

# **Jahrbuch für Internationale Germanistik**

**Wege der Germanistik in  
transkultureller Perspektive**

**Akten des XIV. Kongresses  
der Internationalen Vereinigung  
für Germanistik (IVG) (Bd. 3)**

**Laura Auteri, Natascia Barrale,  
Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.)**

**BEIHEFTE**

**Peter Lang**

Die Aufsätze des vorliegenden Bandes fokussieren die Didaktik der deutschen Sprache aus trans- und interkultureller Sicht. Insbesondere werden Methodik und Fortbildung des Lehrens sowie die Entwicklung neuer Motivationsformen zum Deutschlernen durch Beiträge aus verschiedenen Ländern behandelt.

Der dritte Band enthält Beiträge zu folgenden Themen:

- Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik;
- Textmuster und „Lernmuster“ – Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch;
- Inter- und transkulturelles Lernen beim Schüleraustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache);
- Portfolio und Mehrsprachigkeit;
- Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik;
- Interaktionsforschung in Daf;
- Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden;
- Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

**Laura Auteri** ist Ordentliche Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo und war 2015-2021 Vorsitzende der Internationalen Vereinigung für Germanistik.

**Natascia Barrale** ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

**Arianna Di Bella** ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

**Sabine Hoffmann** ist Ordentliche Professorin für deutsche Sprache und DaF-Didaktik an der Universität Palermo.

## Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive



Jahrbuch  
für  
Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung  
für Germanistik (IVG) (Bd. 3)

Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann

**BEIHEFTE**

Band 3



**PETER LANG**

## **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.

*In Verbindung mit der Internationalen  
Vereinigung für Germanistik*



ISBN - 978-3-0343-3657-4 (Print)  
ISBN - 978-3-0343-4567-5 (eBook)  
ISBN - 978-3-0343-4568-2 (ePub)  
DOI - 10.3726/b19956

**PETER LANG**



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons  
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0  
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie  
unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella,  
Sabine Hoffmann (Hrsg.), 2022

Peter Lang Group AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2022  
[bern@peterlang.com](mailto:bern@peterlang.com), [www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Inhaltsverzeichnis

## **Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik**

Einleitung .....	13
Nikolina Burneva (Veliko Tarnovo), Marianne Hepp (Pisa), Annegret Middeke (Göttingen)	
Von der Transferdifferenz zur Konzeptuellen Kompetenz – Visualisierte Metaphern als Paralleltexte im Modell der Kognitiven Sprachdidaktik .....	21
Jörg Roche (München)	
Vergangenheitsperspektive(n) in Tourismustexten. Anregungen für den Übersetzungsunterricht .....	31
Lyudmila Ivanova (Veliko Tärnov)	
Paralleltexte als Basiseinheiten für den Wissenstransfer: sprachliche Vermittlungsstrategien bei wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Textpaaren .....	41
Marianne Hepp (Pisa)	
Der Einsatz von parallelen Bilderbüchern in der bilingualen Alphabetisierung in Südtirol	53
Katharina Salzmann (Trient)	
Paralleltexte in der Übersetzerausbildung .....	63
Maria Grozeva (Sofia)	
Kulturrealia als lexikographische Herausforderung in zweisprachigen Wörterbüchern .....	71
Adriana Hösle Borra (Vermont), Luisa Giacoma (Aosta)	
Fortschreitende Räude oder „Wortlatrie“? Wie experimentelle Dichtung mit den Sprachstrukturen umgeht: Deutsch und Italienisch im Vergleich .....	83
Donatella Mazza (Pavia)	
Der DaF-Unterricht als Kunst zu verstehen und verstanden zu werden .....	95
Olivera Durbaba (Belgrad)	
Parallelitäten in der malaysischen Sprachumgebung .....	105
Jin Zhuo Lee (Sepang)	
Multimodale Parallelität in der Textsorte Videokonferenz .....	115
Matthias Jung (Düsseldorf), Annegret Middeke (Göttingen)	
Deutsche Klassiker, multimedial .....	123
Nikolina Burneva (Veliko Tarnovo)	
Kollektivität versus Perspektivität: Zwischen Punk und Präsident – Das <i>Tag-Nachtasyl</i> als tschechisch-österreichischer Erinnerungsort .....	143
Johannes Köck (Brno)	

## **Textmuster und „Lernmuster“ – Perspektiven auf professionelles und wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch**

