
UNIVERSITÄT TAMPERE

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Idiomatische Wendungen und Phraseodidaktik
Eine Analyse der Lehrwerkreihe *Genau* für die gymnasiale
Oberstufe

Pro Gradu-Arbeit
Frühjahrssemester 2008
Elisa Tostlebe

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteen laitos

Saksan kieli ja kulttuuri

TOSTLEBE, ELISA: *Idiomatische Wendungen und Phraseodidaktik. Eine Analyse der Lehrwerkreihe Genau für die gymnasiale Oberstufe*

Pro Gradu -tutkielma, 91 sivua + 2 liitesivua

Toukokuu 2008

Tutkielmassa käsitellään idiomaattisten sanontojen esiintymistä lukion A-saksan oppikirjasarjassa *Genau*. Tarkoituksena on selvittää, missä yhteyksissä idiomaattiset sanonnat oppikirjoissa esiintyvät ja miten oppikirjoissa on huomioitu idiomaattisten sanontojen merkitykset, jotka eivät aina ole johdettavissa niiden yksittäisistä sanoista.

Tutkielman teoreettisessa osassa esitellään ensin termit *fraseologia*, *fraseologismi* sekä *idiomaattisuus* ja *idiomi*. Fraseologismi, jota käytetään yläkäsitteenä kaikille fraseologisille ilmauksille, on vähintään kahdesta sanasta koostuva kiinteä sanaliitto. Fraseologian alakäsitteisiin kuuluu muun muassa idiomi, jonka tunnusmerkki on sanaliiton yksittäisten sanojen sekä sen kokonaismerkityksen välinen ristiriita. Teoriaosassa esitellään myös muita fraseologian alakäsitteitä sekä jaotellaan alakäsitteet syntaktisiin perustein.

Teoriaosassa tutustutaan myös *fraseodidaktiikka*n tieteenalaan, joka tutkii fraseologismien oppimista ja opettamista sekä äidinkielen että vieraan kielen näkökulmasta. Kappaleessa esitellään myös Peter Kühnin kolmivaiheinen malli, jonka tarkoituksena on osoittaa, miten fraseologismeja voidaan kokonaisvaltaisesti opettaa.

Ennen empiiristä osaa esitellään myös termit *oppikirja* ja *oppikirja-analyysi* sekä käsitellään lukion uuden opetussuunnitelman perusteita vieraiden kielten osalta. Uusissa lukion opetussuunnitelman perusteista käy ilmi, että A-kielen opiskelijan tulisi oppia kommunikoidaan kohdekielelle ja kulttuurille tyypillisellä tavalla sekä ymmärtämään ja käyttämään joitakin tavallisia idiomeja. Empiirisen osan oppikirja-analyysissä on tarkoitus selvittää, ottaako kirjasarja opetussuunnitelman vaatimukset idiomien osalta huomioon ja miten idiomaattiset sanonnat kirjasarjassa käsitellään. Empiirisessä osassa esitellään myös oppikirjasarjan kaikille tekijöille tehdyn kyselyn vastaukset. Kyselyssä tiedusteltiin muun muassa sitä, miten idiomit otettiin huomioon kirjaa tehdessä.

Oppikirja-analyysi osoittaa, että idiomaattisia sanontoja esiintyi koko kirjasarjassa runsaat 100 kappaletta. Sanontoja esiintyi pääosin oppikirjojen avainkappaleissa. Tehtäviä, joissa idiomaattisten sanontojen merkityksiä käsiteltiin, oli vain muutamia, joten lienee epätodennäköistä, että opiskelijat todella pystyisivät omaksumaan kovin monia sanontoja omaan sanavarastoonsa. Tekijäkysely paljasti, että oppikirjan teksteissä on pyritty käyttämään runsaasti autenttista materiaalia, jossa idiomaattisten sanontojen osuus voidaan olettaa olevan suurempi. Lisäksi kyselystä selvisi, että kirjan tehtävien pääpaino oli usein perussanastossa, johon idiomaattiset sanonnat eivät nähtävästi kuuluneet. Koska tarkkaa vaatimusta idiomien määrästä ei opetussuunnitelman perusteissa kuitenkaan anneta, on mahdotonta sanoa, onko määrä kirjasarjassa riittävä. Myös tavallisten idiomien määrittely on vaikeaa, sillä luotettavia tietoja idiomien esiintymistiheydestä ei ole olemassa.

Asiasanat: idiomit, oppikirja-analyysi, fraseologia, fraseodidaktiikka

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
2 PHRASEOLOGIE.....	3
2.1 DEFINITION UND TERMINOLOGIE.....	3
2.2 PHRASEOLOGISMUS UND IDIOM.....	5
2.3 KRITERIEN VON PHRASEOLOGISMEN	7
2.3.1 <i>Polylexikalität</i>	7
2.3.2 <i>Festigkeit/Stabilität</i>	8
2.3.2.1 Unikale Komponenten	8
2.3.2.2 Territoriale Dubletten.....	9
2.3.2.3 Anomalien (Irregularitäten).....	9
2.3.3 <i>Lexikalisierung</i>	10
2.3.4 <i>Idiomatizität</i>	11
2.3.4.1 Grade der Idiomatizität.....	13
2.3.4.2 Arten der Idiomatizität	14
2.3.4.3 Probleme bei der Idiomatizitätsbestimmung	15
2.4 KONNOTATIVE BEDEUTUNG VON PHRASEOLOGISMEN	17
2.5 IDIOM UND METAPHER	18
2.5.1 <i>Metapher und Metaphorisierung</i>	18
2.5.2 <i>Metaphorische Idiome oder idiomatische Metaphern? Grade der Metaphorizität bei Idiomen</i>	20
2.5.3 <i>Die kognitive Metapherntheorie</i>	24
3 KLASSTIFIKATION VON PHRASEOLOGISMEN	27
3.1 BASISKLASSIFIKATION VON BURGER.....	27
3.2 UNTERGRUPPEN DER SYNTAKTISCHEN HAUPTKLASSEN	29
3.2.1 <i>Untergruppen der satzwertigen Phraseologismen</i>	29
3.2.1.1 Sprichwort.....	29
3.2.1.2 Feste Phrasen.....	29
3.2.1.3 Geflügelte Worte.....	30
3.2.2 <i>Untergruppen der satzgliedwertigen Phraseologismen</i>	30
3.2.2.1 Kollokationen.....	30
3.2.2.2 Phraseologismen nach Modellen.....	31
3.2.2.3 Kinegramme.....	33
4 PHRASEODIDAKTIK	34
4.1 STAND DER FORSCHUNG.....	34
4.2 PHRASEODIDAKTIK IM DAF-UNTERRICHT	35
4.3 PHRASEOLOGISCHER DREISCHRITT.....	36
4.3.1 <i>Erster Schritt: Entdecken</i>	37
4.3.2 <i>Zweiter Schritt: Verstehen</i>	37
4.3.3 <i>Dritter Schritt: Verwenden</i>	39
4.4 BEMERKUNGEN	40

5. LEHRWERK UND LEHRWERKANALYSE.....	41
5.1 ZUR DEFINITION VON LEHRWERK.....	41
5.2 ZUR BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN	42
6. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FINNLAND	43
6.1 ALLGEMEINES.....	43
6.2 CURRICULUM DER GYMNASIALEN OBERSTUFE.....	43
6.2.1 <i>Kompetenzniveau B1.1</i>	45
6.2.2 <i>Kompetenzniveau B1.2</i>	46
6.3 IDIOME IM CURRICULUM DER GYMNASIALEN OBERSTUFE.....	47
6.4 EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN.....	47
7 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	48
7.1 ZIEL UND METHODE	48
7.2 MATERIAL: DIE LEHRWERKREIHE <i>GENAU</i>	50
7.3 ANALYSE DER IDIOMATISCHEN WENDUNGEN IN DEN LEHRWERKEN	53
7.3.1 <i>Idiomatische Wendungen in den Kursbüchern</i>	53
7.3.2 <i>Behandlung der idiomatischen Wendungen in den Kursbüchern</i>	64
7.3.2.1 <i>Genau 1</i>	65
7.3.2.2 <i>Genau 2</i>	65
7.3.2.3 <i>Genau 3</i>	66
7.3.2.4 <i>Genau 4</i>	66
7.3.2.5 <i>Genau 5</i>	67
7.3.2.6 <i>Genau 6</i>	68
7.3.2.7 <i>Fazit</i>	68
7.3.3 <i>Idiomatische Wendungen in den Übungen der Kursbücher</i>	71
7.3.4 <i>Idiomübungen in den Lehrerhandbüchern</i>	76
7.4 AUTORENBEFRAGUNG	80
7.5 ZUSAMMENFASSUNG	84
8 SCHLUSSWORT	86
LITERATURVERZEICHNIS	88
ANHANG	92

1 Einleitung

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit geht es um idiomatiche Wendungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Idiome* und *idiomatische Wendungen* sind Wortverbindungen, deren Bedeutung nicht immer durch die Bedeutung der einzelnen Wörter ableitbar ist, was vor allem dem Fremdsprachenlerner oft Kopfzerbrechen bereitet. Weil sie aber zu fast allen Bereichen der Kommunikation gehören, gehören sie auch zum Fremdsprachenunterricht. Laut des Curriculums der gymnasialen Oberstufe sollten Schüler nach ihrer Ausbildung einige übliche und bekannte Idiome kennen und auch selbst benutzen können. Da der Unterricht heutzutage sehr viel von den benutzten Lehrwerken gesteuert wird, wollte ich die neue Lehrwerkreihe *Genau* für Deutsch als A-Sprache testen. Kommen idiomatiche Wendungen überhaupt vor, und falls ja wie werden sie den Schülern beigebracht? Um dies zu klären, habe ich im empirischen Teil meiner Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen. Bevor wir zu den Resultaten der Analyse kommen, wird aber erstmals der theoretische Hintergrund etwas erläutert.

Im ersten Hauptkapitel der Arbeit wird der Bereich *Phraseologie*, zu dem auch Idiome gehören dargestellt. In diesem Kapitel wird zudem festgestellt, was man mit Phraseologie meint und welche Merkmale phraseologische Wendungen haben. Die Begriffe *Phraseologie*, *Phraseologismus*, *Idiom* und *Idiomatizität* werden dargestellt und erläutert. Zum Bereich Phraseologie gehören außer Idiomen noch viele weitere sprachliche Phänomene. Es wird erläutert wie Idiome sich von anderen phraseologischen Wendungen unterscheiden und wie sie identifiziert werden. Auch weitere Untergruppen von phraseologischen Wendungen werden vorgestellt. Zu bemerken ist jedoch, dass es bis jetzt keine Einigkeit darüber gibt, was als Phraseologismus und was als freie Wortverbindung gilt. Diese Problematik wird ebenfalls in diesem Kapitel besprochen. Der Großteil der Definitionen und Termini des Phraseologie-Teils dieser Arbeit basiert auf den Werken von Harald Burger (1998) und Wolfgang Fleischer (1982).

Im zweiten Hauptkapitel geht es dann um die Klassifikation von Phraseologismen. Es gibt vielerlei phraseologische Wendungen und alle haben ihre Besonderheiten. In

diesem Zusammenhang werden die üblichsten Untergruppen von Phraseologismen anhand von Beispielen erläutert. Zu Untergruppen zähle ich auch die etwas widersprüchlichen Erscheinungen wie Kollokationen, die dennoch oft als Teil der Phraseologie betrachtet werden. Nach der Klassifikation wird auf den Bereich *Phraseodidaktik* eingegangen. Dieser Teilbereich gehört zur Phraseologie und beschäftigt sich mit der besonderen Bedeutung der Phraseologie im Sprachunterricht. Es wird sich herausstellen, dass es zu diesem Bereich der Phraseologie nur wenige Arbeiten gibt und dass Phraseologismen im DaF-Unterricht oft missachtet werden oder nur oberflächlich behandelt werden. Zusätzlich wird auch ein interessantes Schema zur Behandlung von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt.

Vor der eigentlichen Lehrwerkanalyse werden im fünften und sechsten Kapitel noch das Curriculum der gymnasialen Oberstufe, soweit es Fremdsprachen betrifft, vorgestellt, sowie die Begriffe *Lehrwerk* und *Lehrwerkanalyse* bekannt gemacht. Ebenfalls wird ein Blick auf die Kompetenzniveaus geworfen, die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen definiert wurden. Die Kompetenzniveaus sind wichtig, weil auch im Curriculum der gymnasialen Oberstufe die Sprachkenntnisse der Schüler mit Hilfe dieser Niveaus definiert werden.

Letztendlich erfolgt die Lehrwerkanalyse. In diesem Teil der Arbeit wird erstmals die neue Lehrwerkreihe *Genau* vorgestellt. Im Materialteil werden alle gefundenen idiomatischen Wendungen gelistet. Im Analyseteil wird das Vorkommen der idiomatischen Wendungen behandelt. Der Schwerpunkt der Analyse liegt darin, wo die Wendungen in der Lehrwerkreihe vorkommen und wie die Wendungen erklärt werden. Auch nach Übungen, in denen idiomatische Wendungen vorkommen, wurde recherchiert, und die Resultate werden im Analyseteil besprochen. Zum Schluss gibt es noch die Resultate der Autorenbefragung, wo u. a. danach gefragt wurde, wie wichtig das Thema Idiomatik beim Verfassen der Lehrwerkreihe war.

2 Phraseologie

2.1 Definition und Terminologie

Phraseologie hat im Grunde zwei Bedeutungen. Erstens ist sie eine sprachwissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit der Erforschung von festen Wortverbindungen, also Phraseologismen, beschäftigt. Zweitens meint man mit Phraseologie den Bestand von Phraseologismen in einer bestimmten Einzelsprache. (Vgl. Fleischer 1982, 9.)

Aber wann handelt es sich um eine phraseologische Wortverbindung? Burger, Buhofer und Sialm (1982) definieren sie so:

Phraseologisch ist eine Wortverbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn (1) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist. (Burger et al. 1982, 1.)

Zusätzlich stehen diese zwei Kriterien in einem einseitigen Bedingungsverhältnis: Wenn das erste Kriterium zutrifft, dann trifft auch das zweite zu. Das zweite Kriterium kann jedoch auch alleine zutreffen. (Burger et al. 1982, 1.) Eine phraseologische Wortverbindung besteht also immer aus mindestens zwei Wörtern, bildet in manchen Fällen eine durch syntaktische oder semantische Regularitäten nicht völlig erklärbare Einheit und wird in der Sprachgemeinschaft ähnlich wie ein Lexem gebraucht (vgl. Burger et al. 1982, 1-2). Mehr zu Eigenschaften von Phraseologismen in Kapitel 2.2.

Für die Bezeichnung von festen Wortbildungen gibt es eine Vielfalt von Ausdrücken, was vor allem ein Zeichen dafür ist, dass es sich um eine ziemlich junge linguistische Teildisziplin handelt. Die verbreitetsten Ausdrücke gehen entweder auf das griechisch-lateinisch Wort *phrasis* zurück, das soviel wie ‚rednerischer Ausdruck‘ bedeutet, oder auf das griechische Wort *idioma*, ‚Eigentümlichkeit, Besonderheit‘. Von dem ersten Ausdruck stammen Bildungen wie *Phraseologie* und *Phraseologismus* ab, von dem zweiten Bildungen wie *Idiom*, *Idiomatik*, *Idiomatismus*. (Fleischer 1982, 8.)

Fleischer (1982, 8) weist darauf hin, dass die Bildungen, die vom griechisch-lateinischen Wort *phrasis* stammen (z. B. *Phraseologismus*) oft einen negativen Klang hatten, was daran lag, dass der aus dem Französischen entlehnte Begriff *Phrase* zwei Bedeutungen aufweist. Es bedeutet neben ‚rednerischer Ausdruck, Redewendung‘ auch ‚nichts sagende, inhaltsleere Redensart‘. Dieser Beleg ist auch im Langenscheidt Großwörterbuch zu finden sowie in der 5. Auflage des Duden Universalwörterbuchs. (Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003 und Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2003.) Im Duden Herkunftswörterbuch (2001) wird darauf hingewiesen, dass das Wort *phrasis*, das im 16. Jahrhundert vom Lateinischen ins Deutsche gelangte, eine neutrale Bedeutung hatte. Erst im 18. Jahrhundert, als das Wort aus dem Französischen neu entlehnt wurde, bekam es neben der neutralen auch die negative Bedeutung von ‚abgegriffene, leere Redensart‘ (Duden Herkunftswörterbuch 2001). Laut Fleischer (1982, 8) wird der Ausdruck *Phraseologismus* auch in älteren Fremdwörterbüchern nur als ‚inhaltsleere Schönrederei und Neigung dazu‘ beschrieben. In neueren Werken wird *Phraseologismus* jedoch in der Bedeutung ‚neutrale feste Wortverbindung‘ wiedergegeben (Fleischer 1982, 8). In einigen Wörterbüchern (z. B. Duden Universalwörterbuch 2003 und Wahrig Deutsches Wörterbuch 2002) wird der Terminus *Phraseologismus* als Idiom beschrieben. Warum dies nicht ganz korrekt ist, wird sich im Laufe dieser Arbeit herausstellen.

Zur Wortfamilie Idiom gehören Ausdrücke wie *Idiomatik*, *Idiomatologie*, *Idiomatizität* und natürlich *Idiom*. Kennzeichnend für die Bedeutung dieser Ausdrücke im Vergleich zu den Bildungen die aus dem Wort *phrasis* stammen, ist ‚Eigentümlichkeit‘ und ‚Besonderheit‘. (Fleischer 1982, 9.) Anstelle von *Idiomatologie* wird heutzutage *Idiomatizität* verwendet, das eine bestimmte Eigenschaft in einer festen Wortverbindung bezeichnet. (Genauerer dazu im Kapitel 2.3.2.)

Auch die deutschen Ausdrücke *Redensart* und *Redewendung* sind unter dem Einfluss fremdsprachlicher Ausdrücke entstanden (Fleischer 1982, 11). Das Wort *Redensart* ist eine Lehnübersetzung aus dem Französischen (Duden Herkunftswörterbuch 2001). Mit *Redensart* meinte man bis zum 17. Jahrhundert hauptsächlich eine regionale Sprachvariante, die heute *Mundart* genannt wird (Fleischer 1982, 11).

2.2 Phraseologismus und Idiom

Phraseologismen können im engeren oder im weiteren Sinne betrachtet werden. Phraseologismen im weiteren Sinne weisen zwei Eigenschaften auf: erstens Polylexikalität, das heißt, der Phraseologismus besteht aus mindestens zwei Wörtern, und zweitens Festigkeit, das heißt, der Phraseologismus kommt in einer bestimmten Kombination vor, die den Sprechern einer Sprachgemeinschaft allgemein bekannt ist. Es kommen aber häufig auch Variationen eines Phraseologismus vor. Phraseologismen im engeren Sinne weisen zusätzlich eine dritte Eigenschaft auf, nämlich Idiomatizität. Dies bedeutet im Prinzip, dass die Komponenten eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden (Burger 1998, 15.) Die Bedeutung des Phraseologismus ist also *mehr* oder *anders* als die Bedeutung der einzelnen Komponenten (Palm 1997, 9.) Zum Beispiel beim Phraseologismus *jemandem den Kopf waschen* mit der Bedeutung ‚jemandem seine Meinung sagen oder jemanden beschimpfen‘ ist die Bedeutung des Ganzen anders als die Bedeutung der einzelnen Komponente. Ein Beispiel eines Phraseologismus, der mehr bedeutet, ist *rot werden*. In diesem Fall ist der Betroffene meistens wirklich rot; es bedeutet aber zusätzlich auch ‚sich schämen‘. Dieser Phraseologismus bedeutet also mehr als die einzelnen Komponenten (Beispiel aus Burger et al. 1982, 3). Phraseologismen, die auch das dritte Kriterium erfüllen, werden auch Idiome genannt. (Vgl. Burger 1998, 11-14.)

Harald Burger (1998, 11-15) zählt zu Phraseologismen im weiten Sinne feste Verbindungen von Wörtern, die nicht idiomatisch sein müssen. Zur dieser Gruppe gehören seiner Meinung nach auch feste satzwertige Wortverbindungen wie Sprichwörter (z. B. *Morgenstund hat Gold im Mund*) und Kollokationen (z. B. *Zähne putzen*, mehr dazu in 3.2.2.1). Auch Burger vertritt die Meinung, dass bei Phraseologismen im engeren Sinne die dritte Eigenschaft, also die Idiomatizität, hinzukommt. Für Phraseologismen mit Idiomatizität verwendet Burger den Begriff Idiom. (Burger 1998, 14-15).

Christine Palm dagegen (1997, 1-2) definiert phraseologische Einheiten etwas anders. Sie spricht von einer zentralen Gruppe phraseologischer Einheiten und meint im Prinzip das Gleiche wie Burger mit Phraseologismen im engeren Sinne. Anstatt des Terminus *Phraseologismus* verwendet sie den Terminus *Phrasem*, meint damit jedoch nur Phraseologismen, die auch Idiomatizität aufweisen, also solche, die Burger

wiederum Idiome nennt. Palm ist also der Meinung, dass nur Wortgruppen, die nicht satzwertig sind und eine mehr oder weniger ausgeprägte Umdeutung der Komponenten haben, also Idiomatizität aufweisen zum zentralen Bereich der phraseologischen Einheiten gehören. Laut Palm (1997, 2) sind Sprichwörter wegen ihrer Satzwertigkeit keine Phraseme, dennoch gehören sie wegen ihrer Festigkeit und Bildlichkeit zum Bereich der Phraseologie. Die Auffassung von Burger ist dagegen, dass sowohl satzwertige als auch satzgliedwertige Wortverbindungen Phraseologismen sein können. Zusätzlich unterscheiden sich die Ansichten von Palm und Burger noch insofern als, dass Palm Funktionsverbgefüge (z. B. *eine Frage stellen, eine Antwort geben*) nicht zu den Phrasemen zählt, weil es sich ihrer Meinung nach um verbale Rahmengebilde handelt (Palm 1997, 2 und Burger 1998, 51-52).

Ich verwende in dieser Arbeit, wie Burger, den Terminus Phraseologismus für Phraseologismen im weiteren Sinne und den Terminus Idiom für Phraseologismen im engeren Sinne.

Bevor die Kriterien für Phraseologismen genauer behandelt werden, soll der Terminus *Lesart* eingeführt werden. Manche Phraseologismen haben im Grunde zwei Bedeutungen, die die aus den einzelnen Wörtern abzuleiten ist und eine „tiefer“, die nicht immer aus den Wörtern erschließbar ist. Ein Phraseologismus kann also auf zwei Weisen verstanden werden, im wörtlichen und im phraseologischen Sinne. Man sollte aber lieber von Lesarten anstatt von Bedeutungen sprechen, da ein Phraseologismus nur *eine* richtige Bedeutung, also die phraseologische Bedeutung hat. Es gibt also zwei Arten, einen Phraseologismus zu verstehen, zwei Lesarten, aber nur *eine* wirkliche, richtige Bedeutung. (Vgl. Burger 1998, 59.) Im Laufe dieser Arbeit verwende ich an machen Stellen allerdings den Begriff *wörtliche Bedeutung*, um klar zu machen, dass es um die Bedeutung von Wörtern geht. Im Allgemeinen versuche ich jedoch, den Begriff *Lesart* anstatt von *Bedeutung* zu benutzen, um Verwirrungen zu vermeiden.

2.3 Kriterien von Phraseologismen

Wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt, weisen Phraseologismen immer mindestens zwei Kriterien auf, Polylexikalität und Festigkeit. Bei Idiomen kommt auch das dritte Kriterium, Idiomatizität, dazu. Im Folgenden werden diese Kriterien genauer behandelt.

2.3.1 Polylexikalität

Im Gegensatz zu den beiden anderen Kriterien ist Polylexikalität ziemlich einfach definierbar. Es müssen mindestens zwei Wörter vorhanden sein, damit eine Wortverbindung entsteht, damit also das Kriterium der Polylexikalität erfüllt wird. Es gibt aber Meinungsverschiedenheiten darüber, ob die Wörter eines Phraseologismus Hauptwörter wie Substantive, Adjektive, Verben usw. also Autosemantika, sein sollten, oder ob auch Wörter, die alleine keine oder nur eine sehr schwache Eigenbedeutung aufweisen, also die Synsemantika, als Wörter zählen.

Burger (1998, 16) ist der Meinung, dass auch Wortverbindungen, die aus Synsemantika bestehen, zum Beispiel *an sich* und *im Nu* als Phraseologismen gelten. Er rechnet also alle festen Wortverbindungen zu Phraseologismen, auch wenn sie nur aus Synsemantika bestehen. Zusätzlich erwähnt er auch den Vorgang der Univerbierung, bei dem Phraseologismen, die keine Autosemantika enthalten und deren Bedeutung verblasst ist, phonetisch und graphisch zu einem Wort werden. Als Beispiele erwähnt er unter anderem *im Nu* und *so dass* (Burger 1998, 16.)

Klar ist also, dass ein Phraseologismus aus mindestens zwei Wörtern bestehen muss. Wo aber liegt die obere Grenze und gibt es überhaupt eine? Burger (1998, 15) meint, dass der Satz die obere Grenze eines Phraseologismus sei. Jedoch sagt er zusätzlich, dass kleine Texte, die mehr als einen Satz umfassen, wie Gedichte oder Sprüche, mit Phraseologismen vergleichbar seien, wenn sie von einer größeren Gruppe von Menschen auswendig gelernt werden. Diese Definition scheint mir etwas vage und ich denke, dass der Satz im Grunde eine ausreichende obere Grenze für die Definition eines Phraseologismus ist.

2.3.2 Festigkeit/Stabilität

Obwohl Phraseologismen feste Wortverbindungen sind, sollte man die Festigkeit als nicht allzu absolut betrachten (Palm 1997, 29.) Der Grund ist, dass es häufig verschiedene Varianten einer Wortverbindung gibt, die jedoch die gleiche phraseologische Bedeutung haben.

Viele Phraseologismen weisen also Variabilität auf. Burger (1982, 67) nennt diese Variabilität auch *Spielraum*, weil innerhalb bestimmter Grenzen oft mehrere formale Änderungen möglich sind. Laut Burger (1982, 67-68) gibt es im Grunde zweierlei Arten dieses Spielraums, den lexikographisch erfassbaren und den des eigentlichen Sprachgebrauchs. Mit lexikographisch erfassbaren Varianten meint er Varianten, die auch im Wörterbuch vorkommen. Es sind also Varianten, die allgemein bekannt sind, also usuelle Erscheinungen. Mit dem Spielraum im eigentlichen Sprachgebrauch werden hier Modifikationen eines Phraseologismus gemeint. Im Gegensatz zu *Variation* bezeichnet *Modifikation* zu einem bestimmten Zweck modifizierte Phraseologismen. Modifikationen kommen häufig in der Werbung und in der Belletristik vor und haben oft einen scherzhaften Charakter. (Vgl. Burger 1998, 27-28.)

Viele Phraseologismen haben also Varianten, aber eine kleine Gruppe von Phraseologismen weist keinerlei Variation auf (außer morphosyntaktischen Änderungen wie Person, Kasus usw.) (Burger 1982, 67). Oft gehören zu dieser Gruppe Phraseologismen mit Elementen, die nirgendwo anders vorkommen (siehe Kapitel 2.3.1.1) oder Phraseologismen, die auch sonst stark idiomatisch sind. Stark idiomatische Phraseologismen sind solche, die nicht bildlich aber auch nicht nachvollziehbar sind. Alle Phraseologismen weisen jedoch einen bestimmten Grad an Festigkeit/Stabilität auf. Im Folgenden werden die wichtigsten Erscheinungsformen phraseologischer Festigkeit/Stabilität kurz behandelt.

2.3.2.1 Unikale Komponenten

Elemente, die außerhalb des Phraseologismus nicht vorkommen, nennt man unikale Komponenten. Es sind Lexeme, deren Bedeutung allein nicht (mehr) bekannt ist. Oft geht es um veraltetes oder seltenes Wortgut, das sich in Phraseologismen erhalten hat (Palm 1997, 30). Das Überleben dieser Elemente ist ein Zeichen ihrer Stabilisierung (Palm 1997, 29-30).

