

## **Phraseologismen im schulischen Chinesischunterricht – eine didaktische Ressource zur Wortschatzvermittlung**

Romina Kestner

### **Abstract**

Phraseologismen gehören zum lexikalischen Inventar natürlicher Sprachen und sind für den alltäglichen Sprachgebrauch unverzichtbar. Insbesondere in der chinesischen Sprache gelten sie als wertvolles Bildungs- und Kulturgut, weswegen sich ihre Verwendung in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation ungebrochener Beliebtheit erfreut. Trotz ihrer hohen gesellschaftlichen Relevanz im Zielland finden Phraseologismen im schulischen Chinesischunterricht in Nordrhein-Westfalen – zumindest in den relevanten Lehrwerken – bisher kaum Beachtung. Dass die Vermittlung aktiver und passiver phraseologischer Kompetenz die Diskursfähigkeit von Schülern in besonderer Weise fördert, zeigt ihr hohes Potenzial in Bezug auf die allgemeindidaktischen Prinzipien und als didaktische Ressource für die Gestaltung von Lernarrangements, Lehrwerken und -materialien.

Beitrag eingereicht am 04.05.2017; akzeptiert am 22.05.2017

**Keywords:** Phraseologismus, phraseologische Kompetenz, Wortschatzvermittlung

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

Phraseologismen (vgl. Fleischer 1997: 4; Pilz 1981: 2; Zhu 1998: 22; Bao 2011: 68ff.) gehören zum lexikalischen Inventar einer Sprache und gestalten den alltäglichen Sprachgebrauch ausschlaggebend mit. Als Teil eines kulturellen Erbes sind sie im Gedächtnis eines jeden Sprachbenutzers<sup>2</sup> verankert und werden von Muttersprachlern bereits in einer sehr frühen Entwicklungsstufe des Spracherwerbs verstanden und angewandt.

Für den Fremdsprachenlerner sind sie jedoch ein schwer fassbares Phänomen und nicht selten mit Verständnis-, Lern- und Anwendungsproblemen

---

<sup>1</sup> Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um eine stark gekürzte Form einer Masterarbeit, die als Abschlussarbeit im Rahmen des Master-of-Education-Studiengangs Chinesisch der Ruhr Universität Bochum im Jahr 2017 vorgelegt wurde (Kestner 2017).

<sup>2</sup> In diesem Beitrag findet aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit lediglich die männliche Form Verwendung. Die Ausführungen beziehen sich jedoch stets gleichermaßen auf weibliche und männliche Personen.

behaftet (Jerenšek 2006). Nichtsdestotrotz gilt es als erwiesen, dass das Verstehen und Anwenden von Phraseologismen als eigenständige Sequenzen eine zentrale Funktion für das Fremdsprachenlernen innehält,

insofern, als sie – je nach Art der Sequenz – sowohl die grammatische als auch die pragmatische bzw. idiomatische Kompetenz<sup>3</sup> verbessern helfen. 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 lerner-sprachlichen Systems (Aguado 2002: 40).

Da selbst elementare kommunikative Absichten in der Fremdsprache nicht ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie zu realisieren sind, ist deren systematische Einbeziehung in das gesamte Fremdsprachenlernen unverzichtbar (Jerenšek 2006). Entgegen der in der Forschung häufig zu findenden Forderung, den Fokus im Fremdsprachenunterricht vor allem auf die rezeptive Beherrschung der Phraseologismen zu legen (vgl. Lüger 1997 und Ettinger 2001), spricht sich der vorliegende Beitrag für eine integrierte Vermittlung der passiven und aktiven phraseologischen Kompetenz beim Sprachenlernen aus, die für die Ausbildung mündlicher und schriftlicher interkultureller Diskursfähigkeit zwingend notwendig ist. Obwohl das hohe didaktische Potenzial von Phraseologismen innerhalb der Phraseodidaktik – chinesisch 熟语学 (*Shuyuxue*) (Fu 1996) – als unumstritten gilt, erfolgt ihre Einbeziehung in die Unterrichtspraxis<sup>4</sup> noch immer vergleichsweise zurückhaltend und wenig systematisch.<sup>5</sup>

Dies gilt vor allem für den schulischen Chinesischunterricht, wie die Analyse einiger geläufiger Lehrwerke<sup>6</sup> zeigt: Während das Lehrwerk 你说呢?

<sup>3</sup> Das dieser Arbeit zugrundeliegende Konzept der „Kompetenz“ orientiert sich am funktionalen Kompetenzbegriff bei Weinert (2011).

<sup>4</sup> Unter „Unterrichtspraxis“ wird im Folgenden ausschließlich der schulische Fremdsprachenunterricht verstanden.

<sup>5</sup> Dies könnte u. a. auf die knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen des schulischen Chinesischunterrichts zurückzuführen sein, die nach Ansicht vieler Lehrkräfte bereits dafür aufzuwenden sind, das notwendige Basisvokabular und Grundzüge der chinesischen Alltagsgrammatik zu vermitteln.

<sup>6</sup> Vgl. <[www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html#A\\_14](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html#A_14)> (Zugang: 07.06.2017).

(*Ni shuo ne?*) (Arslangul et al. 2015) den Bereich der Phraseologie in seiner Konzeption gänzlich außen vorlässt, ist die didaktische Aufbereitung der in 懂不懂? (*Dong bu dong?*) (Benedix 2008) und 同道 (*Tongdao*) (Guber-Dorsch und Wu 2015) angeführten Beispiele wenig Gewinn bringend für den Erwerb phraseologischer Kompetenz, da nur selten eine kontextuelle Einbettung vorhanden ist und an keiner Stelle ein konkreter Anwendungsbezug verlangt wird. Phraseologismen werden damit zu „Randerscheinungen“ degradiert, „die in der fremdsprachigen Kommunikation nicht unmittelbar notwendig sind“ (Hallsteinsdottir 2011). Dass diese Auffassung erfahrungsgemäß auch von vielen Lehrkräften vertreten wird, erscheint insofern verwunderlich, als dass gerade die chinesische Sprache eine Jahrtausende alte Tradition pflegt, in der gesprochenen und geschriebenen Alltagssprache auf festgeprägte (idiomatische) Wortverbindungen zurückzugreifen (Liang 2007: 759; Gianninoto 2011: 137f.; Fu 1996: 328).

Es ist nicht auszuschließen, dass die Vernachlässigung der Phraseologismen im schulischen Chinesischunterricht auf den bislang unzureichenden Forschungsstand in diesem Bereich zurückzuführen ist: Trotz zunehmender Etablierung der Phraseologie zu einem international expandierenden Forschungsgebiet (Burger et al. 2007: V) und dem damit verbundenen weltweiten Anstieg phraseologischer Forschungsarbeiten steht eine gezielte Analyse des didaktischen Potenzials von chinesischen Phraseologismen noch gänzlich aus. Eine Ausnahme bilden die von Cheng Ying (1976) und Cheng Ying und Pao Erh-Li (1996) verfassten Ratgeber zur Vermittlung von 成语 (*Chengyu*) und 惯用语 (*Guanyongyu*)<sup>7</sup> im (universitären) Fremdsprachenunterricht: Beide Werke treffen eine gelungene Auswahl in Bezug auf den phraseologischen Grundbestand der chinesischen Sprache, erscheinen insgesamt für den schulischen Chinesischunterricht jedoch wenig geeignet, da sie eine zu enge Ausrichtung an den Klassifizierungen und Problemen der wissenschaftlichen Phraseologie aufweisen und darüber hinaus eine didaktische Umsetzung vermissen lassen.

In diesem Kontext ist meine Masterarbeit (Kestner 2017) zu betrachten, die sich erstmals in der deutschsprachigen Forschung zur Didaktik für Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) mit dem Potenzial von Phraseologismen für die Sprach- und interkulturelle Handlungskompetenz von Chinesischlernern beschäftigt. Sie leistet damit einen grundlegenden Beitrag zur Wahrnehmung phraseologischer Kompetenz in der schulischen ChaF-Didaktik und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernarrangements, Lehrwerken und -materialien und regt zugleich dazu an, das Thema durch

---

<sup>7</sup> Aufgrund der Länge dieses Beitrages werden Begriffe in chinesischen Zeichen nur bei der ersten Nennung parallel mit Hanyu Pinyin versehen. Danach erscheinen sie nur in Schriftzeichen.

weitere Überlegungen seitens der Forschung und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zu vertiefen. Ausgangspunkt der Arbeit ist die These, dass durch die Vermittlung von 成语 und 惯用语<sup>8</sup> die Diskursfähigkeit der Schüler in besonderer Weise gefördert werden kann. Diese Annahme wird im Anschluss durch Untersuchung der nachfolgenden Forschungsfragen geprüft:

1. Welchen deklarierten Zielen des Fremdsprachenunterrichts wird die Vermittlung von Phraseologismen gerecht?
2. Inwieweit kann durch die Vermittlung von Phraseologismen ein Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts (KMK 2012: 11) erreicht werden?
3. Nach welchen Kriterien lässt sich ein zu erwerbender Grundbestand chinesischer Phraseologismen für den Unterricht festlegen?
4. Zu welchem Zeitpunkt des Spracherwerbs sollte die Vermittlung idealerweise stattfinden?
5. Welche phraseologischen Lernaspekte sollten im Vordergrund der unterrichtlichen Arbeit stehen?
6. Mithilfe welcher Unterrichtsmethoden (Kiper 2001: 136) sollte die Vermittlung idealerweise erfolgen?

Im begrenzten Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle Kontroversen der deutschsprachigen ChaF-Forschung im Bereich der Wortschatzvermittlung<sup>9</sup> eingehend zu beleuchten. Daher soll es im Folgenden in erster Linie darum gehen, die Hauptergebnisse meiner Analyse darzulegen.

## 2. Forschungsstand

Da die deutschsprachige Phraseologie auf eine fast fünfzigjährige Forschungstradition zurückblicken kann, ist es an dieser Stelle kaum möglich, alle relevanten Werke ihres Gegenstandsbereichs zu berücksichtigen. Aus diesem Grund beruft sich die vorliegende Arbeit im Wesentlichen auf die Klassifikations- und Beschreibungsansätze bei Pilz (1981), Fleischer (1997) und Burger (2010) sowie das 2007 erschienene internationale *Handbuch zur Phraseologie* (Burger et al. 2007). Der vielfach beklagte Forschungsstand der Phraseodidaktik (vgl. Kühn 1987) wurde innerhalb der letzten drei Jahrzehnte um eine beachtliche Anzahl an Beiträgen ergänzt, die neben den „traditionel-

---

<sup>8</sup> Kapitel 3 meiner Masterarbeit nimmt auf Grundlage von Liang (2007: 759) und Burger (2010: 759) eine Klassifizierung der Phraseologismustypen des Chinesischen vor und begründet die im Folgenden vorgenommene Fokussierung auf 成语 und 惯用语 mit dem Ansatz der Handlungsorientierung im modernen Fremdsprachenunterricht (s. Abschnitt 3.1.).

<sup>9</sup> Aus Platzgründen soll an dieser Stelle auf eine umfangreiche Diskussion zur Definition des linguistischen Begriffs „Wort“ verzichtet und in der Gleichstellung von Phraseologismen mit Wörtern auf den etablierten Begriff des „Wortgruppenlexems“ im Sinne von Fleischer (1997: 63) zurückgegriffen werden.

len“ Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch zunehmend auch andere Sprachen in den Blick nehmen.<sup>10</sup> Für die nachfolgende Analyse sollen vor allem die zwei wichtigen und sehr umfangreichen Beiträge von Kühn (1992) und Lüger (1997) sowie die Ausführungen bei Jerenšek (2006), Hessky und Ettinger (1997) und Ettinger (2001) berücksichtigt werden, die allesamt im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu verorten sind. Für einen Überblick über die einschlägige Fachliteratur sei außerdem auf Ettinger (2007) verwiesen.

Eine Zusammenfassung der chinesischsprachigen Forschungsarbeit zum Objektbereich der 熟语学 findet sich unter anderem bei Fu (1996), Wen (2005) und Gianninoto (2011). Die Beiträge von Ma (1978), Ning (1980), Ma und Gao (1982), Bao (2011) und Spielmanns-Rome (2014) liefern darüber hinaus eine umfangreiche Klassifikation und Einordnung einzelner Phraseologismustypen in das phraseologische System der chinesischen Sprache. Insgesamt ergibt die Auswertung der bisherigen Forschungslage zu den 成语 und 惯用语 ein quantitatives Ungleichgewicht zu Ungunsten letzteren Phraseologismustyps: Während zu den 成语 umfangreiche Forschungsliteratur sowie Sammlungen und Wörterbücher zu deren Beschreibung und Kategorisierung vorhanden sind (z. B. Ma 1978; Shi 1979; Li 1990; Liu 2003) weisen die 惯用语 in Bezug auf ihre wissenschaftliche Analyse und Lexikalisierung bislang eine eher spärliche Forschungslage auf (vor allem Ma und Gao 1982; Cheng und Pao 1996; Chang 2003; Shi und Jiang 1988), was mit großer Wahrscheinlichkeit auf das geringe Ansehen „volkstümlichen Sprachguts“ in der chinesischen Gesellschaft zurückzuführen ist (Chang 2003: 93). Da sich diese Auffassung dank politischer Umbrüche jedoch zunehmend umkehrt (Chang 2003: 93) und die 惯用语 den 成语 „an Bildlichkeit, Colorit, Aussagekraft und Prägnanz [...] keineswegs nachstehen“ (Cheng und Pao 1996: 3), erscheint es mehr als angemessen, beide Phraseologismustypen gleichermaßen als didaktische Ressource für den schulischen Chinesischunterricht zu betrachten. Die bereits erwähnten Beiträge von Cheng (1976) und Cheng und Pao (1996) stellen einen ersten Schritt in diese Richtung dar.