Vorwort .....	159
Sabine Dengscherz (Wien), Ilona Feld-Knapp (Budapest), Carmen Heine (Wien)	
Wortverbindungen in Paraphrase und Argumentation: Eine Untersuchung an Texten von Studierenden mit L2 Deutsch .....	163
Birgit Huemer (Luxemburg)	
Verfassen deutscher Abschlussarbeiten von chinesischen Studierenden mit dem Ziel eines Doppel-Bachelors: Probleme und Lösungsstrategien .....	185
Zhuo Tao, Sibylle Seyferth, Jing Guo, Yu Chen (Shanghai)	
Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch .....	201
Gabriella Perge (Budapest)	
Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest .....	217
Ilona Feld-Knapp (Budapest)	
Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz .....	233
Sonja Kuri (Udine)	

## **Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache)**

Inter- und transkulturelles Lernen beim Schulaustauschaustausch im Bereich Deutsch (als Fremdsprache) .....	251
Sylwia Adameczak-Krysztofowicz (Poznań), Ute K. Boonen (Duisburg-Essen), Sabine Jentges (Nijmegen), Paul Sars (Nijmegen)	

## **Portfolio und Mehrsprachigkeit**

Vorwort .....	267
Bärbel Kühn (Darmstadt/Bremen), Maria Gabriela Schmidt (Tokyo)	
Förderung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht multikultureller Grundschulklassen unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprachen .....	271
Jutta Wolfrum (Bamberg)	
Vom Wunsch zum (ökologischen) Portfolio – Über Trans-Genre-Portfolios (TGPs) .....	285
Alexander Imig (Nagoya)	
Zur Förderung der Lernerautonomie, Lernerreflexion und Mehrsprachigkeit in authentischen Kommunikationskontexten – Das European University Tandem-Projekt .....	301
Christian Moßmann (Exeter), Katharina Müller (Frankfurt am Main)	

Europäisches elektronisches Sprachenportfolio – Woher und Wohin .....	313
Bärbel Kühn (Darmstadt/Bremen)	
Wie lässt sich Mehrsprachigkeit in Japan mit Portfolios fördern? Am Beispiel eines elektronischen Schreibportfolios im DaF-Unterricht an einer japanischen Universität .....	327
Nancy Yanagita (Tokyo)	
Portfolioarbeit für die Behandlung von Nationalstereotypen im DaF-Unterricht in Spanien .....	341
Laura Arenas (Alcalá de Henares)	
„Das Fundament ist gelegt“ – Mit dem Sprachenportfolio zu <i>Empowerment</i> .....	355
Astrid Buschmann-Göbels (Bremen), Christine Rodewald (Bremen)	
Unterrichtstagebücher als kontextuelle Anpassung eines Sprachenportfolios .....	367
Maria Gabriela Schmidt (Tokyo)	

### **Motivation zum Deutschlernen – zum Stellenwert des Sprachenlernens für die internationale Germanistik**

Einführung in die Kongressakten der Sektion .....	381
Claudia Riemer (Bielefeld), Yuan Li (Hangzhou), Maciej Mackiewicz (Poznań)	
(Keine?) Sprachen- und Regionenspezifität in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung .....	385
Claudia Riemer (Bielefeld)	
Die Entwicklung der Motivation hinsichtlich des Deutschlernens bei chinesischen Germanistikstudierenden in Bezug auf L2MSS – eine empirische Studie .....	397
Yuan Li, Yawen Zheng (Hangzhou)	
Produktion als Motivation. Motivation nach dem Produktionsorientierten Modell (POA-Modell) im Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen .....	411
Nannan Ge (Beijing)	
Einstellungen und Wahrnehmungen zum Deutschen im Baltikum: Eine Studie an der Deutschen Schule Riga .....	425
Heiko F. Marten (Riga)	
Interkulturelle Motivation der polnischen Germanistik-Studierenden .....	439
Maciej Mackiewicz (Poznań)	
Facetten der Motivation zum Deutschlernen in Oberschlesien – Ergebnisse der Fragebogenerhebung unter polnischen DaF-Lernenden an einer Oberschule .....	453
Mariusz Jakosz (Katowice)	
Local, (trans)national, global? The communities of affiliation of university students of German, Italian and English studies .....	465
Riccardo Amorati (Melbourne)	

Zur Dynamik von Motivationsprozessen beim Spracherwerb im mehrsprachigen Studien- und Lebenskontext. Eine longitudinale Studie über internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen an einer deutschen Universität .....	477
Mareike Rotzal (Bielefeld)	

Deutsch lernen im akademischen Kontext: intrinsische und extrinsische Motivation brasilianischer Lernender .....	491
Rogéria Costa Pereira (Fortaleza)	

### Interaktionsforschung in DaF

Einführung in die Sektion „Interaktionsforschung in DaF“ .....	507
Sabine Hoffmann (Palermo), Makiko Hoshii (Tokyo), Karin Aguado (Kassel)	

