

---

Marios Chrissou

# Interlinguale Faktoren für die Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads von Phrasemen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lernenden mit Griechisch als Muttersprache

Interlingual factors for the determination of the difficulty degree of German set phrases for learners of German as a foreign language with Greek as L1

**Abstract:** In phraseodidactic research there is a broad agreement upon the fact that collocational fluency is a significant factor of language fluency. For this reason high frequency and common set phrases with a high relevance in written and oral communication should be subject to systematic teaching. However, we still have insufficient knowledge about the proper learning progression that accounts for an adequate sequence of introducing set phrases according to the degree of difficulty in the lesson of German as a foreign language. Progression is not to be organized in purely formal terms, but rather in terms that involve factors such as the age, the genre, the association with speech acts and the L1-knowledge. Especially the formal, semantic and pragmatic congruency of L1 and L2 is an essential factor that affects the degree of difficulty and subsequently the burden of learning associated with set phrases.

The present study focuses on a subset of the phraseological core vocabulary (“Optimum”) by Hallsteinsdóttir et al. (2006) which consists of the 142 representative, i.e. frequent and common, set phrases in German. It aims to determine their difficulty degree for learners with Greek as L1 by highlighting the interlingual equivalence relations by means of methods of contrastive linguistics: L1-L2 proximity is assumed to have a positive impact on learning reducing the learning burden, whereas lack of proximity is assumed to increase the difficulty degree. In line with the results of the interlingual contrastive survey, proposals are formulated for a comprehensible learning progression that provides continuity in the development of phraseological competence based on the common reference levels of language proficiency.

---

**Marios Chrissou**, Nationale Kapodistrias-Universität, Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur, Panepistimioupolis, 15784 Zographou, Athen, Griechenland, mchrissou@gs.uoa.gr

**Keywords:** Phraseodidactics and phraseological competence, learning progression, learning burden and difficulty degree, German as a foreign language, interlingual congruency German–Greek

## 1 Einleitung

Phraseme wurden in der Linguistik lange als sprachliche Randerscheinung betrachtet. Grund dafür war ihre Resistenz gegenüber der Sprachbeschreibung nach den gängigen linguistischen Modellen, in denen der Restriktion im Sprachgebrauch – im Unterschied zur Kombinierbarkeit auf syntagmatischer Ebene und Austauschbarkeit auf paradigmatischer Ebene – nicht genügend Rechnung getragen wurde. Dies führte zur Marginalisierung der Phraseologie in der linguistischen Forschung. Inzwischen liegt korpusgestützte Evidenz (siehe hierzu Sinclair [1991], Sinclair [2008]; Steyer [2013]) dafür vor, dass „Sprecher einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen“ (Aguado 2002: 27). Die Relevanz formelhafter Sprache für die mündliche und schriftliche Kommunikation hat Auswirkungen auf die Modellierung der phraseologischen Kompetenz<sup>1</sup>, deren systematische Entwicklung einen unentbehrlichen Bestandteil der kommunikativen Handlungskompetenz und ein Lernziel beim Fremdspracherwerb – insbesondere bei der Entwicklung der lexikalischen und soziokulturellen Kompetenz – bildet (Europarat 2001: 111, 112, 118).

Die Phraseodidaktik stellt eine junge Forschungsrichtung dar, die auf eine etwa 30-jährige Tradition zurückblickt und inzwischen eine Fülle von Publikationen vorzuweisen hat. Als angewandtes phraseologisches Arbeitsfeld stützt sie sich auf die phraseologische Grundlagenforschung, die eine erforderliche theoretische Basis bildet und relevante Materialien (z. B. Lexika und Ressourcen) liefert. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der Erarbeitung fundierter didaktischer Verfahren für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz und in der begründeten Selektion lernrelevanter Phraseme, d. h. eines kommunikativ wichtigen Ausschnitts phraseologischer Lexik im Sinne eines Grundwortschatzes, der eine hohe Frequenz und Geläufigkeit im Diskurs aufweist und als Materialgrundlage

---

<sup>1</sup> Nach Hallsteinsdóttir (2011: 13) umfasst die phraseologische Kompetenz das Wissen über die Phraseologie: „Dieses Wissen beinhaltet einerseits die geläufigen Phraseologismen, die im mentalen Lexikon enthalten sind sowie die Verbindungen, die diese Phraseologismen zu anderen Einheiten des mentalen Lexikons eingehen. Andererseits gehen Verstehensstrategien für bekannte und unbekannte Phraseologismen sowie Strategien für sowohl die normgerechte als auch die kreative Verwendung von Phraseologismen in dieses Wissen ein.“

bei der systematischen Förderung der phraseologischen Kompetenz in Lernmaterialien dient. Die im phraseologischen Grundwortschatz erfassten Phraseme sollten in der Unterrichtspraxis im Sinne einer effizienten Wortschatzarbeit je nach Zielgruppe differenziert behandelt werden, indem sie ausgehend von den jeweiligen Lernervoraussetzungen in einer nachvollziehbaren Progression präsentiert und erarbeitet werden, welche sich am sprachlichen Vorwissen der Lernenden orientiert, damit sie nach Ettinger (2007: 904) in realistischer Relation zum Sprachbeherrschungsniveau der Lernenden stehen und deren rezeptiven und produktiven Bedürfnissen gerecht werden. In der phraseodidaktischen Forschung besteht allgemeiner Konsens über die Notwendigkeit der Anpassung der zu erlernenden phraseologischen Lexik an die Bedürfnisse homogener Lerngruppen und insbesondere an die Muttersprache der Lernenden. Jesenšek (2006: 24) weist darauf hin, „dass die fremdsprachenrelevanten phraseologischen Inhalte nicht universell für alle Sprachen festgelegt werden können, sondern dass sie regionalisiert werden müssen“. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache ergibt sich daraus, dass der systematischen Einbeziehung phraseologischer Lexik in regional adaptierten Sprachlehrwerken eine begründete Auswahl und Anordnung zu Grunde liegen sollte.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die exemplarische Adaption einer Teilmenge von Phrasemen mit hohem kommunikativem Wert durch die differenzierte Bestimmung ihres Schwierigkeitsgrads auf die Lernbedürfnisse Deutschlernender mit Griechisch als Muttersprache<sup>2</sup>. Daraus ergeben sich Hinweise für die unterrichtliche Behandlung von Phrasemen in einer nachvollziehbaren Lernprogression, d.h. in ihrer Anordnung auf den einzelnen Sprachniveaus in Abhängigkeit von den Lernervoraussetzungen. Die bedürfnisorientierte Adaption des phraseologischen Grundwortschatzes ist umso dringlicher, da es an direkt verwertbaren regionalen Lernmaterialien mangelt, die das betreffende Sprachenpaar in den Blick nehmen.

## 2 Das phraseologische Optimum und die interlinguale Perspektive

Obwohl die Phraseologie und ihre didaktische Umsetzung in den letzten Jahren eine gewisse Relevanz erlangt hat, ist festzustellen, dass sich ihre Aufwertung in

---

<sup>2</sup> Bei entsprechender Adaption gelten diese Ausführungen auch für Griechisch als Zweitsprache. Zudem wird hier der Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch bewusst ausgeklammert, der das sprachliche Vorwissen ebenfalls konstituiert und auf den Lernprozess Einfluss nimmt.

den Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache nur langsam vollzieht. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die transparente und systematische Beschreibung der sukzessiven Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in „Profile Deutsch“ weiterhin ein Forschungsdesideratum bildet.<sup>3</sup> Wichtig für die angemessene Einbeziehung der Phraseologie in den Lernmaterialien ist zunächst die Bestimmung eines phraseologischen Grundwortschatzes und einer systematischen Lernprogression bei der Einführung erwerbsrelevanter phraseologischer Lexik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein empirisch fundierter Vorschlag für einen phraseologischen Grundwortschatz („Optimum“) stammt von Hallsteinsdóttir et al. (2006). Das Autorenteam extrahiert 1200 Phraseme aus gängigen Lernerwörterbüchern, Übungsbüchern und Lexika zur Phraseologie des Deutschen und erarbeitet auf der Grundlage von Korpusabfragen (Korpus „Deutscher Wortschatz“ der Universität Leipzig) und Informantenbefragungen eine nuancierte Liste von 624 frequenten und geläufigen Phrasemen des Deutschen, wobei eine Teilmenge von 142 Phrasemen aufgrund der hohen Vorkommensfrequenz in Sprachkorpora und der hohen Geläufigkeit im Sprachbewusstsein muttersprachlicher Sprecher des Deutschen einen besonders hohen kommunikativen Wert aufweist. Die erfassten festen Wortverbindungen haben allesamt idiomatischen bzw. teildiomatischen Charakter und stellen in ihrer Mehrheit verbale Phraseme<sup>4</sup> dar. Auch wenn es sich dabei laut Hallsteinsdóttir et al. (2006: 129) um eine ergänzungsbedürftige Liste handelt, kennzeichnet sich das vorgeschlagene phraseologische Optimum durch eine hohe Erwerbsrelevanz und stellt eine brauchbare Materialgrundlage für die Entwicklung der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit im formellen und informellen Kontext alltäglicher Kommunikationssituationen und in gängigen Textsorten dar.<sup>5</sup>

In der phraseodidaktischen Literatur besteht Konsens darüber (dazu siehe u. a. Hessky [1992: 166], Hessky [1997: 140]; Hallsteinsdóttir [2001: 300, 309], Hallsteinsdóttir [2011: 9], Hallsteinsdóttir et al. [2006: 129]; Jesenšek [2007: 21, 22], Jesenšek [2013: 117]), dass die Frequenz und Geläufigkeit keine genügenden Auswahlkriterien für die Aufnahme eines Grundwortschatzes in Lernmaterialien darstellen, sondern dass weitere Kriterien wie die Lernziele, der Adressatenbezug,

---

<sup>3</sup> Siehe dazu Chrissou (im Druck a) und Konecny et al. (2013: 163).

