

## Lerneinheit 1.1

### 1. Welche sind die größten Unterschiede zwischen der kognitiven Linguistik und dem Generativismus?

- Sprache ist in der kognitiven Linguistik ein Teil der allgemeinen Kognition, im Generativismus ist Sprache ein separates Modul.
- Abweichungen von Regeln werden im Generativismus als Ausnahmen erklärt. Die kognitive Linguistik beschreibt abweichende sprachliche Realisierungen durch Prototypeneffekte.
- Die kognitive Linguistik sieht Spracherwerb als Ergebnis einer Interaktion in einem sozialen und kulturellen Kontext. Der Generativismus sieht Spracherwerb als Naturphänomen und als angeborene Fähigkeit des Menschen.

### 2. Was ist das *cognitive commitment* in der kognitiven Linguistik?

Die Sprache wird mit den Prinzipien allgemeiner Kognition vereinbar gemacht, so dass zum Beispiel Aspekte der Perzeption und des bildlichen Denkens auch in der Sprache zu beobachten sind.

### 3. Was bedeutet genau, dass die Sprache gebrauchsbasiert ist?

Nach der kognitiven Linguistik werden aus konkreten Äußerungen rekurrente Strukturen erkannt und als kognitive Routinen (also Regeln) gespeichert. Die Etablierung der Strukturen einer Sprache setzt eine intensive Analyse authentischer Äußerungen aus dem Input voraus. Damit wird der Interaktion und der sozialen Aushandlung von Bedeutung eine viel wichtigere Rolle zugeordnet als im Generativismus.

### 4. Was ist ein Prototypeneffekt und welche Rolle spielt er in der Grammatik?

Die Organisation von Konzepten als grundlegenden kognitiven Entitäten erfolgt nicht nach Kriterien oder festen Definitionen, sondern nach dem Prinzip der Zentralität beziehungsweise Nähe/Distanz zu einem zentralen Vertreter der Kategorie.

Der Prototypeneffekt ist ebenfalls in der Grammatik zu beobachten: Die verschiedenen Realisierungen eines Phonems oder die verschiedenen transitiven Verben (passivierbar/nicht passivierbar) werden jeweils relativ zu einem zentralen Vertreter der Kategorie beurteilt. Damit sind alle Vertreter einer Kategorie auf irgendeine Weise miteinander verbunden und können in ein gemeinsames Netz integriert werden, ohne dass Ausnahmen formuliert werden müssen.

### 5. Wie würden Sie den Mehrwert einer kognitiv ausgerichteten Didaktik begründen?

- Stärkere Berücksichtigung von bereits vorhandenem konzeptuellem Wissen.
- Betonung der Gebrauchsbasiertheit, d.h. der konkreten Verwendung von Sprache in bedeutungsvollen kommunikativen Kontexten.

- Ausarbeitung der konzeptuellen Motiviertheit sprachlicher Phänomene und damit Schaffung eines lernergerichteten Zugangs zur Sprache.

## **Lerneinheit 1.2**

### **1. Beschreiben Sie die Struktur des Gehirns. Welche Bereiche sind für die Sprachverarbeitung zuständig?**

Die beiden Hirnhälften oder Hemisphären, die zusammen auch als Großhirn bezeichnet werden, enthalten ausgeprägte, schmale Spalten oder Furchen in ihrer Oberfläche, die das Gehirn in verschiedene Lappen teilen. Die Hemisphären sind kontralateral angelegt, das heißt, sie steuern die Muskelbewegungen und erhalten die Sinneseindrücke von der jeweils gegenüberliegenden Hälfte des Körpers. Beide Hemisphären haben jeweils einen Frontal-, Parietal-, Okzipital- und einen Temporallappen. Die beiden Frontallappen sind für die Steuerung unseres Verhaltens, das Treffen von Entscheidungen, Denken, Planen, Emotionen und willkürliche Bewegungen zuständig. Die Parietallappen, die sich hinter den Frontallappen befinden, sind hauptsächlich für unseren Tastsinn und für die Interpretation der Körpersignale zuständig. Visuelle Impulse werden hauptsächlich in den Okzipitallappen auf der Kopfhinterseite verarbeitet. Die Temporallappen, die sich nah an den Ohren befinden, sind hingegen für die Verarbeitung unseres Hörsinns verantwortlich. Ebenso sind sie für Gedächtnis und Emotionen wichtig. Jeder Lappen kann daher bestimmten Hirnfunktionen zugewiesen werden, jedoch arbeiten die Hirnlappen nicht im Alleingang. Es gibt verschiedene komplexe Verbindungen und Beziehungen zwischen den Lappen und Hemisphären, die entscheidend dazu beitragen, dass das Gehirn als Ganzes ordnungsgemäß funktioniert.

Die klassischen Sprachbereiche im Gehirn sind das Broca-Areal, das hauptsächlich für die Sprachproduktion zuständig ist und das Wernicke-Areal, das hauptsächlich für das Sprachverständnis zuständig ist. Jüngere neurologische Untersuchungen schlagen allerdings differenziertere Erklärungen vor, wie zum Beispiel die Aufteilung zwischen Grammatik (Broca) und Bedeutung (Wernicke).

### **2. Wie sind mehrere Sprachen im Gehirn dargestellt? Welche Untersuchungsergebnisse sprechen dafür?**

Unterschiedliche Sprachen besitzen nicht jeweils einen eigenen Ort im Gehirn, sondern befinden sich in einzelnen Zell-Netzwerken innerhalb der bekannten Sprachbereiche im Gehirn. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass einige Fälle bekannt sind, in denen bei Patientinnen und Patienten verschiedene Formen der Aphasie in unterschiedlichen Sprachen auftraten.

