

Tamás Kispál, University of Göttingen, Germany

DOI:10.17951/lsmll.2025.49.4.137-148

Metaphern und Metonymien in Phrasemkonstruktionen des Deutschen als Fremdsprache¹

**Metaphors and Metonymies in Phraseme Constructions in German as
a Foreign Language**

ZUSAMMENFASSUNG

Metaphern werden in konstruktionsgrammatischen Ansätzen relativ selten behandelt. Nach einer Skizzierung der bisherigen Forschungen zu konzeptuellen Metaphern in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik soll für den Erkenntnisgewinn beim Aufzeigen der kognitiv-metaphorischen und metonymischen Motivation der fremdsprachlichen Konstruktionen sensibilisiert werden. Im Zusammenhang mit der Erstellung einer mehrsprachigen Projektdatenbank sollen Metaphern und Metonymien in deutschen Phrasemkonstruktionen aus der Perspektive der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter Bezugnahme auf allgemeine methodisch-didaktische und spezielle konstruktionsdidaktische Prinzipien untersucht werden.

SCHLÜSSELWÖRTER

Metapherndidaktik; Konstruktionsdidaktik; Phrasemkonstruktion; Deutsch als Fremdsprache

ABSTRACT

Metaphors are addressed relatively rarely in Construction Grammar approaches. After outlining previous research on conceptual metaphors within usage-based Construction Grammar, the aim is to raise awareness of the cognitive-metaphorical and metonymic motivation underlying foreign-language constructions. In connection with the development of a multilingual project database, metaphors and metonymies in German phraseme constructions are to be examined from the perspective of teaching German as a foreign language, with reference to general methodological-didactic and specific construction-didactic principles.

KEYWORDS

metaphor didactics; pedagogical construction grammar; phraseme construction; German as a foreign language

¹ Dieser Aufsatz basiert auf der Arbeit von COST Action „PhraConRep – A Multilingual Repository of Central and Eastern European Languages“ CA22115, gefördert von COST (European Cooperation in Science and Technology).

Tamás Kispál, Seminar für Deutsche Philologie, Abteilung Interkulturelle Germanistik, Georg-August-Universität Göttingen, tamas.kispal@phil.uni-goettingen.de, <http://orcid.org/0000-0003-1113-8358>

1. Metaphern in der Konstruktionsgrammatik

Metaphern werden in verschiedenen linguistischen Theorien unterschiedlich wahrgenommen und definiert. Während in der traditionellen strukturalistischen linguistischen Auffassung Metaphern im Sinne einer Bedeutungsübertragung nur als sprachliche Einheiten betrachtet werden (Skirl & Schwarz-Friesel, 2013, S. 10), werden sie im kognitiven Ansatz, in der kognitiven Metapherntheorie, die auf Lakoff & Johnson (1980, 2000) zurückgeführt wird, auch als konzeptuelle Einheiten verstanden (Kispál, 2020). Demnach ist unser Denken und auch unsere Alltagssprache metaphorisch strukturiert. Bei einer konzeptuellen Metapher wird eine Domäne (Zielbereich) mithilfe einer anderen Domäne (Ausgangsbereich) verstanden, z. B. VERSTEHEN IST SEHEN oder LEBEN IST EINE REISE.

Konstruktionen werden im Folgenden im Sinne von Goldberg (1995) als Form-Bedeutungspaare verstanden. In formal orientierten Ansätzen der Konstruktionsgrammatik, bei denen Schematisierung und Abstraktion die kognitiven Operationen sind, spielen zwar Metaphern „keine bzw. keine erkennbare Rolle“ (Ziem, 2015, S. 56). Der gebrauchsorientierte-kognitive Ansatz geht jedoch von der Möglichkeit einer kognitiv-metaphorischen Motiviertheit der Konstruktionen aus (Ziem, 2015, S. 55). Ziem (2015, S. 51) beklagt allerdings zu Recht, dass konzeptuelle „Metaphern in der [kognitiven] Konstruktionsgrammatik nur sehr unzureichend“ behandelt werden. Ziems (2015, S. 52) Erörterungen folgend betrachtet Goldberg (1995) Metaphern einerseits als Kategorisierungslinks bei der systematischen Verbindung von Konstruktionen, andererseits als Lizenzierung bestimmter Realisierungen von Konstruktionsvarianten und damit als Produktivitätssignale. Die Annahme von Goldberg, dass verschiedene Konstruktionen „über metaphorische Beziehungen miteinander verbunden sein können“ (Ziem, 2015, S. 60), wie z. B. bestimmte Resultativ-Konstruktionen (*Er schlägt ihn windelweich.*) als metaphorische Erweiterungen von „caused-motion“-Konstruktionen (*Sie schlägt den Becher vom Tisch.*), wird zwar oft kritisch betrachtet, worauf auch Ziem (2015, S. 61) hinweist. Konzeptuelle Metaphern können allerdings ähnlich wie Konstruktionen als Form-Bedeutungseinheiten einer Sprachgemeinschaft betrachtet werden (Ziem, 2020, S. 155) und auch ihre sprachstrukturelle Dimension lässt sich aus konstruktionsgrammatischer Perspektive u.a. dadurch erkennen, dass Konstruktionen „bei der Realisierung von konzeptuellen Metaphern mitwirken“ (Ziem, 2020, S. 159). Die Untersuchung der Interaktion zwischen konzeptuellen Metaphern und grammatischen Phänomenen sollte sich deshalb nicht auf die Satzebene beschränken. Dementsprechend hält es Ziem (2015, S. 77) für wünschenswert, auch die textuellen Beziehungen und die Text-Bild-Beziehungen zu untersuchen². Die Variation der metaphorischen