Mit Stabilität ist hier die Zusammengehörigkeit der Einheiten gemeint. Wie Wörter, so werden auch Phraseologismen mit unikalenen Komponenten als eine Einheit in unserem Gedächtnis gespeichert, zum Beispiel der Phraseologismus *klipp und klar* (,völlig klar'), mit der unikalenen Komponente *klipp*. Wenn der Sprecher sich das Wort *klipp* merkt, dann wahrscheinlich auch das Wort *klar*. Anders ist es aber bei freien Wortverbindungen, in denen keine Stabilität zwischen den Wörtern besteht. Der Stabilitätsgrad ist also bei Phraseologismen mit unikalenen Komponenten besonders hoch, da diese allein keine eigene Bedeutung tragen. (Vgl. Burger 1998, 17-18.)

2.3.2.2 Territoriale Dubletten

Territoriale Dubletten sind synonyme Lexeme, die sich nur in ihrer regionalen Ausbreitung voneinander unterscheiden (Palm 1997, 29.) Oft handelt es sich um Nord-Südvarianten innerhalb Deutschland, aber es kommen auch österreichische und schweizerdeutsche Varianten vor. (Palm 1997, 29.) Beispiele für übliche territoriale Dubletten:

Brötchen – Semmel
Sprudel – Mineralwasser
Sahne – Rahm
Pflaume – Zwetschge

Wenn territoriale Dubletten in Phraseologismen vorkommen, ist es üblich, dass sie im ganzen Sprachgebiet verbreitet sind, zum Beispiel in *den Rahm abschöpfen* (,sich das Beste nehmen'), wobei das Wort *Rahm* nicht durch das Wort *Sahne* ersetzt werden kann. Territoriale Dubletten sind also Beweise für die Festigkeit, weil sie die Tatsache bestätigen, dass Wörter in Phraseologismen nicht durch Synonyme ersetzt werden können. Territoriale Dubletten können also keine Varianten von Phraseologismen bilden. (Vgl. Palm 1997, 30.)

2.3.2.3 Anomalien (Irregularitäten)

Ähnlich wie bei unikalenen Komponenten, in denen sich altes oder seltenes Wortgut erhalten hat, haben in Phraseologismen auch ältere grammatische Strukturen und Konstruktionsmöglichkeiten überlebt (Palm 1997, 31). Es sind sozusagen eingefrorene Formen, die sich mit der eigentlichen Sprachentwicklung nicht geändert haben. (Vgl. Burger 1998, 20.) Beispiele für grammatische Anomalien in Phraseologismen sind:

Gut Ding will Weile haben. (unflektierter Gebrauch des attributiven Adjektivs)

In *Teufels* Küche kommen. (Voranstellung des attributiven Genetivs)

Guter Hoffnung sein. (Genetivkonstruktion als Objekt)

Sagen was Sache ist. (fehlender Artikel)

(Beispiele von Palm 1997, 31)

2.3.3 Lexikalisierung

Palm (1997, 36) behandelt zusätzlich ein weiteres Kriterium zur Charakterisierung von Phraseologismen, nämlich die Lexikalisierung. Damit ist die Speicherung von phraseologischen Einheiten im Phraseolexikon gemeint (Palm 1997, 36). Dies bedeutet, dass ein Phraseologismus zu einer gebräuchlichen Erscheinung wird. Dieses Kriterium bedeutet das Gleiche, was schon in der ersten Definition der phraseologischen Wortverbindung von Burger, Buhofer und Sialm (1982) angedeutet wird: Eine feste Wortverbindung hat einen ähnlichen Status wie ein Lexem und wird auch wie ein Lexem gebraucht.

Die Definition von Burger et al. kann aber auf zweierlei Weise interpretiert werden. Erstens so, dass phraseologische Wortverbindungen durch die Kriterien Festigkeit und Lexikalisierung identifiziert werden, also als zwei separate Kriterien betrachtet werden. Zweitens so, dass Lexikalisierung als Beweis der Festigkeit und Idiomatizität betrachtet wird, also nicht als eigenes Kriterium aufgefasst wird. Fleischer (1982, 67) ist der Meinung, dass Stabilität (Festigkeit) und Idiomatizität zusammen zur Lexikalisierung führen. Er betrachtet die Lexikalisierung also als Ergebnis der anderen Kriterien. Auch in dieser Arbeit wird Lexikalisierung nicht direkt als eigenes Kriterium betrachtet, obwohl ihr ein eigenes Kapitel gewidmet wurde. Meiner Meinung nach ist Lexikalisierung vor allem ein Beweis der Festigkeit. Eine Wortverbindung wird wie ein Lexem als Einheit im Phraseolexikon gespeichert, was die Festigkeit von Phraseologismen bestätigt.

Ähnlichkeit mit dem Begriff Lexikalisierung hat der Begriff Gebräuchlichkeit, der von Burger (1998, 16) im Zusammenhang mit Festigkeit behandelt wird. Mit Gebräuchlichkeit meint er, dass ein Phraseologismus ähnlich wie ein Wort gebraucht wird. Wenn ein Muttersprachler also einen Phraseologismus hört oder liest, versteht er

ihn als Ganzheit und muss nicht auf die wörtliche Bedeutung zurückgreifen. Dies funktioniert natürlich auch andersherum: Wenn man ein Sache beschreiben oder benennen will, stehen dem Sprecher „fertige“ Phraseologismen zur Verfügung (Burger 1998, 16). In diesem Sinne ist mit Lexikalisierung und Gebräuchlichkeit das Gleiche gemeint.

Burger (1998, 16) betont jedoch, dass ein Unterschied zwischen Kenntnis und Gebrauch eines Phraseologismus besteht. Wenn ein Sprecher einen Phraseologismus kennt, heißt dies nicht, dass er ihn auch gebrauchen würde. Wie und wann ein Phraseologismus verwendet wird, kann viele Gründe haben. In verschiedenen Situationen sind verschiedene Phraseologismen angemessen. Burger (1998, 16) betont zusätzlich, dass es nicht immer leicht ist herauszufinden, in welchem Maße ein Phraseologismus gebräuchlich ist, also wie häufig er gebraucht wird. Seiner Meinung nach, geben viele Phraseologieuntersuchungen vorschnelle und unüberprüfte Resultate über die Häufigkeit von Phraseologismen in der Sprachpraxis. Darüber, wie gebräuchlich ein Phraseologismus wirklich ist, gibt es bis jetzt nur Hypothesen. (Burger 1998, 16.)

2.3.4 Idiomatizität

Wenn man von Idiomatizität spricht, unterscheidet man zwischen syntaktischer und semantischer Idiomatizität. Syntaktische Idiomatizität bedeutet im Prinzip strukturelle Anomalien, also Formen, die von der normalen Sprache abweichen. Dieser Bereich der Idiomatizität wird in dieser Arbeit im Bereich des Kriteriums der Festigkeit behandelt. (Vgl. Burger 1998, 31.)

Meistens wird mit Idiomatizität jedoch semantische Idiomatizität gemeint, also semantische Transformation oder Umdeutung (Burger 1998, 31 und Palm 1997, 9). Palm behandelt in ihrem Werk Idiomatizität nur im Sinne der semantischen Transformation (Palm 1997, 9). Burger spricht von Idiomatizität im engeren Sinne und meint damit semantische Idiomatizität. Zur weiteren Konzeption gehört seiner Meinung nach auch die syntaktische Idiomatizität (Burger 1998, 31). In diesem Kapitel wird nur auf die semantische Idiomatizität eingegangen.

Oft haben Phraseologismen zwei Lesarten; die wörtliche, die man durch die Bedeutung der einzelnen Wörter erschließen kann, und die „übertragene“ oder „phraseologische“, die etwas mehr oder anderes ist als die wörtliche Bedeutung. Ein

Phraseologismus mit zwei Lesarten hat jedoch nur *eine wirkliche* Bedeutung und diese ist die phraseologische.

Bei manchen Phraseologismen, wie zum Beispiel beim Ausdruck *Öl ins Feuer gießen*, können Muttersprachler (warum nicht auch Fremdsprachler) zusätzlich zur wörtlichen Lesart auch die phraseologische (‚einen Streit verschärfen‘) verstehen oder ableiten, wenn sie sich das „Bild“ von Öl-ins-Feuer-gießen vorstellt (Burger 1998, 13). Bei manchen Phraseologismen kann die phraseologische Bedeutung dagegen nicht (oder nur schwer) abgeleitet werden, wie zum Beispiel bei dem Phraseologismus *bei jemandem einen Stein im Brett haben* oder *jemandem einen Korb geben*. Die wörtliche Lesart ist leicht zu verstehen, die phraseologische ist aber nicht „sichtbar“.

In welchen Fällen ist ein Phraseologismus dann idiomatisch? Dies hat mit der Beziehung zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung zu tun. Das Verhältnis zwischen dieser Bedeutung bestimmt die Idiomatizität. Ein Phraseologismus ist dann idiomatisch, wenn eine Diskrepanz zwischen phraseologischer Bedeutung und wörtlicher Bedeutung besteht (Burger 1998, 31), wenn also die phraseologische Bedeutung anders oder mehr ist als die wörtliche Bedeutung. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass die phraseologische Bedeutung immer an eine Ganzheit gebunden ist (Palm 1997, 9). Dies bedeutet hauptsächlich, dass die phraseologische Bedeutung nur dann ableitbar ist, wenn der Phraseologismus in einer bestimmten Reihenfolge und Form vorkommt. (Vgl. Burger 1998, 32.)

Ein Gegenbegriff zu Idiomatizität ist die *Motiviertheit*. Der Begriff *Motiviertheit* bedeutet, dass die Bedeutung eines Phraseologismus aufgrund der freien Bedeutung der Wortverbindung verstehbar ist (Burger 1998, 66). Motiviertheit ist also ein Gegenbegriff zu Idiomatizität, weil sie in einer Wechselbeziehung zueinander stehen: Je stärker ein Phraseologismus motiviert ist, desto schwächer ist seine Idiomatizität. Ist ein Phraseologismus wiederum stark idiomatisch, ist er nur schwach motiviert. (Burger 1998, 66.)

Die Motivation eines Idioms ist manchen Fällen ableitbar. Bei einigen Idiomen kann also der Ursprung der Motivation zurückverfolgt werden. Laut Palm (1997, 14) sind die wichtigsten Formen der Motivation, die die phraseologischen Bedeutung haben, die Vergleichsrelation der Metapher und die Ersatzrelation der Metonymie. Beispiele wären der Phraseologismus *im gleichen Boot sitzen*, der durch die Vergleichsrelation

der Metapher entstanden ist, und der Phraseologismus *sein Brot verdienen*, der wiederum durch die Ersatzrelation (z. B. ‚Ein Teil fürs Ganze‘) der Metonymie definiert wurde. (Mehr zur Metapher und Metonymie in Kapitel 2.5)

Zusätzlich gibt es verschiedene Grade der Idiomatizität: Je stärker die Diskrepanz zwischen wörtlicher und phraseologischer Lesart, desto stärker ist auch die Idiomatizität. „Semantische Idiomatizität ist also eine graduelle Eigenschaft von Phraseologismen“ (Burger 1998, 31). Genauer wird darauf im nächsten Kapitel eingegangen.

2.3.4.1 Grade der Idiomatizität

Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt, kann ein Phraseologismus unterschiedlich stark idiomatisch sein. Manche Komponenten eines Phraseologismus können nämlich ihre freie Bedeutung auch in der phraseologischen Bedeutung beibehalten. Ein Beispiel: *von Tuten und Blasen keine Ahnung haben*, wo der letzte Teil des Idioms *keine Ahnung haben* auch in der phraseologischen Bedeutung wörtlich verstanden wird. Der Anfang der Wendung, also *von Tuten und Blasen* ist der idiomatische Teil des Teil-Idioms. Solche idiomatischen Phraseologismen sind nur teilweise idiomatisch und werden deswegen auch Teil-Idiome genannt. (Vgl. Palm 1997, 12.)

Falls die Idiomatisierung, also die semantische Umdeutung, alle Komponenten eines Phraseologismus betrifft, wird dieser als voll-idiomatisch bezeichnet (Palm 1997, 12). Ein Beispiel ist *Öl ins Feuer gießen*, wo alle Komponenten in der phraseologischen Bedeutung semantisch transformiert werden. Voll-idiomatische Wendungen sind also Voll-Idiome. Die Idiomatizität der Voll-Idiome ist stärker als bei Teil-Idiomen. (Vgl. Palm 1997, 12.)

Zusätzlich klassifiziert Burger (1998, 32) alle Phraseologismen, die keine oder nur eine minimale semantische Transformation aufweisen, als nicht-idiomatisch (auch schwach-idiomatisch). Im Beispiel *sich die Zähne putzen* findet praktisch keine Transformation statt und es existiert auch nur eine Lesart. Burger klassifiziert diese Art von Phraseologismen als Kollokationen. (Burger 1998, 32.)

Die Gliederung der Phraseologie im engeren und im weiteren Sinne geschieht meistens durch das Kriterium der Idiomatizität. Zum engeren Bereich der Phraseologie zählt man voll- und teil-idiomatische Phraseologismen und zum weiteren Bereich alle restlichen, also auch nicht-idiomatische oder schwach-

idiomatische Phraseologismen. (Vgl. Burger 1998, 32.) Voll- und teil-idiomatische Phraseologismen sind also Idiome, während nicht-idiomatische und schwach-idiomatische Phraseologismen keine Idiome sind.

2.3.4.2 Arten der Idiomatizität

Grob eingeteilt gibt es zweierlei Typen von Idiomen. Erstens solche, bei denen die semantische Transformation aufgrund metaphorischer Prozesse nachvollziehbar ist, wie zum Beispiel bei *Öl ins Feuer gießen*, wo man sich das Ereignis bildlich vorstellen kann. Zweitens solche, bei denen der Metaphorisierungsprozess nicht mehr so einfach nachvollziehbar ist, wie bei *jemandem durch die Lappen gehen* (‘jemandem entwischen’). Beim ersten Typ geht es um durchsichtige Metaphorisierung und beim zweiten um undurchsichtige. (Vgl. Palm 1997, 12-13.)

Beachtenswert ist, dass Idiome, deren Metaphorisierung undurchsichtig, also nicht mehr nachvollziehbar ist, meistens trotzdem auf sinnvolle Konstruktionen zurückzuführen sind, die dem heutigen Muttersprachler aber nicht mehr bekannt sind wie das vorige Beispiel *jemandem durch die Lappen gehen*, das ursprünglich wahrscheinlich aus der Jägersprache stammt und zu seiner Zeit bestimmt bildlich verstanden wurde. (Vgl. Fleischer 1982, 37.) Fleischer weist noch darauf hin, dass der Großteil idiomatischer Phraseologismen „bei der Prägung - mindestens metaphorisch - motiviert ist.“ Der Motivationsbezug geht erst im Laufe der Zeit verloren (Fleischer 1982, 38.)

Neben der undurchsichtigen und der durchsichtigen Metaphorisierung gibt es noch die Gruppe der *Spezialisierung*, die in den meisten Redensartensammlungen fehlt. Es handelt sich hier um Phraseologismen, die hauptsächlich aus Synsemantika bestehen. Synsemantika sind Wörter, die nur eine geringe Eigenbedeutung haben und nicht zu den Hauptwortarten (Substantive, Verben, Adverbien, Numeralia) gehören (Palm 1997, 12). Das Problematische an den Spezialisierungen ist, dass ihre Bedeutung schwer zu erfassen ist, da keine Relation zwischen der wörtlichen und phraseologischen Lesart besteht, zum Beispiel *nicht ganz ohne sein* (‘nicht harmlos sein’) und *es nicht mehr bringen* (‘nicht mehr voll einsatzfähig sein’) (Palm 1997, 13.) Es bestehen im Prinzip zwei Lesarten, nur ist die wörtliche so bedeutungsleer, dass auch kein mentales „Bild“ entstehen kann.

Besonders für den Fremdsprachenlerner erzeugt die Gruppe der Spezialisierungen oft Probleme. Erstens wegen ihrer deutlichen Bedeutungsschwäche und zweitens, weil sie in phraseologischen Sammlungen fehlt. Da Spezialisierungen jedoch ziemlich häufig in der gesprochenen Sprache vorkommen, sollte man auch ihnen im Fremdsprachenunterricht Aufmerksamkeit schenken.

2.3.4.3 Probleme bei der Idiomatizitätsbestimmung

Wie schon erwähnt, wird Idiomatizität durch den Vergleich von wörtlicher und phraseologischer Lesart eines Phraseologismus festgestellt. Wenn also das Verhältnis dieser zwei Bedeutungen irregulär ist (d.h. anders oder mehr), handelt es sich um ein Idiom. Im Falle eines regulären (d.h. nur eine Lesart) Verhältnisses sprechen wir von nicht-idiomatischen Phraseologismen.

Es ist aber nicht immer einfach zu entscheiden, ob es um ein reguläres oder irreguläres Verhältnis geht. Nehmen wir ein Beispiel von Fleischer, die Konstruktionen *bunter Teller* und *buntes Programm*. (Fleischer 1982, 39.) Laut dem Duden Universalwörterbuch (2003) ist die Bedeutung von *bunt* ‚gemischt, vielseitig‘. Die Frage ist also, ob die phraseologische Bedeutung der fraglichen Konstruktionen mit Hilfe eines Wörterbuches abgeleitet werden kann. Im ersten Fall (*bunter Teller*) ist dies wohl kaum möglich, denn es handelt sich ja ausdrücklich um Süßigkeiten, Obst oder Gebäck, was weder aus der Einzelbedeutung des Substantivs noch aus der des Adjektivs hervorgeht. Durch ein Wörterbuch wird die Bedeutung der Wendung *bunter Teller*, also ‚Teller mit Süßigkeiten und/oder Obst‘, nicht erklärt. Anders ist es im Fall *buntes Programm*. Hier geht es um ein Programm, das abwechslungsreich und vielseitig ist. Die Bedeutung dieser Wendung wird also durch ein Wörterbuch deutlich. Insofern könnte man sagen, dass *bunter Teller* idiomatisch ist, *buntes Programm* jedoch nicht. (Fleischer 1982, 38-29.)

Auch bei einigen verbalen Konstruktionen gibt es Schwierigkeiten zu entscheiden, ob es sich um ein reguläres oder irreguläres Verhältnis der phraseologischen und wörtlichen Lesart handelt. Es geht hier um Verben mit einem weiten Bedeutungsumfang, die infolgedessen einen wenig spezialisierten Bedeutungsinhalt haben (Fleischer 1982, 40), z. B. bei den Verben in Konstruktionen wie *eine Entscheidung treffen* und *jmdn. in Verlegenheit setzen*. In beiden Konstruktionen haben die nominalen Komponenten einen festen/starken Bedeutungsinhalt. Beide Verben können jedoch je nach Kontext mehrere Bedeutungen haben, was zur Frage

führt, ob diese Konstruktionen idiomatisch sind. Im Duden Universalwörterbuch (2003) wird als eine mögliche Bedeutung für das Verb *treffen* ‚ausführen, realisieren‘ und das Beispiel *eine Entscheidung treffen* angegeben. Für das Verb *setzen* findet man folgende Erklärung: „verblasst in präpositionalen Wendungen: drückt aus...., dass jemand., etwas in einen bestimmten Zustand gebracht wird“. Mit Hilfe eines Wörterbuchs können also die Bedeutungen der Verben und damit der Konstruktionen verstanden werden, wenn auch nicht ganz direkt. Die Verben kommen in den Wendungen nicht in einer übertragenen, sondern in einer semantisch verblassten Bedeutung vor. Dies ist besonders üblich bei Funktionsverbgefügen (dazu 3.2.2.2.1), bei denen ein Verbalbegriff durch ein Substantiv und Verb umschrieben wird. (Vgl. Fleischer 1982, 139ff.)

Fleischer (1982, 40) ist der Meinung, dass es bei den Beispielen *eine Entscheidung treffen* und *in Verlegenheit setzen* um teil-idiomatische Wendungen geht, also nicht „nur“ um Funktionsverbgefüge. Somit würde also ein irreguläres Verhältnis bestehen. Andere Autoren jedoch, sind sich nicht einig, wie diese Art von Konstruktionen klassifiziert werden sollten. Sie gehören zwar zum Bereich der Phraseologie, aber nicht unbedingt zur Untergruppe der Teil-Idiome. Fleischer betrachtet Funktionsverbgefüge allgemein als Sonderfall von Phraseoschablonen (Fleischer 1982, 139) (dazu mehr in 3.2.2.2). Burger dagegen würde die Beispielsätze wahrscheinlich als Funktionsverbgefüge klassifizieren, der Unterschied zwischen Burger und einige anderen Phraseologen (z. B. Palm) ist, dass Burger auch Funktionsverbgefüge zu den Phraseologismen zählt (Burger 1998, 50-51). Burgers Ansicht nach können also auch Funktionsverbgefüge schwach-idiomatisch sein (vgl. Burger 1998, 50.) Verschiedene Autoren klassifizieren Funktionsverbgefüge also entweder als Teil-Idiome oder als Konstruktionen der Phraseologie im weiteren Sinne. Sie gehören hiermit auf jeden Fall zum Bereich der Phraseologie nur bleibt ihre Klassifizierung unklar. Klar scheint jedoch, dass die Klassifizierung von sprachlichen Einheiten nicht immer einfach ist (Fleischer 1982, 41).

2.4 Konnotative Bedeutung von Phraseologismen

Bei der Verwendung von Phraseologismen werden vom Sprecher oft zusätzliche Bedeutungen mitgeliefert, die auf den ersten Blick nicht immer zu bemerken sind. Phraseologismen enthalten nämlich oft persönliche Einstellungen oder allgemein übliche Wertungen. Es geht hier um Konnotation, eine unter der denotativen liegende Bedeutung, eine *Nebenbedeutung*. Konnotationen sind immer mit der denotativen, also mit der *Hauptbedeutung* verbunden und werden vom Sprecher bewusst oder unbewusst verwendet. Sie sind entweder emotionaler oder stilistischer Art. (Vgl. Fleischer 1982, 202 und Internetquelle 1.)

Ein Phraseologismus enthält also mehr Informationen als die denotative Bedeutung. Er kann zum Beispiel die Einstellung des Senders oder die Beziehung zwischen den Sprechpartnern zum Ausdruck bringen. Phraseologismen können auch einen bestimmten Stil signalisieren, zum Beispiel ob eine Wendung eher umgangssprachlich oder gehoben ist. Einige Beispiele für stilistisch wertende Phraseologismen: *mein Fleisch und Blut* (gehoben), *den Mund halten* (umgangssprachlich), *das Maul halten* (salopp), *etwas kann jemandem am Arsch vorbeigehen* ‚gleichgültig sein‘ (vulgär). (Beispiele u. a. aus Fleischer 1982, 202-204 und Palm 1997, 17-20.)

Von der Verwendungsart von Phraseologismen kann man manchmal auch zum Beispiel das Alter, den sozialen Stand oder die Herkunft eines Sprechers ableiten (vgl. Palm 1997, 16-20). Jüngere Leute bevorzugen bestimmte Phraseologismen wie *sich in jemanden verknallen* (‚sich in jemanden verlieben‘) oder *jemanden anmachen* (‚mit jemandem flirten‘), während unter älteren Leuten eher gehobene Ausdrücke wie *in den Hafen der Ehe einlaufen* (‚heiraten‘) oder *in anderen Umständen sein* (‚schwanger sein‘) benutzt werden.

Da die Konnotationen fest an die Phraseologismen gebunden sind, sollte man im DaF-Unterricht besonders darauf achten, in welcher Situation ein Phraseologismus verwendbar ist. Die denotative Bedeutung eines Phraseologismus ist oft in einem Wörterbuch zu finden, aber Angaben zur konnotativen Bedeutung sind schon viel seltener. Außer den häufigsten Markierungen *ugs.* (‚umgangssprachlich‘) *gespr.* (‚gesprochen‘) und *veraltet* gibt ein Wörterbuch nur wenig Informationen an. Dies sollte meiner Meinung nach auf jeden Fall im DaF-Unterricht berücksichtigt werden. Die konnotative Bedeutung eines Phraseologismus ist oft ebenso wichtig, wenn nicht

sogar wichtiger als die denotative Bedeutung. Beim Lernen von Phraseologismen sollte zumindest deutlich werden, ob ein Phraseologismus eine negativ oder positiv wertende Konnotation hat. Eine emotional wertende Konnotation ist meistens lexikonspezifisch festgelegt, das heißt, dass ein Phraseologismus nur entweder positiv oder negativ verwendet werden kann. (Vgl. Fleischer 1982, 205-206.) Beim Lernen von Phraseologismen könnten also emotional wertende Konnotationen, z. B. durch den Kontext, mitgelernt werden.

Phraseologismen mit positiv bewertender Konnotation: *weiße Pracht* („Schnee“), *Feuer und Flamme sein* („begeistert sein“).

Phraseologismen mit negativ bewertender Konnotation: *weiße Last* („Schnee“), *gefeuert werden* („arbeitslos werden“), *jemanden im Stich lassen* („jemanden verlassen“), *einen Vogel haben* („seltsame Ideen haben“), *kalter Kaffee* („etwas längst nicht mehr Interessantes“).

(Beispiele von Fleischer 1982, 205-206 und Palm 1997, 17-20.)

Zusätzlich sollte bemerkt werden, dass Phraseologismen gleichzeitig mehrere Konnotationen beinhalten können. Es können also z. B. sowohl emotionale Einstellungen, Regionalität als auch soziale (z. B. jugendlich) und kommunikative (z. B. salopp oder offiziell) Konnotationen mitgeliefert werden (vgl. Palm 1997, 16-17 und Fleischer 1982, 206). Welche Konnotation am stärksten ist, bleibt in vielen Fällen unklar. Dies bedeutet eine noch größere Herausforderung an den Deutschlerner. (Vgl. Fleischer 1982, 206.)

2.5 Idiom und Metapher

2.5.1 Metapher und Metaphorisierung

Wie schon im Kapitel über Idiomatizität festgestellt wurde, haben Idiome immer zwei Lesarten, die wörtliche und die phraseologische. Nicht selten beruht die Beziehung zwischen wörtlicher und phraseologischer Lesart auf metaphorischen/bildlichen Prozessen. Mit Metapher meinen wir eine Übertragung eines oder mehrerer Wörter in eine uneigentliche Bedeutung (Metzler Lexikon Sprache 1993, 388). Es handelt sich also um einen Ausdruck oder ein Wort, das aus seinem ursprünglichen

Zusammenhang genommen wird und in einem anderen Zusammenhang verwendet wird. Eine Metapher ist also ein bildlicher Ausdruck. Idiome, in denen ein metaphorischer Zusammenhang besteht, werden metaphorische Idiome genannt (vgl. Burger 1998, 59-61, 81). Solche sind z. B. *am Ball bleiben* und *das fünfte Rad am Wagen sein*. Diese Idiome sind bildlich (metaphorisch), weil sie ein konkretes Bild beinhalten. Metaphorische Idiome sind entstanden, indem man etwas Neues durch den Vergleich mit etwas Bekanntem benannt hat (vgl. Palm 1997, 10). Die Beziehung zwischen wörtlicher und phraseologischer Lesart beruht folglich auf einer *Vergleichsrelation*. (Vgl. Palm 1997, 10.)

Durch Metaphorisierungen sind viele Idiome entstanden. Es gibt natürlich auch andere Typen von Relationen, z. B. die metonymische Relation. Metonymie ist eine Bedeutungsverschiebung vom eigentlich gemeinten Wort (oder Wortgruppe) zu einem anderen, das aber in Beziehung zum eigentlichen Wort steht, also etwas mit dem ursprünglichen Wort zu tun hat (Metzler Lexikon Sprache 1993, 389). Es gibt verschiedene Typen von Metonymie, z. B. kann ein Land für Personen stehen: *Die USA erwarten ihre Soldaten zurück*, ein Gefäß für dessen Inhalt: *eine Flasche trinken* oder ein Erzeugnis für das Gehalt: *sein Brot verdienen*. Eine ähnliche Kategorie wie die Metonymie ist die Synekdoche, wo ein Teil für das Ganze steht, z. B. *ein Dach über dem Kopf haben* (,eine Wohnung oder ein Haus haben') (vgl. Metzler Lexikon Sprache, 623). Heutzutage ist es üblich, die Synekdoche unter die Metonymie zu kategorisieren (Burger 1998, 81).

