

# **Sprache – Kommunikation – Kultur**

## **Soziolinguistische Beiträge**

**Herausgegeben von Eva Neuland**

**Band 16**



**PETER LANG**  
**EDITION**

**Corinna Peschel / Kerstin Runschke (Hrsg.)**

**Sprachvariation  
und Sprachreflexion  
in interkulturellen  
Kontexten**



**PETER LANG  
EDITION**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Abbildung auf dem Umschlag:  
Graffiti: "raw"

Abdruck mit freundlicher Genehmigung  
von Alexander Hartmann.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISSN 1618-159X  
ISBN 978-3-631-65273-2 (Print)  
E-ISBN 978-3-653-04385-3 (E-Book)  
DOI 10.3726/978-3-653-04385-3

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2015  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·  
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
---------------	---

## I. Sprachvariation im heutigen Deutsch

Dieter Cherubim

Kleine Wörter – große Wirkung: Emotionalisierung durch die Partikel <i>gar</i> ? .....	13
---	----

Hans Jürgen Heringer

Die Wischiwaschi-Regel .....	29
------------------------------	----

Birte Kellermeier-Rehbein

Namslang – Deutsche Jugendsprache in Namibia? .....	41
---	----

Madeline Lutjeharms

Genus und Personenbezeichnungen im Deutschen, Niederländischen und Englischen: Führt die sprachbedingte Variation zu interkulturellen Unterschieden? .....	63
--	----

Sandro M. Moraldo

Sprachvariation als Sprachwandel im DaF-Unterricht oder Der Korrektiv- bzw. Restriktivsatz nach <i>wobei</i> im geschriebenen Standarddeutsch .....	87
---	----

Martine Dalmas

Entgleisungen und Kollisionen .....	105
-------------------------------------	-----

Christa Dürscheid

Varianz, Konstanz und Kasus .....	117
-----------------------------------	-----

## II. Sprachreflexion in Schule und Gesellschaft

Anne Berkemeier

Reflexion über Sprache – ein leider immer noch einzulösendes Programm der Sprachdidaktik .....	141
---	-----

Jörg Kilian Von <i>blonden Däninnen</i> aus deutscher Sicht. Nationale Stereotype und didaktische Sprachkritik – ein Zwischenbericht aus einem laufenden Forschungsprojekt .....	155
Christian Efing Sondersprachen als Thema der Sprachreflexion (im Deutschunterricht) .....	183
Petra Balsliemke/ Corinna Peschel/ Kerstin Runschke Wortschatzlernen als Anlass für und Ergebnis von Sprachreflexion .....	209
Konrad Ehlich „Diese Elberfelder...“ .....	247
Semjon Borchert/Martin Wengeler <i>Friedensmission, kriegsähnliche Zustände oder Krieg?</i> Öffentliche Sprachreflexion im Zusammenhang mit dem Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan.....	263
Jörg Roche & Ferran Suñer Grammatik und Methode.....	283
III. Linguistische und didaktische Aspekte interkultureller Kommunikation	
Peter Colliander Das Schweigen – eine verschwiegene Sprachhandlung? Überlegungen aus der Sicht der Kontrastiven Pragmatik .....	307
Claus Ehrhardt Sprache und Sprachbewusstsein in Witzen .....	321
Ernest W.B. Hess-Lüttich Zeichen der Stadt. Interkulturelle Sprachlandschaften in urbanen Räumen.....	349
Eckehard Czucka Erwartung und Aufschluss. Namen in literarischen Texten.....	375
Autorinnen und Autoren dieses Bandes .....	391

# Jörg Roche & Ferran Suñer

## Grammatik und Methode

### Abstract

The chapter by Roche & Suñer explores potential applications of Cognitive Grammar to language acquisition research and language instruction. In doing so, it offers an intriguing venue for bridging the gap between these estranged disciplines. The chapter discusses the theoretical underpinnings of the conceptual metaphor approach and explains its application to what can be considered the learner's major challenge in language acquisition: managing the transfer difference which arises from the contact of various conceptual systems. It goes on to argue that, as a consequence, grammar acquisition is rooted in the conceptual system and can only be taught efficiently when the link between its conceptual basis and its lexical representations is made transparent and established sufficiently. The chapter sketches out the major aspects of an innovative approach to a concept-based animated grammar of German which sets out to apply a broad range of principles of Cognitive Grammar to foreign language learning.

### 1. Einleitung

Grammatik gilt vielen Lehrkräften als die größte Herausforderung im Fremdsprachenerwerb und demnach als das Rückgrat des Sprachunterrichts. Daher orientiert sich die Fremdsprachendidaktik schon immer an vorwiegend strukturellen, formellen und abstrakten Ansätzen der Systemdarstellung, versucht aber immer wieder, diese durch unterrichtsmethodische Maßnahmen vereinfachter, bunter und spielerischer zu verpacken. Übersehen wird aber allzu oft, dass diese vermeintlich motivierenden Elemente im Sinne einer negativen kognitiven Belastung auch eher lernhemmend wirken und damit den umgekehrten Effekt bewirken können (vgl. Sweller 2005). Es ist überhaupt bemerkenswert, wie wenig wissenschaftlich belastbare, lernrelevante Erkenntnisse den Grammatikunterricht bestimmen. Zum vielerorts favorisierten formbasierten Lernen etwa liegen kaum solide Forschungsergebnisse vor (vgl. Roche/Reher/Simic 2012) und es lässt sich auch nicht feststellen, dass die lernrelevante

linguistische Forschung, vor allem die text- und variationslinguistische und die kognitionslinguistische, angemessen in der Lehrwerksproduktion und im Unterricht beachtet würde. Stattdessen herrscht in den Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein eklektischer Mix vorwiegend schulgrammatisch geprägter Methoden vor, die auf Grund unterschiedlich valider Intuitionen und unterschiedlichem Erfahrungs- und Empfindungswissen der Lehrkräfte und Autorinnen/Autoren oft so simplifiziert sind, dass sie nicht selten schlichtweg falsche Regeln zum Ziel haben.

