen des Sprachenlernens und -lehrens und andererseits die Problematik der auch Abwesenheit ihres Einsatzes, da sie einen komplexen Gegenstand darstellt, der in verschiedenen Sprachdomänen angesiedelt ist und dessen Gebrauch spezifischen, nicht immer bestimmbareren Restriktionen unterliegt.

#### 4. Phraseme aus applikativer Sicht

Der Diskussionsschwerpunkt wird in diesem Kapitel auf die applikative Ebene übertragen. Es werden Antworten und Kommentare der Fremdsprachenlehrkräfte im Zusammenhang mit Phrasemen analysiert. Die Lehrkräfte sind neben Lehrwerken und didaktischen Materialien immer noch diejenigen, die den Unterricht unterschiedlich, aber entscheidend akzentuieren. Diese Akzente können phraseologischer, grammatischer, literarischer, semantischer oder auch anderer Natur sein. Mit

---

<sup>5</sup> Diese entgegengesetzten Thesen erfuhren eine deutliche Konjunktur durch das prägende Dokument für das Fremdsprachenlernen im 21. Jahrhundert, „Der gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (Council of Europe 2001). Mit der Kalibrierung der Fremdsprachenkenntnisse, der genaueren Bestimmung der sog. Kann-Beschreibungen und Deskriptoren für verschiedene Niveaus, setzte er Grenzen im Prozess des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenkönnens. Somit wurde Sprachverwendung etwas, was im Prinzip nicht nivellierbar erscheint, nivelliert. Das Resultat der für den DaF-Unterricht sicher förderlichen Maßnahmen hatte aber auch andere Folgen. Konkret für Phraseme bedeutete dies, dass sie explizit als Thema oder als Ziel erst auf dem Niveau C1 angeführt werden (Council of Europe 2001: 121).



diesen lehrkraftspezifischen Einstellungen bestimmten sprachlichen Erscheinungen gegenüber prägen sie das Fremdsprachenlernen und -lehren entscheidend.<sup>6</sup> Weiterhin werden die gemeinsamen Nenner, die in den Antworten und Kommentaren zum Ausdruck kommen, dargestellt und analysiert. Da es sich um eine qualitative Untersuchung handelt, werden keine detaillierten Forschungsfragen ex-ante gestellt. Der prägende Leitfaden ist die allgemeine Frage: Welche Einstellungen zu den Phrasemen kann man aus den Antworten bzw. Kommentaren herauslesen?

#### 4.1. Datensammlung

Die Daten wurden von Juni bis August 2012 erhoben. Den Fremdsprachenlehrkräften (darunter waren 84 % DaF-Lehrende, 14 % unterrichten andere Fremdsprachen) – es handelt sich um ein nicht-repräsentatives und zufälliges Untersuchungssample – wurde die Frage *Bin ich phraseophil oder phraseophob?*<sup>7</sup> per Mail zugeschickt und es wurde eine Antwort erbeten. Die Frage wurde ohne Kontext, ohne irgendeine weitere Erklärung oder ein Vorwort gestellt, denn man wollte den Antwortprozess keinesfalls beeinflussen. Es war bereits im Voraus deutlich, dass diese Offenheit der Fragestellung bei den meisten Interviewten das Nichtantworten oder »auf die gestellte Frage mit Fragen zu antworten« zur Folge hatte. Von den ca. 100 abgesendeten Mails wurden 14 mit einer Antwort zurückgeschickt. Die Rücklaufquote (ca. 15%) scheint auf den ersten Blick bescheiden zu sein. Diese Feststellung relativieren aber die erhaltenen, interessanten, begründeten und umfangreichen Antworten. Da die Antworten nur Lehrerinnen und kein Lehrer geschrieben haben, wird im Weiteren bei der Analyse der Begriff Lehrerinnen verwendet.

Um die Anonymität der Antworten zu gewährleisten, werden sie in der Analyse mit L1, L2 usw. bis L14 gekennzeichnet. Da der Rahmen des Beitrags begrenzt ist, werden die Antworten nicht im Ganzen veröffentlicht und thematisiert, sondern nur die für die Analyse wichtigen und relevanten Ausschnitte. Manchmal kommt ein und derselbe Ausschnitt auch mehrmals vor, da er von verschiedenen Standpunkten aus analysiert wird.