Die Metapher unterscheidet sich in dem Sinne von der Metonymie und der Synekdoche, da bei ihr die Bedeutungsverschiebung vom bekannten Bereich in den neuen Bereich nichts mit dem bekannten Bereich zu tun hat (vgl. Burger 1998, 81). Der bekannte und der neue Bedeutungsbereich stehen also in keiner realen Beziehung zueinander. Zum Beispiel bedeutet *das fünfte Rad am Wagen sein*, dass jemand überflüssig oder unnötig ist. Hier hat der bekannte Bedeutungsbereich *das fünfte Rad am Wagen* keine konkrete Beziehung zum neuen Bedeutungsbereich ‚jemand ist überflüssig oder unnötig'. Die Relation der zwei Bedeutungsbereiche beruht also auf *bildlichen* Zusammenhängen. (Vgl. Burger 1998, 81.)

2.5.2 Metaphorische Idiome oder idiomatische Metaphern? Grade der Metaphorizität bei Idiomen

Es gibt also viele metaphorische Idiome, aber wie ist es mit idiomatischen Metaphern? Wann ist ein Idiom auch eine Metapher und eine Metapher auch ein Idiom? Nicht immer lassen sich genaue Grenzen ziehen zwischen Idiomen und Metaphern und nicht selten ist ein Ausdruck sowohl ein Idiom als auch eine Metapher (also ein metaphorisches Idiom). Um diese Problematik zu erläutern, verwende ich eine Tabelle von Irma Hyvärinen (1996, 249.) In dieser Tabelle wird angegeben, wann ein Idiom auch metaphorisch ist. Alle Ausdrücke in der Tabelle sind idiomatisch, entweder voll- oder teil-idiomatisch. Teil-idiomatisch ist ein Ausdruck, wenn mindestens ein Teil des Idioms in seiner eigentlichen Bedeutung verwendet wird. (Hyvärinen 1996, 348-349.)

IDIOMATIZIÄT→ METAPHORIZITÄT↓	VOLL-IDIOMATISCH	TEIL-IDIOMATISCH
Metaphorisch nicht nachvollziehbar	<i>Kohldampf schieben</i> (,starken Hunger haben') A1	<i>Reden wie ein Wasserfall</i> B1
Metaphorisch verdunkelt	<i>Jemand geht jemandem durch die Lappen</i> (,jemandem entwischen') A2	<i>Bis über die Ohren verliebt sein</i> B2
Metaphorisch nachvollziehbar (Die grösste Gruppe)	<i>Im gleichen Boot sitzen</i> (,gleiche Interessen oder gleiches Schicksal haben) A3	<i>Sich gleichen wie ein Ei dem andren</i> B3
Nicht-metaphorisch, aber nachvollziehbar	<i>Sich auf den Weg machen</i> (,gehen') A4	<i>Maßnahmen treffen</i> B4

Abbildung und Großteil der Phraseologismen bei Irma Hyvärinen (1996, 357ff)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind Metaphorizität und Idiomatizität Eigenschaften, die einander nicht ausschließen, sondern sogar ziemlich häufig zusammen auftreten. Diese Eigenschaften sind auch keine Gegenbegriffe (vgl. Motiviertheit und Idiomatizität), bei denen das starke Auftreten von einer Eigenschaft

die andere schwächt (Hyvärinen 1996, 348). In vielen Fällen spielen Metaphern eine große Rolle bei der Entstehung von neuen Idiomen. (Hyvärinen 1996, 348.)

Bei den voll-idiomatischen Wendungen wird keine der einzelnen Komponenten in ihrer eigentlichen (wörtlichen) Bedeutung verwendet. In der Gruppe A1 geht es um Idiome, in denen kein metaphorischer oder konkreter Zusammenhang wahrgenommen werden kann. Es kann jedoch sein, dass es bei der Entstehung des Idioms einen Zusammenhang gegeben hat, was jedoch unwahrscheinlich scheint. Dies ist damit zu begründen, dass es sich bei dem Wort *Kohldampf* um eine unikale Komponente handelt. Zusätzlich ist das Verb des Idioms ein Tätigkeitsverb und das Verb der phraseologischen Bedeutung, also ‚Hunger haben‘, ein Zustandsverb. Die allgemeinen semantischen Kompatibilitätsregeln weisen keinen Zusammenhang auf. (Hyvärinen 1996, 349.)

Im Beispielfall A2 kann sich der Sprecher zwar ein konkretes Bild vorstellen, aber der Ursprung dieses Bildes ist für die meisten Sprecher des Deutschen wahrscheinlich unklar. Die Verbklasse der wörtlichen Bedeutung stimmt mit der phraseologischen überein: *gehen* und *entwischen* sind beide Tätigkeitsverben, was die Wahrscheinlichkeit eines metaphorischen Zusammenhangs erhöht. Es existiert also ein Bild, das jedoch verdunkelt ist. (Vgl. Hyvärinen 1996, 350.)

Bei den Wendungen der Gruppe A3 ist die Metaphorizität nachvollziehbar (Hyvärinen 1996, 349-350). Das Bild des Idioms ist also *durchsichtig* (vgl. Palm 1997, 12ff). Da einige Idiome dieser Art auch in ihrer wörtlichen Bedeutung verwendet werden, unterscheidet Hyvärinen (1996, 351), wie auch andere Forscher, zwischen einer *wörtlichen* und einer *literalen* Bedeutung. Fast alle Idiome dieser Art haben eine *wörtliche* Bedeutung (die Ausnahme bilden Idiome mit unikalenen Komponenten), nur ist die *wörtliche* Bedeutung nicht sinnvoll und würde im wirklichen Sprachgebrauch wohl kaum vorkommen. Zum Beispiel beim Idiom *jemandem fällt ein Stein vom Herzen* (‚sich erleichtert fühlen‘), das wörtlich im Sprachgebrauch nicht vorkommen kann, weil Steine einfach nicht aus dem Herzen fallen können. Idiome mit einer *literalen* Bedeutung können im Prinzip sowohl in der phraseologischen wie auch in der *wörtlichen* Bedeutung gebraucht werden, wie zum Beispiel das Idiom *im gleichen Boot sitzen* (‚gleiche Interessen oder gleiches Schicksal haben‘), wenn wirklich im gleichen Boot gesessen wird. (Hyvärinen 1996, 349-359.)

Die Gruppe A4 unterscheidet sich von den vorigen Gruppen, indem sie keinen metaphorischen Zusammenhang aufweist, aber dennoch nachvollziehbar ist. Es geht um fest geprägte Ausdrücke, bei denen aber die reguläre Bedeutung der einzelnen Komponenten eine wichtigere Rolle spielt als bei den Gruppen A1-A3, da diese Idiome auch ohne Metaphorizität nachvollziehbar sind. Bei dieser Art von Idiomen ist es besonders kompliziert, die Grenze zwischen Voll-Idiomen und Teil-Idiomen zu ziehen. (Hyvärinen 1996, 352.)

Bei teil-idiomatischen Ausdrücken kommt mindestens eine Komponente in ihrer eigentlichen, wörtlichen Bedeutung vor. Diese Komponente ist dann nicht idiomatisch, weshalb der Ausdruck nur als *teilweise* idiomatisch betrachtet wird. (Vgl. Hyvärinen 1996, 353.) Laut Hyvärinen (1996, 353) macht dies die Bedeutung von Teil-Idiomen weniger ganzheitlich als bei Voll-Idiomen. Typisch für teil-idiomatische Ausdrücke ist, dass der nicht-idiomatische Teil des Idioms wortgetreu in der Bedeutungserklärung wiederholt wird, wie im Beispiel in der Gruppe B1 *reden wie ein Wasserfall*, was ‚sehr viel **reden**‘ bedeutet. Häufig ist der nicht-idiomatische Teil des Teilidioms gerade das Verb (Hyvärinen 1996, 353). Viel seltener dagegen ist der nicht-idiomatische Teil ein Substantiv (nominaler Teil) (Hyvärinen 1996, 353). Ein Beispiel für ein Teil-Idiom, in dem der nominale Teil die nicht-idiomatische Komponente ist, wäre z. B. *eine Fahrt ins Blaue machen* (Fleischer 1982, 35) ‚eine Fahrt zu einem ungenauen Ziel machen‘. Dieses Idiom gibt es jedoch auch in der Version *ins Blaue fahren* (Korhonen, 2001) Die Teil-Idiomatizität verhindert jedoch nicht eine Untergruppierung unter dem Aspekt der Metaphorizität bei den teil-idiomatischen Ausdrücken, wie der Tabelle zu entnehmen ist. Metaphorisch kann aber nur der idiomatische Teil des Ausdrucks sein (Hyvärinen 1996, 355).

Bei manchen Idiomen ist nicht immer eindeutig, ob sie als Voll-oder als Teil-Idiome klassifiziert werden sollten. Oft spielt der Kontext eine wichtige Rolle. Je nach Kontext kann bei einigen Idiomen eine Komponente entweder phraseologisch oder wörtlich verstanden werden (Hyvärinen 1996, 353-354), wie z. B. bei *Blut und Wasser schwitzen*, das nach Fleischer (1982, 36) mit ‚sehr schwitzen‘ paraphrasiert wird. In diesem Fall handelt es sich um ein Teil-Idiom. Nun kann das Idiom auch abstrakter gebraucht werden, z. B. *Vor der Klausur habe ich Blut und Wasser geschwitzt*. In diesem Fall bedeutet das Idiom etwa ‚in großer Aufregung, Angst sein‘ (Hyvärinen 1996, 354) und würde dann als Voll-Idiom zählen.

Typisch für viele Teil-Idiome ist, dass sie als Vergleiche verstanden werden. Es kommen sowohl indirekte Vergleiche wie *das fünfte Rad am Wagen sein* als auch direkte wie *sich gleichen wie ein Ei dem anderem* vor. Nicht selten ist das Wort *wie* ein fakultatives Element, kann also weggelassen werden (Hyvärinen 1996, 356). Unter Teil-Idiomen kommen auch Übertreibungen vor, wie etwa *sich die Augen aus dem Kopf weinen* oder *sich die Seele aus dem Leib schreien*, bei denen häufig das Verb seine eigentliche Bedeutung beibehält. (Hyvärinen 1996, 356.)

Bei den Wendungen der Gruppe B1 handelt es sich ähnlich wie bei A1 um Wendungen, die (wahrscheinlich) nicht durch einen metaphorischen Zusammenhang entstanden sind. Der Unterschied zu A1 ist, dass eine Komponente, im genannten Beispiel das Verb *reden*, auch in der phraseologischen Bedeutung ihre eigentliche (wörtliche) Bedeutung beibehält (Hyvärinen 1996, 354-355). Bei B2 ist die Motivationsgrundlage verdunkelt. Es gibt einen metaphorischen Zusammenhang, nur ist dieser wie bei den Wendungen A2 unklar. Die Wendungen B3 bilden wie die voll-idiomatischen Wendungen A3 die wahrscheinlich größte Gruppe dieser Idiome. Auch bei diesen teil-idiomatischen Ausdrücken ist es oft das Verb, das mit dem freien Lexem bedeutungsgleich ist. Es sind also Idiome, die metaphorisch nachvollziehbar sind. Die Bedeutung des Idioms kann durch das Bild der Metapher verstanden werden. Es sollte jedoch bemerkt werden, dass die Zurückführung der Metapher auf die wörtliche Bedeutung nicht immer ausreichend ist. Manchmal kann das Bild der Metapher sogar irreführend sein, z. B. *etwas passt wie die Faust aufs Auge*, kann sowohl ‚gut passen‘ als auch ‚gar nicht passen‘ bedeuten. Die Metapher (oder das Bild der Metapher) allein reicht also nicht als Interpretationsmittel. (Hyvärinen 1996, 356.)

Bei teil-idiomatischen Ausdrücken, die nicht metaphorisch, aber nachvollziehbar sind, also bei der Gruppe B4, stellt sich laut Hyvärinen (1996, 356ff.) die Frage, ob es überhaupt noch um Idiome geht oder ob es eher nicht-idiomatische, mehr oder weniger feste Kollokationen sind. In diesem Fall ginge es dann um Wörter, die häufig zusammen auftreten, jedoch keine festen Wortverbindungen bilden. Die Fragwürdigkeit begründet sie damit, dass bei Ausdrücken wie *Maßnahmen treffen* „die nominale Komponente in ihrer eigentlichen Bedeutung, das Verb in einer verblassten Bedeutung vorkommt“. Sollte man die Ausdrücke der Gruppe B4 als Teil-Idiome kategorisieren, müsste man laut Hyvärinen im Grunde auch

euphemistische Ausdrücke wie *unter Alkoholeinfluss stehen* als Teil-Idiome zählen (Hyvärinen 1996, 356ff.).

Alle Wendungen der Tabelle sind also Idiome, entweder Teil- oder Voll-Idiome. Auch die Wendungen der Gruppe B4 zähle ich zu den Idiomen, obwohl die Grenzziehung zwischen ihnen und freien Wortverbindungen nicht immer eindeutig ist. Es sind häufig zusammen erscheinende Wörter, deren Bedeutung nicht (immer) von den einzelnen Wörtern ableitbar ist. Zusätzlich sind die Gruppen A2/B2 und A3/B3 auch Metaphern, weil sie einen metaphorischen Zusammenhang aufweisen.

Es handelt sich aber um Wortverbindungen mit *lexikalisierten* Metaphern, also Metaphern, die einen festen Platz in der deutschen Sprache haben. Es sind also keine *lebendigen* Metaphern mehr, bei denen zwei Konzepte miteinander verknüpft werden, die normalerweise nicht zusammen gehören. Lebendige Metaphern sind neu erfundene Vergleiche, während es bei lexikalisierten Metaphern um bekannte und allgemein gebräuchliche Vergleiche geht. Aus lebendigen Metaphern können lexikalisierte Metaphern werden, dies dauert aber meistens relativ lang. (Sorvali 2004, 119.)

Dagegen sind idiomatische Komposita mit einem metaphorischen Zusammenhang keine Idiome, sondern Wortmetaphern, also idiomatische Metaphern, weil das Kriterium der Polylexikalität nicht erfüllt ist, z. B. *Geldquelle*, *Morgenstunde*, *Löwenzahn*. Einzelne Wörter können also idiomatisch sein, nur sind sie keine eigentlichen Idiome.

2.5.3 Die kognitive Metaphertheorie

Es wurde bisher gezeigt, dass eine Metapher (metaphorischer Zusammenhang) oder eine Metonymie (metonymischer Zusammenhang) häufig als Ursprung (Motivation) für die Bildung von Idiomen verantwortlich ist. Der Grund, weshalb Metaphern in vielen Fällen die Grundlage unseres Denkens und Handelns bilden, lässt sich mit der Metaphertheorie der kognitiven Linguistik erläutern. Es sollte an dieser Stelle bemerkt werden, dass es auch viele andere Metaphertheorien gibt. Zwei Hauptlinien der Metaphertheorien sind laut Sorvali (2004, 109) erstens die traditionellen Theorien und zweitens die neuere kognitive Theorie, die hier näher behandelt wird. Der Grund, weshalb hier die kognitive Metaphertheorie bevorzugt wird, liegt darin, dass diese Theorie Metaphern nicht mehr nur als Stilmittel oder Dekorationen der

Sprache betrachtet, sondern sie als etwas Allgegenwärtiges und Übliches sieht (Sorvali 2004, 111). Im Folgenden werden die Hauptgedanken der führenden Forscher der kognitiven Metapherntheorie, George Lakoff und Mark Johnson, anhand ihres Werks „Metaphors we live by“ (1981) dargestellt.

Der Grundgedanke der kognitiven Metapherntheorie ist, dass die Metapher nicht nur eine Charakteristik der Sprache, sondern des ganzen menschlichen Denkprozesses ist. Laut Lakoff und Johnson (1981, 3) ist die Art und Weise, wie wir denken und verstehen, im Grunde metaphorisch. Die Autoren sind der Meinung, dass es metaphorische Konzepte sind, die unsere Gedanken dominieren, und dies in unserer Kommunikation sichtbar wird, weil dieses Konzeptsystem die Grundlage für unser Denken, Verstehen und Sprechen bildet. (1981, 3.) Ein Beispiel eines metaphorischen Konzepts ist ZEIT IST GELD (original: Time is money), das sowohl von Lakoff und Johnson (1981, 7) als auch von Burger (1998, 85-86) verwendet wird (Projektion von Geld auf Zeit).

1. Ich möchte keine *Zeit verschwenden*
2. Mit dem Auto *spare* ich wertvolle *Zeit*.
3. Da hast du bestimmt eine Menge *Zeit verloren*.
4. Haben wir noch *Zeit übrig?*
5. Das *kostet* mich *eine ganze Stunde*.
6. Die *Zeit* wird *knapp*.
7. Ich möchte keine *Zeit* mehr in diese Angelegenheit *investieren*.

(Einige Beispiele stammen von Burger 1998, 86, der wiederum einige Beispiele von Liebert¹ (1992, 254) geliehen hat.)

Lakoff und Johnson (1981, 8) behaupten, dass ein metaphorisches Konzept wie ZEIT IST GELD unser Denken so beeinflusst, dass wir über Zeit wie über Geld denken und folglich auch sprechen. Dieses Konzept strukturiert unser Denken also so, dass wir von einer Sache mit den Begriffen einer anderen Sache sprechen.

The essence of Metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another. (Lakoff und Johnson 1981, 5.)

¹ Liebert, Wolf-Andreas (1992): Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer Kognitiven Lexikographie. Frankfurt a.M. In Burger, Harald (1998).

Andere metaphorische Konzepte, die unser Denken strukturieren, sind, z. B. STREIT IST KRIEG (z. B. *Schieß los!*) und LIEBE IST EINE REISE (z. B. *den Hafen der Ehe anlaufen*).

Bemerkenswert ist, dass diese metaphorischen Konzepte nicht willkürlich entstehen. Sie sind Elemente unserer Wirklichkeitsstrukturierung, der Art und Weise wie wir unsere Wirklichkeit verstehen und versprachlichen (Burger 1998, 85ff). Das Beispielkonzept ZEIT IST GELD beweist, dass in der westlichen Kultur Zeit oft mit Geld gleichgesetzt wird, weil beide als etwas Wertvolles und Begrenztes betrachtet werden (vgl. Lakoff und Johnson 1981, 8-9). Die metaphorischen Konzepte sind also auch kulturgebunden. Verschiedene Kulturen haben ihre eigenen metaphorischen Konzepte, die das Denken prägen. In der westlichen Kultur wird Zeit, etwas Abstraktes, nicht unbedingt leicht Begriffliches mit etwas Konkretem, in diesem Fall mit Geld, gleichgesetzt, um den Begriff Zeit verständlicher zu machen. Die Eigenschaften des Begriffs Geld werden also auf den Begriff Zeit projiziert (Burger 1998, 85). Einfach gesagt erleichtern metaphorische Konzepte unser Denken.

Wie oben schon angedeutet, strukturieren Metaphernkonzepte laut der kognitiven Linguistik letztendlich unseren Denkprozess. Diese Anschauung hat auch Folgen für die Phraseologie. Da metaphorische Projektion ein zentrales Mittel bei der Strukturierung der Wirklichkeit ist, bedeutet dies, dass metaphorische Idiome ebenfalls Elemente der Wirklichkeitsstrukturierung sind und nicht willkürlich oder zufällig entstandene Wortverbindungen, die sich im Laufe der Zeit zu festen Redensarten verfestigt haben. (Burger 1998, 87.)

Obwohl Burger (1998) die kognitive Perspektive der Metaphernforschung für fruchtbar hält, kritisiert er einige Aspekte. Erstens meint er, dass die fertigen Metaphernkonzepte oder „Modelle“ sich nur selten an wirkliches/echtes Sprachmaterial anpassen lassen. Zusätzlich betont er, dass viele der fertigen Metaphernmodelle an eine bestimmte Kultur oder Zeit gebunden sind und nur selten wirklich übereinzelsprachlich sind. Lakoff und Johnson (1981, 4-5) sind sich aber dieses Aspektes bewusst und weisen auch selber darauf hin, dass die Metaphernkonzepte immer an eine bestimmte Kultur gebunden sind. Genaue Informationen darüber, welche deutschen metaphorischen Idiome sich an die Metaphernkonzepte anpassen, gibt es anscheinend nicht.

3 Klassifikation von Phraseologismen

3.1 Basisklassifikation von Burger

Im zweiten Kapitel wurde der für diese Arbeit wichtigste Typ von Phraseologismen, das Idiom, behandelt. Es gibt aber noch viele andere Untergruppen von Phraseologismen, die ebenfalls Aufmerksamkeit verdienen. Um die vielen Untergruppen zu erläutern, verwende ich eine modifizierte Version der Basisklassifikation von Burger (1998, 33ff), in der die Ober- und Unterbegriffe mithilfe einer Abbildung übersichtlich dargestellt werden. Die Abbildung wird hier kurz erklärt und es werden die üblichsten Untergruppen behandelt. Im Gegensatz zu anderen Phraseologen (z. B. Palm) hat Burger einen deutlichen Oberbegriff, den Phraseologismus, der sowohl für idiomatische oder nicht-idiomatische satzwertige Wendungen als auch für satzgliedwertige und nicht-satzgliedwertige Wendungen verwendet wird.

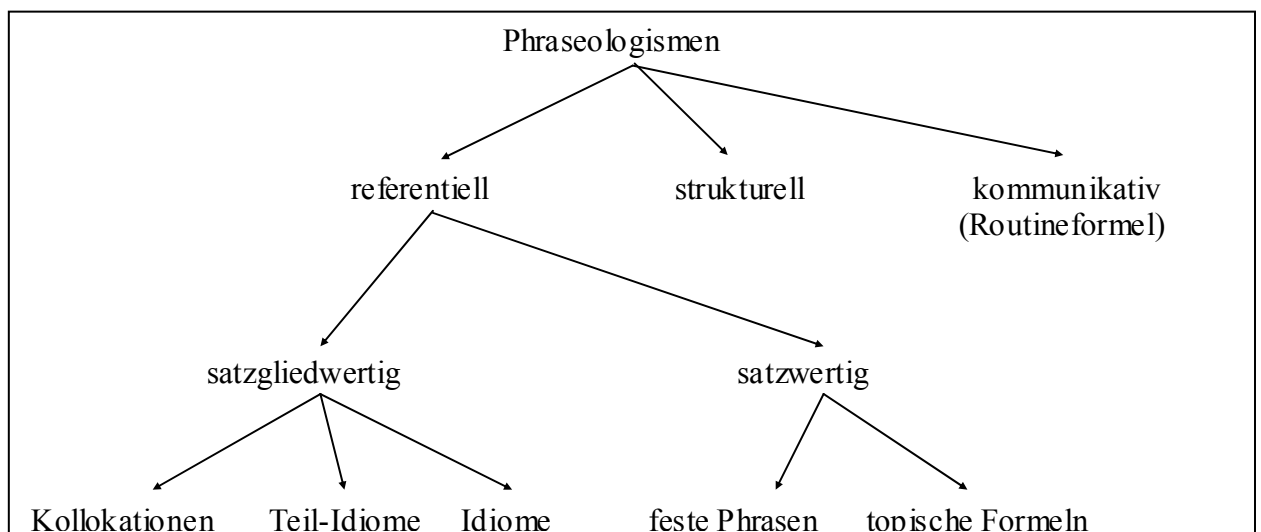


Abbildung 2

Als Oberbegriff gilt also der Terminus Phraseologismus, den Burger laut Kriterium der Zeichenfunktion, die die Phraseologismen in der Kommunikation haben, in drei größere Gruppen einteilt. Eine Gruppe bilden die referentiellen Phraseologismen, die in dieser Arbeit die meiste Achtung verdient haben. Referentielle Phraseologismen beziehen sich auf Objekte, Ereignisse oder Sachverhalte der Wirklichkeit, wie z. B. *im gleichen Boot sitzen* (Burger 1998, 36). Die zweite Gruppe bilden die strukturellen

Phraseologismen, deren Eigenbedeutung gering ist und die praktisch nur textgliedernde Kombinationen sind, z. B. *sowohl – als auch* (Beispiel von Burger 1998, 36). Laut Burger ist die Gruppe der strukturellen Phraseologismen die uninteressanteste. Die dritte Gruppe, die kommunikativen Phraseologismen, nennt man oft auch Routineformeln. Zu ihnen gehören alltägliche Sprachformeln, die viele verschiedene Funktionen haben können, z. B. *bis bald!*, *oder wie?* Innerhalb der strukturellen und kommunikativen Phraseologismen kann zwischen satzgliedwertigen und nicht-satzgliedwertigen Phraseologismen unterschieden werden. Da für diese Arbeit die referentiellen Phraseologismen am wichtigsten sind, gehe ich nicht genauer auf die Klassifizierung von strukturellen und kommunikativen Phraseologismen ein.

Die referentiellen Phraseologismen, die wie gesagt die größte und wichtigste Gruppe der Phraseologismen bilden, teilt Burger weiterhin in zwei Gruppen auf: die satzgliedwertigen, die in der Funktion eines Satzglieds vorkommen, also noch keinen Satz bilden, und die satzwertigen, die aus einem Satz oder sogar mehreren Sätzen bestehen. (Burger 1998, 36-37.)

Innerhalb der satzwertigen Phraseologismen gliedert Burger die Phraseologismen nach syntaktischen und textlinguistischen Kriterien. Es gibt zweierlei Arten von satzwertigen Phraseologismen: erstens solche, die durch ein Element an den Kontext angeknüpft werden, und zweitens solche, die geschlossen sind und daher nicht an den Kontext angeschlossen werden können. Phraseologismen, die eine Leerstelle oder ein deiktisches Element beinhalten, werden im Gebrauch an den Kontext angeknüpft. Burger nennt diese Klasse von Phraseologismen *feste Phrasen*. Topische Formeln sind dagegen Phraseologismen, die nicht durch ein lexikalisches Element an den Kontext angeschlossen werden können. Die wichtigste Untergruppe der topischen Formeln ist das *Sprichwort*. (Burger 1998, 38-39). Sprichwörter und feste Phrasen werden in Kapitel 3.2.1 genauer erläutert.

Referentielle Phraseologismen, die keinen Satz bilden, also die satzgliedwertigen Phraseologismen, gliedert Burger nach dem Grad der Idiomatizität. Zu Idiomen, also der wichtigsten Gruppe von Phraseologismen, zählen sowohl Voll- als auch Teil-Idiome. Für Wortverbindungen, die wenig oder nicht-idiomatisch sind, verwendet Burger den Begriff *Kollokation*. (1998, 37-38). Weitere Untergruppen der satzgliedwertigen Phraseologismen werden in Kapitel 3.2.2 behandelt

3.2 Untergruppen der syntaktischen Hauptklassen

3.2.1 Untergruppen der satzwertigen Phraseologismen

3.2.1.1 Sprichwort

Sprichwörter, deren Blütezeit laut Palm (1997, 3) das 15.-16. Jahrhundert war, sind feste Satzkonstruktionen mit lehrhafter Tendenz. Oft beziehen sich Sprichwörter auf das alltägliche Leben (Fleischer 1982, 80). Burger (1998, 40) klassifiziert Sprichwörter als Phraseologismen. Fleischer (1982, 80-81) dagegen betrachtet das Sprichwort nicht als einen Phraseologismus, obwohl es zwischen beiden auch Gemeinsamkeiten gibt. Sowohl das Sprichwort als auch andere Phraseologismen haben einen „tieferen Sinn“, der nicht allein durch die wörtliche Bedeutung erfasst werden kann (Fleischer 1982, 81). Sprichwörter unterscheiden sich in dem Sinn von anderen Phraseologismen, dass sie nicht an einen Kontext angeknüpft werden können. Es fehlt ihnen also an satzverflechtenden Elementen (Fleischer 1982, 81). Laut Fleischer (1982, 81) kann aus einem Sprichwort jedoch ein Phraseologismus werden, wie er auch demonstriert: *jemandem eine Grube graben* ‚jmdm. hinterhältig zu schaden suchen‘ stammt aus dem Sprichwort *Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein*.