Wie wenig sich die Lehrbuchpraxis – und man darf vermuten auch die Lehrpraxis – nicht nur in DaF/DaZ, sondern auch in *English as a Foreign Language* an der neueren Forschung der kognitiven Linguistik orientieren, zeigt Tyler (2008) an Hand einer exemplarischen Untersuchung zur Behandlung von englischen Modalverben in Referenzgrammatiken. In dieser Untersuchung kommt Tyler zu dem Ergebnis, dass die Grammatiken sich nach wie vor auf die deontischen (verpflichtenden) Grundbedeutungen der Modalverben konzentrieren und deren epistemische Bedeutungen völlig auslassen. Sie findet auch sonst keine Hinweise auf die Berücksichtigung kognitionslinguistischer Aspekte in anderen Bereichen der Grammatik. Ihre Beobachtungen fasst Tyler (2008, 458) folgendermaßen zusammen:

This traditional view of language, which underlies most L2 grammars and texts, treats language as a system unto itself, separate from other cognitive and social abilities. Being an isolated system, disconnected from general cognitive processes and conceptual structure, language has traditionally been understood as operating under its own set of rules and properties, most of which have been assumed to be largely arbitrary, idiosyncratic, and mysterious. This view tends to represent language as a set of rules [...], a list of vocabulary items that plug into the rules, and a list of exceptions to the rules.

Wirft man nun noch einen wagemutigen Blick auf die gängige kommerzielle Sprachlernsoftware, wie sie von *Rosetta Stone*, *Tell me more* und anderen lerntheoretisch nie validierten Programmen dominiert wird, dann stellt man fest, dass dort nicht nur keinerlei Spuren von moderner Linguistik bemerkbar, sondern auch keine Spuren moderner aufgaben-, inhalts- und handlungsorientierter Didaktik erkennbar sind. Im Bereich der Sprachvermittlung sind die modernen, kommerziellen Medien ein grandioses Beispiel dafür, wie technischer Fortschritt zu didaktischen Rückschritten führen kann, und zwar um circa 50 Jahre oder drei Didaktikgenerationen.

Während also vor allem in der Software überholte grammatik-freie, aber aktionistisch-bunte Lernkonzepte reaktiviert werden, findet in anderen großen Segmenten des Sprachenunterrichts eine genau gegenteilige, nämlich scheinbar ungebrochene Orientierung auf traditionelle, schulgrammatische Verfahren statt: die Orientierung auf grammatischen Input, strukturbasierte Regelerklärungen, Interferenzannahmen und normative Fehlerkorrekturen ohne jeden Hinweis auf moderne kognitions-, text- und variationslinguistische Forschung, ohne Berücksichtigung erwerbs- und anderer psycholinguistischer Forschung und ohne Orientierung an den Befunden moderner lernpsychologischer Forschung.

## **2. Kognitive Linguistik und Grammatikvermittlung**

Im Kontext der kognitiven Linguistik vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in Bezug auf das Verständnis von Grammatik, der qualitativ neue Wege für die Sprachvermittlung eröffnet. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich vor allem an drei verschiedenen Aspekten festmachen (vgl. Achard 2008, Meex/Mortelmans 2002, Niemeier/Reif 2008, Roche 2012, Roche/Scheller 2008, Scheller 2009, Suñer 2013, Tyler 2008): erstens an der Auflösung der strikten Trennung zwischen Lexikon und Grammatik, zweitens an der Betrachtung von Sprache und Grammatik als Teile der allgemeinen menschlichen Kognition und drittens an der Gebrauchsbasiertheit des Sprachen- beziehungsweise Grammatikerwerbs. Im Folgenden sollen diese drei Aspekte erläutert und erste Konsequenzen für die Grammatikvermittlung formuliert werden.

### **2.1 Lexikon und Grammatik**

Entgegen der alltäglichen Praxis im Fremdsprachenunterricht scheint die Trennung zwischen Wortschatz- und Grammatikvermittlung aus kognitionslinguistischer Sicht nicht berechtigt zu sein. So betrachtet Langacker Grammatik und Lexikon einer Sprache als Teile eines Kontinuums von symbolischen Strukturen mit jeweils einer Form- und einer Bedeutungsseite (vgl. Langacker 2007, 427). Demnach haben sowohl das Lexikon als auch die Grammatik nicht nur eine phonologische und orthographische Repräsentation, sondern sie besitzen auch semantische und pragmatische Aspekte. Der eigentliche Unterschied zwischen dem Lexikon und



der Grammatik ist nach Langacker (2007, 427) unter anderem an zwei Prinzipien festzuhalten, nämlich am Prinzip der Spezifität und am Prinzip der symbolischen Komplexität.

Was die Spezifität angeht, so lässt sich dieses Prinzip an der konzeptuellen Organisation unserer Erfahrungen mit der Umwelt gut erkennen: Wir können z.B. etwas entweder als *Ding*, als *Sammlerfahrzeug* oder als *frisierten Porsche einer Wuppertaler Linguistin* bezeichnen. Innerhalb dieser Hierarchie mit zunehmender Spezifität sind nicht alle Konzepte gleich salient. Denn gerade diejenigen Konzepte, die bei uns ein mentales Bild mit ausreichenden Details hervorrufen, gelten nach Radden (2008, vgl. auch Rosch 1978) als kognitiv ökonomische beziehungsweise als menschnahe Konzepte. Oberhalb dieser Stufe sind die Konzepte zu unspezifisch und können wenige Details und Eigenschaften hervorrufen und unterhalb dieser Stufe sind die Konzepte überspezifiziert und verhindern daher die Repräsentation eines mentalen Bildes. Die mittlere Stufe ist auch unter dem Namen *Basic-Level-Word* bekannt (vgl. Radden 2008 und Rosch 1978). Diese Abstufung bezüglich der Spezifität lässt sich nach Langacker (2008) auch auf das Verhältnis zwischen dem Lexikon und der Grammatik einer Sprache übertragen. So befinden sich an dem einen Pol des Kontinuums diejenigen linguistischen Einheiten einer Sprache, die man als Grammatik bezeichnen würde und eine abstraktere, weniger spezifische Bedeutung besitzen (z.B. Genus Verbi, Aspekt, Tempus, Kasus). An dem anderen Pol des Kontinuums finden sich hingegen die linguistischen Einheiten, die man traditionellerweise als Wortschatz einer Sprache charakterisieren würde und die eine relativ konkrete Bedeutung haben. Während z.B. die Bedeutung des Worts *Schwebebahn* konkret und unmittelbar bestimmt werden kann, ist die Bedeutung eines Kasus etwas abstrakter und vielschichtiger (vgl. Meex/Mortelmans 2002, 51, Suñer 2013). In diesem Zusammenhang charakterisiert Talmy (2000, 21f.) die semantische Funktion von Grammatik und Lexikon jeweils als die konzeptuelle Struktur und den konzeptuellen Inhalt der Sprache.