### **3. Welche Arten der Aphasie und der Wiedererlangung der Sprache gibt es? Welche Faktoren spielen hierbei eine Rolle?**

Bezogen auf wiederkehrende Muster beim Verlust und der Wiedererlangung (Restitution) verschiedener Sprachen gibt es fünf Muster, die in der Literatur erwähnt werden (Paradis 1977, 2004: 65):

- Parallele Restitution: Die Sprachen sind im gleichen Ausmaß gestört und werden gleichmäßig wiedererlangt.
- Differentielle Restitution: Die Sprachen sind in unterschiedlichem Maße gestört, aber die Wiedererlangung vollzieht sich dennoch in allen Sprachen.
- Sukzessive Restitution: Die Sprachen werden nacheinander wiedererworben.
- Selektive Restitution: Eine oder mehrere Sprachen bleiben dauerhaft gestört, während eine andere Sprache wiedererlangt wird.
- Antagonistische Restitution: Durch die Restitution einer Sprache verschlechtert sich eine andere.

Die Literatur zu bilingualer Aphasie weist auf eine Reihe von Faktoren hin, die eine Rolle in der Wiedererlangung der Sprachen spielen. Dazu gehören die Reihenfolge, in der die Sprachen gelernt wurden, das erreichte Kompetenzniveau in den Sprachen, affektive Einstellungen gegenüber den Sprachen, der Ort und die Größe der Läsion und die Verwendung der Sprache in der jüngeren Vergangenheit.

### **4. Welche Unterschiede zwischen bilingualer und multilingualer Aphasie konnten festgestellt werden?**

Albert und Oblers (1978) Meta-Analyse konnte keine signifikanten Unterschiede zwischen Bilingualen und Multilingualen feststellen, weist aber auf einige Tendenzen hin:

- Mehrsprachige scheinen die zuerst erworbene Sprache besser wiederzuerlangen, während Bilinguale eher die Sprache wiedererlangten, die sie als letztes gelernt und häufiger genutzt hatten.
- Bei multilingualen Sprecherinnen und Sprechern kam es öfter zu nicht-paralleler Restitution.
- Die erste Sprache verschlechtert sich bei der Wiedererlangung der zweiten Sprache eher bei multilingualen Personen als bei bilingualen.

## **Lerneinheit 1.3**

### **1. Welche zwei Hauptarten der strukturellen Bildgebung gibt es? Erklären Sie, wie sie funktionieren.**

Das sind die Computertomographie (CT) beziehungsweise die computerisierte axiale Tomographie (CAT) und die Magnetresonanztomographie (MRT oder MRI). Mithilfe von Computertomographie werden die konventionellen Röntgenbilder aus vielen verschiedenen Perspektiven kombiniert und zu Querschnittsansichten des Gehirns (oder des Körpers) zusammengefügt. CT-Scans funktionieren genauso wie konventionelle Röntgengeräte. MRI-Scanner verwenden keine Röntgenstrahlen, sondern Magnetismus, um ein dreidimensionales Bild vom lebenden Gehirn zu erstellen. Der Ring des Magnetresonanztomographen beherbergt einen sehr starken Magneten.

### **2. Wozu wird die strukturelle Bildgebung in der Sprachforschung verwendet?**

In der Sprachforschung wird die strukturelle Bildgebung dazu verwendet, Gehirnstrukturen und Regionen zu lokalisieren, die Sprachfunktionen unterstützen. In einer typischen Studie werden unter Verwendung der strukturellen Bildgebung die Gehirnstrukturen (graue oder weiße Substanz) von unterschiedlichen Personengruppen verglichen, um herauszufinden, ob die jeweilige Gehirnstruktur mit Sprachfähigkeiten in Zusammenhang gebracht werden kann (Richardson & Price 2009).

### **3. Welche Vorteile hat die Mehrsprachigkeit für das Gehirn?**

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass der L2-Erwerb vor allem im jungen Alter zu einer Zunahme der grauen Substanz führt (zumindest in bestimmten Gehirnregionen) und zur Verbesserung des Zustands der weißen Substanz im alternden Gehirn. Es wird vermutet, dass die ständigen kognitiven Übungen aufgrund von Mehrsprachigkeit (zum Beispiel Sprachenwechsel) für das alternde Gehirn von Vorteil sind. Es hat sich herausgestellt, dass das mehrsprachige Gehirn besser bei der Bewältigung bestimmter exekutiver Aufgaben ist. Außerdem stellt sich heraus, dass bei mehrsprachigen Personen in einem höheren Alter Demenz diagnostiziert wird als bei einsprachigen Personen.

### **4. Was ist die funktionelle Bildgebung? Welche Unterschiede gibt es zwischen ihren Verfahren?**

Die funktionelle Bildgebung ermöglicht die Untersuchung der Gehirnaktivität, indem Veränderungen der Durchblutung, elektrische Aktivität oder magnetische Felder beobachtet werden. Bei den Verfahren der funktionellen Bildgebung wird zwischen solchen unterschieden, die zur Lokalisierung

von Gehirnregionen verwendet werden – so genannte Wo-Verfahren – und Bildgebung auf Basis von magnetischer oder elektrischer Aktivität im Gehirn, die Wann-Verfahren.