² Zhang (2023) greift diese Forderung auf und analysiert metaphorische Konstruktionen im Chinesischen und Deutschen, auch auf der textuellen und der Text-Bild-Ebene. In seiner Analyse

Konzeptualisierung von *Krise* lässt sich anhand der korpusbasierten Untersuchung von Ziem am Beispiel von drei Konstruktionstypen veranschaulichen. Die Instanziierung einer konzeptuellen Metapher als Ausdruck hängt dabei „von der semantischen Rolle ab, die er jeweils realisiert“ (S. 72). In der Transitiv-Konstruktion steht KRISE ALS PERSON (*Die Krise drückt die Rendite.*), bei der Possessiv-Konstruktion ist mit der semantischen Rolle „Affiziertes Objekt“ z. B. KRISE ALS FEIND (*Bekämpfung der Krise*), und die Präpositional-Konstruktion (z. B. in der semantischen Rolle eines „Locativ“) kann durch die konzeptuelle Metapher KRISE ALS BEHÄLTER motiviert werden (*in der Krise*). Auch bei der metaphorischen und konstruktionsdidaktischen Fremdsprachenvermittlung sollte möglichst ein kontextorientierter Ansatz berücksichtigt werden.

2. Metaphern in Phrasemkonstruktionen

Phrasemkonstruktionen sind halblexikalisierte, halbschematische Konstruktionen, deren Struktur sich aus festen Komponenten (Ankern) sowie aus Leerstellen (Slots) zusammensetzt (Dobrovolskij, 2011, Mellado Blanco et al., 2022). Sie werden in einem aktuellen internationalen Projekt, dem COST-Projekt PhraConRep eingehend analysiert. Als Ergebnis soll eine Datenbank aus 300 deutschen Phrasemkonstruktionen mit ihren Äquivalenten aus 15 mittel- und osteuropäischen Sprachen, samt ihrer Beschreibung erstellt werden. Phrasemkonstruktionen sind für Fremdsprachenlernende mit besonderen Herausforderungen verbunden. Deshalb wird die Datenbank mit didaktischen, lernerfreundlichen Angaben u.a. für Deutschlernende als Zielgruppe ergänzt, um die Aneignung und die Vermittlung der Phrasemkonstruktionen zu fördern (Kispál, 2025).

Bezugnehmend auf Mollica und Schafroth (2018) soll zunächst kurz die metaphorische Motiviertheit einiger komparativer Phrasemkonstruktionen exemplarisch dargestellt werden. Obwohl die Metaphern traditionell als verkürzte oder indirekte Vergleiche anzusehen sind, lassen sich auch Vergleiche als implizite Metaphern betrachten (Croft & Cruse, 2004, S. 211–212; Mollica & Schafroth, 2018). Im kognitiv-metaphorischen Ansatz werden nämlich auch Vergleiche mit dem Instrumentarium der konzeptuellen Metapherntheorie, mithilfe von Mappings zwischen zwei Domänen, untersucht. Zwar kann man hier Vergleiche von Metaphern abgrenzen, indem bei Vergleichen ein „restricted mapping“, während bei Metaphern ein „open mapping“ vorliegt (Croft & Cruse, 2004, S. 213, Mollica & Schafroth, 2018). Diese Unterscheidung ist jedoch aus konstruktionsgrammatischer Perspektive nicht unbedingt als relevant anzusehen. In der komparativen Konstruktion [NP1 VP wie NP2] hat die Leerstelle [NP2] ein adjektivisches oder lokatives Attribut meist mit metaphorischem Charakter (*leben wie Gott in Frankreich; sich benehmen wie eine offene Hose/wie die Axt im Walde*)

betrachtet er die Perspektiven der Prosodie, Struktur, Semantik und Pragmatik.