<sup>4</sup> Ausnahmen bilden die folgenden adverbialen Phraseme: *auf Anhieb*, *aus heiterem Himmel*, *Tag und Nacht*, *von ganzem Herzen* und *nach vielem/langem/einem/ewigem Hin und Her*.

<sup>5</sup> Dies dürfte auch für die Mehrheit der Deutschlernenden mit Griechisch als Muttersprache zutreffen. Deutsch wird in Griechenland als zweite Fremdsprache in verschiedenen Lernkontexten (staatliche wie private Schulen, private Fremdspracheninstitute sowie im Privatunterricht) unterrichtet, wobei die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen im Vordergrund steht.

die Textsortenabhängigkeit, das Sprachniveau und besonders die Muttersprache der Lernenden ebenfalls einzubeziehen sind.<sup>6</sup> Besonders die Nähe der zu erlernenden Phraseme zur muttersprachlichen Phraseologie stellt einen wichtigen Faktor für die Festlegung einer fundierten Lernprogression und insbesondere für die differenzierte Gestaltung der Wortschatzarbeit auf der Grundlage des Schwierigkeitsgrads der Phraseme dar. Lerntheoretisch hängt die Relevanz des muttersprachlichen Wissens für den Erwerb lexikalischer Strukturen der Fremdsprache damit zusammen, dass das Identifizieren und Verstehen fremdsprachlicher Phraseme auf der Grundlage von Transferleistungen aus der Muttersprache erfolgt. Dies ist dadurch bedingt, dass die Lernenden neues Wissen über die Strukturen der Fremdsprache auf der Basis ihrer muttersprachlichen Kompetenz konstruieren, die eine Transfer- und Interferenzquelle darstellt. Nach Hessky (1997: 142) erkennen und entschlüsseln die Lernenden unbekannte Phraseme, indem sie Analogien ziehen und Hilfe beim schon Bekannten suchen. Auch Jesenšek (2007: 22) erachtet die muttersprachliche phraseologische Kompetenz in linguistischer und kognitiv-psychologischer Sicht als konstitutiv für das Erkennen und Verstehen von Phrasemen, da das fremdsprachliche mentale Lexikon im Bereich der Phraseologie zunächst vom entsprechenden muttersprachlichen Lexikon unterstützt wird. Ausgehend von der Hypothese, dass der Schwierigkeitsgrad für den Erwerb von Phrasemen an die Nähe der fremdsprachlichen und muttersprachlichen phraseologischen Lexik gebunden ist, ist die Einbeziehung der interlingualen Perspektive für die didaktisch und pädagogisch fundierte Integration des phraseologischen Optimums in den Sprachunterricht sowie für die Festlegung einer begründeten Lernprogression auf der Grundlage zwischensprachlicher Konvergenzen bzw. Divergenzen unerlässlich. Im vorliegenden Beitrag wird von der Arbeitshypothese ausgegangen, dass die Kongruenz mit der Muttersprache einen wesentlichen Faktor beim Erwerb neuer Lexik darstellt, da sie den Arbeitsaufwand für ihre Aneignung reduziert. Dies hängt damit zusammen, dass phraseologische Lexik im mentalen Lexikon der Lernenden bereits verankert ist, so dass die Verarbeitung fremdsprachlicher Phraseme auf der Grundlage der bestehenden Vorkenntnisse erfolgt. Die Divergenz stellt hingegen einen hemmenden Faktor für den Lernprozess dar.

---

<sup>6</sup> Weitere Kriterien für die Anpassung des phraseologischen Optimums an die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden bilden die Altersstufe, der Beherrschungsmodus (Rezeption bzw. Produktion), die Gebundenheit an spezifische Sprachhandlungen und die phraseologische Klasse bzw. die formale und semantische Komplexität. Siehe dazu Chrissou (im Druck b).

### 3 Die interlinguale Analyse

Die Adaption des phraseologischen Optimums für das Sprachenpaar Deutsch–Griechisch und die differenzierte Erfassung des Lernschwierigkeitsgrads der einzelnen Phraseme erfolgt im vorliegenden Beitrag auf der Basis interlingualer Äquivalenzbeziehungen. Dafür gilt es, zwischensprachliche Ähnlichkeiten und Abweichungen, die bei entsprechender didaktischer Umsetzung zur Steigerung des Lernerfolgs beitragen können (siehe hierzu auch Földes [1997: 179, 180]), für den Spracherwerb nutzbar zu machen. Erforderlich für den interlingualen Sprachkontrast ist der Einsatz von Methoden der kontrastiven Phraseologie, deren Aufgabe darin besteht, für Phraseme der Ausgangssprache unter dem Einsatz fundierter Kriterien lexikalische Entsprechungen in der Zielsprache verfügbar zu machen. Insbesondere für das Sprachenpaar Deutsch–Griechisch „dürfte dies von besonderer Wichtigkeit sein, da hier in der bisherigen kontrastiven Forschung Phraseologie eine eher marginale Stellung einnimmt“ (Chrissou 2000: 84).

Unverzichtbar für den Sprachkontrast, der hierbei ein sprachdidaktisch motiviertes Unterfangen bildet, ist der Äquivalenzbegriff. Phraseme gelten als äquivalent, wenn sie einen ähnlichen Stellenwert in den betreffenden Systemen haben. Zur Feststellung des Äquivalenzgrads werden die im phraseologischen Optimum erfassten Phraseme unter interlingual vergleichendem Aspekt Ausdrucksformen des Griechischen gegenübergestellt und anschließend nach Äquivalenztypen geordnet. Daraus ergibt sich ein differenzierter Vorschlag für eine didaktisch angemessene Anordnung der phraseologischen Lexik nach Sprachniveau. Ihm liegt die Hypothese zu Grunde, dass mit dem Erarbeiten volläquivalenter Wendungen aufgrund der semantischen, formalen und pragmatischen Affinitäten zur muttersprachlichen Phraseologie geringere Lernschwierigkeiten verbunden sind als mit dem Erlernen teil- oder nulläquivalenter Wendungen.

Wichtigster äquivalenzbestimmender Parameter und minimale Voraussetzung für den zwischensprachlichen Vergleich ist die denotative Bedeutung. Vergleichsparameter für die Äquivalenzherstellung stellen außerdem die stilistisch-konnotative Dimension, die eng an die pragmatischen Verwendungsbedingungen der phraseologischen Einheiten gebunden ist, die wörtliche Bedeutung (Bildmotivation oder metaphorische Basis) und die Form dar. Auf der Basis der dargestellten Vergleichsparameter werden der kontrastiven Untersuchung in Anlehnung an Korhonen (2007: 581) folgende Äquivalenztypen zu Grunde gelegt:

- I. Volläquivalenz: Übereinstimmung aller Vergleichsparameter.
- II. Teilläquivalenz: partielle Übereinstimmung der Vergleichsparameter. Dabei handelt es sich um einen heterogenen Äquivalenztyp. Korhonen (2007: 579, 580)

schlägt folgende Unterteilung vor, die hier mit kleineren Modifikationen übernommen wird:

- a. ähnliche Bildmotivation, aber kleinere morphosyntaktische Unterschiede,
  - b. ähnliche Bildmotivation, aber Unterschiede in der lexikalischen Besetzung und evtl. auch in der Morphosyntax und in der Pragmatik, d. h. in der stilistisch-konnotativen Zuordnung, oder kleinere Unterschiede in der Semantik aufgrund von Asymmetrien (Polyäquivalenz),
  - c. völlig unterschiedliche oder verdunkelte Bildmotivation.
- III. Nulläquivalenz: keine Übereinstimmung der Vergleichsparameter, da in der Zielsprache kein phraseologisches Äquivalent, sondern eine freie Wortverbindung oder ein Einzellexem vorhanden ist.