---

<sup>6</sup> Die Einstellungen können implizit zum Ausdruck kommen (Lehrende sprechen absichtlich nicht davon, vermeiden die Behandlung, wenn möglich, verwenden sie spontan nicht usw.) oder explizit (sie werden oft verwendet, untersucht, die Lehrkräfte wissen viel darüber, vermitteln sie aus didaktischer Sicht interessant...).

<sup>7</sup> Den Interviewten wurde die Frage auf Deutsch vorgelegt und sie antworteten auch auf Deutsch. Die Statements aus den Interviews in diesem Beitrag sind authentisch und nicht lektoriert.



## 4.2. *Analyse und Interpretation*

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Fallstudie handelt, sind die Resultate nicht repräsentativ, sondern exemplarisch. Trotzdem sind sie wichtig, da sie bestimmte Richtlinien und Tendenzen aufweisen, die für die Forschung und Praxis interessant und diskussionbedürftig sind.

### 4.2.1. *Mit Phrasemen über Phraseme*

Das erste interessante Ergebnis der Untersuchung ergibt sich bereits beim ersten Lesen der Antworten, Kommentare, auch kürzerer Diskussionsbeiträge (im Weiteren Antworten). Die Antworten enthalten sehr viele Phraseme. Im Weiteren werden einige alphabetisch in neutraler Form angeführt.

- *ein weißer Rabe sein*
- *etwas in Schwung bringen*
- *tief in etwas geraten*
- *sich auf dünnem Eis bewegen*
- *Wurzeln tief in der Vergangenheit haben*
- *Schonzeit in seinen Reihen haben*
- *in der Kreide stehen*
- *knapp bei Kasse sein*
- *in die Augen stechen*
- *daneben liegen*
- *mit der Muttermilch aufnehmen*
- *in die Wiege legen*
- *wie auf dem laufenden Band*
- *die Aufmerksamkeit auf sich ziehen*
- *sich aufs Glatteis führen lassen*
- *ins tiefe Wasser springen*
- *an der Nase herumführen*
- *in Cellophan einpacken*

Wie die Liste zeigt, kann man vermuten, dass die Frage über Phraseme die Interviewten zu einem intensiveren Gebrauch von Phrasemen veranlasste als dies ansonsten der Fall wäre. Kurzum, es ist eine Liste von Phrasemen entstanden, die im Grunde bei einer Diskussion bzw. Reflexion zum Thema Phraseme verwendet werden könnte.



#### 4.2.2. Kritisch zu *-phil* bzw. *-phob*

Es muss zugegeben werden, dass die Frage, ob jemand phraseophil oder phraseophob sei, provokativ, disputabel und gewagt ist. Da sie schon im Vorhinein etwas polarisiert, das sich eigentlich nicht polarisieren lässt, oder so wie eine Interviewte treffend formuliert: *Wo ist die dünne Linie zwischen „-philo“ und „-phobie“?* (L5). Die Idee eine solche Frage zu stellen, kommt von Ettinger, der sich in einem seiner neuesten Beiträge als kritisch denkender Phraseodidaktiker Fragen stellt, die polarisieren:

Kann man als Sprecher einer Sprache sich nicht doch phraseologiefrei ausdrücken und dabei bestens mit anderen Sprachteilnehmern kommunizieren? [...] Gibt es nicht einfach persönlichkeitsbedingte phraseophile und phraseophobe Sprecher? (2011: 232).

Eine solche phraseologisch geprägte Sicht, ob *-phob* oder *-phil*, ist an und für sich interessant, obwohl der Aussage einer Interviewten zugestimmt werden muss: *-phil /-phob. Warum wird das derart mit Konnotationen determiniert?* (L14).

Sogar der auf den ersten Blick positiv konnotierte Pol *-phil* kann unter Umständen problematisch ausfallen oder wie in einer Antwort offengelegt wird: [...] *phraseophil*, [...] *den Begriff verstehe ich als Eigenschaft einer Person, die mit der Verwendung von Phrasemen Übertreibt (sic) bzw. sie versucht dort einzusetzen, wo dafür kein Bedarf besteht* (L8).