<i>The Language of Europe is Mediation: Sprachmittlung in mehrsprachigen (Arbeits-)Situations</i> .....	513
Ulrike Arras (Bochum)	

Rethinking <i>Disfluencies</i> in der Lernaltersprache – Selbstkorrekturen und Verzögerungen in der monologischen Produktion und in der Interaktion .....	527
Makiko Hoshii (Tokyo), Nicole Schumacher (Berlin)	

Sprachhandlungen Modellieren für Deutsch als Fremdsprache – Ergebnisse einer korpuslinguistisch-frequenzbasierten Studie zur Distribution und Verkettung sprechaktindizierender Muster .....	545
Joachim Scharloth (Tokyo)	

Bildungsziel Mehrsprachigkeit: Klusionsmarker und translinguale Räume .....	561
Silke Tork (Florenz)	

### Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden

Einführung in die Sektion „Unterrichtsmitschnitte in der Aus- und Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden“ .....	579
Věra Janíková (Brno), Michael Schart (Jena), Karen Schramm (Wien)	

Systemische Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit .....	583
Alexis Feldmeier García (Münster/Fribourg)	

Der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung für den Bereich des lexikalischen Lernens .....	609
Ralf Gießler (Wuppertal)	

Video Enhanced Observation (VEO) – innovative Videografie zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften .....	627
Mareike Oesterle, Götz Schwab (Ludwigsburg)	

Unterrichtsvideographie im DaZ-Unterricht: multimodale Analysen lehrerseitiger Paraphrasierungen .....	641
Christine Stahl, Kristina Peuschel (Augsburg)	

---

## Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis

Lehrerqualifizierung – Lernen für die Praxis .....	663
Michael K. Legutke (Gießen)	
Einsatz von Videosequenzen im Rahmen des DLL-Fortbildungsprogramms in der Lehrerfortbildung .....	671
Blaženka Abramović (Zagreb)	
Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht – eine Herausforderung für Lehrkräfte .....	681
Anna Jaroszewska (Warszawa), Mariola Jaworska (Olsztyn)	
Übung macht den/die Meister*in?! .....	697
Dinah Krenzler-Behm (Tampere)	
Mental Health: Selbstmanagement als Konzept in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung .....	709
Magdalena Rozenberg (Gdańsk)	
Aktionsforschung im Hochschulkontext? Überlegungen zu einer stärkeren Praxisorientierung von Deutschstudiengängen am Beispiel Brasiliens .....	719
Paul Voerkel (Jena), Liane Scribelk (Curitiba/ Leipzig)	
Digitales Lehr-Lernsetting als Praxisorientierung in der Lehrpersonenqualifizierung .....	731
Theres Werner (Jena)	



# Kulturrealia in Paralleltexten als didaktischer Fokus trans- und interkultureller Germanistik

Herausgegeben von Nikolina Burneva, Marianne Hepp, Annegret Middeke



---

# Von der Transferdifferenz zur Konzeptuellen Kompetenz – Visualisierte Metaphern als Paralleltexte im Modell der Kognitiven Sprachdidaktik

Jörg Roche (München)

**Abstract:** Der Beitrag skizziert die Grundlagen eines mehrstufigen Modells einer Kognitiven Fremdsprachendidaktik, die sich stark an den Prämissen, Prinzipien und Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik und der kognitiven Erwerbsforschung orientiert und meist mediale Realisierungen (Animationen) zur Sichtbarmachung der grammatischen Konzepte nutzt. So wird die Grammatik als ein konzeptuell motiviertes System symbolischer Strukturen verstanden, das allgemeine Wahrnehmungsprinzipien widerspiegelt und sich nach konzeptuellen Archetypen aus körperlichen Erfahrungen (Bewegung, Kraft, Raum etc.) organisiert. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die konzeptuelle Struktur der Grammatik im Kontext der Sprachvermittlung auch anhand von solchen konkreten Erfahrungen anschaulich gemacht werden kann. Aufgabe des Lerners ist, die konzeptuellen Differenzen der erworbenen und zu erwerbenden Sprachen, die sich in der Semantik und der Grammatik der Sprachen manifestieren, zu überbrücken. Die Lernaufgabe und die didaktische Herausforderung besteht in der Überbrückung der „Transferdifferenz“. Die Beherrschung einer Sprache zeigt sich folglich vor allem in konzeptueller Kompetenz.

**Keywords:** Kognitive Linguistik, Kognitive Sprachdidaktik, Konzeptuelle Metaphern, grammatische Metaphern, Embodiment, konzeptuelle Kompetenz, Animationen.