(Mollica & Schafroth, 2018). Die metaphorischen Komponenten (*in Frankreich; offene; im Walde*) können, auch aus fremdsprachlicher Perspektive, zum Verstehen dieser Konstruktionen beitragen. Es lassen sich dabei „Analogie- oder metaphorische Beziehungen bzw., im allgemeinen Sinne, Vererbungsrelationen“ erkennen (Mollica & Schafroth, 2018). Die kommunikative Funktion der Intensivierung ist bei mehreren Phrasemkonstruktionen vorhanden und auch aus didaktischer Perspektive bei vielen Sprachhandlungen relevant, vgl. die Konstruktion [in all N] (*in aller Kürze/Ruhe/Deutlichkeit*) (Mellado Blanco & Iglesias Iglesias, 2024).

3. Metapherndidaktik und Konstruktionsdidaktik in der Fremdsprache

3.1 Konzeptuelle Metaphern in der Fremdsprachendidaktik

In der pädagogischen Kognitiven Linguistik gibt es zahlreiche Untersuchungen über die Effektivität des kognitiven Ansatzes im Fremdsprachenunterricht. In Experimenten zum Englischen als Fremdsprache erweist sich die Vermittlung der kognitiven und insbesondere der kognitiv-metaphorischen Motiviertheit von verschiedenen Wortschatzeinheiten seit mehr als zwanzig Jahren als eine wirksame Methode. Durch die Bewusstmachung der kognitiv-metaphorischen Motiviertheit von Partikelverben, Präpositionen und polysemen Einzelwörtern oder Idiomen liefern die Experimentalgruppen in zahlreichen Untersuchungen bessere Ergebnisse beim Wortschatzerwerb als die Kontrollgruppen (Boers & Lindstromberg, 2008, S. 27–37). Auch in deutschsprachigen Publikationen wird häufig die Relevanz des Einsatzes der konzeptuellen Metapherntheorie im Unterricht des Englischen als Fremdsprache behandelt. Beißner (2002) plädiert beispielsweise für die Bewusstmachung der konzeptuellen Metaphern beim Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes, insbesondere der englischen metaphorischen Idiome. Koch (2013, S. 124–151) diskutiert die Notwendigkeit einer ausdifferenzierten Metaphernkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Dazu gehört u.a. die Kompetenz, sprachliche und konzeptuelle Metaphern zu identifizieren, mit bereits vorhandenen Metaphern zu verknüpfen, zu verstehen, ihre kulturelle Dimension zu erkennen, angemessen auf metaphorische Äußerungen zu reagieren und „selbst sprachliche lexikalisierte und innovative Metaphern sowie außersprachliche metaphorische Elemente wie Gesten in passenden Kontexten zu (re)produzieren“ (Koch, 2013, S. 125). Die Forschungserkenntnisse werden allerdings seltener in der Unterrichtspraxis umgesetzt. Bei einer Analyse von Metaphern in Gymnasiallehrbüchern des Englischen, Französischen und Spanischen als Fremdsprache in der Sekundarstufe I stellt Koch (2013, S. 199) fest, dass die untersuchten Lehrwerke „von einer authentischen Metapherndichte weit entfernt sind und (fremdsprachliche) Metaphernkompetenz zudem an keiner Stelle systematisch aufgebaut wird“.

Auch in der germanistischen Fremdsprachendidaktik wird immer häufiger die Konzeptuelle Metapherntheorie als Erklärungsansatz für metaphorisch motivierte Wortschatzeinheiten empfohlen. Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird die Revidierung der Denkweise über Metapher als bloß künstlerische Redefigur durch die Konzeptuelle Metapherntheorie sowie die Relevanz der Metapher in der Alltagssprache betont (Barkowski & Krumm, 2010, S. 210–211). Im Rahmen der kognitiven Sprachendidaktik plädieren auch Roche und Suner (2017, S. 316–324) für die kognitionslinguistisch basierte Fremdsprachenvermittlung. Es ist jedoch fraglich, ob der kognitive Ansatz im DaF-Unterricht Einzug gehalten hat. Auch die der kognitiven Linguistik mächtigen Forscherinnen und Forscher greifen nämlich laut Roche und Suner (2017, S. 316) „auf ihre eigenen rudimentären Sprachlernerfahrungen zurück, die sich nicht selten auf behavioristische und strukturalistische Modelle beschränken“. Metaphern werden im Fremdsprachenunterricht „mit sehr wenigen Ausnahmen als Lerngegenstand des Vokabulars oder als Thema stilistisch-literarischer Übungen“ eingesetzt (Roche & Suner, 2017, S. 319). Lernerwörterbücher könnten einen Beitrag dazu leisten. Während der kognitiv-metaphorische Ansatz in allgemeinsprachliche englische Lernerwörterbücher – z. B. im Macmillan English Dictionary durch Metapherfenster (metaphor box) mit Wortschatzeinheiten, die zur gleichen konzeptuellen Metapher gehören – bereits vor der digitalen Wende der Wörterbücher Eingang gefunden hat (vgl. Kispał, 2013, S. 81–83, Moon, 2004), ist das bei allgemeinen DaF-Wörterbüchern bis heute kaum der Fall³.