**5. Wie wird die elektrische Stimulation des Gehirns durchgeführt und welche Erkenntnisse werden dadurch gewonnen?**

Die Prozedur bei Verfahren, die die elektrische Stimulation des Gehirns nutzen, sieht ungefähr so aus: Zuerst werden die für Sprache verantwortlichen Bereiche mittels bildgebender Verfahren aufgespürt. Danach wird die Schädeldecke entfernt und Elektroden werden auf Teilen des Cortexes platziert, woraufhin kleine Mikrovolt-Stromstöße zur Stimulation des Gehirns ausgelöst werden. Der Patient oder die Patientin befindet sich während dieser Phase im Wachzustand (im Gehirn befinden sich keine Schmerzrezeptoren!) und muss verschiedene Aufgaben erfüllen. Dazu gehören auch Aufgaben zur Sprachverarbeitung. Wenn die Sprachverarbeitung unterbrochen wird, während ein bestimmter Bereich im Gehirn stimuliert wird, geht man davon aus, dass dieser Teil des Gehirns eine zentrale Rolle für die Sprachverarbeitung einnimmt und deshalb nicht ohne Schaden entfernt werden kann.

**Lerneinheit 2.1**

**1. Wie lassen sich Metaphern definieren und welche Arten gibt es?**

Bei der Metaphorisierung wird ein bestimmter konzeptueller Inhalt von einer Quellendomäne auf eine Zieldomäne übertragen. Lakoff & Johnson (1980) unterscheiden grundsätzlich zwischen drei Hauptarten von Metaphern: Strukturmetaphern, Orientierungsmetaphern und ontologischen Metaphern.

**2. Welche sind die wichtigsten Beschränkungen der konzeptuellen Metaphertheorie?**

Eine starre Trennung zwischen den Arten von Metaphern darf nicht angenommen werden, da mehrere Metaphern im selben Satz miteinander kombiniert werden können. Das Mapping kann entgegen des Postulats der Unidirektionalität durchaus bidirektional sein und damit auch einen neuen konzeptuellen Inhalt schaffen, der weder in der Quellen- noch in der Zieldomäne enthalten ist. Das verwendete Korpus ist relativ begrenzt, da die Belege nicht den reellen Gebrauch von Metaphern im Diskurs widerspiegeln. Die Methode zur Analyse der Metaphern sowie die Analysen selbst sind recht intuitiv, da die Belege gezielt zur Begründung der ad hoc geschaffenen Kategorien ausgewählt werden.

**3. Wie würden Sie den Begriff Bildschema definieren und welche Beispiele würden Sie für ihre Verwendung in der Sprache geben?**

Der Begriff des Bildschemas geht auf Johnson (1987) zurück, der sie als rekurrente, immer wieder vorkommende sensorische Muster optischer, auditiver, haptischer, motorischer oder olfaktorischer Natur definiert, die wir in unseren körperlichen Interaktionen mit der Umwelt erkennen und in schematischer Form speichern. Im Beispielsatz *Die Polizei überwacht die Demonstranten* wird das Bildschema der Vertikalität verwendet, um die Machtposition der Polizei zum Ausdruck zu bringen.

#### **4. Welche Faktoren spielen bei der Metaphernverarbeitung eine Rolle?**

Unter anderem spielen der Konventionalitätsgrad, die Salienz der Bedeutungen, die verschiedenen Dimensionen des Kontextes (unmittelbarer physischer Kontext, das Diskurswissen, das soziokulturelle Wissen und der linguistische Kontext) eine Rolle.

#### **5. Warum ist die metaphorische Kompetenz im Fremdspracherwerb so wichtig?**

L2-Lerner nutzen auf allen Niveaustufen des GER metaphorische Ausdrücke, wobei sie mit zunehmendem Sprachniveau häufiger verwendet werden. Außerdem wurde festgestellt, dass die Lernerinnen auf den Anfängerniveaus für die metaphorischen Ausdrücke vorwiegend Items aus kaum erweiterbaren Wortklassen nutzen und auf den höheren Niveaustufen (ab B2) vor allem Wörter aus erweiterbaren Wortklassen. Da aber gerade die adäquate konzeptuelle Enkodierung von Erfahrungen (unter anderem anhand von Bildschemata) eine wichtige Voraussetzung für eine qualitativ entwickelte Mehrsprachigkeit ist, erweist sich der Erwerb einer solchen metaphorischen (konzeptuellen) Kompetenz als ein sinnvolles übergeordnetes Ziel der Sprachvermittlung.

### **Lerneinheit 2.2**

#### **1. Warum sind Raum und Zeit essentielle oder gar existentielle Kategorien unserer Wahrnehmung?**

Raum und Zeit sind Grundgrößen jeder Kommunikation. Wenn wir sprechen oder schreiben, auch wenn wir sprachlich denken (innere Sprache), tun wir das in einer bestimmten Situation, die einen Raum und einen Anfang und ein Ende hat. Dabei spielt es kaum eine Rolle, ob es sich um eine reale oder virtuelle, um eine geschlossene oder offene Situation und den entsprechenden Raum handelt. Raum und Zeit sind immer da. Und sie sind von jedem Sprecher und Lerner ständig erfahrbar. Es ist interessant, dass wir auch in neuen virtuellen Räumen in Outer Space (Weltall) und Cyberspace auf Raum- und Zeitkonzepte zurückgreifen, die wir aus unserer irdisch-konkreten Erfahrung kennen und für die uns unsere Sprachen irdisch-konkrete Mittel zur Verfügung stellen (Raumschiff, Station, Chat

Room, Forum, Archiv, Bibliotheken, hoch- und herunterladen/up-/downloading, Speicher, Webseite ...).