Die unterschiedliche symbolische Komplexität der linguistischen Einheiten einer Sprache führt Langacker auf die Fähigkeit der Menschen zurück, aus kleinen Einheiten komplexere zu bilden (Langacker 2008, 15). Demnach können Menschen z.B. zwei symbolische Strukturen zu einer größeren symbolischen Struktur zusammenführen, wie z.B. bei der Bil-

dung des Adjektivs *schlaflos* aus dem Lexem *schlaf* und dem Morphem *los*. Im Vergleich dazu weist aber die Adjektivphrase *schlaflose Nächte* eine komplexere symbolische Struktur auf, während das Substantiv *Schlaf* eine einfachere symbolische Struktur hat. Nach Langacker (2007, 428) stellt die symbolische Einfachheit von linguistischen Einheiten aber kein zwingendes Merkmal für die Zugehörigkeit zum Lexikon dar. So besitzt beispielsweise die Präposition *zu* in Infinitivsätzen keine besonders hohe symbolische Komplexität, obwohl ihre Bedeutung durchaus einen hohen Abstraktionsgrad aufweist und sie deswegen eher dem Bereich der Grammatik zugeordnet wird. Andere linguistische Einheiten wie die idiomatischen Redewendungen zeugen von dem umgekehrten Fall: Sie sind in ihrer symbolischen Struktur komplex, haben aber eine sehr spezifische Bedeutung. Schließlich werden die sogenannten ditransitiven Konstruktionen (z.B. *Die Jubilarin schenkt jedem Beiträger ein Exemplar der Festschrift*) aufgrund ihrer ausgeprägten Schematizität und ihrer hohen symbolischen Komplexität traditionellerweise zu dem Bereich der Grammatik zugeordnet (ausführlicher vgl. Langacker 2007, 428 und Langacker 2008, 22f.).

Aus diesem ersten Aspekt des Paradigmenwechsels in der Sprachvermittlung sind mehrere wichtige Erkenntnisse relevant. Erstens geht es bei der Grammatik genauso wie beim Wortschatz um Bedeutungsvermittlung, denn ohne den Erwerb der Bedeutungsaspekte – und der pragmatischen Aspekte – kann nicht von einem vollständigen Erwerb grammatischer Strukturen ausgegangen werden. Da aber die Bedeutung grammatischer Strukturen die konzeptuelle Struktur einer Äußerung darstellt und daher weniger spezifisch ist, bedarf deren Vermittlung differenzierter Erklärungsansätze, die die jeweiligen konzeptuellen Prinzipien veranschaulichen.

## 2.2 Grammatik und Kognition

Ein zentraler Aspekt aller kognitionslinguistischen Ansätze ist die Tatsache, dass sie sich alle bei der Beschreibung und Modellierung von Sprache und Spracherwerb zur kognitiven Plausibilität verpflichtet haben (das sog. *cognitive commitment*, vgl. Evans 2012). Damit wenden sich die kognitionslinguistischen Ansätze gegen die in der Transformationsgrammatik von Chomsky (1965) postulierte Autonomie des Sprachmoduls und betrachten Sprache als Teil des menschlichen kognitiven Systems,

das nach allgemeinen kognitiven Prinzipien funktioniert (vgl. Barcelona/Valenzuela 2011, 19). Demnach wird Sprache vor dem Hintergrund allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (wie etwa der Kategorisierung, Schematisierung, Analogiebildung, Assoziation, Imagination), sensu-motorischen und körperlichen Erfahrungen (Bewegung, Raum, Kraft), Wahrnehmungsprinzipien (Figur-Grund, Spezifität, Perspektivierung) sowie Prozessen der konzeptuellen Organisation (Metaphorisierung, Prototypen, Taxonomien und anderen) beschrieben (vgl. Barcelona/Valenzuela 2011, Evans 2012, Langacker 2008, Rosch 1978). Mit dem Prinzip der kognitiven Plausibilität wendet sich die kognitive Linguistik gegen die Annahme der Transformationsgrammatik, der zufolge die Grammatik ein eher abstraktes und in sich logisches Regelwerk darstellt, das formell operationalisierbar ist. Im Unterschied zur Transformationsgrammatik nutzt die kognitive Linguistik die Vielfalt der angrenzenden Disziplinen der Kognitionswissenschaften, um die Beschreibung von Sprache und Spracherwerb mit den bisherigen Erkenntnissen über menschliche Kognition im Sinne der sogenannten konvergierenden Evidenz zu vereinbaren (Ziem/Lasch 2013, 44). Auf diese Weise entsteht eine theoretische und empirische Integration in der Forschung, die einen viel ökologischeren Umgang mit den Phänomenen Sprache und Spracherwerb bietet und daher auch eine zuverlässigere Ableitung von Konsequenzen für die Praxis ermöglicht.

Weiterhin stellt die kognitive Linguistik eine Neuausrichtung bei der Beschreibung von Sprache und Spracherwerb dar, und zwar hat sie sich dazu verpflichtet, Prinzipien zu erforschen, die in allen menschlichen Sprachen zu beobachten sind. Dieses Prinzip bezeichnet Evans (2012, 131) als das *generalization commitment*. Diese Verpflichtung richtet sich gegen die Tendenzen in der Forschung, die die verschiedenen Bereiche der Sprache und deren Erwerb isoliert voneinander erforschen und betrachten. Im Gegensatz dazu geht die kognitive Linguistik davon aus, dass das gesamte Sprachsystem konzeptuell nach allgemeinen Prinzipien organisiert ist, die nicht nur in allen „klassischen“ Sprachbereichen (Syntax, Phonologie oder Morphologie) zu beobachten sind, sondern auch in Domänen der nicht-sprachlichen Kognition vorkommen (vgl. Evans/Green 2006). Damit wird die vor allem in der Transformationsgrammatik vertretene Idee von vorbestimmten Sprachkategorien aufgegeben, die nach ganz

spezifischen, nur formell operationalisierbaren Transformationsregeln und -prinzipien funktionieren.

