

Fremdsprachen Lehren und Lernen

Herausgegeben von

Sandra Ballweg, Birgit Schädlich und Britta Viebrock

Themenschwerpunkt:

**Lexiko-Grammatik im
Fremdsprachenunterricht**

koordiniert von Christoph Bürgel
und Dirk Siepmann

FLuL

55. Jahrgang · 1

FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)



Fremdsprachen Lehren und Lernen

55. Jahrgang • Heft 1

Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts

Herausgegeben von: Sandra Ballweg (Paderborn) · Birgit Schädlich (Göttingen) · Britta Viebrock (Frankfurt)

Zuschriften, Manuskripte und Rezensionsexemplare erbeten an:

Prof. Dr. Sandra Ballweg, Universität Paderborn, Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft, Fach DaZ/DaF, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, eMail: sandra.ballweg@upb.de

Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, eMail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Britta Viebrock, Goethe Universität Frankfurt, Institut für England- und Amerikastudien, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main, eMail: viebrock@em.uni-frankfurt.de

Beratende Mitarbeit: Gabriele Blell (Hannover) · Daniela Caspari (Berlin) · Sabine Doff (Bremen) · Andreas Grünewald (Bremen) · Jürgen Kurtz (Gießen) · Lutz Küster (Berlin) · Grit Mehlhorn (Leipzig) · Claudia Riemer (Bielefeld) · Michaela Rückl (Salzburg) · Karen Schramm (Wien) · Kathrin Siebold (Marburg) · Laurenz Volkmann (Jena) · Katharina Wieland (Halle)

Abonnements und Preise unter www.meta.narr.de/zeitschriften/journals_preisliste.pdf

Fremdsprachen Lehren und Lernen 55, 1

Themenschwerpunkt: *Lexiko-Grammatik im
Fremdsprachenunterricht*

koordiniert von Christoph Bürgel und Dirk Siepmann

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2026 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, sind vorbehalten: Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

ISSN 0932-6936

ISBN 978-3-381-15951-2 (Print)

ISBN 978-3-381-15952-9 (ePDF)



Inhaltsverzeichnis

Beiträge zum Themenschwerpunkt

CHRISTOPH BÜRCEL, DIRK SIEPMANN

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 7

ANNA FANKHAUSER

Lexiko-Grammatik im Fokus – Überlegungen zu einer Neuorientierung im schulischen Englischunterricht 15

DIRK SIEPMANN, CHRISTOPH BÜRCEL

Die Grammatik des gesprochenen und geschriebenen Französisch als erste korpusbasierte Lexikogrammatik des Französischen: Grundlagen, Prinzipien, Umsetzung 33

KATRIN HENK

„On montre notre ville à Zoé“ – Eine Lehrwerksanalyse zur Vermittlung von Objekten und Objektpronomina im Französischunterricht 49

SABINE DE KNOP

Frequente deutsche Konstruktionen: Lernschwierigkeiten und konstruktionsbasierte didaktische Lösungsansätze 69

PATRICIA DE CRIGNIS, JOHANNA WOLF

„Das musst du halt einfach lernen!“ – Zum Zusammenhang von Auswendiglernen, Inpoteigenschaften und Fremdspracherwerb anhand ausgewählter Konstruktionen des Französischen und Spanischen 86

KARIN AGUADO

Usuelle Wortverbindungen in der lernersprachlichen Interaktion. Eine empirische Studie zu (simulierten) mündlichen Paarprüfungen in DaF (A2-C1) 104

Freie Beiträge

MANUELA FRANKE, JULIA PITTENAUER

Der Umgang mit lehrwerkbasierenden Hausaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht – Eine Beobachtungsstudie 120

(Fortsetzung umseitig)

Besprechungen

Svenja HABERLAND, Corinna KOCH (Hrsg.): <i>Das Zusammenspiel physischer Präsenz und digitaler Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen</i> . Stuttgart: ibidem 2024 (MARIA EISENMANN)	136
Gwendoline LOVEY: <i>Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule</i> . Tübingen: Narr Francke Attempto 2024 (CARMEN KONZETT-FIRTH)	138
Aki SIEGEL, Paul SEEDHOUSE: <i>Human Spoken Interaction as a Complex Adaptive System Studies in Social Interaction. A Longitudinal Study of L2 Interaction</i> . Edinburgh: Edinburgh University Press, 2024 (MARTA GARCÍA GARCÍA)	141
Denis WEGER: <i>Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln</i> . Münster/New York: Waxmann 2024 (HEIKE NIESEN)	143
Can KÜPLÜCE: <i>Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung. Mixed-Methods-Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen angehender Englischlehrkräfte</i> . Tübingen: Narr Francke Attempto 2024 (LEO WILL)	145
Jannik SCHWEBEL-SCHMITT: <i>Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht. Kompetenzen, Feedback und Einstellungen von Lernenden. Eine explorative Studie im Fach Spanisch</i> . Hannover/Stuttgart: ibidem 2025 (LUTZ KÜSTER)	147
Paula KALAJA, Sílvia MELO-PFEIFER (Hrsg.): <i>Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals: Advancing Social Justice in Education</i> . Bristol: Multilingual Matters 2025 (IRENE HEIDT)	150

Vorschau

153

Frequente deutsche Konstruktionen: Lernschwierigkeiten und konstruktionsbasierte didaktische Lösungsansätze

Abstract. In the last decades, foreign language learning has been inspired by Pedagogical Construction Grammar which focuses on construction learning (Herbst 2016, Siepmann 2007; 2015). Idiosyncratic constructions can be problematic for learners if they have no equivalents in their native languages. This is the case with the frequent German caused motion and resultative constructions, which are challenging for French-speaking learners. Thus, a teaching methodology which fosters the comprehension and the acquisition of both constructions is needed. After a detailed description of both German constructions in the framework of Construction Grammar and an overview of the learning challenges, the article elaborates on a pedagogical method based on data-driven learning (DDL), which draws on authentic data from linguistic corpora. The article further discusses the design of potential DDL-based tasks, illustrated with concrete examples.

1. Einführung

Seit einigen Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik der Ansatz vertreten, dass das Fremdsprachenlernen vor allem Konstruktionslernen bedeutet (BÜRGEL et al. 2021; DE KNOP 2022; ELLIS 2013; HERBST 2016; SIEPMANN 2007; 2015). Diese Ansicht wurde stark unterstützt und gefördert durch die Forschung im Bereich der „Pedagogical Construction Grammar“ (PCxG; ‚pädagogische Konstruktionsgrammatik‘; HERBST 2016; BOAS 2022) und die Veröffentlichung mehrerer Bände nach den Tagungen zu „Constructionist Approaches to Language Pedagogy“ (CALP; DE KNOP/GILQUIN 2016; BOAS 2022). In der PCxG wird die traditionelle modulare Dichotomie zwischen Lexikon/Wortschatz und Grammatik aufgehoben. Konstruktionen werden als syntaktische Muster oder Schemas gesehen, die mit lexikalischem Material gefüllt werden (HANDWERKER 2015). Bis jetzt haben sich konstruktionsbasierte didaktische Studien hauptsächlich mit den Vorzügen der Konstruktionsgrammatik für den Erwerb einer Fremdsprache auseinandergesetzt (u. a. BOAS 2022;

* **Korrespondenzadresse:** Prof. em. **Sabine DE KNOP**, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, Boulevard du Jardin botanique 43, B – 1000 BRUXELLES.

