



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

GRADO EN LENGUAS MODERNAS Y SUS LITERATURAS

TRABAJO FIN DE GRADO

Curso 2020/21

**Wie lernen Spanischmuttersprachler*innen
Kollokationen in DaF nach Englisch?
Die Rolle der L2 als Brückensprache**

Autora: Nieto Blas, Elena

Tutora: Irene Szumlakowski Morodo

Grado: Lenguas Modernas y sus Literaturas.

Especialidad: Alemán, Lengua y Lingüística

Dpto. de Filología Alemana y Filología Eslava, Facultad de Filología

Convocatoria: Junio 2021

Calificación: Matrícula de Honor

Wie lernen Spanischmuttersprachler*innen Kollokationen in DaF nach Englisch? Die Rolle der L2 als Brückensprache

Zusammenfassung

Was sind „Kollokationen“? Inwiefern sind Sprachlernende mit diesem Begriff vertraut? Wie lernen sie diese konventionellen Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht, und zwar wenn sie bereits eine erste Fremdsprache (L2) können? Solche Fragestellung, die genauso relevant für Sprachlehrer*innen wie für Sprachlernende sind, bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Das doppelte Ziel der Studie besteht darin, die Sprachkompetenz von Spanischmuttersprachler*innen im Bereich der Kollokationen sowie den positiven bzw. negativen Transfer von L2-Vorkenntnissen in Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) zu analysieren, um einen Überblick über das kontrastive Lernen der zweiten Fremdsprache zu gewinnen. Basierend auf den Hauptmodellen des multiplen Fremdsprachenlernens und auf Hausmanns Kollokationsbegriff werden drei Fragebögen bei DaF-Lernenden durchgeführt. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, inwieweit Kollokationen eine zentrale Rolle im L3-Unterricht spielen und warum es sinnvoll scheint, einen wichtigen Platz für die „Kollokationskompetenz“ einzuräumen.

Schlüsselwörter

Kollokationen, multiples Fremdsprachenlernen, DaFnE, Transfer, Kollokationskompetenz.

¿Cómo aprenden los hispanohablantes las colocaciones en alemán como lengua extranjera después del inglés? El papel de la L2 como lengua puente

Resumen

¿Qué son las “colocaciones”? ¿En qué medida los/as estudiantes de idiomas están familiarizados con este concepto? ¿Cómo aprenden este tipo de coocurrencias típicas en la clase de idiomas, en concreto cuando se trata de su segunda lengua extranjera (L3)? El dar respuesta a cuestiones de esta índole resulta de vital importancia tanto para los/as docentes como para los/as estudiantes de idiomas, y por ello constituyen el punto de partida del presente trabajo. Este se propone el doble objetivo de analizar, por un lado, la competencia lingüística de hispanohablantes en el ámbito colocacional y, por otro, la transferencia positiva y negativa de

conocimientos previos de la primera lengua extranjera (L2) en alemán como lengua extranjera después del inglés (*DaFmE*), con el fin de obtener una panorámica del estudio contrastivo de la L3. Tomando como referencia los principales modelos del aprendizaje múltiple de lenguas y el concepto de “colocación” propuesto por Hausmann, se realizaron tres encuestas dirigidas a estudiantes de alemán. Los resultados obtenidos permiten concluir el papel fundamental que desempeñan estas combinaciones de palabras en la clase de L3 y por qué parece pertinente conceder un mayor protagonismo a la “competencia colocacional” en el aula.

Palabras clave

Colocaciones, aprendizaje múltiple de lenguas, alemán como lengua extranjera después del inglés, transferencia, competencia colocacional.

How do native speakers of Spanish learn collocations in German as a foreign language after English? The role of L2 as a bridge language

Abstract

What are “collocations”? To what extent are language learners familiar with this concept? How do they learn these conventional word combinations in foreign language teaching, namely when they have already learned a first foreign language (L2)? Such questions, which are as relevant for language learners as for language teachers, serve as a starting point for the present work. The objective of this study is twofold: to analyse the collocational proficiency of native speakers of Spanish, and to examine the positive and/or negative transfer of previous L2 knowledge in German as a foreign language after English (*DaFmE*), in order to obtain an overview of the contrastive learning of the second foreign language (L3). Based on the main models of multiple foreign language learning and Hausmann’s collocational notion, three surveys were conducted among learners of German. The findings illustrate the key role of collocations in L3 teaching and shed light on why “collocational competence” deserves a more prominent place in the classroom.

Key words

Collocations, multiple foreign language learning, German as a foreign language after English, transfer, collocational competence.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Theoretische Grundlagen.....	7
2.1. Fremdsprachenunterricht im Kontext.....	7
2.1.1. Modelle zum multiplen Fremdsprachenlernen.....	9
2.1.1.1. Das Faktorenmodell.....	9
2.1.1.2. Der Multilingualismus-Faktor.....	10
2.1.1.3. <i>Ecological Model of Multilinguality</i>	12
2.1.1.4. Mehrsprachenverarbeitungsmodell.....	14
2.1.1.5. Das Rollen-Funktions-Modell.....	15
2.1.2. Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik.....	16
2.1.3. DaFnE: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch.....	19
2.2. Kollokationen.....	23
2.2.1. Begriffsbestimmung.....	23
2.2.2. Funktionsverbgefüge.....	27
2.2.3. Kollokationen im DaF-Unterricht.....	29
2.2.4. Kollokationskompetenz in DaF.....	31
3. Empirische Studie.....	32
3.1. Aufbau.....	32
3.2. Analyse.....	33
3.2.1. DaF-Lehrwerke.....	33
3.2.2. <i>Cuestionario 1</i>	34
3.2.3. <i>Cuestionario 2</i>	35
3.2.4. <i>Cuestionario 3</i>	37
4. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	40
5. Bibliografie.....	43
5.1. Primärliteratur.....	43
5.2. Sekundärliteratur.....	43
6. Anhänge.....	48
6.1. Fragebögen.....	48
6.1.1. <i>Cuestionario 1</i>	48
6.1.2. <i>Cuestionario 2</i>	49

6.1.3. <i>Cuestionario 3</i>	52
6.2. Antworten der Proband*innen.....	54
6.2.1. <i>Cuestionario 1</i>	54
6.2.2. <i>Cuestionario 2</i>	56
6.2.3. <i>Cuestionario 3</i>	57
6.2.4. Ergebnisse auf einen Blick.....	65

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“

Ludwig Wittgenstein

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

Johann Wolfgang von Goethe

„The difference between the almost right word and the right word is really a large matter –
it’s the difference between the lightning bug and the lightning.“

Mark Twain

1. EINLEITUNG

Was sind „Kollokationen“? Inwiefern sind Sprachlernende mit diesem Begriff vertraut? Wie lernen sie diese konventionellen Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht, und zwar wenn sie bereits eine erste Fremdsprache können? Aktivieren sie ihre mehrsprachigen Vorkenntnisse, um bewusst das Lernen einer zweiten Fremdsprache zu unterstützen? Solche Fragestellungen sind genauso relevant für Sprachlehrer*innen wie für Sprachlernende, denn die effektive Vermittlung von diesen rekurrenten Kookkurrenzen ermöglicht, dass Lernende sich natürlicher ausdrücken, die Fremdsprache sinnvoll verwenden und allmählich ihre Sprachkompetenz verbessern.

Mein Interesse an Kollokationen begann 2013, als ich Übersetzung und Dolmetschen an der Universität studierte und die ersten beruflichen Schritte als Übersetzerin machte. Gerade wenn man genaue Entsprechungen in einer Zielsprache (i. d. R. der Muttersprache) sucht, die so natürlich wie die Ausdrücke der Ausgangssprache klingen, mag man auf ähnliche Wortpaare stoßen, die sich nicht wortwörtlich übersetzen lassen. Der interlinguale Einfluss gehört zum Alltag der Übersetzer*innen bzw. Sprachlernenden und führt zu Phänomenen wie z. B. Transfer, falschen Kognaten und Interferenzen – hieraus ergeben sich Schwierigkeiten beim Treffen der passenden Wortwahl und sie sind deutlich sichtbarer beim multiplen Fremdsprachenlernen: Je mehr Fremdsprachen man kann, desto häufiger kommen sie vor.

In diesem Zusammenhang setzt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage auseinander, wie spanische Jugendliche und Erwachsene, die Englisch als erste Fremdsprache (L2) gelernt haben, Kollokationen im Deutschunterricht (L3) lernen. Das Ziel der Studie besteht darin, die

Sprachkompetenz im Bereich der Kollokationen sowie den positiven bzw. negativen Transfer von L2-Vorkenntnissen in Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) zu analysieren, um einen Überblick über das kontrastive Lernen der zweiten Fremdsprache zu gewinnen.

In einem ersten Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen erörtert werden. Einleitend werden die Hauptmerkmale des Fremdsprachenunterrichts und die diesbezüglichen relevanten Modellen des Fremdsprachenlernens näher erläutert. Weiterhin liefern die darauf folgenden Abschnitte eine Übersicht über die Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und die Charakteristika der DaFnE-Konstellation.

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels stehen die sogenannten „Kollokationen“ bzw. typische Wortkombinationen, die die Unterschiede und damit die Einzigartigkeit der Sprachen zum Vorschein bringen. Unser Kollokationsbegriff geht auf Hausmanns Theorie (2004, 2007, 2008) zurück, denn sein Ansatz stellt einen Wendepunkt in der linguistischen und der Fremdsprachenforschung dar. Darauf aufbauend wird es diskutiert, inwiefern Kollokationen eine zentrale Rolle im L3-Unterricht spielen und warum es sinnvoll ist, einen wichtigen Platz für die „Kollokationskompetenz“ im L3-Unterricht einzuräumen.

Der praktische Teil der Arbeit wird dem Forschungsgegenstand gewidmet. Anhand drei Fragebögen sollen wesentliche Aspekte im Rahmen des L3-Unterrichts berücksichtigt werden, nämlich die Kollokationskompetenz und die Sprachbewusstheit. Dabei werden Informationen über das deklarative Wissen bzw. das prozedurale Wissen der Proband*innen gesammelt, indem sie ihre Kollokationskenntnisse testen und über ihre sprachübergreifenden Lernstrategien reflektieren.

Die Behandlung von Kollokationen in DaF-Lehrwerken kann in unserer Arbeit nur am Rande behandelt werden. Allerdings sollen allgemeine Schlussfolgerungen über die Präsenz und die Relevanz dieser lexikalischen Einheiten in einem Korpus von fünf DaF-Lernmethoden gezogen werden.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM KONTEXT

Täglich nehmen Sprachliebhaber*innen am Fremdsprachenkursen landesweit teil, die ihnen die Zielsprache und die damit verbundene Landeskunde näher bringen. Ihr Lernprozess findet typischerweise in einer Bildungseinrichtung statt, in der die Fremdsprache gesteuert gelernt wird – sei es in Schulen, Sprachzentren oder Universitäten entfalten Lernende ihre Mehrsprachigkeit über ihre Muttersprache (L1) hinaus, indem sie mit der L3 explizit und formell konfrontiert werden. Diese Lernbedingungen spielen eine zentrale Rolle, wenn man das *Lernen* von einer Fremdsprache mit dem *Erwerb* von einer Zweitsprache vergleicht: Im letzten Fall befinden Lernende sich in dem Land, in dem die Zweitsprache für die alltägliche Kommunikation verwendet wird, und deshalb aneignen sie sich implizit und informell die sprachlichen Regeln auf eine ungesteuerte und natürliche Art und Weise (Runte 2015: 6 ff.). Hufeisen präzisiert, dass obwohl „der Aneignungsmodus *Lernen* einige besondere Merkmale aufweist“, wie der strukturierte Input durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrkräfte, teilt er zahlreiche Eigenschaften mit dem übergeordneten *Erwerb*, denn „Lernen geschieht nie ohne Erwerb“ (2003: 97).

Der Fremdsprachenunterricht vollzieht sich zwar in einem institutionellen Umfeld, muss aber zugleich das selbstgesteuerte und das autonome Lernen außerhalb dieses Kontextes fördern, sodass Lernende selbstständig ihre Lernautonomie und ihre mehrsprachigen Kenntnisse ausbauen. Unter „Mehrsprachigkeit“ verstehen wir Neuners Konzept (2003: 16), nach dem Polyglotte schrittweise durch jede neue Sprache ihren Sprachbesitz ergänzen, ohne sie vollständig zu beherrschen – das Muttersprachlernniveau muss nicht unbedingt erreicht werden, denn das Kompetenzniveau sowie das Sprachprofil variieren in jeder Fremdsprache.

Der Schlüsselbegriff „Lernerautonomie“ ist in der Lernerperspektive einbezogen, die grundsätzlich die Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert prägt (ebd., 13). Im Vergleich zur traditionellen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts legen die aktuellen Lehrmethoden großen Wert auf unterschiedlichen Faktoren, nämlich den Sprachbesitz und die Spracherfahrungen, die Sprachlernerfahrungen, die Sprachbedürfnissen beziehungsweise das Ziel des Erlernens, sowie die Sprachprofile und das differenzierte Lehren.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die ersten zwei Kategorien besonders in Betracht gezogen – sowohl die sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse über die Zielsprachenwelt als auch die

früheren Lernerfahrungen gelten als wesentliche Bestandteile des L3-Erlernens und tragen zur Bildung der gemeinsamen kommunikativen Kompetenz bei, die durch die bewusste Beschäftigung mit der L3 (bzw. L_x, x > 3) erfolgreich weiterentwickelt werden kann.

Günther und Günther (2007: 23) deuten auf diese Reflexion über Sprache und Metasprache an, die den Hauptaufgaben des Sprachunterrichts zugrunde liegt. Dazu betonen sie die Schlüsselrolle der systematischen Analyse von sprachlichen Äußerungen und vom Aufbau der hör- und sichtbaren Formen der zu erlernenden Sprachen.

Eine besondere Aufgabe des Sprachunterrichts soll sein, „Sprachen und das Erlernen von Sprachen zum Unterrichtsgegenstand zu machen“ (Neuner 2003: 30), und dafür sind L1 und L2 zwar verantwortlich. Erstens lässt sich die Muttersprache als Ausgangspunkt bezeichnen: Sie stellt die notwendigen Bedingungen dafür, das mentale Sprachennetzwerk zu gestalten und mit L1 bewusst umzugehen. Wenn Lernende sich mit z. B. grammatischen Kategorien bereits in seiner zuerst erworbenen Sprache auskennen, werden sie imstande sein, später eine Sensibilität für Fremdsprachen zu entwickeln. Deshalb dient das gezielte Lehren von L1 als Grundlage für das Erlernen der L2, L3 und L_x.

Durch die erste Fremdsprache kommen Lernende in Kontakt mit einer neuen „Welt“, die im Vergleich zu der sprachlichen und kulturellen Realität der L1 als fremd wahrgenommen wird, und dabei mit neuen Dimensionen von Sprach- und Sprachlernerfahrung. Die kontrastive Auseinandersetzung mit der Muttersprache stellt eine günstige Möglichkeit dar, die L1 als Bezugspunkt zu nehmen und dadurch die L2 aus einer vergleichenden Perspektive zu erlernen. Indem man sich hinterfragt: „haben L2 und L1 etwas gemeinsam?“, „wie unterscheiden sie sich voneinander?“, „gibt es Interferenzen?“ usw., wird das Sprachbewusstsein gefördert. Darüber hinaus können die neuen Lernverfahren, die im Rahmen des L2-Unterrichts eingeführt werden, hilfreich für die Verbesserung der Lernkompetenz („das Lernen lernen“) sein: Sie können die Lernenden dabei unterstützen, ihre eigenen Lerntechniken zu entfalten und sich neues sprachlichen Wissen selbstgesteuert anzueignen und anzuwenden.

Dementsprechend fasst Neuner (ebd., 23 f.) vier Bedingungen zusammen, die idealerweise im L2-Unterricht erfüllt werden und die Basis für die Tertiärsprache legen: Die neue Sprache aus einer „pragmatisch-funktional-kommunikativen“ Perspektive verwenden, die sprachlichen Phänomene durch Vergleich zwischen der Muttersprache und den Fremdsprachen angehen, die „fremde Welt“ zur Sprache bringen und das effiziente Lernen der neuen Sprache thematisieren.

Insofern der L2-Unterricht alle diese Voraussetzungen mitbringt, können L3-Lernende einerseits erfolgreich ihre Tertiärsprache mithilfe kommunikativer Methoden erlernen und andererseits ihre Sensibilisierung für die Sprache und Kultur sowie ihr Sprachlernbewusstsein erst im Anfangsunterricht in ihrer L1 entwickeln.

2.1.1. MODELLE ZUM MULTIPLLEN FREMDSPRACHENLERNEN

Im folgenden Abschnitt gehen wir allgemein auf die Hauptmodelle des multiplen Fremdsprachenlernens ein, deren Annahmen bei der Auswertung der Umfragen von Nutzen sein können. Die Autor*innen listen linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren auf – u.a. den L2-Status, das metalinguistische Bewusstsein und den kulturellen Kontext – und versuchen beim jeweiligen Ansatz, das Lernen der L3 abzubilden.¹

2.1.1.1. DAS FAKTORENMODELL

Eines der bekanntesten Modelle, das sich mit dem multiplen Sprachenlernen auseinandersetzt, ist das 1998 entstandene und 2000 aktualisierte Faktorenmodell von Britta Hufeisen (2001, 2010). Bereits in seiner ersten Vorstellung wirft es Licht auf die Gestaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik und liefert eine chronologische und stufenweise Abbildung des L3/Lx-Erlernens. Die Schlüsselkomponente der Theorie ist die Verfügung von *Fremdsprachenlernspezifischen Faktoren*, die sich zwar ab der ersten Fremdsprache entfalten, aber erst mit den weiteren Fremdsprachen als beeinflussender anerkannt werden. Das Erlernen von Folgefremdsprachen (L3, Lx) bringt einen qualitativen Sprung mit, denn die Lernenden sind in der Lage, ihr individuelles Sprachrepertoire mit früher in L1 gemachten Erfahrungen und Lernstrategien zu erweitern.

Die unten stehende Abbildung veranschaulicht die zusätzlichen Einflussfaktoren vom L3-Lernprozess, bei dem Konzepte wie interlingualer Vergleich oder Transfer ins Spiel kommen. Zunächst dienen neurophysiologische und lernerexterne Bedingungen als Ausgangspunkt beim Erwerb der Muttersprache und werden grundsätzlich durch Lebens-, Lernerfahrungen und Strategien in L2 ergänzt – Hufeisen (2001: 649) ordnet dieser vielschichtige Input in zwei Konstellationen ein, nämlich einer emotionalen und einer kognitiven. Daneben wird eine

¹ Hufeisen (2003) bietet eine vergleichende Übersicht über die unterschiedlichen Faktoren.

Kategorie den *linguistischen Faktoren* selbst gewidmet, welche vorwiegend der emotionalen Ebene entspricht.