Von besonderer Bedeutung für das Grammatikverständnis und ihre Vermittlung ist die Metaphorisierung, die Lakoff/Johnson (1980) in ihrem Buch *Metaphors we live by* bekanntlich als zentrales Werkzeug des menschlichen Denkens präsentieren. Metaphern gelten seither „im Kontext der Kognitionsforschung [als] Projektionen einer Quellendomäne (eines Konzeptes und seiner linguistischen Repräsentation) auf eine Ziel-domäne“ (Roche 2012, 35). So finden sich im Deutschen Ausdrücke wie *die Bergsteigerin ist wohlauf*, bei denen die physische Raumerfahrung von Vertikalität als Orientierungsrahmen für den Ausdruck der Kategorien *gut* und *schlecht* anhand von Metaphorisierungen genutzt werden. Genauso wie das Lexikon bedient sich die Grammatik auch konkreter Konzepte, um ihre vorwiegend abstrakte konzeptuelle Struktur zu begründen (vgl. Littlemore/Low 2006, Littlemore 2009). So evozieren z.B. einige Präpositionen im Rahmen von Funktionsverbkonstruktionen die Vorstellung von Emotionen und Gefühlen als Behälter oder Regionen (*in Bedrängnis geraten*). Auch die durch Modalverben ausgedrückten psycho-sozialen Interaktionen (Pflicht, Notwendigkeit, Möglichkeit, Fähigkeit oder Erlaubnis) können nach Tyler (2008; vgl. auch Sweetser 1990) grundsätzlich als unterschiedliche Kraft-Dynamik-Interaktionen verstanden werden. So kann man z.B. *Die Ministerin darf keinen Dokortitel mehr tragen* so konzeptualisieren, dass der Wille der Ministerin (Dynamik) durch eine Autorität (externe Gegenkraft) verhindert wird. All diese konkreten Erfahrungen sind direkt aus der Perzeption als rekurrente Muster abgeleitet und werden im Bereich der kognitiven Linguistik als Bildschemata bezeichnet (vgl. Grady 2005, Johnson 2005, Oakley 2007). Nach Oakley (2007) unterscheiden sich diese Bildschemata von einfachen mentalen Bildern dadurch, dass sie ganze Vorgänge strukturieren und in schematisierter Form als Abstraktionen in unserem Kopf gespeichert sind.

Aus dem Aspekt der engen Verbindung von Sprache und Kognition lassen sich viele Konsequenzen für die Sprachlehrforschung ableiten. Erstens können viele Bereiche der Sprache, die bisher als Ausnahmen von in sich geschlossenen grammatischen Regeln galten, eher als Teile eines prototypischen Netzwerkes erklärt werden (vgl. Müller 2010). Vor diesem Hintergrund erscheint die konzeptuelle Integration und Kategorisierung der

vielen Äußerungen aus dem sowieso stark variierenden Input authentischer Kommunikation etwas leichter. Zweitens können grammatische Strukturen ähnlich wie der Wortschatz als polysemische Netzwerke betrachtet werden, wobei eine grammatische Struktur unterschiedliche Bedeutungen haben kann (vgl. Evans/Tyler 2005, Evans/Green 2006). Demnach sollte sich der fortschreitende Spracherwerb in einer Ausdifferenzierung und zunehmenden Erweiterung des polysemischen Netzwerks niederschlagen. Drittens bietet die Erklärung von Grammatik anhand von konkreten Erfahrungen einen qualitativ neuen Zugang zu den scheinbar abstrakten Strukturen der Grammatik, denn dabei wird auf bereits vorhandenem (nicht)sprachlichem Wissen aufgebaut und damit die subjektive Plausibilität des Lernens gefördert. Dies ist die Grundlage jeder praxisrelevanten Sprachreflexion.

### 2.3 Gebrauchsbasiertheit und Grammatikerwerb

Ein weiterer Aspekt des Paradigmenwechsels in Bezug auf das Verständnis von Grammatik besteht in der Annahme, dass Grammatik (und damit auch Sprache) nicht etwas bereits objektiv Vorhandenes darstellt. Vielmehr wird Grammatik als ein umfangreiches Netzwerk von symbolischen Strukturen und linguistischen Einheiten bestehend aus Form und Bedeutung angesehen, das auf der Basis des aktuellen Sprachgebrauchs erworben beziehungsweise subjektiv konstruiert wird (vgl. Bybee 2008, Goldberg/Casenhiser 2008, Langacker 2009):

Substantial importance is given to the actual use of the linguistic system and a speaker's knowledge of its use; the grammar is held responsible for a speaker's knowledge of the full range of linguistic conventions, regardless of whether those conventions can be subsumed under more general statements. (Langacker 1987, 494)

Die aktive Konstruktion von Sprachwissen auf der Basis des Inputs schlägt einerseits eine Brücke zu den allgemeinen konstruktivistischen Lerntheorien und steht andererseits der generativistischen Annahme einer angeborenen Universalgrammatik diametral gegenüber (vgl. Ziem/Lasci 2013). Diese linguistischen Einheiten können nach Goldberg (2006; vgl. auch Bybee 2008) sowohl höchst abstrakte Strukturen ohne phonologische Form sein (z.B. ditransitive Sätze) als auch grammatische Morpheme (z.B. *ling-*, *-er* oder *-ung*) oder gar einzelne einfache lexikalische Wörter (z.B. *Institut*,

*Beirat* oder *Soziolinguistik*). Solche Einheiten werden im Kontext der kognitiven Linguistik als Konstruktionen (Behrens 2009, Bybee 2008, Goldberg 1995, 2006) oder Schemata (Langacker 2009) bezeichnet.

Nach Behrens (2009, 432) besitzt die Konstruktion als Arbeitsbegriff unter anderem die folgenden zwei Vorteile für die Erforschung des Spracherwerbs: Einerseits erlauben Konstruktionen die holistische Beschreibung von grammatischen Strukturen aus syntaktischer und semantisch-pragmatischer Sicht. Diese holistische Beschreibung von sprachlichen Strukturen kontrastiert mit der ausschließlich formalistischen Perspektive der Transformationsgrammatik (Chomsky 1965) und der vorwiegend semantisch-pragmatischen Perspektive der funktionalen Ansätze (Hopper/Thompson 1980, Givón 1979), welche jeweils den Fokus auf formelle oder auf pragmatische Aspekte gelegt haben. Andererseits bietet der Konstruktionsbegriff die Möglichkeit, grammatische Strukturen aus formal-funktionaler Sicht zu beschreiben, die in den verschiedenen Erwerbsstadien zu beobachten sind. Auf diese Weise werden die Lernersprachen nicht vor dem Hintergrund universaler Prinzipien einer angeborenen Grammatik erklärt, sondern auf der Basis des Inputs, aus dem die Grammatik durch allgemeine Lernmechanismen wie Analogiebildung, Induktion und Schematisierung abgeleitet wird. In diesem Sinne betrachtet Wildgen (2008, 168) den Begriff Konstruktion als eine Ebene zwischen dem Sprachgebrauch und der Sprachkompetenz. Darüber hinaus können sowohl abstrakte grammatische Strukturen als auch ihre konkreten Äußerungen als Konstruktionen bezeichnet werden und im sogenannten Konstruktikon parallel existieren (vgl. Fischer 2008).