E-Mail: sabine.deknop@uclouvain.be

Arbeitsbereiche: Pädagogische Konstruktionsgrammatik, Fremdsprachenunterricht, konzeptuelle Metaphern.

BÜRGE et al. 2021; DE KNOP 2022) bzw. einzelne spezifische Konstruktionen beschrieben (siehe u. a. die Beiträge in RUIZ DE MENDOZA IBANEZ et al. 2017). Im Zusammenhang mit dem Lernprozess sind Beschreibungen frequenter Konstruktionen, die für den Erwerb einer bestimmten Sprache relevant sind, die sich jedoch für Lernende mit fremder Erstsprache (L1) als problematisch erweisen, eher selten anzutreffen.¹ Weiterhin fehlt es auch oft an konkreten didaktischen Wegen zur Erleichterung des Erlernens solcher Konstruktionen. In einer kontrastiven Perspektive Deutsch-Französisch nimmt sich unsere Studie vor, zwei frequente typisch deutsche Konstruktionen zu definieren und didaktische Vorschläge zum Erlernen dieser Konstruktionen für Französischsprachige zu präsentieren. Es handelt sich um die sogenannte *caused motion*-Konstruktion² (GOLDBERG 1995: 152) und die resultative Konstruktion. Zum Beispiel sind im Rahmen von Fußball-Meisterschaften in der Sportsparte deutscher Zeitungen Konstruktionen zu finden wie

- (1) Belgien zittert sich ins Achtelfinale. (Hamburger Abendblatt, 27.6.2024)
- (2) Goretzka schießt Löw-Elf ins Achtelfinale. (Hamburger Abendblatt, 24.6.2021)

Beide Belege instanziiieren eine *caused motion*-Konstruktion [CMK]. Folgende Beispiele illustrieren die verwandte Resultativkonstruktion [RESK], die eine Handlung oder einen Vorgang ausdrückt, die/der zu einem bestimmten Resultat führt:

- (3) Schon Zehnjährige trinken sich ins Koma (in GALLEZ 2020, <https://www.derwesten.de/politik/schon-zehnjahre- trinken-sich-ins-koma-id4344892.html>)
- (4) Ampullen für die Mähne – Beauty-Redakteurin trinkt sich die Haare schön. (Brigitte Magazin, 31.07.2024)

Beide Konstruktionen gehören zu den idiosynkratischen und frequenten Ausdrucksweisen des Deutschen. Folglich kann von Deutschlernenden mittleren bis fortgeschrittenen Niveaus erwartet werden, dass sie zumindest auf Rezeptionsebene solche Konstruktionen identifizieren und deren Bedeutung erfassen.³ Tests mit französischsprachigen Lernenden (GALLEZ 2016) haben gezeigt, dass dies nicht vollständig der Fall ist (siehe die genauere Beschreibung der Tests in Abschnitt 3). Vor allem der Gebrauch bestimmter Verben in der spezifischen Konstruktion und in Kombination mit konstruktionellen Slots, die in der Valenz dieser Verben nicht vorgesehen sind, kann Schwierigkeiten bereiten. So tritt etwa in Beispiel (1) das intransitive Verb *zittern* reflexiv und mit einer direktiven Lokalergänzung auf, in Beispiel (4) dagegen

¹ Eine Ausnahme bilden etwa die fünf Bände der *Grammatik des gesprochenen und geschriebenen Französisch* von SIEPMANN/BÜRGE (2018-2024), die eine lexiko-grammatische bzw. konstruktionelle Darstellung sprachlicher Phänomene unter dem Aspekt der Häufigkeit bieten.

² Wir übernehmen hier den englischen Terminus, da er in der Linguistik allgemein benutzt wird und in der deutschen Sprache keine gute Übersetzung des Fachterminus existiert (siehe auch ZIEM/LASCH 2013: 112).

³ Die Produktion solcher Beispiele dagegen kann nur bei fortgeschrittenem Niveau erwartet werden.

herrscht eine semantische Inkompatibilität zwischen dem Verb *trinken* und dem Objekt *Haare*. Aus der Kombination der verschiedenen Slots entsteht eine neue Gesamtbedeutung, die von der Konstruktion (und nicht vom Verb) lizenziert wird. Es stellt sich daher die Frage, wie Lernende ein Gefühl für mögliche Füller in beiden Konstruktionen entwickeln können. Der Beitrag befasst sich mit dieser Frage, er ist wie folgt strukturiert. Mit einer durch die Autorin und aus GALLEZ (2020) zusammengestellten Beispielsammlung aus Presseartikeln, ergänzt mit Belegen aus dem deutschen Korpus deTenTen20 des SketchEngine (<https://app.sketchengine.eu>), werden in Abschnitt 2 beide Konstruktionen im Rahmen der Konstruktionsgrammatik näher beschrieben. Dabei wird auch auf die (unechte) reflexive CMK fokussiert, wie etwa in (5) *Boris Hermann hat sich in die Herzen [...] der Deutschen hineingesegelt* (Hamburger Abendblatt, 09.2.2021). Abschnitt 3 befasst sich mit den Schwierigkeiten beim Erlernen der beiden deutschen Konstruktionen. Im 4. Abschnitt wird eine Methode zum leichteren Erlernen der (unechten) reflexiven CMK präsentiert, es handelt sich um das so genannte *data-driven learning* (DDL) (GILQUIN 2021; 2022; ‚datengestütztes Lernen‘). Dabei wird mit Hilfe von Korpusdaten eine Belegsammlung einer Konstruktion zusammengestellt, die genutzt werden kann, um verschiedene Aufgaben zu gestalten. Abschnitt 5 fasst noch einmal alle Erkenntnisse zusammen und bespricht einige weitere Perspektiven.