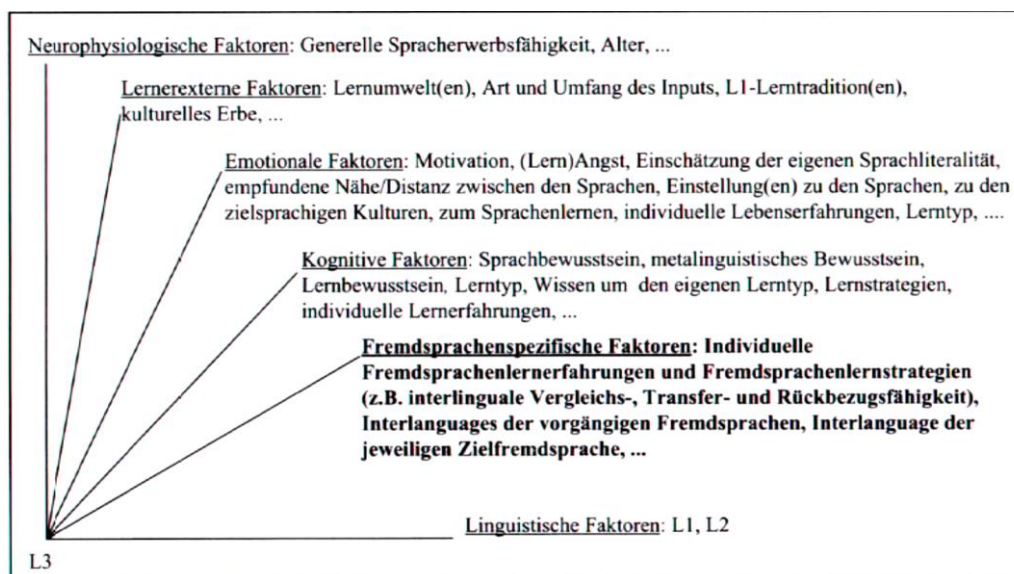


Abb. 1: Lernen einer zweiten Fremdsprache²

Hinsichtlich dieser vielfältigen Merkmale legt die L2 einen wesentlichen Grundstein für die Mehrsprachigkeit des Individuums. Gerade an der Schwelle zwischen L2 und L3 können Fremdsprachenlernstrategien idealerweise eingesetzt werden – auch wenn man mit bisherigen erfolglosen Lernerfahrungen rechnen soll, kann man gezielt auf sie anspielen und mithilfe verbesserter Techniken den Lernprozess der L3 erleichtern.

2.1.1.2. DER MULTILINGUALISMUS-FAKTOR

Hufeisens fremdsprachenspezifisches Faktorenbündel wird ebenfalls in Jessners dynamischem Modell hervorgehoben. Das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit bzw. DMM (Herdina und Jessner 2002: 92) versteht Sprachen als sich gegenseitig beeinflussende und von externen Bedingungen beeinflusste Sprachsysteme. Eine Besonderheit dieses Ansatzes ist es, dass die L2-Sprachkompetenz sich rückwärts entwickeln mag, wenn Sprecher*innen die erste Fremdsprache nicht aktiv verwenden. Üblicherweise wird der positive Beitrag von L3 betont, und zwar als eine Quelle von neuem linguistischen Wissen, dennoch weisen die Autor*innen auf die nachteiligen Auswirkungen auf L2 bzw. den Sprachverfall hin.

² Abb. 1: Hufeisen 2010: 204.

Die folgende Abbildung zeigt durch eine chronologische Beschreibung die allmähliche Entwicklung der zweiten Fremdsprache ($LS_T = \text{tertiary language system}$) und das parallele Vergessen der zuerst erlernten Fremdsprache ($LS_S = \text{secondary language system}$) – den Rückgang der L2-Sprachkompetenz bis zum Bereich RSP bzw. *rudimentary speaker proficiency* –, während die dominante Sprache auf dem ISP (*ideal native speaker proficiency*) konstant liegt. Das heißt, dass die drei Sprachsysteme sich nicht linear entfalten und ständig interagieren, um die jeweiligen Kommunikationsbedürfnisse zu erfüllen (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 216 ff.).

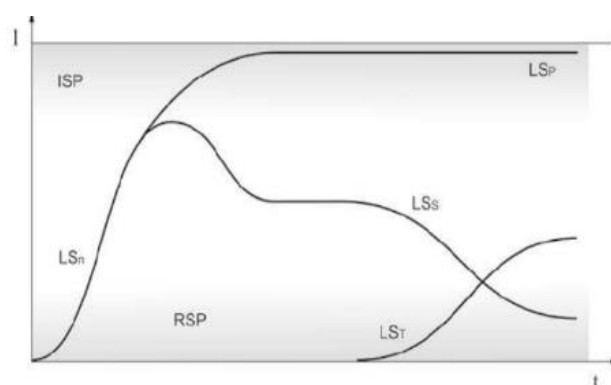


Abb. 2: *Learner multilingualism: overall development*³

Diese Schlussfolgerung ist stark vom aktiven und bewussten Lernen abhängig und mithin von großem Interesse für unsere Arbeit: Die didaktische Umsetzung von Lerntechniken, die L1, L2 und L3 nicht als isolierte Systeme betrachten, kann die Verankerung der charakteristischen Wortkombinationen begünstigen und den potenziellen Sprachaufbau beim gleichzeitigen Erlernen von mehreren Fremdsprachen vermeiden. Wenn Lernende sich beispielsweise mit Kollokationen auf Deutsch (L3) beschäftigen und auf ihre passende englische Übersetzung zurückblicken, vernetzen sie ihr L2-Vorwissen mit den frisch erlernten Wortverbindungen und dadurch entwickelt sich ihre interlinguale Kompetenz weiter.

Die bereits erwähnte qualitative Veränderung beim Drittspracherwerb ist erneut in Jessner und Allgäuer-Hackl (ebd., 220) zu finden, insofern die zweite Fremdsprache auf einem komplexeren Gesamtsystem basiert und es bestimmt. Dies dient als geeigneter Kontext für die Interaktion zwischen den vorhandenen Sprachsystemen und ermöglicht die Entfaltung von neuen Fähigkeiten innerhalb des sogenannten Multilingualismus-Faktors (weiter M-Faktor).

³ Abb. 2: $LS_n = \text{prior language system(s)}$; $LS_P = \text{primary language system}$; $t = \text{time}$; $l = \text{language level}$ (Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 217).

Der M-Faktor wird als die allerwichtigste Komponente beim mehrsprachigen Menschen angesehen und enthält zwei Arten von Bewusstsein, die eine Schlüsselrolle in der individuellen Mehrsprachigkeit spielen. Einerseits ist das Metalinguistische Bewusstsein MLA dafür verantwortlich, die Form, die Bedeutung und die Funktion der Wörter im Diskurs festzustellen, sie auf eine kreative Art und Weise zu verwenden und die Übersetzungskompetenz zu erweitern u. a. Andererseits beschäftigt sich das zwischensprachliche Bewusstsein XLA mit dem Zusammenspiel zwischen Sprachsystemen und nimmt es Rücksicht auf die kontrastive Analyse der Sprache(n). Im Idealfall muss der Fremdsprachenunterricht Phänomene wie z. B. Transfer und Interferenzen nicht bei Seite lassen, sondern sie als Lernchancen nutzen, damit Lernende ihr mehrsprachiges Bewusstsein aufbauen. Interessanterweise zeigen diese Lehr- und Lernstrategien, dass die Brückensprache abhängig von der Sprachtypologie bzw. der wahrgenommenen Sprachverwandtschaft, dem Sprachkontakt – z. B. wie bei DaF/E – und weiteren Faktoren ist.

Wie dieser kurze Überblick zeigt, setzt die sprachübergreifende Perspektive des DMMs den Schwerpunkt auf die kognitive Vorgehensweise und das Sprachbewusstsein. Beim Spracherwerb interagieren die unterschiedlichen Variablen der Sprecher*innen in alle Richtungen, denn Sprachen „sind nicht in getrennten Schubladen im Kopf abgespeichert“ (ebd., 224). Deswegen sind bestimmte Vorteile der Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht zu übersehen – vom zweigliedrigen Bewusstsein über die aktiv erworbenen Sprachlernstrategien bis hin zur allgemeinen Wahrnehmung des vielversprechenden multilingualen Sprachbesitzes.

2.1.1.3. ECOLOGICAL MODEL OF MULTILINGUALITY

Ein weiteres Modell zum multilingualen Fremdsprachenlernen ist das *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin und Ó Laoire (2003). Ihr biotisches System orientiert sich an einer soziolinguistischen Perspektive und fokussiert die lernexternen Faktoren bzw. die Lernumgebung und den kulturellen Kontext – alle diese Variablen werden von der Außenwelt ausgelöst und tragen maßgeblich zur Mehrsprachigkeit des Individuums bei. In ihrem Ansatz weisen die Autor*innen der vorgeschlagenen *multilinguality* eine hohe Bedeutung zu und grenzen den Begriff vom *multilingualism* ab: Während die Multilingualität sich auf die linguistische Identität bzw. die Persönlichkeit der Sprecher*innen bezieht, nimmt der

Multilingualismus Bezug auf das allgemeine Sprachsystem, den Prozess und die Ergebnisse vom Sprachenlernen.

Die Multilingualität variiert demnach bei jedem multilingualen Individuum und ist durch die sogenannte *Dominant Language Constellation* (DLC) gekennzeichnet, d. h. das individuelle Sprachset, das man für die täglichen kommunikativen Situationen anwendet und die individuelle Dynamizität der Sprache zeigt (ebd., 19). Mit der Metapher des biotisch-ökologischen Modells schildern Aronin und Ó Laoire ein gebrauchsbasiertes System und reflektieren sie, inwieweit jeder seine individuellen Interessen an die Umstände der Umwelt anpassen kann. Solche Interaktion zwischen den inneren Motiven und den lernerexternen Bedingungen lässt sich durch neun Merkmale beschreiben (ebd., 20 ff.): Bei ihrem Modell handelt es sich um ein *komplexes* Gesamtsystem, das aus zentralen und peripheren Sprachen, Fertigkeiten und metalinguistischer Sprachbewusstheit u. a. besteht und wobei die vorhandenen Sprachen *intern vernetzt* sind.

The languages, skills and knowledge from various language systems overlap, fluctuate and interchange. With passing time and changing circumstances the knowledge, frequency of use and the status of the languages may change accordingly. (ebd., 21)

Wie das Zitat andeutet, wird das Sprachensystem der *Fluktuation* unterworfen – Faktoren wie z. B. der Sprachgebrauch, die Persönlichkeitsentwicklung, emotionale Veränderungen und die Entfaltung des kognitiven Potenzials im Laufe des Lebens können zur Sprachbeherrschung bzw. zum Sprachverfall führen (vgl. Jessner und Allgäuer-Hackl 2015: 215 ff.). Der Sprachverfall erlaubt dennoch einen Ausgleich bzw. eine *Eigenbalance*, indem einige Fertigkeiten in einer Sprache verliert werden und sie zugleich in einer anderen Sprache beherrscht werden. Dank dieses Zusammenspiels zwischen Sprachen erreicht das Gesamtsystem ein ausgewogenes Gleichgewicht und reguliert sich selbst.

Diese Aspekte sind eng mit *Variation* und *Inkonsistenz* verknüpft – der Aktivierung bzw. der passiven Verwendung der Sprachen je nach der Praxis und den Kommunikationsbedürfnissen – und erweitern sich durch drei Charakteristiken, die die Verteilung der Funktionen innerhalb des Systems prägen: Erstens verweist die *Multifunktionalität* sowohl auf die rein sprachlichen als auch auf die vom sozialen Kontext abgeleiteten Funktionen; zweitens spielt die *Ungleichheit in der Funktion* auf die beschränkte Anwendung der Fertigkeiten von L1/L2/L3/Lx an, je nachdem in welchem Lebensbereich eine beteiligte Sprache notwendig ist; und drittens

übernimmt jedes Sprachsystem verschiedene Funktionen nach den Zwecken des Sprachgebrauchs, was sich in einer *Unaustauschbarkeit* manifestiert. Zuletzt erwähnen die Autor*innen die *Selbsterweiterung* im Sinne von der individuellen Neigung, das neue Sprachwissen mit Hilfe von mehrsprachigen Kenntnissen weiterzuentwickeln. Aus diesen Eigenschaften resultieren ständige Neuentwicklungsprozesse des Sprachensystems und entfaltet man seine einzigartige Multilingualität im Laufe der Zeit.

2.1.1.4. MEHRSPRACHENVERARBEITUNGSMODELL

Um ein vollständiges Bild des Sprachenlernens bei Polyglotten zu erhalten, konzipiert Meißner das sogenannte Gießener Interkomprehensionsmodell bzw. das Mehrsprachenverarbeitungsmodell (2004: 3 ff.), in dem die Hypothesengrammatik und die Transferbasen, d. h. die Gemeinsamkeiten zwischen den betreffenden Sprachen, eine entscheidende Rolle einnehmen. Seine didaktische Theorie fokussiert die ablaufenden Prozesse beim Fremdsprachenerwerb und erkennt drei Stufen, denen wir im Folgenden nachgehen: die *Spontangrammatik*, den *Mehrsprachenspeicher* und den *didaktischen Monitor*.

In der Anfangsphase der *Spontangrammatik* stellen Lernende Hypothesen zu möglichen intra- bzw. interlingualen Regularitäten und Äquivalenzmustern auf – bereits aus dieser ersten Begegnung mit der neuen Sprache ergeben sich positive und negative Transfererscheinungen zu fremden Strukturen, die noch nicht erlernt werden. Alle diese Kenntnisse und Annahmen, die Lernende von der Zielsprache ableiten, werden vorübergehend in ihrem Kurzzeitgedächtnis abgelegt und später im zweiten Stadium verankert, sodass sie langfristig abrufbar sind. Neben den Sprachkenntnissen und Lernerfahrungen werden die Lernmotivation und die dazu gehörigen Faktoren zu einer zentralen Säule des gespeicherten Sprachwissens. Meißner widmet diesem *Mehrsprachenspeicher* besondere Aufmerksamkeit und unterstreicht seine Hauptaufgabe in der Sprachlernkompetenz. Das Drei-Phasen-Modell vervollständigt sich durch die Aktivierung vom prozeduralen Wissen im *didaktischen Monitor*, wobei Lernende Sprachlernprozesse verinnerlichen, Lernstrategien festigen und ebenso Transferroutinen systematisieren.

Dies zeigt, dass man erst durch die bewusste Lernsteuerung im dritten Speichersegment eine neue Sprache effektiv erlernt, das interlinguale Transferpotenzial sich verstärkt und schließlich die Sprachlernkompetenz und die Lernautonomie gefördert werden. Wenn Meißner die

Transferbasen beschreibt, bezieht er sich auf „die materielle Seite des Transfers, nicht den Transferprozess“ (ebd., 5) und er legt zwei Kriterien fest, unter denen die Transferphänomene sich einordnen lassen: Je nach der Richtung der Transferinhalte können sie innerhalb der Zielsprache oder der Ausgangssprache, zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache, sowie von Lernerfahrungen erfolgen. Außerdem differenziert er fünf Domänen, die auf unterschiedlichen sprachlichen Aspekten beruhen – Formtransfer, semantischen Transfer, Funktionsstransfer, pragmatischen Transfer und didaktischen Transfer. Seine mehrsprachige Analyse ergibt, dass diese Kategorien allesamt pluridirektional sind und deshalb können sie pro- und retroaktiv realisiert werden.

2.1.1.5. DAS ROLLEN-FUNKTIONS-MODELL

Der fünfte Ansatz, den wir in unserer Forschung ansprechen werden, ist das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg (1998, 2001). Ihre Analyse fokussiert auf den cross-linguistischen Einfluss von L1 und L2 in den frühen Stadien des L3-Lernens und geht auf die Frage ein, welche dieser sogenannten *background languages* bzw. *external supplier languages* dabei eine herausragende Rolle spielt.

Sie führen ein Experiment mit einer mehrsprachigen Probandin durch, deren Muttersprache Englisch ist, weit fortgeschrittene Deutschkenntnisse besitzt und im Laufe der zweijährigen Studie Schwedisch lernt. Französisch und Italienisch gehören zwar zu ihrem Fremdsprachenrepertoire, doch haben sie einen niedrigen Status, wie die Abbildung 3 schildert (Williams und Hammarberg 1998: 34). Die Autor*innen nehmen an, dass ihre früher erworbenen Sprachen unterschiedliche Funktionen übernehmen und stufen sie anhand vier Kriterien ein: *proficiency* (Fertigkeit), *typology* (Sprachtypologie), *recency* (Aktualisierungsgrad) und *L2 status* (L2-Status). Englisch und Deutsch weisen gemeinsame Merkmale auf, im Sinne von hoher Sprachkompetenz, etymologischer Verwandtschaft bzw. sprachlicher Distanz und Häufigkeit des Gebrauchs der einzelnen Sprache.

Die Ergebnisse lassen daraus schließen, dass die L2 (Deutsch) tendenziell beim L3-Lernen aktiviert wird und deshalb wird ihr eine *default supplier* Rolle zugeschrieben, während die Erstsprache als rein instrumental bleibt. Der L2-Status scheint ein entscheidender Faktor zu sein, denn die Lernerin greift offensichtlich bei Sprachsuchproblemen auf ihre L2 zurück.

	<i>L1 English</i>	<i>L2 German</i>	<i>L2 French/Italian</i>
PROFICIENCY	+	+	-
	(Native level)	(Near-native)	(Lower than German)
TYPOLOGY	+	+	-
	(Relatively close to L3)	(Relatively close to L3)	(Less close to L3)
RECENCY	+	+	-
	(Still in regular use)	(Still in occasional use)	(Not in current use)
L2 STATUS	-	+	+

Abb. 3: Hauptfaktoren des cross-linguistischen Einflusses

Williams und Hammarberg rechtfertigen die Neigung zu L2 durch zwei Argumente: Zum einen wird L2 als Fremdsprache wahrgenommen und L1 hingegen als Muttersprache; zum anderen kann man die Lernstrategien, die bereits beim Lernen der ersten Fremdsprache entwickelte, auf die neu zu lernende Fremdsprache übertragen (ebd., 35 f.).

2.1.2. ZIELE UND PRINZIPIEN DER TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK

Das Konzept der „Fremdsprachendidaktik“ beziehungsweise das Lehren und Lernen von fremden Sprachen steht im Fokus unserer Studie:

Einerseits besteht ihre Aufgabe in der Reflexion der Praxis, andererseits hat sie als theoretische Disziplin das Ziel, neue Konzeptionen zu entwickeln und empirisch zu evaluieren. Die Fremdsprachendidaktik arbeitet im didaktischen Dreieck von Stoff, Lernen und Lehren. (Günther und Günther 2007: 194)

Das Potenzial der Tertiärsprachendidaktik liegt nicht darin, ein didaktisch-methodisches Konzept des Fremdsprachenunterrichts neu zu formulieren, sondern das Lehren und Erlernen von Folgefremdsprachen näher zu bestimmen. Aus der Sicht der gegenwärtigen Mehrsprachigkeit ist der sogenannte „Transfer“ in seinen zwei Dimensionen vorrangig.