Im Folgenden werden die 142 Phraseme des phraseologischen Optimums von Hallsteinsdóttir et al. (2006) auf der Basis der beschriebenen Äquivalenztypen unter dem Aspekt ihres Schwierigkeitsgrades für Deutschlernende mit Griechisch als Muttersprache untersucht. Die Materialgrundlage und die Ergebnisse der Äquivalenzherstellung befinden sich im Anhang des vorliegenden Beitrags. Für die Äquivalenzherstellung werden das bidirektionale (deutsch–griechische und griechisch–deutsche) Online-Lexikon von PONS und – bei fehlender Lemmatisierung – das zweisprachige Lexikon von Τσουκανάς eingesetzt.<sup>7</sup> In Zweifelsfällen bezüglich der Nennform, der Varianten oder der Semantik der Phraseme werden das allgemeine einsprachige Wörterbuch von Μπαμπινιώτης und das Online-Lexikon „Redensarten-Index.de“ eingesetzt. Bei lexikographischen Lücken in der Lemmatisierung der untersuchten deutschen Phraseme wird auf die Intuition des Verfassers des Beitrags zurückgegriffen. Weist ein deutsches Phrasem mehrere Varianten auf, wird für die Äquivalenzherstellung jener Variante der Vorzug gegeben, die dem griechischen Äquivalent am ehesten entspricht.<sup>8</sup> Ähnlich wird beim Vorhandensein mehrerer phraseologischer Entsprechungen im Griechischen von derjenigen Nennform ausgegangen, die die größte formal-semantische Affinität zum deutschen Phrasem aufweist.

---

<sup>7</sup> Das elektronische Lexikon PONS wird in seiner bidirektionalen Funktion eingesetzt. Die relativ wenigen Bedeutungswiedergaben, die auf Τσουκανάς zurückgehen, werden von der älteren Sprachform „Katharevousa“ in die neuere Sprachform „Dhimotiki“ übertragen, damit sie dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen.

<sup>8</sup> Somit wird z. B. für die Äquivalenzherstellung dem Phrasem *rote Zahlen schreiben* bzw. *in den roten Zahlen sein* aufgrund der ähnlichen metaphorischen Basis das griechische Phrasem *είμαι στο κόκκινο* („im Roten sein“) und nicht das Phrasem *έχω μείον* („im Minus sein“) gegenübergestellt.

Für die Einstufung eines Phrasempaars als volläquivalent (Äquivalenztyp I, siehe Anhang) bedarf es der funktional-semantischen, motivationellen und morphosyntaktischen Konvergenz. Volläquivalenz weisen in der Regel weit verbreitete Phraseme<sup>9</sup> auf, z. B. *keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben* für δεν έχω ιδέα από/για κάτι („*keine Ahnung von/für etwas haben*“), *grünes Licht geben/erhalten* für δίνω πράσινο φως („*grünes Licht geben*“) oder *den Ton angeben* für δίνω τον τόνο („*den Ton angeben*“). Aufgrund der Kongruenz dürfte ihr Erwerb in rezeptiver und produktiver Hinsicht mit einem geringen Arbeitsaufwand verbunden sein. Besonders auf Anfängerniveau ist der gezielten Erarbeitung von Phrasemen, die einen hohen Grad an Übereinstimmung zu muttersprachlichen Wendungen aufweisen, der Vorzug zu geben. Einschränkend ist hierbei anzumerken, dass sprachtypologische, nicht phraseologiespezifische Unterschiede<sup>10</sup> zwischen dem Deutschen und dem Griechischen potenzielle Stolpersteine für die Lernenden darstellen. Rückt man den Schwierigkeitsgrad der fremdsprachlichen Phraseme bezüglich ihrer produktiven Verwendung in den Mittelpunkt der Betrachtung, sind auch sprachtypologische Unterschiede als Divergenzen zu werten, die für den Lernprozess relevant sind. Denn aus der Perspektive der Fremdsprachenlernenden erweisen sich selbst die kleinsten formalen Unterschiede als relevant, da sie sich auf den Schwierigkeitsgrad beim Erlernen dieser Einheiten auswirken. Damit die Verständlichkeit volläquivalenter Phraseme ihrem Erwerb nicht entgegensteht, ist bei sprachtypologischen Unterschieden, die potenzielle Fehlerquellen darstellen, ein unterrichtlicher Fokus sinnvoll. So ist bei der Erarbeitung der Phraseme *jmdm sind die Hände / (die) Hände und Füße gebunden/gefesselt* für τα χέρια μου είναι δεμένα („*meine Hände sind gebunden*“) und *jmdm etw. in den Mund legen* für βάζω κάτι στο στόμα κάτοιου („*etw. in Mund von jmdm legen*“) im Unterricht darauf hinzuweisen, dass die im Griechischen inaktive Dativform durch das Possessivpronomen realisiert wird. Eine unterrichtliche Fokussierung verdient auch die Distribution der deutschen Präpositionen *an* und *auf* in den Phrasempaaren *etw. ans Licht bringen* für φέρνω κάτι στο φως („*etw. ans Licht bringen*“) und (sich) *auf den/seinen Lorbeeren ausruhen* für αναπαύομαι στις δάφνες μου („*mich in/auf meinen Lorbeeren ausruhen*“) aufgrund des differenzierteren Präpositionalsystems des Deutschen im Vergleich zum entsprechenden System des Griechischen. Ähnliches gilt für die

<sup>9</sup> Hierbei handelt es sich nach Piirainen (2011: 162) um Phraseme, die in mehreren Sprachen „in einer ähnlichen lexikalisierten Struktur und der gleichen figurativen Kernbedeutung existieren“.

<sup>10</sup> In der Regel werden in der kontrastiven Phraseologie sprachtypologisch bedingte Unterschiede nicht als phraseologiespezifisch erachtet und aus dem Sprachvergleich ausgeklammert. So argumentiert Korhonen (2007: 576), „dass bei der Gegenüberstellung typologisch verschiedener Sprachen von bestimmten morphosyntaktischen Unterschieden abgesehen werden muss“. Zu typologiebedingten Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Griechischen siehe Chrissou (2000: 143, 144).

Wiedergabe des Reflexivpronomens *sich* im Phrasem *sich die Hände reiben* mit einem Possessivpronomen in der entsprechenden griechischen Wendung *τρίβω τα χέρια μου* („meine Hände reiben“). Gezielt sind ebenfalls Phraseme zu behandeln, die in einer Sprache mehrere Varianten aufweisen, z. B. *jmdn auf die Straße setzen/werfen* für *πετώ κάποιον στο δρόμο* („jmdn auf die Straße werfen“).

Der Teiläquivalenz entsprechen drei verschiedene Äquivalenztypen, die eine zunehmende Divergenz aufweisen. Als partiell äquivalent (Äquivalenztyp IIa, siehe Anhang) werden zunächst Phrasempaare eingestuft, die bei ähnlicher lexikalischer Besetzung und Bildmotivation morphosyntaktische Unterschiede aufweisen und sich interlingual im Hinblick auf ihre formalen Eigenschaften voneinander unterscheiden, z. B. im Numerus bei den Phrasempaaren *jmdm in die Augen/ins Auge springen/fallen* für *χτυπώ στο μάτι* („ins Auge schlagen“) und *auf den Beinen sein* für *είμαι στο πόδι* („auf dem Bein sein“), in der Valenz bei den Phrasempaaren *etw. auf einen (gemeinsamen) Nenner bringen* für *βρίσκω τον κοινό παρονομαστή σε κάτι* („den gemeinsamen Nenner in etw. finden“) und *in Schwung kommen* für *παίρνω φόρα* („Schwung nehmen“), in der Verwendung des Artikels oder des Possessivpronomens beim Phrasempaar *in seinen vier Wänden* und *μέσα στους τέσσερις τοίχους* („in den vier Wänden“), in der Anwesenheit bzw. Abwesenheit des Artikels im deutschen Phrasem *jmds rechte Hand sein* im Vergleich zur griechischen Entsprechung *είμαι το δεξιό χέρι κάποιου* („die rechte Hand von jmdm sein“) oder dem Fehlen der Präposition im griechischen Phrasem *χέρι χέρι* („Hand Hand“) im Unterschied zur deutschen Entsprechung *Hand in Hand*. Aufgrund der gemeinsamen motivationellen Basis dürfte das Erlernen dieser Phraseme auf der Grundlage positiver Transferleistungen aus der Muttersprache erfolgen. Da allerdings geringe formale Unterschiede schwache Kontraste und somit eine geringe Trennschärfe zwischen mutter- und fremdsprachlichen Phrasemen zur Folge haben, die beim produktiven Gebrauch zu unzulässigem Transfer aus der Muttersprache führen können, ist hierbei eine unterrichtliche Fokussierung zur Bewusstmachung und Festigung der abweichenden Form sinnvoll. Zudem hat das selbstständige Erarbeiten interlingualer Abweichungen bei teiläquivalenten, nicht stark differierenden Phrasemen Vorteile in lernpsychologischer Hinsicht, da es zur Sensibilisierung für zwischen-sprachliche Unterschiede und zur Schärfung des Sprachbewusstseins beiträgt.

