

Florentina Mena Martínez, Carola Strohschen

# Interlinguistische Äquivalenzen (L2 und L3) und ihr Einfluss auf das Erlernen phraseologischer Einheiten am Beispiel spanischer DaF-Lernender

**Abstract:** Eine wirksame Methode zum Lehren und Lernen von Phraseologie setzt die Berücksichtigung mehrerer Aspekte voraus, die mit den Phrasemen selbst, den Lernenden und den verwendeten Verfahren und Strategien zusammenhängen. Eine mögliche Strategie ist die interlinguistische Äquivalenz, wobei sich deren Umsetzung nicht allein darauf beschränkt, (teil)äquivalente Einheiten aufzunehmen und die sprachlichen Unterschiede zu verdeutlichen. Ihre Anwendung im Bereich der Phraseodidaktik impliziert die Berücksichtigung verschiedener Konzepte. So können die Äquivalenzarten nach zwei Hauptkriterien klassifiziert werden. Aus linguistischer Sicht sind verschiedene Parameter innerhalb der drei Hauptbereiche (Semantik, Morphosyntax und Pragmatik) zu berücksichtigen; aus Sicht der Lernenden gibt es reale und angenommene Äquivalenzen. Beide Gruppen von Äquivalenztypen können je nach Anzahl der Übereinstimmungen abgestuft werden. Da wir uns mit interlingualen Beziehungen im Sprachenlernen befassen, ist außerdem unabdingbar, die Prozesse des Sprachtransfers und der Interferenzen zu verstehen, sowohl von L1 zu L2, als auch von L2 zu L3.

**Keywords:** Phraseologische Äquivalenz, Phraseodidaktik, L2-Lernen, L3-Lernen, Lehr-/Lernstrategien

## 1 Einleitung

Der Begriff der interlingualen Äquivalenz ist zu einem wesentlichen Begriff in Forschungsdisziplinen wie der zweisprachigen Lexikographie bzw. Phraseographie (Scheman et al.: 2013), der Korpuslinguistik<sup>1</sup> und der Translationswissenschaft, d. h. im Rahmen der Textäquivalenz, geworden. Im Bereich der vergleichenden und kontrastiven Phraseologie, die sich mit den Divergenzen und Konvergenzen der Phraseme auf interlingualer Ebene befasst (vgl. Hallsteinsdóttir 2016; Sabban

---

1 Zu korpuslinguistischen Ansätzen in der Phraseodidaktik vgl. Hallsteinsdóttir 2020.

2010), steht die Suche nach syntaktischen, semantisch-pragmatischen und funktionell-kommunikativen Ähnlichkeiten u. a. im Vordergrund. Damit einher geht auch die wachsende Relevanz dieser Untersuchungen für das Teilgebiet der Phraseodidaktik. Als mittlerweile etabliertes Forschungsgebiet, das auf vier Jahrzehnte solider Forschungsergebnisse zurückblicken kann, beschäftigt sie sich bekanntlich mit der wissenschaftlich fundierten, systematischen Vermittlung der Phraseologie und der Ausarbeitung praktisch erprobter didaktischer Konzepte. Zu den Errungenschaften gehören die grundlegenden methodischen Konzepte des Dreischritts (Kühn 1992), des darauf aufbauenden Vierschritts (Lüger 1997) und nicht zuletzt das Lehr- und Lernwörterbuch von Hessky & Ettinger (1997), in dem die erwähnten didaktischen Konzepte, namentlich „Entdecken, Entschlüsseln, Verwenden und Festigen“, konsequent angewendet werden.

Im Rahmen der Erstellung von Unterrichtsvorschlägen und Materialien ist die geforderte verstärkte Integration der Phraseologie in den Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren zu einer Konstante geworden, was zu zahlreichen Veröffentlichungen zu verschiedenen Themen geführt hat, so z. B. zur Erarbeitung eines phraseologischen Optimums (Hallsteinsdóttir et al. 2006), zur Kritik an einer fehlenden bzw. unzureichenden Einbeziehung der Phraseme in den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (vgl. Hallsteinsdóttir 2013; Lüger 2020) oder auch zur Lehrwerkanalyse mit Bezug auf die phraseologischen Inhalte (Strohschen 2016).

Durch die rasante Entwicklung der IT und die verstärkte Nutzung einer Vielzahl digitaler Werkzeuge sind die Möglichkeiten der Computerlinguistik im Bereich der interlingualen Sprachuntersuchungen, des Fremdsprachenlernens und der Korpuslinguistik, u. a. durch die digitale Textanalyse, erheblich verbessert worden. Dies lässt sich im Allgemeinen auch am starken Anstieg der sprachvergleichenden Studien und insbesondere der Studien zum Bereich der interlingualen Äquivalenz erkennen (vgl. Mellado Blanco 2015, 2018). Der universelle Charakter der Phraseologie und die Existenz vieler ähnlicher bzw. übereinstimmender Phraseme in zahlreichen europäischen Sprachen wird spätestens durch das Werk Piirainens (2012) bezüglich der Verbreitung dieser Äquivalente bis über die europäischen Grenzen hinaus eindeutig belegt.

Sollte diese Tatsache also keinen Einfluss auf die phraseodidaktische Situation haben? Sowohl die Fremdsprachendidaktik als auch die Übersetzungsdidaktik haben in den letzten Jahren deutlich dazu beigetragen, dass gerade die Rolle der phraseologischen Äquivalenzen hinsichtlich der Möglichkeit einer Optimierung der phraseologischen Kompetenz immer mehr in den Vordergrund getreten ist und diese zu einem zentralen Element nicht nur des Sprachsystems und der Sprachverwendung, sondern auch der Sprachkompetenz geworden sind. Es wird im allgemein davon ausgegangen, dass das Erkennen und Einstufen phraseologi-

scher Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten als Teil einer kritischen Sprachbetrachtung zu dieser Optimierung der Sprachkompetenz beiträgt. Bisher wurde diesbezüglich hauptsächlich auf den Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache hingewiesen (vgl. Hallsteinsdóttir 2001, 2016). In der allgemeinen Fremdsprachendidaktik betonen im Bereich des Lexikonerwerbs jedoch mehrere Studien den verstärkten wechselseitigen Einfluss zwischen zwei erlernten Fremdsprachen (L2 und L3), wobei in besonderem Maße der Einfluss einer L2 auf den L3-Erwerb festzustellen ist. (vgl. Ecke & Hall 2000; Ecke 2015; Boratyńska-Sumara 2014). Unter anderem wird auf die Parallelität der Lernprozesse bei zwei oder mehr Fremdsprachen und auf die mögliche typologische Nähe zwischen einer L2 und einer L3, wie z. B. im Fall des Deutschen und des Englischen, hingewiesen. Zieht man zudem die Tatsache der phraseologischen Äquivalenzbeziehungen innerhalb vieler europäischer Sprachen in Betracht, scheint die Antwort auf die weiter oben gestellte Frage die Notwendigkeit einer didaktischen Miteinbeziehung dieser Aspekte zu sein.

Das Anliegen dieses Beitrags ist folglich, die interlingualen Beziehungen zwischen L2 und L3, hier dem Englischen (L2) und dem Deutschen (L3), näher zu untersuchen und mögliche Konsequenzen für die Erarbeitung didaktischer Strategien beim L3-Erwerb im Bereich der Phraseologie aufzuzeigen. Ausgehend von der erwähnten Ähnlichkeit der Spracherwerbsprozesse verschiedener Fremdsprachen und ggf. der typologischen Nähe muss davon ausgegangen werden, dass auch im Bereich der Phraseologie ein solcher transphraseologischer Einfluss auf die L3 festgestellt werden kann. Die Ergebnisse der theoretischen Ausführungen, die bereits in einem phraseologischen Unterrichtsexperiment gewissermaßen als Pilotstudie angewendet worden sind, sollen als Forschungsgrundlage zur Erarbeitung didaktischer Strategien dienen, die im Rahmen zukünftiger empirischer Studien angewendet werden können. Außerdem müssen auch die Ergebnisse bezüglich der zwischensprachlichen Konvergenzen und deren besonderen Einflusses auf den Spracherwerbsprozess miteinbezogen werden. Da es sich hier um zwei verwandte Sprachen handelt, ist auch dieser Aspekt zumindest im Hintergrund von Bedeutung für das Erkennen und Nutzen der Äquivalenzbeziehungen.

Unser Beitrag gliedert sich in folgende Arbeitsschritte: Nach einem kurzen didaktischen Abriss wird zunächst in Abschnitt 2 das Konzept der zwischensprachlichen Äquivalenz untersucht. Dabei werden die verschiedenen Ebenen, die als mögliche Vergleichsgrundlage dienen können, sowie deren Relevanz für die verschiedenen Forschungsgebiete, in denen sie eine Rolle spielen, dargestellt. Eine entsprechende Differenzierung dieser Ebenen erscheint dabei notwendig. In den folgenden Unterpunkten werden die Ebenen der Syntax und der Lexik, die die Grundlagen unserer Untersuchung bilden, hinsichtlich der Ähnlichkeiten und Unterschiede im Englischen und Deutschen beschrieben. Diese

haben nach Ansicht verschiedener Autoren einen besonderen Stellenwert innerhalb des Verstehensprozesses und der linguistischen Transferenz. Auf mögliche Transferenzverfahren auf beiden Ebenen zwischen der L2 und der L3 wird dabei ebenfalls Bezug genommen, wobei Beispiele aus der Unterrichtspraxis und einige Ergebnisse der Pilotstudie, die zukünftig im Rahmen eines umfangreicheren empirischen Experiments durchgeführt werden soll, in den entsprechenden Unterpunkten einbezogen werden. Im Abschnitt 4 erörtern wir verschiedene Arten der zwischensprachlichen Beziehungen. Zum einen wird die Unterscheidung zwischen den realen, tatsächlich existierenden und den lediglich angenommenen Ähnlichkeiten erklärt und ihr Einfluss auf den Spracherwerbsprozess beleuchtet. Zum anderen soll in den Unterpunkten 4.2. und 4.3 ein kurzer Überblick über die Manifestierung der Ähnlichkeiten auf der formalen und lexikalischen Ebene und die damit verbundenen positiven und negativen Konsequenzen auf das Erkennen dieser Beziehungen und damit auf den Erwerbsprozess gegeben werden. Dabei müssen insgesamt drei Äquivalenzgrade unterschieden werden. Diese werden in Punkt 5 näher beleuchtet werden. Im nächsten Schritt werden die verschiedenen Transferprozesse näher dargestellt, um dann im Abschnitt 7 die Konsequenzen der besprochenen linguistischen Beziehungen für den allgemeinen Sprachlernprozess und schließlich konkret auf den Erwerbsprozess der Phraseologie darzustellen. Dabei wird entsprechend der Fragestellung und des Ziels unserer Arbeit besonders auf den Einfluss der Äquivalenzen zwischen L2 und L3 eingegangen. Die Ergebnisse der Überlegungen führen uns am Ende zu einigen Vorschlägen bezüglich der Nutzung dieser Beziehungen und der notwendigen Kompetenz der Dozenten und Lehrenden. Die mit spanischsprachigen Deutschlernenden mit Englisch als L2 im universitären Bildungskontext durchgeführte Pilotstudie wird am Ende kurz beschrieben, allerdings ist eine vollständige Auswertung der Ergebnisse bis dato noch nicht möglich und wird erst in einem späteren Beitrag zur Verfügung stehen.

## 2 Didaktischer Hintergrund

Zahlreiche Autoren besprechen die Ursachen für die bestehenden Schwierigkeiten, denen sich die Fremdsprachenlernenden sowohl beim Verstehen als auch beim Erwerb phraseologischer Einheiten, vor allem idiomatischer Ausdrücke, stellen müssen. Einer der Hauptgründe ist bekanntlich, dass es sich einerseits um Wortverbindungen handelt, die sich durch eine übertragene, nicht wörtliche Bedeutung auszeichnen, und andererseits, dass oft neben der semantischen Umdeutung auch strukturelle Besonderheiten vorliegen. Im Zusammenhang mit der

Umdeutung wird häufig auf die Nutzung kognitiver Strategien hingewiesen. Die Theorie der kognitiven Metapher von Lakoff & Johnson (2003), die besagt, dass unser gesamtes konzeptuelles Denken metaphorisch begründet ist und dass diese metaphorischen Mechanismen sich sprachlich vor allem in Phraseologismen widerspiegeln (vgl. Detry 2010), impliziert, dass es sich bei den Konzeptualisierungsprozessen um allgemeingültige, universelle Prozesse des menschlichen Denkens handelt und dass viele dieser bildlichen Vorstellungen in verschiedenen Sprachen in gleicher oder ähnlicher Form vorkommen. Der zwischensprachliche Vergleich als didaktischer Ansatz liegt hier also bereits nahe. Die auf diese Theorie aufbauende kognitive Semantik wurde auch in einer Studie von Mellado Blanco & Iglesias Iglesias (2011) bei der Feststellung der Parallelen und Unterschiede zwischen den einzelnen Phrasemen eines spanisch-deutschen Korpus in Betracht gezogen.

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls für den zwischensprachlichen Vergleich spricht, geht von zwei entgegengesetzten Tatsachen aus. Einerseits zeichnen sich zwar viele Phraseme durch ihren gemeinsamen kulturellen Gehalt aus, der in den identischen historischen und kulturellen Wurzeln verschiedener Sprachgemeinschaften begründet ist. Andererseits sind ein Großteil der Phraseme durch ihren spezifischen Kulturgehalt geprägt, der nur dann verstanden werden kann, wenn der Lernende das entsprechende kulturelle Wissen um die Sprachgemeinschaft hat.