Ein weiterer Unterschied zum Phraseologismus ist laut Fleischer (1982, 81) die Tatsache, dass kaum noch neue Sprichwörter entstehen. Bei vielen anderen Phraseologismen entstehen dagegen ständig neue, und ältere können außer Gebrauch kommen (Fleischer 1982, 81). Heutzutage sind Sprichwörter üblich als Variationen oder als *Antisprichwörter*, wie Palm (1997, 5) sie nennt. Hier einige Beispiele:

1. *Morgen, morgen nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.* (traditionelles Sprichwort)
2. *Wer zuletzt lacht, stirbt wenigstens fröhlich (Wer zuletzt lacht, lacht am besten)* (Modifikation oder Antisprichwort)
3. *Ob Ratte oder Maus, McDonald's macht `nen Big Mac `draus.* (Neueres Sprichwort)

3.2.1.2 Feste Phrasen

Im Gegensatz zu Sprichwörtern, werden feste Phrasen immer an den Kontext angeschlossen. Sie sind also, wie Sprichwörter, ganze phraseologische Sätze, nur

enthalten sie Elemente, die einen Anschluss an den Kontext ermöglichen. Ein Beispiel für einer feste Phrase ist *Das geht auf keine Kuhhaut*, (etwas ist unglaublich/unerträglich'), das durch das deiktische Element *das* an den Kontext angeknüpft wird. (Burger et al. 1982, 39.)

3.2.1.3 Geflügelte Worte

Geflügelte Worte sind allgemein bekannte Ausdrücke, die aus der Literatur, aus Filmen oder aus der Werbung stammen. Charakteristisch für geflügelte Worte ist, dass ihr Ursprung nachweisbar ist. Oft sind geflügelte Worte übliche Zitate bekannter Personen, aber auch Aussprüche nicht bekannter Personen (z. B. aus der Werbesprache) sind aktuell geworden (Burger 1998, 45 und Palm 1997, 5). Geflügelte Worte werden hier unter die Klasse der satzwertigen Phraseologismen gegliedert, es können aber auch satzgliedwertige geflügelte Worte vorkommen. Beispiele für geflügelte Worte sind:

„ <i>Veni, vidi, vici</i> “ (Ich kam, ich sah, ich siegte)	(Julius Caesar)
„ <i>To be or not to be</i> “	(William Shakespeare)
“ <i>Wohnst du noch oder lebst du schon?</i> ”	(Ikea Werbung)

3.2.2 Untergruppen der satzgliedwertigen Phraseologismen

Bisher wurde bestätigt, dass Idiome (Voll- und Teil-Idiome) die wichtigste Gruppe von satzgliedwertigen Phraseologismen bilden. Im Folgenden werden nun weitere Untergruppen von satzgliedwertigen Phraseologismen behandelt.

3.2.2.1 Kollokationen

Die Gruppe der Kollokationen bildet einen recht problematischen Bereich in der Phraseologie. Wie schon in Kapitel 2.5.2 erwähnt wurde, geht es um „mehr oder weniger“ feste Wortverbindungen, die entweder nicht- oder nur schwach-idiomatisch sind und keinen metaphorischen Zusammenhang aufweisen (Hyvärinen 1996, 357). Die Autoren sind sich nicht einig, ob Kollokationen wirklich zur Phraseologie gehören: Burger (1998, 50) ist der Meinung, dass alle festen Wortverbindungen, die nur wenig oder auch nicht idiomatisch sind, als Kollokationen gelten und dass diese einen wesentlichen Bereich in der Phraseologie bilden. Fleischer (1982, 135-136) dagegen spricht nicht von Kollokationen, sondern von Nominationsstereotype, meint

damit aber auch nicht-idiomatische Konstruktionen. Er (1982, 63ff) behauptet allerdings nicht, dass Nominationsstereotype feste Wortverbindungen sind. Es geht eher um Wörter, die häufig zusammen auftreten. Auch Fleischer ist der Ansicht, dass Nominationsstereotype zum Bereich der Phraseologie gehören (Fleischer 1982, 63). Einige Beispiele, die sowohl als Kollokationen als auch als Nominationsstereotype gelten:

Kaffee und Kuchen

groß und stark

Katz und Maus

(Beispiele aus Burger 1998, 51 und Fleischer 1982, 64)

Laut Burger (1998, 59) ist ein typisches Beispiel für eine Kollokation auch *sich die Zähne putzen*. An diesem Beispiel kann man gut sehen, wie bei manchen Konstruktionen ein bestimmtes Verb bevorzugt wird. Andere Reinigungsverben wie z. B. *waschen*, *spülen* oder *reinigen* werden in der Wendung *die Zähne putzen* nicht verwendet (Burger 1998, 59). Auch bei anderen Reinigungstätigkeiten wird oft ein bestimmtes Verb bevorzugt: *Das Geschirr spülen* (auch die *Spülmaschine*) und *die Wäsche waschen* (auch die *Waschmaschine*). Es scheint also, dass das Bevorzugen bestimmter Verben schwache Idiomatizität verursacht.

Sowohl Fleischer als auch Burger betrachten mit den von ihnen verwendeten Begriffen, feste Wortverbindungen oder weniger feste Konstruktionen aus semantischer Perspektive. Es geht also um *die Bedeutung* der Wörter in den Konstruktionen. Die Wortverbindungen können natürlich auch aus syntaktischer Perspektive betrachtet werden. Im folgenden Kapitel werden solche feste Wortverbindungen behandelt, die nach einem bestimmten Modell gebildet werden. (Vgl. Burger 1998, 43.)

3.2.2.2 Phraseologismen nach Modellen

Phraseologismen, die nach einem bestimmten Modell gebildet werden, nennt Burger (1998, 42) Modellbildungen. Es geht hier um Modelle wie „von X zu X“, z. B. *Von Stadt zu Stadt* oder *von Woche zu Woche* (Beispiele von Burger 1998, 43). Fleischer (1982, 135) nennt Wortverbindungen, die mithilfe eines Strukturschema gebildet werden, Phraseoschablonen. Diese sind laut Fleischer „syntaktische Strukturen – und zwar sowohl nichtprädikative Wortverbindungen als auch Satzstrukturen – ,deren

lexikalische Füllung variabel ist, die aber eine Art syntaktischer Idiomatizität aufweisen“ (Fleischer 1982, 136). Typische Phraseoschablonen sind z. B. die Wiederholung des gleichen Wortes wie *Sicher ist sicher* oder *von Zeit zu Zeit* oder die Wiederholung des finiten Verbs, wie bei *Der Brief kommt und kommt nicht* (Beispiele von Fleischer 1998, 136).

Im Prinzip geht es bei Modellbildungen und Phraseoschablonen um das Gleiche: (feste) Wortverbindungen, die nach einem bestimmten Muster gebildet werden. (Vgl. Burger 1998, 42 und Fleischer 1982, 135.)

3.2.2.2.1 Funktionsverbgefüge

Ein Spezialfall von Phraseoschablonen sind laut Fleischer (1982, 139ff) die Funktionsverbgefüge. Es geht hier um Substantiv-Verb-Konstruktionen, mit denen eine Aktionsart modifiziert werden kann. Funktionsverbgefüge enthalten immer ein Substantiv, das aus einem Verb nominalisiert ist und ein semantisch „leeres“ Verb, wie beim Funktionsverbgefüge *eine Antwort geben*, das aus dem Verb *antworten* nominalisiert ist (Burger 1998, 51). Burger (1998, 51) klassifiziert Funktionsverbgefüge als Untergruppe von Kollokationen. In dieser Arbeit wird das Funktionsverbgefüge jedoch unter Phraseologismen nach Modellen klassifiziert, da es immer nach einem bestimmten Schema gebildet wird.

Die Verben der Funktionsverbgefüge weisen laut Fleischer (1982, 140) in hohem Grad Polysemie (Mehrdeutigkeit) auf, können also vieles bedeuten. Die Modifikation der Aktionsart, die bei Funktionsverbgefügen stattfindet, erfolgt nicht durch das Verb oder das Substantiv, sondern durch das Zusammenwirken der beiden (Fleischer 1982, 140). Mit Modifikation ist hier nicht gemeint, dass sich die eigentliche Bedeutung des Ausdrucks im Vergleich zum Verb ändert, es geht eher um geringe Nuancenunterschiede, wie beim Funktionsverbgefüge *einen Auftrag geben* und dem dementsprechenden Verbs *beauftragen* oder beim Funktionsverbgefüge *eine Frage stellen* und dem Verb *fragen*.

3.2.2.2.2 Zwillingsformeln

Eine weitere Gruppe von Phraseologismen, die nach einem bestimmten Schema strukturiert sind, wird Zwillings- oder Paarformeln genannt. Zwillingsformeln sind

Wortverbindungen, bei denen zwei Wörter der gleichen Wortart oder auch zwei gleiche Wörter mit *und* verbunden sind. Zwillingsformeln, bei denen zwei Wörter der gleichen Wortart miteinander verbunden sind, sind z. B. *gang und gäbe* („allgemein üblich sein“) und *klipp und klar* („völlig klar sein“). Beispiele, in denen das gleiche Wort doppelt vorkommt, sind *tot ist tot* und *von Zeit zu Zeit*.

Fleischer (1982, 136) verwendet den Begriff Zwillingsformel nicht und zählt auch diese Art von Wortverbindungen nicht als eigene Untergruppe. Seiner Ansicht nach ist das Schema der Zwillingsformeln nur eine Strukturmöglichkeit der Phraseoschablonen. Burger (1998, 43) klassifiziert Zwillingsformeln unter Modellbildungen. Da Zwillingsformeln unterschiedlich idiomatisch sein können, scheint Fleischers Lösung in dem Sinn besser zu sein, weil sie nicht ausschließt, dass eine Zwillingsformel auch ein Idiom sein kann. Es gibt nämlich sowohl schwach-, teil- als auch voll-idiomatische Ausdrücke, die nach dem Schema der Zwillingsformeln gebildet werden. Der Ausdruck *klipp und klar* ist zum Beispiel teil-idiomatisch, da eine Komponente des Ausdrucks ihre eigentliche Bedeutung beibehält, während der Ausdruck *gang und gäbe* voll-idiomatisch ist, da alle Komponenten idiomatisch sind.

3.2.2.3 Kinegramme

Kinegramme sind Phraseologismen, bei denen menschliche Bewegung versprachlicht wird (Burger 1998, 44). Laut Burger (1998, 61) ist es für Kinegramme typisch, dass sie zwei Lesarten haben, die jedoch auch gleichzeitig verwirklicht werden können: die auf konkrete Bewegung oder Gebärde bezogene und die phraseologische, zum Beispiel *den Kopf schütteln* (Ausdruck der Verneinung): In diesem Fall kann die Person den Kopf konkret schütteln, um damit ‚nein‘ zu meinen. Wenn jemand dagegen *den Kopf über etwas schüttelt* ist die Lesart ‚kaum zu glauben‘ gemeint. Bei einigen Kinegrammen muss die Gebärde oder Bewegung aber nicht wirklich stattfinden, z. B. *sich die Haare raufen*, wo das konkrete Ausreißen der Haare wohl kaum passiert. (Burger 1998, 44 und 61-62, Beispiele von Burger, 62.)

4 Phraseodidaktik

Die Phraseodidaktik ist ein Teilbereich der Phraseologie und beschäftigt sich mit der besonderen Bedeutung der Phraseologie im Sprachunterricht. Mit Phraseodidaktik wird also das Lehren und Lernen von Phraseologismen gemeint. Phraseodidaktik gehört sowohl in den Muttersprachenunterricht als auch in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Besonders im DaF-Unterricht sollte auf das Lehren und Lernen von Phraseologismen geachtet werden, da bei vielen Phraseologismen die phraseologische Bedeutung nicht von der der einzelnen Wörter ableitbar ist. Phraseologismen im DaF-Unterricht verursachen auch noch andere Probleme, die in diesem Kapitel besprochen werden. Zusätzlich werden hier typische Übungstypen zum Lernen von Phraseologismen vorgestellt, sowie eine ganzheitliche Methode zum Lehren von Phraseologismen, die Peter Kühn (1992) entwickelt hat und die er den phraseologischen Dreischritt nennt.

4.1 Stand der Forschung

Phraseologismen gehören unbestreitbar dem heutigen Deutsch an und auch die Teildisziplin, die sich mit Phraseologismen beschäftigt, also die Phraseologie, hat sich mittlerweile einen festen Platz im Bereich der Sprachwissenschaft geschaffen. (Vgl. Kühn 1992, 169 und Köster 1997, 283.) Anders ist es aber mit der Phraseodidaktik, zu der es nur wenige Publikationen oder Untersuchungen gibt. Oft wird in Werken zur Phraseologie auf das Thema Phraseologie im Sprachunterricht nur hingewiesen (Kühn 1992, 169). „Phraseodidaktische Arbeiten und methodische Aufarbeitungen“ bleiben laut Kühn jedoch „weiterhin ein Desiderat“ (Kühn 1992, 169).

Ähnlich ist es im Bereich der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache, wo die Phraseodidaktik laut Köster „ein Stiefkind ist“ (Köster 1997, 283), also kaum beachtet wird. Kühn (1992, 169) schließt sich Kösters Meinung an, und meint, dass in Einführungen zur Fremdsprachendidaktik und -methodik die besondere Thematik der Phraseologie im Unterricht gar nicht behandelt wird. Das Fehlen phraseodidaktischer Arbeiten ist überraschend, wenn man bedenkt, dass die Beherrschung phraseologischer Einheiten oft als Zeichen guter Sprachkenntnisse betrachtet wird (Kühn 1992, 169). Darüber, dass die Behandlung phraseologischer Einheiten im Fremdsprachenunterricht wichtig ist, sind sich auch laut Kühn (1992, 169) alle einig.

Nur wie dies geschehen soll bleibt weiterhin offen. Einige Aufsätze, die sich mit der Problematik von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, gibt es laut Kühn schon. Es geht hier aber um einzelne Hinweise, die nicht im Bezug zueinander stehen, was vor allem bestätigt, dass die Diskussion im Bereich der Phraseodidaktik im DaF-Unterricht noch relativ am Anfang ist. (Kühn 1992, 169.)

4.2 Phraseodidaktik im DaF-Unterricht

In den meisten Handbüchern zum Fremdsprachenunterricht findet man nach Kühn (1996, 10) kaum Hilfestellungen oder Anregungen zur Arbeit mit Phraseologismen. Auch in Handbüchern der Didaktik oder Methodik von DaF gibt es keine Hinweise auf die Vermittlung von Phraseologismen. Darum ist es wohl kaum überraschend, dass Übungen zu Phraseologismen in DaF-Lehrwerken nur selten vorkommen. Kühn (1996, 10) weist darauf hin, dass eine grundsätzliche Lehrwerkanalyse unter phraseologischem Aspekt noch fehlt. Laut Köster (1997, 283) zeigt eine Analyse gängiger DaF-Lehrwerke, dass der häufigste Übungstyp weiterhin eine kontextlose Strukturübung ist, die so gut wie keine Rücksicht auf den Mehrwert oder die Konnotation eines Phraseologismus nimmt. Kühn (1996, 10-11) schließt sich Kösters Meinung an und behauptet, dass es bei einem Großteil der Übungen um so genannte Wiedererkennung- und Ergänzungsaufgaben geht, die sich nur auf die Struktur des Phraseologismus beziehen und höchstens als Kontrollübungen dienen. Hier ein Ausschnitt einer Strukturübung von Hessky und Ettinger (1997, 249):

3. Ergänzen Sie die passenden *Körperteile* und erklären Sie die *Bedeutung der Wendung*:

Arme – Hände – Beine etc.

einen langen..... haben; jmdn. auf den..... nehmen; jmdm. unter die greifen; die unter den/in die nehmen;

Das Problem bei dieser Art von kontextlosen Strukturübungen ist laut Kühn (1996, 10) vor allem, dass Lernende nicht erfahren, in welchen Situationen der jeweilige Phraseologismus verwendet werden kann. Phraseologismen sollten aus diesem Grund im Unterricht immer adressatenspezifisch, situationsangemessen und textsortentypisch behandelt werden. Phraseologismen kommen in (fast) allen Formen

der Kommunikation vor, allerdings kann ein bestimmter Phraseologismus nicht unbedingt in jeder Kommunikationssituation und mit jedem Kommunikationspartner verwendet werden. Die Hauptthese Kühns lautet also, dass Phraseologismen immer im Zusammenhang des Kontexts behandelt werden sollten.

Ein weiteres Problem beim Lehren und Lernen von Phraseologismen, das auch Köster (1997, 284) hervorhebt, ist die behauptete Häufigkeit einiger Phraseologismen. Letztendlich gibt es jedoch keine genauen Informationen über die Frequenz der Phraseologismen in der deutschen Sprache. Man kann also einem Fremdsprachenlerner keine genaue Zahl der üblichsten oder häufigsten Phraseologismen geben, die er lernen sollte. Zusätzlich gibt es regionale, geschlechtsgebundene und altersbedingte Unterschiede. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass es auch in homogenen Gruppen Unterschiede in der Kenntnis von Phraseologismen gibt. Darüber, welche Phraseologismen im DaF-Unterricht behandelt werden sollten, gibt es bis jetzt wie gesagt noch keine Untersuchungen, und es bleibt anscheinend in der Verantwortung des Lehrers (oder der Lehrwerkautoren) zu entscheiden, welche Phraseologismen behandelt werden sollten. (Vgl. Ettinger und Hessky 1997, XXII.)

4.3 Phraseologischer Dreischritt

Kühn (1992, 177) ist der Meinung, dass die vorhandenen Phraseologieübungen im Bereich DaF den Lernenden nicht wirklich beibringen, Phraseologismen zu verstehen und angemessen zu gebrauchen. Deshalb hat er ein eigenes Konzept skizziert. Der von ihm entwickelte Dreischritt berücksichtigt besondere Voraussetzungen der Phraseodidaktik im Bereich DaF (Kühn 1992, 177). Es geht hier um ein Drei-Phasen-Konzept, dessen Ziel es ist, Lernende des Deutschen erstmals für die Besonderheiten eines Phraseologismus zu sensibilisieren, was sie dazu führen sollte, Phraseologismen in einem Text selbst zu entdecken. Danach sollten der Lernende die Bedeutung des Phraseologismus anhand des Kontexts entschlüsseln und letztendlich Phraseologismen auch selber adäquat verwenden können. (Kühn 1992, 177ff.) Die drei Schritte werden im Folgenden genauer behandelt.

4.3.1 Erster Schritt: Entdecken

Im ersten Schritt werden die Lernenden für die besondere Struktur und Bedeutung eines Phraseologismus sensibilisiert. Es sollte also gelernt werden, wie man einen Phraseologismus von einer freien Wortverbindung unterscheidet. Bei der Struktur von Phraseologismen sollte die Aufmerksamkeit u.a. auf fehlende Artikel (z. B. *Schwein haben* vs. *ein Schwein haben*), auf Vergleiche mit dem Wort *wie* (*schwarz wie die Nacht*) oder auf die besondere Struktur von Zwillingsformeln (*von Zeit zu Zeit*) gerichtet werden. Bei der Bedeutung von Phraseologismen sollten die Lernenden darauf achten, dass die wörtliche Bedeutung vieler Phraseologismen keinen Sinn ergibt. Beim Auftreten solcher Phraseologismen wäre es besonders gut, wenn man einen phraseologischen Ausdruck mit einem ähnlichen, aber freien Ausdruck zu vergleichen, z. B. *in der Tinte sitzen* (‚in Schwierigkeit stecken‘) vs. *in der Badewanne sitzen* oder *einen Kater haben* (‚sich wegen Alkoholverzehr nicht gut fühlen‘) vs. *eine Katze haben*. Methodische Aufarbeitung der verschiedenen Sensibilisierungsmöglichkeiten gibt es laut Kühn (1992, 179) bedauerlicherweise noch nicht. Kühn (1992) betont jedoch, dass es für bestimmte Phraseologismustypen (z. B. nach Modellen gebildete) natürlicher ist, sie durch ihre Struktur zu entdecken. Bei anderen Typen (z. B. bei Idiomen und Sprichwörtern) spielt die Bedeutung bei der Entdeckung wiederum eine wichtigere Rolle. (Kühn 1992, 177-179.)

4.3.2 Zweiter Schritt: Verstehen

Wenn die Lernenden Phraseologismen in einem Text entdeckt haben, kommt man zum nächsten Schritt des Modells über. Hier sollten die Lernenden lernen Phraseologismen zu erklären und zu verstehen. Dazu stehen ihnen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. Eine Möglichkeit ist die Entschlüsselung durch ein Bild: Viele Phraseologismen, besonders Idiome, basieren auf einem metaphorischen Zusammenhang und enthalten folglich ein so genanntes „Bild“. Durch dieses Bild können die Lernenden die phraseologische Bedeutung eines Phraseologismus in manchen Fällen ableiten. Solche Fälle sind z. B. *am Ball bleiben* oder *wie ein Blitz aus heiterem Himmel*. Die Entschlüsselung über ein Bild hält Kühn (1992, 179) für problematisch. Erstens, meint er, kann es zu Irreführung kommen, wenn in der

Muttersprache des Lernenden ähnliche oder sogar gleiche Bildentsprechungen, aber mit verschiedener phraseologischer Bedeutung, also „falsche Freunde“², vorkommen.

Zweitens sollte auch berücksichtigt werden, dass viele Idiome, wie z. B. *Kohldampfschieben*, und auch einige anderen Phraseologismustypen (z. B. Kollokationen und Routineformeln), kein Bild beinhalten, also bildlos sind. Lernende können aber nicht wissen, ob ein Bild einem Phraseologismus zugrunde liegt oder nicht. (Kühn 1992, 179-180.)

Eine weitere Möglichkeit zur Interpretation von Phraseologismen ist die Anwendung von entweder phraseologischen Spezialwörterbüchern (wie Duden Band 11) oder allgemeinsprachlichen Wörterbüchern (z. B. Langenscheidt). Da aber in unmittelbaren Kommunikationssituationen nur selten Wörterbücher vorhanden sind, scheint diese Möglichkeit nicht besonders nützlich zu sein. Es bleibt aber noch eine weitere Möglichkeit, nämlich die Entschlüsselung durch den Kontext. Am besten eignen sich hierfür authentische Texte, z. B. Horoskope oder Zeitungsartikel, die auch Kühn (1992, 180) in seiner Beispielübung verwendet. Diese Beispielübung wurde in einem Oberstufenkurs durchgeführt. Es geht dabei um ein Arbeitsblatt, aus dem die Lernenden erstmals authentische Abschnitte eines Zeitungsartikels lesen und danach Fragen zum Inhalt beantworten. Zusätzlich gibt es Aufgaben, in denen die vorkommenden Phraseologismen mit eigenen Worten wiedergegeben werden sollen. Ein Teil des Zeitungsartikels lautet folgendermaßen:

In Köln fährt auf einer Straßenkreuzung ein Pkw einen Radfahrer an. Ohne sich um sein Opfer zu kümmern, macht sich der Unfallfahrer aus dem Staub.

(Abschnitt eines Zeitungsartikels aus *Trierischer Volksfreund* Nr. 23, vom 4./5.6.88, S. 3)

Die Aufgabe zur Entschlüsselung des Phraseologismus lautet: „Was macht der Unfallfahrer nach seiner Tat? Drücken Sie die Handlung mit Ihren Worten aus!“.

² Phraseologismen, die in zwei oder mehreren Sprachen die gleichen formalen Komponenten enthalten, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung haben, nennt man „falsche Freunde“ (Köster 1997, 302).

Durch den Kontext erfahren die Lernenden also, dass *sich aus dem Staub machen* nicht einfach ‚wegfahren‘ oder ‚verschwinden‘ bedeutet, da es eine negative Konnotation beinhaltet und die Bedeutung von ‚sich schnell und unbemerkt entfernen, weil man weiß, dass man etwas Verbotenes getan hat‘ trägt (Kühn 1992, 180-182).

Laut Kühn (1992, 180-182) ist die beste Art und Weise Phraseologismen zu verstehen und zu lernen also die Entschlüsselung durch den Kontext, denn dann lernen die Lernenden gleichzeitig, was ein Phraseologismus bedeutet, in welcher Situation er gebraucht werden kann und welchen möglichen semantischen Mehrwert er beinhaltet. Erst nachdem ein Phraseologismus durch den Kontext verstanden worden ist, ist eine Festigungsphase nützlich. Hierzu eignen sich dann Strukturübungen, in denen die Lernenden die Bedeutung und Struktur von Phraseologismen z. B. durch Ergänzungs- und Einsetzungsübungen überprüfen und festigen.

Köster (1997, 301) wirbt ebenfalls für das Drei-Phasen-Modell von Kühn, schlägt aber zusätzlich noch vor, dass im zweiten Schritt des Modells ein kontrastiver Vergleich der Ausgangs- und Zielsprache integriert werden könnte. Dies würde den Lernenden zeigen, welche möglichen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Ausgangs- und Zielsprache bestehen. Solch ein Vorgehen initiiert laut Köster (1997, 302) außerdem interkulturelles Lernen, das wiederum den landeskundlichen Hintergrund der Phraseologismen erläutert.

4.3.3 Dritter Schritt: Verwenden

Der letzte Schritt des Modells ist laut Kühn (1992, 182) auch der schwierigste. In dieser Phase sollten die Deutschlernenden lernen Phraseologismen situationsangemessen zu verwenden. Besonders in diesem Lernbereich spielt der Kontext eine wichtige Rolle, denn die Lernenden müssen zuerst mit der jeweiligen Situation vertraut sein, bevor sie Phraseologismen adäquat verwenden können (Kühn 1992, 182). Hierzu eignet sich, wie im zweiten Schritt, am besten ein authentischer Text, möglicherweise ein Text, der adressatenspezifisch ausgewählt wird. Für jugendliche Schüler eignen sich z. B. Abschnitte aus Jugendzeitschriften oder –romanen, Comics oder Horoskope. Für erwachsene Lerner eignen sich bestimmte Abschnitte aus aktuellen Zeitschriften. Nachdem die Bedeutung und der semantische Mehrwert der Phraseologismen aus dem Kontext herausgearbeitet worden ist (vgl. 4.3.2), die Situation also bekannt und vertraut geworden ist, kann der Schritt von der

Rezeption in Richtung Produktion genommen werden. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass der produktive Eintritt in einer ähnlichen oder auch gleichen Situation wie im behandelten Text erfolgen sollte. Ist der Text, aus dem die Lernenden die Phraseologismen entschlüsselt haben, z. B. ein Horoskop, dann sollte die Produktionsaufgabe ebenfalls ein Horoskop sein und eine ähnliche Situation/Erklärung darstellen. Erst viel später, meint Kühn (1992, 183), ist ein Transfer auf eine andere Situation möglich.

Das Lernen von Phraseologismen ist also ein zeitintensiver Prozess, denn jeden Kontext, in dem ein Phraseologismus vorkommen kann, sollten die Lernenden selbstständig entschlüsseln. Ein Vorteil ist jedoch, dass in dieser Methode der Phraseologismus immer im Zusammenhang mit der Situation gelernt wird und sich das Lernen nicht nur auf die Struktur des Phraseologismus beschränkt.

4.4 Bemerkungen

Der phraseologische Dreischritt von Kühn ist sicherlich eine ganzheitliche Weise Deutschlernende mit Phraseologismen bekannt zu machen. Vorteilhaft ist, dass bei Übungen mit authentischem Kontext immer auch andere Aspekte der Sprache (z. B. Wortschatz oder Landeskunde) geübt werden. Es ist auch die Ansicht von Kühn (1996, 16), dass Phraseologismen nie allein behandelt werden sollten, sondern nur dann, wenn sie in einem authentischen Kontext vorkommen. Wie aus der Darstellung des Modells zu sehen ist, geht es um ein sehr zeitraubendes und arbeitintensives Lernverfahren, was Kühn (1992, 185) auch selber zugibt. Es reicht also noch lange nicht, ein paar Stunden Phraseologielehre in den Unterricht zu integrieren. Die Arbeit mit Phraseologismen sollte laut Kühn (1992, 185) eher im Sinne eines Unterrichtsprinzips geschehen, d.h. in den alltäglichen Unterricht sollte authentische Kommunikation mit Phraseologismen integriert werden. Zusätzlich sollte die Unterrichtsarbeit durch die natürliche Sprache des Lehrers, in der auch Phraseologismen vorkommen, ergänzt werden (Kühn 1992, 185).

