

Sprachlehrforschung

**Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht  
anhand von Fotoromanen**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der  
Philosophischen Fakultät  
der  
Westfälischen Wilhelms-Universität  
zu  
Münster (Westf.)  
vorgelegt von  
Agnieszka Caban  
aus Wieluń  
2009

Tag der mündlichen Prüfung: 21.12.2009

Dekan: Prof. Dr. Christian Pietsch

Referent: Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber

Korreferentin: Prof. Dr. Heike Roll

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Feste Wendungen in der linguistischen Forschung</b>	<b>12</b>
2.1	Abgrenzung fester Wendungen von freien Wortverbindungen	12
2.2	Merkmale fester Wendungen	16
2.3	Zur Begriffsbestimmung: feste Wendungen	17
2.4	Klassifikation fester Wendungen	19
2.4.1	Idiomatische Wendungen	19
2.4.2	Nichtidiomatische Wendungen	21
2.5	Pragmatische Festigkeit kommunikativer Formeln	23
2.5.1	Kontaktformeln (Höflichkeitsformeln)	23
2.5.2	Gesprächsspezifische Formeln	24
2.6	Variationen und Modifikationen fester Wendungen	25
<b>3</b>	<b>Erwerb und Relevanz fester Wendungen im L2-Unterricht</b>	<b>28</b>
3.1	Die Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im handlungsorientierten L2-Unterricht	28
3.2	Funktion fester Wendungen im Sprachgebrauch	39
3.3	Funktion fester Wendungen beim Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz	41
3.3.1	Soziale Funktionen fester Wendungen	43
3.3.2	Diskursive Funktionen fester Wendungen	45
3.3.3	Polyfunktionalität gesprächsspezifischer Formeln	47
3.3.4	Funktion fester Wendungen bei der Vermittlung sprachlicher Variationen	47
3.4	Funktion fester Wendungen beim Grammatikerwerb	51
3.4.1	Zu grammatischen Konstruktionen fester Wendungen	51
3.4.2	Feste Wendungen als Brücke zwischen dem Grammatik- und Lexikerwerb	52
3.5	Didaktische Relevanz fester Wendungen	58

3.5.1	Verstehensvoraussetzungen für den Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht	59
3.5.2	Probleme bei der Vermittlung fester Wendungen im L2-Unterricht	61
3.5.3	Zur didaktischen und methodischen Aufarbeitung fester Wendungen für den L2-Unterricht	66
3.5.4	Erwerb von Höflichkeitsformeln im L2-Unterricht	71
3.5.5	Aspekte der Auswahl didaktisch relevanter Wendungen für den L2-Unterricht	73
3.5.6	Lehr- und Lernmittel für den L2-Unterricht	74
3.5.7	Zusammenfassung	76
3.6	Feste Wendungen und Fotoroman im handlungsorientierten L2-Unterricht	78
<b>4</b>	<b>Untersuchung zum Erwerb fester Wendungen anhand von Fotoromanen</b>	81
4.1	Erkenntnisinteresse	81
4.2	Die Zeitschrift <i>Bravo</i> und ihr Stellenwert für Jugendliche	83
4.3	Der Fotoroman als authentisches Material im L2-Unterricht	85
4.3.1	Merkmale des Fotoromans	86
4.3.2	Aufbau des Fotoromans	87
4.3.3	Themenbereiche im Fotoroman	88
4.3.4	Figuren und Beziehungen im Fotoroman	89
4.3.5	Handlungen am Beispiel des Fotoromans <i>Model-Träume</i>	90
4.3.6	Die Verwendung sprachlicher Mittel im Fotoroman	90
4.3.7	Jugendsprachliche Merkmale im Fotoroman	92
4.4	Methodisch-didaktische Aspekte des Einsatzes des Fotoromans im L2-Unterricht	97
4.4.1	Zum Einsatz des Fotoromans im handlungsorientierten L2-Unterricht	99
4.4.2	Gründe für die methodisch-didaktische Verankerung von Fotoromanen im L2-Unterricht	102
4.5	Datenerhebung	105

4.6	Gliederung fester Wendungen im untersuchten Fotoroman	109
4.6.1	Eröffnungsphase eines Gesprächs	110
4.6.2	Abschlussphase eines Gesprächs	111
4.6.3	Diskursphase	112
4.7	Klassifizierung und Analyse fester Wendungen in Sprachaufnahmen nach ihrer Realisierungsweise	122
4.7.1	Vollständige Wendungen	123
4.7.2	Variationen	138
4.7.3	Nicht übernommene Wendungen	151
4.7.4	Klassifizierung fester Wendungen nach ihrer Realisierungs- weise – eine Übersicht	160
4.8	Klassifizierung fester Wendungen in Sprachaufnahmen nach syntaktischen Strukturen	165
4.9	Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz anhand von Fotoromanen	179
<b>5</b>	<b>Einsatzmöglichkeiten von Fotoromanen im L2-Unterricht – Realisierungsvorschläge</b>	<b>194</b>
<b>6</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>196</b>
	<b>Anhang 1</b>	<b>201</b>
	<b>Anhang 2</b>	<b>208</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>219</b>

# 1 EINLEITUNG

Die Internationalisierung der Arbeitswelt und das Zusammenwachsen Europas erfordern von den Menschen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungskompetenz. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt ist kein zeitlich befristetes Phänomen, sondern ein Merkmal der modernen Gesellschaft. Angesichts der Globalisierung, der wachsenden Mobilität der Menschen und des Multikulturalismus steigt auch das Interesse an der sprachlichen Kommunikation. Im Umgang mit der Heterogenität liegt im internationalen Vergleich die eigentliche Herausforderung darin, Wege zu finden, die zur Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Kompetenz wesentlich beitragen können. Eine Schlüsselrolle in diesem Prozess kommt festen Ausdrucksmustern zu, die für die soziale Interaktion und für die Akzeptanz durch die Mitglieder der Zielsprachengemeinschaft unerlässlich sind.

Kurzfristig gesehen zielen feste Ausdrücke auf die Bewältigung akuter Kommunikationsprobleme ab. Langfristig betrachtet können sie der Integration in die andere Kulturgemeinschaft dienen. Durch die richtige Verwendung entsprechender Formeln können die Sprecher ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Region zum Ausdruck bringen. Formelhafte Sequenzen können auch der Gliederung und Strukturierung des Kommunikationsgesprächs und der Steuerung des gesamten Diskurses dienen.

Ein großer Wert wird festen Wendungen beim Grammatikerwerb beigemessen. Viele verfestigte Ausdrucksmuster enthalten grammatische Konstruktionen, die in großen Teilen standardgrammatischen Regeln entsprechen. Die Zerlegung dieser Ausdrucksmuster zwecks Extraktion grammatischer Regeln durch die Lerner ist für den langfristigen Spracherwerb von zentraler Bedeutung. Formelhafte Wendungen sorgen also nicht nur für die Entwicklung der phraseologischen, sondern auch der pragmatischen und grammatischen Kompetenz.

Nach Erkenntnissen der Sprachlehrforschung kommt holistisch abgespeicherten Ausdrücken sowohl im Erstsprachegebrauch als auch in der Zweitsprachverarbeitung zweifellos ein kaum zu unterschätzender Stellenwert zu. Ihnen wurde in der phraseodidaktischen Diskussion jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie als unsystematische Erscheinungen galten und auch dem Pos-

tulat der kreativen Sprache, die nach grammatisch-syntaktischen Prinzipien unendlich neue Formen schafft, widersprachen. Sie wurden sehr oft als eine „Art Schmuck“, als „Schlagsahne und Zuckerguss“ der sprachlichen Entwicklung aufgefasst, und doch sind feste Ausdrucksmuster nicht weniger notwendig als andere sprachliche Einheiten. Daher sollte ihnen auch im L2-Unterricht unbedingt Rechnung getragen werden.

In der jüngsten Zeit ist die Phraseologieforschung als eigenständige linguistische Disziplin aus ihrem Schattendasein herausgetreten und umfassend dargestellt worden. Es gibt eine ganze Reihe von Publikationen, die sich mit der Rolle der Phraseologismen in Texten und im Diskurs (Stein 1995, 2007, Elspaß 1998, u.a.) befassen. Auch das Interesse an der Phraseologie in der Mutter- und Fremdsprache ist in den letzten Jahren in den Vordergrund der Phraseologieforschung gerückt (Baur/Ostermann 1999a, Häcki-Buhofer 1997, Hallsteinsdóttir 2001a, Danielsson 2007 u.a.). Andere Arbeiten vertiefen und erweitern bereits analysierte Bereiche und eröffnen damit neue methodische Zugänge zur Abgrenzung des phraseologischen Bereiches (Feilke 1998, Gülich/Krafft 1998). Trotz der großen Zahl an phraseologischen Arbeiten ist aber festzustellen, dass viele Aspekte von festen Wendungen noch genauerer Untersuchung bedürfen. Einer der vernachlässigten Bereiche ist die Phraseodidaktik. Es mangelt hier an Untersuchungen dazu, welche Strategien beim Erwerb formelhafter Wortverbindungen verwendet werden, welche Faktoren das Verstehen und den Erwerb sprachlicher Schematismen im Zweitsprachunterricht beeinflussen und wie sie in DaZ-Lehrwerken und im Zweitsprachunterricht konkret umgesetzt werden. Die vorliegende Untersuchung soll einen wichtigen Beitrag zur Behebung dieses Forschungsdefizits leisten und diese Lücke wenigstens zum Teil füllen.

Das Erkenntnisinteresse des hier dargestellten Projektes ist der Relevanz fester Wendungen im Zweitsprachunterricht anhand von Fotoromanen gewidmet.

Der Ausgangspunkt für die didaktisch-methodische Überlegung bestand darin, das Erlernen routinierter Äußerungen zu üben, zu inszenieren und zu vertiefen. In einer ersten Annäherung lässt sich der Forschungsgegenstand mit folgenden Fragen umreißen:

- Welche Bedeutung kommt festen Ausdrucksmustern für den ungesteuerten und den gesteuerten Zweitspracherwerb zu und welche kulturell unterschiedlichen Erwartungen können damit verbunden sein?
- Welche Defizite lassen sich diesbezüglich in Lehrbüchern feststellen? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Vermittlung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache?
- Welche Strategien werden beim Erwerb fester Wendungen angewendet?
- Inwieweit können Fotoromane zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz beitragen?

Die Arbeit erfolgt in drei Hauptschritten. Bei deren erstem geht es darum, einen Überblick über die Forschungslage zur Rolle formelhafter Wendungen für den Zweitspracherwerb zu liefern. Zu diesem Zweck werden die Grundfragen der Terminologie und der Klassifikation fester Wendungen vor dem Hintergrund ihrer Vermittlung im L2-Unterricht dargestellt und diskutiert. Zunächst wird der Versuch unternommen, aus der bisher erschienenen Literatur eine Definition des Terminus *feste Wendung* zu entwickeln. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Abgrenzung der festen von den freien Wortverbindungen. Dazu werden Grundmerkmale wie Idiomatizität, Mehrgliedrigkeit, Festigkeit und Reproduzierbarkeit definiert, die für die Charakterisierung und Abgrenzung des phraseologischen Bereichs eine zentrale Rolle spielen. Nach der Begriffsbestimmung fester Wendungen beschäftigt sich das zweite Kapitel mit der Gliederung formelhafter Wortverbindungen mit besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Formeln. Um Veränderungen im Gebrauch fester Sequenzen auf die Spur zu kommen, skizziert der darauf folgende Überblick die Verfahren phraseologischer Variationen und Modifikationen.

Die Erörterungen der Grundmerkmale fester Sequenzen und die Darstellung der Gliederungsmöglichkeit dienen dazu, ein Begriffsinventar zu erarbeiten, das für die Charakterisierung des phraseologischen Bereichs in den nächsten Kapiteln von großer Bedeutung ist.

Im Hinblick auf den interkulturellen Kontext der Sprachvermittlung wird im zweiten Hauptarbeitsschritt die Relevanz fester Ausdrucksmuster im handlungsorientierten L2-Unterricht thematisiert. Hier wird zunächst auf die Berührungspunkte zwischen Sprache und Kultur, kommunikativ-interkultureller

Kompetenz und nonverbaler Kommunikation sowie zwischen pragmatischer Kompetenz und phraseologischer Kompetenz hingewiesen.

Einen Blick über den phraseologischen Tellerrand hinaus bietet der Hinweis auf ritualisierte Sprache und Kommunikation, also alle aufgrund wiederholten Gebrauchs formelhaften Wortverbindungen, die über einzelne sprachliche Handlungen hinausgehen und ganze Sequenzen oder Handlungsmuster (z.B. Gespräche eröffnen und beenden, Komplimente aussprechen, Dank bekunden, gratulieren und kondolieren, sich entschuldigen, Themen wechseln, Äußerungen kommentieren etc.) umfassen können. Zu diesem Zweck wird der Frage nachgegangen, inwieweit auch formelhaftes Sprechen auf kulturspezifische Eigenheiten verweisen kann. Im Anschluss daran wird das Konzept der in der Literatur beschriebenen Funktionen verfestigter Ausdrucksmuster näher beleuchtet. Feste Wendungen werden hier vor dem Hintergrund ihrer Nützlichkeit für den Zweitspracherwerb betrachtet und charakterisiert.

Nach einer Darstellung zweier als zentral herausgearbeiteter Funktionen für den Zweitspracherwerb und ersten Reflexionen zum Status formelhafter Wendungen in einer Zweitsprache richtet sich der Fokus dieses Kapitels auf zweitsprachdidaktische Überlegungen, deren Gegenstand die Erwerbsrelevanz fester Wendungen im Sprachunterricht darstellt. Dieser Arbeitsabschnitt diskutiert Grenzfragen zur Problematik des Verhältnisses von Lexikon und Grammatik beim Erwerb bewährter Lösungsmuster und versucht eine der Forschungsfragen zu beantworten: Welche Funktion erfüllen feste Wendungen beim Grammatik- und Lexikerwerb? Es geht darum, zunächst grundlegend zu präsentieren, dass die Verwendung von holistisch abgespeicherten Ausdrücken eine wichtige Voraussetzung für die sukzessive Dekodierung von sprachlichem Material darstellt. Trotz der weitgehend anerkannten Relevanz formelhafter Sprache für den Zweitspracherwerb ist festzustellen, dass sich die empirische Sprachlehrforschung bisher nur marginal mit dieser Thematik beschäftigt hat.

Der Schwerpunkt des dritten Kapitels wendet sich im Weiteren den Aspekten der Vermittlung fester Wendungen und ihrer Relevanz im L2-Unterricht zu. Es wird aufgezeigt, wo Hinweise auf kulturelle Differenzen angebracht sind, in welcher Weise das Lehrangebot eventuell zu ergänzen wäre und wie die Sensibilisierung für Probleme der interkulturellen Begegnung verstärkt werden

kann. Hier werden das Erlernen, Üben, Behalten, Vertiefen und situationsadäquate Anwenden formelhafter Sequenzen behandelt.

Um einen Bogen vom schulischen Unterricht in die Realität zu schlagen, wird empfohlen, dass das Lehrmaterial möglichst authentisch ist und die Interessen der Lernenden berücksichtigt. Somit wird im letzten Teil dieses Kapitels die Relevanz formelhafter Ausdrücke im L2-Unterricht anhand von Fotoromanen in den Blick genommen.

Diese im ersten und zweiten Arbeitsschritt gelegten theoretischen und methodischen Grundprämissen zum Thema *feste Wendungen im L2-Unterricht* bilden die Basis für die im dritten Teil folgende *Analyse zum Erwerb fester Wendungen anhand von Fotoromanen*. Dies stellt bislang ein Forschungsdesiderat dar. Aus diesem Forschungsdefizit heraus wird im nächsten Arbeitsschritt das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung entwickelt. Es besteht darin, mittels empirischer Analyse die Aspekte zu erfassen, die das Verstehen und den Erwerb von festen sprachlichen Bausteinen im Zweitsprachunterricht beeinflussen.

Da Fotoromane aus Jugendzeitschriften Bezug auf aktuelle Themen und allgemeine Interessen von jungen Lernern nehmen und eine ganze Palette von festen Wendungen in Fotoromandialogen vorkommt, wurde für das Projekt ein Fotoroman aus der Jugendzeitschrift *Bravo* ausgewählt.

Die Materialbasis der zugrunde liegenden empirischen Untersuchung bilden routinisierte Äußerungen aus den Dialogtexten des analysierten Fotoromans, die mündliche Kommunikation inszenieren. Es ist interessant zu untersuchen, welche Ausdrucksmittel in Fotoromandialogen eingesetzt werden, um gesprochene Sprache zu imitieren und zu inszenieren. Zu diesem Zweck folgt die Sequenzierung routinierter Äußerungen im untersuchten Fotoroman. Hauptanliegen dieser Charakteristik ist die nähere Betrachtung fester Wendungen im Gespräch, mit dem Ziel der Didaktisierung dieses Aspekts des Sprachgebrauchs für L2-Lerner. Nach den Überlegungen zu den Funktionen und Zusammenhängen von Sprechakten, die größtenteils für den angemessenen Gebrauch und die Analyse fester Wendungen in der Kommunikation und im L2-Unterricht dienen, erfolgt die Auswertung der untersuchten Rollenspiele. Der letzte Arbeitsschritt betrifft die Klassifizierung und Analyse fester Wendungen in den durchgeführten Sprachaufnahmen. Der Fokus dieses Analyseka-

pitels liegt auf dem Bemühen, die mentalen Prozesse zu erfassen, die zeigen, wie bewährte Lösungsmuster in der Zweitsprache Deutsch erworben werden. Dem dargestellten Phänomen sind zwei miteinander verbundene Eigenschaften gemeinsam. Es handelt sich hier um die Systematisierung fester Ausdrucksmuster zum einen nach ihrer Realisierungsweise und zum anderen nach ihren grammatischen Strukturen. Von besonderem Interesse ist es zu beobachten, welche Strategien beim Erwerb fester Wendungen von L2-Lernern eingesetzt werden und welche Maßnahmen Lerner ergreifen, wenn sie eine Äußerung nicht verstehen oder ein Verständnisproblem registrieren. Ausgehend von funktionalistisch-kognitiven Ausführungen (Elsen 1999, Aguado 2002) und Langzeitstudien (Wong-Fillmore 1979) zum Erwerb von Chunks werden die mentalen Schritte der Lerner rekonstruiert und die ergriffenen Maßnahmen herausgearbeitet.

Danach geht es um die Aspekte der Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz anhand von Fotoromanen, mit deren Hilfe sich das kognitive und affektive Lernen miteinander verknüpfen lassen. Das durchgeführte Projekt endet mit Realisierungsvorschlägen zum Einsatz von Fotoromanen im L2-Unterricht.

Von einer solchen Untersuchung sind Grundlagen für die Vermittlung fester Wendungen zu erhoffen, die für einen handlungsorientierten Zweitsprachunterricht unverzichtbar sind, gleichwohl jedoch lange im Schatten der Sprachlehrforschung standen.

Den Schluss der Dissertation bilden Schlussfolgerungen auf der Basis der empirisch ermittelten Erkenntnisse.

Das Datenmaterial zu der Arbeit befindet sich im Anhang. Anhang 1 enthält den untersuchten Fotoroman *Model-Träume*. Anhang 2 umfasst die Transkription der ersten und der zweiten Videoaufnahme.

Für die graphische Darstellung werden feste Wendungen durch Kursivschrift gekennzeichnet. Bei Bedeutungsangaben für Phraseologismen hält sich diese Arbeit an *Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (2002) und an *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* (1991) von Röhrich.

## 2 FESTE WENDUNGEN IN DER LINGUISTISCHEN FORSCHUNG

### 2.1 Abgrenzung fester Wendungen von freien Wortverbindungen

Nachdem man morgens aufgestanden ist, *macht* man das *Bett*, man baut es aber nicht, man *nimmt eine Dusche*, *putzt sich die Zähne*, man *wäscht* sie jedoch nicht. Bei der Verbalisierung der alltäglichen Tätigkeiten wird kaum jemandem die Wahl der lexikalischen Mittel bewusst. Unsere Lebenspraxis wird von morgens bis abends durch Routine bestimmt. Sie ist Folge der menschlichen Lernfähigkeit und Ergebnis von Erfahrungen (vgl. Stein 1995, Ptashnyk 2002). Routinen sind das Resultat von Wiederholungen bestimmter Handlungen, z.B. das Schreiben auf der Tastatur: mit der Zeit muss man nicht mehr auf die einzelnen Schritte der Handlungen achten. Es stellt sich ein Gewöhnungseffekt ein und man schreibt fast automatisch (vgl. Lüger 1993: 7). Lüger definiert Routinen als „verfestigte, wiederholbare Prozeduren, die den Handelnden als fertige Problemlösungen zur Verfügung stehen“ (1992: 18). Routinen bilden sich analog auch für die Sprachverwendung, für kommunikatives Handeln und für Formulierungsprozesse aus.

Im Sprachgebrauch kommen selten isolierte Wörter vor. Neben den einzelnen Wörtern verfügt jede Sprache über verschiedene nach den syntaktisch-semantischen Strukturen miteinander fest verknüpfte Wörter, die im linguistischen Diskurs verschieden benannt werden, u.a. als feste Wendungen, Phraseologismen, Chunks, Idiome, Routineformeln, Redewendungen, Redensarten, phraseologische Ausdrücke, phraseologische Einheiten, sprachliche Fertigteile, feste Phrasen, idiomatische Wortverbindung, verbale Stereotype, idiomatische Prägungen. Sie können Funktion und Bedeutung einzelner Lexeme übernehmen, damit sind sie ein Mittel zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Benennung und Verarbeitung der Welt in der menschlichen Sprachtätigkeit (vgl. Palm 1995: 1).

Der Gesamtbestand der Phraseologismen, das Phrasikon, ist – ähnlich wie das Lexikon einer Sprache – ein offenes Teilsystem des linguistischen Gesamtsystems. Es reagiert unmittelbar auf gesellschaftliche Veränderungen und reflektiert das Verhalten der Sprachgemeinschaft wie auch der Kommunikationsgemeinschaften. Phraseologismen können in begrenztem Maße ihre Gestalt verändern, veralten und aus dem Sprachgebrauch verschwinden, durch Neubildungen bereichert werden und regionale Varianten herausbilden. (Gläser 1992: 89)

Die Entwicklung der Phraseologieforschung als eigenständige linguistische Disziplin ist in der jüngsten Vergangenheit umfassend dargestellt worden. Aus diesem Grunde wird in dieser Arbeit auf eine wiederholte Darstellung der Forschungsgeschichte der Phraseologismen verzichtet. In Bezug auf den Aspekt der Sprachkonfrontation stellen vor allem die Arbeiten von Wong-Fillmore (1979), Pilz (1981), Coulmas (1981), Fleischer (1982, 1997), Burger/Buhofer/Sialm (1982), Burger (1998, 2007), Stein (1995), Feilke (1998), Gülich/Krafft (1998), Diehl, Erika/Christen, Helen/Lauenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000) und Aguado (2002) eine theoretische Basis für weiterführende Untersuchungen zur Verfügung. Die Untersuchungen belegen, dass der Gebrauch von festen Wendungen in standardisierten Alltagssituationen eine wesentliche Rolle spielt. Ihr Gebrauch gewährt dem Mitglied einer Sprachgemeinschaft ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit, sie sorgen für die Flüssigkeit der Rede, motivieren zum Sprechen und erleichtern dadurch die Kommunikation. Überdies implizieren sie kulturspezifische Konventionen und Verhaltensweisen.

Es gibt eine Vielzahl von Einzelstudien (Stein 1995, 2007, Elspaß 1998, Rothkegel 1999, Baur/Chlosta/Piirainen 1999b, Köster 2001, Hartmann/Wirrer 2002 u.a.), die sich mit der Rolle der Phraseologismen in Texten (in Printmedien, Comics, politischer Rede, Werbe- und Fachtexten, populären Kleintexten) und im Diskurs beschäftigen. Auch das Interesse an der Phraseologie im Mutter-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht ist in den letzten Jahren sprunghaft gewachsen (Baur/Ostermann 1999a, Häcki-Buhofer 1997, 2007, Hallsteinsdóttir 2001a, Jesensek 2006a, b, Danielsson 2007, Handwerker/Madlener 2009 u.a.). In diesem Bereich stehen die Vermittlung und der Erwerb fester Wendungen im Vordergrund.

Die neueren Forschungsentwicklungen haben dazu geführt, dass die Fragen der Klassifikation und der Terminologie, die in den Anfängen der Phraseologieforschung dominant waren, in den Hintergrund gerückt sind. Empirische Untersuchungen aus jüngster Zeit eröffnen neue methodische Zugänge zur Auffindung und Abgrenzung phraseologischer Erscheinungen (vgl. z.B. Stein 1995, Feilke 1998, Gülich/Krafft 1998, Diehl, Erika/Christen, Helen/Lauenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse 2000).

Der phraseologische Bestand einer Sprache ist sehr heterogen und eine Klassifikation fester Wendungen ist grundsätzlich nicht einfach. Hier konkurrieren mehrere an verschiedenen Kriterien orientierte Systematisierungsvorschläge. Feste Wendungen können u.a. unter morphosyntaktischen, semantischen oder pragmatischen Aspekten klassifiziert werden.<sup>1</sup>

Beispielsweise basiert die Untersuchung von Fleischer (1982, 1997) auf der strukturesemantischen Klassifikation, auch Burger (1998, 2007) rückt eine semantisch-strukturelle Mischklassifikation in den Vordergrund, deren Haupt- und Unterklassen mit Fleischers Mischklassen annähernd in Einklang gebracht werden können.

Fleischer unterscheidet vier phraseologische Typen: Phraseolexeme, Phrasenschablonen, Nominationsstereotype, kommunikative Formeln. Aus dem Bereich der Phraseologie werden von Fleischer Mikrotexthe ausgeschlossen, die in der Klassifikation nach Burger erfasst werden. Fleischer sieht die Vorteile einer derartigen Klassifikation in der Abgrenzung fester Wendungen von freien Wortverbindungen. Nach Fleischer (1997: 68) ist die Abgrenzung der phraseologischen von den losen Wortverbindungen nur unter Berücksichtigung von Abstufungen und Übergangsbereichen durchführbar. Er wendet das Konzept von „Zentrum“ und „Peripherie“ an. Das Zentrum bilden Wortverbindungen, die zumindest ein autosemantisches Wort enthalten und folgende drei Hauptmerkmale aufweisen: Idiomatizität, Stabilität und Lexikalisierung. Dazu kommt noch ein syntaktisches Merkmal: nicht fest geprägte Sätze. Wenn eines der Hauptmerkmale fehlt, rückt die Wortverbindung aus dem Zentrum zur Peripherie hin.

---

<sup>1</sup> Einen kurzen Überblick über Typologisierungsvorschläge gibt Korhonen (2002) in seinem Aufsatz *Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick*.

In dieser Arbeit wird keine neue Klassifikation angestrebt, sondern es wird der Bereich der Phraseologie im weiteren Sinne untersucht, mit besonderer Berücksichtigung kommunikativer Formeln.

Kommunikative Formeln werden in der Literatur auch pragmatische Idiome (Burger 1973), pragmatische Phraseologismen (Burger/Buhofer/Sialm 1982), Routineformeln (Coulmas 1981), kommunikative Phraseologismen (Burger 1998), gesprächsspezifische Formeln (Stein 1995) genannt.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich im Wesentlichen auf die pragmatische Klassifikation von Coulmas (1981) und Stein (1995).

Coulmas nennt feste Wortverbindungen „verbale Stereotype“ und versteht darunter „alle festen Lexemverbindungen, die konventionellerweise dazu verwendet werden, bestimmte Dinge zu sagen und von den Sprechern unabhängig von den grammatischen Regeln der Sprache erlernt werden“ (1981: 3).

Coulmas teilt die verbalen Stereotype in Redewendungen, Sprichwörter, Gemeinplätze und Routineformeln ein und charakterisiert die vier Hauptgruppen mit besonderer Pointierung der Routineformeln und ihrer Rolle im Diskurs. Coulmas (1985) hat auch auf die Bedeutung von Routineformeln in einer Fremdsprache hingewiesen. Er gibt einen ersten Überblick in Bezug auf deutsche und japanische Routineformeln und untersucht die Verbalisierung von Handlungen wie Grüßen und Vorstellen, Danken und Entschuldigen oder von Glückwünschen, Gesprächseröffnung sowie Ess- und Trinkfloskeln.

Angeregt wurde die Einbeziehung von Routineformeln in die Phraseologie erstmals von Burger (1973), der von pragmatischen Idiomen spricht. Dann wurden sie von Burger/Buhofer/Sialm (1982) als pragmatische Phraseologismen in das *Handbuch der Phraseologie* aufgenommen, aber systematisch behandelt wurden sie erstmals von Coulmas (1981), später, besonders für den mündlichen Bereich, umfassend von Stein (1995) untersucht. Sie sind wie Sprichwörter Muster für die Konstituierung von Handlungen, die sich in der alltäglichen Kommunikation jeder Sprachgemeinschaft wiederholen (Coulmas 1981: 13).

Die Einbeziehung von kommunikativen Formeln bedeutet die Überschreitung der Grenzen der ursprünglichen Idiomatik. Die Ausweitung des Gegenstandsbereiches der Phraseologie bedingt, dass feste Wendungen nicht nur mit syntaktischen und semantischen Mitteln beschrieben werden können, sondern auch

mit pragmatischen Kriterien. Das Kriterium für eine pragmatische Klassifikation ist die kommunikative Funktion fester Wendungen. Kommunikative Wendungen unterscheiden sich von den anderen dadurch, dass sie als Signale in bestimmten pragmatischen Situationen fungieren. Aufgrund ihrer wiederholten Verwendung werden sie in konkreten Gesprächssituationen oder zu bestimmten Anlässen fast automatisch eingesetzt, manchmal leicht oder gar nicht verändert und dadurch helfen sie dem Sprecher bestimmte kommunikative Aufgaben zu bewältigen.

## 2.2 Merkmale fester Wendungen

Als das augenfälligste Merkmal einer Wendung gilt ihre Mehrgliedrigkeit (Polylexikalität). Feste Wendungen bestehen aus mindestens zwei Wörtern, die miteinander unterschiedlich verknüpft sind, z.B. *von Zeit zu Zeit*, *unter vier Augen*, *Öl ins Feuer gießen*. Gegen die Bedingung der Polylexikalität verstoßen feste Einwortäußerungen: *bitte*, *hallo*, *schade* (vgl. Stein 1995: 27ff.). Eine sehr weit gehende Position vertritt Duhme (1991), der auch Komposita zur Phraseologie rechnet, wie z.B. *Hausnummer*, *Hochzeitsreise*, *Aufbruchstimmung*.

Die nächste grundlegende und meistgenannte Eigenschaft fester Wendungen ist ihre Idiomatizität. Neben der wörtlichen Bedeutung weisen Phraseologismen eine idiomatische Bedeutung auf. Fleischer bezeichnet Idiomatizität als „[...] Nichtübereinstimmung von wendungsexterner und wendungsinterner Bedeutung der Bestandteile [...]“ (1997: 6). Die freie Bedeutung eines Ausdrucks lässt sich aus der Zusammenfügung ihrer Einzelkomponenten erschließen: *sich die Zähne putzen*. Wendungen, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus der Semantik der einzelnen Komponenten ableiten lässt, nennt man idiomatisch, z.B. *großes Tier* – ‚hochstehende Persönlichkeit‘, *jmdm. einen Bären aufbinden* – ‚jmdm. etw. Unwahres so erzählen, dass er es glaubt‘ (vgl. Proost 2004: 294). Wendungen, deren Gesamtbedeutung teilweise aus der Bedeutung der Einzelkomponenten erschließbar ist, nennt man teilidiomatisch: *blinder Passagier* – ‚Fahrgast ohne Fahrschein‘. Idiomatizität kann jedoch nicht das Merkmal aller

Wendungen sein, da sonst die nichtidiomatischen Wendungen nicht erfasst werden.

Ein weiteres Kennzeichen einer festen Wendung ist ihre Festigkeit, die sich in der Stabilität der syntaktischen Struktur, des lexikalischen Komponentenbestandes und der Bedeutung des Phraseologismus manifestiert. Die Gesamtbedeutung der festen Wendung ist an die Kombination einzelner lexikalischer Elemente gebunden: *hin und her*, *Tag und Nacht*. Die Reihenfolge der Komponenten bei den Phraseologismen ist fest, während bei freien Wortverbindungen Wörter beliebig miteinander kombiniert werden können.

Als phraseologisches Merkmal gilt darüber hinaus die Lexikalisierung einer Wortverbindung, d.h. die Speicherung im Lexikon. Die Wendungen müssen nicht mehr nach einem syntaktischen Strukturmodell in der Äußerung produziert, sondern können als fertige lexikalische Einheiten reproduziert werden. Aus der Lexikalisierung ergibt sich Reproduzierbarkeit. Reproduzierbarkeit bezieht sich sowohl auf einzelne sprachliche Fertigteile als auch auf die gesamten Muster mit gewissen Leerstellen, die situationsspezifisch ausgefüllt werden (vgl. Gülich 1997: 154).

Im Sprachgebrauch kommen feste Wendungen oft modifiziert vor und im Prinzip kann jede denkbare Modifikation an einem Phraseologismus durchgeführt werden. Als Modifikation werden Abwandlungen eines Phraseologismus bezeichnet, z.B. *Wer A sägt, muss auch B sägen* (*Wer A sagt, muss auch B sagen*).

### **2.3 Zur Begriffsbestimmung: feste Wendungen**

Für alle phraseologischen Wortverbindungen verwendet Fleischer (1997) die Bezeichnung „Phraseologismus“ oder „Wendung“. Diejenigen Wortverbindungen, die das Zentrum des phraseologischen Bestandes bilden, bezeichnet er als Phraseolexeme. Nicht nur mehrgliedrige sprachliche Einheiten mit übertragener Bedeutung werden als phraseologisch angesehen (z.B. *an jemandem einen Narren fressen*, *ohne Wenn und Aber*), „sondern auch solche Wortverbindungen, die sich allein durch ihre feste und meist nur in sehr beschränktem Maße veränderliche Form auszeichnen“ (Stein 1995: 22), z.B. *schönes Wo-*

*chenende, Ebbe und Flut, das Bett machen, in Anspruch nehmen, sicher ist sicher, verstehst du, Lass doch mal etwas von dir hören!* Stein (1995) und Feilke (1998) sprechen hier von formelhafter Sprache in einem sehr weiten Sinne. Für Stein (1995: 57) sind feste Wendungen Wortverbindungen, die sich durch Rekurrenz verfestigen, aufgrund der Festigkeit im Gebrauch werden sie lexikalisiert. Sie sind Bestandteile des Wortschatzes und werden von den Sprechern als fertige komplexe Einheiten reproduziert. Feilke (1998: 73) betont, dass die idiomatische Prägung weit über den Bereich des Phraseologischen im engeren Sinne hinausreiche. Er ist der Ansicht, dass Idiomatik und Phraseologie im herkömmlichen Sinne nur einen Teilaspekt idiomatischer Prägung umfassten, weil sie implizit am Modell des Wortes orientiert seien. Das würde bedeuten, dass die von Fleischer genannte Funktion sekundärer Nomination und das Kriterium der Polylexikalität für die idiomatische Prägung nicht relevant sind. Genauso halten Gülich/Krafft (1998) eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Phraseologie für notwendig. Neben idiomatischen Wendungen gebe es eine Vielzahl anderer Ausdrücke, zu denen nicht nur kommunikative Formeln und Kollokationen gehörten, sondern auch alle Arten von Ritualen: Geburts-, Todes-, Heiratsanzeigen, Glückwunschrитуale, Danksagungen, etc. Als Schlussfolgerung schreiben Gülich/Krafft, dass sich der Bereich des Vorgeformten nicht nur auf Phraseologismen im engeren Sinne begrenzen lasse, sondern eine Fülle ganz verschieden gearteter Ausdrücke und Strukturen in den verschiedensten Zusammenhängen umfasse. Die gleiche Ansicht vertritt Günthner (2006); auch sie verweist darauf, dass Vorgeformtheiten nicht nur phraseologische Ausdrücke im engeren Sinne, sondern auch erhebliche Teile der Grammatik und ganze Diskursmuster umfassten. Sie gelten als zentraler und nicht als randständiger Bereich menschlicher Sprache und Kommunikation.

Im diesem Zusammenhang kommt dem Begriff Phraseologismus eine weite Bedeutung zu. Im engeren Sinne wird „phraseologisch“ mit „idiomatisch“ gleichgesetzt, im weiteren Sinne bedeutet „phraseologisch“ – „fest“.

Da in dieser Dissertation nicht nur Wendungen im engeren Sinne, sondern auch im weiteren Sinne im Fokus des Interesses stehen, wird von der Festigkeit im Gebrauch ausgegangen. Als Oberbegriff aller verschiedenen Arten der hier beschriebenen sprachlichen Erscheinungen wird der Terminus „feste Wendung“ verwendet.

In der vorliegenden Arbeit werden feste Wendungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion in der Kommunikation und im L2-Unterricht analysiert. Diesbezüglich wird hier eine größere Vielfalt vorgeformter Ausdrücke berücksichtigt. Für die Zwecke dieser Untersuchung werden feste Wendungen in die zwei Untergruppen idiomatische und nichtidiomatische Wendungen eingeteilt. Aus pragmatischer Sicht werden Kontaktformeln und gesprächsspezifische Formeln ausgesondert, die für den L2-Lerner von großer Bedeutung sind.

## 2.4 Klassifikation fester Wendungen

### 2.4.1 Idiomatische Wendungen

Feste Wendungen umfassen sowohl das Zentrum als auch die Peripherie der Phraseologie. Mit den idiomatischen Wendungen befasst sich die Phraseologie im engeren Sinne. Von Phraseologie im weiteren Sinne spricht man, wenn man auch die nichtidiomatischen Wendungen einbezieht.

Unter Berücksichtigung der Wortart der Komponenten, der möglichen Satzgliedrolle und des morphologischen Paradigmas werden innerhalb der Gruppe der idiomatischen Wendungen verbale, nominale, adverbiale und adjektivische Phraseologismen unterschieden (vgl. Burger 1998, 2007, Fleischer 1997).

Die größte Gruppe der idiomatischen Wendungen bilden verbale Wendungen. Zu dieser Klasse gehören alle Wendungen, die ein Verb enthalten: *in Mode sein* – ‚aktuell sein‘, *die Karten aufdecken* – ‚seine Absichten zu erkennen geben‘. Verbale Phraseologismen sind für kommentierende Texte der Massenmedien charakteristisch.

Eine für den L2-Unterricht wichtige Gruppe der Phraseologismen bilden nominale Wendungen. Sie bestehen aus einem Kernwort und einem Attribut, z.B. *offene Stadt* – ‚nicht befestigte Stadt‘, *eine kalte Dusche* – ‚Ernüchterung‘. Es lassen sich folgende Subklassen der nominalen Phraseologismen unterscheiden: mit adjektivischem Attribut *schwarzes Schaf*, mit Genitivattribut *Tag der offenen Tür*, mit Präpositionalattribut *Dame von Welt*, Zwillingformel *fix und fertig*, mit nominaler Apposition *Stunde Null* (vgl. Burger 2001: 34f.).

Wendungen, die die Satzgliedfunktion des Adverbiales erfüllen, werden adverbiale Wendungen genannt: *auf Anhieb* – ‚sofort, beim ersten Versuch‘. Adjek-

tivische Wendungen sind solche, die prädikativ und attributiv verwendbar sind, z.B. *frisch gebacken* – ‚in einem Amt, einer Lebenssituation neu‘.

Eine Unterklasse der idiomatischen Wendungen bilden auch Mikrotexte, die Fleischer aus dem Bereich der Phraseologie ausschließt. Mikrotexte werden zur Phraseologie gerechnet, weil sie die Grundmerkmale des Phraseologismus erfüllen. Sie zeichnen sich durch ihre metaphorische Bedeutung, feste Form und Mehrgliedrigkeit aus. Sie bilden eine syntaktisch abgeschlossene Einheit und werden nicht wie lexikalische Einheiten reproduziert, sondern als Texte zitiert (vgl. Häusermann 1977: 41: 113ff.).

Zu den Mikrotexten werden Sprichwörter und geflügelte Worte gerechnet.

„Sprichwörter sind allgemeine Aussagen oder Urteile, mit denen eine gegebene Situation erklärt, eingeordnet, beurteilt wird“ (Burger 1998: 54). Sie fungieren als Formulierungen von Überzeugungen, Werten und Normen, z.B. *Morgenstund hat Gold im Mund*. Oft werden sie parodiert und verändert. Die Modifikation verleiht den nicht mehr aktuellen Sprichwörtern eine aktualisierte Bedeutung. Insbesondere die Macht der Massenmedien führt zur schnellen Verbreitung neuer Sprichwörter (vgl. Chlosta/Grzybek/Stankovic-Arnold/Ste-czka 1993).

Zu den Mikrotexten gehören ebenfalls geflügelte Worte, z.B. *Wir leben nicht, um zu essen; wir essen, um zu leben* (Sokrates). Charakteristisch für geflügelte Worte ist die Nachweisbarkeit ihrer Quelle (z.B. *Auge um Auge, Zahn um Zahn*, *Die Ersten werden die Letzten sein* [aus der Bibel], *Das Hemd ist mir näher als der Rock* [Plautus]) oder doch zumindest des Kontextes, in dem sie entstanden sind. Mikrotexte verweisen auf zeittypische Einstellungen, auf bestimmte Urteilsmaßstäbe, Vorurteile, politische Forderungen (vgl. Lüger 1993: 87). Sie können aus der Bibel (vgl. Braun 2006), aus der klassischen Literatur oder aus der bäuerlichen Lebenswelt, stammen. Es zeigt sich also, dass feste Wendungen sowohl aus freien Wortverbindungen als auch aus anderen festen Wortverbindungen wie Sprichwörtern oder geflügelten Worten entstehen (vgl. Fleischer 1997: 15).

Feste Wendungen werden nicht nur als „strukturelle Besonderheiten verschiedener Art betrachtet, sondern auch als Ausdruckseinheiten, die ganz bestimmte Funktionen erfüllen“ (Coulmas 1981: 54). Die Hauptfunktion der idiomatischen Wendungen ist ihre Expressivität. (vgl. Fleischer 1997: 164f.). Die Quel-

len der Expressivität sind u.a. der bildliche Charakter *jmdm. einen Korb geben, das fünfte Rad am Wagen sein* und ihre lautlich- rhythmische Eigenschaften, z.B. *weit und breit* – ‚in der ganzen Umgebung, ringsum‘. Durch ihre Metaphorizität vereinfachen oder verallgemeinern sie Sachverhalte. Toomar (2001: 161) nennt diese Funktion Vereinfachungsfunktion, d.h. Reduktion von Komplexität. Eine weitere Funktion fester Wendungen ist ihre sekundäre Nomination. Sie sind ein Mittel „zur Benennung von Erscheinungen, Gegenständen, Handlungen, Vorgängen und Zuständen, Eigenschaften, Umständen und Beziehungen sowie von ganzen Sachverhaltsaussagen in der objektiven Realität“ (Gläser 1992: 88f.). Eine neue Benennung schließt eine Benennungslücke oder tritt als eine Variante neben eine schon vorhandene Benennung, z.B. *bunter Teller* – ‚Teller mit Gebäck, Obst, Süßigkeiten‘ (vgl. Fleischer 1997: 163f.). Wortverbindungen dieser Art „können dazu beitragen, eine Aussage farbiger und einprägsamer zu gestalten, sie zu akzentuieren oder zu pointieren“ (Wotjak/Richter 1997: 8).

#### **2.4.2 Nichtidiomatische Wendungen**

Den Bereich der Phraseologie im weiteren Sinne bilden die nicht-idiomatischen Wendungen. Die nichtidiomatischen Wendungen unterscheiden sich von den idiomatischen dadurch, dass sie keine metaphorische Bedeutung haben, und von den freien Wortverbindungen durch ihre Festigkeit, d.h. sie werden in bestimmten Kommunikationssituationen von Sprechern reproduziert, um auf routinierte Art und Weise bestimmte kommunikative Aufgaben schnell zu bewältigen.

Charakteristisch für die nichtidiomatischen Phraseologismen ist „die Häufigkeit des Vorkommens und die Wahrscheinlichkeit, mit der das Auftreten einer Komponente das Auftreten der anderen determiniert“ (Fleischer 1997: 59), z.B. *öffentliche Meinung, Gebot der Stunde, Kern der Sache*. Sie werden von Fleischer Nominationsstereotype genannt. Die Semantik von Nominationsstereotypen ist weniger gekennzeichnet durch Idiomatizität als durch Bedeutungsspezifizierung und Stabilität in der syntaktischen Anordnung. Deshalb werden sie auch als nichtidiomatische Wendungen bezeichnet. Der Charakter von Nomi-

nationsstereotypen ergibt sich aus ihrem häufigen Gebrauch in Massenmedien, durch dienstlichen oder beruflichen Wortgebrauch.

Zu den Nominationsstereotypen werden ebenfalls Kollokationen gerechnet (vgl. Donalies 2005: 343), z.B. *die Zähne putzen, kaputt gehen, Geld abheben*.

„Kollokationen sind gebrauchsbliche, typischerweise nicht idiomatische syntagmatische Verknüpfungen von zwei Autosemantika“ (Sabban 2003: 61), z.B. besteht die Kollokation *Geld abheben* aus der Basis *Geld* und dem Kollokator *abheben*. Substantive sind Basis für attributive und verbale Kollokatoren, Verben und Adjektive für adverbiale Kollokatoren (vgl. Hausmann 2004: 315).

Zu den Funktionen von Kollokationen und Funktionsverbgefügen rechnet Zendarowska-Korpus (2004: 78) Präzision und Korrektheit des Ausdrucks, Schattierung der Bedeutung, stilistische Nuancierung und Sprachüblichkeit.

Die Stabilität der nichtidiomatischen Wendungen resultiert aus ihrem häufigen Gebrauch. Dazu gehören auch kommunikative Formeln, die „ihren festen Charakter aus der Verwendungshäufigkeit beziehen, ohne dass ein Determinationsverhältnis zwischen den einzelnen Komponenten gegeben wäre“ (Stein 1995: 32). Diese Gebrauchshäufigkeit wird zu einem wichtigen Kriterium der kommunikativen Formeln. Kommunikative Wendungen sind in bestimmten Situationstypen verankert und sind insofern fest, als sie an funktional definierten Stellen auftreten. Ihre Festigkeit besteht darin, dass sie dem Sprecher „als abrufbare Einheiten zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben“ (Burger 1998: 30) zur Verfügung stehen.<sup>2</sup>

Zur Phraseologie im weiteren Sinne gehören auch Modellbildungen (Phraseoschablonen). Modellbildungen sind syntaktische Strukturen, die lexikalisch unterschiedlich gefüllt werden, die aber eine Art syntaktischer Idiomatizität aufweisen (vgl. Fleischer 1997: 130ff.), deshalb werden sie in den Bereich der Phraseologie einbezogen, z.B. *Urlaub ist Urlaub, sicher ist sicher*. Phraseoschablonen sind Ausdrucksmittel der Intensivierung und Expressivität. Sie sind oft in Nachrichtensendungen vertreten.

Die Untergruppe der Phraseoschablonen bilden Funktionsverbgefüge, die aufgrund ihrer verallgemeinerbaren syntaktischen Struktur als ein Spezialfall der Phraseoschablonen betrachtet werden. Es handelt sich hier um Wortverbindungen, die ein Substantiv, das aus einem Verb nominalisiert wurde, und ein Funk-

---

<sup>2</sup> Mehr dazu s. Kapitel 2.5.

tionsverb enthalten (vgl. Burger 2007: 55), z.B. *in Beziehung stehen, in Anspruch nehmen*. Mit Hilfe von Funktionsverbgefügen kann man die Aktionsart ausdrücken (vgl. Helbig/Buscha 1993: 73ff.) und eine Äußerung modellieren.

## **2.5 Pragmatische Festigkeit kommunikativer Formeln**

### **2.5.1 Kontaktformeln (Höflichkeitsformeln)**

Kommunikative Formeln werden in zwei Klassen eingeteilt: die Kontaktformeln (Fleischer 1997) und die gesprächsspezifischen Formeln (Stein 1995).

Zu den Situationen, in denen Kontaktformeln gebraucht werden, gehören die Eröffnungs- und die Abschlussphase eines Gesprächs.

Wenn Menschen miteinander kommunizieren, tauschen sie nicht nur Informationen aus, sondern geben auch immer Hinweise darauf, welche Wertschätzung sie dem anderen entgegenbringen. Die Art und Weise, in der die Gesprächspartner ihre gegenseitige Respektierung ausdrücken, kann mehr oder weniger höflich sein. Grüße, Entschuldigungen, Bestellungen, Gratulationen, Glückwünsche, Tischsprüche sind Handlungen, zu deren Durchführung Höflichkeitsformeln verwendet werden. Die Wahl der entsprechenden Formeln hängt von der Förmlichkeit der Situation, der Vertrautheit der Beteiligten, ihrer sozialen Rollenbeziehung, dem Ort der Begegnung, dem Alter der Partner ab (vgl. Mioddek 1993: 29).

Zu den Höflichkeitsformeln gehören:

Grußformeln: *Guten Tag!, Hallo!, Hi, da bin ich!, Herzlich willkommen!*

Tischformeln: *Was wünschen Sie, bitte?, Guten Appetit!*

Abschiedsformeln: *Auf Wiedersehen!, Tschüss!, Bis bald!*

Die Formeln des Bittens, des Dankens und der Entschuldigung, des Wünschens, des Gratulierens stabilisieren Kontakte zwischen den Gesprächspartnern, z.B. *Ich hätte gern ..., Vielen Dank!, Entschuldigung!, Herzlichen Glückwunsch!, Hals- und Beinbruch!*

Die Eröffnung und Beendigung des Gesprächs haben die Funktion von „rituellen Klammern der Kommunikation“ (Lüger 1993: 15). Die Gesprächspartner

kennen Etappen eines typischen Gesprächsverlaufs und verwenden fast automatisch bestimmte fertige Redemuster. Solche Formeln sind in dem Sinne fest, „dass sie in den betreffenden Situationstypen an bestimmten, funktional definierten Stellen auftreten“ (Burger 1998: 29). Eine richtig gewählte Formel ist Routinesache, die für die Kontrolle sozialer Beziehungen sehr wichtig ist. Die Verwendung der entsprechenden Kontaktformeln zeugt von der Kenntnis der soziokulturellen Norm.

Die verbalen Formeln können durch nonverbale Signale wie Lächeln, Hutabnehmen, Kopfnicken, Händeschütteln, Handzeichen, Winken, unterstützt werden.

### 2.5.2 Gesprächsspezifische Formeln

Eine weitere Gruppe von kommunikativen Wendungen bilden gesprächsspezifische Formeln. Sie sind charakteristisch für gesprochene Sprache und ihre Funktion liegt im Bereich der Gesprächssteuerung (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 123ff.).

Gesprächsspezifische Formeln sind mehrgliedrige (komplexe) und formal (relativ) feste Einheiten unterschiedlicher Bauart und Größe, die typisch sind für dialogische Texte, in die sie als fertige und reproduzierte Einheiten einfließen, um eine oder mehrere kommunikative Funktionen zu übernehmen. (Stein 1995: 130)

Die Form der Gesprächsformeln ist sehr unterschiedlich (vgl. Stein 1995: 137ff.), z.B. Partikelkombinationen: *nicht wahr?*, nominale Ausdrücke: *Meiner Meinung nach*, Verbformen: *ich finde*, Imperativ-Formen: *pass mal auf*, Einfache Frage-Formen: *hörst du?*, Konjunktionalsätze: *wenn ich das sagen darf*, Fragesätze: *darf ich dazu was sagen?*, (vollständige) Aussagesätze, von denen andere Äußerungsteile syntaktisch abhängen können: *ich kann nur sagen, dass (...)*. Die Festigkeit dieser Ausdrücke resultiert daraus, dass sie dem Sprecher als abrufbare Einheiten zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben zur Verfügung stehen. Aufgrund ihrer großen Rekurrenz spielt die wörtliche Bedeutung bei vielen Routineformeln nur eine sehr geringe Rolle, oft

ist sie gänzlich suspendiert (vgl. Coulmas 1981: 77), z.B. mit der offenen Formel *Wie geht's?* signalisiert man die Gesprächseröffnung, und nicht primär, dass man seinen Partner nach seinem persönlichen Befinden fragt. Die wörtliche Bedeutung dieser Formeln ist nicht mehr von entscheidender Relevanz.

Zu den wichtigsten Funktionsgruppen der gesprächsspezifischen Wendungen rechnet Fleischer (1997: 130):

Formeln des Zweifels, der Ablehnung, Zurückweisung: *Das kommt nicht in Frage!, Du spinnst doch total!*

Formeln des Erstaunens: *Wirklich?, Das kann doch nicht wahr sein!*

Formeln der Zustimmung: *Ja, genau!, Ich bin dabei!, Das will ich meinen!*

Schelt- und Fluchformeln: *Verflixt und zugenäht!*

Interjektionen, Ausrufe, Floskeln: *Na ja, Ach so!, Nicht?*

Konstruktionen dieser Art lassen sich nicht vollständig auflisten, weil sie eine enorme strukturelle Variationsbreite aufweisen und weil sie Züge von Phraseoschablonen tragen, d.h. strukturelle Muster mit Leerstellen liefern, die durch variable Elemente ersetzt werden können (vgl. Stein 2007: 231f.).

## **2.6 Variationen und Modifikationen fester Wendungen**

Eines der Merkmale fester Wendungen ist ihre Festigkeit. Die Kommunikation muss aber nicht unbedingt gestört sein, wenn eine Komponente eines Phraseologismus variiert wird, z.B. *sich an die eigene Nase greifen/fassen* – ‚sich um die eigenen Fehler und Schwächen kümmern‘, *wie ein Blitz aus blauem/heiterem Himmel* – ‚völlig unerwartet, ohne dass man darauf vorbereitet gewesen wäre‘ (vgl. Wotjak/Richter 1997: 24). Viele Phraseologismen weisen Modifikationen und Variationen auf. Lexikalische Festigkeit ist nur bei wenigen Phraseologismen zu beobachten, die Mehrheit weist in bestimmten Grenzen Ersetzungsmöglichkeiten auf. Burger (1998: 25ff.) unterscheidet hier zwei Begriffe: Variation und Modifikation. Varianten sind usuelle Erscheinungen

von festen Wendungen. Barz (1992: 29) definiert phraseologische Varianten folgend:

Von phraseologischen Varianten ist dann zu sprechen, wenn mindestens zwei Phraseologismen gleiche oder ähnliche phraseologische Bedeutungen haben und außerdem so viele formale Übereinstimmungen, dass sie als Realisationen ein und desselben Lexems identifiziert werden können.

Es gibt grammatische Varianten einer Wendung, z.B. im Numerus: *seine Hand/seine Hände im Spiel haben* oder in der Rektion: *mit den Achseln/die Achseln zucken*, lexikalische Varianten einer Wendung: *bis an/über den Hals in Schulden stecken, an die falsche/verkehrte Adresse geraten*, eine kürzere und eine längere Variante einer Wendung: *sich etwas im Kalender anstreichen/sich etwas rot im Kalender anstreichen*, Varianten der externen Valenz: *jmdm./für jmdn. eine Extrawurst braten*. Die Reihenfolge der Komponenten kann variabel sein: *aussehen wie Milch und Blut/wie Milch und Blut aussehen*. Die Zahl der Variationen kann sich erhöhen, besonders wenn man regionale Besonderheiten des Gebrauchs von Phraseologismen (die überregionale Standard- und Umgangssprache) berücksichtigt und die Polylexikalität der Phraseologismen. Durch ihren mehrgliedrigen Charakter kann die Wahrscheinlichkeit der morphosyntaktischen Variabilität wachsen: je umfangreicher eine Wendung ist, umso mehr Variationen sind möglich (vgl. Korhonen 1992a: 81f.). Phraseologische Wörterbücher verdeutlichen (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 68), dass es eine große Anzahl von phraseologischen Varianten gibt. Besonders in der gesprochenen Sprache werden individuelle Varianten von Phraseologismen gebildet, die dem Sprecher oder dem Hörer gar nicht als Varianten auffallen.

Bei der Modifikation handelt es sich um die okkasionelle Abwandlung einer Wendung: *Wer A sagt, soll auch B sagen/Wer A sägt, soll auch B sägen*, die nicht mehr in den Bereich von Varianten fällt. Modifikationen können als eine spezifische Art der Verwendung von Phraseologismen nicht lexikographisch erfasst werden (vgl. Barz 1992: 29). Prinzipiell kann jede denkbare Modifikation an einer Wendung durchgeführt werden, aber „Modifikationen werden erst möglich durch die prinzipielle Stabilität von Phraseologismen im Sinne der festen Verbundenheit von polylexikalischer Form und ganzheitlicher Bedeutung“

(Hessky 1992b: 91). Die Abwandlung einer neuen Formel bezieht sich auf die schon vorhandene Wendung. Bei einer Veränderung muss der Kern, d.h. die Basis der Modifikation erkennbar sein. Die bekannte Ausgangswendung wird in immer neue Formulierungssituationen eingepasst (vgl. Stein 1995: 119), z.B. *lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach/lieber 'ne sechs als überhaupt keine persönliche Note*.

Beim Sprechen sind feste Wendungen als Einheiten kodiert, „die ganzheitliche Speicherung ermöglicht Modifikationen, die nachvollziehbar sind, da der verbleibende Rest gesichert abrufbar ist“ (Palm 1995: 91). Der Sprachteilhaber kann formelhafte Wendungen modifizieren, variieren, neue Formeln ableiten, originelle Abweichungen von Ausgangswendungen kreieren. Alle diese Formen zeugen von der sprachlichen Kreativität des Benutzers. Formelhaftigkeit und Kreativität wirken zusammen. Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit und in dem Bemühen, feste Wendungen nicht nur sprachsystemgetreu zu reproduzieren, sondern sie sprachspielerischen Prozessen zu unterwerfen (vgl. Stein 1995: 123).

Altbekanntes Formeln werden gerne von Journalisten in den Printmedien in modifizierter Form umgestaltet und eingesetzt, etwa in Zeitungsüberschriften oder Werbesprüchen (vgl. Lenz 1999, 2001). Sie dienen dazu, beim Leser Neugier zu wecken, fördern die Anschaulichkeit und bilden rezeptionssteuernde Signale (vgl. Lüger 1995: 36). In Werbespots erregen Modifikationen den Eindruck des Besonderen, sie können auch verblüffen, Staunen hervorrufen, zum Lachen anregen. In der Möglichkeit solcher Verwendung von festen Wendungen manifestieren sich „gleichsam die sprachliche Kreativität der Sprecher und die besonderen kommunikativ-pragmatischen Potenzen phraseologischer Sprachzeichen“ (Hessky 1992b: 91).

### **3 ERWERB UND RELEVANZ FESTER WENDUNGEN IM L2-UNTERRICHT**

#### **3.1 Die Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im handlungsorientierten L2-Unterricht**

Kann man eine Fremdsprache lernen, ohne gleichzeitig auch etwas von den kulturellen Gegebenheiten und landeskundlichen Hintergründen der anderen Kulturgemeinschaft zu erfahren?

Vieles in unseren Vorstellungen und Wahrnehmungen erscheint derart ‚normal‘ und ‚naturgegeben‘, dass nicht einmal der Gedanke aufkommt, in anderen Kulturen könne es anders sein. (Dobrovolskij/Piirainen 2002: 12)

Der Mensch ist ständig von Sprache umgeben, benutzt sie, ohne groß darüber nachzudenken, was er genau tut. Sprache gehört zur „Grundausstattung des Menschen“. Mit der Sprache erwirbt der Mensch soziale Normen, Verhaltensweisen und kulturelle Tradition. Der Mensch befolgt die Konventionen der Sprache eher automatisch. Er kann sprechen und sprachlich handeln, ohne dass er die Konventionen formulieren kann, nach denen er handelt (Heringer (2007: 110). „Sprache ist eben da und sie funktioniert in aller Regel auch, ohne dass man sich tiefer mit ihr beschäftigt“ (Harden 2006: 11).

Sprache ist kulturbedingt und dient zur Darstellung von Kultur. Sie ist Teil eines in Kultur eingebetteten Kommunikationssystems. Sprache ist der äußere Ausdruck dessen, was die Menschen prägt und voneinander unterscheidet. Somit sind kulturelle und sprachliche Normen engstens miteinander verwoben und interagieren miteinander.

Der Umstand spiegelt sich sowohl in verschiedenen Sprechweisen mit unterschiedlichen sozialen Reichweiten vom Dialekt (regionale und dialektale Gruppen, verschiedene soziale Klassen) bis zur Nationalsprache als auch in den verschiedenen Gattungen (Musik, Malerei, Literatur) und Handlungsformen (Folklore, schulische Aktivitäten) wider. Kultur ist also in keiner Weise

einheitlich und homogen, sondern strukturiert und auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen, Denkformen, Weltanschauungen, Glaubensvorstellungen bezogen (vgl. Redder/Rehbein 1987: 14f.).

Das Zusammenspiel von Sprache und Wirklichkeit äußert sich auch darin, dass sich bestimmte Erscheinungen der Sprache nicht mit der Sprache erklären lassen. Um sprachliche Handlungen zu verstehen, braucht der Mensch Wissen über die Welt, denn die Interpretationsmuster sind von Kultur zu Kultur verschieden (vgl. Mansilla 2003: 222) und können in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben. Wenn Gesprächspartner verschiedener Sprachen und Kulturen in Kontakt treten, kann es zu Interferenzen kommen, man sagt etwas an der falschen Stelle, auf falsche Art oder man unterlässt es, etwas zu sagen (vgl. Weller 1992: 132). „Was in der Muttersprache als selbstverständlich erscheint, kann oft erst im Kontrast mit einer anderen Sprache und Kultur als spezifisches Element der eigenen Kultur erkannt werden“ (Baur/Baur/Chlosta 2001: 1f.).

Bestimmte Einstellungen und Werte, die in einer Kultur existieren, kann man in der anderen nicht auf gleiche Art ausdrücken. Die Unterschiede betreffen sowohl prosodische Verfahren, lexiko-semantische Elemente, phonologische Mittel und syntaktische Strukturen als auch die Wahl spezifischer sprachlicher Varietäten, rhetorischer Figuren und mimisch-gestischer Elemente (vgl. Günthner/Luckmann 2002: 225). Dazu gehören auch Unterschiede in der Verwendung von Stereotypen, Phraseologismen, Rätseln, die kulturell stark variieren können. Es kann sein, dass man etwas nicht richtig gehört oder auf verschiedenen Ebenen nicht verstanden hat. Die vielschichtigsten und verwirrendsten Missverständnisse entstehen nicht dadurch, dass man ein Wort nicht versteht, etwas falsch ausspricht, sondern durch verschiedene Diskurskonventionen und die ihnen zugrunde liegenden Werte.

Sprachprobleme können beispielsweise auftreten, weil die Gesprächspartner unterschiedliche Sprachkompetenzen haben. Sie können auch darin begründet sein, dass man zu wenig über die fremde Kultur, die Verhaltensnormen und die Erwartungen der anderen Gesellschaft weiß (Rost-Roth 1995: 253). Missverständnisse entstehen durch falsche Interpretation der gemeinten Bedeutung der Äußerung des Kommunikationspartners. Die Gefahr, dass eine Äußerung falsch interpretiert wird, ist größer zwischen Gesprächspartnern mit verschie-

denem kulturellem Hintergrund, „bei denen die Verwendung von Indirektheit, Höflichkeit und anderer konventionalisierter Kommunikationsphänomene bei der Realisierung von Sprechhandlungen oft stark voneinander abweichen (House 1998: 75).<sup>3</sup> Dementsprechend ist es ein Teil der interkulturellen Kommunikation zu wissen, wie man sich in den alltäglichen Kommunikationssituationen einer anderen Kultur verhalten sollte.