[...] su significado resulta inteligible por un locutor sólo a partir del conocimiento y de la descodificación de toda esta carga cultural (Detry 2010: 29)

Auch diese Tatsache spricht für die Nutzung des zwischensprachlichen Vergleichs und entspricht gleichzeitig dem pluralen Ansatz des modernen Sprachenlernens, der voraussetzt, dass sich nicht nur auf eine einzige Zielsprache bzw. Zielkultur konzentriert wird, sondern dass zugleich mehrere Sprachen und Kulturen einbezogen werden. Theoretischer Hintergrund dieser Überlegungen ist unter anderem der „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (RePA, 2009), der die Förderung von Reflexions- und Sprachlernkompetenz genauer beschreibt. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz auf der Grundlage einer weiteren Sprache trägt demnach dazu bei, Verbindungen herzustellen und das Verständnis zwischen den Kulturen zu verbessern.

Ein häufiges Postulat der Arbeiten, die sich mit der Ausarbeitung didaktischer Maßnahmen beschäftigen, die den Verstehensprozess positiv beeinflussen und optimieren können, ist dementsprechend die Notwendigkeit der Nutzung bestehender phraseologischer Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache (L1) und der zu erlernenden Fremdsprache (L2/L3). Zahlreiche Studien und Beiträge (Irujo 1986, 1986b, 1993; Hammarberg 2001; Laufer 2000; Jesenšek 2006, 2013 u. a.)

betonen, dass es sich um eine nützliche, sogar notwendige Strategie zum Erwerb phraseologischer Kompetenz in einer (weiteren) Fremdsprache handelt, wobei die Bewusstmachung der interlingualen Beziehungen im Vordergrund stehen sollte, da sich sowohl die Ähnlichkeiten als auch die Kontraste innerhalb der verschiedenen Ebenen wie Lexik und Struktur zwischen der zu erlernenden Fremdsprache und der Muttersprache auf die Sprachproduktion auswirken. Insofern sollten auch diejenigen Fälle beachtet werden, in denen sich die Ähnlichkeit nur auf einen Teilbereich der Idiomstruktur bezieht oder sogar zwischensprachliche Kontraste bestehen, um möglichen Interferenzen im phraseologischen Erwerb entgegenzuwirken. Als wichtiger Schritt ist hierbei die Nutzung bereits bestehender Kenntnisse in der L1 und L2 anzusehen.

Was die bisher durchgeführten Studien hinsichtlich einer Konvergenz bzw. Divergenz unter didaktischem Gesichtspunkt angeht, so wurde bisher vor allem der Transfer der Muttersprache auf den Fremdspracherwerb untersucht. Irujo (1986) gibt als ein wichtiges Auswahlkriterium bei der Wahl der zu unterrichtenden Phraseologismen bereits an, dass diese wesentlich leichter zu erlernen sind, wenn ein entsprechendes Äquivalent in der Muttersprache vorliegt, was auch ihre empirische Studie (1993) am Beispiel spanischer Muttersprachler mit bilingualen Kenntnissen in Englisch unterstützt. Auch Hallsteinsdóttir (2001) belegt in einer empirischen Studie, dass die muttersprachliche phraseologische Kompetenz als Grundlage des Verstehens fremdsprachlicher Phraseologie zu betrachten ist. Einen Schritt weiter geht Chrissou (2020), der nicht nur für die Erstellung landesspezifischer Lernmaterialien plädiert, sondern auch für eine zielgruppenorientierte Niveauzuordnung der Phraseme nach Äquivalenztypen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Durch seine empirische Untersuchung an griechischsprachigen Deutschlernenden konnte er feststellen, dass der Grad der Äquivalenzbeziehungen zwischen deutschen und griechischen Phrasemen einen Einfluss auf das Entschlüsseln und das produktive Verwenden von Phrasemen hat. Insofern hält er eine Einbeziehung der interlingualen Ähnlichkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache hinsichtlich der Einstufung erwerbsrelevanter Phraseme nach Sprachniveau für gerechtfertigt. Die Ergebnisse der o. g. Studien liefern wesentliche phraseodidaktische Erkenntnisse, die von nicht zu unterschätzender Relevanz sind.

### 3 Vergleichsebenen der Idiomstruktur zur Feststellung von Äquivalenz

Ähnlichkeiten und Kontraste sind prinzipiell, wie oben schon angesprochen, die Basis der vergleichenden und der kontrastiven Phraseologie und nicht zuletzt der mehrsprachigen Lexikographie. (vgl. Schemann et al. 2013; Mellado Blanco 2015, 2018) Der Begriff der Äquivalenz im Sinne der Gleichwertigkeit zwischen sprachlichen Elementen und der Übersetzbarkeit der phraseologischen Einheiten ist hierbei nicht unumstritten, und auch was die terminologische Fragestellung zum Begriff angeht, wird der Terminus nicht von allen Autoren gleichwertig und in direkter Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungszweck verwendet. So betont z. B. Larreta Zulategui (2019) in seiner Studie bezüglich der Falschen Freunde in Anlehnung an B. Wotjak & Ginsburg (1987) die Trennung zwischen Bedeutungs- und Ausdrucksebene. Seines Erachtens sollte diese sich auch terminologisch widerspiegeln, und zwar in Form einer Unterscheidung zwischen *Äquivalenz* als Ausdruck der Gleichheit auf der inhaltlichen Ebene, also der Bedeutung, und *Kongruenz* auf der formalen Ebene, also als Ausdruck der Gleichheit der sprachlichen Form (vgl. Larreta Zulategui 2019: 116). Bereits Korhonen (2007) wies auf die Notwendigkeit der Trennung dieser Ebenen hinsichtlich des Untersuchungsziels hin. Er trennt klar zwischen „abstrakten Formkomplexen“ und „konkreten Realisationen“, wobei diese Ebenen der saussureschen Dichotomie der *langue* und *parole* entsprechen.

Letzteres wiederum hat Bezug auf die Ebene der *Langue* und beinhaltet, dass bei der Gegenüberstellung die morphosyntaktische und lexikalische Variantenbildung berücksichtigt werden wird. Diese Verfahrensweise liegt dann nahe, wenn die kontrastive Analyse ein praktisches Ziel auf dem Gebiet der Phraseologie verfolgt. (Korhonen 2007: 575)

Mellado Blanco (2015: 154) betont die Notwendigkeit der Unterscheidung dieser Ebenen aus lexikographischer Sicht und spricht, was die Möglichkeit der Aufstellung phraseologischer Äquivalenzen bzw. Kontraste angeht, von drei Ebenen: der systemischen, der lexikographischen und der textuellen.<sup>2</sup> Innerhalb der ersten Ebene, der systemischen, wird in der Literatur hinsichtlich der Idiomstruktur und des entsprechenden Transfers im Allgemeinen zwischen drei großen Teilbereichen unterschieden, die als Vergleichsbasis zur Feststellung von Ähnlichkeiten bzw. Kontrasten dienen: Morphosyntax, Semantik und Pragmatik (vgl. Corpas Pastor 2003; Dobrovolskij & Piirainen 2009). Im Rahmen allge-

<sup>2</sup> Dabei betont die Autorin die Entsprechung der systemischen und der textuellen Ebenen mit den Konzepten *langue* und *parole*. (vgl. Mellado Blanco 2015: 154) .

meiner Studien zum translinguistischen Transfer werden diese Ebenen zum Teil noch weiter differenziert. So sprechen Jarvis & Pavlenko (2010: 20 ff.) beispielsweise von zehn Dimensionen. Die Ebenen der Syntax, Semantik und Pragmatik stellen in ihrem Modell Typen innerhalb der Dimension der Sprachkenntnis bzw. des Sprachgebrauchs dar, wobei sich dieser Teilbereich in insgesamt neun Typen untergliedert.<sup>3</sup>

Mellado Blanco (2015) ihrerseits identifiziert insgesamt sechs wesentliche Parameter, die bei der Untersuchung der interlinguistischen Äquivalenz abgesehen von der denotativen Bedeutung als Grundvoraussetzung der Äquivalenz zum Tragen kommen: (1) lexikalische Komponenten, (2) morphosyntaktische Struktur und syntaktische Funktion, (3) Bildkomponente, (4) Extension und semantische Struktur, (5) konnotativ-pragmatische Komponente und (6) syntagmatische Kombinatorik (syntaktische und semantische Valenz). Auf lexikographischer und textueller Ebene, also auf denjenigen Ebenen, auf denen die funktionalen und kommunikativen Aspekte eine besondere Rolle spielen, wird von der Autorin die Bedeutung der letzten drei Bereiche betont. Sie argumentiert hingegen, dass das Bild als Teilbereich der Semantik, abgesehen von konkreten Fällen desautomatisierter Einheiten, nicht entscheidend ist.

Was das semantische Bild angeht, so erscheint dieser Aspekt zwar weniger wichtig bei der Aufstellung interlinguistischer Äquivalenzen im Bereich der Lexikographie und der Textlinguistik, kann jedoch wesentlich für die Erstellung von Unterrichtsstrategien sein. Im Bereich des fremdsprachlichen Phraseologieerwerbs ist die Ebene der Semantik entscheidend, denn es geht gerade um das Verstehen der Bedeutung, wo das Bild eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, wie wir w. u. im Rahmen der kognitiven Theorie ausführen werden. An der Entstehung des Bildes ist wiederum die Lexik beteiligt, so dass auch dieser ein hoher Stellenwert in den Äquivalenzbeziehungen zukommen muss. Wenn also das mentale Bild durch die lexikalische Struktur aufgerufen wird, dann sind sowohl die kognitiven Fähigkeiten als auch die Sprachkenntnisse im Bereich der Lexik an der Bedeutungskonstruktion beteiligt. So argumentiert auch Detry:

Sin embargo, no se debe olvidar que la correcta representación mental de la imagen fraseológica depende en gran parte de la comprensión de sus componentes por parte del hablante. El desconocimiento de un elemento fraseológico puede llevar, de hecho, a una visualización parcial, errónea y poco útil para el procesamiento del SF; [...]. (2010: 66)

---

<sup>3</sup> Die neun Typen des „Area of Language Knowledge/Use“ sind unterteilt in phonologische, orthographische, lexikalische, semantische, morphologische, syntaktische, diskursive, pragmatische und soziologische Aspekte (Jarvis & Pavlenko 2010).

Insofern erscheinen für die didaktische Nutzung die Ebenen der Lexik und der Syntax entscheidend zu sein, denn ohne sie wäre eine Bedeutungskonstruktion zunächst gar nicht möglich. Andererseits sind es für den Fremdsprachenlernenden auch die ersten Ebenen, auf denen die semantischen Unterschiede festgestellt werden können. Und in der Tat hat auch die Bildkomponente der Phraseme als Manifestierung der bildlichen Ikonizität, gemeinsam mit der metaphorischen Ikonizität, als fester Bestandteil der Idiomsemantik einen wesentlichen Beitrag zur interlingualen Vergleichbarkeit und damit zum Verstehen der Phraseme durch Nichtmuttersprachler. Es handelt sich um die konzeptuelle Grundlage vieler Phraseme, die als Mittler zwischen den lexikalischen Komponenten und der phraseologischen Bedeutung einen wichtigen Aspekt in der semantischen Entschlüsselung darstellen. Detry (2010), die sich mit Strategien des Memorierens idiomatischer Phraseme befasst, beschreibt neueste Erkenntnisse bezüglich der Rolle der Ikonizität innerhalb dieses Prozesses und kommt zu folgender Auffassung:

Permite también reconsiderar el papel activo (en oposición a la noción de „dead metaphors“) que la iconicidad fraseológica y sus valores metafóricos pueden tener en el procesamiento de las expresiones. (2009: 80)

Als Konsequenz ergibt sich für sie, dass der Erwerb idiomatischer Phraseme entgegen der traditionellen Auffassung nicht durch bloße Memorisierungsprozesse erreicht werden sollte, sondern durch Aufgaben, die eine aktive Sprachreflexion hinsichtlich des phraseologischen Bildes und des metaphorischen Mehrwerts mit einbeziehen. Das Fördern dieser Sprachreflexion könnte ebenfalls eine wesentliche Rolle für das Verstehen und die Produktion spielen, wenn unterschiedliche bildliche Darstellungen zwischen interlinguistischen Äquivalenzen bestehen, die dann zu Fehlerquellen werden, wenn angenommen wird, dass in der Fremdsprache ein entsprechendes identisches Phrasem mit der gleichen bildlichen Darstellung existiert. Die Übernahme einer Metapher oder eines Bildes wie z. B. „ser la media naranja de alguien“ entspräche so einem nicht untypischen Fall der Annahme, dass in verschiedenen Sprachen die gleichen Metaphern und Bilder in Phrasemen benutzt werden. Auf die damit zusammenhängende Unterscheidung zwischen realen und angenommenen Äquivalenzen gehen wir näher in Punkt 4.1. ein.