Der Versuch einer Interviewten, die Begriffe *phraseophil* und *phraseophob* genauer zu bestimmen, macht diese beidseitige Konnotiertheit deutlich: *phraseophil: philosophieren mit Phrasen, sie häufig verwenden und phraseophob: eine Phobie vor Phrasen haben, also ihnen ausweichen* (L13). Aus der Aussage geht deutlich hervor, dass sowohl die eine als auch die andere Seite negativ konnotiert sein kann (wie bspw. *philosophieren mit Phrasen*, wobei hier vermutlich die zweite (expressive) Bedeutung des Wortes *philosophieren* gemeint wird – *unnötigerweise über eine Sache diskutieren*).

In solchen Grenzfällen sollte man so handeln, wie es eine Interviewte im Kontext ihrer Überlegungen zu Phrasemen vorschlägt: *[Phraseme] müssen [den Schülern] so vermittelt werden, dass wir sie weder zu Phraseophilen, noch zu Phraseophoben machen, ich denke, dass der mittlere Weg der angemessenste ist* (L8).



### 4.2.3. Drei Gruppen

Die nächstmögliche Klassifikation der Antworten ergibt sich, wenn man den Standpunkt, von dem aus die Lehrerinnen schreiben und reflektieren, berücksichtigt:

In der ersten Gruppe sind jene Lehrerinnen, die als Sprecherinnen einer Sprache (unabhängig davon, ob das die Muttersprache oder die Fremdsprache war) den Versuch unternommen haben, sich als phraseophil oder phraseophob zu kategorisieren bzw. sich als phraseophil oder phraseophob kategorisieren ließen – *mein Sohn würde vermutlich sagen, dass ich eher zur Phraseophilie neige, da ich auch im alltäglichen Leben manchmal gerne mit einem Phrasem aufwarte, bei dem er mich fragt, was es denn bedeuten soll (L9).*

Die meisten Lehrerinnen neigen eher zur phraseophilen Seite als zur phraseophoben. Einige formulierten das (mit Vorbehalt) im Indikativ (*ich bin phraseophil... (L3), ich sehe mich als phraseophil... (L13)*), *[...]ich bin eher phraseophil als umgekehrt (L11)*, andere dagegen lieber im Konjunktiv II (*ich würde sagen, dass ich eher phraseophil bin (L1), ich würde mich als phraseophil bezeichnen (L12, L6), ich würde die Antwort phraseophil auswählen (L10)* usw.). Die dritte Gruppe dagegen sieht sich sowohl als phraseophil als auch als phraseophob (bspw. *[...]ich bin phraseophil, weil ich unterschiedlichen Wortschatz verwende, ich bin aber auch phraseophob, weil ich nicht alle Phraseme kenne oder sie bewusst nicht verwende (L3)*). Die anderen sind *weder das eine noch das andere (L14)*, allerdings mit einem ausführlichen Kommentar, warum sie dieser Meinung sind und was der Phrasemgebrauch für die Sprache bedeutet. Eine prägnante Antwort lautet wie folgt (*[...] für mich sind Phraseme die [Wörter], die in der Sprache etwas viel kräftiger, expressiver ausdrücken [und] die herzlich, bunt, aber auch spitzfindig und gerissen wirken (L11)*).

In einer zweiten Gruppe sind jene Lehrerinnen, die sich nicht für die eine oder andere Seite entschieden, sondern überlegten, was Phraseme bedeuten, wie wichtig sie für eine Sprache heute sind, wie wichtig der Gebrauch von Phrasemen ist (*eine Sprache ohne Phraseme ist wie eine Suppe ohne Geschmack (U8)*), oder *manchmal ist es gut, etwas in Cellophan einzupacken (L11)*), wie ihre Rolle in den Medien ist (*»Da ist immer noch die Musik drin (L10)<sup>8</sup>«*) und welche Rolle sie in der Schule spielen (*in der Schule behandle ich Phraseme leider nicht so, wie mir das wün-*

---

<sup>8</sup> Eine Interviewte untermauerte ihre Aussage mit einem aktuellen Beispiel aus der Zeitung Handelsblatt vom 06.08.2012 (L10).