Roche (2001: 154) zufolge ist interkulturelles Verstehen ein dialektischer Vorgang, der zwischen der Ausgangs- und Zielkultur abläuft. Daher verlangt die interkulturelle Kommunikation die Fähigkeit, sich selbst aus einer anderen Perspektive und in einer anderen Sprache neu zu betrachten. Das heißt, dass die Lerner nicht nur die fremde Kultur erlernen, sondern auch ihre eigene Kultur und deren Symbole kritisch reflektieren sollten. Der Prozess ist entscheidend für den Erfolg interkultureller Kommunikation und spielt eine wichtige Rolle in der interkulturellen Sprachdidaktik. Somit ist eine der wichtigsten Aufgaben der interkulturellen Sprachdidaktik, Lehrern und Lernern gleichermaßen zu zeigen, wie der interkulturelle Ansatz konstruktiv vermittelt werden sollte.

Ähnlich äußert sich dazu Uhlisch (1995). Sie sieht den gemeinsamen Konsens aller Verwendungsweisen interkultureller Kommunikation in dem gegenseitigen Verstehen und dem Verständnis für andere Kultur. Uhlisch weist darauf hin, dass das Verstehen fremder Kulturen nicht nur im Verstehen der fremden Äußerungen bestehe; auch das Allgemeinmenschliche, Universelle spiele in der interkulturellen Sprachdidaktik eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang nennt sie zwei wesentliche Begriffe, die „Kultur“ und die „kommunikative Kompetenz“. Unter kommunikativer Kompetenz versteht sie die Fähigkeit, die soziale Interaktion zu steuern. Es geht hier um die Grundfunktion der sprachlichen Interaktion, d.h. um die Herstellung von Beziehungen. In dieser Kontaktfunktion drückt sich nämlich das Verhältnis von Sprache und Kultur aus, weil die Herstellung von Beziehungen ein soziales Faktum ist, das in verschiedenen Kulturen unterschiedlich realisiert wird (vgl. 1995: 237).

---

<sup>3</sup> Ausführlichere Analysen von Argumentationen im interkulturellen Kontakt sind in Grießhaber (1987) und Günthner (2002, 2007) zu finden. Forschungen dieser Art sind ein Beleg dafür, wie eng die Verknüpfung von Sprache und kulturellen Konventionen ist und wie schnell das Zusammenwirken beider Faktoren zu falschen Interpretationen führen und den Sozialkontakt beeinträchtigen kann.

Wichtige Bestandteile der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz sind pragmatische Kompetenz und pragmatische Routine. Barron (2003: 205f.) definiert pragmatische Kompetenz und Routine als das Wissen um die linguistischen Formen, die dem Sprecher einer Sprache bei der Realisierung ausgewählter Sprechhandlungen zur Verfügung stehen, und das Wissen über den angemessenen Gebrauch der Formen je nach Kontext, d.h. die Wahl von Verfahren und sprachlichen Mitteln, die in einer entsprechenden Situation die Absichten des Sprechers präzise zum Ausdruck bringen.

Bei der Vermittlung von Sprache ist nicht nur die Kenntnis von Fakten über die Sprache von großer Bedeutung, sondern es gehören auch „Konstruktionswissen, Wissen um kommunikative Muster und Gattungen und somit Wissen um deren prosodische, morphosyntaktische, semantische und pragmatische Merkmale und ihre diskurspezifischen Verwendungsweisen und Funktionen“ (Günthner 2006: 186) zum sprachlichen Wissensvorrat. Obwohl diese Aspekte in jeder Sprache eine fundamentale Rolle spielen, wird ihre Bedeutung im Unterricht oft übersehen.

Eine L2 zu erwerben, bedeutet also nicht nur die Formen der fremden Sprache zu lernen, sondern auch die Regeln ihres situativen Gebrauchs und die kulturspezifischen Konventionen und Verhaltensweisen. Ohne eine solche Wissensbasis kann es zu den oben genannten Missverständnissen und Kommunikationsstörungen kommen. Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden, gibt es verschiedene Versuche sprachlicher Standardisierung. Dazu werden sprachliche Rituale, feste Formeln und Diskursschemata gezählt. Das pragmatische Feld können auch häufige Kontakte mit Mitgliedern der fremden Gesellschaft unterstützen. Je mehr Erfahrung die Lerner mit den Angehörigen der fremden Kultur haben, desto besser ist in der Regel ihr Wissen um die fremde Kultur.

Der Bereich kultureller Unterschiede ist ein zentraler Aspekt der interkulturellen Kommunikationsforschung und wird im wissenschaftlichen Dialog weitläufig verwendet. Einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Kommunikation leistet Günthner (2002). Ein für die Analyse interkultureller Kommunikation bedeutender Aspekt, den sie dokumentiert, ist das Vorwissen über die andere Kulturgemeinschaft. Ohne Vorwissen über die andere Kultur, die fremdkulturellen Verhaltensweisen, Eigenschaften und die anderen sprachlichen Etikettenregeln und Gesprächsnormen ist es für Teilnehmende interkultureller Be-

gegnungen schwierig, mit Angehörigen einer anderen Kulturgemeinschaft zu kommunizieren. In der Regel haben die Sprachteilhaber ein gewisses Vorwissen darüber, wie sich die Angehörigen der anderen Kultur verhalten, ob diese „direkt“ oder „indirekt“, „warmherzig“ oder „kalt“, „arrogant“ oder „liebenswert“ sind. In bestimmten Situationen orientieren sich die Teilnehmenden an diesem mitgebrachten Vorwissen, indem sie versuchen, den vermeintlichen Erwartungen zu entsprechen. Dieses Vorwissen prägt zum einen das eigene kommunikative Verhalten und zum anderen die Interpretation des Verhaltens des Gesprächspartners (vgl. Günthner 2002: 309).

Somit ist der Erwerb interkultureller Kompetenz mit dem Erwerb einer Zweitsprache unabdingbar verbunden und von großer Relevanz für den Unterricht.

Ein Teil der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz ist phraseologische Kompetenz. Aufgrund mangelnder phraseologischer Kompetenz können auch Missverständnisse auftreten, was das folgende Beispiel von Daniels illustriert: „Zwischen einem deutschen und einem ausländischen Arbeiter kam es fast zu einer Prügelei, weil letzterer die Redensart *Da hast du aber Schwein gehabt* nicht richtig verstand und als Beschimpfung auffasste“ (1985: 152). Der ausländische Sprecher kannte diese idiomatische Wendung nicht. Er hat sie wörtlich verstanden und mit dem Wort „Schwein“ (sei es in der eigenen Sprache oder in dem ihm geläufigen deutschen Wortschatz) verknüpft und als Beleidigung empfunden.

Deutschlernende, die wenig Kontakt zur deutschen Sprache haben, müssen also auch ihre idiomatische Kompetenz im Deutschen aufbauen. Die Gefahr, dass man die Voraussetzungen der eigenen auf die fremde Kultur überträgt, ist groß. Um bei den Lernern das Gefühl für sprachliche Routine zu entwickeln, sollte man ihn für das Sprach- und Kulturspezifische, für die Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb der einzelnen Untergruppen sensibilisieren. Phraseologismen zeugen von ausgeprägter Sprachkompetenz (vgl. Gréciano 1992b: 34).

Für eine intensive und systematische Einbeziehung phraseologischer Wortverbindungen in den Sprachunterricht spricht sich Jesensek (2006a) in seinem Aufsatz aus: „Eine phraseologische Redeweise ist also u.a. in der Art begründet, wie Menschen die Umwelt und sich selbst auffassen, wie sie die Wahrnehmungen zu verstehen versuchen und wie sie sie verbalisieren“ (2006a: 1f.). Damit werden Phraseologismen zu einem konstituierenden Bestandteil der all-

täglichen Kommunikation. „Sie im Sprachenlernen zu vernachlässigen oder sogar zu ignorieren, wäre wider die Natur der lebendigen Sprache“ (2006a: 2). Mit Hilfe von Phraseologismen haben die L2-Lerner die Möglichkeit, sich indirekt zu äußern, leichter zu argumentieren, ihre Sprache wird natürlicher und ihre kulturelle und soziale Kompetenz größer. Die richtige Verwendung fester Wendungen fördert den Einstieg des Sprechers in die Gesellschaft, deren Sprache er lernt, mangelnde Kenntnis kann dagegen diesen Einstieg erschweren.

Zu den wichtigsten Zielen des Sprachunterrichts gehört es also, die Lerner so gut wie möglich auf Kontakte mit der Zielkultur vorzubereiten. Das geschieht neben der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten, der Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen und der Aufklärung über kulturspezifische Erwartungshaltungen (vgl. Rost-Roth 1995: 263f.) durch den Erwerb von Routineformeln, die in der Kommunikation eine bedeutende Rolle spielen. Die bewährten Lösungsmuster helfen den Lernern, die entsprechenden Sprechhandlungen in der Kommunikation auszuführen, z.B. ein Gespräch zu eröffnen, sich vorzustellen, sich zu bedanken.

Eine der großen Herausforderungen für den L2-Lerner stellt auch *Small talk* (vgl. Lüger 2007: 449) dar, der sowohl sprachliche als auch interkulturelle Problemfelder betrifft. Viele Passagen weisen eine hohe Vorhersagbarkeit auf, andere sind wiederum mehr oder weniger standardisiert. Die erfolgreiche Teilnahme am *Small talk* setzt die Beherrschung eines umfangreichen Vorrats an Formeln unterschiedlicher Art voraus, die in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Anlässen immer wieder fast automatisch eingesetzt und benutzt werden. Je öfter der Lerner auf die wiederkehrenden Muster zugreift, desto schneller erwirbt er die Struktur der Zielsprache. Häufigere Anwendung erhöht auch die aktive Teilnahme an der Kommunikation, garantiert Verhaltenssicherheit und vermindert die Fehleranfälligkeit.

Auch Höflichkeit ist ein Bestandteil der Alltagskommunikation (vgl. Lüger: 2002b). Wenn die Lerner verstehen sollen, welche Handlungen sich mit bestimmten sprachlichen Mitteln in der Zielsprache in einer gegebenen Situation vollziehen lassen, welche Höflichkeitsformel zu welcher Tageszeit und bei welcher Beziehung zum Grußempfänger zu verwenden ist, dann bietet sich das Thema der Höflichkeit im kommunikativ-interkulturellen Sprachunterricht geradezu an.

Zillig definiert Höflichkeit als „eine Verhaltensweise, die sich aus etwas herleitet, was man heute ‚eine allgemeine Moral des Alltags‘ nennen könnte“ (2002: 50). Höflichkeit ist mehr als nur Schmiermittel. Höflichkeit ist etwas, „das eingebettet ist in ein durchaus kompliziertes System aus Kenntnissen um grundlegende Höflichkeitsrituale“ (2002: 51).

Höflichkeit hat viel Gemeinsames mit partner- oder beziehungsorientierter Kommunikation. Bestimmte Formeln sind in bestimmten Situationen unverzichtbar, z.B. *Guten Tag*, *Entschuldigung*, *danke*, *bitte*. Wenn man sie nicht benutzt, wirkt man unhöflich. Der Lernende muss selber entscheiden, ob eine Äußerung als höflich oder unhöflich gilt, ob er jemanden duzen oder siezen soll. Das erfordert Kenntnisse, die über das Sprachwissen hinausgehen, denn grammatisch korrektes Sprechen bedeutet nicht unbedingt eine gelungene Kommunikation (vgl. Lüger 1992: 10f.).

Im Hinblick auf die sprachliche Form von Höflichkeit unterscheidet Lüger (2002b: 8) drei Ebenen:

1. Die Formulierung von Äußerungen, d.h. wie muss eine sprachliche Handlung ausgedrückt sein, um in einer gegebenen Situation als angemessen zu gelten?
2. Das Vorkommen sprachlicher Handlungen: welche Handlung entspricht im gegebenen Zusammenhang den Höflichkeitsanforderungen und welche nicht?
3. Die Verknüpfung sprachlicher Handlungen zu Sequenzen: welche Folgen ergeben sich für die Textbildung?

Die Unkenntnis von Höflichkeitsformen kann für Nichtmuttersprachler zu erheblichen Kommunikationsproblemen führen. „Was in einem kulturellen Umfeld als höfliches bzw. gesichtsschonendes Verhalten gilt, mag in einem anderen als ‚eigenartig‘, ‚unachtsam‘ oder gar ‚unhöflich‘ gelten“ (Günthner 2002: 296). Deshalb unerlässlich sind hier auch Kenntnisse bezüglich der kulturspezifischen Konventionen und Verhaltensweisen im Zielsprachenland.<sup>4</sup>

Routineformeln und Regeln ihres situativen Gebrauchs werden am besten im betreffenden Land gelernt, weil sie kulturbedingt sind. Viele jugendliche Fremdsprachenlerner kommen durch Schulpartnerschaften, Studienfahrten, Feriensprachkurse oder individuelle Begegnungen häufig in vielfältige direkte

---

<sup>4</sup> Auf die Aspekte der Höflichkeit gehen genauer Lange (1984), Piirainen, I.T. (2001), Lüger (2002a) ein.

Kontakte mit ausländischen Jugendlichen, für deren verbale und nonverbale Bewältigung routinisierte Wendungen gebraucht werden (vgl. Weller 1992: 132). Durch das Leben im Land der Zielsprache haben die Fremdsprachenlerner mehr Möglichkeiten, mit Muttersprachlern zu kommunizieren und zu erkennen, was gesellschaftlich richtig oder falsch ist. Wenn das Erlernen nicht im Zielsprachenland stattfindet, sollten die Fremdsprachenlehrer umso mehr die Rahmenbedingungen und die Lebensverhältnisse der fremden Gesellschaft im Unterricht berücksichtigen.

Wie die oben genannten Ausführungen belegen, gilt die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in einer globalisierten Welt, in der kulturelle Grenzüberschreitungen und kultureller Austausch unerlässlich geworden sind (vgl. Straub/Weidemann/Weidemann 2007: 1).

Im Zuge der Harmonisierung der Sprachenausbildung durch die Europäische Union und der Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen muss auch die interkulturelle Ausrichtung der Sprachdidaktik intensiviert werden.<sup>5</sup> In der Diskussion um interkulturelle Kommunikation im Sprachunterricht kommt der Auseinandersetzung mit Lehrwerken eine besondere Bedeutung zu (vgl. Rost-Roth 1995, Liedke 1999, Roche 2001).

Die von Liedke (1999) durchgeführte Analyse von Deutschlehrwerken zeigt, dass sich weiterhin die Aufgabe stellt, den Bereich des interkulturellen Lernens umzusetzen. Es mangelt an konkreten Interaktionsbeispielen, die es ermöglichen würden, der Entstehung eines Missverständnisses in einer Kommunikationssituation nachzugehen oder seine Beobachtung zu verfolgen.

Rost-Roth (1995) zufolge bleiben auch Charakteristika fremdsprachlichen Handelns und darauf bezogene kommunikative Strategien unberücksichtigt, z.B. wie man bei komplizierteren Sachverhalten den Gesprächsstrom des Interaktionspartners unterbrechen kann, ohne unhöflich zu wirken, oder wie man sich sprachlich verhalten kann, wenn man die dritte Wiederholung oder Erklärung nicht versteht.

Liedke (1999) fordert, in den Deutschlehrwerken konkrete Kontaktsituationen und Beispiele für gelungene und misslungene Verständigung in den Mittel-

---

<sup>5</sup> Mit Blick auf Sprachenvielfalt schildert Apfelbaum (2007) Lehr- und Lernziele interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

punkt zu stellen. Wünschenswert wäre auch, Multikulturalität als Alltag, und nicht als Besonderheit zu thematisieren. Auch deshalb ist es von großer Relevanz, den Alltag des Spracherwerbs auch im L2-Unterricht mit zu berücksichtigen. Sprache sollte im interkulturell angelegten Unterricht als Ausdruck der Kultur vermittelt werden, denn Sprache ist in einer Gesellschaft mit einer bestimmten Kultur entstanden und wird von Angehörigen eines Kulturkreises verwendet. Dadurch können Voraussetzungen für die Lernenden geschaffen werden, sich in der gegebenen Kommunikationssituation adäquat verhalten zu können. Für eine obligatorische Zielstellung des Sprachunterrichts hält Uhlisch (1995) das Erklären des fremdkulturellen Hintergrundes, das ausdrückliche Hinweisen auf das Andere in Sprache und Kultur. So wird der Lerner mit der fremden Sprache und Kultur vertraut gemacht, dabei soll er aber auch sich selbst und seine Umwelt darstellen.

Die Förderung der kommunikativen Kompetenz des Schülers war schon für Pommerin (1977) die oberste Zielsetzung eines handlungsorientierten Deutschunterrichts. Auch den Ausführungen von House (1998) zufolge sind Sprachbewusstsein und Kulturbewusstsein eng miteinander verbunden. Sie bezeichnet den Begriff der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz als „neues globales Ziel für den Fremdsprachenunterricht“ (1998: 62).

Ausgangspunkt für die Vermittlung kommunikativ-interkultureller Kompetenz im Sprachunterricht sollte die zu erlernende Zielsprache sein. Da es in der L1 und in der L2 unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen gibt, die sich in unterschiedlichen sprachlichen Formeln niederschlagen und die zu nationalen Stereotypen führen können, ist es wichtig, das Wissen um muttersprachliche und fremdsprachliche Interaktionsnormen, Erwartungsmuster, kommunikative Präferenzen und Stile zu fördern und in diesen Bereichen das kommunikative Bewusstsein zu erhöhen (vgl. House 1998). Der Lerner sollte für eigene Verhaltensmuster sensibilisiert werden, um abweichende Muster der Zielsprache zu erkennen. Damit das Wissen um sprachlich-kulturelle Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache in die kognitive Struktur der Lerner integriert werden kann, ist es nötig praktische, kommunikative und theoriegeleitete Übungen zu realisieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Authentizität der Unterrichtsinhalte, Übungs- und Sozialformen. Hier schlägt House (1998) die Durchführung von Rollenspielen

und Simulationen vor, denn die Vermittlung des kommunikativen Bewusstseins erfolgt nicht nur auf kognitivem Weg, sondern auch mittels aktiver Sprachspiele.<sup>6</sup> Für den Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz können ebenfalls Lernplattformen und Internetforen im Sprachunterricht eingesetzt werden (vgl. Reising-Schapler 2004, Bolten 2007, Griebhaber/Holz 2007).

Trotz der kommunikativen Wende in der Sprachdidaktik seit den 70er Jahren werden wichtige Bereiche der face-to-face-Kommunikation, u.a. das nonverbale Verhalten im L2-Unterricht kaum berücksichtigt. Interkulturelle Kompetenz als Lernziel des L2-Unterrichts muss in einer Interaktionssituation nicht nur verbale, sondern auch nonverbale kommunikative Handlungen berücksichtigen. Nonverbale Signale wie Kopfschütteln, ein Faustschlag auf den Tisch, Lächeln, Nicken, Winken können in verschiedenen Kulturen andere Inhalte haben. Jeder macht seine Erfahrungen mit dem falschen Händedruck, dem unterlassenen Blickkontakt oder der voreiligen Umarmung. Die falsche Verwendung von nonverbalen Signalen kann zu Missverständnissen führen. Die verbalen und nonverbalen Elemente können sich in der mündlichen Kommunikation funktional ergänzen (vgl. Quinquis 2004: 50), z.B. grüßt man verbal und nonverbal gleichzeitig. Hinzu gehören auch prosodische Elemente (Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit), die Wahl einer spezifischen sprachlichen Varietät, stilistische und rhetorische Figuren, inhaltliche Verfestigungen, das Medium und die Interaktionsmodalität (vgl. Günthner 2007: 376).

Obwohl die Relevanz der nonverbalen Handlungselemente beim L2-Erwerb erkannt wurde, geht die Umsetzung dieser Erkenntnis in vielen Lehrbüchern und im L2-Unterricht nur zaghafte Fortschritte vor (vgl. Baur/Baur 2000, Baur/Baur/Chlosta 2001). In Wörterbüchern kann man keine ausreichenden Hinweise finden, die über kulturspezifisches nonverbales Verhalten informieren. Nonverbale Elemente sollten im Unterricht aktiv eingeübt werden, wobei zwischen Kenntnis und Gebrauch eine starke Trennung vorgenommen werden sollte.

Auf die sozialen Beziehungen haben auch Emotionen (vgl. Hartung/Skorubski 1993, Iluk 2002, Schwarz-Friesel 2007) einen großen Einfluss. Hartung/Skorubski (1993: 33) fassen Emotionen als innerindividuelle und interindividuelle Zu-

---

<sup>6</sup> Zur Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz anhand des untersuchten Fotoromans s. Kapitel 4.9.

stände auf, d.h. sie sind auch von großer Bedeutung für die Qualität der Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern und für das Klima des Gespräches. Die Bedeutung der Emotionen ergibt sich aus den zahlreichen Funktionen, die sie erfüllen. Sie beeinflussen:

[...] unser Denken, Wahrnehmen, Handeln und Sprechen, wirken sich auf die Gesprächsorganisation und auf Strategien der Gesprächsführung aus, lösen Reaktionen auf wahrgenommene Reize aus, wie etwa Staunen, Stolz, Wut, Freude oder Dankbarkeit, beeinflussen die Dynamik unserer Zuwendung bzw. Abwendung gegenüber der erlebten Außenwelt [...]. (Iluk 2002: 96)

Obwohl Emotionen ein Teil der alltäglichen Kommunikation sind, wird dieser Aspekt in den Deutschlehrwerken nicht genügend betont. Um die lebenswichtigen Emotionen in der L2 richtig zu interpretieren, muss den Lernern bewusst gemacht werden, welche sprachlichen Einheiten in der deutschen Sprache Emotionen ausdrücken. Erst dann sind die Bedingungen für ein selbstbewusstes und kreatives Handeln in der Zielsprachenkultur gegeben (vgl. Iluk 2002: 96ff.). Im modernen Sprachunterricht sollten Themen behandelt werden, die die Gefühle der jungen Lerner ansprechen. Angemessen sind hier Jugendzeitschriften, in denen zahlreiche sprachliche Mittel zu finden sind, die Emotionen ausdrücken. Auch Jahr (2002: 94) schlägt in ihrem Aufsatz einige Übungen zum aktiven Gebrauch von emotionsanzeigenden sprachlichen Mitteln vor.<sup>7</sup> Im Unterricht wird es nie ganz gelingen, die Komplexität und das Chaos des wirklichen Lebens mit allen seinen Schwierigkeiten zu imitieren. Es ist jedoch wichtig, den Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz im Sprachunterricht bewusst zu planen und zu steuern. Eine der besten Voraussetzungen für das eigene Weiterlernen ist es, im Unterricht exploratives Lernen zu ermöglichen (vgl. House 1998: 83), bei dem Sprache und Kultur zielbewusst erklärt werden und der Lerner zur kritischen Reflexion über Stereotypen und Vorurteile ermuntert wird.

---

<sup>7</sup> Emotionales Gedächtnis ist am dauerhaftesten und am stärksten. In dieser Untersuchung wurde auch nachgewiesen, dass Äußerungen, die Emotionen ausdrücken am schnellsten erworben werden, s. dazu Kapitel 4.7.

## 3.2 Funktion fester Wendungen im Sprachgebrauch

In der alltäglichen face-to-face-Kommunikation gibt es wiederkehrende Handlungen, in denen auf mehr oder weniger vorhersagbare Weise, mit einer begrenzten Zahl verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel gehandelt wird. Sie werden zu einem gewissen Grade schematisch gedeutet, z.B. sind Bitten, Danken, sich Entschuldigen, Gratulieren Handlungen, die in Übereinstimmung mit Regeln in bestimmten kommunikativen Situationen auftreten und es ermöglichen, kommunikative Aufgaben schnell und sicher zu bewältigen (vgl. Häcki-Buhofer 1999: 71f.), ohne jeweils neu konstruiert zu werden. Viele der Aufgaben wiederholen sich Tag für Tag als ein Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens und können mit gleichen sprachlichen Mitteln gemeistert werden.

Im Zuge des Spracherwerbs eignet sich der Handelnde viele sprachliche Routineformeln an, die ihm erlauben auf angemessene Weise zu kommunizieren. Die Wiederkehr von Situationen bedingt mit der Zeit die Wiederverwendung der gleichen sprachlichen Ausdrücke, die sich in der Sprachgemeinschaft zu standardisierten und konventionalisierten Verfahren verfestigen und zu Routine führen (vgl. Stein 1995: 111).

Stein (1995: 127) bezeichnet sprachliche Routine als sprachliche Fertigteile (Wendungen, Textbausteine, Texte), die oft an einen spezifischen Interaktionstyp gebunden sind, so dass ihre Verwendung außerhalb von Interaktionen dieses Typs gegen die Erwartungen der Sprachgemeinschaft verstößt.

Von Coulmas werden sie Routineformeln genannt und folgendermaßen definiert:

Sie sind an rekurrente Situationen des sozialen Verkehrs gebunden und sind als Resultat dieser Situationsstandardisierungen zu betrachten. Sie sind in der Sprache verfestigte organisierte Reaktionen auf soziale Situationen; ihr Gebrauch gewährt dem einzelnen Gruppenmitglied ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit: Durch Standardisierung werden dem einzelnen Entscheidungen abgenommen. Eben in diesem Sinne sind Routineformeln als institutionell gebunden anzusehen. Ihre wesentliche Funktion ist es, als in der Sprache fixierte Handlungsmuster den einzelnen Mitgliedern desselben sozio-kulturellen Systems

adäquates und gruppenkonformes Handeln im sozialen Verkehr zu ermöglichen. Routineformeln sind unter diesem Aspekt typisch für eine Gesellschaft, da sie einen wichtigen Teil ihrer Lebensgewohnheiten repräsentieren. (1981: 13f.)

Der Austausch von Routineformeln stellt für Coulmas (1981: 68) „Riten des Alltags“ dar, die viele Bereiche der alltäglichen Kommunikation regeln. Diese Kommunikationsroutinen sind sprach-, kultur- und gesellschaftsspezifisch und lassen sich selten auf eine andere Sprache übertragen (vgl. 1985: 53).

Viele zur Erreichung bestimmter kommunikativer Zwecke geeignete Wortverbindungen müssen nicht in jeder Situation neu durch Anwendung grammatischer Regeln erzeugt werden, sondern sie können als gebrauchsfertige Bauteile abgerufen und an den entsprechenden Stellen in die Sprachproduktion integriert werden. Oft ist es so, dass ein grammatisch (korrekt) gebildeter Ausdruck gar nicht weiterhilft, wenn ein Routineausdruck erwartet wird. (Stein 1995: 107)

Die Sprecher einer Sprache verfügen über einen bestimmten aktiven Wortschatz und über bestimmte fertige syntaktische Strukturen und sind bereit, bestimmte Wendungen nicht nur immer wieder zu gebrauchen, sondern auch nach Bedarf neue Ausdrücke zu kreieren. Sie entscheiden selbst darüber, ob eine Formel fest wird, ob sich ein Ausdruck durchsetzt und als ein funktionales sprachliches Element gebrauchsfertig zur Verfügung steht (vgl. Stein 1995: 96f.).

Trotz der Möglichkeit, die Sprache kreativ zu gebrauchen, werden die Formulierungsfertigkeiten durch außersprachliche Einflüsse beeinträchtigt: durch Tabus, Konventionen, Konversationsmaximen, stilistische Regeln oder durch vorgeprägte Schematismen und Formulierungsmuster. Die Sprachverwendung, so wie wir ihr täglich begegnen und wie wir sie selbst täglich in unserer Kommunikation gestalten, ist nicht grundsätzlich produktiv, sondern mehr oder weniger reproduktiv. Hier kommt das Merkmal der festen Wendungen – die Reproduzierbarkeit – zum Vorschein. Hier weist Stein (1995) darauf hin, dass die Sprachkompetenz und die sprachliche Kreativität die Sprachverwendung steuern, aber der kreative Sprachgebrauch kann durch reproduzierenden Sprachgebrauch abgelöst werden.

Der Gebrauch formelhafter Ausdrücke zeichnet den Sprecher als sozial kompetentes Mitglied der Sprachgemeinschaft aus, das nicht nur in der Lage ist, einen bestimmten Inhalt auszudrücken, sondern auch die Formen kennt, für die es in der Sprachgemeinschaft eine Übereinkunft gibt. Ohne diese fertigen Redemuster wäre das alltägliche Kommunizieren umständlich und mühsam, deshalb sollten sie nicht unterschätzt werden.

### **3.3 Funktion fester Wendungen beim Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz**

Für den Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz sind feste Wendungen, und besonders kommunikative Formeln von großer Bedeutung; ihnen wird dementsprechend in dieser Arbeit viel Aufmerksamkeit geschenkt. Im Hinblick auf den interkulturellen Kontext der Sprachvermittlung beschäftigt sich dieses Kapitel mit der pragmatischen Analyse fester Wendungen in der Kommunikation, mit dem Ziel der didaktischen Nutzung dieses Aspektes des Sprachgebrauchs für L2-Lerner.

Welche Funktionen kommen festen Wendungen beim Spracherwerb zu? Aus pragmatischer Sicht können feste Wendungen unterschiedliche Funktionen innehaben: sie werden zur Gliederung gesprochener Sprache, zur Überbrückung von Formulierungsflauten, zur Indizierung von formulierungskritischen Stellen eingesetzt (vgl. Stein 1995: 48). Die Vielfalt dieser Funktionen bestätigen folgende Ausführungen und Zitate:

Stein definiert sie folgendermaßen:

Formelhafte Mittel und Strukturen dienen als bewährte, habitualisierte oder konventionalisierte Lösungen für wiederkehrende Kommunikations- und Formulierungsprobleme. Ihre Wirkung entfalten sie in mündlicher Kommunikation auf der Ebene der sozialen Organisation, auf der Ebene des Kommunikationsmanagements und auf der Ebene der Textherstellung bzw. der Formulierungstätigkeit. (2004: 280)

Lüger (1993: 10) bezeichnet kommunikative Formeln als relativ feste sprach-

liche Muster, die man in bestimmten Gesprächssituationen fast automatisch einsetzt. Da ihre Festigkeit aus pragmatischen, und nicht aus syntaktischen oder semantischen Eigenschaften resultiert, bilden sie eine sehr heterogene Gruppe sprachlicher Ausdrücke. Ihre Struktur ist sehr heterogen: von Einwortäußerungsformeln, über Ausdrücke mit impliziter Satzstruktur bis zu satzwertigen Einheiten, z.B. *Danke, gern geschehen, Bitte nehmen Sie Platz!* Sie haben bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen (vgl. Burger 2007: 36f.). Sie können institutions-, situations- oder funktionsspezifisch verwendet werden.

Von Coulmas werden sie als sprachliche Ausdrücke bestimmt, „[...] bei denen Situationen, Erwartungen und Wirkungen auf standardisierte Weise miteinander korreliert sind und die als solche wichtige Mittel der institutionalisierten Steuerung sozialen Handelns darstellen“ (1981:16). Coulmas erklärt weiterhin, dass es Formeln gebe, deren Vorkommen auf die Wahrnehmung einer bestimmten Funktion in einer bestimmten Situation in einem bestimmten institutionellen Rahmen beschränkt seien, andere, die in bestimmten Situationen bestimmten Funktionen dienten, und schließlich solche, deren Verwendung hauptsächlich durch bestimmte Funktionen (bzw. Zwecke) bestimmt sei, während die situativen Restriktionen ihres Vorkommens sehr unspezifisch seien (1981: 118f.).

Nach Fleischer benennen Phraseologismen:

[...] vor allem menschliche Verhaltensweisen und bewerten dabei auch. Besonders reiche synonymische Entfaltung zeigen dabei solche begrifflichen Bereiche, in denen eine pejorative Einschätzung eines Fehlverhaltens gegeben wird (,Belästigung', ,Betrug', ,Flucht', ,Missachtung', ,Nasführung', ,Prahlerie', ,Trunkenheit', ,Faulheit'), in denen negativ bewertete Zustände und Eigenschaften des Menschen benannt werden (,Dummheit', ,Verrücktheit', ,Erschöpfung', ,Krankheit', ,Erfolglosigkeit'). Eine reiche Synonymik lässt sich auch in solchen, die zwischenmenschlichen Beziehungen betreffenden begrifflichen Bereichen beobachten wie ,Ablehnung', ,Zurechtweisung'. Gruppen mit ausgesprochen positiver Bewertung sind seltener; dazu gehören etwa: ,Begeisterung', ,Beliebtheit', ,Klugheit', ,Offenheit', ,Schnelligkeit'. (1997: 179)

Die Zitate bestätigen, dass feste Wendungen häufig mehrere Funktionen gleichzeitig aufweisen.<sup>8</sup> Infolgedessen ist ihre funktionale Klassifizierung in der Kommunikation erschwert. Die Funktionen fester Wendungen in der Kommunikation beschreiben Coulmas (1981, 1985), Burger (1982, 1998), Wildner-Bassett (1986), Lüger (1993, 1996), Stein (1995), Fleischer (1997), Aguado (2002).

Im Folgenden werden verschiedene Funktionen von festen Wendungen systematisiert. Unter pragmatischen Aspekten lassen sich diesen Formeln soziale und diskursive Funktionen (vgl. Coulmas 1981: 94) zuordnen. Die sozialen Funktionen werden als verbales Verhalten für die soziale Interaktion verstanden, die diskursiven Funktionen betreffen die Strukturierung von Diskursen. Zu den sozialen werden Kontaktfunktion, Konventionalitätsfunktion, Stärkung der Verhaltenssicherheit und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Region gezählt, und zu den diskursiven gesprächssteuernde, entlastende, evaluative, sowie metakommunikative Funktionen.

### **3.3.1 Soziale Funktionen fester Wendungen**

Eine große Rolle für die sozialen Beziehungen spielt der Gebrauch entsprechender Formeln: wie man Kontakte knüpfen soll, wie man sie fortsetzen oder wieder aufnehmen soll. Kommunikationsrelevant sind hier Begrüßungs- und Abschiedsformeln, die ein Gespräch initiieren und beenden. Mit Grußformeln und Anreden bestätigen die Sprecher ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen (Jugendliche, Familienmitglieder, Bekannte, Freunde) oder Regionen, was eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz in einer Sprachgemeinschaft darstellt. Diese Funktion wird von Coulmas (1981) „Schibolethfunktion“ genannt. Sie besagt, dass ein Sprecher sich durch den Gebrauch bestimmter Formeln als Mitglied einer Kommunikationsgemeinschaft erweist. In offiziellen Situationen gelten standardisierte Grüße: *Guten Tag! Herzlich willkommen!*, in nichtoffiziellen Situationen: *Grüß dich! Hallo!*, in Süddeutschland und Österreich *Grüß Gott!*, in der Schweiz *Grüezi!* Auch viele Bereiche des öffentlichen Lebens sind weitgehend zeremoniell geregelt. Die Kirche, der Gerichtssaal, das

---

<sup>8</sup> Zur Polyfunktionalität von festen Wendungen vgl. Kapitel 3.3.3.

Standesamt, das Parlament, das Krankenhaus, das Hotel, das Restaurant sind Institutionen, in denen in starkem Maße von rituellen Formeln und standardisierten Gesprächsstrategien Gebrauch gemacht wird. Daran zeigt sich auch die „Schibolethfunktion“.

Routineformeln verstärken die Verhaltenssicherheit des Sprechers. Mit dem Gebrauch von situativen Wendungen hat der Lerner die Möglichkeit, „sich kommunikativ zu verhalten, ohne das Risiko einzugehen, etwas Falsches zu sagen“ (Coulmas 1981: 97). Mit den Zustimmungformeln wie *ja, genau, ganz meine Meinung* signalisiert der Sprecher seine kooperative Teilnahme an der Situation, ohne inhaltlich einzugreifen. Entschuldigungsformeln wie *Entschuldigung, tut mir leid* können für die Realisierung von Reparaturhandlungen eingesetzt werden. Mit zunehmender Formelhaftigkeit wird die Orientierung in der Interaktion erleichtert und nimmt die Verhaltenssicherheit zu. Je formelhafter ein Text ist, desto weniger Verzögerungsphänomene und Korrekturen sind zu erwarten (vgl. Gülich 1997: 167).

Kommunikative Formeln erfüllen auch Konventionalitätsfunktion (vgl. Wildner-Bassett 1986: 185). Sie bringen Konventionen und kulturelle Normen zum Ausdruck und sind mit verschiedenen Anlässen verbunden, z.B. Geburtstag: *Herzlichen Glückwunsch!*, Feste: *Frohe Weihnachten!* oder Krankheit: *Gute Besserung!* Mit den passenden Formeln kann der Sprecher einer kritischen Situation richtig begegnen. In diesem Bereich befinden sich auch die Signalisierung und Abstufung von Höflichkeit im gesellschaftlichen Umgang: *dürfte ich Sie bitten..., wäre es möglich, dass...* Diese Wendungen werden in solchen Fällen nicht inhaltlich, sondern als konventionelle Höflichkeitsindikatoren gebraucht. Aufgrund ihrer Konventionalisierung einerseits und der semantischen Offenheit andererseits stellen feste Wendungen besonders gute Vehikel für die Bedeutungsbildung dar (vgl. Rothkegel 1999: 91).

Die speziellen Wirkungsmöglichkeiten der festen Wendungen können die Intention des Sprechers unterstützen (vgl. Fleischer 1997: 218). Sie sind Indikatoren des sozialen Verhältnisses zwischen den Kommunikationspartnern. Die Wahl der entsprechenden Wendung kann die soziale Zusammengehörigkeit betonen, einen engeren Kontakt herstellen, eine Atmosphäre der Vertrautheit schaffen. Welche Wendung man wählt oder wie man sie platziert, zeugt von

einer überlegenen und kultivierten Präsentation; diese Funktion wird von Lüger (1996: 89) Selbstdarstellungsfunktion genannt.

Phraseologismen integrieren nicht nur sprachliches, sondern auch kulturelles und soziales Wissen (vgl. Piirainen 2000: 8). Die Wendung *bei jdm. ins Fettnäpfchen treten* bedeutet ‚etwas tun, was jemand anderen unbeabsichtigterweise verärgert, so dass es einem nachher peinlich ist‘ und zeigt zugleich, dass Fettnäpfchen in der deutschen Kultur früher eine bedeutende Rolle gespielt haben (vgl. Januschek 1986b: 90). Als Träger gesellschaftsspezifischer Erfahrungen gelten vor allem Sprichwörter, Gemeinplätze, Maximen, geflügelte Worte (vgl. Lüger 1996: 76). Sie spiegeln das Weltbild einer Sprachgesellschaft wider. Durch ihren Gebrauch werden die Denk- und Handlungsmuster einer Gesellschaft verstärkt. Sie spielen auch eine besondere Rolle beim Aufbau von Texten, besonders in der Mediensprache der Gegenwart werden sie aktiv benutzt.

Phraseologismen fördern die Aufmerksamkeit und verleihen der Äußerung besonderes Gewicht (vgl. Lüger 1996: 93). Der Gebrauch idiomatischer Wendungen kann die Wirkung einer Argumentation durch Anschaulichkeit, durch emotionale Akzentuierung einer Einsicht unterstützen (vgl. Fleischer 1997: 220). In der Presse können zusätzliche Paraphrasen den Argumentationsprozess plausibler machen (vgl. Lüger 2001: 214).

### **3.3.2 Diskursive Funktionen fester Wendungen**

Feste Wendungen erfüllen eine wichtige Funktion bei der Gesprächssteuerung (vgl. Rehbein 1979, Coulmas 1981). Sie strukturieren den Ablauf des Gesprächs und organisieren es für den Sprecher. Es gibt Muster, die ein Gespräch einleiten, beenden oder signalisieren, dass es noch nicht zu Ende ist, z.B. *Weißt du was?* Steuerungsformeln laden den Sprecher zu einer Reaktion ein: *Was meinst du dazu?* Diese Funktion kann auch mit mimischen Mitteln erfüllt werden, z.B. dem fragenden Blick. Durch die nachgeschalteten Elemente wie *nicht wahr?*, *nicht?* lenkt und kontrolliert der Sprecher die Rezeption seiner sprach-

lichen Handlung durch den Hörer.<sup>9</sup> Es gibt auch sprachliche Elemente, durch die der Hörer die Äußerungen des Sprechers beeinflusst, z.B. *mhm, ach ja*. Formeln wie *findest du nicht?, glaubst du nicht auch?* dienen dagegen als Signale für die Beitragsübergabe. Solche Formeln wie *dazu habe ich eine Frage, wenn ich dazu etwas sagen darf* werden vom Sprecher benutzt, um seinen Anspruch auf einen Beitrag anzumelden.

Festen Wendungen wird auch eine evaluative Funktion zugeschrieben. Gesprächssteuernde Routineformeln können ein Gespräch einordnen und bewerten: *Meiner Meinung nach, die Hauptsache ist, dass....* Für den Erwerb der Sprache und die Sicherung der Verständigung ist die metakommunikative Funktion von großer Bedeutung. Muttersprachler machen beim spontanen Sprechen von diesen metakommunikativen Formeln oft Gebrauch. Für Nichtmuttersprachler wäre die Beherrschung dieser Sprachmittel sehr wünschenswert, weil die metakommunikative Kompetenz eine relevante Komponente der allgemeinen Sprachkompetenz darstellt (vgl. Dobrovolskij/Lubimowa 1993: 151). Solche Formeln dienen dem Sprecher zur Umrahmung, Steuerung und Kommentierung von Elementen des sprachlichen Diskurses. Auch Sprichwörter fungieren als Warnung, Argument, Bestätigung, Trost, Zusammenfassung, Rechtfertigung, vermitteln eine Lehre, z.B. *Ende gut, alles gut, Irren ist menschlich*. Darüber hinaus stellen sie einen stilistischen Zusatz dar (vgl. Kühn 1992: 172). Da der Mensch dazu neigt, in der Alltagskommunikation seine Gefühle auszudrücken, ermöglichen Phraseologismen auch den Ausdruck von Emotionen (vgl. Fleischer 1997: 202). Ein weiterer Vorteil der Beherrschung von kommunikativen Formeln ist ihre Entlastungsfunktion (vgl. Stein 1995: 116). Dadurch, dass komplexe fertige Redemuster aus dem Gedächtnis abgerufen werden können, werden Zeit und Energie gewonnen, aber auf der anderen Seite werden Gedächtnisleistungen mit dem Zugang zu den formelhaften Wendungen gefordert. Kommunikative Floskeln spielen auch eine wichtige Rolle als Pausenfüller und Verzögerungsmittel und entlasten dadurch den Sprecher. Sie geben ihm Zeit, seine Gedanken zu formulieren und Verzögerungspausen zu überbrücken. Hier werden auch Ein-Wort-Ausdrücke berücksichtigt, aber nur dort, wo sie die Bedeutung eines komplexen Ausdrucks tragen (vgl. Coulmas 1981: 107), z.B. *tja, nun, ja, also*.

---

<sup>9</sup> Hinzu ausführlicher Rehbein (1979).

Wer den richtigen Sprachgebrauch fester Wendungen nicht beherrscht, dem wird die Teilnahme an der sozialen Interaktion in einem gegebenen Bereich erschwert. Und umgekehrt, durch den Gebrauch der richtigen Wendung am richtigen Platz, wird der Einstieg in eine Kommunikation einfacher.

### **3.3.3 Polyfunktionalität gesprächsspezifischer Formeln**

Den Gesprächsformeln lassen sich aufgrund ihrer semantischen Eigenschaften nicht gleichsam feste Funktionen zuschreiben, daher ihre Polyfunktionalität (vgl. Stein 2004: 273).<sup>10</sup> Sie können abhängig von der Intention des Sprechers mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 128). Dabei kann eine Funktion eine andere oder alle anderen dominieren, aber nur selten wird eine Äußerung monofunktional benutzt. Daraus entstehen Schwierigkeiten für eine Klassifizierung. Wenn eine Formel z.B. zur Verstärkung oder zur Stützung eines Gesprächs eingesetzt wird, sind damit weitere Funktionen nicht ausgeschlossen. Ein Ausruf wie *Ach ja was!* kann als eine Kontaktformel fungieren, wenn er als ein Kontaktsignal eingesetzt wird, er kann aber auch als eine Expressivformel benutzt werden, wenn er als ein Ausruf der Überraschung benutzt wird (vgl. Androutsopoulos 1998a: 519). Welche Wendung der Sprecher wählt, wie er sie platziert, die Art des Umgangs mit Phraseologismen zeugt davon, dass der Sprecher sich originell und kultiviert präsentieren und gegenüber seinen Gesprächspartnern eine bestimmte Position einnehmen möchte.

### **3.3.4 Funktion fester Wendungen bei der Vermittlung sprachlicher Variationen**

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Sprachkompetenz ist auch das sprachliche Wissen über Sprachvarietäten und Sprachwandel des Deutschen (vgl. Neuland 2004).

Für alle Teilnehmer einer Sprachgemeinschaft ist die Standardsprache in ihrer

---

<sup>10</sup> Zur Polyfunktionalität von gesprächsspezifischen Formeln s. Stein (1995: 235ff.).

gesprochenen und geschriebenen Variante als sozial oder regional nicht markiertes Kommunikationsmittel vorteilhaft. Götze und Busse definieren Standardsprache folgend:

Standardsprache ist jene sprachliche Variante, die überregional gesprochen und verstanden wird, sich am aktuellen Sprachgebrauch orientiert und relativ einheitlich ist. (Götze 2001: 131)

Mit „dem Deutschen“ ist üblicherweise das System der heutigen neuhochdeutschen Standardsprache gemeint, wie es Grundlage der Sprachbeschreibung in den gängigen Grammatiken, Wörterbüchern und Schulbüchern ist. (Busse 2006: 314)

Die Standardsprache dient der überregionalen Verständigung in der Sprachgemeinschaft. Sie besitzt einen hohen Prestigewert und wird als Sprache der Öffentlichkeit verwendet (vgl. Neuland 2008: 66).

In jeder Sprache gibt es aber eine Vielzahl von Varietäten (vgl. Nabrings 1981: 19), denn „Sprache ist kein statisches Gebilde sondern gleichzeitig Wirkkraft und Bewirktes“ (Grießhaber 2007: 339<sup>11</sup>). Neben der Standardsprache werden Varietäten im Hinblick auf die Faktoren von Zeit, Raum, soziale Schicht und soziale Situation unterschieden. Auch die deutsche Sprache verändert sich, in erster Linie auf der lexikalischen Ebene.

Innerhalb der deutschen Sprache lassen sich zahlreiche Teilsprachen (sprachliche Varietäten) unterscheiden, z.B. der bayerische Dialekt, die Jugendsprache,<sup>12</sup> die Fachsprache der Medizin, die Fachsprache der Linguistik, die Sprache der Werbung und viele andere (vgl. Ammon 2004, Busse 2006). Normen von Gruppen- oder Regionalsprachen sind der Norm der Standardsprache untergeordnet.

Jede sprachliche Varietät ist durch spezifische einzelne Varianten markiert und unterscheidet sich dadurch von den anderen Teilsprachen. Der Ausdruck *Varietät* ist mit den Worten *Variante*, *variabel*, *Variation* und *variieren* verbunden. Die Existenz der sprachlichen Variationen in der interkulturellen Sprachdidaktik stellt für den L2-Unterricht ein grundsätzliches Problem dar, das bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Im L2-Unterricht steht die Standardsprache im

---

<sup>11</sup> In Anlehnung an Humboldt (1836).

<sup>12</sup> Mehr dazu Neuland (2008).

Mittelpunkt, Dialekte oder Jugendsprache werden dagegen kaum berücksichtigt, obwohl Jugendliche einen bedeutenden Anteil der L2-Lerner bilden, für die es sehr wichtig ist, mit Gleichaltrigen angemessen kommunizieren zu können. Die Berücksichtigung der Varietäten in der deutschen Sprache kann besonders im Bereich der Jugendsprache und Jugendkultur als eine wichtige Brücke für die Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz genutzt werden, weil sich hier oft vergleichbare globale jugendkulturelle Entwicklungen erkennen lassen. An den variierenden Ausdrucksweisen Jugendlicher kann man viel über die Entwicklung der deutschen Sprache und ihre sich wandelnden Gebrauchsnormen lernen. Das betrifft vor allem den Bereich der Wortbildung (vgl. Neuland 2008: 176f.), wie z.B. Interjektionen, Lautmalereien, Anredeformen, Wortspiele.

Jugendkulturelle Lebensstile haben internationale Dimension, weil sie gleichzeitig in mehreren Ländern existieren und sich damit den Globalisierungstendenzen anpassen, die die gegenwärtigen modernen Gesellschaften kennzeichnen. Mit ihrem sozialen und sprachlichen Handeln zeigen Jugendliche, dass man fremde und internationale Elemente mit dem regional und national Vertrauten verknüpfen kann (vgl. Androutsopoulos 1997).

Beim Erwerb einer L2 muss also auch der heterogene Charakter einer Sprache berücksichtigt werden. Im gesteuerten L2-Unterricht gibt es aber weniger Möglichkeiten, von der Standardsprache abzuweichen. In Deutschlehrwerken beziehen sich viele Ausdrücke auf das lokale Textverstehen, während die Merkmale der gesprochenen Sprache sowie jugendtypische Ausdrücke nicht weiter thematisiert werden (vgl. Neuland 2008: 177f.). Eine besondere Aufgabe kommt hier den L2-Lehrern, den Lehrwerkautoren und den Lexikographen zu, weil sie den L2-Lernern den Umgang mit den Varietäten des Deutschen methodisch-didaktisch vermitteln können. Dieser Sachbereich soll einen wichtigen Platz im Unterrichtcurriculum finden (vgl. Knipf-Komplósi 2004).

Ebenso stellt die räumliche Dimension für die Phraseologieforschung ein zentrales Problem dar. Viele phraseologische Wendungen weisen Konstituenten auf, die nicht der Standardsprache, sondern dialektalen Varietäten zuzuordnen sind, wie z.B. bei der schon angesprochenen Grußformel *Guten Tag* bzw. *Grüß Gott* (vgl. Piirainen 2002a: 38).<sup>13</sup> L2-Lerner haben oft Schwierigkeiten bei der

---

<sup>13</sup> Zu regionalen Grußformeln s. Kapitel 3.3.1.

Kommunikation mit Muttersprachlern des Deutschen, die nicht die Standardsprache benutzen (vgl. Baßler/Spiekermann 2001: 205). Sogar die situativ korrekte Verwendung einer Formel kann in Deutschland auf Unverständnis stoßen. Deswegen sollte der Nichtmuttersprachler beim produktiven Gebrauch mancher Idiome berücksichtigen, wo er sich befindet, denn viele Phraseologismen sind nur in einigen Regionen Deutschlands bekannt.

Piirainen (2002b, 2003) weist in ihren Aufsätzen darauf hin, dass es den Lernenden an Bewusstsein für die Regionalität der Idiome fehle. Die L2-Lerner sollten mit einer Vielfalt an Variationen umgehen lernen, um in alltäglichen Situationen effektiv kommunizieren zu können. Das Erkennen und eventuell auch die Beherrschung der sozialen Bedeutung von sprachlichen Variationen gehören auch zur fremdsprachlichen Kompetenz.

Auch Neuland (2004) und Durell (2004) unterstreichen, dass die Thematisierung der Sprachvariation im Unterricht dazu beitragen kann, den Lernenden Sprachdifferenzbewusstsein zu vermitteln, denn die L2-Lerner möchten Deutsch lernen, wie es gesprochen wird, und nicht wie es gesprochen werden soll. Dafür kann man im Unterricht z.B. Medientexte oder Jugendliteratur einsetzen.

Das Phänomen der Arealität innerhalb der Phraseologie wurde kaum untersucht. Phraseologische Wörterbücher weisen große Defizite auf, weil sie zu wenige pragmatische Erklärungen enthalten. Die lexikographische Erfassung von Phraseologismen wird von Piirainen kritisch beurteilt (vgl. Piirainen 2001). Die unspezifische Kennzeichnung von formelhaften Ausdrücken im *Duden* als ‚landschaftlich‘, ‚süddeutsch‘, ‚norddeutsch‘, ‚berlinisch‘ erweist sich als unzulänglich. Einige in den Wörterbüchern aufgeführte Phraseologismen sind im gesamten Sprachraum unbekannt, es gibt aber auch solche, die an keiner Stelle lexikographisch erfasst sind. Die Gründe für die unterschiedlichen Markierungen liegen oft in der Variabilität und Heterogenität des sprachlichen Gegenstands, z.B. *sich eine Hintertür offen halten* – ‚sich eine Möglichkeit offen lassen, sich von etwas zurückziehen‘ hat nach dem *Wörterbuch der deutschen Idiomatik - Duden Redewendungen* die Markierung *ugs.*, dagegen ist sie in *Duden Deutsches Universalwörterbuch* nicht enthalten (vgl. Hartmann 2005: 119). Es mangelt also weiterhin an nichtstandardsprachlichen phraseologischen Wörterbüchern und Hinweisen zu ihrer effektiven Nutzung.

Die Redensarten eines Dialektes sollten sprachlich untersucht und möglichst vollständig dokumentiert werden, weil sie mit verschiedenen Elementen der Kultur verbunden sind. Sie sind nicht nur Brauchtum, Volksglaube oder Bestandteile der Alltagskultur wie Wohnung und Nahrung. Durch ihren ständigen Gebrauch überliefern sie auch kulturelle Phänomene und bleiben dadurch im Bewusstsein der Sprachgemeinschaft lebendig.<sup>14</sup>

### **3.4 Funktion fester Wendungen beim Grammatikerwerb**

#### **3.4.1 Zu grammatischen Konstruktionen fester Wendungen**

Unter vielen L2-Lernern gilt Grammatik nach wie vor als der Kern des Spracherwerbs und Sprachunterrichts. Infolgedessen wird ihr im Unterricht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei kommt es dazu, dass die Lerner und Lehrer, statt nach einer kontextualisierten und kommunikativen Verwendung der Grammatik zu suchen, grammatische Vorträge und anwendungsbezogene Drillübungen bevorzugen (vgl. Roche 2001: 128).

Die Beschäftigung mit der Phraseodidaktik führt auch dazu, dass über die Grenzen fester Wendungen zur Grammatik nachgedacht werden muss. Grammatik und Lexik werden im Unterricht oft getrennt behandelt, und feste Wendungen können weder dem einen noch dem anderen Bereich zugeordnet werden. „Das Sprachwissen besteht [...] nicht aus einem Set an Regeln, das auf ein lexikalisches Inventar angewendet wird, sondern vielmehr zum großen Teil aus fixierten Versatzstücken, die in bestimmten Kontexten vorkommen und nur teilweise frei mit Wortmaterial aufgefüllt werden können“ (Imo 2007: 23, im Rahmen der Construction Grammar).

Eine wichtige Gruppe fester Wendungen betrifft kommunikative Formeln. Unter formalen Gesichtspunkten stellen kommunikative Formeln eine ausgespro-

---

<sup>14</sup> Empfehlenswert ist z.B. das Lexikon eines niederdeutschen Dialekts von Elisabeth Piirainen (2000), in dem Redensarten der westmünsterländischen Mundart präsentiert werden.

chen heterogene Gruppe von phraseologischen Ausdrücken dar.<sup>15</sup> Kommunikative Formeln enthalten zwar eine feste Struktur, sie sind aber nicht unveränderlich. „Sie sind morphologisch-syntaktisch oder lexikalisch-semantisch veränderbar und können an die jeweiligen Äußerungen angepasst werden, ohne dass der Formel-Charakter in Mitleidenschaft gezogen wird“ (Stein 1995: 148). Gesprächsspezifische Formeln sind oft Bestandteil von komplexen Äußerungen, sie können auch verschiedenartige Verbindungen mit anderen lexikalischen Einheiten eingehen.<sup>16</sup> Die Veränderbarkeit variiert von Formel zu Formel. Da sie häufig im Sprachgebrauch auftreten, hat der Sprecher die Tendenz, sie zu verkürzen: „im Schweizerdeutschen sind Formen wie *glaub*, *denk*, *mein* (aus *glaube ich etc.*) gang und gäbe“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 42).

Viele kommunikative Formeln sind jedoch nicht lexikalisiert. So wünschenswert Lexikoneinträge über kommunikative Formeln für L2-Lerner wären, so schwierig gestaltet sich die Konzeption solcher Lexikoneinträge, weil oft weder die feste Form gegeben ist, noch eine sonst übliche Bedeutungsangabe in Frage kommt. Um den Stellenwert fester Wendungen in Kommunikationsabläufen zu veranschaulichen, bleibt nur der Umweg, die kommunikative Leistung an authentischen Materialien zu demonstrieren (vgl. Stein 1995: 148).<sup>17</sup>

### **3.4.2 Feste Wendungen als Brücke zwischen dem Grammatik- und Lexikerwerb**

Wenn man eine Zweitsprache beherrschen will, muss man nicht nur ihre Lexik, sondern auch ihre Grammatikregeln lernen. Eine Grammatikregel benennen zu können, scheint jedoch eine kategorial andere kognitive Fähigkeit zu sein als die Anwendung dieser Regel im spontanen Sprachgebrauch.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Stein (1995: 137ff.) führt als Beispiele unter anderem „*ich denke*“, „*ich würde sagen*“, „*ehrlich gesagt*“, „*wenn ich das richtig sehe*“ an. Zur formalen Analyse von geschäftsspezifischen Formeln s. auch Burger/Buhofer/Sialm (1982: 42).

<sup>16</sup> Zur Formelvarianten von geschäftsspezifischen Formeln s. Stein (1995: 142ff.).

<sup>17</sup> Hier eignen sich insbesondere Fotoromane, die als authentisches Lehrmaterial im Sprachunterricht verwendet werden und zum Erwerb fester Wendungen beitragen können, vgl. dazu Kapitel 4.3.

<sup>18</sup> Tschirner (2001) argumentiert, dass bewusstes grammatisches Wissen (Regelwissen) nicht-automatisierbar sei, sondern dem primären (mündlichen) Spracherwerb nur indirekt helfe, indem es vor allem über die Verlangsamung der Prozesse im schriftlichen Bereich dafür sorgt, dass grammatisch richtige Syntagmen gespeichert werden könnten, die die Entwicklung des lernersprachlichen Systems vorantreiben.

Die Diskrepanz zwischen Regelwissen und Regelaktivierung in der Kommunikation gehört zu einer der größten Herausforderungen des L2-Lerners.

Wie erwerben die Lerner die Grammatik in der Zweitsprache? Beim Grammatiklernen verfahren die L2-Lerner ähnlich wie beim Muttersprachenerwerb. Sie erschließen die Strukturen der L2 aus dem Input in einer bestimmten Reihenfolge und in einem individuell variierenden Rhythmus. Der Erwerb der Grammatik ist ein allmähliches Heranarbeiten an die Normen und Strukturen der L2, d.h. vereinfachte ‚Lernerregeln‘ werden mit der Zeit zunehmend ausdifferenziert (vgl. Diehl et al. 2002: 227ff.).

Hier zeigt sich ein weiterer Vorteil, der für die Relevanz und den Einsatz fester Wendungen im L2-Unterricht spricht, nämlich grammatische Konstruktionen, die in formelhaften Wortverbindungen zu erkennen sind.<sup>19</sup> Hierzu zählen u.a. Imperativformen, Modalverben mit Präpositionalphrasen, Nebensätze, Infinitivkonstruktionen, z.B.<sup>20</sup>

#### Imperativformen

*Stopp!*

*Hau bloß ab, du ewige Jungfrau.*

*Halt endlich mal den Ball flach - und die Klappe!*

*Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!*

#### Modalverben + Präpositionalphrasen

*Musst du eigentlich schon morgens auf Tussi machen?*

*Ich muss sowieso auf meine Linie achten.*

#### Nebensätze

*Wenn's sein muss.*

*Schön, dass du pünktlich bist!*

---

<sup>19</sup> Zu grammatischen Strukturen in festen Wendungen s. Kapitel 4.8

<sup>20</sup> Die oben genannten Beispiele stammen aus dem untersuchten Fotoroman (s. Anhang 1).

Wie die obigen Beispiele veranschaulichen, erweisen sich die in festen Wendungen enthaltenen grammatischen Konstruktionen als eng mit ihren Verwendungsweisen in den Kommunikationsabläufen verbunden. Sie können in zahlreichen unterschiedlichen Formen auftreten, werden häufig in formelhaften Verbindungen verwendet und liefern ein breites Spektrum an Konstruktionen für die Untersuchungen (vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998, Diehl et al. 2000).

Die situationsspezifische Festigkeit formelhafter Wortverbindungen kennzeichnet nicht nur einzelne Ausdrücke, sondern auch die gesamte Struktur und sprachliche Realisierung von Interaktionen, weil sich in der Sprachgemeinschaft für die Bewältigung bestimmter Aufgaben in der Kommunikation komplexe Muster etablieren, u.a. bei Eröffnungs-, Beendigungs- und Diskursphase eines Gesprächs, z.B.:

*Hallo!, Hey!, Hey Sisters!, Hi! Hi, da bin ich! Okay Leute!, Bis bald, Leute!, Bis dann., Bis die Tage!, Oh no!, Oh, die Kleine, Oh, Moment mal!, Kein Problem, Kein Thema, Na?, Na toll!, Na Sister?, Na, du Süße?, Na, du süße Maus?, Du hässliches Entlein!, Cool, oder?, Cool, ne oder?*<sup>21</sup>

Auf die Musterbildung ist schon Wong-Fillmore (1979) in ihrem Aufsatz *Individual Differences in Second Language Acquisition* eingegangen. In ihrer Studie in Kalifornien untersuchte sie den Zweitspracherwerb an fünf spanischsprachigen Migrantenkindern aus Mexiko beim Spielen mit englischsprachigen Kindern. Die Untersuchung ergab, dass alle Kinder anfangs die neue Sprache schrittweise imitieren und dabei formelhafte Äußerungen verwenden und später zerlegen, deren Bedeutung sie zunächst nur aus dem Verhalten ihrer englischsprachigen Spielpartner erschließen. Sie suchen dabei nach wiederkehrenden Elementen in bekannten Wortverbindungen, dann überlegen sie, wo lexikalische Schnittstellen sind und füllen sie mit variablen Teilen aus. Auf diese Weise erhalten sie syntaktische Muster, die mit verschiedenen Elementen gefüllt werden können. Diese Musterhaftigkeit erspart die Erzeugung neuer Sprachmittel, bringt kognitive Entlastung und Verhaltenssicherheit mit sich. So gesehen kann festen Wendungen im Sprachgebrauch und im Zweitsprachenun-

---

<sup>21</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.7, zum Erwerb fester Wendungen nach ihrer Realisierungsweise.

terricht eine sehr nützliche Funktion zukommen, was Wong-Fillmore folgendermaßen formuliert:

The point which has been missed so far is that the strategy of acquiring formulaic speech is central to the learning of language: Indeed, it is this step that puts the learner in a position to perform the analysis which is necessary for language learning. [...] the formulas the children learned and used constituted the linguistic material on which a large part of the analytical activities involved in language learning could be carried out. [...] Their function in the language learning process, then, is not only social, but cognitive too, since they provided the data on which the children were to perform their analytical activities in figuring out the structure of the language. (1979: 212)

Auch den Ausführungen von Gülich (1997: 165ff.) zufolge können diese Muster, die als Ganze gespeichert und abgerufen werden und an den offenen Stellen zu ergänzen sind, als Voraussetzung für das fließende Sprechen ohne auffällige Planungspausen und Verzögerungen angesehen werden.

Besondere Relevanz weist Aguado (2002) in ihrem Beitrag den formelhaften Wendungen zu. Der Vorteil der Verwendung fester Wendungen ist eindeutig: formelhafte Wortverbindungen haben eine produktionserleichternde Funktion, weil sie durch ihren hohen Grad an Automatisierung nur einen geringen Aufwand an kognitiver Energie erfordern „und dadurch kognitive Ressourcen freisetzen, die dann für andere mentale oder den Diskurs betreffende Aktivitäten genutzt werden können. Die Verwendung automatischer Sequenzen erlaubt also die kreative Sprachproduktion und trägt somit zum Spracherwerb bei“ (Aguado 2002: 40).