Als Konsequenz der Aussage, dass das Bild ein relevanter Teil der Idiomsemantik ist, ergibt sich, dass somit der Lexik auch dann eine entscheidende Rolle im Verstehensprozess eingeräumt werden muss, wenn die Bedeutung der Komponenten nicht wortwörtlich zu verstehen ist, d. h. eine übertragene Bedeutung vorhanden ist. Mögliche zwischensprachliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auf lexikalischer Ebene dürfen also keineswegs missachtet werden.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Aufstellung von Äquivalenzbeziehungen eine Rolle spielt, sind die Verwendungsrestriktionen. Sie spielen in der Phraseologie eine besonders wichtige Rolle auf allen der drei genannten Ebenen und stellen für den Sprachlernenden ein besonderes Hindernis dar. Bereits 1989 wies Hausmann (1989, zit. in Kahl 2015) darauf hin, dass der Muttersprachler intuitiv um Wortverwendungsgrenzen weiß, während sie vom Fremdsprachenlernenden erlernt werden müssen. Da es wesentlich im Spracherwerbsprozess zu Interferenzen durch die Übernahme syntaktischer Strukturen und lexikalischer Komponenten sowohl aus der L1 als auch der L2 kommt, ist anzunehmen, dass die Verwendungsrestriktionen der Phraseologie hier eine besondere Rolle spielen.

Bezüglich der Semantik spielen diese Restriktionen in Form des konnotativen Mehrwerts innerhalb der Bedeutung eine entscheidende Rolle, da dieser auch kulturelle Konnotationen und kulturspezifische Gebundenheit einschließt. Allerdings schließen wir uns in diesem Fall der Meinung verschiedener Autoren an, dass dieser Bereich der Semantik insgesamt derjenige ist, der am schwersten definitorisch exakt zu erfassen ist und sich am wenigsten zur Erstellung klarer Äquivalenzverhältnisse und damit didaktischer Strategien eignet.

Was die Ebene der Pragmatik angeht, sind bei Phrasemen mit weitgehend identischer Form, d. h. strukturellen Äquivalenten, die aber Unterschiede bezüglich des Sprachregisters und der Gebrauchsfrequenz aufweisen, diese Restriktionen ein besonders wichtiger Parameter im Bereich der Kommunikationssituation und -funktion. Auch dieser Bereich bietet ein weites Feld an möglichen Untersuchungen, die allerdings im Rahmen dieser Studien nicht geleistet werden können.

Wie wir bisher gesehen haben, steht die Festlegung der Ebenen und Parameter, auf bzw. mit denen die Äquivalenzen und Kontraste untersucht werden, in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Untersuchungsabsicht des Forschers. Diese kann eher theoretischer Natur sein, indem z. B. Klassifikationen ausgearbeitet werden, ohne didaktischen bzw. sprachpraktische Fragen nachzugehen, wie im Fall Larreta Zulateguis (2019), oder aber es interessieren diejenigen Kriterien, die für die Erstellung eines idiomatischen Wörterbuches von Bedeutung sind, wie im Falle von Mellado Blanco (2015). Im Falle unserer Studie wird noch eine weitere Ebene hinzugefügt, die didaktische. Auch aus der Sicht des Sprachlernenden ist es notwendig, die unterschiedlichen Äquivalenztypen zu trennen, wobei jedoch klar ist, dass ein C2-Lernender alle Stufen beherrschen sollte. Interessant ist aber gerade die Frage, welche Stufen ein Anfänger beherrschen soll. In der Didaktik steht der kommunikative und funktionale Aspekt im Vordergrund, so dass man davon ausgehen kann, dass mit einer funktionalen Äquivalenz begonnen werden sollte. Jedoch kann für didaktische Zwecke weder auf die Lexik noch auf die Morphosyntaktik verzichtet werden. Eine funktionale Äquivalenz

hätte also nur dann Sinn, wenn diese auch von einer formalen Äquivalenz begleitet wird.

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass die strukturellen, semantischen und pragmatischen Ebenen der Phraseologie eng miteinander verflochten sind und gemeinsam an der Bedeutung der Phraseme innerhalb des Systems, d. h. der Normierung der Sprache im lexikographischen Sinne, teilhaben. Was allerdings den Spracherwerbsprozess angeht, wird immer mehr davon ausgegangen, dass eine Trennung dieser Ebenen stattfindet. Dies wird besonders durch die Untersuchungen zu den interlingualen Transferprozessen und Interferenzen deutlich, die zeigen, dass im Sprachlernprozess oft nur Elemente bestimmter Ebenen aus der Mutter- bzw. ersten Fremdsprache übernommen und auf die neue Fremdsprache übertragen werden. Da wir uns in dieser Untersuchung auf die Prozesse in den Bereichen Syntax und Lexik beschränken werden, sollen im Folgenden Beispiele für lexikalische und strukturelle Äquivalenzen aufgezeigt werden.

### 3.1 Syntaktische Ähnlichkeiten

Wie wir im vorhergehenden Kapitel ausgeführt haben, können Ähnlichkeiten auf verschiedenen Ebenen verortet werden, wobei der Begriff Äquivalenz im Allgemeinen dann benutzt wird, wenn alle Ebenen betroffen sind, d. h. sowohl die formale als auch die semantisch-pragmatische Struktur übereinstimmen. Dieser Zustand, der den Idealzustand der Äquivalenz beschreibt, ist allerdings eher selten. In der Regel sind nur bestimmte Ebenen betroffen, wobei die offensichtlichsten Äquivalenzbeziehungen wohl die lexikalischen Komponenten und die syntaktische bzw. morphosyntaktische Struktur betreffen. Dies ist der Fall bei vielen bedeutungsgleichen deutschen und englischen Phrasemen, bei denen Konvergenz auf beiden Ebenen, der lexikalischen und der strukturellen, festzustellen ist. Allerdings findet man auch Beispiele, in denen hauptsächlich die Struktur betroffen ist.

Beispiele für syntaktische Ähnlichkeiten mit unterschiedlichen lexikalischen Komponenten wären:

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| (1) | <i>engl.: to throw the <u>baby</u> out with the <u>bathwater</u>.</i> | <i>dt.: das <u>Kind</u> mit dem <u>Bade</u> ausschütten</i> |
| (2) | <i>engl.: to wash one's Hand <u>of responsibility</u></i>             | <i>dt.: seine Hände <u>in Unschuld</u> waschen</i>          |
| (3) | <i>engl.: a storm in a <u>teacup</u>.</i>                             | <i>dt.: ein Sturm im <u>Wasserglas</u></i>                  |

- (4) *engl.: to keep one's fingers crossed*      *dt.: Die Daumen drücken / halten*
- (5) *engl.: to make a mountain out*      *dt.: aus einer Mücke einen Ele-*  
*of a molehill*      *fanten machen*

In den aufgeführten Beispielen stimmt die syntaktische Struktur fast hundertprozentig überein, wobei, wie wir zeigen werden, mindestens ein lexikalisches Element unterschiedlich ist.

- Im Beispiel (1) handelt es sich um die Komponentenpaare (a) *baby-Kind* und (b) *bathwater-Bade*. Im Falle (a) könnte man von Synonymen sprechen, während im Fall (b) der englische Term spezifischer ist.
- Im Beispiel (2) weisen die unterschiedlichen Komponenten *responsibility-Unschuld* darauf hin, dass die gesamte lexikalische Struktur unterschiedlich ist, denn auch das offensichtlich gleiche Verb hat in diesem Kontext unterschiedliche semantische Bedeutungen, was wiederum mit den unterschiedlichen Präpositionen zu tun hat.
- Im Beispiel (3) haben wir es mit zwei unterschiedlichen Komposita zu tun, wobei es sich in beiden Fällen um Kohyponyme mit jeweils einer Spezifizierung handelt.
- Besonders interessant ist das Beispiel (4). Bei den Komponenten *fingers-Daumen* handelt es sich im Deutschen um ein Hyponym, im Englischen dagegen um ein Hyperonym. Hier ist zudem auch die bildliche Ebene betroffen, und zwar sowohl durch die unterschiedlichen Finger, die in diesem Kinogramm benutzt werden, als auch durch die semantisch divergenten Verben, *to keep crossed-drücken*. Das Bild selbst weist seinerseits auf kulturelle Unterschiede hin, denn Deutsche wünschen jemandem Glück, indem sie die Daumen drücken, während Engländer, Amerikaner und auch Spanier ihre Zeige- und Mittelfinger kreuzen.
- Das letzte Beispiel (5) enthält in beiden Sprachen die fast identische syntaktische Struktur „etwas aus etwas machen“ und „to make something out of something“. Aber nur fast, weil man einwenden kann, dass es sich im Deutschen um eine Struktur mit nur einer Präposition, im Englischen dagegen um eine Struktur mit zweigliedriger Präposition handelt. Was die Substantive angeht, stellt man fest, dass die grammatische Struktur nicht übereinstimmt. Im Deutschen ist die Reihenfolge der Ergänzungen (des direkten und des präpositionalen Objekts) umgekehrt im Vergleich zum englischen Satz, denn die Reihenfolge der Substantive im Satz stimmt nicht überein. Hierbei spielt auch der semantische Aspekt eine Rolle, denn die betroffenen lexikalischen Komponenten stimmen in ihrer Wortbedeutung nicht überein, wohl aber in der jeweils übertragenen bzw. metaphorischen Aussage-

kraft. *Elefant* und *mountain* stehen als Träger der Eigenschaft ‚groß‘, ‚wichtig‘, und *Mücke* und *molehill* als Träger der Eigenschaft ‚klein‘, ‚unwichtig‘. An diesem Beispiel zeigt sich, dass eine auf den ersten Blick identisch erscheinende Struktur durchaus bestimmte Unterschiede aufweisen kann, die Gefahr läuft, vom Fremdsprachenlernenden nicht ohne Weiteres erkannt zu werden.

Bei den hier aufgeführten Beispielen handelt es sich um Phraseme mit einem hohen Grad an struktureller Äquivalenz, wobei wir zeigen konnten, dass gewisse lexikalische Nuancen ausgemacht werden können. Andererseits sind bedeutungsäquivalente Phraseme mit gleicher syntaktischer Struktur, aber ohne jegliche lexikalische Übereinstimmung nicht nur schwer lokalisierbar, sondern man würde sie auch nicht mehr als Äquivalente ansehen, da die semantische Relation zwischen beiden Phrasemen für Fremdsprachenlernende durch die lexikalische Nulläquivalenz äußerst schwer erkennbar wäre.

### 3.2 Lexikalische Ähnlichkeiten

In den o. g. Beispielen handelt es sich um Phraseme mit syntaktischen, strukturellen Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten, wobei ein Teil der lexikalischen Struktur Unterschiede aufweist. Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um lexikalische Übereinstimmungen, wobei die syntaktische Struktur unter Umständen variieren kann.

- |     |  |  |
|-----|--|--|
| (6) | <i>engl.: to have a frog in your throat</i>  | <i>dt.: einen Frosch im Hals haben</i>           |
| (7) | <i>engl.: to be caught on the wrong foot</i> | <i>dt.: jmdn. auf dem falschen Fuß erwischen</i> |
| (8) | <i>engl.: to throw the towel</i>             | <i>dt.: das Handtuch werfen</i>                  |

In den Beispielen (6) – (8) stimmen die lexikalischen Komponenten und das Bild, soweit es evoziert wird, überein. Die Strukturen stimmen im Beispiel (6) bis auf das Possessivpronomen im Englischen überein, im Beispiel (7) handelt es sich allerdings im Deutschen um eine Aktivkonstruktion, im Englischen dagegen um eine Passivkonstruktion. Lexikalisch evidente Unterschiede sind nicht erkennbar. Im Beispiel (8) dagegen ist auch die syntaktische Struktur identisch. Es existieren eine Vielzahl Phraseme dieser Art, wobei die Überein-

stimmung der lexikalischen Komponenten, vorausgesetzt, dass die Lernenden das Phrasem oder zumindest die Komponenten in der L2 kennen, erheblich zum Memorisieren und auch zur Produktion des Phrasems in der L3 beitragen. Verschiedene Unterrichtsszenarien sind nun möglich, wie z. B.:

- a) Das Phrasem, das als Äquivalent präsentiert wird, ist in der L3 bekannt, sowohl in der Form als auch in der Bedeutung. In diesem Fall ist eine positive Transferenz zu erwarten, sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion. Möglich sind strukturelle Fehler, die aber keine Auswirkung auf die Bedeutung haben.
- b) Das Phrasem ist in der L2 bekannt, aber nicht seine Bedeutung. Somit kann durch das lexikalische Wissen in der L3 das Phrasem in der L2 identifiziert werden. Die Metaphorizität, die sich aus der bildlichen Darstellung ergibt, kann bei der Erschließung der Bedeutung helfen.
- c) Das Phrasem ist nicht in der L3 bekannt, wohl aber die Lexik. Ein komplexeres Verfahren, bei dem das kognitive Wissen zu aktivieren ist, wird notwendig. Durch den Hinweis auf die Äquivalenzbeziehung kann zunächst das Bild des Phrasems der L2 erschlossen werden. Danach müssen weitere Strategien zur Erschließung des metaphorischen und bildlichen Gehalts angewendet werden.

In zahlreichen Phrasemen besteht eine lexikalische – und teilweise syntaktische – Äquivalenz, wobei nicht alle Komponenten übereinstimmen. Diese Äquivalenzbeziehungen sind aus didaktischer Sicht besonders interessant, da die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf die Gemeinsamkeiten, sondern vielmehr auf die Unterschiede fokussiert werden sollte, die verschiedenen Ursprungs sein können.