Die Spracherwerbsforschung wurde seit dem zwanzigsten Jahrhundert von zwei Begriffen geprägt, die die negativen beziehungsweise die positiven Aspekte der Interaktion zwischen der Muttersprache und den Fremdsprachen der Lernenden hervorheben: Interferenz und Transfer. Während anfangs die Studien zum Fremdsprachenlernen die Interferenzerscheinungen, die aus

der Übertragung zwischen der L1 und einer Fremdsprache entstehen, fokussierten, richtete sich das Interesse ab den späten achtziger Jahren auf den Sprachkontakt zwischen den mehreren Fremdsprachen der Lernenden und die sich ergebenden Vorteile. Damit gewann der positive Transfer an Bedeutung und dementsprechend der interlinguale Einfluss durch die L2, denn man erkannte, dass die Aktivierung von Vorkenntnissen und die Anwendung von vorhandenen Fremdsprachenlernerfahrungen den L3-Lernprozess unterstützen können (Hufeisen 2001: 650).

Aus derzeitiger Sicht erscheint es möglich, dass mehrere Transferquellen bei den ersten Phasen des L3-Lernens gebraucht werden, was zu unterschiedlichen Arten von Modifizierungen führen kann – vom fehlenden Transferprozess über absoluten L1-Transfer bzw. L2-Transfer bis zum L1-/L2-Transfer (Cabrelli 2015: 23 f.). Um einen besseren Einblick darin zu erhalten, hat die Fremdsprachenforschung in den letzten Jahren drei prägende Modelle entworfen, die die Rolle der vorgelernten Sprachen ergründen und untersuchen, welche Sprache mehr Transferpotenzial bereit stellt. Bardel und Falk (2012: 68) argumentieren mit ihrem *L2 Status Factor* die starke Tendenz, dass der Zweitsprache am Anfang des L3-Erwerbs eine bevorzugte Rolle zukommt. In diesem Zusammenhang formulieren Flynn et al. (2004) das *Cumulative Enhancement Model* bzw. *CEM* und nehmen sie damit an, dass weder die L1 noch die L2 eine dominante Rolle bei der L3-Produktion einnimmt, denn das Sprachenlernen ist kumulativ und ökonomisch, d. h. einzelne Merkmale werden je nach positivem Einfluss von der L1 oder der L2 übertragen (Berkes und Flynn 2012: 144). Im Gegensatz dazu besagt das *Typological Primacy Model* bzw. *TPM* von Rothman (2010), dass Sprachlernende bereits in den frühen Sprachstufen die L1 und L2 typologisch einordnen und alle Merkmale des Sprachsystems, das sie selbst ähnlicher zur Zielsprache wahrnehmen, transferieren (2011: 111).

Transferprozesse sind von grundlegender Bedeutung für Theorien wie die *interlanguage* bzw. die Interimsprachenhypothese (Selinker 1972: 214). Sie beschreibt den Kompetenzstatus beim Erlernen einer Fremdsprache, in dem das Individuum ein dynamisches Kontinuum von vorhandenen Sprachkenntnissen, Lernerfahrungen und Lernaufmerksamkeit herausbildet. Charakteristisch für diese Zwischensprache sind Merkmale von der Muttersprache und der Zielsprache, sowie unabhängige sprachliche Besonderheiten (Surkamp 2017: 153; Bausch und Kasper 1979: 15).

Die obenerwähnten Dimensionen des Transfers stehen im Vordergrund des L3-Unterrichts und ermöglichen eine zweifache Erweiterung im Sinne vom Sprachbesitz und

Sprachlernbewusstsein. Der erste Bereich bezieht sich auf den Bau von Transferbrücken durch Vergleich zwischen der Muttersprache, der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache. Im Tertiärsprachenlernen kann die Dynamik des Sprachvergleichs bei den Lernenden zu Gewohnheit werden, indem sie Hypothesen zu der Ähnlichkeit in Form und Bedeutung des Wortschatzes u. Ä. formulieren. Dabei sind bestimmte Einflussfaktoren wie z. B. die sprachtypologische Verwandtschaft und der Sprachkontakt zu berücksichtigen⁴.

Neben dem deklarativen Wissen wird das prozedurale Wissen gefördert, denn die Lernenden verfügen über vielfältige Sprachlernerfahrungen, die sie im Laufe ihres L1- und L2-Lernens gesammelt haben. Erst beim Erlernen der L3 können sie sich mit den erworbenen Lerntechniken und den Verarbeitungsprozessen allgemein auseinandersetzen – somit gewinnen sie einen wertvollen Einblick in die Bildung des mentalen Lexikons und weitere Bereiche, die letztendlich ihnen das Fremdsprachenlernen erleichtern (Neuner 2003: 26).

Angesichts der grundlegenden Rolle der sprachlichen Vorkenntnissen listet Neuner (ebd., 28 ff.) fünf allgemeine Prinzipien auf, deren didaktische Merkmale sich an spezifische Faktoren wie z. B. den Lehrstoff und die Lernenden anpassen müssen:

1. Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Unter dem ersten Prinzip versteht Neuner die Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachlernbewusstheit: Man muss den Lernenden sowohl die Sprachen selbst als auch den Fremdsprachenlernprozess bewusst machen, indem der Unterricht Raum für Diskussion bietet und ihre Wahrnehmungen zur Sprache kommen.

2. Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens

Zweitens formuliert Neuner das untergeordnete Prinzip des „Verstehens“, die mit der Aktivierung vom vorhandenen Wissen eng verbunden ist. Dabei handelt es sich um ein „stummer Prozess“, der sich mithilfe von gezielten Materialien – ausgewählten und integrierbaren Texten, sowie redundanten Spielmaterial – in eine „Kultur des lauten Denkens“ (ebd., 29) im Klassenzimmer verwandeln muss.

⁴ In seiner Studie erkennt Cenoz (2001: 16), dass die sprachliche Distanz insbesondere für häufiger Transfer verantwortlich ist.

3. Inhaltsorientierung

Damit ist die Auswahl der Lernmaterialien gekoppelt, die je nach Alter der Lernenden getroffen werden muss. Im Fall des DaF/E-Unterrichts kommen i. d. R. die folgenden gruppenspezifischen Merkmale vor: Die Jugendlichen interessieren Themen, die sie persönlich angehen und ihnen ermöglichen, die L3-Welt gemäß ihrer Interessen zu erkunden, durch eine induktive Arbeitsweise den Lernstoff zu erarbeiten und sich mit nützlichen Übungen zu beschäftigen (ebd., 30).

4. Textorientierung

Zur Ergänzung der zwei vorherigen Prinzipien schlägt Neuner ein viertes vor, das den Textarbeiten und den jeweiligen Leseverstehen-Übungen entspricht. Anhand einer gezielten L3-Didaktik soll z. B. die induktive Erarbeitung von Sprachsystemen untermauert werden und die entsprechenden Sprachphänomene den Lernenden durch „synthetische Paralleltexte“ (ebd., 31) anschaulich machen.

5. Ökonomisierung des Lernprozesses

Schließlich können aktive Lernende selbstständig bei der Erarbeitung der Materialien Zeit sparen und schneller in die zweite Fremdsprache einsteigen, denn typischerweise richtet sich der Unterricht in erster Linie an die Grammatik und werden Übungen weniger Zeit gewidmet.

Aus diesem Grund bietet die Arbeit an der L3 eine günstige Gelegenheit, z. B. auf mehrsprachige Lexika zurückzugreifen, die Sprachsysteme aus einer vergleichenden Sicht zu betrachten, und sogar über die potenziellen Interferenzen zu reflektieren. Das Endziel soll sein, mit den Lernstrategien bewusst umzugehen und das Lernen autonom effizienter zu gestalten (ebd., 31 f.).

2.1.3. DAFNE: DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH

Das Englische und das Spanische gehören zu den meistgesprochenen Sprachen weltweit. Ihre Präsenz und Dominanz lassen sich mit dem Deutschen vergleichen, insofern das letzte als wichtige Regionalsprache Zentraleuropas gilt. Statistiken zufolge wird die Fremdsprache Englisch am häufigsten im Primar- und Sekundarbereich der europäischen Länder gelernt (Europäische Kommission, EACEA, Eurydice 2017: 71 ff.).

Auf nationaler Ebene ist die gleiche Tendenz zu sehen. Die Stellung des Englischen als dominierende internationale Verkehrssprache prägt den Alltag der spanischen Schüler*innen bereits ab dem sechsten Lebensjahr, wenn die erste Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt wird. Erst im Alter zwischen 12 und 18 Jahren wird ihnen die Gelegenheit geboten, eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe zu belegen. In dieser Hinsicht bleibt das Deutsche unter den meistgelernten Fremdsprachen in der Pflichtschulbildung, sowie in *Bachillerato* und den berufsbildenden Bildungsgängen.

ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS – LENGUAS EXTRANJERAS CURSO 2018-2019				
Número de alumnos que cursa lengua extranjera por enseñanza y lengua				
	Inglés	Alemán	Francés	Otras
1. Todas las enseñanzas	6.822.219	136.761	1.440.683	28.965
2. Educación Infantil-segundo ciclo	1.073.579	3.251	7.281	1.403
3. Educación Primaria	2.913.388	34.151	547.606	8.700
4. Educación Secundaria Obligatoria	1.952.922	84.811	728.888	14.240
5. Bachillerato	606.305	13.113	139.719	4.341
6. Bachillerato a distancia	22.959	241	7.077	281
7. Ciclos formativos de Formación Profesional	253.066	1.194	10.112	0

Tabelle 1: Subdirección General de Estadística y Estudios, MEFP (2019)⁵

ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS – ALUMNADO MATRICULADO CURSO 2019-2020			
Número de matrículas en EOI en régimen presencial por idioma y nivel			
	Alemán	Inglés	Francés
Total Enseñanza Presencial	29.038	214.284	49.347
Nivel Básico A1	8.637	22.216	12.195
Nivel Básico A2	8.840	37.339	13.106
Nivel Intermedio B1	5.465	53.931	10.363
Nivel Intermedio B2	4.636	65.414	9.598
Nivel Avanzado C1	1.309	29.455	3.713
Nivel Avanzado C2	151	5.929	372

Tabelle 2: Subdirección General de Estadística y Estudios, MEFP (2020)

⁵ Die Statistiken von 1 und 7 beinhalten keine Daten zum Fernunterricht.

Die Tabellen oben geben einen Gesamtüberblick über die aktuelle Situation der beliebten Fremdsprachen nach den letzten veröffentlichten Statistiken. Das spanische Ministerio de Educación y Formación Profesional erhebt jährlich Daten zur sprachlichen Realität im Bildungssystem (Tabelle 1) und in den Escuelas Oficiales de Idiomas bzw. offiziellen Sprachschulen (Tabelle 2). Die Tatsache, dass immer mehr Spanischmuttersprachler*innen Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen, erfordert einen eigenen Platz für diese Sprachkombination und für dieses konkrete Lernerprofil in der Fremdsprachenforschung.

Dementsprechend werden wir uns mit diesem hochaktuellen Phänomen befassen, das im Zentrum unserer Studie steht: die DaFnE-Konstellation. Neuner (1996: 211 ff.) listet mehrere Ebenen auf, die bei der Didaktik des Konzepts für „Deutsch nach Englisch“ in Betracht gezogen werden müssen. Darunter ist die sinnbildliche „Englische Brille“ beziehungsweise die Erfahrungen, die Studierende beim Erlernen der Zweitsprache Englisch gesammelt haben und i. d. R. auf das Erlernen der Drittsprache übertragen werden. Solches Phänomen sollte zugunsten des vergleichenden Spracherwerbs gezielt im L3-Sprachunterricht eingeführt werden – je aktiver die Perspektiven des Lernstoffes und der Lernenden berücksichtigt werden, desto vorteilhafter kann es für DaFnE-Studierende sein, auf vorhandene Englischkenntnisse im Lernprozess der Tertiärsprache zurückzugreifen.

Ein entscheidender Faktor beim Gestalten des DaFnE-Unterrichts ist das Alter der Lernenden: Als Jugendliche und Erwachsene verfügen sie über eine höhere Abstraktionsfähigkeit, haben sie oft eine andere Motivation zum Fremdsprachenlernen – sei es das verwertbare Können oder den Vergleich zwischen der eigenen und der fremden Welt – und können sie das Erlernen durch kognitive Hilfsmittel wie z. B. wirksame Lernstrategien bewusst gestalten. Infolgedessen soll die Unterrichtsplanung bzw. –gestaltung bestimmte Schlüsselaspekte unterstützen, nämlich u. a. die Differenzierung, die Lernstrategien und die Metakommunikation.

Darüber hinaus formuliert Neuner die Ziele des didaktisch-methodischen Konzepts „Deutsch (L3) nach Englisch (L2)“, mit denen die jeweiligen Lernmaterialien übereinstimmen müssen (ebd., 213 ff.). Neben der Entfaltung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz sollte die intersoziokulturelle Kompetenz gefördert werden. Er benutzt die oben erwähnte Metapher der „englische Brille“ (ebd., 212), die die „eigenkulturelle Brille“ (ebd., 214) ergänzt und eine doppelte Perspektive auf das L3-Lernen ermöglicht. Ebenso gewinnen die kognitiven Lernverfahren an Bedeutung und führen sie zu einer effizienten Lernorganisation und der

Ökonomisierung des Lernprozesses (z. B. des Wortschatzes). Weitere Ziele sind die (Ver)stärkung des autonomen Lernens und des lebenslangen Weiterlernens (z. B. durch den bewussten Gebrauch von Wörterbüchern und ähnlichen Hilfsmitteln), sowie die Entfaltung des selbstentdeckenden und –entwickelnden Lernens. Die Aufgabenstellungen sollten auch das deutsche Sprachsystem mithilfe englischer Phänomene – und eventuell der Muttersprache – vorlegen und durch vergleichend-induktive Verfahren Regularitäten gemeinsam formulieren. Schließlich stellt der Autor fest, dass die meisten Entsprechungen Englisch-Deutsch beim Wortschatz auftreten und gleichzeitig die „falschen Kognaten“ am häufigsten zu Interferenzen führen, was besonders relevant für unsere empirische Studie scheint (ebd., 216).

Mit dem Fokus auf ein effizienteres, bewussteres mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht betont Meißner (2004: 8 ff.) die Relevanz von vier Sprachebenen – Wortkomposition, semantischer Zuordnung, Morphosyntax und Lernbewusstheit – und listet er vielfältige Verfahren auf, die die Lern- und die Sprachenbewusstheit wirksam verbessern können. Beispielweise erwähnt er *Lernprotokolle*, mit denen Studierende ihre wachsenden Lernbewusstheit und –kompetenz dokumentieren, die Arbeit an *persönlichen Lernerwörterbüchern* und die *Lehr-/Lernevaluation* bezüglich des Produkts, der Prozesse und des umfassenden L3-Unterrichts. Das Interessante an diesen Methoden ist, dass sie möglichst datengetrieben konzipiert werden und auf dem entdeckenden Lernen basieren, damit Studierende durch reflexives Vergleichen die sprachlichen Erscheinungen identifizieren und verinnerlichen, statt durch konzeptgeleitete Aufgaben und explizite Regeln, die ihr Lernen steuern (ebd., 7 f.).

Ferner wird spezifischen, lernerorientierten Übungen mit Texten, „das eigentliche Mittel zur Erhöhung der Interkomprehensionskompetenz“ (ebd., 12), eine hohe Bedeutung zugewiesen. Anhand *Paralleltex*t**e** bzw. *plurilingualer Interlineartexte* können Studierende leichter interlingualen Transfer erkennen, Korrespondenzen finden und Hypothesen für diese bestimmten Phänomene verarbeiten. Außerdem sind *Identifikationsübungen* geeignet dafür, die interlingualen und muttersprachlichen Regularitäten wahrzunehmen und über die Transferroutinen bei der Wortschatzarbeit zu sensibilisieren. Dazu tragen auch ‚*Eiselsbrücken*‘ oder die *Fehlerprophylaxe* durch das Vergleichen, die Zuordnung und die Darstellung von lexikalischen Serien bei (ebd., 14 f.).

Ein DaF/E-Unterricht, der die morphologischen, semantischen und syntaktischen Aspekte der Vokabeln aus einer kontrastiven Perspektive integriert, unterstützt den Lernenden bei der Analyse von interlingualen Ähnlichkeiten und stellt ihnen praktische Techniken zur Verfügung, die ihr lebenslanges Fremdsprachenlernen begünstigen können. Deswegen soll das primäre Ziel solcher konkreten Aufgaben auf der Mikroebene sein, Studierenden auf die Vorteile von derartigen Lernstrategien aufmerksam zu machen.

2.2. KOLLOKATIONEN

Warum werden die deutschen *Entscheidungen* immer *getroffen*, die spanischen *genommen* und die englischen *gemacht*⁶? Können nicht Spanier*innen wie Deutschen und Engländer *Fehler machen*, statt sie zu *begehen*⁷? Zum Glück haben Studierende in den drei Sprachen die Gelegenheit, durch fleißiges Lernen im Fremdsprachenunterricht *Fortschritte zu machen*⁸. Häufig stößt man auf derartige Unregelmäßigkeiten, die sprachsystembedingten Unterschiede und damit die Einzigartigkeit der Sprachen zum Vorschein bringen. Die folgenden Abschnitte liefern ein Gesamtbild des Kollokationsbegriffs, der gebräuchlichsten Kombinationen, ihrer Relevanz für den DaF-Unterricht und der konkreten Kollokationskompetenz.

2.2.1. BEGRIFFSBESTIMMUNG

Seit einigen Jahrzehnten werden Kollokationen zunehmend zum Forschungsgegenstand aus einer sprachwissenschaftlichen, lexikographischen und übersetzerischen Perspektive, und dadurch werden Studien zu umfangreichen Aspekten durchgeführt – z. B. syntaktische und semantische Merkmale, zweisprachige Vergleiche, die Verzeichnung in allgemeinen bzw. Kollokationswörterbüchern und Übersetzungsprobleme. Die Forschung in der Fremdsprachendidaktik ist vergleichsweise ein jüngerer Feld, aber das steigende Interesse an der Mehrsprachigkeit und am (Fremd)sprachenerwerb zeigt eine vielversprechende Richtung, die neue Möglichkeiten für künftige Arbeiten in diesem Bereich eröffnet (Targońska 2014).

Die grundlegende Frage für unsere Studie lautet: Was versteht man unter „Kollokationen“ in der Fremdsprachendidaktik? Aus heutiger Sicht unterscheiden sich zwei Facetten des

⁶ *Tomar decisiones* bzw. *make decisions*.

⁷ *Cometer errores* bzw. *make mistakes*.

⁸ *Hacer progresos* bzw. *make progress*.