Formelhafte Wortverbindungen können entweder holistisch erworben und memorisiert werden, oder sie können mittels gelernter Regeln gebildet und anschließend als Ganze abgespeichert werden. Diese zwei Prozesse müssen sich gegenseitig nicht ausschließen, sie können gleichzeitig ablaufen. Grammatisch korrekte und pragmatisch angemessene Formeln dienen dem Zweitspracherwerb, weil sie helfen, sowohl die grammatische als auch die pragmatische und phraseologische Kompetenz zu verbessern. Die vom Lerner wahrgenommenen Ausdrücke werden ganzheitlich imitiert, memoriert und wieder reproduziert.

Die Segmentierung dieser Sequenzen zwecks Extraktion grammatischer Information durch den Lernenden ist für den langfristigen Erwerb zentral und ein wesentliches Merkmal produktiver Kompetenz. Wenn die L2-Lernenden erkennen, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Sequenzen aus kleineren Einheiten zusammengesetzt sind, sie diese entsprechend segmentieren, die zwischen den auf diese Weise gewonnenen Einheiten bestehenden Beziehungen erkennen und analysieren und die Einheiten schließlich produktiv in anderen Kontexten und Konstruktionen verwenden, findet ein direkter Einfluss formelhafter Sequenzen auf den Erwerb grammatischen Wissens statt. Die genannten Schritte (Segmentierung und Analyse) sind somit die Voraussetzung für die RE-Strukturierung des lernersprachlichen Systems. (Aguado 2002: 40)

Nach den Ausführungen von Aguado ist auch anzunehmen, dass beim Erwerb von festen Syntagmen verschiedene Erwerbsmechanismen gleichzeitig vonstatten gehen. Der erste wichtige Mechanismus ist die Imitation, die einen ganzheitlichen Erwerb zur Folge hat. Mittels Imitation können Lernende komplexe Äußerungen produzieren, die sich von anderen kreativ konstruierten Äußerungen unterscheiden. Formelhafte Ausdrücke und Imitation sind also eng miteinander verbunden. Der zweite bedeutende Mechanismus ist die Kreativität, die in einem arbeitsteiligen Verhältnis zur Formelhaftigkeit steht. Viele feste Syntagmen enthalten lexikalische Leerstellen, die mit variablen Elementen ausgefüllt werden können und damit produktiv sind. Solche syntaktischen Muster sind erwerbsgünstig, „weil ihnen – im Unterschied zu feststehenden, invariablen Formeln – über den Einzelfall hinausgehende, produktive Regeln zugrunde liegen, die vergleichsweise leicht zu extrahieren sind“ (2002: 42). Zum Schluss betont Aguado, dass die Vermittlung fester Wendungen eine absolute Notwendigkeit darstelle. Die Lerner haben den Wunsch, möglichst korrekt und formelhaft zu sprechen, was feste Wendungen diesbezüglich bieten, daher sollte ihnen im L2-Unterricht ein größerer Platz eingeräumt werden.

Auch plädieren Diehl et al. (2000) in ihrer Untersuchung *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* dafür, dass dem Erwerb von formelhaften Wendungen, die in der Sprachlehrforschung auch „Chunks“ genannt werden, unbedingt Rechnung getragen werden sollte, weil sie an sich schon grammatische Strukturen enthalten. Somit liefern die Chunks den Lernern „[...] Daten, die sie für ihre Hypothesen über die Regeln der L2 einsetzen können, sobald sie das hierfür er-

forderliche Sprachwissen erworben haben“ (2000: 341). Mit der Zeit greifen die Schüler auf gespeicherte sprachliche Fertigteile zurück, ohne deren Struktur durchschaut zu haben. Genauso positiv werden Chunks von Peltzer-Karpf/Zangl (1998) beurteilt. Ihre Untersuchungen zu den Frühphasen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs zeigen, dass die Verwendung von unanalytisierten memorisierten Syntagmen eine wichtige Voraussetzung für die allmähliche Dekodierung von sprachlichem Material darstellt.

Auf diese Strategie des lexikalischen Lernens hat auch Elsen (1999) im Erstspracherwerb hingewiesen. Sie verweist darauf, dass der Erwerb von Strukturen ein Ergebnis von aktiver Informationsverarbeitung sei. Es sei klar, dass beim Spracherwerb eine Regel nach der anderen synthetisch erworben werde. Es gebe aber auch den umgekehrten Weg, dass zunächst undurchschaute ganzheitliche Äußerungen nicht von einfachen zu immer komplexeren Konstruktionen gebildet, sondern schrittweise zerlegt würden. Elsen fügt hinzu, dass einen genauso entscheidenden Einfluss auf den Spracherwerbsprozess die sprachliche Umgebung und die Handlungssituationen hätten. Die Lerner kodierten die Informationen über Kommunikationssituation, Kontext und Intention des Sprechers. Wenn eine Wendung in einer bestimmten Situation Aufmerksamkeit auslöse, könne die Erinnerung daran den Erwerb dieser Wendung unterstützen. Auch Januschek (1986a) vertritt die Ansicht, dass neue Handlungsmuster sich nicht anders entwickelten, als wenn man sich in der bestimmten Situation auf die Verwendung vorhandener einlasse.

Trotz der weitgehend anerkannten Relevanz formelhafter Sprache für den L2-Erwerb ist jedoch festzustellen, dass dieses lexikalische Lernen bisher unterschätzt wurde.

Wie könnte man den Grammatikerwerb und Lexikerwerb fördern? Nach den in diesem Kapitel dargestellten Ausführungen liegt die Antwort auf diese Frage auf der Hand. Feste Wendungen erweisen sich hier als eine Brücke, mit Hilfe derer man den Grammatik- und Lexikerwerb miteinander verknüpfen kann. Sehr wichtig ist es, dass man die Grammatik und die Lexik in Form eines möglichst reichen und vielseitigen Kontakts mit authentischer Sprache vermittelt, dass man dem Lerner ein solches Material zur Verfügung stellt, aus dem er die Grammatikregeln erschließen kann und auf der Basis der sich entwickelnden

Regelkenntnis die zunächst ganzheitlich verwendeten Wendungen analysieren kann.

Die Grammatik sollte mit Hilfe der Prinzipien der Sprachaufmerksamkeit und des lexikalischen Lernens gelernt werden, d.h. durch Aktivitäten, die es Lernenden erlauben vorgefertigte und automatisierte Äußerungen zusammen mit ihrer situativen Einbettung zu speichern. Das kann man dadurch erreichen, dass man mit festen Ausdrucksmustern kommunikativ arbeitet.

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Förderung der Arbeit mit Fotoromanen als authentischen Materialien im L2-Unterricht von großer Bedeutung. Mit Hilfe von Fotoromanen wird nicht nur der sprachliche Ausdruck gespeichert, sondern es wird auch der Erwerb der Grammatik unterstützt. Der Einsatz des Fotoromans im Unterricht hat noch einen weiteren Vorteil, dass die Lerner Strategien lernen, die sie auch außerhalb des Unterrichts in ungesteuerten Kommunikationssituationen einsetzen können.

### **3.5 Didaktische Relevanz fester Wendungen**

Die besondere Komplexität fester Wendungen wie feste Wendungen im Diskurs, in Zeitschriften, Comics, in einzelnen Textsorten, areale Aspekte der Phraseologie, feste Wendungen im Sprachvergleich und in der Übersetzung sowie computerlinguistische Aspekte fester Wendungen spielen auch bei der Behandlung formelhafter Wortverbindungen im L2-Unterricht eine wichtige Rolle. Im Hinblick darauf wird in diesem Arbeitsabschnitt auf das Interesse der Didaktiker an festen Wendungen eingegangen und auf die Aspekte, die bei ihrer Vermittlung im L2-Unterricht von großer Relevanz sind.

Welche Bedeutung kommt festen Wendungen im Sprachunterricht zu und welche kulturell unterschiedlichen Erwartungen können damit verbunden sein? Welche Defizite lassen sich diesbezüglich in Lehrbüchern feststellen, welche Konsequenzen ergeben sich für die Vermittlung im L2-Unterricht? Mit Antworten auf diese Fragen beschäftigen sich die folgenden Abschnitte dieses Kapitels.

### 3.5.1 Verstehensvoraussetzungen für den Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht

Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass Sprachen eine Vielzahl von festen Wendungen aufweisen, die das Leben der Menschen prägen. Sie tauchen „im Strom der Rede auf, überraschen den Leser/Hörer, regen ihn zum deutenden Nachdenken an, ohne dass dieser Prozess immer zu einem eindeutigen Ergebnis kommt“ (Danielsson 2007: 12). Für Jesensek (2006a: 1) gehören feste Wendungen zum lexikalischen Inventar natürlicher Sprachen, sie sind Elemente der Langue und gestalten den Sprachgebrauch ausschlaggebend mit. Sie finden sich in der Alltagskommunikation, in der Presse, in Fachsprachen. Wie wichtig sie sind, sieht der Sprachbenutzer, wenn sie versagen. Im Sprachgebrauch fallen phraseologische Konstruktionen kaum auf, weil sie als etwas völlig Regelhaftes empfunden werden. Für den Laien treten feste Wendungen im Kontakt mit einer Fremdsprache zutage. Erst dann sieht er, dass es Wortverbindungen gibt, die er nicht Wort für Wort zusammensetzen muss, er kann auf sie als Ganzes zugreifen (vgl. Keil 1997: 2). Gut dosiert und richtig verwendet können Phraseologismen das *Salz in der Suppe* sein. Für den L2-Lerner sind sie aber oft „Stolpersteine“, weil die Einzelwörter innerhalb der Wendung ihre Bedeutung verloren haben und nicht leicht erschließbar sind (vgl. Wotjak/Richter 1997: 10).

Das Verstehen und die Verwendung phraseologischer Ausdrücke bereiten den Nichtmuttersprachlern erhebliche Schwierigkeiten.

Die Spielräume des Sprachverstehens gerade der Phraseologismen sind groß. Ihre Wahrnehmung und Beschreibung lassen sich zusammenführen mit kulturwissenschaftlich begründeten Auffassungen von der Individualität von Verstehensprozessen, ihrer Freiheit, ihrer Offenheit und ihrem Reichtum auf der einen Seite, aber auch der Oberflächlichkeit von Rezeptionsprozessen auf der anderen Seite – jenseits jener text- und intentionsbesessenen Perspektive, die Generationen von SchülerInnen und LehrerInnen das Leben schwer gemacht hat – ausgedrückt und gleichzeitig karikiert in der stereotypen Ausgangsfrage: *Und was hat der Autor uns sagen wollen?* (Häcki-Buhofer 2004: 144)

Im Hinblick darauf versucht Hallsteinsdóttir in ihren Aufsätzen (2000, 2001a, b, 2002, 2003) am Beispiel der Muttersprache Isländisch und der Muttersprache Englisch die Aspekte zu erfassen, die das Verstehen von Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch beeinflussen. Sie ist der Ansicht (2003: 365), dass das Verstehen sowohl unbekannter als auch bekannter fremdsprachlicher Phraseologismen möglich sei, wenn der Lerner über ein Minimum an Sprachwissen in der Fremdsprache verfüge. Eine bedeutende Rolle spielen hier: phraseologische Analogie, Geläufigkeit in der Muttersprache, der allgemeine Wortschatz, die individuelle Erfahrungswelt des Lerners und Informationen im jeweiligen Text (2002: 174). Ein wichtiger Faktor beim Zweitspracherwerb ist auch die Muttersprache, denn die muttersprachlichen Kenntnisse können in der Zweitsprache nutzbar gemacht werden.

Phraseologische Ausdrücke sind seit sehr frühen Phasen des muttersprachlichen Spracherwerbs im Gedächtnis eines Menschen verankert. Sie werden nicht erst in einer späten Entwicklungsstufe des Spracherwerbs verstanden und gelernt, sondern sie werden in jeder Entwicklungsphase erworben, schon im Kindergartenalter werden sie verstanden und gebraucht.<sup>22</sup> Infolgedessen konkretisiert die Rolle der Muttersprache die Wichtigkeit des phraseologischen Minimums beim Erwerb fester Wendungen im zweitsprachlichen Unterricht. Durch den muttersprachlichen Einfluss haben L2-Lerner andere Verstehensvoraussetzungen von phraseologischen Konstruktionen als Muttersprachler. Die Untersuchung von Baur/Ostermann (1999a) zum Gebrauch von Phraseologismen durch russischsprachige Aussiedler zeigt deutlich, dass der Erwerb und Ausbau fester Wendungen vor dem Hintergrund der Muttersprache stattfindet. Auch den Ausführungen von Häcki-Buhofer (2004: 145) zufolge erfolgt das Verstehen von Phraseologismen in der L2 mit Hilfe von verschiedenen Strategien, bei denen u.a. die muttersprachlichen Kenntnisse zu Hilfe genommen werden.

Hallsteinsdóttir (2001b: 300) weist in ihrer Studie darauf hin, dass die Muttersprache der isländischen und englischen Lerner von großer Relevanz sei und einen starken Einfluss auf das Verstehen fester Wendungen habe. Somit bestä-

---

<sup>22</sup> Auf den muttersprachlichen Erwerb von Phraseologismen bei Kindern und Jugendlichen gehen u.a. Buhofer (1980), Burger/Buhofer/Sialm (1982), Häcki-Buhofer (1997, 2007) und Danielsson (2007) genauer ein.

tigt sie, dass die muttersprachliche phraseologische Kompetenz auf die L2 übertragen wird und damit die Grundlage für das Verstehen fremdsprachlicher Phraseologismen bildet.

Die Übertragung der muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz auf Fremdsprachen bedeutet, dass Fremdsprachler über Strategien verfügen, die ihnen die Konstruktion einer phraseologischen Bedeutung bei nichtlexikalisierten muttersprachlichen und demzufolge auch bei unbekanntem fremdsprachlichen Phraseologismen ermöglichen. Auch wenn in der Muttersprache keine phraseologische Äquivalenz existiert, spielt die vorhandene muttersprachliche Sprachkompetenz eine Rolle beim Verstehen. (2001b: 300f.)

Diese Voraussetzung ist möglich angesichts der relativ hohen etymologischen Verwandtschaft der in Frage kommenden Sprachen. Als germanische Sprachen stehen das Englische und das Isländische dem Deutschen sehr nah und weisen eher geringe Distanz auf. Es dürfte an dieser Stelle von Interesse sein, welche Strategien beim Erwerb fester Wendungen angewendet werden und von welchen Faktoren der Lernerfolg abhängt, wenn L2-Lerner aus dem nicht-indoeuropäischen Sprachraum stammen bzw. die typologische Distanz zwischen dem Deutschen und der Muttersprache der Lernenden groß ist (vgl. dazu auch § 3.5.2: S. 65f.).

### **3.5.2 Probleme bei der Vermittlung fester Wendungen im L2-Unterricht**

Vor dem Hintergrund der Alltagskommunikation in der L1 und der L2 sind die vorgeprägten, mehr oder weniger abrufbar gespeicherten Wortverbindungen für den L2-Lerner von großer Bedeutung, deshalb sollten sie im L2-Unterricht intensiv behandelt werden.

Zur Rolle fester Wendungen im L2-Unterricht gibt es zwiespältige Einstellungen. Auf der einen Seite werden Phraseologismen als Randerscheinungen betrachtet, die in der Kommunikation keine wichtige Rolle spielen. Sie werden „sehr oft als eine Art Luxus und Schmuck der Sprache aufgefasst“ (Jenssenk 2006b: 60). Andererseits sind viele Praktiker der Phraseologie der Meinung,

dass eine Verständigung in der Zweitsprache ohne minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich sei, und feste Wendungen keine Randerscheinungen, sondern ein Grundbestandteil natürlicher Sprachen seien (vgl. Zöfgen/Henrici 1992: 5). Im L2-Unterricht werden feste Wendungen jedoch sporadisch und eher zufällig thematisiert. Während das Sprichwort schon immer Beachtung in der Sprachlehrforschung gefunden hat, konnten die anderen Wendungen bisher nicht das gleiche Interesse der Forschung auf sich ziehen (vgl. Daniels 1979, Kühn 1992, Jensensek 2006b, Ettinger 2007), und Phraseologismen sind doch nicht weniger notwendig als andere sprachliche Einheiten. Solche Überlegungen und Einsichten sind in der Zweitsprachdidaktik nicht neu. Wotjak/Richter (1997) schreiben, dass Phraseologie noch vor relativ kurzem ein Stiefkind der Sprachwissenschaft gewesen sei, und in jüngerer Zeit zunehmend aus ihrem Schattendasein herausgetreten sei. „Sie ist inzwischen kein *Buch mit sieben Siegeln* mehr, aber noch immer *ein weites Feld*, das zu beackern sich lohnt“ (1997: 7). Auch Peter Kühn (1992: 169f.) spricht in seinem Aufsatz vom „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“ der Sprachdidaktik. Der Satz hat an seiner Aktualität nichts verloren.

Trotz der Relevanz, die feste Wendungen in der gesprochenen und geschriebenen Sprache der Gegenwart haben, spielen sie in den Lehrwerken eine untergeordnete Rolle. In Lehrbüchern, Lehr- und Übungsmaterialien für Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verdanken Phraseologismen ihr Vorkommen nur dem Zufall. Es gibt keinen breiten Konsens über Auswahl von Phraseologismen im produktiven und rezeptiven Wortschatz, über phraseologisches Minimum oder Optimum und Methodik (vgl. Köster 2001: 149). In der bisherigen Didaktik ist die Phraseodidaktik häufig auf einen bestimmten Bereich eingeschränkt, nämlich auf Sprichwörter und sprichwörtliche bzw. bildliche Redensarten. Diese phraseologischen Ausdrücke vermitteln volkskundliches und kulturhistorisches Wissen. Dabei will man den Lernern die Lebensverhältnisse einer Sprachgesellschaft präsentieren, und die Beschränkung der Phraseodidaktik auf Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten wird dem heutigen Sprachgebrauch nicht gerecht (vgl. Kühn 1992: 176). Die Behandlung von Phraseologismen in den Deutschlehrwerken ist nach wie vor unzureichend und verbesserungsbedürftig, d.h. die Phraseodidaktik steckt nach wie vor in den Kinderschuhen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass feste Wendungen vor allem unter strukturellen Fragestellungen betrachtet werden. Die Funktion fester Wendungen als Sprachmittel zur Realisierung von Redeabsichten findet in einem kommunikativen Sprachcurriculum wenig Beachtung (vgl. Klein 1995). Auch dem Thema Höflichkeit wird wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Autoren der Lehrwerke beschränken sich auf einige situationstypische Wendungen. Viele Lehrwerke bieten zur Bewältigung von kommunikativen Aufgaben Routineformeln, z.B. Begrüßen, Verabschieden, sich Vorstellen. Sie thematisieren auch die Anredeform *du* und *Sie*, aber ohne genaue Erklärung darüber, wen man duzt und wen man siezt. Das Lernziel liegt eher in einer Informationsübermittlungskompetenz als in einer Gesprächskompetenz (vgl. Vorderwülbecke 2002: 36f.). So geht auch aus der Lehrwerkanalyse von Zendarowska-Korpus (2004) hervor, dass die Lehrbuchautoren auf eine systematische Präsentation der relevanten sprachlichen Mittel verzichten. Dem Lerner wird keine inhalts- und funktionsorientierte Zusammenstellung der in der Alltagskommunikation gebräuchlichen Phraseologismen angeboten, es fehlen auch funktionsorientierte Übungen und Erklärungen bezüglich des Wortschatzes. Die Autorin plädiert dafür, dass die Formelhaftigkeit der Sprache von Lehrwerkautoren, Lehrern und Lernern bewusster wahrgenommen werden sollte. Ebenso äußert sich Häcki-Buhofer:

Phraseologische Wortverbindungen erscheinen als die Schlagsahne der Sprachkompetenz. Das ist im europäischen Sprachenportfolio auch so gedacht. Die Phraseologie gehört aber nicht an den Schluss der sprachlichen Entwicklung als ‚Schlagsahne und Zuckerguss‘, auch nicht als Ausweis besonderer Kompetenz, sondern in den Alltagsgebrauch, in die Texte und Schulbücher aller Entwicklungsstufen. (2004: 161)

Dementsprechend sollte man der phraseologischen Redeweise eine angemessene didaktische Aufmerksamkeit schenken und sie aus ihrem „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“ wecken.

Phraseologische Konstruktionen bereiten dem L2-Lerner größere Schwierigkeiten als Wortverbindungen, die nach den produktiven syntaktischen und semantischen Regeln der L2 frei gebildet werden. Der L2-Lerner bildet ‚korrekte Sätze‘, aber nicht auf dieselbe Weise, wie ein Muttersprachler sie sagen

würde. Die ausländischen Lerner machen oft die Erfahrung, dass es nicht genügt, Sätze nach den erlernten Regeln zu produzieren. Viele Kommunikationsprobleme können zwar mittels frei gebildeter Ausdrücke gelöst werden. Wer sich aber für eine solche Lösung entscheidet, verhält sich kommunikativ abweichend, weil ihm die sprachliche Routine fehlt. Das kann dazu führen, dass er entweder ‚Muttersprachismen‘ produziert oder die Kommunikation misslingt (vgl. Coulmas 1985: 55).

Sprachliche Routinen sind von Land zu Land, von Sprache zu Sprache unterschiedlich und oft nur vor dem Hintergrund einer bestimmten Kultur zu verstehen (vgl. Lüger 1993: 4), z.B. *es ist zwanzig vor vier* anstatt *es ist in zwanzig Minuten vier*, wie es im Polnischen lautet *jest za dwadziescia czwarta*. Dementsprechend soll der kompetente Sprecher wissen, dass ein grammatisch korrektes Sprechen noch nicht eine gelungene Kommunikation bedeutet. „Nicht alle grammatisch korrekten Sätze sind im Sprachgebrauch akzeptabel, und umgekehrt reicht die Grammatik nicht aus, alle im Sprachgebrauch akzeptablen Äußerungen zu konstruieren“ (Coulmas 1985: 48). Der Lerner muss auch die üblichen Kontexte, Formen und Formeln lernen, denn der falsche Gebrauch von Routineformeln zeigt Fremdheit an und kann zu Missverständnissen führen. Um sich situationsgemäß zu verhalten, muss er von festen Ausdrucksmitteln Gebrauch machen, denn zum sprachlichen Handeln gehören auch vorgeformte Satzmuster. Sie entlasten die Sprecher, weil sie ihm als vorgeprägte Sequenzen zur Verfügung stehen und damit den Formulierungsprozess und die Kommunikation erleichtern. Die Gesprächspartner müssen sich bestimmte Formulierungen nicht ständig neu ausdenken. Für jeden, der eine L2 lernt, sind sie also von großer Bedeutung und praktischem Nutzen. Somit sollte man den Lernenden klarmachen, was feste Wendungen sind und welche Funktion sie haben. Die Voraussetzung für das Erlernen solcher Ausdrücke in einer L2 ist das Bewusstsein der Vorgeformtheit oder Formelhaftigkeit eines Ausdrucks (vgl. Gülich/Krafft 1992, 1998) und sollte von den Lernern bewusster wahrgenommen werden. Das Wissen über die Formelhaftigkeit der Sprache sollte schrittweise vermittelt werden, „so dass die Lerner durch besseres Übungsangebot und effektivere Memorisierungstechniken schneller von der Rezeption zu Produktion übergehen können“ (Zendarowska-Korpus 2004: 220).

Bei der Vermittlung von Sprache sind nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern auch die Regeln ihres situativen Gebrauchs und die kulturspezifischen Hintergründe von großer Relevanz. Wenn man die kulturspezifischen Hintergründe vernachlässigt, kann das genauso schwerwiegende Folgen haben wie Defizite im Bereich der sprachlichen Mittel (vgl. Lüger 1993: 27). Wenig erforscht sind Phraseogesten, bei denen ein kulturspezifisches nonverbales Verhalten mit der Verwendung fester Wendung einhergeht (vgl. Ettinger 2007: 903). Es werden hier sowohl sprachliche als auch außersprachliche Unterschiede wie Mimik, Gestik, Augenkontakt gemeint, die in jeder Kultur unterschiedlich sein können. Wer das nicht weiß, kann auf Missverständnisse stoßen. Selbst solch alltägliche Rituale wie jemanden begrüßen, sich bedanken, sich entschuldigen müssen nicht unbedingt in der gleichen Form wie in der Muttersprache ablaufen. L2-Lerner vergreifen sich oft in der Wahl der richtigen Formel, weil sie nicht wissen, welche Formeln bevorzugt gebraucht werden oder welche Stilebene der jeweiligen Wendung zuzuordnen ist. In der Kommunikation müssen sich die Sprecher für eine ritualisierte Formel entscheiden. Welche Form sie wählen, hat einen Einfluss auf ihre Beziehung. Der Muttersprachler, dem die sprachlichen Ausdrücke bekannt sind, wählt im Hinblick auf die Tageszeit und die soziale Beziehung zum Grußempfänger die richtige Form aus. Der L2-Lerner muss dagegen überlegen, wer wen grüßt, welche Grußform zu welcher Tageszeit und bei welcher Beziehung zum Grußempfänger zu verwenden ist, mit welchen sprachlichen Mitteln in der Zielsprache, unter welchen Bedingungen, in welchen Situationen begrüßt wird (vgl. Stein 1995: 110). Aus den verschiedenen Funktionen der Begrüßungsformeln können sich für Deutschlernende einige Probleme ergeben, wenn bestimmte rituelle Muster von der Ausgangskultur abweichen. Dazu kommt noch eine Besonderheit: die festen Ausdrücke haben oft ihre wörtliche Bedeutung verloren, z.B. die unter Jugendlichen gebräuchliche Abschiedsformel *mach's gut*, die gleichbedeutend mit *tchüss* oder *auf Wiedersehen* verwendet wird (vgl. Lüger 1993: 17). Bei der Kommunikation in einer Fremdsprache muss der Lernende wissen, welche Möglichkeiten ihm zur Verfügung stehen, „welche matakommunikativen Strategien er anwenden kann, um auf eventuelle Krisen zu reagieren, ihre Ursachen herauszufinden und unerwünschte Folgen zu vermeiden“ (Lüger 1992: 14). Um Misserfolge vorzubeugen, sollte man die Vermittlung der festen Wendungen

nicht als reines Sprachtraining betrachten. Dem Sprecher muss klar werden, wie man sich in einer gegebenen Situation dem Gesprächspartner gegenüber normalerweise verhält, welche Routinen man erwarten kann und wie er in diesem Rahmen seine Intentionen und Interessen zum Ausdruck bringen kann (vgl. Lüger 1993: 60).

Ein Sonderproblem stellt auch die Übersetzbarkeit von festen Wendungen dar.

Phraseologismen sind sowohl praktizierenden Übersetzern und Dolmetschern als auch theoretisierenden Translatologen seit langem als lästige bis unüberwindliche Stolpersteine beim Übergang vom Ausgangstext (AT) zum Zieltext (ZT) oder – neutraler ausgedrückt – als übersetzerische Herausforderung bekannt. (Zybatow 1998: 149)

Beim Übersetzen stoßen oft Nichtmuttersprachler auf Probleme, weil feste Wendungen von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind und sich meistens nicht Wort für Wort übersetzen lassen. Je nach verfügbaren Wissenskomponenten ergeben sich abweichende Interpretationen. Eine adäquate Übersetzung ist nur dann möglich, wenn bekannt ist, welchen Situationsbereich eine Routine abdecken soll. Eine Übersetzung, die den Routinecharakter nicht reproduziert, ist keine adäquate Übersetzung (vgl. Coulmas 1981: 82). Wenn der Nichtmuttersprachler eine formelhafte Wendung übersetzen möchte, muss er daher genau über die phraseologische Bedeutung Bescheid wissen, um unzutreffende und nichtadäquate Übersetzungen zwischen Ziel- und Ausgangssprache vermeiden zu können.

### **3.5.3 Zur didaktischen und methodischen Aufarbeitung fester Wendungen für den L2-Unterricht**

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie man feste Wendungen für die didaktische und methodische Nutzung im Sprachunterricht aufarbeiten könnte. Der Gebrauch von Phraseologismen in einer Fremd- und Zweitsprache beschäftigt schon seit langer Zeit nicht nur die Phraseologieforscher sondern auch L2-Didaktiker. Immer wieder werden die wichtigsten phraseologischen Aus-

drücke für den L2-Lerner zusammengestellt, systematisiert und mit entsprechenden muttersprachlichen Ausdrücken verglichen. „Daß [...] gerade das idiomatische Sprechen einer Fremdsprache erstrebenswertes Lernziel ist, wird allgemein anerkannt“ (Daniels 1985: 147). Die entscheidende Frage ist: Wie sollen feste Wendungen vermittelt werden?

Feste Wendungen sind komplexer als Wörter und freie Wortverbindungen, deshalb werden sie anders als sonstige sprachliche Elemente erworben. Am besten können sie als vorgeformte Einheiten gelernt werden, d.h. dass sie auch als Einheiten situativ gebunden gelernt werden können, bevor der Lerner in der Lage ist, die Routinen anhand von strukturellen Kenntnissen getrennt zu analysieren. Eine situativ eingebettete Interaktion ist für das Erlernen von Routineformeln (RF) und ihre Automatisierung eine Notwendigkeit und diese Interaktion ist durch kreativen und angemessenen variierten Sprachgebrauch möglich. Solche Wendungen sollen in Verbindung mit echter und simulierter Interaktion und nur situationsgebunden präsentiert werden (vgl. Wildner-Bassett 1986). Sie variieren

[...] willkürlich in ihrer Anwendung und kommunikativen Wirkung und sind stark situativ gebunden. Die Routinen können oft nicht weiter analysiert werden, wenn die situative Einbettung und die erzielte kommunikative Funktion/Wirkung nicht bekannt sind. Solche Routinen anwenden zu können heißt, nicht nur die Routinen oder ihre Bedeutung kennen. Wichtig ist auch die Kenntnis über die genauen Beziehungen des Situationsrahmens der Interaktion, genauso wie die kontextuelle Einbettung der Routinen in dem Rahmen, um eine gegebene RF angemessen anzuwenden. (Wildner-Bassett 1986: 187)

Auf diese Strategie hat auch Wong-Fillmore (1979) für den Zweitspracherwerb hingewiesen:

This strategy is extremely important since it allows the learner to use and become familiar with the language long before he knows anything about its structure, and before he can create any sentences in the language himself.

[...] it permitted the learners to continue participating in activities which provided contexts for the learning of new material. (1979: 211)

Die festen Sequenzen werden von den Lernern nicht getrennt analysiert, sondern als ganzheitliche Wendungen verwendet. Diese Strategie ist von großer Bedeutung, weil die Sprecher ihre Botschaften mitteilen können, ohne die syntaktischen Konstruktionen der L2 als Regel zu beherrschen. Dadurch werden die Lerner mit der Struktur der L2 vertraut, bevor sie irgendwelche Sätze oder Texte nach den grammatischen Regeln konstruieren können und das bedeutet, dass die Lerner an neuen sprachlichen Handlungen aktiv teilnehmen können. Über die Verwendung von sprachlichen Formeln, deren Bezug zu Handlungen schon herausgefunden wurde, beginnt die aktive Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten in der L2.

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung von festen Wendungen im L2-Unterricht verständlich. Sie sind ein großer Vorteil nicht nur für den Sprecher, sondern auch für den Hörer. Die Interagierenden müssen sich bestimmte Formulierungen nicht ständig neu ausdenken. Die sprachliche Gestaltung der Informationen wird einfacher und die Kommunikationspartner können sich auf den Zweck des Gesprächs konzentrieren.

In den letzten Jahrzehnten entstanden zunehmend Arbeiten, die sich mit der Behandlung fester Wendungen im L2-Unterricht beschäftigen und zur Belebung der phraseodidaktischen Diskussion geführt haben. Mit der Phraseodidaktik setzte sich u.a. Kühn auseinander und versuchte den Sprachunterricht aus dem „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“ zu wecken. Kühn (1992: 176ff.) hat für den Erwerb fester Wendungen im Deutschunterricht den phraseologischen Dreischritt entwickelt. Er betont, dass Phraseologismen in ihrem konkreten adressatenspezifischen und situativen Gebrauch erschlossen und bestimmt werden sollten. Die Lernenden müssten zuerst für die verschiedenen Typen von festen Wendungen sensibilisiert werden. Wenn ein Lerner einen Phraseologismus entdecke, könne er den nächsten Lernschritt machen, d.h. Bedeutung und Struktur des Phraseologismus ermitteln und entschlüsseln. Um die situationsspezifische Angemessenheit zu sichern, brauche er die Einbindung des Phraseologismus in nachvollziehbare situative Kontexte und Situationen. Der von Kühn entwickelte ‚phraseodidaktische Dreischritt‘ von ‚Entdecken-Verstehen-Verwenden‘ stellt eine konstruktive Methode dar, die die Stärkung der rezeptiven Kompetenz mit produktiven Aufgabenstellungen verknüpft. Lüger (1997) modifiziert den phraseodidaktischen Dreischritt noch um eine vierte

Phase, die „Festigungsphase“. Er skizziert auch einige Übungsvorschläge, die auf die Lernaspekte von Phraseologismen Bezug nehmen.

Den von Kühn vorgestellten phraseologischen Dreischritt für den L2-Unterricht exemplifiziert Köster (1998) anhand der Textsorte Horoskope. Wendungen (Gemeinplätze, Kollokationen, Funktionsverbgefüge, Sprichwörter und zahlreiche Phraseolexeme), die in den Horoskoptexten auffällig verwendet werden, sind generell bekannt. Anhand dieser kurzen und einfach strukturierten Texte lässt sich auch der authentische Gebrauch von festen Wendungen herausarbeiten. Ebenso betont Anisimova (2002), dass ein intensives Training für die aktive Beherrschung von festen Wendungen in konkreten Kommunikationssituationen wichtig sei. In ihrem Aufsatz bietet sie verschiedene Übungen für den DaF-Unterricht, um aktive und passive Beherrschung von Phraseologismen zu trainieren.

Das Verstehen fester Wendungen findet im Verborgenen statt, deshalb bedarf es spontaner Kommunikationssituationen, Inszenierungen, Assoziationen. Dazu eignen sich angemessene Gruppengespräche und Rollenspiele (vgl. Griebhaber 1987). Im Gegensatz zum traditionellen Sprachunterricht, in dem der Handlungsplan nicht der eigenen Motivation und Zielsetzung des Lerners entspricht, ermöglichen Rollenspiele situations- und kontextbezogenes Handeln und erlauben dem Lerner, vorgegebene Handlungsziele in einer weitgehend autonomen Planbildung anzugehen (vgl. Griebhaber 1987: 147).

Auf der Fortgeschrittenenstufe könnte man den Lernenden auch Projekte und Rechercheaufgaben zu den im Zielsprachenland geltenden Konventionen aufgeben, anhand von Textausschnitten aus Benimmbüchern, Ratgeber-Spalten von Zeitschriften, Berichten, Statistiken über interkulturelle Unterschiede, Diskussionen über Normen führen, interkulturelle Erfahrungen und Missverständnisse thematisieren (vgl. Vorderwülbecke 2002: 40).

Um in der L2 an der Kommunikation teilzunehmen, ist auch passive Kompetenz im Bereich der Sprichwörter notwendig. Sprichwörter sind in unterschiedlichen Texten zu finden: in Zeitungen, Comics, in der Werbung, in Schulbüchern. Baur/Chlosta (1996) gehen davon aus, dass realistische Verwendungsweisen von Sprichwörtern auch in Lehrwerken präsentiert werden sollten, damit sich der Lerner auf entsprechende Situationen vorbereiten kann und sie rezeptiv beherrscht. Hier stellt sich die Frage, wie solche vorgeprägten

Satzmuster eingeleitet und präsentiert werden sollten? Man könnte zum Beispiel wie im Deutschlehrwerk *Tangram 2B* das Sprichwort *Andere Länder, andere Sitten* als Einstieg zum Thema „Leben im Ausland“ machen (vgl. Dallapiazza/von Jan/Blüggel/Schümann 2000: 73). Eine andere Möglichkeit der Integration von Sprichwörtern wäre es, Schüler eine kleine Szene aufführen zu lassen, zu denen die Mitschüler ein entsprechendes Sprichwort als Titel suchen müssen (vgl. Stolze 1995: 342).

Für den Lehrer und Lerner einer Fremdsprache schlagen Baur/Chlosta (1996, 1997) eine Minima-Konzeption vor, das heißt, dass man sich auf die bekannten Sprichwörter einer Kultur beziehen soll. Sie unterstreichen, dass die didaktische Forderung nach der Auswahl geeigneter Texte und der Orientierung am tatsächlichen Sprichwortgebrauch im Unterricht stärker in den Vordergrund rücken müsse. In ihrem Aufsatz stellen sie (1996: 100) auch eine Liste von bekannten deutschen Sprichwörtern vor. Auch Stolze (1995) gibt einige Hinweise auf Beispiele, die in die unterrichtliche Praxis umgesetzt werden können.

Wenn im L2-Unterricht das Ziel verfolgt wird, die Lernenden auf die kommunikative Bewältigung von Alltagssituationen vorzubereiten, muss auch die Verbindung zwischen Phraseologie und Gestik berücksichtigt werden. Gestik und Phraseologie sollen nicht als getrennte, sondern als miteinander verbundene Teile einer kommunikativen Handlung untersucht und dargestellt werden. In Wörterbüchern wird normalerweise keine Information darüber gegeben, dass feste Wendungen gewöhnlich von Gesten begleitet werden, auch phraseologische Wörterbücher sind nicht präziser als Universalwörterbücher. Dagegen konzentrieren sich die Lehrbuchautoren weiterhin auf die Authentizität der Sprache und nicht auf das kommunikative Verhalten (vgl. Baur/Baur 2000). Einen weiteren großen Einfluss auf die Verstehensleistung der Phraseologismen hat der Kontext (vgl. Hallsteinsdóttir 2002). Es wird oft festgestellt, dass die Verwendung fester Wendungen völlig losgelöst vom Kontext geübt wird. Das Erkennen des Phraseologismus in Texten ist die Voraussetzung des Verstehens, denn feste Wendungen kommen im Sprachgebrauch nicht isoliert vor, sondern sind prinzipiell in den Text eingebettet, wohingegen eine isolierte Behandlung eine völlig künstliche und unnatürliche Situation herstellen würde. Auch einzelne Satzbeispiele im Wörterbuch erfüllen nicht ihre illustrative Funktion, die Phraseologismen werden oft zu einem vollständigen Satz aus-

formuliert, und die Bedeutung eines Phraseologismus, wie sie in einem Wörterbuch erklärt wird, kommt erst in einem konkreten Kontext voll zur Entfaltung (vgl. Hessky 1999). Somit ist es für den effektiven Erwerb fester Wendungen wichtig, dass sie in Kontexte eingebettet behandelt werden. Wenn der Kontext kurz ist, braucht man mehr Zeit, um Metaphern zu verstehen. Wenn er aber länger ist, d.h. aus mehreren Sätzen besteht, versteht man Idiome schnell wie wörtliche Ausdrücke. Der Nichtmuttersprachler ist sehr motiviert, wenn er in einer relativ frühen Lernphase in der Lage ist, phraseologische Ausdrücke in Kontexten zu verstehen (vgl. Hessky 1992a). Durch entsprechende situativgebundene Übungen und Aufgaben werden nicht nur die Struktur, sondern auch die Bedeutung und Verwendung fester Wendungen im Kontext erlernt. Dann sind die Lernenden imstande, Routineformeln nicht nur zu erkennen und zu verstehen, sondern sie auch zu verwenden (vgl. Zendarowska 2004: 107). Situationsgebundene feste Wendungen bieten auch einen guten Ansatz, weil sich an ihnen deutlich zeigt, dass die grammatische Kompetenz nicht ausreicht, um in einer Sprache erfolgreich zu kommunizieren. Sie muss durch Phraseologie und Sprachgebrauchskonventionen ergänzt werden (vgl. Coulmas 1985: 55).

Auch dem Faktor Muttersprache sollte man didaktisch nachgehen und sprachvergleichende phraseologische Lernmaterialien entwickeln und erstellen. Die ausgewählten Bereiche der jeweiligen muttersprachlichen Phraseologie sollten der entsprechenden fremdsprachlichen Phraseologie gegenübergestellt werden. Dadurch wird der L2-Lerner auf Übereinstimmungen und Unterschiede aufmerksam gemacht und hat immer die Möglichkeit, auf die muttersprachliche Phraseologie zurückzugreifen (vgl. Jesensek 2006a).

#### **3.5.4 Erwerb von Höflichkeitsformeln im L2-Unterricht**

Wenn die Lerner verstehen sollen, welche Handlungen sich mit bestimmten sprachlichen Mitteln in der Zielsprache in einer gegebenen Situation vollziehen lassen, welche Höflichkeitsformel zu welcher Tageszeit und bei welcher Beziehung zum Grußempfänger zu verwenden ist, dann bietet sich das Thema der Höflichkeit im kommunikativ-interkulturellen L2-Unterricht prominent an.

Wie lernt man Höflichkeit im L2-Unterricht? In erster Linie sollten die gebräuchlichsten Höflichkeitsformeln eingeführt werden (Begrüßungs- und Abschiedsphase, Bitten, Danken, etc.), mit dem Zuwachs der Diskurskompetenz sollten auch weitere Formen und Varianten von Höflichkeit präsentiert werden. Zur Verbesserung des Lernangebots schlägt Vorderwülbecke (2002: 42) ein dreistufiges Progressionsmodell vor, das sowohl für den Unterricht im Inland als auch im Ausland vorgesehen ist.

#### Stufe 1

- Eigen- und Fremdvorstellung
- Anredeformen
- Kontaktaufnahme und Kontaktbeendigung
- Bitten, Aufforderungen, Entschuldigungen, Danksagungen, Reaktionen auf Komplimente
- Einübung intonatorischer Regelmäßigkeiten

#### Stufe 2

- Erweiterung und individuelle Ausformungsmöglichkeiten der in Stufe 1 erworbenen Höflichkeitsformeln
- Weitere Formen von Indirektheit und Abtönung
- Bezeichnung von Dritten in unterschiedlichen Anredemodus-Konstellationen
- Thematisierung von Intonation und Stimmfärbung als Mittel konventioneller Höflichkeit, z.B. anhand von Hör- und Nachsprechübungen, Rollenspielen
- Beziehungsgestaltende sprachliche Elemente in Gesprächen, z.B. Interjektionen

#### Stufe 3

- Individuelle Variationen von Abschwächung durch Indirektheit
- Stärker „gesichtsbedrohende“ Handlungen wie Verneinen, Ablehnen, Widersprechen, Ärger ausdrücken
- Ausbau von Intonation und Stimmfärbung als Mittel individueller Höflichkeit, z.B. anhand von Texten mit hohem dialogischen Anteil, wie Märchen, Fabeln, Fotoromane
- Formen von Höflichkeit in formelleren Situationen

- Zusammenfassung und Reflexion: beziehungsgestaltende Elemente in Gesprächen
- Reden, Lesen, Diskutieren über Höflichkeit: Auseinandersetzung mit intra- und interkulturellen Höflichkeitsproblemen anhand unterschiedlicher Themen und Textsorten

Die Höflichkeitsformeln werden im In- und im Ausland jeweils anders präsentiert. Zudem muss man auch die Zielgruppe und Lernstufe berücksichtigen, ob es sich um Erwachsene oder Jugendliche, um Anfänger oder Fortgeschrittene handelt. Im Zielsprachenland wird man variabel verfahren, bestimmte Elemente aus späteren Stufen können schon während des Grundstufenprogramms vorgezogen werden, wenn etwa ein Lerner schon früher auf ein Problem aus der Stufe 2 oder 3 gestoßen ist. Im Ausland sollten Bereiche bearbeitet werden, die für die Fremdsprachenlerner relevant sind. Die Beherrschung der Höflichkeitsformeln erlaubt es dem Lerner angemessen zu kommunizieren, was die Formeln zu einem wichtigen Lehrinhalt des L2-Unterrichts macht.

### **3.5.5 Aspekte der Auswahl didaktisch relevanter Wendungen für den L2-Unterricht**

Wenn man Phraseologismen als Lernstoff im L2-Unterricht betrachtet, muss auf allen Lernstufen zwischen dem aktiven und dem passiven Bereich des Wortschatzes unterschieden werden. Mit der Frage der aktiven und passiven Beherrschung der Phraseologismen befasst sich Hessky. Sie unterscheidet zwischen Übungen mit rezeptionsbezogener Funktion, und Übungen mit produktionsbezogener Funktion. Je mehr Wortschatz der Lerner passiv beherrscht, desto mehr wird er auch aktiv beherrschen. Für den produktiven Bereich sind totale interlinguale Äquivalente den partiellen Äquivalenten vorzuziehen, weil sie geringere Lernschwierigkeiten bereiten und keine Interferenzgefahr darstellen. Im Bereich des passiven Wortschatzes und in Kontexten lassen sie sich relativ leicht dekodieren. Aufgrund muttersprachlicher Transfermöglichkeiten kommt es zu keiner Blockierung des Verstehensprozesses. Eine größere Aufmerksamkeit sollte man dagegen den Wendungen mit Null-Äquivalenz schenken, d.h. ohne lexikalisierte Entsprechung in der Muttersprache des Lerners.

Solche Ausdrücke können sowohl im Verstehensprozess als auch beim Übersetzen in die Muttersprache mit keinen lexikalisierten Ausdrucksmitteln in Beziehung gesetzt werden (vgl. Hessky 1992a).

Somit ist eine systematische Förderung des passiven und aktiven Bereiches der phraseologischen Kompetenz beim Spracherwerb notwendig, um einigen deklarierten Zielen der Phrasendidaktik gerecht zu werden, insbesondere im handlungsorientierten L2-Unterricht.

Beim Erwerb fester Wendungen im Sprachunterricht sind außerdem funktionale Äquivalenzbeziehungen von zentraler Bedeutung (vgl. Dobrovolskij 1999, Jesensek 2006a). Aus der Perspektive der Sprachverwendung braucht der Lerner vor allem die Phraseologismen, die von den Muttersprachlern am meisten gebraucht werden, denn nur so kann er sich an der realen Kommunikation beteiligen. Ein funktionales L2-Äquivalent einer L1-Einheit ist ein solches, das in den gleichen kommunikativen Situationen gebraucht werden kann, in denen die L1-Einheit gebraucht wird. Wenn sich in der L2-Sprache eine Wendung findet, die mit der L1-Wendung strukturell und lexikalisch übereinstimmt, jedoch weniger geläufig ist, sind L1-Wendung und L2-Wendung keine funktionalen Äquivalente. Dementsprechend ist es wichtig, in phraseologischen Lernmaterialien keine 1:1 Äquivalenzen zwischen den Sprachen anzustreben, sondern 1:mehr-Äquivalentbeziehungen offen zu legen. Das deckt sich damit, dass die muttersprachliche phraseologische Kompetenz positive Auswirkungen auf das L2-Lernen haben kann. Dabei ist die Hinwendung zu authentischen Kontexten erforderlich, nicht nur um die Äquivalenz-Annahmen zu verifizieren, sondern auch um den Phraseologismengebrauch zu exemplifizieren, denn ohne entsprechende Beispiele und Belege ist es kaum möglich, dem L2-Lerner die Besonderheiten einer realen Verwendung fester Wendungen zu vermitteln.

### **3.5.6 Lehr- und Lernmittel für den L2-Unterricht**

Die Besonderheiten einer Sprache kommen erst durch den Vergleich mit anderen Sprachen zum Vorschein. Im Zusammenhang mit der konfrontativen Linguistik hat sich auch eine konfrontative Phraseologie entwickelt. Gegenstand der konfrontativen Phraseologie sind vergleichende Untersuchungen der phra-

seologischen Systeme von zwei oder mehr Sprachen und die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Ergebnisse derartiger Untersuchungen sind praktisch verwertbar für die Translation und die Lexikographie, und geben wichtige Aufschlüsse für die Fremdsprachenvermittlung (vgl. Wotjak 1992b).<sup>23</sup>

Als wichtige Orientierungshilfe dient auch das einsprachige Wörterbuch *Duden 11 Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (2002). Allen voran ist das große *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* (1991) von Lutz Röhrich zu nennen. Beide Lexika enthalten einen großen phraseologischen Sprachschatz und sind sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Benutzer eine unerschöpfliche Fundgrube. Die Vermittlung von festen Wendungen kann aber nicht nur den Wörterbüchern überlassen werden. Erst entsprechend aufbereitete Materialien und systematische Entwicklung der phraseologischen Kompetenz können zum angestrebten Ziel führen, dass auch ein Nichtmuttersprachler mit den Phraseologismen richtig umgehen kann (vgl. Hessky 1999: 240).

Handwerker/Madlener (2009) haben einen Prototypen entwickelt, die elektronische Lernumgebung der Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der als ein Zusatzinstrument im Unterricht einzusetzen ist. Die beiliegende DVD enthält neben den Chunk-Angeboten in Videos, Fotosequenzen und Animationen interaktive Aufgaben und Übungen sowie verschiedene Wissensressourcen: Lexikoneinträge, Konstruktionsangaben, grammatische Erklärungen sowie Hintergrundtexte zu den Lerngegenständen. Vorrangiges Ziel des Prototypen ist die Nutzung der in den Chunks enthaltenen grammatischen Informationen. Im Zentrum stehen Konstruktionen mit dem Partizip I und dem Partizip II, die durch Vorgefertigtes in großer Menge exemplifiziert, erklärt und geübt werden.

Die geeigneten Routineformeln zu verschiedenen Situationen sind daneben in der *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Baldegger 1993) zu finden, Ballmer und Brennenstuhl (1986) haben die Struktur des deutschen Verbwortschatzes untersucht und nach Bedeutungsgruppen umfangreiche Redemittel listen geordnet. Obendrein gibt es Lehr- und Übungsmaterialien, die feste

---

<sup>23</sup> In Bezug auf den Aspekt der kontrastiven Phraseologie haben u.a. Hessky (1988), Wotjak (1992a), Korhonen (1992b, 1993), Földes (1996), Gréciano/Rothkegel (1997), Toledo (2004) eine ausführliche Übersicht vorgelegt.

Wendungen systematisch didaktisieren und als Zusatzmaterial für den kommunikationsorientierten Sprachunterricht vorgesehen sind (vgl. z.B. Kühn 1992, Lüger 1997, Wotjak/Richter 1997, Anisimova 2002, Zendarowska-Korpus 2004). Für ihre Aneignung stehen dem Lerner mehrere Mittel zur Verfügung: diverse Printmedien, Audio- und Videoaufnahmen. Auch die reiche Auswahl an authentischen Textsorten, die Überschaubarkeit in Präsentation, die direkte Integration der Lernstrategien in die verschiedenen Aktivitäten werden begrüßt.

Für den L2-Unterricht kommt festen Wendungen eine besondere Bedeutung zu. Sie können auch für den Grammatik-, Landeskunde- und Wortschatzunterricht verwendet werden. Ihre Didaktisierung bedarf ständiger Ergänzungen und Erklärungen ihrer polyfunktionalen Leistung (vgl. Zendarowska-Korpus 2004: 220).

Seitens der Sprachdidaktik wird nicht nur die Beherrschung eines phraseologischen Minimums, sondern die eines phraseologischen Optimums offen angestrebt (vgl. Hessky 1992a: 167, Palm 1995: XI). Die Ausgangsbasis für die Behandlung von Phraseologismen in einem modernen L2-Unterricht sollen empirische Untersuchungen bilden. Untersuchungen zur Frequenz, pragmalinguistische und funktionalstilistische Untersuchungen helfen bei der richtigen Auswahl des relevanten Materials im kommunikativ orientierten Unterricht. Kontrastive Untersuchungen helfen zu verstehen, was unter lernpsychologischen Aspekten schwer oder leichter anzueignen ist und wo man mit einem muttersprachlichen Transfer rechnen muss (vgl. Hessky 1997: 257f.), wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen sind.

### **3.5.7 Zusammenfassung**

Die dargestellten Ausführungen haben gezeigt, dass es keinen breiten Konsens über Auswahl von Phraseologismen im produktiven und rezeptiven Wortschatz, über phraseologisches Minimum oder Optimum und Methodik gibt. Die bisherige Phraseodidaktik ist häufig auf Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten eingeschränkt, dagegen ist die Behandlung der anderen Arten von Phraseologismen in den Deutschlehrwerken immer noch unzureichend und

verbesserungsbedürftig. Obwohl das Problem des „phraseodidaktischen Dornröschenschlafs“ (Kühn 1987) nicht mehr derart aktuell ist wie seinerzeit, so ist nach wie vor festzustellen, dass feste Wortverbindungen recht schematisch vermittelt werden. Daneben gilt es zu betonen, dass sich feste Wortverbindungen im Hinblick auf ihr Verständnis und ihre Verwendung anders verhalten als einzelne Lexeme und somit die auf Einzellexemen basierenden didaktischen Maßnahmen nicht einfach übertragen werden können.

Im Kapitel 3 wurde bereits mehrmals angedeutet, dass die unterrichtliche Behandlung von Phraseologismen nicht allein in einer abgeschlossenen Sequenz erfolgen muss. Für den effektiven Erwerb fester Wendungen ist es wichtig, dass sie in Verbindung mit echter und simulierter Interaktion gelernt und situationsgebunden, in umfassenden Kontexten präsentiert werden. In erster Linie sollten sie passiv beherrscht werden, mit Hilfe von Rollenspielen und modernen Medien lassen sich Kontexte finden, die auch eine aktive Wiederverwendung von festen Wendungen ermöglichen. Genauso muss die Verbindung zwischen Phraseologie und Gestik im L2-Unterricht berücksichtigt werden.

Einen starken Einfluss auf das Verstehen fester Wendungen hat die Muttersprache der Lerner, die die Grundlage für das Verstehen zweitsprachlicher Phraseologismen bildet. Im Hinblick darauf sollten die ausgewählten Bereiche der jeweiligen muttersprachlichen Phraseologie der entsprechenden fremdsprachlichen Phraseologie gegenübergestellt werden.

Bei der Komplexität des Themenschwerpunktes und der Verschiedenartigkeit der phraseodidaktischen Ansätze (feste Wendungen im Diskurs, in Zeitschriften, in einzelnen Textsorten, areale Aspekte der Phraseologie, feste Wendungen im Sprachvergleich und in der Übersetzung, computerlinguistische sowie korpuslinguistische Aspekte) scheinen sich die Sprachdidaktiker aber in einem Punkt einig zu sein, nämlich in der Überzeugung, dass phraseologische Redeweisen für die interkulturelle Kommunikation unverzichtbar sind; somit verdienen sie ungeteilte Aufmerksamkeit, und ihre Behandlung im L2-Unterricht sollte nicht dem Zufall überlassen werden.

### **3.6 Feste Wendungen und Fotoroman im handlungsorientierten L2-Unterricht**

Der moderne Sprachunterricht umfasst sprachliche und nichtsprachliche Alltagssituationen. Situationen, die das Leben schreibt, weil Sprache nicht nur ein intellektuelles Phänomen ist. Sprache ist Ausdruck und Darstellung von Gefühlen, Gedanken und Emotionen. Und die Menschen, denen wir täglich begegnen, sind keine gesichtslosen Lehrbuchfiguren, sondern sie sind geschäftig, irritiert, erregt, erfreut, übermütig oder neugierig. Menschen, die nicht nur denken und kommunizieren, sondern auch fühlen und handeln. Wo bleiben dann der Körper und seine Gefühle im Unterricht?

In dem dritten Kapitel dieser Arbeit wurde mehrmals betont, dass feste Wendungen eine bedeutende Rolle für das gesprochene Deutsch spielen, besonders wichtig für die Dialogführung sind kommunikative Formeln. Bei der Vermittlung im L2-Unterricht finden sie jedoch wenig Beachtung. Aber auch Elemente der face-to-face-Kommunikation werden im L2-Unterricht nicht berücksichtigt. Die Ursache dafür liegt darin, dass die meisten Lehrwerke keine authentischen, sondern sprachdidaktisch stilisierte Dialogtexte einsetzen, die eher schriftsprachlich sind. Der Unterricht ist themen- und formgebunden, im Vordergrund steht die grammatisch-lexikalische Korrektheit der Äußerung, die authentische face-to-face-Kommunikation bleibt dagegen im Hintergrund (vgl. Schatte 1993). Den Lernenden fehlen sprachliche und außersprachliche Mittel der L2, die ihnen ermöglichen, natürlich zu agieren.

Das traditionelle Lernen hat keinen direkten Bezug zur Realität. Der Unterricht findet in der Schule statt, und die Wirklichkeit wird selbst bei großen Bemühungen seitens Didaktiker und Lehrbuchautoren nur gefiltert hereingelassen. Sogar das beste kommunikativ aufgebaute Lehrbuch lässt die Wirklichkeit außen. Somit ist die Erarbeitung geeigneter Sprachmaterialien, die auf authentischen Alltagsdialogen basieren, von großer Bedeutung (vgl. Huth 1993).

Seit einiger Zeit ist im Sprachunterricht ein steigendes Interesse an Jugendsprache und Szenesprache festzustellen. An die Stelle des traditionellen Unterrichtsgesprächs tritt die Inszenierung von Lernprozessen und von Sprache. Das Lernen durch Bühne lässt Freiräume zu und verlässt die Schemata des normalen Unterrichts (vgl. Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung

und Bildung 2003). Die Relevanz der Inszenierung im Sprachunterricht betont Schewe (1993) in seinem Aufsatz:

In the foreign-language class, the presentation itself becomes a galvanic motivation to practise language. Not pre-set knowledge that is injected or 'instilled' from outside (e.g. from a textbook or a speech by the teacher), but rather a 'sensuously experienced dramatic configuration', worked on and produced by the learners as a result of a shared creative process, becomes the primary material of the language class. To optimise this process, discussion and evaluation of process and product should take place as far as possible in the target language. (1993: 313)

Das Erlernen der Sprache im interkulturellen Kontext erlaubt den Lernenden, ihre eigene soziale und kulturelle Identität zu entwickeln und ermöglicht die Ausbildung von Werten wie Toleranz und Respekt für andere.

Das Ziel des L2-Unterrichts ist auch die Vermittlung von Fertigkeiten, die Stärkung selbständiger Lernformen und die Entwicklung der Persönlichkeit. Die Vermittlung von Grammatik, Wortschatz und Aussprache ist den kommunikativen Zielen untergeordnet. Die Zielsprache soll möglichst umfassend im Unterricht benutzt werden. Es wird empfohlen, dass das Lehrmaterial möglichst authentisch ist und die Interessen der Lernenden berücksichtigt. Die Lehrkräfte sollten die Schüler dazu befähigen, selbständig zu arbeiten. Im Bereich des interkulturellen Lernens werden die Lehrer aufgefordert, aktive schülerzentrierte Methoden anzuwenden und von realen Situationen und schülergeeigneten Themen auszugehen. Der moderne Sprachunterricht ist lerner- und produktorientiert. Er kann nur in neuen Unterrichtsformen effektiv umgesetzt werden, weil nur so die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse von Lernenden berücksichtigt werden können (vgl. Niedersächsisches ... 2001).

Im Hinblick auf die Zielgruppe der jugendlichen Lerner und die Inszenierung von Sprache bilden Fotoromane aus diversen Jugendzeitschriften ein lernerauthentisches Unterrichtsmaterial.<sup>24</sup> Die Vielfalt von spannenden Themen der Fotoromane findet großen Anklang unter Jugendlichen. In der Regel handelt sich hier um melodramatische Liebesgeschichten, in denen sich die Welt der jungen Leser niederschlägt. Auch der Wortschatz der Fotoromansprache kann zum

---

<sup>24</sup> Genauer dazu s. Kapitel 4.2, 4.3.

Gegenstand im L2-Unterricht gemacht werden, denn die Sprache des Fotoromans ist auf eine Zielgruppe, nämlich auf die Jugendlichen zugeschnitten. Die Fotoromanautoren bieten eine große Palette von festen Wendungen, die in erster Linie kommunikative Funktion haben. Mit Hilfe von Interjektionen werden spontane Emotionen der Alltagskommunikation ausgedrückt: Überraschung, Begeisterung, Freude, Wut, Enttäuschung. Auch Anglizismen sind für den jugendspezifischen Sprachgebrauch charakteristisch. Um Aufmerksamkeit bei den jungen Lesern zu erzeugen und zu erhalten, werden überdies Gliederungspartikeln, Rückversicherungsfragen und Modalpartikeln eingesetzt.

Feste Wendungen werden in Fotoromandialogen zu einem zentralen Stilmittel, mit denen die Autoren Jugendliche mittels Sprache charakterisieren. Dadurch wird die Sprache der Fotoromane lexikalisch, semantisch und syntaktisch vielfältiger und lebendiger. Eine weitere Funktion von phraseologischen Wortverbindungen und besonders ihrer Variationen besteht in der Emotionalisierung von Einzelaussagen und Texten, was sich vor allem in den Fotoromanen der Zeitschrift *Bravo* feststellen lässt. Durch feste Wendungen wirken bestimmte Aussagen interesse- und lesestimulierend auf die Leser (vgl. Reger 1980: 148). Wendungen mit Emotionalisierungsfunktion sind für die Jugendzeitschriften sehr charakteristisch. Journalisten verwenden die massiv affektvollen Wendungen meist mit Absicht, weil sie neugierig machen und zum Lesen anregen. In dem vorgeformten Sprachgut erkennen sich die jugendlichen Leser. Zugleich sind feste Wendungen hilfreich, Einstellungen zu bekunden und unterschiedene Urteile zu äußern (vgl. Henne 1986: 115f.). Durch ihre kommunikativen Funktionen werden sie im kreativen Sprachgebrauch, z.B. in Literatur, Journalismus, Fernsehen, Werbekampagnen, Handbüchern, politischer Satire gern eingesetzt. Auch Kinder- und Jugendbücher enthalten eine breite Palette von phraseologischen Ausdrücken (vgl. Burger 1997: 233). Die Bedeutungsbreite von Phraseologismen kann nach Bedarf entfaltet werden.

Auf die Charakteristik fester Wendungen im Fotoroman und die Rolle der Fotogesichten im handlungsorientierten Sprachunterricht wird im vierten Kapitel genauer eingegangen.

## **4      UNTERSUCHUNG ZUM ERWERB FESTER WENDUNGEN ANHAND VON FOTOROMANEN**

### **4.1   Erkenntnisinteresse**

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung besteht darin, die im dritten Kapitel dargestellten Ausführungen zur Relevanz fester Wortverbindungen im L2-Unterricht, zu ihren Funktionen bei der Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz und beim Grammatikerwerb so weiterzuentwickeln, dass die Rolle fester Wendungen als Brücke zwischen dem Lexik- und dem Grammatikerwerb und ihre Funktionalität deutlich wird. Das Erkenntnisinteresse ergibt sich also aus den Grenzen, an die der Versuch einer handlungsorientierten didaktischen Vorgehensweise beim derzeitigen Stand der Forschung stößt. Der entscheidende Ansatzpunkt liegt darin, einen Einblick in die Verarbeitungsprozesse beim Erwerb fester Wendungen zu gewinnen. Hier stellen sich die Fragen, wie feste Wendungen in der Zweitsprache Deutsch erworben und verarbeitet werden, welche Schwierigkeiten Deutschlernende beim Erlernen formelhafter Wortverbindungen haben und welche Strategien sie anwenden können, um auf eventuelle Krisen zu reagieren und unerwünschte Folgen zu vermeiden.

Im L2-Unterricht finden funktionale Merkmale authentischer Alltagskommunikation in Rollenspielen wenig Beachtung. Dem Lerner wird keine inhalts- und funktionsorientierte Systematisierung der gebräuchlichen Wendungen angeboten, es fehlen auch funktionsorientierte Übungen und Erklärungen bezüglich des Wortschatzes (vgl. § 3.5.2). Aus der mangelnden Aufmerksamkeit, die routinisierten Äußerungen im Zweitsprachunterricht zuteil wird, entwickelte sich die didaktisch-methodische Idee, zum Erlernen formelhafter Ausdrücke authentische Texte zu verwenden. In diesem Zusammenhang wurde auch die nächste Forschungsfrage gestellt, inwieweit Fotoromane als authentisches Lehrmaterial zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz beitragen können. Bisher gibt es keine Untersuchungen, die dieses Phänomen aufgreifen.