5. Lehrwerk und Lehrwerkanalyse

5.1 Zur Definition von Lehrwerk

Da im empirischen Teil dieser Pro Gradu-Arbeit eine Lehrwerkanalyse vorgenommen wird, werden zunächst die Begriffe *Lehrwerk* und *Lehrbuch* vorgestellt. Das traditionelle Lehrbuch, das in einem Werk alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel enthält, wird heutzutage durch das Lehrwerk ersetzt, das im Gegensatz zum Lehrbuch, aus mehreren Teilen besteht (Neuner 2003, 399). Laut Neuner (2003, 399) können die Teile eines Lehrwerks unterschiedliche didaktische Formen haben, wie z. B. Schülerbuch, Lehrerbuch, Folien, Grammatisches Beiheft, Arbeitsheft, auditive Medien, CD-Rom usw. Krumm und Ohms-Duszenko (2001, 1029) ergänzen dazu noch, dass Lehrwerke sowohl Vorgaben für Lehr-/Lerninhalte und deren Anordnung als auch für den Lernprozess machen. Das heißt, dass ein Lehrwerk nicht nur Texte und Aufgaben zum Lehren und Lernen beinhaltet, sondern auch Hinweise zum Lernprozess z. B. in Form eines Lehrerhandbuchs enthält.

Neuner (2003, 399 und 1993, 45) berichtet, dass seit der Entfaltung der audiolingualen/audiovisuellen Methoden in den 50er Jahren, ein mehrteiliges Lehrwerk immer dominanter geworden ist und stets mit neuen Komponenten erweitert wird. Auch in Finnland werden im Fremdsprachenunterricht Lehrmaterialien mit mehreren Komponenten, also Lehrwerke, in Schulen gebraucht.

Da das Lehrwerk viele Komponenten zum Lehren und Lernen beinhaltet, ist es nur natürlich, dass das Lehrwerk den Unterricht stark beeinflusst. „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“ Neuner (1994, 8). Lehrwerke sind auch oft an geläufigen Curricula orientiert, das heißt, sie werden nach den Richtlinien des Curriculums aufgebaut (vgl. Krumm und Ohms-Duszenko 2001, 1030). Laut Krumm und Ohms-Duszenko (2001, 1030) betrifft dies vor allem die Lehrwerke des Schulbereichs. Dies trifft auch auf Finnland zu. Die Voraussetzungen des vorhandenen Curriculums oder Lehrplans werden somit im Lehrwerk umgesetzt (Neuner 2003, 399). Neuner (2003, 400) meint sogar, dass das Lehrwerk nicht selten die Rolle des Lehrplans übernimmt: das Lehrwerk wird zum „heimlichen Lehrplan“. „Das Lehrwerk ist also das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung“ (Neuner 2003, 400).

Es scheint also, als ob fast alles, was Schüler im Fremdsprachenunterricht lernen, aus den Lehrwerken gelernt wird. Dies ist natürlich auch völlig in Ordnung, wenn die Lehrwerke das nötige Material beinhalten. Ob auch idiomatische Wendungen angemessen behandelt werden, lässt sich im empirischen Teil der Arbeit hoffentlich herausstellen.

5.2 Zur Beurteilung von Lehrwerken

Nachdem sich das Fremdsprachenlehren und -lernen in den 60er Jahren ausbreitete, kamen auch immer mehr Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht auf den Markt. Da viele dieser Lehrwerke oft nach unterschiedlichen methodischen Konzepten gestaltet waren, wurde das Bedürfnis zur Beurteilung von Lehrwerken deutlich. Laut Neuner (1994, 11) bildete sich Ende der 60er Jahre ein Arbeitskreis, dessen Aufgabe es war, die Grundlagen der Lehrwerkforschung zusammenzulegen. Seit den 70er Jahren gehören die Fragen der Lehrwerksanalyse laut Neuner zum festen Bestandteil der fachdidaktischen Forschung und Lehre. (Neuner 1994, 11.)

Der Bereich der Lehrwerkbeurteilung und -untersuchung kann laut Heindrichs et al. (1980, 149) in drei Stufen unterteilt werden: *Die spekulative Lehrwerkkritik* misst Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen. Das Ziel *der quantitativen Lehrwerkanalyse* dagegen ist, Daten aus Lehrwerken zu erfassen, zu verarbeiten und für einen Vergleich zugänglich zu machen. *Die empirische Lehrwerkforschung* überprüft die Effektivität der Lehrwerke an bestimmten Zielgruppen.

Neuner (1994, 17) unterscheidet zwischen *Lehrwerkforschung* und *Lehrwerkkritik*. Seiner Ansicht nach konzentriert sich die Lehrwerkforschung auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges. Die Lehrwerkkritik dagegen „fragt nach der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe, die bestimmten Zielsetzungen folgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird“ (Neuner 1994, 17). Nach der Einteilung von Neuner können die Lehrwerke jeweils in zwei Weisen analysiert werden: entweder nach den Bedingungen der Lehrwerkforschung oder nach den Fragen der Lehrwerkkritik. Die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit entspricht den Kriterien der Lehrwerkkritik, da es mein Ziel ist zu überprüfen, ob die Lehrwerkreihe *Genau* der gymnasialen Oberstufe idiomatische Wendungen enthält und behandelt.

6. Deutsch als Fremdsprache in Finnland

6.1 Allgemeines

In Finnland wird in der Gesamtschule in den Jahrgangsstufen 1-6 eine obligatorische Fremdsprache (A1) gelernt. Die Sprache ist frei auszuwählen, nur bieten nicht alle Schulen viele Alternativen an. Der Großteil der Schüler (über 90% im Jahre 2006) wählte als erste Fremdsprache Englisch. Nur etwas über ein Prozent der Schüler wählt Deutsch als erste Fremdsprache. In den Jahrgangsstufen 1-6 kann zusätzlich eine zweite Fremdsprache (A2) gewählt werden. Im Jahre 2006 wählten 27,3% der Schüler zusätzlich zur obligatorischen Fremdsprache (A1) eine fakultative Fremdsprache (A2). Von diesen 27,3% wählten etwa 7% der Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache. (Internetquelle 2.) Obwohl die zweite Fremdsprache (A2) fakultativ ist, darf sie nicht ohne Weiters aufgegeben werden.

Deutsch kann in Finnland auch in späteren Jahrgangsstufen gewählt werden: in den Jahrgangsstufen 7-9 als B2-Sprache oder in der gymnasialen Oberstufe als B3-Sprache. Da ich in meinem empirischen Teil der Arbeit die Lehrwerkreihe *Genau* der gymnasialen Oberstufe Deutsch als erste oder zweite Sprache behandle, gehe ich nicht genauer auf die anderen Stufen ein.

In der gymnasialen Oberstufe (im Jahre 2006) legten fast alle Schüler Englisch als erste Fremdsprache (A1) ab. Circa 10% der Schüler, die 2006 die gymnasiale Oberstufe absolvierten, legten Deutsch als zweite Fremdsprache (A2) ab. Es kann also gesagt werden, dass der Anteil an Schülern, der Deutsch als erste oder zweite (also als A-Sprache) lernt, nicht besonders groß, aber dennoch bedeutend ist. (Internetquelle 2.)

6.2 Curriculum der gymnasialen Oberstufe

In Finnland ist der Staatsrat verantwortlich für die allgemeinen Ziele des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Zusätzlich entscheidet der Staatsrat auch über die Einteilung der Unterrichtszeiten innerhalb der verschiedenen Fächer oder Fachgruppen. Das Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus) dagegen entscheidet über die Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer und ist auch verantwortlich für die Zusammenarbeit zwischen der Lehranstalt und den

Erziehungsberechtigten der Schüler. Der Grundriss des Curriculums für die gymnasiale Oberstufe wird also in Zusammenarbeit mit dem Staatsrat und dem Zentralamt für Unterrichtswesen skizziert. Er dient dann als Grundlage des regionalen Curriculums, das jede Unterrichtsorganisation selbst zu erstellen hat. Die eigentlichen Curricula werden also von den regionalen Unterrichtsorganisationen selbst ausgearbeitet. Die regionalen Curricula müssen mit dem überregionalen Grundriss des Curriculums übereinstimmen. (Internetquelle 3.)

Im Grundriss des Curriculums werden die Richtlinien für den Fremdsprachunterricht angegeben. Die Ziele des Sprachunterrichts werden ebenfalls geschildert. Die Ziele der vier Teilbereiche *Hörverständnis*, *Sprechen*, *Leseverständnis* und *Schreiben* werden mit Hilfe der Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) (genauer dazu 5.4) beschrieben. Im finnischen Curriculum wurden jedoch eigene Untergruppen zu den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens hinzugefügt. Ein Schüler der gymnasialen Oberstufe sollte nach seiner Ausbildung³ folgende Sprachkenntnisse erreicht haben:

Sprache und Lehrgang	Hörverständnis	Sprechen	Leseverständnis	Schreiben
English als A-Sprache	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
Weitere A-Sprache (z. B. Deutsch)	B1.1-B1.2	B1.1	B1.2	B1.1-B1.2

(Internetquelle 4)

Die Kompetenzniveaus werden im Grundriss des Curriculums folgendermaßen beschrieben:

- B1.1 toimiva peruskielitaito (funktionierende grundlegende Sprachkenntnisse)
- B1.2 sujuva peruskielitaito (fließende grundlegende Sprachkenntnisse)
- B2.1 itsenäisen kielitaidon perustaso (Basisniveau selbständiger Sprachkenntnisse)

³ Ein Schüler der gymnasialen Oberstufe hat nach seiner Ausbildung durchschnittlich 8-10 Jahre die erste oder zweite Fremdsprache in der Gesamtschule und in der gymnasialen Oberstufe gelernt.

Wie aus der Tabelle zu sehen ist, werden bei Englisch als A-Sprache höhere Sprachkenntnisse als in anderen A-Fremdsprachen verlangt, ungeachtet dessen welche Sprache als erste gewählt wurde. Alle Ziele der A-Sprachen befinden sich auf dem Kompetenzniveau der Stufe B, also auf der Stufe der selbstständigen Sprachverwendung. Die Unterstufen, die im finnischen Curriculum verwendet werden, sind vom Zentralamt des Unterrichtswesens hinzugefügt worden, um die Sprachfertigkeiten der finnischen Schüler genauer definieren zu können. (Vgl. Hilden 2003, 11.) Die Kompetenzniveaus, die ein Schüler der Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache gewählt hat nach der gymnasialen Oberstufe erreichen sollte, werden im Folgenden genauer behandelt:

6.2.1 Kompetenzniveau B1.1

Hörverständnis: Ein Fremdsprachenlerner des Niveaus B1.1 sollte fähig sein, die wichtigsten Hauptpunkte und zentralen Einzelheiten eines Gespräches zu verstehen, wenn es um alltägliche und bekannte Themen geht, wie z. B. Schule oder Freizeit. Der Lerner durchblickt auch die Kernpunkte von Diskussionen, wenn es um Themen geht, die auf dem Allgemeinwissen basieren. Er versteht übliches Vokabular und eine begrenzte Menge an Idiomen.

Sprechen: Der Lerner kann über bekannte Themen erzählen und kommt in üblichen alltäglichen Situationen zurecht. Längere Gespräche oder Vorträge verursachen jedoch noch deutliche Schwierigkeiten. Er produziert ein verständliches Gespräch, aber Pausen und Artikulationsfehler sind noch deutlich zu bemerken. Bei umfangreicheren Gesprächsthemen kommen grammatische Fehler vor. Der Lerner kennt alltägliches Vokabular gut und ist mit einigen üblichen Idiomen und Redewendungen bekannt.

Leseverstehen: Der Lerner kann vielerlei kürzere Texte über bekannte Themen verstehen und die Hauptpunkte eines Textes meistens auch ohne Vorbereitung. Bei neuen oder unbekanntem Themen ist das Verständnis noch mangelhaft.

Schreiben: Der Lerner kann über bekannte Themen oder Themen des eigenen Interesses kurze verständliche Texte mit einigen Einzelheiten produzieren. Der Lerner kann deutliche und einheitliche Texte über bekannte Tatsachen formulieren. Beim Schreiben bekannter Situationen beherrscht der Lerner das nötige Vokabular.

Interferenz und offenbare Umschreibungen sind jedoch noch üblich. (Frei übersetzt von *Lukion opetussunnitelman perusteet 2003*, Internetquelle 4.)

6.2.2 Kompetenzniveau B1.2

Hörverständnis: Auf diesem Niveau ist der Lerner fähig, ein deutliches Gespräch über bekannte oder allgemeine Themen zu verstehen, auch wenn es um eine etwas anspruchsvollere Kommunikation geht, z. B. ein Telefongespräch oder ein Geschäftsgespräch. Der Lerner versteht die Hauptpunkte des Inhalts in den meisten formalen und informalen Gesprächen, wenn die Sprache deutlich und ohne starken Akzent gesprochen wird. Bei schnellem Gespräch mit Muttersprachlern treten noch Verständnisschwierigkeiten auf.

Sprechen: Der Lerner kann übliche und konkrete Themen beschreiben und analysieren. Es gelingt ihm auch über Themen wie Filme, Musik und Bücher zu berichten, obwohl die Äußerungen nicht immer sehr genau sind. Das Gespräch ist trotz gelegentlichen Pausen und Unterbrechungen ziemlich mühelos. Die Aussprache ist verständlich, aber bei der Intonation kommen noch häufig Fehler vor. Der Lerner verwendet ein ziemlich umfangreiches Vokabular, sowie übliche Idiome und vielerlei Konstruktionen. Grammatische Fehler kommen gelegentlich vor, stören aber das Verständnis nicht.

Leseverständnis: Der Lerner kann vielerlei kürzere Texte verstehen, wie z. B. Artikel, Broschüren oder Bedienungsleitungen und kommt auch mit Texten klar, die gewisse Folgerungen verlangen. Der Lerner kann Informationen in Texten finden und begreifen um eine Aufgabe zu lösen. Bei längeren Texten ist es möglich, dass nicht alle Einzelheiten oder Nuancen klar werden.

Schreiben: Der Lerner kann persönliche und allgemeine Mitteilungen schreiben und seine eigenen Gedanken und Meinungen äußern. Es gelingt ihm einen gegliederten Text zu formulieren und seine Hauptgedanken zu begründen. Er beherrscht das zum Schreiben nötige Vokabular und kann Subordinationen und Koordinationen ausdrücken. Allgemein sind die vom Lerner produzierten Texte verständlich und ziemlich fehlerfrei. (Frei übersetzt von *Lukion opetussunnitelman perusteet 2003*, Internetquelle 4.)

6.3 Idiome im Curriculum der gymnasialen Oberstufe

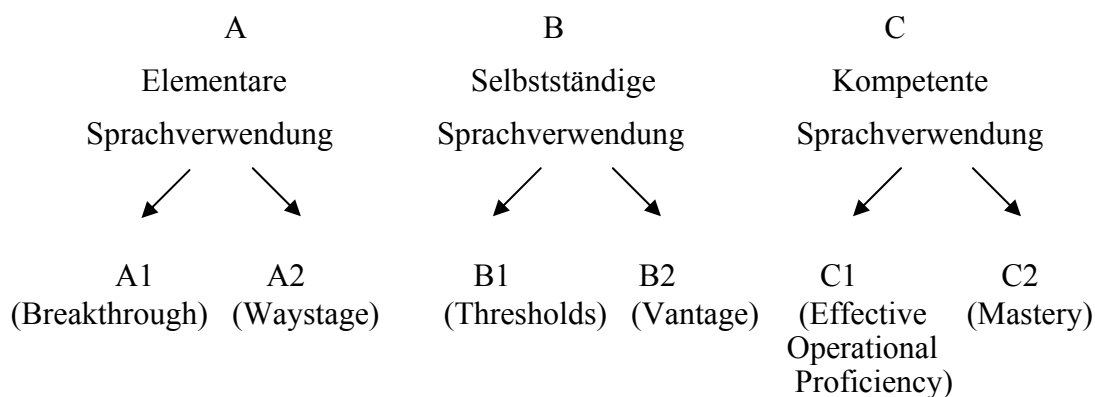
Wie in der Definition der Sprachkenntnisse der gymnasialen Oberstufe zu bemerken ist, sollten Schüler der gymnasialen Oberstufe nach ihrer Ausbildung fähig sein in ihrer ersten oder zweiten Fremdsprache übliche Idiome zu verstehen und auch selbst zu verwenden. Zusätzlich wird im Curriculum für die A-Sprache angegeben, dass die Schüler der gymnasialen Oberstufe lernen sollen, sich in einer für die Sprache und Kultur typischen Art und Weise auszudrücken. Da Idiome oft kulturspezifisch sind und nicht wörtlich verstanden werden können, gehören sie meines Wissens gerade zu diesem Bereich der Sprache. Sie können in allen vier Teilbereichen der Sprache vorkommen und sollten daher im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall benachteiligt werden. Vor allem in der ersten und zweiten Fremdsprache ist es äußerst wichtig nicht nur zu lernen wie man sich grammatisch *richtig* ausdrückt, sondern wie man sich *wirklich* ausdrückt, das heißt sich so wie es auch die Menschen in dem Land in dem die Sprache gesprochen wird, ausdrücken. Idiomatische Wendungen gehören also zum Fremdsprachenunterricht und sollten auch in den fremdsprachlichen Lehrwerken der gymnasialen Oberstufen behandelt werden.

6.4 Europäischer Referenzrahmen

Der vom Europarat im Jahr 2000 vorgelegte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) stellt eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien und Lehrwerken dar (Internetquelle 6). Auch in Finnland wurde der Grundriss des Curriculums am Anfang dieses Jahrhunderts erneuert und der Einfluss des GeR auf die Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts ist bedeutend. Der GeR ist also ein gemeinsamer Rahmen aller europäischen Länder, der dazu dient, den Inhalt des Sprachunterrichts verständlicher zu machen und internationale Vergleichsmöglichkeiten zu fördern (Hilden 2003, 10). Zusätzliche Ziele des GeR sind die Beweglichkeit von Studenten und Arbeitern zu erleichtern, sowie Demokratie und multikulturelle Werte in Europa zu fördern (Hilden 2003, 10-11).

Besondere Beachtung bekommen vor allem die im GeR festgelegten Kompetenzniveaus. Es geht hier um eine sechsstufige Bewertungsskala, die entwickelt wurde, um das Bewerten der Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht europaweit zu vereinheitlichen. Es ist also ein

Bewertungssystem das in allen europäischen Sprachen verwendbar ist. In diesem sechsstufigen Bewertungssystem gibt es drei Oberstufen (A, B und C), die jeweils zwei Phasen beinhalten. Die Stufen und Phasen lauten:



(Abbildung aus Internetquelle 7.)

Da die Abstufung der Kompetenzniveaus laut Hilden (2003, 11) ziemlich steil zunimmt, wurden die sechs Kompetenzniveaus in Finnland weiter eingeteilt. Die weitere Einteilung dient sowohl dem Lernenden als auch dem Lehrenden, da auch kleinere Fortschritte konkreter werden (Hilden 2003, 11). Die Skala, die im finnischen Curriculum verwendet wird, umfasst insgesamt zehn Unterstufen: auf der A-Stufe gibt es die Phasen A1.1, A1.2, A1.3 und A2.1, A2.2, auf der B-Stufe die Phasen B1.1, B1.2 und B2.1, B2.2, und auf der C-Stufe gibt es eine Unterteilung, die Phase C1.1. (*lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 liite 2*, Internetquelle 4).

7 Empirische Untersuchungen

7.1 Ziel und Methode

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse vorgenommen. Es werden alle sechs Kursbücher der Lehrwerkreihe *Genau* (mehr zur Lehrwerkreihe in 7.2) analysiert. Die sechs Werke bilden zusammen den Stoff für die sechs obligatorischen Kurse der A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe. Ein Kursbuch ist dementsprechend für den Inhalt eines Kurses verantwortlich. Zusätzliches Material zum Unterricht gibt es jedoch noch im Lehrerhandbuch.

Das Ziel der Lehrwerkanalyse ist, alle vorkommenden idiomatischen Wendungen zu sammeln und mögliche Erklärungen oder Übersetzungen zu dokumentieren. Durch diese Ergebnisse sollte sich dann zeigen lassen, was für eine Anzahl an idiomatischen Wendungen die Lehrwerkreihe enthält und ob die Bedeutung den Schülern durch Erklärungen oder Wiedergaben deutlich gemacht wird. Zusätzlich werden auch mögliche Übungen oder Aufgaben gesucht, in denen idiomatische Wendungen vorkommen oder behandelt werden. Falls solche Übungen dabei sind, wird darauf geachtet, ob die Wendungen mit Rücksicht auf den Kontext behandelt werden oder ob es eher um die Struktur der Wendung geht. Die Analyse sollte zeigen, ob Schüler der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit haben, idiomatische Wendungen der deutschen Sprache durch das Material der Lehrwerkreihe *Genau* zu erlernen.

Als Idiom wird in der Lehrwerkanalyse eine Wendung bezeichnet, die der Definition des Idioms in Kapitel 2.2 entspricht. Zur Unterstützung der Definition werden Idiomwörterbücher verwendet: Das deutsch-finnische Idiomwörterbuch *Alles im Griff* von Jarmo Korhonen sowie das Werk *Redewendungen* vom Duden Verlag und das Werk *1000 deutsche Redensarten* vom Langenscheidt Verlag. Bei den zwei letztgenannten Wörterbüchern kommen außer Idiomen auch andere feste Wortverbindungen vor. Da es sich bei manchen Wendungen um schwach-idiomatische Wendungen handelt, verwende ich den Terminus *idiomatische Wendung* statt Idiom, weil der Terminus idiomatische Wendung sich sowohl auf Voll- und Teilidiome sowie schwach-idiomatische Ausdrücke bezieht. Als idiomatische Wendung bezeichne ich also eine Wendung, die der Definition des Kapitels 2.2 entspricht oder in wenigstens einem der oben genannten Wörterbücher vorkommt.

Zur Lehrwerkreihe *Genau* gehört auch ein Lehrerhandbuch mit Extraübungen zur Behandlung der Themen im Kursbuch. Da die Materialien aus dem Lehrerhandbuch ebenfalls zum Grundstein des Unterrichts gehören, werden auch die Handbücher untersucht. Im Gegensatz zu den Kursbüchern werden nicht alle idiomatischen Wendungen des Lehrerhandbuchs gesammelt, da die Übungen im Handbuch zum größten Teil auf den Texten und Übungen des Kursbuchs basieren. Im Lehrerhandbuch wird also nicht nach idiomatischen Wendungen, sondern nach zusätzlichen Übungen zur Behandlung von idiomatischen Wendungen recherchiert.

Zusätzlich zur Lehrwerkanalyse wird ebenfalls eine kurze Befragung der Autorinnen der Lehrwerkreihe *Genau* per Email durchgeführt. In der Befragung wird danach

gefragt, ob die idiomatischen Wendungen in den Lehrwerken zufällig vorkommen oder ob sie bewusst gewählt wurden. Falls sie bewusst in den Text integriert wurden, wird nach möglichen Quellen oder Hinweisen gefragt. Interessant ist auch zu wissen, wie wichtig das Thema *Idiomatik* bei der Zusammenstellung gewesen war. Da die Schüler der gymnasialen Oberstufe laut dem Curriculum „übliche Idiome“ kennen sollten, wird noch danach gefragt, was die Autorinnen darunter verstehen.

Die in den Kursbüchern vorkommenden idiomatischen Wendungen werden in Kapitel 7.3 aufgelistet und klassifiziert. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt darin zu sehen wo idiomatische Wendungen in den Kursbüchern vorkommen und wie sie behandelt werden. Die Anzahl der Wendungen steht nicht im Vordergrund, da es keine genauen Angaben dazu gibt, welche Anzahl an idiomatischen Wendungen genügend wäre oder welche Wendungen als am üblichsten gelten. Es ist also eher eine qualitative Analyse als eine quantitative. Die Anzahl der idiomatischen Wendungen wird allerdings in den Tabellen in 7.3 mitgeteilt und später noch kurz angesprochen, aber es ist wichtig zu bemerken, dass dies nicht die Hauptsache ist.

7.2 Material: Die Lehrwerkreihe *Genau*

Die Lehrwerkreihe *Genau* besteht aus insgesamt sechs Lehrwerken und wird von WSOY verlegt. Jeder Lehrwerkteil besteht immer jeweils aus einem Kursbuch für die Schüler, einem Lehrerhandbuch und einer Lehrer-CD. Zu manchen Kursbüchern gehört auch eine CD für den Schüler. Alle Kursbücher enthalten am Ende einen Grammatikteil mit Übungen und ein deutsch-finnisches sowie ein finnisch-deutsches Vokabular. Alle Teile der Kursbücher außer den Vokabularen werden analysiert, da das Vokabular nur aus einzelnen Wörtern besteht und dementsprechend keine Wortverbindungen enthält.

Der erste Band erschien im Jahr 2005 und der letzte Band der obligatorischen Kurse im Januar 2008. Zwei weitere Bände für vertiefende Kurse sind noch geplant und werden voraussichtlich im Herbst 2009 erscheinen. Werke für vertiefende Kurse werden in dieser Arbeit nicht analysiert. Im Folgenden werden die sechs Kursbücher für die obligatorischen Kurse kurz vorgestellt.

Genau 1

Der erste Band der Lehrwerkreihe erschien im Jahr 2005. Die Autorinnen des Bands sind Mariana Honkavaara, Ritva Kiiski, Soili Raatikainen und Caren Schröder. Das Thema dieses Bands ist „Junge Menschen und ihre Welt“. Der Themenkreis beschäftigt sich mit dem alltäglichen Leben von jungen Leuten, Beziehungen und Freizeit. Laut den Autorinnen werden Themen wie „Wohlstand und Sicherheit“, „Kulturidentität und Kulturkenntnis“ betont (Internetquelle 7). Das Kursbuch umfasst insgesamt sechs Einheiten. Zu den ersten fünf Einheiten gehören jeweils ein *Los geht's!*-Teil und ein Schlüsseltext, mit einem Vokabular und einem Übungsteil. Zu jeder Einheit gibt es auch eine Hörverständnisübung und einem vertiefenden *Lies weiter!*-Text ohne eigenes Vokabular. Manche Wörter des *Lies weiter!*-Texts sind jedoch am Seitenrand übersetzt. Die sechste Einheit des ersten Werks ist anders aufgebaut. In dieser Einheit geht es um Deutschland und dazu gibt es ein Deutschland-Quiz, ein Brettspiel und Anweisungen dazu, wie man nach dem Weg fragt.

Genau 2

Der zweite Band der Lehrwerkreihe erschien im Jahr 2006 und beschäftigt sich hauptsächlich mit Kommunikation und Freizeit. Die Autorinnen des Bands sind Mariana Honkavaara, Ritva Kiiski, Soili Raatikainen, Caren Schröder und Anne Steenbeck. Laut den Autorinnen geht es im zweiten Band besonders um Themen wie Freizeit, Fremdenverkehr und neue Medien. Betont werden Ganzheiten wie „Wohlstand und Sicherheit“ sowie „Kommunikation und Medien-Know-How“ (Internetquelle 7). Das Kursbuch umfasst sechs Einheiten. Wie auch im ersten Kursbuch, gehören zu den ersten fünf Einheiten jeweils ein *Los geht's!*-Teil, ein Schlüsseltext mit einem Vokabular und einem Übungsteil, eine Hörverständnisübung und einen vertiefenden *Lies weiter!*-Text ohne eigenes Vokabular. Auch in diesem Kursbuch sind einige Wörter des vertiefenden Textes am Seitenrand übersetzt oder erklärt. Die sechste Einheit ist wie im ersten Kursbuch anders aufgebaut. In dieser Einheit geht es um Österreich und die Schweiz. Hierzu gibt es zwei Schlüsseltexte mit Vokabularen, Informationen über die Länder und allerlei Übungen.