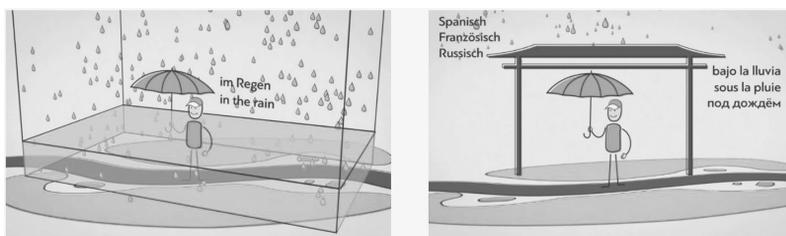
## *1. Einleitung*

Im Fremdsprachenunterricht wird oft versucht, die unzugänglich erscheinenden Regeln der Grammatik anhand von bildhaften Darstellungen anschaulicher zu machen. Zu diesem Zweck werden zum Beispiel Präpositionen mit entsprechenden Bildern und Pfeilen oder Genuszuordnungen der Artikel mit bunten Farben dargestellt. Obwohl sich viele Lehrkräfte einen Mehrwert davon versprechen, führen diese methodischen Unterrichtsmaßnahmen in den meisten Fällen lediglich zu einer leichteren Wahrnehmung der sprachlichen Strukturen. Die Beliebigkeit der Visualisierungen kann jedoch den Lernern nicht verborgen bleiben. Daher ist es sinnvoll, die Beziehung von Sprache und Bildern genauer zu betrachten, vor allem im Bereich der konzeptuellen Metaphern (hierzu ausführlicher Roche/Suñer 2017). Damit werden gleichzeitig die wichtigsten Grundlagen eines kognitionslinguistischen Paradigmenwechsels

in der Fremdsprachendidaktik behandelt, der unter der Bezeichnung „Kognitive Sprachdidaktik“ zusammengefasst ist.

## 2. Körperlichkeit und Bilder in der Sprache

Die Kognitive Linguistik geht bekanntlich davon aus, dass sich viele Aspekte der Sprache und der Grammatik anhand von Organisationsprinzipien der allgemeinen Perzeption sowie körperlicher Erfahrungen erklären lassen. So werden meteorologische Phänomene wie der Regen oder die Sonne im Deutschen vorwiegend als Behälter konzeptualisiert (*im Regen, in der Sonne* etc.), während sie in romanischen Sprachen, dem Russischen und dem Arabischen als Ereignisse unter einer Art Dach konzeptualisiert werden (*bajo el sol, bajo la lluvia, sous le soleil, sous la pluie*).



**Abb. 1:** Screenshot aus der Grammatikanimation zum Thema Regen

Solche körperlichen Erfahrungen und mentalen Bilder werden zwar in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich verwendet, allen Sprachen ist jedoch der Prozess der Metaphorisierung gemeinsam, nach dem ein bestimmter konzeptueller Inhalt von einer Quellendomäne auf eine Zieldomäne übertragen wird. Oft bilden die Quellendomänen konkrete Konzepte ab, wie zum Beispiel Druck, Kraft, Vertikalität etc., und die Zieldomänen – abstrakte Konzepte und ihre assoziativen Felder, wie zum Beispiel der Druck durch Terminstress. Daraus lässt sich schließen, dass jeder Sprecher durch entsprechende konzeptuelle Prozesse auch neue Metaphern schaffen und bereits vorhandene weiter entwickeln kann, selbst wenn diese in der Fremdsprache vorkommen. Metaphern sind also dynamisch und produktiv und können sich in allerlei Kontexten als ein wichtiges Mittel zum Ausdruck komplexer abstrakter Sachverhalte erweisen. Da aber beim Verstehen solcher metaphorischen Konstrukte auch der soziokulturelle und der pragmatische Kontext eine wichtige Rolle spielen, kann ihre erfolgreiche Erschließung nicht alleine durch konzeptuelle

Prozesse sichergestellt werden (Kövecses 2015: 15; de Cock/Suñer 2018). Vielmehr situieren sich unbekannte Metaphern auf einem Kontinuum, das einerseits aus universellen körperlichen Erfahrungen und andererseits aus kontextbedingter Variation besteht (Kövecses 2015: 14). Für eine erfolgreiche Erschließung sollte also der konzeptuelle Inhalt der Metapher mit beiden Polen, der Universalität und der Kontextspezifik, vereinbar sein.