Aus diesem Forschungsdefizit heraus wird in der empirischen Untersuchung der Versuch unternommen, die Lücke zwischen dem schulischen Unterricht und der Wirklichkeit zu überbrücken.

Da Fotoromane Bezug auf aktuelle Themen und universelle Interessen von Jugendlichen nehmen, und zahlreiche Routineformeln in den dialogischen Texten vorkommen, wurde für die Untersuchung des Erwerbs fester Wendungen im L2-Unterricht der Fotoroman *Model-Träume* aus der Jugendzeitschrift *Bravo* (Nr.13, 22.03.2006, Seiten 54-59) ausgewählt,<sup>25</sup> die im deutschen Sprachraum allgemein bekannt ist. Hier spielt die Verbindung zum wirklichen Leben eine wichtige Rolle.

Die Untersuchung beginnt mit einer kurzen Charakteristik der Zeitschrift *Bravo* und mit den theoretischen Ausführungen zur Rolle und zum Einsatz von Fotoromanen im handlungsorientierten L2-Unterricht. Zuerst wird auf die Rolle der Zeitschrift *Bravo* und ihren Stellenwert für Jugendliche (§ 4.2) eingegangen, danach wird der Fotoroman als lernauthentisches Material präsentiert (§ 4.3). Im darauf folgenden Arbeitsschritt (§ 4.4) wird auf die Relevanz und die Gründe für die methodisch-didaktische Verankerung des Fotoromans im L2-Unterricht eingegangen. Der nächste Abschnitt (§ 4.5) schildert die Datenerhebung und die Arbeitsschritte bei der Untersuchung, auf der die im vierten Kapitel dargelegten interpretativen Analysen beruhen. Im Anschluss daran folgt die Gliederung fester Wendungen im untersuchten Fotoroman, die unter dem Gesichtspunkt ihrer kommunikativen Funktion betrachtet werden (§ 4.6). Die Charakteristik kommunikativer Funktionen soll zeigen, dass es sich bei formelhaften Ausdrücken um ein vielseitiges und sehr wichtiges kommunikatives Werkzeug handelt, mit dem sich viele kommunikative Aufgaben in der Alltagsinteraktion bewerkstelligen lassen. Aufschlussreiche Beispiele belegen, wie sich feste Wendungen zur Bewältigung von alltäglichen Situationen einsetzen lassen.

Nach der Systematisierung und Charakteristik fester Wendungen im untersuchten Fotoroman werden anschließend die Klassifizierung und die Analyse fester Wendungen in Sprachaufnahmen (§ 4.7 und § 4.8) präsentiert.

Hier wird die Verfahrensweise, die beim Erwerb von routinisierten Äußerungen vonstatten geht, erfasst, die daraus entwickelten Strategien werden heraus-

---

<sup>25</sup> S. Anhang 1.

gearbeitet, die das Verstehen und den Erwerb fester sprachlicher Bausteine in der Zweitsprache Deutsch beeinflussen.

Danach folgt ein exemplarischer Einblick in die Transkriptionsausschnitte (§ 4.9), die veranschaulichen, dass die Arbeitsform mit Fotoromanen das kognitive und affektive Lernen miteinander verknüpfen und dadurch auch zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz beitragen kann. Abschließend werden Unterrichtsvorschläge zum Einsatz von Fotoromanen im L2-Unterricht präsentiert (§ 5).

## **4.2 Die Zeitschrift *Bravo* und ihr Stellenwert für Jugendliche**

Wichtige Faktoren für die Formung von Jugendkulturen und Jugendsprache sind Medien (Höflich 2002: 189). Die Welt der jungen Menschen ist durch Computer, Internet, Handys, Jugendzeitschriften, Comics, Fernsehen und Radio geprägt, die einen enormen Einfluss auf den jugendkulturellen Lebensstil und die Jugendsprache haben. „Das Medienwissen ist vielfältig, heterogen und den Jugendlichen laufend so präsent, dass sie es jederzeit abrufen und in die Kommunikation einbringen können“ (Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 208). Sie integrieren ständig Fremdwörter und neue Sprüche in ihre Umgangssprache, geben den schon bekannten Begriffen neue Bedeutungen oder erfinden neue Worte. Mit sorgfältig platzierten Normabweichungen signalisieren Jugendliche subkulturelle Gruppenidentität, bauen sich eine eigene Weltordnung auf und grenzen sich gleichzeitig von der Erwachsenenwelt ab. „Ohne die Frage nach der Henne oder dem Ei beantworten zu können – eines ist sicher: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Medienwelt und der Jugendsprache“ (Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 34).

Ein typisches Jugendmedium sind Jugendzeitschriften. In einer Zeit, in der Internet und Fernsehsendungen für Jugendliche eine bedeutende Rolle spielen, haben populäre Jugendzeitschriften nach wie vor ihren festen Platz (vgl. Bley: 2004). Welchen Einfluss haben Jugendzeitschriften auf das Leben der Jugendlichen und die Jugendsprache? Die Jugendpresse gestaltet die Freizeit der Jugendlichen, greift aktuelle Trends auf und passt sich dem aktuellen Zeitgeist

an. Sehr wichtige Themen der Jugendzeitschriften sind Ratschläge und Lebenshilfe, wo ein Expertenteam sich um die Lösung von Problemen der Jugendlichen bemüht. Jugendmagazine können noch weitere Funktionen erfüllen, sie können zum Experimentieren, Beobachten, verantwortungsbewussten Handeln, zu einer Stellungnahme, zu Kritik und Meinungsbildung anregen.

Eine breite Zustimmung bei den jungen Lesern findet die Zeitschrift *Bravo*. Ihr Debüt hatte *Bravo* 1956 und entwickelte sich von einer ursprünglichen Film- und Fernsehzeitschrift zum auflagenstärksten Teenagerblatt in ganz Europa. Die Zeitschrift entspricht für einen gewissen Lebensabschnitt den Gefühlen der Jugendlichen. Die Kernzielgruppe sind dem Redaktionskonzept zufolge die 12-16-jährigen. Die Themenpalette von *Bravo* ist sehr breit. Zum festen Bestandteil des Heftes gehören: Kino-, Fernseh-, Konzert- und CD-Tips, Rätsel, Witze und Psychotests. In der Zeitschrift *Bravo* wird über die Stars aus der Musik-, Fernseh- und Filmszene berichtet. In mehrseitigen skandalösen Enthüllungsgeschichten, intimen Interviews und Kurznachrichten aus dem Showbusiness wird man über das Privatleben der Stars und Promis auf dem Laufenden gehalten. Die Leser werden durch Mitmachaktionen und fortlaufende Serien, wie etwa die Foto-Love-Story, stärker an die *Bravo* gebunden. Die Themen der Fotogeschieden gehören in den Bereich der Identitätsfindung und finden großen Anklang unter Jugendlichen. Beim Quiz können Jugendliche z.B. unterschiedliche Sachpreise oder einen Traumtreff mit einem Star gewinnen. Der Kontakt der Redaktion zu den Lesern geht sogar so weit, dass nicht nur Briefe beantwortet werden, sondern auch Schicksalsstorys der jungen Leser einen Platz in der Zeitschrift finden. Die *Bravo* trägt auch zur sexuellen Aufklärung der Jugendlichen bei.<sup>26</sup>

Jugendzeitschriften können auch zum Unterrichtsgegenstand im Zweitsprachunterricht gemacht werden. Fotoromane bieten ein offenes Spektrum an Themen,<sup>27</sup> die meist aktueller und spannender als Schulbücher aufbereitet sind. In der Jugendpresse spiegeln sich die gesellschaftlichen Entwicklungen wider, die der Jugendwelt entsprechen. Die Beschäftigung mit den Jugendmagazinen kann Pädagogen einen Zugang zu der Welt der Jugendlichen eröffnen: zu den Fragen, Interessen und Problemen, die Jugendliche wirklich haben (vgl. Not-

---

<sup>26</sup> Eine genaue Beschreibung und Analyse von *Bravo* leisten Nothelle (1994) und Wehrli (2002) in ihren Untersuchungen.

<sup>27</sup> S. Kapitel 4.3.3.

helle 1994: 279f.). Die Lehrer müssen aber die interkulturelle Dimension, das heißt andere Werte und Normen in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen, im Unterricht berücksichtigen. Für ausländische Lerner stellen bestimmte Themen Tabus dar, z.B. Körperlichkeit, Kusszenen, oder allgemein freizügige Berichterstattung von Themen, die es in anderen Ländern nicht gibt. Deshalb sind das Material und die im Unterricht vermittelten Normen pädagogisch an die Zielgruppe anzupassen.

### **4.3 Der Fotoroman als authentisches Material im L2-Unterricht**

Als Basis für die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung dient ein Fotoroman der Zeitschrift *Bravo*, die als eine der marktführenden Jugendzeitschriften gilt. Fotogeschichten haben in *Bravo* wie auch in anderen Zeitschriften einen festen Platz, jede Ausgabe enthält einen Fotoroman.

Mit Blick auf die Zielgruppe der jungen Lerner bildet der Fotoroman ein lernauthentisches Unterrichtsmaterial. Schüler der verschiedenen Altersstufen lesen Fotoromane in den diversen Jugendzeitschriften. Da die Handlungen in den Storys stereotypen Mustern folgen, sprechen sie das Interesse der Jugendlichen an. Hinzu kommen auch die vielfältigen Besonderheiten dieser Textsorte, z.B. Grüße, Anreden, flotte Redensarten, stereotype Floskeln, Lautwörter, Partikeln und Anglizismen. Inzwischen kann man sehen, wie Fotogeschichten Eingang in Printmedien, Werbekampagnen, politische Satiren finden. Dieses authentische Material wird im L2-Unterricht meistens als Beispiel von Jugendliteratur analysiert.

Der Fotoroman hat eine Anlehnung an den Comic (vgl. Grünwald 2000, Quinquis 2004) als gezeichnete Bildergeschichte. Am Beispiel des Comics entstanden Fotoromane in den vierziger Jahren in Italien und entwickelten sich auch in anderen Ländern zu einem Massenphänomen (vgl. Wischmann 1976).

Im Gegensatz zum Comic gibt es wenig grundlegende Literatur zur Theorie des Einsatzes des Fotoromans im L2-Unterricht. Im Rahmen des europäischen Programms Sokrates-Lingua 2 haben Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen aus Deutschland (Niedersachsen), Dänemark, Finnland, Irland, Polen

und Portugal ein dreijähriges Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Konzepten und Materialien für die Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften durchgeführt. Den innovativen Schwerpunkt des Projekts bildet die Inszenierung von Sprache, wobei die kulturelle Vielfalt der von den Ländern eingebrachten Materialien und Konzepte zur interkulturellen Erziehung beiträgt. Das Ziel dieses Projekts ist, die Fachqualifikation der Lehrkräfte für Deutsch und Englisch zu verbessern und sie zur Veränderung ihrer Unterrichtspraxis zu motivieren und zu befähigen. Die Projektkonzeption wird von allen beteiligten Lehrerfortbildungsinstitutionen arbeitsteilig didaktisch-methodisch umgesetzt, wobei die Materialien und die damit verbundenen Vermittlungsstrategien von länderübergreifenden Arbeitsgruppen entwickelt werden. In entsprechenden nationalen Workshops und Seminaren werden Lehrkräfte durch Beispiele zur Inszenierung im Sprachunterricht und zum Einsatz elektronischer Medien qualifiziert. In Anknüpfung an das Projekt (vgl. Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung 2001, 2003) werden die theoretischen Ausführungen zum Einsatz von Fotoromanen im L2-Unterricht in den Kapiteln 4.3 und 4.4 präsentiert.

#### **4.3.1 Merkmale des Fotoromans**

Was ist ein Fotoroman?<sup>28</sup> Der Begriff Fotoroman steht als Synonym für Fotogeschichte, Bildergeschichte, Photostory, Photo Soap. Fotogeschichte kombiniert die wesentlichen Elemente Bild und Text (Sprechblasen, Denkblasen und kurz kommentierende Kästen unter den Fotos), die zusammen eine Geschichte ergeben. Die einzelnen Bildsequenzen sind nur in der Wechselwirkung von Bild und Text verständlich. Diese Erzählform kann man mit einem Film vergleichen: wie im Film ist das Bild im Fotoroman Handlungsträger in einem narrativen Kontext. Der Sinnzusammenhang der Fotos wird durch knappe Dialoge und innere Monologe ergänzt. Das Foto ist nicht autonom, sondern lebt vom Kontext mit anderen Fotos. Es verlangt vom Leser keine Interpretation als

---

<sup>28</sup> Es gibt wenig Literatur zum Fotoroman. Die in dieser Arbeit dargestellten Ausführungen zum Fotoroman basieren vor allem auf einem Projekt, das im Rahmen des europäischen Programms Sokrates-Lingua 2 durchgeführt wurde (s. dazu Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung 2001, 2003) und zum Teil auf der Fotoromananalyse von Schimming (2002).

Einzelphoto, was die schnelle Lesbarkeit der Fotogeschichte begünstigt. Der Fotoroman thematisiert in idealer Weise den Zusammenhang zwischen Wort- und Körpersprache. Beim Lesen wird jedem klar, wann das Bild, d.h. der Körperausdruck, zur Sprache passt oder nicht. Die oft im Zweitsprachunterricht übergangene Bedeutung von Körpersprache und anderen nichtsprachlichen Kommunikationsformen wird hier deutlich. Die Bildsprache wird in der Regel ohne Text nicht verstanden. Der Text übernimmt die Aufgabe, den Ablauf der Handlung in seiner Kontinuität herzustellen. Die Sprache erfüllt das visuell Dargestellte mit Bedeutung, interpretiert und kommentiert. Es wird hier zwischen auditiven und narrativen Elementen unterschieden. Die auditiven Sprachelemente sind die Sprechblasentexte oder innere Gedanken. Die narrativen Elemente übernimmt der Zwischentext. Er trägt zur Kontinuität des Handlungsablaufs bei, überbrückt Zeiträume, stellt logische Zusammenhänge her und kommentiert emotionale Zustände. Das Verhältnis von Bild und Text im Fotoroman wird deutlich, wenn man versucht, einen abgeschlossenen Fotoroman in einer Sprache zu lesen, die man nicht versteht.

#### **4.3.2 Aufbau des Fotoromans**

Es gibt Grundregeln für die Gestaltung einer Fotogeschichte. Sie ist eine Kombination von Einzelbildern, Zwischentexten, Sprech- und Denkblasen. Die Story bekommt eine Erzählstruktur.

Ein Fotoroman umfasst in der Regel 50 bis 75 Fotos auf 5 bis 7 Seiten. Die Größe und Form der einzelnen Bilder ist verschieden, wobei die Leserichtung von links nach rechts geht.<sup>29</sup> Es gibt kleine und große, rechteckige und runde Fotos. Jedes neue Bild wird nummeriert und entspricht einer neuen Szene. Je länger ein Gespräch verläuft, desto mehr Bilder werden benötigt.

Typische Elemente eines Fotoromans sind Sprech- und Denkblasen, die in die Bilder einmontiert werden. Die Blase ist ein Zeichen für den ausströmenden Atem der Person, die gleichzeitig Träger des gesprochenen Textes ist. Der Ausdruck der Gesichter zeigt den Inhalt der Szene. Die Sprechblasen haben eine rechteckige, und Denkblasen eine ovale Form. Den Blasen wird auch die

---

<sup>29</sup> Dies gilt zumindest für alle europäischen Alphabetsprachen.

Abfolge der Leserichtung zugeschrieben: die obere linke hat den Vorrang vor der unteren rechten. Die Blasen zeigen dabei die Aufeinanderfolge der Antworten. Der erste Sprecher befindet sich links auf dem Foto, der zweite rechts. Die kommentierenden Texte werden als eckiges Textfeld eingefügt.

### **4.3.3 Themenbereiche im Fotoroman**

Grundlage des Fotoromans ist eine zu inszenierende Geschichte. Der Zielgruppenorientierung entsprechend muss die spezifische Sprache inhaltlich und formal durchdacht und ausgewählt werden. In Fotoromanen spiegelt sich jugendliche Wirklichkeit wider. Hier werden Themen, die das Interesse der Jugendlichen ansprechen und sie persönlich berühren, behandelt. Oft handelt es sich um das Erwachsenwerden und damit verbundene Erfahrungen und Probleme, z.B. die erste Liebe, Freundschaft und Intrige. Es wird das Wirkliche mit Unwirklichem vermischt und am Ende der Geschichte eine Pointe herausgearbeitet.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Themen der Fotoromane gleichermaßen Mädchen und Jungen interessieren, oder ob sie eher von Mädchen gelesen werden. Zu diesem Zweck wäre es lohnenswert, eine Untersuchung durchzuführen.

Folgende Themenbereiche kommen in Fotoromanen vor:

- Jugend: Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen, zum anderen Geschlecht, zu Autoritäten, Freundschaft
- Liebe: Gefühle, Intrigen, Sex, Partnerschaft
- Mode: Kleidung, Schmuck, Make-up, Schönheit
- Gesundheit: Diät, Fitness, Essen und Trinken, Krankheit
- Gefahren und Probleme: Gewalt, Drogen, Geld, Verbote
- Vorurteile: Personen und Verhalten, andere Länder und Gemeinschaften
- Freizeit und Spaß: Musik, Kino, Theater, Disco, Party, Sport, Streiche, Fernsehen, Radio, Zeitschriften, Einkäufe
- Werbung
- Computer und Informationstechnologie

- Gleichberechtigung: Rollenvorstellungen

Medien, Musik, Unterhaltung, Liebe, Schönheit, Stars, Freizeit und Sport sind Themenbereiche, die wichtige Bezugspunkte für Lebensstile Jugendlicher darstellen. Auch Mode ist ein zentrales Thema im Leben der Jugendlichen, besonders für Mädchen, was sich auch in vielen anderen Jugendzeitschriften zeigt, z.B. *Bravo Girl*, *Mädchen*, *Brigitte Young Miss*. Durch die Einbeziehung von Mode, Make-up und Requisiten stellt der Fotoroman praxis- und realitätsnahe Handlungen. Es geht hier um die sozialen Funktionen der Mode, gesellschaftliche Zwänge, Schönheitsideale und Werbung. Unter didaktischem Gesichtspunkt kann eine Fotogeschichte z.B. mit dem Thema *Mode* als Einstieg in die Wortschatzarbeit zum Thema *Mode* dienen.

#### **4.3.4 Figuren und Beziehungen im Fotoroman**

Zu den inhaltlichen Zeichen der Fotos gehört die Visualisierung der handelnden Figuren und der Örtlichkeit: die Kleidung, die Architektur, die Requisiten und die Landschaften. Auch Charakteristika der Kommunikationsbeteiligten, nämlich das Aussehen, das Alter, das Geschlecht der Partner, die Hierarchie der Partner (gleiche, ungleiche Relation), die soziale Herkunft und der psychische Zustand (Laune, Charakter) werden wahrgenommen. Diese Inhalte entsprechen den gängigen Konventionen der Jugendwelt und sind für die Leser leicht verständliche Botschaften.

Folgende Personen treten in Fotoromanen in der Regel auf: Freunde und Clique, Liebespaare, Traumjunge und Traummädchen, Eltern, Lehrer.

Folgende Orte: zu Hause, Straße, Café, Fotostudio, Schule, Diskothek, Kino, Theater, Laden u.ä.

#### **4.3.5 Handlungen am Beispiel des Fotoromans**

*Model-Träume* (Bravo Nr. 13, 22.03.2006, Seiten 54-59)

- Frühstück zu Hause
- Einkaufsbummel
- Treffen in der Fußgängerzone mit einem Fotografen
- Kontaktaufnahme
- Fotoaufnahme auf der Straße
- Einladung zum Shooting
- Gespräche zu Hause mit Mutter und Schwester über das Shooting
- Probeaufnahmen im Fotostudio
- Telefongespräch
- Training zu Hause vor dem Shooting
- Shooting

#### **4.3.6 Die Verwendung sprachlicher Mittel im Fotoroman**

Kann man die Sprache, die in Fotoromanen verwendet wird, als Alltagssprache bezeichnen? Die Sprache der Fotoromane ist ein Teil der gesprochenen Sprache, ist aber nicht wirklich Alltagssprache.

Im Zuge dieser Untersuchung wurden die Fotoromane in verschiedenen Ausgaben der Zeitschrift *Bravo* analysiert. Daraus wurde deutlich, dass die Sprache der Fotoromane systematisch zielgruppenorientiert ist. Viele der in den Fotoromanen vorkommenden Ausdrücke werden in der gesprochenen Alltagssprache nicht verwendet, umgekehrt, treten bestimmte Ausdrücke, die im Alltag verwendet werden, in den Fotoromanen nicht auf. Dies lässt sich am Beispiel der Begrüßungs- und Abschiedsformeln zeigen. Wenn man Fotoromane genauer analysiert, stößt man auf das Problem, des Vorkommens bzw. Nichtvorkommens von Begrüßungsformeln. Ein Blick auf die Fotoromantexte zeigt, dass in den Situationen des Auftritts und Abgangs nicht immer konsequent begrüßt wird, auch entschuldigt und bedankt man sich relativ selten. Immer wieder treten Figuren auf, man erwartet aber nicht, dass jedes Mal begrüßt wird. In der alltäglichen Kommunikation wäre das Nichtvorkommen von Begrüßungs-

formeln auffällig, dagegen fällt es in den Fotoromandialogen in der Regel nicht auf.

Hier zeigt sich das Problem „der Künstlichkeit der Sprache“ der konstruierten Fotoromane sowie die unklare Beziehung von Jugendsprache und Alltagssprache.

Wie kann man dieses Phänomen der nicht authentischen Sprache erklären? Bei der mündlichen Kommunikation werden nicht nur visuelle, sondern auch akustische Signale gesendet, weil mündliche Kommunikation aus verbalen, nonverbalen (Gestik, Mimik) und paraverbalen Elementen (Intonation, Tonhöhe, Lautstärke) besteht. Die Wahrnehmung des Fotoromans erfolgt nur über einen Kanal: die Augen. Deshalb müssen zur Imitation der gesprochenen Sprache in Fotoromanen alle drei Ebenen der gesprochenen Sprache visuell wiedergegeben werden. Im Film gibt es Ton und Musik, im Fotoroman müssen die Verfasser oft übertreiben und andere Mittel einsetzen oder auslassen.

Um Aufmerksamkeit bei den jungen Lesern zu erzeugen, verwenden die Fotoromanautoren spezifische jugendsprachliche Mittel. Fraglich ist nur, inwieweit in den Fotoromanen authentische Jugendsprache geschrieben wird. Androutsopoulos (1997: 12) schreibt, dass der Medienwortschatz zwar nicht als Ganzes jugendspezifisch sei, aber viele jugendspezifische Innovationen enthalte.<sup>30</sup>

Um den Mangel der nonverbalen und paraverbalen Elemente zu überbrücken und die mündliche Kommunikation wiederzugeben, werden die Sprechhandlungen in großer Anzahl mit Interjektionen, Partikeln, kommunikativen Formeln, Anglizismen geschmückt, die die Aufmerksamkeit der jungen Leser auf sich ziehen. Zur Deutung dieser Signale muss es auch „einen gemeinsamen Hintergrund des Erlebens, des Wertens, der persönlichen und kulturellen Sozialisation geben“ (Heinemann 1998: 151). Genauso wird der spezifische Jugendton durch Satzbruch, Satzverkürzung, graphostilistische Mittel z.B. *Du hast ES* gekennzeichnet. Durch den Einsatz dieser Mittel im Fotoroman versuchen die Autoren, die Jugendsprache künstlich nachzuahmen und somit ihrer Zielgruppe soziale Authentizität zu verleihen.

Die Verfasser sind auf die geschriebene Sprache angewiesen, weil es sonst schwierig wäre, die Fotoromansprache ohne Schriftsprache darzustellen. Die

---

<sup>30</sup> Zur Jugendsprache vgl. Kapitel 4.3.7.

Schrift gibt den Akteuren die Sprache. Die Sprache in Monolog- und Dialogtexten ist nächstsprachlich gekennzeichnet, d.h. Elemente des situativen und soziokulturellen Kontexts, räumliche und zeitliche Situierung des Geschehens, Sprecherwechsel, Themafixierung, Spontaneität und Beteiligung müssen weitestgehend versprachlicht werden.<sup>31</sup> Die Schrift kann aber nicht immer die Entsprechungen zwischen Lauten und Buchstaben Eins-zu-Eins wiedergeben, weil gesprochene Laute wegen der Koartikulation nicht eindeutig in Einzellaute segmentierbar sind. Schwitalla (2006: 24) schreibt: „Es fällt uns sehr schwer, Gesprochenes nicht durch die Brille der Schrift zu sehen; dadurch übersehen wir ihre [gemeint ist die Sprache; Anmerkung der Verfasserin] Spezifik“. Auch Schlobinski/Kohl/Ludewigt (1993: 35) verweisen darauf, dass den fotografierten Jugendlichen ein gesprochenes Schriftdeutsch in den Mund gelegt wird. Das erinnert an den Stummfilm, in dem versucht wird, mit gestischen Übertreibungen die Stummheit zu überspielen.

#### **4.3.7 Jugendsprachliche Merkmale im Fotoroman**

Das Thema Jugendsprache ist Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft und erfreut sich großer Beliebtheit unter Linguisten (Januschek 1986a, Henne 1986, Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993, Androutsopoulos 1998a, Neuland 2003, 2008, Spreckels 2006). Sie erforschen das Sprachverhalten Jugendlicher unter dem Motto: Jugend und ihre Sprache, Jugendliche als Sprachexperten, Redensarten und Sprüche der Jugendsprache: Was besagen sie wirklich? Spricht die Jugend eine andere Sprache? Wie definiert man Jugend und Jugendsprache, welche sprachlichen Merkmale können der jugendlichen Sprachgestaltung zugeschrieben werden und wie spiegeln sie sich in den Medien wider? Mit der Beantwortung dieser Fragen wird sich der erste Teil dieses Kapitels befassen.

Jugend wird als eine Übergangsphase definiert, die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt (vgl. Januschek 1989: 125), als eine soziokulturell bestimmte Lebensphase, in der das Individuum die Voraussetzung für selbständi-

---

<sup>31</sup> Hierzu ausführlicher Koch/Oesterreicher (1985).

ges Handeln gewinnt, als Subkultur, in der ein eigenständiger Lebensstil entwickelt wird (vgl. Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 37).

In dieser Altersphase wird auch ein individueller Sprachstil mit jugendspezifischen Merkmalen entwickelt, der sich vom Sprachgebrauch anderer Altersgruppen sowie von der Standardvarietät der jeweiligen Einzelsprache unterscheidet und der sozialen Identifikation innerhalb der verschiedenen soziokulturellen Lebensstile von Jugendlichen dient (vgl. Androutsopoulos 1998b, Neuland/Heinemann 1997). Augenstein bezeichnet den strukturellen Charakter von Jugendsprache als ein Sprechstil, „als ein hybrides Marker-Gebilde mit supplementären, meist lexikalischen Markern“ (1998b: 173), die den spezifischen Kommunikationsbedürfnissen Jugendlicher entsprechen. Henne (1986) nennt den Sprechstil „sprachlichen Jugendton“. In ähnlicher Weise fasst Elsen die jugendliche Sprachgestaltung als

[...] eine heterogene, altersabhängige Erscheinung, die gruppensprachliche, umgangssprachliche und zu einem gewissen Teil auch regionale Charakteristika aufweist. Sie gilt nicht als in sich geschlossene Gruppensprache, sondern vereinigt die lexikalischen und strukturellen Gemeinsamkeiten vieler Untergruppen. (2004: 77)

Androutsopoulos versteht Jugendsprache „als Sammelbegriff für sprachlich-kommunikative Muster, die in der Jugendphase habituell verwendet und in der Regel auch von der Gemeinschaft als solche erkannt werden“ (2001: 57). Jugendsprachen formieren sich vor allem in Gemeinschaften mit gemeinsamen Interessen, Lebenserfahrungen, Lebensstilen und Einstellungen. In der Jugendsprache gibt es aber nicht nur subkulturelle, sondern auch regionale Sprachunterschiede. Die Regionalität erweist sich als wichtiger Faktor für die Ausbildung von Jugendkulturen und Jugendsprachstilen (vgl. Neuland 1998), auch das gebrochene Deutsch ausländischer Jugendlicher hat einen Einfluss auf die Jugendsprache (vgl. Androutsopoulos 2006, Griebhaber 2007). Man sieht also, dass Jugendsprache keine homogene Sprachvarietät, sondern ein vielschichtiges Feld des Sprachgebrauchs ist.

Die Frage – Spricht die Jugend eine andere Sprache? – beantwortet Lachnit folgendermaßen: „Jugendliche gebrauchen auch Jugendsprache und damit eine funktionell andere Sprache. Die formalen Strukturen der Standardsprache wer-

den aber stets beibehalten“ (2001: 27). Grammatisch basiert die Jugendsprache auf der jeweiligen Standardsprache, verfügt aber über einen spezifischen Wortschatz, der durch ein hohes Maß an Emotionalität und Expressivität geprägt wird. Es gibt keine einheitliche Jugendsprache. Jugendsprache manifestiert sich in bestimmten lexikalischen und phraseologischen Elementen, die in der Gemeinsprache nicht die gleiche Bedeutung haben (vgl. Häcki-Buhofer/Burger 1992: 22f.), die überwiegend in der Gleichaltrigengruppe Anwendung finden. In vielen Bereichen überschneidet sich die Jugendsprache mit der allgemeinen Umgangssprache, was eine genaue Abgrenzung erschwert. Auf der pragmatischen Ebene sind häufig Interjektionen, Gesprächspartikeln, Anredeformeln, Grüße, Phraseologismen, Anglizismen, Medienzitate zu finden (vgl. Henne 1986, Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993, Augenstein 1998a, Androtsopoulos 1998a). Auch die parasprachlichen Mitteilungen (Lautstärke, Tonhöhe, Intonation) und nonverbale Signale (Gestik, Mimik, Körperhaltung) sind für die Jugendsprache von großer Bedeutung. Genauso Direktheit, Eigenständigkeit und Originalität spielen beim Gebrauch der Jugendsprache eine Rolle (vgl. Lachnit 2001: 59).

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die für Fotoromane charakteristischen jugendsprachlichen Merkmale kurz dargestellt.

Als prototypisches Merkmal der Jugendsprache gelten Sprüche und Floskeln. Sie sind Mittel, die Kommunikation steuern. Bei den Gesprächen mit Freunden, Bekannten, in der Zeitung, im Fernsehen, im Radio, im Internet, in Filmen und in der Werbung begegnen wir stereotypen Floskeln. Durch ihre Vorformung liefern sie ein gewisses Maß an Verhaltenssicherheit, sie werden eingesetzt um andere zu ärgern, zu kritisieren, zu drohen oder Freude auszudrücken. In den Sprüchen Jugendlicher schlagen sich kulturelle Zusammenhänge und Erfahrungen nieder (vgl. Januschek 1986b). Es handelt sich hier „um phantasiervolle gesprochene Reaktionen auf außergewöhnliche Situationen“ (Weber 1984: 72). Jugendliche empfinden bestimmte Wendungen als altmodisch und gebrauchen sie nicht. Sie wollen ganz ‚in‘ sein. Es gibt Strukturen, die in der Interaktion von den Jugendlichen variiert werden, d.h. einzelne Elemente werden als Variablen gesetzt und mit neuen Varianten gefüllt (vgl. Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 56).

Gemäß der kommunikativen Funktion sind in dem untersuchten Fotoroman folgende Gruppen von Formeln zu unterscheiden: Höflichkeitsformeln: *Hallo!, Hi, da bin ich!, Tschüss!, Bis bald!, Vielen Dank!, Entschuldige,...* Kommentarformeln: *Du spinnst doch total!, Perfekt! Wenn die wüsste, wie...,* Schelt- und Fluchformeln: *Halt bloß die Klappe!, Mist!* Interjektionen, Ausrufe, Floskeln: *Cool!, Geil!, Na ja.*

Zu den jugendlichen Diskursformeln gehören Einwortäußerungen (dazu zählen Interjektionen) und Partikeln. Einwortäußerungen bestehen aus einem Substantiv *Hammer!*, einem Adjektiv *Geil!, Cool!*, einer Konversion *Scheiße!* oder einem Wurzelwort *Würg!* und finden ihren Platz in Kommunikationssituationen (vgl. Androutsopoulos 1998a: 328). Typisch für diese Formeln ist ihre Wiederholbarkeit. Sie signalisieren emotionale Beteiligung am Thema und erfüllen eine gesprächsorganisatorische Funktion (vgl. Androutsopoulos 1998a: 516). Interjektionen als Ein-Wort-Äußerungen werden auch als Ausrufe- oder Empfindungswörter bezeichnet (vgl. Götze et al. 1992: 283). „Mit ihrer Hilfe drückt der Sprecher/Schreiber spontan Empfindungen und Gefühle aus, andererseits sind Interjektionen wichtige Steuerungssignale des Dialogs“ (Götze/Hess-Lüttich 1992: 283). Sie erscheinen sehr oft in der gesprochenen Sprache, vor allem in der Jugendsprache. Interjektionen werden als Verstärkungspartikeln und zur Steigerung des Inhalts einer Äußerung eingesetzt. Sie haben einen Ersatzcharakter, d.h. sie treten an die Stelle einer Äußerung und ersetzen auf „lautliche“ Weise Teile der natürlichen Syntax (vgl. Henne 1986: 105ff.). In den Fotoromanen wird von Zeichen dieser Art oft Gebrauch gemacht, den Gestaltungsvarianten sind keine Grenzen gesetzt. Diese Lautwörter sind den Comics entlehnt und dienen dazu, die visuelle Welt der Fotoromane lautlich zu beleben. Nach *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache* von Götze/Hess-Lüttich (1992) drücken Interjektionen physische und psychische Empfindungen aus, z.B. Freude: *Juchu!, Yeah!*; Ekel und Ablehnung: *Igitt!, Bää!*; Wunsch: *Toi, toi, toi!*; Lachen: *Hihi*. Neben den Gefühlsäußerungen gibt es auch Interjektionen, die Aufforderungscharakter haben und den Partner zu einer bestimmten Handlung veranlassen: *Pssst!* – ruhig sein. Eine Vielzahl von Interjektionen ahmt Laute nach, die von Menschen, Tieren oder Gegenständen hervorgebracht werden, z.B. menschliche Laute: *äh* (Zögern), *hm* (Zögern,

Räuspernen),<sup>32</sup> tierische Laute: *miau*, *wau*, Laute von Gegenständen: *plumps* (Stein im Wasser), *tick-tack* (Uhr). Bei der Lautnachahmung ist es allerdings häufig so, dass die Interjektion nur ein ungefähres Abbild der Lautgestalt des natürlichen Geräusches ist. Diese lautmalenden (onomatopoetischen) Ausdrücke sind dementsprechend in den einzelnen Sprachen unterschiedlich, z.B. *wau-wau* (deutsch), *bow-wow* (englisch), *oau-oau* (französisch) (vgl. Götze/Hess-Lüttich 1992: 285f.), *gaf-gaf* (russisch).

Interjektionen können unterschiedlich gebraucht werden. Das kommt auf den Kontext, die Tonführung, die Gestik (Händeschütteln) und Mimik an, um dem Kommunikationspartner zu signalisieren, was gemeint ist. Interjektionen sind oft in Filmen, Comics, Cartoons und Fotoromanen stark vertreten, sie werden nach einer kurzen Zeit schnell vergessen, aber repräsentieren ein enormes Potential an Kreativität (vgl. Götze/Hess-Lüttich 1992: 283ff.). Es ist sehr beliebt, Mitglieder einer Sprachgemeinschaft durch Interjektionen zu charakterisieren, z.B. gilt die Interjektion *ach* als typisch deutsch, obwohl sie auch in anderen Gemeinschaften üblich ist. Als Zeichen für die besondere Zugehörigkeit zu einer Einzelsprache werden Interjektionen nicht übersetzt (vgl. Trabandt 1983: 78).

Charakteristisch für die Jugendsprache und daher auch für Fotoromane sind auch Partikelphrasen, z.B. *na ja*, *tja*, *oder*. Sie können sowohl in satzinitialer (*na ja*, *na so*) als auch in satzfinaler Position (*okay*, *also*) stehen (vgl. Androutsopoulos 1998a: 327). Die Partikeln *na ja*, *na so* drücken eine bestimmte Unsicherheit des Sprechers aus. Sie stehen am Anfang eines Gesprächsschritts als Signal für die inhaltliche Fortsetzung des Gesprächs. Partikeln *okay*, *ne!* stehen am Ende eines Gesprächsschritts. Jugendliche drängen oft auf sprachliche Verstärkung (vgl. Henne 1986: 147ff.), die durch Partikelkombinationen *total super*, *echt völlig egal* oder Wortzusammensetzungen *ultrasüß*, *megablöd* mit Hilfe von Intensivpräfixen (mega-, super-, schieß- u.a.) in Fotoromanen wiedergespiegelt wird. Der Zweck dieser Verstärkung ist häufig, die Glaubwürdigkeit des eigenen Gesprächsbeitrages zu erhöhen, Aufmerksamkeit herzustellen bzw. zu erhalten. Um Interesse bei den jungen Lesern zu erzeugen, werden von den Fotoromanautoren spezifische Mittel eingesetzt, unter anderem Gliederungspartikeln *okay*, *ja*, *also*, Rückversicherungsfragen *-ne*, *oder?*, *-ej!*, Mo-

---

<sup>32</sup> Dazu systematisch Ehlich (1986).

dalpartikeln *natürlich, total, echt*. Dieser spezifische sprachliche Jugendton wird darüber hinaus durch Lautverkürzungen, Verschmelzungen, Satzbruch, Satzverkürzung, aber auch durch graphostilistische Mittel z.B. *Du hast ES, WA-hn-sinnig* gekennzeichnet (vgl. Henne 1986: 210f.).

Auch der Einfluss von Anglizismen auf die Jugendsprache ist nicht zu übersehen. Sie werden häufig in ihrer Orthographie und Flexion an die deutsche Sprache angepasst und in die Fotoromane integriert, z.B. *eine coole Sache, ein ganz besonderer Look*.

Die durch Medien vorgeprägten Anglizismen werden von den Jugendlichen in ihren Sprachgebrauch übernommen. Die Übernahme von Anglizismen bei Jugendlichen ist auf den starken Einfluss der anglo-amerikanischen Musikwelt auf den deutschen Markt zurückzuführen, aber nicht nur. Noch eine weitere Quelle von Anglizismen kann identifiziert werden: der PC verbreitet auch englisches Vokabular, denn die Mehrheit der im Zusammenhang mit Computertechnik gebrauchten Begriffe stammt aus dem Englischen. Die an den Bedürfnissen jugendlicher Nutzer orientierten Computerspiele stellen ein riesiges Reservoir dar, weil sie häufig auf englischen bzw. amerikanischen Produktversionen basieren. Wenn man Anglizismen in Fotoromanen betrachtet, ist festzustellen, dass sie aus den Wortfeldern *Unterhaltung, Musik, Stars, Mode, Freizeit und Sport* stammen z.B. *Shooting, Catwalk, Look, Styling-Schiene, Power, Sister*. Jungen und Mädchen werden als *Boys* und *Girls* bezeichnet, typisch für Jugendliche sind auch Begrüßungsfloskeln *Hi, Hey* (vgl. Schlobinski/Kohl/Ludewigt 1993: 27ff.).

#### **4.4 Methodisch-didaktische Aspekte des Einsatzes des Fotoromans im L2-Unterricht**

Zum Einsatz von Rollenspielen im L2-Unterricht gibt es zwiespältige Einstellungen. Die von Griebhaber (1987, 1996) und Kassem (1989) durchgeführten empirischen Untersuchungen im Sprachunterricht betrachten szenisches Handeln mit Skepsis. Griebhaber (1987) untersucht das Verhältnis von spielerischem Handeln im Zweitsprachunterricht und authentischem Handeln im Real-kontext am Beispiel von Einstellungsgesprächen türkischer Jugendlicher im

Einzelhandel und berichtet, dass dem spielerischen Handeln wesentliche Merkmale der authentischen Kommunikation fehlten.

Kassem (1989) berichtet über die von ihm entwickelte Dialogspiel-Lernstrategie (DSLS), die an der Universität Kairo mit ägyptischen DaF-Lernern durchgeführt wurde. Trotz vieler zuvor vorgenommener Versuche blieb die Entwicklung der Diskursfähigkeit der Studenten weitgehend erfolglos. Eine Analyse der Ursachen des Misserfolgs machte die verwendeten Deutschlehrwerke dafür verantwortlich. Die Texte und Dialoge in Lehrwerken präsentierten den Deutschlernern isolierte Fragmente einer fremden Wirklichkeit, deren Einbettung in die Zielkultur ihnen verschlossen blieb. Sie konnten schwer Zusammenhänge zwischen den dargestellten sprachlichen Situationen und ihrer eigenen Lebenswirklichkeit herstellen. Die Dialoge erhielten den Status eines beliebigen Materials, das auswendig gelernt wird.

Die Durchführung dieser Dialoge stieß auf erhebliche Probleme. Es zeigte sich, dass das in der Lerntradition tief verankerte reproduktive sprachliche Verhalten schwer zu überwinden ist. Die Lerner waren nicht in der Lage, auf die Diskursstruktur spontan zu reagieren, sondern sie gaben Texte in der vorformulierten Form wieder.

Die DSLS-Konzeption hatte zum Ziel, bei den DaF-Lernern mündliche Diskursfähigkeit zu entwickeln, um im Unterricht und außerhalb davon die eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Als Grundlage für die Erstellung von Rollenspielen dienten schriftsprachliche Texte aus Zeitschriften und literarische Textformen. Beispielsweise diente das Märchen „Rotkäppchen“ als Vorlage für eine szenische Gerichtsverhandlung. Das Projekt von Kassem zeigte, dass die Lerner zur Bewältigung der Verhandlung zwar deutsche sprachliche Mittel einsetzen, sie aber Gebrauch von muttersprachlichem Musterwissen machen. Deswegen wird empfohlen, vorgelegte Dialogtexte nicht einfach zu reproduzieren. Der Lerner sollte vielmehr einen eigenen Standpunkt zu den Äußerungen der Gesprächspartner entwickeln. Die vorgelegten Dialoge sollten eher als Ansatzpunkt dienen, um die Sprachaneignungsfähigkeit zu aktivieren. Nach Griebhaber(1987, 1996) geben Rollenspiele bei ausreichender Vorbereitung die Gelegenheit zu funktional selbstbestimmtem zweitsprachlichem Handeln. Es sei jedoch zu berücksichtigen, dass die Zweckfunktionalität des institutionellen Handlungsraums Unterricht die Realitätsnähe des spielerischen

Handelns im Sprachunterricht beschränke. Sprache diene dabei der Darstellung des Handlungsraumes, während in zweitsprachlichen Handlungsstrategien umgekehrt der Raum als Ersatz und Erweiterung der sprachlichen Handlungsziele benutzt werde. Trotz der Einschränkung sei jedoch festzustellen, dass Rollenspiele zur Elizitierung sprachlicher Äußerungen geeignet seien, die auf Erfahrungswissen beruhen. Im Vergleich zu anderen Übungsformen weise das Rollenspiel eine erhöhte Lerneraktivität und die Auflockerung im Unterricht auf. Der kommunikativ-orientierte Fremdsprachenunterricht wolle die Lernenden auf die außerschulische Kommunikation so vorbereiten, dass sie die Fremdsprache gemäß ihren Zwecken funktional effektiv verwenden könnten. Dazu müsse der Sprachunterricht Bedingungen schaffen, die den späteren realen Interaktionen möglich nahe kämen. In diesem Zusammenhang würde dem Rollenspiel und somit dem Fotoroman eine besondere Verwendbarkeit zur Aktivierung der Lerner und ihrer effizienten Vorbereitung auf spätere reale Kommunikation zugeschrieben. Die Lernenden sollten zu einem freien, kreativen Gebrauch der Fremdsprache angeregt werden. Dabei sollten authentische Äußerungen bearbeitet werden, ohne die typischen Merkmale gesprochener Sprache zu eliminieren.

#### **4.4.1 Zum Einsatz des Fotoromans im handlungsorientierten L2-Unterricht**

Zu den übergeordneten Zielen des L2-Unterrichts zählen kommunikative Kompetenz in der Zielsprache, Sprachbewusstsein, die Entwicklung von Lernstrategien und kulturelles Bewusstsein.<sup>33</sup> Die Lernenden sollen befähigt werden, im Land der Zielsprache den dort herrschenden kulturellen Normen entsprechend zu handeln. Weitere Ziele des L2-Unterrichts sind die Entwicklung der Fähigkeiten zu selbständigem Lernen, der Teamfähigkeit und der Fähigkeit, die eigene Arbeit zu bewerten. Viele der Ziele sind darauf gerichtet, Lernerautonomie zu stärken, die Schüler sollen autonom und in Gruppen arbeiten können

---

<sup>33</sup> Die in diesem Kapitel dargestellten Ausführungen zum Einsatz des Fotoromans im L2-Unterricht stützen sich auf das Projekt Sokrates-Lingua 2 (s. dazu Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung 2001, 2003).

und Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen. Als Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation sollen die Unterschiede zwischen der Kultur der Muttersprache und der Zielsprache wahrgenommen werden. Dazu gehören auch Kenntnisse über das Alltagsleben, die Massenmedien und die Jugendkultur.

Kommunikation beinhaltet jedoch nicht nur Ausdruck, Sprache und Interpretation, hinzu kommen außersprachliche Mittel (Mimik, Gestik) und die Problematik von Kommunikationsstörungen. Bei der Arbeit mit einem Fotoroman erhalten Lerner die Gelegenheit zur Entwicklung von Sprachverständnis und Fertigkeiten durch eine Reihe sprachlicher Aktivitäten, z.B. Rollenspiele, Recherche, Improvisationstheater. Sie nehmen an kreativen Aktivitäten teil. Bei der Auswahl der Inszenierung wird die kulturelle Identität zum Ausdruck gebracht und dadurch wird interkulturelles Denken und Handeln gefördert. Die Texte der Fotoromane bieten spezifische Bezüge zur gesellschaftlichen Wirklichkeit dar und thematisieren den deutschen Alltag, z.B. wie die Pflege sozialer Kontakte funktioniert, wie sich Jugendliche begrüßen und verabschieden, welche Konventionen zu beachten sind.<sup>34</sup>

Für die Entwicklung der Zielsprache eignen sich insbesondere Rollenspiele. Von einfachen Szenarien mit einfachen sprachlichen Wahlmöglichkeiten entwickeln sich die Rollenspiele zu komplexen Simulationen und stellen einen Rahmen für Projektarbeit bereit. Das Rollenspiel dient der Einübung bestimmter Spielformen des gesellschaftlichen Handelns. Jede Alltagssituation lässt sich im Rollenspiel darstellen. Durch häufig wiederkehrende Situationen des privaten und öffentlichen Lebens lernen Schüler kommunikativ zu handeln. Das strukturierte Rollenspiel soll den Jugendlichen ermöglichen, das schon Gelernte auf Alltagssituationen zu übertragen. Inszenierte Dialoge ermöglichen den Lernern, sprachliche Muster nach wiederholter Übung zu internalisieren. Auch der Aspekt Bewegung ist von großer Bedeutung. Die Schüler können verschiedene Möglichkeiten ausprobieren: den Kopf herumwerfen, hochnäsiger schauen, wütend jemanden anschreien etc. Die Lernenden können die Rollen der Realität übernehmen. In solchen Spielen werden Sozialbezüge einsichtig gemacht, soziale Regeln erworben, Konflikte dargestellt und gelöst, Sprach-

---

<sup>34</sup> Ausführlicher zur Vermittlung interkultureller Kompetenz anhand von Fotoromanen vgl. Kapitel 4.9.

verhalten wird gefördert, Kommunikationsfähigkeit verbessert, Ängste erkannt und abgebaut und Kompetenzerweiterung erfahren.

Bei der Projektarbeit wird eine große Bandbreite von rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten abgerufen, geübt und gefestigt, weil zweitsprachliches Handeln in jeder Phase des Projektes stattfindet. Die Lerner sprechen in kommunikativen Sinnzusammenhängen und dadurch erweitern sie ihr Sprachwissen. Der Zweitspracherwerb ist dann besonders interessant und erfolgreich, wenn die Inhalte für die Schülerinnen und Schüler persönliche Bedeutung haben. Die Schüler identifizieren sich mit der jeweiligen Rolle, sie lernen die Bildsprache zu lesen und fühlen sich in die Charaktere der Fotopersonen ein. Die Rollenspiele helfen ihnen, soziale Kompetenz zu entwickeln und später in der alltäglichen Kommunikation angemessen zu reagieren.

Im lehrerzentrierten L2-Unterricht spielt die Schüler-Schüler-Kommunikation eine Nebenrolle, auch Gruppen- und Partnerarbeit kommen nur gelegentlich vor, die kreative Dimension der selbständigen Arbeit im Unterricht kann sich so kaum entwickeln. Das hindert die Schüler nicht nur an einer aktiven Teilnahme an Unterrichtsgesprächen, sondern verhindert auch Erfahrungen, wie man mit Menschen in unterschiedlichen Alltagssituationen kommuniziert. Dagegen übernimmt jeder Schüler bei den Inszenierungen eine Rolle, die er vorbereiten und danach präsentieren muss. Bei kleineren Gruppen fallen solche Präsentationen sehr gut aus, bei größeren Gruppen wäre es von Vorteil, wenn sie geteilt würden, so dass alle daran aktiv teilnehmen könnten. Darüber hinaus sollte man berücksichtigen, dass es Schüler gibt, die sich durch eine Gruppe schnell irritieren lassen oder sich selbst nicht viel Kreativität zutrauen und sich resignativ in die Ecke zurückziehen. Oft passiert es auch, dass die besseren Schüler die besseren und längeren Rollen bekommen. Dementsprechend sollte man beachten, dass die Lerneraktivierung gleich verteilt wird und alle Schüler engagiert sind. Im handlungsorientierten Zweitsprachunterricht ist jegliche Art von Sprechen willkommen. Jeder Schüler kann improvisieren und schauspielern. Jeder Schüler sollte die Möglichkeit haben, das zu lernen, was er lernen will. Begabung und Unbegabtheit sollten hier keine Rolle spielen.

Der handlungsorientierte Unterricht fordert die Entwicklung von Kreativität bei Lernern. Eine Präsentation vor der Kamera bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre Phantasien darzustellen und ihre körperliche Ausdrucksfähigkeit als

„Fotomodelle“ vor der Kamera zu trainieren. Der Projektunterricht ermutigt zum aktiven Verfolgen eigener Interessen der Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch in der Realität. Die Lerner werden zum produktiven Umgang mit der sie umgebenden Wirklichkeit aktiviert. Sie erleben die Abnabelung vom Denken der Lehrkraft und lernen selbständiges Lernen (vgl. Huth 1993).

Die Entwicklung des Selbstbewusstseins geschieht nicht nur durch Freude über eine gelungene Präsentation, sondern auch durch die Filmaufnahme darüber, dass das Ergebnis einem Publikum gezeigt wird. Das Inszenieren hat befreiende Momente und wird dadurch für die Lernenden zum großen Erlebnis. Es geht über den alltäglichen Unterricht hinaus, fördert die Kooperationsfähigkeit, stärkt das Vertrauen in die eigene Kraft und vermittelt Kompetenzgefühl. Das Fördern von kritischem Denken und Problemlösungsverhalten geschieht mit jeder Geschichte. Für die Weiterentwicklung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz bieten sich den Schülern viele Aktionsfelder, z.B. Lesen eines Fotoromans, Erzählen und kreatives Schreiben, Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit der Textvorlage, eigene Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl wesentlicher Dialogstellen, Einigung zur Rollenverteilung bei der Präsentation der Fotostory. Die Arbeit am Fotoroman bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, die sich zur Beurteilung von Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen eignen und die kreativen Methoden und Ideen im Sprachunterricht fördern. Der handlungsorientierte L2-Unterricht konzentriert sich nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf den Beziehungsaspekt der jeweiligen Alltagssituation. Wichtig ist auch, dass der Schüler mit seinem Körper, seiner Stimme, seinen Gefühlen und Emotionen engagiert ist. Auf diese Weise lernen die Schüler Strategien zur aktiven Aneignung und Gestaltung der Realität (vgl. Huth 1993).

#### **4.4.2 Gründe für die methodisch-didaktische Verankerung von Fotoromanen im L2-Unterricht**

In diesem Kapitel werden Argumente für die methodisch-didaktische Verankerung von Fotoromanen im L2-Unterricht zusammengefasst, die zum Teil dem niedersächsischen Projekt entnommen wurden.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Genauer zur Konzeption des niedersächsischen Projekts vgl. Kapitel 4.3, S. 85f.  
Vgl. auch Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (2001, 2003).

1. Methodenvielfalt und Motivation: im Unterricht wird mit authentischen, adressatenbezogenen und textsortenspezifischen Materialien (Jugendsprache) gearbeitet. Die Schüler bearbeiten Inhalte, die für sie bedeutsam sind, die sie interessieren und ihnen Spaß machen. Die Schüler werden in der Rolle einer anderen Person fiktiv geschützt, deshalb können sie besonders intensive Erfahrungen machen. Es wird eine entspannte Atmosphäre geschaffen, in der Lernen geschieht. Die Zweitsprache wird eher erworben als erlernt. Auch soziales Lernen wird gefördert. Der Unterricht verläuft jedes Mal anders, ist spannend und abwechslungsreich. Es wird oft zwischen Einzel-, Paar-, Gruppen-, Plenumarbeit und Schauspiel gewechselt, was die Interaktionen zwischen den Lernern fördert. Die Schüler lernen voneinander, der eigene Lernprozess wird zu dem der anderen in Beziehung gesetzt.
2. Förderung des interkulturellen Lernens: interkulturelles Lernen konkretisiert sich in der Lerngruppe mit den ausländischen Mitschülern unterschiedlicher Nationalität, auch das landeskundliche Faktenwissen wird visualisiert und konkretisiert. In diesem interkulturellen Lernen werden Unterschiede thematisiert, gemeinsame Bedürfnisse, Wünsche und Befürchtungen rücken ins Bewusstsein.
3. Authentizität: der Fotoroman verleiht einen gewünschten Grad an Authentizität und ermöglicht die Illusionsbereitschaft, die Medienwirklichkeit als Realität zu sehen und zu erleben. Fotoromane setzen den Rahmen für Themen, die für jugendliche Lerner relevant sind. Es wird mit authentischen Ausgangsmaterialien wie Zeitschriften, Bildern und Texten gearbeitet, die nicht speziell für den DaZ-Unterricht bearbeitet sind. Das hat zur Folge, dass ein Stück deutscher Authentizität vermittelt wird. Der Ansatz der Rollenspiele hilft den Schülern sich selbst, ihr soziales Umfeld und die Welt, in der sie leben, zu verstehen. Bei den imaginären Rollen können die Schüler ihre Spielerfahrungen mit ihrem realen Leben verbinden.
4. Ermutigung zum Lernen: die Identifikation mit der gespielten Rolle nimmt den Schülern Angst vor Publikum zu sprechen, weil die Aussage im Rahmen des Spiels wichtiger als die sprachrichtige Form erscheint. Auf diese Weise können psychische Vorbehalte gegenüber der Zweitsprache abgebaut werden (vgl. Griebhaber 1987: 218).

5. Individualität von Lernern: Schüleraktivitäten sind nicht konstant. Einige Schüler bleiben während des Arbeitsprozesses aktiv, andere wiederum inaktiv. Das hängt von ihren individuellen Interessen, Fähigkeiten und Neigungen ab. Jeder Schüler versucht Informationen, die er bereits besitzt, ins Spiel zu bringen. Das individuelle Vorgehen macht die Rollenspiele realistisch, die Schüler lernen voneinander, sie ergänzen sich gegenseitig.
6. Schülerorientierung/Lernerautonomie: der Fotoroman leistet bewusst einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lerner. Die Schüler kreieren einen Fotoroman, finden dazu ihre eigene Sprache und nutzen Formen des kreativen Schreibens. Die Chance zur Selbstdarstellung wird insbesondere in der Partnerarbeit gefördert. Hier können sich auch schwächere Schüler aktiv einbringen und von den anderen Mitschülern Ideen aufgreifen oder sich austauschen.
7. Handlungsorientierung: die Schüler stellen sich in fiktiven Handlungssituationen selbst dar, was sie zur Handlungsorientierung und zum Ausprobieren neuer Rollen angeregt.
8. Kommunikation und Teamarbeit: Organisation der Gruppenarbeit, Präsentation, viele Gespräche unter den Schülern werden durchgeführt.
9. Öffnung des Unterrichts: der Unterricht muss nicht immer im Klassenraum stattfinden, die Gruppen können die Szenen z.B. draußen inszenieren.
10. Informationstechnologien als kreative Werkzeuge: bei der Vorbereitung des Fotoromans nutzen Schüler verschiedene Hilfs- und Werkzeugfunktionen von Computer und Internet.
11. Kreatives Schreiben: Erprobung von Wortschatz, die Schüler haben einen bestimmten Wortschatzbereich, bei Textproduktion brauchen sie nicht ein Wörterbuch zu wälzen.
12. Förderung des freien Sprechens: der Unterricht wird ganzheitlich orientiert, alle Fertigkeiten werden geübt, aber insbesondere wird das freie Sprechen gefördert.
13. Unterstützung der Konzentration und Aufnahmekapazität der Lerner: die körperliche Aktivierung während der Rollenspiele wirkt Lernmüdigkeit entgegen.
14. Jugendsprachliche Merkmale: der Fotoroman bietet eine breite Palette von spezifisch jugendsprachlichen Merkmalen: Sprüche, Anredeformen, Angli-

zismen, Ausrufe, Partikelphrasen. Aufgrund ihres hohen Bekanntheitsgrades und des häufigen Gebrauchs innerhalb der Sprachgemeinschaft werden viele phraseologische Modifikationen, Variationen und Abweichungen von festen Ausdrucksmustern von den Schülern erkannt. Diese sprachspielerisch abgewandelten Wendungen bleiben im Gedächtnis (s. Kapitel 4.7.2).

## 4.5 Datenerhebung

Das Korpus basiert auf zwei Rollenspielen, die anhand eines Fotoromans aus der Jugendzeitschrift *Bravo* von ausländischen Schülern präsentiert wurden.

Die empirische Untersuchung wurde im März und im Juni 2006 in der Vorbereitungsklasse einer Schule in Münster durchgeführt. Die Vorbereitungsklasse bereitet ausländische Seiteneinsteiger auf die Regelklasse vor.

Dieses Projekt wurde als eine Art Unterrichtsexperiment konzipiert, mit folgender Zielsetzung: Zunächst sollten die Schüler mit der literarischen Gattung Fotoroman vertraut gemacht werden, dann eine ihnen vorgelegte Fotogeschichte erarbeiten, die sie anschließend vorspielten. Zehn Wochen später sollten die Schüler den Fotoroman szenisch noch einmal ohne vorherige Vorbereitung präsentieren. Im zweiten Durchgang sollte ermittelt werden, welche Wendungen die Schüler im Zusammenhang mit der Geschichte noch verwendeten, also erworben hatten. Beide Rollenspiele wurden mit einer Videokamera aufgenommen, danach transkribiert und anschließend vergleichend analysiert.

Die Auswertung der Daten erfolgte unter zwei Gesichtspunkten: zum einen nach der Realisierungsweise fester Wendungen und zum anderen nach ihren syntaktischen Strukturen. Auf diese Weise sollten Aufschlüsse darüber gewonnen werden, welche Strategien beim Erwerb fester Wendungen entwickelt und eingesetzt werden. Die Fragen, die sich vor diesem Hintergrund zum Erwerb von festen Wendungen stellen, sind grundsätzlich folgende: Welche Wendungen werden von den Schülern nach einer Zeit des Vorbereitungsprozesses erworben? Wie bilden sich feste Ausdrücke für gemeinsame Erfahrungen heraus, wie setzten sich bestimmte Wendungen durch, andere nicht, und warum? Außerdem wird der Frage nachgegangen, welche syntaktischen Wortkonstruktionen der deutschen Sprache von den Schülern bei der Vermittlung fester Wen-

dungen wiedergegeben werden und welche Arten von Abweichungen zu beobachten sind. Dazu stellt sich noch die Frage der didaktisch-methodischen Umsetzung im L2-Unterricht.

### **Arbeitsschritte**

Das Projekt wurde in einer Schule in Münster durchgeführt, in die viele ausländische Schüler gehen. In ihrer Zusammensetzung sind die Klassen im Vergleich zum schulischen Sprachlernen sehr heterogen. Die Schüler stammen aus allerlei Kulturen, Erfahrungsbereichen und Sprachhintergründen: England, Spanien, Portugal, Polen, Russland, Slowakei, Albanien, Türkei, Iran, Pakistan, Sri Lanka, Eritrea, Nigeria, Kenia, u.a. Viele von ihnen mussten aus ihrem Heimatland mit ihren Familien fliehen oder wurden vertrieben. Sie kommen unabhängig vom Schuljahresrhythmus nach Deutschland, so dass in den Klassen eine große Fluktuation herrscht. Die 12 bis 17 Jahre alten Schüler sind in der Regel in ihrer Heimat in die normale Schule gegangen, die meisten haben aber kein Deutsch gelernt. Zunächst werden die ausländischen Seiteneinsteiger in Vorbereitungsklassen für den möglichst schnellen Übergang in Regelklassen vorbereitet. Dazu erhalten sie in sprachheterogenen multinationalen Lerngruppen intensiven Deutschunterricht und teilweise muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. 1997 wurde im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts des "Informations- und Medienzentrums für Ausländer und Spätaussiedler" (IMAS) des Schulamts der Stadt Münster und des Sprachenzentrums der Universität Münster auch eine Schreibwerkstatt – Schreiben mit dem Computer<sup>36</sup> für die Schüler eingerichtet, um die Zweitsprache Deutsch zu fördern (vgl. Brinkschulte/Grießhaber 2000).

Aus dem Erkenntnisinteresse heraus wurden für diese Untersuchung sechs SchülerInnen (zwei Mädchen und vier Jungen im Alter zwischen 15 und 17) aus einer Vorbereitungsklasse ausgewählt, die unterschiedlicher Nationalität waren: Ghana (Muttersprache: Englisch), Kongo (Französisch), Eritrea (Tigrinja), Russland (Russisch), Türkei (Türkisch), Iran (Persisch, Arabisch). Die Ver-

---

<sup>36</sup> Zur Schreibwerkstatt und zum Schreiben mit dem Computer in der Zweitsprache Deutsch s. das Projekt von Brinkschulte/Grießhaber (2000).

suchspersonen haben zur Zeit der Untersuchung seit ca. einem Jahr in Deutschland gelebt. Vor der Einreise nach Deutschland hatten sie keine Deutschkenntnisse. Zu Hause wird vorwiegend in der Muttersprache der Schüler gesprochen, nur in der Schule Deutsch. Die Untersuchung zum Erwerb fester Wendungen im Zweitsprachunterricht anhand von Fotoromanen gliedert sich in folgende Abschnitte:

- Präsentation: Fotoroman mit dem Thema *Model-Träume* aus der Jugendzeitschrift *Bravo*
- Erhebung mündlicher Daten durch Videoaufnahmen anhand des Fotoromans *Model-Träume*
- Erhebung mündlicher Daten durch Videoaufnahmen – zehn Wochen nach den ersten Aufnahmen
- Transkription der Daten und Äußerungslisten
- Systematisierung und Bewertung fester Wendungen durch vergleichende Analyse der beiden Aufnahmen
- Rückkopplung der Analyseergebnisse

Der Verlauf der auf 18 Unterrichtsstunden angelegten Untersuchung war folgendermaßen konzipiert. Den Lernern wurde eine bunte Kopie des Fotoromans *Model-Träume* vorgelegt. Da die Zeitschrift *Bravo* nicht in jedem Land zu beziehen ist, und an dem für diese Arbeit durchgeführten Projekt Lerner aus unterschiedlichen Ländern mit teilweise restriktiver Sexualmoral teilgenommen haben, wurde die letzte Seite des analysierten Fotoromans bei der Untersuchung nicht berücksichtigt.<sup>37</sup>

Das Projekt erfolgte in zwei Schritten. In der ersten Phase wurden die Lerner gebeten, den vorgelegten Fotoroman zu lesen. Als nächstes hat jeder die Rolle einer Fotoromanfigur übernommen, die er nachahmen sollte. Zehn Unterrichtsstunden lang haben die Schüler ihre Rollen geübt und trainiert. Anschließend wurde die Geschichte szenisch präsentiert. Während der ersten Aufnahme konnten die Schüler auf die Fotoromankopien zurückgreifen.