Bisher konnte der Effekt von Inputbedingungen auf den Spracherwerb (z.B. die Inputfrequenz, Perception und Salienz) auf den Spracherwerb (Ellis 2013) grundsätzlich nachgewiesen werden. Es bleiben aber noch viele zentrale Fragen bezüglich der konkreten Verwertbarkeit dieser Erkenntnisse im Kontext der Sprachvermittlung unbeantwortet (vgl. Madlener 2014). So führt der reine kommunikative Input in vielen Fällen z.B. nicht automatisch zu einem erfolgreichen Spracherwerb, so dass die Inputbedingungen alleine nicht als einziger Einflussfaktor des Spracherwerbs anzusehen sind (vgl. Klein 1992, Roche 2013, 2014). Die Betonung der Wichtigkeit des Inputs für den Spracherwerb macht jedoch die Notwendigkeit authentischer und reichhaltiger Lernumgebungen mit möglichst viel Kontextualisierung und Variation für die Sprachvermittlung deutlich.

Damit wird die Tauglichkeit von Ansätzen, die auf formelle Regelbeschreibung und reine Automatisierung abzielen (z.B. durch Pattern Drills), in Frage gestellt, da sie einen Großteil der kognitiv relevanten Aspekte des Grammatikerwerbs unberücksichtigt lassen (vgl. Roche 2013). Außerdem erweisen sich formell hoch automatisierte Grammatikstrukturen als besonders unflexibel, weil sie sich mit zunehmendem Erwerb nicht leicht weiter elaborieren lassen und damit den Aufbau eines stark vernetzten Konstruktions hemmen (vgl. Scheller 2008).

Vor dem Hintergrund des gebrauchsbasierten Ansatzes lässt sich in Bezug auf die Sprach- und Grammatikvermittlung festhalten, dass Grammatik nicht durch die Auseinandersetzung mit expliziten Regeln erworben, sondern ausschließlich aus konkreten Äußerungen des Inputs mit Hilfe von allgemeinen Lernmechanismen abgeleitet werden kann (vgl. Achard 2008). Eventuelle positive Effekte eines reinen Drillens grammatischer Strukturen sind in der Regel mit kurzfristigen Lerneffekten verbunden und im Übrigen auch mit einem hohen Motivationsverlust, da sich die vermittelten Grammatikstrukturen den Lernern oft nicht erschließen und in der authentischen Sprachproduktion nur schwer anwendbar sind (vgl. Roche 2014). Es handelt sich also meistens um träges und abstraktes Wissen über Grammatikstrukturen, das abgekoppelt von Semantik und Funktion memorisiert wird. Für eine effiziente Grammatikvermittlung spielt daher die Transparentmachung der Bedeutung („Was sage ich mit dieser Konstruktion?“) und Funktion („Welche Funktion hat sie in einem gegebenen Kontext?“) von Grammatikkonstruktionen in komplexen, bedeutungsvollen Situationen eine eminent wichtige Rolle (vgl. Roche 2014 sowie Handwerker/Madlener 2009). Erst auf dieser Basis lassen sich die dazugehörigen Konstruktionen in Form eines reichlich vernetzten Konstruktions leichter erwerben. Die kognitive Linguistik liefert dafür den geeigneten theoretischen Rahmen zur Beschreibung des Übergangs von den grammatischen Strukturen in die alltägliche Kommunikation. Polysemie und Prototypikalität können so aus semantischer und funktionaler Sicht nachvollziehbar erscheinen.

### 3. Transferdifferenz

Im Kontext der Sprach- und Kulturvermittlung bezeichnet der didaktische Begriff der *Transferdifferenz* die Distanz zwischen dem konzeptuellen System

der Lerner und dem konzeptuellen System der Zielsprache (vgl. Roche 2013). Dieser Begriff geht nicht nur von prinzipiellen konzeptuellen Unterschieden zwischen beiden Sprachsystemen aus (die jedoch nicht in jedem Einzelfall gegeben sein müssen), sondern er fasst konzeptuelle Unterschiede als Elemente linguakultureller Systeme und löst damit die artifizielle Trennung zwischen Sprache und Kultur auf, die in der Sprach- und Kulturvermittlung oft in Form von isoliertem Landeskunde-Unterricht betrieben wird. Die Transferdifferenz wird im vorliegenden Ansatz eher als Potenzial der Vermittlung denn als Hürde angesehen, da gerade große Diskrepanzen zwischen L1 und L2 oft das nötige Interesse der Lerner erzeugen, das zu einer intensiveren Verarbeitung und damit zur Stärkung der Aktivierungspfade in den Wissensstrukturen der Lerner führen (vgl. Roche 2012). Eine erfolgreiche Vermittlung nutzt also diese Transferdifferenz produktiv und bietet entsprechende konzeptuelle Brücken an. Dabei erweisen sich kognitionslinguistische Ansätze als besonders fruchtbar, denn sie gehen davon aus, dass die unterschiedlichen konzeptuellen Systeme zwar auf mehr oder weniger universale kognitive Grundlagen zurückgreifen (Domänen, Bildschemata, Metaphorisierung etc.), diese aber in unterschiedlicher Weise nutzen (vgl. Danesi 2008, Evans/Tyler 2005). So wohnt man im Deutschen *in einer Straße* (konzeptualisiert als Container), während im Englischen eine Fläche den konzeptuellen Rahmen stellt (*on a street*). Auch die bevorzugten Wege der Enkodierung bestimmter Erfahrungen in der einen oder anderen Sprache können erhebliche Unterschiede aufweisen, die ihrerseits von der Verankerung des sprachlichen Systems in einem sozio-kulturellen Raum zeugen. In diesem Kontext beschreibt Slobin (1996) die Prozesse der Konzeptualisierung in verschiedenen Sprachen im Rahmen seines Ansatzes *Thinking for Speaking* (1996, 2003) und nutzt dazu als Paradebeispiel die Konzeptualisierung von Handlungen mit Bewegung. In Anlehnung an Talmy (1985, 2000) wird dabei grundsätzlich zwischen sogenannten *satellite-framed Languages* (S-Languages) und *verb-framed Languages* (V-Languages) unterschieden. S-Languages kodieren den Weg außerhalb des Verbs (meistens in Form von Präpositionen) und die Bewegung sowie die Bewegungsart im Verb, wie z.B. beim Satz *Lukas rennt in die Wohnung*; V-Languages kodieren hingegen die Bewegung und den Weg im Verb selbst und die Bewegungsart außerhalb des Verbs, wie z.B. im Spanischen *Carlos entra corriendo a casa*. Kontrastive Studien haben z.B. gezeigt, dass Sprecher einer S-Language sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck deutlich häufiger Gebrauch



von Verben mit einer Bewegungsart machen als Sprecher einer V-Language (vgl. Özçalışkan/Slobin 1999). Das zeigt also, dass es je nach Sprache unterschiedlich bevorzugte Wege gibt, Erfahrungen sprachlich zu konstruieren. Das Erlernen von Sprachen und deren Konzeptualisierungswegen erfordert weiterhin eine Restrukturierung des konzeptuellen Systems (vgl. Roche 2013, de Knop/Dirven 2008, Jessen/Cadierno 2013). Je nach Vorwissen der Lerner kann die kognitive Integration der daraus resultierenden Transferdifferenz unterschiedlich große Schwierigkeiten bereiten.