Genau 3

Das dritte Kursbuch erschien 2006 und beschäftigt sich mit Themen wie Schule, Studium und Arbeit. Die Autorinnen dieses Bands sind Mariana Honkavaara und Soili

Raatikainen. In den Texten geht es ums Studieren und Arbeiten in Deutschland und in Finnland. Besonders unterstrichen wird die Ganzheit „aktive Mitbürgerschaft und Unternehmertum“, aber auch Themen wie „Wohlstand und Sicherheit“, „Kulturidentität und Kulturkenntnis“ sowie „Kommunikation und Medien-Know-How“ werden betont. (Internetquelle 7.) Wie bei den zwei vorigen Kursbüchern umfasst das dritte Buch sechs Einheiten. Die Struktur der fünf ersten Einheiten ist wie bei den Kursbüchern 1 und 2. Die sechste Einheit ist etwas anders strukturiert und beschäftigt sich mit dem Thema Finnland. Diese Einheit besteht aus einem Schlüsseltext mit Vokabular, Übungen und einer Projektarbeit.

Genau 4

Die Hauptthemen des vierten Kursbuchs sind Gesellschaft und die Welt um uns herum. Die Autorinnen dieses Bands sind Anne Steenbeck, Alexandra Matschke und Pirjo Rantanen und es erschien 2007. Weitere wichtige Themenbereiche sind soziale Phänomene wie Familienpolitik, Abhängigkeitsverhältnisse, Ausländer, Bürgerpflichten und aktive Mitbürgerschaft. Wie auch bei den vorigen Kursbüchern, gibt es fünf Einheiten mit jeweils einem *Los geht's!*-Teil, einem Schlüsseltext mit Vokabular, einem Übungsteil, einer Hörverständnisübung und eine, vertiefenden *Lies weiter!*-Text ohne eigenes Vokabular. Auch in diesem Kursbuch ist die sechste Einheit etwas anders strukturiert: Zum Thema Berlin und die Wiedervereinigung Deutschlands gibt es in der sechsten Einheit einen *Los geht's!*-Teil, einen Schlüsseltext mit einem Übungsteil zu dem auch eine Hörverständnisübung gehört.

Genau 5

Das fünfte Kursbuch der Lehrwerkreihe behandelt Themen, die mit Kultur zu tun haben. Es erschien im Jahr 2007 und die Autorinnen sind Anne Steenbeck, Alexandra Matschke und Pirjo Rantanen. Texte und Übungen, die sich mit Literatur, Musik, Theater und Architektur beschäftigen, bilden die Grundlage dieses Bands. Im Vergleich zu den vorigen Kursbüchern enthält dieses Buch weniger Einheiten. Es gibt insgesamt fünf Einheiten, jedoch sind die Texte natürlicherweise auch um einiges länger als bei den ersten Kursbüchern. Alle fünf Einheiten bestehen aus einem *Los geht's!*-Teil, einem Schlüsseltext mit Vokabular, einem Übungsteil, zu dem auch immer eine Hörübung gehört, und einem vertiefenden *Lies weiter!*-Text ohne eigenes Vokabular.

Genau 6

Das letzte Kursbuch der obligatorischen Kurse erschien Anfang des Jahres 2008. Themen, die sich mit Wirtschaft, Wissenschaft und Technik beschäftigen, bilden die Grundlage dieses Werks. Themen wie Verkehr, Raumforschung, Umweltverschmutzung sowie Wirtschafts- und Arbeitsleben werden behandelt. Laut den Autorinnen wird auch auf das Verstehen von authentischen Texten Wert gelegt. (Internetquelle 7.) Die Autorinnen sind Alexandra Matschke, Pirjo Rantanen, Tuula Räsänen und Anne Steenbeck. Wie auch im fünften Kursbuch, gibt es fünf Einheiten, mit jeweils einem *Los geht's!*-Teil zum Beginn des Themas, einem Schlüsseltext mit Vokabular, einem Übungsteil mit u.a. einer Hörübung und einem vertiefenden *Lies weiter!*-Text ohne Vokabular.

Lehrerhandbücher

Zu jedem Kursbuch gibt es jeweils ein Lehrerhandbuch und eine Lehrer-CD. Im Lehrerhandbuch gibt es ergänzende Aufgaben und Übungen zur Behandlung der Themen im Kursbuch, sowie alle Antworten für die Übungen im Kursbuch. Zusätzlich gibt es in den Lehrerhandbüchern Vokabulare für viele der *Lies weiter!*-Texte der Kursbücher, die nach Bedarf für die Schüler kopiert werden können. Die Lehrerhandbücher werden in Kapitel 7.3.4 noch genauer behandelt.

7.3 Analyse der idiomatischen Wendungen in den Lehrwerken**7.3.1 Idiomatische Wendungen in den Kursbüchern**

Im Folgenden werden alle idiomatischen Wendungen, die in der Lehrwerkreihe *Genau* vorkommen aufgelistet. Obwohl die Definition eines Idioms im Theorieteil der Arbeit festgelegt wurde, habe ich drei Idiomwörterbücher bei der Festlegung idiomatischer Wendungen konsultiert. Die drei Idiomwörterbücher lauten: *Alles im Griff* herausgegeben von Jarmo Korhonen, *Redewendungen* vom Duden Verlag (Duden Band 11) sowie eine kleinere Sammlung von Redensarten, das Werk *1000 deutsche Redensarten* vom Langenscheidt Verlag. Wie schon erwähnt, handelt es sich bei *Redewendungen* von Duden und *1000 deutsche Redensarten* von Langenscheidt nicht ausdrücklich um Idiomwörterbücher, sondern um Kollektionen der Deutschen Idiomatik, Redensarten, Redewendungen und auch Sprichwörter. Dies ist auch der Grund dafür, dass in der Liste auch einige feste Wendungen vorkommen, die nicht als

Idiome zu klassifizieren sind, sondern eher als schwach-idiomatische Wendungen betrachtet werden. Aber da ich mich bei der Definition auf die drei oben genannten Werke stütze, werden sie auch aufgelistet. Es wurden also alle idiomatischen Wendungen aus den Kursbüchern gelistet, die in wenigstens einem der drei Wörterbücher vorkommen oder der Definition von Idiom in Kapitel 2.2 entsprechen.

Die Wendungen werden hier so aufgelistet, dass jede Lehrwerkreihe eine eigene Tabelle bildet und die Wendungen in ihrer Vorkommensreihe angegeben werden. Wenn eine Wendung im Idiomwörterbuch vorkommt, wird dies mit einem + Zeichen markiert. Falls eine Wendung im Wörterbuch nicht vorkommt, wird dies wiederum mit einem – Zeichen markiert. Zusätzlich ist aus der Tabelle zu ersehen, wie eine Wendung im Kursbuch übersetzt, erklärt oder wiedergegeben wurde. Falls an dieser Stelle nichts steht, wurde die Wendung nicht erklärt oder übersetzt. In der letzten Kolonne der Tabelle, Vorkommen und Sonstiges, werden noch weitere Informationen über die Wendungen gegeben: hauptsächlich wo die Wendung im Kursbuch vorkommt oder falls die Wendung in keinem der Wörterbücher vorkommt, der Grund warum die Wendung als idiomatisch betrachtet wird.

Idiomatische Wendung	<i>Alles im Griff</i>	<i>Duden 11-Redewendungen</i>	<i>Langenscheidt 1000 Redesarten</i>	Finnisches Äquivalent oder Erklärung	Vorkommen und Sonstiges
GENAU 1:					
1) <i>ab und zu</i>	+	+	-		S. 24 Übung (Brief)
2) <i>von Jahr zu Jahr</i>	-	-	-	<i>vuosi vuodelta</i>	S. 30 Schlüsseltext, <i>Zwillingsform</i>
3) <i>durch dick und dünn</i>	+	+	-	<i>läpi tulen ja jään</i>	S. 48 Schlüsseltext, im Titel
4) <i>dickköpfig sein</i>	-	+ (seinen Dickkopf aufsetzen)	-	<i>itsepäinen</i>	S. 49 Schlüsseltext

5) <i>guten Rutsch</i>	-	+	-		S. 56 Übung zu Festen
6) <i>das fünfte Rad am Wagen sein</i>	+	+	+		S. 57 Übung (Leser-brief)
7) <i>Kleider machen Leute</i>	-	+	-		S. 61 Los geht's!-Teil im Titel (kommt später in der Hörübung auf S. 72 vor)
8) <i>Im Laufe der Zeit</i>	+	+	-		S. 72 Hörübung
9) <i>nicht einfach vom Himmel fallen</i>	+	+	-	<i>taivas, pudota</i>	S. 76 Schlüsseltext, im Titel

GENAU 2:					
1) <i>einen Blick werfen</i>	+	+	-	<i>katsoa, luoda silmäys</i>	S. 24 Schlüsseltext
2) <i>seinen eigenen Weg gehen</i>	+	+	-		S. 41 Schlüsseltext, Untertitel
3) <i>im Griff haben</i>	+				S. 41 Schlüsseltext
4) <i>Eine Fahrt ins Blaue</i>	+	+	-	<i>matka tuntemattomaan</i>	S. 58 im Titel des Los geht's!-Teils
5) <i>was weiß ich</i>	+	+	-	<i>no vaikka, vaikkapa</i>	S. 61 Schlüsseltext
6) <i>Wie ein Fisch im Wasser</i>	+	+	+		S. 77 im Titel des Los geht's!-Teils
		(sich fühlen wie ein Fisch im			

		Wasser)			
7) <i>den Geist aufgeben</i>	+	+	-		S. 78 im Text einer Übung des Los geht's!-Teils
8) <i>um die Ecke sein</i>	+	+	-	<i>olla nurkan takana, tässä: olla lähellä</i>	S. 78 im Schlüsseltext
9) <i>sich Gedanken machen</i>	-	+	+	<i>miettä</i>	S. 100 Schlüsseltext
10) <i>alte Liebe rostet nicht</i>	-	+	-		S. 107 Grammatik, Sprichwort

GENAU 3:					
1) <i>auf jede Art und Weise</i>	+	+	-	<i>joka tavalla</i>	S. 10 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
2) <i>in der Regel</i>	+	+	-	<i>yleensä, tavallisesti</i>	S. 11 Schlüsseltext
3) <i>voll und ganz</i>	+	+		<i>täysin</i>	S. 11 Schlüsseltext
4) <i>eine große Rolle spielen</i>	+	+	+	<i>olla tärkeää</i>	S. 30 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
5) <i>etwas in Anspruch nehmen</i>	+	+	-	<i>viedä, vaatia</i>	S. 48 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
6) <i>Wert auf etwas legen</i>	+	+	-	<i>antaa arvoa jollekin</i>	S. 49 Schlüsseltext, auch in der Übung auf S. 52

7) <i>seine sieben Sachen packen</i>	+	+	-	<i>koko omaisuus</i>	S. 62 Vokabular einer Hörübung, im Vokabular der Hörverständnisübung
8) <i>etwas ans Licht bringen</i>	+	+	-		S. 64 Lies weiter!-Text
9) <i>ab und zu</i>	+	+	-		S. 64 Lies weiter!-Text
10) <i>auf eigenen Füßen stehen</i>	+	+	+		S. 65 Lies weiter!- Text
11) <i>etwas im Schach halten</i>	+	+	-	<i>pitää kurissa</i>	S. 80 Lies weiter!-Text
12) <i>im Laufe der Jahre</i>	-	+ (im Laufe der Zeit)	-		S. 81 Lies weiter!-Text
13) <i>von klein an</i>	-	+ (von klein auf)	-	<i>pienestä pitäen</i>	S. 85 Schlüsseltext
14) <i>Abschied nehmen</i>	+	+	-	<i>jättää jäähyväiset</i>	S. 99 Schlüsseltext

GENAU 4:					
1) <i>etwas geht schief</i>	+	-	-		S. 8 Los geht's!-Teil
2) <i>über die Runden kommen</i>	+	+	-	<i>selvitä taloudellisesti</i>	S. 10 Schlüsseltext
3) <i>auf die Welt kommen</i>	+	+	-		S. 11 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor

4) eine wichtige Rolle spielen	+	+	+		S. 21 Einleitung zur Hörübung
5) die Augen vor etwas schließen	+	+	-		S. 27 Schlüsseltext
6) sich Mühe geben	+	+	-	<i>nähdä vaivaa</i>	S.27 Schlüsseltext
7) ein blauer Brief	+	+	-	<i>huomautus</i>	S. 27 Schlüsseltext
8) unter einer Decke stecken	+	+	+	<i>olla samassa veneessä</i>	S. 33 Im Vokabular der Hörverständnisübung
9) blau sein	-	+	+	<i>olla juovuksissa</i>	S. 35 Lies weiter!-Text
10) tun und lassen	-	+	-		S. 35 Lies weiter!-Text
11) eine große Rolle spielen	+	+	+		S. 38 Schlüsseltext
12) mit im Spiel sein	+	+	-	<i>olla mukana kuvioissa</i>	S. 38 Schlüsseltext
13) im Wege stehen	+	+	-	<i>olla tiellä</i>	S. 54 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
14) nicht in Frage kommen	+	+	+		S. 57 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
15) sich den Kopf über etwas zerbrechen	+	+	+		S. 73 Los geht's!-Teil (Testauswertung)
16) aus einer Mücke einen Elefanten machen	+	+	+		S. 73 Los geht's!-Teil (Testauswertung)
17) einen	+	+	-	<i>kiertää kaukaa</i>	S. 87 Los

<i>großen Bogen machen</i>					geht's!-Teil
18) <i>in der Luft liegen</i>	+	+	+		S. 88 Schlüsseltext
19) <i>in den Vordergrund rücken</i>	+	+	-	<i>siirtyä etualalle, tulla näkyvämmäksi</i>	S. 89 Schlüsseltext
20) <i>man muss das Eisen schmieden solange es heiß ist</i>	-	+	-		S. 111 im Grammatikteil, Wendung soll ins Finnische übersetzt werden <i>Sprichwort</i>
21) <i>den Teufel an die Wand malen</i>	+	+	-		S. 111 im Grammatikteil: Idiom soll ins Finnische übersetzt werden
22) <i>Öl ins Feuer gießen</i>	+	+	+		S. 111 im Grammatikteil: Idiom soll ins Finnische übersetzt werden
23) <i>einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul</i>	-	+	-		S.111 im Grammatikteil, Wendung soll ins Finnische übersetzt werden <i>Sprichwort</i>

GENAU 5:					
1) <i>einen Kloß im Hals haben</i>	+	+	-	<i>möhkäle, möykky</i>	S. 10 Schlüsseltext
2) <i>schon haben wir den Salat</i>	+	+	-	<i>siinä meillä olisi sotku</i>	S. 11 Schlüsseltext
3) <i>um die Ecke kommen/gehen</i>	+	+	-		S. 11 Schlüsseltext
4) <i>unter keinen</i>	+	+	-	<i>ei missään</i>	S. 11

<i>Umständen</i>				<i>tapauksessa</i>	Schlüsseltext
5) <i>jemanden in einen Bann ziehen</i>	+	+	-	<i>lumota</i>	S. 16 Lies weiter!-Text
6) <i>klipp und klar</i>	+	+	+		S. 18 Lies weiter!-Text
7) <i>mit einem Schlag</i>	+	+	+		S. 18 Lies weiter!-Text
8) <i>in einem Zug</i>	+	+	-	<i>yhteen menoon</i>	S. 20 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
9) <i>aus den Federn kommen</i>	+	+	-	<i>päästä ylös sängystä</i>	S. 21 Schlüsseltext, kommt sowohl in einer Übung als auch in einer Übersetzungsübung vor
10) <i>Laune machen</i>	-	+	-	<i>luoda hyvää mieltä</i>	S. 22 Schlüsseltext
11) <i>rot sehen</i>	-	-	-	<i>nähdä punaista</i>	S. 23 Schlüsseltext
12) <i>seine Schäfchen ins Trockene bringen</i>	+	+	+	<i>pitää puolensa, turvata ja varmistaa oma etunsa</i>	S. 23 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
13) <i>Gänsehaut bekommen</i>	+	+	+		S. 21 Schlüsseltext, kommt auch in einer Idiomübung vor
14) <i>ab und zu</i>	+	+	-		S. 21 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor

<p>Wiederholungsbung von Idiomen in früheren Kursen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>eine Fahrt ins Blaue</i> - <i>wie ein Fisch im Wasser</i> - <i>blau sein</i> - <i>aus einer Mücke einen Elefanten machen</i> 					<p>Bekannte idiomatische Wendungen früherer Kurse werden wiederholt. Die Schüler sollten sich an die deutschen Idiome erinnern, indem sie das finnische Äquivalent sehen.</p>
<p>15) <i>auf glühenden Kohlen sitzen</i></p>	+	+	+	<i>tulisilla hiilillä</i>	<p>S. 55 Lies weiter!-Text (Abschnitt aus <i>Der Richter und sein Henker</i>)</p>
<p>16) <i>auf die Finger sehen</i></p>	+	+	+		<p>S. 55 Lies weiter!-Text (Abschnitt aus <i>Der Richter und sein Henker</i>)</p>
<p>17) <i>die Gelegenheit beim Schopf fassen</i></p>	+	+	-	<i>ottaa tilaisuudesta vaarin</i>	<p>S. 55 Lies weiter!-Text (Abschnitt aus <i>Der Richter und sein Henker</i>)</p>
<p>18) <i>ein Dach über dem Kopf (haben)</i></p>	+	+	-		<p>S. 58 Titel des Schlüsseltexts</p>
<p>19) <i>zu guter Letzt</i></p>	+	+	+		<p>S. 58 Schlüsseltext</p>
<p>20) <i>etwas zur Schau stellen</i></p>	+	+	+(tragen)	<i>tuoda näytille</i>	<p>S. 58 Schlüsseltext kommt auch in einer Übung vor</p>

21) den Grundstein legen	+	+	-	<i>laskea peruskivi</i>	S. 58 Schlüsseltext
22) in Schutt und Aschen (legen)	+	+	-	<i>tuhoutua raunioksi</i>	S. 59 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
23) auf die Beine stellen	-	+	-	<i>nostaa jaloilleen</i>	S. 71 Lies weiter!-Text
24) etwas in die Tat umsetzen	+	+	-		S. 71 Lies weiter!-Text
25) durch und durch	-	+	-	<i>täysin, kokonaan</i>	S. 79 Schlüsseltext
26) satt haben	+	+	+		S. 112 kommt in einer Übung im Grammatikteil vor.

GENAU 6:					
1) auf die Spur bringen	+ (kommen)	+	-		S. 10 Schlüsseltext
2) unter einen Hut bringen	+	+	+	<i>saada sopusointu ristiriitaisten asioiden välille, tehdä kompromissi</i>	S. 11 Schlüsseltext
3) ein Auge auf etwas werfen	+	+	-		S. 18 Einleitung zur Hörübung
4) keine Rolle spielen	+	+	+		S. 19 Übung der Hörübung
5) der Rubel rollt	+	+	-		S. 23 Titel des Los geht's!-Teils
6) ums Leben kommen	+	+	-	<i>saada surmansa</i>	S. 24 Schlüsseltext, kommt auch in einer Übung vor
7) schief gehen	+	-	-		S. 30 kommt in

					der Lyrik eines Popliedes vor
8) jemandem in die Suppe spucken	+	+	-	<i>olla helposti vietävissä</i> (erimerkitys kuin sanakirjassa)	S. 30 kommt in der Lyrik eines Popliedes vor
9) pleite sein	+	+	-		S. 33 Übung (kommt nur vor)
10) sich sehen lassen	+	+	+		S. 33 Übung (kommt nur vor)
11) (dicht) auf den Fersen sein	+	+	+		S. 34 Übung (Leseverstehen)
12) ins Licht rücken	+	+ (ans Licht kommen)	-	<i>tuoda esille</i>	S. 41 Lies weiter!-Text
13) in die Gänge kommen	+	+	-	<i>päästä vauhtiin</i>	S. 45 Schlüsseltext, kommt ebenfalls in einer Übung vor
14) in der Lage sein	+	+	-		S. 45 Schlüsseltext
15) eine wichtige Rolle spielen	+	+	+		S. 70 Übung
16) einen Blick werfen	+	+	-		S. 71 Hörübung
17) aus den Kinderschuhen gewachsen sein	+	+ (entwachsen)	-		S. 73 Lies weiter!-Text
18) etwas selbst in die Hand nehmen	+	+	-		S. 75 Lies weiter!-Text
19) nach Lust und Laune	+	+	-		S. 75 Lies weiter!-Text
20) auf dem Laufenden bleiben	+	+ (sein)	-		S. 77 Los geht's!-Teil

(20) <i>sich auf dem Laufenden halten</i>)	+	+	-		
21) <i>Wer rastet, der rostet</i>	-	+	-		S.77 <i>Sprichwort</i> (Auswertung eines Tests)
22) <i>Zeit ist Geld</i>	-	+	-		S. 77 <i>Sprichwort</i> (Auswertung eines Tests)
23) <i>keine Ruhe geben</i>	+	+	-		S. 102 Übung im Grammatikteil
24) <i>eine Rolle spielen</i>	+	+	+		S. 109 Übung im Grammatikteil
25) <i>in Schwung kommen</i>	+	+	+		S. 113 Übung im Grammatikteil
26) <i>gleich um die Ecke</i>	+	-	-		S. 121 Übung im Grammatikteil
27) <i>im Gang sein</i>	+	+	-		S. 123 Übung im Grammatikteil

7.3.2 Behandlung der idiomatischen Wendungen in den Kursbüchern

Wie aus den Tabellen im Kapitel 7.3.1 zu sehen ist, gibt es zu vielen der vorkommenden idiomatischen Wendungen keine Erklärung oder Übersetzung. Die Wendungen kommen in den Kursbüchern sowohl in den Schlüsseltexten als auch in den *Lies weiter!*-Texten vor. Zu den idiomatischen Wendungen in den Schlüsseltexten gibt es eher Erklärungen, Übersetzungen oder finnische Äquivalente, da zu jedem Schlüsseltext ein Vokabular gehört. Bei den *Lies weiter!*-Texten werden manche Idiome am Seitenrand übersetzt oder erklärt, aber bei den meisten sollten die Schüler die Bedeutung wahrscheinlich selbst ableiten können.

Im Folgenden wird das Vorkommen der idiomatischen Wendungen genauer betrachtet, das heißt, es wird erstens besprochen wo in den Kursbüchern die Wendungen vorkommen und zweitens wie diese dem Schüler erklärt werden.

7.3.2.1 Genau 1

Im ersten Kursbuch der Lehrwerkreihe kommen idiomatische Wendungen vor allem in den Titeln der Texte vor. In diesem Kursbuch wird auch schon klar, dass es in der Lehrwerkreihe keine einheitliche Art gibt, idiomatische Wendungen zu erklären. Einerseits werden idiomatische Wendungen durch entsprechende finnische Wendungen wiedergegeben, wie bei *durch dick und dünn*, das durch das finnische Idiom *läpi jään ja tulen* wiedergegeben wird. Andererseits können auch einzelne Wörter einer Wendung übersetzt werden, wie bei *nicht einfach vom Himmel fallen*, bei dem die Wörter *Himmel* und *fallen* direkt übersetzt werden. Bei dieser Art der Praxis stellt sich natürlich die Frage, ob den Schülern deutlich wird, dass es sich um eine idiomatische Wendung handelt, was im Beispielfall wohl zu bezweifeln ist. Bei anderen idiomatischen Wendungen, ist es allerdings nicht immer so eindeutig.

Die meisten idiomatischen Wendungen des ersten Kursbuches kommen in den Schlüsseltexten und in den Texten der Übungen vor. Eine idiomatische Wendung kommt aber auch in einem *Los geht's!*-Teil vor und ebenfalls eine im Grammatikteil. Ich halte es für positiv, dass idiomatische Wendungen ziemlich verstreut im ganzen Kursbuch vorkommen, da dies mit der Ansicht übereinstimmt, dass idiomatische Wendungen in allerlei Texten und Textarten vorkommen können.

7.3.2.2 Genau 2

Ähnlich wie im ersten Kursbuch, kommen auch im zweiten Kursbuch einige idiomatische Wendungen in den Titeln der Texte vor. Da es allgemein sehr wenige idiomatische Wendungen im zweiten Kursbuch gibt, gibt es verständlicherweise auch wenige Erklärungen oder Übersetzungen. Auch in diesem Werk wurde ein Idiom mit einem finnischen Äquivalent wiedergegeben: bei *einen Blick werfen*, das mit dem finnischen Idiom *luoda silmäys* übersetzt wird. Bei diesem Idiom wird allerdings auch eine nicht-idiomatische Wiedergabe gegeben, also *katsoa*. In diesem Kursbuch kommen die meisten idiomatischen Wendungen in Schlüsseltexten vor, aber auch hier kommt jeweils eine Wendung in einem Übungstext sowie in einem Text des *Los geht's!*-Teils vor. Die Wendung *alte Liebe rostet nicht*, die im Grammatikteil vorkommt, gehört zwar zum Bereich der Phraseologie, ist jedoch ein Sprichwort und kein eigentliches Idiom. Auch zu dieser Wendung gab es keine Erklärung oder Wiedergabe, obwohl es im Finnischen bestimmte Wendungen mit ähnlicher Bedeutung gibt (z. B. *Vanha suola janottaa*).

7.3.2.3 Genau 3

Im dritten Kursbuch gab es schon etwas mehr idiomatische Wendungen, was sich bestimmt wenigstens teilweise damit erklären lässt, dass die Texte schon etwas länger sind und die Schüler schon eher authentische Sprache verstehen. Zu den meisten idiomatischen Wendungen gab es in diesem Kursbuch Erklärungen und/oder finnische Äquivalente. Die meisten deutschen idiomatischen Wendungen werden auf Finnisch erklärt, wie z. B. *voll und ganz*, das mit *täysin* wiedergegeben wird. Ähnlich auch bei *auf jede Art und Weise*, das mit *joka tavalla* übersetzt wird. Wie bei diesen zwei Beispielen, gibt es nicht immer ein idiomatisches finnisches Äquivalent, weshalb eine Erklärung oder ein nicht idiomatisches Äquivalent die einzige Lösung ist.

Die meisten idiomatischen Wendungen dieses Kursbuchs kommen in den Schlüsseltexten vor, zu denen es auch immer Erklärungen oder Übersetzungen im Vokabular gibt. Nur eine von den idiomatischen Wendungen in den vertiefenden *Lies weiter!*-Texten wird übersetzt: das Idiom *im Schach halten*, das mit *pitää kurissa* übersetzt wird. Ein Idiom kommt im Vokabular einer Hörübung vor, nämlich das Idiom *seine sieben Sachen packen*, wo die Wendung *sieben Sachen* auf Finnisch mit *koko omaisuuteni* erklärt wird.

7.3.2.4 Genau 4

Im vierten Kursbuch steigt die Anzahl an idiomatischen Wendungen schlagartig im Vergleich zum vorigen Kurs. Genaue Gründe dafür gibt es nicht. Einerseits werden die Texte immer länger, und möglicherweise stammen mehrere Texte aus authentischen Quellen, wie z. B. Zeitungsartikeln. Andererseits hat dieses Kursbuch andere Autorinnen als die drei ersten Kurse, was sicher eine entscheidende Rolle spielt.

Knapp die Hälfte der idiomatischen Wendungen in diesem Kursbuch wurde auf Finnisch erklärt oder übersetzt. Einige Wendungen wurden mit einem idiomatischen Äquivalent übersetzt, wie z. B. *unter einer Decke stecken*, das mit *istua samassa veneessa* wiedergegeben wird, aber eben so viele wurden auch nicht-idiomatisch erklärt, wie z. B. die Wendung *um die Runden kommen*, das mit *selvitä taloudellisesti* erklärt wird. Natürlich gibt es nicht immer eine passende finnische idiomatische Wendung, aber vielleicht wäre es für die Schüler trotzdem nützlich, wenn es in den Vokabularen der Kursbücher Markierungen gäbe, die Idiomatizität signalisierten.

Die meisten idiomatischen Wendungen kommen wieder in den Schlüsseltexten vor. Diesmal gibt es aber auch idiomatische Wendungen in den Einleitungsteilen *Los geht's!* sowie in den vertiefenden *Lies weiter!*-Texten wie auch im Grammatikteil. Interessanterweise kommen zwei Idiome in einer Testauswertung in einem *Los geht's!*-Teil vor. Hier geht es um einen Test, durch den die Schüler erfahren sollen, wie sie sich als Bürger oder Bürgerin verhalten. Im Text gibt es sechs Fragen mit Alternativantworten A, B und C und eine Auswertung für jeden der drei Haupttypen. Die Textsorte dieser Auswertung, ein Text, der den Leser mit *Du* anspricht, und die Persönlichkeit oder Eigenschaften des Lesers zu beschreiben versucht, ähnelt der Textsorte Horoskope, in der laut Köster (1997, 286) auch häufig Idiome vorkommen. Außer den zwei Idiomen *sich den Kopf über etwas zerbrechen* und *aus einer Mücke einen Elefanten machen* kommen in der kurzen Auswertung noch Sprichwörter wie *wo ein Wille ist, ist auch ein Weg* sowie *gut Ding braucht Weile* vor, was bestimmt bestätigt, dass phraseologische Wendungen oft textsortenspezifisch sind.