2. Typisch deutsche Konstruktionen

2.1 Die *caused motion*-Konstruktion

Die CMK weist genau wie die kausative Konstruktion die syntaktische Struktur [Subjekt Verb Objekt Direktionalergänzung] auf, was in Beispiel (2) wie folgt instanziiert wird: (2) *Goretzka* [Subjekt] *schießt* [Verb] *Löw-Elf* [Objekt] *ins Achtelfinale* [Direktionalergänzung]. Auf semantischer Ebene drückt die CMK eine (fiktive oder bildhafte) Fortbewegung von einem Thema (ausgedrückt durch das Objekt) auf ein Ziel hin. Die Fortbewegung wird von einem Agens veranlasst. Diese semantische Rolle übernimmt das Subjekt. Ein Unterschied zwischen der CMK und der kausativen Konstruktion ist hauptsächlich auf der Ebene der Verbsemantik zu beobachten. In der CMK realisiert das Verb häufig andere Argumente als von seiner Valenz her vorgeesehen, wie etwa in Beispiel (2), bei dem Menschen oder eine Mannschaft ‚geschossen‘ werden. Dies ist möglich, da das Verb in der CMK eine Art und Weise zum Ausdruck bringt, etwa *zittern* (1), *schießen* (2), *segeln* (5) oder wie in folgenden weiteren Beispielen, *träumen* (6) oder *kämpfen* (7):

- (6) Ich (Judith Rakers) habe mich dann immer in diese Welten geträumt und mir gewünscht, dass ich eines Tages ein Teil davon sein kann. (Hamburger Abendblatt, 01.10.2024)
- (7) Tennis: Zverev kämpft sich ins Viertelfinale. (Hamburger Abendblatt, 04.6.2024)

In Beispiel (6) wird Judith Rakers durch Träumen fiktiv in (andere) Welten gebracht; in (7) dagegen kommt Zverev durchs Kämpfen ins Viertelfinale. Die Konstruktion ermöglicht den Gebrauch solcher nicht-transitiven Verben mit einem Objekt. Nach DEWELL (2011: 108) kann fast jedes Verb in dieser Konstruktion vorkommen, wenn es die Idee einer Art und Weise bei einer Fortbewegung ausdrückt. Das Reflexivum in der CMK wird oft „fake reflexive“ (DEWELL 2011: 61; ‚unechtes Reflexivum‘) genannt, da es – wie in den obigen Beispielen ersichtlich ist – nicht zur Valenz des Verbs gehört. Nach DEWELL (2011: 99) steht das Reflexivum im Akkusativ, ist aber nicht als direktes Objekt des Verbs aufzufassen. Es wird von der Konstruktion lizenziert.

2.2 Die Resultativkonstruktion

Für GOLDBERG (1995: 81) und GOLDBERG/JACKENDOFF (2004) ist die RESK eine metaphorische Erweiterung der CMK, dabei unterscheidet sie sich von der CMK durch die Semantik, da sie ein Resultat, ein Ergebnis zum Ausdruck bringt. Dies kann syntaktisch unterschiedlich realisiert werden. Einerseits kann die RESK eine ähnliche syntaktische Struktur wie die CMK aufweisen, etwa [Subjekt Verb Objekt Direktionalergänzung], wobei die Direktionalergänzung mit einer Präpositionalphrase realisiert wird, wie im obigen Beispiel (3) oder weiter Beispiel (8):

- (3) Schon Zehnjährige trinken sich ins Koma. (in GALLEZ 2020, <https://www.derwesten.de/politik/schon-zehnjaehrige-trinken-sich-ins-koma-id4344892.html>)
- (8) So pöbelt Pocher sich zum Erfolg. (Hamburger Abendblatt, 12.8.2023)

Andererseits kann das Resultat durch ein Adjektiv zum Ausdruck kommen, wie mit *schön* in Beispiel (4), *fit* in (9) oder *schlank* in (10):

- (4) Ampullen für die Mähne – Beauty-Redakteurin trinkt sich die Haare schön. (Brigitte Magazin, 31.07.2024)
- (9) Frag dich fit! (FunkUhr, 15.3.2024)
- (10) Denken Sie sich schlank! (BIRKENSHAW 2005)

In diesem Beitrag werden transitive und (unechte) reflexive RESK ausschließlich mit Präpositionalphrase berücksichtigt, da sie eng mit der CMK verbunden sind. Für weitere Details zu diesen Konstruktionen verweisen wir u. a. auf BOAS (2003), GALLEZ (2020), GOLDBERG (1995, 2006, 2019) und GOLDBERG/JACKENDOFF (2004).

3. Lernschwierigkeiten mit der *caused motion*-Konstruktion und der Resultativkonstruktion

Wie schon in der Einführung erwähnt wurde, gehören beide Konstruktionen zu den frequenten Ausdrucksweisen in der deutschen Sprache – was etwa durch einen schnellen Blick in die deutsche Presse und mit den illustrierenden Belegen in diesem Beitrag bestätigt werden kann. Wegen der typologischen Unterschiede zwischen der germanischen Sprache Deutsch und der romanischen Sprache Französisch (siehe etwa TALMY 2000; siehe auch die Studie von MARTÍNEZ VÁZQUEZ (2008) zum Erwerb der englischen CMK und RESK durch Spanischlernende) sind in der französischen Sprache kaum Äquivalente für beide deutsche Konstruktionen zu finden. Aus dem Grunde bleibt ihre Übersetzung eine Herausforderung (siehe auch dazu BOAS 2010). Es reicht eine kurze Suche nach französischen Äquivalenten für deutsche Belege der beiden Konstruktionen mit den Übersetzungsprogrammen DeepL (<https://www.deepl.com/de/translator>) oder Google Translate (<https://www.google.com/search?q=google+translate>), um festzustellen, dass meistens approximative Paraphrasen angeboten werden. So wird das obige Beispiel (1) wie folgt ins Französische übersetzt:

- (1) Belgien zittert sich ins Achtelfinale. (Hamburger Abendblatt, 27.6.2024)
- (1') La Belgique tremble à l'approche des huitièmes de finale. (Google Translate)
- (1'') La Belgique se fraie un chemin jusqu'aux huitièmes de finale. (DeepL)

Die Übersetzung durch Google Translate (1') lässt die Idee der fiktiven Bewegung der belgischen Mannschaft Richtung Achtelfinale aus; (1'') als Äquivalent von DeepL bringt zwar die Bewegung der belgischen Mannschaft ins Achtelfinale zum Ausdruck, allerdings passt die sehr konkrete Paraphrase „se fraie un chemin jusqu'aux...“ (wörtlich: ‚bohrt sich einen Weg bis...‘) nicht in diesen fiktiven Kontext. Obwohl diese Übersetzung der Semantik des deutschen Belegs näherkommt, klingt es für französischsprachige Muttersprachler unauthentisch.⁴ Darüber hinaus kommt die Idee des Zitterns – als Metonymie für die Sorgen – gar nicht zum Ausdruck. Eine ähnliche Feststellung ist bei etwa Beispiel (3) zu beobachten:

- (3) Schon Zehnjährige trinken sich ins Koma. (In GALLEZ 2020, <https://www.derwesten.de/politik/schon-zehnjahre- trinken-sich-ins-koma-id4344892.html>)
- (3') Même les enfants de dix ans boivent jusqu'au coma. (Google Translate)
- (3'') Des enfants de dix ans boivent déjà jusqu'au coma. (DeepL)

⁴ Bezugnehmend auf das Wörterbuch *A dictionary of table tennis and general sports language (German-English-French): Wörterbuch Tischtennis und allgemeine Sportsprache (Deutsch-Englisch-Französisch)* von DIRK SIEPMANN und DIETER LIPPELT (2023) schlägt Siepmann folgende Übersetzung vor, das dem Französischen gerechter würde: „Au terme d'un chassé-croisé haletant, la Belgique accède aux huitièmes de finale.“ Diese Übersetzung ist viel besser, setzt aber voraus, dass Lernende (i) das Beispiel verstehen und (ii) die Grenzen der wortwörtlichen Übersetzung überwinden und eher durch ‚Transposition‘ (siehe dazu MALBLANC (1966), TRUFFAUT (1966), GALLAGHER (1997) oder SIEPMANN (2002)) eine entsprechende französische Struktur finden.