## **2. Welche Rolle spielt die individuelle Perspektive eines Sprechers?**

Man kann den Raum etwa als Größe ansetzen (im Auto, in der U-Bahn, unter freiem Himmel, in der Straße), die man nach vertikalen, horizontalen oder lateralen (in den Raum führenden) Aspekten organisiert, sie als veränderlichen Container konzeptualisieren (einen Ballon aufblasen, vor Wut platzen), in Bezug auf seine Begrenzung markieren (im Zimmer/in das Zimmer), seine Richtung, seinen Zugang oder Ausgang thematisieren (zur Post/nach Hause, hinein-heraus) oder auch deiktisch einteilen (hier-da-dort) und vieles mehr.

## **3. Wie wirken sich linguakulturelle Weltansichten in Bezug auf die Raum- und Zeitwahrnehmung und ihre sprachliche Realisierung aus?**

Räumlichkeit und Temporalität lassen sich in ihrer Dimensionalität (ein-, zwei-, dreidimensional), ihrer Orientierung nach Horizontalität oder Vertikalität und ihrer Form (linear, zyklisch) fassen. Zum Beispiel: vor einem Monat (vorigen Monat)/vor einer Tür . . . , nach dem Unterricht/nach (hinter) dem Ortsschild, neben (nebenbei), und zwar nicht nur im Deutschen. Im Samoanischen entspricht vorgestern zum Beispiel der Bezeichnung der Tag hinter gestern (talaatu ana-nafi) und übermorgen der Bezeichnung der Tag hinter morgen (talaatu taeao) (Mosel nach Radden 2011:28). Es verwundert daher kaum, dass räumliche Bewegungen und Grenzüberschreitungen ihre Parallelen in der Temporalität haben (passing time, der kommende Feiertag, die Zeit überschreiten). Eine Ortsangabe impliziert, dass sie zu einer bestimmten Zeit passierte, eine Zeitangabe impliziert, dass sie an einem bestimmten Ort stattfand (um 3 Uhr, in der Schule). Welche Aspekte oder Perspektiven von Räumlichkeit und Temporalität eine Sprache jedoch wählt, ist ihren Sprechern überlassen. Diese sprachlichen Perspektivierungen sind Ergebnisse konzeptueller Profilierungen (construal). Im Deutschen und Englischen stellt man sich zum Beispiel bestimmte Raumereignisse als Behälter vor (im Regen, in the rain), während in romanischen Sprachen eine Fläche die konzeptuelle Grundlage bildet (bajo la lluvia, sous la pluie). Im Englischen spielt die Verlaufsform (going to, eating) eine wichtige Rolle, im Deutschen dagegen der Aspekt der Abgeschlossenheit oder Nicht-Abgeschlossenheit verschiedener Ereignisse in der Vergangenheit (Unterschied von Präteritum und Perfekt), im Französischen werden sich wiederholende Ereignisse (Iterativität) mit dem imparfait markiert. In vielen Kulturen wird Zeit als linearer (räumlicher) Vorgang verstanden, mit einem präsentischen Zentrum, von dem aus der Betrachter in seinem Bezugssystem (Origo) nach vorne und nach hinten in die Zeit schaut.

#### **4. Erläutern Sie die Grundkategorien des Temporalitätsmodells von Reichenbach.**

Das Reichenbachsche Modell lässt sich in drei Kriterien bestimmen:

Sprechzeit (S, point of speech)

Ereigniszeit (E, point of event)

Referenzzeit (R, point of reference).

Die Sprechzeit (S) bezeichnet die Referenz auf den Zeitpunkt oder Zeitraum, in dem die Äußerung produziert wird. Von dort aus kann ein Ereignis (E) zuvor, gleichzeitig oder später stattfinden. Es war schön im Urlaub bedeutet also, dass E vor S erfolgt ist. Wann genau, kann ein Sprecher zudem lexikalisch markieren (etwa durch letztes Jahr). Der Urlaub war so teuer, dass ich mir lange Zeit keinen mehr leisten werde situiert die traurigen Aussichten in der Zukunft. S erfolgt vor E. Bei Ich bin glücklich fallen beide zusammen, ob im Dialekt, in der Talkshow oder irgendwo anders. Mit dem Plusquamperfekt und ähnlichen Tempora in anderen Sprachen lässt sich eine Vor-Vorzeitigkeit zu einem Ereignis vor der Sprechzeit ausdrücken. Bis vorletztes Jahr hatte sie noch nie Urlaub gemacht. Referenzzeit (R) = vorletztes Jahr, E = davor, S = jetzt.

#### **5. Wie spezifiziert Kleins Modell das Grundmodell nach Reichenbach?**

Eine wichtige Differenzierung ergibt sich aus Kleins Konzepten der Situationszeit (TSit), in der das Ereignis stattfindet, auf das sich ein Sprecher in der Topik-Zeit (TT) bezieht. Der ermittelnde argentinische Staatsanwalt wurde in der Badewanne gefunden. Er war tot. bezieht sich auf TT (das Finden) und TSit (das Totsein), das zur Sprechzeit noch andauert. Das Tempus markiert also nach Klein (1994) die Referenz zwischen TU und TT. Die Relation zwischen TT und TSit wird demzufolge, wo Sprachen das erlauben oder für nötig halten, durch Aspektmarkierungen ausgedrückt. Das Präsens im Deutschen markiert sowohl die Inklusion von TU (S) und TT (wie oben E, Gegenwart) als auch die Nachzeitigkeit von TT nach TU (Zukunft).