Auch die sprachvergleichende Perspektive sollte im Fremdsprachenunterricht nicht unberücksichtigt bleiben: „eine Sensibilisierung für die konzeptuellen/kognitiven Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Sprachen und (...) die Entwicklung und Vermittlung bestimmter Äquivalenzprinzipien, die den Lernern den Erwerb erleichtern können“ (Roche & Suner, 2017, S. 323). Dies ließe sich durch eine vorangegangene angemessene Vermittlung des kognitiven Ansatzes im Erstsprachenunterricht fördern. Auch in der Muttersprachendidaktik, wie in der Didaktik des Deutschen als Erstsprache, fehlt es allerdings häufig am kognitiven Ansatz bei Metaphern. Spieß (2015, S. 329) bemängelt bei der Behandlung der Metaphern und Metonymien in den Bildungsstandards des Faches Deutsch für die allgemeine Hochschulreife, dass die kognitive Perspektive „nicht explizit thematisiert“ wird.

3.2 Konstruktionsdidaktik in der Fremdsprache

³ Neuere Erkenntnisse der framebasierten Lernerlexikographie und Wortschatzvermittlung könnten auch die Vermittlung des kognitiv-metaphorischen und metonymischen Lernprozesses fördern (vgl. Dalpanagioti, 2024; Herbst, 2024; Law, 2022).

Aufgrund ihrer Verortung an der Lexikon-Syntax-Schnittstelle werden Konstruktionen, insbesondere Phrasemkonstruktionen, meistens weder in der Grammatik- noch in der Wortschatzvermittlung behandelt. Auch in Bezug auf die Phraseoschablonen konstatiert Schafroth (2021, S. 116), dass sie „keine oder eine nur marginale Rolle in Grammatikographie und Lexikographie spielen und es deshalb nicht verwunderlich ist, dass sie in der L2-Didaktik als systematischer Lerninhalt nicht vorkommen“. Amorocho & Pfeiffer (2023, S. 142–144) fassen die Grundzüge einer Konstruktionsdidaktik in neun Thesen zusammen, hier in Stichpunkten: Konstruktionsgrammatik als Grundlage, Anknüpfung an methodisch-didaktische Prinzipien, Fokus auf Form- und Inhaltsseite, Kontextorientierung, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, abstrahierend-analytisches Arbeiten, Korpusbasiertheit, Input und Frequenz, empirischer Nachweis zur Effektivität. Dass die aktuelle L2-Konstruktionsdidaktik durch Desiderata gekennzeichnet ist, wird auch von Wirag & Li & Zhang (2022) bestätigt: Sie bemängeln empirische Daten zur Effektivität der L2-Konstruktionsdidaktik und die Integration in die Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Ihrer Forderung nach empirischen Belegen durch Interviews oder Experimente mit Kontrollgruppen (Wirag et al., S. 191) lässt sich auch zustimmen (vgl. Amorocho & Pfeiffer, 2023, S. 144). Für die Effektivität von konstruktionsdidaktischen Methoden lassen sich allerdings im Bereich der Konstruktionen des Deutschen als Fremdsprache zumindest einige exemplarische Nachweise erbringen. Zum Erwerb von ditransitiven Konstruktionen führten De Knop und Mollica (2016, 2024) mehrere Untersuchungen bei italophonen Deutschlernenden durch. Der konstruktionsdidaktische Ansatz und die structural priming, bei der Strukturen konsequent wiederholt werden, haben sich dabei als effektiv erwiesen. Der Posttest zeigte schließlich eine Verbesserung gegenüber dem Pretest. Die Deutschlernenden haben sich sowohl ditransitive Kollokationen wie *jmdm. eine Frage stellen*, *jmdm. die Freundschaft kündigen*, *jmdm. einen Gefallen tun* (De Knop & Mollica, 2024) als auch ditransitive Idiome wie *jmdm. die Krallen zeigen* (De Knop & Mollica, 2016) mit konstruktionsdidaktischen Methoden effektiver als mit traditionellen Methoden angeeignet. Metaphern sollten in Konstruktionen kontextualisiert und möglichst korpusbasiert vermittelt werden. Moroni (2021) zeigt die korpusbasierte Vermittlung der Konstruktionen am Beispiel von [nach dem Motto X] und [von wegen X]. Die Einbettung in kommunikative Handlungszusammenhänge ist ebenfalls eine wichtige Forderung in der Konstruktionsdidaktik (vgl. auch Vander Haegen, 2021, S. 277), die auch bei der Vermittlung von Metaphern in Konstruktionen zu berücksichtigen ist.