### **3. Phraseologismen als didaktische Ressource zur Wortschatzvermittlung**

#### **3.1. Potenzial von Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht**

Da die praktische Beherrschung von Phraseologismen untrennbar zur fremdsprachlichen Kommunikation dazu gehört (Hallsteinsdottir 2011), ist die Vermittlung von phraseologischer Kompetenz unabdingbar an mehrere de-

---

<sup>10</sup> Vgl. hierzu das umfangreich angelegte Forschungsprojekt Ephras für den Bereich der osteuropäischen Sprachen (<[www.ephras.org](http://www.ephras.org)> Zugang: 07.06.2017).

klarierte Ziele des Fremdsprachenlernens gekoppelt.<sup>11</sup> Ein übergeordnetes Ziel des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) stellt das Konzept der Handlungsorientierung dar: Sprachenlernende werden hierbei „vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern“ kommunikative Aufgaben mithilfe ihrer Sprachkompetenz bewältigen.<sup>12</sup> Diese Sprachkompetenz setzt sich gleichermaßen aus einer allgemeinen und einer funktionalen kommunikativen Kompetenz des Lerners zusammen, die sich in der Anwendung der fünf Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung niederschlägt. Gemäß den Ausführungen des GeR wird im Zusammenhang mit den erstgenannten vier Teilkompetenzen darüber hinaus zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten unterschieden.<sup>13</sup> Entsprechend der Annahme, dass phraseologische Kompetenz für den Aufbau von Sprachkompetenz unverzichtbar ist, muss dem Sprachverwender phraseologisches Wissen als Kombination aus Weltwissen und deklarativem Wortwissen vermittelt und dessen „praktische Beherrschung“ in den oben genannten fünf Fertigungsbereichen angestrebt werden, wobei den mündlichen Fertigkeiten ein besonders hoher Stellenwert zuzuschreiben ist (vgl. KMK 2012: 10).

Dass Phraseologismen als sprachliche Erscheinungen in besonderer Weise zum Erwerb kulturspezifischen Wissens beitragen (Lüger 1997: 93), kommt vor allem dem Ziel der Fremdsprachendidaktik entgegen, allgemeine und sprachliche Kompetenz immer gemeinsam mit interkultureller kommunikativer Kompetenz zu vermitteln, die das „Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird“, überhaupt erst ermöglicht (KMK 2012: 20). Auf Grundlage ihres soziokulturellen Orientierungswissens und ihrer Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung sollen Schüler in Auseinandersetzung mit der Zielkultur Empathie und kritische Distanz entwickeln und davon ausgehend interkulturell handeln. Die Tatsache, dass deklaratives phraseologisches Wortwissen nur in Prozessen expliziter Reflexion und Analyse erfasst werden kann, stellt vor dem Hintergrund einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und Sprach-

---

<sup>11</sup> Für den schulischen Fremdsprachenunterricht werden diese Ziele auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) im Kontext länderübergreifender Bildungsstandards (Bistas) für die erste bzw. fortgeführte Fremdsprache Englisch/ Französisch verbindlich festgelegt. Die Übertragung curricularer Vorgaben moderner europäischer Fremdsprachen auf den Chinesischunterricht bietet aufgrund großer Unterschiede zwischen den Sprachsystemen zweifelsohne Anlass zur kritischen Reflexion und Diskussion, was der vorliegende Beitrag jedoch an dieser Stelle nicht leisten kann.

<sup>12</sup> Vgl. <[www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm)> (Zugang: 07.06.2017).

<sup>13</sup> Diese Unterscheidung ist rein formal, tatsächlich kommen die funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen in der realen Sprachverwendung „vorwiegend integrativ zum Tragen“ (vgl. KMK 2012: 14).

bewusstheit seitens der Schüler ein weiteres großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht dar.

Ferner kann die hohe Gebrauchsfrequenz von Phraseologismen im geschriebenen und gesprochenen Diskurs unter Einbeziehung von Sprachbewusstheit dazu genutzt werden, die Text- und Medienkompetenz der Sprachverwender zu fördern. Indem sie Texte in Bezug auf ihre Sprachgestaltung selbstständig und zielbezogen deuten und interpretieren bzw. die gewonnenen Erkenntnisse über den semantisch-pragmatischen Mehrwert der Phraseologismen (Lüger 1997: 87) zur Produktion eigener Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich heranziehen, wird dem zentralen Stellenwert von Texten und Medien für alle Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in besonderer Weise Rechnung getragen (KMK 2012: 20ff.). Die Betrachtung von einem sprachenübergreifenden Phänomen wie den Phraseologismen steht darüber hinaus im Sinne einer interkulturellen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Da phraseologisches Wissen verschiedene Lernaspekte umfasst, spielt auch die Auswahl abwechslungsreicher, zielgruppenspezifischer Lern- und Lehrmaterialien bzw. die Formulierung realitätsbezogener, lernprozessstrukturierender Aufgaben (Haß 2015: 23; Lüger 1997: 102; KMK 2012: 25) eine entscheidende Rolle für die Unterrichtspraxis. In der schrittweisen Erarbeitung der phraseologischen Lernaspekte können die Schüler auf ein vorhandenes Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven (kooperativen) Sprachenlernens zurückgreifen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine inhaltsorientierte Vermittlung von Phraseologismen den allgemeindidaktischen Prinzipien der Handlungs-, Aufgaben- und Lernerorientierung gerecht wird und überdies ihren Beitrag zum selbstbestimmten Lernen und interkulturellen Handeln leistet. Weiterhin kann durch sie ein Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts erzielt werden.

### **3.2. Vermittlungszeitpunkt**

Während Ettinger (2001) der Meinung ist, dass Phraseologismen erst im universitären Fremdsprachenunterricht gelehrt werden sollten, sprechen sich Lüger (1997), Kühn (1992) und Jerenšek (2006) dafür aus, dass der Phraseologie, soweit möglich, „im gesamten Sprachunterricht von Anfang an ein fester Platz einzuräumen ist“ (Jerenšek 2006). Angesichts des oben beschriebenen hohen Potenzials von Phraseologismen in Bezug auf die allgemeindidaktischen Prinzipien bei Haß (2015) und die fünf Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts befürwortet auch der vorliegende Beitrag eine möglichst zeitnah einsetzende Vermittlung. Nichtsdestotrotz darf hierbei nicht unberücksichtigt bleiben, dass sich nicht alle im Folgenden angesprochenen phraseologischen Lernaspekte aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht tatsächlich bereits für den Anfängerunterricht bzw. den Fremd-

sprachenunterricht der unteren Jahrgangsstufen eignen. Um möglichen Verständnis-, Lern- und Anwendungsschwierigkeiten vorzubeugen, sollte für die Formulierung zielgruppenspezifischer Lehr-Lernziele stets auf eine geeignete Passung zwischen Lernalter, Sprachniveau und Lernaspekten geachtet werden. Da phraseologische Kompetenz nur langfristig über systematische, vernetzte und kumulative Lernprozesse aufgebaut und erworben werden kann, ist eine unterrichtsintegrierte, textbezogene Vermittlung von Phraseologismen grundsätzlich einer sequenziell gebundenen Vermittlung, wie sie z. B. bei Ettinger (2001) zu finden ist, vorzuziehen.

### **3.3. Lernaspekte<sup>14</sup>**

#### **3.3.1. ... auf Wortformebene**

Auf Wortformebene zeichnen sich Phraseologismen im Wesentlichen durch ihre Polylexikalität und strukturelle Festigkeit aus. Polylexikalität soll im modernen Fremdsprachenunterricht bereits in einem sehr frühen Spracherwerbsstadium berücksichtigt werden (KMK 2003: 9) und stellt per se keine Schwierigkeit für die Schüler dar, da satzgliedwertige Polylexeme im mentalen Lexikon ebenso wie Einzellexeme gespeichert und verarbeitet werden können (Buhofer 1982: 168ff.). Dass Phraseologismen dennoch häufig als Lernproblem gelten, liegt vor allem in ihren phonetisch-phonologischen und morphologisch-syntaktischen Besonderheiten begründet: Während sie sich auf akustischer Ebene nicht selten durch Intonationsmuster auszeichnen, „die der Muttersprachler als abweichend oder unangemessen empfindet“ (Lüger 1997: 80), weisen sie auf Ebene ihrer Morphosyntax innere Strukturen und lexikalische Besetzungen (Burger 2010: 12) auf, die für den Fremdsprachler nicht auf Anhieb nachvollziehbar sind.

Mit derartigen Verständnisproblemen kann im Unterricht auf zweierlei Weise verfahren werden: Setzen sich die phraseologischen Komponenten als Bestandteile des aktuellen Wortschatzes einer Fremdsprache nach den Regeln der modernen Grammatik zusammen, kann der produktive Umgang mit ihnen dazu beitragen, bereits bekannte grammatische Zusammenhänge zu festigen. Weist die innere Struktur der Phraseologismen „lexikalische“ und „syntaktische Anomalien“ (Burger 2010: 11; Fleischer 1997: 37; Lüger 1997: 37) auf, die im modernen Sprachgebrauch über keine wendungsexterne Bedeutung mehr verfügen, müssen derartige Ausdrücke sinnvollerweise als „items“ (Siebold 2011: 16) eingeführt werden. Da Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht für die erfolgreiche Kommunikation ausschließlich dienende Funktion hat, ist eine solche funktionale Grammatikvermittlung grundsätzlich

---

<sup>14</sup> Die im Folgenden vorgenommene formale Unterteilung des deklarativen Wortwissens in Wortformenwissen, Bedeutungswissen und Verwendungswissen geht auf die Ausführungen bei Kramers (2015: 7) zurück.

einer analytisch-deduktiven Herangehensweise vorzuziehen (KMK 2012: 14). Das sogenannte *item learning* eignet sich demzufolge für alle Jahrgangsstufen und kann dazu beitragen, dass bei der Erkennung und Produktion von Phraseologismen nicht explizit über lexikalische und grammatische Zusammenhänge nachgedacht werden muss, wodurch der Prozess der Sprachverwendung schneller automatisiert werden kann. Phraseologismen können auf diese Weise in der kommunikativen Ausübung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten als „Chunks“ (Schindelin 2012: 10) bzw. „Formulierungshilfe“ (Gülich und Krafft 1998: 11ff.) gehandelt werden. Für den unterrichtlichen Umgang mit den 成语 und 惯用语 sollen an späterer Stelle beide Lehr-Lernverfahren in Erwägung gezogen und anhand konkreter Beispiele auf ihre Sinnhaftigkeit hin geprüft werden.

### 3.3.2. ... auf Bedeutungsebene

Phraseologismen zeichnen sich durch das Kriterium der Idiomatizität aus, was impliziert, dass ihre Gesamtbedeutung nicht oder nur teilweise nach morphologisch-syntaktischen Kriterien aus der Bedeutung der einzelnen Komponenten erschlossen werden kann und eine Diskrepanz zwischen phraseologischer und wendungsexterner/ wörtlicher Bedeutung besteht. Sind wendungsexterne und phraseologische Bedeutung durch ein *tertium comparationis* (vgl. Coenen 2002: 70) miteinander verbunden, erscheint es in diesem Kontext angemessen, von „Polysemie“ (vgl. Krames 2013: 9) zu sprechen. Da eine idiomatische Ausdrucksweise allen natürlichen Sprachen zu Eigen ist (Jerenšek 2006), ist die Auseinandersetzung mit ihr bereits zur Erschließung und Verwendung eines grundlegenden, allgemeinen Wortschatzes unumgänglich. Die Frage danach, ob der lexikalische Zugriff auf die Bedeutung eines Phraseologismus zuerst über dessen wörtliche oder phraseologische Bedeutung erfolgt, konnte in der Forschung bislang nicht eindeutig beantwortet werden. Für den vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass wörtliche und phraseologische Bedeutung im kaskadierenden Modell des lexikalischen Zugriffs als „potentielle semantische Versionen“ (Dobrovols'kij 1997: 13ff.) simultan gespeichert und verarbeitet werden.<sup>15</sup> Die Kenntnis der wendungsexternen/ wörtlichen Bedeutung kann demzufolge von Vorteil für die Erschließung der ganzheitlichen, phraseologischen Ausdrucksbedeutung sein (Hessky und Ettinger 1997: 8).

Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der bildhaften Phraseologismen. Entsprechend der Annahme, dass der Sprachverwender sich bei der Suche nach der phraseologischen Bedeutung immer auch die wörtliche Be-

---

<sup>15</sup> Für eine ausführlichere Darstellung relevanter Modelle des mentalen Lexikons bzw. des lexikalischen Zugriffs vgl. darüber hinaus Lutjeharms (2001; 2004) sowie Stork (2003) und Merkelbach und Katsaounis (2007).

deutung bildlich vorstellt, kann diese im Unterricht als konkrete Behaltens- und Verständnishilfe genutzt werden (Lüger 1997: 84; Häcki Buhofer 1997: 225). Ist phraseologische Bildhaftigkeit für Nichtmuttersprachler ohne weitere Verständnisbemühungen nachvollziehbar, liegt dies laut Dobrovols'kij (1997) und Häcki Buhofer (1997) darin begründet, dass sie nicht selten auf Basis konzeptueller Metaphern hervorgerufen wird, die als kognitive Alltagskonzepte von jedem Sprachbenutzer erzeugt und wahrgenommen werden können (Merkelbach und Katsaounis 2007: 141; Lakoff und Johnson 2008). Für den Fremdsprachenunterricht stellen kognitiv motivierte Phraseologismen vor dem Hintergrund des Mehrsprachigkeitskonzepts insofern einen Gewinn dar, als dass die Schüler im Rahmen verschiedener Lehr-Lernverfahren konzeptuelle Metaphern der Fremdsprache entschlüsseln können, indem sie „an anderen Sprachen erworbene Kompetenzen“ nutzen (KMK 2012: 26).

Die Betrachtung kulturell motivierter Phraseologismen bietet sich vor allem dazu an, Einsichten in die Besonderheiten einer Einzelsprache zu gewinnen. Da ihnen in der Regel ein sprachliches Bild zugrunde liegt, das für den Fremdsprachenlerner nicht ohne Weiteres verständlich ist (Lüger 1997: 85; Kühn 1992: 179f.), bedarf es an dieser Stelle einer Sensibilisierung für die kulturell geprägten Bedeutungen und interkulturellen Unterschiede von Wörtern (vgl. z. B. Li und Jiang 2008: 167; Merkelbach und Katsaounis 2007: 139). Werden im Umgang mit kulturell motivierten Phraseologismen mögliche „Pseudoäquivalenzen“ (Lüger 1997: 85; Kühn 1992: 179f.) zwischen Mutter- und Fremdsprache aufgedeckt und phraseologische Bedeutungen mithilfe angemessener Kompensationsstrategien in die Muttersprache übertragen, wirkt sich dies gleichermaßen positiv auf die funktionale kommunikative Kompetenz und die Sprachbewusstheit der Schüler aus. Des Weiteren trägt ein sprachsensibler Umgang mit Phraseologismen ein Stück weit dazu bei, sprachlich-kulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden, was wiederum dem Konzept des interkulturellen Handelns entgegenkommt.

### **3.3.3. ... auf Ebene ihrer Verwendung**

Nach Krames (2015) können in Bezug auf die Verwendung eines Wortes sowohl dessen grammatische als auch pragmatische Umgebung untersucht werden. Für die Phraseologismen ist in dieser Hinsicht festzuhalten, dass sie auf Satzebene bestimmte syntaktische Funktionen einnehmen, die meistens mit denen bestimmter Wortarten vergleichbar sind (Burger 2010: 43) und auf Textebene über einen semantisch-pragmatischen Mehrwert verfügen, auf den im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Auf Ebene ihrer Sprachrezeption und -produktion sind Phraseologismen immer in Sprechakte eingebettet, die der Realisierung eines bestimmten sprachlichen Handlungsmusters die-

nen (Hessky und Ettinger 1997; Lüger 1997; Searle und Vanderveken 1985 bzw. Ehlich und Rehbein 1979: 250).

Burger et al. (2007) unterscheiden an dieser Stelle zwischen den sogenannten Routineformeln, die an bestimmte kommunikative Situationen gebunden sind und konkrete Handlungsmuster versprachlichen, und Ausdrücken, die nur Teil eines solchen Handlungsmusters sind. Viele Phraseologismen sind Teil „repräsentativer Handlungsmuster“ (Hindelang 2010: 44f.) und können in den Sekundarstufen I und II zur Erkennung und Realisierung elementarer Sprech- und Schreibabsichten wie z. B. dem Beschreiben der direkten Umgebung oder dem Berichten von Erfahrungen und Ereignissen genutzt werden. Die expressiven Routineformeln können bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Spracherwerbsprozesses dazu eingesetzt werden, basale routinemäßige Situationen mit sozialer Funktion sicher zu bewältigen. Im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe bietet es sich darüber hinaus an, Phraseologismen des Weiteren hinsichtlich der Bedingungen und Äußerungsformen von Sprechakten bzw. Sprechhandlungen in der Alltagskommunikation (vgl. hierzu Liang 2008: 22) näher zu untersuchen. Dies ist vor allem für den Aufbau rezeptiver Text- und Medienkompetenz entscheidend, die Schüler dazu befähigen soll, sich „mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinander[zusetzen] und ggf. einen Perspektivenwechsel [zu] vollziehen“ (KMK 2012: 23).

Weiterhin kann im Umgang mit verschiedenen Texten herausgestellt werden, dass die Verwendung von Phraseologismen nicht selten eine zusätzliche, indirekte Bewertung impliziert, die von Schülern mit erhöhtem sprachlichen Niveau als stilistisch-rhetorisches Mittel zur Expressivitätssteigerung erfasst werden kann (Lüger 1997: 82ff.; Kühn 1992: 183; Fleischer 1996: 226). Jüngere Schüler können diesen semantisch-pragmatischen Mehrwert aus entwicklungspsychologischen Gründen nur vergleichsweise schwer erfassen, da der in Abschnitt 3.3.2. angesprochene Zusammenhang zwischen wörtlicher und metaphorischer Bedeutung erst in einer höheren kognitiven Entwicklungsstufe nachvollzogen werden kann (Häcki Buhofer 1997; MSWLN RW 2007: 41). Im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II kann die Betrachtung der pragmatischen Verwendung von Phraseologismen nicht nur zum Erwerb von Sprachbewusstheit bzw. Text- und Medienkompetenz beitragen, sondern die Schüler auch dazu ermutigen, „fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension [zu] erfassen, deuten und bewerten“ (KMK 2012: 22) sowie die kulturspezifische Ausprägung von Handlungsmustern und Textsorten in ihrem eigenen Sprachgebrauch zu berücksichtigen, was dem Konzept des interkulturellen Handelns entspricht.

### 3.4. Vermittlungsmethoden

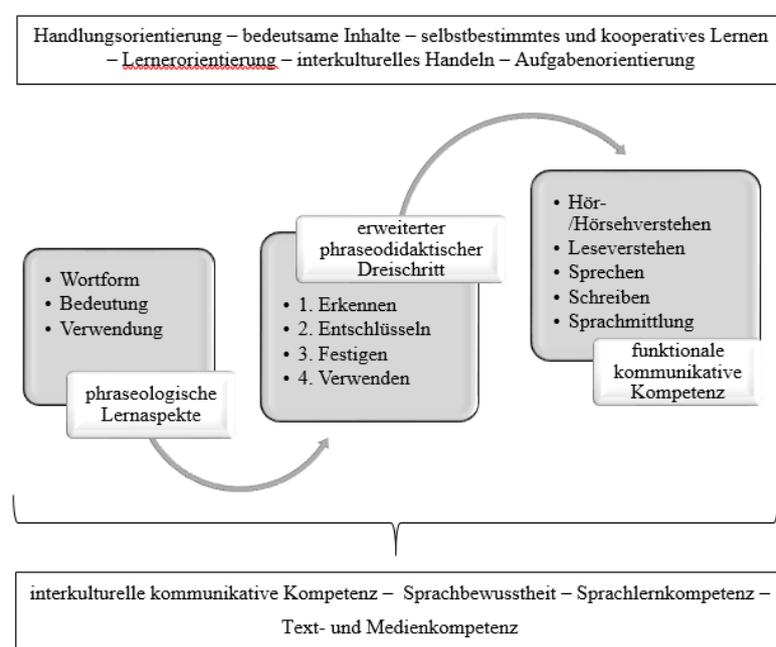
Für die Vermittlung fremdsprachlicher Phraseologismen befürworten viele Ansätze das rahmende Lehr-Lernverfahren des phraseodidaktischen Dreischritts, das ursprünglich auf Kühn (1992) zurückgeht und verschiedene Lehr-Lernstufen berücksichtigt: Ein Phraseologismus wird demnach zunächst als solcher erkannt, anschließend in seiner phraseologischen Bedeutung entschlüsselt und zu guter Letzt als „vorgeformte Einheit von Form und Bedeutung für die Anwendung in bestimmten Kommunikationssituationen“ (Hallsteinsdóttir 2011) erworben. Da ein solcher Dreischritt die Wichtigkeit der neuronalen Mehrfach-Vernetzung von bereits vorhandenem Wortwissen unterschlägt, muss für die weitere Analyse eine umfangreiche Festigungsphase im Anschluss an die Bedeutungsentschlüsselung mit eingeplant werden (Merkelbach und Katsaounis 2007: 147; Lüger 1997: 101f.). Auf allen vier Stufen kann der Erwerb phraseologischer Kompetenz durch den Vollzug verschiedener Lehr-Lernhandlungen zur Organisation vorhandenen Lehr-Lernmaterials unterstützt werden. Da Phraseologismen stets textorientiert vermittelt werden sollten, bietet sich zur ersten Sensibilisierung für phraseologische Merkmale z. B. die Betrachtung verschiedener Texte in Form eines Lernzirkels an.

Zugunsten einer möglichst systematischen Erfassung der relevanten Phraseologismen einer Einzelsprache muss bei der Formulierung konkreter Lehr-Lernziele zudem der Grundsatz des exemplarischen Lernens gewahrt und prägnante Lernaspekte anhand geeigneter Beispiele erarbeitet werden. Zur Bedeutungsentschlüsselung der Phraseologismen sollte die Lehrkraft den Schülern Lernstrategien an die Hand geben, auf die sie sinnvollerweise auch beim selbstständigen Weiterlernen zurückgreifen können. Neben der Verwendung von Wörterbüchern eignet sich aufgrund der Bildhaftigkeit vieler Phraseologismen an dieser Stelle vor allem der Einsatz von bildhaften Darstellungen wie Fotos, Karikaturen oder Zeichnungen. Im Rahmen der Festigungsphase soll in formbezogenen Übungen wie Ergänzungs-, Kombinations-, Einsetz- und Korrekturübungen die besondere Sprachzeichenstruktur der Phraseologismen erkannt und analysiert werden, was das „Erkennen- und Verstehenkönnen“ (Lüger 1997: 108) absichert sowie zur eventuellen späteren Verwendung hinführt.

Entgegen der bei Kühn (1992) formulierten Kritik sind derartige Strukturübungen kein Selbstzweck, sondern haben ausschließlich vorbereitenden Charakter. Gleiches gilt für den Bereich der bedeutungsbezogenen Übungen, zu denen Zuordnungs-, Paraphrase-, Ersetzungs- und Einsetzaufgaben oder auch Assoziationsübungen zählen. Um den semantisch-pragmatischen Mehrwert der Phraseologismen zu bestimmen, eignen sich auf sprachrezeptiver und -produktiver Ebene vor allem Übungen zur Textanalyse bzw. Wiederverwendungsübungen wie Dialogübungen oder Beschreibungs- und Kom-

mentierungsaufgaben, die den selbstständigen Gebrauch bekannter Phraseologismen in neuen kommunikativen Zusammenhängen und realen Handlungssituationen anbahnen (Lüger 1997: 97–113). Die untenstehende Abbildung veranschaulicht abschließend die im Rahmen dieses Abschnitts erzielten Ergebnisse, anhand derer ersichtlich wird, dass Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht eine nicht zu unterschätzende Ressource zur Wortschatzvermittlung darstellen.

**Abb. 1: Phraseologismen als didaktische Ressource im Fremdsprachenunterricht**



Quelle: Eigene Darstellung.

Im nächsten Abschnitt sollen zunächst zentrale Kriterien für die Zusammenstellung eines unterrichtsrelevanten phraseologischen Grundwortschatzes des Chinesischen genannt und davon ausgehend eine exemplarische Auswahl für die weitere Analyse getroffen werden. Ebenso werden die in der obigen Grafik festgehaltenen phraseologischen Lernaspekte für den Objektbereich der 成语 und 惯用语 weiter ausdifferenziert und sinnvoll mit Zielen und Methoden des schulischen Chinesischunterrichts in Verbindung gebracht. Die in diesem Sinne angeführten Kompetenzformulierungen entstammen den nord-

rhein-westfälischen Kernlehrplänen der Sekundarstufen I und II (KLP Sek. I/ Sek. II) für das Schulfach Chinesisch.<sup>16</sup>

#### 4. 成语 und 惯用语 im schulischen Chinesischunterricht

##### 4.1. Kriterien zur Auswahl eines geeigneten phraseologischen Grundwortschatzes

Benedix (2009: 176) nennt in Anlehnung an Multhaupt (1995) fünf Kriterien für die Wortschatzauswahl im schulischen Chinesischunterricht, die bei der Zusammenstellung unterrichtsrelevanter 成语 und 惯用语 angemessen zu berücksichtigen sind:

1. Vorkommenshäufigkeit,<sup>17</sup>
2. Vorkommen in verschiedenen Textsorten bzw. Registern,
3. Bedeutungsbreite und Produktivität,
4. Verfügbarkeit, und
5. Lernbarkeit.