#### **6. Was ist unter der deiktischen Dimension zu verstehen?**

Diese Relation zwischen E und S bedeutet: Perfekt und Präteritum unterscheiden sich in der intrinsischen und der kontextuellen Bedeutung, markieren aber die gleiche deiktische Relation, nämlich E liegt vor S. Im Plusquamperfekt ergibt sich folgerichtig eine intrinsische Relation von E vor R und die kontextuelle Relation R vor S (Ehrich & Vater 1989: 119), beziehungsweise nach Klein (1994: 131) für das Englische „TU after TT and TT after TSit“.



Perfekt		Präteritum
E < R	Intrinsische Bedeutung	E, R
S, R	Kontextuelle Bedeutung	R < S
E < S	Deiktische Interpretation	E < S

Abbildung 2.7: Deiktische Deutung von Perfekt und Präteritum (Vater 1997: 28)

### Lerneinheit 2.3

#### 1. Worauf bezieht sich die Unterscheidung Profil/Basis? Geben Sie konkrete Beispiele.

Nach Langacker (2008a) stellt die konzeptuelle Basis die kognitive Domäne dar, innerhalb derer die Profile eine bestimmte Bedeutung erlangen. Der Unterschied zwischen Basis und Profil lässt sich durch einzelne Konzepte wie zum Beispiel *Stuhlbein* gut veranschaulichen: Ein Stuhlbein kann zum Beispiel nur auf der konzeptuellen Basis des Konzepts *Stuhl* als solches verstanden werden

#### 2. Wie würden Sie die Funktion des Figur-Grund-Prinzips in der Sprache erklären? Geben Sie konkrete Beispiele.

In der Grammatik lassen sich durch das Salienzprinzip grundlegende Grammatikkategorien wie Subjekt und Objekt beschreiben. Im Beispielsatz *Der Kontrolleur hat einen Schwarzfahrer erwischt* ist der *Kontrolleur* die Figur und der *Schwarzfahrer* der Grund. Auch bei intransitiven Sätzen mit einem Präpositionalobjekt lässt sich eine solche Figur-Grund-Konstellation gut veranschaulichen: *Moritz Bleibtreu (Figur) geht in die Talkshow (Grund)*

#### 3. Wie würden Sie die Bedeutung des Konnektors *trotz* im Beispielsatz *Die Gäste gingen trotz des Regens in den Biergarten* aus kraft-dynamischer Sicht beschreiben?

Die Tendenz zur Fortbewegung der Agonisten (Gäste) ist stärker als die Gegenkraft vom Antagonisten (der Regen), so dass die Fortbewegung *in den Biergarten gehen* trotz des Widerstands nicht verhindert werden kann.

#### **4. Welche Beschränkungen hat der traditionelle Erklärungsansatz in Bezug auf die Wechselpräpositionen?**

Im authentischen Sprachgebrauch stellen wir oft fest, dass die Fragen *wo* und *wohin* oft beliebig gestellt werden können und der Dativ durchaus in Sätzen mit Bewegungsverben verwendet werden kann, wie zum Beispiel beim folgenden Satzpaar: *Ich gehe in die Disko / Ich gehe in der Disko.*

#### **5. Was hat die Aktionskette mit dem Genus Verbi (Aktiv und Passiv) zu tun?**

Die kognitive Grammatik beschreibt das Passiv und das Aktiv als zwei unterschiedliche Konzeptualisierungen transitiver Szenen. Dabei wird die sogenannte Aktionskette als konzeptuelle Basis transitiver Szenen angenommen: Durch die Aktionskette wird die Übertragung von (fiktiver) Energie von einem Agens über ein Instrument auf ein Patiens ausgedrückt, das wiederum eine Zustandsveränderung erfährt.

### **Lerneinheit 3.1**

#### **1. Mit welchen Spracheinheiten befassen sich die Modelle der Konstruktionsgrammatik?**

Die Konstruktionsgrammatik geht von Konstruktionen aus.

#### **2. Wie werden diese Einheiten definiert?**

Es sind Form-Bedeutungs-Paare.

#### **3. Welche Vorteile bietet die Konstruktionsgrammatik für den Fremdsprachenunterricht?**

Der Ansatz der Konstruktionsgrammatik ist holistischer Natur, er geht von ganzen, bedeutungsvollen Wortsequenzen oder Konstruktionen aus und fasst einzelne Lexeme als sprachliche Einheiten auf, die bestimmte mit möglichen Lücken in diesen Konstruktionen, die mit einzelnen Lexemen besetzt werden sollen. Weiter können die Konstruktionsgrammatikmodelle den Zusammenhang zwischen Exemplaren einer Konstruktion und ihrer abstrakten Form anhand von konkreten Beispielen erläutern.

#### **4. Beschreiben Sie die semantischen Gebrauchsmöglichkeiten der Präposition *bis*.**

- Räumliche Bedeutung, entweder realisiert als räumlichen Pfad oder als räumlichen Endpunkt
- Temporale Bedeutung
- Metaphorische Bedeutung für den Ausdruck der Intensität
- Ausschluss oder Einschränkung beziehungsweise ein totales Einschließen oder eine Vollendung (Siehe Beispiele im Text).

**5. Erklären Sie, wie die einzelnen Konstruktionen mit *bis* miteinander verknüpft sind.**

Durch sogenannte Vererbungsbeziehungen, das heißt durch Metaphern.