Kollokationsbegriffs mit einem jeweiligen Fokus auf seiner Frequenz und seiner Semantik. Die erste Strömung stammte aus dem britischen Kontextualismus und ist in die gegenwärtigen Computerlinguistik und Korpuslinguistik eingebettet. Nach diesen wissenschaftlichen Disziplinen gelten Kollokationen als wiederkehrende Kookkurrenzen aus Einzelwörtern, die ihre primäre Bedeutung im Syntagma nicht verlieren. Demgegenüber schlägt Hausmann (2004: 315) ein bedeutungsorientiertes Konzept aus festen Kollokationsgliedern vor, wobei ein sogenannter Kollokator von einer Basis semantisch abhängt. Beispiele wie *ein Buch lesen* und *einen Entschluss treffen* verdeutlichen die terminologische Grenze zwischen häufigen freien Wortverbindungen und Kollokationen im engeren Sinne (Targońska 2019: 181 ff.). Die Relevanz dieses zweiten Ansatzes für die Sprachwissenschaftler*innen liegt darin, dass die Kollokationsglieder nicht lediglich statistische Daten liefern, sondern über die inneren Eigenschaften – d. h. denotativen und intensionalen – informieren (Bosque 2001: 5).

Im Einklang mit Hausmanns Modell, stoßen wir auf nennenswerte Terminologievorschläge wie Coserius „lexikalische Solidaritäten“ – aus einem determinierenden Lexem und einem determinierten Lexem (1967: 297) – oder Bosques „lexikalische Selektion“ – aus einer Basis und einer kollokativen Einheit (2001: 7 ff.). Ob Kollokationen der Phraseologie entsprechen, ist allerdings ein umstrittener Punkt in der sprachwissenschaftlichen Diskussion. Während Autoren wie Coseriu, Wotjak und Hausmann diese regulären Wortverbindungen in die „wiederholte Rede“ bzw. Phraseologismen einstufen, lehnen andere Linguist*innen solche Kategorisierung ab – beispielsweise bezieht Bosque sich auf „teilidiomatische Einheiten“, die sich an der Schnittstelle von Lexik und Semantik befinden. Er zieht damit eine Parallele zu der semantischen Beschränkung zwischen Prädikaten und ihrer Argumentstruktur und analysiert den Kollokationsbegriff nach zwei objektiven Merkmalen, nämlich Frequenz und Präferenz, die jedoch nicht hinreichend scheinen, um diese lexikalische Kategorie den Phrasemen zuzurechnen (ebd., 3).

Derartige Argumente zeigen die deutlichen Schwierigkeiten, eine einheitliche Definition von „Kollokation“ festzulegen. Um ein besseres Verständnis von diesen konventionellen Wortverbindungen zu erhalten, werden wir auf die gängige Auffassung in Hausmanns Arbeiten zurückgreifen (2004, 2007, 2008). In seinem fremdsprachendidaktisch orientierten Kollokationsbegriff, der den deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren prägte, sind Antworten zu Fragen wie „warum kollokiert *Tisch* mit *decken*, aber nicht mit *legen*?“ zu finden. Hausmanns Theorie besagt, dass Basen wie *Tisch* ständig in der alltäglichen Sprache mit

bestimmten Kollokatoren wie *decken* vorkommen, die die Basis angemessen kontextualisieren (2004: 309). Diese typischen Wortkombinationen können je nach Sprachnorm variieren und deshalb würde die Verwendung eines unterschiedlichen Verbs wie z. B. *legen* oder *stellen* zu Missverständnis bei deutschen Muttersprachler*innen führen.

Von der Semantik her bestehen Kollokationen aus zwei Komponenten, nämlich der Basis und dem Kollokator, die eine autonome bzw. eine von der Basis extrem abhängige Bedeutung haben. Das zweite Gliedelement hat nicht immer einen Kollokatorgebrauch, dennoch ist seine primäre Bedeutung in der Regel nicht hinreichend für dieses kombinatorische Verhalten – je nach Zusammenstellung können Kollokatoren ihre primäre Bedeutung behalten (1) oder verlieren (2) (Targońska 2014: 130). Dieser Aufbau spiegelt sich in ihrer Syntax wider, sei es in der Kombination von Substantiven und attributiven bzw. verbalen Kollokatoren oder Verben bzw. Adjektiven und adverbialen Kollokatoren (Hausmann 2004: 315)⁹.

(1) Zähne putzen (*lavarse los dientes, brush one's teeth*)

(2) ein Risiko eingehen (*correr un riesgo, take a risk*)

Diese affinen Kombinationen lassen sich durch weitere Klassen nach der grammatischen Kategorie und der Funktion der Bestandteile ergänzen. Die Hausmannische Kollokationstypologie (Corpas 1996: 66 ff.) erkennt insgesamt sechs Grundtypen: Substantiv (Objekt) + Verb, Substantiv (Subjekt) + Verb, Adjektiv + Substantiv, Substantiv + Präposition + Substantiv, Adverb + Verb und Adjektiv + Adverb.

Im engeren Sinne weisen Kollokationen zwar die oben angeführte Taxonomie auf, aber es gibt mehrere Ausnahmefälle bei ungewöhnlicher Kollokationensyntax, Tripelkollokationen, Wortzusammensetzungen und den sogenannten Teilidiomen (Hausmann 2004: 315 ff.). Die erste Kategorie umfasst von Objekten mit adverbialer Gradierungsbedeutung (3) über Kopulaverbe mit adjektivischen Prädikaten (4) bis hin zu attributiven Adjektiven mit syntaktisch übergeordneten aber semantisch wendungsexternen Substantiven (5). Die prototypischen binären Einheiten werden zuweilen durch Attribute in Tripel-Strukturen (6), sowie durch diskontinuierliche idiomatische Kollokatoren aus kopula-ähnlichen Verben und substantivischen Prädikativ-Komplementen in Pseudo-Dreiergruppen (7) erweitert. Darüber

⁹ Wir schlagen die entsprechenden spanischen und englischen Übersetzungen für die deutschen Kollokationen vor.

hinaus lassen sich einige zusammengesetzten Wörter semantisch in den Kollokationsbereich integrieren (8).

Basis + Kollokator¹⁰

- (3) Bauklötze staunen (*quedarse a cuadros, be flabbergasted*)
- (4) kaputt gehen (*estropearse, break down*)
- (5) treulose Tomate (*mal amigo, fair-weather friend*)
- (6) a. scharfe Kritik üben (*realizar fuertes críticas, strongly criticise*)
b. gute Dienste leisten (*hacer un buen trabajo, stand in good stead*)
c. hohes Ansehen genießen (*gozar de buena reputación, enjoy a high standing*)
- (7) a. Geld zum Fenster hinauswerfen (*tirar la casa por la ventana, throw money out of the window*)
b. den Schleier des Vergessens über etwas werfen (*correr un tupido velo sobre algo, draw a veil over something*)
- (8) Schiebedach (*techo corredizo, sunroof*)

Teilidiome gehören ebenso zu den von der normalen Kollokationssyntax abweichenden Typen und stellen eine Zwischenkategorie von Phraseologismen dar (Burger 1998: 38). Aber um den Kollokationsbegriff inhaltlich abzugrenzen, müssen wir zunächst näher auf das irreführende Konzept „Idiom“ eingehen. Diese syntagmatischen Einheiten werden üblicherweise mit Kollokationen verwechselt, obwohl sie keine Basis haben und nicht unbedingt erforderlich für die wirksame Kommunikation sind. Ausdrücke wie *den Nagel auf den Kopf treffen* oder *in trockenen Tüchern sein* haben eine Block-Bedeutung (Hausmann 2007: 219), werden eher als Stilmittel gebraucht und ihre Inhalte lassen sich ohne Redewendungen vermitteln – Kollokationen wie *den Tisch decken* oder *das Bett machen* sind hingegen *lebensnotwendig*, lebensnah und bezeichnen alltägliche Handlungen und Sachverhalten (2004: 309 ff.).

Bei den Teilidiomen handelt es sich um Vergleichsphrasemen und feste Attribuierungen mit einer typischen Basis-Kollokator-Struktur. Unter der ersten Subklasse sind zwei Fälle zu unterscheiden, in denen das Vergleichene und der Vergleichler jeweils als Basis und Kollokator dienen (9), und der Kollokator ein Idiom ist (10).

¹⁰ Hausmann 2004: 315 ff.

(9) dumm wie Bohnenstroh (*tonto del haba, as thick as two short planks*)

(10) passen wie die Faust aufs Auge (*no pegar ni con cola, be like chalk and cheese*)

Die festen Attribuierungen gelten als schwer zu erkennende Kollokationen mit einem Unikat, das die Basis definiert (11). Dazu sind Grenzfälle wie (12) unter bestimmten Bedingungen als Kollokationen interpretierbar. Beispielsweise versteht man zwar unter dem Begriff *krummer Hund* keinen Hund, sondern einen „Betrüger“, doch lässt sich eine erweiterte Bedeutung aus „Mensch“ und „mit unerlaubten Mitteln“ ableiten und ihm demnach einen Idiom-Status zuordnen.

(11) blinder Passagier (*polizón, stoaway*)

(12) krummer Hund (*sinvergüenza, rogue*)

2.2.2. FUNKTIONSVERBGEFÜGE

In Burgers Wörtern (1998: 51) bilden die Funktionsverbgefüge bzw. FVG „die am stärksten reguläre Untergruppe“ der Substantiv-Verb-Kollokationen. Die ersten Erwähnungen des Konzepts gehen auf Porzigs „wesenhafte Bedeutungsbeziehungen“ (1957) zurück, trotzdem wurde es relativ spät als Gegenstand der Grammatik angesehen. Erst in den 1960er Jahren nahmen FVG Abstand von der Stilkritik und entstanden die aktuellen Termini *Funktionsverben* und *Funktionsverbgefügen* in Polenz (1963) und Engelen (1968). Einige Jahre später erschien Helbigs „Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen“ (1979) und damit einer der bemerkenswertesten Beiträge, der die Problematik dieser Kollokationen in DaF einging (vgl. Corbacho 2005: 36).

Im spanischsprachigen Raum bietet Corbacho (ebd., 37 ff.) einen kontrastiven Überblick über den Stand der Forschung und weist auf alternative Bezeichnungen zum FVG-Begriff hin: *lexemas verbales compuestos* (Zuluaga), *locuciones verbonominales* (Elena), *perífrasis verbonominales* (Castell), *estructuras con verbo de función* (López-Campos), *unidades sintagmáticas verbales* (Ruiz Gurillo), *construcciones con verbo soporte* (Larreta), *colocaciones funcionales* (Koike) und *contrucciones verbo-nominales funcionales* (Wotjak).

Unabhängig von der bevorzugten Terminologie sind Funktionsverbgefüge durch die folgenden grundlegenden Eigenschaften gekennzeichnet. Diese Lexikalisierungen setzen sich aus einem deverbalen oder deadjektivischen Substantiv und einem weitgehend semantisch ‚leeren‘

Funktionsverb zusammen (Korhonen und Wotjak 2000: 225). Im Erstglied liegt der semantische Kern des Syntagmas, während das Zweitglied die Aktionsart und damit den Bedeutungsaspekt trägt – anders ausgedrückt: Es stellt eine Beziehung zwischen dem Sachverhalt und dem Verlauf der Zeit her (Wöllstein und die Dudenredaktion 2009: 409, 419). Normalerweise kommt der nominale Bestandteil in Form einer Präpositional- oder Nominalgruppe im jeweiligen Kasus am Ende des Satzes vor, als ob es sich um ein trennbares Verb handeln würde, und aufgrund seines abgeleiteten Charakters ist die Wortverbindung in einigen Fällen durch ein einfaches Verb bzw. ein Adjektiv und eine Kopula ersetzbar – überdies stellt Helbig fest, dass die Austauschbarkeit nicht eine totale Synonymie voraussetzt. Das lässt sich an den folgenden Beispielen gut zeigen (Burger 1998: 52; Helbig 1979: 274 ff.):

- (13) Hilfe leisten = helfen (*prestar ayuda = ayudar, give help = help*)
- (14) Geld abheben (*retirar dinero, withdraw money*)
- (15) Peter kam in Wut = Peter wurde wütend (*llenarse de furia = ponerse furioso, fly into a rage = become enraged*)

Ebenso stellt Helbig (1979: 274 f.) in seiner ausführlichen Darstellung die Frage, inwiefern die FVG von den freien Verbindungen und den „phraseologischen Ganzheiten“ abweichen und er betont den semantischen Gehalt des Funktionsverbs. Selbst wenn das letzte teilweise seine lexikalische Bedeutung als Vollverb verliert, drückt es nach wie vor allgemeine Informationen über die Aktionsarten des entsprechenden Geschehens aus. Auf diese Weise ergibt sich z. B. bei *Angst haben* nicht eine vollständige Desemantisierung, denn *haben* behält sowohl seine morphologisch-syntaktischen (Person, Numerus, Tempus, Genus und Modus) als auch seine semantischen Funktionen, nach denen es einen Zustand (durativ) beschreibt.¹¹

Weiterhin erläutert Helbig (ebd., 276) die Hauptmerkmale, die diese semantischen Einheiten prägen, und die damit verbundenen Ausnahmefälle – in der vorliegenden Arbeit werden wir uns dennoch auf die allgemeinen Kriterien beschränken. Der nominale Teil unterliegt folgendermaßen bestimmten Einschränkungen: Zum einen ist das Substantiv von einem Nullartikel bzw. einem bestimmten Artikel begleitet, nicht pluralfähig und immer obligatorisch. Zum anderen lässt sich das FVG ausschließlich in Sonderfällen ins Passiv umwandeln oder durch adjektivische Attribute bzw. einen attributiven Satz erweitern. Die Unterschiede

¹¹ Vgl. Helbig und Buscha (2001) für eine genauere Analyse der unterschiedlichen Klassen von Aktionsarten.

zwischen den mehreren morphologischen Repräsentationen des Substantivs sind offenkundig, und zwar bei der Negation, wobei Präpositionalgruppen nur durch *nicht* negiert werden und die Nominalgruppen dazu *kein* zulassen. Schließlich, und in Bezug auf die oben genannte Inhaltseentleerung des Funktionsverbs, trägt das Substantiv die Hauptvalenz im Satz, d. h. dass die Valenz des Verbes neben seiner lexikalischen Bedeutung verloren wird.

Unter diesen Bedingungen schlägt Helbig (ebd., 283) eine Typologie aus sieben Subklassen vor, je nach dem morphologischen Typ, der morphologischen Umgebung, der Bindefestigkeit, der Aktionsart, der aktivischen bzw. passivischen Bedeutung, den semantischen Gruppen und den in ihnen enthaltenen Präpositionen.

Es versteht sich, dass FVG die Ausdrucksweise im L3-Unterricht weitgehend bereichern können, indem ihr Einsatz nicht lediglich auf die ursprünglichen stilistischen Aspekte begrenzt wird. Dafür sollten sich Lernende intensiver mit diesem Phänomen befassen und mithilfe einer didaktisch orientierten Analyse von seinen Leistungen profitieren, um durch alternative Strukturen die Mitteilungsperspektive zu wechseln, Passivsätze umzuschreiben oder sogar die Wissenschaftssprache von Fachtexten zu entschlüsseln.

2.2.3. KOLLOKATIONEN IM DAF-UNTERRICHT

Muttersprachliche Sprecher*innen haben gewissermaßen intuitive Kenntnisse von diesen rekurrenten Kookkurrenzen, denen sie allerdings vom Geburt an ausgesetzt sind. Sie greifen üblicherweise auf Kollokationen zurück, ohne die Eintönigkeit dieser festen phraseologischen Einheiten wahrzunehmen (Hausmann 2008: 6-7). Die geringe Selbstreflexivität gerade in der L1 mag ein Schlüsselfaktor sein, der das Erkennen und Erlernen von Kollokationen in der L3 stark beeinflusst. Seine syntagmatische Form gilt i. d. R. unauffällig und wird eher als freie Verknüpfung erkannt, wobei Lernende sich auf den Inhalt der bedeutungstragenden Basis fokussieren (Targońska 2014: 130 f.). Die mangelnde Berücksichtigung im L1-Unterricht und in der Fremdsprachendidaktik kann oftmals gewisse Probleme bereiten, indem Lernende die festen Wortpaare nicht internalisieren und die Wortpaare beliebig kreativ zusammenstellen.

Die Notwendigkeit von einem kollokationalen Lernen im Fremdsprachenunterricht lässt sich durch mehrere Argumente rechtfertigen: Einerseits ist der Sprachgebrauch durch wiederkehrend vorgefertigten Strukturen gekennzeichnet, die Wörter im mentalen Lexikon

vernetzen; andererseits gelten L1-Interferenzen als eine zentrale Fehlerquelle bei L3-Lernenden, denn sie richten nicht ihre Aufmerksamkeit auf die Gesamtbedeutung der Wortpaare und demnach finden keine angemessene Äquivalenz in der L3 (Zöfgen 2001). Eine weitere Ursache soll das fehlende Kollokationsbewusstsein sein, ohne das Lernende den phraseologischen Sinn weder erschließen noch übertragen können.

Kollokationen sind und bleiben aber ein notwendiger Teil der Sprachkompetenz, den Fremdsprachenlerner*innen sich im L3-Lernprozess aneignen müssen, um sich natürlicher auszudrücken, ihre Textproduktion zu optimieren und allmählich ihre Sprachkompetenz zu verbessern (Hausmann 2004: 313). Damit ihnen ein wichtiger Platz im L3-Unterricht eingeräumt wird, sollten Veränderungen an mehreren didaktischen Ebenen vorgenommen werden. Hinsichtlich der Lehrwerke und Lehrmaterialien sollten die Begriffe „Kollokation“ und „Kollokationskompetenz“ thematisiert werden und somit zielorientierte Übungen bereitgestellt werden. Außerdem sollte die Förderung der Bewusstheit eine gemeinsame Aufgabe der DaF-Lehrkräfte und der DaF-Lernenden im Lehr- und Lernprozess sein.

Targońska (2014: 132 ff.) listet ausführlich ähnliche Vorschläge auf, die maßgeblich zur Vermittlung dieser Sprachkompetenz beitragen können, und präsentiert die Ergebnisse einer chronologischen Untersuchung von Lehrmaterialien, welche ihre These stützen. Sie nimmt eine repräsentative Auswahl von Handbüchern und Nachschlagewerken zur DaF- und Fremdsprachendidaktik unter die Lupe und geht auf drei relevanten Fragen der Kollokationsthematik ein. Der Analyse zufolge wird der Kollokationsbegriff weitgehend vernachlässigt, indem weniger als die Hälfte der Titeln das Konzept im Register beinhalten und auf seine Relevanz in Kapiteln zum Wortschatzlernen anspielen. Lediglich scheint das Internationale Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* von Krumm et al. (2010) die von Targońska vorgeschlagenen Kriterien zu erfüllen (vgl. ebd., 135).