Zehn Wochen später wurde die Fotostory von den Schülern noch einmal ohne

---

<sup>37</sup> Zur Berücksichtigung der interkulturellen Dimension im Zweitsprachunterricht s. Kapitel 4.2, S. 85.

vorherige Vorbereitung (die Schüler wussten nicht, dass sie noch einmal die Geschichte vorspielen sollten) präsentiert. Vor der zweiten Aufnahme haben die Schüler die Geschichte nur einmal gelesen, diesmal durften sie nicht auf die Kopien zurückgreifen.

Die Rollenspiele wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschließend zu Analysezwecken transkribiert. Die Äußerungslisten und der untersuchte Fotoroman sind im Anhang beigefügt.

Im nächsten Schritt wurden feste Wendungen durch vergleichende Analyse des Fotoromans und der zwei Rollenspiele unter dem Aspekt des Erwerbs fester Wendungen nach ihrer Realisierungsweise und nach ihren syntaktischen Strukturen verglichen und untersucht.

Bei der Vorbereitung der Präsentation ließ sich beobachten, dass den Schülern an gelungenen Aufnahmen gelegen war, das Projekt war eine interessante Abwechslung zum üblichen grammatikorientierten Unterricht. Die Begeisterung der Schüler dokumentierte sich durch das Agieren vor der Kamera und durch Stolz und Freude über gelungene Präsentationen. Durch die Inszenierung des Fotoromans waren sie stark motiviert.

Die Ergebnisauswertung zeigt, dass die Teilnehmenden durch die Arbeit an der Präsentation die Möglichkeit erhalten, sich mit Aspekten der Inszenierung auseinanderzusetzen. Im Spiel kommt es oft zu Konfrontationen wie im wirklichen Leben, dazu werden noch Mimik, Gestik, Tonfall in Betracht gezogen. Bei den Rollenspielen war auch zu sehen, dass die Schüler oft spontan mit Korrekturen oder Vorschlägen eingriffen, sich gegenseitig ergänzten und dabei viel voneinander lernten. Während der Aufnahmen verbanden sie oft Sprache und Gestik. Hier waren auch eigene Erfahrungen der Probanden mit der deutschen Sprache erkennbar (s. Kapitel 4.7.2), die für den Erwerb fester Wendungen bedeutsam sind.

Die Arbeit mit Schülern unterschiedlicher Nationalitäten eröffnet auf dem Gebiet der Phraseologieforschung die Möglichkeit, feste Wendungen im Zweitspracherwerb zu untersuchen, um die sprachdidaktischen Möglichkeiten auszuloten. Die Inszenierungen mit ausländischen Schülern gestatten es auch, die Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation herauszuarbeiten, und ermöglichen auch den L2-Lernern, in Übereinstimmung mit den Regeln des je-

weiligen Zielsprachenlandes in bestimmten kommunikativen Situationen aufzutreten.

Eine solche Analyse soll über die bisher isolierte Betrachtung fester Wendungen hinausgehen und damit Grundlagen für die Vermittlung fester Wendungen in einem handlungsorientierten Zweitsprachunterricht bereitstellen. Auf Basis dessen können Zweitsprachaspekte auch in das Fremdsprachenlernen integriert werden und der gesteuerte Fremdspracherwerb kann von einigen Aspekten des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs profitieren. So z.B. ermöglicht der ungesteuerte Zweitspracherwerb, bestimmte Wertvorstellungen, Normen und Interpretationsschemata der anderen Sprachgesellschaft kennen zu lernen. Mit der Zeit können die L2-Lerner ihr eigenes Bild ändern, das sie nur aus ihrer eigenen Gesellschaft kennen. Diese zwischenräumliche Dimension fehlt im DaF-Unterricht. Im Fremdsprachenlernen werden künstliche Kommunikationssituationen vermittelt, es fehlen reale relevante Interaktionen in der Zielsprache.

Die Zweitspracherwerbsforschung sollte daher ihren Gegenstandsbereich so erweitern, dass Fremdsprachen ein Teil eines Modells sind, das die Differenzen und Mischungen von Zweit- und Fremdsprache angemessen präsentiert (vgl. Rösler 1995).

#### **4.6 Gliederung fester Wendungen im untersuchten Fotoroman**

Das Interesse des Kapitels konzentriert sich auf die Sequenzierung fester Wendungen im Gespräch, mit besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Formeln.

Da in Fotoromanen mündliche Kommunikation inszeniert wird und viele sprechsprachliche Wendungen zu verzeichnen sind, ist es interessant zu untersuchen, welche Ausdrucksmittel in Fotoromandialogen eingesetzt werden, um gesprochene Sprache nachzuahmen. Hierbei handelt es sich um spezifische Überlegungen zu den Funktionen und Zusammenhängen von Sprechakten, die formelhaft realisiert werden (grüßen, sich verabschieden, ablehnen, kritisieren, loben, bewundern, bedauern und viele andere) und die der Analyse fester

Wendungen in der Kommunikation dienen. Das Korpus der empirischen Untersuchung bilden routinisierte Äußerungen aus den Dialogtexten des analysierten Fotoromans, die in drei Gesprächsphasen eingeteilt und analysiert werden: Eröffnungs-, Abschieds- und Diskursphase.

#### 4.6.1 Eröffnungsphase eines Gesprächs

Eine besondere Stellung innerhalb der kommunikativen Formeln nehmen Kontaktformeln (Höflichkeitsformeln) ein. Sie sagen viel über die soziale Ordnung, in der die Gesprächspartner leben. Der Sprecher verwendet in der alltäglichen Interaktion zahlreiche kommunikative Formeln, die ihm z.B. bei Danken, Bitten, Aufforderungen, Zustimmungen zur Verfügung stehen. Diese Formeln sind in hohem Maße strukturiert und konventionalisiert.

Auch das Grüßen gehört zur Alltagsroutine (vgl. Miodek 1993). Eine ritualisierte Begrüßung umfasst in der Regel neben den Grußformeln auch Anrede, Wohlergehensfrage und Erwiderung. Das Höflichkeitssystem ist eher flexibel geregelt. Die Menschen variieren selbst von Kontext zu Kontext die Standards der Sprache (vgl. Kotthoff 2003), d.h. die Wortwahl beim Sprechen, Intonation, Gestik, Mimik, Körperhaltung. Mit Bekannten und Freunden wählt man einen informellen Sprechstil, anders grüßen sich Erwachsene, die sich nicht kennen, und wieder anders Jugendliche.

Zu den für den Fotoroman charakteristischen Grußwörtern gehören *Hallo, Hi, Hey*. Als Kontaktsignale können auch die Interjektion *na* und die Partikel *wie* fungieren. Zu der Grußformel zählt meistens auch eine Anredeform (vgl. Androutsopoulos 1998a: 474ff.). Als Anrede können pronominale Formen (Du, Sie) *Du, sag mal*, Eigennamen (Vor-, Nach- oder Spitznamen), Anredenominale (Alter, Leute) *Ey Alter, was sagst du dazu?, Okay, Leute* oder Kosewörter (Maus, Süße) *Na, du Süße* dienen. Anredeformen können äßerungsinitial oder -final eingesetzt werden, z.B. *Na, du süße Maus. Bleib doch easy, Mann!* Die initiale Anrede markiert die Eröffnung einer neuen Gesprächsphase, die finale Anrede ist in der Partnerkritik üblich. Die Anredeformen *Bruder* und *Schwester* drücken Vertrautheit und Solidarität mit den Gesprächspartnern aus: *Hey Sisters, ihr habt da was falsch verstanden*. Durch den Gebrauch von englischen

Anreden werden Internationalität und Jugendkulturbezug demonstriert: *Baby, Brother, Sister*. Der Eröffnungssequenz wird oft auch eine Wohlergehenssequenz angeschlossen, die aus Frage und Erwiderung besteht, z.B. *Alles klar? – Bestens!*

In dem untersuchten Fotoroman sind folgende Begrüßungsformeln zu verzeichnen:

### **Begrüßungsformeln**

#### Grußformeln

*Hi, da bin ich.*

#### Kontakteröffnung mit Anerkennung, mit der der Sprecher eine positive Wertung ausdrückt

*Schön, dass du pünktlich bist!*

#### Kontaktaufnahme: Bekanntheit/Kennenlernen einer Person

*Entschuldige, hast du kurz Zeit für mich? Hast du schon mal gemodelt? Ich arbeite für einen Top-Fotografen...*

#### Anrede mit einem Kosewort

*Na, du süße Maus.*

### **4.6.2 Abschlussphase eines Gesprächs**

Genauso wie Begrüßungsformeln gehören auch Abschiedsformeln zu den festen Wendungen. Die typisch jugendsprachliche Abschiedsformel besteht aus drei Teilen: einem fakultativen einleitenden Gliederungssignal, einem Mittelteil und einem Abschlussteil (vgl. Androutopoulos 1998a: 476f.).

1. Gliederungssignal: *also, okay, ja*

2. Mittelteil:

- Abschiedswort: *ciao, tschiüss*
- Wunschformeln: *sieh zu, machs's gut, kein Thema*
- Temporalformel: *bis dann, bis die Tage, wir sehen uns morgen*

### 3. Abschlussteil:

- Vor-, Spitzname: *Alter*
- Anredenominal: *bis bald Leute*
- Tag-Question: *oder?*

Abschiedsformeln aus dem untersuchten Fotoroman:

- *Bis bald, Leute!*
- *Ich rufe dich an und gebe dir die Details durch! Bis dann.*
  
- *Okay, aber richte ihr bitte viele Grüße aus...*
- *Ja, ja. Wir sehen uns morgen...*

Wie die oben genannten Beispiele zeigen, können die Abschiedsformeln und ihre Bestandteile vielfältig miteinander kombiniert werden. In der gesprochenen Sprache kommt gewöhnlich zuerst eine Temporal- bzw. Wunschformel und dann eine Abschiedsformel: *Bis dann, viel Spaß, ciao*.

Kontaktformeln eröffnen und beenden das Gespräch und stabilisieren Kontakte. Diese Kontaktfunktion, von Grüßen bis zu längeren stilisierten Formen sozialer Konversation, wird in vielen Gesellschaften mit routinisierten Sprachmitteln realisiert. Charakteristisch für Begrüßungs- und Abschiedsformeln ist aber nicht nur ihre verbale, sondern auch ihre nonverbale Realisierung. Meistens werden die Formeln durch prosodische Elemente wie Akzent, Intonation, Sprechtempo, Pausen, und durch nonverbale Signale wie Körperbewegung, Augenkontakt ergänzt.

Der Sprecher muss also sprachlich und außersprachlich auf bestimmte, sanktionierte Weise in der Alltagskommunikation handeln, wenn er die sozialen Regeln nicht verletzen will. Aus diesem Grunde ist die frühe Vermittlung der Kontaktformeln im L2-Unterricht von großer Bedeutung (vgl. Zendarowska 2004: 8).

#### **4.6.3 Diskursphase**

In den Fotoromandialogen dominieren gesprächsspezifische Formeln, die Partnerkritik realisieren, einzelne Ansichten, Meinungen, Gefühle, Einstellungen

ausdrücken und zu bestimmten Handlungen auffordern. Gesprächsformeln haben vor allem strukturierende Funktion. Im Hinblick auf bestimmte Sprechaktgruppen werden die Diskursformeln unter dem Gesichtspunkt ihrer kommunikativen Funktion betrachtet und analysiert.

In dem untersuchten Fotoroman sind folgende routinisierte Äußerungen zu verzeichnen:

**Äußerungen, die eine Mitteilung einleiten, auf etwas aufmerksam machen**

*Und pass mal auf, es ist ganz easy: Du sollst als Model funktionieren! Deine Meinung interessiert hier nicht!*

*Oh, Moment mal! Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen!*

**Äußerungen, die Ungläubigkeit ausdrücken, etwas als unmöglich darstellen**

- Stopp! Aus! Es reicht! Raus!

- *Das ist doch ein Scherz, oder?!*

- Moment, das hier sind erst mal nur Probeaufnahmen! Du hast den Job noch nicht...

- *Wie bitte? Ich muss mich erst noch beweisen? Reicht meine Optik denn nicht?*

**Äußerung, die etwas bezweifelt, als unwahrscheinlich darstellt**

*Kaum zu glauben, dass die beiden Schwestern sind.*

**Äußerung, die Nichtwissen unterstellt**

*Wenn die wüsste, wie albern das aussieht! Und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso viel zu klein...*

**Äußerungen, die den Hörer zu einer Bestätigung veranlassen sollen**

*Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich zu Hause alle geübt!*

*Cool, oder?*

*Zeig doch mal! Ich komme gut rüber, oder?*

### **Äußerungen, die bekannte Ansichten konstatieren**

- Komm, ich helf dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist!
- Ach, nicht nötig! *Ich muss sowieso auf meine Linie achten...*

*Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse Etwas hat...?*

### **Triumph**

*Das hat gesessen!*

### **triumphierende Feststellung einer den Hörer überraschenden Entwicklung**

- Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard – noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!
- Yeah, dann sehe ich Pat wieder! *Na, Sister, damit hast du wohl nicht gerechnet?!*

### **Ergänzungsfrage als rhetorische Frage mit Selbstbeantwortung**

- Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse Etwas hat...?
- *Und was soll das sein – dieses gewisse Etwas? Deine Selbstüberschätzung? Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung...*

### **Äußerung, die Resignation ausdrückt**

*Nie wieder Einkaufen mit Trixi!*

### **Äußerung des Bedauerns**

Mich würde so ein Typ niemals anmachen. *Schade...*

### **Äußerung des Bedauerns mit bewertender Dimension**

*Mist, dass ich nicht so gut flirten kann wie Trixi!*

### **Äußerung einer Warnung vor unbekanntem Gefahren**

Du gehst da nicht allein hin! *Man weiß nie!* Biby hat den schwarzen Gürtel. Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!

### **Äußerungen, die Hörerzweifel aufgreifen und partiell bestätigen**

- Schleimen alle Models so krass?
- Deine Schwester hat ihren eigenen Stil! *Mal sehen*, wie weit sie damit kommt...

### **erzwungene Akzeptanz einer Anweisung**

- Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für Fotos die machen wollen ... Vielleicht ist das nur ein Trick! Biby begleitet dich!
- *Wenn's sein muss...*

### **Äußerung des Beipflichtens**

*Trixi hat Recht*, ich bin eine graue Maus...

### **Äußerung, die einen Vorwurf ablehnt/abschwächt**

- Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse Etwas hat...?
- Und was soll das sein – dieses gewisse Etwas? Deine Selbstüberschätzung? Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung...
- *Aber Biby!* Du könntest auch mal etwas mehr für dich tun! Eine neue Frisur, etwas Make-up...

### **Kritik am Verhalten des Hörers**

*Du spinnst doch total*. Denk lieber mal über deine inneren Werte nach...!

*Du spinnst doch total* mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung.

*Musst du* eigentlich schon morgens *auf Tussi machen?*

*Schleimen alle Models so krass?*

Fotografen stehen nicht auf innere Werte! Und Jungs auch nicht – *das müsstest du als Mauerblümchen doch wissen...*

Mit ein wenig Schminke und Haarspray *wäre es bei dir auch nicht getan!*

### **kritische Selbsteinschätzung**

Trixi hat Recht, *ich bin eine graue Maus...*

### **positive Bewertung**

- *Perfekt, Du hast ES! Du bist echt talentiert!*
- *Biby hat einen ganz besonderen Look! Klasse...*
- *Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!*

### **Hörersignale, Floskeln**

*Na ja, Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job UND den Typ!*

*Tja, Modeln ist eben doch mehr als gut aussehen!*

### **lautmalerisches Hörersignal**

*Hihi*

Auch expressive Äußerungen erfüllen eine gesprächsorganisatorische Funktion. Expressivformeln versprachlichen emotionale Zustände des Sprechers. Sie werden für den Ausdruck von Verärgerung, Zufriedenheit, Begeisterung, Freude, Überraschung verwendet und dienen der positiven oder negativen Beurteilung der Sprechhandlungen (vgl. Androutsopoulos 1998a: 516).

### **Äußerungen der Verärgerung/Ungeduld**

*Stopp! Aus!*

*Es reicht!*

### **Kontaktabbruch**

*Raus!*

### **Äußerung des Erstaunens/der Bestürzung**

*Was, das bin ich?! Wahnsinn...*

### **Äußerung der Überraschung mit negativer Komponente**

- *Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!*
- *Oh no! Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher...*

### **Äußerung, die Reaktion auf Komplimente ausdrückt**

- Perfekt! Du hast ES! Du bist echt talentiert!
- *Vielen Dank!* Ich fühle mich auch richtig wohl vor der Kamera...

### **Äußerung des Lobes mit Ermutigung zur Weiterführung**

*Gut!* Zeig, was du kannst...

### **Begeisterung**

*Geil!* Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter...!

*Juchu, cool!* Ich werde Sie nicht enttäuschen, versprochen!

Biby hat einen ganz besonderen Look! *Klasse...*

Was, das bin ich?! *Wahnsinn...*

*Yeah,* ich hatte den richtigen Riecher!

### **Äußerung, die Abscheu ausdrückt**

*Igitt,* der Köter haart und stinkt! Mir wird übel...

Expressiväußerungen stehen am Anfang oder am Ende eines Redebeitrags und werden als Bewertung eingesetzt, sie können zum Zwecke der Verstärkung fast unbeschränkt wiederholt werden (vgl. Coulmas 1981: 116). Diese lexikalischen Ausdrücke sind charakteristisch für Jugendsprache, weil Jugendliche stärker emotional reagieren. Jugendliche erleben ihre Emotionen mit ungewöhnlicher Intensität und Lebhaftigkeit, deshalb möchten sie das ausdrücken, was sie emotional bewegt, fasziniert, ärgert und freut (vgl. Iluk 2002: 96).

Die emotionalen Anteile in den Äußerungen zu erfassen, gehört zu einer der schwierigsten Aufgaben der L2-Lerner.

Die diskursspezifischen Formeln können nicht nur den Ablauf eines Gesprächs regulieren, sondern auch die Handlung der Kommunikationspartner steuern. Mit ihrer Hilfe kann man jemanden zu bestimmten Handlungen (z.B. zum Schweigen) auffordern, um etwas bitten, drohen oder Angebote ablehnen, was die folgenden Beispiele präsentieren.

### **unmittelbare Zustimmung**

*Okay, du bist gebucht!*

### **Zustimmung nach kurzer Abwägung**

- Ist auch ein Kuss drin? Fürs Foto?!
- Der erste Kuss vor der Kamera? *Warum nicht...?*

### **Akzeptieren einer Bedingung in einer Aufforderung als Einwilligung mit Negationspartikel**

- Morgen um drei im Studio! Bitte komm ungeschminkt und mit frisch gewaschenen Haaren...
- *Kein Thema*, ich bin doch Profi...
  
- Würdest du mit Pat posieren? Als Liebespaar...?
- *Kein Problem!* Wenn ihr meint, ich bin dafür die Richtige...

### **Einwilligung, die man ungern gibt. Man will das Thema loswerden.**

- Okay, aber richte ihr bitte viele Grüße aus...
- *Ja, ja*. Wir sehen uns morgen.

### **Gebieten**

Das hat gegessen! *Hau bloß ab*, du ewige Jungfrau!  
*Halt bloß die Klappe*, du hässliches Entlein!  
*Halt endlich mal den Ball flach – und die Klappe!*

### **Anbieten etwas zu tun**

*Komm, ich helfe dir*, bis dein Nagellack ganz trocken ist!

### **Ablehnung mit Negationspartikel**

- Aber Biby! Du könntest auch mal etwas mehr für dich tun! Eine neue Frisur, etwas Make-up...
- *Keine Chance*, (Ma)! Ich bleibe, wie ich bin! Ich will nicht so werden wie Trixi...

### **Hilfsangebot als unnötig ablehnen**

- Komm, ich helf dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist!
- *Ach, nicht nötig!* Ich muss sowieso auf meine Linie achten...

### **explizites Versprechen etwas zu tun**

Juchu, cool! Ich werde Sie nicht enttäuschen, *versprochen!*

### **zum Schweigen auffordern**

*Pssst,...*

Anhand der hier kategorisierten Formeln lässt sich feststellen, dass feste Wendungen im Fotoroman eine große Rolle spielen. Den größten Raum bilden kommunikative Formeln, von den einfachen Formeln wie: *hi, oh* bis zu Anrede-, Abschieds- und Gesprächsformeln mit verschiedenen ihren Varianten.

Als eine der Besonderheiten des mündlichen Diskurses erweist sich die Verwendung von so genannten „Gambits“, die sich auch im Fotoroman durch eine große Frequenz auszeichnen. Gambits sind „Schmiermittel eines Diskurses“, die am Anfang, in der Mitte und am Ende eines Gesprächs stehen können (vgl. House 1998: 70). Gambits haben eine pragmatische Funktion. Sie können in verschiedenen Äußerungen auftreten, was ihre Memorisierung festigt, z.B. *Cool, ne oder!, Oh no!, Okay., Na?* Im Hinblick auf die jungen Leser und ihren emotionalen Sprachstil passen sich die Autoren der Fotoromane dem Sprachgebrauch der Jugendlichen an und setzen für die Zwecke der Fotostory häufig Interjektionen, Einleitungs- und Gliederungspartikeln ein.

Viel seltener treten idiomatische Wendungen auf, bei dieser Gruppe sind Formeln der Kritik, der positiven Bewertung und Formeln der Meinungsäußerung zu beobachten. Auch Kollokationen schenken die Verfasser wenig Aufmerksamkeit. In dem untersuchten Fotoroman sind folgende Kollokationen zu verzeichnen: *Job bekommen/haben, Klamotten/Sachen tragen, Chance haben.*

Sowohl für die Jugendsprache als auch für die Fotoromane sind Formeln des Zweifels, der Ablehnung, der Kritik, der Begeisterung von großer Bedeutung. Sie werden eingesetzt, um andere zu ärgern, zu kritisieren, zu drohen, Freude auszudrücken oder das Gespräch zu beenden.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Umfassende Klassifizierungen von Wendungen in der Jugendsprache haben Henne (1986) und Androutsopoulos (1998a) vorgelegt.

Auffällig ist auch, dass viele kommunikative Formeln semantische Leerstellen enthalten, die mit verschiedenen Elementen gefüllt werden können, z.B.:

*..., versprochen!*

*Okay, aber...*

*Wenn die wüsste, wie...*

Die obigen Beispiele zeigen, dass feste Wendungen verändert und somit gesteigert werden können, das heißt: die vorgeprägten kommunikativen Formeln teilweise abgebrochen werden. Die Realisierung dieser Sprechhandlungen greift immer wieder auf dieselben Formelstrukturen zurück, die mit verschiedenen Varianten aus spezifischen Inventaren und Synonymreihen gefüllt, durch andere ergänzt oder in andere eingebettet werden können.

Man kann auch nicht immer eine feste Bedeutung der Konstruktion angeben, die ihren Gebrauch bestimmt. Oft ist die gleiche Konstruktion einer kommunikativen Formel unter verschiedenen Kommunikationsbedingungen anwendbar (vgl. Fleischer 1997: 128f.), z.B.

*Da kannst du was erleben!*

1. Drohung für den Fall der Nichtbefolgung einer Aufforderung.
2. Aufforderung, etwas zu tun/mitzukommen, mit dem Versprechen, dass damit Interessantes/Angenehmes verbunden ist.

In Abhängigkeit von Kontext und Position können kommunikative Formeln mehrere Aufgaben gleichzeitig erfüllen. Damit bietet die Polyfunktionalität Austauschbarkeit und Ausweichmöglichkeiten, was sich für die Sprachverwendung als Vorteil bestimmen lässt (vgl. Stein 1995: 237).

Sowohl Kontaktformeln als auch Diskursformeln können zur erfolgreichen Alltagskommunikation in der Zweitsprache befähigen, weil sie einen hohen Grad an Voraussagbarkeit haben. Sie ermöglichen dem Sprecher,

den Gesprächsablauf auf sozial akzeptable Weise zu beeinflussen, d.h. ein Gespräch zu initiieren, sich in ein Gespräch einzuschalten, einen Dritten in ein Ge-

spräch hineinzuziehen, ein Thema einzubringen, das Thema zu wechseln, einen anderen Sprecher zu unterbrechen, auf eine Frage einzugehen, einer Frage auszuweichen usw. (Coulmas 1985: 61)

Die vielfältigen Funktionen, die durch die Verwendung von festen Wendungen im alltäglichen Sprachgebrauch wahrgenommen werden, sorgen dafür, dass ihre Kenntnis einen wichtigen Teil kompetenten Sozialverhaltens ausmacht. In den Routineformeln spiegelt sich gesellschaftliches Wissen. Feste Wendungen können Themen strukturieren, für verschiedene Sachverhaltsdarstellungen und zur Gestaltung von Beziehungen verwendet werden, der Selbstdarstellung sowie der Adressatenberücksichtigung dienen, sie sind auch Ausdruck von Einstellungen. Dadurch erleichtern sie dem Sprecher, die alltäglichen Kommunikationssituationen in Übereinstimmung mit den Normen und Konventionen seiner Gesellschaft richtig zu bewältigen.

## 4.7 Klassifizierung und Analyse fester Wendungen in Sprachaufnahmen nach ihrer Realisierungsweise

In der folgenden Untersuchung geht es um die Klassifizierung und Analyse fester Wendungen im Zweitsprachunterricht anhand von Fotoromanen. Zugrunde lag die Frage, wie feste Wendungen im Zweitsprachunterricht erworben und verarbeitet werden. Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus wurden sechs Teilnehmer einer Vorbereitungs-klasse, die ausländische Seiteneinsteiger auf die Regelklasse vorbereitet, zu einem Unterrichtsexperiment eingeladen. Die empirische Untersuchung basiert auf zwei Rollenspielen, die anhand des Fotoromans *Model-Träume* von den Schülern realisiert wurden.

Im ersten Schritt wurden die Fotoromantexte von den Schülern erarbeitet und erlernt, anschließend präsentiert und mit einer Videokamera aufgenommen. Zehn Wochen nach der ersten Aufnahme wurde der Fotoroman ohne vorherige Vorbereitung von den Schülern erneut vorgespielt und aufgenommen.

Durch vergleichende Analyse der zwei Rollenspiele wird der Frage nachgegangen, welche Wendungen und auf welche Art und Weise von den Lernern zehn Wochen nach der ersten Aufnahme ausgewählt und erworben wurden.

Die im Korpus belegten festen Wendungen lassen sich in die drei folgenden Klassen einteilen (mit Realisierung in Prozent):

1. Vollständige Wendungen 50% (zum Teil mit geringer Modifikation § 4.7.1)
2. Variationen 38% (§ 4.7.2)
3. Nicht übernommene Wendungen 12% (§ 4.7.3)

Im weiteren Teil des Kapitels wird genauer auf die oben genannten Klassen fester Wendungen eingegangen.

Bei den unten präsentierten Beispielen steht *F* für die Äußerung aus dem Fotoroman, *1* für die erste Aufnahme, die weiteren Beispiele *2,3,4* für die zweite Aufnahme, die zehn Wochen nach dem ersten Rollenspiel stattgefunden hat. Während der zweiten Inszenierung wurden einige Szenen von den Probanden mehrmals präsentiert. Die Reihenfolge der analysierten Wendungen richtet sich

nach ihrer Realisierungsweise. Die Systematik stellt keine geschlossene Liste dar, da weitere Varianten und Modifikationen der formelhaften Wortkonstruktionen möglich sind.

#### **4.7.1 Vollständige Wendungen**

Unter vollständigen Wendungen werden vollständig übernommene Wendungen ohne Modifikation verstanden, die mit den Wendungen aus dem untersuchten Fotoroman zur Gänze übereinstimmen. Hierzu werden auch Wendungen mit geringer Modifikation auf der morphosyntaktischen und lexikalischen Ebene gerechnet. Die Modifikationen an den einzelnen Komponenten sind minimal, so dass sie den Inhalt der imitierten Konstruktionen nicht beeinträchtigen.

##### **1. Vollständig übernommene Wendungen ohne Modifikationen**

Aus der Untersuchung der zwei Rollenspiele geht hervor, dass die Hälfte der festen Wendungen (50 Prozent) nach zehn Wochen vollständig wiedergegeben wurde. In erster Linie sind das verblose Wendungen, darunter auch nominale Wendungen, z.B.: *Okay, Na toll, Na Sister, Vielen Dank!, Keine Chance, Du hässliches Entlein!*

Beim zweiten Rollenspiel treten häufiger Einwortäußerungen (Interjektionen, Partikeln) *juchu, boah, hm, ja, -ne* auf, die von den Schülern zusätzlich eingefügt wurden. Sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Version der Aufnahme erscheinen neue Gruß- und Abschiedsformeln: *hallo, ciao, tschiiss*, wobei sie in der zweiten Inszenierung viel frequenter sind.

In einem weiteren Teil dieses Abschnitts werden die vollständig erworbenen Formeln anhand der für diese Arbeit untersuchten Beispiele illustriert.

Zu der großen Palette von Ausdrücken, die vollständig übernommen wurden und den Schülern keine Schwierigkeiten bereiteten, gehören Interjektionen, wie

z.B. die Interjektionen *oh* und *na*, die in beiden Rollenspielen oft verwendet wurden.<sup>39</sup>

Hier stellt sich die Frage, warum gerade Interjektionen zu den sprachlichen Mitteln gehören, die von den Probanden an erster Stelle und vollständig übernommen wurden. Für die schnelle Aneignung von Interjektionen gibt es eine Erklärung. Diese sprachlichen Mittel gehören nämlich zu den Formeln, die Emotionen und Gefühle ausdrücken. Formeln, die Emotionen ausdrücken, werden am schnellsten erworben, wie z.B.

**F. *Oh no!* Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher...**

1. *Oh no!* Wenn sie jetzt wieder modelt werde, werde sie noch unausstehlicher.
2. *Oh no!* Wenn sie jetzt weiter modelt werde, sie unausstehlicher.

**F. *Oh, die Kleine habe ich ja glatt übersehen.***

1. *Oh, die Kleine ha/ habe ich ja glatt übersehen.*
2. *Oh, die Kleine hab ich nicht so gut gesehen.*

Die Interjektion *oh* drückt im ersten Fall eine als negativ empfundene Betroffenheit aus. Betroffenheit impliziert oft Überraschung und Verblüffung. Im zweiten Beispiel wird mit der Interjektion *oh* Überraschung und Verblüffung zum Ausdruck gebracht.

Die Funktion von *oh* kann auch als Ausdruck des Klagens verwendet werden. Vorausgegangen sind hier Ereignisse oder Handlungen, die die Integritätssphäre des Sprechers verletzt und ihn dadurch getroffen haben (vgl. Ehlich 1986: 78f.).

Verblose Wendungen werden in der ersten Phase des Zweitspracherwerbs erworben. Dazu gehören sowohl Einwortäußerungen (*okay, versprochen, Wahnsinn, perfekt*) als auch Zweiwortäußerungen (*Wie bitte?, Nie wieder, Keine Chance, Vielen Dank!*), initiale Anreden (*Na Sister, Na du süße Maus*) und nominale Phrasen (*du hässliches Entlein*).<sup>40</sup> Diese verblosen Äußerungen wur-

---

<sup>39</sup> Zum Erwerb von Interjektionen s. Kapitel 4.9.

<sup>40</sup> Nach der Profilanalyse (s. Griebhaber 2006) werden Interjektionen sehr früh, und Partikeln sehr spät erworben. Partikeln stellen keine satzwertigen Minimaleinheiten dar, sondern sind in satzwertige Einheiten integriert, d.h. sie haben einen eher adverbialen Status.

den von den Probanden vollständig reproduziert, was auch die folgenden Beispiele veranschaulichen:

**F. Okay, aber richte ihr bitte viele Grüße aus.**

1. *Okay, aber richtig Biby bitte viel Grüße aus.*
2. *Okay. Tschüss, bis bald.*

**F. Juchu, cool! Ich werde Sie nicht enttäuschen, *versprochen!***

2. *Juchu! Isch werde Sie nicht enttäuschen, *versprochen!**
3. *Juchu! Ich werde Sie nicht enttäuschen, *versprochen!**

**F. Was, das bin ich?! *Wahnsinn...***

1. *Das bin ich?! *Wahnsinn!**
2. *Was, das bin ich?! *Wahnsinn!**

**F. *Perfekt!***

1. *Perfekt!*
2. *Perfekt!*
3. *Perfekt!*

**F. *Wie bitte? Ich muss mich erst noch beweisen? Reicht meine Optik denn nicht?***

1. *Wie bitte? Muss ich mich noch beweisen? Reicht mein Optik denn nicht?*
2. *Wie bitte? Muss ich mich noch beweisen? Reicht meine Optik denn nicht?*

**F. *Nie wieder Einkaufen mit Trixi!***

1. *Nie wieder Einkaufen mit Trixi!*
2. *Nie wieder Einkaufen mit Trixi!*

**F. *Keine Chance, Ma!***

1. *Keine Chance, Mum!*
2. *Keine Chance, Mum!*

**F. *Vielen Dank! Ich fühle mich auch richtig wohl vor der Kamera...***

1. *Vielen Dank! Ich fühle mich von der Kamera.*
2. *Ich fühle mich auch wohl von der Kamera.*

3. *Vielen Dank!* Ich fühle mich wohl vor der Kamera.
4. *Vielen Dank!* Ich fühle mich wohl richtig vor der Kamera.

**F. *Na Sister, damit hast du wohl nicht gerechnet?!***

1. *Na Sister*, da wohl hast du nicht gerechnet?!
2. *Na Sister*, da hast du wohl nicht gerechnet?!

**F. *Na, du süße Maus.***

1. *Na, du süße Maus.*
2. *Na, du süße Maus.*

**F. *Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!***

1. Halt's bloß die Klappe, *du hässliches Entlein!*
2. Halt's bloß die Klappe, *du hässliches Entlein!*

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Schwerpunkt auf den Erwerb fester Wendungen gelegt. Das Phänomen der Fehleranalyse der anderen Ausdrücke wie z.B. ...*richte...aus/...richtig... aus* oder *damit/da* u.a. wird in dieser Arbeit nicht betrachtet.

Nicht nur Wendungen ohne Verb wurden von den Lernenden vollständig angeeignet, auch Begrüßungsformeln, die ein Verb enthalten (*Hi, da bin ich!*; *Schön, dass du pünktlich bist!*), Kollokationen (*Chance haben, Sachen tragen, Klamotten tragen, Job bekommen*) und verbale Wendungen mit dem Verb im Infinitiv (*auf Tussi machen, auf meine Linie achten*) und mit dem finiten Verb (*ich hatte den richtigen Riecher, Spaß bringt*) bereiteten den Schülern keine größeren Schwierigkeiten, z.B.

**F. *Hi, da bin ich!***

1. *Hi, da bin ich!*
2. *Hi, da bin ich!*

**F. *Schön, dass du pünktlich bist! Ich stelle dich gleich dem Fotografen***

***vor.***

1. *Schön, dass du pünktlich bist!* Ich stelle, ich stelle dich gleich dem Fotografen vor.

2. *Schön, dass du pünktlich bist.*

**F. Aber ich *hatte* doch noch gar keine *Chance* zu zeigen, was ich kann.**

1. Aber ich *hatte* doch gar keine *Chance* zu zeigen, was ich kann.
2. Ich *hatte* doch gar keine *Chance* zu zeigen, was ich kann.

**F. Kann ich nicht meine eigenen *Sachen tragen*?**

1. Oh Gott! Kann ich nicht meine eigenen *Sachen tragen*?
2. Kann ich nicht meine eigenen *Sachen tragen*?
3. Kann ich nicht meine eigenen *Sachen tragen*?

**F. Ich *bekomme den Job* UND den *Typ*!**

1. Ich *bekomme den Job* und den *Typ*!
2. Ich *bekomme den Job* und den *Typ, jo!*

**F. Musst du eigentlich schon morgens *auf Tussi machen*?**

1. Musst du eigentlich schon morgens *auf Tussi machen*?
2. ... morgens *auf Tussi machen*?
3. Musst du eigentlich schon morgens *auf Tussi machen*?
4. Eigentlich schon morgens *auf Tussi machen*?

**F. Ach, nicht nötig! Ich muss sowieso *auf meine Linie achten*.**

1. Ah, nicht nötig! Ich muss sowieso *auf meine Linie achten*.
2. Ach, nicht nötig! Ich muss sowieso *auf meine Linie achten*.
3. Ah, nicht nötig! Ich muss sowieso *auf meine Linie achten*.

**F. Yeah, ich *hatte den richtigen Riecher*!**

1. Yeah, ich *hatte den richtigen Riecher*!
2. Yeah, ich *hatte den richtigen Riecher*!
3. Yeah, ich *hatte den richtigen Riecher*!
4. Ja, ich *hatte den richtigen Riecher*!

**F. Ich hätte nie gedacht, dass *Modeln* so viel *Spaß bringt*!**

1. Ich hätte nie gedacht, dass *Model* so viel *Spaß bringt*!
2. Boah, ich hätte nie gedacht, dass *Model* so viel *Spaß bringt*!

## 2. Vollständige Wendungen mit geringen Modifikationen

Zu den vollständigen Wendungen werden ebenfalls Formeln mit geringen Modifikationen gerechnet, die von den Lernenden bei einigen Wendungen durchgeführt wurden.

Die Wendungen *Ach, nicht nötig!*, *Igitt, Diese kleine Ratte, dieses gewisse Etwas, Wenn's sein muss, Halt bloß die Klappe, Ich hätte nie gedacht* wurden mit minimalen Änderungen wiedergegeben.

Im folgenden Beispiel ist zu sehen, dass der Lerner bei den Rollenspielen die Interjektionen *ach* und *ah* verwechselt hat. Er kannte den Unterschied nicht, und phonetisch klingen die zwei Ausrufe für ihn ähnlich.

### **F. *Ach, nicht nötig!* Ich muss sowieso auf meine Linie achten.**

1. *Ah, nicht nötig!* Ich muss sowieso auf meine Linie achten.
2. *Ach, nicht nötig!* Ich muss sowieso auf meine Linie achten.
3. *Ah, nicht nötig!* Ich muss sowieso auf meine Linie achten.

Es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen der Interjektion *ach* und der Interjektion *ah*. Die beiden Formen gehören in verschiedene Zusammenhänge: *ah* ist eine Interjektion zum Ausdruck einer Überraschung oder Betroffenheit, *ach* dagegen bei Ablehnung eines Angebots. Der Gebrauch von Interjektionen drückt Emotionalität aus. Sie sind nicht nur für den Sprecher, sondern auch für den Hörer von Relevanz. Durch den Gebrauch von Interjektionen gewinnt eine Äußerung ihre kommunikative Qualität, sie können aber nicht beliebig durch eine andere ersetzt werden, weil sie unterschiedliche spezifische Funktionen haben.

In diesem Fall schienen die Interjektionen für den Sprecher nur eine bloße Realisierungsvariante in einer potentiellen Verkettung von Sprechhandlungen zu sein.

Im folgenden Beispiel wird bei der ersten Aufnahme das Demonstrativpronomen *diese* auf *die* verkürzt und das Adjektiv *kleine* ausgelassen. Während des zweiten Schauspiels wird das Adjektiv wieder reproduziert.

**F. *Diese kleine Ratte* macht mich nervös! So kann ich mich nicht konzentrieren.**

1. *Die Ratte* mach mir nervös! So kann ich nicht mich konzentrieren.
2. *Die kleine Ratte* mach mich nervös! So kann ich mich nicht konzentrieren.
3. *Die kleine Ratte* mach mich nervös!
4. *Die kleine Ratte* mach mich nervös! So kann ich mich nicht konzentrieren.

Für den Schüler gibt es vermutlich keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Demonstrativpronomen *diese* und dem bestimmten Artikel *die*, so dass er die zwei sprachlichen Mittel verwechselt. Bei der ersten Aufnahme wurde auch das Adjektiv *kleine* nicht übernommen. *Kleine* bezieht sich auf das Substantiv *Ratte*. Mit Bezug auf den Hund wird die Intensität der Äußerung gesteigert. Der Schüler hat die Verstärkungsfunktion des Adjektivs nicht erkannt, deswegen hat er es bei der ersten Präsentation weggelassen, was die ganze Aussage abgeschwächt hat.

Im nächsten Beispiel hat der Schüler das Genus von *Etwas* nicht erkannt und das Demonstrativpronomen *dieses* durch *diese* ersetzt. Das heißt, dass die Probanden noch Probleme mit der richtigen Verwendung des Genus haben, deswegen die geringe Variation.

**F. Und was soll das sein – *dieses gewisse Etwas*?**

1. Und was soll das sein – *diese gewisse Etwas*?
2. Und was soll das sein – *diese gewisse Etwas*?
3. Was soll das sein – *diese gewisse Etwas*?

Bei der Wendung *Wenn's sein muss* wurde von der Probandin das enklitisch an die Konjunktion *wenn* angelehnte und lautlich reduzierte Pronomen *es* nicht erkannt und demzufolge ausgelassen.

**F. *Wenn's sein muss*.**

1. *Wenn sein muss*.
2. *Wenn sein muss*.

Die Äußerung der Tochter *Wenn's sein muss* bezieht sich auf die Aussage der Mutter: *Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für Fotos die machen wollen... Vielleicht ist das nur ein Trick! Biby begleitet dich!*

Die Probandin, die die Rolle von Trixi spielte, wusste den Inhalt der vorherigen Aussage nicht mehr oder erkannte weder das reduzierte Pronomen noch seine Funktion und bezog das Pronomen nicht ein.

Die Weglassung von Funktionswörtern (Präpositionen, Pronomen) oder die Weglassung von morphologischen Elementen wie Flexionsendungen sind für Lernersprachen charakteristisch. Im Zweitspracherwerbsprozess entwickeln Lerner ihre eigenen sprachlichen Systeme, die als Lernersprache (Interlanguage) bezeichnet werden. Lernersprache kann sowohl Merkmale der Muttersprache als auch der Zweitsprache enthalten. Lernersprachen sind ständiger Veränderung unterworfen. Die Dynamik der Interlanguage ist dadurch zu erklären, dass sich die Lerner die Grammatik der Zielsprache schrittweise erschließen. Bei diesem schrittweisen Herausfiltern von Merkmalen der Zielsprache schaffen sie sich ihr eigenes lernersprachliches Grammatiksystem der Zweitsprache, das auf dem sprachlichen Vorwissen des Lerners basiert.<sup>41</sup>

In der Lernersprache kann man auch Merkmale finden, die weder der L1 noch der L2 des Lerners entsprechen, z.B. wird bei der Formel *Halt bloß die Klappe* das Pronomen -'s an das Verb *Halt* angehängt.

**F. *Halt bloß die Klappe*, du hässliches Entlein!**

1. *Halt's bloß die Klappe*, du hässliches Entlein!
2. *Halt's bloß die Klappe*, du hässliches Entlein!

In diesem Beispiel kam es zu einer Übergeneralisierung. Die Formel *Halt's* ist dadurch entstanden, dass die Lernerin eine Regel der Zielsprache, in diesem Fall die Formelhaftigkeit einer verwandten Wendung, auf die andere übertragen hat. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Wendung *Halt bloß die Klappe!* und der Phrase *Halt's Maul!*, die ebenfalls eine typische formelhafte Wendung darstellt. Die Lernerin kannte wohl diesen formelhaften Ausdruck aus der Alltagssprache und hat die Formelhaftigkeit dieses Ausdrucks (mit dem

---

<sup>41</sup> Zur Lernersprache s. Selinker (1972).

enklitisch angelehnten Pronomen *es*) auf die Wendung *Halt bloß die Klappe* übertragen, d.h. sie interpretiert *Halt's* als Verbform. Dies zeigt den Erwerb der L2 über unanalyisierte Formeln (s.o. § 3.4.2).

Die Lernenden hatten auch Schwierigkeiten bei der Wiedergabe von Konjunktivformen. Dieser grammatische Aspekt wurde in der Schule noch nicht behandelt, so dass die Schüler die Wortverbindungen mit Konjunktivformen nicht nachvollziehen und wiedergeben konnten. Sie kannten aber die Präteritumsform *hatte*, die sie stattdessen in beiden Präsentationen adäquat verwendet haben.

**F. *Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt!***

1. *Ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt!*
2. Boah, *ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt!*

Was bedeutet das für die Sprachkompetenz der Schüler? Wie schon erwähnt wurde, sind die Weglassung und Vermeidung bestimmter morphologischer Elemente Merkmale der Lerner Sprache.

Sowohl dieses als auch die vorher angeführten Beispiele zeigen eine für die L2-Lerner charakteristische Vorgehensweise beim Spracherwerb. Wenn Lernende einen Sprachaspekt nicht verstehen oder ein sprachliches Mittel nicht richtig anwenden können, dann versuchen sie die Äußerung anders, durch ihnen bekannte sprachliche Elemente, zu realisieren. Interessant ist, dass der Sinn der Aussagen keinen starken Änderungen unterliegt, er wird lediglich abgeschwächt. Das kann man dadurch erklären, dass die Aussagen kontextgebunden sind, was den Lernern das Verständnis erleichtert. Die präsentierten Beispiele lassen den Schluss zu, dass der Spracherwerb über unanalyisierte komplexe Äußerungen erfolgt, die erst später aufgeschlossen werden.

### **3. Vollständige Wendungen mit Modifikationen beim ersten Rollenspiel**

Bemerkenswert ist auch, dass die Schüler in manchen Fällen Modifikationen beim ersten Rollenspiel durchgeführt haben, die Äußerungen bei der zweiten Inszenierung dagegen vollständig so wie im Fotoroman wiedergegeben haben, z.B. stimmt der vorgefertigte Ausdruck *Psst, Flirt-Alarm!* während der zweiten Aufnahme mit dem Ausdruck des Fotoromans überein. Beim ersten Rollenspiel ist dagegen eine Modifikation zu sehen, d.h. *Pssst, Flirt- Alarm!* wurde durch eine andere Formel *Oh pssst, guck mal!* ersetzt. Der Lerner hat die Wendung richtig verstanden, frei interpretiert und die eigene Formulierung auf die Äußerung *Pssst, Flirt-Alarm!* sinngemäß übertragen.

#### **F. *Pssst, Flirt-Alarm!* Der Typ da starrt mich an...**

1. *Oh pssst, guck mal!* Der Typ da starrt mich an.
2. *Pssst, Flirt-Alarm!* Der Typ da starrt mich an.

Ein vergleichbares Vorgehen ist im nächsten Beispiel zu beobachten. Hier wurde vor der Zustimmungspartikel *okay* die verdoppelte Zustimmungspartikel *gut gut* bei der ersten Inszenierung hinzugefügt, wodurch die ganze Aussage verstärkt wurde. Zehn Wochen später wurden die Formeln korrekt wiedergegeben. Dieses Beispiel zeigt, dass der Proband bei den Rollenspielen eigenes Wissen aktiviert. Er kennt die Zustimmungformel *okay* und ihre Verwendung und versucht sie noch zusätzlich zu ergänzen.

#### **F. *Okay, du bist gebucht!***

1. *Gut gut okay, du bist gebucht!*
2. *Okay, du bist gebucht!*

Im folgenden Beispiel ist eine ähnliche Strategie zu beobachten. Bei der ersten Aufnahme wird die Formel ..., *oder? Cool.* vereinfacht, d.h. die Gliederungspartikel *oder?* wird nicht übernommen. Sie wurde aber memorisiert und nach zehn Wochen wieder reproduziert.

#### **F. Zeig doch mal! Ich komme gut rüber, oder? Cool ...**

1. Zeig mal! Ich komme gut rüber. *Cool*.
2. Zeig doch mal! Ich komme gut rüber, *oder? Cool*.

Mit der Rückversicherungsfrage *oder?* verlangt der Sprecher von seinem Gesprächspartner einen scheinbaren Widerspruch. Durch das nachgeschaltete Element *oder?* lenkt der Sprecher die Rezeption seiner sprachlichen Handlung durch den Gesprächspartner. Dadurch wird der Hörer mental stärker involviert. An dieser Stelle sollte der Hörer die Sprecherposition übernehmen. Der Sprecher erwartet natürlich eine Zustimmung (vgl. Rehbein 1979).

Bei der ersten Präsentation wurde die Partikel aber nicht übernommen, wodurch sich die Form der Aussage veränderte. Der Sprecher verlangt hier keine Bestätigung, ohne die Rückversicherungsfrage *oder?* erhielt die Aussage eine Form der Feststellung. Das Sprechhandlungsangebot wird im Fotoroman von den Fotoromanfiguren nicht beantwortet. Dementsprechend hat die Probandin auch keine Antwort erwartet und von *oder?* keinen Gebrauch gemacht.

Transkriptionsausschnitt (14-18) aus der ersten Aufnahme

- (14) Pat Hast du schon gemodelt, ich arbeite ((2s)) ich arbeite for eine Top/ eh Fo ((unv., 3s)).
- (15) Biby Warum fragt er •• nicht mich auch?
- (16) Pat •Oh, die Kleine ha/ •• habe ich ja • glatt •• übersehen.
- (17) Trixi ((unv., 1s)).
- (18) Trixi Zeig mal! Ich komme gut rüber. *Cool*.

Bei der zweiten Aufnahme wurde die ganze Äußerung ..., *oder? Cool*. wiedergegeben. Interessant sind hier die vorangehenden Aussagen, die ganz anders als bei der ersten Aufnahme sind und für die darauf folgende Formel entscheidend gewesen sein können.

Transkriptionsausschnitt (28-31) aus der zweiten Aufnahme

- (28) Pat Darf ich ein Foto von dich machen?
- (29) Trixi Natürlich.
- (30) Trixi Zeig doch mal! Ich komme gut ((unv., 0,3s)) rüber, *oder?*
- (31) Trixi *Cool*.

Die bei der zweiten Aufnahme vollständig übernommene Formel spricht dafür, dass der Lerner in der Zwischenzeit ihre Funktionalität als Rückversicherungsfrage erkannt hatte und sie entsprechend realisierte.

Die Formel ... *hat ihren eigenen Stil* wurde bei der ersten Präsentation nicht vollständig übernommen.

**F. Deine Schwester *hat ihren eigenen Stil!* Mal sehen, wie weit sie damit kommt...**

1. Deine Schwester *hat eigenen, stelle* mal se/se wie weit sie kommt dann.
2. Ja, deine Schwester *hat ihren eigenen Stil!*

*Stil* und *stelle* wurden lautlich verwechselt, d.h. inhaltlich wurde die Äußerung nicht verstanden. Der Proband orientierte sich aber auf die Lautform, was zur Änderung geführt hat.

Die Aussage ist die Antwort auf die vorher gestellte Frage. Die Frage wurde jedoch bei jedem Rollenspiel anders formuliert: bei der ersten Aufnahme – *Störe alle Model so krass?*, bei der zweiten *Seh alle Model so doof aus?* Bei der ersten Aufnahme hat der Lerner vermutlich die Frage *Störe alle Model so krass?* nicht richtig verstanden, er hat versucht sie zu beantworten, aber war unsicher, ob das die richtige Antwort ist und hat die Aussage kurz unterbrochen, deswegen wurde die Formel ...*hat ihren eigenen Stil* nicht vollständig übernommen. Bei der zweiten Aufnahme wurde die vorangehende Frage anders formuliert *Seh alle Model so doof aus?*, bei der Antwort auf diese Frage hat der Lerner diesmal die Wendung vollständig wiedergegeben. Das bedeutet, dass er die Wendung *ihren eigenen Stil haben* wohl verstanden hat.

Die obigen Beispiele zeigen, dass einige Diskursformeln, obwohl sie während des ersten Rollenspiels variiert wurden, innerhalb von zehn Wochen gefestigt und bei der zweiten Aufnahme vollständig reproduziert wurden. In der Zwischenzeit erfolgte ein Erwerbsprozess, der zur Aufschließung der Formel und somit zur eigentlichen Verwendung geführt hat.

Die modifizierten Aussagen können vom Kontext und von den vorherigen Aussagen abhängen. Wenn eine Äußerung anders als im Fotoroman formuliert

wurde, dann wurde auch die darauf folgende Aussage geändert und anders wiedergegeben.

Es gab auch Formeln, die den Lernern aus ihrem Alltagsleben bekannt waren, in diesen Fällen versuchten sie ihre eigenen Sprachkenntnisse (durch Einfügungen, Auslassungen oder durch Ergänzungen) einzubringen. Das Aktivieren des individuellen sprachlichen Wissens von Probanden zeugt von seinem großen Einfluss auf den Spracherwerb und die Motivation beim Zweitsprachlernen.

#### **4. Vollständige Wendungen mit Modifikationen während des zweiten Rollenspiels**

Nicht nur bei der ersten Aufnahme sind kleine Modifikationen zu beobachten, auch während der zweiten Präsentation haben die Probanden einige Ausdrücke geändert. Die Lerner haben bestimmte Modifikationen bei der Satzstellung fester Wendungen durchgeführt, z.B. wurde die Einwortäußerung *schade* an den Anfang des Satzes übertragen.

##### **F. Mich würde so ein Typ niemals anmachen. *Schade*.**

1. Mich werde ein Typ nie anmachen. *Schade*.
2. *Schade*. So ein Type würde mir nie wieder anmachen.

Im ersten Fall bezieht sich *schade* auf die unmittelbar vorhergehende negative Selbstevaluation über das Nicht-Angemacht-Werden. Nach der Übertragung nach vorne im Satz erhielt die Aussage eine andere Wirkung, hier bezieht sich *schade* auf die vorhergehende Äußerung von Trixi: *Das glaube ich nicht*.

Transkriptionsausschnitt (20-22) aus der ersten Aufnahme

- (20) Biby ((2s)) Du bist doch nicht gebucht, vielleicht das/ • • eh vielleicht war • nur ein Trick, (um) diese Nummer zu bekommen.
- (21) Trixi Ah egal, ((unv. 0,3s)) als Model ((unv. 0,3s)).
- (22) Biby Mich werde ein Typ nie anmachen. *Schade*.

Transkriptionsausschnitt (34-37) aus der zweiten Aufnahme

- (34) Trixi ((unv., 2s)) Als Model.  
(35) Biby Du bist doch nicht gebucht, vielleicht • war das nur ein Trick, um ((unv., 2s)) Nummer zu bekommen.  
(36) Trixi Das glaube ich nicht.  
(37) Biby *Schade*. So ein Type würde mir nie wieder anmachen.

Während der zweiten Präsentation (Punkt 2) kam es bei der Wendung *wäre es bei dir auch nicht getan* zur Variation, indem das Personalpronomen *es* nicht übernommen und die Partikel *auch* durch die Konjunktion *und* ersetzt wurde.

Die Lernerin sagt zwar etwas, aber unverständlich, was möglicherweise auch zur Verwechslung von Konjunktionen geführt hat. Im Endeffekt hat sie aber diese Redewendung ohne Fehler wiedergegeben.

#### **F. Mit ein wenig Schminke und Haarspray *wäre es bei dir auch nicht***

***getan!***

1. Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer *wäre es bei dir auch nicht getan!*
2. Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer *wäre ((unv., 1s)) bei dir und nicht getan!*
3. Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer *wäre es bei dir auch nicht getan!*

Das Personalpronomen *es* bezieht sich hier auf die vorherige Aussage der Gesprächspartnerin. Bei der ersten Version des zweiten Rollenspiels (12) hat die Lernerin das Pronomen *es* vergessen, sie hat sich aber selber korrigiert und die Aussage anschließend richtig wiederholt (22). Wir haben es hier mit zwei für die L2-Lerner problematischen Aspekten zu tun: zum einen mit der Konjunktivform *wäre*, die im Unterricht noch nicht eingeführt wurde, zum anderen mit der unpersönlichen Konstruktion *es*, die selbst für fortgeschrittene Lerner eine Hürde darstellt. Die Lernerin ist hinsichtlich der Bedeutung und der Verwendung von *wäre* und von *es* unsicher. Darüber hinaus fügt die Probandin an den Nomen *Haarspray* das Flexionsmorphem *-er* an, das sie von *Graffiti-sprayer* abgeleitet haben könnte, der in der Jugendsprache verwendet wird.

Transkriptionsausschnitt (09-12) aus der zweiten Aufnahme

- (09) Biby Und was soll das sein – •• diese gewisse Etwas?
- (10) Mutter Ach, ••• ach Biby! Du konntest auch etwas • mehr für dich tun: eine neue Frisur, ein bisschen Make-up.
- (11) Biby Keine Chance, Mum! Ich bleibe wie ich bin. Ich • wollte nicht sein wie Trixi.
- (12) Trixi Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer *wäre ((unv.,1s)) bei dir und nicht getan.*

Transkriptionsausschnitt (19-22) aus der zweiten Aufnahme

- (19) Biby Was soll das sein – diese gewisse Etwas?
- (20) Mutter Ach Biby! Du konntest auch etwas • mehr für dich tun: eine neue Frisur, ein bisschen Make-up.
- (21) Biby ((3s)) Wie Trixi.
- (22) Trixi Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer *wäre es bei dir auch nicht getan!*

Die Formel *das gewisse Etwas haben* wurde zuerst vollständig übernommen, jedoch nach zehn Wochen wurde die Partikel *schon* hinzugefügt, im Punkt 2 zwischen den einzelnen Komponenten der festen Wendung und im Punkt 3 vor der Wendung. Der Lerner sucht nach einer lexikalischen Leerstelle und versucht sie mit einem variablen Element – der Modalpartikel *schon* – auszufüllen. Er ist jedoch mit der Zerlegung der Konstruktion überfordert: der bestimmte Artikel *das* eröffnet bis *Etwas* eine Nominalkonstruktion und kennzeichnet *Etwas* als Nomen. Der Lerner versteht zunächst *gewisse* als Objekt-nomen zum Verb *haben*, und *schon* als Partikel.

Im Hauptsatz wurde *schon* durch *denn* ersetzt. Nach der Häufigkeitsklasse des Leipziger Wortschatz-Portals<sup>42</sup> wird *schon* seltener (5) als *denn* (6) verwendet. *Schon* ist auch mit der Abgrenzung zu *schön* für die L2-Lerner schwer zu durchschauen.

#### **F. Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse Etwas hat*?**

1. Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse Etwas hat*?
2. Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse schon Etwas hat*?

---

<sup>42</sup> Wortschatz-Portal der Universität Leipzig, s. <http://wortschatz.uni-leipzig.de>, zuletzt aufgerufen am 17.07.2009.

3. Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich schon *das gewisse Etwas hat*?

Die nächste Wendung *Biby hat den schwarzen Gürtel* wurde bei der zweiten Aufnahme ohne den bestimmten Artikel *den* und ohne die Endung *-n* bei dem Adjektiv *schwarzen* reproduziert. Der Lerner hat die Wendung, die sich auf Kenntnisse in Kampfsportarten bezieht, nicht verstanden. Somit hat er sie bei der ersten Präsentation nicht übernommen, bei der zweiten versuchte er die Formel wiederzugeben, aber mit falschem Genus. Obwohl die Wendung unter diesem grammatischen Aspekt nicht richtig angewendet wurde, ist es hier (genauso wie bei den oben präsentierten Beispielen) von großer Bedeutung, dass der Kern der Äußerung nicht geändert wurde.

**F. Du gehst da nicht allein hin! Man weiß nie! Biby hat den schwarzen Gürtel. Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!**

1. Du gehst da nicht allein hin! Man weiß nie! Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!
2. Du gehst da nicht allein hin! Man wie nie! *Biby hat schwarze Gürtel*. Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!

An den oben dargestellten Beispielen ist zu beobachten, dass die erkannten Teile der Formel dem eigenen Kenntnisstand angepasst und modifiziert wurden. Trotz der Modifikationen wurde der Kern der von den Probanden reproduzierten Aussagen nicht geändert. Verstanden die Lerner die Bedeutung der Formel, versuchten sie diese zu variieren, ohne den Inhalt der Äußerung zu ändern. Daraus kann man schließen, dass die Lerner die formelhaften Wortverbindungen holistisch erwerben, sie memorisieren und als Ganze zu wiederzugeben versuchen. Diese Strategie wird im nächsten Abschnitt (§ 4.7.2) am Beispiel von Variationen genauer erklärt und dargestellt.

#### **4.7.2 Variationen**

Eine ausschlaggebende Rolle bei den Inszenierungen kommt dem Spiel mit sprachlichen Variationen zu. 38 Prozent der Wendungen wurden während der

Rollenspiele von den Schülern modifiziert: vereinfacht, teilweise abgebrochen, zerlegt oder durch andere variable Elemente ergänzt.

Die Vielfalt der in diesem Korpus untersuchten Beispiele zeigt, dass eine große Palette fester Wendungen von den Lernern verändert wurde. Sie erscheinen in verschiedenen Variationen und Kombinationen. Aus der Materialsammlung konnten folgende Variationen herausgearbeitet werden.

## 1. Einfügung

Aufgrund der Bezugnahme auf die früheren Erfahrungen der Probanden und ihr eigenes Wissen bezüglich der deutschen Sprache kam es zu Differenzen zwischen den beiden analysierten Rollenspielen und den vorgelegten Dialogtexten aus dem Fotoroman. In erster Linie geschieht das auf der Ebene der gesprochenen Sprache. Im Vergleich zu den Dialogtexten tauchen bei den Sprachaufnahmen häufiger Elemente der gesprochenen Sprache auf. Viele Interjektionen *boah, ei, oh Gott, juchu*, Partikeln *ja, jo, -ne*, Gruß- und Abschiedsformeln *hallo, hi, ciao* wurden bei den beiden Rollenspielen oft zusätzlich von den Probanden eingesetzt, obwohl sie im Fotoroman nicht auftreten. Besonders beim zweiten Rollenspiel kommt der Erfahrungsebene eine bedeutende Rolle zu, die Lerner haben sehr oft ihr eigenes Wissen aktiviert und eingebracht. Die Einfügung solcher Ausrufe seitens der Schüler zeugt von ihrer Kenntnis und von ihrer Anwendung in der Alltagskommunikation.

Beim Treffen im Fotostudio begrüßt die Schülerin, die Trixi spielt, die Anwesenden in der ersten und in der zweiten Aufnahme mit der Grußformel *Hi, da bin ich*. Am Anfang des Telefongesprächs zwischen Trixi und Pat verwenden beide Schüler die Grußformel *Hallo*. Bei der ersten Aufnahme fügt Trixi zu der Formel *Ja ja, wir sehen uns morgen* den Abschiedsgruß *ciao* hinzu. Pat verabschiedet sie auch mit der Formel *ciao*. In der alltäglichen Interaktion werden Grußformeln immer zur Eröffnung und zum Abschluss einer Begegnung verwendet. Im Fotoroman werden diese Phasen selten berücksichtigt (§ 4.3.6), was auch den Probanden während der Rollenspiele fehlte. Diese Lücke versuchten sie durch eigene Erfahrungen und Sprachkenntnisse zu füllen, z.B.

**F. Wie siehst du denn aus? Du bist ja zugeknallt mit Make-up! Das muss alles runter!**

1. Wie siehst du denn aus? Du bist ja zugeknallt mit Make-up. Das muss alles runter!
2. Hi, wie siehst du denn aus? Das ist schrecklich. Mach das runter!