**Lerneinheit 3.2**

**1. Woher kommt die Idee im Fremdsprachenunterricht, sich mit größeren Spracheinheiten zu befassen?**

Die Idee, beim Erlernen einer Fremdsprache von größeren Sprachsequenzen auszugehen, ist nicht neu, sondern entsprang der *pattern practice*, die in Sprachlabors praktiziert wurde

**2. Geben Sie eine Auswahl an Termini in der wissenschaftlichen Literatur, die zur Bezeichnung solcher Sequenzen benutzt wurden.**

Größere Wortsequenzen sind in der Linguistik (und weiter in der Fremdsprachendidaktik) je nach Ansatz als präfabrizierte Schablonen (engl. Englisch: ‚prefabricated patterns‘, Wong-Fillmore 1976), Kollokationen (Hausmann 1984), lexikalische Phrasen (Nattinger & DeCarrico 1992), formelhafte Sprache (Wray 2002), Chunks (Handwerker 2008; Handwerker & Madlener 2006), oder weiter als Konstruktionen (Ellis, N. & Cadierno 2009; Ellis, N. & Ferreira-Junior 2009a, und 2009b; Robinson & Ellis 2008) untersucht worden.

**3. Beschreiben Sie die semantischen Gebrauchsmöglichkeiten der deutschen Lokalisierungsverben.**

Siehe Tabellen oben.

**4. Welche Vorteile bietet die Konstruktionsgrammatik für die Beschreibung fremder Konstruktionen?**

Abstrakte Konstruktionen haben eine eigene Bedeutung. Dies bietet den Vorteil, dass Lerner aufgrund ihrer Kenntnis der Konstruktion unmittelbar deren Bedeutung erkennt. Die Gesamtbedeutung der Konstruktion ist sogar vordergründiger als die Bedeutung ihrer konstituierenden Elemente. Wie bei der Beschreibung der Konstruktionen mit der Präposition *bis* deutlich wurde, werden Konstruktionen nicht isoliert betrachtet, sondern in einem vernetzten Inventar betrachtet, bei dem einige Konstruktionen als prototypisch anzusehen sind, während andere durch Vererbungsbeziehungen mit den Prototypen verbunden sind.

### Lerneinheit 3.3

#### **1. Wie wird das Thema der Positions- und Lokalisierungsverben in Lernmaterialien behandelt?**

Die Lehrwerke befassen sich mehr mit den Positionsverben (etwa *stehen, sitzen, liegen, hängen*) als mit den Lokalisierungsverben. Lehrwerke und Grammatikbücher lassen das Thema der Lokalisierungs- und Positionsverben weitgehend außer Acht, obwohl deren Gebrauch im Deutschen obligatorisch ist und sie Lernern Schwierigkeiten bereiten.

#### **2. In welchen Konstruktionen werden Lokalisierungsverben benutzt?**

In *caused-motion*-Konstruktionen.

#### **3. In welchen Konstruktionen treten Positionsverben auf?**

In *intransitive-motion*-Konstruktionen.

#### **4. Welche anderen grammatischen Themen können in Konstruktionen mit den Lokalisierungs- und Positionsverben beschrieben werden.**

Die Wahl der richtigen Präposition und des Kasus.

#### **5. Warum ist eine Beschreibung der Lokalisierungsverben in Konstruktionen ein integrativer Ansatz?**

Weil man verschiedene grammatische Fragen gleichzeitig behandeln kann (Präposition, Kasus) und man auch noch sich mit der *intransitive-motion*-Konstruktion mit Positionsverben parallel befassen kann.

#### **6. Was versteht man unter Dechunking? Wann kann es am besten durchgeführt werden?**

Wenn die neuen Konstruktionen beziehungsweise Chunks geübt worden sind und sie bei den Lernern verfestigt sind, können Dechunking-Übungen von der Lehrerin oder dem Lehrer gestaltet werden. Unter Dechunking versteht man den Zerteilungsprozess von Chunks oder Konstruktionen. Zum Beispiel kann von der Lehrerin oder dem Lehrer gefragt werden, ob das eine Lokalisierungsverb durch ein anderes ersetzt werden kann.

## **Lerneinheit 4.1**

### **1. Welche Prozesse finden während der Konzeptualisierung statt?**

Zunächst gestaltet der Sprecher seine Sprechabsicht in Form einer präverbalen Nachricht. Die präverbale Nachricht wird in einem zweiten Schritt in Bezug auf die kommunikative Situation angepasst, wodurch der sogenannte Mikroplan entsteht. Zu dieser Anpassung der präverbalen Nachricht gehören unter anderem Aspekte wie die individuelle oder situativ erforderliche Perspektivierung und die Bestimmung der Topik-Fokus-Struktur.

### **2. Warum sagen die Versprecher etwas über die Prozesse der Sprachproduktion aus? Geben Sie ein Beispiel.**

Dieser Forschungsbereich hat sich verstärkt damit beschäftigt, die Ursachen von fehlerhaften Äußerungen zu analysieren und sie auf bestimmte Teilprozesse der Sprachproduktion zurückzuführen. Interessant dabei ist die Tatsache, dass die Teilprozesse der Sprachproduktion gerade dann identifiziert werden können, wenn sie in einer bestimmten Äußerung nicht stattfinden. Die Wortvertauschungen (z.B. *Zwei Klappen mit einer Fliege schlagen*) zeigen, dass die Auswahl der Wörter und deren Aneinanderreihen in Form einer sinnvollen syntaktischen Struktur unterschiedliche Teilprozesse darstellen.

### **3. Was ist eine Rekonzeptualisierung?**

Dabei handelt es sich um eine Modifizierung der ursprünglich konzeptualisierten Nachricht. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn in der L2-Sprachproduktion die präverbale Nachricht aufgrund eines Lexikalisierungsproblems auf der Ebene der Formulierung so angepasst und vereinfacht wird, dass der erfolgreiche Abruf der lexikalischen Informationen (zum Beispiel eines „einfacheren Wortes“ oder einer Paraphrase) garantiert werden kann.