Auch an der Metaphorisierung abstrakter Konzepte kann man die Transferdifferenz besonders gut beobachten. So berichtet Danesi (2008) von einer eigenen Studie, in der L1- und L2-Sprecher des Italienischen in Bezug auf die Häufigkeit und Qualität konzeptueller Unterschiede bei der Verwendung von Farben im metaphorischen Sinne untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen beiden Gruppen zwar Ähnlichkeiten gibt (z.B. assoziieren beide Gruppen die Farbe *weiß* mit den Konzepten *Schnee* oder *Seele*), die Häufigkeit der gemeinsamen Konzepte weist eine Varianz von über 58% auf und einige Konzepte kommen nur in einer der beiden Gruppen vor (z.B. *Licht* mit 97% Häufigkeit bei L1-Italienisch-Sprechern). Auch Roche/Roussy-Parent (2006) kamen nach der Durchführung von Assoziationstests bei frankokanadischen (L1 Französisch) und deutschen (L1 Deutsch) Probanden zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Metaphorisierung abstrakter Konzepte. So wurde z.B. zum Stimulus *Wut* (dt.) beziehungsweise *colère* (fr.) die Farbe *rot* in beiden Gruppen am Häufigsten genannt. Diese Reaktion erklären die Autoren unter Rückgriff auf die konzeptuelle Metapherntheorie (Lakoff/Johnson 1980) dadurch, dass körperliche Erfahrungen wie das errötete Gesicht einer verärgerten Person auf das abstrakte Konzept der *Wut* übertragen werden. In der frankokanadischen Gruppe wurde zusätzlich die Farbe *schwarz* als relativ häufige Reaktion verzeichnet. In diesem Fall werden mit der Farbe *schwarz* verbundene physische Erfahrungen wie Dunkelheit, Unbekanntheit und weitere als konkrete Merkmale zur Beschreibung eines wütenden Zustands verwendet, so die Autoren. Das Gesamtbild der Ergebnisse von Roche/Roussy-Parent (2006) zeigt also eine deutliche Tendenz zu Konkretisierungsversuchen in beiden Gruppen, die aber kulturspezifisch anders ausgeprägt sind. In einer weiteren Studie konnte Danesi (2008) zudem zeigen, dass L2-Sprecher nach einem speziellen Training (Übungen, Rollenspiele oder Schreibaufgaben) die Farben im metaphorischen Sinne im

Vergleich zu einer Kontrollgruppe viel öfter und viel präziser verwendeten. Vor diesem Hintergrund formulierte Danesi (2008) die sogenannte *Conceptual Fluency Theory*, die den angemessenen Zugang zu und Umgang mit den Quellendomänen und den relevanten konzeptuellen Schemata (z.B. *Behälter, Weg und Kraft*) als Ziel der Sprachvermittlung postuliert. Denn Bildschemata dienen nach Danesi (2008) der Konkretisierung von Konzepten und fungieren als *trigger* für die lexikalische Selektion: „Thus, to be ‚conceptually fluent‘, is to know, in large part, how a language encodes abstract conceptual schemas [...] on the basis of various concretization processes“ (vgl. Danesi 2008, 236). Vor diesem Hintergrund betont Danesi folgerichtig, dass der erfolgreiche Erwerb einer L2 nur durch den Aufbau entsprechender Spezifika des konzeptuellen Systems der L2 möglich ist. Die Erschließung der konzeptuellen Motiviertheit von L2-Formen und die Schaffung entsprechender konzeptueller Links zwischen der L1 und der L2 unter Berücksichtigung der jeweiligen Spezifika sind wichtige Aspekte der Grammatikvermittlung, die unter den Begriff der Transferdifferenz gefasst werden können. Transferdifferenz bewegt sich also auf einem Kontinuum zwischen konzeptueller Divergenz und konzeptueller Konvergenz der konzeptuellen Systeme der L1 und L2. Wird diese Transferdifferenz durch konzeptuelle Koordination (u.a. durch Assimilations- und Akkommodationsprozesse) in die Wissensstrukturen des Lerners aufgenommen, so spricht man von *Transdifferenz* als Ergebnis des Lernprozesses (vgl. Roche 2013). Transdifferenz als Ziel des Unterrichts ist also durch Prozesse der Entstehung und Veränderung mentaler Modelle und Schemata operationalisierbar (vgl. Ifenthaler 2010), wobei diese Prozesse prinzipiell Spracherwerb, Sprachenmanagement und Transkulturation (und damit auch die Landeskunde) gleichermaßen betreffen.

#### 4. Grammatische Metapher

Konkretisierungsprozesse über die Metaphorik stellen einen wichtigen Zugang zum konzeptuellen System der L2 dar (vgl. Danesi 2008; Littlemore/Low 2006, de Knop/Dirven 2008). Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, über alternative Grammatikvermittlungsmethoden nachzudenken, die die Transparenz der Grammatik statt der Form oder des oberflächlichen Unterhaltungswertes in den Mittelpunkt rücken. So bietet es sich an, aus der

Metaphorik der Sprache einen metaphorischen Rahmen abzuleiten, mittels dessen sich einschlägige Eigenschaften der Grammatik vermitteln lassen. Diese metaphorischen Rahmen können als ‚grammatische Metapher‘ bezeichnet werden (vgl. Roche 2014, Suñer 2013). Grammatische Metaphern ersetzen die Pfeile, Kreise und weiteren geometrischen Formen, deren sich die Kognitive Linguistik bei der Darstellung von Sprache bedient, und versuchen, die abstrakten konzeptuellen Einheiten der Sprache (*linguistic units*, vgl. Langacker 2009) zu konkretisieren und erfahrbar zu machen (vgl. Suñer 2013). Grammatische Metaphern nutzen den Kontext einer den Lernenden bekannten Situation als didaktische Brücke, um lernrelevante Prinzipien der konzeptuellen Struktur der Grammatik zugänglicher zu machen. Unterstützt werden kann dieser positive Effekt durch eine adäquate mediale Realisierung. Wenn etwa die grammatische Metapher der Grenzüberschreitung bei der Wahl des Akkusativs bei den Wechselpräpositionen Verwendung findet (vgl. Roche/Webber 1996, Scheller 2009), bietet sich dementsprechend auch eine animierte Präsentation statt einer statischen an:

Abb. 1: Wechselpräpositionen und Prinzip der Grenzüberschreitung (Scheller 2009, 132).