Angesichts dessen sollte sich die künftige Forschung auf zwei Defizite konzentrieren, und zwar auf die Behandlung und Vermittlung des Konzepts im L3-Unterricht, denn sie mögen verantwortlich für die mangelhaften Kenntnisse der Lernenden über das sprachliche Phänomen sein. Wenn Kollokationen als ein relevanterer Forschungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik konzipiert würde, könnten DaF-Lehrwerke sie explizit thematisieren und die Lehrenden im Unterrichtsraum zielorientiert unterstützen – Lernende würden

schließlich davon profitieren und ihr kollokationales Lernen bzw. ihre allgemeine Kollokationskompetenz parallel (weiter)entwickeln.

2.2.4. KOLLOKATIONSKOMPETENZ IN DAF

Problematisch wie der Kollokationsbegriff selbst scheint eine treffende Beschreibung der Kollokationskompetenz. Targońska (2019: 184) berichtet von den ersten Versuchen, eine explizite Definition des Konzepts zu erarbeiten, die erst im letzten Jahrhundert stattfanden. 2013 veröffentlichte Henriksen eine Studie an L2-Lernenden, in der er die vielschichtigen Teilfertigkeiten sowie die umfassenden Kenntnisse über den kombinatorischen Gebrauch von lexikalischen Einheiten hervorhob. Im selben Jahr erschien Targońska und Storcks Modell (92 ff.) aus drei Teilkompetenzen, die die Kollokationskompetenz bilden: Während die *rezeptive* und *produktive* die Erkennung und die richtige Verwendung von Kollokationen ermöglichen, dient die *reflexive* bzw. das *Kollokationsbewusstsein* als Grundlage für die Entfaltung der beiden, insofern Fremdsprachenlernende Kollokationen im Kontext identifizieren und sie als Einheiten in die Zielsprache übertragen und lernen. Darunter lässt sich das dritte konstitutive Element als das allerwichtigste bezeichnen, denn es trägt zum allgemeinen Sprachlernbewusstsein bei (vgl. 2017: 17 ff.).

Im Rahmen der L3-Sprachkompetenzen ist es angebracht, die Interaktion zwischen der Kollokationskompetenz und den vier Sprachfertigkeiten zu analysieren und dazu liefert Targońskas Beitrag (ebd.) relevante Ergebnisse. Anhand zahlreichen empirischen Studien erörtert sie ihre Wechselwirkung mit den Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibfertigkeiten und zieht daraus folgende Schlussfolgerungen: beim Lesetexten richten Lernende tendenziell ihre Aufmerksamkeit auf Einzelwörter und nehmen sie feste Mehrwortlexeme wahr, erst wenn sie sich mit Kollokationsübungen und Auflistungen mit Übersetzungen beschäftigen, sowie wenn sie fett hervorgehobenen Wortverbindungen im Text finden. Beim Hörverstehen wirken Kollokationskenntnisse positiv aus, wenn Fremdsprachenlernende sich auf die Basis fokussieren und das zweite Kollokationsglied voraussagen können. Darüber hinaus werden die Präzision und Qualität des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks besonders negativ beeinflusst, denn L3-Lernende mit mangelhaftem Kollokationswissen verzichten auf komplexere Strukturen und greifen auf längere ungenauere Umformulierungen zurück, was zur lexikalischen Reduktion und Vereinfachung führt. Weiterhin behindert die ungenügende

Kollokationskompetenz die Sprachverarbeitung und –produktion und spiegelt sie sich im Schreiben durch hochfrequente Kollokationen, wörtliche Äquivalenzen, Vermischungen und Überschneidungen wider.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Beherrschung von Kollokationen die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten begünstigt. Deswegen ist es sinnvoll und förderlich, geeignete Übungen und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht einzuführen, die L3-Lernende auf die kollokationalen Aspekte des Wortschatzes aufmerksam machen, damit sie sowohl im Unterrichtsraum als auch autonom ihr Kollokationswissen bewusst aufbauen.

3. EMPIRISCHE STUDIE

3.1. AUFBAU

Anknüpfend an die theoretischen Grundlagen unserer Arbeit wurde eine Onlineumfrage bei DaFnE-Lernenden durchgeführt. Die Versuchspersonen – im Alter von 16 bis 62 Jahren– sind von Geburt an mit Spanisch (L1) aufgewachsen und lernten Englisch als erste Fremdsprache (L2). Zurzeit besuchen sie einen A2/B1-Deutschkurs (L3) an der Escuela Oficial de Idiomas – den offiziellen Sprachschulen, die Fremdsprachenkurse für Erwachsenenlerner*innen landesweit bieten.

Die Umfrage besteht aus drei Teilen mit Multiple-Choice und offenen Fragen, deren Ziel die Analyse der individuellen Sprachkompetenz bzw. der Sprachbewusstheit ist. Nach der Erhebung von statistischen Daten (*Cuestionario 1*) werden wir Informationen über ihr Kollokationswissen und ihre sprachübergreifenden Lernstrategien sammeln. Im Multiple-Choice-Fragebogen (*Cuestionario 2*) müssen Studierenden das richtige Verb bzw. Adjektiv bzw. Adverb für die deutsche Kollokation finden. Mehrere Antworten sind morphologisch und/oder semantisch mit den entsprechenden L1/L2-Kollokationen eng verbunden. Allerdings werden lediglich die spanischen und die deutschen Kollokationen gezeigt – die englischen Wortverbindungen dienen dazu, die Hypothesen aufzustellen und die Antworten zu bewerten. Die deutschen Beispiele stammen aus einem Korpus von fünf DaF-Lernmethoden, die häufig im DaF-Unterricht an den Escuelas Oficiales de Idiomas und an der Universität verwendet werden: *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache: A1 – Band 1, Schritte International 2: A1/2, Ja*

genau! Deutsch als Fremdsprache: B1 – Band 1, Schritte International 5: B1/1 und Schritte International 6: B1/2.

Die folgenden morphologischen, semantischen und pragmatischen Faktoren wurden bei der Auswahl der Kollokationen aus den Lern- und Arbeitsbüchern berücksichtigt: die Form bzw. Struktur der Kollokation in der L1/L2/L3 (gleiches bzw. verschiedenes Verb/Adjektiv/Adverb in mehreren Sprachen); die Bedeutung bzw. das Erkennen von häufigen falschen Freunden und Interferenzen (z. B. *perder*, verlieren/verpassen; *ganar*, verdienen/sammeln; *tomar*, machen/treffen/messen; *poner*, bringen/decken/stellen; *hacer*, machen/ stellen; *cumplir*, halten/erfüllen); kontextualisierte Verbindungen aus Leseverstehen und unterschiedlichen Übungen; die Gebrauchshäufigkeit der Beispiele auf den Stufen von A1 bis B1 inklusiv.

Im *Cuestionario 3* müssen Proband*innen offene Fragen beantworten und über den vorherigen Fragebogen reflektieren. Das Ziel dieses letzten Teils ist die Studie der Sprachbewusstheit, der Lernmethoden und der bestimmten Lernstrategien, die die Lernenden in ihrer Lernroutine nutzen, um Kollokationen effektiv zu merken.

3.2. ANALYSE

In diesem Abschnitt werden wir uns der Analyse der empirischen Daten und des Zusammenspiels von Einflussfaktoren widmen.

3.2.1. DAF-LEHRWERKE

In der ersten Phase unserer Analyse werden wir auf einige Besonderheiten der verwendeten DaF-Lehrwerke hinweisen, denn sie sind ein wichtiger Bezugspunkt für die Vermittlung von Kollokationen im Lehr- und Lernprozess. Erstaunlicherweise lässt sich keine differenzielle Zunahme der Kollokationen in den B1-Lernmethoden im Vergleich zu den A1-Büchern beweisen. In Bezug auf den Kollokationsbegriff enthalten sie keine Erklärung zu diesem Bestandteil der Lexik – weder zu „Kollokationen“ noch zu „FVG“. Am häufigsten treten Substantiv-Verb-Kollokationen, Verbindungen mit „Allerweltswörtern“ (z. B. *machen*, *sein*, *haben*) und Funktionsverbgefüge auf. Es ist auch bemerkenswert, dass die obenerwähnten Lernmethoden thematisch einem roten Faden folgen (Bildung, Freizeit, Gesundheit, Arbeitswelt usw.) und dementsprechend die ausgewählten Kollokationen i. d. R. zu solchen Bereichen des Alltags gehören.

3.2.2. CUESTIONARIO I

Die DaF-Studierende, die an unserer Arbeit teilgenommen haben, gehören unterschiedlichen Altersgruppen an (Abb. 4) und kommen aus vielfältigen Jahrgängen – von Gymnasiat*innen bis zu Erwachsenen mit natur- bzw. geisteswissenschaftlicher Bildung (Abb. 5). Knapp 25 % steht in unmittelbarem Kontakt mit Deutschmuttersprachler*innen (Abb. 6), dennoch haben 80 % der Befragten einen Auslandsaufenthalt aus beruflichen Gründen oder für Studienzwecke in einem englischsprachigen bzw. deutschsprachigen Land genossen (Abb. 7). Genauso hoch ist der Anteil derjenigen, die ihre L2/L3 regelmäßig für ihren Beruf bzw. ihre Bildung benutzen (Abb. 10).

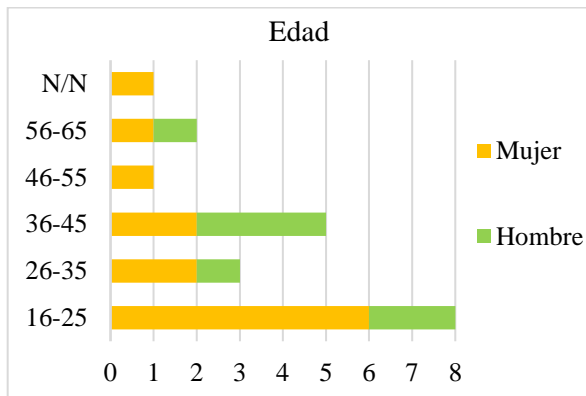


Abb. 4

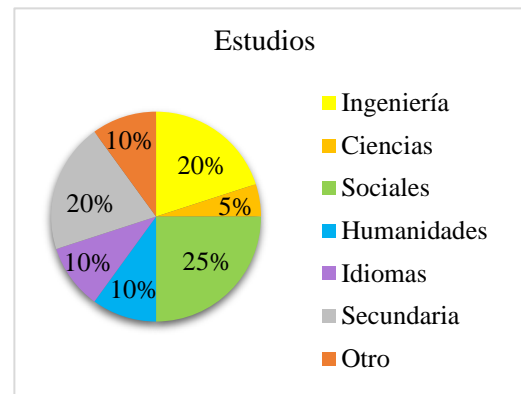


Abb. 5



Abb. 6

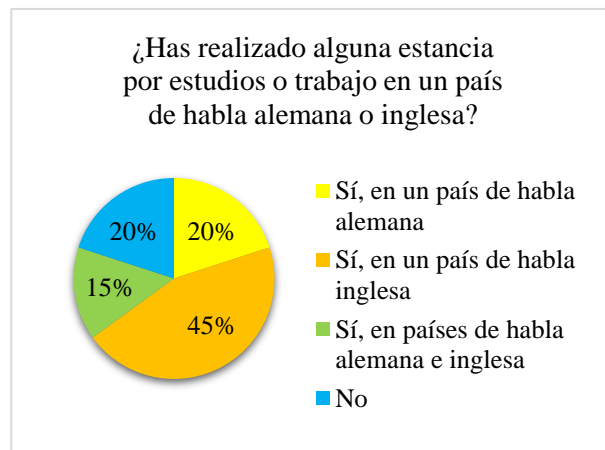


Abb. 7

Angesichts des Lernens von Fremdsprachen lassen Abb. 8 und Abb. 9 die Tendenz erkennen, dass L2 vor allem im Schulsystem eingeführt wird und die Zielgruppen, die bereits in *Infantil* und *Primaria* Englisch lernten, ihre erste Fremdsprache beherrschen. Im Vergleich dazu

besuchten Studierende einen Deutschkurs erstmals in *Secundaria* oder in einem späteren Lernkontext – insbesondere Zwanzigjährige zeigen ein starkes Interesse an dieser L3.

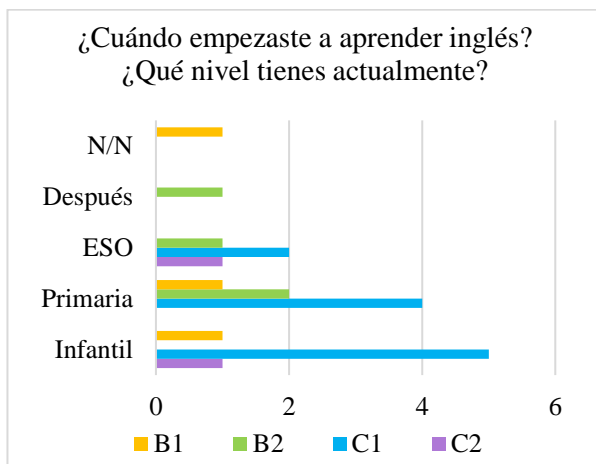


Abb. 8

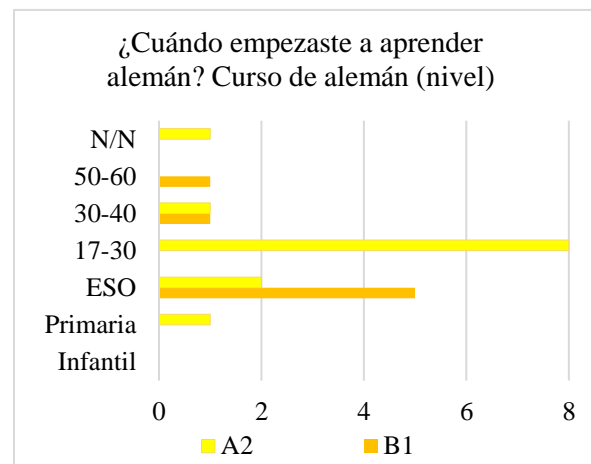


Abb. 9

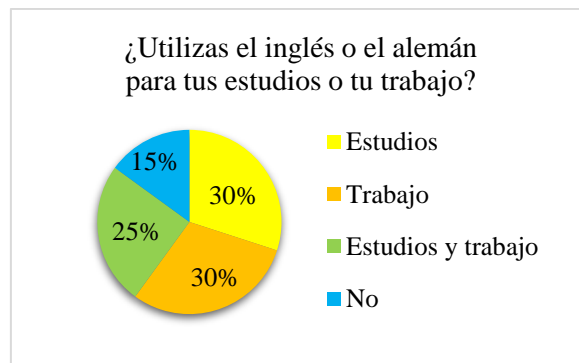


Abb. 10

3.2.3. CUESTIONARIO 2

Aus den Ergebnissen des Multiple-Choice-Fragebogens, die im Anhang 6.2.2 im Detail dargestellt werden, können wir schließen, dass die häufigen falschen Antworten (Abb. 12) auf Interferenzen zurückzuführen sind. Während Beispiele wie *den Wecker stellen*, *kleine Leute* oder *auswendig lernen* einen deutigen Einfluss von L2 (*set*, *ordinary*, *by heart*) zeigen, sind negative Transfers bei *einen Spaziergang machen* oder *auf etwas Wert legen* aus der L1 (*geben*) und der L2 (*nehmen*, *stellen*) gleichermaßen zu finden. Es ist festzustellen, dass die meisten Fehler bei Funktionsverbgefügen auftreten (*in Ordnung bringen*, *zur Verfügung stehen*, *auf etwas Wert legen*). Ein nennenswerter Fall ist *eine Frage stellen* – obwohl es sich um einen alltäglichen Ausdruck handelt, übersetzen mehr als die Hälfte der Befragten wortwörtlich das Verb von der L1/L2 (*hacer*, *make*). Die am meisten richtig beantworteten Beispiele (Abb. 13)

entsprechen häufigen Handlungen, nämlich *Kaffee kochen*, *Geburtstag haben* oder *Schlitten fahren*.

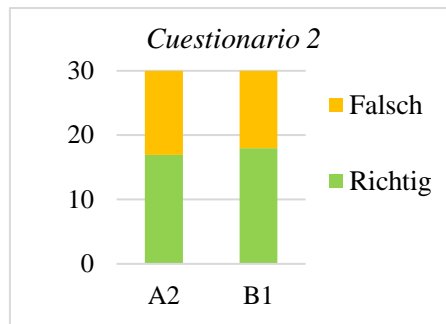


Abb. 11

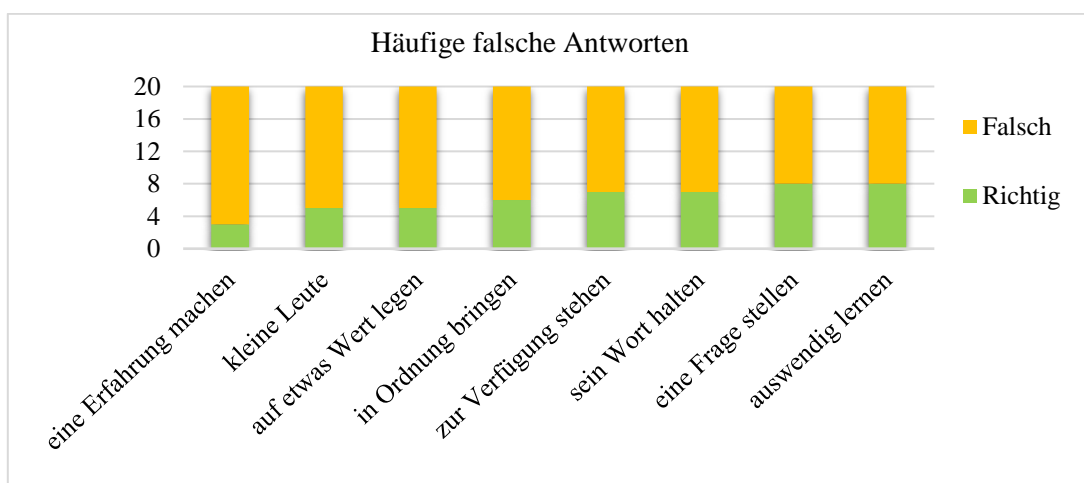


Abb. 12

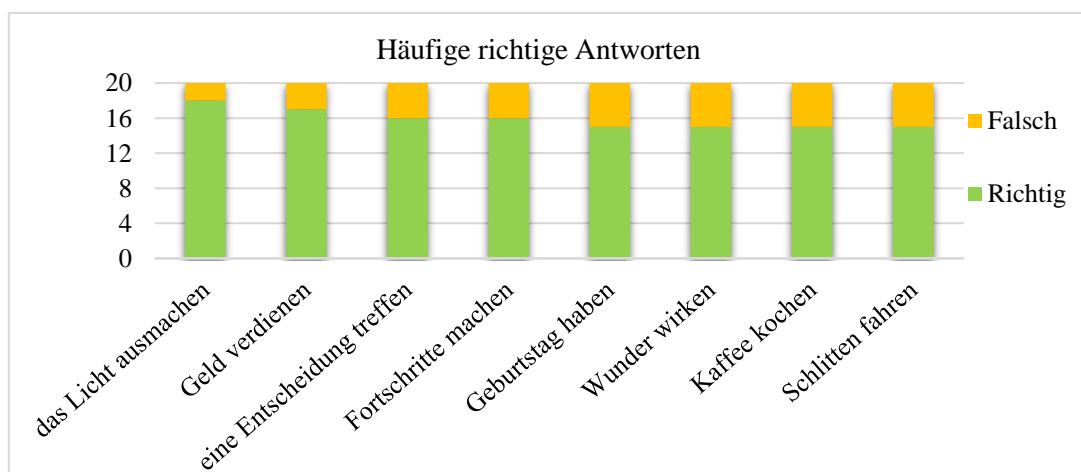


Abb. 13

Ein weiterer Aspekt, der uns hauptsächlich interessiert, ist die Wahrnehmung von Fällen, in denen die spanische Kollokation dasselbe Verb benötigt, aber durch unterschiedliche Verben in der L3 realisierbar ist. Bei Kollokationen mit den verbalen Kollokatoren *hacer*, *dar*, *poner*,

ganar und *perder* ist folgende Tatsache zu beachten: Proband*innen übertragen nicht die Kombinationen Wort für Wort vom Spanischen ins Deutsche, sondern fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf die Wortverbindungen als eine Einheit. Nur bei *cumplir* und *tomar* kommen tendenziell die Verben *erfüllen* bzw. *nehmen* in der Zielsprache vor.