Bereits Lüger (1997: 87) weist darauf hin, dass es für Nichtmuttersprachler in der Regel kaum möglich ist einzuschätzen, wie es sich mit der Gebrauchsfrequenz eines einzelnen Wortes verhält, weswegen sich deutsche Lehrkräfte für die Bestimmung eines geeigneten phraseologischen Grundbestands der chinesischen Sprache lediglich auf Wörterbücher oder bestehende Indizes, wie sie bei Cheng (1976) und Cheng und Pao (1996) zu finden sind, berufen können. Auch wenn vorhandenes Korpusmaterial niemals den tatsächlichen aktuellen Sprachgebrauch einer Sprechergemeinschaft abbilden kann (Benedix 2009: 177), erscheint es sinnvoll, im Folgenden nur lexikalisierte Ausdrücke zu berücksichtigen, die in den einsprachigen Wörterbüchern Li (1990) und Liu (2003) bzw. bei Cheng und Pao (1996) zu finden sind. Da die meis-

---

<sup>16</sup> Der Einfachheit halber sei für die Sekundarstufe I im Folgenden nur auf den Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang am Gymnasium verwiesen, der sich inhaltlich nicht vom Kernlehrplan der Gesamtschule unterscheidet. Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I formuliert für das Ende der Jahrgangsstufe 9 Kompetenzerwartungen auf der Niveaustufe A2 des GeR, die gleichermaßen für den Chinesischunterricht ab Jahrgangsstufe 6 und 8 gelten (vgl. MSWLN RW 2009: 25–33). In der Sekundarstufe II wird zwischen Chinesisch als fortgeführter und neu einsetzender Fremdsprache unterschieden. Schüler mit Chinesisch als fortgeführter Fremdsprache verfügen am Ende der Qualifikationsphase (Q2) über Chinesischkenntnisse auf dem Referenzniveau „B1 mit Anteilen von B2 des GeR“. Wird Chinesisch als neu einsetzende Fremdsprache unterrichtet, kann aufgrund der vergleichsweise hohen Lerngeschwindigkeit in der Sekundarstufe II insgesamt das Referenzniveau „A2 mit Anteilen von B1 des GeR“ erreicht werden (vgl. MSWLN RW 2014: 13).

<sup>17</sup> Laut Ettinger (2007: 902) stellen „wissenschaftlich abgesicherte Zahlenangaben zur absoluten und relativen Frequenz“ der Phraseologismen insgesamt bislang ein „dringendes Desiderat“ für die Phraseodidaktik dar.

ten 成语 und 惯用语 in verschiedenen Textsorten und Registern des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs vorkommen (Cheng und Pao 1996: 38; Cheng 1976: 33; Wang 2006: 193), kann das zweite genannte Kriterium für sämtliche Ausdrücke als weitgehend erfüllt betrachtet werden. Schwieriger verhält es sich mit der Einschätzung ihrer Verfügbarkeit und Lernbarkeit. Während die Verfügbarkeit von 成语 und 惯用语 im Rahmen meiner Masterarbeit nur exemplarisch anhand einzelner authentischer Texte belegt werden konnte, wird ihre Lernbarkeit an einer fiktiven Gruppe von „Durchschnittslernern“ der Jahrgangsstufen 6 bis 12 festgemacht, die Chinesisch als zweite oder dritte Fremdsprache lernen und über die in den Kernlehrplänen festgehaltenen Sprachkompetenzen verfügen.<sup>18</sup> Unter Berücksichtigung ebendieser Kompetenzbeschreibungen muss für die nachfolgende Auswahl darauf geachtet werden, dass die Ausdrücke zum „grundlegenden allgemeinen Wortschatz“ bzw. „Grundbestand häufig verwendeter Schriftzeichen“ (MSWLN RW 2014: 21) gehören und sich in Bezug auf ihre Bedeutungsbreite und Produktivität an den in Kapitel zwei des Kernlehrplans festgelegten Themenfeldern des soziokulturellen Orientierungswissens, die in ihrer Gesamtheit für die schriftlichen Abiturprüfungen obligatorisch sind, orientieren (KMK 2014: 3).

Aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht eignet sich die Klasse der 成语 gleichermaßen für den Unterricht der Sekundarstufen I und II, wohingegen die Vermittlung der 惯用语 aus drei entscheidenden Gründen vorwiegend in der Sekundarstufe II verortet sein sollte: Erstens verfügen die 惯用语 sowohl über eine phraseologische als auch eine wendungsexterne Bedeutung, deren funktionaler Zusammenhang erst in einer höheren kognitiven Entwicklungsstufe nachvollzogen werden kann, zweitens weisen sie eine relativ geringe strukturelle Festigkeit auf, die die Vermittlung ihrer Wortform deutlich erschwert und drittens sind sie als umgangssprachliche, volkstümliche Phraseologismen am ehesten in der Konfrontation mit authentischem Textmaterial nachvollziehbar.<sup>19</sup> Alle im Folgenden angeführten Lernaspekte und Lehr-Lernverfahren zu den 惯用语 beziehen sich demnach auf den Chinesischunterricht der Sekundarstufe II. Unter Berücksichtigung der oben ausgeführten Kriterien wurden für den argumentativen Kern meiner Masterarbeit die untenstehenden Ausdrücke ausgewählt. Die Auflistung erfolgt für beide Phraseologismustypen tabellarisch in alphabetischer Reihenfolge.

---

<sup>18</sup> Tatsächlich ist jede Lerngruppe in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen und ihren Leistungsstand in höchster Weise heterogen, weswegen curricular festgelegte Standards immer nur „Regelstandards“ sind, die nicht zwingend von allen Schülern erreicht werden (vgl. KMK 2012: 3f.).

<sup>19</sup> Auf das im Unterricht der Sekundarstufe I in der Regel nur vereinzelt zurückgegriffen wird (vgl. MSWLN RW 2007: 11).

**Tab. 1: Auswahl eines phraseologischen Grundwortschatzes für den schulischen Chinesischunterricht**

成语	惯用语
不上不下 ( <i>bu shang bu xia</i> )	成气候 ( <i>cheng qihou</i> )
大失所望 ( <i>da shi suo wang</i> )	吃干饭 ( <i>chi ganfan</i> )
风和日丽 ( <i>feng he ri li</i> )	大草包 ( <i>da caobao</i> )
害群之马 ( <i>hai qun zhi ma</i> )	戴绿帽 ( <i>dai lümao</i> ) <sup>20</sup>
欢聚一堂 ( <i>huan ju yi tang</i> )	耳朵软 ( <i>erduo ruan</i> )
脚踏实地 ( <i>jiao ta shi di</i> )	金饭碗 ( <i>jinfanwan</i> )
平步青云 ( <i>ping bu qing yun</i> )	开夜车 ( <i>kai yeche</i> )
千门万户 ( <i>qian men wan hu</i> )	啃书本 ( <i>ken shuben</i> )
人山人海 ( <i>ren shan ren hai</i> )	母老虎 ( <i>mulaohu</i> )
寿比南山 ( <i>shou bi nan shan</i> )	碰钉子 ( <i>peng dingzi</i> )
天伦之乐 ( <i>tian lun zhi le</i> )	气管炎 ( <i>qiguanyan</i> )
万事如意 ( <i>wan shi ru yi</i> )	软骨头 ( <i>ruan gutou</i> )
望子成龙 ( <i>wang zi cheng long</i> )	书呆子 ( <i>shudaizi</i> )
五颜六色 ( <i>wu yan liu se</i> )	
喜气洋洋 ( <i>xi qi yang yang</i> )	

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es sich bei der vorliegenden Auswahl lediglich um eine vorläufige Zusammenstellung handelt. Die einzelnen Ausdrücke können ihrer Bedeutung nach den vier unterrichtsrelevanten Themen 春节 (*Chunjie*), 代购 (*Daigou*), 学习和升迁 (*Xuexi he shengqian*) und 夫妻关系 (*Fuqi guanxi*) zugeordnet werden<sup>21</sup> und weisen auf der Ebene ihrer phraseologischen Wortform, -bedeutung und -verwendung verschiedene prägnante Lernaspekte auf, die von den Schülern zur Erreichung bestimmter Lehr-Lernziele exemplarisch erfasst werden sollten.

<sup>20</sup> Auch 戴绿帽子 (*dai lümaozi*) (vgl. Cheng und Pao 1996). Zugunsten einer besseren Abgrenzbarkeit zwischen 成语 und 惯用语 wird an dieser Stelle die bei Chang Hsiu-chuan (2003) zu findende Kurzform des Ausdrucks bevorzugt.

<sup>21</sup> Die Themen 春节, 代购 und 学习和升迁 sind in diesem Zusammenhang den übergeordneten Themenfeldern „Feste und Traditionen“, „demografischer Wandel“ und „Studium“ bzw. „Aspekte der Arbeitswelt“ zuzuordnen (vgl. MSWLN RW 2014: 29f.). Das Thema 夫妻关系 gehört im weiteren Sinne zum Themenfeld „Familie und Freundschaft“ und wurde aufgrund seiner hohen Relevanz für das alltägliche Leben jugendlicher Schüler ausgewählt (vgl. MSWLN RW 2014: 38).

## 4.2. 成语: Chancen und Grenzen ihrer unterrichtlichen Vermittlung

### 4.2.1. ... auf Wortformebene

成语 setzen sich zu etwa 98 Prozent aus vier Morphemen (größtenteils aus dem literarischen Chinesisch) zusammen (Cheng 1976: 27f.; Cheng und Pao 1996: 18ff.; Chang 2003: 137; Wang 2006: 200; Liang 2007: 661) und sind auf Wortformebene zum Bereich der „Wendungen“ und „Redewendungen“ zu rechnen, die bereits in der Sekundarstufe I zum Inventar der sprachlichen Mittel und kommunikativen Strategien gehören (MSWLN RW 2009: 23ff.). Die Auseinandersetzung mit ihrer Wortstruktur kann je nach Jahrgangsstufe verschiedene Lehr-Lernziele verfolgen: Zu Beginn des Spracherwerbs in den Sekundarstufen I und II kann die visuelle Konfrontation mit den 成语 z. B. dazu dienen, den Schülern die große Bedeutsamkeit der Zeichenzahl für chinesische Schriftformen näherzubringen und ihr soziokulturelles Orientierungswissen zu zentralen Aspekten der chinesischen Kaiserzeit sinnvoll zu erweitern (MSWLN RW 2014: 24).

Wenn sich die Lehrkraft bewusst für eine handschriftliche Abbildung (z. B. Guber-Dorsch und Wu 2015: 232) entscheidet, wird am Beispiel dieses Phraseologismustyps darüber hinaus der künstlerische Mehrwert der chinesischen Schrift deutlich, der durch die Verwendung von Langzeichen mitunter noch verstärkt wird. Die innere Struktur der 成语 wurde in der bisherigen Forschung im Rahmen verschiedener Klassifizierungs- und Beschreibungsansätze fachwissenschaftlich aufbereitet. Um Chinesischlehrkräften die didaktische Auswahl und Aufbereitung ausgewählter 成语 zu erleichtern, wird an dieser Stelle eine stark vereinfachte Kategorisierung der in Abschnitt 4.1. ausgewählten Ausdrücke in fünf verschiedene Strukturgruppen vorgeschlagen:

1. parataktische 成语,<sup>22</sup>
2. Zwillingsformen,<sup>23</sup>
3. komparative 成语,<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Nach Auffassung von Cheng (1976) sind alle 成语, deren erstes und drittes bzw. zweites und viertes Zeichen eine semantische Beziehung zueinander aufweist, parataktisch (z. B. 千门万户).

<sup>23</sup> Cheng (1976: 43) fasst unter die Zwillingsformen parataktisch organisierte 成语, die aus lediglich „drei verschiedenen Zeichen gebildet [werden]“, wobei das erste Zeichen in der Regel noch einmal als drittes auftritt (z. B. 不上不下).

<sup>24</sup> Komparative 成语 enthalten ihrer lexikalischen Besetzung nach einen phraseologischen Vergleich (vgl. Burger 2010: 46) (z. B. 寿比南山).

4. mit der Strukturhilfspartikel 之 (*zhi*) gebildete Verbindungen aus Attribut und Nomen (vgl. Cheng 1976: 52),<sup>25</sup> und
5. andere.