Hier einige Beispiele:

- |      |  |   |
|------|--|---|
| (9)  | <i>engl.: Neither fish nor fowl</i>            | <i>dt.: weder Fisch noch Fleisch</i>    |
| (10) | <i>engl.: as blind as a bat</i>                | <i>dt.: blind wie ein Maulwurf</i>      |
| (11) | <i>engl.: to have a skeleton in the closet</i> | <i>dt.: eine Leiche im Keller haben</i> |

Auch hier sollen kurz die Unterschiede erläutert werden:

Im Beispiel (9) stimmen sowohl die syntaktische Struktur als auch die Bedeutung überein, doch was die lexikalische Struktur angeht, handelt es sich im Deutschen (*Fisch*) um ein Hyperonym, im Englischen (*fowl*) um ein Hyponym. Im Fall (10) dagegen haben wir es mit Kohyponymen zu tun, denn *Maulwurf* und *bat* gehören zum Oberbegriff Tier.

Diese Erklärungen erscheinen zwar auf den ersten Blick sehr simpel, sind aber u. E. für die didaktische Anwendung von besonderem Wert, denn die Reflexion über bestimmte regulär auftretende semantische Beziehungen der Unterschiede, die trotz oder innerhalb der Äquivalenz vorhanden sind, sind unseres Wissens bisher noch nicht in didaktische Überlegungen einbezogen worden und könnten einen erheblichen kognitiven Lernfortschritt bewirken. Die semantische Beziehung im Phrasem (11) ist beispielsweise weniger transparent. Auf den ersten Blick könnte man *Leiche* und *skeleton* für Synonyme halten, doch im Deutschen gibt es auch das Wort *Skelett*, was aber nicht das gleiche wie eine Leiche ist. Auch *closet* und *Keller* stimmen in diesem Fall nicht überein. Zum Zweck einer semantischen Kategorisierung des Unterschieds könnte man sie als Hyperonyme ansehen, zum einen von *Möbelstück*, zum anderen von *Stockwerk* eines Hauses.

In den konkreten Unterrichtssituationen müssen zahlreiche Parameter berücksichtigt werden, so z. B. die allgemeine Sprachkompetenz in der L3, die spezifische Kompetenz einzelner Lernender, die Vertrautheit mit phraseologischen Phänomenen, wenn eventuell schon Phraseologie als Unterrichtsfach – vor allem im universitären Bereich – belegt worden ist, die kognitive Fähigkeit jedes einzelnen Lernenden und eventuell auch Kenntnisse in weiteren Fremdsprachen, die eine solche kognitive Kompetenz erhöhen.

## 4 Zwischensprachliche Beziehungen

### 4.1 Arten zwischensprachlicher Beziehungen: reale vs. angenommene Ähnlichkeiten

Was den Bereich der zwischensprachlichen Beziehungen angeht, muss zunächst auf die entsprechende Typologie eingegangen werden. Wie im Falle anderer Klassifizierungen kann die Benutzung von unterschiedlichen Kriterien auch zu unterschiedlichen Taxonomien führen. Im Falle der zwischensprachlichen Beziehungen kann ein Kriterium der Klassifizierung der psycholinguistische Aspekt sein, bei dem nicht nur die Sprache, sondern deren Lernende eine entscheidende Rolle spielen. Durch dieses Kriterium kann festgestellt werden, ob es sich um eine reale, also wirklich existierende zwischensprachliche Beziehung handelt oder eine solche, bei der die Lernenden der L2 oder L3 nur davon ausgehen, dass eine bestimmte Beziehung besteht. Wir sprechen in diesem Fall von *realen* und *angenommenen*<sup>4</sup> zwischensprachlichen Beziehungen (Ringbom & Jarvis 2009).

---

<sup>4</sup> Jarvis & Ringbom (2009) sprechen von „assumed relations“.

Tatsächlich kann jegliche Art der zwischensprachlichen Beziehung ungeachtet dessen, ob es sich um Ähnlichkeiten oder Unterschiede handelt, zweier Arten sein, insofern man die Wahrnehmung der Sprecher als Kriterium in Betracht zieht. Daraus ergibt sich, dass die Ähnlichkeiten real sein können, also wirklich existieren, oder nur vorausgesetzt werden. Was die Ähnlichkeiten angeht, so beziehen sich die realen auf objektive linguistische Ähnlichkeiten, während die zweiten, die angenommenen, von der Wahrnehmung des Sprechers abhängen. Dies wiederum bedeutet, dass in gewissen Fällen die Wahrnehmung des Sprechers nicht mit der Realität übereinstimmt. Die Konsequenzen dieser Situation spiegeln sich an drei verschiedenen Szenarien wider, die einen direkten Einfluss auf den Lern- und Erwerbsprozess der Sprachen im Allgemeinen und der Phrasenologie im Besonderen haben.

- (1) Die Sprecher sind nicht dazu in der Lage, alle existierenden Ähnlichkeiten zu erkennen oder wahrzunehmen.
- (2) Es kann zu Fehlern in der Wahrnehmung der Ähnlichkeiten kommen, wenn die Lernenden z. B. weder wissen, um welche Art der Ähnlichkeit es sich handelt, noch den Grad oder die Reichweite dieser Beziehung einschätzen können.
- (3) Und schließlich besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden bestehende Ähnlichkeiten voraussetzen, die in Wirklichkeit nicht existieren.

Einige Studien (vgl. u. a. Odlin 2006) zeigen, dass die Ähnlichkeiten mit dem größten Einfluss auf den Spracherwerbsprozess die angenommenen (oder vorausgesetzten) und nicht die real existierenden sind. Dies bedeutet für den Sprachlernprozess, dass sie ebenso berücksichtigt werden müssen wie die realen Ähnlichkeiten, und zwar sowohl was den Erwerb einer Zweit- als auch einer Drittsprache angeht. In Abhängigkeit davon, ob es sich um eine L2 oder eine L3 handelt, konnten jedoch Unterschiede festgestellt werden, welche die Arten oder Bereiche der Ähnlichkeiten angehen. Ringbom (2007) bestätigt diesbezüglich, dass die Lernenden einer dritten oder vierten Fremdsprache in der Regel davon ausgehen, dass die zu erlernende Sprache pragmatische und semantische Ähnlichkeiten mit ihrer Muttersprache hat, während sie die formalen Ähnlichkeiten eher bei denjenigen Sprachen annehmen, die sie als typologisch näher empfinden, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine L1 oder L2 handelt. Im Fall des Englischen (L2) und des Deutschen (L3) würde ein/e spanische/r Muttersprachler/in formale Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen Englisch und Deutsch eher annehmen als zwischen dem Spanischen und dem Deutschen. Ähnlich bestätigt auch Singleton (2006), dass unter bestimmten Umständen der Einfluss der L2 auf das Erlernen einer L3 größer ist als der Einfluss der L1. Aspekte wie der Grad der linguistischen Kompetenz in der L2 und die typologi-

sche Nähe der jeweiligen Fremdsprachen scheinen eine entscheidende Rolle zu spielen.

Auch was die Fertigkeiten angeht, ist das Verhalten der realen oder linguistischen Ähnlichkeiten im Gegensatz zu den angenommenen unterschiedlich. Die linguistischen Ähnlichkeiten spiegeln sich in den vier Fertigkeiten wider, während die angenommenen Ähnlichkeiten keineswegs nach den gleichen Regeln funktionieren (Ringbom & Jarvis 2009). Die Lernenden nehmen die Ähnlichkeiten während des Verstehensprozesses vor allem dann wahr, wenn es sich um verwandte oder ähnliche Sprachen handelt. Diese Art der Ähnlichkeiten ist in der Regel formaler Natur, d. h. es handelt sich um phonologische, orthographische oder, im Falle der Phraseme, sogar um morphosyntaktische Äquivalenzen. Im folgenden Unterpunkt sollen einige Beispiel veranschaulicht werden.

## 4.2 Strukturelle Transferenz

Ecke & Hall (2000), die in ihren Untersuchungen zum allgemeinen Lexikonerwerb den Einfluss des Englischen bei spanischsprachigen Deutschlernenden untersuchen, stellen bei der Auswertung der Daten ihrer Studie fest, dass es bei der Sprachproduktion durchaus zu Fehlern kommt, die ausschließlich auf einen fehlerhaft produzierten syntaktischen Rahmen zurückzuführen sind, wobei die semantischen Merkmale hingegen erhalten bleiben. Typische Fehler spanischsprachiger Deutschlernender, die aus unserer Unterrichtspraxis bestätigt werden können, sind z. B. der Gebrauch falscher Präpositionen oder auch die Übernahme von Infinitivstrukturen anstelle des Präsens. Als Beispiel geben die Autoren folgende in der mündlichen Produktion auftauchenden Fehler an:

*Ich kann warten nicht für meine Reise (Herkunft: I cannot wait for my trip.)*

*Max ist schlafen (Herkunft: Max is spleeping)* (Ecke & Hall 2014: 365)

Weitere Fehler aus unserer Unterrichtspraxis betreffen die Übernahme bestimmter Strukturen aus dem Englischen wie z. B. folgende Infinitivstrukturen, in denen zudem die Satzstellung des Englischen übernommen wird:

(a) *Ich möchte zu spielen die Gitar. (Herkunft: I want to play the guitar.)*

(b) *Ich will du zu kommen zu mein Haus. (Herkunft: I want you to come to my home.)<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> In diesem Fall stammt (a) aus der mündlichen und (b) aus der schriftlichen Produktion eines Deutschlernenden im 3. Semester des Fachbereichs Anglistik mit Deutsch als Nebenfach.

Ecke und Hall sprechen in diesem Zusammenhang ebenso wie Jarvis und Pavlenko (2010) von parasitären Strategien, wobei dieses Phänomen sowohl auf der syntaktischen als auch auf der lexikalischen Ebene verortet werden kann. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Fehler, die den syntaktischen Rahmen betreffen, besonders auffällig sind, wenn eine ähnliche lexikalische Struktur vorliegt. Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der Untersuchungen dieser Autoren auch auf die Phraseologie zutreffen. d. h., dass bei der Produktion bestimmter phraseologischer Muster auf die Syntax geläufiger und bekannter Phraseologismen des Englischen zurückgegriffen wird. Allerdings ist u. E. zu erwarten, dass dies auch hier besonders bei Ausdrücken mit ähnlichen lexikalischen Komponenten der Fall ist. Würde sich diese Annahme auch für phraseologische Strukturen bestätigen, wäre eine didaktische Konsequenz dieser Theorie, dass bei der Auswahl der Phraseologismen für den Sprachunterricht besonders diejenigen berücksichtigt werden sollten, die eine sehr ähnliche Struktur in der L2, im konkreten Fall also im Englischen, haben.

Für phonologische angenommene Äquivalenz, wenn auch nicht phraseologischer Natur, können wir auf das Beispiel (a) zurückkommen, in dem von einem Studierenden das deutsche Wort *Gitarre* englisch ausgesprochen und auch betont wurde: *gítar*. Auch die Aussprache des Vokals -u- als a-Laut in Wörtern wie z. B. *Mutter*, *Butter* oder *und* ist eine Konstante im Unterricht. Dieses Phänomen ist besonders auffällig bei Wörtern mit identischer oder sehr ähnlicher Orthographie.

Im umgekehrten Fall, also bei einer identischen Aussprache, aber unterschiedlicher Orthographie, kommt es oft zu einer Transferenz auf orthographischer Ebene, so z. B. bei den Wörtern *Haus* oder *Maus* mit entsprechender englischer Orthographie. Auch die isolierte graphische Transferenz eines Lautes ohne Übereinstimmung im betroffenen Wort ist möglich. Beispiele hierfür aus unserem Phraseologie-Experiment sind die orthographischen Transferenzen bei den Phrasemen *einen Frosch im Hals haben*, wo *Frosch* durch *Frosh* (in Anlehnung an die englische Schreibweise desselben Phonems) ersetzt wurde. Im Fall *eine Nachtteule sein* wurde *Nachteule* durch *Nachteul* (in Anlehnung an das englische *owl*) ersetzt. Das fehlende ‚c‘ im ersten Fall und das fehlende unbetonte ‚e‘ im zweiten ist in beiden Fällen u. E. auch hier auf die ähnliche Aussprache der betroffenen graphischen Darstellung zurückzuführen.

Die realen Äquivalenzen in einem bestimmten formalen Bereich werden also in der Produktion auf einen weiteren formalen Bereich übertragen und als real eingeschätzt. Andererseits nehmen die Lernenden diese bei der Produktion nicht wahr, was ein wiederholtes Korrigieren notwendig macht. Stattdessen versuchen sie sich im Falle von nicht vorhandenem Wissen mit Hilfe der angenommenen Ähnlichkeiten zu verständigen. Diesbezüglich nehmen Autoren wie

Cenoz (2003) die Ergebnisse anderer Arbeiten wie die von Hammarberg (2001) auf, die von einem „L2 status“ sprechen bzw. von der Bedeutung der L2 für die spontane mündliche Produktion in einer L3.

### 4.3 Lexikalische Transferenz

Die Untersuchungen von Ecke & Hall (2000) im Bereich der lexikalischen Interaktion ergeben, dass die Ähnlichkeiten dieser Repräsentationsstufe zwischen bestimmten Sprachen durch die „kognitive Disposition“ des Sprechers sowohl bei der Bildung als auch beim Abruf von Repräsentationen genutzt werden und damit die Bedeutungskonstruktion erleichtern.