Unter die Teiläquivalenz (Äquivalenztyp IIb, siehe Anhang) fallen Phrasempaare, die bei Erhalt der Bildmotivation im Griechischen Unterschiede in der lexikalischen Besetzung und z. T. auch in der Morphosyntax aufweisen. Ein stilistischer Unterschied ist bei der Wiedergabe des als normalsprachlich einzustufenden Phrasems *rote Zahlen schreiben* bzw. *in den roten Zahlen sein* durch das umgangssprachliche Phrasem *είμαι στο κόκκινο* („im Roten sein“) festzustellen. Ähnlich geht der stilistisch-pragmatische Unterschied beim Phrasempaar *jmdm auf den Fersen bleiben/sein* und *ακολουθώ κάποιον κατά πόδας* („jmdm nach den Beinen folgen“) auf die Verwendung der älteren Sprachform („Katharevousa“) im

griechischen Phrasem zurück. Didaktisch sinnvoll für die Förderung des Sprachbewusstseins ist das Fokussieren derartiger Abweichungen durch das Nennen von Beispielen aus der Muttersprache, bei denen in exemplarischen Kontexten bewusst gegen die pragmatischen Verwendungsbedingungen in konkreten Kommunikationssituationen verstoßen wird. Besondere Aufmerksamkeit verdienen hierbei Äquivalenzpaare, die sich inhaltlich aufgrund semantischer Asymmetrien nur partiell entsprechen, z. B. das deutsche Phrasem *in der Luft schweben/hängen* und das polyseme griechische Äquivalent *εἰμαὶ στὸν αέρα* (‘in der Luft sein’).<sup>11</sup> Sind interlinguale Divergenzen auf verschiedenen Ebenen vorhanden, eignet sich der Einsatz von Übungen, die sich jeweils auf einen Unterschied konzentrieren.

Als teiläquivalent gelten ferner Phrasempaare, die einen Inhalt durch motivationell unterschiedliche Phraseme versprachlichen (Äquivalenztyp IIc, siehe Anhang). Dabei handelt es sich zunächst um semantisch transparente, motivierte Phraseme im Sinne Burgers (1998: 66), die die Möglichkeit der Entschlüsselung auf der Grundlage des zu Grunde liegenden metaphorischen Konzepts suggerieren, z. B. *jmdn/sich über Wasser halten, unter die Räder kommen/geraten* oder *in die Hose gehen*. Jedoch lässt die durchsichtige Bildmotivation nicht zwingend eine erfolgreiche Bedeutungserschließung und somit eine stabile Verankerung im Gedächtnis zu, da eine eindeutige Bedeutungszuweisung auf der Grundlage der metaphorischen Basis nicht möglich ist. Hierbei kann der unterrichtliche Fokus dem metaphorisch unterschiedlich versprachlichten Inhalt gelten. Nicht selten handelt es sich bei diesem Äquivalenztyp um Phraseme mit beinah völlig verdunkelter Bildmotivation, z. B. *(s)einen Mann stehen, jmdn beim Wort nehmen, gang und gäbe sein, etw./jmdn (mit) in Kauf nehmen, ums Leben kommen, jmdm eine Abfuhr erteilen, jmdm Rede und Antwort stehen, auf Anhieb*. Es ist zu erwarten, dass diese Phraseme aufgrund der synchron ganz oder zumindest teilweise fehlenden semantischen Transparenz einen hohen Arbeitsaufwand erfordern. Wichtig in didaktischer Hinsicht ist die explizite metasprachliche Sensibilisierung der Lernenden für Abweichungen in der metaphorischen Bildsphäre, etwa durch die induktive Bearbeitung von Phrasemen einer onomasiologischen Klasse, die eine Bedeutung anhand verschiedener metaphorischer Konzepte kodifizieren, z. B. für die onomasiologische Klasse *betrügen* die Phraseme *jmdn*

---

<sup>11</sup> Zum Phrasem *in der Luft schweben/hängen* gibt Duden 11 die Bedeutung ‘ohne Rückhalt, im Ungewissen sein’ an. Diese entspricht nach Τσουκανάς dem griechischen Phrasem *στερούμαι βάσεως* (‘jeglicher Grundlage entbehren’), das sich in der Bildmotivation vom deutschen Phrasem unterscheidet. Aufgrund der ähnlichen metaphorischen Basis wird hier dem griechischen Phrasem *εἰμαὶ στὸν αέρα* ‘in der Luft sein’ der Vorzug gegeben, das nach Μπαπινιώτης drei Bedeutungen aufweist und somit über einen weiteren Bedeutungsumfang verfügt als das deutsche Phrasem: a. auf Sendung sein, b. fliegen, c. jeglicher Grundlage entbehren.

*an der Nase herumführen / jmdn hinters Licht führen / jmdn aufs Glatteis führen / jmdm ein X für ein U vormachen (wollen).*

Nulläquivalenz liegt vor, wenn ein deutsches Phrasem durch eine freie Wortverbindung oder durch ein Einwortlexem ins Griechische wiedergegeben wird (Äquivalenztyp III, siehe Anhang), z. B. *gang und gäbe sein* für *κάτι είναι διαδεδομένο* („etw. ist verbreitet“), oder anhand eines einfachen Lexems, z. B. *etw. über die Bühne bringen* für *καταφέρνω κάτι* („etw. schaffen“). Angesichts der Tatsache, dass das Griechische hierbei kein phraseologisches Äquivalent bereithält, ist der zu erwartende Arbeitsaufwand hoch. Ein Sonderfall der Nulläquivalenz liegt bei Äquivalenzpaaren vor, bei denen die entsprechenden Ausdruckseinheiten dieselbe Motivationsbasis teilen, z. B. *jmdm Rede und Antwort stehen* für *λογοδοτώ σε κάποιον* („sich rechtfertigen“), *jmdn/etw. in den Schatten stellen* und seine synonyme Einwortlexem-Entsprechung im Griechischen *επισκιάζω κάποιον* („jmdn überschatten“) und *etw. auf Eis legen* für *παγώνω κάτι* („etw. einfrieren“). Dies hat aufgrund der vertrauten semantischen Basis einen geringeren Schwierigkeitsgrad zur Folge. Auch hierbei gilt es, konsequent zwischen rezeptivem Verstehen und produktiver Verwendung zu unterscheiden.

Aus dem Sprachvergleich ergibt sich die folgende Verteilung der 142 Phraseme des phraseologischen Optimums auf die einzelnen Äquivalenztypen: Äquivalenztyp I (11 Äquivalenzpaare), Äquivalenztyp IIa (16 Äquivalenzpaare), Äquivalenztyp IIb (25 Äquivalenzpaare), Äquivalenztyp IIc (51 Äquivalenzpaare) und Äquivalenztyp III (39 Äquivalenzpaare). Diese Verteilung lässt sich folgendermaßen abbilden (siehe Abbildung 1):

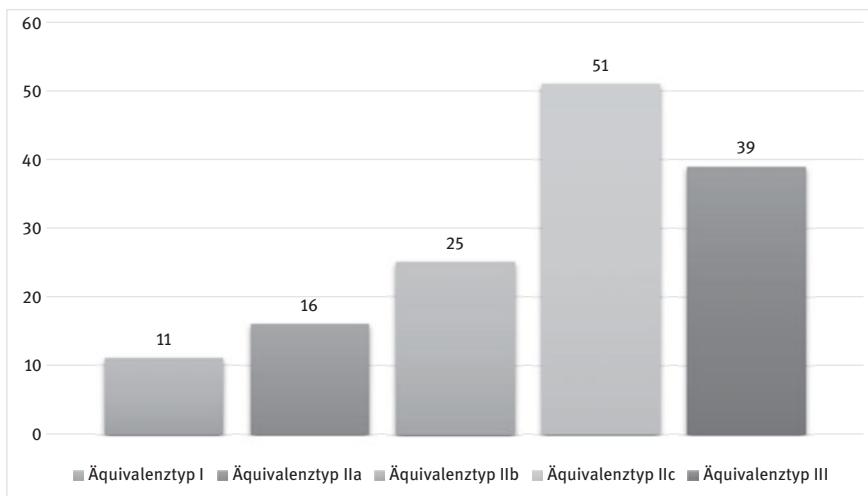


Abbildung 1: Verteilung der untersuchten Phraseme auf die Äquivalenztypen

Daraus folgt, dass neben den 53 Äquivalenzpaaren, die aufgrund einer hohen bzw. relativ hohen interlingualen Konvergenz zu den Äquivalenztypen I, IIa und IIb zählen, insgesamt 90 der untersuchten Phraseme deutlich geringere bzw. keine Ähnlichkeiten aufweisen. Dies bestätigt die geringe Affinität der phraseologischen Systeme des Deutschen und Griechischen, die kontrastiv angelegte Untersuchungen feststellen (Chrissou 2000; Davidou 1997).