*schen würde (L10), der Verwendung [von Phrasemen] bin ich wohlgesinnt und thematisiere sie auch im Unterricht (L4)).*

In der dritten Gruppe sind jene Lehrerinnen, die die Frage als solche thematisierten. Auf die Frage antworteten sie mit einer Frage bzw. mehreren Fragen (*[...] bezieht sich das darauf, was ich mit Phrasen mache, wie ich sie lerne bzw. wie begeistert ich bin, wenn ich eine neue entdecke (L7)*). Manchmal sind die Antworten Dilemmata, die beim Nachdenken über die Frage entstehen (*Wenn du das anfängliche Dilemma überwindest [und dir überlegst] kurz zu antworten, die Sache wegzuschieben und der Anstrengung mitten im heißen Sommer über etwas nachzudenken auszuweichen, oder sich verführen zu lassen, anders gesagt führen zu lassen – aber nicht aufs Eis [...], tauchen wie am laufenden Band immer neue [Dilemmata] auf. Springen wir also geradewegs ins tiefe Wasser ... (L14)*).

#### 4.3.3. Muttersprache und/oder Fremdsprache und Phraseme

Bei den Überlegungen zum Thema Phraseme in der Mutter- und Fremdsprache ist klar, dass sich die sog. phraseologische Kompetenz in der Muttersprache und in der Fremdsprache deutlich voneinander unterscheiden, aber wichtig ist hervorzuheben, dass sie sich nicht ausschließen. Ein Muttersprachler verwendet die Muttersprache spontan(er), versteht sie in der Regel ohne Probleme und kennt und verwendet wesentlich mehr Phraseme als ein Fremdsprachenlerner. Dieser dagegen erwirbt und lernt die Sprache und somit auch ihre Phraseme kennen. In den meisten Fällen werden Phraseme aber erst auf höheren Niveaus gelernt. In der Unterrichtspraxis werden, so unsere Vermutung, die aktuellen Forschungserkenntnisse über den Spracherwerb, genauer Phrasemerwerb, nicht genug berücksichtigt. Dies wird auch in einer Aussage wie folgt zusammengefasst: *Ich bin mir bewusst, dass sich der Phrasemerwerb in der Muttersprache und in der Fremdsprache etwas unterscheidet, da im ersten Fall die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz der kognitiven Entwicklung des Individuums folgt, aber beim Fremdsprachenlernen können wir das Wissen aus der Muttersprache und interlinguale Übereinstimmungen usw. nutzen (L 8)*.

Im Zusammenhang mit Phrasemen in der slowenischen Sprache im Vergleich zu der deutschen Sprache ist es auch wichtig, den interkulturellen und komparativen Aspekt hervorzuheben, worauf auch folgendes Statement hinweist – *Persönlich bin ich davon überzeugt, dass Phraseme eine Sprache bereichern; wenn wir sie aus anderen Sprachen übersetzen, werden auch die (inter)kulturellen Unterschiede, Interferenzen und Verbindungen zwischen den Sprachen und Kulturen ins Bewusstsein gerufen (L 9)*. Interessant und nicht zu übersehen ist auch die Aussage, die den



Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Slowenischen beschreibt: *Phraseme scheinen mir eine interessante Verwendungsweise der Sprache, auch wenn sie etwas erneuert werden, aber die slowenische Sprache ist bezüglich der Verwendung von Phrasemen bei weitem nicht so kreativ wie die deutsche Sprache, und die vor allem in der Werbesprache (L6).*

#### 4.3.4. Phraseme beim Fremdsprachenlernen

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema des Beitrags bzw. das Konzept der Arbeit implizierte wesentlich mehr Antworten der Interviewten, die Phraseme beim Unterricht und die Vermittlung von Phrasemen in den Aussagen aufgegriffen hätten. Dieser Themenaspekt erwies sich jedoch bei der Analyse sowohl qualitativ als auch quantitativ gesehen als marginal. Somit hat man einen konkreten Beweis, der die Spezifik der qualitativen Forschung nochmals betont. Diese verlangt sowohl von den Interviewten als auch von den Forschern mehr Konstruktivität und Flexibilität bei der Forschung als bei einer geschlossenen Fragestellung und der darauf basierenden exakten, auch im Voraus genauer geplanten, quantitativen Analyse.