### **4. Was ist ein Sackgassen-Effekt und was sagt er über die Worterkennung aus?**

Sackgassen-Effekte kommen vor, wenn das Ergebnis der syntaktischen Analyse durch die darauffolgende semantische Analyse korrigiert werden muss. Durch den sogenannten Sackgassen-Effekt wird gezeigt, dass die Syntaxverarbeitung auch durch die Semantik gesteuert werden kann.

### **5. Inwiefern setzt die Formulierung bereits bei der Konzeptualisierung ein?**

Die engen Bezüge zwischen beiden Phasen der Sprachproduktion spiegeln sich darin wider, dass die Konzeptualisierungen eines Sachverhalts mit den sprachspezifischen Kodierungsmöglichkeiten

kompatibel gemacht werden müssen. Wird in einer bestimmten Sprache bei der Beschreibung von Bewegungsereignissen die Bewegungsart (rennen, krabbeln, italienisch „katzen“ etc.) in der Regel nicht ausgedrückt, so muss dieser Aspekt bereits bei der Konzeptualisierung ausgeblendet werden, damit die lexikalische Selektion nicht unnötigerweise erschwert wird.

## **Lerneinheit 4.2**

### **1. Welche Erkenntnisse sprechen gegen eine Darstellung des mentalen Lexikons als eine Wörterliste?**

Unter anderem die Erkenntnisse aus den Priming-Experimenten sprechen gegen eine solche Darstellung. Wenn das mentale Lexikon in der Tat eine bloße Liste von Wörtern geordnet nach ihrer Frequenz wäre, dann würde die Kontextinformation keine Rolle bei der Abrufgeschwindigkeit spielen. Auch die Tatsache, dass wir nach bestimmten Kriterien (morphologisch, semantisch, phonologisch und Ähnliches) das mentale Lexikon absuchen können, ist mit der Idee einer festen Wörterliste nicht vereinbar.

### **2. Was ist ein TOT-Zustand und was sagt er über das mentale Lexikon aus?**

„A TOT is a strong feeling that a target word, although not currently recallable, is known and will be recalled“ (Schwartz 2002: 5). Der TOT-Zustand ist insofern interessant, als dass er von der Trennung zwischen Bedeutung und Form im mentalen Lexikon zeugt.

### **3. Welche Bereiche eines Lexikoneintrags unterscheidet Levelt?**

Nach Levelt et al. (1999) enthält das Lemma die syntaktische Information eines Worteintrags im Lexikon wie zum Beispiel die Anzahl der Argumente eines Verbs oder die Struktur der damit verbundenen Konstruktion (Nominalergänzung + Verb + Prädikatsergänzung). Im Lexem sind hingegen die morphologischen (Flexion, Konjugation und Ähnliches) und phonologischen (Silben, artikulatorische Merkmale und Ähnliches) Informationen des Worteintrags. Neben dem Lemma und dem Lexem gibt es noch die Ebene der lexikalischen Bedeutung, das heißt der Wortbedeutung. Diese Wortbedeutung ist von der nichtsprachlichen Bedeutung, die nicht mehr durch die lexikalischen Einheiten (Wörter) eingegrenzt ist, klar zu unterscheiden. So kann es dazu kommen, dass eine nichtsprachliche Bedeutung durch zwei oder mehrere lexikalische Einheiten (Wörter) versprachlicht werden kann. In der Literatur wird die Wortbedeutung oft auch als Teil des Lemmas aufgefasst und um pragmatische, stilistische und affektive Aspekte des Wortgebrauchs erweitert (vergleiche Plieger 2006: 12).

#### **4. Welche Probleme haben die Merkmalsmodelle wie das Distributed Feature Model von de Groot 1992?**

Wenn die semantischen Merkmale eines Zielwortes in der Tat aktiviert werden, dann sollten alle Hyperonyme gleichzeitig aktiviert sein, da das Zielwort alle Merkmale des Hyperonyms enthält (Levelt 1999: 4). Es gibt aber bisher keine Evidenz dafür, dass Zielwörter automatisch alle ihre Hyperonyme mit aktivieren.

Die nicht nachgewiesenen Komplexitätseffekte sprechen gegen solche Merkmalsmodelle. Das heißt, semantisch einfache und komplexe Wörter können unabhängig von der Anzahl der semantischen Merkmale gleich schnell abgerufen werden.

Weitere Kritikpunkte nach Pavlenko (2009: 127) sind: die Erwerbsbedingungen wurden nicht berücksichtigt, der Kontext könnte zu veränderten Effekten führen, der Aktivierungsgrad der beteiligten Sprachen wurde nicht spezifiziert. Nicht zu vergessen ist aber auch die Tatsache, dass auch Abstrakta sehr stark durch Metaphorisierungsprozesse konkretisiert werden können (vergleiche Roche & Roussy-Parent 2006).

#### **5. Welche Aspekte nimmt Pavlenko (2009) in ihrem Modell aus früheren Modellen auf und welche Aspekte sind neu?**

Aufgenommen aus früheren Modellen werden zum Beispiel die Aspekte der Veränderbarkeit der lexikalischen und konzeptuellen Verbindungen zwischen den Sprachen und der Konzeptebene im Laufe des L2-Erwerbs, die Differenzierung zwischen sprachspezifischen und gemeinsamen konzeptuellen Kategorien sowie cross-linguistische Effekte (zum Beispiel Worttypeneffekte). Neu am Modell von Pavlenko (2009) ist jedoch die ausdifferenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Möglichkeiten der konzeptuellen Überlappung zwischen Sprachen: keine Überlappung, partielle Überlappung und vollständige Überlappung. Auf dieser Basis beschreibt Pavlenko dann die Prozesse, die mit zunehmendem L2-Erwerb stattfinden: Durch konzeptuellen Transfer werden konzeptuelle Elemente von einer Sprache in die andere übernommen und durch Restrukturierung werden die konzeptuellen Repräsentationen verfeinert und weiterentwickelt.