[Diese Disposition] basiert auf der (meist automatischen) Erkennung und Nutzung von Ähnlichkeit zwischen neuer und schon repräsentierter Information, einer allgemein kognitiven Disposition für das Lernen, das wir metaphorisch als „parasitäre“ Strategie bezeichnet haben. (Ecke & Hall 2000: 13)

Dem von den Autoren als „parasitäre“ Strategie bezeichneten Phänomen liegt das Prinzip der Sprachökonomie zugrunde, bei dem sowohl die Muttersprache als auch eine bereits erlernte Fremdsprache eine Rolle spielen können. Sie konnten diesbezüglich in ihren Untersuchungen Unterschiede je nach Repräsentationsebene feststellen. So finden die Verarbeitungs- und Transferprozesse im Bereich der „Lexik weit häufiger über vermittelnde L2-Repräsentationen als über L1-Strukturen, besonders auf der Formebene und kombiniert auf der Wortform- und der Bedeutungsebene“ (Ecke & Hall 2000: 35) statt. Selbst bei einer bestehenden Ähnlichkeit der lexikalischen Form zwischen L1 und L3 wurde ein stärker ausgeprägter Transfer der Formebene zwischen L2 und L3 festgestellt, was im Allgemeinen auf die bestehende Psychotypologie des Lernenden und vor allem auch auf die Unterschiede im Spracherwerbsprozess zwischen Mutter- und Fremdsprache zurückgeführt wird. Die Tatsache, dass Fremdsprachen – ganz gleich, ob mit der L1 verwandt oder nicht – anders als die L1 gespeichert werden, lässt vermuten, dass diese sich dadurch stärker in der Verarbeitung beeinflussen. Die Ähnlichkeit der Erwerbsprozesse zwischen L2 und L3 wäre demnach ein möglicher Grund dafür, dass bestimmte Elemente oder Strukturen in der L2 bewusster und aktiver vorhanden sind als in der Muttersprache. Betrachtet man dieses Phänomen aus phraseologischer Sicht, so ist zu vermuten, dass bestimmte lexikalische interlinguale Ähnlichkeiten einen Einfluss auf die Produktion der Phraseme haben. Folgende Beispiele können aus der Unterrichtserfahrung genannt werden.

(fehlerhafte) Produktion: *Folgen Sie Ihrer Nase*  
 Herkunft: *follow your nose*  
 Zielstruktur: *Folgen Sie Ihrem Instinkt*

Positive Transferenz ist bei Beispielen lexikalischer Äquivalenz zwischen L2 und L3, ohne eine entsprechende Äquivalenz in der Muttersprache, zu erwarten. Auch hier gibt es bereits Erfahrungswerte aus dem universitären phraseologischen Experiment im Sprachunterricht, sowohl im Bereich des Erkennens als auch der Produktion, z. B. im Bereich der Komposita im Deutschen, wie in *eine Nachtteule sein*, im Englischen *to be a night owl*. Auffällig ist hier auch, dass die morphosyntaktische Struktur des Englischen übertragen wird, d. h. in diesem Falle die Dekomposition des Nomens, sodass die *Nachteule* zur *Nacht Eule* wird. Dieses Beispiel bestätigt die im Punkt 3.1. geäußerte Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit einer strukturellen Transferenz besonders hoch ist, wenn ein hoher Grad an lexikalischer Ähnlichkeit vorliegt. Die didaktische Strategie sollte auch in diesem Fall in einem zweiten Schritt die Bewusstmachung der Unterschiede sein.

Ein Beispiel für negative lexikalische und gleichzeitig semantische Transparenz konnte im Falle des Phrasems *to compare apples with oranges* festgestellt werden, bei dem im Deutschen ein unterschiedliches Lexem verwendet wird. So wurde aus dem deutschen Phrasem *Äpfel mit Birnen vergleichen* durch die negative Transferenz des englischen Phrasems die Form *Äpfel mit Orangen vergleichen*. Im genannten Beispiel handelt es sich um eine partielle Äquivalenz, bei der die syntaktische Struktur und ein Teil der lexikalischen Struktur übereinstimmen. In der Transferenz wird aus der partiellen Äquivalenz eine Volläquivalenz. Hier wäre zu überlegen, wie man die semantische Beziehung der Hyponyme in beiden Fällen didaktisch einbeziehen kann, da es sich in beiden Sprachen um Unterbegriffe des Hyperonyms „Obst“ handelt. Eine Möglichkeit wäre die Erstellung von Übungskohorten nach dem gleichen didaktischen Muster.

Bei dem Phrasem *das Kind mit dem Bade ausschütten* (engl.: *to throw the baby out with the bathwater*) wurde das Lexem *Bade* in Anlehnung an das englische *bathwater* zu *Badewasser*. In diesem Fall muss auch hinzugefügt werden, dass bei der Einführung dieses Phrasems das Bild eines Kindes gezeigt wurde, das mit dem Wasser ausgeschüttet wurde. Also scheint hier eventuell auch das Bild an der Transferenz teilgehabt zu haben.

Im Falle des Phrasems *den Gürtel enger schnallen* kam es in einer konkreten Einsetzübung zu den Komposita zu einer erstaunlichen Wortkreation: *Beltlinie*.

Die Beispiele unserer Pilotstudie, die bisher erst in einem sehr geringen Umfang durchgeführt werden konnte, lassen erkennen, dass die lexikalische Trans-

ferenz auf der Wortformebene bei phraseologischen Äquivalenten tatsächlich stattfindet, aber durch unterschiedliche Prozesse entsteht. Diese Prozesse genau zu untersuchen und nachzuvollziehen ist ein wichtiger und notwendiger Schritt auf dem Weg zu didaktischen Maßnahmen.

Wie wir bereits in Abschnitt 3 ausgeführt haben, kann die „Semantik des Wortes [...] als Verbindung zwischen lexikalischem Eintrag und konzeptuellen (nichtsprachlichen) Repräsentationen gesehen werden“ (Ecke & Hall 2000: 30). In diesem Sinne unterscheiden auch Dobrovol'skij & Piirainen innerhalb der semantischen Ebene zwischen lexikalischer Struktur, lexikalisierte Bedeutung und mentalem Bild. Die Bildkomponente, die als eine Art Brücke zwischen Struktur und Bedeutung fungiert, ist dabei fester Bestandteil der Semantik und wird durch die lexikalische Struktur evoziert (2009:13). Ebenso argumentiert Detry:

[...] el sintagma fraseológico puede presentar para el hablante no nativo, su comprensión es de gran relevancia puesto que pone en juego algo más que el acceso al sentido formado por una combinación de palabras. Efectivamente, permite la creación de una IL cuya descodificación servirá de soporte a otro tipo de comprensión: la de base figurada. Por lo tanto, las características de esta imagen pueden tener una influencia decisiva sobre el buen desarrollo del procesamiento fraseológico y el aprendizaje en general.

(2010: 64)

Die bisherigen Erörterungen scheinen zu bestätigen, dass bei einer Einbeziehung der interlingualen Äquivalenzen als didaktische Maßnahmen eine Trennung der Semantik in Lexik und Syntax als Teilbereiche des lexikalischen Eintrags sinnvoll sein könnte. Dabei stellt sich die Frage, welcher Stellenwert den genannten semantischen Ebenen im Spracherwerbsprozess zukommt, und wie diese Differenzierung durchgeführt werden könnte. Eine mögliche Antwort auf diese Fragestellung ist schon deshalb nicht einfach, weil auch die Frage nach der Teilbarkeit bzw. Nicht-Teilbarkeit der Idiombedeutung noch Kontroversen unterliegt und eine grundlegende Fragestellung innerhalb der Phraseologie-Konzeption ist. Sie hängt eng mit der Frage zusammen, ob die Speicherung der Idiome und ihrer Bedeutungen innerhalb des mentalen Lexikons „nichtkompositionell“, also als Einheit, oder „dekompositionell“, also aufgeteilt in die lexikalischen Konstituenten und ihre Einzelbedeutungen, stattfindet. Dieser Frage gehen Dobrovol'skij & Piirainen (2009) in ihrer Studie zu den kognitiven Aspekten der Phraseologie nach, wobei sie zu dem Schluss kommen, dass keine allgemeingültige Antwort auf diese Fragen möglich ist, sondern eine Differenzierung notwendig sei. Eine mögliche Dekomposition der Idiome, d. h. eine Zuordnung von autonomen Bedeutungen zu den Einzellexemen, ist laut der Autoren bei einigen Idiomen mit einer transparenten Metaphernstruktur möglich und findet in der Regel auf rezeptiver Ebene statt.

Detry (2010) stellt in diesem Zusammenhang folgende Aspekte fest, deren Auftreten die wörtliche Interpretation der Bedeutung eines Phrasems, d. h. eine

Ableitung der globalen Bedeutung durch die Dekomposition der Komponenten, fördern würde.

- Es handelt sich um eine Kombination, deren wörtliche Bedeutung semantisch kompatibel ist.
- Es ist kein Kontext vorhanden bzw. er hilft nicht bei der Bedeutungsentlüsselung.
- Die lexikalischen Komponenten gehören zu einem bereits erworbenen, einfachen Grundwortschatz.
- Der Lernende hat wenig Erfahrung mit dieser Art sprachlicher Phänomene.

Das Vorhandensein einer oder mehrerer dieser Situationen führt nach Auffassung der Autorin eher zur Aktivierung der wörtlichen Dimension. Geht man zudem davon aus, dass der Grad der interlingualen Übereinstimmungen bestimmter Bilder und deren Bekanntheitsgrad ebenfalls einen Einfluss auf das Erkennen haben, dann kann man davon ausgehen, dass auch diese Aspekte wesentlich am negativen oder positiven Transferprozess teilhaben, wie wir im Beispiel des Phrasems *Äpfel mit Birnen vergleichen* sehen konnten.

Die hier vorgestellten Prozesse hängen selbstverständlich stark von der individuellen Sprecherkompetenz ab, und zwar sowohl was das Kennen und Erkennen der Metaphernstruktur und der universellen Symbolik angeht als auch die Kenntnisse im Bereich des Vokabulars, die notwendig sind, um die Bildkomponente der zugrunde liegenden Metapher zu erkennen. Bereits weiter oben, in Abschnitt 3, hatten wir auf die Beziehung zwischen dem mentalen Bild, der lexikalischen Struktur und dem entsprechenden notwendigen Verstehen der lexikalischen Komponenten durch die Lernenden verwiesen.

Liegt eine Äquivalenzbeziehung zwischen einem in der L2 zu erlernenden Phrasem mit der L3 vor, bei dem die lexikalischen Komponenten und das Bild übereinstimmen, so können diese Übereinstimmung, vorausgesetzt, dass die Lernenden das Phrasem in der L3 kennen, erheblich zum Memorisieren und auch zur Produktion des Phrasems beitragen.

Neben dieser Dichotomie der linguistischen realen bzw. angenommenen Beziehungen, seien es nun Ähnlichkeiten oder Unterschiede, kann eine weitere Kategorisierung auf rein linguistischer Basis vorgenommen werden. Ebenso wichtig wie die Berücksichtigung der von den Sprechern angenommenen Beziehungen ist im Falle des Lehrprozesses die genaue Feststellung, welche Arten der interlinguistischen Relationen unabhängig von der Wahrnehmung durch die Lernenden auftreten können. Es handelt sich hierbei nicht um Untergruppen, sondern um zwei Gruppen, die sich gegenseitig vervollständigen.

## 5 Grade der zwischensprachlichen Beziehungen

Im folgenden Punkt gehen wir kurz auf die wichtigsten Ausprägungen der zwischensprachlichen Beziehungen ein. Wie schon von Mellado Blanco (2015: 158) ausgeführt, wird innerhalb der Ebene des Sprachsystems generell in der Forschung zwischen drei Stufen oder Graden der Übereinstimmung unterschieden: (Voll-)Äquivalenz, Kontrast<sup>6</sup> oder Nulläquivalenz, wobei diese sowohl innerhalb der realen als auch der angenommenen Ähnlichkeiten auftreten können. Inzwischen besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass zwischensprachliche Voll- oder Totaläquivalenzen kaum existieren und eher zur Ausnahme gehören (vgl. auch Hallsteinsdóttir 2016). Es handelt sich sozusagen um Pseudoäquivalente, die zwar aus lexikographischer Sicht übereinstimmen, vor allem aber auf textueller Ebene nicht ohne Weiteres beliebig eingesetzt oder ausgetauscht werden können. Dieses Argument hat im Bereich der Übersetzung einen besonderen Stellenwert. Geck (2002: 1) unterscheidet für dieses Forschungsgebiet auf der Ebene des Sprachsystems sechs unterschiedliche Entsprechungsmöglichkeiten zwischen Redewendungen hinsichtlich der lexikalischen Komponenten und der Struktur:<sup>7</sup> (1) völlige Übereinstimmung, (2) Fast-Entsprechungen, (3) Bildentsprechungen, (4) Verwendung eines anderen Bildes, aber richtige Assoziationen noch möglich, (5) Verwendung eines anderen Bildes und gänzlich andere Struktur, (6) die sog. „Falschen Freunde“. In allen von Geck genannten Entsprechungen spielt außer der Lexik und der Struktur auch die assoziierte bildliche Darstellung eine Rolle, die auch u. E. eine Rolle in der Didaktik spielen sollten.