Aus der körperlichen Bewegung, der Manipulation von Objekten, der Wahrnehmung von Druck und externen Kräften etc. leiten wir Bildschemata ab, die uns dann als eine Art von Vorlage zur Strukturierung konzeptueller Inhalte zur Verfügung stehen. Da diese Bildschemata ihren Ursprung in den sensorischen Erfahrungen haben, behalten sie auch die entsprechenden modalitätsspezifischen Informationen und können durch Prozesse des bildlichen Denkens wie die mentale Simulation als sensorische Repräsentationen abgerufen werden. Tabelle 1 zeigt die wichtigsten Bildschemata (rechts) und die wichtigsten Basisdomänen, die unsere Wahrnehmung steuern.

**Tabelle 1:** Basic Domains und Schemata nach Evans/Green (2006: 190)

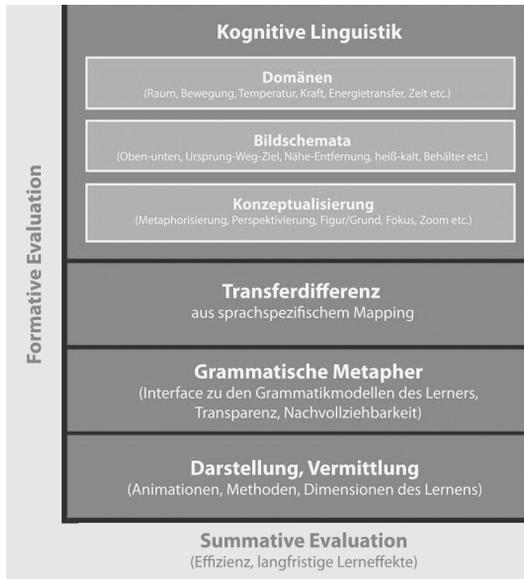
RAUM	OBEN-UNTEN; VORNE-HINTEN; LINKS-RECHTS; NAH-ENTFERNT; ZENTRUM-PERIPHERIE; KONTAKT; GERADE; VERTIKALITÄT
BEHÄLTNIS	BEHÄLTER; DRAUSSEN-DRINNEN; OBERFLÄCHE; VOLL-LEER; INHALT
BEWEGUNG	IMPULS/EIGENDYNAMIK; URSPRUNG-WEG-ZIEL
GLEICHGEWICHT	ACHSEN GLEICHGEWICHT; WAAGE-GLEICHGEWICHT; GLEICHGEWICHTSPUNKT; EQUILIBRIUM
KRAFT	DRUCK; BLOCKIERUNG; GEGENKRAFT; ABLEITUNG; ENTFERNUNG VON; ANZIEHUNG; WIDERSTAND
UNITÄT; MULTIPLIZITÄT	FUSIONIERUNG; SAMMLUNG; TRENnung; WIEDERHOLUNG; TEIL-GANZES; ZÄHLBAR-UNZÄHLBAR; VERBINDUNG
IDENTITÄT	ANPASSUNG; ÜBERLAGERUNG
EXISTENZ	ENTFERNUNG; BEGRENZTER RAUM; ZYKLUS; OBJEKT; PROZESS

### 3. Prinzipien der Kognitiven Sprachdidaktik

Die Kognitive Sprachdidaktik versucht, die Körperlichkeit im Symbolsystem Sprache transparent und greifbar zu machen, d.h. zu konkretisieren.

Diese Verdeutlichung lässt sich mit visuellen Mitteln besser erreichen, als es gewöhnlich im Unterricht geschieht oder gar vermutet wird. Der gewünschte Effekt entsteht aber eben nicht durch die Bilder an sich, sondern zum einen durch die Passung mit verwandten Symbolsystemen und – wo möglich – durch eine Passung mit der Semantik der visuellen Kodierung. Das klingt kompliziert, ist aber eigentlich – trotz oder wegen seines komplexen theoretischen Hintergrunds – ganz plausibel darstellbar. Die gleiche Körperlichkeit, die sprachliche Symbole motiviert, findet sich auch in anderen symbolischen Handlungssystemen, z.B. im Sport. Auch hier geht es um Kraft, Widerstand, Energietransfer, Bewegung, Vorgangsarten etc. Wenn man diese geschickt kombiniert, wird Sprache greifbar, wie etwa bei den Stellungsregeln im Fußball, die sich leicht auf Vor-, Mittel- und Nachfeld, Nachspielzeiten und Abseits und weiteres übertragen lassen. Wenn sich dazu die passenden Visualisierungen entsprechend kodieren lassen, wie etwa Zustandsverhältnisse in der Sprache durch statische Bilder oder Bewegungen in der Grammatik (*haben/sein*, Wechselpräpositionen) durch Animationen, dann entstehen additive Synergieeffekte aus der Integration verschiedener Symbolsysteme und Kodierungen. Derartige Visualisierungen wirken als Paralleltexte nicht nur in der Zielsprache, sondern auch in der Ausgangssprache der Lerner, weil sie ihnen gleichzeitig die Systematiken ihrer anderen Sprachen vor Augen führen (Roche 2014).