**F. Morgen um drei im Studio! Bitte komm ungeschminkt und mit frisch gewaschenen Haaren**

1. Hallo? Morgen um drei Uhr im Studio, bitte komm ungeschminkt und mit frische gewaschene Haare.
2. Hallo. Morgen um drei Uhr im Studio. Bitte komm pünktlich.

**F. Ja, ja. Wir sehen uns morgen.**

1. Ja, ja. *Wir sehen uns morgen.* Ciao.
2. Ja. *Wir sehen uns morgen.* Ciao.

Außer Grußformeln wurden von den Schülern sehr viele ihnen bekannte Interjektionen zusätzlich verwendet. Durch die Einfügung von Interjektionen, die Emotionen und Gefühle ausdrücken, haben die Schüler ihr Engagement und Interesse an dem Projekt gezeigt und dadurch einen persönlichen emotionalen Beitrag zur Entwicklung der Fotogeschichte geleistet.

Im folgenden Beispiel wurde die Aussage durch die Interjektion *oh Gott* ergänzt, die Verärgerung zum Ausdruck bringt:

**F. Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mir total super!**

1. Oh Gott! Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mit total super!
2. Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mir ...
3. Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mir total super!

Die nächste von den Probanden eingefügte Interjektion *Ei* drückt eine positive Einstellung, Überraschung des Sprechers aus. Sie wird hier als Reaktion auf einen bestimmten gelungenen mentalen Prozess und auf eine Sprechhandlung eines anderen Sprechers realisiert (in dem Falle des Fotografen). Die Funktion von *ei* ist die Redebeitragsöffnung (vgl. Ehlich 1986: 84f.).

**F. Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!**

1. Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!
2. Ei, der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!

Genauso bei der nächsten Aussage, die Freude und Überraschung ausdrückt, haben die Lerner ihr eigenes Wissen aktiviert und die Floskel *boah* am Anfang der Äußerung eingefügt.

**F. Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt!**

1. Ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt!
2. Boah, ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt!

Die nächste Gruppe sprachlicher Mittel, die sich bei den Probanden einer großen Beliebtheit erfreute, waren Partikeln. Bei dem folgenden Beispiel wird die Floskel *kein Thema* als Zustimmung einer Aufforderung mit einer Bedingung zusätzlich durch die Partikel *ja* bekräftigt, genauso wurde die darauf folgende Äußerung *Ich bekomme den Job und den Typ!* durch die Partikel *jo* gefestigt. So wurde in der zweiten Aufnahme der Unzufriedenheit ausdrückende Satzbeginn *Mist* unter dem Einfluss der häufig verwendeten Formel *so ein Mist* erweitert. Auch die Gliederungspartikel *-ne* kommt im Fotoroman nicht vor, die Schüler haben jedoch die Partikel, die sie aus der alltäglichen Kommunikation kennen und die sehr oft verwendet wird, bei der Rückversicherungsfrage *Cool, oder?* eingefügt.

**F. *Kein Thema*, ich bin doch Profi.**

1. *Kein Thema*, ich bin doch Profi.
2. Ja, *kein Thema*, ich bin doch Profi.

**F. Ich bekomme den Job UND den Typ!**

1. Ich bekomme den Job und den Typ!
2. Ich bekomme den Job und den Typ, jo!

**F. *Mist*, dass ich nicht so gut flirten kann wie Trixi!**

1. *Mist*, das bin ich doch gefolgt.
2. So *Mist*.

**F. Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich zu Hause alle geübt! Cool, oder?**

1. Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt!

Cool, ne oder?

2. Na? Bin ich cool oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt.

Cool, ne oder?

Die von den Schülern eingefügten Formeln, die Emotionen zum Ausdruck bringen, zeigen, dass den Schülern an einer gelungenen Präsentation gelegen war. Die oben genannten Beispiele besagen auch, dass die Teilnehmer die präsentierten Formeln anwenden können. Sie haben oft abhängig vom Kontext ihre Sprachkenntnisse aktiviert, was zu Variationen während der Aufnahmen geführt hat. Daraus kann man schließen, dass der Kontext und die eigenen Erfahrungen mit der deutschen Sprache eine relevante Rolle bei dem durchgeführten Projekt spielten und zugleich der Grund für die verschiedenen Variationen und Modifikationen waren. Da die Sprecher unterschiedliche Erfahrungen mit der Zweitsprache haben, können die Variationen von Sprecher zu Sprecher, von Kontext zu Kontext und von Situation zu Situation für dieselbe phraseologische Wortverbindung verschieden sein.

Der sprachliche Aneignungsprozess der Jugendlichen setzt sich aus gesteuerten und ungesteuerten Elementen zusammen, die potenziell die Variabilität fester Wendungen erhöhen. Zugewanderte Jugendliche, die eine deutsche Schule besuchen, erwerben ihre Sprachkenntnisse in der Schule und gleichzeitig in alltäglichen Situationen. Die gespeicherten Lebenserfahrungen der Lerner sind durch ihre Alltagskommunikation bedingt: Schule, Familie, Freunde, Wohnverhältnisse, Freizeitgestaltung, Printmedien, Internet, Fernsehen.<sup>43</sup> Beim Spracherwerb aktivieren die Lerner ihr eigenes erworbenes Wissen und bringen persönliche Erfahrungen mit der Sprache ein.

Nach Burger/Buhofer/Sialm (1982: 201) lassen sich die individuellen sprachlichen Erfahrungen mit dem Alter und mit zunehmender sozialer Integration ausgleichen. Die Sprache prägt das menschliche Denken und die Sprecher ma-

---

<sup>43</sup> Der Zusammenhang zwischen Sprache und Erfahrung wird deutlich im Aufsatz von Janushek (1980) *Arbeit an sprachlichen Handlungsmustern* dargestellt.

chen ständig neue Erfahrungen, die sie mit schon bekannten sprachlichen Mitteln ausdrücken.

Auch in diesem Projekt haben frühere Erfahrungen mit der Zweitsprache und individuelle Informationen für die Probanden eine bedeutende Rolle gespielt. Durch die Einfügungen von Grußformeln, Interjektionen und Partikeln haben die Schüler ein Stück der Authentizität vermittelt und das Spiel realistischer gemacht.

## **2. Ausgewählte Bestandteile von Wortkonstruktionen**

Die Vielfalt der in diesem Korpus untersuchten Beispiele zeigt, dass eine große Palette fester Wendungen von den Lernern verändert wurde. Sie erscheinen in verschiedenen Variationen und Kombinationen. Die Probanden haben aber immer wieder auf dieselben formelhaften Strukturen zurückgegriffen, die sie mit verschiedenen Varianten gefüllt haben, z.B.

### **F. Wenn die wüsste, wie albern das aussieht! Und für den Laufsteg ist Trixi doch *sowieso* viel zu *klein*.**

1. Wenn sie wissen, wie albern das aussehe. Und für den Laufsteig ist Trixi doch *sowieso* zu *klein*.
2. Ach, du bist *sowieso* zu *klein*.

### **F. Schleimen *alle* Models *so* krass?**

1. Störe *alle* Model *so* krass?
2. Seh *alle* Model *so* doof aus?

Bei den obigen Wortkonstruktionen ist nur der Kern der Äußerungen geblieben: ...*sowieso* ... zu *klein*, ...*alle*... *so*.... Der Sprecher hat nur einen ausgewählten Teil der Wortverbindungen gebraucht und die fehlenden Elemente durch andere sprachliche Mittel ersetzt. Beispielsweise ist die Komponente *schleimen* ungewöhnlich und unbekannt. Es wird also nach einem situativ und semantisch passenden Ersatz gesucht, der lautlich möglichst ähnlich ist. Diese drei Größen sind für die Variation entscheidend.

Die angeführten Beispiele veranschaulichen, dass die Lerner nach wiederkehrenden Elementen in bekannten Wortverbindungen suchen. Dann überlegen sie, wo lexikalische Leerstellen sind und füllen sie mit variablen Teilen aus, sie formulieren eine intuitive Wendung entsprechend der im Fotoroman. Auf diese Weise erhalten sie syntaktische Muster, die mit verschiedenen Elementen gefüllt werden können. Auf diese Strategie ist schon Wong-Fillmore (1979) in ihrem Aufsatz *Individual Differences in Second Language Acquisition* eingegangen:

Thus the analytical process carried out on formulas yielded formulaic frames with abstract slots representing constituent types which could substitute in them, and it also freed constituent parts of the formula to function in other constructions either as formulaic units or as wholly analyzed items. Finally, when all of the constituents of the formula have become freed from the original construction, what the learner has left is an abstract structure consisting of a pattern or rules by which he can construct like utterances. (1979: 213)

Diese Vorgehensweise greift auch Aguado (2002) auf.<sup>44</sup> Beim Erwerb formelhafter Wortverbindungen erkennen die Lerner, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Wortverbindungen aus kleineren Einheiten bestehen, die sie segmentieren und analysieren, um sie schließlich in anderen Kontexten konstruktiv und produktiv zu verwenden. Diese Strategie kann man sehr klar am Beispiel der Wortkonstruktion *Schleimen alle Models so krass?* beobachten, die nicht aufgelöst, sondern nur zerlegt und durch variable lexikalische Einheiten gefüllt wurde. Dadurch wird die Wortverbindung *...alle... so...* zur festen Struktur. Das bedeutet, dass feste Wortkonstruktionen als Ganzheiten allein schon durch bestimmte einzelne Komponenten aktiviert werden können. Wenn die Bedeutung der einzelnen Lexeme den Lernern bekannt ist oder sich durch Informationen aus dem Kontext erkennen lässt, dann kann man eine sinnkonstante Bedeutung konstruieren.

Die Instabilität des Bestandes begründete mit dem Wesen des Phraseologismus schon Häusermann (1977): „In der Sprache gibt es Tendenzen zur Bildung fester Wortverbindungen und Tendenzen zur Auflösung derselben“ (1977: 83).

---

<sup>44</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.4.2.

Der Sprecher muss zwischen freien und festen Wortverbindungen wählen, oft werden von ihm Gesetze der freien auf die festen Wortkonstruktionen angewendet oder umgekehrt. In der Praxis ist es schwer zu entscheiden, ob man eine feste Wendung vor sich hat, die „im Zerfallen begriffen ist“ (1977: 83) oder eine, die sich erst bildet. Meistens sind die Grundphrasen zu erkennen, den Abweichungen sind keine Grenzen gesetzt.

Das Prinzip der syntaktischen Variabilität lässt Hinzufügungen, Weglassungen, Umstellungen, Ergänzungen, Vereinfachungen zu, die eine theoretisch geltende Festgeprägtheit zu tolerieren hat, weil sie die phraseologische Verwendung unvermeidbar charakterisieren (vgl. Gréciano 1992a: 153). Die ganzheitliche Speicherung einer Wendung ermöglicht also Variationen, die nachvollziehbar sind, weil die verbleibenden Elemente gesichert abrufbar sind. Diesen Sachverhalt formuliert Günthner folgendermaßen:

Sie sind keine homogenen, starren Gebilde, sondern als Orientierungsmuster lassen sie Ausgestaltungsspielräume: Interagierende können sich bei der Reaktualisierung je nach Grad an Verfestigung und Produktivität eng an prototypische Modelle anlehnen, davon abweichen oder aber Mischformen kreieren bzw. Transformationen vornehmen. (2007a: 187)

### **3. Vereinfachung**

Einige Wendungen waren für die Schüler zu komplex, deswegen wurden sie vereinfacht. Es ist jedoch auch das genaue Gegenteil denkbar, wenn eine Phrase so banal erschien, dass sie vereinfacht werden konnte. Die Lerner haben hier nur einen Teil der Wortverbindung gebraucht und sind davon ausgegangen, dass die vereinfachte Formel auch für den Kommunikationspartner verständlich ist. Diese Vereinfachungen und Weglassungen verweisen auch auf die Lernaltersprache. Die Lerner haben die Wendungen auf eigene Art und Weise interpretiert, wesentlich ist jedoch, dass auch hier der Kern der Äußerung geblieben ist, was sich auch mit der oben genannten Strategie der Musterhaftigkeit deckt, z.B.

**F. Ja, ja.**

1. Ja, ja.

2. Ja.

**F. Juchu, cool!**

1. Juchu!

2. Juchu!

**F. Halt endlich mal den Ball flach – und die Klappe!**

1. Halt dein Klappe!

2. Halt du eigentlich deine Klappe!

Die Wendung *den Ball flach halten* kommt aus der Fußballersprache und ist dem Lerner wohl nicht bekannt und nicht sinnvoll in den Kontext zu interpretieren, da kein Ball sichtbar ist.

**F. Stopp! Aus! Es reicht! Raus!**

1. Stopp! Raus!

2. Stopp! Raus!

3. Raus! Weg!

4. Stopp! Raus!

Die Teilausdrücke *Aus!* und *Es reicht!* sind beliebig austauschbar und wegen ihrer Erwartbarkeit vielleicht einfach ausgelassen worden.

#### **4. Ersetzung durch andere Äußerungsmuster**

Es gab auch zahlreiche Wortkonstruktionen, die von den Schülern durch andere Äußerungsmuster ersetzt werden. Die ersetzten Elemente zeugen davon, dass die Schüler die Wendungen nach zehn Wochen Verarbeitungsprozesses erkannt, mit einer bestimmten Situation verbunden und im Zusammenhang mit einem ähnlichen Handlungsmuster wiedergegeben haben, z.B. die Interjektion *Cool* wurde durch *juchu juchu* ersetzt.

#### **F. *Cool*, dann sehe ich den süßen Typen wieder!**

1. *Cool*, dann sehe ich den süßen Typen wieder!
2. *Juchu juchu*, dann sehe ich den süßen Typen wieder!

Die Transkriptionsausschnitte aus der ersten und zweiten Aufnahme veranschaulichen, dass die geänderten Interjektionen vom Kontext abhängen. Während des zweiten Rollenspiels wurde vor der Aussage *Juchu juchu, dann sehe ich den süßen Typen wieder!* (45) noch eine andere Aussage hinzugefügt (44), was zur Variation hätte führen können.

#### Transkriptionsausschnitt (25-29) der ersten Aufnahme

- (25) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Sho/ • Shooting, wer wei/ • • wer weiß, was für Foto die wollen haben.  
{ droht mit dem Finger }
- (26) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.
- (27) Mutter Biby geht mit dir.
- (28) Trixi Wenn sein muss.
- (29) Biby ***Cool***, dann sehe ich den süßen • • *eh* Typen wieder!

#### Transkriptionsausschnitt (40-45) der zweiten Aufnahme

- (40) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting, wer weiß, was die für Fotos machen wollen.  
{ droht mit dem Finger }
- (41) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.
- (42) Mutter Biby begleitet dich.
- (43) Trixi Wenn sein muss.
- (44) Trixi Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job und den Typ, jo!
- (45) Biby ***Juchu juchu***, dann ((*Is*)) sehe ich den süßen Typen wieder!

Die folgende Äußerung *Du bist echt talentiert!* wurde vom Sprecher frei interpretiert.

#### **F. *Du bist echt talentiert!***

1. *Du bist perfekt*, Biby!
2. *Das war gut, korrekt!*
3. *Das war klasse!*

Im Fotoroman hat der Fotograf Bibys Posieren zusammengefasst und ihre Begabung betont. Die geänderten Aussagen des Schülers wurden in einem anderen Kontext formuliert. Bei den Aufnahmen (s. Anhang 1 und 2, die erste Aufnahme – Transkriptionsausschnitt 102-104, die zweite Aufnahme – Transkriptionsausschnitte 163-167 und 171-175) hat der Proband Fotos gemacht und wollte Biby für das richtige Posieren loben, gemäß der Situation hat der Lerner die Formel anders formuliert.

Im nächsten Beispiel wurde der Ausdruck *hat Potenzial* durch *hat Etwas* ersetzt. In diesem Fall ist der Kontext in beiden Aufnahmen gleich. Die Bedeutung von *Potenzial* war für den Lerner unverständlich. Bei der ersten Präsentation hat er *Potenzial* durch *Potenziell* ersetzt, bei der zweiten Präsentation hat er dagegen eine ihm mehr bekannte Formel *hat Etwas* angewendet.

**F. Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen.**

2. Die kleine Schwester *hat Potenziell*, die könnte einspringen.
3. Die kleine Schwester, die *hat Etwas*.
4. Die kleine Schwester, die/ die *hat Etwas*, die könnte einspringen.
5. Die kleine Schwester *hat Etwas*, die könnte einspringen.

Auch wurden Abschiedsformeln durch andere den Schülern bekannte Formeln ersetzt. An diesen Beispielen ist deutlich zu sehen, dass die ersetzten Lösungsmuster vom Kontext abhängen.

**F. Ich rufe dich an und gebe dir die Details durch! Bis dann ...**

1. Ich ruf dich an und gebe dir deine Daten doch. *Bis dann*.
2. *Tschüss*.

Die Abschiedsformel *bis dann* wurde durch *tschüss* ersetzt. Die zwei Szenen spielen sich in einem anderen Kontext ab. Bei der ersten Aufnahme verabschiedet sich Trixi mit der Formel *Tschüss Leute!* (48), dann kommt noch eine Information des Fotografen und erst dann die Abschiedsformel von Pat *bis dann* (50).

Transkriptionsausschnitt (46-50) der ersten Aufnahme

- (46) Biby ((2s)) (Will) Trixi, ob Pe eh/ Pat merkt, dass ich ihn mag?  
(47) Trixi ((1s)) Komm, wir gehen Biby.  
(48) Trixi Tschüss Leute!  
(49) Fotograf Das Shooting findet • in drei Tage am statt.  
(50) Pat Ich ruf dich an und ••• gebe dir deine •• Daten ((1s)) doch.  
**Bis dann.**

Bei der zweiten Aufnahme wurde die Formel *Tschüss Leute!* ausgelassen, auch die Äußerung des Fotografen wurde nicht übernommen, deshalb verabschiedet sich Pat nur mit *Tschüss* (63).

Transkriptionsausschnitt (59-65) der zweiten Aufnahme

- (59) Biby Seh alle Model so doof aus?  
(60) Pat Ja, deine Schwester hat ihren eigenen Stil.  
(61) Biby So Mist.  
(62) Trixi Bis bald Leute, komm!  
{Trixi fasst Biby an die Hand}  
(63) Pat **Tschüss**  
(64) Trixi Tschüss.  
(65) Biby **Tschüss.**

Auch die Abschiedsformel *Bis bald, Leute!* wurde geändert.

#### **F. *Bis bald, Leute!***

2. *Komm, wir gehen Biby. Tschüss Leute!*

3. *Bis bald Leute, komm!*

Bei der ersten Aufnahme denkt Biby laut (*Will*) *Trixi, ob Pe eh/ Pat merkt, dass ich ihn mag?*, Trixi ist schon ungeduldig und sagt nur zu Biby *Komm, wir gehen Biby*, und dann zu allen im Fotostudio die Abschiedsformel *Tschüss Leute!*

Bei der zweiten Aufnahme spricht Trixi nur mit Pat, sie sagt *Bis bald Leute*, und erst dann fordert Biby auf mit ihr zu gehen. Im Fotoroman fehlt die Imperativform *komm*, weil Biby mit niemandem spricht, sie steht nur neben Trixi.

Im nächsten Fall wurde die Partikel *doch* durch die Partikel *ja* ersetzt.

**F. *Du spinnst doch total.***

1. *Du spinnst doch total.*

2. *Du spinnst/ du spinnst ja total.*

Die Partikel *doch* drückt Widerspruch aus, die Partikel *ja* Feststellung, Bestätigung. Die Probandin hat die Partikeln aber verwechselt (54, 73). Vor der Aussage *Du spinnst ja total* (73) haben die Probanden noch andere Aussagen (71, 72) hinzugefügt (*keine Ahnung, Das weißt du*), vielleicht deshalb wurde die Partikel *doch* auf *ja* geändert. Das würde bedeuten, dass der Kontext auch in diesem Fall einen Einfluss auf die geänderten Äußerungen hatte.

Transkriptionsausschnitt aus der ersten Aufnahme (51-54)

- (51) Trixi Ich muss noch Laufen üben.  
(52) Biby ((3s)) Wenn sie wissen, wie albern das aussehe. • Und für den Laufsteig ist Trixi doch sowieso zu klein.  
(53) Trixi Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!  
(54) Biby ((1s)) *Du spinnst doch • total.* Denk lieber nach ü/ eh über nach deine • eigene Werte.

Transkriptionsausschnitt aus der zweiten Aufnahme (68-73)

- (68) Trixi Als nächst das kommt der Catwalk, da muss ich nur Laufen üben.  
(69) Biby Ach, du bist ((unv., 0,5s)) sowieso zu klein.  
(70) Trixi Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!  
(71) Biby ((unv., 5s)) Keine Ahnung.  
(72) Trixi Das weißt du.  
(73) Biby *Du spinnst/du spinnst ja total.* Denk lieber noch deine eigenen • • Wer • ne.

Durch die ersetzten sprachlichen Elemente hat sich auch die Handlungsqualität der Äußerungen geändert. Beim Ersetzen fester Wendungen durch andere Muster wurden die Äußerungen abgeschwächt, die Schüler haben sich an die Intonation der vorherigen Aussagen und die Stimmung der eigenen Rollenspiele angepasst. Es wurden auch viele neue Formeln kontextgebunden eingeführt: Gruß- und Abschiedsformeln, Partikeln, Interjektionen.

Die in dieser Arbeit angeführten Belege lassen den Schluss zu, dass feste Wendungen auf eine ähnliche Art und Weise, nach einem bestimmten syntaktischen Grundmuster immer wieder neu gebildet werden und genau dies die wiederholte Verwendung einmal geprägter Wendungen erlaubt. Zu betonen ist auch, dass die durchgeführten Variationen (Einfügungen, Vereinfachungen, Ersetzungen) die Kommunikation nicht behinderten, weil der Kern der Äußerung beibehalten bleibt und der Inhalt der vermittelten Information nicht geändert wird.

Such utterances through repeated or routine use quickly become associated with their related activities, and thus, can be readily interpreted and comprehended.  
(Wong-Fillmore 1979: 210)

Im Sprachbewusstsein der Lerner wird ein bestimmter Ausdruck mit einer bestimmten Situation assoziiert und im Zusammenhang mit einem weiteren ähnlichen Handlungsmuster werden die vorgeprägten Formulierungsausdrücke erkannt und wiedergegeben.

Die Analyse der lernersprachlichen Variationen dokumentiert, dass fertige sprachliche Blöcke in kleinere Bausteine zerlegt und neu kombiniert werden und im weiteren Verlauf (des gesteuerten bzw. ungesteuerten Spracherwerbs) zur Reanalyse der Zielsprache führen. Das bedeutet, dass auch Variationen und Modifikationen eine wichtige Grundlage für den Erwerb fester Wendungen darstellen.

#### **4.7.3 Nicht übernommene Wendungen**

Eine weitere Beobachtung bezieht sich auf die Ausdrücke, die von den Teilnehmern nicht übernommen wurden (12 Prozent). Wenn ein grammatischer Aspekt für die Schüler unbekannt war, im Unterricht nicht behandelt wurde, oder die Lernenden mit einer Wendung in der Alltagskommunikation nicht konfrontiert wurden, wurde eine solche Formel anders formuliert, vereinfacht oder nicht übernommen. Zum Beispiel wurden die Konjunktivformen von den Schülern im Unterricht noch nicht behandelt, was der Grund dafür sein könnte, dass die Konjunktivform *wüsste* beim ersten Spiel durch die Indikativform *wis-*

sen ersetzt wurde. Diese Wendung wurde im Sprachprozess nicht erworben und letztendlich durch die Interjektion *ach* ersetzt. Trixi übt Posieren für den Laufsteg, Biby kommentiert diese Handlung mit folgender Aussage:

**F. *Wenn die wüsste, wie albern das aussieht! Und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso viel zu klein.***

1. *Wenn sie wissen*, wie albern das aussehe, und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso zu klein.
2. *Ach*, du bist sowieso zu klein

Bei der Wendung *Wenn die wüsste*, ist mit *die* Trixi gemeint. *Wenn sie wissen* hat aber eine andere Bedeutung. Die Lernerin unterscheidet zwischen den Funktionen von *sie* und *die* nicht und verändert die Äußerung. Die Lernerin bezieht *sie* nicht mehr auf Trixi, sondern auf die Profis, die das Posieren nicht sehen.

Auch einzelne Ein- und Zweiwortäußerungen, z.B. *na ja*, *tja*, *schade* wurden nicht jedes Mal übernommen. Sie haben aber eine geringe Bedeutung sowohl in der Kommunikation als auch bei der Informationsvermittlung und verhindern die Verständigung nicht.

**F. *Na ja*, Biby ist wenigstens keine Konkurrenz.**

1. ((1s)) Biby ist wenigstens keine Konkurrenz.
2. Biby ist wenigstens keine Konkurrenz.

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Aufnahme wurde die Form *na ja* nicht übernommen (30, 44). Die Schülerin hat zwar in der ersten Aufnahme versucht etwas zu sagen (30), es war aber unverständlich. In der zweiten Aufnahme wird die vorherige Aussage *Cool, dann sehe ich den süßen Typen wieder!* (29) weggelassen, was verursachen konnte, dass auch *na ja* nicht übernommen wurde.

Transkriptionsausschnitt (25-30) aus der ersten Aufnahme

(25) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Sho/ • Shooting, wer wei/ • • wer

weiß, was für Foto die wollen haben.  
{ droht mit dem Finger }

- (26) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.  
(27) Mutter Biby geht mit dir.  
(28) Trixi Wenn sein muss.  
(29) Biby Cool, dann sehe ich den süßen • • eh Typen wieder!  
(30) Trixi ((1s)) Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job und den Typ!

Transkriptionsausschnitt (40-44) aus der zweiten Aufnahme

- (40) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting, wer weiß, was die für Fotos machen wollen.  
{ droht mit dem Finger }
- (41) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.  
(42) Mutter Biby begleitet dich.  
(43) Trixi Wenn sein muss.  
(44) Trixi Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job und den Typ, jo!

Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Aufnahme wurde die Form *tja* nicht übernommen.

#### **F. *Tja*, Modeln ist eben doch mehr als gut aussehen!**

1. Mode ist eben doch nicht gute Aussehe.
2. Mode ist eben als gute Aussehen!

Wenn man die zwei Transkriptionsausschnitte genauer betrachtet, dann kommt man zu dem Schluss, dass die Schülerin die Bedeutung der Äußerung *Modeln ist eben doch mehr als gut aussehen!* (37, 54) nicht richtig verstanden hat. Sie versucht die Aussage zwar frei zu rekonstruieren, aber das gelingt ihr nur teilweise, weil die Grammatik des Satzes mit dem substantivierten Infinitiv *Modeln* etwas mehr als Grundkenntnisse erfordert. Da die Probandin die ganze Äußerung nicht versteht, konnte sie auch die Floskel *tja* nicht richtig zuordnen und hat sie ausgelassen.

Transkriptionsausschnitt (34-37) aus der ersten Aufnahme

- (34) Pat Moment, das hier sind ((2s)) erste Mal nur Pr/• Proben, du hast deinen Job noch nicht.

- (35) Trixi      Wie bitte?  
                  { schnell }
- (36) Trixi      Muss ich mich noch beweisen. Reicht mein Optik denn nicht?  
                  { schnell }
- (37) Biby      Mode ist eh eben doch nicht gute Aussehe.

Transkriptionsausschnitt (49-54) aus der zweiten Aufnahme

- (49) Pat        Moment mal, das ((unv., 2s)) du hast deinen Job noch nicht.
- (50) Trixi      Wie bitte?
- (51) Trixi      Muss ich mich noch beweisen?
- (52) Trixi      Reicht meine Optik denn nicht?
- (53) Biby      ((unv., 0,5s))
- (54) Biby      Mode ist eben als gute Aussehen!

Im folgenden Beispiel wurde die Formel *schade* nicht übernommen.

**F. Trixi denkt, sie ist cool, dabei macht sie sich nur lächerlich! Schade...**

1. Trixi denkt, sie ist cool, dra/dabei macht sie sich nur lächerlich! Schade...
2. Trixi denkt, sie ist cool, aber sie ist lächerlich.

In den Transkriptionsausschnitten ist ein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Aussage zu sehen (91, 117). In der zweiten Aufnahme wurde die Aussage von Pat unterbrochen, hier erfolgen die Aussagen von Trixi (115) und vom Fotografen (116), erst danach beendet Pat seine Aussage, aber ohne die Formel *schade*. Diese Unterbrechung durch Einfügung zusätzlicher Äußerungen war möglicherweise ursächlich für die Weglassung von *schade*.

Transkriptionsausschnitt (89-91) aus der ersten Aufnahme

- (89) Fotograf    Mesch lächa, sei locker.
- (90) Fotograf    Natuschkeit ist gefragt.
- (91) Pat        **Trixi denkt, sie • ist cool dra/ dabei macht • sie • sich • • nur lächerlich! Schade ...**

Transkriptionsausschnitt (112-117) aus der zweiten Aufnahme

- (112) Fotograf    ((unv., 0,5s)) ((6s)) Sei locker, Baby.

- (113) Fotograf ((2s)) Sexy.  
 (114) Pat **Trixi denkt, sie ist cool,**  
 (115) Trixi Na? Bin ich cool oder bin ich super?  
 (116) Fotograf Ja, du bist ((unv.,1s))  
 (117) Pat **aber sie ist lächerlich.**

Anders sieht es bei der Wendung *Du spinnst doch total mit deinem albernem Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung*. Diese Formulierung war für die Schüler zum einen zu lang, zum anderen zu schwierig, um sie zu zitieren. Es ist allgemein bekannt, dass nicht mehr als sieben Einheiten im Arbeitsgedächtnis gespeichert und verarbeitet werden können. Was darüber hinausgeht, kann nicht memorisiert werden. Die langen ganzheitlichen Äußerungen wurden zum Teil nur bei der ersten Aufnahme übernommen, hier konnten sich die Lerner an den Inhalt der Wendungen noch erinnern. Bei der zweiten Aufnahme wurden sie entweder frei interpretiert oder völlig weggelassen. Eine automatische Reproduktion von längeren Äußerungen schien für die Lernenden eine Hürde zu sein. Die oben genannten Ausführungen illustrieren die folgenden Beispiele:

**F. Deine Schwester hat ihren eigenen Stil! Mal sehen, wie weit sie damit kommt....**

1. Deine Schwester hat eigenen, stelle mal se/ wie weit sie kommt dann.
2. Ja, deine Schwester hat ihren eigenen Stil.

**F. Mensch. Lächel! Sei locker! Das süße Mädchen von nebenan, kein sexy Hexy! Natürlichkeit ist gefragt!**

1. Mesch lächa, sei locker. *Natuschkeit ist gefragt!*
2. Sei locker, Baby. Sexy.

**F. Biby hat einen ganz besonderen Look! Klasse...**

1. *Biby, Biby hat einen besonderes Look! Klasse!*
2. Biby ist gut.
3. Biby ist cool.

**F. Das hat gesessen! Hau bloß ab, du ewige Jungfrau.**

1. *Das hat gesessen! Hau bloß ab, ewige Jungfrau.*

2. ....

**F. Trixi hat Recht, ich bin eine graue Maus.**

1. *Ach, Trixi hat Recht, ich bin eine grause Maus.*

2. ....

**F. Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung...**

1. ....

2. ....

Man könnte hier eine Vermutung formulieren, dass bestimmte Aspekte (z.B. Konjunktiv II) nicht wiedergegeben wurden, weil sie im Zweitsprachunterricht nicht behandelt wurden. In diesen Fällen versuchten die Lerner bestimmte Strategien anzuwenden, die charakteristisch für Lernaltersprache sind, z.B. sie haben die vorgelegten Ausdrücke umformuliert oder weggelassen und überhaupt nicht reproduziert, in der Hoffnung, dass der Gesprächspartner sie verstehen wird. Die Probanden hatten den Wunsch, möglich schnell und korrekt die entsprechende Sequenz wiederzugeben. Deswegen versuchten sie, mit mehr oder weniger Erfolg, ihre kognitiven Fähigkeiten einzusetzen, um schnell zu einem Ergebnis zu kommen. Ihre Erfahrungen mit der Zweitsprache erlaubten ihnen Variationen sprachlicher Strukturen in der Zielsprache. Die anders formulierten Ausdrücke könnte man auch als eine kreative Verwendung fester Wendungen gemäß der entsprechenden Situation betrachten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine große Palette formelhafter Ausdrücke (50 Prozent) vollständig wiedergegeben wurde, an erster Stelle treten Einwortäußerungen und nominale Wendungen auf, dann Anreden, Gruß- und Abschiedsformeln, auch eine ganze Reihe von verbalen Phraseologismen stellte kein Hindernis für die Probanden dar.

Bei der ersten Aufnahme wurden feste Wendungen oft direkt übernommen, bei der zweiten (zehn Wochen später) sind Verarbeitungsprozesse sichtbar, auf die individuelle Erfahrungen einen großen Einfluss haben. Viele Wendungen (38 Prozent) wurden verändert: vereinfacht, teilweise abgebrochen, durch andere

variable Elemente ergänzt oder zerlegt. Im Vergleich zum Fotoroman treten bei den beiden Inszenierungen häufiger Elemente der gesprochenen Sprache auf, z.B. *ja, oh, ee, okay, Na?, Cool, ne oder! Oh no!* Die Vielfalt solcher „Schmiermittel“ ist ein Beweis dafür, dass frühere Erfahrung mit der Zweitsprache für die Teilnehmer eine bedeutende Rolle spielt.

Für die alltägliche Kommunikation sind auch Kontaktformeln, z.B. *Hi, da bin ich!; Bis bald, Leute!; Na Sister* charakteristisch. Im Fotoroman wird dagegen in den Situationen des Auftritts und Abgangs nicht immer begrüßt. Diese Lücken versuchten die Schüler auszufüllen. Bei jeder Szene haben die Probanden der Eröffnungs- und Abschiedsphase besonders viel Wert beigemessen und die Rollenspiele durch zusätzliche Kontaktformeln bereichert.

12 Prozent der festen Wendungen wurden nicht übernommen: Ausdrücke mit Konjunktivformeln, einzelne Einwortäußerungen wie auch ganzheitliche Äußerungen. Übernahme oder Nichtübernahme kann von verschiedenen Faktoren abhängig sein: Länge und Komplexität der Äußerung oder fehlende Kenntnis des jeweiligen grammatischen Aspekts.

Zentral für diese Arbeit ist also die These, dass die L2-Lerner formelhafte Wortverbindungen als Ganze abspeichern und sie auch ganzheitlich, manchmal mit Variationen zu reproduzieren versuchen. An den präsentierten Beispielen ist erkennbar, dass die Lerner eine Äußerung verstehen, sich mit ihr auseinandersetzen und nach einer Zeit des Verarbeitungsprozesses imstande sind, den Kern der vorgeprägten Formel wiederzugeben. Auch der Grad der Festigkeit zwischen den Wortverbindungen wächst mit der Zeit, z.B.:

- *Na?, Na toll,..., Na Sister,..., Na, du süße Maus, .... du hässliches Entlein!*

- *Oh no!, Oh, die Kleine..., Oh, Moment mal!*

**F. Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich zu Hause alle geübt! Cool, oder?**

1. Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt!

Cool, ne oder?

2. Na? Bin ich cool oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt.

Cool, ne oder?

**F. Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard- noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!**

1. Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard- noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen.
2. Na toll, ich brauche doch gar keinen Bodyguard. Aber okay, die kann meine Klamotten tragen.

**F. Na Sister, damit hast du wohl nicht gerechnet?!**

1. Na Sister, da wohl hast du nicht gerechnet?!
2. Na Sister, da hast du wohl nicht gerechnet?!

**F. Na, du süße Maus.**

1. Na, du süße Maus.
2. Na, du süße Maus.

**F. Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!**

1. Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!
2. Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!

**F. Oh no! Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher...**

1. Oh no! Wenn sie jetzt wieder modelt werde, werde sie noch unausstehlicher.
2. Oh no! Wenn sie jetzt weiter modelt werde, sie unausstehlicher.

**F. Oh, die Kleine habe ich ja glatt übersehen.**

1. Oh, die Kleine habe ich ja glatt übersehen.
2. Oh, die Kleine habe ich nicht so gut gesehen.

**F. Oh, Moment mal! Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen.**

1. Oh, Moment mal! die kleine Schwester hat Potenziell, die könnte einspringen.
2. Oh, Moment mal! Die kleine Schwester, die hat Etwas.
3. Nein. Die kleine Schwester, die die hat Etwas, die könnte einspringen.
4. Oh, warte mal! Die kleine Schwester hat Etwas, die könnte einspringen

Als relevant erweist sich der Kontext, der zum Verstehen beitragen kann, da feste Wendungen schneller in ihrer ganzheitlichen als in ihrer wörtlichen Be-

deutung verstanden werden. Für eine systematische und effektive Entwicklung der phraseologischen Kompetenz ist es also wichtig, dass sie in genügend umfassenden Kontexten behandelt wird, weil feste Wendungen im Sprachgebrauch prinzipiell in den Text eingebettet und nicht isoliert vorkommen. Je umfassender der Kontext, desto weniger Zeit braucht man, um feste Wendungen zu verstehen. Bei größerer Länge werden Phraseologismen wie wörtliche Ausdrücke schnell verstanden, ein kurzer Kontext verlängert dagegen den Verständnisprozess.

Die Auflistung in Kapitel 4.7.4 zeigt auch sehr deutlich einen Zusammenhang zwischen der Länge der Wendung und der Realisierung der Wendung. Die nicht realisierten Äußerungen sind sehr lang. Vor dem Hintergrund des auf sieben Einheiten begrenzten Arbeitsgedächtnisses sind die Lerner mit der Memorisierung und der Wiedergabe der Wendungen überfordert. Dies sollte bei der Behandlung im Unterricht berücksichtigt werden.

Ein Rückblick auf die in diesem Kapitel präsentierten Untersuchungsergebnisse macht deutlich, dass der Spracherwerb effektiv verläuft. Die Zahl der erworbenen Wendungen ist groß, der Grad der Motivation und des Engagements der Schüler hoch. Die Lerner haben den Fotoroman nicht konstant wiedergegeben, sondern haben sich aktiv an dem Projekt beteiligt. Durch das Einbringen von eigenen Informationen, die sie bereits besaßen, persönlichen Erfahrungen mit der deutschen Sprache sowie den individuell unterschiedlichen Erfolgen haben die Schüler den Fotoroman kreativ mitgestaltet.

So betrachtet wird der Zweitspracherwerb als ein kreativer Prozess verstanden. Anhand der sprachlichen Muster erschließen sich die Lernenden schrittweise die sprachlichen Daten der Zielsprache, bilden eigene Hypothesen und entwickeln eine sich ständig verändernde Lernaltersprache. In diesem Zusammenhang sind Fehler nicht zu vermeiden, weil sie zum Prozess des kreativen Spracherwerbs gehören. Feste Wendungen enthalten also ein großes Potenzial an Kreativität.

Im folgenden Kapitel werden Beispiele fester Wendungen aus der ersten und zweiten Aufnahme in Form einer Liste zusammengestellt.

#### 4.7.4 Klassifizierung fester Wendungen

##### nach ihrer Realisierungsweise – eine Übersicht

Die folgende Liste präsentiert in übersichtlicher Weise Beispiele fester Wendungen aus der ersten und zweiten Aufnahme. In den Fußnoten werden die vollständigen Äußerungen angegeben.

### VOLLSTÄNDIGE WENDUNGEN

#### 1. Vollständig übernommene Wendungen ohne Modifikationen

<b>Fotoroman</b>	<b>1. Aufnahme</b>	<b>2. Aufnahme</b>
Oh no!	Oh no!	Oh no!
Oh, die Kleine...	Oh, die Kleine ...	Oh, die Kleine ...
Wahnsinn...	Wahnsinn!	Wahnsinn!
Okay,...	Okay, ...	Okay.
Na?	Na?	Na?
Na toll,...	Na toll, ...	Na toll ...
..., versprochen!	..., versprochen!	..., versprochen!
Wie bitte?	Wie bitte?	Wie bitte?
Nie wieder.... <sup>1</sup>	Nie wieder...	Nie wieder...
Keine Chance...	Keine Chance...	Keine Chance...
Vielen Dank!	Vielen Dank!	Vielen Dank!
Na Sister, ...	Na Sister, ...	Na Sister, ...
Na, du süße Maus.	Na, du süße Maus.	Na, du süße Maus.
..., du hässliches Entlein! <sup>2</sup>	..., du hässliches Entlein!	..., du hässliches Entlein!
Hi, da bin ich!	Hi, da bin ich!	Hi, da bin ich!
Schön, dass du pünktlich bist!	Schön, dass du pünktlich bist!	Schön, dass du pünktlich bist!
... hatte ... Chance ... <sup>3</sup>	... hatte ... Chance ...	... hatte ... Chance ...
... bekomme den Job... <sup>4</sup>	... bekomme den Job ...	... bekomme den Job...
... Sachen tragen	... Sachen tragen	... Sachen tragen
... Klamotten tragen	Klamotten tragen	Klamotten tragen
... Spaß bringt	... Spaß bringt	... Spaß bringt <sup>5</sup>
... hatte den richtigen Riecher! <sup>6</sup>	... hatte den richtigen Riecher!	... hatte den richtigen Riecher!
... auf Tussi machen?	... auf Tussi machen?	... auf Tussi machen?
... auf meine Linie achten.	... auf meine Linie achten.	... auf meine Linie achten.
Kaum zu glauben ...	Kaum zu glauben ...	Kaum zu glauben ...

<sup>1</sup> Nie wieder Einkaufen mit Trixi!

<sup>2</sup> Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!

<sup>3</sup> Aber ich hatte doch noch gar keine Chance zu zeigen, was ich kann.

<sup>4</sup> Ich bekomme den Job und den Typ!

<sup>5</sup> Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt!

<sup>6</sup> Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!

Man weiß nie!	Man weiß nie!	Man weiß nie!
---------------	---------------	---------------

## 2. Vollständige Wendungen mit geringen Modifikationen

Fotoroman	1. Aufnahme	2. Aufnahme
Ach, nicht nötig!	Ah, nicht nötig!	- Ach, nicht nötig! - Ah, nicht nötig!
Igitt, ... <sup>7</sup>	Iich, ...	Iii, ...
Diese kleine Ratte ...	Die Ratte ...	Die kleine Ratte ...
...– dieses gewisse Etwas? <sup>8</sup>	...– diese gewisse Etwas?	...– diese gewisse Etwas?
Wenn's sein muss.	Wenn sein muss.	Wenn sein muss.
Halt bloß die Klappe, ...	Halt's bloß die Klappe, ...	Halt's bloß die Klappe, ...
Ich hätte nie gedacht, dass ...	Ich hatte nie gedacht, dass ...	Boah, ich hatte nie gedacht, dass ...

## 3. Vollständige Wendungen mit Modifikationen beim ersten Rollenspiel

Fotoroman	1. Aufnahme	2. Aufnahme
Okay, ... <sup>9</sup>	Gut gut okay, ...	Okay, ...
Perfekt! Du hast Es!	Perfekt!	Perfekt! Du hast Es!
..., oder? Cool... <sup>10</sup>	Cool.	..., oder? Cool.
Pssst, Flirt- Alarm!	Oh pssst, guck mal!	Pssst, Flirt- Alarm!
... hat ihren eigenen Stil! <sup>11</sup>	... hat eigenen, ...	... hat ihren eigenen Stil!

## 4. Vollständige Wendungen mit Modifikationen während des zweiten Rollenspiels.

Fotoroman	1. Aufnahme	2. Aufnahme
... wäre es bei dir auch nicht getan! <sup>12</sup>	... wäre es bei dir auch nicht getan!	- ... wäre bei ((unv.,1s)) dir und nicht getan! - wäre es bei dir auch nicht getan!
... das gewisse Etwas hat? <sup>13</sup>	... das gewisse Etwas hat?	- ... das gewisse schon Etwas hat? - ... das gewisse Etwas hat?
... Schade. <sup>14</sup>	... Schade.	Schade...

<sup>7</sup> Igitt, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.

<sup>8</sup> Und was soll das sein- dieses gewisse Etwas?

<sup>9</sup> Okay, du bist gebucht!

<sup>10</sup> Zeig doch mal! Ich komme gut rüber, oder? Cool.

<sup>11</sup> Deine Schwester hat ihren eigenen Stil!

<sup>12</sup> Mit ein wenig Schminke und Haarspray wäre es bei dir auch nicht getan!

<sup>13</sup> Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse Etwas hat?

<sup>14</sup> Mich würde so ein Typ niemals anmachen. Schade.

... als Mauerblümchen ... <sup>15</sup>	... als Mauerblümchen ... <sup>16</sup>	... als Mauerblümchen. <sup>17</sup>
Biby hat den schwarzen Gürtel.	-----	Biby hat schwarze Gürtel.

## VARIATIONEN

### 1. Einfügung

Fotoroman	1. Aufnahme	2. Aufnahme
-----	Oh Gott! <sup>18</sup>	-----
-----	Ach,... <sup>19</sup>	-----
-----	Ah egal,... <sup>20</sup>	-----
Kein Thema,...	Kein Thema,...	Ja, kein Thema,...
-----	-----	Ja,... <sup>21</sup>
-----	-----	Ee,... <sup>22</sup>
-----	-----	Boah,... <sup>23</sup>
Mist,... <sup>24</sup>	Mist,...	So Mist.
-----	-----	..., jo! <sup>25</sup>
Cool, oder?	Cool, ne oder?	Cool, ne oder ?
-----	Hallo ? <sup>26</sup>	Hallo.
-----	-----	Hi,... <sup>27</sup>
Wir sehen uns morgen.	Wir sehen uns morgen. Ciao.	Wir sehen uns morgen. Ciao.

### 2. Ausgewählte Bestandteile von Wortkonstruktionen

Fotoroman	1. Aufnahme	2. Aufnahme
... sowieso ... zu klein. <sup>28</sup>	... sowieso ... zu klein. <sup>29</sup>	... sowieso ... zu klein. <sup>30</sup>
... alle ... so ... <sup>31</sup>	... alle ... so ... <sup>32</sup>	... alle ... so ... <sup>33</sup>

<sup>15</sup> Fotografen stehen nicht auf innere Werte! Und Jungs auch nicht- das müsstest du als Mauerblümchen doch wissen.

<sup>16</sup> ... da musst du als Mauerblümchen doch wissen.

<sup>17</sup> ... da muss du wissen als Mauerblümchen.

<sup>18</sup> Oh Gott! Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?

<sup>19</sup> Ach, Trixi hat Recht, ich bin eine grause Maus.

<sup>20</sup> Ah egal, als Model.

<sup>21</sup> Ja, deine Schwester hat ihren eigenen Stil!

<sup>22</sup> Ee, der Caster hat angerufen!

<sup>23</sup> Boah, ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt!

<sup>24</sup> Mist, dass ich nicht so gut flirten kann wie Trixi!

<sup>25</sup> Ich bekomme den Job und den Typ, jo!

<sup>26</sup> Hallo? Morgen um drei Uhr im Studio.

<sup>27</sup> Hi, wie siehst du denn aus?

<sup>28</sup> Und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso viel zu klein.

<sup>29</sup> ... und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso zu klein.

<sup>30</sup> Ach, du bist sowieso zu klein.

<sup>31</sup> Schleimen alle Models so krass?

<sup>32</sup> Störe alle Model so krass?

<sup>33</sup> Seh alle Model so doof aus?

### 3. Vereinfachung

<b>Fotoroman</b>	<b>1. Aufnahme</b>	<b>2. Aufnahme</b>
Ja, ja.	Ja, ja.	Ja.
Juchu, cool!	Juchu!	Juchu!
Halt endlich mal den Ball flach- und die Klappe!	Halt dein Klappe!	Halt du eigentlich deine Klappe!
Stopp! Aus! Es reicht! Raus!	Stopp! Raus!	- Stopp! Raus! - Raus! Weg! - Stopp! Raus!

### 4. Ersetzung durch andere Äußerungsmuster

<b>Fotoroman</b>	<b>1. Aufnahme</b>	<b>2. Aufnahme</b>
Oh, Moment mal!	Oh, Moment mal !	- Oh, Moment mal! - Nein. - Oh, warte mal !
Du bist echt talentiert!	Du bist perfekt, Biby!	- Das war gut, korrekt! - Das war klasse!
Yeah, ...	Hm yeah, ...	Ja. Ja, ...
Yeah, ...	Yeah, ...	- Yeah, ... - Yeah, ... - Ja, ...
... hat Potenzial, ... <sup>34</sup>	... hat Potenziell, ...	... hat Etwas, ...
Aber Biby!	Aber du Bi/ aber Biby!	- Ach, ach Biby! - Ach Biby!
Geil!	Geil!	Ja.
Entschuldige	Entschuldige	Oh Entschuldigung
Cool, ...	Cool, ...	Juchu juchu, ...
Du spinnst doch total.	Du spinnt doch total.	Du spinnst/ du spinnst ja total.
Bis bald, Leute!	Komm, wir gehen Biby. Tschüss Leute!	Bis bald Leute, komm!
Bis dann ...	Bis dann.	Tschüss.
Das ist doch ein Scherz, oder?	-----	Das war ein Scherz, oder?

<sup>34</sup> Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen.

## NICHT ÜBERNOMMENE WENDUNGEN

### 1. Ein- und Zweiwortäußerungen

<b>Fotoroman</b>	<b>1. Aufnahme</b>	<b>2. Aufnahme</b>
Na ja, ...	-----	-----
Tja, ...	-----	-----
Schade...	Schade...	-----

### 2. Ganzheitliche Äußerungen

<b>Fotoroman</b>	<b>1. Aufnahme</b>	<b>2. Aufnahme</b>
Mal sehen, ...	-----	-----
Natürlichkeit ist gefragt!	Natuschkeit ist gefragt.	-----
Wenn die wüsste, ...	Wenn sie wissen, ....	-----
Biby hat einen ganz besonderen Look! Klasse ...	Biby, Biby hat einen besonderes Look! Klasse!	-----
Das hat gegessen! Hau bloß ab, du ewige Jungfrau.	Das hat gegessen! Hau bloß ab, ewige Jungfrau.	-----
Trixi hat Recht, ich bin eine graue Maus.	Ach, Trixi hat Recht, ich bin eine grause Maus.	-----
Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung.	-----	-----

## 4.8 Klassifizierung fester Wendungen in Sprachaufnahmen nach syntaktischen Strukturen

In diesem Abschnitt wird die strukturelle Seite fester Ausdrücke thematisiert. Es wird gezeigt, dass formelhafte Wortverbindungen einen direkten Einfluss auf den Grammatikerwerb haben und dass Lerner anhand von unanalysierten Einheiten grammatische Strukturen imitieren und erwerben können.

Bestimmte grammatische Strukturen der deutschen Sprache werden schrittweise nach einer festen Phasenabfolge erschlossen (vgl. Griebhaber 2006). Das heißt, der Erwerb läuft in diesen Bereichen in einer bestimmten chronologischen Reihenfolge ab, es werden zuerst überwiegend bruchstückhafte Äußerungen mit nur wenigen finiten Verben in verschiedenen Schritten zu Äußerungen mit komplexen Prädikaten ausgebaut.

Als Beispiel für diese Erwerbsstufen zum Spracherwerb ist die Untersuchung zum Grammatikerwerb von Erika Diehl et al. (2000) vorzustellen. Diehl et al. untersuchten den gesteuerten Erwerb des Deutschen bei Lernern, deren Muttersprache Französisch war. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Grammatikerwerb im Verbalbereich in festen Abfolgen vollzieht. In ihrer Studie verweisen Diehl et al. auf eine besondere Rolle von Chunks, d.h. die Lerner verwenden in der ersten Phase des Spracherwerbs vorwiegend Verben im Infinitiv, man findet aber auch Verben in der finiten Form. Es handelt sich hier um unanalysierte formelhafte Wendungen (Chunks), die als Ganzes auswendig gelernt werden. Das bedeutet, dass die Lerner richtige Flexionsformen verwenden können, ohne ihre grammatische Struktur zu durchschauen. Der frühe Erwerb nicht analysierter Einheiten spricht für ihre Einsetzung schon in der ersten Phase des Zweitspracherwerbs. In der zweiten Erwerbsphase entwickeln die Lerner die Konjugation der finiten Verben. In dieser Phase kann es zur Übergeneralisierung einzelner Personalformen kommen, z.B. *Du kommt aus Kongo*. In dieser Phase wird die regelmäßige Konjugation mit der unregelmäßigen verwechselt, z.B. *sie lest, er nehmt*. Die von Schülern selbst gebildeten Formen zeigen, dass der Lerner sich zunächst auf die Bildung der regelmäßigen Formen konzentriert; erst dann versucht er die Regel der Zielsprache zu erschließen. In dem Fall handelt es sich möglicherweise auch um Chunks, da die Lerner nicht in der

Lage sind die richtige Form zu bilden; bestimmte Formen von Verben werden hier übergeneralisiert, was auch für Lerner Sprache charakteristisch ist. Die dritte Phase beginnt mit der Erschließung der unregelmäßigen Verben, in der dritten Stufe werden auch zweigliedrige Prädikate erworben, z.B. *Kannst du Tennis?* In den nächsten Phasen (IV, V, VI) werden Perfekt, Präteritum und Verbmorphologie erworben.

In dieser Arbeit kommt den nicht analysierten formelhaften Wendungen eine besondere Rolle zu, die unter Berücksichtigung ihrer Verbindung zwischen dem Lexik- und Grammatikerwerb noch zusätzliches Gewicht erhalten. Die Bildung von Wörtern mittels fester Wendungen hat den Vorteil, dass durch die Kombination bekannter Elemente eine mehrfache Vernetzung im Gedächtnis erfolgen kann. Die Lerner sind dazu befähigt, sich die Bedeutung neu auftretender Wortbildungsstrukturen zu erschließen und Wortbildungen nach vorhandenen Mustern selbst auch zu produzieren. Beim Erwerb fester Wendungen erkennen Lernende, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Wortkonstruktionen aus kleineren Einheiten bestehen. Sie imitieren diese Konstruktionen und analysieren die Beziehungen zwischen den gewonnenen Einheiten und verwenden dann diese Muster in anderen Kontexten. Auf diese Art und Weise findet ein direkter Einfluss formelhafter Wortverbindungen auf den Grammatikerwerb statt (vgl. Aguado 2002). Der Übergang von den gewonnenen Einheiten zu den Mustern mit lexikalischen Leerstellen schlägt zugleich die Brücke von der Bildung von Wörtern zur Grammatik.

Ein erhebliches Erwerbspotential weisen festen Wendungen Gülich (1997), Elsen (1999), Diehl et al. (2000), Aguado (2002) zu,<sup>45</sup> die von festen Ausdrücken sprechen, die nach einem bestimmten syntaktischen Grundmuster immer wieder neu gebildet werden und mit lexikalischem Material aufgefüllt werden. Davon ausgehend werden in diesem Kapitel anhand fragmentarischer Äußerungen syntaktische Strukturen und deren lexikalische Auffüllungen präsentiert. Unter einer syntaktischen Struktur wird eine Konstruktion verstanden, die als Muster für die Realisierung von festen Wendungen und Sprechhandlungen dient.

---

<sup>45</sup> Vgl. dazu genauer Kapitel 3.4.2.

Die nachfolgende Einteilung von formelhaften Wortverbindungen nach grammatischen Konstruktionen hat zum Ziel zu zeigen, dass L2-Lerner anhand von festen Wendungen syntaktische Strukturen imitieren, memorisieren, sowie die ihnen zugrunde liegenden Regeln extrahieren und verwenden können. Es ist auch zu beobachten, wie zielsprachliche grammatische Strukturen in der Lerner Sprache variieren. Auf diese Art und Weise kann konstatiert werden, inwieweit es sich um ein vom Kontext abstrahiertes Muster handelt.

Diese Konstruktionsmuster sollen auch veranschaulichen, dass feste Wendungen eine Verbindung zwischen Lexik und Grammatik darstellen.

Der daran anschließende Abschnitt gruppiert Sprachgebrauchsmuster aus dem untersuchten Fotoroman, die von einzelnen Einheiten über Teilsätze bis hin zu vollständigen Sätzen reichen.

Nach der Analyse der Materialsammlung lassen sich die zwei folgenden Gruppen fester syntaktischer Strukturen feststellen:

### **Verblose Phrasen**

- I Einwortäußerungen
- II Zweiwortäußerungen
- III Mehrwortäußerungen

### **Verbalphrasen**

- I Infinite Verbformen
- II Finite Verbformen

Wenn man die von den Probanden reproduzierten Wendungen nach den grammatischen Konstruktionen betrachtet, ist festzustellen, dass die verblosen Phrasen (Einwort-, Zweiwort- und Mehrwortäußerungen) den Schülern keine Schwierigkeiten bereiteten, in einigen Beispielen sind geringe Modifikationen zu beobachten, z.B.

### **F. Cool, dann sehe ich den süßen Typen wieder!**

1. Cool, dann sehe ich den süßen Typen wieder!
2. *Juchu juchu*, dann sehe ich den süßen Typen wieder!

**F. *Kein Thema, ich bin doch Profi.***

1. *Kein Thema, ich bin doch Profi.*
2. *Ja, kein Thema, ich bin doch Profi.*

**F. *Bis dann ...***

1. *Bis dann.*
2. *Tschüss.*

**F. *Na, du süße Maus.***

1. *Na, du süße Maus.*
2. *Na, du süße Maus.*

**F. *Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!***

1. *Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!*
2. *Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!*

Wenn man nun die übernommenen Verbalphrasen näher betrachtet, sieht man, dass die Lerner anhand fester Wendungen die Regel der Verb-Erst-Stellung, der Verb-Zweit-Stellung in Hauptsätzen als auch der Verb-End-Stellung in Nebensätzen imitieren und lernen können, z.B.

**F. *Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?***

1. *Oh Gott! Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?*
2. *Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?*
3. *Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?*

**F. *Du spinnst doch total.***

1. *Du spinnst doch total.*
2. *Du spinnst/ du spinnst ja total.*

**F. *Hi, da bin ich!***

1. *Hi, da bin ich!*
2. *Hi, da bin ich!*

**F. *Schön, dass du pünktlich bist!***

1. *Schön, dass du pünktlich bist!*

2. *Schön, dass du pünktlich bist.*

**F. Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse Etwas hat*?**

1. Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse Etwas hat*?
2. Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse schon Etwas hat*?
3. Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich schon *das gewisse Etwas hat*?

Auch Imperativformen wurden von den Probanden übernommen, z.B.

**F. *Halt endlich mal den Ball flach – und die Klappe!***

1. *Halt* dein Klappe!
2. *Halt* du eigentlich deine Klappe!

**F. *Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!***

1. *Halt's* bloß die Klappe, du hässliches Entlein!
2. *Halt's* bloß die Klappe, du hässliches Entlein!

Die Lerner behandelten *halt* und *halt's* als Verbformen, die als Basis für die ganze Äußerung dienten, die anderen Wortverbindungen wurden als variable Elemente verwendet. Der Erwerb von Imperativformen erfolgt also zu Beginn noch nicht zielsprachlich.

Im nächsten Beispiel bildet die Infinitivformel der Bezweiflung (Unwahrscheinlichkeit) *kaum zu glauben* den Ausgangspunkt für die ganze Äußerung. Im ganzen Korpus taucht die Infinitivkonstruktion nur einmal auf.

**F. *Kaum zu glauben, dass die beiden Schwestern sind.***

1. *Kaum zu glauben*, dass die beide Schwester sind.
2. *Kaum zu glauben*, dass die beide Schwester sind
3. *Kaum zu glauben*, dass die beide Schwester sind.

Auch Wortkonstruktionen mit dem Verb *sein* sind häufig im Fotoroman vertreten. Die Konstruktionen *ich bin, du bist, sie/das ist* stellen für die Lerner die Basis für die Bildung der ganzheitlichen Wendung. Anhand der analysierten Beispielsätze ist auch zu sehen, dass die Schüler in demselben Kontext mühelos zwischen zwei Tempusformen: Präsens und Präteritum wechseln können, z.B.

**F. ..., *ich bin eine graue Maus.***

1. ..., *ich bin eine grause Maus.*
2. ....

**F. *Du bist echt talentiert!***

1. *Du bist perfekt, Biby!*
2. *Das war gut, korrekt!*
3. *Das war klasse!*

**F. ..., *sie ist cool, dabei macht sie sich nur lächerlich! Schade...***

1. ..., *sie ist cool, dabei macht sie sich nur lächerlich. Schade.*
2. ..., *sie ist cool, aber sie ist lächerlich.*

**F. *Das ist doch ein Scherz, oder?!***

1. ....
2. *Das war ein Scherz, oder?*

Die nächsten grammatischen Strukturen, die für die Schüler als feste Konstruktionen fungieren, sind Modalverben mit Infinitivkonstruktionen, z.B. ...*sie kann... Klamotten tragen.* Die Schüler wissen, dass Modalverben in Verbindung mit Infinitivkonstruktionen stehen und betrachten sie als feste Struktur, die anderen Teile der Äußerung wurden von den Schülern oft variiert. Das Gleiche bezieht sich auf Modalverben mit Präpositionalphrasen, z.B. *ich muss.... auf meine Linie achten.*

**F. *Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard- noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!***

1. *Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard - noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!*
2. *Na toll, ich brauche doch gar keinen Bodyguard. Aber okay, die kann meine Klamotten tragen!*

**F. *Ich muss sowieso auf meine Linie achten.***

1. *Ich muss sowieso auf meine Linie achten.*
2. *Ich muss sowieso auf meine Linie achten.*
3. *Ich muss sowieso auf meine Linie achten.*

Die genannten Beispiele illustrieren, dass die Kombinationen mit Modalverben + Infinitivkonstruktionen zu einer festen Wortverbindung neigen.

Die aufgeführten Beispiele belegen, dass innerhalb der genannten syntaktischen Strukturen Konstruktionsmuster mit Leerstellen zu erkennen sind, die mit verschiedenen lexikalischen Komponenten gefüllt werden können. Die von den Schülern übernommenen formelhaften Sequenzen belegen, dass die Lerner diese Grundmuster erkennen und extrahieren können und die variablen Stellen mit anderen Elementen füllen, z.B.

**F. Schleimen *alle* Models *so* krass?**

1. Störe *alle* Model *so* krass?
2. Seh *alle* Model *so* doof aus?

**F. *Pssst, Flirt-Alarm!***

1. *Oh pssst, guck mal!*
2. *Pssst, Flirt- Alarm!*

**F. *Oh, Moment mal!***

1. *Oh, Moment mal!*
2. *Oh, Moment mal!*
3. *Nein.*
3. *Oh, warte mal !*

**F. Die kleine Schwester *hat Potenzial*, ...**

1. Die kleine Schwester *hat Potenziell*, ...
2. Die kleine Schwester, *die hat Etwas*.
3. Die kleine Schwester, die/die *hat Etwas*,...
4. Die kleine Schwester *hat Etwas*,...

In der Regel lehnen sich die reproduzierten Sequenzen der Schüler an die Formen fester Wendungen im Fotoroman an, aber sie entsprechen ihnen nicht in allen Teilen, die Sprecher haben oft auf Vereinfachungs- und Ersatzstrategien zurückgegriffen. Die ganzen Äußerungen sind auch nicht immer grammatisch korrekt gebildet. Wesentlich ist aber, dass sie nicht aufgelöst, sondern ganzheitlich wiedergegeben wurden.

Die analysierten Beispiele veranschaulichen, dass die Schüler beim Erwerb fester Wendungen zugleich grammatische Formen lernen, denn viele verfestigte Muster entsprechen in großen Teilen standardgrammatischen Regeln. Mit Hilfe formelhafter Verknüpfungen erwerben die Lerner richtige grammatische Strukturen der Zielsprache, z.B.: Tempusformen, die Satzstellung in Haupt- und Nebensätzen, Satzkonstruktionen mit Modalverben, Verben mit Akkusativergänzung.

Feste Wendungen bieten den Lernern ein exploratives Lernen, d.h. die Lerner sind gefordert, sich im Bereich der syntaktischen Strukturen die Regeln selber zu erschließen.