## 4 Didaktische Konsequenzen

Ausgehend von der Hypothese, dass die Lernenden Phraseme auf der Grundlage ihrer muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz erwerben und dass sich der damit verbundene Schwierigkeitsgrad nach der zwischensprachlichen Nähe bemisst, wurden im vorliegenden Beitrag die interlingualen Äquivalenzbeziehungen für das Sprachenpaar Deutsch–Griechisch anhand des empirisch fundierten phraseologischen Optimums von Hallsteinsdóttir et al. (2006) erfasst. Daraus lassen sich die folgenden didaktischen Konsequenzen für die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie ableiten:

Die interlingualen Äquivalenzbeziehungen geben Aufschluss über den Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden fremdsprachlichen Phraseme. Bei entsprechender didaktischer Umsetzung kann das muttersprachliche Wissen in homogenen Lerngruppen Deutschlernender mit Griechisch als Muttersprache gewinnbringend eingesetzt werden und zur Erleichterung des Erwerbs der untersuchten Phraseme beitragen. Es ist zu berücksichtigen, dass das muttersprachliche Wissen bei geringen Divergenzen aufgrund des schwachen Kontrasts eine potentielle Interferenzquelle bildet.

Allgemeines didaktisches Ziel sollte sein, angemessene unterrichtliche Verfahren zu bestimmen, die Folgendes umfassen:

- a. die Erarbeitung von Phrasemen im Kontext,
- b. ihre Bearbeitung durch den reflektierten Einsatz geeigneter Verstehensstrategien und
- c. ihre aufgabenbasierte Festigung in formaler, semantischer und pragmatischer Hinsicht.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Zur didaktischen Umsetzung dieser Prinzipien anhand eines korpusbasierten Ansatzes siehe Chrissou (2012: 67–88).

Insbesondere sollten die didaktischen Entscheidungen das Kompensieren der Lernschwierigkeit und des damit verbundenen Arbeitsaufwandes zum Ziel haben. Somit liegt es nahe, das Übungsgeschehen nach dem Äquivalenzgrad der zu erarbeitenden Phraseme auszurichten: „Da totale interlinguale Äquivalente geringere Lernschwierigkeiten bereiten und kaum Interferenzfehler verursachen“, ist die Aufmerksamkeit laut Korhonen (2007: 585) „eher auf die übrigen Äquivalenztypen zu lenken.“ Wichtig ist der didaktische Fokus auf nicht isomorphe Strukturen – besonders zur Festigung der phraseologischen Form (Mellado Blanco 2013: 105). Zudem ist nach Ettinger (2007: 897 und 2013: 16) besonders auf niedrigen Sprachniveaus der Rezeption gegenüber der Produktion Vorrang einzuräumen.

Entscheidend für die systematische unterrichtliche Behandlung von Phrasemen und die angemessene Gestaltung von Lernmaterialien ist eine fundierte Lernprogression mit erkennbaren Konturen, die den Lernfokus stufenweise auf zunehmend komplexe Phraseme richtet. Auf der Basis der bisherigen Ausführungen skizziert der folgende Vorschlag (siehe Tabelle 1) ansatzweise den Rahmen für eine nachvollziehbare Progression nach Sprachniveau und Beherrschungsmodus. Ein relativ geringer Schwierigkeitsgrad ist grundsätzlich bei den Äquivalenztypen I, IIa und IIb zu erwarten, die aufgrund der vertrauten metaphorischen semantischen Basis einen positiven Transfer aus der Muttersprache ermöglichen. Rezeptiv sind hierbei kaum Verständnisschwierigkeiten zu erwarten, aber kleinere morphologische bzw. lexikalische Divergenzen können zu interferenzbedingten Fehlern bei der Sprachproduktion führen. Für das rezeptive Verstehen werden für Phraseme dieser Äquivalenztypen die Sprachniveaus A2 und B1 und für das produktive Verwenden die Sprachniveaus B1 und B2 vorgeschlagen. Hierbei empfiehlt sich eine relativ steile Progression. Eine flache, kleinschrittige

**Tabelle 1:** Progression nach Sprachniveau und Beherrschungsmodus

Äquivalenztyp I	Rezeption: Produktion:	A2-Niveau B1-Niveau
Äquivalenztyp IIa	Rezeption: Produktion:	B1-Niveau B2-Niveau
Äquivalenztyp IIb	Rezeption: Produktion:	B1-Niveau B2-Niveau
Äquivalenztyp IIc	Rezeption: Produktion:	B2-Niveau C1-Niveau
Äquivalenztyp III	Rezeption: Produktion:	B2-Niveau C1-Niveau

Progression erscheint hingegen als sinnvoll bei den reich besetzten Äquivalenztypen IIc und III, die sich durch völlig differierende Bildmotivation, durch verdunkelte Ikonizität oder gar durch das Fehlen einer phraseologischen Entsprechung kennzeichnen, so dass Transferleistungen aus der Muttersprache in der Regel nicht möglich sind. Da für den Erwerb von Phrasemen dieser Äquivalenztypen ein hoher Schwierigkeitsgrad zu erwarten ist, wird für das rezeptive Verstehen das Sprachniveau B2 und für das produktive Verwenden das Sprachniveau C1 vorgeschlagen.

Die vorgeschlagene Anordnung kann als Grundlage für die systematische Beschreibung des zu erwartenden Lernzuwachses bei der sukzessiven Entwicklung der phraseologischen Kompetenz Deutschlernender mit Griechisch als Muttersprache und für die Gestaltung zielgruppenorientierter regionaler Lernmaterialien dienen. Zudem bildet diese Anordnung einen Vorschlag, der bei entsprechender Adaption exemplarisch für die Integration empirisch fundierter Grundwortschätzte in regionalen Lernmaterialien für spezifische Zielgruppen fungieren kann. Damit sie jedoch nicht zu einer starren Behandlung phraseologischer Lexik führt, sollte es in diesem Sinne möglich sein, die feste Anordnung zugunsten einer stärker differenzierten Behandlung einzelner Phraseme, die zusätzliche Schwierigkeiten aufweisen, etwa bei ihrer angemessenen textsorten-, adressaten- und situationsspezifischen Kontextualisierung, zu durchbrechen. Die hier vorgeschlagene Lernprogression ist zukünftig anhand von Tests und Fehleranalysen, die die Erwerbsschwierigkeit konkreter Phraseme des Optimums auf rezeptiver und produktiver Ebene erfassen und zur didaktischen Vorgehensweise für ihren Erwerb in Beziehung setzen, auch empirisch zu untermauern. Für ihre Verfeinerung sind ferner weitere Faktoren wie altersspezifische Kommunikationsbedürfnisse, formalsprachliche Komplexität sowie bestimmte phraseologische Klassen einzubeziehen (Chrissou, im Druck b). Zudem ist für die adäquate Einbettung des phraseologischen Optimums in den Unterricht laut Konecny et al. (2013: 164) eine pragmatisch orientierte Einordnung nach kommunikativen Intentionen sinnvoll, „um eine Differenzierung nach Sprachhandlungen und die Implementierung in kommunikativen Kontexten zu erleichtern.“ Zukünftig ist zu untersuchen, wie der erarbeitete Vorschlag zur Lernprogression an pragmatische Kriterien, etwa bei der Realisierung konkreter Sprachhandlungen, geknüpft werden kann.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Zu einer pragmatisch orientierten Klassifikation von Phrasemen aus dem phraseologischen Optimum siehe Xpúrou (2015: 72–75).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Verankerung des Grundwortschatzes in Landescurricula die Erstellung regionaler Lernmaterialien zusätzlich motivieren würde (siehe hierzu auch Konecny et al. [2013: 161]). Vorteile sind in diesem Zusammenhang von einem gemeinsamen Rahmencurriculum für die Muttersprache und die Fremdsprachen zu erwarten, das von der Einheit des sprachlichen Lernens ausgeht und phraseologische Phänomene in einzel- und zwischensprachlicher Hinsicht bereits beim frühen Lernen ins Bewusstsein der Lernenden rückt. In diesem Zusammenhang plädiert Jesenšek (2007: 23) zurecht für die „Synchronisierung des Sprachen-Unterrichts“ als anzustrebendes Ziel. Um die damit verbundenen Synergien zu nutzen, ist der muttersprachliche Unterricht enger an den fremdsprachlichen Unterricht zu knüpfen.