In den seltenen Aussagen der Interviewten zum Themenbereich Phraseme im Fremdsprachenunterricht kann man das Wohlwollen der Lehrerinnen gegenüber Phrasemen herauslesen. Dieses Wohlwollen ist unterschiedlich geprägt. Einige Lehrerinnen neigen eher dazu, Phraseme im Unterricht zu gebrauchen sowie sie selber zu lernen [...] *jauch lerne ich als Fremdsprachenschülerin sehr gerne Phraseme, da sie viel mehr als nur die nackte Bedeutung beinhalten (L4).* Andere dagegen neigen dazu, sich mit Phrasemen auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, sie komparativ oder metasprachlich zu behandeln: *Als Deutschlehrerin habe ich meine Schüler angeregt Phrasen im Slowenischen und Deutschen zu vergleiche (sic), es entstand sogar eine Untersuchung zu diesem Thema (L 11).*

Eine der Interviewten ist sich der Bedeutung der Phraseme bewusst, [...] *aber sie behandelt sie beim Unterricht nicht so [...], wie sie sich das gewünscht hätte (L 10).* Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Wichtige Faktoren sind die begrenzte Zeit und zu viele Lernziele. Ferner fragt man sich, welche Phraseme eigentlich für die Behandlung relevant sind; nach welchen Kriterien man eine Auswahl treffen soll, damit die Wahl quantitativ und qualitativ gesehen dem Sprachniveau der Sprecher entsprechend wäre und wie eine phraseologisch geprägte, relevante Kommunikation geführt werden könnte – *Vermutlich würde es eher um das Verstehen von Texten gehen, von der Stufe B1 aufwärts.* Es ist auch wichtig, die Rolle der Muttersprache bei der Behandlung zu bestimmen: *Hier wäre manchmal auch*



eine Übersetzung ins Slowenische hilfreich, wie zum Beispiel bei „Geld zum Fenster hinauswerfen“, was auch im Slowenischen erkannt wird. „Knapp bei Kasse sein“ ist mit einer teilweisen Übersetzung und mithilfe des Kontexts auch noch verständlich. Bei „in der Kreide stehen“ muss schon die historische Bedeutung erklärt werden (L 10).

#### 4.3.4. Phraseme aus der Sicht der Lehrerinnen als Sprachliebhaberinnen

Die Interviewten gehen unterschiedlich mit Phrasemen um. Einige entwickelten sogar eigene Strategien für eine fachlich geprägte Auseinandersetzung mit Phrasemen, bspw. *Schon als Gesamtschülerin habe ich Phraseme in Notizbüchern „gesammelt“ (L2)*. Unter Auseinandersetzung mit Phrasemen kann man u. a. auch Aspekte des Multi- und Plurilinguismus verstehen: *Ich habe mir Phrasen notiert, die meine Ohren im Dialekt aus Prlekija wahrgenommen haben, dann in der slowenischen und deutschen Sprache (L 11)*. Die Interviewte war auch für Phraseme in den literarischen Texten und beim Übersetzen sensibilisiert, sie setzte sich auch damit auseinander (sie markierte sie, untersuchte oder überprüfte die Bedeutung): *Beim Lesen von literarischen Texten habe ich sie [Phraseme] besonders gekennzeichnet und dann nach Antworten gesucht, was sie tatsächlich bedeuten und überprüft, ob ich sie richtig verstanden habe. [...] Auch als ich übersetzt habe, bin ich auf interessante Entdeckungen gestoßen, Unterschiede zwischen den Sprachen, die ihre Wurzeln oft weit in der Vergangenheit hatten bzw. in den historischen Umständen der Entwicklung eines Volkes und seiner Sprache (L 11)*.

Aus dem hier analysierten Statement und auch aus den anderen erhaltenen Antworten geht deutlich hervor, dass sich die Interviewten der Relevanz von Phrasemen für die Sprache und in der Sprache bewusst sind und dass Phraseme für sie eine interessante Herausforderung darstellen.