3.3 Konzeptuelle Metaphern in der Konstruktionsdidaktik

De Knop (2025) plädiert in der Konstruktionsdidaktik für den Einsatz von konzeptuellen Metaphern. Sie betrachtet auch Metaphern als ein Mittel

für Scaffolding⁴, die Unterstützung des Lernprozesses durch stufenweises Hinzufügen neuer Informationen zum vorhandenen Wissen: vom Einfachen zum Komplexen, vom Prototypischen zum weniger Prototypischen. Abstrahierung und Generalisierung, die auch beim Erkennen und Verstehen der Konstruktionsbedeutung eine wesentliche Rolle spielen, sollen beim Scaffolding den Lernenden überlassen werden. Das Ziel von Scaffolding ist nämlich, das autonome Lernen als eines der methodisch-didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenerwerbs zu erreichen. Scaffolding wird beispielsweise in der Grammatikvermittlung auch bei der Einführung der Passivalternativen erkennbar, wenn das bereits bekannte Sprachwissen über Passivkonstruktionen mit Modalverben als Grundlage für die neu einzuführenden modalen Passivversatzkonstruktionen *sein + zu + Inf.* oder *sich + lassen + Inf.* als neues Sprachwissen bei der Umformulierung musterhaft angewendet werden soll. Für die „Bündelung und gemeinsame Beschreibung verwandter Konstruktionen“ wie die Passivkonstruktionen kann „die Konstruktionsgrammatik gewinnbringende Ansätze liefern“ (Schafroth 2021, S. 117). Zu Scaffolding gehören Sprachlernaktivitäten wie „sinnvoll gestufte Wiederholungen, automatisierende Anwendungen und Einschleifübungen“ (Aguado & Warneke, 2021, S. 7).

Am Beispiel von motion- und location-Konstruktionen zeigt De Knop (2025) den Metaphorisierungsprozess. Der Austausch des indirekten (Präpositional-) Objekts als ORT (*Er fliegt in die Schweiz.*) durch ein Element als ZEIT (*Er tanzt in den Mai.*) oder ZUSTAND (*Sie fällt in den Schlaf.*) in der Konstruktion lässt sich mit der metaphorischen Motiviertheit durch die konzeptuellen Metaphern TIME IS MOTION und CHANGE IS MOTION erklären. Diese Beispiele sind allerdings aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht unproblematisch. Die mit der motion- und location-Konstruktionen analoge Bildung dieser metaphorisch motivierten Wortverbindungen (*in den Mai tanzen; in den Schlaf fallen*) lässt sich zwar in der Tat durch die konzeptuellen Metaphern erklären. Diese Phraseme könnten deshalb auch der traditionellen idiomatischen Auffassung im Sinne einer vollständigen Idiosynkrasie widersprechen. Das Erlernen neuer verwandter Instanziierungen wird jedoch, zumindest an der Konstruktionsvariante mit dem Slotfüller *Mai*, aus zwei verschiedenen Gründen nicht gefördert. Erstens gehört zum Verständnis der festen Wortverbindung *in den Mai tanzen* auch kulturelles Weltwissen: eine deutsche Tradition zur Feier des Frühlingsstarts. Dies könnte allerdings (und sollte auch) in einem authentischen Kontext, in einer authentischen Kommunikationssituation für die Lernenden erkennbar gemacht werden, was auch die Notwendigkeit einer satzübergreifenden, kontextsensitiven Didaktisierung zeigt. Zweitens sind Verfestigung (*entrenchment*) und Konventionalisierung bei dieser Wortverbindung

⁴ Das Scaffolding-Konzept wurde für die Aneignung von fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen im sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt (Gibbons, 2002, 2015; Kniffka, 2024).

so stark, dass weitere Slotfüller im nominalen Teil des Präpositionalobjekts in der gleichen Bedeutung wohl blockiert sind. Die Idiome **in den September tanzen* (für eine Feier des Herbststarts) oder **in den Dezember tanzen* (für eine Feier des Winterstarts) könnten höchstens in einer absichtlich modifizierten, scherhaften Verwendung vorkommen.

4. Konzeptuelle Metaphern in Phrasemkonstruktionen des Deutschen als Fremdsprache

Im Folgenden soll die kognitiv-metaphorische oder metonymische Motiviertheit der Phrasemkonstruktionen u.a. am Beispiel von einigen Einträgen aus der PhraConRep-Datenbank veranschaulicht werden. Die metaphorisch-metonymische Motiviertheit der Phrasemkonstruktion kann dabei entweder bei der lexikalischen Besetzung des Ankers, d.h. der festen Komponente, oder bei der des Slotfüllers erkennbar gemacht werden.

4.1. Metaphorische Konstruktionsbedeutung

Die festen Komponenten (Anker) der meisten Phrasemkonstruktionen sind Synsemantika: Präpositionen oder Konjunktionen (vgl. Schlund & Pavlova, 2024). Gerade diese auf den ersten Blick für Deutschlernende unproblematischen Wörter können ihnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Reder (2023, S. 141) zufolge zeigt die Praxis, „dass es Lernenden beim Chunklernen besonders schwerfällt, sich z. B. Synsemantika im Phrasem richtig einzuprägen“. Nicht nur die Form, sondern auch die Bedeutung der Synsemantika und der ganzen Konstruktion im Kontext kann für Lernende ein Verstehensproblem darstellen.