Ähnlichkeiten zwischen den Phrasemen werden also in der Regel auf bestimmten, aber seltener auf allen Ebenen festgemacht, wie wir an den Beispielen zu den lexikalischen und strukturellen Ähnlichkeiten bereits darstellen konnten. Beim Vergleich der Phraseme muss man sich dementsprechend auf die bereits erwähnten verschiedenen Teilbereiche der Idiomstruktur beziehen, namentlich Semantik, Form/Struktur oder Pragmatik, die wiederum mit den bereits erwähnten Parametern von Mellado Blanco (2015: 157–158) übereinstimmen. Dabei hängt der Grad der Ähnlichkeit davon ab, auf wie vielen und auf welchen Ebenen diese festzustellen sind. Abhängig davon, ob es sich um Ähnlichkeiten in nur einem Bereich oder auf mehreren Ebenen handelt, spricht man von totaler, partieller oder Null-Äquivalenz.

---

<sup>6</sup> Von einigen Autoren wird dieser Grad auch als Teiläquivalenz, teilweise oder partielle Äquivalenz bezeichnet. (vgl. Korhonen 2007: 579).

<sup>7</sup> Sie bezieht sich in ihrer Studie auf das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch.

Einige Autoren sprechen hinsichtlich der partiellen Ähnlichkeit auch von Kontrasten. Bei einer solchen Beziehung nimmt der Lernende zwar die Unterschiede zwischen den Sprachen wahr, ist aber auch in der Lage, gewisse Ähnlichkeiten zu erkennen. Oft gibt es bestimmte übereinstimmende Komponenten, die dazu beitragen, die Ähnlichkeit zu erkennen, z. B. bei den Ausdrücken *auf großem Fuß leben* und *live like a Lord*, wo die Verben übereinstimmen oder bei *to spring up like mushrooms* und *wie Pilze aus dem Boden schießen*, mit übereinstimmendem Nomen. Im Falle der Nulläquivalenz<sup>8</sup> hingegen handelt es sich um Situationen, in denen der Lernende eine sehr hohe Abstraktionsfähigkeit aufweisen muss, um jegliche Ähnlichkeit mit einer anderen Sprache wahrzunehmen, wie z. B. im Falle des deutschen Phrasems *Ich versteh nur Bahnhof*, das man als funktionales Äquivalent des englischen *It's all Greek to me* verwenden kann.

Im Fall der Phraseme erschwert die Präsenz von Komponenten mit einer hohen kulturrelevanten Last bzw. kulturspezifischen Gebundenheit den Lernenden das Erkennen der Äquivalenz und macht es ihnen fast unmöglich, solche Parallelen zwischen beiden Sprachen aufzustellen. So ist für sie die semantische Ähnlichkeit des Idioms *to carry coals to Newcastle* zum deutschen *Eulen nach Athen tragen* oder zum spanischen *llevar miel al colmenero* nicht ohne weiteres erkennbar. In allen drei Fällen handelt es sich um ein Muster, das folgendermaßen aussehen könnte: etwas (x) an einen bestimmten Ort (y) tragen. Im spanischen Beispiel besteht eine direkte Relation zwischen *miel* und *colmenero*, die eine Erweiterung des Musters erkennen lassen könnte: etwas (x) an einen Ort (y) tragen, an dem bereits viel (x) vorhanden ist. Im Falle des Deutschen und Englischen sind aber weitere kulturspezifische Kenntnisse bezüglich der Herkunft der Phraseme nötig, um das Muster zu vervollständigen. Das ist kein einfaches Unterfangen für den Lernenden. Auch Földes zieht in seiner Arbeit zu kulturellen Aspekten innerhalb der Phraseologie dieses Beispiel heran.

Die konzeptuelle Grundlage der Phraseologismen der verschiedenen Sprachen stimmt typologisch im Wesentlichen überein, wobei die konkrete lexikalische Füllung etwas Spezifisches darstellt, vgl. dt. *Eulen nach Athen tragen* vs. ungar. *Dunába hord vizet* („Wasser in die Donau tragen“). Diese Phraseologismen sind also referenziell nicht identisch, weisen aber offenbar eine „zweisprachlich-interkulturelle Invarianz“ auf, sodass sie sich einem gemeinsamen abstrakten Modell zuordnen lassen. (Földes 2005: 327)

---

**8** An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob aus didaktischer Sichtweise diejenigen Phraseologismen, die zwar die gleiche semantische Grundlage haben, aber strukturell und lexikalisch voneinander abweichen, als semantische, also Teiläquivalente, oder als Nulläquivalente anzusehen sind.

Die Äquivalenz solcher abstrakter Muster zu erkennen, gehört sicher zu den am höchsten angesiedelten Kompetenzbereichen innerhalb des Fremdsprachenerwerbs.

## 6 Arten der Transferenz

Bisher haben wir sowohl die verschiedenen Vergleichsebenen der Äquivalenzbeziehungen als auch die bestehenden Ähnlichkeiten auf den Ebenen der Syntax und der Lexik/Semantik besprochen und an einigen Beispielen aufgezeigt. Dabei sind wir auch auf den Einfluss der zwischensprachlichen Beziehungen auf die Wahrnehmung der Ähnlichkeiten eingegangen, der zu positiven Transferenzen bzw. Interferenzen führen kann. Diese konnten wir an konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis und der durchgeführten Pilotstudie untermauern, an denen auch die Unterscheidung zwischen den Äquivalenzgraden verdeutlicht wurde. Im letzten Schritt werden wir nun versuchen, die im Vorfeld angesprochenen, von den Lernenden vorausgesetzten Ähnlichkeiten näher zu erläutern, wobei wir auf einige der bereits genannten Beispiele zurückgreifen werden.

Nach Ringbom & Jarvis (2009) bekunden sich die von den Lernenden vorausgesetzten Ähnlichkeiten auf drei unterschiedlichen Stufen: (a) die Item-Transferenz, (b) die prozedurale bzw. Systemtransferenz und (c) die vollständige Transferenz. Die Item-Transferenz bezieht sich auf den Gebrauch bestimmter individueller Elemente in der L2 oder L3, d. h. phonetischer Elemente, Morpheme, Satzelemente, fester Phrasen etc. aus der einen oder der anderen Sprache. Bei den lexikalischen Übertragungen unterscheiden sie zwischen der lexematischen Übertragung, die sich auf die Form und damit auf die Phonologie und Rechtschreibung von Wörtern bezieht, und der lemmatischen Übertragung<sup>9</sup>, die sich auf die Bedeutung bezieht und die syntaktischen und semantischen Eigenschaften von Wörtern beeinflusst. Da phraseologische Einheiten polylexematische Einheiten sind, können sie beide Arten der Übertragung in größerem Maße widerspiegeln, als dies bei Einheiten der freien Rede der Fall ist. Zu den phraseologischen Einheiten können lexematische Übertragungen gehören, bei denen phonologische und orthographische Eigenschaften in ihren einzelnen Bestandteilen übertragen werden, wie wir bereits an Beispielen festmachen konnten. So hatten wir für die phonetische Transferenz bei der Aussprache lexikalisch (und phonetisch) ähnlicher Wörter das Beispiel Gitarre – guitar und für die graphische Transferenz von phonetischen Ähnlichkeiten das Beispiel *sch* – *sh* angeführt. Mit Systemtransferenz wird dagegen die Übertragung der syntaktischen und paradigm-

---

<sup>9</sup> Lemmatic transfer (vgl. Jarvis & Pavlenko 2009).

matischen Regeln und Funktionen bezeichnet. Auch dafür hatten wir verschiedene Beispiele angeführt. Allerdings sind hier weitere Studien notwendig, um auch den Kontext einzubeziehen und zu überprüfen, inwieweit auch funktionale Aspekte im Bereich der Phraseologie übertragen werden. Die vollständige Transferenz umfasst schließlich beide zuvor genannten Prozesse.

Ringbom & Jarvis (2009: 111) halten fest, dass „[i]nitially, learning takes place on an item-by-item basis in all areas of language: phonological, morphological, syntactic, lexical and phraseological“. Aber auch die Einheit als Ganzes kann das Ergebnis einer Rückverfolgung sein; in diesen Fällen wird die Struktur der phraseologischen Einheit wörtlich in die andere Sprache übersetzt, wie es in dem Beispiel *Das Kind mit dem Badewasser ausschütten* geschehen ist, das in Form einer Rückverfolgung aus dem Englischen „to throw out the baby with the bathwater“ übersetzt wird. Auch das o. g. Beispiel *Äpfel mit Orangen vergleichen*, das aus dem englischen *to compare apples and oranges* entstanden ist, weist auf dieses Verfahren hin.

Es ist diese Art von interlinguistischen Beziehungen, durch die das Erlernen der Phraseologie erleichtert und das Lernen in frühere Stadien geschoben werden könnte, selbst wenn die Gefahr einer Fehlerproduktion im Rahmen der angenommenen Ähnlichkeiten besteht. Gerade hinsichtlich der prozeduralen Transferenz muss berücksichtigt werden, dass diese hauptsächlich von der L1 aus geschieht bzw. von einer derjenigen Sprachen ausgeht, die der Lernende bereits mit einer hohen linguistischen Kompetenz beherrscht (Ringbom & Jarvis 2009). Daher ist es notwendig, dass der Lehrende nicht nur das Kompetenzniveau des Lernenden in der L1, sondern auch in der L2 kennt und diese in seine didaktischen Maßnahmen einbezieht, um einerseits die realen Äquivalenzen zu nutzen und andererseits eine Fehlerproduktion durch angenommene Äquivalenzen zu vermeiden.

## 7 Konsequenzen der linguistischen Beziehungen für den Sprachlernprozess und den Erwerbsprozess der Phraseologie

Die von Jarvis & Pavlenko (2010) aufgegriffene Unterscheidung zwischen semantischem und lexikalischem Wissen bzw. Transfer wurde von Ecke & Hall (2000) in der bereits erwähnten Untersuchung zum translexikalischen Einfluss des Englischen bei spanischsprachigen Deutschlernenden vorgeschlagen. Ecke & Hall machen dabei besonders auf die Relevanz der Entwicklung didaktischer

Konzepte unter Einbeziehung dieser Einflüsse aufmerksam, da diese „auch Indiz für Prozesse des Lexiklernens sein [können], einschließlich der Frage, in welcher Beziehung neue und bekannte Wörter (einer und mehrerer Sprachen) im Lexikon gespeichert werden.“ (Ecke & Hall 2000: 31). Die Autoren schlagen bezüglich bestehender formaler Ähnlichkeiten folgende pädagogische Konsequenz für den allgemeinen Lexikonerwerb vor:

Lerner stellen oft automatisch Formverbindungen zwischen L3 und L2 her, auch dann, wenn L1-Strukturen in ihrer Lautform der Zielstruktur ähnlicher sind als L2-Formen. In diesen Fällen könnte es pädagogisch ebenso sinnvoll sein, Gemeinsamkeiten zwischen L1 (hier Spanisch) und L3 (Deutsch) bewusst zu machen, anstatt lediglich die sowieso schon stark wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen L2- und L3- Formen zu stärken. (2000: 35)

Trägt man diesem Vorschlag Rechnung, muss hinsichtlich der Phraseologie in besonderem Maße noch ein weiterer, bereits angedeuteter Aspekt verstärkt in Betracht gezogen werden, und zwar die Unterscheidung zwischen rezeptivem und produktivem Erwerbsprozesses. Die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten kann, wie wir bereits beschrieben haben, auf realen und angenommenen Ähnlichkeiten beruhen und erfolgt im Falle einer bestehenden Kompetenz in zwei miteinander verwandten Sprachen durch eine Prädisposition des Lernenden. Diese Prädisposition wiederum kann zu einem Übersehen bestehender Ähnlichkeiten zwischen der Fremdsprache und einer weiteren Sprache, sei es die Muttersprache oder eine nicht verwandte L2, führen. Ziel muss also in diesem Falle sein, die rezeptive Ebene der Wahrnehmung der realen Ähnlichkeiten und Unterschiede zu stärken. Die Einbeziehung leicht erkennbarer Ähnlichkeiten zwischen zwei verwandten Sprachen kann als Anreiz dienen, nach weiteren Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen zu suchen und diese schließlich produktiv einzusetzen.<sup>10</sup>

Ausgehend von der Tatsache, dass Phraseme ein Teil des lexikalischen Repertoires sind, wenn auch mit bestimmten abweichenden Merkmalen gegenüber der Einwortlexik, sind die Studien zum Bereich des lexikalischen Transfers von besonderem Interesse, sodass ihnen auch im Rahmen der Phraseodidaktik besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. In allen hier angesprochenen Studien wurde klar auf zwei wichtige Faktoren hingewiesen: die psycholinguistische Prädisposition des Lernenden und der Verwandtschaftsgrad zwischen der L2 und der L3. Die durch den Lernenden wahrgenommene Distanz zwischen der L3 und der L1 und L2 spielt eine wesentliche Rolle (vgl. auch Grümpel 2014: 284), wobei sich die Lernenden stärker auf eine L2 verlassen werden, wenn diese einen höheren Verwandtschaftsgrad zur L3 als zu ihrer L1 aufweisen. Auch Ham-

---

<sup>10</sup> Als Argument sei hier nochmals auf die Studie von Irujo (1993) verwiesen, die den Fertigkeitenbereich der Produktion untersucht.

marberg betont, dass „influence from L2 is favored if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant“ (2001: 22). Die Strategien und didaktischen Konsequenzen hinsichtlich des Phraseologieerwerbs sollten bezüglich der Einbeziehung der interlingualen Relation ähnliche Grundlagen haben wie die des Lexikerwerbs.