Auch hier sind die Äquivalente ungenau, denn man erfährt im Französischen nicht, ob die Zehnjährigen ins Koma fallen oder nicht. Bei dem komplexeren, ungewöhnlicheren Beispiel wie

- (5) Boris Hermann hat sich in die Herzen [...] der Deutschen hineingesegelt (Hamburger Abendblatt, 09.2.2021)

bleibt die französische Übersetzung durch die beiden Übersetzungsprogramme vollständig ungefähr, einige Elemente werden einfach ausgelassen, wie z. B. die Art und Weise, wie Boris Hermann das erreicht hat (durch Segeln):

- (5') Boris Hermann s'est frayé un chemin dans le cœur [...] des Allemands. (Google Translate)
 (5'') Boris Hermann est entré dans le cœur [...] des Allemands. (DeepL)

Diese paar Beispiele reichen aus, um zu erkennen, dass die deutsche CMK und RESK im Französischen quasi nicht existieren und dass nach anderen Sprachstrategien gesucht werden sollte, um authentische französische Äquivalente zu finden.

Unabhängig von den Übersetzungsschwierigkeiten ist schon das einfache Verstehen der beiden deutschen Konstruktionen problematisch für Französischsprachige – wie ich aus meiner Unterrichtspraxis als DaF-Dozentin bestätigen kann. Als Unterstützung für diese Erkenntnis dient auch eine kleine Umfrage mit französischsprachigen Lernenden der deutschen Sprache (B2-Niveau im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, GER, <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>). GALLEZ (2016) hat Tests mit zwei Gruppen französischsprachiger Studierender der Übersetzungswissenschaften (2. Bachelorjahr)⁵ durchgeführt. Die Test- und die Kontrollgruppe hatten jeweils 15 Teilnehmende. Der schriftliche Test bestand aus 18 CMK-Beispielen, die jeweils 4 mögliche Bedeutungsparaphrasen enthielten. Die Studierenden wurden gebeten, jeden einzelnen Satz zu lesen und eine der möglichen Paraphrasen anzukreuzen und zu präzisieren, ob sie die Bedeutung kennen oder sie nur erraten haben. Hier kommt ein Beispiel:

- (11) Der Vater ist genervt von der Arbeit zurückgekommen und hat die Kinder ins Bett gebrüllt.⁶

Bedeutet:

- (a) Der Vater hat die Kinder angebrüllt, damit sie ins Bett gehen.
- (b) Der Vater hat so stark geschrien, dass die Kinder Angst hatten und im Bett gebrüllt haben.
- (c) Der Vater hat so stark gebrüllt, dass die Kinder ihn von oben in ihrem Schlafzimmer hören konnten.

⁵ Die Umfrage mit den Studierenden der Übersetzungswissenschaften fand im Rahmen des Grammatikunterrichts für Deutsch statt, somit ist diese Gruppe als repräsentativ für alle Lernenden der deutschen Sprache aufzufassen.

⁶ Dabei wurde darauf geachtet, dass die Testpersonen das Vokabular beherrschten. In manchen Fällen wurden einzelne Wörter auch mündlich ins Französische übersetzt.

- (d) Die Kinder haben so viel gebrüllt, dass der Vater sehr genervt war und nicht mehr arbeiten konnte.
- ☐ Ich kenne die Bedeutung.
- ☐ Ich kenne die Bedeutung nicht, habe sie erraten.

Die Testgruppe und die Kontrollgruppe hatten ähnliche Ergebnisse beim Pretest, d. h. ohne dass sie jegliche Form einer Erklärung bekamen, und zwar 50 % (Testgruppe) und 53 % (Kontrollgruppe) korrekte Antworten. Dies weist darauf hin, dass fast jede/r 2. Studierende die Konstruktion nicht verstand.⁷ Dies ist nicht erstaunlich, da die Verben in beiden Konstruktionen mit der Grundsemantik der Konstruktion – nämlich der Idee einer (fiktiven oder bildhaften) Fortbewegung (CMK) oder eines Pfads, der zu einem Resultat führt (RESK) – zuerst mal unvereinbar sind. Weiter ist die Kombination dieses Verbs mit den Konstruktionsargumenten nicht vorhersehbar, wie mit folgenden weiteren Belegen aus dem deutschen Korpus deTenTen20 des SketchEngine zu erkennen ist:

- (12) Aquarelle, in die man sich hineinräumen kann. (deTenTen20, 8286681449)
- (13) Der VW-Käfer einer High-School-Absolventin fährt sich in die Herzen aller, als das Auto bei einem Straßenrennen den Rennwagen eines arroganten Champions (...) anzeigen. (deTenTen20, 108625076)
- (14) Leichtfüßig, sympathisch und ungeschlagen boxt er sich in die Herzen der Zuschauer. (deTenTen20, 324695414)

Wie kann man sich selbst in Aquarelle hineinräumen (12), wie ist es möglich, dass ein Auto in Herzen fährt (13) oder dass jemand sich selbst in die Herzen von Zuschauern boxt (14)? Für HANDWERKER (2015) ist daher die Frage, welche lexikalischen Füller in diesen Konstruktionen möglich⁸ sind. Auch ist ein didaktischer Zugang nötig, um zumindest das Verstehen solcher Beispiele zu fördern. Damit befasst sich der nächste Abschnitt.

4. Konstruktionsbasierte didaktische Lösungsansätze

4.1 Bewusstseinsbildung/Sensibilisierungsphase

Obwohl die beiden Konstruktionen in der Presse häufig vorkommen, werden die Lernenden nur sehr wenig damit konfrontiert, da sie nicht vorhersehbar sind und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache diese sprachlichen Möglichkeiten nicht explizit behandeln (siehe u. a. *Erkundungen, Deutsch als Fremdsprache B2* (2024) von

⁷ Die Ergebnisse sind wahrscheinlich sogar etwas positiver, als wenn die Teilnehmenden die Bedeutung ohne mögliche Interpretationsparaphrasen hätten präzisieren müssen.

⁸ Für Lernende ist auch die Kasus-Bestimmung nach der Wechselpreposition auf der Ebene der Direktionalangabe, etwa *ins Achtelfinale* in Beispiel (1) oder *in die Herzen der Deutschen* in (5), nicht einfach. Dies kann aber durch die Semantik der Konstruktion erklärt werden, da solche CMK eine fiktive telische Bewegung auf ein Ziel hin ausdrücken.