## Literatur

- Aguado, Karin. 2002. Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37. 27–49.
- Burger, Harald. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Chrissou, Marios. 2000. *Kontrastive Untersuchungen zu deutschen und neugriechischen Phraseologismen mit animalistischer Lexik*. Essen: Clemon Verlag. Dissertation. [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/-Derivate-23217/Dissertation\\_ChriSSou.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/-Derivate-23217/Dissertation_ChriSSou.pdf) (Stand: 09.03.2018).
- Chrissou, Marios. 2012. *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Χρύσου, Μάριος [Chrissou, Marios]. 2015. Οι στερεότυπες εκφράσεις ανάμεσα στη γλωσσολογία και τη Διδακτική: το παράδειγμα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας [Phraseme an der Schnittstelle zwischen Linguistik und Didaktik am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache]. In Κάρλος-Αλμπέρτο Κρίσα-Άλβαρεθ [Carlos-Alberto Crida-Álvarez] (Hrsg.), *14+1 Μελέτες Φρασεολογίας και Παροιμιολογίας [14+1 Studien zur Phraseologie und Parömiologie]*, 58–89. Αθήνα [Athen]: τα καλώς κείμενα [ta kalos keimena].
- Chrissou, Marios. Im Druck (a). Der Stellenwert phraseologischer Lexik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in Profile Deutsch. Hinweise für die Unterrichtspraxis am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache. In Lew Zybatow & Alena Petrova (Hrsg.), *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2015*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Chrissou, Marios. Im Druck (b). Zur Bestimmung einer sinnvollen Progression für die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht. In Wenke Mückel (Hrsg.), *Didaktische Perspektiven der Phraseologie – deutschsprachige Phraseodidaktik international* (Europhras-Tagung, 1.–3.8.2016, Universität Trier). Berlin: De Gruyter.
- Davidou, Aliki. 1997. *Kontrastive Untersuchungen zur griechischen und deutschen Phraseologie: Mit einem zweisprachigen Lexikon somatischer Phraseologismen*. Erlangen: Palm und Enke.

- Ettinger, Stefan. 2007. Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Band, 893–909. Berlin etc.: De Gruyter.
- Ettinger, Stefan. 2013. Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In Isabel González Rey (Hrsg.), *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language*, 11–30. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & New York: Langenscheidt.
- Földes, Csaba. 1997. Konzepte der kontrastiven Phraseologie. In Jarmo Korhonen & Georg Gimpl (Hrsg.), *Kontrastiv* (Der Ginkgo-Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa 15), 167–182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hallsteinsdóttir, Erla. 2001. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Dissertation.
- Hallsteinsdóttir, Erla. 2011. Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik Online* 47(3:11). 3–31. [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/hallsteinsdottir.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html) (Stand: 09.03.2018).
- 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). 117–136. [http://www.linguistik-online.de/27\\_06/hallsteinsdottir\\_et\\_al.html](http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html) (Stand: 09.03.2018).
- Hessky, Regina. 1992. Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen* 21. 159–168.
- Hessky, Regina. 1997. Feste Wendungen – Ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 34(3). 139–143.
- Jesenšek, Vida. 2006. Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik Online* 27(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1273> (Stand: 09.03.2018).
- Jesenšek, Vida. 2007. Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In Vida Jesenšek & Melanija Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*, 17–26. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta.
- Jesenšek, Vida. 2013. Phraseologie: übersetzerische Entscheidungen zwischen Text und Wörterbuch. Analytische Beobachtungen anhand der deutsch-slowenischen literarischen Übersetzung. *Lexicographica* 29(1). 117–128.
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brigit Kacjan. 2013. Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brigit Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik / Phraseology in language teaching and in language didactics* (Zora 94), 153–172. Bielsko-Biała etc.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.
- Korhonen, Jarmo. 2007. Probleme der kontrastiven Phraseologie. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Band, 574–589. Berlin & New York: De Gruyter.
- Mellado Blanco, Carmen. 2013. Das Wörterbuch Idiomatik Deutsch–Spanisch als didaktisches Werkzeug im Fremdsprachenunterricht. In Isabel González Rey (Hrsg.), *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language*, 101–120. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Piirainen, Elisabeth. 2011. Weit verbreitete Idiome und das „Lexikon der gemeinsamen bildlichen Ausdrücke“ – Gewinn für den Fremdsprachenunterricht? *Deutsch als Fremdsprache* 3(48). 157–165.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John. 2008. Preface. In Sylviane Granger & Fanny Meunier (Hrsg.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*, xv–xix. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Steyer, Kathrin. 2013. *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht* (Studien zur Deutschen Sprache 65). Tübingen: Narr.

## Lexika

- Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας [Lexikon des Neugriechischen]. 1998. Hrsg. von Γεώργιος Μπαμπινιώτης [Georgios Babiniotis]. Αθήνα [Athen]: Κέντρο Λεξικολογίας [Zentrum für Lexikologie].
- Νέο Γερμανο–Ελληνικό, Ελληνο–Γερμανικό λεξικό [Neues Deutsch–Griechisches, Griechisch–Deutsches Lexikon]. 1961. Hrsg. von Αλέξανδρος Τσουκανάς [Alexandros Tsoukanas]. Αθήνα [Athen]: Κακουλίδης [Kakoulides].
- PONS Online-Wörterbuch. <http://de.pons.com> (Stand: 09.03.2018).
- Redensarten-Index. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache. <https://www.redensarten-index.de> (Stand: 09.03.2018).

# Anhang

## Äquivalenztyp I

(Rezeption: A2-Niveau, Produktion: B1-Niveau)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
1. <i>grünes Licht geben/erhalten</i>	PONS (δίνω πράσινο φως) <sup>14</sup>
2. <i>keine (blasse) Ahnung (von etw.) haben</i>	PONS (δεν έχω ιδέα από/για κάτι)
3. <i>(immer) das letzte Wort haben/ behalten (wollen/ müssen)</i>	PONS (έχω τον τελευταίο λόγο, θέλω να έχω την τελευταία λέξη)
4. <i>jmdm/etw. den Rücken zukehren/ wenden/zuwenden/ zudrehen</i>	PONS (γυρίζω την πλάτη σε κάποιον)
5. <i>etw. ans Licht bringen</i>	PONS (φέρνω κάτι στο φως)
6. <i>jmdn in sein/ins Herz schließen</i>	PONS (κλείνω/βάζω κάποιον στην καρδιά μου)
7. <i>den Ton angeben</i>	PONS (δίνω τον τόνο)
8. <i>zum Teufel gehen/sein</i>	Τσουκανάς (geh' zum Teufel!: πίγαινε στο διάβολο!)
9. <i>(sich) auf den/seinen Lorbeeren ausruhen</i>	PONS (αναπαύομαι στις δάφνες μου)
10. <i>jmdn auf die Straße setzen/werfen</i>	PONS (πετώ κάποιον στο δρόμο)
11. <i>jmdm sind die Hände / (die) Hände und Füße gebunden/gefesselt</i>	PONS (τα χέρια μου είναι δεμένα)
12. <i>jmdm etw. in den Mund legen</i>	Τσουκανάς (βάζω κάτι στο στόμα κάποιου)
13. <i>jmdm ein Dorn im Auge sein</i>	PONS (είναι αγκάθι στο μάτι του)
14. <i>sich die Hände reiben</i>	PONS (τρίβω τα χέρια μου)

<sup>14</sup> In PONS wird das griechische Phrasem nur in der Form *δίνω πράσινο φως* 'grünes Licht geben' lemmatisiert. Jedoch ist es im Sprachgebrauch durchaus auch in der Form *παίρνω πράσινο φως* 'grünes Licht erhalten' geläufig.

<sup>15</sup> Ähnlich wie das deutsche Phrasem kann sich seine griechische Entsprechung sowohl auf Personen als auch auf Sachen beziehen, obwohl dies beim gewählten Beispiel von Τσουκανάς nicht berücksichtigt wird.