7.3.2.5 Genau 5

In den zwei letzten obligatorischen Kursen gibt es, wie auch erwartet, die größte Anzahl an idiomatischen Wendungen. Die Texte des Kursbuches sind schon ziemlich anspruchsvoll und das Vokabular ist umfangreich. Auch in diesem Kursbuch kommen die meisten idiomatischen Wendungen in den Schlüsseltexten vor und über die Hälfte wird erklärt oder übersetzt. Dies klingt auch schon sehr gut, nur bleibt es weiterhin so, dass trotzdem einige Wendungen überhaupt keine Erläuterungen haben.

So ist es z. B. bei der Wendung *klipp und klar*, die in einem vertiefenden Text vorkommt. Obwohl es sich hier um ein Teil-Idiom handelt, würde ich es für sinnvoll halten, dass auch diese Idiome erklärt werden, da den Schülern hier die Bedeutung von *klipp* nicht klar werden kann. Die Schüler erfahren also nicht, dass es sich beim Wort *klipp* um eine unikale Komponente handelt und es außerhalb des Idioms nicht vorkommt.

Eine weitere Wendung, die keine Erklärung bekommt, ist *auf die Finger sehen*, die ebenfalls in einem vertiefenden Text vorkommt. Der Text ist ein Ausschnitt aus Friedrich Dürrenmatts Roman *der Richter und sein Henker*. Ein möglicher Grund, der hier das Fehlen einer Erklärung begründen würde, wäre die Tatsache, dass es sich um ein bildliches Idiom handelt. Nur scheint mir die Wendung trotzdem nicht so durchsichtig, dass sie ohne weiteres durch das Bild abgeleitet werden kann. Und wie

schon besprochen, ist es riskant bildliche Wendungen nur durch das Bild abzuleiten, da dies auch irreführend sein kann. Erwähnenswert ist noch, dass in diesem Kursbuch jedoch äußerst viele idiomatische Wendungen in den Schlüsseltexten, die als Hauptmaterial angesehen werden können, mit finnischen Äquivalenten erklärt oder übersetzt werden.

7.3.2.6 Genau 6

Im letzten obligatorischen Kursbuch kommt ebenfalls eine Reihe von idiomatischen Wendungen vor. Was dieses Kursbuch besonders auszeichnet, ist, dass die Mehrzahl der idiomatischen Wendungen sich nicht in den Schlüsseltexten befindet, sondern in verschiedenen Übungen. In vielen Übungen kommen idiomatische Wendungen allerdings nur vor, es wird also nicht überprüft, ob die Schüler die Bedeutung der Wendungen verstehen. Dies spricht trotzdem dafür, dass die Sprache in den verschiedenen Übungen schon einiges authentischer als in den früheren Kursen ist, was in den Kursbeschreibungen auch angedeutet wird.

Im Vergleich zum vorigen Kursbuch gibt es in diesem Kursbuch deutlich weniger Erklärungen oder Äquivalente. Teilweise hat dies bestimmt damit zu tun, dass einige idiomatische Wendungen schon durch frühere Kurse bekannt sind, wie z. B. die vielen Variationen des Idioms *eine große Rolle spielen*. Zu den idiomatischen Wendungen, die in den Übungen vorkommen, gibt es grundsätzlich keine Erklärungen oder finnische Äquivalente. So ist es z. B. der Fall bei den Wendungen *pleite sein* und *dicht auf den Fersen sein*. Obwohl es sich bei der ersten Wendung um kein eigentliches Idiom handelt, gehört es meiner Ansicht nach zum Bereich der schwach-idiomatischen Wendungen. Das zweite Beispiel wiederum könnte möglicherweise durch metaphorische Zusammenhänge abgeleitet werden, allerdings nur, wenn das Wort *Ferse* bekannt ist, was bezweifelt werden kann.

7.3.2.7 Fazit

Zusammenfassend für alle Kursbücher kann gesagt werden, dass viele von den idiomatischen Wendungen in den Schlüsseltexten den Schülern entweder erklärt oder mit einem finnischen Äquivalent erläutert werden. Da die Schlüsseltexte, wie schon erwähnt, anscheinend den Kern des Kurses bilden, scheint dies auch sinnvoll zu sein. Allerdings ist es schade, dass vielen idiomatischen Wendungen, die nicht in den Schlüsseltexten vorkommen, zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Entweder

kommen sie ohne Erklärung in Texten oder Übungen vor, und es bleibt die Verantwortung des Lehrers zu sicherzustellen, dass alle Schüler die Wendungen verstehen. Oder sie werden am Seitenrand so kurz wie möglich auf Finnisch erklärt, aber später gar nicht mehr beachtet.

Es scheint also, dass gutes Material verschwendet wird: an vielen Stellen könnte eine Übung, die sich mit der Bedeutung, dem Kontext oder den Besonderheiten der idiomatischen Wendungen beschäftigt bestimmt nützlich sein. Z. B. bei dem Abschnitt aus dem Romans *Der Richter und sein Henker* von Friedrich Dürrenmatt im fünften Kursbuch (Seite 54-56), in dem drei Idiome vorkommen: *auf glühenden Kohlen sitzen*, *auf die Finger sehen* und *die Gelegenheit beim Schopf fassen*. Zwei von den Idiomen sind zwar am Seitenrand übersetzt, aber auf mögliche Besonderheiten wie z. B. Kontext oder Konnotation der Idiome wird nicht geachtet. Das Idiom *auf die Finger sehen* wird nicht erklärt und auch nicht später behandelt. Wie bei vielen anderen Idiomen ist es nämlich auch bei dieser Wendung so, dass sie mehr als nur die Wörterbuchdefinition „kontrollieren“ bedeutet. Hierzu könnte eine Übung hilfreich sein, die fragt, ob dieses Idiom eher positiv oder negativ bewertet wird oder in welcher Situation diese Wendung angemessen ist. In einer möglichen Übung könnte auch berücksichtigt werden, wann die Wendung verwendet werden könnte. Die Wendung hat nämlich meiner Ansicht nach eine sehr negative Konnotation und wird wahrscheinlich nur dann verwendet, wenn schon ein Verdacht von Misstrauen oder Unehrlichkeit in der Luft liegt.

Was die Anzahl der idiomatischen Wendungen betrifft, gibt es doch relativ viele. Ob die Anzahl ausreichend ist, kann jedoch nicht gesagt werden, da es keine Angaben dazu gibt, wie viele idiomatische Wendungen die Schüler wirklich lernen sollten. Insgesamt kommen 109 idiomatische Wendungen vor, einige jedoch sind Variationen von einander, wie z. B. *eine große Rolle spielen* und *eine wichtige Rolle spielen* und einige kommen auch mehrmals vor (z. B. *ab und zu*) Für diese 109 Wendungen gab es im Kursbuch Erklärungen zu 50 Wendungen, also für knapp die Hälfte. Zusätzlich gab es zu 12 idiomatischen Wendungen in den *Lies weiter!*-Texten, die keine Erklärung haben, Erklärungen für 6 Wendungen in den Vokabularen des Lehrerhandbuchs⁴. Insgesamt wurden also 56 idiomatische Wendungen erklärt. Die

⁴ Das Lehrerhandbuch des sechsten Kurses wurde nicht berücksichtigt, da es zu diesem Zeitpunkt noch nicht erschienen war.

Anzahl der Idiome steigt auch ziemlich gleichmäßig im Laufe der Kurse, was der folgenden Tabelle zu entnehmen ist:

	Anzahl der idiomatischen Wendungen	Erklärte* idiomatische Wendungen	Bildliche** idiomatische Wendungen
<i>Genau 1</i>	9	4	4
<i>Genau 2</i>	10	5	6
<i>Genau 3</i>	14	11	4
<i>Genau 4</i>	23	9	16
<i>Genau 5</i>	26	16	16
<i>Genau 6</i>	27	5	18
Insgesamt	109***	50	64

*Anzahl der idiomatischen Wendungen, zu denen es im Kursbuch eine Erklärung (Erklärung oder Übersetzung) gibt.

**Anzahl der idiomatischen Wendungen, die laut der Verfasserin als bildlich zu bezeichnen sind, also auf metaphorischen Zusammenhängen basieren.

*** Insgesamt gibt es 109 idiomatische Wendungen in den Kursbüchern, einige jedoch kommen mehrmals vor (z. B. *ab und zu* und *ein große/wichtige Rolle spielen*).

In der Tabelle ist ebenfalls zu sehen, dass die Mehrheit der vorkommenden idiomatischen Wendungen bildlich ist. Als bildlich wurden hier idiomatische Wendungen klassifiziert, denen eine konkrete, visuell vorstellbare Situation zugrunde liegt. Zu solchen Wendungen zählt z. B. *das fünfte Rad am Wagen sein* und *wie ein Fisch im Wasser*. Beide Idiome enthalten also ein „sichtbares“ Bild. Wendungen die nicht als bildlich gelten, sind z. B. *die Gelegenheit beim Schopf fassen*, da hier das Bild nicht sichtbar ist und *etwas in die Tat umsetzen*, das nicht auf metaphorischen Zusammenhängen basiert. Wie schon in Kapitel 2.5.2 besprochen, gibt es Wendungen, die zwar auf metaphorischen Zusammenhängen basieren, aber deren Bilder verdunkelt sind. Bei Zweifelsfällen, wie z. B. bei der Wendung *die Gelegenheit beim Schopf fassen*, die wahrscheinlich doch auf metaphorischen Zusammenhängen basiert, aber zumindest mir selbst wenigstens nicht als sichtbar schien, habe ich mich

für nicht-bildlich entschieden. Die Grenzziehung ist jedoch nicht immer eindeutig und die Wahl wurde bestimmt von meiner Subjektivität beeinflusst.

Bildlichkeit wird hier angedeutet, weil in der Befragung an die Autorinnen, unter anderem danach gefragt wird, ob bildliche idiomatische Wendungen womöglich seltener erklärt wurden als nicht-bildliche. Diese Frage ist damit zu begründen, dass manchmal die Ansicht herrscht, bildliche Idiome seien leichter ableitbar als nicht-bildliche (vgl. Kühn 1996). Da das Ableiten von idiomatischen Wendungen durch ein Bild auch irreführend sein kann, wird dies noch im Kapitel der Autorenbefragung besprochen.

7.3.3 Idiomatische Wendungen in den Übungen der Kursbücher

In diesem Kapitel werden einige übliche Übungstypen vorgestellt, indem idiomatische Wendungen in den Kursbüchern behandelt werden. Mit Behandeln wird hier gemeint, dass die Übungen oder Aufgaben entweder auf die Konstruktion oder die Bedeutung einer idiomatischen Wendung eingehen. Übungen, in denen idiomatische Wendungen nur vorkommen, werden nicht behandelt.

Im Allgemeinen kommen idiomatische Wendungen in den Übungen der Kursbücher zusammen mit anderen Lexemen vor, oft in einen Satz eingebettet. Sie werden also praktisch als nichts Besonderes anerkannt und werden genauso behandelt wie andere lexikalische Elemente. Ein Beispiel hierfür ist ein typischer Übungstyp im Kursbuch, bei dem Schüler Ausdrücke in dem Schlüsseltext suchen sollen, die eine gleiche oder ähnliche Bedeutung haben, wie die Ausdrücke in der Übung. Ein Beispiel für diesen Übungstyps:

Suche im Text Synonyme für folgende Wörter.

- | | |
|--|--|
| 1) an/fangen - <i>beginnen</i> | 7) schon – <i>ständig</i> |
| 2) die Stelle – <i>der Platz</i> | 8) die Pension – <i>die Rente</i> |
| 3) der Lohn – <i>das Gehalt</i> | 9) sich kümmern um – <i>sorgen für</i> |
| 4) der Grund – <i>die Ursache</i> | 10) die Kinder – <i>der Nachwuchs</i> |
| 5) geboren werden – <i>auf die Welt kommen</i> | |
| 6) immer – <i>ewig</i> | |

(Genau 4, Seite 17, Übung 9. Antworten der Übung von der Verfasserin eingesetzt und idiomatische Wendung von der Verfasserin fett gedruckt)

In dieser Übung geht es also eher um einzelne Wörter. Die Wendung *auf die Welt kommen* wird hier als Synonym für *geboren werden* ausgegeben, aber im Vokabular des Textes wird die Wendung nicht erklärt. Nach manchen Übungen dieser Art folgt eine Übung, in der die Ausdrücke oder Wörter noch einmal in eigenen Sätzen verwendet werden sollten. Positiv an diesem Übungstyp ist, dass die Schüler hierdurch ihren Wortschatz erweitern können. Nicht so gut ist allerdings, dass den Schülern in dieser Art von Übung nicht deutlich wird, wann es sich um eine idiomatische Wendung handelt und wann um eine nicht-idiomatische Wortverbindung. Außerdem kommen die Wörter und Ausdrücke nicht im Kontext vor, so dass mögliche Unterschiede in der Verwendung zwischen den Synonymen gelernt werden könnten.

Ein zweiter Übungstyp der in den Kursbüchern vorkommt, ist eine Übung in der der Anfang eines Satzes mit dem passenden Ende verbunden werden soll. Ein Beispiel für diesen Übungstyp:

Verbindet die folgenden Satzanfänge mit den passenden Satzenden. Kontrolliert, dass ihr die Sätze auf Finnisch versteht.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1) Sie interessiert sich | a) über die Berufsmöglichkeiten. |
| 2) Ihre Eltern sind stolz | b) aufgewachsen. |
| 3) Sie hat immer das Ziel | c) tätig. |
| 4) Ihrem Berufswunsch <i>stand</i> | d) für die Bundeswehr. |
| 5) Der Sanitätsdienst hat mir | e) auf sie. |
| 6) Sie informiert sich | f) nicht ausgemacht. |
| 7) Momentan ist sie in der Ambulanz | g) vor Augen. |
| 8) Sie ist am Meer | h) gut gefallen. |
| 9) Die Ausbilder wussten nicht, wie sie mit uns | i) umgehen sollten. |
| 10) Die körperliche Belastung hat mir | j) <i>nichts im Wege</i> . |

(*Genau 4*, Seite 58, Übung 2, idiomatische Wendung von der Verfasserin kursiv markiert)

In dieser Übung geht es um ganze Sätze, was natürlich bedeutet, dass auch mögliche idiomatische Wendungen wie hier z. B. *im Wege stehen* in einem Kontext vorkommen, auch wenn dieser nur einen Satz umfasst.

Im Grammatikteil des Kursbuchs *Genau 4* kommen einige idiomatische Wendungen in einer *man*-Subjekt-Übung vor. Die Schüler werden gebeten, Sätze mit einem *man*-Subjekt zu übersetzen. Sicherlich geht es hier eher um die Übersetzung des *man*-Subjekts und nicht um die Wendungen, da die Übung im Grammatikteil des Kursbuch vorkommt und unter dem Titel *Man-Subjekt* steht. Ein Abschnitt der Übung wird kurz dargestellt:

Lue ja suomenna seuraavat sanaparret:

- 2) „Man soll das Eisen schmieden solange es heiß ist“
- 3) „Man soll den Teufel nicht an die Wand malen“
- 4) „Man soll kein Öl ins Feuer gießen“
- 8) „Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul“

(*Genau 4*, Seite 111, Übung 1)

Es kommen also zwei bildliche Idiome und zwei bildliche Sprichwörter vor, aber die Bedeutung der Wendungen wird in keiner weiteren Übung überprüft. Die Antworten werden zwar während des Unterrichts bestimmt geprüft, aber auf die Besonderheiten der Wendungen wird nur eingegangen, wenn der Lehrer dies extra tut.

Erst im fünften Kursbuch kommt eine Übung vor, die sich ausdrücklich mit idiomatischen Ausdrücken beschäftigt. Es geht hier um eine zweiteilige Übung: im ersten Teil sollen die Schüler idiomatische Wortkombinationen in dem behandelten Text suchen und im zweiten Teil wird nach idiomatischen Ausdrücken aus früheren Kursen gefragt. Die Übung wird hier geschildert:

Im Text gibt es mehrere idiomatische Wortkombinationen. Diese kann man oft nicht direkt ins Finnische übersetzen. Findest du die folgenden Redewendungen im Text auf Deutsch?

- 1) lukutoukka = *Leserate*

- 2) lukea yhdeltä istumalta = *in einem Zug lesen*
- 3) päästä ylös sängystä = *aus den Federn kommen*
- 4) jnk:n iho nousee kananlihalle = *Gänsehaut bekommen*
- 5) turvata oma etunsa = *seine Schäfchen ins Trockene bringen*

Erinnerst du dich an ähnliche Ausdrücke? Einige wurden in früheren Kursen behandelt.

- 1) matka tuntemattomaan = *eine Fahrt ins Blaue* (Kurs 2)
- 2) olla hanskassa = *im Griff haben* (Kurs 2)
- 3) olla epätavallinen = *aus dem Rahmen fallen*
- 4) olla samassa veneessä = *unter einer Decke stecken* (Kurs 4)
- 5) olla juovuksissa = *blau sein* (Kurs 4)
- 6) tehdä kärpäsestä härkänen = *aus einer Mücke einen Elefanten machen* (Kurs 4)

(Genau 5, Seite 26, Übung 3) (Die Antworten stammen aus dem Lehrerhandbuch des Kurses 5)

Bei dieser Übung werden idiomatische Wendungen erstmals im Text gesucht, was die Eigeninitiative beim Entdecken von idiomatischen Wendungen stärkt. Einen Hinweis darauf, wie man solche Wendungen findet, gibt die Einleitung der Übung: sie können oft nicht direkt übersetzt werden. Hilfreich wäre vielleicht noch, dass man Schülern Tipps wie z. B. „die einzelnen Wörter machen keinen Sinn“ oder „die Wendungen sind manchmal bildlich“ geben würde. Im zweiten Teil der Übung werden dann Idiome, die möglicherweise schon bekannt sind, abgerufen. Auch diese Art von Übung ist hilfreich, aber die Schüler würden sich bestimmt besser an die Wendungen erinnern, wenn sie im Kontext vorkommen würden. Schade bei beiden Übungsteilen ist, dass die Schüler die Wendungen nicht selbst in eigenen Sätzen verwenden sollen. Wenn die Wendungen, wie in der Übung, erst im Text gesucht werden sollten, dann umschrieben oder übersetzt und letztendlich noch in eigenen Sätzen verwendet werden sollten, würden sie bestimmt besser in Erinnerung bleiben. Vorteilhaft wäre auch, dass den Schülern auch der passende Kontext einer Wendung bekannt wäre.

Zusammenfassend zu allen Übungen kann gesagt werden, dass idiomatische Wendungen eher gelegentlich vorkommen, meistens nachdem sie in den Texten vorgekommen sind. In den meisten Übungen sollen idiomatische Wendungen

umschrieben, übersetzt oder im Text gesucht werden. Nur eine Übung in der ganzen Lehrwerkreihe beschäftigt sich ausschließlich mit idiomatischen Wortkombinationen. Diese Übung ist auch sehr nützlich und wäre mit kleinen Ergänzungen noch nützlicher, nur reicht eine Übung allein nicht, auch wenn einige Idiome aus früheren Kursen wiederholt werden. Es scheint also, wie schon in Kapitel 7.3.2.7 erwähnt wird, dass die vorkommenden idiomatischen Wendungen nicht in ihrem ganzen Potential verwendet werden. Idiomatische Wendungen kommen im Text und in den Übungen einigermaßen oft vor, aber sie bekommen zu wenig Aufmerksamkeit und werden zu oft wie andere Lexeme behandelt. Übungen wie die Idiomübung im fünften Kursbuch sollten viel häufiger vorkommen. Wichtig wäre auch, dass die Schüler idiomatische Wendungen aus den früheren Kursen sowie aus neuen Texten immer eigenständig im Kontext verwenden sollten. Darauf, wird meines Erachtens viel zu wenig Wert gelegt.

Wie erwartet entspricht keine der Übungen in der Lehrwerkreihe den Phasen des phraseologischen Dreischritts. In der einzigen Idiomübung, die vorkommt, sollen die Schüler zwar Idiome im Text suchen und durch das finnische Äquivalent wird bestimmt auch die Bedeutung verstanden, aber Idiome selbst zu verwenden wird nicht geübt. Mehrere Übungen dieser Art, jedoch mit der Ergänzung, dass man die idiomatischen Wendungen auch selbst in einem Kontext verwendet, würde das Beherrschen von üblichen Idiomen bei den Schülern bestimmt unterstützen.

Natürlich ist zu beachten, dass im Rahmen des gymnasialen Curriculums vieles wichtiger ist, als das Beherrschen von Idiomen und es ist mir auch bewusst, dass Idiome letztendlich zu einem Sprachniveau gehören, das bestimmt in Deutsch als A-Sprache während der gymnasialen Oberstufe nicht leicht erreicht werden kann. Dennoch wird das Beherrschen von üblichen Idiomen im überregionalen Curriculum verlangt, was nun die Frage stellt, ob es nicht gerade deswegen sinnvoller wäre, lieber eine Handvoll von Idiomen wirklich zu lernen als eine Reihe von Idiomen einmal gelesen oder gehört zu haben. Die Auswahl dieser Idiome wäre natürlich eine heikle Sache, aber vielleicht würde dies den Schülern letztendlich doch mehr bringen. Vielleicht sollte sich jedes Kursbuch z. B. auf fünf vorkommende idiomatische Wendungen konzentrieren, die dann mehrmals in verschiedenen Übungen und Kontexten vorkommen würden und die von den Schülern auch selbst in z. B. Aufsätzen benutzt werden sollten. Bestimmt würde dies nicht sehr viel mehr Zeit in Anspruch nehmen.

7.3.4 Idiomübungen in den Lehrerhandbüchern

Wie schon erwähnt, gehört zu jedem der sechs obligatorischen Kurse auch ein Lehrerhandbuch. Diese Lehrerhandbücher bestehen aus Extraübungen zu den jeweiligen Teilen der Kursbücher, Antworten zu den Übungen in den Kursbüchern, sowie Vokabulare zu den *Lies weiter!*-Texten. Bei den Extraübungen handelt es sich also um Übungen und Aufgaben, die es nur im Lehrerhandbuch gibt. Welche von diesen Übungen im Unterricht behandelt werden, entscheidet der Lehrer. Die meisten Übungen aus dem Lehrerhandbuch basieren auf den Schlüsseltextrn der Kursbücher. Es gibt z. B. Gruppen- und Paaraufgaben zum Wortschatz und zum Inhalt der Texte, sowie Übersetzungs-, Gesprächs- und Wiederholungsübungen. Viele von den Übungen sind auch spielerisch, so dass sie sich gut für den Unterricht eignen.

Es wurden nur die Lehrerhandbücher der Kurse 1 bis 5 berücksichtigt, da das Lehrerhandbuch zum Kurs 6 zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Arbeit noch nicht erschienen war. In den Lehrerhandbüchern wurden nur die Extraübungen betrachtet, da alle anderen Übungen auch in den Kursbüchern vorkommen und deshalb schon behandelt wurden. Es wurde also nicht nach einzelnen idiomatischen Wendungen gesucht, sondern nach Übungen oder Aufgaben, die sich ausdrücklich mit idiomatischen Wendungen beschäftigen. Es wurden jedoch keine Übungen gefunden, die sich ausschließlich mit Idiomen oder idiomatischen Wendungen beschäftigen. Ähnlich wie auch in den Kursbüchern gibt es allerdings Übungen, bei denen die Schüler lexikalische Einheiten aus den Texten der Kursbücher suchen und anwenden sollten. Wie in den Übungen der Kursbücher kommen auch bei den Übungen der Lehrerhandbücher einige einzelne idiomatische Wendungen vor. Alle idiomatischen Wendungen der Übungen der Lehrerhandbücher kommen ebenfalls in den Texten der Kursbücher vor. Als Beispiel dieses Übungsmusters werden hier zwei Übungen dieser Art demonstriert. Die erste Übung stammt aus dem Lehrerhandbuch des zweiten Kurses und die zweite Übung aus dem Lehrerhandbuch des vierten Kurses.

Uschi geht ihren eigenen Weg

Etsi tekstistä seuraavat sanat ja sanonnat. Muodosta parisi kanssa suullisesti lauseita, joissa käytät sanontoja.

1 suorittaa ylioppilastutkinto	das Abitur machen
2 täyttää toive	den Wunsch erfüllen
3 (ei) saada yliopistosta opiskelupaikkaa	(k)einen Studienplatz an der Uni bekommen
4 viikon ajan	eine Woche lang
5 unohtaa pettymyksensä	seine/ihre Enttäuschung vergessen
6 jo parin päivän kuluttua	schon nach ein paar Tagen
7 palata kotiin	nach Hause zurückkehren (sic)
8 rakastua kylään	sich in das Dorf verlieben
9 sijaita keskellä vuoria	mitten in den Bergen liegen
10 nauttia ainutlaatuisesta tunnelmasta	die einzigartige Stimmung genießen
11 homma hanskassa	etwas im Griff haben
12 ensimmäistä kertaa	zum ersten Mal
13 osallistua viikoittaiseen kilpailuun	am wöchentlichen Wettrennen teil/nehmen
14 ei ainoastaan – vaan myös	nicht nur – sondern auch
15 murtaa jalkansa	sich (D) das Bein brechen
16 loukkaantumisen vuoksi	wegen der Verletzung
17 elää matkailusta	vom Fremdenverkehr leben
18 olla huolissaan jatkuvasti kasvavan turistimäärän vuoksi	sich (D) wegen der ständig wachsenden Anzahl der Touristen Sorgen machen

19 tuoda mukanaan **Umweltprobleme mit sich bringen**
ympäristöongelmia

20 elää samalla tavalla kuin minä **genauso wie ich leben**

(*Genau 2* Lehrerhandbuch, Seite 68: Extraübung „sanat ja sanonnat“ zum Schlüsseltext der Einheit 3, idiomatische Wendung von der Verfasserin kursiv markiert)

4A Jutta Wernike

Suche im Text die folgenden Ausdrücke.

1 jo lapsena olin kiinnostunut armeijasta **ich habe mich schon als Kind für die Bundeswehr interessiert**

2 otin selvää ammattimahdollisuuksista **ich habe mich über die Berufsmöglichkeiten informiert**

3 miellytti minua erityisesti **hat mir besonders gefallen**

4 olla tiellä/esteenä **im Wege stehen**

5 vanhempani ovat ylpeitä minusta **meine Eltern sind stolz auf mich**

6 ruumiillinen rasitus ei minua haitannut **mir hat die körperliche Belastung nichts ausgemacht**

7 kohdella toisin kuin miespuolisia tovereita **anders als unsere männlichen Kameraden behandeln**

8 toimin/olen töissä ensiavussa **ich bin in der Ambulanz tätig**

9 kouluttautua edelleen

sich weiter ausbilden lassen

10 sitä paitsi haluan mahdollisimman
usein merille

**außerdem will ich möglichst oft zur
See fahren**

(*Genau 4* Lehrerhandbuch, Seite 84: Extraübung „etsi tekstistä“ zum Schlüsseltext 4A, idiomatische Wendung von der Verfasserin kursiv markiert)

In beiden Übungen kommt eine idiomatische Wendung vor, die auch im Text des Kursbuchs vorkommt. Im Grunde stärkt diese Art von Übungen auch das Beherrschen von idiomatischen Wendungen, aber die Übung ist nicht ganz unproblematisch. Erstens werden nicht alle idiomatischen Wendungen im Kursbuch erklärt oder übersetzt, wie z. B. bei der Wendungen *etwas im Griff haben*, die in der Übung des Lehrerhandbuchs des zweiten Kurses vorkommt. Im Prinzip ist es ja gut, wenn Schüler idiomatische Wendungen in einem Text entdecken sollen, aber dazu brauchen sie eine Einführung. Sie sollten also für die Besonderheiten einer idiomatischen Wendung sensibilisiert werden, um sie selbst aus einem Text ausmachen zu können. Außerdem sollen die Schüler in diesem Fall die Wendung nicht nur finden, sondern auch verstehen. Dies ist vielleicht auch durch den Kontext möglich, verlangt aber schon einiges von den Schülern. Problematisch ist also, dass idiomatische Wendungen in den Übungen nur zufällig vorkommen, das heißt, die Schüler wissen nicht, wann es um idiomatische Wendungen geht und wann nicht. In der Beispielübung des zweiten Kurses ist zwar die finnische Wendung *homma hanskassa* idiomatisch, aber meiner Ansicht nach reicht dies nicht als Hinweis, dass auch die deutsche Wendung vielleicht idiomatisch ist. Bestimmt suchen an dieser Stelle einige Schüler vergeblich im Text nach dem Wort *Handschuh*.