BUSCHA et al., *Sicher! aktuell, Deutsch als Fremdsprache B2.1* (2023) von PERLMAN-BALME et al., oder sogar das *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (2009) von DREYER/SCHMITT). Hier spielen die Lehrkräfte eine wichtige Rolle, da sie die Lernenden auf diese typisch deutschen Konstruktionen aufmerksam machen sollen. Dies kann in einer ersten Phase relativ einfach stattfinden, indem die Lehrkraft Presseartikel mit diesen Konstruktionen mitbringt und die Lernenden fragt, was in der Konstruktion sprachlich auffällig ist, welche Verben in den Konstruktionen vorkommen, wie man diese Verben üblicherweise benutzt, was solche Konstruktionen bedeuten können, etc. Der Vorteil der Presseartikel besteht darin, dass sie größere und authentische Kontexte bieten. Dabei ist es wichtig, dass so viele Belege wie möglich mitgebracht werden. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte selbst eine Belegsammlung im Voraus vorbereiten, die sie in den Unterricht mitbringen können.

4.2 Fokus auf die abstrakte Konstruktion

Im Rahmen der hier oben dargestellten Tests (siehe Abschnitt 3) hat GALLEZ (2016) in einem weiteren Schritt eine Strategie entwickelt, um die CMK und die RESK zu unterrichten. Nach dem oben beschriebenen Pretest mit den beiden Gruppen wurde eine kurze Unterrichtseinheit veranstaltet, die wie folgt aussah. Bei der Kontrollgruppe wurden auf traditionelle Art und Weise die Kasusbestimmung der einzelnen Argumente und die Wahl der Präposition besprochen, während bei der Testgruppe auf die abstrakte CMK mit ihren Argumenten und möglichen Verben in der Konstruktion hingewiesen wurde. Unmittelbar nach der Unterrichtseinheit wurde ein Posttest mit ähnlichen Belegen und Aufgaben wie beim Pretest durchgeführt. Dabei schnitt die Testgruppe mit 70 % korrekten Antworten besser ab als die Kontrollgruppe, die nur 65 % korrekte Antworten erreichte. Die Ergebnisse des Posttests wurden mit denen des Pretests verglichen (zur Erinnerung, Kontrollgruppe 53 %, Testgruppe 50 % korrekte Antworten beim Pretest) und mit einem T-Test (‘Bonferroni Correction’) statistisch erfasst. So konnte eine signifikante Verbesserung von dem Pretest zum Posttest bei der Testgruppe attestiert werden ($p = 0,004$) (gegenüber $p = 0,71$ bei der Kontrollgruppe). Dies bedeutet, dass ein Fokus auf die abstrakte Konstruktion mit ihren Argumenten und auf mögliche Instanziierungen dieser Konstruktion mit einem Hinweis auf potenzielle Verben schon zu einem verbesserten Verständnis dieser Konstruktionen führen kann. Eine kurze informelle Umfrage bei den Teilnehmenden machte deutlich, dass sie von der auf der Konstruktionsgrammatik basierenden Unterrichtseinheit begeistert waren und sie die Methode als sehr anregend empfanden. Aber es bleibt die Frage offen, wie Lernende ein Gefühl für semantisch passende Verben und Argumente oder Füller in diesen Konstruktionen entwickeln können. Die Methode des *data-driven learning* (DDL, ‘datengestütztes Lernen’) kann hier eine Antwort auf diese Frage bringen.

4.3 Direktes vs. indirektes datengestütztes Lernen (DDL)

Das datengestützte Lernen ist ein didaktischer Ansatz, der auf der Benutzung linguistischer Korpora basiert und dabei Lernende anregt, sich mit konkreten Korpusdaten auseinanderzusetzen, um bestimmte Muster oder Regelmäßigkeiten zu entdecken (GILQUIN 2021: 230; KREKELER 2021: 161). Lehrkräfte haben eine unterstützende Funktion, indem sie verschiedene didaktische Aktivitäten oder Aufgaben vorschlagen können, während Lernende eine aktive Hauptrolle mit den Korpusdaten spielen. Der Zugang zu den Daten aus den linguistischen Korpora ist auf zwei Weisen möglich, entweder direkt oder indirekt (siehe zu dieser Unterscheidung YOON/JO 2014). Beim direkten DDL haben Lernende einen eigenen Zugang zu den benutzten Korpora und sie werden gebeten, selbst nach Belegen für ein spezifisches linguistisches Phänomen zu suchen. Beim indirekten DDL stellt die Lehrkraft Korpusdaten zusammen, meistens in der Form von Tabellen mit passenden Belegen, über die Lernende verfügen können. Für die Untersuchung der beiden Konstruktionen aus dieser Studie ist die indirekte Methode des Zugangs zu den Korpusdaten aus mehreren Gründen zu empfehlen:

- i. Nicht alle Schulen/Universitäten verfügen über freie Zugänge zu den Korpora, die die Lernenden benutzen können.
- ii. Obwohl benutzerfreundliche Korpora ausgesucht werden können, nimmt es eine gewisse Zeit in Anspruch, die Benutzung der Korpora zu erklären und zu üben. Eine gezielte Suche nach Belegen ist keine Selbstverständlichkeit, da auch oft Unmengen an verrauschten Daten gewonnen werden, die für die Untersuchung gar nicht relevant sind.
- iii. Die Lehrpläne sind umfangreich, die Zeit im Klassenzimmer ist knapp. Daher ist es empfehlenswert, dass die Lehrkraft Tabellen mit passenden Belegen in gedruckter Form vorbereitet, die als Arbeitsdokumente den Lernenden unmittelbar zur Verfügung gestellt werden können.
- iv. Bei der indirekten Methode hat die Lehrkraft auch die Möglichkeit, die aus den Konkordanzen gewonnenen Belege so zu manipulieren, dass entweder nur gut verständliche und relevante Belege ausgesucht werden, die in einem für das Niveau der Lernenden verständlichen Kontext vorkommen. Oder die Belege können vorab so vereinfacht werden, dass sie von den Lernenden gut verstanden werden können. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die Belege in dem vereinfachten Kontext authentisch bleiben.

Im Folgenden wird gezeigt, wie man mit der indirekten Zusammenstellung von Korpusdaten durch die Lehrkraft konkret und erfolgreich arbeiten kann.

4.4 Datengestütztes Lernen der (unechten) reflexiven *caused motion*-Konstruktion

Zuerst soll ein passendes Korpus für die Wahl der zu untersuchenden Daten zusammengestellt werden. Wie oben schon erklärt, kann die Lehrkraft Belege in Presseartikeln selbst sammeln. Diese Methode ist zeitaufwendig und verlangt ein systematisches Suchen in der Presse. Alternativ können Daten in bekannten linguistischen Korpora für die deutsche Sprache, die man frei nutzen kann, gesucht werden. Wegen seiner Benutzerfreundlichkeit empfehlen wir das deutsche Korpus deTenTen20 vom SketchEngine (<https://app.sketchengine.eu>).