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
15. <i>auf der Straße sitzen/stehen/liegen</i>	Μπαμπινιώτης (βρίσκομαι στο δρόμο) <sup>16</sup>
16. <i>zwischen den Zeilen lesen (können)</i>	PONS (διαβάζω κάτω από τις λέξεις, διαβάζω μέσα/κάτω από τις γραμμές)

## Äquivalenztyp IIa

(Rezeption: B1-Niveau, Produktion: B2-Niveau)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
1. <i>eine/keine (große/kleine) Rolle spielen</i>	PONS (παίζω ρόλο)
2. <i>jmdn/etw. (nicht) aus den Augen/aus dem Auge verlieren</i>	PONS (χάνω κάποιον από τα μάτια μου)
3. <i>(nach vielem/langem/einem/ewigem) Hin und Her</i>	PONS (hin und her: πέρα δώθε, es herrschte ein großes Hin und Her: γινόταν ένα μεγάλο πηγανέλα)
4. <i>etw. (schon) in der Tasche haben<sup>17</sup></i>	PONS (έχω κάποιον στην τσέπη μου)
5. <i>Tag und Nacht</i>	PONS (μέρα νύκτα)
6. <i>Schlange stehen</i>	PONS (στέκομαι στην ουρά)
7. <i>Hand in Hand (arbeiten)</i>	PONS (χέρι χέρι)
8. <i>jmds rechte Hand sein</i>	PONS (είμαι το δεξί χέρι κάποιου)
9. <i>in seinen vier Wänden</i>	PONS (μέσα στους τέσσερις τοίχους)
10. <i>auf den Beinen sein</i>	PONS (είμαι στο πόδι)
11. <i>von ganzem Herzen</i>	PONS (με όλη μου την καρδιά)

16 Der Unterschied zwischen *sitzen/stehen/liegen* und *βρίσκομαι* wird als sprachtypologisch gewertet.

17 Im Online-Lexikon „Redensarten-Index.de“ ist neben der Form *etw. in der Tasche haben* auch die Form *jmdn in der Tasche haben* belegt. Ähnliches gilt nach Μπαμπινιώτης auch für die griechische Entsprechung *έχω κάτι/κάποιον στην τσέπη μου*.

## Äquivalenztyp IIb

(Rezeption: B1-Niveau, Produktion: B2-Niveau)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
1. <i>ums Leben kommen</i>	PONS (χάνω τη ζωή μου)
2. <i>jmdn unter Druck setzen</i>	PONS (ασκώ ψυχολογική πίεση σε κάποιον)
3. <i>rote Zahlen schreiben; in den roten Zahlen sein</i>	PONS (είμαι στο κόκκινο [χρηματικά])
4. <i>etw. (nicht) aus der Hand geben</i>	PONS (αφήνω κάτι από τα χέρια μου [κάτι το αγαπημένο])
5. <i>jmdm in die Augen/ins Auge springen/fallen</i>	PONS (χτυπώ στο μάτι)
6. <i>an der Reihe sein/an die Reihe kommen</i>	PONS (wer ist an der Reihe? ποιος έχει σειρά;)
7. <i>jmdm um den Hals fallen</i>	PONS (πέφτω στην αγκαλιά κάποιου)
8. <i>in Schwung kommen</i>	PONS (παίρνω φόρα)
9. <i>sich etw. in den Kopf setzen</i>	PONS (βάζω κάτι στο μυαλό μου)
10. <i>jmdm in den Rücken fallen</i>	PONS (τη φέρνω σε κάποιον πισώπλατα)
11. <i>jmdn/etw. in Atem halten</i>	PONS (κρατώ κάποιον με κομμένη την ανάσα)
12. <i>jmdm auf die Nerven fallen/gehen</i>	PONS (μου τη βαράει/μου τη δίνει/μου χτυπάει στα νεύρα)
13. <i>etw. (Dativ) auf den Grund gehen</i>	PONS (εξετάζω κάτι σε βάθος)
14. <i>im Dunkeln tappen</i>	PONS (ψάχνω/βαδίζω στα τυφλά, είμαι στο σκοτάδι)
15. <i>jmdn zur Rede stellen</i>	PONS (ζητώ το λόγο από κάποιον)
16. <i>in jmds Fußstapfen treten</i>	PONS (βαδίζω στα χνάρια κάποιου)
17. <i>aus den/allen Nähten platzen/gehen</i>	PONS (κοντεύω να σκάσω από το πάχος)
18. <i>jmdn beim Wort nehmen</i>	PONS (βασίζομαι στο λόγο κάποιου)
19. <i>jmdm (dicht) auf den Fersen bleiben/sein</i>	PONS (αικολουθώ κάποιον κατά πόδας)
20. <i>auf die Nase fallen (mit etw.)</i>	PONS (damit ist er auf die Nase gefallen: έσπασε τα μούτρα του σ' αυτό)
21. <i>ins Schwarze treffen</i>	PONS (κάνω διάνα)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
22. <i>etw. auf einen (gemeinsamen) Nenner bringen</i>	PONS (βρίσκω τον κοινό παρονομαστή σε κάτι)
23. <i>sich in die Haare geraten/kriegen</i>	PONS (sie gerieten sich in die Haare: έγιναν μαλλιά κουβάρια)
24. <i>in der Luft schweben/hängen</i>	Vom Verf. des Beitrags (είμαι στον αέρα)
25. <i>jmdn vor die Tür setzen</i>	PONS (πετάω κάποιον έξω)

## Äquivalenztyp IIc

(Rezeption: B2-Niveau, Produktion: C1-Niveau)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
1. <i>(gleich/schnell/leicht) in die Luft gehen</i>	PONS (schnell in die Luft gehen: αρπάζομαι εύκολα)
2. <i>jmdn/etw. im Auge behalten/haben</i>	PONS (έχω κάτι κατά vou)
3. <i>etw. in den Griff bekommen/kriegen</i>	PONS (ein Problem in den Griff bekommen: είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα)
4. <i>(klar) auf der Hand liegen</i>	PONS (αυτό είναι φως φανάρι)
5. <i>auf Anhieb</i>	PONS (με την πρώτη) Μπαμπινώτης (από την αρχή, εκ πρώτης όψεως)
6. <i>etw. zur Sprache bringen</i>	PONS (φέρω κάτι σαν θέμα/προς συζήτηση)
7. <i>aus der Luft gegriffen sein</i>	PONS (αυτό είναι γέννημα της φαντασίας σου)
8. <i>jmdn (nicht) im Stich lassen</i>	PONS (αφήνω κάποιον στα κρύα του λουτρού, αφήνω κάποιον στο έλεος του Θεού)
9. <i>auf seine Kosten kommen</i>	PONS (μένω ευχαριστημένος)
10. <i>jmdm am Herzen liegen</i>	PONS (seine Arbeit liegt ihm am Herzen: δίνει μεγάλη σημασία στη δουλειά του)
11. <i>etw. ins Auge fassen</i>	PONS (βάζω σκοπό να κάνω κάτι)
12. <i>(nicht) (ganz) auf der Höhe sein; sich auf der Höhe fühlen</i>	PONS (είμαι σε φόρμα)
13. <i>über die Runden kommen</i>	PONS (τα καταφέρνω, τα βγάζω πέρα)
14. <i>jmdn/sich über Wasser halten</i>	PONS (τα βγάζω πέρα κουτσά στραβά)
15. <i>an einem/am gleichen/selben Strang ziehen</i>	PONS (προσπαθούμε προς την ίδια κατεύθυνση, καταβάλλω κοινές προσπάθειες με κάποιον)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
16. <i>etw. auf die Beine stellen</i>	PONS (βάζω κάτι στα σκαριά)
17. <i>auf Touren kommen</i>	Vom Verf. des Beitrags (ανεβάζω στροφές)
18. <i>jmdn in Schach halten</i>	PONS (κρατώ κάποιον υπό έλεγχο)
19. <i>jmdm (völlig) freie Hand lassen</i>	PONS (εξουσιοδοτώ κάποιον εν λευκώ)
20. <i>jmdn/etw./alle(s) unter einen Hut bringen</i>	PONS (τα βολεύω όλα)
21. <i>auf der Kippe stehen/sein</i>	PONS (βρίσκομαι μεταξύ φθοράς και αφθαρσίας)
22. <i>das Weite suchen</i>	PONS (το βάζω στα πόδια)
23. <i>(von jmdm/etw.) die Nase (gestrichen) voll haben</i>	PONS (ως εδώ και μη παρέκει)
24. <i>den Kürzeren ziehen</i>	PONS (βγαίνω χαμένος)
25. <i>unter die Räder kommen/geraten</i>	PONS (πηγαίνω κατά διαβόλου)
26. <i>etw. über den Haufen werfen</i>	PONS (ανατρέπω τα σχέδια κάποιου)
27. <i>sich (tüchtig) ins Zeug legen</i>	PONS (καταβάλω μεγάλες προσπάθειες)
28. <i>jmdm an den Kragen gehen</i>	PONS (es geht mir an den Kragen: την έχω βαμμένη)
29. <i>etw. auf die Spitze treiben</i>	PONS (παρατραβώ κάτι, εξωθώ κάτι στα άκρα)
30. <i>hinter/auf dem Mond leben</i>	PONS (είμαι/βρίσκομαι εκτός τόπου και χρόνου)
31. <i>aus der Reihe tanzen</i>	PONS (πάω κόντρα στο ρεύμα)
32. <i>alle Hände voll zu tun haben</i>	PONS (πνίγομαι στη δουλειά)
33. <i>jmdm/etw. einen (dicken) Strich durch die Rechnung machen</i>	PONS (χαλάω τα σχέδια κάποιου, κάνω χαλάστρα σε κάποιον)
34. <i>in die Hose gehen</i>	PONS (κάτι πάει κατά διαόλου)
35. <i>sich (vor Angst) in die Hose(n) machen</i>	PONS (τα κάνω απάνω μου)
36. <i>etw. im Keim ersticken</i>	PONS (καταστέλλω κάτι εν τη γενέσει) <sup>18</sup>
37. <i>aus heiterem Himmel</i>	PONS (στα καλά καθούμενα)