## 5. Fazit

Der Beitrag behandelt das interessante und weite Thema der *Phraseologie* und zwar vom applikativen Aspekt der Fremdsprachenlehrkräfte bzw. DaF-Lehrkräfte her. Der Versuch einer begrifflichen Bestimmung der sprachlichen Erscheinung *Phrasem* am Anfang deutete bereits an, dass das Forschungsfeld sehr breit, der Begriffsapparat darunter bei weitem nicht einheitlich auffassbar und mit unabdingbaren Eingrenzungen verbunden ist. Aus dem theoretischen Teil resultiert ein Versuch, die Kriterien für die Auffassung des Begriffs *Phrasem* anzuführen: Phraseme



werden in dem Beitrag als polylexikalische Einheiten von relativer Festigkeit, die die Eigenschaften Idiomatizität aufweisen, verstanden. Somit versteht man unter dem Begriff *Phrasem* Praseme im engeren Sinne des Wortes, ohne Kollokationen, ohne Begrüßungsformeln, Sprichwörter usw.

Das ausgewählte Untersuchungssample für den empirischen Teil des Beitrags waren Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrkräfte. Sie beantworteten und kommentierten eine kurze, aber offene Frage und so bekamen die Autorinnen den Stoff für eine interessante qualitative Analyse. Die ausgewählten und angeführten Statements wurden von verschiedenen Standpunkten her analysiert – vom Standpunkt des Phrasemgebrauchs beim Verfassen der Antwort, vom Standpunkt der Lehrkräfte als Mutter- oder Fremdsprachler und vom Standpunkt der Lehrkräfte als Fremdsprachenlehrer.

Die aus der Analyse aufscheinenden Tendenzen – da es sich um eine Fallstudie handelt, sind die Ergebnisse nicht zu verallgemeinern – sprechen zu Gunsten der Phraseologie. Die Interviewten sind sich der Relevanz und Bedeutung der Phraseme für eine Sprache und für dessen Gebrauch bewusst und das gilt sowohl für die Muttersprache (in unserem Fall Slowenisch) als auch für die Fremdsprache (in unserem Fall Deutsch). Ferner kommt in den Antworten auch deutlich zum Ausdruck, dass die in unsere Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte phraseologisch sensibilisiert sind, d. h. dass sie Phraseme im Grunde kennen und können, sie verwenden und sich damit auch metasprachlich oder komparativ auseinandersetzen.

Es gibt allerdings noch einige andere Aspekte, die weder in den Statements noch in der Analyse erwähnt werden, obwohl sie für die Phraseologie und die Phraseodidaktik prägend sind. Die Rede ist erstens von einer intensiveren Förderung und Forderung der phraseologischen Kompetenz sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern und zweitens von der Auseinandersetzung, vom Kennenlernen und Verwenden von bereits existierenden Materialien für Phraseologie im weiteren Sinne.

Abschließend gilt es noch auf die Forschungsdesiderata aufmerksam zu machen, die für die Phraseologieforschung künftig wichtig werden könnten, das sind: weitere quantitative und qualitative Studien zu den Sprechern (sowohl Mutter- als auch Fremdsprachler), Untersuchungen zu den Fremdsprachenlehrkräften (verschiedene Fremdsprachen, nicht nur Deutsch), den Schülern (unterschiedlichen Alters) sowie zu den Lehrkräften bei den nichtsprachlichen Fächern usw. mit Bezug auf die Phraseme im weiten und/oder engen Sinne des Wortes. Diese und noch andere Studien und Untersuchungen würden sicher dazu beitragen, dass die Phraseologie in



der Unterrichtspraxis endlich aus dem „Dornröschenschlaf“ (Kühn 1987), wozu sie jahrelang verdammt war, aufwachen würde.