In der zweiten Übung kommt das Idiom *im Wege stehen* vor, das ja auch in einer Übung des zweiten Kursbuchs vorkommt. Auch hier kommt eine idiomatische Wendung zusammen mit nicht-idiomatischen lexikalischen Einheiten vor, ohne Rücksicht auf die Idiomatizität der Wendung. Diese Wendung ist jedoch bestimmt leichter im Text zu finden, da sowohl in der finnischen als auch in der deutschen

Wendung das Wort *Weg/ tie* vorkommt. Beim Behandeln dieser Wendung gäbe es eine gute Möglichkeit die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass bei einigen idiomatischen Wendungen Irregularitäten (vgl. 2.3.2.3) auftreten, wie in der Wendung *im Wege stehen*, anstatt von *im Weg stehen*. Jedoch gibt es laut dem Idiomwörterbuch *Alles im Griff* (2002) sowohl die Version *im Wege stehen* als auch *im Weg stehen*.

7.4 Autorenbefragung

Zum Schluss des empirischen Teiles werden die Resultate der Autorenbefragung behandelt. Der Fragebogen bestand aus insgesamt sechs Fragen, die Themen wie Idiome im Curriculum der gymnasialen Oberstufe, Quellenmaterial von idiomatischen Wendungen sowie Funktion der idiomatischen Wendungen umfassten. Der Fragebogen ist vollständig als Anhang dieser Arbeit zu finden. Der Fragebogen wurde an alle acht Autorinnen, die an der Lehrwerkreihe mitgearbeitet haben, geschickt. Nur drei der Autorinnen haben die Befragung beantwortet. Eine Autorin, die nicht antwortete, hat mir mitgeteilt, dass sie die Befragung nicht beantworten möchte. Im Folgenden werden die Antworten der drei Autorinnen behandelt, die den Fragebogen beantwortet haben. Zwei dieser Autorinnen sind finnische Muttersprachlerinnen und eine ist deutsche Muttersprachlerin.

Als Erstes wurde in der Befragung danach gefragt, wie bewusst den Autorinnen die Tatsache ist, dass im Curriculum der gymnasialen Oberstufe angedeutet wird, dass die Schüler im Laufe der gymnasialen Oberstufe auch einige übliche Idiome des Deutschen verstehen und benutzen lernen sollten. Zwei von den Autorinnen schien diese Aussage bekannt zu sein und beide äußerten auch, dass Idiome gerade eher bewusst im Text benutzt wurden. Eine Autorin, die selbst nicht als Deutschlehrerin an einem Gymnasium tätig ist und die deutsche Muttersprachlerin ist, war die Passage des Curriculums zwar nicht direkt bekannt, aber sie hielt es für natürlich, dass übliche deutsche Idiome in den Lehrwerken vorkommen. Zusätzlich wurde genannt, dass Idiome besonders in den Titeln der Texte als Anreger galten. Auch wurde dazu kommentiert, dass es in den drei ersten Kursen am wichtigsten war den Grundwortschatz der Schüler zu verbessern, wozu idiomatische Wendungen auf diesem Niveau angeblich noch nicht gehören. In den drei letzten Kursen konnte dann mehr Aufmerksamkeit auf idiomatische Wendungen sowie auf weiter anspruchsvollere Wendungen gerichtet werden.

In der zweiten Frage wurde danach gefragt, wie die Autorinnen ein Idiom oder eine idiomatische Wendung definieren würden. Allen war klar, dass es bei einem Idiom oder einer idiomatischen Wendung immer um mehrere Wörter geht und dass die Bedeutung der einzelnen Wörter nicht unbedingt mit der Bedeutung der Wendung übereinstimmt. Eine der Autorinnen definierte es so: „Ein Idiom ist eine für eine Sprache typische Wortkombination, deren einzelne Teile wortwörtlich übersetzt in dem Zusammenhang keinen Sinn haben. Sie müssen also als ein zusammengehörendes Gebilde betrachtet werden.“

Die finnischen Autorinnen waren der Meinung, dass obwohl Idiome bewusst in der Lehrwerkreihe vorkommen, der Großteil der Idiome trotzdem zufällig oder natürlich in die Texte kam. Die deutsche Muttersprachlerin meinte ebenfalls, dass die meisten idiomatischen Wendungen automatisch in den Text kamen, da viele von den Texten aus authentischen Quellen stammen. Sie betonte vor allem, dass die Sprache eines Muttersprachlers immer bestimmte idiomatische Wendungen enthält, ohne sie bewusst zu gebrauchen. Zusätzlich wurde die Tatsache hervorgehoben, dass immer möglichst viele der Texte und Hörübungen in der Lehrwerkreihe aus verschiedenen authentischen Quellen stammen, wie z. B. Zeitungsartikel aus unterschiedlichen Zeitschriften und Zeitungen, sowie Interviews und Lyriken usw. Problematisch bei authentischen Materialien seien jedoch oft die Abdruckrechte, die leicht zu teuer werden können. Die Autorinnen wollten das authentische Material auch so wenig wie möglich ändern: nur falls z. B. ein Interview zu schnell oder mit starkem Dialekt gesprochen wurde, wurde es möglicherweise vereinfacht oder gekürzt. Es war also die Richtlinie der Autorinnen in den Kursen nach und nach immer mehr authentisches Material zu verwenden. Texte, die nicht aus authentischen Quellen stammen, wurden dann von der deutschen Muttersprachlerin skizziert. Auch in diesem Fall kamen idiomatische Wendungen automatisch in die Texte, da die Muttersprachlerin, die zum eigenen Wortschatz gehörenden idiomatischen Wendungen benutzte. Der Großteil der idiomatischen Wendungen stammt also von der deutschen Autorin, was sie auch selbst in ihrer Antwort bestätigt. Viele Idiome seien bei der Bearbeitung jedoch auch „unter den Tisch gefallen“, also weggefallen, da viele Texte mehrmals durchgearbeitet und vereinfacht wurden, was zwangsläufig auch dazu führt, dass auf viele Idiome verzichtet wurde.

Auf die Frage nach möglichen Quellen, nannte eine der finnischen Autorinnen das Werk „Alles im Griff“ von Jarmo Korhonen. Sie berichtet, dass sie das Werk als Unterstützung verwendet hat und gelegentlich im Werk herumgeblättert hat. Jedoch wurden nicht bewusst Idiome aus diesem Werk genommen. Die deutsche Muttersprachlerin nannte keine bestimmten Quellen, aus denen idiomatische Wendungen gesammelt wurden, denn wie gesagt, gehören idiomatische Wendungen ihrer Meinung nach automatisch zur Sprache und kommen spontan in die Texte.

Zur Frage, ob Idiome und idiomatische Wendungen lieber erklärt oder übersetzt wurden, gab es einige Unterschiede bei den Antworten. Eine von den Autorinnen, sah keinen Unterschied zwischen einer Erklärung und einer Übersetzung. Sie meinte es sei wichtig ein passendes stilistisches Äquivalent zu finden. Eine Autorin betonte wiederum, dass zu Idiomen, die in den Kernstexten (Schlüsseltexten) vorkommen, sowohl die einzelnen Wörter als auch die Bedeutung der Wendung klar gemacht werden sollen. Dies würde bedeuten, dass die einzelnen Wörter einer idiomatischen Wendung, die neu oder unbekannt sind, im Vokabular übersetzt wären, aber die Wendung auch als Ganzes wiedergegeben würde. Dies halte ich auch für eine gute Alternative, denn bei diesem Verfahren können die Schüler auch selbst bemerken, wenn die Bedeutung einer Wendung nicht mit den Bedeutungen der Wörter übereinstimmt. Bei einigen Idiomen wurde dieses Verfahren ja auch verwendet, aber vielleicht nicht oft genug? Zu Idiomen, die außerhalb eines Kerntextes vorkommen, z. B. in einem *Lies weiter!*-Text, sei es nicht so wichtig, dass sowohl die einzelnen Wörter als auch die Wendung als Ganzes erklärt werden, meinte die Autorin. Zu den meisten idiomatischen Wendungen in den *Lies weiter!*-Texten reicht ihrer Meinung nach ein finnisches Äquivalent und falls eine Wendung durch die Muttersprache leicht verständlich sei, sei eine Erklärung oder Übersetzung nicht unbedingt nötig, meinte sie. Genaue Richtlinien dafür, welche Wörter oder Wendungen in den Vokabularen erklärt oder übersetzt worden, gab es laut den Autorinnen also nicht. Es wurde also nach der Intuition der praktizierenden Lehrerinnen sowie nach den Themen in der Abiturprüfung entschieden, was als wesentlicher oder wichtiger Wortschatz zu betrachten war.

Zuletzt wurde noch danach gefragt, wann Idiome und idiomatische Wendungen in den Übungen verwendet wurden und welche Funktion die Wendungen in den Übungen haben sollten. Im Großen und Ganzen geht es in den Übungen um die Wiederholung

des Text-Wortschatzes. Eine Autorin meinte, dass auch möglichst viele Idiome in den Übungen wiederholt wurden, um das Beherrschen verschiedener Wendungen zu stärken. Dazu ergänzt sie jedoch, dass dies nicht immer so einfach sei, denn die Übungen sollten nicht zu gekünstelt wirken. Derselben Meinung war auch die deutsche Muttersprachlerin, deren Aufgabe es war darauf zu achten, dass die Texte auch in den Übungen möglichst akzeptabel und authentisch klingen. Ich denke auch, dass das Hinzufügen von Idiomen in Übungen oft unnatürlich erscheinen kann, deswegen wäre es vielleicht auch besser, Aufgaben zu kreieren, die auf authentischen Texten basieren. Es sollten also nicht nur Übungen verfasst werden, in denen Idiome nochmals, z. B. im ähnlichen Kontext vorkommen, sondern Aufgaben, die die Schüler dazu anregen die Bedeutung und die verschiedenen Nuancen einer idiomatischen Wendung selbst herauszufinden.

Eine Autorin betonte, dass es wichtig sei, idiomatische Wendungen, die zum Grundwortschatz gehören, in den Übungen zu üben. Das heißt, dass die Schüler fähig sein sollten, diesen Grundwortschatz auch selbstständig zu gebrauchen. Allerdings bleibt dennoch etwas offen, welche idiomatischen Wendungen zum Grundwortschatz gehören und welche nicht. Die Autorin meinte, dass der Wortschatz in den Schlüsseltexten den Grundwortschatz bildet. Das würde heißen, dass auch idiomatische Wendungen, die in den Schlüsseltexten vorkommen zum Grundwortschatz gehören. Jedoch kamen nicht alle idiomatischen Wendungen von den Schlüsseltexten auch in den Übungen vor und werden dementsprechend auch nicht geübt. Zu bezweifeln ist also, ob alle diese idiomatischen Wendungen in den Schlüsseltexten von den Schülern wirklich beherrscht werden. Zusätzlich meint eine Autorin, dass Idiome nicht als etwas Besonderes gesehen werden sollten, sondern einen Teil des Wortschatzes bilden. Idiome und idiomatische Wendungen gehören ja auch zum Wortschatz, nur kann man sie nicht immer genauso lehren und lernen wie einzelne Wörter.

Die Funktion der Übungen in denen idiomatische Wendungen vorkommen, besteht demnach darin, den den Grundwortschatz der Schüler zu stärken und zu erweitern. In den Übungen kommen Wörter und Wendungen vor, die zuerst in den Texten vorgestellt wurden. Aufmerksamkeit auf die Besonderheiten der idiomatischen Wendungen wurde nicht gelegt, da es in erster Linie um das ganze Vokabular der Schlüsseltexte ging, wo idiomatische Wendungen nur eine kleine Rolle spielten.

Etwas vage bleibt trotzdem, was als Grundwortschatz zu bezeichnen ist und welche idiomatischen Wendungen womöglich dazu gehören. Durch die Befragung wurde aber dennoch klar, dass den Autorinnen das Thema Idiomatik bekannt war und das auch einiges unternommen wurde um sicherzustellen, dass auch Idiome im Text vorkommen. Die Anzahl an idiomatischen Wendungen ist ja auch bemerkenswert und ist bestimmt auch nach den Richtlinien des Curriculums ausreichend, obwohl es dazu keine genauen Angaben gibt. Problematisch bleiben aber die mangelnden Übungen zur Bedeutung und zu den Besonderheiten der idiomatischen Wendungen. Durch die Übungen in den Lehrwerken allein können Schüler unmöglich erfahren, welche Konnotationen eine Wendung womöglich hat oder in welcher Situation sie angemessen verwendet werden kann. Es ist natürlich nicht die Aufgabe der Lehrwerkreihe sicherzustellen, dass die Schüler die idiomatischen Wendungen auch lernen, aber mehr Wert auf den angemessen Gebrauch sollte schon gelegt werden.

7.5 Zusammenfassung

Der empirische Teil meiner Arbeit hat gezeigt, dass Idiome und idiomatische Wendungen in der Lehrwerkreihe *Genau* vorkommen. Es wurden alle sechs Kursbücher der obligatorischen Kurse untersucht und es wurden über 100 idiomatische Wendungen gefunden. In den ersten drei Kursen kommen idiomatische Wendungen viel seltener vor als in den drei letzten. Dies ist damit zu begründen, dass das Niveau in den ersten drei Kursen noch wesentlich niedriger ist als in den späteren. Auch wurde von den Autorinnen betont, dass das Hauptziel der ersten drei Kurse das Verstärken des Grundwortschatzes ist, was wahrscheinlich bedeutet, dass auf diesem Niveau noch keine idiomatischen Wendungen zum Grundwortschatz gehören. Allgemein blieb etwas offen, ob idiomatische Wendungen zum Grundwortschatz gehören und welche idiomatischen Wendungen womöglich dazu gerechnet werden.

Die meisten idiomatischen Wendungen kommen in den Schlüsseltexten der Lehrwerkreihe vor, aber einige kommen auch in den vertiefenden Texten oder in den Übungen vor. Zu den idiomatischen Wendungen in den Schlüsseltexten gibt es auch die meisten Erklärungen oder Übersetzungen, was gerade daran liegt, dass die Wörter und Wendungen der Schlüsseltexte wie gesagt, den Grundwortschatz der Kurse bilden und von den Schülern aktiv gelernt werden sollten, das heißt, dass sie die Wörter und Wendungen auch selbst verwenden können sollten. Bei den idiomatischen

Wendungen in den vertiefenden Texten geht es eher um das Verstehen der Wendungen. Auch zu den idiomatischen Wendungen in den vertiefenden Texten gab es einige Erklärungen oder Übersetzungen, aber nicht so häufig wie zu den Schlüsseltexten. Laut einer Autorin des Werkes wurden Erklärungen oder Übersetzungen zu den Wendungen in den vertiefenden Texten nur dann gegeben, wenn die idiomatische Wendung nicht durch die Muttersprache verstanden werden kann. Wahrscheinlich spielt hier auch die Bildlichkeit eine Rolle, obwohl dies von der Autorin nicht ausdrücklich gesagt wurde. Es kann also sein, dass einige bildliche idiomatische Wendungen nicht erklärt oder übersetzt wurden, weil sie durch ihre Bildlichkeit verstanden werden können. Obwohl das Ableiten einer idiomatischen Wendung durch das Bild nicht immer zuverlässig ist, ist es jedoch verständlich, dass es in manchen Fällen trotzdem hilfreich ist, vor allem bei bildlichen Wendungen, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache existieren. Es sollte jedoch den Schülern klargemacht werden, dass das Bild einer Wendung nicht immer mit der eigentlichen Bedeutung der Wendung übereinstimmt.

Am problematischsten erschien mir das Fehlen von Merkmalen für idiomatische Wendungen sowie die einseitigen Übungen. Idiomatische Wendungen werden überhaupt nicht markiert, nicht einmal in den Vokabularen der Texte. Die Schüler müssen also selbst darauf achten, falls die Wörter einer Wendung nicht wortwörtlich mit der Erklärung übereinstimmen. Markierungen, die Idiomatizität der Wendungen kennzeichnen würden, wären bestimmt hilfreich. Dazu wäre eine kurze Einführung zum Thema *Idiomatik* notwendig, die bestimmt nicht viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Problematisch sind auch die Übungen der Lehrwerkreihe, erstens, weil es nur sehr wenige Übungen gibt, in denen idiomatische Wendungen behandelt werden, und zweitens, weil die Übungen sehr einseitig wirken. Alle Übungen der Lehrwerke mit idiomatischen Wendungen basieren praktisch auf dem gleichen Muster: eine Wendung, die in einem Text vorkommt soll in der Übung umschrieben werden. Übungen, in denen es auch um die Entschlüsselung einer Wendung oder um einen passenden Kontext geht, würden den Schülern Abwechslung bereiten und ihnen idiomatische Wendungen ganzheitlicher beibringen.

Da im Curriculum der gymnasialen Oberstufe Wert darauf gelegt wird, dass Schüler Fremdsprachen auch auf die für Sprache und Kultur spezifische Weise lernen sollten, ist es erfreulich, dass die Autorinnen der Lehrwerkreihe *Genau* nach authentischem

Material strebten. Dies ging aus der Autorenbefragung hervor und ist vor allem in den drei letzten Kursen auch zu bemerken. Idiome und idiomatische Wendungen kommen vielseitig vor und die Sprache der Werke ist auch zusätzlich zu den Idiomen authentisch und idiomatisch. Das angemessene Lernen von idiomatischen Wendungen ist nicht einfach und es steht in der gymnasialen Oberstufe bestimmt auch nicht im Vordergrund, dennoch ging aus der Analyse hervor, dass in der Lehrwerkreihe *Genau* Rücksicht auf idiomatische Wendungen genommen wurde.

8 Schlusswort

Es hat sich herausgestellt, dass die Autorinnen der Lehrwerkreihe *Genau* idiomatische Wendungen in Texten gebrauchten und dass sie versuchten, die Bedeutung einiger Wendungen in den Übungen des Grundwortschatzes zu wiederholen. Ob die Schüler idiomatische Wendungen wirklich lernen, zeigt die Arbeit nicht, da nur die Lehrwerke analysiert wurden. Die Untersuchung dieser Arbeit zeigt also nur einen Teil des Sprachunterrichts, aber bestimmt einen wichtigen Teil, denn Lehrwerke steuern den Unterrichtsablauf sehr. Natürlich können Lehrer und Lehrerinnen nach Lust und Laune auch weiteres Material in den Fremdsprachenunterricht integrieren, was in dieser Arbeit ebenfalls nicht beachtet wurde. Problematisch bei der Arbeit war vor allem die Tatsache, dass es keine genauen Angaben darüber gibt, wie viele oder welche idiomatischen Wendungen die Schüler der gymnasialen Oberstufe letztendlich lernen sollen. Die Definition „übliche Idiome“ aus dem Curriculum ist an sich schon problematisch, da es keine genauen Angaben zur Häufigkeit von Idiomen gibt. Was die Analyse ebenfalls erschwerte, waren die Definitionsschwierigkeiten einer idiomatischen Wendung. Obwohl das Idiom im theoretischen Teil dieser Arbeit definiert wurde, gab es manchmal Schwierigkeiten bei der Grenzziehung zwischen freien Wortverbindungen und idiomatischen Wortverbindungen. Was nun letztendlich als idiomatisch bezeichnet werden kann, ist bestimmt in gewissem Maße auch subjektiv. Als Unterstützung zur Festlegung der idiomatischen Wendungen in der Lehrwerkanalyse wurden deshalb Wörterbücher konsultiert, bei denen es jedoch auch Abweichungen in der Festlegung gab.

Das Thema Idiome und idiomatische Wendungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht könnte auch aus vielen anderen Perspektiven untersucht werden, wie z. B.

durch Interviews oder Befragungen mit praktizierenden DeutschlehrerInnen oder Schüler in einer gymnasialen Oberstufe. Interessant wäre vor allem zu fragen, wie viel und vor allem was für zusätzliches Material DeutschlehrerInnen in gymnasialen Oberstufen verwenden und wie sie es tun. Da der Unterricht in den gymnasialen Oberstufen oft leider auch sehr Abitur-orientiert ist, wäre es auch interessant zu recherchieren, wie häufig Idiome oder idiomatische Wendungen in den Abiturprüfungen vorkommen und wie viele von diesen Wendungen womöglich auch in der Lehrwerkreihe vorkommen. All diese Perspektiven würden das Thema Idiomatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erläutern und klären, was bestimmt auch vielen DeutschlehrerInnen nützlich wäre.

Zuletzt muss gesagt werden, dass wie in vielen anderen Fächern in der gymnasialen Oberstufe, auch im Fach Deutsch als Fremdsprache, die Lehrer bestimmt unter permanentem Zeitdruck stehen und es einfach zu wenig Zeit bleibt z. B. auf die Besonderheiten einer idiomatischen Wendung einzugehen. Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe verlangt sehr viel, und vieles was gelernt werden soll, ist einfach wichtiger als das Beherrschen von idiomatischen Wendungen. Trotzdem bin ich positiv überrascht, wie vielseitig idiomatische Wendungen in den Texten vorkommen. Mit etwas Eigeninitiative des Lehrers können die in den Lehrwerken vorkommenden Wendungen bestimmt angemessen gelernt werden, wenn der Lehrer dies für wichtig hält. Auch wenn dies nicht geschieht, hat die Lehrwerkreihe darauf geachtet, dass viele idiomatische Wendungen wenigstens den Schülern bekannt werden.

Literaturverzeichnis

Analysierte Lehrwerke

Genau 1, kurssikirja ja opettajan materiaali = Honkavaara, Mariana/Kiiski, Ritva/Raatikainen, Soili/Schröder, Caren (2005). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Genau 2, kurssikirja ja opettajan materiaali = Honkavaara, Mariana/Kiiski, Ritva/Raatikainen, Soili/Schröder, Caren/Steenbeck, Anne (2006). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Genau 3, kurssikirja ja opettajan materiaali = Honkavaara, Mariana/Raatikainen, Soili (2006). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Genau 4, kurssikirja ja opettajan materiaali = Steenbeck, Anne/Matschke, Alexandra/Rantanen, Pirjo (2007). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Genau 5, kurssikirja ja opettajan materiaali = Steenbeck, Anne/Matschke, Alexandra/Rantanen, Pirjo (2007). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Genau 6, kurssikirja = Matschke, Alexandra/Rantanen, Pirjo/Räsänen, Tuula/Steenbeck, Anne (2007). Werner Söderström Osakeyhtiö.

Sekundärliteratur

Burger, Harald (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Burger, H/Buhofer, A/Sialm A. (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin - New York.

DUDEN (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*. 5. Auflage: Dudenverlag, Mannheim.

DUDEN 7 (2001): *Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. 3. Auflage. Dudenverlag, Mannheim.

DUDEN 11 (2002): *Redewendungen*. 2. Auflage. Dudenverlag, Mannheim.

Heindrichs, Wilfried/Gester, Friedrich Wilhelm/Kelz, Heinrich P. (1980): *Sprachlehrforschung Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. W. Kohlhammer.

Hessky, Regina & Ettinger, Stephan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEG Bibliographisches Institut, Leipzig.

Glück, Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.

Hilden Raili (2003): „Taitotasot uusissa kielten opetussuunnitelmissa“. In: *Tempus* 3/2003, 10-11.

Hyvärinen, Irma (1996): „Zur Semantik von deutschen und finnischen Verbidiomen.“ In: Jarmo Korhonen (1996) (Hrsg.): *Studien zur Phraseologie des Deutschen und des Finnischen 2*. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie, Bd. 10.) Bochum, 345-439.

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin.

Korhonen Jarmo (Hrsg.) (2002): *Alles im Griff – homma hanskassa*. Saksa-Suomi-idiomisanakirja. 2. Auflage. WSOY, Juva.

Köster, Lutz (1997): „Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kontrastives Vorgehen mit Hilfe der Textsorte 'Horoskop'“. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1997*. Moskau/Bonn (DAAD), 283-308.

Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): „Lehrproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“. In: Helbig, Gerhard/Götz, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (2001) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin – New York.

Kühn, Peter (1992): „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. In: *FLuL. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 1992, S.169-189.

Kühn, Peter (1996): „Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 15, 10-16.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1981): *Metaphors we live by*. Taschenbuch Auflage. The University of Chicago Press, Chicago.

Langenscheidt 1000 deutsche Redensarten (2005). 5. Auflage. Langenscheidt KG, Berlin-München.

Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2003). Langenscheidt KG, Berlin-München.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt, Kassel-München-Tübingen.

Neuner, Gerhard (1994): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“. In: Kast/Neuner (Hrsg.) (1994), 8-21.

Neuner, Gerhard (2003) : „Lehrwerke“. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlage, Tübingen - Basel.

Palm, Christine (1997): *Phraseologie: eine Einführung*. 2. Auflage. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Sorvali, Tiina (2004): *Makrostruktur und sprachliche Bildlichkeit in deutschen und finnischen Sportberichten.*, Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Wahrig, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Deutsches Wörterbuch*. 7. Auflage. Wissen Media Verlag GmbH, München.

Internetquellen:

Internetquelle 1 : <http://de.wikipedia.org/wiki/Konnotation> (18.10.2007)

Internetquelle 2: <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=64> (2.10.2007)

Internetquelle 3: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4196> (2.10.2007)

Internetquelle 4: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560> (2.10.2007)

Internetquelle 5: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (3.10.2007)

Internetquelle 6: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (9.10.2007)

Internetquelle 7: <http://www.wsoyoppimateriaalit.fi/oppi/?aste=LU#> (17.1.2008)

Anhang

Befragung zu Idiomen in der Lehrwerkserie Genau (Kurse 1-6)

Im Folgenden einige Fragen zum Thema Idiome in der Lehrwerkserie *Genau*. Sie können gerne stichwortartig und entweder auf Finnisch oder Deutsch antworten. Zusätzliche Kommentare sind auch sehr willkommen!

1) Im überregionalen Curriculum der gymnasialen Oberstufe (lukion opetussuunnitelman perusteet) wird darauf hingedeutet, dass die Schüler der gymnasialen Oberstufe in der A-Sprache nach ihrer Ausbildung „übliche“ Idiome verstehen und bzw. gebrauchen können sollten. Wie viel Wert legten Sie auf diese Aussage bei Verfassen der Lehrwerke und was halten sie von dieser Aussage?

2) Wie würden Sie ein Idiom oder eine idiomatische Wendung definieren?

3) Wie wurden die in der Lehrwerkserie vorkommenden idiomatischen Wendungen ausgesucht? Gab es eine Quelle (z. B. Liste oder Kollektion), die Sie benutzt haben oder sind die Wendungen eher zufällig in die Texte gekommen? Falls es eine Quelle gab, können Sie sie bitte nennen.

4) Für einige Idiome gibt es im Kursbuch Erklärungen oder finnische Äquivalente. Wie entschieden Sie sich, welche Idiome im Vokabular (oder anderswo) erklärt wurden und welche übersetzt wurden? Wurden bildliche Idiome oder Idiome, die im finnischen sehr ähnlich sind möglicherweise seltener übersetzt oder erklärt als andere?

5) Einige Idiome, die im Text vorkommen, werden auch in verschiedenen Übungen behandelt. Wie entschieden Sie sich, welche Idiome in den Übungen integriert wurden?

6) Welche Funktion sollte ein Idiom in einer Übung haben?

Ich danke Ihnen ganz herzlich fürs Antworten! Falls Sie noch was zum Thema Idiome oder Phraseologie kommentieren wollen, können sie das natürlich noch tun!