4.4.1 Sensibilisierungs- und Erkennungsphase

Als Ausgangspunkt für die systematische Suche kann die Lehrkraft von einigen Beispielen, die sie in der Presse vorgefunden hat, ausgehen, wie etwa:

- (12) Aquarelle, in die man sich hineinträumen kann. (deTenTen20, 8286681449)

Oder weiter folgendes Beispiel mit dem gleichen reflexiven Verb *sich hineinträumen*:

- (15) Großformatige Panoramen laden dazu ein, sich in Sehnsuchtsorte hineinzuträumen. (FotoHits 9/2022)

In dem deTenTen20 Korpus findet die Belegsuche über die Konkordanzen in der *Key-Word-in-Context*-Ansicht (KWIC) statt. Ausgehend von dem Verb *sich hineinträumen* ergab eine Konkordanz-Suche im deTenTen20 weitere relevante Belege einer CMK.⁹ Besonders interessant für die Lernenden ist die Vielfalt an Direktionalergänzungen im Akkusativ (in Tabelle 1 hier unten kursiv geschrieben), die mit dem reflexiven Verb *sich hineinträumen* kombiniert werden.¹⁰

Belege mit <i>sich hineinträumen</i>	deTenTen20 Nr.
Diese Filme sind, ähnlich wie vielleicht auch „The Walking Dead“, gerade für Amerikaner einfach <i>schöne Fantasien, in die</i> man sich hineinträumen kann.	4807178088
Ihr einziger Trost ist <i>die Musicalwelt, in die</i> sie sich hineinträumen kann, „weil in Musicals nie etwas Schreckliches geschieht“.	20511785128
<i>Aquarelle, in die</i> man sich hineinträumen kann.	8286681449
Dazu kann man sich hineinträumen <i>in längst versunkene Zeit</i> .	3899572005

⁹ Die Lehrkraft muss die Treffer filtern, da die vorgefundenen Belege auch sehr viele verrauschte Daten enthalten, die nicht berücksichtigt werden sollten.

¹⁰ Aus Platzgründen wird in den Tabellen 1–3 nur eine reduzierte Belegauswahl erwähnt.

Belege mit <i>sich hineinträumen</i>	deTenTen20 Nr.
Nun mag man anmerken, dass man diese Art von Geschichte als Flucht aus dem Alltag sehen muss, als <i>Märchen</i> , in das Frauen sich hineinträumen wollen.	915246514
Ihr persönlicher Leitspruch, der Sie durch den Tag begleitet, <i>eine Landschaft</i> , in die Sie sich hineinträumen oder eine Person, die Ihnen viel bedeutet auf einem Poster an der Wand, gibt ein Statement zu Ihrem Stil ab und verleiht dem Raum eine ganz besondere Atmosphäre.	6301623203
Ein Mensch kann sich hineinträumen <i>in eine bessere Welt</i> , in der er nicht mehr Otto Normalverbraucher und sie nicht mehr Lieschen Müller ist.	13955643575
Unter uralten Bäumen lässt es sich träumen <i>in den goldnen Frühlingstag</i> hinein.	19163837977

Tab. 1: Belege mit *sich hineinträumen* aus dem deTenTen20

Nach einer Erklärung der Bedeutung von *sich hineinträumen* durch die Lehrkraft – eventuell auch mit einem Nachschlagen im Wörterbuch – können die Lernenden in einer ersten Übung gebeten werden, alle Direktionalergänzungen in der Tabelle zu unterstreichen, damit sie sich mit der Vielfalt an Möglichkeiten auseinandersetzen und somit ihre Sensibilisierung für mögliche Direktionalergänzungen entwickeln. Was bezeichnet die Direktionalergänzung, können Tendenzen erkannt werden? Über diese Möglichkeiten kann mit der Lehrkraft diskutiert werden, die auch weiter die Lernenden animieren kann, proaktiv zu äußern, wohin sie sich persönlich hineinträumen würden. Besondere Aufmerksamkeit kann auch der Kasusbestimmung der Direktionalergänzung gewidmet werden. Der Akkusativ kann durch die Konstruktionssemantik einer fiktiven Fortbewegung erklärt werden.

Alternativ kann bei der Belegsuche eher von der Direktionalergänzung und nicht vom Verb ausgegangen werden. Das obige Beispiel (5) kann dabei den Ausgangspunkt für die Recherche bilden:

- (5) Boris Hermann hat sich in die Herzen [...] der Deutschen hineingesegelt. (Hamburger Abendblatt, 09.2.2021)

Es kann schon vorweg über das Verb *sich hineinsegeln* mit den Lernenden diskutiert und vor allem der Kontext erklärt werden. Die meisten französischsprachigen Lernenden werden Boris Hermann nicht kennen, so ist es wichtig, ihnen mitzuteilen, dass er schon vor ein paar Jahren bei der Vendée Globe mitgesegelt ist und einen guten Platz für Deutschland erzielt hat.

Belege mit der Direktionalergänzung <i>in die Herzen</i>	deTenTen20 Nr.
Mit über 200 Film- und Fernsehrollen hat er sich in die Herzen des Publikums <i>gespielt</i> .	880752

Belege mit der Direktionalergänzung <i>in die Herzen</i>	deTenTen20 Nr.
Er hat sich in die Herzen seiner Wähler <i>getwittert</i> und ständig bei MySpace die neuesten Informationen über Fortschritte in seinem Wahlkampf veröffentlicht.	41504605
Bob Laycock <i>scorte</i> (41 Tore/21 Assist) sich in die Herzen der Fans und den TSV auf den 4. Platz.	68896407
Mit seiner bescheidenen, offenen und fröhlichen Art und seiner unverwechselbaren Stimme <i>singt</i> er sich in die Herzen des Publikums.	90025173
Zaubershow Tomani <i>zaubert</i> sich in die Herzen der Zuschauer.	681781244
Alfons Schuhbeck gehört zu den beliebtesten deutschen Spitzenköchen. Mit seiner modernen, charmanten Interpretation süddeutscher Küchenklassiker hat er sich in die Herzen der TV-Zuschauer <i>gekocht</i> .	1077253800
Der VW-Käfer einer High-School-Absolventin <i>fährt</i> sich in die Herzen aller, als das Auto bei einem Straßenrennen den Rennwagen eines arroganten Champions (...) anzeigt.	108625076
E-Bikes und Pedelecs (Pedal Electric Cycle), (...), <i>radeln</i> sich in die Herzen der deutschen Bevölkerung.	1278620114

Tab. 2: Belege mit der Direktionalergänzung *in die Herzen* aus dem deTenTen20

Bei diesen Belegen sollen die Verben, mit denen die Direktionalergänzung *in die Herzen* kombiniert wird, zuerst erkannt und definiert werden. So können Lernende eine Sensibilisierung für die möglichen Verb-Füller in der CMK entwickeln. Auch hier kann die Lehrkraft mit gezielten Fragen die Lernenden auf bestimmte Aspekte beim Gebrauch der Verben in dieser Konstruktion aufmerksam machen. Zum Beispiel, was drücken die benutzten Verben aus? Sind es konkrete Fortbewegungen oder eher eine Art und Weise? etc. Interessant ist auch folgender Beleg in Tabelle 2, bei dem das Subjekt einen Gegenstand und nicht eine Person bezeichnet:

- (16) E-Bikes und Pedelecs (Pedal Electric Cycle), (...) radeln sich in die Herzen der deutschen Bevölkerung. (deTenTen20, 1278620114)

Dieses sollte auch von der Lehrkraft thematisiert werden. Nach der Erklärung können Lernende dann angeregt werden, ähnliche Belege mit einem Gegenstand als Subjekt in der Belegliste zu entdecken.