<sup>18</sup> Neben der unterschiedlichen Motivationsbasis ist hierbei ein stilistischer Unterschied festzustellen, da das griechische Phrasem Komponenten aus einer älteren Sprachstufe enthält.

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
38. <i>(noch) in den Sternen stehen</i>	PONS (ένας θεός το ξέρει)
39. <i>jmdn an der Nase herumführen</i>	PONS (πιάνω κάποιον κορόιδο, πουλώ σε κάποιον φύκια για μεταξωτές κορδέλες)
40. <i>von der Bildfläche verschwinden</i>	PONS (εξαφανίζομαι από το προσκήνιο)
41. <i>jmdm auf die Schliche kommen</i>	PONS (παίρνω μυρωδιά τα σχέδια κάποιου)
42. <i>jmdm (die Schuld an) etw. in die Schuhe schieben</i>	PONS (ρίχνω το φταιξίμο για κάτι σε κάποιον)
43. <i>sich ein Bild von jmdm/etw. machen</i>	PONS (παίρνω μια ιδέα για κάτι)
44. <i>das Handtuch werfen/schmeißen</i>	PONS (το βάζω κάτω)
45. <i>im Großen und Ganzen</i>	Vom Verf. des Beitrags (σε γενικές γραμμές <sup>19</sup> )
46. <i>etw. zur Sprache bringen</i>	PONS (φέρω κάτι σαν θέμα/προς συζήτηση)
47. <i>jmdm das Handwerk legen</i>	PONS (βάζω τέρμα στις ενέργειες κάποιου)
48. <i>(s)einen Mann stehen</i>	PONS (αποδεικνύομαι άξιος)
49. <i>auf der Stelle treten/nicht von der Stelle kommen</i>	PONS (παραμένω στάσιμος)
50. <i>Pech haben</i>	PONS (έχω γκίνια)
51. <i>jmdm zur Last fallen</i>	PONS (γίνομαι βάρος/φόρτωμα σε κάποιον)

## Äquivalenztyp III

(Rezeption: B2-Niveau, Produktion: C1-Niveau)

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
1. <i>etw./jmdn (mit) in Kauf nehmen</i>	PONS (υπομένω κάτι)
2. <i>in der Luft liegen</i>	Τσουκανάς (κάτι επικρέμαται, επαπειλείται)
3. <i>etw. über die Bühne bringen</i>	PONS (καταφέρνω κάτι)
4. <i>jmdn/etw. im Griff haben</i>	PONS (ελέγχω κάτι)
5. <i>etw. auf den Punkt bringen</i>	Vom Verf. des Beitrags (ανακεφαλαιώνω εύστοχα)

<sup>19</sup> PONS nennt das Einwortlexem *γενικά* ‘allgemein’. Hier wird dem griechischen Phrasem *σε γενικές γραμμές* (‘in allgemeinen Linien’) aufgrund seines Mehrwortcharakters der Vorzug gegeben.

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
6. <i>auf dem Spiel stehen</i>	PONS (διακυβεύομαι)
7. <i>jmdn um die Ecke bringen</i>	PONS (καθαρίζω κάποιον)
8. <i>etw. (selbst) in die Hand nehmen</i>	PONS (αναλαμβάνω κάτι)
9. <i>Bescheid wissen (über jmdn/etw.)</i>	PONS (είμαι ενημερωμένος για κάτι)
10. <i>unter Dach und Fach sein</i>	Τσουκανάς (βρίσκομαι σε ασφάλεια, εξελίσσομαι καλά)
11. <i>etw. unter Dach und Fach bringen</i>	PONS (τακτοποιώ κάτι)
12. <i>mit von der Partie sein</i>	PONS (er ist mit von der Partie: είναι κι αυτός μέσα)
13. <i>ins Gewicht fallen</i>	PONS (das fällt nicht ins Gewicht: αυτό δεν έχει σημασία)
14. <i>etw. aufs Spiel setzen</i>	PONS (ρισκάρω κάτι, διακινδυνεύω, ριψοκινδυνεύω)
15. <i>sich über etw. im Klaren sein</i>	PONS (έχω καταλάβει κάτι πολύ καλά)
16. <i>jmdm Rede und Antwort stehen</i>	PONS (λογοδοτώ)
17. <i>jmdn/etw. in den Schatten stellen</i>	PONS (επισκιάζω κάποιον)
18. <i>etw. auf Eis legen</i>	PONS (παγώνω κάτι)
19. <i>jmdm an die/zur Hand gehen</i>	Τσουκανάς (βοηθώ κάποιον)
20. <i>etw. auf eigene Faust tun</i>	PONS (auf eigene Faust: με δική μου ευθύνη, με δική μου πρωτοβουλία)
21. <i>jmdm (mit etw.) unter die Arme greifen</i>	PONS (υποστηρίζω κάποιον)
22. <i>jmdn über den Tisch ziehen</i>	Vom Verf. des Beitrags (αδικώ, παραπλανώ κάποιον)
23. <i>am Ball bleiben/sein</i>	PONS (συνεχίζω τις προσπάθειές μου)
24. <i>sich etw. durch den Kopf gehen lassen</i>	Τσουκανάς (ich werde es mir durch den Kopf gehen lassen: θα το σκεφτώ)
25. <i>etw. an den Mann bringen</i>	PONS (πουλάω κάτι, πλασάρω)
26. <i>jmdm etw. an den Kopf werfen</i>	Vom Verf. des Beitrags (κατηγορώ κάποιον ευθέως για κάτι <sup>20</sup> )

20 Das Phrasem wird im Online-Lexikon „Redensarten-Index.de“ mit folgender Bedeutung wiedergegeben: ‘jemandem etwas Unangenehmes unverblümt sagen; scharfe Kritik üben’.

Deutsches Phrasem	Quelle (griechisches Äquivalent)
27. <i>unter den Tisch fallen</i>	PONS (etw. fällt unter den Tisch: κάτι παραλείπεται)
28. <i>jmdn auf Trab bringen</i>	Τσουκανάς <sup>21</sup> (κάνω κάποιον να κινηθεί, να ενεργήσει, τον ξυπνώ)
29. <i>jmdn vor den Kopf stoßen</i>	PONS (προσβάλλω κάποιον)
30. <i>jmdm auf die Finger sehen/schauen/gucken</i>	Τσουκανάς (παρακολουθώ κάποιον)
31. <i>sich in die Länge ziehen</i>	PONS (παρατραβώ)
32. <i>gang und gäbe sein</i>	PONS (κάτι είναι διαδεδομένο)
33. <i>aus dem Rahmen fallen</i>	PONS (διαφέρω από το σύνολο)
34. ( <i>über etw.</i> ) <i>auf dem Laufenden sein</i>	PONS (είμαι ενήμερος για κάτι, έχω τις τελευταίες πληροφορίες)
35. ( <i>ganz/völlig</i> ) <i>aus dem Häuschen sein/geraten</i>	PONS (er ist ganz aus dem Häuschen: ξετρελάθηκε)
36. <i>jmdm eine Abfuhr erteilen</i>	PONS (ξαποστέλνω κάποιον)
37. ( <i>etw.</i> ) <i>schwarz auf weiß (haben/besitzen)</i>	Τσουκανάς (έχω κάτι εγγράφως, γραπτό)
38. <i>sich aus dem Staub(e) machen</i>	PONS (γίνομαι άφαντος)
39. <i>jmdm über den Weg laufen</i>	PONS (βρίσκω κάποιον στο δρόμο μου)

<sup>21</sup> In PONS ist das Phrasem in der durativen Aktionsart *immer auf Trab sein* lemmatisiert.