Die obigen Ausführungen dokumentieren, dass Lerner beim Erwerb einer neuen Form oder Konstruktion feste Syntagmen memorisieren und sie dann syntaktisch analysieren und Regeln extrahieren.<sup>46</sup> Die extrahierten syntaktischen Muster beeinflussen den Kern der grammatischen Konstruktionen nicht. Sie sind vielmehr durch pragmatische Faktoren wie Sprechhandlung oder semantisch-kommunikative Funktionen bedingt. Mit der Zeit entdecken sie bestimmte Muster und Strukturen, die sie beim Lernen, sogar nach einer längeren Zeit erkennen und auf neu gebildete Wendungen transferieren und in verschiedene Kontexte einsetzen.<sup>47</sup>

Zum Beispiel ist der Lerner, wenn er eine gewisse Anzahl von Sätzen mit Modalverben gehört oder wiederholt hat, in der Lage, wiederkehrende Muster zu erkennen und zu verwenden. Diese Ansicht wird auch von Elsen vertreten:

Wenn beispielsweise eine lexikalische Einheit wiederholt verarbeitet wird, werden die entsprechenden Knoten über ihre Verbindungen immer häufiger in der angestrebten 'richtigen' Kombination aktiviert, so dass sich mit der Zeit ein eigener Aktivierungspfad, ein bestimmtes Aktivierungsmuster, herausbildet. Abweichende konkurrierende Muster werden seltener aktiviert und werden schließlich schwächer, bis sie beinahe aussterben. Darum ist die Verarbeitungsfrequenz einer Einheit ein wichtiger Faktor. Aber auch qualitative Aspekte spie-

---

<sup>46</sup> „Extraktion“: ein Begriff von Griebhaber (2009).

<sup>47</sup> Vgl. auch Heinemann (1998: 189).

Auf die Rolle des Chunk-Lernens beim Erwerb der Präpositionalphrasen und seine Relevanz sind Diehl et al. (2000) eingegangen.

Zur Rolle der Grammatik s. auch Tschirner (1996).

len eine Rolle: etwas Interessantes, Auffälliges wird schneller gelernt als etwas Uninteressantes – das Aktivierungsmuster ist sofort sehr stark. (1999: 209)

Lerner können zahlreiche Äußerungen neu und kreativ bilden, indem sie eine Anzahl von einzelnen Mustern neu zusammenfügen. Die Muster ändern sich nicht und bleiben für neue Aussagen verfügbar, denen die Lerner noch nicht begegnet sind. Dabei werden Routineformeln mit kreativen Elementen verknüpft.

So gesehen können feste Wendungen zum produktiven und kreativen Denken anregen und praktiziert werden, wenn auch reproduktives Denken realistischerweise nie völlig ausgeschlossen werden kann. Das kreative Denken lässt sich über Operationen an sprachlichen Mustern auslösen (Ersetzungen, Einfügungen, Vereinfachungen, Erweiterungen). Solche operativen Strategien fordern die Lerner auf, die Ergebnisse ihrer operativen Verfahren kognitiv zu bewältigen. Das bedeutet, dass auch feste Ausdrucksmuster produktiv sein können.

Diese Untersuchung zeigt deutlich, dass feste Wendungen für die Lernenden schon in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs von großer Bedeutung sind, weil sie nicht nur zum Wortschatz-, sondern auch zum Grammatikerwerb beitragen können. Das erlaubt den Schluss, dass man bei der Strukturierung des Sprachunterrichts und bei der Vermittlung der Grammatik die funktionalen und pragmatischen Aspekte des Erwerbsverlaufs stärker berücksichtigen sollte. Das Lehrmaterial sollte nach den Bedürfnissen und Wünschen der Lerner ausgerichtet und entsprechend adaptiert werden. Es wird hier das explorative Lernen empfohlen, das den Schülern erlaubt, die Regeln selbst zu entdecken und sie entsprechend besser zu verarbeiten, z.B. anhand von Gedichten und Liedern, Projekten, oder Rollenspielen. So erworbene Kenntnisse werden besonders gut verankert und anwendbar. Diese Art der Grammatikvermittlung bewirkt auch höhere Motivation bei Lernenden.

Im Folgenden werden feste Wendungen aus dem untersuchten Fotoroman nach syntaktischen Mustern gruppiert.

## **VERBLOSE PHRASEN**

### **I Einwortäußerungen**

*Okay*  
*Na?*  
*Tja, ...*  
*Yeah,...*  
*Cool,...*  
*Geil!*  
*Igitt,...*  
*Mist,...*  
*Aus!*  
*Raus!*  
*Perfekt!*  
*Klasse...*  
*Wahnsinn!*  
*..., versprochen!*  
*Schade...*

### **II Zweiwortäußerungen**

*Oh no!*  
*Na ja,...*  
*Na toll,...*  
*Na, Sister,...*  
*Wie bitte?*  
*Kein Thema,...*  
*Keine Chance...*  
*Nie wieder...*  
*Vielen Dank!*  
*Ja, ja.*  
*Aber (Biby!)*  
*Cool, oder?*  
*...oder? Cool...*  
*Juchu, cool!*  
*Bis dann...*

### **III Mehrwortäußerungen**

*Na, du süße Maus.*  
*..., du hässliches Entlein!*  
*... dieses gewisse Etwas?*

*Diese kleine Ratte...  
Pssst, Flirt-Alarm!  
Oh, Moment mal!  
Oh, die Kleine...  
Ach, nicht nötig!  
Bis bald, Leute!*

## **VERBALPHRASEN**

### **I Infinitive Verbformen**

#### **Infinitive Verben ohne Subjekt**

Partikel *mal* + Verb im Infinitiv:

- *Mal sehen,...*

Infinitivkonstruktion mit *zu*:

- *Kaum zu glauben*, dass die beiden Schwestern sind.

### **II Finite Verbformen**

#### **1 Unpersönliche Verben**

##### **1.1 Indikativ**

###### **1.1.1 Konstruktionen mit *sein***

- *Das ist doch ein Scherz, oder?!*

###### **1.1.2 Konstruktionen mit anderen Verben**

*es* + finites Verb:

- *Es reicht!*

*man* + finites Verb:

- *Man weiß nie!*

Perfektform mit Hilfsverb *haben*

- *Das hat gesessen!*

Modalverb + Vollverb

- *Und was soll das sein, ...?*

## 1.2 Konjunktiv

Konstruktionen mit Formen von *sein*

- *Mit ein wenig Schminke und Haarspray wäre es bei dir auch nicht getan!*

## 2 Persönliche Verben

### 2.1 Indikativ

#### 2.1.1 Konstruktionen mit *sein*

- *Trixi hat Recht, ich bin eine graue Maus.*
- *Hi, da bin ich!*
- *Was, das bin ich?!*
- *Trixi denkt, sie ist cool.*
- *Du bist echt talentiert!*
- *Und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso viel zu klein.*
- *Natürlichkeit ist gefragt.*

#### 2.1.2 Konstruktionen mit anderen Verben

- *(Trixi) denkt,...*
- *Wir sehen uns morgen.*

Modalverb + Vollverb

- *Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!*
- *Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?*
- *Musst du eigentlich schon morgens auf Tussi machen?*
- *Ich muss sowieso auf meine Linie achten.*

### 2.1.3 Finite Verben mit Ergänzungen

Finite Verb + Akkusativergänzung:

- Perfekt! *Du hast Es!*
- Trixi *hat Recht*, ....
- Deine Schwester *hat ihren eigenen Stil!*
- Die kleine Schwester *hat Potenzial*, ...
- Biby *hat den schwarzen Gürtel.*
- Biby *hat einen ganz besonderen Look!*
- Yeah, *ich hatte den richtigen Riecher!*
- Aber ich *hatte* doch noch gar *keine Chance* zu zeigen, was ich kann.
- Ich *bekomme den Job UND den Typ!*

Finite Verb + Adverbialergänzung:

- *Du spinnst doch total.*
- *Schleimen alle Models so krass?*

Finite Verb + Adverbialergänzung + Präpositionalergänzung:

- *Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung.*

### 2.1.4 Finite Verben im Nebensatz

- *Schön, dass du pünktlich bist!*
- Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel *Spaß bringt!*
- Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich *das gewisse Etwas hat?*
- *Wenn's sein muss.*

## 2.2 Konjunktiv

### 2.2.1 Konjunktivkonstruktionen im Hauptsatz

- *Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt.*
- *....das müsstest du als Mauerblümchen doch wissen...*

## 2.2.2 Konjunktivkonstruktionen im Nebensatz

- *Wenn die wüsste ...*

## 2.3 Imperativ

### 2.3.1 Verben im Imperativ

- *Stopp!*
- *Entschuldige*
- *Komm, ich helfe dir,...*

Trennbares Verb im Imperativ:

- *Und pass mal auf,...*

### 2.3.2 Imperativformen mit Ergänzungen

Trennbares Verb im Imperativ + nominale Phrase als Subjekt:

- *Hau bloß ab, du ewige Jungfrau.*

Verb im Imperativ + Akkusativergänzung:

- *Halt endlich mal den Ball flach – und die Klappe!*

Verb im Imperativ + Akkusativergänzung + nominale Phrase als Subjekt:

- *Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!*

## **4.9 Vermittlung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz anhand von Fotoromanen**

Um in einer Sprachgemeinschaft kompetent sprachlich handeln zu können, reicht es nicht aus, strukturell-grammatische Kompetenz zu beherrschen, vielmehr sind auch Regeln der sozialen und kulturellen Interaktion zu beachten.

Auch im modernen kommunikativen L2-Unterricht gilt es nicht mehr, lediglich den Wortschatz und die grammatischen Strukturen der Sprache zu vermitteln. Der Gegenstand eines modernen Sprachunterrichts sollte sowohl sprachliche als auch außersprachliche Situationen umfassen, solche Situationen, die das Leben schreibt, weil Sprache nicht nur ein kognitives Phänomen ist, sondern auch Ausdruck von Gefühlen und Emotionen, die im L2-Unterricht berücksichtigt werden sollten.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, sollten zunächst Kommunikationssituationen im Sprachunterricht geschaffen werden, die es den Lernern ermöglichen, die Sprache zu kommunikativen Aktivitäten einzusetzen. Ein weiteres Prinzip ist der Einsatz von gemäßigt authentischem sprachlichem Material. Thematisch sollten solche Inhalte gewählt werden, die es erlauben, den Wortschatz bestimmter Themenkreise und dafür wichtige Strukturen und Verhaltensweisen zu üben.

Bei der Vermittlung von nonverbalen kommunikativen Handlungen und von Emotionen bleibt oft unklar, wie sie im Unterricht behandelt werden sollten, so dass die Lernenden zu interkulturellen Erfahrungen angeregt werden. Hierfür müssten nicht nur Kenntnisse über den thematisierten Bereich der fremden Kultur vermittelt werden, sondern auch die Art und Weise der situativen Einbindung der Thematik müsste offen gelegt werden, was beispielsweise Rollenspiele, Gruppen- oder Partnerarbeit ermöglichen.

Auf die Rolle der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im L2-Unterricht wurde schon im Kapitel 3.1 eingegangen. In diesem Kapitel wird an konkreten Beispielen aus der durchgeführten Untersuchung veranschaulicht, dass Fotoromane das kognitive und affektive Lernen miteinander verknüpfen können und dadurch nicht nur den Erwerb der verbalen Kommunikation erleichtern, sondern auch zur Vermittlung von nonverbalen Elementen und emotionalen Aspekten der Sprache beitragen können.

Im Folgenden werden Beispiele aus den Transkriptionsausschnitten (s. Anhang 2) präsentiert, die illustrieren, welche Höflichkeitsformeln im Fotoroman vorkommen, welche Formeln von den Interagierenden übernommen wurden, welche geändert und an welcher Stelle angefügt wurden.

Die ersten drei Beispiele illustrieren, dass Gruß- und Abschiedsformeln im Fotoroman in den Situationen des Auftritts und Abgangs nicht immer eingeführt werden. In der Alltagskommunikation wäre das Übergehen von Begrüßungsformeln auffällig und würde als unhöflich empfunden. Den Probanden fehlten dagegen die Eröffnungs- und Abschiedsphase des Gesprächs,<sup>48</sup> die sie durch ihnen aus der alltäglichen Interaktion bekannte Höflichkeitsformeln zu ergänzen versuchten. An dieser Stelle ist auch zu betonen, dass neue Szenen in Fotoromanen nicht in Sprechblasen, sondern in kommentierenden Texten unter den Fotos realisiert werden. Diese Zwischentexte sind für Muttersprachler von großem Interesse, von den L2-Lernern werden sie jedoch nicht wahrgenommen.

### **Beispiel 1**

Im Fotoroman begrüßen sich die Interagierenden zu Beginn eines Gesprächs nicht. Bei der ersten Aufnahme (31) verwendet Trixi zur Gesprächseröffnung die Grußformel *Hi, da bin ich.*, und bei der zweiten Aufnahme (46) die Formel *Hi.*

Fotoroman: Foto 15

Pat Schön, dass du pünktlich bist! Ich stelle dich gleich dem Fotografen vor.

Trixi Geil! Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter....!

Transkriptionsausschnitt (31-33)der ersten Videoaufnahme

(31) Trixi *Hi, da bin ich.*

(32) Pat Schön, dass du pünktlich bist! Ich stelle/ • • ich stelle dich gleich dem Fotografen vor.

(33) Trixi Geil! Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter.

---

<sup>48</sup> Zur Eröffnungs- und Abschlussphase eines Gesprächs s. Kapitel 4.6.1 und 4.6.2.

Transkriptionsausschnitt (46-48) der zweiten Videoaufnahme

- (46) Trixi *Hi.*  
(47) Pat Schön, dass du pünktlich bist.  
(48) Trixi Ja. Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein  
Letzter

## Beispiel 2

Im folgenden Abschnitt findet ein Gespräch zwischen Biby und Pat statt. Trixi ist während des Meinungswechsels abwesend. Nach dem Gespräch träumt Biby von Pat. Zum Abschied der Begegnung im Fotostudio wird im Fotoroman von Trixi die Formel *Bis bald Leute!* und von Pat *Bis dann...* verwendet.

Fotoroman: Fotos 22, 23 und 24

- Biby Schleimen alle Models so krass?  
Pat Deine Schwester hat ihren eigenen Stil! Mal sehen, wie weit sie damit kommt...  
Biby (träumt) Mist, dass ich nicht so gut flirten kann wie Trixi! Ob Pat merkt, dass ich ihn mag?  
Trixi *Bis bald Leute!*  
Fotograf Das Shooting findet in drei Tagen statt...  
Pat Ich rufe dich an und gebe dir die Details durch!  
*Bis dann...*

Bei den Videoaufnahmen haben die Probanden die Reihenfolgen und den Inhalt der Aussagen geändert und dabei zusätzliche Abschiedsformeln angefügt. Bei dem ersten Rollenspiel hört Trixi Biby zu und wartet bis sie fertig ist, danach wendet sich Trixi ungeduldig zunächst an ihre Schwester mit dem Ausdruck *Komm, wir gehen Biby* (47) und sagt erst dann zu allen im Fotostudio *Tschüss Leute!* (48), Pat wiederholt die gleiche Formel aus dem Fotoroman *Bis dann* (50).

Transkriptionsausschnitt (42-50) der ersten Videoaufnahme

- (42) Biby (Störe) alle • eh Model so krass?  
(43) Pat Deine Schwester hat eigenen • • • stelle mal se/se wie weit sie kommt dann.  
(44) Biby ((2s)) Mist, das bin ich doch • eh gefolgt.

- (45) Biby ((2s)) Hä?  
 (46) Biby ((2s)) (Will) Trixi, ob Pe eh/ Pat merkt, dass ich ihn mag?  
 (47) Trixi ((1s)) *Komm, wir gehen Biby.*  
 (48) Trixi *Tschüss Leute!*  
 (49) Fotograf Das Shooting findet • in drei Tage am statt.  
 (50) Pat Ich ruf dich an und ••• gebe dir deine •• Daten ((1s)) doch.  
*Bis dann.*

Bei dem zweiten Spiel hat sich der Kontext etwas geändert. Diesmal spricht Biby nur mit Pat, am Ende des Gesprächs sagt sie *So Mist* (61), danach macht sie eine kurze Pause. Trixi konzentriert sich nicht gezielt auf das Gespräch, deshalb wendet sie sich zuerst an alle im Studio mit der Wendung *Bis bald Leute* (62), erst dann sagt sie zu Biby *komm* und fasst sie an die Hand. Pat verabschiedet sich hier mit *Tschüss* (63), worauf Trixi mit der gleichen Formel *Tschüss* (64) antwortet. Bei der Abschlussphase greift hier noch Biby ein, ebenso sie verabschiedet sich mit der Höflichkeitsfloskel *Tschüss* (65).

Transkriptionsausschnitt (59-65) der zweiten Videoaufnahme

- (59) Biby Seh alle Model so doof aus?  
 (60) Pat Ja, deine Schwester hat ihren eigenen Stil.  
 (61) Biby So Mist ((3s))  
 (62) Trixi *Bis bald Leute, komm!*  
 {Trixi fasst Biby an die Hand}  
 (63) Pat *Tschüss*  
 (64) Trixi *Tschüss.*  
 (65) Biby *Tschüss.*

### Beispiel 3

Im Fotoroman ruft Pat Trixi wegen des geplanten Shootings an, während des Telefongesprächs erkundigt er sich nach Biby. Trixi teilt ihm mit, dass ihre Schwester nicht da sei. Der Fotoromanleser sieht aber Biby im Hintergrund des Fotos.

Zu Beginn des Telefongesprächs begrüßen sich die Fotoromanfiguren nicht. Sie verabschieden sich jedoch mit den folgenden Floskeln: Pat sagt zum Abschied *Okay, aber richte Biby bitte viele Grüße aus...*, und Trixi *Ja, ja. Wir sehen uns morgen...*

Die Probanden haben dagegen während der Videoaufnahmen nicht nur zusätzliche Abschiedsformeln eingesetzt, sondern auch die Eröffnungsphase eines Gesprächs eingeführt. Sowohl Trixi als auch Pat begrüßen sich in beiden Rollenspielen mit der Höflichkeitsformel *Hallo* (61, 62, 76, 77). Bei der ersten Präsentation verwenden beide zusätzlich die Abschiedsfloskel *Ciao* (66, 67). Bei der zweiten Aufnahme wird die Abschlussphase noch mehr durch zusätzliche Formeln, wie *Tschüss, bis bald* (81); *Ciao* (83); *Ja, tschüss* (84) erweitert.

Fotoroman: Fotos 32, 33, 34 und 35

Pat Morgen um drei im Studio! Bitte komm ungeschminkt und mit frisch gewaschenen Haaren...

Trixi Kein Thema, ich bin doch Profi...

Pat *Okay, aber richte Biby bitte viele Grüße aus...*

Trixi *Ja, ja. Wir sehen uns morgen...*

Transkriptionsausschnitt (61-67) der ersten Videoaufnahme

(61) Pat *Hallo?*

(62) Trixi *Hallo.*

(63) Pat Morgen um drei Uhr im Studio, bitte komm • • ungeschminkte und mit • frische ge/ gewaschene Haare.

(64) Trixi • • Kein Thema, ich bin doch Profi.

(65) Pat *Okay, aber richtig Biby bitte viel Grüße aus.*

(66) Trixi *Ja, ja. Wir sehen uns morgen. Ciao.*

(67) Pat *Ciao.*

Transkriptionsausschnitt (76-84) der zweiten Videoaufnahme

(76) Trixi *Hallo.*

(77) Pat *Hallo. Morgen um drei Uhr im Studio.*

(78) Pat Bitte, komm pünktlich.

(79) Trixi Ja, kein Thema, ich bin doch Profi.

(80) Pat Okay.

(81) Pat *Tschüss, bis bald.*

(82) Trixi *Ja. Wir sehen uns morgen.*

(83) Trixi *Ciao.*

(84) Pat *Ja, tschüss.*

An den zwei Transkriptionsausschnitten ist zu sehen, dass das Dreieck Trixi-Pat-Biby von den Teilnehmern der Rollenspiele nicht in Betracht gezogen wurde. Die Rolle von Biby wurde hier ausgeblendet, im Vordergrund stehen die momentan anwesenden Spieler. Dies ist ein Beleg dafür, dass Rollenspiele als reale Handlungsmuster dominieren.

Die präsentierten Beispiele illustrieren, dass die Probanden der Eröffnungs- und Abschlussphase sowie der situationsspezifischen Verwendung von Höflichkeitsformeln einen großen Wert beigemessen haben.

Die Transkriptionsausschnitte veranschaulichen, dass die Teilnehmer unterschiedliche Kontaktformeln, z.B. *hi*, *tshüss*, *hallo*, *ciao* angewendet haben, die den deutschen Konventionen entsprechen. Sie orientierten sich einerseits an den Fotoromandialogen, zum anderen wendeten sie auch Strategien an, die dem komplexen Zusammenspiel aus dem Vorwissen über die deutsche Kultur, bestimmten Erwartungen an die Kommunikationssituation und an die fremdkulturellen Interaktionskonventionen entstammen. Die präsentierten Szenen wurden nicht jedes Mal konstant wiedergegeben. Die Schüler haben in den Rollenspielen ihr eigenes Wissen aktiviert und Elemente der gesprochenen Sprache eingebracht, die sie ungesteuert erworben haben. Dieses Vorwissen über den zielkulturellen Verwendungs- und Funktionszusammenhang von Höflichkeitsformeln und die kulturspezifischen Konventionen prägten das kommunikative Verhalten der Lerner und die Interpretation des Verhaltens gegenüber den Gesprächspartnern. Darüber hinaus ergaben sich individuelle Spielräume je nach Art der Formulierung der Äußerung, der Einschätzung des anderen Kommunikationspartners und je nach den eigenen Erwartungen und Zielen. Die Fiktion wurde mit der Realität verbunden, die variierten Kontaktformeln wurden von den Mitspielenden aufgegriffen und entsprechend geändert oder durch andere Wendungen ergänzt.

Interaktion beinhaltet jedoch nicht nur Ausdruck und Sprache. Die angemessene Verwendung von elementaren Alltagsbegriffen setzt Kenntnisse voraus, die über das reine Sprachwissen hinausgehen, hinzu kommen auch außersprachliche Mittel wie Mimik, Gestik und Körperhaltung. Da viele feste Ausdrücke ihre wörtliche Bedeutung mit der Zeit verloren haben, ist auch die Einbeziehung des außersprachlichen Wissens in die Zweitsprachvermittlung

unerlässlich, z.B. von Verhaltensnormen einer bestimmten Gruppe und ihrer Sprechweise. Der Lernende soll wissen, wie eine Äußerung in der anderen Kultur verstanden wird und welche Reaktion sie auslösen kann.

An dem nächsten Beispiel wird gezeigt, dass auch die Fotos in den Fotoromanen zum Erwerb von nonverbalen Elementen beitragen und das Verstehen der anderen Gesellschaft unterstützen können. Sie ermöglichen den Lernern, den Stellenwert der anderen Kultur richtig einzuschätzen und ihre Andersartigkeit im Vergleich mit der eigenen Erfahrungswelt zu erkennen. Dadurch werden Unterschiede im Vergleich zur anderen Kultur sichtbarer und ein Verstehen der anderen Kultur erscheint nahe liegend.

Im Fotoroman auf dem Foto 12 (s. Anhang 1) verbietet die Mutter ihrer Tochter Trixi allein zum Shooting zu gehen. Bei der Äußerung *Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für Fotos die machen wollen... Vielleicht ist das nur ein Trick! Biby begleitet dich!* droht sie Trixi mit dem Finger.

Diese Szene vermittelt nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Signale der mündlichen Kommunikation, die ebenso vom Probanden übernommen wurden. Sowohl in der ersten (25) als auch in der zweiten Aufnahme (40) wird das außersprachliche Element verwendet, der Proband droht auch mit dem Finger.

Fotoroman: Foto 12

- Trixi     Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!
- Biby     Oh no! Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch un-  
ausstehlicher...
- Mutter    Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für  
Fotos die machen wollen... Vielleicht ist das nur ein Trick!  
Biby begleitet dich!
- Trixi     Wenn's sein muss...

Transkriptionsausschnitt (23-28) der ersten Videoaufnahme

- (23) Trixi     Der Caster hat angerufen, ich bin eingeladen ins Fotostudio!
- (24) Biby     Oh no! Wenn sie • jetzt • wieder eh ((2s)) modelt werde, werde  
sie noch un • ausstehlicher.
- (25) Mutter    Du gehst nicht allein zu dem Sho/ • Shooting, wer wei/ • • wer  
weiß, was für Foto die wollen haben.  
{ droht mit dem Finger }
- (26) Mutter    Vielleicht ist das nur ein Trick.
- (27) Mutter    Biby geht mit dir.

(28) Trixi Wenn sein muss.

Transkriptionsausschnitt (38-43) der zweiten Videoaufnahme

(38) Trixi Ei, der Caster hat angerufen, ich bin eingeladen ins Fotostudio!

(39) Biby Oh no! Wenn sie jetzt weiter ••• modelt werde, sie unaustehlicher.

(40) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting, wer weiß, was die für Fotos machen wollen.  
{ droht mit dem Finger }

(41) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.

(42) Mutter Biby begleitet dich.

(43) Trixi Wenn sein muss.

Ein weiterer Punkt, den es zu untersuchen gilt, ist das Verhältnis von Interjektionen zu festen Wendungen und zur nonverbalen Kommunikation. In schriftlichen Texten kommen sie nur dann vor, wenn sie bestimmte Merkmale der gesprochenen Sprache, Direktheit oder Spontaneität, verleihen sollen. Ihre Verwendung in der geschriebenen Sprache setzt die Kenntnis der mündlichen Funktionen voraus (vgl. Ehlich 1986: 9).

Welche Rolle kommt den Interjektionen beim sprachlichen Handeln zu?

Interjektionen sind charakteristisch für die gesprochene Sprache und stellen einen Teil der durch Sprache vermittelten Wirklichkeit dar. Sie werden in der Regel zur Wiedergabe von Emotionen eingesetzt.

Obwohl Interjektionen stärker als andere sprachliche Einheiten auf gesprochene Realisierung angewiesen sind und von den Sprechern oft benutzt werden, werden sie im L2-Unterricht kaum berücksichtigt. Dieser Aspekt ist auch schwer zu vermitteln und zu erlernen. In Anbetracht dieses Defizits untersucht der folgende Abschnitt ausgewählte Interjektionen aus dem Fotoroman, die von den Probanden vollständig übernommen wurden, sowie solche Interjektionen, die aus der Alltagskommunikation auf die Rollenspiele übertragen wurden.

Es ist hier nämlich zu betonen, dass Äußerungen, die Emotionen ausdrücken, bei den Aufnahmen nicht nur vollständig übernommen wurden (s. Kapitel 4.7.1), sondern auch von den Interagierenden zusätzlich in die Spiele einbezogen wurden, z.B. *oh, juchu, ach, boah*.

Diese exemplarischen Einblicke in die Beispiele und Transkriptionsausschnitte sollten die Funktionen von Interjektionen und ihre emotionale Ebene kurz darstellen und ihre didaktische Umsetzung erleichtern.

Eine gut bekannte Interjektion des Deutschen ist *oh*, die in Fotoromanen oft verwendet wird. Sie wird zum Ausdruck von emotionalen Zuständen des Sprechers in der Interaktion benutzt, z.B. als Ausdruck des Klagens, der Verblüffung, einer negativ oder positiv eingeschätzten Betroffenheit, der Bewunderung (vgl. Ehlich 1986: 78ff., 212 ff.).

Im Folgenden wird die Interjektion *oh* in Kombinationen mit anderen Ausdrücken dargestellt.

Die Interjektion *oh* kann Ausdruck einer negativ empfundenen Betroffenheit sein, z.B.

*Oh no!* Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher...

Mit der Bezeichnung der Betroffenheit kann man hier auch einen leichten Protest verbinden.

*Oh* kann auch Überraschung und Verblüffung ausdrücken, z.B.

*Oh, die Kleine* habe ich ja glatt übersehen.

Diese Interjektion wurde von den Probanden nicht nur jedes Mal vollständig übernommen, sondern es wurden auch andere Äußerungen in Kombination mit *oh* erweitert.

Im folgenden Beispiel *Oh, Moment mal!* sieht man, dass *oh* eine aktive Wendung des Sprechers gegen die Handlung ausdrückt, die ihn betroffen macht. Diese Formel wurde zuerst komplett nachgebildet, bei dem letzten Versuch wurde sie durch *Oh, warte mal!* ersetzt. Für den Probanden bedeuten beide Ausrufe das gleiche. Das ist ein Befund dafür, dass feste Wendungen erworben werden können, bevor ihre Bedeutung erschlossen wird.

**F. *Oh, Moment mal!* Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen.**

1. *Oh, Moment mal!* die kleine Schwester hat Potenziell, die könnte einspringen.
2. *Oh, Moment mal!* Die kleine Schwester, die hat Etwas.

3. *Nein*. Die kleine Schwester, die die hat Etwas, die könnte einspringen.
4. *Oh, warte mal!* Die kleine Schwester hat Etwas, die könnte einspringen

Die folgende Äußerung wurde durch die Schüler mit *oh* erweitert. Die Interjektion wurde bei der ersten Aufnahme in einer festen Form *oh Gott* verwendet.

*Oh Gott!* Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mir total super!

Im nächsten Beispiel wurde *Entschuldige* durch *Oh Entschuldigung* ersetzt, die dem Lernern aus der alltäglichen Kommunikation bekannt ist. Hier wurde auch *oh* als eine aktive Wendung an den Gegenüber verwendet.

**F. Entschuldige, hast du kurz Zeit für mich?**

1. Entschuldige, hast du kurz Zeit für mich?
2. Oh Entschuldigung, hast du kurz Zeit für mich?

Die nächste Interjektion ist *ih*, die Abscheu ausdrückt. Eine Paraphrase dazu wäre „grässlich, abscheulich“ (vgl. Ehlich 1986: 82). Die Lernerin sollte in dieser Szene<sup>49</sup> einen Hund in die Hände nehmen und Abscheu vor ihm zeigen. Diese Interjektion wurde von der Probandin zweimal variiert (*iich*, *iii*), die Bedeutung der Interjektion wurde aber dadurch nicht geändert, weil *igitt*, *iich* und *ii* die vergleichbare Funktion haben.

**F. *Igitt*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.**

1. *Iich*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
2. *Iii*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
3. *Iii*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
4. *Iii*, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.

An diesem Beispiel ist zu sehen, dass die Lernerin diesen Ausruf vermutlich nicht kannte, sie hat aber während der Rollenspiele die Funktion von *igitt* verstanden und versuchte sie wiederzugeben.

---

<sup>49</sup> Vgl. Anhang 2, Aufnahme 1 (Transkriptionsausschnitt 95-97) und Aufnahme 2 (Transkriptionsausschnitt 122-148).

Bei der oben vorgestellten Szene musste die Schülerin nicht nur die verbalen Elemente wiedergeben, sondern auch die Situation visuell (mit Gestik und Mimik) und akustisch (mit entsprechender Intonation, Lautstärke) richtig darstellen und dabei ihre schauspielerischen Fähigkeiten einsetzen. Das heißt, sie hat dabei Gefühle und Emotionen zum Ausdruck bringen müssen.

Dieses Beispiel zeigt, dass komplexe szenische Aktivitäten, die bei Spielen eingesetzt werden, zum Erwerb von Interjektionen, zur Vermittlung von Emotionen und ihrem richtigen Gebrauch beitragen und dadurch den Spracherwerb erleichtern können.

Die nächste oft benutzte Interjektion *na* spielt eine große Rolle in der Alltagskommunikation. In diesem Fotoroman erscheint *na* in Verbindung mit anderen Ausdrücken *Na toll; Na, Sister; Na, du süße Maus...*<sup>50</sup> Die Ausdrücke mit *na* werden gebraucht, um eine Aussage einzuleiten, genauso wie *oh* und *ih* dient auch *na* dem Ausdruck von Empfindungen.

*Na* kommt oft bei Kontaktaufnahmen vor, aber nicht beim Erstkontakt. Beispielsweise können zwei Personen sich in einem Raum aufhalten, in dem auch andere Personen sind. Wenn eine der beiden Personen mit der anderen Kontakt aufnehmen möchte, kann sie *na* benutzen (vgl. Ehlich 1986: 99), z.B.

*Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich alle zu Hause geübt!  
Cool, ne oder?*

Beide Gesprächspartner haben in diesem Fall eine gemeinsame Vorgeschichte, d.h. *na* bezieht sich auf eine vorgängige Erwartung bezüglich einer Handlung des anderen Sprechers (Trixi will dem Fotografen zeigen, wie sie zu Hause Posieren geübt hat). Mit *na* bringt der Sprecher (hier Trixi) zum Ausdruck, dass er mit dem Gegenüber in Kontakt treten will. In diesem Fall erwartet der Sprecher eine Bestätigung. Genauso wie bei *oh* und *igitt* wurde die Funktion und Bedeutung von *na* richtig erschlossen und rezipiert.

---

<sup>50</sup> Die Verbindung von *na* mit anderen Ausdrücken hat einen Formelcharakter, z.B. *Na, wie geht's?, na und?, na endlich!* (vgl. Coulmas 1981).

In einem weiteren Abschnitt wird die expressive Interjektion *boah* präsentiert, die in den Fotoromandialogen nicht erscheint. Sowohl von der Bedeutung als auch von der Lautstruktur ist *boah* mit der Interjektion *oh* verwandt. Als Eröffnungssignal weist *boah* auf einen visuellen oder akustischen Reiz und gibt an, dass der Sprecher etwas Wichtiges oder Beeindruckendes zu sagen hat. Ihre Grundbedeutung ist der Ausdruck von Überraschung, Begeisterung, Bewunderung, Ratlosigkeit oder Überdruß (vgl. Androutsopoulos 1998a: 496).<sup>51</sup> Im Folgenden wird ein Transkriptionsausschnitt präsentiert, in dem eine Lernerin eine Äußerung mit dem jugendsprachlichen Ausruf *boah* (165) einleitet, obwohl er im Fotoroman nicht vorkommt. Das lässt den Schluss zu, dass diese Floskel ungesteuert in der Alltagskommunikation erworben wurde.

Fotoroman: Fotos 52, 53, 54

Biby Was, das bin ich?!

Wahnsinn...

Biby Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt!

Transkriptionsausschnitt (163-165) der zweiten Videoaufnahme

(163) Biby Was, das bin ich?!

(164) Biby Wahnsinn!

(165) Biby *Boah*, ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt.

Am Anfang der Sequenz (165) wurde die Interjektion *boah* als evaluierendes Signal zum Ausdruck des Erstaunens und der Freude, mit Bezug auf einen visuellen Reiz benutzt.

An den genannten Belegen ist die emotionale Dimension der Interjektionen zu sehen. Sie sind eine Folge menschlicher Gefühle, Ausdruck von Affekten, Emotionen oder Emotionalität. Der Gebrauch der Interjektionen ist also auf komplexe psychische Verarbeitungstätigkeiten innerhalb einer Handlung bezogen. Von der Seite des Gesprächspartners gibt es keinen Unterschied zwischen der Interjektion und einem Satz. Der Hörer macht sich keine Gedanken über ihre Syntax, ihre Funktion besteht im direkten Ausdruck von Emotionen.

---

<sup>51</sup> Die Interjektion *boah* ist ein typisch jugendsprachlicher Ausruf. Zur Jugendsprache vgl. Kapitel 4.3.7.

Beim Erwerb von Interjektionen sind insbesondere die Fragen der Auswahl der Inhalte und deren Anpassung an die zweitsprachliche Kompetenz der Lernenden problematisch. Hier eignen sich insbesondere Situationen, in denen die Fähigkeit herausgefordert wird, sich in andere hineinzuzusetzen und deren Standpunkt zu berücksichtigen. Daher ist es wichtig, den Lernern viele Sprachanregungen bereit zu stellen und den Unterricht im Sinne interkultureller Verständigung zu gestalten, indem man systematisch authentische Materialien und reale Sprechhandlungssituationen in den Unterricht einbezieht.

Im L2-Unterricht könnte man Interjektionen in Verbindung mit verschiedenen Themenbereichen vermitteln, *igitt* z.B. könnte man beim Thema *Essen* behandeln, *oh, boah* mit *Mode* verbinden, *aua beim Arztbesuch* thematisieren. Beim Thema *Tiere* könnte man tierische Laute vergleichen, z.B. *miau, wau-wau* usw. Der spielerische Umgang mit Interjektionen führt zur Verwendung dieses sprachlichen Feldes im Unterricht, nicht nur weil sie in der Alltagskommunikation verwendet werden, sondern auch deshalb, weil die Schüler in der Alltags- und Unterrichtskommunikation von Interjektionen Gebrauch machen.

Das durchgeführte Projekt zeigt, dass Rollenspiele den Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz erleichtern können. Bei der kreativen Arbeit mit dem Fotoroman realisierten die Schüler nicht nur den sprachlichen Aspekt, sondern es spielten auch nonverbale und paraverbale Elemente wie Gestik, Mimik, Intonation eine große Rolle. Dazu kam ferner der emotionale Aspekt, der für den Sprachunterricht von großer Bedeutung ist.

Die Schüler präsentierten sich in einer fiktiven Situation, sie mussten die Charaktere der Fotoromanfiguren übernehmen und sich mit ihnen identifizieren. Dabei lernten sie auch die Bildsprache lesen. Die Schüleraktivitäten blieben also nicht konstant. Jeder versuchte zusätzlich sein eigenes Wissen aktiv ins Spiel zu bringen. Dabei haben sie sich gegenseitig ergänzt und viel voneinander gelernt. Die vorangehenden variierten Äußerungen und Ideen der Mitschüler wurden aufgegriffen und die darauf folgenden Sequenzen entsprechend auch variiert. Die imaginären Rollen wurden mit dem wirklichen Leben verbunden und so dargestellt.

Das individuelle Vorgehen hat die Rollenspiele realistischer gemacht. Auf diese Art und Weise haben die Probanden während des Projekts einen Teil ihrer jugendlichen Welt, ihres sozialen Umfelds, in dem sie leben, und ein Stück deutscher Wirklichkeit präsentiert.

Diese kreativen Aktivitäten belegen, dass die Lernenden imstande sind, das schon Bekannte aus der Realität auf die Rollenspiele zu übertragen.<sup>52</sup> Später können sie das Gelernte auf die Alltagssituationen übertragen und in der Kommunikation angemessen handeln.

Wenn man die Einzelbeobachtungen zusammenfasst, kann man festhalten, dass die Arbeitsform mit Fotoromanen zur Vermittlung von produktiven Fertigkeiten im Umgang mit Semantik und Syntax und zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenzen wesentlich beiträgt.

Fotoromane enthalten sowohl elementare sprachliche Alltagsbegriffe als auch komplexe Redemuster und nonverbale Elemente, die erfordern, dass man neben dem Sprachwissen auch pragmatische Informationen über den fremdkulturellen Verwendungs- und Funktionszusammenhang besitzt und angemessen reagiert.

Die elementaren sprachlichen Einheiten, wie *Oh no!*, *Cool*, *oder?*, *Na ja*, *Gut!*, *Schade*, *Vielen Dank!*, *Wie bitte?*, *Bis bald*, *Leute!* sowie komplexere Sprach-einheiten *Das hat gesessen!*, *Okay*, *aber richte ihr bitte viele Grüße aus...*, *Und was soll das sein – dieses gewisse Etwas?*, *Ah, nicht nötig!* *Ich muss sowieso auf meine Linie achten...* liefern zahlreiche Anknüpfungspunkte und zusätzliche Informationen zu kulturspezifischen Merkmalen. Der Zweitsprachler soll z.B. wissen, dass die deutsche Wendung *Das hat gesessen!* eine Formel des Triumphes ist, *Nie wieder Einkaufen mit Trixi!* – eine Äußerung ist, die Resignation ausdrückt, *Du spinnst doch total.* – dagegen Kritik ausdrückt und *Kein Problem!*, *Kein Thema!* – eine Einwilligung als Reaktion auf Aufforderung oder Bitte bedeutet.

Zum Vorteil gereichen hier Texte und Dialoge, die in einen konkreten Situationszusammenhang eingebunden sind, was das Verständnis der ganzen Geschichte erleichtert. Die in Fotoromanen angesprochenen Wirklichkeitsausschnitte thematisieren den deutschen Alltag und sind Teil einer spezifischen

---

<sup>52</sup> Dazu genauer Griebhaber (1987).

gesellschaftlichen Wirklichkeit Deutschlands, die von den Lesern übernommen wird.<sup>53</sup> Sie enthalten eine Reihe von Hinweisen über die deutsche Kulturgemeinschaft, die den kommunikativ-interkulturellen Kompetenzerwerb unterstützen können; wie die Pflege sozialer Kontakte funktioniert, wie sich Jugendliche z.B. begrüßen und wie sie sich verabschieden, welche Konventionen in einer anderen Kultur zu beachten sind. In Fotoromanen kann man auch viele Hinweise finden, die über kulturspezifisches nonverbales Verhalten informieren. Mit dem Einsatz von Fotoromanen im L2-Unterricht wird die Hoffnung verbunden, dass ein frischer kommunikativ-handlungsorientierter Wind in den Unterrichtsraum kommt.

---

<sup>53</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.3.3, Themenbereiche im Fotoroman.

## **5 Einsatzmöglichkeiten von Fotoromanen im L2-Unterricht – Realisierungsvorschläge**

Bei der Arbeit mit Fotoromanen bieten sich verschiedene Zugänge an. An dieser Stelle werden Realisierungsvorschläge für die Arbeit mit Fotoromanen im L2-Unterricht präsentiert (vgl. auch Niedersächsisches... 2003).

Die Arbeit mit diesem visuellen Medium kombiniert die wesentlichen Elemente von Bild und Text und erfasst das gesamte Lernzielspektrum von affektiven bis hin zu kognitiven Elementen. Bei der Vorbereitung der Rollenspiele werden die Fotoromantexte imitiert, eingeübt, gespielt, oft mit anderen Informationen gefüllt und erweitert.

Die Lernenden inszenieren eine Geschichte, die sie individuell unterschiedlich interpretieren und darstellen können. Beim Inszenieren wird auf Mimik und Gestik geachtet, was viele Ausdrucksmöglichkeiten bietet, z.B. Begeisterung, Abscheu oder Verblüffung zu zeigen, jemanden wütend anzuschreien. Die Schüler übernehmen die Stimmung und die Charaktere der Fotoromanfiguren, dabei müssen sie die Sprache und Handlungen umsetzen.

Die Kreativität der Lerner wird gefördert, wenn nur Teile einer Fotostory den Schülern vorgelegt werden, die sie dann weiterspinnen (vgl. Niedersächsisches.... 2003: 88). Ihre Phantasie wird freigesetzt, wenn die Vorgaben gering sind. Dafür bieten sich an:

- einzelne Bilder oder eine Bilderfolge auszulassen
- nur ein Anfangsbild zu zeigen
- nur ein Schlussbild zu zeigen
- Anfangs- und Schlussbild zu zeigen
- den Text des Fotoromans auszulassen und die Schüler ihn neu erfinden zu lassen
- aus dem Fotoroman eine Photo Soap zu entwickeln.

Kreativität wird auch beim Lesen angesprochen. Die Schüler könnten beispielsweise einen Text visualisieren. Beim Übertragen vom Text auf das Bild verbalisieren die Schüler ihre individuellen Wahrnehmungen und Phantasien.

Dazu gehört auch, dass die Lerner zwischen den Zeilen lesen. Fortgeschrittene Lerner können ebenfalls auf Emotionen und Stimmungen (Zufriedenheit, Euphorie, Wut) achten und sie ins Bild setzen.

Statt eines ganzen Textes könnte beispielsweise nur ein Aspekt der fiktiven Vorlage präsentiert werden, aus dem später neue Szenen entwickelt werden. Dabei können die Schüler eine Informationslücke mit eigenen Ideen füllen und sie darstellen.

In einer Fortgeschrittenengruppe könnte man auch als Impuls für einen Fotoroman einen Aspekt aus verschiedenen Perspektiven nachempfinden und erzählen, z.B. aus der Sicht einer Haupt-, Nebenfigur, einer Pflanze, eines Tieres oder eines Gegenstandes. Ein solcher Perspektivenwechsel kann sich sehr kreativ auf die Schüler auswirken. Die Schüler könnten später beispielsweise eine Geschichte weiterentwickeln.

Interessant wäre es auch, einen Abschnitt einer Geschichte vorzulesen und danach eine zurückliegende Episode kreieren und spielen zu lassen.

Die präsentierten Einsatzmöglichkeiten von Fotoromanen animieren alle Schüler zum Kommunizieren. Sie werden selbst zu Autoren und Schauspielern, und der Unterricht zu einer sinnlichen Erfahrung. Auf diese Art und Weise werden die bisher vernachlässigten Elemente der nonverbalen Kommunikation und des Ausdrucks von Emotionen freigesetzt und das soziale Lernen und die Kreativität gefördert. Dies geschieht auch deshalb so gut, weil der Einsatz von Fotoromanen eine altersgruppengerechte Herangehensweise ist.

Die Arbeitsformen mit Rollenspielen erleichtern also nicht nur den Lexik- und Grammatikerwerb. Sie verknüpfen auch das kognitive und affektiv-soziale Lernen und leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz.

## 6 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel die Aspekte zu erfassen, die das Verstehen und den Erwerb von phraseologischen Ausdrücken in der Zweitsprache Deutsch beeinflussen.

Im ersten Hauptarbeitsschritt wurde die theoretische und methodische Basis für die empirische Untersuchung formelhafter Wortverbindungen hinsichtlich der Zweitsprachdidaktik ausgearbeitet. Es wurden zwei Großgruppen gebildet: idiomatische und nichtidiomatische Wendungen mit besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Formeln, die für die Kommunikation und daher auch für den L2-Unterricht von besonderem Interesse sind.

Im Laufe der Arbeit wurde wiederholt betont, dass der Sprecher neben dem Sprachwissen auch Informationen über kulturelle Unterschiede und Funktionen der Sprache benötigt. Zu diesem Zweck wurde im zweiten Hauptarbeitsschritt unter pragmatischen Aspekten zwischen den sozialen und diskursiven Funktionen fester Wendungen unterschieden. Ein Einblick in ritualisierte Sprache und Kommunikation machte deutlich, dass die vorgeformten Muster und Konstruktionen die Sprecher entlasten und die Interaktion erleichtern, weil sie ganzheitlich aus dem Gedächtnis abgerufen und weitgehend ohne Konstruktionsaufwand verwendet werden. Solche Muster haben eine hochgradig erwerbsrelevante Funktion. Sie erleichtern nicht nur den Erwerb der phraseologischen und pragmatischen Kompetenz, sie helfen auch bei der Verbesserung der grammatischen Kompetenz. Im Laufe des Spracherwerbs werden diese sprachlichen Muster schrittweise analysiert, Regeln werden extrahiert und produktiv verwendet. Ohne diese fertigen Redemuster wäre das alltägliche Kommunizieren umständlich und aufwendiger.

In einem weiteren Arbeitsabschnitt wurde auf das Interesse der Didaktiker an festen Wendungen eingegangen und auf die Aspekte, die bei ihrer Vermittlung im L2-Unterricht eine entscheidende Rolle spielen. Die dargestellten Ausführungen haben gezeigt, dass die Behandlung fester Wendungen in L2-Lehrwerken unzureichend und verbesserungsbedürftig ist. Formelhafte Wortverbindungen sind im Sprachunterricht in der Regel themenorientiert oder werden dem Zufall überlassen. Es gibt keinen breiten Konsens über die Aus-

wahl von festen Sequenzen im produktiven und rezeptiven Wortschatz, über ein phraseologisches Minimum oder Optimum oder die Methodik. Daher ist es ein wichtiges Ziel der Zweitsprachdidaktik, die Lernenden für den situations-, textsorten-, und adressatenadäquaten Gebrauch routinisierter Äußerungen zu sensibilisieren und sie zum selbständigen Lernen zu ermutigen. Feste Wendungen sollten als vorgeformte Einheiten, in Verbindung mit echter und simulierter Interaktion, gelernt und situationsgebunden behandelt werden.

Als Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation sollten im Bereich des interkulturellen Lernens die Unterschiede zwischen der Kultur der Muttersprache und der Zweitsprache herausgestellt werden. Der Unterricht findet aber in der Schule statt, und die Wirklichkeit wird nur gefiltert hereingelassen. Sogar das beste kommunikativ aufgebaute Lehrbuch lässt die Realität außen vor. Dementsprechend ist die Erarbeitung geeigneter Sprachmaterialien, die auf authentischen Texten basieren, von großer Relevanz.

In Bezug auf den handlungsorientierten Sprachunterricht wurde für dieses Projekt ein Fotoroman aus der Jugendzeitschrift *Bravo* ausgewählt. Um die Lücke zwischen dem schulischen Sprachunterricht und der Wirklichkeit zu überbrücken, bietet die Arbeit mit Fotoromanen eine Vielzahl von Möglichkeiten, die sich für die Aneignung der Zielsprache eignen, insbesondere Rollenspiele, die anhand von Fotoromanen durchgeführt werden können. Mit Hilfe von Rollenspielen und modernen Medien lassen sich in Fotogeschichten Kontexte finden, die eine aktive Wiederverwendung fester Wendungen ermöglichen. Hier ist ein ganzes Spektrum von Routinehandlungen zu finden, eingebettet in bedeutungsgeladene Situationen. In Fotoromanen sind des Weiteren kulturspezifische Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten festzustellen, die zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenzen beitragen können. Die Kenntnis dieser kulturspezifischen Aspekte erlaubt erst die Wiedergabe von Emotionen, auch auf dem Wege der nonverbalen Kommunikation, ohne dass die Gefahr von Missverständnissen besteht. Überdies ermöglicht es die Struktur der Rollenspiele, die gewünschten sprachlichen Muster (Dialogmuster, lexikalische Muster, syntaktische Muster) nach wiederholtem Üben zu internalisieren, die später auf reale Situationen übertragen werden können. So erscheint die Arbeitsform mit Fotoromanen und Rollenspielen in einem neuen Licht für den Zweitsprachunterricht.

Die empirische Umsetzung des vorausgegangenen Ansatzes erfolgte auf zwei Ebenen. Als erster Untersuchungsschritt wurden die im Korpus belegten festen Wendungen nach ihrer Realisierungsweise systematisiert und analysiert. Eine weitere wichtige Untersuchungsfrage war der Darstellung fester Wendungen nach ihren syntaktischen Kategorien gewidmet.

Die Vielfalt der im Korpus enthaltenen Beispiele zeigt, dass die fest geprägten Wendungen verschiedenartige Variationen und Abwandlungen zulassen, ohne ihre Grundbedeutung zu verlieren. Diese vielfältigen Modifikationen sind durchführbar, weil viele phraseologische Wortverbindungen einen festen Kern haben, der mit variablen lexikalischen Komponenten aufgefüllt werden kann. Für eine Wortverbindung sind verschiedene Kombinationen und Variationen möglich, auch kann sie je nach Sprecher unterschiedlich variiert werden. Sie kann daneben in ihrem Inhalt und ihrem Umfang individuell modifiziert werden.

Die meisten der übernommenen Wendungen drücken Emotionen aus, die das so genannte emotionale Gedächtnis betreffen, das am dauerhaftesten und am intensivsten ist. Es ist anzunehmen, dass Wendungen, die Emotionen ausdrücken, am schnellsten erworben werden, also z.B. derartige Interjektionen.

Obendrein ergab der Vergleich der untersuchten Rollenspiele, dass feste Wendungen einen direkten Einfluss auf den Grammatikerwerb haben. Unter Berücksichtigung aller dargestellten Fakten ist festzustellen, dass formelhafte Ausdrücke nach einem bestimmten syntaktischen Muster immer wieder neu gebildet werden. Solche Muster sind erwerbsgünstig, weil ihnen produktive Regeln zugrunde liegen, die leicht zu memorisieren und zu extrahieren sind, und dadurch die wiederholte Verwendung einmal geprägter Wendung erlauben.

Insgesamt legen die Befunde die Schlussfolgerung nahe, dass neben dem Regelerwerb auch gedächtnisbasiertes Lernen beim Erwerb von festen Wendungen eine wichtige Rolle spielt, was miteinander verknüpft ist. Den Ausgangspunkt bilden hier die komplexen, unanalysierten Sequenzen, deren strukturelle Zusammenhänge im weiteren Verlauf aufgedeckt werden. Diese führen zur Beherrschung korrekter zielsprachlicher Strukturen. Die Verknüpfung und Festigung von Lexikalisierung und Grammatikalisierung kann zur Stabilität einer Struktur beitragen und das Extrahieren von Mustern ermöglichen. In diesem

Sinne ist der Erwerb fester Ausdrucksmuster Grundvoraussetzung für die Entwicklung einer mentalen Grammatik und schlägt eine Brücke zwischen dem Lexik- und dem Grammatikerwerb. Demzufolge sollten die Erleichterungen im Lernprozess, die mit dem Erwerb formelhafter Äußerungen einhergehen, auch Deutschlehrkräften bewusst gemacht werden.

Die durchgeführte Untersuchung unterstreicht auch die Bedeutung der sprachlichen Erfahrung für die Vermittlung fester Wendungen im L2-Unterricht. Zwischen der Verwendung und der individuellen Erfahrungswelt der Zweitsprachler mit festen Wendungen sind deutliche Zusammenhänge zu sehen. Besonders durch die Variationen wird erkennbar, wie sich die Erfahrungsebene der Lerner in der Zweitsprache niederschlägt. Diese früher gemachten Erfahrungen können zu Erleichterungen im Zweitsprachunterricht führen, man denke z.B. an Gruß- und Abschiedsformeln. Somit übt der ungesteuerte Spracherwerb eine positive Wirkung auf den gesteuerten Erwerb aus.

Auf der Basis der Zweitspracherwerbsforschung kann auch das Fremdsprachenlernen profitieren. Demzufolge sollten die unterschiedlichen Lernziele im Fremdsprachenunterricht stärker dazu führen, dass die Ausrichtung an Intentionen die Auswahl und Gewichtung von lexikalischem und grammatischem Lehrmaterial berücksichtigt und dass pragmatisch-kommunikative Aspekte wie Gliederungssignale, Sprecherwechsel, Vermeidungsstrategien, Sprechhandlungsangebot, Emotionen, prosodische Elemente, nonverbale Signale aufgenommen werden.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Erwerb fester Wendungen in einer kontextadäquaten Präsentation möglich ist. Wenn eine phraseologische Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen ist, kann in der Regel eine sinnentsprechende Wendung gebildet werden. Dies lässt darauf schließen, dass situationsbezogene Übungen (z.B. Rollenspiele) das Lernen fester Ausdrücke erleichtern können.

Diese Methode, feste Wendungen anhand von Fotoromanen zu lernen, erweist sich als erwerbsgünstig und sehr effektiv. Auf diese Art und Weise werden feste Wendungen nicht nur erworben, sondern auch richtig in der Kommunikation angewendet. Durch die von Fotoromanen angebotene Lernbrücke bekommen Lerner einen Schlüssel zur Tür der Sprache, mit Hilfe dessen sie ihre Sprachkenntnisse ausbauen, vertiefen oder entdecken können.

Ein Rückblick auf die in dieser Arbeit präsentierten Analyseergebnisse macht deutlich, dass das Verstehen fester Wortverbindungen situativ erfolgt, wobei die Lerner zahlreiche Vereinfachungs- und Ersatzstrategien entwickeln können. Daraus kann man schließen, dass bei der Zweitsprachvermittlung ein Augenmerk auf diejenigen Strategien gelegt werden sollte, die in Spiel- und Handlungskontexten den wirksamen Erwerb von Sprachen unterstützen. Dazu liefert die Arbeit mit Fotoromanen die besten Möglichkeiten für Lernfortschritte.

Als Fazit der Untersuchung kann man also konstatieren, dass der Erwerb fester Wendungen durch individuelle Erfahrungen, zweitsprachliche Sprachkompetenz, Kontextinformationen, das Wissen der Lerner über feste Wendungen und ihre diskursspezifischen Verwendungsweisen und Funktionen in der anderen Gesellschaft bedingt ist.

Die vorliegende Dissertation soll mit den Ergebnissen des durchgeführten Projekts zum *Erwerb fester Wendungen im L2-Unterricht anhand von Fotoromanen* hinsichtlich der Zweitsprachdidaktik einen kleinen Ausschnitt dieser umfangreichen Problematik abdecken und damit zum Bekanntwerden dieses immer wichtigeren Themas beitragen. Es bleibt zu hoffen, dass die Phraseodidaktik international gesehen auf dem besten Weg ist, im Zuge der Wiederentdeckung des Wortschatzes ins Zentrum linguistischer Forschungen zu rücken und *kein Buch mit sieben Siegeln* mehr sein wird.

# **Anhang 1**

**Fotoroman *Model-Träume***



**Trixi**

**ALTER:** 17 Jahre  
**GRÖSSE:** 1,70 Meter  
**GEWICHT:** 53 kg  
**WOHNORT:** Nürnberg  
**STERNZEICHEN:**  
Zwillinge  
**HOBBYS:** Einkaufen,  
Mode, Make-up,  
Misswahlen, Tanzen  
**STEHT AUF:** Heidi  
Klum, „Germany's  
Next Topmodel“,  
Komplimente, Erfolg  
**KANN NICHT AB:**  
Loser, Kritik & Diäten



**Pat**

**ALTER:** 18 Jahre  
**GRÖSSE:** 1,78 Meter  
**GEWICHT:** 73 kg  
**WOHNORT:** Nürnberg  
**STERNZEICHEN:**  
Skorpion  
**HOBBYS:** Fotografie,  
Reisen, Sprachen  
**STEHT AUF:** Pizza,  
Ausstrahlung, Intelligenz & Natürlichkeit  
**KANN NICHT AB:**  
Übertreibungen,  
Gemüse, eingebilddete  
Pseudo-Models



**Biby**

**ALTER:** 15 Jahre  
**GRÖSSE:** 1,72 Meter  
**GEWICHT:** 49 kg  
**WOHNORT:** Nürnberg  
**STERNZEICHEN:**  
Widder  
**HOBBYS:** Tierschutz,  
Lesen, Tischtennis,  
Hockey & Dogsitting  
**STEHT AUF:** Tokio  
Hotel, Mangas, Jeans,  
Süßigkeiten & Soaps  
**KANN NICHT AB:**  
Zicken, Arroganz  
und Schwesternkrieg

# Model-Träume

» Die arrogante Trixi wird auf der Straße als Model entdeckt und hält sich schon für die nächste Heidi Klum! Ihre Schwester Biby hat dagegen mit Modeln nichts am Hut – findet aber Fotoassistent Pat ultrasüß ... <<

**START**



1  
Musst du eigentlich schon morgens auf Tussi machen?  
Komm, ich helf dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist!  
Ach, nicht nötig! Ich muss sowieso auf meine Linie achten ...  
» Trixi ist schon beim Frühstück auf Beauty getrimmt und kämpft jetzt mit Messer und Brötchen ... «



2  
Wer braucht schon Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse Etwas hat ...?  
Kaum zu glauben, dass die beiden Schwestern sind ...  
Nie wieder Einkaufen mit Trixi!



3  
Aber Bibi! Du könntest auch mal etwas mehr für dich tun! Eine neue Frisur, etwas Make-up ...  
Und was soll das sein - dieses gewisse Etwas? Deine Selbstüberschätzung? Du spinnst doch total mit deinem albernen Schönheitswahn und dieser aufgemotzten Kriegsbemalung ...  
Pssst, Flirt-Alarm! Der Typ da starrt mich an ...



4  
Keine Chance, Ma! Ich bleibe, wie ich bin! Ich will nicht so werden wie Trixi ...  
Mit ein wenig Schminke und Haarspray wäre es bei dir auch nicht getan!  
» Bibi wiegelt ab - auf die Styling-Schiene hat sie gar keinen Bock! «



5  
Entschuldige, hast du kurz Zeit für mich?  
» Dann wird Trixi beim Shoppen mit ihrer kleinen Schwester angesprochen! «



6  
Hast du schon mal gemodelt? Ich arbeite für einen Top-Fotografen ...  
» Pat macht ein Foto von Trixi, notiert ihre Nummer, castet für ein Shooting ... «



7  
Warum fragst er mich nicht auch?  
Oh, die Kleine habe ich ja glatt übersehen ...  
» Trixi ist begeistert. Bibi auch - vom Fotografen! «



8  
Zeig doch mal! Ich komme gut rüber, oder? Cool ...  
Es wurde ja auch Zeit, dass ich endlich als Model entdeckt werde!  
Du gehst nicht allein zu dem Shooting! Wer weiß, was für Fotos die machen wollen ... Vielleicht ist das nur ein Trick! Bibi begleitet dich!



9  
Du bist noch nicht gebucht! Vielleicht war das nur ein Trick, um Mädels anzubaggern und ihre Handynummer zu bekommen ...  
10  
Mich würde so ein Typ niemals anmachen. Schade ...



10  
Oh no! Wenn sie jetzt echt modelt, wird Trixi ja noch unausstehlicher ...  
Der Caster hat angerufen! Ich bin eingeladen, ins Fotostudio!  
» Ein paar Tage später: DER Anruf! «



11  
Wenn's sein muss ...  
» Die Mum der ungleichen Schwestern ist weniger begeistert als Trixi. «



12  
Cool, dann sehe ich den süßen Typen wieder!  
» Bibi muss heimlich grinsen ... «

# BRAVO Foto Roman



14

Na ja, Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job UND den Typ!

>> Aber auch Trixi ist scharf auf den Boy! Und sie ist es gewohnt, immer das zu bekommen, was sie haben will ... <<

Schön, dass du pünktlich bist! Ich stelle dich gleich dem Fotografen vor ...

15

>> Im Fotostudio werden die Girls von Pat begrüßt ... <<

Geil! Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter ...!

16

Moment, das hier sind erst mal nur Probeaufnahmen! Du hast den Job noch nicht ...



17

Tja, Modeln ist eben doch mehr als gut aussehen!

Wie bitte? Ich muss mich erst noch beweisen? Reicht meine Optik denn nicht?

>> Trixi ist sehr enttäuscht! Sie wusste nicht, dass mehrere Girls im Rennen sind ... <<



18

Gut! Zeig, was du kannst ...

>> Beim Shooting ist Trixi voll in ihrem Element und flirtet mit der Kamera - und dem Fotografen! <<

Sie bekommen mich zum Sonderpreis!

19

Deine Schwester hat ihren eigenen Stil! Mal sehen, wie weit sie damit kommt ...



20

Okay, du bist gebucht!

>> Der Fotograf muss lachen: So frech war noch kein Modell! <<



21

Juchu, cool! Ich werde Sie nicht enttäuschen, versprochen!

Das Shooting findet in drei Tagen statt ...



22

Schleimen alle Models so krass?

>> Biby und Pat sehen sich skeptisch an ... <<



23

Mist, dass ich nicht so gut flirten kann wie Trixi! Ob Pat merkt, dass ich ihn mag?



24

Bis bald, Leute!

Ich rufe dich an und gebe dir die Details durch! Bis dann ...

>> Aufbruchstimmung im Studio! Trixi zieht happy ab ... <<



25

Als Nächstes kommt der Catwalk, da muss ich Laufen üben!

>> Zu Hause „trainiert“ sie! <<



26

Wenn die wüsste, wie albern das aussieht! Und für den Laufsteg ist Trixi doch sowieso viel zu klein ...

Halt bloß die Klappe, du hässliches Entlein!

>> Trixi stellt sich mega-blöd an, Biby muss kichern. Ihre Schwester findet das gar nicht komisch! <<



Fotografen stehen nicht auf innere Werte! Und Jungs auch nicht - das müsstest du als Mauerblümchen doch wissen ...

Du spinnst doch total. Denk lieber mal über deine inneren Werte nach ...!

28

>> Biby schnauzt zurück - doch dieser Schuss geht voll nach hinten los! Trixi nimmt jetzt kein Blatt mehr vor den Mund! <<



Das hat gegessen! Hau bloß ab, du ewige Jungfrau!