3.2.4. CUESTIONARIO 3

Die Antworten des *Cuestionario 3* beweisen, inwiefern Studierende mit Kollokationen vertraut sind, ihre mehrsprachigen Kenntnisse aktivieren und das kontrastive Lernen von Fremdsprachen als nützlich einschätzen. Um ein Gesamtbild der Sprachbewusstheit von Proband*innen zu erhalten, werden die relevantesten Variablen in der Tabelle 3 (Anhang 6.2.4) bewertet, wobei die Zahlen 0 und 1 die negativen bzw. positiven Antworten bezeichnen.

Bei den Fragen 1-3 lassen sich individuelle Unterschiede beobachten: Manche DaF-Lernende erkennen die Struktur Substantiv + Verb, Ähnlichkeiten zwischen Verben in L1/L2/L3 oder sogar kontextabhängige Unterschiede, während andere eher Redewendungen und wortwörtliche Übersetzungen erwähnen. Weitere Bemerkungen beziehen sich auf falsche Freunde, Ausnahmen bzw. besondere Strukturen je nach Sprache, die Reihenfolge der Elemente und die Sprachverwandtschaft (Abb. 14).

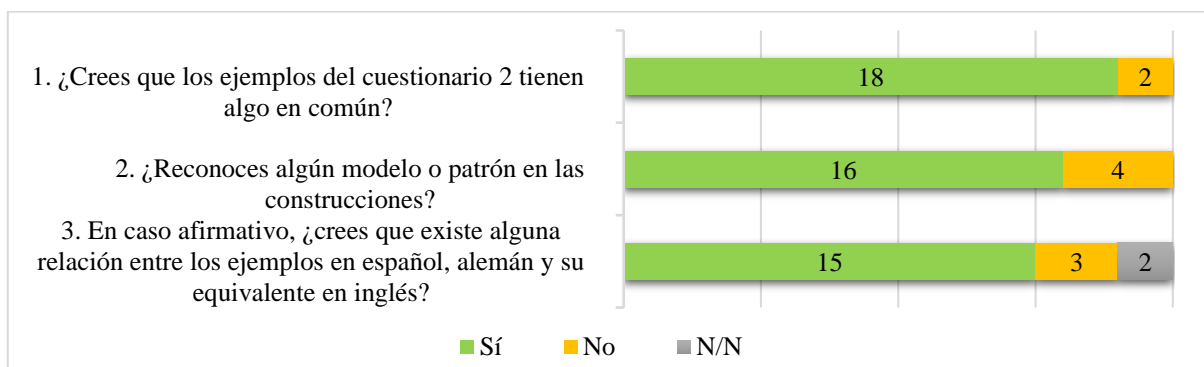


Abb. 14

Auf die Frage, welcher Strategie folgst du bei der Auswahl der deutschen Kollokation, antworten eine klare Mehrheit der Studierenden mit „Übersetzung von der L1“ und „Übersetzung von der L2“. An zweiter und dritter Stelle geben sie zu, dass sie den passenden Ausdruck schon kannten oder sich nach Sprachgefühl entschieden haben (Abb. 15).

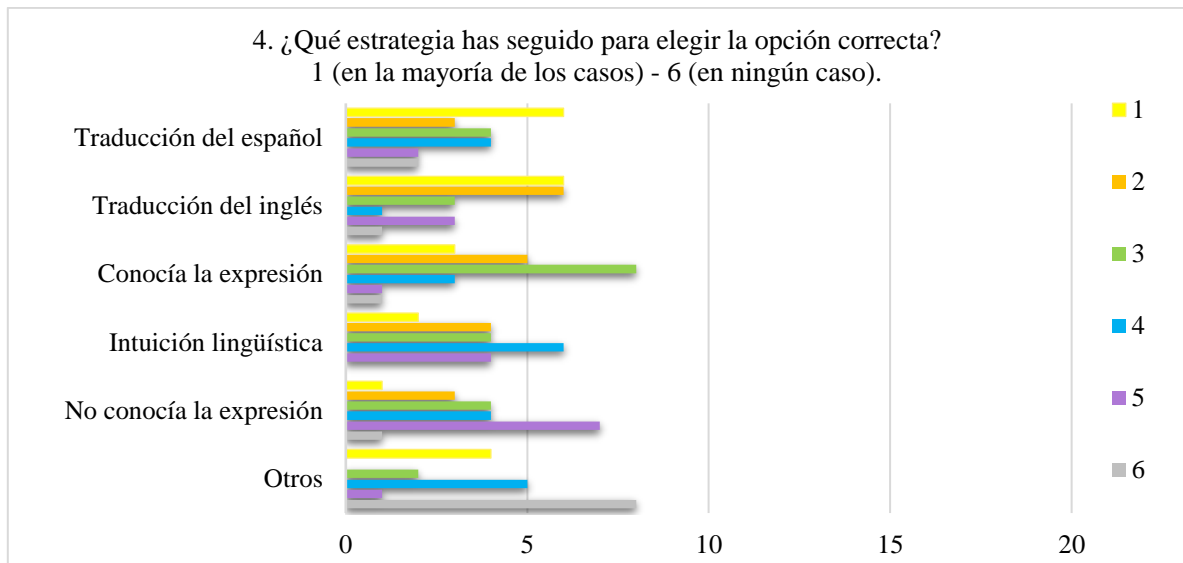


Abb. 15

Betrachtet man die Ergebnisse der Fragen 5 und 6, sieht man dennoch einen negativen Gesamttrend, da die Begriffe „Kollokation“ und „Funktionsverbgefüge“ bei 55 % bzw. 95 % den Studierenden unbekannt bleiben (Abb. 16). Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in 7 und 8 wider und machen damit deutlich, dass L3-Lernenden spezifische Techniken fehlen, um solchen Wortverbindungen zu lernen. Als im Unterricht gelernte Strategien nennen sie mnemotechnische Regeln (z. B. bei Verkehrsmitteln mit *fahren*) und das Einüben von diesen Wortzusammensetzungen im schriftlichen und mündlichen Ausdruck. Beim autonomen Lernen gebrauchen 45 % von Studierenden unterschiedliche Tricks, u. a. die Ausdrücke in Texten und Aufgaben zu markieren und ihre spanische (ggf. ihre englische) Übersetzung nebenan einzufügen, die Substantive-Verb-Kombination durch alltägliche Beispiele zu merken, durch praktische Übungen und sogar durch Lieder, die solche Kookkurrenzen enthalten.

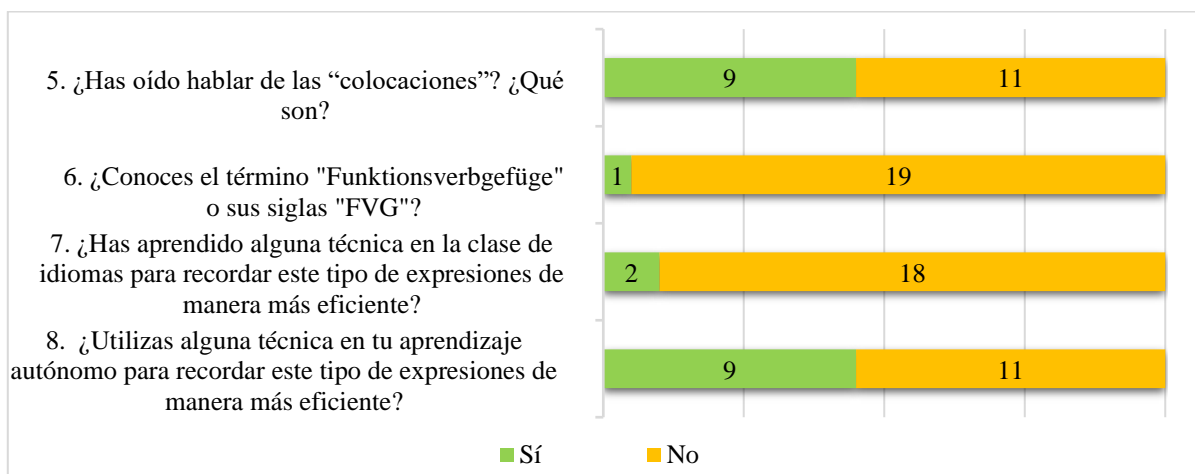


Abb. 16

Nach der Reflexion über die Beschäftigung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht und in ihrem autonomen Lernen werden die Fragen aufgeworfen, welche und wie oft sie derartige Ausdrücke in Wörterbüchern nachschlagen. Die Verwendung von allgemeinen Wörterbüchern ist überdurchschnittlich hoch mit 60 % – am beliebtesten gelten Pons, Leo, Collins, Wordreference, die einsprachigen Wörterbücher Langenscheidt oder Duden, sowie Google Übersetzer (Abb. 17 und 18).

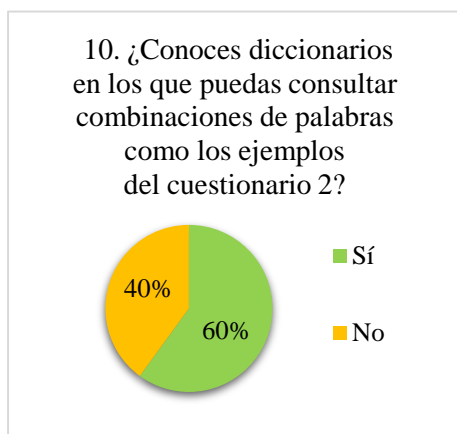


Abb. 17

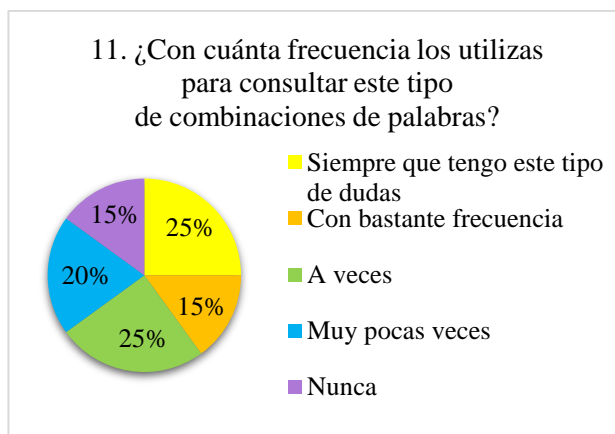


Abb. 18

Die letzte Gruppe von offenen Fragen befasst sich mit der Sensibilisierung und Einschätzung vom kontrastiven Fremdsprachenlernen. Die Antworten auf 9, 12 und 13 stellen eine Reihe von Argumenten zusammen, wodurch die Proband*innen bewusst bzw. unbewusst auf ihr mehrsprachiges Wissen zurückgreifen. Beispielweise betrachten 75 % der Befragten das kontrastive Lernen von Wortschatz als nützlich (Abb. 19), insbesondere bei typologisch nahen verwandten Sprachen wie Deutsch und Englisch – häufige Gründe dafür sind, dass man seine Lexik durch Synonyme statt Übersetzungen aufbaut und seine Fähigkeit verbessert, interlinguale Assoziationen herstellt und Vokabeln in seinen vorhandenen Sprachen dauerhaft merkt. Diese Arbeitsweise bringt wiederum Nachteile mit sich, und zwar, dass es mehr Zeit fordert und eventuell zu Verwirrung führen kann.

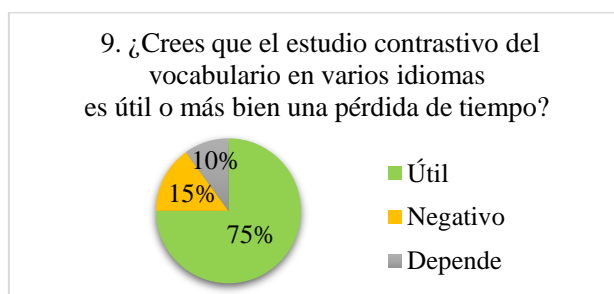


Abb. 19

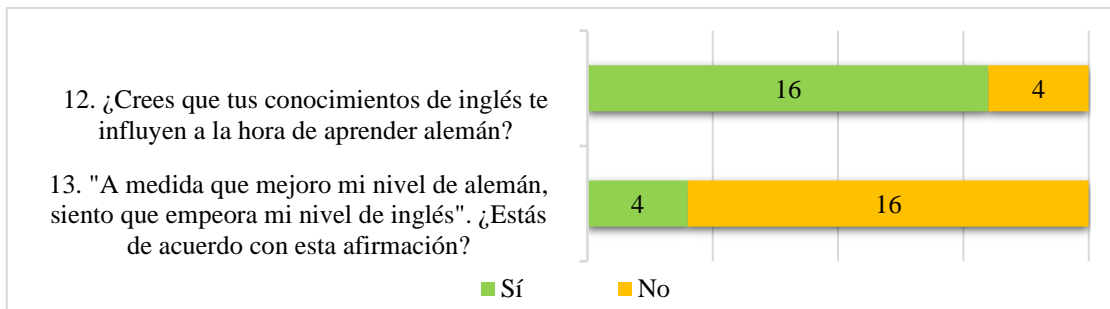


Abb. 20

Die gegenseitige Wechselwirkung zwischen L2 und L3 bewerten 80 % der DaF-Lernenden positiv (Abb. 20) – indem man mehrere Fremdsprachen lernt, entwickelt man bestimmte Strategien, die die Aneignung von Vokabeln und Grammatik erleichtern. Gerade im Fall DaFnE merken Studierende zwei Besonderheiten an: Auf der einen Seite begünstigen die L2-Vorkenntnisse, dass man Parallele zwischen diesen germanischen Sprachen, z. B. bei ähnlichen Wurzeln, erkennen kann; auf der anderen Seite muss man immer Anglizismen in Acht nehmen und sie vermeiden. Die Anmerkungen bei 13 beweisen erneut, dass die Proband*innen einen hohen Grad an Sprachbewusstheit besitzen: Lediglich 20 % stellt fest, dass die L3 sich negativ auf L2 auswirkt und zum Rückgang der L2-Sprachkompetenz führt; demgegenüber liegt der Anteil derjenigen, die diese Behauptung widersprechen, bei 80%, denn sie können mithilfe ihrer fundierten Kenntnisse in der Brückensprache und ihrer aktiven Verwendung im Alltag die L2 und L3 parallel lernen.

Zusammenfassend und angesichts der Antworten im dritten Fragebogen können wir pauschal argumentieren, dass Lernende mit einer Mittelstufe bzw. einem hohen Sprachbeherrschungsniveau in der Brückensprache Englisch auch eine stärkere Sprachbewusstheit haben und nicht darauf verzichten, ihre erste und zweite Fremdsprache beim L3-Lernen zu vergleichen.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Die Schwerpunkte der vorliegenden Studie waren die Kollokationskompetenz und der interlinguale Einfluss zwischen der ersten Fremdsprache Englisch und der zweiten Fremdsprache Deutsch bei Spanischmuttersprachler*innen im lexikalischen Bereich der Kollokationen. Zu diesem Ziel wurden drei Fragebögen durchgeführt, deren Ergebnisse lehr-

bzw. lernrelevante Einsichten in die Wahrnehmung von Kollokationen und die Arbeit an unserem Forschungsgegenstand bereits bei diesem Lernerprofil liefern.

Aus dem *Cuestionario 2* sind folgenden Schlussfolgerungen zu ziehen: Die richtigen Kollokationen und die Erkennung von falschen Freunden werden als geeignete Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Kollokationskompetenz und bieten wertvolle Vorkenntnisse, die Studierende in den Sprachunterricht mitbringen und auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache anwenden können. Die falschen Kollokationen könnten dagegen mit einer fehlender Kollokationskompetenz sowohl in L3 als auch in L1 und L2 verknüpft werden und sind ein Indiz dafür, dass Studierende beim Erkennen von Kollokationen in einer Fremdsprache und beim Erarbeiten von Lerntechniken auf Schwierigkeiten stoßen.

Ferner zeigt das *Cuestionario 3*, dass unsere Proband*innen eine hohe Sprachbewusstheit besitzen und ihr englisches Vorwissen zunutze machen, obgleich sie mit dem Kollokationsbegriff nicht vertraut sind und demzufolge ihre Lernstrategien zum geeigneten kollokationalen Lernen unzureichend sind. Mehrere Einflussfaktoren mögen sich entscheidend auf die Reflexion über die Sprache auswirken: das Alter der L3-Lernenden (≥ 16 Jahre), der regelmäßige L2/L3-Gebrauch im Bildungs- bzw. Berufskontexten, die Aufenthalte in englischsprachigen bzw. deutschsprachigen Ländern, sowie der frühe Beginn des L2-Lernens in der Primar- und Sekundarschulbildung und die soliden L2-Kenntnisse.

Unsere ausführliche Analyse beschränkt sich nicht nur auf die jeweiligen Umfragen und vergleicht die fünf DaF-Lernmethoden, die die Referenzwerke für den L3-Unterricht sind. Allgemein ist anzumerken, dass die Lehrkräfte zusätzliche Übungsmaterialien suchen sollten, die Kollokationen im A2/B1-Unterricht thematisieren, damit diese Wortverbindungen nicht unbemerkt oder nur im passiven Sprachgebrauch bleiben. Wenn die Sprachlehrer*innen keine ergänzende Ressource zur Verfügung der Studierenden stellen, dann werden die Kollokationen zu einem vernachlässigten Gebiet der DaF-Didaktik zählen. Demzufolge scheint es sinnvoll, einen Perspektivenwechsel in L3-Unterricht zu vollziehen, sodass das Lernen von Kollokationen bei DaF-Lernener*innen nicht verzögert und erschwert wird, obwohl sie als Hauptelementen in der Mittelstufe und der fortgeschrittenen Stufe gelten. Wir schlagen vor, dass L3-Lernende ein Diagnostest am Anfang eines DaF-Kurses ablegen, um ihre Wissenslücken bezüglich der Kollokationskompetenz zu bestimmen und erfolgreich zu schließen. Unsere Fragebögen können dafür als Vorbild genommen werden.