Der Großteil der Beiträge bezüglich zwischensprachlicher Beziehungen innerhalb des Phraseologieerwerbs beschäftigt sich mit der Verarbeitung und Speicherung metaphorischer Einheiten in einer L2 (u. a. Hallsteinsdóttir 2002; Detry 2010). Weitere Studien, wie die von Irujo (1986, 1986b), Abdullah & Jackson (1999), Liontas (2002) und Türker (2016a), untersuchen diese genauer dahingehend, ob die Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 den Erwerbsprozess fördern. Keineswegs erstaunlich sind die Ergebnisse Irujos (1993), die besagen, dass identische Idiome am einfachsten zu verstehen und zu produzieren sind, während ähnliche, aber nicht identische Idiome einen ähnlichen Schwierigkeitsgrad sowohl im Verstehensprozess als auch in der Produktion aufweisen. Allerdings treten innerhalb dieser Prozesse gelegentlich Interferenzen der L1 auf. Schließlich sind es diejenigen Idiome, die keinerlei Ähnlichkeit aufweisen, bei denen der größte Schwierigkeitsgrad und gleichzeitig der geringste Grad an Interferenzen festgestellt werden kann. Abdullah & Jackson (1999) stimmen mit Irujo hinsichtlich der Feststellung überein, dass ähnliche idiomatische Ausdrücke dank der positiven Transferenz am einfachsten zu verstehen und auch produktiv am leichtesten wiederzugeben sind; sie bemerken jedoch, dass die Lernenden in denjenigen Fällen, in denen sich die Ähnlichkeit nur auf die pragmatischen Merkmale beschränkt, diese nicht nutzen, sondern zu anderen Strategien greifen. Die Autoren schließen daraus, dass ungeachtet der Vorteile, welche die Ähnlichkeiten für den Lern- und Erwerbsprozess darstellen, der Äquivalenzgrad nicht immer eine positive Wirkung auf das Verstehen und die Produktion von idiomatischen Wendungen hat. Ebenso müssen interlinguistische Unterschiede zwischen L1 und L2 nicht immer ein Grund für Verständnisprobleme der phraseologischen Einheiten sein. Türker (2016a) führt diesbezüglich zwei neue Variablen ein, und zwar zum einen den bereits von Liontas (2002) untersuchten Kontext, und zum anderen die Frequenz. Ebenso wie Irujo (1986) und Abdullah & Jackson (1999) weist Türker darauf hin, dass die konzeptuelle und lexikalische Äquivalenz den Erwerbsprozess idiomatischer Einheiten erleichtert, betont jedoch, dass dies in der Regel dann zutrifft, wenn kaum oder gar kein Kontext vorhanden ist. Die Frequenz in der L1 wirkt sich ebenfalls positiv auf den Verarbeitungsprozess der L2 aus, wobei auch hier für Türker (2016b: 142) der Kontext die Schlüsselrolle spielt, denn er bestätigt, dass „when L2 idioms are taught in rich context, learners are less likely to rely on L1 lexical and semantic knowledge“. Trotz der Ausführungen in dieser Studie muss betont werden, dass die Untersuchung keineswegs die Nützlichkeit der

linguistischen Ähnlichkeiten für den Erwerb idiomatischer Sprache widerlegt, sondern dass gezeigt werden soll, welche anderen Faktoren existieren und in welcher Weise sie die unterschiedlichen Erwerbsphasen beeinflussen:

The study asserts that the L1 effect exists but is neither absolute nor invariable. And while L2 learners sometimes depend heavily on their L1 knowledge, especially at earlier stages, they also make use of other sources such as context, which sometimes prevail over their reliance on L1 knowledge. (Türker 2016b: 142)

Alle erwähnten Studien wurden auf Grundlage der Annahme bestehender Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der L2 durchgeführt. Im Falle der Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 existieren nur sehr wenige Arbeiten im Bereich des Phraseologieerwerbs. Einige der neuesten Arbeiten stammen von Grümpel (2016) und wurden im Rahmen eines europäischen Projekts durchgeführt, wodurch der Erwerb einer L3 mittels der interlinguistischen Ähnlichkeiten sowie anderer Hilfsmittel wie z. B. des Einsatzes neuer Medien gefördert werden soll. Es handelt sich dabei um ein virtuell durchgeführtes linguistisches Tandem zwischen spanischsprachigen Deutschlernenden und deutschsprachigen Spanischlernenden, bei dem auch die Phraseologie miteinbezogen wurde. Dabei wurden die Probanden aufgefordert, bestimmte Aspekte idiomatischer Redewendungen wie Häufigkeit, Gebrauch, Kontext, Benutzerprofil etc. mit den Tandempartnern zu diskutieren.

Die Reichweite und Bedeutung dieses Projektes sollte nachhaltige Konsequenzen auf die Situation des Fremdsprachenlernens im Bereich der Phraseologie haben.

## 8 Ausblick und Vorschläge für das Lehren und Lernen von Phraseologie

Aus unseren Ausführungen ergibt sich, dass interlinguistische Ähnlichkeiten das Erlernen und den komplexen Erwerbsprozess der Phraseologie fördern können. Der Einfluss der L1 auf die L2 ist aus den verschiedenen empirischen Studien, die diesbezüglich durchgeführt worden sind, eindeutig erkennbar geworden. Der Einfluss der L2 auf die L3 hingegen ist bisher noch wesentlich weniger erforscht. Es liegen jedoch genügend Hinweise darauf vor, dass Aspekte wie der typologische Verwandtschaftsgrad der Fremdsprachen, die kognitive Prädisposition der Lernenden, das Sprachniveau in L2 und L3 sowie die Lernetappe im Sprachlernprozess mit ausschlaggebend sind und den Erwerbsprozess der Phraseologie mitbestimmen. In Anbetracht dieser Umstände ist es möglich, einige didaktische

Konsequenzen zu formulieren, durch die eine positive Auswirkung der interlinguistischen Ähnlichkeiten in höchstem Maße erreicht werden kann.

Aufgrund der Tatsache, dass die Äquivalenzen, insbesondere die formalen, zwischen zwei etymologisch nahen Sprachen von den Lernenden in der Regel zur Erarbeitung von Strategien besonders zu Beginn des Sprachlernprozesses genutzt werden, sollten die Dozenten zum einen im Falle einer bestehenden Ähnlichkeit zwischen L2 und L3 auf diese Äquivalenzen besonders deutlich hinweisen und versuchen, sie in den ersten Stufen des Lernprozesses einzusetzen. Dies wiederum setzt voraus, dass die Lernenden bereits von Beginn des phraseologischen Erwerbprozesses an mit solchen phraseologischen Einheiten konfrontiert werden. Offensichtlich ist, dass es zu Beginn des Lehrprozesses notwendig ist, mit solchen Einheiten zu beginnen, die tatsächlich bestehende, und nicht angenommene Ähnlichkeiten aufweisen. Hierbei ist es ratsam, dass der Dozent sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache seiner Lernenden so gut kennt, dass er in der Lage ist, im Vorfeld zu erkennen, welche angenommenen und welche tatsächlich existenten Ähnlichkeiten die Lernenden möglicherweise feststellen werden. Dieses Vorwissen gibt dem Dozenten die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf die entsprechenden Unterschiede zu lenken und dadurch negative Transferenzen zu vermeiden. Ein weiterer Aspekt, der nicht unbeachtet bleiben sollte, ist der linguistische Kompetenzgrad, den die Lernenden sowohl in der L2 als auch in der L3 besitzen. Eine geringe Kenntnis der L2 kann dazu führen, dass die Lernenden nicht dazu in der Lage sind, bestimmte Ähnlichkeiten zu erkennen, und dass sie aufgrund dessen keinen Nutzen aus dieser Strategie ziehen können. Im Gegensatz dazu wird ein gehobenes Sprachniveau der L2 die Feststellung von Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 und damit auch den Erwerb der Phraseologie fördern.

Zum anderen muss eng verbunden mit diesen Implikationen auch betont werden, dass der Dozent sich der Tatsache bewusst sein sollte, dass Ähnlichkeiten nicht nur auf semantischer und syntaktischer Ebene auftreten können, sondern auch auf der pragmatischen. Die Unterscheidung dieser verschiedenen Ebenen und deren Einbeziehung in die Unterrichtsplanung erfordert ein hohes Maß an Bereitschaft, sich mit den didaktischen Besonderheiten der Phraseme zu beschäftigen. Weder die Bildkomponente noch die metaphorische Motivation spielen eine vorrangige Rolle innerhalb der lexikographischen und kommunikativen Parameter, wohl aber im Rahmen des Lehrens und Lernens, wo der Gebrauch der Metapher zur Konsolidierung der phraseologischen Kenntnisse beiträgt. Was die von Mellado Blanco (2015) vorgeschlagenen Parameter für Studierende einer L2 oder L3 angeht, kann die Wichtigkeit der Beherrschung sämtlicher Maßstäbe nicht geleugnet werden, allerdings muss dies in Abhängigkeit der Niveaustufen relativiert werden. Jedoch wäre interessant, festzustellen, welche Strategie für Unterrichtszwecke die effektivste ist und ob es angebracht ist, eine Rangordnung in

der Auswahl der Phraseologietypen oder bei der Unterscheidung zwischen der rezeptiven und produktiven Ebene aufzustellen (vgl. Strohschen 2016).

In unserer Pilotstudie haben wir gerade diese verschiedenen Aspekte miteinbezogen. In Anlehnung an die Auffassung von Irujo (1986), Abdullah & Jackson (1999) und Türker (2016b), dass die konzeptuelle und lexikalische Äquivalenz den Erwerbsprozess idiomatischer Einheiten auch ohne auftretende Kontexte erleichtert, sollte herausgefunden werden, was die Metapher bzw. die bildliche Darstellung bei volläquivalenten Phrasemen leisten kann, wenn eine geringe oder fehlende kontextuelle Einbettung in der L3 in niedrigen Niveaustufen (A1.2/A2) vorliegt. Der fehlende Kontext liegt darin begründet, dass auf den angegebenen Niveaustufen oft das notwendige Vokabular fehlt, um Phraseme in einen verständlichen Kontext einzubetten, der bei der Bedeutungskonstruktion helfen könnte. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass ein Vergleich mit bestimmten volläquivalenten Phrasemen der L3, die der Lernende bereits kennt, die Funktion des Kontextes ersetzen und den Erwerbsprozess vorantreiben könnte.

Die Versuchspersonen unserer Studie waren 40 Studierende der Anglistik im 3. Semester mit Englischkenntnissen auf B2-Niveau und Deutschkenntnissen auf A1.2-Niveau. Mehrere Wochen vor der Durchführung der eigentlichen Studie wurden verschiedene phraseologische Aktivitäten im Englischunterricht durchgeführt, um die Phraseologiekennnisse der Probanden in der L2 zu überprüfen und die Bekanntheit der für die Studie vorgesehenen Phraseme sicherzustellen und ggf. dieses Wissen zu konsolidieren.

Für das eigentliche Experiment, in dem der Einfluss der Phraseologiekompetenz im Englischen auf den Lernprozess des Deutschen untersucht werden sollte, wurden die Probanden in zwei Gruppen eingeteilt, wobei versucht wurde, deren Heterogenität bezüglich der L2-Kompetenz in Englisch als Variable miteinzubeziehen. Insofern wurde aufgrund spezifischer Leistungen der Studierenden aus dem 1. Studienjahr versucht, die Gruppeneinteilung so zu gestalten, dass eine einheitliche Verteilung der Probanden in Bezug auf die L2-Kompetenz vorlag. Damit sollte vermieden werden, dass sich die Gruppen durch eine hohe Diskrepanz auszeichnen, oder anders ausgedrückt, dass sich in Gruppe A die besonders sprachkompetenten Probanden befinden, in Gruppe B dagegen die weniger kompetenten. Die Aufteilung in zwei Gruppen entsprach dem Prinzip der Erstellung einer Versuchsgruppe und einer Kontrollgruppe.

Im ersten Schritt der Untersuchung wurde im Deutschunterricht ein Pretest durchgeführt, um die spezifischen Phraseologiekennnisse der Studierenden im Deutschen zu überprüfen. In der Folgewoche nahmen die Probanden der Gruppe A im Englischunterricht an einer „Phraseologie-Schulung“ teil, in der englisch-deutsche Volläquivalente behandelt wurden, wobei besonderer Wert auf die bildliche Darstellung und deren kognitive Relevanz gelegt wurde.

In der darauffolgenden Woche schloss sich eine entsprechende Schulung im Deutschunterricht in getrennten Gruppen an, wobei bei der Schulung der Gruppe A ausdrücklich auf die Äquivalenzbeziehung hingewiesen wurde, um die Aufmerksamkeit der Probanden auf diesen Aspekt zu lenken. In der letzten Woche des Experiments wurde in beiden Gruppen gemeinsam ein Posttest durchgeführt, in dem die konkreten Kenntnisse bezüglich der behandelten Phraseme überprüft wurden. Als Abschluss der Studie wurde eine Umfrage bezüglich des Nutzens der Einbeziehung der zweisprachigen Phraseologie in den Fremdsprachenunterricht durchgeführt.