Aus den bereits genannten Gründen soll es für die Schüler zu jedem Vermittlungszeitpunkt ausreichend sein, die besonderen grammatischen Strukturen der 成语 im Rahmen des *item learnings* zu erfassen und zur Realisierung verschiedener Kommunikationsabsichten zu nutzen. Werden 成语 in der Sprachverarbeitung als „auffällige Einheiten“ wahrgenommen, können sie im kontextuellen Zusammenhang schneller als Ganzes erkannt und verarbeitet werden, was sich positiv auf die rezeptive Sprachkompetenz der Schüler auswirkt. Die lexikalische Besetzung der 成语 kann von Schülern aller Jahrgangsstufen z. B. im Rahmen kooperativer Wortschatzübungen wie dem untenstehenden „Schriftzeichenspiel“<sup>26</sup> gefestigt werden. In Zweier- oder Dreiergruppen können aus einer Ansammlung phraseologischer Komponenten abwechselnd bekannte 成语 gebildet und in einen vollständigen Satz eingebettet werden.

**Abb. 2: Schriftzeichenspiel**

风	和	喜	步	日
青	丽	不	子	平
云	上	下	气	洋
望	成	龙	不	洋

Im Zusammenhang mit der Wortform der 成语 müssen die Schüler des Weiteren auf Fälle lexikalischer Variantenbildung aufmerksam gemacht werden,

<sup>25</sup> In seiner Funktion als Strukturhilfswort steht 之 (*zhi*) vor allem an dritter Stelle und markiert Genitivattribute. Steht es an zweiter oder vierter Stelle kann es darüber hinaus als Pronomen gebraucht werden. Da dieser Fall laut Cheng (1976: 52) deutlich seltener zu beobachten ist, soll er im Folgenden ausgeklammert werden.

<sup>26</sup> Da Schüler der Sekundarstufe I das Chinesische vorwiegend auf Grundlage der Lautumschrift Hanyu Pinyin erlernen, wäre es für diese Zielgruppe besser, das Schriftzeichenspiel zum „Silbenspiel“ zu machen oder zumindest Schriftzeichen und Hanyu Pinyin parallel anzugeben.

die ungeachtet der vergleichsweise hohen strukturellen Festigkeit dieses Phraseologismustyps auftreten können (Liu 2003: 317; Chang 2003: 145).

#### 4.2.2. ... auf Bedeutungsebene

Um die Wortbedeutung der 成语 nachvollziehen zu können, muss den Schülern deren idiomatische Beschaffenheit nähergebracht werden. Hierzu ist festzuhalten, dass die 成语 aufgrund ihrer sprachformalen Besonderheiten zwar nicht über eine wendungsexterne Bedeutung verfügen (Cheng und Pao 1996: 23), auf Ebene ihrer phraseologischen Komponenten aber dennoch Assoziationen hervorrufen, die in Diskrepanz zur ganzheitlichen Bedeutung stehen, weswegen die Bedeutungsentschlüsselung im Unterricht den Fokus auf die morphematischen Bestandteile der einzelnen Ausdrücke legen sollte. Unter der Annahme, dass Wörter im mentalen Lexikon auch auf Morphemebene repräsentiert sind (Zhou und Marslen-Wilson 1994: 420), kann dies insofern vorteilhaft für künftige Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse sein, als dass die phraseologischen Komponenten vom Sprachverwender beim lexikalischen Zugriff immer mitaktiviert werden, auch wenn dieser „eigentlich eine ganzheitliche phraseologische Bedeutung braucht“ (Buhofer 1982: 209).

Wenn die Schüler in Sekundarstufe II bereits auf ein gut vernetztes Beziehungsgefüge häufig verwendeter allgemeiner und grundlegender thematischer Schriftzeichen zugreifen können, kann an dieser Stelle z. B. der von Merkelbach und Katsaounis (2007) entworfene Sinnrelationsapparat herangezogen werden. Am Beispiel von Ausdrücken wie 五颜六色, 不上不下 oder 风和日丽 können Bedeutungszusammenhänge wie Synonymie, Antonymie, Komplementarität und Einbeziehung (vgl. Merkelbach und Katsaounis 2007; Löbner 2003) als typische Gestaltungsmittel parataktisch organisierter 成语 erkannt und memoriert werden. Hierfür ist nicht zuletzt auch der Einsatz von bildgestützten Lernhilfen sinnvoll (vgl. z. B. Benedix 2008: 110). Die ganzheitliche Bedeutung der 成语 kann darüber hinaus sowohl in Sekundarstufe I als auch Sekundarstufe II mithilfe verschiedener „Entschlüsselungstechniken“ und „Formen der Wortschatzarbeit“ (MSWLNRW 2007: 25) erschlossen und gefestigt werden. Neben der Benutzung von zweisprachigen Wörterbüchern bieten sich hier vor allem der Einsatz einer onomasiologischen Gliederung (Hessky und Ettinger 1997) oder das Erstellen von Wortfeldern (Kestner 2017) an, die im Rahmen des unterrichtlichen und lernergesteuerten Spracherwerbs beständig erweitert und ergänzt werden können. Die nachfolgende onomasiologische Gliederung dient als Orientierungshilfe für die Kategorisierung der in Abschnitt 4.1. angeführten 成语.

**Tab. 2: Onomasiologische Gliederung**

Zustand des Menschen	大失所望 ( <i>da shi suo wang</i> )			
Eigenschaften des Menschen	害群之马 ( <i>hai qun zhi ma</i> )			
Menschliches Handeln	平步青云 ( <i>ping bu qing yun</i> )	欢聚一堂 ( <i>huan ju yi tang</i> )	脚踏实地 ( <i>jiao ta shi di</i> )	
Einstellungen/ Beziehungen zu Mitmenschen und Umwelt	望子成龙 ( <i>wang zi cheng long</i> )	天伦之乐 ( <i>tian lun zhi le</i> )		
Beschaffenheit von Objekten	五颜六色 ( <i>wu yan liu se</i> )			
Umwelt/ Außenwelt	人山人海 ( <i>ren shan ren hai</i> )	风和日丽 ( <i>feng he ri li</i> )	喜气洋洋 ( <i>xi qi yang yang</i> )	不上不下 ( <i>bu shang bu xia</i> )
	千户万门 ( <i>qian hu wan men</i> )			
Situationsgebundene 成语	寿比南山 ( <i>shou bi nan shan</i> )	万事如意 ( <i>wan shi ru yi</i> )		

Da die Kategorisierung und Systematisierung vorhandenen Bedeutungswissens „synaptische Veränderungen“ (Merkelbach und Katsaounis 2007: 137) hervorrufen, wirken sich die oben gezeigten assoziativen Übungsmethoden positiv auf die neuronale Speicherung und Verarbeitung der 成语 aus, was für die rezeptive und produktive Fertigkeitentwicklung gleichermaßen einen Gewinn darstellt. Die in Abschnitt 3.3.2. angesprochene kognitive und kulturelle Motiviertheit von Phraseologismen ist auch für den Objektbereich der 成语 sehr gut nachvollziehbar und kann in der Sekundarstufe II von den Schülern als Ausgangspunkt dazu genommen werden, „Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen [zu] reflektieren und an Beispielen [zu] erläutern“ (MSWLN RW 2014: 21).

Anhand der kognitiv motivierten 成语 不上不下 und 千户万门 kann z. B. gezeigt werden, dass die chinesische Sprache zur Erzeugung bestimmter Wortassoziationen u. a. auf sprachenübergreifende „Orientierungsmetaphern“

(hier: „GUT IST OBEN“ bzw. „SCHLECHT IST UNTEN“) und Abstrakta (千 *qian* + 万 *wan* = große Menge) zurückgreift (Zhu 2008). Auf die kulturelle Motiviertheit der 成语 wird im fortgeführten Chinesischunterricht bislang vor allem über die Beschäftigung mit den 成语-Geschichten eingegangen (MSWLNRW 2014: 24).

Obwohl dieser Ansatz sich gut dafür eignet, den Schülern die tiefe Verwurzelung der 成语 in der chinesischen Gesellschaft klarzumachen, sollten diese Geschichten nicht allein Schlüssel zur historischen Information sein, sondern den Schülern im Sinne einer interkulturellen Handlungsorientierung in erster Linie als Erinnerungshilfe für spätere Sprachrezeptions- und -produktionsprozesse dienen. Gemäß der Annahme, dass die Bedeutung vollidiomatischer 成语 nicht mithilfe der bisher genannten Methoden selbstständig von den Schülern erschlossen werden kann, eignet sich der funktionale Einsatz von 成语-Geschichten vor allem für Ausdrücke wie 寿比南山, 害群之马 oder 平步青云. Der Ursprung der 成语 belegt, dass ihre kulturgeprägten, einzigartigen Bedeutungen häufig das Resultat gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse sind und in der Regel weder durch freie Äquivalente der Zielsprache noch durch phraseologische Ausdrücke der Muttersprache ersetzt werden können.<sup>27</sup> Dies spricht gegen sowohl den Einsatz bedeutungsbezogener Paraphrase- und Ersetzungsübungen (u. a. bei Lüger 1997) als auch eine kontrastive Ausrichtung phraseodidaktischer Beschreibungsverfahren im schulischen Chinesischunterricht (z. B. Hallsteinsdottir 2011). Vielmehr sollten die Schüler im Rahmen geeigneter Sprachmittlungsübungen dazu angeleitet werden, für die sinngemäße Wiedergabe der 成语 auf geeignete Kompensationsstrategien zurückzugreifen.

#### 4.2.3. ... auf Ebene ihrer Verwendung

Um die grammatische Umgebung der 成语 zu bestimmen, können Schüler der Sekundarstufe II dazu ermutigt werden, im Rahmen verschiedener Grammatikübungen Hypothesen über deren syntaktische Funktionen anzustellen. Dies erleichtert sowohl deren kontextuelle Bedeutungserschließung als auch die grammatisch korrekte Verwendung der Ausdrücke im syntaktischen Zusammenhang. Aufgrund der Tatsache, dass die syntaktischen Funktionen der 成语 in hohem Maße von ihrer inneren Struktur abhängig sind und darüber hinaus meistens den Satzgliedrollen bestimmter Wortarten ähneln

---

<sup>27</sup> Obwohl einige 成语 in Bezug auf ihre Bedeutung und Verwendungsweise „partielle Äquivalente“ (Szerszunowicz 2013: 337ff.) im Deutschen haben (z. B. 害群之马 = „ein schwarzes Schaf sein“, vgl. Dobrovolskij und Piirainen 1996: 87), erscheint es aufgrund ihrer besonderen kulturellen Prägung und kontextuellen Gebundenheit wenig angemessen, sie mit diesen gleichzusetzen.

(Cheng 1976: 55), eignen sich auf methodischer Ebene hierfür vor allem Zuordnungsübungen wie das sogenannte Satzpuzzle (Neder 2013: 12; Kestner 2017).

Auf pragmatischer Ebene dienen die satzgliedwertigen 成语 in erster Linie der Beschreibung von Menschen, Objekten und Sachverhalten bzw. der „Weitergabe von Erfahrungen“ (Spielmanns-Rome 2014: 15), wohingegen die satzwertigen 成语 als situationsgebundene Routineformeln fungieren. Aufgrund ihrer hohen kommunikativen Dringlichkeit sollten vor allem besagte Routineformeln bereits im Chinesischunterricht der Sekundarstufe I vermittelt und an geeigneter Stelle um einfache, beschreibende 成语 ergänzt werden (Lüger 1997: 91). Angesichts der Tatsache, dass der Gebrauch von 成语 vor allem ein Merkmal der geschriebenen Sprache ist (Liang 2007: 765), sollte die erste Sensibilisierung für diesen Phraseologismustyp idealerweise anhand eines medial schriftlichen Textes erfolgen. Sämtliche daran anknüpfende Verwendungsübungen sollten sowohl die schriftliche als auch die mündliche Sprachproduktion berücksichtigen, da die 成语 auch aus der gesprochenen Sprache nicht wegzudenken sind (Chang 2003: 170).

Bereits in der Sekundarstufe I kann hierfür ein breites Textspektrum von sehr einfachen Lehrbuchtexten (z. B. Arslangul et al. 2015: 103) bis hin zu ersten (ggf. noch adaptierten) authentischen Texten sinnvoll eingesetzt werden. Es ist davon auszugehen, dass bereits sehr junge Schüler dazu in der Lage sind, kurzen Schriftzeichentexten einzelne geläufige Zeichen zu entnehmen und situationsgebundene 成语 nach erfolgreicher Bedeutungsentlüsselung in ihrer selbstständigen Sprachverwendung einzusetzen. Da in Sekundarstufe I vor allem in Hanyu Pinyin geschriebene Texte produziert werden, muss sich das phraseologische Wortformenwissen der Schüler zu diesem Zeitpunkt besonders auf die Orthografie der Umschrift beziehen, was natürlich nicht ausschließt, dass einzelne Komponenten wie z. B. das 万 (*wan*) in 万事如意 auch in Schriftzeichen rezipiert und produziert werden können (vgl. MSWLN RW 2007: 11).