Die Abbildungen zeigen, wie die Überschreitung der imaginären Grenze eines Zielbereichs durch das Subjekt im Deutschen durch den Akkusativ markiert wird (*Die Katze läuft auf die Straße*) und das Nichtverlassen des Zielbereichs durch den Dativ (*Die Katze spielt auf der Straße*) (vgl. Roche/Webber 1996, Scheller 2009). Erst durch den Einsatz einer animierten Präsentation können lernrelevante Konzepte wie die Grenzüberschreitung und die damit verbundene Dynamik medial adäquat dargestellt werden. Die Nutzung zusätzlicher graphischer Mittel (Kreise, Linien etc.) ermöglicht die Hervorhebung der Konzepte *Grenze* und *Bereich*, die für das Verständnis der Kasuswahl bei den Wechselpräpositionen ebenfalls von zentraler Bedeutung sind (vgl. Scheller 2009). Der hier vorgestellte kognitionslinguistische Erklärungsansatz kontrastiert jedoch stark mit dem immer noch weitverbreiteten traditionellen Erklärungsansatz. Man vergleiche hierzu als Beispiel eine neuere Ausgabe der Grammatik von Dreyer/Schmitt 2009, 319.

Abb. 2: Traditioneller Erklärungsansatz bei der Kasuswahl.

**1. zur Ortsangabe (meist zur Bezeichnung einer Berührung / eines Kontakts)**

**a) mit Akkusativ auf die Frage *wohin?*:**

Er stellt die Leiter *an* den Apfelbaum.

Sie schreibt das Wort *an* die Tafel.

Wir gehen jetzt *an* den See.

**b) mit Dativ auf die Frage *wo?*:**

Frankfurt liegt *am* Main.

Die Sonne steht schon hoch *am* Himmel.

*An dieser Stelle* wuchsen früher seltene Kräuter.

Als Beispiel deshalb, weil sich die Mehrzahl der Lehrbuch- und Referenzgrammatiken für DaF in den entscheidenden Merkmalen nicht oder nur wenig unterscheiden. Auch hier stehen die Kriterien der Statik versus Bewegung der Verbsemantik im Mittelpunkt der Erklärungen der Kasuswahl (Dativ oder Akkusativ). Als Hilfskonstruktionen werden Lernern seit Jahrzehnten die heuristischen Fragen *wo?* und *wohin?* angeboten, auch dann, wenn Lernern (aus ihren Vorskriptionen) weder die Begriffe verständlich sind, noch die zugrundeliegenden Konzepte etwas bedeuten. Ungeklärt bleiben hier dann auch Fälle wie ‚Vettel trainiert mit 360 Sachen auf dem Ring‘ oder ‚Oliver Kahn fuhr mit seinem Porsche viel zu schnell

über die Brücke, (wurde geblitzt, aber trotzdem freigesprochen)‘. Müssen hier die schulgrammatisch-simplifizierenden Erklärungen etwa doch spezifiziert werden? Schließlich bewegt sich Vettel ja zweifellos mit rasanter Geschwindigkeit. Oder muss bei Kahn auch in sprachlicher Hinsicht eigentlich ein rechtsfreier Zustand angenommen werden, der auf *wo?* antworten kann, dennoch aber mit dem Akkusativ davonkommt? In dem einen Fall könnte man im Sinne einer simplifizierenden Didaktik vielleicht einen Renn-Dativ annehmen, im Falle Kahns vielleicht einen wohin-losen Akkusativ. Lassen sich also nicht nur rechtsstaatliche Prinzipien, sondern auch linguistische außer Kraft setzen, wenn man das richtige Auto fährt, oder den richtigen öffentlichen Beruf hat? In Wirklichkeit ist die Sache viel einfacher, wenn die oben dargestellten kognitionslinguistischen und kognitionsdidaktischen Prinzipien angewandt werden. Wie unterschiedliche Studien gezeigt haben (vgl. Roche/Scheller 2008; Scheller 2009; vgl. auch Grass 2013) bewirkt der animierte Einsatz der grammatischen Metapher der Grenzüberschreitung eine nachhaltige Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen und der sprachlichen Bewusstheit, weil sich dadurch die mentalen Modelle (Konzepte) der Lerner entsprechend positiv verändern lassen.

## 5. Folgen

Der Mehrwert des hier präsentierten konzeptuell-inhaltlichen Ansatzes lässt sich durch die Nutzung vielfältiger Kenntnisse aus kognitionswissenschaftlichen Disziplinen begründen. Erstens nutzt der Ansatz allgemeine Prozesse menschlicher Kognition wie bildliches Denken und Metaphorisierung als Basis zur Erklärung grammatischer Prinzipien, die zu einer höheren kognitiven Plausibilität der Erklärungsansätze beitragen (*cognitive commitment*, vgl. Evans 2012). Zweitens erweisen sich grammatische Metaphern als eine äußerst produktive didaktische Brücke zur Veranschaulichung von grammatischen Prinzipien, da sie die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik auf der Basis von Alltagssituationen aus der Welt der Lerner erfahrbar machen. Drittens machen grammatische Metaphern über ihre Bildhaftigkeit den kulturspezifischen Gebrauch körperlicher Erfahrungen in der Grammatik transparent (vgl. Danesi 2008, de Knop/Dirven 2008) und regen damit zur Reflexion über konzeptuelle

Unterschiede zwischen verschiedenen lingua-kulturellen Systemen an. Vor diesem Hintergrund erscheint die Grammatik nicht als ein abstraktes und arbiträres Regelsystem, sondern als ein erfahrbares und bedeutungsvolles Instrument zur Konzeptualisierung der Welt. Ganz nebenbei wird die Grammatik dann auch noch bunt und unterhaltsam. Wie das Leben.

## Literatur

- Achard, Michel (2008): Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. In: Robinson, Peter/Ellis Nick C. (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, 432–455.
- Barcelona, Antonio/Valenzuela, Javier (2011): An overview of cognitive linguistics. In: Brdar, Mario/Gries, Stefan/Fuchs, Milena Z. (Hrsg.): *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. Amsterdam, 17–46.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37(3), 427–444.
- Bybee, Joan (2008): Usage-based grammar and Second Language Acquisition. In: Robinson, Peter/Ellis, Nick C. (Hrsg.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Mahwah, NJ, 216–236.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.
- Danesi, Marcel (2008): Conceptual errors in second-language learning. In: De Knop, Sabine/De Rycker, Teun (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York, 231–257.
- De Knop, Sabine/Dirven, René (2008): Motion and location events in German, French and English: A typological, contrastive and pedagogical approach. In: De Knop, Sabine/De Rycker, Teun (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York, 295–324.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning.
- Ellis, Nick C. (2013): Second language acquisition. In: Trousdale, Graeme/Hoffmann, Thomas (Hrsg.): *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford, 365–378.