L3-Lernende greifen häufig aus praktischen Gründen auf Nachschlagewerke mit einem grammatischen Schwerpunkt zurück, wenn sie zusätzliche Erklärungen zu den im Unterricht bzw. im Lehrbuch besprochenen Themen benötigen. Daher wäre es ebenfalls interessant, Werke wie z. B. Castell (2008) und Dreyer und Schmitt (2009) zu untersuchen, um Folgendes herauszufinden: Widmen sie den Kollokationen ein Kapitel, wird das Konzept oberflächlich behandelt oder bleibt der Oberbegriff „Kollokation“ hingegen unerwähnt? Würden DaF-Lernende vollständige Informationen über die festen Zusammenstellungen aus Nomen und Funktionsverben erhalten, wenn sie nach Kollokationen in jeweiligen Werken suchen? Verweisen die Autor*innen kurz auf ihre möglichen Realisierungen je nach der Konvention der Sprachen? Legen sie eine beschränkte Darstellung der Verbindungen aus Nomen und Verben dar, die feste Strukturen aus Adjektiven und Nomen bzw. Adverbien und Verben ausschließt?

Weitere Fragen bleiben offen – ab welcher Stufe sollte der Begriff „Kollokation“ im Sprachunterricht eingeführt werden? Inwiefern fördert der L1-/L2-Sprachunterricht bereits in der Schule die Vernetzung aller Sprachen der Studierenden? Der schulische bzw. gymnasiale Fremdsprachenunterricht soll auf die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins und die Vermittlung von Strategien abzielen, damit Lernende nach der Schule Fremdsprachen effizient und schrittweise autonom weiterlernen.

Zwar basieren unsere empirischen Daten und das daraus gezogene Fazit auf einer kleinen Gruppe von Proband*innen, aber sie könnten den Ausgangspunkt für weitere Studien bilden. Eins ist zweifellos klar: Der angemessene Gebrauch von Kollokationen muss notwendigerweise im DaF-Unterricht thematisiert werden und die Brückensprache Englisch stellt dabei einen geeigneten Referenzpunkt für die bewusste und effiziente Entfaltung dieser sprachlichen Fertigkeit dar. L3-Lernende haben eine günstige Gelegenheit, durch die Arbeit an diesen kontextuell erwartbaren Wortpaaren ihr multilinguales Bewusstsein zu schärfen und ihr Sprachwissen zu mobilisieren, denn unabhängig davon, ob man seine Sprachkenntnisse in L1, L2 oder L3 weiterentwickelt, muss man immer mehr als einzelne Vokabeln lernen.

5. BIBLIOGRAFIE

5.1. PRIMÄRLITERATUR

Böschel, C. et al. (2010). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache: A1 Band 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Böschel, C. und Dusemund-Brackhahn, C. (2012). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache: B1 Band 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Hilpert, S. et al. (2013). *Schritte International 5: B1/1*. Ismaning: Hueber Verlag.

Hilpert, S. et al. (2015). *Schritte International 6: B1/2*. Ismaning: Hueber Verlag.

Niebisch, D. et al (2013). *Schritte International 2: A1/2*. Ismaning: Hueber Verlag.

5.2. SEKUNDÄRLITERATUR

Aronin, L. und O Laoire, M. (2003). Chapter 1. Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In Hoffmann, C. und Ytsma, J. (Hrsgs.), *Trilingualism in Family, School and Community*. Bristol: Multilingual Matters, 11-29.

Bardel, C. und Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In Cabrelli, A. J. et al. (Hrsgs.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 61-78.

Bausch, K. R. und Kasper, G. (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. *Linguistische Berichte*, 64, 3-35.

Berkes, E. und Flynn, S. (2012). Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model. CP structure development. In Cabrelli, A. J. et al. (Hrsgs.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 61-78.

Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual*, 23 (1), 9-40.

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

Cabrelli, J. et al. (2015). The relationship between L3 transfer and structural similarity across development: Raising across an experiencer in Brazilian Portuguese. In Peukert, H.

- (Hrgs.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 21-52.
- Castell, A. (2008). *Gramática de la lengua alemana. Explicaciones y ejemplos*. Madrid: Ed. Idiomas.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In Cenoz, J. et al. (Hrgs.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). El concepto de *Funktionsverbgefüge*. Consideraciones teóricas y correspondencias terminológicas en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 28, 35-45.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1967). Lexikalische Solidaritäten. *Poetica*, 1 (3), 293-303.
- Dreyer, H. und Schnitt, R (2009). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Europäische Kommission, EACEA, Eurydice (2017). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-de> (29.1.21).
- Flynn, S. et al. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 1 (1), 3-16.
- Günther, B. und Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, J. et al. (Hrgs.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- Hausmann, F. J. (2004). Was sind eigentlich Kollokationen? In Steyer, K. (Hrsg.), *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest*. Berlin, Boston: De Gruyter, 309-334.

- Hausmann, F. J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55 (3), 217-234.
- Hausmann, F. J. (2008). Kollokationen und darüber hinaus. Einleitung in den thematischen Teil „Kollokationen in der europäischen Lexikographie und Wörterbuchforschung“. *Lexicographica*, 24, 1-8.
- Helbig, G. (1979). Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, 16 (5), 273-285.
- Helbig, G. und Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Herdina, P. und Jessner, U (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In Helbig G. et al. (Hrsgs.), *Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter, 648-553.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 97-109.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-208.
- Jessner, U. und Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?. In Allgauer-Hackl, E. et al. (Hrsgs.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, 209-229.
- Korhonen, J. und Wotjak, B. (2000). Kontrastivität in der Phraseologie. In Helbig G. et al. (Hrsg.), *Deutsch Als Fremdsprache 1, Halbband*. Berlin, New York: De Gruyter, 224-235.
- Meißner, F. J. (2004). Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In Klein und Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Neuner, G. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 211-217.

- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B. und Neuner, G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *IRAL*, 48 (2-3), 245-273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Runte, M. (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209-231.
- Stork, A. und Targońska, J. (2013). Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (1), 71-108.
- Stork, A. und Targońska, J. (2017). Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. *Linguistische Berichte*, 250, 219-245.
- Subdirección General de Estadística y Estudios (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Enseñanza de lenguas extranjeras*. MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran.html> (13.2.2021).
- Subdirección General de Estadística y Estudios (2020). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020*. MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd.html> (13.2.2021).
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Targońska, J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online*, 68 (6), 127-149.
- Targońska, J. (2019). Kollokationskompetenz vs. andere Sprachfertigkeiten bzw. Sprachkompetenzen - ein Forschungsüberblick. *Glottodidactica*, 46 (1), 179-196.

- Williams, S. und Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19 (3), 295-333.
- Wöllstein, A. und die Dudenredaktion (Hrsg.) (2009). *Duden 04. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Zöfgen, E. (2001). Lexikalische Zweierverbindungen. „Vertraute Unbekannte“ im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner. In Aguado, K. und Riemer, C. (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Sprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 267-286.

6.1.2. CUESTIONARIO 2

Lee los ejemplos en español y elige su equivalente alemán sin consultar un diccionario.

1	montar en trineo	go sledging	Schlitten _____	a) aufsteigen b) gehen c) fahren
2	hacer café	make coffee	Kaffee _____	a) tun b) kochen c) schaffen
3	hacer una pregunta	ask a question	eine Frage _____	a) machen b) fragen c) stellen
4	hacer progresos	make progress	Fortschritte _____	a) tun b) machen c) gehen
5	hacer milagros	work wonders	Wunder _____	a) wirken b) tun c) arbeiten
6	hacer una excursión	go on an excursion	einen Ausflug _____	a) tun b) gehen c) machen
7	dar un paseo	take a walk	einen Spaziergang _____	a) geben b) nehmen c) machen
8	dar importancia a algo	place importance on sth.	auf etwas Wert _____	a) legen b) geben c) stellen
9	dar suerte	bring (good) luck	Glück _____	a) geben b) bringen c) tragen
10	poner en orden	put in order	in Ordnung _____	a) stellen b) bringen c) setzen

11	poner la mesa	lay the table	den Tisch _____	a) decken b) legen c) setzen
12	poner el despertador	set the alarm clock	den Wecker _____	a) setzen b) stellen c) legen
13	traer al mundo	bring into the world	zur Welt _____	a) bringen b) tragen c) geboren
14	coger una enfermedad	contract an illness	eine Krankheit _____	a) ergreifen b) bekommen c) kontrahieren
15	tener una experiencia	have an experience	eine Erfahrung _____	a) haben b) machen c) tun
16	ganar experiencia	gain experience	Erfahrung _____	a) gewinnen b) sammeln c) verdienen
17	ganar dinero	earn money	Geld _____	a) verdienen b) gewinnen c) erwerben
18	estar disponible	be available	zur Verfügung _____	a) sein b) stellen c) stehen
19	apagar la luz	switch off the light	das Licht _____	a) ausmachen b) zumachen c) löschen
20	lavarse los dientes	brush one's teeth	die Zähne _____	a) waschen b) bürsten c) putzen
21	cumplir años	be sb's birthday	Geburtstag _____	a) erfüllen b) sein c) haben

22	cumplir su palabra	keep one's word	sein Wort _____	a) halten b) erfüllen c) erledigen
23	cumplir un deseo	fulfil a wish	einen Wunsch _____	a) halten b) erfüllen c) erledigen
24	tomar apuntes	make notes	Notizen _____	a) nehmen b) tun c) machen
25	tomar una decisión	make a decision	eine Entscheidung _____	a) nehmen b) machen c) treffen
26	tomar la tensión	take the blood pressure	den Blutdruck _____	a) nehmen b) messen c) greifen
27	perder tiempo	lose time	Zeit _____	a) verlieren b) verpassen c) lösen
28	perder el autobús	miss the bus	den Bus _____	a) verlieren b) missen c) verpassen
29	gente sencilla	ordinary people	_____ Leute	a) ordinäre b) leichte c) kleine
30	aprender de memoria	learn by heart	_____ lernen	a) Gedächtnis b) herzlich c) auswendig

6.1.3. CUESTIONARIO 3

Lee las siguientes preguntas y responde sinceramente según tu experiencia como estudiante de idiomas.

1. ¿Crees que los ejemplos del cuestionario 2 tienen algo en común?

2. ¿Reconoces algún modelo o patrón en las construcciones?

3. En caso afirmativo, ¿crees que existe alguna relación entre los ejemplos en español, alemán y su equivalente en inglés? Justifica tu respuesta con ejemplos.

4. ¿Qué estrategia has seguido para elegir la opción correcta?

Ordena las siguientes opciones de 1 (en la mayoría de los casos) a 6 (en ningún caso).

- Conocía la expresión
- Traducción del español
- Traducción del inglés
- Por intuición lingüística
- No conocía la expresión
- Otros

5. ¿Has oído hablar de las “colocaciones”? ¿Qué son?

6. ¿Conoces el término *Funktionsverbgefüge* o sus siglas *FVG*?

7. ¿Has aprendido alguna técnica en la clase de idiomas para recordar este tipo de expresiones de manera más eficiente? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.

8. ¿Utilizas alguna técnica en tu aprendizaje autónomo para recordar este tipo de expresiones de manera más eficiente? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.

9. ¿Crees que el estudio contrastivo del vocabulario en varios idiomas es útil o más bien una pérdida de tiempo?

10. ¿Conoces diccionarios en los que puedas consultar combinaciones de palabras como los ejemplos del cuestionario 2? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.

11. ¿Con cuánta frecuencia los utilizas para consultar este tipo de combinaciones de palabras?

- Siempre que tengo este tipo de dudas
- Con bastante frecuencia
- A veces
- Muy pocas veces
- Nunca

12. ¿Crees que tus conocimientos de inglés te influyen a la hora de aprender alemán? Justifica tu respuesta.

13. “A medida que mejoro mi nivel de alemán, siento que empeora mi nivel de inglés”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Justifica tu respuesta.

6.2. ANTWORTEN DER PROBAND*INNEN

6.2.1. CUESTIONARIO 1

N. ^{o12}	Edad	Sexo	Estudios	Profesión	Curso L3	¿Tienes algún vínculo personal con el alemán?	¿Has realizado alguna estancia por estudios o trabajo en un país de habla alemana o inglesa?	¿Cuándo empezaste a aprender inglés? ¿Qué nivel tienes actualmente?	¿Cuándo empezaste a aprender alemán?	¿Utilizas el inglés o el alemán para tus estudios o tu trabajo?
1	No	M	No	No	A2	No	País de habla alemana	No	No	Estudios y trabajo
2	62	H	Ingeniero de Telecomunicaciones	Pre-jubilado	B1	No	País de habla inglesa	Empecé en 1980 y mi nivel sería equivalente a B2	Hace tres años	Trabajo
3	19	M	Completados, hasta bachillerato	Estudiante	A2	No	No	En el colegio, desde infantil. Actualmente, certificado un B2 pero curso la carrera en inglés	Primero de la ESO	Estudios
4	43	H	Licenciado en Filosofía, Máster Universitario	Profesor secundaria.	A2	No	País de habla inglesa	Hacia los 12 años, C2	Hace 3 años, con 39	Estudios
5	50	M	Ingeniería Informática Superior	Informática	A2	No	No	con 12 años y tengo B2 a pocos puntos del C1	A los 22 hice 1º y a los 23 hice 2º de alemán. luego lo dejé	Trabajo
6	16	M	Bachillerato	-	B1	No	No	A los 3 años. Actualmente, C1	El año pasado	Estudios
7	16	M	Bachillerato	Ninguna	B1	No	País de habla alemana	Hace 13 años, C1	Hace 3 años	No
8	23	H	Universitarios	Estudiante	A2	No	Países de habla alemana e inglesa	3 años, C1	6º primaria	Estudios y trabajo
9	24	M	Ingeniería Industrial	Estudiante	A2	No	País de habla inglesa	C1, en primero de primaria, con 5 años	Con 22 años	Estudios

¹² Nummer der Proband*innen.

10	24	M	Grado Biología	Visitadora médica	A2	Familia	Países de habla alemana e inglesa	En el colegio, B2	Cuando me fui a hacer las prácticas de la carrera a Alemania	No
11	39	H	Ingeniería industrial	Técnico Electricidad	B1	Amigos/as	No	Escuela, B1	Agosto-19	No
12	30	M	Magisterio, Pedagogía, Máster en Educación bilingüe	Maestra de inglés	A2	No	Países de habla alemana e inglesa	En primaria, C1	En el instituto	Estudios y trabajo
13	16	H	4°ESO	Estudiante	B1	No	País de habla inglesa	Con 4 años empecé a aprender inglés. Estuve 6 años en Inglaterra. Soy completamente bilingüe.	2019	Estudios
14	44	M	Licenciada Comunicación Audiovisual	Opositora	B1	Amigos/as	País de habla alemana	Desde la EGB. Nivel C1	Con 14 años	Estudios y trabajo
15	37	H	Licenciado en Comunicación Audiovisual	Profesor de Secundaria	B1	Otro	País de habla inglesa	7	16	Trabajo
16	58	M	FP	Auxiliar administrativo	A2	No	País de habla inglesa	Con 14 años. Nivel C1	Con 25 años.	Trabajo
17	45	M	FP	Dependiente	A2	No	País de habla inglesa	Con 14 años. Nivel C1	Con 25 años	Trabajo
18	30	H	Grado en Magisterio	Profesor	A2	No	País de habla alemana	Con 5 años. Actualmente tengo un C1.	Con 17 años	Estudios y trabajo
19	26	M	Grado en ADE	Administrativa	A2	No	País de habla inglesa	Con 8 años. Ahora mi nivel es B2.	Con 21 años	Trabajo
20	21	M	Estudios Ingleses	Estudiante	A2	Amigos/as	País de habla inglesa	Cuando tenía 7 años. Ahora mi nivel es un C1.	Cuando tenía 19 años	Estudios

6.2.2. CUESTIONARIO 2

		N.º																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Pregunta	1. Montar en trineo	c	c	c	a	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	c	c	b	b	b
	2. Hacer café	b	b	b	a	b	b	a	b	b	c	a	b	c	b	b	b	b	b	b	b
	3. Hacer una pregunta	c	c	a	b	a	a	a	a	a	a	c	a	c	c	c	a	c	c	a	a
	4. Hacer progresos	b	b	b	a	b	b	b	c	b	c	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b
	5. Hacer milagros	a	b	a	a	a	a	b	a	a	b	a	b	a	a	c	a	a	a	a	a
	6. Hacer una excursión	c	b	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	b	b	b	b	b
	7. Dar un paseo	c	a	c	a	a	a	c	c	a	c	c	c	b	c	b	c	b	b	c	b
	8. Dar importancia a algo	a	b	b	a	c	c	b	b	b	b	c	b	b	b	a	b	b	a	b	a
	9. Dar suerte	b	a	a	b	a	a	b	b	c	a	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
	10. Poner en orden	b	b	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	c	b	b	a
	11. Poner la mesa	a	a	a	a	a	c	b	a	b	c	a	a	a	a	a	a	a	a	c	a
	12. Poner el despertador	b	b	a	a	a	b	b	c	a	c	b	b	a	b	b	a	a	b	b	b
	13. Traer al mundo	a	a	c	c	a	b	a	a	c	b	a	a	b	a	c	c	a	a	a	a
	14. Coger una enfermedad	b	a	c	a	b	b	b	c	c	b	a	b	c	b	a	b	b	b	b	c
	15. Tener una experiencia	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	A
	16. Ganar experiencia	b	b	c	b	b	c	c	c	c	b	b	b	b	b	b	a	a	a	a	a
	17. Ganar dinero	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	b	a
	18. Estar disponible	c	a	a	a	a	a	a	a	a	c	a	a	c	c	a	a	c	c	c	a
	19. Apagar la luz	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a
	20. Lavarse los dientes	c	c	c	c	a	c	a	a	a	b	c	a	b	c	c	b	c	c	c	b
	21. Cumplir años	c	c	c	b	c	c	c	c	b	c	b	c	a	c	c	c	c	c	c	b
	22. Cumplir su palabra	a	a	b	b	b	b	a	b	b	b	b	a	c	a	c	a	c	c	c	a
	23. Cumplir su deseo	b	b	c	c	b	a	a	c	a	b	b	b	b	b	b	a	b	b	b	b
	24. Tomar apuntes	c	a	a	c	c	b	c	a	a	a	c	a	c	c	c	c	c	c	c	c
	25. Tomar una decisión	a	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	26. Tomar la tensión	b	a	b	c	b	b	a	a	b	a	b	a	a	b	b	b	c	b	b	a
	27. Perder tiempo	a	a	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	a	a	c	a
	28. Perder el autobús	c	c	c	c	b	c	b	a	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	b	b
	29. Gente sencilla	c	a	b	b	a	a	a	a	a	a	b	b	a	b	c	c	c	c	a	a
	30. Aprender de memoria	c	c	b	b	a	b	a	a	b	c	a	b	b	c	b	c	c	c	c	b
Puntuación		30	19	14	11	16	15	13	13	9	13	19	17	15	28	17	19	21	22	20	15