Auch in der Sekundarstufe II muss den Schülern die Gelegenheit gegeben werden, sich den 成语 über „weniger komplexe und klar strukturierte authentische, ggf. auch adaptierte Texte unterschiedlicher Textsorten“ (MSWLN RW 2014: 42) anzunähern und sie als sprachliche Mittel im Rahmen kürzerer Beschreibungen und/oder Berichterstattungen einzusetzen. Hierfür können z. B. in Form eines Lernzirkels verschiedene Blogausschnitte oder Internetforenbeiträge zu beiden Themenbereichen betrachtet und der semantisch-pragmatische Mehrwehrt der 成语 untersucht werden.<sup>28</sup> Von

---

<sup>28</sup> Vgl. z. B. <[http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_730fc43d0102w35c.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_730fc43d0102w35c.html)> und <[www.14944.net/zt/yanyi/20140724/14788.html](http://www.14944.net/zt/yanyi/20140724/14788.html)> (Zugang: 30.11.2016). Je nach Sprachniveau der Lerngrup-

Schülern mit Chinesisch als neu einsetzender Fremdsprache kann an dieser Stelle erwartet werden, dass sie den bevorzugten Gebrauch der 成语 mit dem Merkmal ihrer strukturellen Kürze und inhaltlichen Prägnanz (Cheng 1976: 28f.; Ma 1978: 230ff.; Chang 2003: 138) in Verbindung bringen. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs können ergänzend Bild-Text-Kombinationen aus dem Bereich der öffentlichen Kommunikation herangezogen werden (vgl. Kestner 2017), denn

[t]reffend formulierte Überschriften und Schlagzeilen in der Zeitung sind äußerst wichtig, sollen sie doch bei dem Leser Interesse für den ganzen Artikel wecken und mit wenigen Worten eine bestimmte Information vermitteln (Cheng 1976: 32ff.).

Schüler mit Chinesisch als fortgeführter Fremdsprache können die 成语 darüber hinaus in ihrer stilistisch-rhetorischen Besonderheit erfassen. Wenn sie für ausgewählte Beispieltex te „das Zusammenspiel von Inhalt und einzelnen markanten sprachlichen [...] Mitteln“ analysieren“ (MSWLNRW 2014: 31), sollten sie herausarbeiten, dass der Gebrauch von 成语 in China nach wie vor als „Kennzeichen von Bildung“ gilt und darauf abzielt, die Sprache der chinesischen Klassiker „am Leben“ zu erhalten (Bao 2011: 79f.; Liang 2007: 765f.).

Des Weiteren kann im fortgeführten Chinesischunterricht der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Verwendung von 成语 für chinesische Muttersprachler auch eine Handlungsentlastung im Bereich der Sprachproduktion darstellt (vgl. hierzu Liang 2008: 766). Wenn den Schüler auf diese Weise der enge Zusammenhang zwischen pragmatischen Handlungsmustern und kulturüblichen Denkweisen nähergebracht worden ist, muss in einem nächsten Schritt die selbstständige Verwendung der 成语 im Rahmen geeigneter Übungsformate angebahnt werden. Unter Berücksichtigung wesentlicher Textsortenmerkmale kann in diesem Kontext z. B. das Verfassen von Paralleltex ten, die Transformation des/ der Ausgangstex te(s) in eine andere Darstellungsform oder die Anwendung verschiedener Formen des kreativen Schreibens im Vordergrund der unterrichtlichen Arbeit stehen (MSWLNRW 2014: 27). Nachdem das didaktische Potenzial der 成语 für die Sekundarstufen I und II an dieser Stelle deutlich geworden ist, soll es im Folgenden um Chancen und Grenzen der unterrichtlichen Vermittlung von 惯用语 gehen.

---

pe müssen die vorliegenden Texte für die Unterrichtspraxis entsprechend annotiert und ggf. adaptiert werden.

### 4.3. 惯用语 Chancen und Grenzen ihrer unterrichtlichen Vermittlung

#### 4.3.1. ... auf Wortformebene

Folgt man der von Cheng und Pao (1996) vorgenommenen Auszählung des Lexikons Shi und Jiang (1988), so bestehen 87 Prozent der 惯用语 aus drei Morphemen (Chang 2003: 96).<sup>29</sup> Da ihr Ursprung nicht weiter als bis in die letzten Jahrhunderte zurückreicht, setzen sich die meisten Ausdrücke aus zwei Wörtern des modernen Chinesisch zusammen (Wang 2006: 397; Ma 1978: 78) und weisen eine vergleichsweise geringe strukturelle Festigkeit auf (Cheng und Pao 1996: 34ff.; Spielmanns-Rome 2014: 18ff.; Chang 2003: 97ff.; Ma und Gao 1982: 171). Die potenzielle Zweiteiligkeit der 惯用语 kann im schulischen Chinesischunterricht besonders effektiv im Rahmen strukturorientierter Lernmaterialien wie der nachfolgenden Zuordnungsübung gefestigt und exemplarisch dazu genutzt werden, verschiedene Wortbildungsprozesse des modernen Chinesisch aufzuzeigen.

#### Abb. 3: Zuordnungsübung

请配对，然后造句！\*  
*Qing peidui, ranhou zaoju!*

1) <i>chi</i> (吃)	a) <i>ruan</i> (软)
2) <i>da</i> (大)	b) <i>veche</i> (夜车)
3) <i>cheng</i> (成)	c) <i>ganfan</i> (干饭)
4) <i>erduo</i> (耳朵)	d) <i>caobao</i> (草包)
5) <i>ruan</i> (软)	e) <i>qihou</i> (气候)
6) <i>kai</i> (开)	f) <i>gutou</i> (骨头)
* mündlich	

Quelle: Eigene Darstellung.

Da die Verwendung der 惯用语 vordergründig im Bereich der mündlichen Sprachproduktion erfolgen soll, wird auf Ebene ihrer visuellen Repräsentation in erster Linie die verumschriftete Wortform erworben. In Bezug auf ihre

<sup>29</sup> Der von Cheng und Pao (1996) definierte, vergleichsweise kleine Bereich der 惯用语 mit mehr als drei Morphemen sollte zugunsten einer eindeutigen Unterscheidbarkeit von 成语 und 惯用语 nicht in die Unterrichtspraxis miteinbezogen werden.

akustische Repräsentation kann am Beispiel des Kompositums 气管炎 (*qiguanyan*)<sup>30</sup> auf das Phänomen der rhetorischen Motiviertheit (Berthemet 2011: 237) verwiesen und die Sprachbewusstheit der Schüler gefördert werden. Für die Auseinandersetzung mit den inneren Strukturen der 惯用语 muss beachtet werden, dass das sogenannte *item learning* aufgrund der oben erwähnten geringen strukturellen Festigkeit dieses Phraseologismustyps hier wenig zielführend ist, weswegen sämtliche formbezogenen Beschreibungs- und Übungsansätze immer auch morphosyntaktische Merkmale berücksichtigen sollten. Chinesischlehrkräfte können sich für die didaktische Analyse und Aufbereitung der in Abschnitt 4.1. genannten Ausdrücke vor allem auf den Klassifikationsansatz von Cheng und Pao (1996) berufen, der eine Unterteilung der 惯用语 in die folgenden drei verschiedene Strukturgruppen vorsieht:<sup>31</sup>

1. 惯用语 aus Verb und Objekt,
2. ... hypotaktischem Teil und nominalem Kernwort, und
3. ... Subjekt und Prädikat.

Grammatikübungen, die auf die korrekte Verwendung der 惯用语 in verschiedenen Kommunikationssituationen vorbereiten, wirken sich positiv auf die funktionale kommunikative Kompetenz der Schüler aus. Bei Ausdrücken des ersten Strukturtyps können z. B. grammatische Phänomene wie die lexikalische Erweiterung (Bao 2011: 84) oder syntaktische Veränderung (Cheng und Pao 1996: 35; Chang 2003: 100; Ma und Gao 1982: 11f.) mithilfe konkreter Symbole wie der „Scherengrafik“ bei Lutz (2002) wiederholt und gefestigt werden (Kestner 2017). 惯用语 des zweiten Strukturtyps eignen sich in besonderer Weise dazu, kompositionelle Wortbildungsverfahren des Chinesischen zu erproben, während in der selbstständigen Produktion von Ausdrücken des dritten Strukturtyps gleichsam die Bildung des Adjektivprädikats geübt wird. Dass für viele 惯用语 des ersten Strukturtyps mitunter auch eine „Reduktion des Komponentenbestands“ oder der „Austausch von einzelnen lexikalischen Komponenten“ (Cheng und Pao 1996: 34, 144, bzw. Bao 2011: 83; Ma und Gao 1982: 186) zu beobachten ist, kann im Unterricht auf die Flüchtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs und die Entstehung „okkasioneller Variantenbildungen“ (Fleischer 1997: 81) zurückgeführt wer-

<sup>30</sup> Die phraseologische Bedeutung des Ausdrucks 气管炎 (*qiguanyan*) entspricht der Bedeutung der lautlich ähnlichen Wendung 妻管严 (*qiguanyan*) (vgl. Cheng und Pao 1996: 56).

<sup>31</sup> Der vergleichsweise kleine Bereich der parataktischen 惯用语, die sich aus drei Einzelmorphemen zusammensetzen (vgl. Chang 2003: 96), soll an dieser Stelle außen vorgelassen werden, da eine solche Bildungsweise eher typisch für die 成语 ist.

den, was wiederum einen hohen Beitrag zur Sprachbewusstheit der Schüler leistet.

#### 4.3.2. ... auf Bedeutungsebene

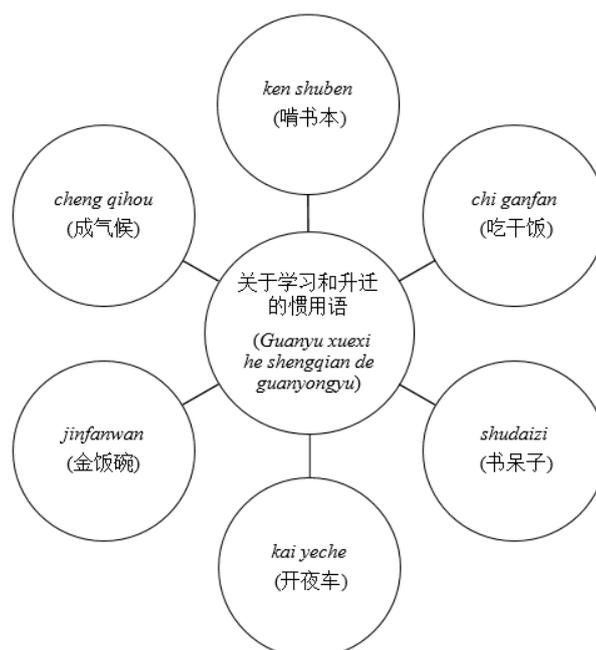
Im Gegensatz zu den 成语 verfügen die 惯用语 größtenteils über eine wendungsexterne Bedeutung und weisen darüber hinaus das Merkmal der Bildhaftigkeit auf (Cheng und Pao 1996: 37). Da die Bildhaftigkeit von Phraseologismen besonders effektiv als Behaltens- und Verständnishilfe für die Speicherung und Verarbeitung ihrer phraseologischen Bedeutung genutzt werden kann, erscheint es für die Bedeutungsentschlüsselung und -festigung der 惯用语 lohnend, auf den Einsatz von Bildern z. B. im Rahmen eines „Wortschatz-Memorys“ (Neder 2014: 69; Lüger 1997: 84; Kestner 2017) zu setzen. Auch für die bildhafte Bedeutung der 惯用语 kann grundsätzlich zwischen kognitiver und kultureller Motiviertheit unterschieden werden.

So ist das Kompositum 大草包 seiner phraseologischen Bedeutung nach eine „Wortmetapher“, die eine bestimmte Eigenschaft aus dem Ausgangsbereich GEGENSTAND auf den Zielbereich MENSCH überträgt und von den Schülern auf Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils mit großer Wahrscheinlichkeit selbst erschlossen werden kann. Ausdrücke wie 母老虎 oder 带绿帽 hingegen sind nicht allein aufgrund ihrer Bildhaftigkeit zu verstehen und müssen etymologisch erklärt werden.<sup>32</sup> Indem sich die Schüler mit dem Ursprung der 惯用语 auseinandersetzen, entwickeln sie ein Gespür für die oben erwähnten phraseologischen Pseudoäquivalenzen und können somit in der selbstständigen Verwendung derartiger Ausdrücke mögliche sprachlich-kulturell bedingte Missverständnisse vermeiden.<sup>33</sup> Zur Entschlüsselung und Memorierung der phraseologischen Bedeutung bietet sich auch für die 惯用语 das Erstellen einer „mitwachsenden“ onomasiologischen Gliederung (Abschnitt 4.2.2.) oder verschiedener Wortfelder im Stil des unten zu sehenden Beispiels an.

---

<sup>32</sup> Für einen Überblick über den gesellschaftlichen Ursprung der 惯用语 vgl. Cheng und Pao (1996: 49ff.); Chang (2003: 102f.).

<sup>33</sup> So ist nicht auszuschließen, dass die Schüler dem Ausdruck 母老虎 in Anlehnung an den deutschen Neo-Phraseologismus „stark wie ein Tiger sein“, zunächst eine positive Bedeutung zuschreiben (vgl. Burger 2007: 239f.).