Die kognitiv-metaphorisch motivierte Bedeutung der Präpositionen kann auch in die Konstruktionsbedeutung übertragen werden. Die Reduplikationsstruktur [N₁ über N₁] weist nach einer Sketch Engine-Suche von Ilic et al. (2024) meistens die Bedeutungsmerkmale Quantität und Sequenzialität auf (*Absage über Absage*, *Meile über Meile*, *Saison über Saison*). Eine Bedeutung der Präposition *über* wird allerdings durch die konzeptuelle Metapher QUANTITÄT IST VERTIKALITÄT motiviert, was sich auch bei der Konzeptualisierung der PhK [N₁ über N₁] im Satz *Es türmen sich gleichzeitig Beschwerden über Beschwerden* erkennen lässt (Ilic et al., 2024, S. 195–196). Das Aufdecken der konzeptuellen Metapher könnte hier in einem kontextorientierten Ansatz auch den Verstehensprozess der Lernenden erleichtern und das autonome Lernen fördern.

4.2 Metonymische Konstruktionsbedeutung

Obwohl es einen fließenden Übergang zwischen Metaphern und Metonymien gibt, ist die Kompetenz der Unterscheidung zwischen Metapher und Metonymie auch für Lernende relevant (Spieß, 2015, S. 334). Metapher und Metonymie werden im kognitiven Ansatz für gewöhnlich durch das Unterscheidungskriterium „ein

Bereich/ein Frame“ bei der Metonymie vs. „zwei Bereiche/zwei Frames“ bei der Metapher abgegrenzt. Personifikation, Teile für Ganzes, Ganzes für Teile, Gefäß für Inhalt werden dabei anhand der Mappings innerhalb eines Bereichs zu Metonymien gerechnet (Spieß, 2015, S. 337). Die Funktionen und Leistungen können zudem die Abgrenzung von Metapher und Metonymie eindeutiger machen. Während die Metapher Wissen vermittelt und konstituiert sowie die Textkohärenz herstellt, steht die Metonymie für Ökonomisierung und Ambivalenzerzeugung, und sie stellt Textkontinuität her (S. 336).

Die PhK [einmal X₁, immer X₁] hat meistens die Bedeutung der Beständigkeit. In der Sketch Engine-Untersuchung von Frastikova (2024, S. 61) ist der zweithäufigste Slotfüller das metonymisch verwendete Wort *Löwe*, das „die Zugehörigkeit zu einem Fanclub einer Fußballmannschaft“ bezeichnet. Die PhK hat zudem eine elliptische Struktur. Elliptische Satzstrukturen weisen zwar keine Idiosynkrasie im weiteren Sinne auf, aber für Deutschlernende stellen sie durch die Abweichung von der Norm, den Anschein eines unvollständigen Satzes, eine mögliche Fehlerquelle dar. Die PhK [einmal X₁, immer X₁] könnte allerdings aufgrund der einfachen Lexik der Ankerwörter sowie der rhythmischen Wiederholung bereits auf einem unteren Fremdsprachenniveau erfolgreich erworben werden. Der Hinweis auf die Metonymie Teil für Ganzes könnte in einer handlungsbezogenen Fußballkommunikation oder in einer anderen Kommunikationssituation analogisch lernfördernd wirken.

Metonymien können zur Bildung der konstruktionsgrammatisch relevanten musterhaften produktiven Phrasemvariation beitragen. Durch die „(metonymische) Vererbung eines Bedeutungselements, ausgehend von den Konzepten REDEN, FALLEN, WASSER [lässt sich] im Phrasem *reden wie ein Wasserfall*, eine hohe type-Produktivität nachweisen.“ (Mollica & Schafroth, 2018): *reden (plappern, plaudern, schwätzen, babbeln, sprudeln) wie ein Wasserfall*. Das Erkennen dieser metonymisch erweiterten Variation kann das Verstehen dieser Phrasemformen insbesondere bei Fremdsprachenlernern fördern.

5. Vermittlung von Metaphern und Metonymien in Phrasemkonstruktionen

Spieß (2015, S. 337–347) plädiert für den Einsatz von Metaphern und Metonymien im Unterricht des Deutschen als Erstsprache anhand von authentischen Texten, in einem problem- und reflexionsorientierten Ansatz, vom Erkennen über Verstehen bis zur Produktion. In der fremdsprachlichen Vermittlung lässt sich ebenfalls der aus der Wortschatz- und Phraseodidaktik bekannte Dreischritt (Kühn, 1992) bzw. der durch die Festigungsphase erweiterte Vierschritt (Lüger, 1997, S. 98–99) einsetzen. Im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache sollte zunächst nicht die Vermittlung der Begriffe Metapher und Metonymie im Fokus stehen, sondern ihre Bedeutung und Funktion in authentischen Kommunikationssituationen. Auf

den unteren Niveaus bis B2 sollte die Sensibilisierung für das Erkennen und Verstehen der kognitiv-metaphorischen oder metonymischen Motiviertheit von Wortschatzeinheiten, insbesondere bei frequenten festen Wortverbindungen, den Kernaspekt darstellen. Auf höheren Niveaus (C1, C2) bzw. in DaF- und germanistischen Studiengängen kann auch eine ausführlichere Metaphern- und Metonymieanalyse von Belang sein. Im Unterschied zu den Realisierungsformen sollte beim Erwerb der Konstruktionen eine Abstrahierungsphase eingeschoben werden, bei der die Musterhaftigkeit und die Konstruktionsbedeutung erkannt und verstanden werden.