29



Geht es wirklich nur um Optik? Ich habe mich in Pats Lächeln verknallt, nicht in sein Aussehen! Aber bei dem habe ich wohl eh keine Chance ...

Trixi hat Recht, ich bin eine graue Maus ...

31

>> Biby verzieht sich in ihr Zimmer und vergießt bittere Tränen ... <<



Morgen um drei im Studio! Bitte komm ungeschminkt und mit frisch gewaschenen Haaren ...

32

>> Am nächsten Tag ruft Pat wegen des Shootings an ... <<



Okay, aber richte ihr bitte viele Grüße aus ...

Kein Thema, ich bin doch Profi ...

33

Yeah, dann sehe ich Pat wieder! Na, Sister, damit hast du wohl nicht gerechnet?!



34

>> Vorsichtig erkundigt sich Pat nach Biby, doch Trixi tut so, als sei ihre Schwester gar nicht da! Schade ... <<

Ja, ja. Wir sehen uns morgen ...

>> Trixi macht auf cool! Bis sich nach dem Telefonat die Mutter der Mädchen einmischt ... <<



Du gehst da nicht allein hin! Man weiß nie! Biby hat den schwarzen Gürtel. Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!

36



Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard - noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen!

37



Hi, da bin ich!

Ich hab ihr gesagt: Ungeschminkt!

38

>> Im Fotostudio: Der Fotograf ist sofort total genervt! <<



Aber ungeschminkt verlasse ich nicht das Haus! So bringe ich noch nicht mal den Müll raus ...

39

Die Farben stehen mir gar nicht, das ist nicht mein Stil! Außerdem bekomme ich davon garantiert Pickel ...



Hihi, Pat ist total genervt von Trixi! Ob er mich jetzt endlich bemerkt?

40



Gewöhn dir lieber einen anderen Ton an!

Na, du süße Maus ...

Biby! Hör auf, mit dieser Dreckstöße rumzumachen und hol mir lieber mal was zu trinken!

>> In der Make-up-Ecke spielt Biby mit dem Hund der Visagistin, während Trixi meckert ... <<



Halt endlich mal den Ball flach - und die Klappe!

42

>> Trixi legt sich schnell mit der Visagistin an. Sie hält sich schon jetzt für ein Topmodel ... <<

# BRAVO Foto Roman



Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen? Pink steht mir total super!

Hier geht es nicht um deinen persönlichen Geschmack! Zieh endlich dieses Top an - und zwar ohne Kommentar!

43 >> Auch die gestellten Klamotten will Trixi nicht anziehen... <<



Und pass mal auf, es ist ganz easy: Du sollst als Model funktionieren! Deine Meinung interessiert hier nicht!

44



Mensch, lächle! Sei locker! Das süße Mädchen von nebenan, kein sexy Hexy! Natürlichkeit ist gefragt!

Trixi denkt, sie ist cool - dabei macht sie sich nur lächerlich! Schade...

45 >> Das Shooting beginnt - und Trixi übertreibt mit ihrem Posing absolut schrecklich... << Diese kleine Ratte macht mich nervös! So kann ich mich nicht konzentrieren...



Na? Bin ich gut oder bin ich super? Die Posen hab ich zu Hause alle geübt! Cool, oder?

46 >> Natürlich hält sich Trixi für perfekt und megalässig! <<



Das muss alles lockerer werden! Hier, kuschel mal mit dem Chi!

47 >> Der voll genervte Fotograf drückt Trixi einfach spontan den Hund in die Hände... <<



Igitt, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel...

48



49 >> Die Bilder werden null locker! Trixi grinst nur angewidert... <<



Das ist doch ein Scherz, oder?!

Stopp! Aus! Es reicht! Raus!

50 >> Der Fotograf hat genug von Trixi, bricht das Shooting ab! Ersatz ist schnell gefunden... <<



Aber ich hatte doch noch gar keine Chance zu zeigen, was ich kann...

51



Oh, Moment mal! Die kleine Schwester hat Potenzial, die könnte einspringen!

Was, das bin ich?! Wahnsinn...

52 >> Biby verwandelt sich innerhalb einer halben Stunde vom uneitlen Mädchen zur aufgestylten Model-Beauty! <<



BRAVO 58



Ich hätte nie gedacht, dass Modeln so viel Spaß bringt!

54 >> Schnell ist klar, dass Biby ein Naturtalent ist! Sie kommt super rüber, hat eine tolle Ausstrahlung! <<



Biby hat einen ganz besonderen Look! Klasse...

Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!

Perfekt! Du hast ES! Du bist echt talentiert!

Vielen Dank! Ich fühle mich auch richtig wohl vor der Kamera...

55 >> Alle sind begeistert! Die Bilder sind top, die Visagistin ist stolz auf ihre Entdeckung! <<

**56** Würdest du mit Pat posieren? Als Liebespaar...?

**57** Du fühlst dich gut an, Biby!

**58** >> Biby muss das Verliebte sein nicht spielen und genießt Pats Nähe! Sie wirken wie das perfekte Paar! <<

>> Der Fotograf erklärt, dass er für einen weiteren Auftrag Pärchenfotos braucht... <<

Kein Problem! Wenn ihr meint, ich bin dafür die Richtige...

**59** Ich fand dich schon ungeschminkt total süß - ich hab mich voll in dich verknallt!

Der erste Kuss vor der Kamera? Warum nicht...?

Ist auch ein Kuss drin? Fürs Foto?!

**60** Mach einfach die Augen zu und denke nur an UNS!

>> Pat flüstert Biby zu, was er schon lange denkt! Dabei kommt der Fotograf mit einem neuen Motiv-Vorschlag auf die beiden zu... <<

Die Kamera, die Leute, die Blitzlichter, das alles stört mich nicht! Ich bin total verliebt!

Ich könnte ewig so weitermachen... Biby ist eine Traumfrau! Man muss nur genau hinschauen...

**61** Der Film ist längst voll, das Bild im Kasten! Aber macht ruhig weiter, ihr Turteltauben...

**62** >> Biby und Pat vergessen alles um sich herum und merken nicht, dass der Job längst vorbei ist. Jetzt geht es weiter - „in echt“... <<

**ENDE**

Produktion, Text und Konzept, Haare und Make-up, Styling und Ausstattung: Dany Rohe; Fotos: Tamas Magyar

# BRAVO

Vereint mit ok und wir erscheint wöchentlich im  
**HEINRICH BAUER ZEITSCHRIFTEN VERLAG KG**,  
 Burchardstr. 11, 20077 Hamburg

**REDAKTION:** Heinrich Bauer **SMARAGD KG**,  
 Charles-de-Gaulle-Str. 8, 81737 München

**POSTANSCHRIFT:** Postfach 200340, 80003 München  
 Tel.: 0 89 67 86 0, Fax: 0 89 67 20 33, E-Mail: post@bravo.de

**CHEFREDAKTEUR:** Tom Junkerstorff  
**STV. CHEFREDAKTEUR:** Alex Gernandt  
**ARTDIREKTOR:** Martin Puller  
**CHEF VOM DIENST:** Roland Metz  
**PHOTO- UND PRODUKTIONSREDAKTOR:** Christina Bigl  
**TEXTCHEF:** Andreas Florek  
**OFFICE:** Alexandra Schwarzenberger, Claudia Stein  
**TEAM STARS:** Esther Höckerle (Ltg.), Anika Berger, Jan-Ulrik Biehler (Vol.), Yvonne Hückenholtz, Simone Jung, Julia Kautz, C. Maria Liebmann, Stefan Siefert, Stefan Weber, Moke Werkmeister, Sascha Wernicke  
**TEAM LOVE:** Dr. Eveline von Arx (Ltg.), Michael Cantabuzene (Dipl.-Psych.), Sabine Kiedig, Julia Siewler (Dipl.-Soz.-Päd.), Tel.: 0 18 05/899 799, Internet: www.drsonnenteam.de  
**TEAM LIFE:** Wilma Schönhoff (Ltg.), Birgit Thiesmann, Mustafa Uçar, E-Mail: report@bravo.de  
**TEAM FUN:** Frank-Michael Wehner  
**TEAM MODE & BEAUTY:** Sandra Furrer  
**TEAM BRAVO.DE:** Tina Sabatell (Ltg.), Anne Göbbel, Daniel Kock, Susanne Kröber, Eva Scheffowitz, Uli Schürle, Dirk Thiesmann, Internet: www.bravo.de  
**TEAM SERVICE:** Wilma Schönhoff (Ltg.), Stefanie Konietzko  
**BILDREDAKTION:** Marco Bauer, Stefanie Rassow, Simone Stockhammer  
**LAYOUT:** Stefanie Stigloher (Ltg.), Robert Biedermann, Nathalie Bräutigam, Florian Burkholder, Nevena Davidan, Claudia Ernst, Anna Komann, Bettina Weinberger  
**SCHLUSSREDAKTION:** Monika Gawrowski, Alfred Lücke, Yvonne Marusa  
**HERSTELLUNG:** Kurt Müller, Barbara Thoma  
**AUSLANDS-REDAKTIONEN:** **Büro Los Angeles:** Plan A Creative Media, Andreas Renner, 2345 Westwood Blvd. #7, Los Angeles, CA 90064, Tel.: 0 01 (3 10) 4 46 21 72, Fax: 0 01 (3 10) 4 46 38 21  
**Büro New York:** Rachel Kasuch, 3128 Woodland Avenue, South Plainfield, NJ 07080, Tel.: 0 01 (9 08) 6 68 01 02, Fax: 0 01 (9 08) 6 68 97 15  
**Büro London:** Fe Fowkes, 36 Fuller Close, London E2 3DX, Tel.: 00 44 (20) 77 29 50 69

**VERANTWÖRTLICH FÜR DEN REDAKTIONELLEINHALT:** Tom Junkerstorff, Anschrift wie Verlag

**ANZEIGEN:** Bauer Media KG, Brieffach 39 76, Burchardstr. 11, 20077 Hamburg, Marketing Managerin: Anja Viescher, Tel.: 0 40/30 19-32 70, Verantwortlich für den Inhalt: Viola Schwarz, Verantwortlich für die Struktur: Mark-Olaf Winter, Anzeigenpreisliste Nr. 42, BRAVO kostet im Einzelhandel € 1,30 (Deutschland)

**BESTELL- UND ABOSERVICE:** Im Abonnement bei Lieferung frei Haus € 1,30 zuzügl. örtlicher Zustellgebühr, Bauer Vertriebs KG, Burchardstr. 11, 20078 Hamburg, Tel.: 01 80 5 31 39 39 (€ 0,12 pro Min.), Montag bis Freitag von 8.00 bis 20.00 Uhr, Fax: 0 40/30 19 81 12, Adressänderungen, Bankdatenänderungen, Reklamationen und vieles mehr jetzt auch bequem im Internet unter <http://kundenservice.bauerverlag.de>

**NACHLIEFERSERVICE:** Pressevertrieb Nord KG, Schnackenburgallee 11, 22525 Hamburg, Tel.: 0 40/6 53 69-1 40, Fax: 0 40/ 8 53 69-1 41, Internet: [www.einzeltitel.pvw.de](http://www.einzeltitel.pvw.de), E-Mail: [einzelteil@pwn.de](mailto:einzelteil@pwn.de), Die Verkaufspreise verstehen sich einschließlich 7 % Mwst. Importeur für Österreich: BAZAR Zeitungs- und Verlags-ges. m.b.H. & Co. KG, Postfach 10 41, A-1041 Wien, Tel.: 01 51 01 47 25, Aboservice und Nachbestellungen, Tel.: 0 62 46892 53 80, Für unverlangt eingesandte Manuskripte, Bilder usw. wird keine Haftung übernommen.

© 2006 für den gesamten Inhalt, soweit nicht anders angegeben, by Heinrich Bauer Zeitschriften Verlag KG, Burchardstr. 11, 20077 Hamburg, Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit vorheriger Genehmigung.

**REPRO:** Otterbach Medien KG GmbH & Co., Hardbergstr. 3, 76437 Rastatt.

**DRUCK:** bauer-druck Köln KG, Industriestr. 8, 50735 Köln.

**VERTRIEB:** Bauer Vertriebs KG, Burchardstr. 11, 20077 Hamburg, Der Export von BRAVO und der Vertrieb im Ausland sind nur mit Genehmigung statthalt.

ISSN 0406-9505

**BRAVO 59**

## **Anhang 2**

**Transkription der ersten und der zweiten  
Videoaufnahme**

## Anhang 2: Transkription der ersten Videoaufnahme

- (01) Biby Musst du eigentlich schon morgens auf Tussi machen?
- (02) Mutter •• Komm, ich helfe dir, bis dein Nagellack ((2s)) ganz trocken ist.
- (03) Trixi Ah, nicht nötig! Ich muss sowieso auf meine Linie achten.
- (04) Trixi Wer braucht schon Kalorien, wenn er • so wie ich das gewisse Etwas hat?
- (05) Biby Und was soll das sein - diese gewisse Etwas?
- (06) Mutter Aber du Bi/ aber ••• Biby! Du konntest auch ••• mal etwas mehr für dich tun: eine neue Frisur, etwas Make-up.
- (07) Biby ••• Keine Chance, Mum! Ich bleibe wie ich bin. Ich werde nie • wie • Trixi.
- (08) Mutter Kaum zu glauben, dass • die • beide Schwester sind.
- (09) Biby Hm, hm.  
{ leise singend }
- (10) Trixi Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer wäre es bei dir auch nicht getan!
- (11) Biby Nie wieder Einkaufen mit Trixi.  
{ müde }
- (12) Trixi Oh pssst, guck mal! Der Typ da starrt mich an.
- (13) Pat ((2s)) Entschuldige, hast du kurz Zeit für mich?
- (14) Pat Hast du schon gemodelt, ich arbeite ((2s)) ich arbeite for eine • Top/ eh Fo ((unv., 3s)).
- (15) Biby Warum fragt er •• nicht mich auch?
- (16) Pat • Oh, die Kleine ha/ •• habe ich ja • glatt •• übersehen.
- (17) Trixi ((unv., 1s)).
- (18) Trixi Zeig mal! Ich komme gut rüber. Cool.
- (19) Biby Das geht nicht.
- (20) Biby ((2s)) Du bist doch nicht gebucht, vielleicht das/ •• eh vielleicht war • nur ein Trick, (um) diese Nummer zu bekommen.
- (21) Trixi Ah egal, ((unv. 0,3s)) als Model ((unv. 0,3s)).
- (22) Biby Mich werde ein Typ nie anmachen. Schade.
- (23) Trixi Der Caster hat angerufen, ich bin eingeladen ins Fotostudio!
- (24) Biby Oh no! Wenn sie • jetzt • wieder eh ((2s)) modelt werde, werde sie noch un • ausstehlicher.
- (25) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Sho/ • Shooting, wer wei/ •• wer weiß, was für Foto die wollen haben.  
{ droht mit dem Finger }
- (26) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.
- (27) Mutter Biby geht mit dir.
- (28) Trixi Wenn sein muss.
- (29) Biby Cool, dann sehe ich den süßen •• eh Typen wieder!
- (30) Trixi ((1s)) Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den

### Job und den Typ!

- (31) Trixi Hi, da bin ich.
- (32) Pat Schön, dass du pünktlich bist! Ich stelle/ • • ich stelle dich gleich dem Fotografen vor.
- (33) Trixi Geil! Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter.
- (34) Pat Moment, das hier sind ((2s)) erste Mal nur Pr/• Proben, du hast deinen Job noch nicht.
- (35) Trixi Wie bitte?  
{ schnell }
- (36) Trixi Muss ich mich noch beweisen. Reicht mein Optik denn nicht?  
{ schnell }
- (37) Biby Mode ist eh eben doch nicht gute Aussehe.
- (38) Fotograf ((8s)) Zeig, was du kannst!
- (39) Trixi ((5s)) Sie bekommen mich zum Sonderpreis.
- (40) Fotograf ((2s)) Gut • • gut ((1s )) okay, du bist gebucht!
- (41) Trixi Juchu! Isch werde Sie nicht enttäuschen, versprochen!
- (42) Biby (Störe) alle • eh Model so krass?
- (43) Pat Deine Schwester hat eigenen • • • stelle mal se/ se wie weit sie kommt dann.
- (44) Biby ((2s)) Mist, das bin ich doch • eh gefolgt.
- (45) Biby ((2s)) Hä?
- (46) Biby ((2s)) (Will) Trixi, ob Pe eh/ Pat merkt, dass ich ihn mag?
- (47) Trixi ((1s)) Komm, wir gehen Biby.
- (48) Trixi Tschüss Leute!
- (49) Fotograf Das Shooting findet • in drei Tage am statt.
- (50) Pat Ich ruf dich an und • • • gebe dir deine • • Daten ((1s)) doch. Bis dann.
- (51) Trixi Ich muss noch Laufen üben.
- (52) Biby ((3s)) Wenn sie wissen, wie albern das aussehe. • Und für den Laufsteig ist Trixi doch sowieso zu klein.
- (53) Trixi Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!
- (54) Biby ((1s)) Du spinnt doch • total. Denk lieber nach ü/ eh über nach deine • eigene Werte.
- (55) Trixi • • Fotografen stehen • auf innere Werte nich - ob Jungs oder nicht, da musst du als Mauerblümchen doch wissen.
- (56) Biby ((1s)) Geht vielleicht...
- (57) Trixi Das hat gesessen! • Hau bloß ab, ewige Jungfrau.
- (58) Biby ((3s)) Es ist vielleicht nur um Optik?
- (59) Biby Ich habe mich/ ((3s)) ich habe mich im Peter Lächeln verknallt, nich • in seine • Aussehe, aber • bei dem habe ich wohl • ((unv. 0,3s)) keine Chance.
- (60) Biby Ach, Trixi hat Recht, ich bin eine grause Maus.  
{ seufzend }

- (61) Pat Hallo?
- (62) Trixi Hallo.
- (63) Pat Morgen um drei Uhr im Studio, bitte komm •• ungeschminkte und mit • frische ge/ gewaschene Haare.
- (64) Trixi •• Kein Thema, ich bin doch Profi.
- (65) Pat Okay, aber richtig Biby bitte viel Grüße aus.
- (66) Trixi Ja, ja. Wir sehen uns morgen. Ciao.
- (67) Pat Ciao.
- (68) Mutter Du gehst da nicht allein hin!
- (69) Mutter Man weiß nie! Du nimmst deine Schwester mit, Trixi!
- (70) Trixi Na toll, ich brauche doch keinen Bodyguard - noch nicht! Aber okay, sie kann meine Klamotten tragen.
- (71) Biby Hm̄ yeah, dann seh ich • Pan wieder.
- (72) Biby Na sister, da wohl hast du nicht gerechnet?!
- (73) Trixi Hi, da bin ich!
- (74) Fotograf Wie siehst du denn aus? Du bist ja • zugeknallt mit Make-up.
- (75) Fotograf Das muss • alles runter.
- (76) Pat Ich hab ihr gesagt ungeschminkt.
- (77) Trixi •• Aber ungeschminkt verlasse ich nicht das Haus.
- (78) Trixi So bringe ich nicht den Müll raus.
- (79) Biby ((1s)) Pat ist eh total eh genervt von Trixi, ob er merk/ ob er mich jetzt endlich bemerkt.
- (80) Biby Na, du süße Maus.
- (81) Trixi Biby, auf zu spielen, •• hol mir lieber was zu trinken!
- (82) Visagistin Gewöhn du dir lieber al/ einen anderen Ton an.
- (83) Trixi Die Farben stehen mir gar nicht, das ist mein Stil, außerdem bekomme ich davon garantiert Pinkel.  
{ mit hoher Stimme }
- (84) Visagistin Halt dein Klappe!
- (85) Trixi Oh Gott.  
{ seufzend }
- (86) Trixi Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?
- (87) Trixi Pink steht mir total super.
- (88) Visagistin Hier geht es nicht um deinen persönlichen Geschmack, zieh endlich diese Top an und zwar ohne Kommentar • und pass auf, ••• es ist ganz easy, du sollst ei/ als Model funktionieren, deine Meinung ••• interessiert hier nicht.
- (89) Fotograf Mesch lächa, sei locker.
- (90) Fotograf Natuschkeit ist gefragt.
- (91) Pat Trixi denkt, sie • ist cool dra/ dabei macht • sie • sich •• nur lächerlich! Schade ...
- (92) Trixi Na? Bin ich gut oder bin ich super?
- (93) Trixi Die Posen hab ich alle zu Hause geübt!
- (94) Trixi Cool, ne oder?

- (95) Fotograf Das muss alles lockerer, kuschel man den Chi.
- (96) Trixi liich, der Köter haart und stinkt! Mir wird hübel.
- (97) Trixi ((1s)) Die Ratte mach mir nervös! So kann ich nich mich konzentrieren.
- (98) Fotograf Stopp!
- (99) Fotograf ((1s)) Raus!
- (100) Trixi Aber ich hatte doch gar keine Chance zu zeigen, was ich kann.  
{ weinerlich }
- (101) Visagist Oh! Moment mal! Die kleine Schwester hat Potenziell, die könnte einspringen.
- (102) Fotograf Perfekt! Das ich will wissen. Du bist perfekt, Biby.
- (103) Biby Das bin ich?!
- (104) Biby Wahnsinn!
- (105) Pat Biby, Biby hat einen besonderes Look! Klasse!
- (106) Visagist Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!
- (107) Biby Ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt.
- (108) Biby • • Vielen Dank! Ich fühle mich von der Kamera.

## Anhang 2: Transkription der zweiten Videoaufnahme

- (01) Biby ((unv., 1s)) morgens auf Tussi machen?
- (02) Mutter Komm, ich helfe dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist.
- (03) Trixi Entschuldigung, wieso machst du so.
- (04) Trixi Moment, wie •• da muss ich lachen aber
- (05) Biby Musst du eigentlich •• schon morgens auf Tussi machen?
- (06) Mutter Komm, ich helfe dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist.
- (07) Trixi Ach, nicht nötig! Ich muss sowieso auf meine Linie achten.
- (08) Trixi Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich das gewisse schon Etwas hat?
- (09) Biby Und was soll das sein – •• diese gewisse Etwas?
- (10) Mutter Ach, ••• ach Biby! Du konntest auch etwas • mehr für dich tun: eine neue Frisur, ein bisschen Make-up.
- (11) Biby Keine Chance, Mum! Ich bleibe wie ich bin. Ich • wollte nicht sein wie Trixi.
- (12) Trixi Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer wäre ((unv., 1s)) bei dir und nicht getan.
- (13) Mutter Kaum zu glauben, dass die beide Schwester sind.
- (14) Biby Eigentlich ((1s)) schon morgens auf Tussi machen?
- (15) Mutter Komm, ich helfe dir, bis dein Nagellack ganz trocken ist.
- (16) Trixi Ah, nicht nötig! Ich muss sowieso auf meine Linie achten.
- (17) Mutter Ja.
- (18) Trixi Wer braucht denn Kalorien, wenn er so wie ich schon das gewisse Etwas hat?
- (19) Biby Was soll das sein – diese gewisse Etwas?
- (20) Mutter Ach Biby! Du konntest auch etwas • mehr für dich tun: eine neue Frisur, ein bisschen Make-up.
- (21) Biby ((3s)) Wie Trixi.
- (22) Trixi Mit ein wenig Schminke und Haarsprayer wäre es bei dir auch nicht getan!
- (23) Mutter Kaum zu glauben, dass die beide Schwester sind.
- (24) Biby Nie wieder Einkaufen mit Trixi.
- (25) Trixi Psst, Flirt-Alarm, der Typ da starrt mich an.
- (26) Pat Oh, Entschuldigung, hast du kurz Zeit für mich?
- (27) Trixi Na ja.
- (28) Pat Darf ich ein Foto von dich machen?
- (29) Trixi Natürlich.
- (30) Trixi Zeig doch mal! Ich komme gut ((unv., 0,3s)) rüber, oder?
- (31) Trixi Cool.
- (32) Biby Und warum fragt er mich nicht auch?
- (33) Pat Oh, die Kleine hab ich nicht so gut gesehen.

- (34) Trixi ((unv., 2s)) Als Model.
- (35) Biby Du bist doch nicht gebucht, vielleicht • war das nur ein Trick, um ((unv., 2s)) Nummer zu bekommen.
- (36) Trixi Das glaube ich nicht.
- (37) Biby Schade. So ein Type würde mir nie wieder anmachen.
- (38) Trixi Ei, der Caster hat angerufen, ich bin eingeladen ins Fotostudioo!
- (39) Biby Oh no! Wenn sie jetzt weiter • • modelt werde, sie unaustehlicher.
- (40) Mutter Du gehst nicht allein zu dem Shooting, wer weiß, was die für Fotos machen wollen.  
{droht mit dem Finger}
- (41) Mutter Vielleicht ist das nur ein Trick.
- (42) Mutter Biby begleitet dich.
- (43) Trixi Wenn sein muss.
- (44) Trixi Biby ist wenigstens keine Konkurrenz. Ich bekomme den Job und den Typ, jo!
- (45) Biby Juchu juchu, dann ((1s)) sehe ich den süßen Typen wieder!
- (46) Trixi Hi.
- (47) Pat Schön, dass du pünktlich bist.
- (48) Trixi Ja. Mein erster Modelauftrag, aber garantiert nicht mein letzter
- (49) Pat Moment mal, das ((unv., 2s)) du hast deinen Job noch nicht.
- (50) Trixi Wie bitte?
- (51) Trixi Muss ich mich noch beweisen?
- (52) Trixi Reicht meine Optik denn nicht?
- (53) Biby ((unv., 0,5s))
- (54) Biby Mode ist eben als gute Aussehen!
- (55) Fotograf Okay, zeig, was du kannst.
- (56) Trixi Sie bekommen mich zum Sonderpreis!
- (57) Fotograf Okay, du bist gebucht!
- (58) Trixi Juchu! Ich werde Sie nicht enttäuschen, ver • sprochen!
- (59) Biby Seh alle Model so doof aus?
- (60) Pat Ja, deine Schwester hat ihren eigenen Stil.
- (61) Biby So Mist.
- (62) Trixi Bis bald Leute, komm!  
{Trixi fasst Biby an die Hand}
- (63) Pat Tschüss
- (64) Trixi Tschüss.
- (65) Biby Tschüss.
- (66) Trixi Als nächst das kommt der Catwalk, da muss ich nur Laufen üben.
- (67) Biby Aach.
- (68) Trixi Als nächst das kommt der Catwalk, da muss ich nur Laufen

- üben.
- (69) Biby Ach, du bist ((unv., 0,5s)) sowieso zu klein.
- (70) Trixi Halt's bloß die Klappe, du hässliches Entlein!
- (71) Biby ((unv., 5s)) Keine Ahnung.
- (72) Trixi Das weißt du.
- (73) Biby Du spinnst/du spinnst ja total. Denk lieber noch deine eigenen • • Wer • ne.
- (74) Trixi Fotografen stehen nicht auf innere Werte und Jungs auch nicht -
- (75) Trixi da muss du wissen als Mauerblümchen.
- (76) Trixi Hallo.
- (77) Pat Hallo. Morgen um drei Uhr im Studio.
- (78) Pat Bitte, komm pünktlich.
- (79) Trixi Ja, kein Thema, ich bin doch Profi.
- (80) Pat Okay.
- (81) Pat Tschüss, bis bald.
- (82) Trixi Ja. Wir sehen uns morgen.
- (83) Trixi Ciao.
- (84) Pat Ja, tschüss.
- (85) Mutter Du gehst da nicht allein hin!
- (86) Mutter Man weiß nie!
- (87) Mutter Biby hat schwarze Gürtel. Du nimmst deine Schwester • mit, Trixi!
- (88) Trixi Na toll, ich brauche doch gar keinen Bodyguard. Aber okay, die kann meine Klamotten tragen.
- (89) Biby Ja.
- (90) Biby Ja, dann sehe ich • eh ((1s)) sehe ich Pat wieder.
- (91) Biby Na sister, da hast du wohl nicht gerechnet?!
- (92) Trixi Hi, da bin ich!
- (93) Fotograf Hi, wie siehst du denn aus?
- (94) Fotograf Das ist schrecklich.
- (95) Fotograf Mach das runter!
- (96) Trixi Aber ungeschminkt verlasse ich nicht das Haus.
- (97) Fotograf Das runter, das gefällt mir nicht.
- (98) Biby Na, du süße Maus.
- (99) Trixi Biby, auf mal zu spielen, ho/ hol mir was zu trinken!
- (100) Visagist Sprich man mit anderem Ton.
- (101) Trixi Die Farben stehen mir gar nicht.
- (102) Trixi Das ist nicht mein Stil.
- (103) Visagist Halt du eigentlich deine Klappe!
- (104) Visagist Zieh das an.
- (105) Trixi Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?
- (106) Trixi Pink steht mir...

- (107) Visagist Zieh das an.
- (108) Trixi Kann ich nicht meine eigenen Sachen tragen?
- (109) Visagist Das...
- (110) Trixi Pink steht mir total super.
- (111) Visagist Das interessiert mir nicht, zieh diese Top und kein Kommentar mehr.
- (112) Fotograf ((unv., 0,5s)) ((6s)) Sei locker, Baby.
- (113) Fotograf ((2s)) Sexy.
- (114) Pat Trixi denkt, sie ist cool,
- (115) Trixi Na? Bin ich cool oder bin ich super?
- (116) Fotograf Ja, du bist ((unv., 1s))
- (117) Pat aber sie ist lächerlich.
- (118) Trixi Die Posen hab ich alle zu Hause geübt.
- (119) Trixi Cool, ne oder?
- (120) Fotograf Ja.
- (121) Fotograf ((1s)) Klar, ja.
- (122) Fotograf Also, das muss alles locker sein, versuch mal mit • Hund.
- (123) Trixi Iii, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
- (124) Fotograf Also, lass mich ein Foto machen?
- (125) Trixi Die kleine Ratte mach mich nervös! So kann ich mich nicht konzentrieren.
- (126) Fotograf Ja, ist gut.
- (127) Fotograf Das muss alle locker sein, versuch mal mit Hund.
- (128) Trixi Iii, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
- (129) Fotograf Ja, ich weiß. ((unv., 1s))
- (130) Trixi Die kleine Ratte mach mich nervös!
- (131) Fotograf Stopp!
- (132) Fotograf Raus!
- (133) Fotograf Das muss alles locker sein.
- (134) Fotograf Du sollst mit Hund.
- (135) Trixi Iii, der Köter haart und stinkt! Mir wird übel.
- (136) Fotograf So, bis ((unv. 1s))
- (137) Trixi Die kleine Ratte mach mich nervös.
- (138) Fotograf Noch ein.
- (139) Fotograf Noch ((unv. 1s))
- (140) Trixi ((4s)) So kann ich mich nicht konzentrieren.
- (141) Fotograf So geht das nicht!
- (142) Fotograf Du sollst normal das machen!
- (143) Fotograf So geht das nicht!
- (144) Fotograf ((unv., 2s))
- (145) Fotograf Das muss locker sein.
- (146) Trixi Iii, der Köter haart und stinkt, mir wird übel.

- (147) Fotograf Du sollst sexy bleiben.
- (148) Trixi Die kleine Ratte mach mich nervös, so kann ich mich nicht konzentrieren.
- (149) Fotograf Locker, locker.
- (150) Fotograf Aa, so geht das nicht, kann man nicht mit dir arbeiten.
- (151) Fotograf So geht nicht.
- (152) Fotograf Raus!
- (153) Fotograf Weg!
- (154) Trixi ((unv. 1s.))
- (155) Fotograf Locker.
- (156) Fotograf Stopp!
- (157) Fotograf Raus!
- (158) Trixi Das war ein Scherz, oder?
- (159) Trixi Ich hatte doch gar keine Chance zu zeigen, was ich kann.
- (160) Visagist Oh, Moment • • mal! Die kleine Schwester, die hat Etwas.
- (161) Visagist Nein. Die kleine Schwester, die •, die • hat Etwas, die könnte einspringen.
- (162) Visagist Oh, warte mal! Die kleine Schwester hat • • Etwas, die könnte einspringen.
- (163) Biby Was, das bin ich?!
- (164) Biby Wahnsinn!
- (165) Biby Boah, ich hatte nie gedacht, dass Model so viel Spaß bringt.
- (166) Biby (1s) Ich fühle mich auch wohl von der Kamera.
- (167) Fotograf Perfekt! Du hast Es! Das war gut, korrekt!
- (168) Visagist Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!
- (169) Fotograf Korrekt darf man nicht, oder?
- (170) Visagist Yeah, ich hatte den richtigen Riecher!
- (171) Fotograf Entschuldigung, noch einmal.
- (172) Pat Biby ist gut.
- (173) Biby Vielen Dank! Ich fühle mich wohl vor der Kamera.
- (174) Fotograf Perfekt! Du hast Es!
- (175) Fotograf Das gefällt mir. Das war Klasse!
- (176) Visagist Ja, ich hatte den richtigen Riecher!
- (177) Pat Biby ist cool.
- (178) Biby Vielen Dank! Ich fühle mich wohl richtig vor der Kamera.

### Zitierweise der Sprachaufnahmen:

01	laufende Segmentnummer im Beispiel
((xs))	x-sekündige Pause
((unv., xs))	nicht verständlich
(xxx)	schwer verständlich
/	Reparatur
...	Abbruch (Äußerung wird nicht beendet)
•••	Stockungen über 1s
••	Stockungen unter 1s
•	Stocken
{ }	Kommentar

## Literaturverzeichnis

1. Primärtext: Fotoroman *Model-Träume*. In: Bravo Nr. 13, 22. März 2006, 54-59.
2. Sekundärliteratur
  - Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 37, 27-49.
  - Ammon, Ulrich (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch: nationale und regionale Standardvarietäten. In: Der Deutschunterricht 1, 8-17.
  - Androutsopoulos, Jannis K. (1997): Mode, Medien und Musik: Jugendliche als Sprachexperten. In: Der Deutschunterricht 6, 10-20.
  - Androutsopoulos, Jannis K. (1998a): Deutsche Jugendsprache: Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
  - Androutsopoulos, Jannis K. (1998b): Forschungsperspektiven auf Jugendsprache: Ein integrativer Überblick. In: Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hrsg.): Jugendsprache: linguistische und soziolinguistische Perspektiven = langue des jeunes. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1-34.
  - Androutsopoulos, Jannis K. (2001): Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiografie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 62, 55-78.
  - Androutsopoulos, Jannis K. (2006): Jugendsprachen als kommunikative soziale Stile. Schnittstellen zwischen Mannheimer Soziostilistik und Jugendsprachenforschung. In: Deutsche Sprache 34, 106-121.
  - Anisimova Elena V. (2002): Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Das Wort Germanistisches Jahrbuch 2002, 245-256.
  - Apfelbaum, Birgit (2007): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, 154-170.
  - Augenstein, Susanne (1998a): Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs jugendlicher mit Erwachsenen. Tübingen: Niemeyer.
  - Augenstein, Susanne (1998b): Funktionen von Jugendsprache in Gesprächen Jugendlicher mit Erwachsenen. In: Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hrsg.): Jugendsprache: linguistische und soziolinguistische Perspektiven = langue des jeunes. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 167-194.

- Baldegger Marcus/Müller, Martin/Schneider Günther (1993): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ballmer, Thomas T./Brennenstuhl Waltraud (1986): Deutsche Verben. Eine sprachanalytische Untersuchung des Deutschen Verbwortschatzes. Tübingen: Narr.
- Barron, Anne (2003): „Nein, ich brauche keine Hilfe“: Zum Erwerb pragmatischer Routinen während eines Auslandsaufenthalts. In: Eckert, Johannes (Hrsg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Bochum: AKS-Verlag.
- Barz, Irmhild (1992): Phraseologische Varianten: Begriff und Probleme. In: Földes, Csaba (Hrsg.): Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung. Wien: Praesens, 25-47.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 205-213.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (1996): Sprichwörter: ein Problem für Fremdsprachenlehrer wie –lerner?! In: Deutsch als Fremdsprache 2, 91-102.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (1997): Sprichwörter-Minimum für den Deutschunterricht. In: Das Wort Germanistisches Jahrbuch 1997, 243-266.
- Baur, Rupprecht S./Ostermann, Torsten (1999a): Erwerb von Phraseologismen durch Aussiedler aus Russland. In: Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 47-70.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Piirainen, Elisabeth (Hrsg.) (1999b): Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Micheline/Baur, Rupprecht S. (2000): Il est super ce type! Phraseogesten der französischen Alltagssprache und ihre Darstellung in Wörterbüchern. In: Helbig, Beate (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 221-239.
- Baur, Micheline/Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (2001): Ras le bol = Mir steht's bis hier? Phraseogesten im Französischen und Deutschen. In: Hartmann, Dietrich (Hrsg.): „Das geht auf keine Kuhhaut“. Arbeitsfelder der Phraseologie. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie (1996). Bochum: Brockmeyer, 1-35.

- Bley, Stefanie (2004): Bravo oder Pfui? Zur Qualität von Jugendzeitschriften. In: Fachjournalismus 11, 11-13. [www.dfjv.de/uploads/tx\\_eleonartikel/3--bley\\_zurqualitaetvonjugendzeitschriften.pdf](http://www.dfjv.de/uploads/tx_eleonartikel/3--bley_zurqualitaetvonjugendzeitschriften.pdf), zuletzt aufgerufen am 23.01.2009.
- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz im E-Learning. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, 755-763.
- Braun, Peter (2006): Matthäi am Letzten: Feste Wendungen aus dem Matthäusevangelium. In: Muttersprache 4, 359-370.
- Brinkschulte, Melanie/Grießhaber, Wilhelm (2000): Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. In: PALM 03/00 Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Buhofer, Annelies (1980): Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material. Frauenfeld u.a.: Huber.
- Burger, Harald unter Mitwirkung von H. Jaksche (1973): Idiomatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Sialm, Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Burger, Harald (1997): Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr, 233-254.
- Burger, Harald (1998): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt.
- Burger, Harald (1999): Phraseologie in der Presse. In: Bravo Fernandez, Nicole/Behr, Irmtraud/Rozier, Claire (Hrsg.): Phraseme und typisierte Rede. Tübingen: Stauffenburg, 77-89.
- Burger, Harald (2001): Von lahmen Enten und schwarzen Schafen – Aspekte nominaler Phraseologie. In: Buhofer, Annelies/Burger, Harald/Gautier, Laurent (Hrsg.): Phraseologie Amor. Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Burger, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt.
- Busse, Dietrich (2006): Sprachnorm, Sprachvariation, Sprachwandel. Überlegungen zu einigen Problemen der sprachwissenschaftlichen Beschreibung des Deutschen im Verhältnis zu seinen Erscheinungsformen. In: Deutsche Sprache 34, 314-333.

- Chlosta Christoph/Grzybek, Peter/Stankovic-Arnold Zorica/Steczka Andreas (1993): Das Sprichwort in der überregionalen Tagespresse. Eine systematische Analyse zum Vorkommen von Sprichwörtern in den Tageszeitungen „Die Welt“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, und „Süddeutsche Zeitung“. In: *Wirkendes Wort* 43/3, 671-695.
- Coulmas, Florian (1981): *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
- Coulmas, Florian (1985): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Heringer, Hans Jürgen/Kurz, Gerhard (Hrsg.): *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 47-66.
- Dallapiazza, Rosa-Maria/von Jan, Eduard/Blüggel, Beate/Schümann Anja (2000): *Tangram 2B. Kursbuch und Arbeitsbuch 2B*. Ismaning: Hueber.
- Daniels, Karlheinz (1985): Idiomatic Competenz in der Zielsprache Deutsch. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen. In: *Wirkendes Wort* 1, 572-586.
- Danielsson, Eva (2007): *Der Bedeutung auf den Fersen. Studien zum muttersprachlichen Erwerb und zur semantischen Komplexität ausgewählter Phraseologismen im Deutschen*. Uppsala: Universitätsverlag.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Lauenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Diehl, Erika/Pistorius, Hannelore (2002): Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes „Grammatik“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 226-231.
- Dobrovolskij, Dimitrij/Lubimowa, Natalia (1993): Wie man so schön sagt, kommt das gar nicht in die Tüte. Zur metakommunikativen Umrahmung von Idiomen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 151-156.
- Dobrovolskij, Dimitrij (1999): Kontrastive Phraseologie in Theorie und Wörterbuch. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. In: Baur Rupprecht S./Chlosta Christoph/Piirainen Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 107-122.
- Dobrovolskij, Dimitrij/Piirainen Elisabeth (2002): *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Sicht*. Bochum: Brockmeyer.
- Donalies, Elke (2005): Was genau Phraseme sind... In: *Deutsche Sprache* 33, 338-354.

- Drescher, Martina (1997): Wie expressiv sind Phraseologismen? In: Sabban, Annette (Hrsg.): Phraseme im Text: Beiträge aus romanistischer Sicht. Bochum: Brockmeyer, 67-95.
- Drosdowski, Günther/Müller, Wolfgang/Scholze-Stubenrecht, Werner/Wermke, Matthias (Hrsg.) (1996): Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Duhme, Michael (1991): Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache. Eine empirische Untersuchung zur Verwendung von Phraseologismen in journalistischen Fachtexten. Essen: Die Blaue Eule.
- Durrell, Martin (2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: Der Deutschunterricht 1, 69-77.
- Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.
- Elsen, Hilke (1999): Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer.
- Elsen, Hilke (2004): Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. Tübingen: Narr.
- Elspeß, Stephan (1998): Phraseologie der politischen Rede. Untersuchung zur Verwendung von Phraseologismen, phraseologischen Modifikationen und Verstößen gegen die phraseologische Norm in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dimitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neil R. (Hrsg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung = Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halb-band/Volume 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 28.1). Berlin u.a.: de Gruyter, 893-908.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatiche Prägung. In: Barz, Irmhild/Öhlschläger, Günther (Hrsg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, 69-80.
- Fleischer, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Fleischer, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Földes, Csálba (1996): Deutsche Phraseologie kontrastiv. Heidelberg: Groos.

- Gläser, Rosemarie (1992): Phraseologismen im amerikanischen Englisch. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 88-103.
- Götze, Lutz/Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1992): *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Knaur.
- Götze, Lutz (2001): Normen-Sprachnormen-Normtoleranz. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 131-142.
- Gréciano, Gertrud (1992a): Zum System der Phrasemverwendung. In: Földes, Csálba (Hrsg.): *Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung*. Wien: Praesens, 149-169.
- Gréciano, Gertrud (1992b): Leitbegriffe und Leitbilder in der deutschen Phraseologie. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 33-45.
- Gréciano, Gertrud/Rothkegel, Annely (1997): *Phraseme in Kontext und Kontrast*. Bochum: Brockmeyer.
- Grießhaber, Wilhelm (1987): *Authentisches und zitierendes Handeln. Band II: Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1996): Chancen und Grenzen des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht. In: Wierlacher, Alois/Stötzel, Georg (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*. München: Judicium, 293-316.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 73-90.
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Deutsch im Umbruch: zu einigen Aspekten von Sprachwandel im Sprachkontakt. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Diskurse und Texte. Testschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 339-344.
- Grießhaber, Wilhelm/Holz, Christina (2007): I-tence. Ein Projekt zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz unter Nutzung der Kommunikationsplattform HERBIE. *Praxisbericht* 38. In: Grob, Heinz Lothar/vom Brocke Jan (Hrsg.): *ERCIS – European Research Center for Information Systems. E-Learning Praxisbericht Nr. 38*. Münster: WWU.
- Grießhaber, Wilhelm (2009): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Teil 1: Erstspracherwerb und Teil 2: Zweitspracherwerb. Script zur Vorlesung, Sommersemester 2009*. Münster: WWU.

- Grünewald, Dietrich (2000): Comics. Tübingen: Niemeyer.
- Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (1992): „Ich mag es besser“. Konversationelle Bearbeitung vorgeformter Ausdrücke in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 65-87.
- Gülich, Elisabeth (1997): Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung 'formelhafter Texte'. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 131-176.
- Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, Jan (Hrsg.): *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld: Aisthesis, 11-38.
- Günthner, Susanne (2002): Höflichkeitspraktiken in der interkulturellen Kommunikation – am Beispiel chinesisch-deutscher Interaktionen. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M.: Lang, 295-313.
- Günthner, Susanne/Luckmann, Thomas (2002): Wissensasymmetrien in interkultureller Kommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Kulturen im Gespräch*. Tübingen: Narr, 213-244.
- Günthner, Susanne (2006): Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache* 34, 173-190.
- Günthner, Susanne (2007): Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen/Wiedemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 374-384.
- Häcki-Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1992): Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch? In: Zöfgen, Ekkehard /Henrici, Gert (Hrsg.): *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 11-32.
- Häcki-Buhofer, Annelies (1997): Phraseologismen im Spracherwerb. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): *Wortbildung und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 209-232.
- Häcki-Buhofer, Annelies (1999): Psycholinguistik der Phraseologie. In: Bravo Fernandez, Nicole/Behr, Irmtraud/Rozier, Claire (Hrsg.): *Phraseologie und typisierte Rede*. Tübingen: Stauffenburg, 63-75.
- Häcki-Buhofer, Annelies (2004): Spielräume des Sprachverstehens. Psycholinguistische Zugänge zum individuellen Umgang mit Phraseologismen. In: Kathrin Steyer (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin u.a.: de Gruyter, 144-164.

- Häcki-Buhofer, Annelies (2007): Phraseme im Erstspracherwerb. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dimitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung = Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband/Volume 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 28.1). Berlin u.a.: de Gruyter, 855-869.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2000): Aspekte des Verstehens okkasioneller Wortbildungsprodukte in der Fremdsprache Deutsch. In: Barz, Irmhild/Schröder, Marianne/Fix, Ulla (Hrsg.): Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 187-197.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001a): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg. [http://www.verlagdrkovac.de/pdf/0435/0435\\_1](http://www.verlagdrkovac.de/pdf/0435/0435_1), zuletzt aufgerufen am 08.01.2008.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001b): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg. [http://www.verlagdrkovac.de/pdf/0435/0435\\_4](http://www.verlagdrkovac.de/pdf/0435/0435_4), zuletzt aufgerufen am 08.01.2008.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2002): Das Verstehen unbekannter Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. In: Hartmann, Dietrich/Wirrer, Jan (Hrsg.): Wer A sagt, muss auch B sagen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 177-190.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2003): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. In: Burger, Harald/Buhofer Häcki, Annelies/Greciano, Gertrud (Hrsg.): Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 359-367.
- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009): Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (mit DVD). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Hartmann, Dietrich/Wirrer, Jan (Hrsg.) (2002): Wer A sagt, muss auch B sagen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hartmann, Dietrich (2005): Der phraseologische Wortschatz einer regionalen Umgangssprache aus onomasiologischer und vergleichender Sicht. Eine korpusbasierte Untersuchung. In: Deutsche Sprache 33, 117-132.

- Hartung, Wolfdietrich/Skorubski Ines (1993): Über Ausdruck und Notation von Gereiztheit. In: Richter, Günter (Hrsg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt/M.: Lang, 33-45.
- Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Kathrin Steyer (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin u.a.: de Gruyter, 309-327.
- Häusermann, Jürg (1977): Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Margot (1998): Jugendliche im Gespräch: Dialogische Strukturen in Alltagstexten der DDR. In: Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hrsg.): Jugendsprache: linguistische und soziolinguistische Perspektiven = langue des jeunes. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 149-166.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1993): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Henne, Helmut (1986): Jugend und ihre Sprache. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen u.a.: Francke.
- Hessky, Regina (1992a): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie. Tübingen: Narr, 159-168.
- Hessky, Regina (1992b): Grundfragen der Phraseologie. In: Ágel, Vilmas/Hessky, Regina (Hrsg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen: Niemeyer, 77-93.
- Hessky, Regina (1997): Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr, 255-262.
- Hessky, Regina (1988): Beiträge zur Phraseologie des Ungarischen und des Deutschen. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität.
- Hessky, Regina (1999): Phraseologie: Vermittlungsinstanz zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung. In: Bravo Fernandez, Nicole/Behr, Irma/Rozier, Claire (Hrsg.): Phraseme und typisierte Rede. Tübingen: Stauffenburg, 233-241.
- Höflich, Joachim R. (2002): Ein Brief ist doch altmodisch – Jugendliche und briefliche Kommunikation. Ein Werkstattbericht. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 64, 187-203.

- House, Juliane (1998): Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Narr, 62-88.
- Humboldt, Wilhelm v. (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin: Gedruckt in der Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften. In Commission bei F. Dümmler (Faksimilegetruer Nachdruck 1935 Berlin: Schneider).
- Huth, Manfred (1993): Welche Möglichkeiten bietet projektorientierter Unterricht für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten migranter SchülerInnen. <http://www.manfred-huth.de/projekt/projekt/projekt2.html>, zuletzt aufgerufen am 20. 06.2008.
- Iluk, Jan (2002): Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 96-102.
- Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Jahr, Silke (2002): Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 88-95.
- Januscek, Franz (1980): Arbeit an sprachlichen Handlungsmustern. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)16, 163-192.
- Januscek, Franz (1986a): Arbeit an Sprache. Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Januscek, Franz (1986b): Redensarten und Sprüche der „Jugendsprache“: Was besagen sie wirklich? In: Brekle Herbert E./Maas Utz (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Volkskunde. Perspektiven einer kulturanalytischen Sprachbetrachtung, 90-102.
- Januscek, Franz (1989): Die Erfindung der Jugendsprache. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 41, 125-146.
- Jesensek, Vida (2006a): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: Linguistik online 27, 2/2006, 1-9. [http://www.linguistik-online.de/27\\_06/jerensek.html](http://www.linguistik-online.de/27_06/jerensek.html), zuletzt aufgerufen am 16.11.2007.
- Jesensek, Vida (2006b): Aspekte der Phrasemselektion für didaktische Zwecke. Methodische Überlegungen. In: Dimova Ana/Jesensek Vida/Petkov Pavel (Hrsg.): Zweisprachige Lexikographie und Deutsch als Fremdsprache. Drittes Internationales Kolloquium zur Lexikographie und

Wörterbuchforschung Konstantin Preslavski – Universität Schumen 23.-24. Oktober 2005. Hildesheim u.a.: Olms, 59-71.

Kassem, Nabil 1989: Lernerdiskurs als freie Kommunikation. Zur Entwicklung der Diskursfähigkeit bei ägyptischen Lernern. In: AzM Hamburg Germanisches Seminar: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 35.

Keil, Martina (1997): Wort für Wort. Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen (Phraseo-Lex). Tübingen: Niemeyer.

Klein, Eberhard (1995): Die Bedeutung stilistischer Faktoren für das Lernen von phrasal verbs durch deutsche Lerner. In: Zöfgen, Ekehard/Henrici, Gert (Hrsg.): Kontrastivität und kontrastives Lernen. Tübingen: Narr, 75-89.

Knipf-Komplósi, Elisabeth (2004): Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht in Ungarn. Der Deutschunterricht 1, 87-90.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

Korhonen, Jarmo (1992a): Morphosyntaktische Variabilität von Verbidionen. In: Földes, Csalba (Hrsg.): Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung. Wien: Praesens, 49-87.

Korhonen, Jarmo (Hrsg.) (1992b): Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelsprachspezifisch – kontrastiv – vergleichend. Internationale Tagung in Turku 6.-7.9.1991. Frankfurt/M. u.a.: Lang.

Korhonen, Jarmo (2002): Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick. In: Cruse D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.): Lexikologie: ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 21.1). Berlin u.a.: de Gruyter, 402-407.

Köster, Lutz (1998): Phraseolexeme in Horoskopentexten. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: Wirrer, Jan (Hrsg.): Phraseologismen in Text und Kontext. Bielefeld: Aisthesis, 97-120.

Köster, Lutz (2001): Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In: Lüger, Heinz-Helmut/Lorenz-Bourjot, Martina (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 4. Wien: Praesens, 137-153.

Kotthoff, Helga (2003): Aspekte der Höflichkeit im Vergleich der Kulturen. In: Muttersprache 4, 289-306.

- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): *Idiomatik und Phraseologie*. Tübingen: Narr, 169-189.
- Lachnit, Günther (2001). *Jugendsprache und Problemlösen. Der Einfluss des Jugendsprachgebrauchs auf die Problemlösefähigkeit von Schülerinnen und Schülern*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Lange, Willi (1984): *Aspekte der Höflichkeit. Überlegungen am Beispiel der Entschuldigungen im Deutschen*. Frankfurt/M u.a.: Lang.
- Lenz, Barbara (1999): *Grammatische Aspekte sprachlicher Formeln. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. In: Baur Rupprecht S./Chlosta Christoph/Piirainen Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-262.
- Lenz, Barbara (2001): „Bilder, die brutzeln, brennen nicht“. *Modifizierte sprachliche Formeln in Zeitungsüberschriften und die grammatischen Bedingungen ihrer Rekonstruktion*. In: Hartmann, Dietrich (Hrsg.): „Das geht auf keine Kuhhaut“. *Arbeitsfelder der Phraseologie. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie 1996*. Bochum: Brockmeyer, 199-214.
- Liedke, Martina (1999): *Interkulturelles Lernen in Lehrwerken DaF*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache 52*, 552-577.
- Lüger, Heinz-Helmut (1992): *Sprachliche Routinen und Rituale*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Tübingen: Langenscheidt.
- Lüger, Heinz-Helmut (1995): *Pressesprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüger, Heinz-Helmut (1996): *Satzwertige Phraseologismen im Text. Elemente eines Mehrebenenmodells*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 30*, 76-98.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): *Anregungen zur Phraseodidaktik*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 32*, 69-120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2001): *Akzeptanzwerbung in Pressekommentaren*. In: Breuer, Ulrich /Korhonen, Jarmo (Hrsg.): *Mediensprache – Medienkritik*. Frankfurt/M.: Lang, 207-224.
- Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2002a): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M.: Lang.

- Lüger, Heinz-Helmut (2002b): Höflichkeit und Höflichkeitsstile. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt/M.: Lang, 3-23.
- Lüger, Heinz-Helmut (2007): Pragmatische Phraseme: Routineformeln. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dimitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung = Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband/Volume 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 28.1) Berlin: de Gruyter, 444-459.
- Mansilla Ana (2003): Das Symbol in Sprache und Kultur. Untersuchungen zur deutsch-spanischen Phraseologie. In: Burger, Harald/Buhofer Häcki, Annelies/ Greciano, Gertrud (Hrsg.): Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 219-228.
- Miodek, Waclaw (1993): Kriterien der Probandenauswahl und der Gewinnung eines Korpus von Begrüßungsformeln. In: Richter, Günther (Hrsg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 28-32.
- Nabrings, Kirsten (1981): Sprachliche Varietäten. Tübingen: Narr.
- Neuland, Eva/Heinemann, Margot (1997): „Tussis“: hüben und drüben? Vergleichende Beobachtungen zur Entwicklung von Jugendsprachen in Ost und West. In: Der Deutschunterricht 1, 70-76.
- Neuland, Eva (1998): Vergleichende Beobachtungen zum Sprachgebrauch von Jugendlichen verschiedener regionaler Herkunft. In: Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hrsg.): Jugendsprache: linguistische und soziolinguistische Perspektiven. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 71-90.
- Neuland, Eva (2003): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Jugendliche Ausdrucksformen im Schnittpunkt der Disziplinen. Frankfurt/M.: Lang.
- Neuland, Eva (2004): Sprachvariation im Fokus von Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 1, 2-7.
- Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (2001): Staging Foreign Language Learning. <http://www.niedersachseninternational.de>, zuletzt aufgerufen am 22.05.2006.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (Hrsg.) (2003): Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht. Europäisches Kooperationsprojekt „Staging Foreign Language Learning“. Inszenieren von Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen.

- Nothelle, Claudia (1994): Zwischen Pop und Politik. Zum Weltbild der Jugendzeitschriften „Bravo“, „ran“ und „Junge Zeit“. Münster: Lit.
- Palm, Christine (1995): Phraseologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Peltzer-Karpf, Anemarie/Zangl, Renate (1998): Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr.
- Piirainen, Elisabeth (2000): Phraseologie der westmünsterländischen Mundart. Teil 2. Lexikon der westmünsterländischen Redensarten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piirainen, Elisabeth (2001): Phraseologie und Arealität. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 240-243.
- Piirainen, Elisabeth (2002a): „Landschaftlich“, „norddeutsch“ oder „berlinisch“? Zur Problematik diatopischer Markierungen von Idiomen. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 36-40.
- Piirainen, Elisabeth (2002b): Ein Wink mit dem Scheunentor? Nochmals zur Bekanntheit von Idiomen. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 221-225.
- Piirainen, Elisabeth (2003): Areale Aspekte der Phraseologie: Zur Bekanntheit von Idiomen in den regionalen Umgangssprachen. In: Burger, Harald/Buhofer Häcki, Annelies/Greciano, Gertrud (Hrsg.): Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phaseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 117-128.
- Piirainen, Ilpo Tapani (2001): Höflichkeit und Unhöflichkeit im öffentlichen Sprachgebrauch. In: Breuer, Ulrich/Korhonen, Jarmo (Hrsg.): Mediensprache – Medienkritik. Frankfurt/M.: Lang, 121-128.
- Pilz, Klaus Dieter (1981): Phraseologie. Redensartenforschung. Stuttgart: Metzler.
- Pommerin, Gabriele (1977): Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Praktische Pädagogik Band 74/75. Bochum: Kamp.
- Proost, Kristel (2004): Einfache und komplexe Lexikalisierungen in Paradigmen kommunikativer Ausdrücke. In: Kathrin Steyer (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin u.a.: de Gruyter, 289-306.
- Ptashnyk, Stefaniya (2002): Den Nagel auf den Kopf treffen – Wortverbindungen mehr oder weniger fest. Bericht von der 39. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache. In: Deutsche Sprache 30, 376-384.
- Quinquis, Stella (2004): Die literarische konstruierte Mündlichkeit in Les Frustrés von Claire Bretécher. Bochum. <http://www.deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn>, zuletzt aufgerufen am 12.01.2009.

- Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (1987): Zum Begriff der Kultur. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 38, 7-21.
- Reger, Harald (1980): Metaphern und Idiome in szenischen Texten, in der Werbe- und Pressesprache. Hamburg: Buske.
- Rehbein, Jochen (1979) Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung. In: Weydt, Harald (Hrsg.): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 58-74.
- Reising-Schapler, Martina (2004): Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-) interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz Markus/Probst Julia (Hrsg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Röhrich, Lutz (1991): Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Band 1-3. Freiburg u.a.: Herder.
- Rösler, Dietmar (1995): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M.: Lang, 149-160.
- Rost-Roth, Martina (1995): Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M.: Lang, 245-270.
- Rothkegel, Anneli (1999): Zur Metaphernfunktion von Phrasemen im Diskurs (Werbe- und Fachtexte). In: Bravo Fernandez, Nicole/Behr, Irmtraud/Rozier, Claire (Hrsg.): Phraseme und typisierte Rede. Tübingen Stauffenburg, 91-100.
- Sabban, Annette (2003): Zwischen Phraseologismus und freier Wortverbindung: korpusbasierte Untersuchungen zu Kollokationen und Kollokationsfeldern des visuellen Verhaltens im Französischen. In: Burger, Harald/Buhofer Häcki, Annelies/Greciano, Getrud (Hrsg.): Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 61-72.
- Schatte, Czeslawa (1993): Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht. In: Richter, Günther (Hrsg.): Me-

- thodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 135-142.
- Schewe, Manfred (1993): The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign-language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods. In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.): Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 283-315.
- Schimming Ulrike (2002): Fotoromane. Analyse eines Massenmediums. Frankfurt/M. <http://www.lettetat.de/fotoromanzi.html>, zuletzt aufgerufen am 10.12.2008.
- Schlobinski, Peter/Kohl, Gaby/Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Narr.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Selinker, Larry 1972: Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics and Language Teaching 10/3, 209-231.
- Spreckels, Janet (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt/M.: Lang.
- Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt/M.: Lang.
- Stein, Stephan (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Kathrin Steyer (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin u.a.: de Gruyter, 262-288.
- Stein, Stephan (2007): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus phraseologischer Perspektive. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dimitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung = Phraseology: an International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband/Volume 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 28.1). Berlin: de Gruyter, 220-236.
- Stolze, Peter (1995): Phraseologismen und Sprichwörter als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (Hrsg.): Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher. Akten des Westfälischen Arbeitskreises Phraseologie/Parömiologie. Bochum: Brockmeyer, 339-352.

- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, 1-3.
- Toledo, Emilio (2004): Vergleichende Phraseologie der spanischen und der deutschen Sprache. Untersuchungen anhand einer Auswahl verbaler Phraseologismen mit der allgemeinen Bedeutung „Angriff auf eine Person“. Hamburg: Kovac.
- Toomar, Jaana (2001): Verbidiome in Titelseitenberichten überregionaler Zeitungen der Bundesrepublik Deutschland. Eine Frequenz- und Funktionsanalyse. In: Breuer, Ulrich/Korhonen, Jarmo (Hrsg.): Mediensprache – Medienkritik. Frankfurt/M.: Lang, 145-164.
- Trabant, Jürgen (1983): Gehören die Interjektionen zur Sprache? In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer, 69-81.
- Tschirner, Erwin (1996): Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): Innovativ-alternative Methoden. Tübingen: Narr, 50-69.
- Tschirner, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann/König, Michael (Hrsg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Judicium, 106-125.
- Uhlisch, Gerda (1995): Kultur und Sprache – kontrastiv. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M.: Lang 233-244.
- Vorderwülbecke, Klaus (2002): Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk. In: Lüger Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt/M.: Lang, 27-45.
- Weber, Heinz (1984): Du hast keine Chance, aber nutze sie! Sprachfindung als Identitätsproblem. In: Pörksen, Uwe/Weber, Heinz (Hrsg.): Spricht die Jugend eine andere Sprache? Heidelberg: Schneider.
- Wehrli, Christa (2002): Anglizismen in Bravo. Eine empirische Untersuchung mit Schülern. <http://www.dissertationen.unizh.ch/2003/wehrli/DISSWEHR.PDF>, zuletzt aufgerufen am 23.05.2006.
- Weller, Franz Rudolf (1992): Wie ‚authentisch‘ ist ‚idiomatisches‘ Französisch? Anmerkungen zu zwei unklaren Begriffen der Fremdsprachendidaktik. In: Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie. Tübingen: Narr, 117-140.

- Wermke Matthias/Kunkel-Razum Kathrin/Scholze-Stubenrecht Werner (Hrsg.) (2002): Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Duden Band 11. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Wildner-Bassett, Mary (1986): Sicherheitsinseln im Kommunikationsfluss. Gesprächsroutinen und –strategien für Deutsch als Fremdsprache. In: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt/M.: Scriptor, 181-195.
- Wischmann, Christine (1976): Die mexikanische Fotonovela. Eine Untersuchung über Struktur, Ideologie und Rezeption von Massenkultur in Mexiko und Lateinamerika. Wiesbaden: Heymann.
- Wong-Fillmore, Lily (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore Charles J. et al (Hrsg.): Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, 203-228.
- Wortschatz-Portal der Universität Leipzig, <http://wortschatz.uni-leipzig.de>
- Wotjak, Barbara (1992a): Verbale Phraseolexeme in System und Text. Tübingen: Niemeyer.
- Wotjak, Barbara (1992b): Probleme einer konfrontativen Phraseologieforschung am Beispiel verbaler Phraseolexeme (PL). In: Korhonen, Jarmo (Hrsg.): Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelsprachspezifisch-kontrastiv-vergleichend. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 39-60.
- Wotjak, Barbara/Richter, Manfred (1997): Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Zendarowska-Korpus, Grazyna (2004): Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Zillig, Werner (2002): ‚Höflichkeit‘ und ‚Takt‘ seit Kniffes ‚Über den Umgang mit Menschen‘. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt/M.: Lang, 47-72.
- Zöfgen, Ekkehard/Henrici, Gert (Hrsg.) (1992): Idiomatik und Phraseologie. Tübingen: Narr.
- Zybatow, Lew (1998): Übersetzen von Phraseologismen. In: Wirrer, Jan (Hrsg.): Phraseologismen in Text und Kontext. Bielefeld: Aisthesis, 149-167.