**Abb. 4: Wortfeld**

Quelle: Eigene Darstellung.

#### 4.3.3. ... auf Ebene ihrer Verwendung

Auch die 惯用语 nehmen in Abhängigkeit von ihrer inneren Struktur verschiedenen Satzgliedrollen ein (Cheng und Pao 1996: 44ff.), die sich die Schüler zugunsten einer selbstständigen Bedeutungsentschlüsselung und Verwendung erschließen sollten. Da die meisten Ausdrücke in ihrer syntaktischen Funktion auf „freie Wortverbindungen“ oder „ungebundene Vollwörter“ (Cheng und Pao 1996: 44) zurückgehen, eignet sich hierzu vor allem der Einsatz von Ersetzungsübungen (Kestner 2017).<sup>34</sup> Auf pragmatischer Ebene werden 惯用语 überwiegend zur Realisierung des schulisch relevanten Handlungsmusters Beschreiben gebraucht (Wen 2005: 71). Wie aus der onomasiologischen Gliederung des vorhergegangenen Abschnitts hervorgeht, fokussieren sie sich dabei vor allem auf das Erscheinungsbild und den Charakter von Personen sowie bestimmte gesellschaftliche Erscheinungen (Ma und Gao

<sup>34</sup> In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass die zu ersetzenden freien Wortverbindungen sich lediglich auf syntaktischer Ebene äquivalent zu den jeweiligen 惯用语 verhalten, auf Bedeutungsebene jedoch keineswegs vollständige Äquivalente sind.

1982: 63f.; Liang 2007: 763). Da die 惯用语 im Gegensatz zu den 成语 vor allem in der gesprochenen Sprache des einfachen Volkes verankert sind (Cheng und Pao 1996: 3), sollte in erster Linie deren produktive Verwendung im mündlichen Sprachgebrauch angestrebt werden.<sup>35</sup> Dies legt nahe, dass auch die erste Sensibilisierung für diesen Phraseologismustyp zunächst auf medial-mündlicher Ebene erfolgt und geeignete Textbeispiele aus dem schriftlich-umgangssprachlichen Bereich sporadisch ergänzt werden.

Für den Bereich der mündlichen Sprachverwendung bietet sich zum Zweck einer mehrkanaligen Informationsaufnahme und multisensorischen Speicherung (Haß 2015: 81) vor allem der Einsatz audiovisueller Formate an. Dies ist insofern auch für die spätere Bedeutungsentschlüsselung von Vorteil, als dass die Schüler auf Grundlage visuell vermittelter Informationen bereits erste Vermutungen über den situativen Gebrauch und die kulturgeprägte Bedeutung der 惯用语 anstellen können. Zugunsten einer maximal hohen Lernerorientierung im schulischen Chinesischunterricht kann der erste Zugang zu den 惯用语 z. B. über einen kurzen Video-Clip erfolgen. Für die ausgewählten Themenfelder sei an dieser Stelle exemplarisch auf das online zu findende Video mit dem Titel „首经贸学生: 我是当年 ‘开夜车 ‘考上大学的 (*Shoujing liuxuesheng: Wo shi dangnian ‘kai yeche ‘kaoshang daxue de*)“<sup>36</sup> sowie das Rap-Musikvideos „母老虎“ (*Mulaohu*) (MC HotDog)<sup>37</sup> verwiesen. In der Analyse verschiedener Beispieltex-te können die Schüler unter anderem herausstellen, dass der Gebrauch der 惯用语 dem Ausdruck von Indirektheit dient und damit Teil einer sprachlich gesteuerten Beeinflussungsstrategie ist (Zabka 2012: 155).

Die negative Bedeutung der 惯用语 wird darüber hinaus meist dazu genutzt, Sprachwitz und Ironie zu erzeugen, wie im ausgewählten Rap-Videoclip besonders gut deutlich wird (Chang 2003: 96; Liang 2007: 763ff.; Ma und Gao 1982: 66). Auch in ihrer schriftlichen Verwendung tauchen die 惯用语 vorwiegend in Verbindung mit kritischen oder ironischen Bemerkungen auf (Liang 2007: 765), was den Schülern besonders wirkungsvoll am Beispiel von Bild-Text-Kombinationen wie Cartoons klargemacht werden kann.<sup>38</sup> Schüler mit Chinesisch als fortgeführter Fremdsprache können auf Basis verschiedener Verwendungsbeispiele weiterhin die soziolinguistischen

<sup>35</sup> Auf diese Weise wird dem hohen Stellenwert der Mündlichkeit im schulischen Chinesischunterricht angemessen Rechnung getragen (vgl. MSWLN RW 2014: 11). Da die hier ausgewählten 惯用语 sich aus einem Grundbestand häufig verwendeter Schriftzeichen zusammensetzen, ist davon auszugehen, dass die Schüler diese als Teil ihres rezeptiven Wortschatzes auch in medial schriftlichen Texten erfassen können.

<sup>36</sup> Siehe online: <my.tv.sohu.com/us/2963184/1198986.shtml> (Zugang: 15.06.2017).

<sup>37</sup> Vgl. online: <www.youtube.com/watch?v=MOI3etHEYRM> (Zugang: 30.11.2016).

<sup>38</sup> Vgl. online: <ww1.sinaimg.cn/large/dbbd3195jw1e7z4su0giuj20cs0fbwfy.jpg> (Zugang: 15.06.2017).

Besonderheiten der 惯用语 herausarbeiten und vor dem Hintergrund ihres soziokulturellen Orientierungswissens zu den „unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen in städtischen und ländlichen Regionen Chinas“ und den „wichtigsten chinesischen Dialekte[n]“ (MSWLNRW 2009: 28) die vergleichsweise geringe Wertschätzung der 惯用语 in der chinesischen Gesellschaft reflektieren und erläutern.

Um im Unterricht einen situationsangemessenen und adressatengerechten Gebrauch der 惯用语 anbahnen zu können, müssen sämtliche Übungen zu deren Verwendung grundsätzlich in Textsorten und Kommunikationssituationen eingebunden sein, für die der Gebrauch umgangssprachlicher und stilistisch niedrig markierter Ausdrücke zu erwarten ist. Da Konflikte innerhalb einer Paarbeziehung für Schüler der gymnasialen Oberstufe mit großer Wahrscheinlichkeit ein vertrautes und konkretes Thema ihres Alltagslebens bzw. ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sind, erscheint in diesem Zusammenhang die Durchführung eines Rollenspiels in Anlehnung an das ausgewählte Rap-Musikvideo eine geeignete Lehr-Lernmethode zu sein. Als Gesprächsanlass könnte hier z. B. ein vertrauter Dialog zwischen zwei Freunden gewählt werden, die sich auf eine wenig ernst zu nehmende Art und Weise über die „schlechten Seiten“ ihrer (realen oder fiktiven) Partner unterhalten. Zum ebenso vertrauten und konkreten Themenbereich 学习和升迁 bietet sich die Inszenierung eines Interviews auf Grundlage des Beispielvideos an. Denkbar ist hier z. B., dass ein „chinesischer Gastschüler“ den Lernern Fragen zu einer arbeitsintensiven Phase ihrer bisherigen Schulzeit stellt und sie dazu bringt, ihr eigenes Lernverhalten mit dem Lernverhalten chinesischer Schüler zu vergleichen und davon ausgehend Toleranz für Verhaltensweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen, zu entwickeln (MSWLNRW 2009: 39).

## 5. Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit konnte die eingangs aufgestellte Ausgangsthese, dass durch den Aufbau aktiver und passiver phraseologischer Kompetenz die Diskursfähigkeit der Fremdsprachenlerner in besonderer Weise gefördert wird, argumentativ untermauert werden.<sup>39</sup> Die Vermittlung von 成语 und 惯用语 als Teil einer kompetenzorientierten, systematischen Wortschatzarbeit wird einigen deklarierten Zielen des schulischen Chinesischunterrichts gerecht und deckt unter Einsatz von geeigneten Lehr-Lernmethoden darüber hinaus verschiedene Bereiche der Sprachkompetenz ab.

---

<sup>39</sup> Inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, lässt sich einzig mithilfe empirischer Daten beweisen, deren Erhebung und Auswertung im Rahmen zukünftiger Studien- und Forschungsprojekte geleistet werden könnte.

Da 成语 und 惯用语 unverzichtbar zum lexikalischen Inventar der chinesischen Sprache dazugehören und für die mündliche Kommunikation wichtig sind, folgt deren rezeptive und produktive Vermittlung sowohl dem übergeordneten Konzept der Handlungsorientierung als auch dem Prinzip der Mündlichkeit im modernen Fremdsprachenunterricht. Dadurch, dass die Sensibilisierung für den Objektbereich der Phraseologismen anhand von lebensweltlich relevanten und bedeutsamen Inhalten erfolgt und an geeigneter Stelle auf die Mehrsprachigkeit der Schüler zurückgegriffen wird, wird auf eine maximal hohe Lernerorientierung geachtet. Der Einsatz von lernprozessstrukturierenden, realitätsbezogenen Aufgaben und Lehr-Lernmethoden im Rahmen des erweiterten phraseodidaktischen Dreischritts regt darüber hinaus das selbstbestimmte und kooperative Lernen der Schüler an und schafft somit die Grundlage für den Erwerb handlungsbezogener phraseologischer Kompetenz. Während der handlungs- und produktionsorientierte Zugang zum Objektbereich der chinesischen Phraseologismen vor allem dem Aufbau von Text- und Medienkompetenz sowie (interkultureller) kommunikativer Kompetenz dient, trägt die rezeptiv-analytische Auseinandersetzung mit ihrem „kulturellen Erbe“ in besonderem Maße zur Entwicklung von Sprachbewusstheit bei.

Auf Grundlage der Kriterien „Vorkommenshäufigkeit“, „Vorkommen in verschiedenen Textsorten/ Registern“, „Bedeutungsbreite/ Produktivität“, „Verfügbarkeit“ und „Lernbarkeit“ wurde für den argumentativen Kern dieses Beitrags ein unterrichtsrelevanter phraseologischer Grundbestand der chinesischen Sprache ausgewählt. An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass es sich bei dieser Auswahl lediglich um eine vorläufige Zusammenstellung handelt, die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und Ergänzungen seitens der Fachdidaktik und Unterrichtspraxis erfordert. Da im Rahmen dieses Beitrags bzw. meiner Masterarbeit aus Zeit- und Platzgründen nicht zu allen Themenfeldern des Kernlehrplans geeignete 成语 und 惯用语 gesucht werden konnten, ist eine dahingehende Erweiterung der bisher getroffenen Auswahl ein ebenso wünschenswertes Forschungsdesiderat wie die ständige Aktualisierung derselben um ggf. gebräuchlichere, neu lexikalisierte Wortschöpfungen. Für eine systematischere und selbstverständlichere Einbeziehung der Phraseologie in den schulischen Chinesischunterricht wurden einige wichtige Lernaspekte auf Ebene der phraseologischen Wortform, -bedeutung und -verwendung herausgestellt und unter Berücksichtigung von Lernalter und Sprachniveau der Schüler mit unterschiedlich anspruchsvollen Lehr-Lernzielen verknüpft.

Da gezeigt werden konnte, dass sich die 惯用语 aus verschiedenen Gründen nicht für den Unterricht der Sekundarstufe I eignen, wird im vorliegenden Beitrag trotz grundsätzlicher Befürwortung einer möglichst frühen Vermittlung der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht dafür plädiert,

diese erst ab Jahrgangsstufe 10 im Unterricht zu thematisieren. Deren vordergründige Vermittlung im Bereich der mündlichen Fertigkeiten ist überdies durch den vorwiegend mündlichen Gebrauch dieses Phraseologismustyps gerechtfertigt. Angesichts der Tatsache, dass sich die im Rahmen dieses Forschungsprojekts formulierten phraseodidaktischen Lehr-Lernziele ausschließlich an den Zielen und Vorgaben der Kernlehrpläne orientieren, wäre als ein weiteres dringendes Forschungsdesiderat die Anpassung und Ausdifferenzierung dieser an eine konkrete Lerngruppe zu nennen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung<sup>40</sup> in Bezug auf Wortschatzauswahl und Unterrichtsmethoden verwiesen.

### Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2002), Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27–49.
- Arslangul, Arnaud, Claude Lamouroux und Isabelle Pillet (2015), 你说呢? (*Ni shuo ne?*) *Lehrbuch für Chinesisch*, Berlin: Cornelsen.
- Bao, Hanyi (2011), *Die Rolle der Kulturinformationen in Phraseologismen bei der Übertragung von moderner chinesischer Literatur ins Deutsche*, München: iudicium.
- Benedix, Antje (2008), 懂不懂? (*Dong bu Dong?*) *Chinesisch für den schulischen Unterricht: Schülerbuch für die ersten beiden Lernjahre*, Stuttgart/ Leipzig: Klett.
- Benedix, Antje (2009), *Chinesisch als Fremdsprache in der Sekundarstufe. Binnendifferenzierung und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien*, Marburg: Tectum.
- Berthemet, Elena (2011), Motivations of Idioms and Proverbs in a Contrastive Perspective, in: Joanna Szerszunowicz, Bogusław Nowowiejski und Yogi Katsumasa (Hrsg.), *Research on Phraseology in Europe and Asia: Focal Issues of Phraseological Study. Volume 1*, Bialystok: University of Bialystok Publishing House, 229–246, online: <repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/4100/1/Intercontinental\_Dialogue\_on\_Phraseology.pdf> (Zugang: 16.11.2016).
- Buhofer, Annelies (1982), Psycholinguistik, in: Harald Burger, Annelies Buhofer und Ambros Sialm (Hrsg.), *Handbuch der Phraseologie*, Berlin/ New York: de Gruyter, 163–228.
- Burger, Harald (2007), Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch, in: Rainer Wimmer und Franz-Josef Berens (Hrsg.), *Wortbildung und Phraseologie*, Tübingen: Narr, 233–254.