Die Verwendung von metaphorisch-idiomatischen und nicht selten auch kulturell geprägten fremdsprachlichen Ausdrücken kann allerdings kritisch betrachtet werden, weil sie häufig fehlerhaft oder unangemessen verwendet werden. Schmale (2022, S. 102) formuliert dies folgendermaßen: „A non-native speaker, having an imperfect command of the language (marked foreign accent, grammatical and lexical errors), is not supposed to use highly figurative or metaphorical expressions“. Deshalb ist die Forderung von Schmale (2022, S. 106–107) nachzuvollziehen, dass die fremdsprachliche Verwendung auf die in realen Situationen tatsächlich verwendeten Wortverbindungen der Kategorien Routineformeln, Kollokationen und Konstruktionen eingeschränkt werden soll.

Bei der kontext- und korpusbasierten Vermittlung von Metaphern in Phrasemkonstruktionen sollten für die jeweils aktuelle Unterrichtssituation geeignete, auch auf authentische Kommunikationssituationen anzuwendende handlungsorientierte Beispiele ermittelt werden. Die PhraConRep-Forschungsgruppe hat sich zum Ziel gesetzt, auf ihrer im Aufbau befindlichen Plattform auch für den DaF-Unterricht geeignete Belege für deutsche Phrasemkonstruktionen aufzuführen, die auch metaphorisch oder metonymisch motiviert sein können. Aus der Perspektive der Lehrenden können diese Belege auch Unterrichtsmaterialien zugrunde gelegt werden. Für die Zielgruppe Lernende werden Aufgaben zu Phrasemkonstruktionen erstellt, die teilweise auf korpusbasierten Belegen beruhen und auch das autonome Lernen fördern.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. & Warneke, D. (2021). Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. *Fremdsprache Deutsch*, 64, 3–12.
- Amoroch, S. & Pfeiffer, C. (2023). Konstruktionsdidaktik – Grundzüge einer sprachdidaktischen Konzeption. *Deutsch als Fremdsprache*, 60(3), 131–147.
- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Narr.
- Beißner, K. (2002). *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Peter Lang Verlag.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Hrsg.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (S. 1–61). De Gruyter.

- Dalpanagioti, T. (2024). Integrating frame semantic resources in EFL instruction with a focus on deliberate metaphor. In A. Klosa-Kückelhaus & M. Nied Curcio (Hrsg.), *Dictionary Use and Dictionary Teaching: New Challenges in a Multilingual, Digital and Global World* (S. 271–298). De Gruyter.
- Croft, W. & Cruse, A.D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- De Knop, S. (2025). Construction-Based Language Learning and Teaching. In M. Fried & K. Nikiforidou (Hrsg.), *Handbook of Construction Grammar* (S. 596–622). Cambridge University Press.
- De Knop, S. & Mollica, F. (2016). A construction-based study of German ditransitive phraseologisms for language pedagogy. In S. De Knop & G. Gilquin (Hrsg.), *Applied Construction Grammar* (S. 53–87). De Gruyter.
- De Knop, S. & Mollica, F. (2024). Ditransitive Kollokationen: eine konstruktionsgrammatische Untersuchung aus der DaF-Perspektive. *Deutsch als Fremdsprache*, 61(1), 14–25.
- Dobrovolskij, D. (2011). Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. In A. Lasch & A. Ziem (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze* (S. 111–130). Stauffenburg.
- Frastikova, S. (2024). Eine kontrastive korpusbasierte Untersuchung von Phrasemkonstruktionen am Beispiel von *Einmal x' [-,] immer x'* (Deutsch/Slowakisch). In A. Braxatorisova (Hrsg.), *Synsemantika in Phrasemkonstruktionen im Deutschen und in anderen Sprachen. Jubiläumsfestschrift zu Ehren von Professor Peter Durco* (S. 51–79). Logos.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2. Aufl.) Heinemann.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. The University of Chicago Press.
- Herbst, T. (2024). High and low level constructions in dictionaries and constructicons: the interplay between lexical and syntactic information in CASACon. *Lexicographica*, 40, 149–185.
- Ilic, K., Papista, Z. & Vučić, N. (2024). *Fragen über Fragen: Die deutsche Phrasemkonstruktion [N_i über N_j] und ihre Entsprechungen im Serbischen*. In A. Braxatorisova (Hrsg.), *Synsemantika in Phrasemkonstruktionen im Deutschen und in anderen Sprachen. Jubiläumsfestschrift zu Ehren von Professor Peter Durco* (S. 183–211). Logos.
- Kispál, T. (2013). *Methodenkombination in der Metaphernforschung. Metaphorische Idiome des Lebens*. Peter Lang Verlag.
- Kispál, T. (2020). Linguistische Metapherntheorien und die Idiomforschung. In R. Mikulas (Hrsg.), *Metaphernforschung in interdisziplinären und interdiskursiven Perspektiven* (S. 441–453). Brill.
- Kispál, T. (2025). Förderung der phraseologischen Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache – Lernerlexikographische Angaben zu Phrasemkonstruktionen. In C. Strohschen & K. Leonhardt (Hrsg.), *Metapher und Phrasem im Unterricht* (S. 141–157). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kniffka, G. (2024). Scaffolding. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache* (S. 333–348). De Gruyter.
- Koch, C. (2013). *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*. Peter Lang Verlag.
- Kühn, S. (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 21, 169–189.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2000). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (2 Aufl.). Carl-Auer-Systeme.