6.2.3. CUESTIONARIO 3

Antworten (1-6) ¹³

	1. ¿Crees que los ejemplos del cuestionario 2 tienen algo en común?	2. ¿Reconoces algún modelo o patrón en las construcciones?	3. En caso afirmativo, ¿crees que existe alguna relación entre los ejemplos en español, alemán y su equivalente en inglés? Justifica tu respuesta con ejemplos.	4. ¿Qué estrategia has seguido para elegir la opción correcta? Ordena las siguientes opciones de 1 (en la mayoría de los casos) a 6 (en ningún caso).						5. ¿Has oído hablar de las colocaciones? ¿Qué son?	6. ¿Conoces el término <i>Funktionsverbgefüge</i> o sus siglas FVG?
				Conocía la expresión	Traducción del español	Traducción del inglés	Por intuición lingüística	No conocía la expresión	Otros		
1	No	No	No	1	2	4	3	5	6	No	No
2	Utilizar un mismo verbo en diferentes expresiones/contextos.	Acciones con el verbo en infinitivo y en segundo lugar	En español e inglés el verbo (acción) va al principio de la expresión. En alemán va e 2º lugar.	3	5	5	4	3	3	Supongo que en las estructuras gramaticales el lugar que ocupa el verbo conjugado, sujeto, etc.	No
3	En español se utilizan los mismos verbos en expresiones distintas.	No	.	2	4	1	5	5	1	No he oído hablar de ellas.	No
4	Creo que sí, puede ser que todas sean expresiones que se dicen diferente en alemán que en español.	Sustantivo + Verbo podría ser.	Sí claro, poner la mesa por ejemplo, en alemán "den Tisch decken" y en inglés "to set the table".	3	6	6	2	2	6	Sinceramente, no.	No
5	Sí	Un verbo tiene varios sentidos en español y cada	Sí. Por ejemplo, perder el tren (miss) frente a perder un objeto personal	1, 5	3	2	4	1	6	No	No

¹³ Die Rechtschreibfehler wurden korrigiert.

		significado es un verbo distinto en Alemán además de las expresiones.	(lose) o ganar o un premio/concurso (winn) frente a ganar dinero (earn)									
6	Sí	Sí	No	3	1	5	1	3	6	Sí, palabras que suelen ir juntas.	No	
7	Sí.	En todos hay construcciones que van con el mismo verbo en español pero con distinto verbo en alemán.	Sí. El alemán se parece mucho más al inglés de lo que se parece al español, por lo que muchas frases no se pueden traducir directamente del español al alemán, sino que si las traduces primero al inglés y luego al alemán, probablemente obtengas un mejor resultado.	4	4	2	3	3	4	No me suenan.	No lo conozco	
8	Si	Traducción literal de hacer/machen, uso de otras expresiones que en castellano traducimos tal cual en alemán probablemente no sean así.	No lo sé, entre inglés y alemán es posible, son lenguas anglosajonas ambas.	2	3	5	2	4	3	No	No	
9	Sí	Traducción literal	-	2	3	2	3	5	4	Sí, frases hechas.	No	
10	Todos son frases hechas , no se traducen literal	Si	Si, en todos los idiomas hay frases que no se traducen literalmente	2	2	1	3	2	1	No	No	
11	Sí	Sí	En algunos casos	1	4	3	2	3	4	No	No	
12	Son frases hechas o expresiones que van siempre juntas.	Sustantivo +verbo	En alemán el verbo va al final, mientras que en español y en inglés no.	3	4	1	5	4	4	Sí, verbos que van con ciertos sustantivos.	No	
13	Sí.	Son construcciones con similitudes con el inglés. Son frases con una estructura única del idioma. Básicamente son excepciones.	Sí, lo hay. <i>Learn by heart: herzlich lernen. Set the table: den Tisch decken. Contraer una enfermedad: eine Krankheit kontrahieren.</i>	3	5, 6	1	2	5	4	No. ¿Qué es eso?	Nein	
14	Sí	Son frases cotidianas y de construcción predeterminada	Sí. En Inglés por ejemplo se usa a menudo el verbo <i>make</i> , en español tomar y en alemán <i>machen</i> .	4	3	1	5	4	1	Son combinaciones estables de palabras que se emplean para referirse a una acción en concreto, descartando otras	Sí	

										también posibles pero que no encajarían en el sentido preciso que queremos dar.	
15	Sí, hay <i>false friends</i> del español y el inglés.	Para mí no, en la mayoría de los casos, pues necesito aprenderlo de memoria.	Las construcciones las he contestado en función de si conocía la expresión y del vocabulario que sé.	6	1	1	5	2	1	Hasta ahora no	No todavía
16	Algunas construcciones son similares en inglés y alemán	En algunos casos se utiliza el mismo verbo en inglés que en alemán	Por ejemplo, en la pregunta 24 tanto el inglés como el alemán utilizan el verbo "hacer"	4	2	3	1	5	6	Sí. Son construcciones fijas de palabras que se utilizan para expresar estados o acciones.	No
17	En casi todos los ejemplos, el verbo se traduce igual en español, pero en alemán la combinación con un nombre determina la elección de un verbo en concreto.	Sí	A veces coincide el verbo en español y alemán. La 4 se dice igual en inglés que en alemán.	3	1	2	4	6	5	Sí. Construcciones fijas de palabras que varían según el idioma.	No
18	Sí	A veces coincide el verbo en varios idiomas.	Sí. Por ejemplo, en la pregunta 28 se utiliza el mismo verbo en inglés (<i>miss</i>) y en alemán (<i>missen</i>).	2	1	3	4	4	6	He oído el término, pero no tengo claro el significado.	No
19	No	No	No	3	1	2	4	5	6	No	No
20	Sí. Hay verbos en español que pueden traducirse con varios verbos en alemán, como "tomar" o "perder".	Son expresiones formadas por nombres y verbos.	Sí. Por ejemplo, en las preguntas 27 y 28 podemos traducir el verbo español "perder" como <i>verlieren</i> o como <i>missen</i> . En inglés también se dice <i>miss the bus</i> .	3	1	2	4	5	6	Me suena, pero no sé exactamente qué son.	No

Antworten (7-13)

	7. ¿Has aprendido alguna técnica en la clase de idiomas para recordar este tipo de expresiones de manera más eficiente? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.	8. ¿Utilizas alguna técnica en tu aprendizaje autónomo para recordar este tipo de expresiones de manera más eficiente? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.	9. ¿Crees que el estudio contrastivo del vocabulario en varios idiomas es útil o más bien una pérdida de tiempo?	10. ¿Conoces diccionarios en los que puedas consultar combinaciones de palabras como los ejemplos del cuestionario 2? En caso afirmativo, incluye algún ejemplo concreto.	11. ¿Con cuánta frecuencia los utilizas para consultar este tipo de combinaciones de palabras?	12. ¿Crees que tus conocimientos de inglés te influyen a la hora de aprender alemán? Justifica tu respuesta.	13. "A medida que mejoro mi nivel de alemán, siento que empeora mi nivel de inglés". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Justifica tu respuesta.
1	No	No	No	No	A veces	No	No
2	No	Hacer muchos ejercicios	Puede ser útil. Todo lo que ayude es útil.	Sí. Normalmente utilizo dos: Leo (leo.org) y Pons (de.pons.com).	Siempre que tengo este tipo de dudas	Muy poco o nada	No. Lo que sí necesito es un pequeño tiempo para cambiar de un idioma a otro y no mezclar.
3	No, ninguna técnica	No	Puede ayudar con palabras que se parezcan.	Leo.org	Con bastante frecuencia	Sí, algunas palabras se parecen y como domino más el inglés a veces se me viene a la cabeza la palabra en inglés, antes que en alemán	No, el inglés lo utilizo a diario, en clase, con series... El alemán, sobre todo gramaticalmente es distinto, así que no influye el inglés.
4	No. Tampoco creo que sea estrictamente necesario.	Escribir las, buscar frases hechas donde aparezcan es intentar recordar la frase entera, buscar canciones donde aparezcan.	No tengo muy claro a qué se refiere el concepto de "estudio contrastivo", pero si bien se refiere a contrastar expresiones entre diferentes idiomas depende mucho de cómo se haga. Puede ser útil o todo	No, suelo usar google si me encuentro con una expresión de este tipo o consulto con mi profesora.	Siempre que tengo este tipo de dudas	Sí, claro. Las comparaciones son inevitables y cualquier idioma que hables va a influir en la manera en que aprendas otro nuevo.	En absoluto. Últimamente, en ocasiones, noto que me puede costar algo más encontrar algunos términos en inglés, o que directamente me viene a la mente el término en alemán, pero en seguida me acuerdo del término en inglés. Pero no confundo estructuras gramaticales.

			lo contrario, liar más.				
5	No	No	Muy útil	No. Si me dices cuáles hay (a través de Yolanda), los usaré.	Nunca	Sí, pero también aporta muchísimo conocer español tanto el vocabulario tradicional (muchas palabras que vienen del latín) como conocer sintaxis (como se enseñaba en mi época y no como se enseña ahora, que a mi hija le enseñan la mitad que me enseñaron a mí). En alemán la sintaxis es muy importante para saber la función que hace cada palabra en la oración.	Sí, es muy difícil tener los dos idiomas a la vez. Ahora estudio los dos y se confunden.
6	No, simplemente aprenderlas.	No	Yo creo que es útil.	Si, Pons.	Siempre que tengo este tipo de dudas	Sí, porque hay muchas palabras que se parecen.	En parte sí, porque a veces confundo un idioma con otro cuando hablo.
7	Para aprendernos verbos que van con sustantivos concretos (si es eso lo que son las colocaciones), nos han enseñado reglas mnemotécnicas, como que cuando te mueves en algún tipo de transporte que sea una máquina, se usa fahrenheit, que se traduce como conducir, en vez de ir, a pesar de que en	No se me ocurre ninguna otra técnica más que la que he mencionado arriba.	Es útil y más si lo contrastas con un idioma que tenga palabras de origen parecido o igual, como es el inglés y el alemán. Te puede ayudar a memorizar menos y comprender más.	Leo y Pons son los únicos que conozco.	Siempre que tengo este tipo de dudas	Sí y mucho. Muchas de las construcciones para formar oraciones se usan igual en inglés. Además, bastante vocabulario se parece a su traducción en inglés, así que es más fácil de aprender.	No. El inglés es como mi segunda lengua, es natural para mí así que no empeora. Además utilizo el inglés todos los días para ver series, pelis, en clase, etc. quizás si lo utilizase menos mi nivel empeoraría.

	avión por ejemplo no conduces tú, sino que lo hace el piloto del avión.						
8	No	No	Puede ser lioso en ciertos aspectos	No	A veces	Sí, la estructura es parecida a la hora de construir	No, mi nivel de inglés está muy asentado ya.
9	No	No	No vale para nada	No	A veces	Sí, hay palabras parecidas	No
10	No	Sí, apuntar siempre que veo la palabra el verbo que le acompaña.	Sí, es muy útil. Sabiendo inglés es más fácil aprender el alemán.	No	Muy pocas veces	Sí, aunque parezca que no, hace que sea más fácil de entender el alemán, se asocia incluso cuando solo coinciden en la primera letra. Incluso sin conocer la palabra en alemán	Sí, porque las estructuras son diferentes, y mezclas los idiomas.
11	No	Aprendo la combinación verbo+sust/adj e intento integrar ejemplos cotidianos.	En lenguajes emparentados, sí.	No	Nunca	No, no me ha influido	No, pero si siento a veces que se mezclan a la hora de expresar y salen palabras en inglés.
12	No	No	Creo que es muy útil, pero aún no he visto muchas colocaciones en alemán.	No	Nunca	Puede ser, aunque no de manera trascendental	No lo creo, aunque a veces dando clase en inglés me viene alguna palabra en alemán.
13	No. Me suelo valer de otros idiomas o de recordar ejemplos y aplicarlos. En inglés me salen solas.	No	Es útil si se parecen los idiomas. No se deben buscar las traducciones de palabras sino sinónimos para tener un repertorio lingüístico más amplio.	No lo sé. Pero frecuentemente uso o Google Translate o duden.de o un diccionario Collins Gem German-English.	Siempre que tengo este tipo de dudas	Sí. Me ayuda a la hora de formar frases; "inventarme" palabras; recordar palabras...	No. Todavía no he sentido eso. Mi nivel de francés, sin embargo, en parte sí. Suelo meter palabras del alemán en el francés, pero casi nunca al revés.

14	No. La he aprendido de forma convencional	Soy muy partidaria de estudiar este tipo de técnica con muchos ejemplos prácticos.	Es bastante útil, pero para este estudio no se debe caer en el intento de la traducción literal, porque el sentido puede ser totalmente diferente de un idioma a otro.	Wordreference para el inglés y Pons para el alemán	Con bastante frecuencia	No mucho, puesto que son dos idiomas totalmente opuestos en todas sus destrezas. Si hay algo que pueda influir son algunos anglicismos.	Empeorar no es la palabra exacta. El estudio simultáneo de dos o más idiomas puede ser óptimo, pero cuando te centras en un solo idioma después de haber estudiado otro, el cerebro "archiva" los conocimientos del anterior idioma para centrarse de lleno en el nuevo. Esto es justamente lo que me está pasando con el inglés que acabo de estudiar y con el alemán que estoy estudiando.
15	Por el uso habitual en redacciones o en las prácticas orales en las clases	Suelo anotarlas juntas en la misma página para tener reunidas expresiones parecidas.	Es útil, es curioso y permite ver cómo un mismo verbo en español tiene palabras diferentes en otros idiomas, que le dan matices distintos.	El diccionario monolingüe de Langenscheidt	A veces	Sí, me ayuda a que muchas palabras en alemán me suenen ya por compartir la raíz con el inglés.	No me ocurre esto, salvo cuando he dejado de estudiar inglés un año y me he encontrado en el alemán.
16	No	No	Creo que es útil porque ayuda a relacionar la expresión en cada idioma	Sí, Wordreference y Collins	Muy pocas veces	Sí. Hay palabras que comparten la misma raíz en los dos idiomas por ser lenguas germánicas	No. El inglés lo utilizo en el trabajo y el alemán solo por ocio.
17	No	No	Creo que es útil porque te hace asociar y recordar en los dos idiomas.	Sí, Wordreference y Collins	Muy pocas veces	Sí. Cuando encuentro alguna palabra en alemán y no sé su significado trato de ver su raíz por si estuviese relacionada con su equivalente en inglés.	No. El inglés lo uso frecuentemente en el trabajo. El alemán lo uso poco.
18	No	Sí, anotar en un cuaderno la expresión	Creo que ayuda a recordar el vocabulario más	Pons y Leo	A veces	Sí, porque a veces la forma de los verbos o sustantivos es	A veces siento que olvido palabras en inglés, pero creo que se debe a que no las

		original y su traducción en español.	fácilmente, aunque también requiere más tiempo.			similar en los dos idiomas.	utilizo frecuentemente en mi día a día, no a que esté aprendiendo otro idioma.
19	No	Subrayo y anoto expresiones que desconozco junto a la traducción española al margen de los textos y ejercicios del libro.	No lo considero necesario.	Pons	Muy pocas veces	Sí, porque hay verbos que se dicen igual en inglés y alemán.	No, creo que puedo mantener mi nivel de inglés y seguir aprendiendo alemán.
20	No	Las expresiones que no conozco las suelo escribir en el cuaderno con la traducción en español y a veces en inglés (solo si se utiliza el mismo verbo).	Creo que es útil, sobre todo cuando una expresión se dice de la misma forma en varios idiomas y, al compararla, puedes recordarla mejor.	Wordreference, Pons, Collins	Con bastante frecuencia	Creo que me ayudan, porque cuando aprendes un idioma extranjero es más fácil estudiar más lenguas. Hay trucos que puedes aplicar a la hora de estudiar vocabulario o gramática.	No, utilizo el inglés todos los días en la universidad y en mi tiempo libre, viendo series, películas y leyendo. De momento solo asisto a un curso de alemán dos veces en semana y fuera de la clase no lo practico.

6.2.4. ERGEBNISSE AUF EINEN BLICK

N.º	C 1								C 2	C 3							
	Alter	Kontakt L3	Aufenthalt	Anfang L2	Stufe L2	Anfang L3	Stufe L3	Verwendung L2/L3	Punkte	1, 2, 3	5, 6	7, 8	10	11	9	12	13
1	0	0	1	0	0	0	A2	1	+	0	0	0	0	1	0	0	0
2	62	0	1	D	B2	N	B1	1	+	1	0	1	1	1	1	0	0
3	19	0	0	I	B2	S	A2	1	-	1	0	0	0	1	1	1	0
4	43	0	1	S	C2	N	A2	1	-	1	0	1	0	1	1	1	0
5	50	0	0	S	B2	N	A2	1	+	1	0	0	0	0	1	1	1
6	16	0	0	I	C1	S	B1	1	+	1	1	0	1	1	1	1	1
7	16	0	1	I	C1	S	A2	0	-	1	0	1	1	1	1	1	0
8	23	0	1	I	C1	P	A2	1	-	1	0	0	0	1	0	1	0
9	24	0	1	P	C1	N	A2	1	-	1	0	0	0	1	0	1	0
10	24	1	1	P	B2	N	A2	0	-	1	0	1	0	1	0	1	1
11	39	1	0	P	B1	N	B1	0	+	1	0	1	0	0	1	0	0
12	30	0	1	P	C1	S	A2	1	+	1	1	0	0	0	1	1	0
13	16	0	1	I	C2	S	B1	1	+	1	0	0	0	1	1	1	0
14	44	1	1	S	C1	S	B1	1	+	1	1	1	1	1	1	1	0
15	37	1	1	P	0	S	B1	1	+	1	0	1	1	1	1	1	1
16	58	0	1	S	C1	N	A2	1	+	1	1	0	1	1	1	1	0
17	45	0	1	S	C1	N	A2	1	+	1	1	0	1	1	1	1	0
18	30	0	1	I	C1	S	A2	1	+	1	0	1	1	1	1	1	0
19	26	0	1	P	B2	N	A2	1	+	0	0	1	1	1	0	1	0
20	21	1	1	P	C1	N	A2	1	+	1	0	1	1	1	1	1	0

Tabelle 3: Einschätzung von den relevantesten Variablen¹⁴

¹⁴ 0 (negative Antwort), 1 (positive Antwort); Anfang L2/L3: I (*infantil*), P (*primaria*), S (*secundaria*), N (nachher); Punkte: - (<15), + (≥15).