---

<sup>40</sup> Vor allem der Binnendifferenzierung „nach oben“, d. h. als zusätzliches Lernarrangement für besonders leistungsstarke Schüler.

- Burger, Harald (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, vierte Auflage, Berlin: Schmidt.
- Burger, Harald et al. (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 2 Halbbände*, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Chang, Hsiu-chuan (2003), *Chinesische und deutsche sprichwörtliche Redensarten. Eine kontrastive Betrachtung unter sprachlichen, funktionellen und kulturhistorischen Aspekten am Beispiel von Tierbildern*, Hamburg: Kovač.
- Cheng, Ying (1976), *Sprichwörtliche Redensarten im modernen Chinesisch, Tetragramme - Grundform der chinesischen Redensarten für die Unterrichtspraxis*, Hamburg: Buske.
- Cheng, Ying und Erh-li Pao (1996), *Guanyongyu – Idiome des modernen Chinesisch. Eine Lehr- und Lernhilfe*, Heidelberg: Groos.
- Coenen, Hans Georg (2002), *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Dobrovolskij, Dimitrij (1997), *Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dobrovolskij, Dimitrij und Elisabeth Piirainen (1996), *Symbole in Sprache und Kultur: Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*, Bochum: Brockmeyer.
- Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (1979), Sprachliche Handlungsmuster, in: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler, 243–274.
- Ettlinger, Stefan (2001), Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch, in: Martine Lorenz-Bourjot und Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*, (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4), Wien: Edition Praesens, 87–104.
- Ettlinger, Stefan (2007), Phraseme im Fremdsprachenunterricht, in: Harald Burger et al. (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. (2. Halbband) / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research. (Volume 2)*, Berlin/ New York: de Gruyter, 893–908.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Goethe-Institut, Inter Nationes e.V., online: <[www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm)> (Zugang: 16.11.2016).
- Fleischer, Wolfgang (1996), Zum Verhältnis von Wortbildung und Phraseologie im Deutschen, in: Jarmo Korhonen (Hrsg.), *Studien zur Phraseologie des Deutschen und des Finnischen II*, Bochum: Brockmeyer, 333–344.

- Fleischer, Wolfgang (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, zweite Auflage, Tübingen: Niemeyer.
- 符淮青 (Fu Huaiqing) (1996), *汉语词汇史 (Hanyu cihuixue shi)*, Hefei: Anhui jiaoyu chubanshe.
- Gianninoto, Mariarosaria (2013), Chinese and Western Works on Chinese Phraseology: a Historical Perspective, in: Joanna Szerszunowicz, Bogusław Nowowiejski und Yogi Katsumasa (Hrsg.), *Research on Phraseology Across Continents. Volume 2*, Białystok: University of Białystok Publishing House, 137–148, online: <repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/4243/1/Dialog-2.pdf> (Zugang: 16.11.2016).
- Guber-Dorsch, Barbara und Jiang Wu (2015), *同道 (Tongdao). Unterrichtswerk für Chinesisch*, Bamberg: Buchner.
- Gülich, Elisabeth und Ulrich Krafft (1998), Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen, in: Jan Wirrer (Hrsg.), *Phraseologismen in Text und Kontext*, Bielefeld: Aisthesis-Verlag, 11–38.
- Häcki Buhofer, Annelies (1997), Phraseologismen im Spracherwerb, in: Rainer Wimmer und Franz-Josef Berens (Hrsg.), *Wortbildung und Phraseologie*, Tübingen: Narr, 209–232.
- Hallsteinsdottir, Erla (2011), Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik, in: *Linguistik Online*, 47, online: <www.linguistik-online.de/47\_11/hallsteinsdottir.html> (Zugang: 16.11.2016).
- Haß, Frank (2015), *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*, Stuttgart: Klett.
- Hessky, Regina und Stefan Ettinger (1997), *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Tübingen: Narr.
- Hindelang, Götz (2010), *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*, fünfte Auflage, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Jerenšek, Vida (2006), Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung, in: *Linguistik Online*, 27, online: <www.linguistik-online.de/27\_06/jerensek.html> (Zugang: 16.11.2016).
- Kestner, Romina (2017), *Phraseologismen im schulischen Chinesischunterricht – eine didaktische Ressource zur Wortschatzvermittlung*, Master-Arbeit, Ruhr-Universität Bochum.
- Kiper, Hanna (2001), *Grundformen professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern*, online: <www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/Kiper\_Methoden\_pdf> (Zugang: 30.11.2016).
- KMK siehe Kultusministerkonferenz
- Krames, Marion (2013), *Leseverstehen und lexikalische Kompetenz in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF). Auswertung psycholinguistischer Un-*

- tersuchungen im Hinblick auf die Lese- und Wortschatzdidaktik in ChaF*, online: <[ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/936/pdf/Krames\\_onlineversion.pdf](http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/936/pdf/Krames_onlineversion.pdf)> (Zugang: 16.11.2016).
- Krames, Marion (2015), Wortschatz, Worterkennung und Leseverstehen in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF), in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 30, 5–29, online: <[www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/chun/005-029-CHUN30\\_Beitrags\\_KRAMES\\_Wortschatz.pdf](http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/chun/005-029-CHUN30_Beitrags_KRAMES_Wortschatz.pdf)> (Zugang: 30.11.2016).
- Kühn, Peter (1987), Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16, 62–79.
- Kühn, Peter (1992), Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 169–189.
- Kultusministerkonferenz (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*, online: <[www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)> (Zugang: 16.11.2016).
- Kultusministerkonferenz (2012), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012*, Kursmaterial, Ruhr-Universität Bochum.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2008), Conceptual Metaphor in Everyday Language, in: *Journal of Philosophy*, 77, 8, 453–486.
- 李一华 (Li Yihua) (1990), *汉语成语词典 (Hanyu chengyu cidian)*, Chengdu: Sichuan Chengdu chubanshe.
- 李珠 (Li Zhu) und 姜丽苹 (Jiang Liping) (2008), *怎么教外国人汉语 (Zenme jiao waiguoren Hanyu)*, Beijing: Beijing yuyan daxue chubanshe.
- Liang, Yong (2007), Phraseologie des Chinesischen, in: Harald Burger et al. (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. (2. Halbband) / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research. (Volume 2)*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 759–765.
- Liang, Yong (2008), Sprachliche und interkulturelle Kompetenz, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 23, 11–26.
- 刘洁修 (Liu Jiexiu) (2003), *汉语成语考释词典 (Hanyu chengyu kaoshi cidian)*, Beijing: Shangwu yinshuguan.
- Löbner, Sebastian (2003), *Semantik. Eine Einführung*, Berlin/ New York: de Gruyter.

- Lüger, Heinz-Helmut (1997), Anregungen zur Phraseodidaktik, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69–120, online: <[www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/295/pdf/295\\_1.pdf](http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/295/pdf/295_1.pdf)> (Zugang 16.11.2016).
- Lutjeharms, Madeline (2001), Leseverstehen, in: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (2. Halbband)*, Berlin/ New York: de Gruyter, 901–908.
- Lutjeharms, Madeline (2004), Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache, in: Frank G. Königs und Ekkehard Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, 33, 10–26.
- Lutz, Marion (2002), Das ‚Lernen lernen‘ im Grammatikunterricht – Plädoyer für eine didaktische Grammatik des Chinesischen, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 17, 83–103.
- 马国凡 (Ma Guofan) (1978), 成语 (*Chengyu*), Huhehaote: Neimenggu renmin chubanshe.
- 马国凡 (Ma Guofan) und 高歌东 (Gao Gedong) (1982), 惯用词 (*Guanyongci*), Huhehaote: Neimenggu chubanshe.
- Merkelbach, Chris und Nikolaos Katsaounis (2007), Und lernt zu Hause schön die neuen Wörter! Wege zu einer kommunikativen Wortschatzvermittlung, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 22, 135–155.
- MSWLNWR siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007), *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*, online: <[www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_deutsch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf)> (Zugang: 16.11.2016).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch*, online: <[www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_chinesisch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_chinesisch.pdf)> (Zugang: 16.11.2016).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch*, online: <[www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/c/KLP\\_GOST\\_Chinesisch.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/c/KLP_GOST_Chinesisch.pdf)> (Zugang: 16.11.2016).
- Multhaup, Uwe (1995), *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*, München: Hueber Verlag.
- Neder, Christina (2013), *SS 2013 – Grundlagen der Fachdidaktik II – Vermittlung sprachlicher Mittel Wort- und Zeichenschatz – Beispiele aus der Unterrichtspraxis*, Kursmaterial, Ruhr-Universität Bochum.

- Neder, Christina (2014), *Methoden für den Chinesischunterricht – Praxisbeispiele für die Sekundarstufe I und II*, Kursmaterial, Ruhr-Universität Bochum.
- 宁架 (Ning Ju) (1980), 谚语、格言、歇后语 (*Yanyu, Geyan, Xiehouyu*), Wuhan: Hubei renmin chubanshe.
- Pilz, Klaus Dieter (1981), *Phraseologie. Redensartenforschung*, Stuttgart: Metzler.
- Schindelin, Cornelia (2012), Schriftzeichen lernt man am besten Strich für Strich? Aspekte der Schriftzeichendidaktik, in: *CHUN – Chinesischunterricht*, 27, 5–21.
- Searle, John R. und Daniel Vanderveken (1985), *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge/ London: Cambridge University Press.
- 施宝义 (Shi Baoyi) und 姜林森 (Jiang Linsen) (1988), 汉语惯用语词典 (*Hanyu guanyongyu cidian*), Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.
- 史式 (Shi Shi) (1979), 汉语成语研究 (*Hanyu chengyu yanjiu*), Chengdu: Sichuan renmin chubanshe.
- Siebold, Jörg (2011), Didaktisches Lexikon: Grammatik, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 15–16.
- Spielmanns-Rome, Elke (2014), *Chinesische Sagwörter (xiehouyu 歇后语) in lexikographischen Quellen*, online: <hss.ulb.uni-bonn.de/2014/3688/3688.pdf> (Zugang: 16.11.2016).
- Stork, Antje (2003), *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*, Tübingen: Narr.
- Szarszunowicz, Joanna (2013), *Some Remarks on Cross-Linguistic Equivalence of Polish, English and Italian Pragmatic Idioms with Faunal Constituents*, online: <repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/4100/1/Intercontinental\_Dialogue\_on\_Phraseology.pdf> (Zugang: 16.11.2016).
- 王勤 (Wang Qin) (2006), 汉语熟语论 (*Hanyu shuyu lun*), Jinan: Shandong jiaoyu chubanshe.
- 文端正 (Wen Duanzheng) (2005), 汉语语汇学 (*Hanyu yuhui xue*), Beijing: Shangwu yinshuguan.
- Zabka, Thomas (2012), Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz, in: Daniela A. Frickel, Clemens Kammler und Gerhard Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*, Freiburg im Breisgau: Filibach, 139–164.
- Zhou, Xiaolin und William Marslen-Wilson (1994), Words, morphemes and syllables in the Chinese mental lexicon, in: *Language and Cognitive Processes*, 9, 3, 393–422, online: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01690969408402125> (Zugang 11.11.2016).

- Zhu, Kaifu (1998), *Lexikographische Untersuchung somatischer Phraseologismen im Deutschen und Chinesischen. Eine kontrastive Analyse unter interkulturell-kommunikativen Aspekten*, Frankfurt am Main: Lang.
- Zhu, Xiao'an (2008), Kulturüberschneidungen und Kulturunterschiede in deutschen und chinesischen konzeptuellen Metaphern, in: *Deutsch-chinesisches Forum interkultureller Bildung*, 1, 126–135.

## 熟语在汉语词汇教学中的潜力

### 摘要

熟语是任何自然语言的词汇中重要的一部分，在日常用语中也是必不可少的。尤其对于汉语而言，熟语是及其珍贵的文化和教育遗产。因此无论是日常的口语还是书面的交流，熟语的应用始终没有减少的趋势。尽管中国人对熟语的使用习以为常，但是北威州的学校对于熟语的教学并不重视——至少相关的教课书中涉及十分有限。接受和使用熟语的学习能够帮助学生提高使用中文的交流能力。实际上，熟语的学习对于普通教学理论和计划安排学习方案、课本和教学材料的选择方面很有教育潜力。

关键词：熟语 熟语能力 词汇教学