- Evans, Vyvyan (2012): Cognitive Linguistics. In: Cognitive Science 3 (2), 129–141.
- Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006): Cognitive Linguistics. An Introduction. Mahwah, N.J.
- Evans, Vyvyan/Tyler, Andrea (2005): Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the english prepositions of verticality. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada 5 (2), 11–42.
- Fischer, Kerstin (2008): Konstruktionsgrammatik und Interaktion. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen, 133–150.
- Givón, Talmy (1979): On Understanding Grammar. New York.
- Goldberg, Adele E. (1995): Constructions. A construction grammar approach to argument structure. Chicago.
- Goldberg, Adele E. (2006): Constructions at work. The nature of generalization in language. Oxford.
- Goldberg, Adele E./Casenhiser, Devin (2008): Construction learning and Second Language Acquisition. In: Robinson, Peter/Ellis, Nick C. (Hrsg.): Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition. Mahwah, NJ, 197–215.
- Grady, Joseph E. (2005): Image schemas and perception. Refining a definition. In: Hampe, Beate/Grady, Joseph E. (Hrsg.): From perception to meaning. Berlin/New York, 35–56.
- Grass, Anja (2013): Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18(1), 62–71.
- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009): Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Hohengehren.
- Hopper, Paul J./Thompson, Sandra A. (1980): Transitivity in grammar and discourse. In: Language 56, 251–299.
- Ifenthaler, Dirk (2010): Relational, structural and semantic analysis of graphical representations and concept maps. In: Educational Technology Research and Development 58(1), 81–97.

- Jessen, Moiken/Cadierno, Teresa (2013): Variation in the categorization of motion events by Danish, German, Turkish, and L2 Danish speakers. In: Goschler, Juliana/Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Variation and change in the encoding of motion events. Amsterdam, 133–160.
- Johnson, Mark (2005): The philosophical significance of image schemas. In: Hampe, Beate/Grady, Joseph E. (Hrsg.): From Perception to Meaning. Berlin/New York, 15–34.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt a.M.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago.
- Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Bd. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford.
- Langacker, Ronald W. (2007): Cognitive grammar. In: Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Herbert (Hrsg.): The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford/New Oxford, 421–462.
- Langacker, Ronald W. (2008): Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford/New York.
- Langacker, Ronald W. (2009): A dynamic view of usage and language acquisition. In: Cognitive Linguistics 20(3), 627–640.
- Littlemore, Jeannette (2009): Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Basingstoke u.a.
- Littlemore, Jeannette/Low, Graham (2006): Figurative thinking and foreign language learning. Basingstoke u.a.
- Madlener, Karin (2014): Input Optimization. Effects of Type and Token Frequency in Instructed Second Language Learning. In: Behrens, Heike/Pfänder, Stefan (Hrsg.): Frequency effects in language. What counts in language processing, acquisition and change. Berlin/New York (i.V).
- Meex, Birgitta/Mortelmans, Tanja (2002): Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. In: Germanistische Mitteilungen 56, 48–65.
- Müller, Stefan (2010): Grammatiktheorie. Stuttgart.



- Niemeier, Susanne/Reif, Monika (2008): Making Progress Simper? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspect Teaching in the German EFL Classroom. In: De Knop, Sabine/De Rycker, Teun (Hrsg.): Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Berlin/New York, 225–255.
- Oakley, Todd (2007): Image schemas. In: Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Herbert (Hrsg.): The Oxford handbook of cognitive linguistics. Oxford, 214–235.
- Özçalışkan, Şeyda/Slobin, Dan I. (1999): Learning ‘how to search for the frog’: Expression of manner of motion in English, Spanish and Turkish. In Greenhill, Annabel/Littlefield, Heather/Tano, Cheryl (Hrsg.): Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA, 541–552.
- Radden, Günter (2008): The cognitive Approach to Language. In: Andor, József/Hollósy, Béla/Laczkó, Tibor/Pelyvás, Péter (Hrsg.): When Grammar Minds Language and Literature. Debrecen, 387–412.
- Roche, Jörg (2012): Zum überfälligen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. In: Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (Hrsg.): Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht. Münster, 33–52.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie. Tübingen.
- Roche, Jörg (2014): Language Acquisition and Pedagogy. In: Taylor, John/Littlemore, Jeanette (Hrsg.): Companion to Cognitive Linguistics. London (325–351).
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Münster.
- Roche, Jörg/Roussy-Parent, Mélody (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 36, 228–250.
- Roche, Jörg/Scheller, Julija (2008): Grammar Animations and Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Zhang, Felicia/Barber, Beth (Hrsg.): Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning. Hershey, PA, 205–219.

- Roche, Jörg/Webber, Mark (1996): *Mini-Grammatik: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.
- Rosch, Eleanore (1978): *Principles of Categorization*. In: Rosch, Eleanore/Lloyd, Barbara B. (Hrsg.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ, 27–48.
- Scheller, Julija (2008): *Grammatik, Kognition und Imagination*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(2) [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Scheller1.htm>. 27.03.2013].
- Scheller, Julija (2009): *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/Münster.
- Slobin, Dan I. (1996): From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’. In: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hrsg.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge/New York, 70–96.
- Slobin, Dan I. (2003): *Language and Thought online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity*. In: Gentner, Dedre/Goldin-Meadows, Susan (Hrsg.): *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA, 157–192.
- Suñer, Ferran (2013): *Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion*. In: *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18(1), 4–20.
- Sweetser, Eve (1990): *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge/New York.
- Sweller, John (2005): *Implications of cognitive load theory for multimedia learning*. In: Mayer, Richard E. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, 19–30.
- Wildgen, Wolfgang (2008): *Kognitive Grammatik: Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin.
- Talmy, Leonard (1985): *Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms*. In: Shopen, Timothy (Hrsg.): *Language typology and syntactic description*. Bd. 3. Cambridge, 57–149.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a cognitive semantics*. Cambridge.

- Tyler, Andrea (2008): Cognitive linguistics and second language instruction. In: Robinson, Peter/Ellis, Nick C. (Hrsg.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Mahwah, NJ, 456–488.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin/Boston.