Das Potenzial kognitionslinguistischer Ansätze für die Grammatikvermittlung beruht vor allem auf der hohen Nachvollziehbarkeit der verwendeten Beschreibungsparameter vor dem Hintergrund allgemeiner Kognitionsprozesse. Die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik wird nämlich anhand von allgemeinen Wahrnehmungs- und Konzeptualisierungsprinzipien sowie Prozessen des menschlichen Denkens erklärt und erfahrbar gemacht, sodass jeder Lerner fast unabhängig von seinem sprachlichen Vorwissen einen konzeptuellen Zugang zu den scheinbar abstrakten Strukturen der zielsprachlichen Grammatik finden kann. Das darauf basierende Modell einer Kognitiven Sprachdidaktik unterscheidet insgesamt vier Ebenen, die hier am Beispiel verschiedener Grammatikanimationen veranschaulicht werden: 1. Ebene der Kognitiven Linguistik, 2. Ebene der Transferdifferenz, 3. Ebene der grammatischen Metapher, 4. Ebene der Darstellung und Vermittlung.



**Abb. 2:** Ebenen der Kognitiven Didaktik (Roche/ Suñer 2017: 299)

Die Ebene der Kognitiven Linguistik berücksichtigt die Instrumente und Prinzipien zur Beschreibung von Grammatik und Grammatikerwerb, die nicht nur eine hohe Vereinbarkeit mit den bisherigen Erkenntnissen aus den Kognitionswissenschaften anbieten, sondern auch die bisher vorherrschenden formalistischen Begriffe auflösen.

Alle Sinneseindrücke sind Bestandteile der mentalen Repräsentation von Konzepten und sind daher mit der entsprechenden Sprachform im mentalen Lexikon eng verbunden. Die Vernetzung der Sprache über unterschiedliche Sinnesmodalitäten und in mehreren Richtungen kommt durch die mögliche Mitaktivierung dieser Sinneseindrücke in den Prozessen des Sprachverstehens, der Sprachproduktion sowie der ausführenden Handlungen zum Vorschein.

Die Perspektivierung bezieht sich auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Sprecherinnen durch ihr „mentales Auge“ die Ereignisse sprachlich strukturieren (vgl. Langacker 2008: 73). So liegen den Beispielsätzen *Die Tür öffnete sich und er kam ins Zimmer* und *Er öffnete die Tür und ging ins Zimmer* jeweils eine interne und eine externe Perspektive zugrunde, wobei die Position des Sprechers in Bezug auf die wahrgenommene Szene als Origo fungiert. Bei perfektiven Verben im Englischen werden beispielsweise Anfangspunkt und Endpunkt des Prozesses durch die Nutzung des progressiven Aspektes

(*be+Verb-ing*) aus der Szene ausgeblendet, so dass nur eine einzelne Komponente des Prozesses fokussiert wird.

Eine weitere Unterscheidung in Bezug auf die Perspektivierung betrifft die mitlaufende vs. die feste Kameraperspektive. So wäre im Satz *Auf der Zugstrecke sind mehrere Tunnel* eine feste Kameraperspektive anzunehmen, während im Satz *Auf der Zugstrecke fahren wir ab und an durch einen Tunnel* eine mitlaufende Kameraperspektive eingenommen wird. Zum Vergleich ist im Japanischen davon auszugehen, dass das *Agens Zug* bei den Situationswechseln zwischen *im Tunnel* und *außerhalb* gar nicht genannt wird und sich dadurch agenslose Zustandsbeschreibungen ergeben.

Es sind derartige linguakulturelle Konzepte, aus denen sich die Aufgabe des Lernalters ergibt, Bedeutung von und zwischen Sprachkulturen zu konstruieren. Die Aufgabe der Didaktik ist es, die Lerner dabei zu unterstützen. Diese erwerbslinguistische und didaktische Aufgabe wird als Transferdifferenz identifiziert. Aus der erfolgreichen Bewältigung der genannten Lernaufgabe entsteht ein Zustand, der in der Mehrsprachigkeitsforschung oft als „ausgeglichenere Mehrsprachigkeit“ und in der Kulturwissenschaft oft als „Transdifferenz“ bezeichnet wird. Die Transferdifferenz geht also im Gegensatz zu den kontrastiven Fehleranalysen nicht von statischen linguistischen Systemen aus, zwischen denen vorwiegend strukturelle Unterschiede bestehen. Vielmehr werden Sprachen als linguakulturelle Systeme aufgefasst, die zwar auf dieselben kognitiven Prozesse und Grundlagen zurückgreifen (zum Beispiel Metaphorisierung, Perspektivierung, Bildschemata etc.), diese aber unterschiedlich nutzen.