Die Auseinandersetzung mit den Korpusdaten bringt weitere interessante Erkenntnisse. So kann beobachtet werden, dass das Verb *tanzen* in der CMK oft mit der Direktionalergänzung *in die Herzen* kombiniert wird, wie mit folgender Belegsammlung aus deTenTen20 (siehe Tabelle 3) zu beobachten ist.¹¹

¹¹ Aus Platzgründen ist die Anzahl der Belege in der Tabelle reduziert, für die Aussagekraft bei dieser Übung sollten auf jeden Fall mehr Beispiele aufgelistet werden. Dies gilt auch für die vorgeschlagene Frequenzanalyse.

Belege mit <i>tanzen</i>	deTenTen Nr.
Ludwig Lecker, unser Lebkuchenmann, war auch mit dabei und tanzte sich <i>in die Herzen der Bewohner</i> .	642016324
Tanzen wir <i>ins neue Jahr hinein</i> ! Das Jahr 2018 begann bei uns mit 2 tollen Auftritten.	211696032
Nach diesem Tanz war die Bühne ein prunkvolles Farbenmeer und die Kinder sangen und tanzten sich <i>in die Herzen der begeisterten Zuschauer</i> .	330868716
Das Leipziger Ballett tanzt sich <i>in eine andere Welt</i> , in der es Dinge wie Stress, Eile, Versagen nicht gibt	373368365
Die beiden tanzen sich <i>in die Herzen des Publikums</i> und finden auch nach Ende von Maries Traum zueinander.	470790369
Wer tanzt sich <i>in die Herzen der Jury</i> ?	1226254541
Sie tanzten erneut sicher <i>ins Finale</i> und freuten sich über den Platz fünf von zehn Paaren.	1309437993

Tab. 3: Belege mit dem Verb *tanzen* aus dem deTenTen20

Hier geht es ebenfalls um die Identifizierung und Spezifizierung der Füller in der CMK. Zusätzlich kann auch eine kleine Frequenzanalyse durchgeführt werden, indem Lernende gebeten werden, zu erkennen, wie oft das Verb *tanzen* sich mit der Direktionalergänzung *in die Herzen* in der Belegsammlung kombiniert.

Bei der Zusammenstellung von passenden Belegen kann alternativ von Szenarien („scenarios or lifelike situations“ (DI PIETRO 1987: 3)) und nicht von den Argumenten ausgegangen werden. So kann aufgrund der vorgefundenen Belege in Presseartikeln festgestellt werden, dass die CMK häufig im Bereich von sportlichen Wettkämpfen vorkommt, sei es beim Fußball, beim Tennis, beim Handball, usw., wie mit folgenden Beispielen¹² zu beobachten ist:

- (17) Belgien zittert sich ins Achtelfinale. (Hamburger Abendblatt, 27.6.2024)
- (18) Goretzka schießt Löw-Elf ins Achtelfinale. (Hamburger Abendblatt, 24.6.2021)
- (19) Tennis: Zverev kämpft sich ins Viertelfinale. (Hamburger Abendblatt, 04.6.2024)
- (20) Hamburger Tennisprofi kämpft sich bei der Wimbledon-Generalprobe in Halle ins Halbfinale. (Hamburger Abendblatt, 22.6.2024)

Den vier Belegen ist irgendein Finale gemeinsam, *Achtelfinale* (17) und (18), *Viertelfinale* (19) oder *Halbfinale* (20). Trotz dieser Gemeinsamkeit kommen unterschiedliche Verben in den Belegen vor, *zittern* (17), *schießen* (18) und *kämpfen* in (19) und (20), auf die aufmerksam gemacht werden sollte.

¹² Für die Klarheit werden die oben erwähnten Beispiele neu nummeriert.

4.4.2 Kreative Übungen

Nach der Erkennungs- und Sensibilisierungsphase mit den Belegen aus den obigen Tabellen können weiter kreative Übungen gestaltet werden. So kann die Lehrkraft eine bestimmte Instanziierung einer CMK aussuchen und sie ohne Verb präsentieren. Die Lernenden können dann gebeten werden, so viele passende Verben wie möglich für die Konstruktion vorzuschlagen. Diese Übungsart ist sehr interaktiv, sie kann auch in Zweiergruppen stattfinden. So wird die Suche nach Füllern für die spezifische Konstruktion gefördert.

Eine alternative Übung kann darin bestehen, die Verben, wie sie in Tabelle 2 vorkommen, aus den Belegen auszuradieren und die Lernenden zu bitten, das fehlende Verb in die Belegkontexte einzufügen. Um die Lernenden bei ihrer Suche zu unterstützen, schlagen GILQUIN & GRANGER (2022: 438) vor, für die Belege Übersetzungen aus Parallelkorpora zu bieten.

Für fortgeschrittene Lernende gibt es auch produktive Übungen, wie etwa die Bildung neuer Instanziierungen mit einigen, von der Lehrkraft vorgeschlagenen Argumenten, etwa mit der Direktionalergänzung *in die Herzen der Mitschüler/anderen Studis*. Dies verlangt von den Lernenden eine gute Beherrschung der syntaktischen Struktur und zusätzlich der potentiellen Füller der CMK. Weiter können Lernende gebeten werden, in Zeitungen oder in bekannten Korpora wie deTenTen20 selbst Belege der einen Konstruktion zu suchen und zu analysieren. Die DDL-Methode bietet viele kreative Facetten, die von den Lehrkräften implementiert werden können.

5. Fazit und Perspektiven

Der Beitrag hat sich mit der CMK und der RESK befasst und die Schwierigkeiten für französischsprachige Lernende im Detail beschrieben. Darüber hinaus wurde eine didaktische Methode dargelegt, die auf dem datengestützten Lernen mit authentischen Daten aus Korpora basiert. Diese Methode ist für Lernende anregend, da sie selbst auf Spurensuche gehen und aus ihren eigenen Beobachtungen Schlüsse über den Gebrauch bestimmter Argumente in solchen Konstruktionen induktiv ableiten können. So lernen sie gebrauchsbasiert einige Charakteristika der deutschen Sprache, fast ohne es zu merken. Die DDL-Methode kann auch mit Multimodalität (Gesten, Rollenspiele, Animationen, usw.) ergänzt werden. Die Belege in Tabelle 3 lassen sich zum Beispiel sehr gut aufführen.