## Literaturverzeichnis

- Bahns, Jens (1996). *Kollokationen als lexikografisches Problem. Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen*. (Lexikographica 74). Tübingen: Niemeyer.
- Bergerová, Hana (2007). Überlegungen zur Phraseologismenvermittlung im DaF-Unterricht. Ein Didaktisierungsvorschlag. *Aussiger Beiträge* 1: 163–178.
- Burger, Harald (2010). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 4. Auflage.
- Dobrovól'skij, Dmitrij (1997). *Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der Kognitivbasierten Phraseologieforschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Donalies, Elke (2009). *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Durčo, Peter (1994). *Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie. Am Beispiel Deutsch und Slowakisch*. Heidelberg: Gross.
- Ettinger, Stefan (2011). Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. Schäfer, Patrick, Christine Schowalter, Hrsg. In: *mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung*. Koblenz-Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 231–250.
- Erhardt, Claus (2007). Phraseme in der Jugendsprache. Burger, Harald, Dobrovól'skij, Dmitrij, Kühn, Peter, Norrick, Neal R., Hrsg. *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin - NewYork: Walter de Gruyter, 253–264.
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Niemeyer Max.
- Fleischer, Wolfgang (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 2. Auflage.
- Földes, Csaba, Jan Wիրrer, Hrsg. (2004). *Phraseologismen als Gegenstand sprach- und Kulturwissenschaftlicher Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Council of Europe (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Modern Languages Division. Berlin: Langenscheidt.
- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková, Uwe Quasthoff, (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik online* 2: 1–20.
- Hessky, Regina (1997). Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische



- Überlegungen für den DaF. *DaF* 3: 139–143.
- Jazbec, Saša, Milka Enčeva (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta linguarum* 17: 153–171.
- Jesenšek, Vida (2008). *Begegnungen zwischen Sprachen und Kulturen Beiträge zur Phraseologie*. Bielsko-Biala: Akademia Techniczno-Humanistyczna.
- Keber, Janez (2011). *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana: ZRC.
- Kralj, Nataša (2012). *Phraseologie und Phraseographie in der Zeit der IKT-Ära: dargestellt am Beispiel eines elektronischen phraseologischen Materials*. Dissertation: Philosophische Fakultät Maribor.
- Kühn, Peter (1987). Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16: 62–79.
- Lipavic Oštir, Alja, Štavbar, Simona (2013). Kenntnis und Gebrauch von Sprichwörtern bei zwei Gruppen der österreichischen Jugendlichen. Erscheint in *Linguistik online*.
- Lorenz-Bourjot, Martine, Heinz-Helmut Lüger, Hrsg. (2001). *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32: 69–120.
- Lüger, Heinz-Helmut (1999). *Satzwertige Phraseologismen – Eine pragmlinguistische Untersuchung*. Wien: Ed. Praesens.
- Palm, Christine (1997). *Phraseologie – Eine Einführung*. Tübingen: Narr. 2., Auflage.
- Stein, Stephan (1995). *Formelhafte Sprache – Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wotjak, Barbara (1999). Zu textuellen Vernetzungen von Phraseologismen am Beispiel von Sprachwitzen. Fernandez, Nicole, Irmtraud Behr, Claire Rozier, Anne Françoise Macris Ehrhard, et al. Hrsg. *Phraseme und typisierte Rede*. (Eurogermanistik 14). Tübingen: Max Niemeyer, 51–62.

### **Anschrift der Autorinnen:**

Abteilung für Germanistik  
Philosophische Fakultät Maribor  
Universität Maribor  
Koroška c. 160  
2000 Maribor  
sasa.jazbec@um.si  
brigita.kacjan@um.si  
00386 (0)31 855 334



**FRAZEOFIL ILI FRAZEOFOB - POSTOJI LI UOPĆE IZBOR?  
KVALITATIVNO EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE**

Prilog se pomoću kvalitativnog empirijskog pristupa bavi širokom temom frazeologije koja je zanimljiva kako sa lingvističkog tako i sa didaktičkog i frazeodidaktičkog stajališta. Nakon kratkog objašnjenja vrlo neujednačenih teoretskih pristupa pojmu frazema slijedi frazeodidaktička diskusija o istom pojmu. Nadalje, široko područje frazeologije sužava se usmjeravanjem na sljedeće specifično otvoreno pitanje: kako nastavnici, točnije nastavnici njemačkog kao stranog jezika, definiraju frazeme? Slijedi analiza prikupljenih odgovora na ovo pitanje (radi se o pojedinačnim primjerima koji ne predstavljaju reprezentativan uzorak) te se iz njih izvode pojedinačne tendencije za frazeološka te frazeološko-didaktička istraživanja i praksu.

**Ključne riječi:** frazem; njemački kao strani jezik; frazeodidaktika.