Wichtige Kriterien bei der Erarbeitung der Übungen war nicht nur die Auswahl der Phraseme, sondern auch der Aufgabentypologie. In Anlehnung an die Phasen *Entdecken*, *Entschlüsseln*, *Gebrauchen*, *Festigen* des altbewährten Modells des Drei- bzw. Vierschritts (Kühn 1992; Lüger 1997) handelt es sich in unserem Modell um eine Staffelung der Übungsformen in die Phasen *Entdecken*, *Rekonstruieren*, *Verstehen* und *Produzieren*. Die Typologie wurde dabei an die spezifische Situation der Schulung angepasst, in der die Bedeutungsentschlüsselung durch die Gegenüberstellung der Äquivalente stattfinden sollte. Daher ist der Phase des Verstehens die Phase der Rekonstruierung der Form vorangestellt, da es ja in diesem Experiment gerade um das Erkennen der formalen Äquivalenz geht. Des Weiteren wurde auch besonders darauf geachtet, dass nicht nur die Phraseme, sondern auch die Strukturen der Übungen in den verschiedenen Tests, d. h. Schulung, Pretest, Posttest, übereinstimmten.

Die vollständige Auswertung der Ergebnisse dieses Experiments ist bis dato noch nicht möglich gewesen, so dass hier nur einige spezifische Items der Tests erwähnt werden konnten. Das komplette Ergebnis soll aber in einer zukünftigen Veröffentlichung zur Verfügung gestellt werden. Es konnte in jedem Fall im Allgemeinen ein positiver Einfluss auf die phraseologische Kompetenz im Deutschen festgestellt werden, wobei auch deutlich zu erkennen war, dass der Einfluss am stärksten bei der Gruppe mit spezifischer Schulung war und dass der Unterschied am deutlichsten in den Übungen des Typs Erkennen, Reproduzieren und Verstehen war. Im Bereich des Produzierens konnten die wenigsten Unterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt werden, wobei noch zu klären ist, ob diese Ergebnisse evtl. auf bestimmte Aspekte der Übungsstruktur bzw. des Wortschatzniveaus zurückzuführen sind, die zu einer Überforderung der Lernenden geführt haben könnten.

Im abschließenden Fragebogen wurde von den Probanden die Nützlichkeit der Übungen im Allgemeinen positiv bewertet. Die Studierenden gaben an, sich der Ähnlichkeit der Phraseme nicht bewusst gewesen zu sein und den Sprachvergleich als bereichernd empfunden zu haben, vor allem auch hinsichtlich einer Kompetenzerweiterung des Deutschen.

Als Ausblick kann festgehalten werden, dass der erste Durchlauf dieser Studie sowohl positive Aspekte als auch Probleme bei der Planung, beim Ablauf und bei der Erstellung des Materials zutage gebracht hat, was dementsprechend bei der Planung der zukünftigen Studie korrigiert werden kann.

## Literatur

- Abdullah, Khaled & Howard Jackson (1999): Idioms and the language learner: contrasting English and Syrian Arabic. *Languages and Contrast* 1 (1), 83–107.
- Angelis, Gessica de (2007): *Third or additional language acquisition* (Second language acquisition 24). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Boratyńska-Sumara, Joanna (2014): Lexical transfer in third language acquisition (TLA) – An Overview. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* 131, 137–148.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Cenoz, Jasone (2003): Cross-Linguistic influence in third language acquisition: implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *VALS-ASLA* 78, 1–11.
- Chrissou, Marios. 2020. Sprachkontrastive Aspekte der Niveauzuordnung für den DaF-Unterricht: Hinweise aus der Unterrichtspraxis. In Florentina Mena Martínez & Carola Stroschen (Hrsg.), *Phraseologie lehren und lernen im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für Phraseodidaktik und Phraseoübersetzung* (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 144), 117–136. Berlin: Peter Lang.
- Chrissou, Marios (2012): *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes* (Schriftenreihe Lingua 20). Hamburg: Dr. Kovač.
- Corpas Pastor, Gloria (2003): Fraseología y traducción. In Gloria Corpas Pastor (Hrsg.), *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, 245–273. Madrid, Frankfurt a. M.: Vervuert.
- Cortina Pérez, Beatriz (2005): Estudio fraseológico sobre la embriaguez: hacia una borrachera universal. In *Language Design* 7, 137–150. [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD7/cortina\\_p137-150.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD7/cortina_p137-150.pdf) (letzter Zugriff 28.03.2022).
- Detry, Florence (2010): Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica. Girona: Universidad de Girona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7828/tfd.pdf?sequence=1> (letzter Zugriff 28.03.2022).
- Dobrovolskij, Dmitrij O. & Elisabeth Piirainen (2002): *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive* (Studien zur Phraseologie und Parömiologie 8). Unveränd. Neuauf. Bochum: Brockmeyer.
- Dobrovolskij, Dmitrij O. & Elisabeth Piirainen (2009): *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte* (Stauffenburg Linguistik 49). Tübingen: Stauffenburg.
- Džapo, Ana (2015): *Cross-linguistic Influence in Croatian-English-Spanish Multilinguals: Evidence from spoken and written production*. Diss. Universität Zagreb.

- Ecke, Peter (2015): Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism* 18 (2), 145–162.
- Ecke, Peter & Christopher J. Hall (2014): The parasitic model of L2 and L3 vocabulary acquisition: evidence from naturalistic and experimental studies. *Forum Linguístico, Florianópolis* 11 (3), 360–372.
- Ecke, Peter & Christopher J. Hall (2000): Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache* 37 (1), 30–36. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/175442> (letzter Zugriff 28.03.2022).
- Ettinger, Stefan (2010): Phraseologie und Wortschatzerwerb. Anmerkungen zu A. Martin und F. Leray: Les idiotismes et les proverbes de la conversation allemande. Paris 1900. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 88–102.
- Europarat (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)*. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz.
- Farø, Ken Joensen (2016): Feste Wortgruppen/Phraseologie II. In Petra Storjohann & Ulrike Haß (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Földes, Csaba (2005): Kulturgeschichte, Kulturwissenschaft und Phraseologie: deutsch-ungarische Beziehungen. In Isolde Hausner, Peter Wiesinger & Katharina Korecky-Kröll (Hrsg.), *Deutsche Wortforschung als Kulturgeschichte. Beiträge des internationalen Symposiums*, 323–346. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss.
- Geck, Sabine (2002): Die Übersetzung verbaler phraseologischer Einheiten vom Deutschen ins Spanische und viceversa. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 4, 1–16.
- González Rey, Isabel (2014): Creación de un corpus literario paralelo como herramienta didáctica en fraseología bilingüe francés-español: criterios de composición. *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Instituto Cervantes, Biblioteca Fraseológica y Paremiológica, série Monografías* 5, 153–175.
- Grümpel, Claudia, Pamela Stoll & José Luis Ciguentes (2014): L3-Task: Language acquisition in a multilingual context Blended tandems, L3-German/Spanish and a common second language (English). *Revista Española de Lingüística aplicada* 27 (2), 382–404.
- Grümpel, Claudia (2016): Third Language (L3) acquisition in the context of telecollaboration and phraseology: negotiation of meaning, feedback and discourse patterns and the use of idiomatic expressions between native and non-native speakers. In Pedro Mogorrón Huerta, Analía Cuadrado Rey, Lucía Navarro Brotons & Iván Martínez Blasco (Hrsg.), *Fraseología, variación y traducción*, 103–119. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2020): Sprachkontrastive Aspekte der Niveauzuordnung für den DaF-Unterricht: Hinweise aus der Unterrichtspraxis. In Florentina Mena Martínez & Carola Strohschen (Hrsg.), *Phraseologie lehren und lernen im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für Phraseodidaktik und Phraseoübersetzung* (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 144), 137–158. Berlin: Peter Lang.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2016): Systematische Äquivalenz und funktionale Angemessenheit: ein Entwurf zur Verknüpfung phraseodidaktischer und sprachkritikdidaktischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 12 (2), 152–171.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2013): Phraseologie im GER und Deutsch als Fremdsprache: Wieso, weshalb, warum? In Vida Jesenšek & Saša Babič (Hrsg.), *Zwei Köpfe wissen mehr als einer: Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag*, 140–159. Maribor: Institute of Slovenian Ethnology.

- Hallsteinsdóttir, Erla, Monika Šajánková & Uwe Quasthoff (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik online* 27 (2), 117–133.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch* (Philologia 49). Hamburg: Dr. Kovač.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Jasone Cenoz, Brita Hufeisen & Ulrike Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, 21–41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Irujo, Suzanne (1993): Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* XXX (3), 205–219.
- Irujo, Suzanne (1986): “Don’t Put Your Leg in Your Mouth”: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language. *TESOL Quarterly* 20 (2), 287–304.
- Irujo, Suzanne (1986b): “A piece of cake: Earning and teaching Idioms.” *ELT Journal* 40 (3), 236–242.
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko (2010): *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London, New York: Routledge.
- Jesenšek, Vida (2013): *Phraseologie. Kompendium für germanistische Studien*. Maribor: Univerza v Mariboru; Filozofska fakulteta.
- Jesenšek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik Online* 27 (2), 138–147.
- Kahl, Stefanie (2015): *Kontrastive Analyse zu phraseologischen Somatismen im Deutschen und Italienischen*. Diss. Universität Bamberg.
- Korhonen, Jarno (2007): Probleme der kontrastiven Phraseologie. In Harald Burger, Dimitrij Dobrovolskij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbbd.* (Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft 28), 574–589. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 169–189.
- Lakoff, George & Mark Johnson (2003): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Levin-Steinmann, Anke (2016): *Deutsche Redewendungen verstehen, üben und anwenden. Ein Übungsbuch für Deutsch-Lernende und Deutsch-Sprechende*. Herne, Westf.: Gabriele Schäfer.
- Larreta Zulategui, Juan Pablo (2019): Scheinäquivalente/Potenzielle falsche Freunde im phraseologischen Bereich (am Beispiel des Sprachenpaares Deutsch-Spanisch). In Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.), *Yearbook of Phraseology* 10, 113–140. Berlin: De Gruyter.
- Liontas, John I. (2002): Context and idiom understanding in second languages. In Susan H. Foster-Cohen, Tanja Ruthenberg & Marie Louise Poschen (Hrsg.), *EUROSLA Yearbook: Annual Conference of the European Second Language Association* 2, 155–185. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüger, Heinz-Helmut (2020): Was hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen der Phraseodidaktik zu bieten? In Florentina Mena Martínez & Carola Stroschen (Hrsg.), *Phraseologie lehren und lernen im 21. Jahrhundert* (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 144), 95–115. Berlin: Peter Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–127.

- Meisel, Jürgen M (1983): Transfer as a second-language strategy. *Language & Communication* 3 (1), 11–46.
- Mellado Blanco, Carmen (2018): Auf der Suche nach Äquivalenz. Lexikalisch geprägte Muster kontrastiv: Deutsch – Spanisch. In Kathrin Steyer (Hrsg.), *Sprachliche Verfestigung. Chunks, Muster, Phrasem-Konstruktionen*, 265–284. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mellado Blanco, Carmen (2015): Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán). *Revista de Filología* 33, 153–174.
- Mellado Blanco, Carmen & Nely Iglesias Iglesias (2011): Significado y análisis de corpus en la fraseografía bilingüe español-alemán. In Silvia Roiss et al. (Hrsg.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán*, 119–133. Berlin: Frank & Timme.
- Odlin, Terence (2006): Could a contrastive analysis ever be complete? In Janusz Arabski (Hrsg.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*, 22–35. Clevedon: Multilingual Matters.
- Olza Moreno, Inés & Ramón González Ruíz (2008): Fraseología metafórica de contenido metalingüístico en español: aproximación a las unidades basadas en el plano gráfico. In María Álvarez de la Granja (Hrsg.), *Lenguaje figurado y motivación. Una perspectiva desde la fraseología*, 221–238. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Piirainen, Elisabeth (2012): *Widespread Idioms in Europe and Beyond. Towards a Lexicon of Common Figurative Units*. New York: Peter Lang.
- Piirainen, Elisabeth & József Attila Balázs (2016): *Lexicon of common figurative units. Widespread idioms in Europe and beyond* (International folkloristics 10). New York: Peter Lang.
- Putz, Martin & Laura Sicola (Hrsg.) (2010): *Cognitive Processing in Second Language Acquisition. Inside the learner's mind* (Converging Evidence in Language and Communication Research 13). Amsterdam: John Benjamins.
- Ringbom, Hakam (2007): *Cross-linguistic Similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, Hakam & Scott Jarvis (2009): The importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*, 106–118. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sabban, Annette (2010): Zur Übersetzung von Idiomen im Wörterbuch und im Text: die Rolle von Kontextsensitivität und semantischer Variabilität. *trans-kom* 3 (2), 192–208.
- Schemann, Hans et al. (2013): *Idiomatik Deutsch-Spanisch*. Hamburg: Helmut Buske.
- Storjohann, Petra & Ulrike Haß (Hrsg.) (2016): *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Strohschen, Carola (2016): *El tratamiento de la fraseología en los manuales de DaF de los niveles B1 y B2: Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral Universidad de Murcia.
- Singleton, David (2006): Lexical transfer: Interlexical or intralexical? In Janusz Arabski (Hrsg.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*, 130–143. Clevedon: Multilingual Matters.
- Türker, Ebru (2016a): The role of L1 conceptual knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second Language Research* 32 (1), 25–48.
- Türker, Ebru (2016b): Idiom acquisition by second Language learners: the influence of cross-linguistic similarity and context. *The Language Learning Journal*, 133–144.
- Wotjak, Barbara & Larissa Ginsburg (1987): Zu interlingualen Äquivalenzbeziehungen bei verbalen Phraseolexemen (PL). *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UDSSR*, 67–78.