Unterschiede zwischen den konzeptuellen Systemen der Sprachen schlagen sich unter anderem in den jeweils bevorzugten Wegen zur Enkodierung von Erfahrungen nieder, wie zum Beispiel bei der Enkodierung (Profilierung) des Weges in Bewegungssituationen (hier spricht man auch von *satellite-* und *verb-framed languages*) oder bei der Markierung beziehungsweise Nichtmarkierung des Endpunkts in Szenen. (z.B. Unterschiede bei Wechselpräpositionen im Deutschen durch die Markierung von Ursprung - Weg - Ziel *auf die Straße versus* Zielmarkierung *auf der Straße* oder unterschiedlicher Ausdrücke für *auf-stehen* (Satellit *auf-*) im Deutschen und *monter* im Französischen).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die anfängliche *Transferdifferenz* kein Hindernis für den Sprachenerwerb darstellt, sondern wichtige Prozesse der konzeptuellen Restrukturierung (und Sprachbewusstheit), die für den Erwerb konzeptueller Kompetenz von zentraler Bedeutung sind, initiiert. Über die *Transdifferenz* als dynamisches Endergebnis einer erfolgreichen konzeptuellen Integration lässt sich also auch eine Brücke zwischen den in der Didaktik meist separat behandelten Bereichen der Sprach- und Kulturvermittlung (Landeskunde) herstellen.

#### 4. Grammatische Metaphern in Animationen

Kognitionslinguistische Darstellungsweisen sind jedoch nicht unbedingt auch die am besten geeigneten Mittel, um Lernern Grammatikphänomene plausibel und transparent darzustellen. Die in der Kognitiven Linguistik verwendeten graphischen Mittel erlauben nicht immer einen direkten Zugang zur konzeptuellen Basis der Grammatik. Nach Roche/Suñer (2017) werden grammatische Metaphern daher als innovative konzeptuelle Metaphern definiert, die anhand von Situationen aus dem Alltag der Lerner die konzeptuelle Basis der Grammatik transparent machen. Mit grammatischen Metaphern lassen sich also lernrelevante Aspekte der konzeptuellen Motiviertheit der Grammatik (Grenzüberschreitung, Kraft-Dynamik, Energietransfer etc.) erfahrbar machen, ohne auf abstraktere Darstellungsweisen zurückgreifen zu müssen. Die kognitive Verankerung von grammatischen Metaphern ist eine wichtige Voraussetzung für die Erzielung des gewünschten Mehrwerts, da sonst die verwendete Metapher eine reine Unterhaltungsfunktion ohne erkennbaren Bezug zum Lernprozess erfüllen würde. Die Formulierung und Anwendung von grammatischen Metaphern soll im Folgenden am Beispiel des Aktiv – Passiv veranschaulicht werden.

Ausschlaggebend bei der unterschiedlichen Realisierung der Aktionskette im Aktiv und Passiv sind einerseits die Profilierung der konzeptuellen Basis und andererseits die Salienz der profilierten Elemente (Figur/Grund) (Arnett 2004; Langacker 2008). Da die reine Darstellung einer Aktionskette anhand von Kreisen und Pfeilen für den Lerner wenig zugänglich bleibt, lassen sich in Anlehnung an Suñer (2015) zwei unterschiedliche grammatische Metaphern anwenden. Einerseits kann der Energietransfer der Aktionskette als konzeptuelle Basis anhand des Billards erklärt werden, da dieses eine erfahrbare Handlung aus dem Alltag der Lerner nutzt, um den Energietransfer anhand der dazugehörenden Partizipanten *Agens*, *Instrument* und *Patiens* anschaulich zu machen (vgl. Langacker 2008: 355 f.). Andererseits kann die unterschiedliche Salienz der Elemente im Satz (Figur-Grund-Prinzip) durch eine weitere grammatische Metapher ausgedrückt werden, nämlich durch einen Scheinwerfer (Langacker 2004: 80), wie er auf Bühnen zur Hervorhebung des zentralen Schauspielers verwendet wird. Der Scheinwerfer hebt in den jeweiligen Realisierungen den primären Partizipanten hervor: Beim Aktiv ist das das *Agens*, beim Vorgangspassiv die Zustandsveränderung des *Patiens* und beim Zustandspassiv ist das der Nachzustand des *Patiens* nach der Zustandsveränderung. Aus Platzgründen können hier keine Abbildungen von Animationen gezeigt werden. Auf den Seiten [granima.de](http://granima.de), [multilingua-akademie.de](http://multilingua-akademie.de) und [hueber.de](http://hueber.de) sind Beispiele einsehbar. Im Aktuellen Grammatikstudio (Roche 2020) ist die gesamte deutsche Grundgrammatik kognitionsdidaktisch dargestellt. Eine umfangreiche Studie zu den Modalverben liegt inzwischen in Kanaplianik (2016) vor und wird zur Lektüre empfohlen (siehe hierzu auch EL-Bouz 2016).