Obwohl diese Methode vielversprechend ist, gibt es einige Vorbehalte, denn (i) sie ist zeitintensiv, sowohl bei den Vorbereitungen durch die Lehrkraft als auch während des Unterrichts mit den Lernenden. (ii) Man braucht eine gewisse Menge an authentischen Daten für eine einzelne Konstruktion, daher ist die Frage, ob es für alle möglichen Konstruktionen der deutschen Sprache machbar ist.

Mit der beschriebenen Methode ist vor allem auf die Rezeption fokussiert worden, sie könnte aber auf die Produktion von Konstruktionen erweitert werden. Gute Bei-

spiele sind bei etwa bei GILQUIN (2021) für das Erlernen der englischen Sprache zu finden. Sie können auch für die deutsche Sprache eine Inspirationsquelle sein.

Literatur

- BIRKENSHAW, Elsy (2005): *Denken Sie sich schlank!: Diätfrei abnehmen in 21 Tagen*. München: Irisiana Verlag.
- BOAS, Hans C. (2003): *A Constructional Approach to Resultatives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BOAS, Hans C. (2010): „Comparing constructions across languages“. In: BOAS, Hans C. (Hrsg.): *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.
- BOAS, Hans C. (2022): *Directions for Pedagogical Construction Grammar: Learning and Teaching (with) Constructions*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- BÜRGEL, Christoph / GÉVAUDAN, Paul / SIEPMANN, Dirk (2021): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*. Tübingen: Stauffenburg.
- DE KNOP, Sabine (2022): „From Construction Grammar to embodied construction practice“. In: TORRENT, Tiago Timponi / DA SILVA MATOS, Ely Edison / SATHLER SIGILIANO, Natália (Hrsg.): *Construction Grammar across Borders*. Amsterdam: John Benjamins, 119–145.
- DE KNOP, Sabine / GILQUIN, Gaëtanelle (2016) (Hrsg.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De Gruyter.
- DEWELL, Robert B. (2011): *The meaning of particle / prefix constructions in German*. Amsterdam: John Benjamins.
- DI PIETRO, Robert J. (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Nick (2013): „Construction Grammar and Second Language Acquisition“. In: HOFFMANN, Thomas / TROUSDALE, Graeme (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- GALLAGHER, John (1997): *Cours de Traduction allemand-français. Deutsch-französische Übersetzungsübungen: Textes politiques et économiques. Lehrbuch mit Texten über Politik und Wirtschaft*. Oldenburg: De Gruyter.
- GALLEZ, Françoise (2016): „German caused motion constructions with ein-/in: a constructionist teaching methodology for French-speaking learners“. Unveröffentlicher Vortrag bei der Konferenz *Constructionist Approaches to Language Pedagogy* (CALP II) an der Universität Basel im Juni 2016.
- GALLEZ, Françoise (2020): *Eine konstruktionelle Untersuchung deutscher Motion-Konstruktionen mit Partikelverben und deren Alternativen mit Präpositionalphrasen – durch-, ein- und weg-Konstruktionen im Vergleich*. Ph.D Dissertation, Université catholique de Louvain.
- GILQUIN, Gaëtanelle (2021): „Using corpora to foster L2 construction learning: A data-driven learning experiment“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 31.2, 229–247.
- GILQUIN, Gaëtanelle (2022): „Data-driven learning one’s way through constructions“. In: GALLEZ, Françoise / HERMANN, Manon (Hrsg.): *Cognition and Contrast/Kognition und Kontrast. Festschrift for/für Prof. Dr. Sabine De Knop*. Bruxelles: Presses de l’Université Saint-Louis Bruxelles, 197–209.
- GILQUIN, Gaëtanelle / GRANGER, Sylviane (2022): „Using data-driven learning in language teaching“. In: O’KEEFE, Anne / MCCARTHY, Michael (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge, 430–442.

- GOLDBERG, Adele (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOLDBERG, Adele (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- GOLDBERG, Adele (2019): *Explain Me This: Creativity, Competition and the Partial Productivity of Constructions*. Princeton: Princeton University Press.
- GOLDBERG, Adele / JACKENDOFF, Ray (2004): „The English resultative as a family of constructions“. In: *Language* 80.3, 532–568.
- HANDWERKER, Brigitte (2015): „Konstruktionen im L2-Lernformat: Orts- und Zustandsveränderungen in der Rezeption und Produktion des Deutschen als Fremdsprache“. In: ENGELBERG, Stefan / MELISS, Meike / PROOST, Kristel / WINKLER, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo, 127–153.
- HERBST, Thomas (2016): „Foreign language learning is construction learning: Principles of Pedagogic Construction Grammar“. In: DE KNOP, Sabine / GILQUIN, Gaëtanelle (Hrsg.): *Applied Construction Grammar*. Berlin: De Gruyter Mouton, 21–52.
- KREKELER, Christian (2021): „Korpusstraining und datengestütztes Lernen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26.1, 161–195.
- MALBLANC, Alfred (1966): *Stylistique comparée du français et de l'allemand. Essai de représentation linguistique comparée et étude de traduction*. Paris: Didier.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Montserrat (2008): „Constructions in learner language“. In: *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 36, 40–62.
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, Francisco / LUZONDO OYON, Alba / PÉREZ SOBRINO, Paula (2017): *Constructing Families of Constructions*. Amsterdam: John Benjamins.
- SIEPMANN, Dirk (2002): *Traduire La Presse. Entraînement au thème allemand*. Paris: Ellipses.
- SIEPMANN, Dirk (2007): „Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59–80.
- SIEPMANN, Dirk (2015): „Fremdsprachenlernen ist Konstruktionslernen“. Unveröffentlichter Vortrag beim 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September–3. Oktober 2015.
- SIEPMANN, Dirk / BÜRGEL, Christoph (2018-2024): *Grammatik des gesprochenen und geschriebenen Französisch*. Leipzig: Amazon.
- SIEPMANN, Dirk / LIPPELT, Dieter (2023): *A dictionary of table tennis and general sports language (German-English-French): Wörterbuch Tischtennis und allgemeine Sportsprache (Deutsch-Englisch-Französisch)*. Leipzig: Amazon.
- TALMY, Leonard (2000): *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- TRUFFAUT, Louis (1966): *Cours de Traduction, allemand-français*. München: Hueber.
- YOON, Hyunsook / JO, JungWon (2014): „Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing“. In: *Language Learning & Technology* 18.1, 96–117.
- ZIEM, Alexander / LASCH, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

- BUSCHA, Anne / RAVEN, Susanne / SZITA, Szilvia (2024): *Erkundungen, Deutsch als Fremdsprache B2: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch Taschenbuch*. Leipzig: Schubert Verlag.
- DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber Verlag.
- PERLMANN-BALME, Michaela / SCHWALB, Susanne / MATUSSEK, Magdalena / SAUPE, Jörg (2023): *Sicher! aktuell B2.1: Deutsch als Fremdsprache / Kurs- und Arbeitsbuch mit Audios online*. Ismaning: Hueber Verlag.