- Law, J. (2022). Frame-based metonymy in teaching L2 vocabulary. In H. C. Boas (Hrsg.), *Directions for Pedagogical Construction Grammar. Learning and Teaching (with) Constructions* (S. 305–331). De Gruyter.
- Lüger, H.-H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69–120.
- Mellado Blanco, C., Mollica, F. & Schafroth, E. (2022). Phrasem-Konstruktionen in der heutigen Forschung: ein Überblick. In C. Mellado Blanco, F. Mollica & E. Schafroth (Hrsg.), *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasem-Konstruktionen monolingual, bilingual und multilingual* (S. 1–18). De Gruyter.
- Mellado Blanco, C. & Iglesias Iglesias, N. M. (2024). *in aller Kürze: die Konstruktion [in ALL N_{abstr^{sg}}] im gesteuerten DaF-Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, 61(2), 67–80.
- Mollica, F. & Schafroth, E. (2018). Der Ausdruck der Intensivierung in komparativen Phrasem-Konstruktionen im Deutschen und im Italienischen: eine konstruktionsgrammatische Untersuchung. In K. Steyer (Hrsg.), *Sprachliche Verfestigung* (S. 103–136). Narr.
- Moon, R. (2004). On Specifying Metaphor. An Idea and its Implementation. *International Journal of Lexicography*, 17, 195–222.
- Moroni, M. (2021). Zum Einsatz von Daten aus FOLK und DeReKo für die Untersuchung und Didaktisierung der Formen *nach dem Motto* und *von wegen*. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 1(1), 51–78.
- Reder, A. (2023). Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung. In W. Mückel (Hrsg.), *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa* (S. 135–153). De Gruyter.
- Roche, J. & Suner, F. (2017). *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Narr.
- Schafroth, E. (2021). Konstruktionsgrammatik und Fremdsprachenlernen: Chancen und Lösungsansätze (illustriert am Französischen). In C. Bürgel, P. Gévaudan & D. Siepmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen* (S. 97–123). Stauffenburg.
- Schlund, K. & Pavlova, A. (2024). Core and boundaries of the notion of Phraseme Construction. *Quaderns de Filología – Estudis Linguistics*, 29, 23–46.
- Schmale, G. (2022). Formulaic Expressions for Foreign Language Learning and Teaching. *Linguistik online*, 113(1), 91–110.
- Skirl, H. & Schwarz-Friesel, M. (2013). *Metapher* (2. Aufl.). Winter.
- Spieß, C. (2015). Metonymie und Metapher. In C. Spieß & K.-M. Köpcke (Hrsg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge* (S. 323–354). De Gruyter.
- Vander Haegen, F. (2021). ‘Egal wer/was’-Gefüge im DaF-Unterricht. Eine Unterrichtsreihe anhand der pädagogischen Konstruktionsgrammatik. *Germanistische Mitteilungen*, 47, 263–296.
- Wirag, A., Li, Y. & Zhang, B. (2022). Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning: Addressing current research challenges. *Cognitive Linguistic Studies*, 9(2), 185–201.
- Zhang, B. (2023). *Metapherntheorie und Konstruktionsgrammatik. Ein vierdimensionaler Ansatz zur Analyse von Metaphern und metaphorischen Konstruktionen*. Narr.
- Ziem, A. (2015). (Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik. In C. Spieß & K.-M. Köpcke (Hrsg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge* (S. 51–80). De Gruyter.
- Ziem, A. (2020). Konzeptuelle Metaphern zwischen Sprachsystem und Diskurs. In R. Mikulas (Hrsg.), *Metaphernforschung in interdisziplinären und interdiskursiven Perspektiven* (S. 153–169). Brill.