Die Nutzung grammatischer Metaphern bietet neben den offensichtlichen motivationalen Aspekten viele weitere Vorteile, die sich im Kontext weiterer Lerntheorien begründen lassen. Die in grammatischen Metaphern genutzten Handlungen und Situationen aus dem Alltag der Lerner schaffen einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik mental erfahrbar und (in ihrer Körperlichkeit) meist physisch greifbar wird. Dadurch werden wichtige Grundsteine für die Entstehung und Veränderung mentaler Modelle gelegt, die später die Anwendung und – mit zunehmendem Erwerb – die Elaboration und Erweiterung dieses grammatischen Wissens erleichtern sollen. Daraus ergibt sich also, dass die Visualisierung bedeutungstragender Elemente wie Kraft/Dynamik und Energietransfer als Paralleltext jeweils für das Verständnis des Passivs und anderer Grammatikphänomene essentiell ist. Schließlich ist zu betonen, dass solche grammatischen Metaphern oft so einprägsam sind, dass sie auch den Prozess der Verarbeitung, Speicherung und Anwendung von syntaktischen Mustern erleichtern können.

### *5. Ausblick*

Der Rückgriff auf Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik ermöglicht Lehrkräften und Lernern eine größere Transparenz des grammatischen Systems von Sprachen. Allerdings lassen sich diese Erkenntnisse nicht immer direkt in didaktische Ansätze, Lehrmaterialien oder Unterrichtsverfahren umsetzen. Hierfür bedarf es der Berücksichtigung konzeptueller Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und der Anwendung kognitions- und medien-didaktischer Prinzipien wie der Einbettung in grammatische Metaphern und der Nutzung adäquater Kodierungsformen wie der Animation. Das Ziel ist: Anwendbarkeit in Handlungskontexten. Wenn diese Kriterien nebenbei auch die subjektive Akzeptanz der Grammatikpräsentationen bei den Lernenden erhöhen, wie es inzwischen zahlreiche Studien belegen (etwa Scheller 2008, Suñer/Roche 2019), so ist dies ein willkommener Mitnahmeeffekt, der unterstreicht, was die eigentliche Funktion von Grammatik ist: Verständlichkeit und Effizienz.

### *Literaturverzeichnis*

Arnett, Carlee (2004): *A Cognitive Approach to the Semantics of the German Passive*. New York: Edwin Mellen Press.

- De Cock, Barbara/Suñer, Ferran (2018): The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in a foreign language. In: Pizarro, Andrea (Ed.): *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives*. Berlin/Boston: De Gruyter, 201–222.
- EL-Bouz (née Kanaplianik) Katsiaryna (2016): Animation of grammar. Interplay of cognitive linguistics and multimedia learning: the example of German modal auxiliaries. In: Stefanowitsch, Anatol; Schoenefeld, Doris (Eds.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 135–151.
- Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006), *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Mahwah/New Jersey: L. Erlbaum.
- Kanaplianik (EL-Bouz) Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin/Münster: Lit.
- Kövecses, Zoltán (2015): *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2004). Grammar as image: The case of voice. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B./Kwiatkowska, A. (Eds.), *Imagery in Language: Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt am Main: Lang, 63–114.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Roche, Jörg (2014): Language acquisition and language pedagogy. In: Littlemore, Jeannette/Taylor, John R. (Eds.): *Companion to Cognitive Linguistics*. London: Continuum, 325–351.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2020): *Das aktuelle Grammatikstudio. Digitales Videpaket*. Hueber [online unter: <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/das-aktuelle-grammatikstudio-4791455.html>].
- Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017) (Hrsg.): *Sprachenlernen und Kognition. Kompendium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*. Band 1. Tübingen: Narr.
- Scheller, Julija (2008): Grammatik, Kognition und Imagination. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (2), 1–8 [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Schellerl.htm>, 27.09.2014].
- Suñer, Ferran (2015): Metaphern und Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: Sohrabi, Parvaneh/Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Beiträge aus der XV. internationalen Deutschlehrertagung, Bozen 2013*. Bozen: Bozen University Press, 137–153.
- Suñer, Ferran/Roche, Jörg (2019): Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. In: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29 (39), 1–27.