#### **6. Welche Konsequenzen ziehen Sie aus diesen Erkenntnissen für die Konzeption Ihres Sprachunterrichts insbesondere bezüglich der Wortschatzvermittlung?**

Die Worteinträge im Kopf enthalten morphologische, phonologische, semantische sowie syntaktische Informationen und sind jeweils mit anderen Worteinträgen auf all diesen Ebenen verbunden. Auch wenn die semantischen Beziehungen im mentalen Lexikon zentral sind, sollte die Wortschatzvermittlung den Aufbau von Verbindungen auf allen anderen Ebenen fördern. Weiterhin lässt sich beobachten, dass sich sogenannte Kognaten auf allen Niveaustufen leichter verarbeiten

lassen aufgrund der formellen und semantischen Ähnlichkeit. Das heißt also, dass die Nutzung von Kognaten für Fremdsprachenlerner eine geeignete Brücke zwischen Sprachen sein kann. Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass auch falsche Freunde als Kognaten verstanden und übernommen werden können. Daher sollten beide Fälle (Kognaten und falsche Freunde) explizit thematisiert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen festzustellen.

### **Lerneinheit 4.3**

#### **1. Wie würden Sie die Phasen des Wortschatzerwerbs nach Jiang (2000) erklären?**

In einer ersten Phase enthält der Lexikoneintrag nur die phonologischen Informationen und eventuell auch die orthographischen Informationen. Dabei wird erst über die Übersetzungsäquivalente der L1 auf die Bedeutung zugegriffen, so dass von einer starken Orientierung am Lemma und Lexem des L1-Wortes auszugehen ist. In einer zweiten Phase wird eine stärkere Verbindung zwischen L2-Wörtern und L1-Übersetzungsäquivalenten hergestellt, indem die L1-Syntax und -Bedeutung in die L2-Wortform integriert werden. Die morphologischen Aspekte sind in dieser Phase oft nicht vorhanden, da sie sich nicht aus der L1 übertragen lassen. In dieser Phase wird außerdem ein relativ hoher Automatisierungsgrad erreicht, der in manchen Fällen auch zu einer gewissen Fossilisierung führen kann. Schließlich sind die Einträge in der dritten Phase semantisch, syntaktisch und morphologisch voll entwickelt und enthalten die Spezifika der L2-Wörter. Somit läuft die Sprachverarbeitung in der L2 ähnlich wie in der L1.

#### **2. Welche Aspekte beeinflussen das inzidentelle Wortschatzlernen?**

Die Informativität des Kontextes hinsichtlich des zu erlernenden Wortes spielt eine zentrale Rolle beim inzidentellen Lernen, wobei das Erschließen von Wörtern aus dem Kontext aufgrund mangelhafter Sprachkompetenz und fehlenden semantischen Wissens über die kontextualisierten Wörter oft nicht erfolgreich ist. Dabei erweist sich das morphologische Wissen oft als die zuverlässigste Wissensquelle, während das reine Wiederholen einzelner Wörter weniger zielführend ist. Die Anwendung von metakognitiven Strategien, wie zum Beispiel das Verifizieren oder das Selbstprüfen, kann dazu beitragen, die Aufmerksamkeit auf die Überprüfung der Genauigkeit der Inferenzen zu lenken und sie im Falle von misslungenen Vermutungen zu modifizieren.

#### **3. Wie würden Sie den Mehrwert von kommunikativen Strategien für den Fremdspracherwerb begründen?**

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) sollten Strategien nicht im Sinne eines Defizitmodells, sondern als wichtige Elemente einer effizienten und ökonomischen Erledigung



interaktiver Sprechhandlungen aufgefasst werden. Dabei sind kommunikative Strategien ein wichtiger Bestandteil der sogenannten pragmatischen Kompetenz (Wissen über Sprechakte, Sprachfunktionen etc.), die wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz ist. Auch der Einsatz von Code-Switching als Strategie zeigt, dass die Bereitschaft der Sprecher zur Erhaltung der Kommunikation vorhanden ist. Er sollte daher als positiv bewertet werden. Das Code-Switching bietet außerdem viele Vorteile für eine effiziente Gestaltung der Unterrichtsinteraktion: bei der Erklärung von Grammatikthemen und Aufgabenstellungen, beim Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit der Lerner im Unterricht, beim Abbau von Sprechangst auf den niedrigen Niveaustufen und anderem.

#### **4. Welche Vorteile bietet die Wörternetz-Strategie für die Wortschatzarbeit?**

Erstens fördern die Wörternetze die Nutzung verbaler und bildlicher Information (räumliche Darstellung von Begriffen, Farbkodierung etc.) und damit die Aktivierung mehrerer Verarbeitungskanäle, die wiederum beim Abrufen mehrere Zugänge zum Zielwort anbieten. Zweitens initiiert die Wörternetz-Strategie im Gegensatz zu den Wörterlisten die Elaboration der Worteinträge auf mehreren Ebenen (Lemma, Lexem etc.). Die Lerner sollen dazu angehalten werden, die Verbindung aktiv herzustellen. Drittens sind Wörternetze jederzeit erweiterbar und stellen den fortschreitenden Spracherwerb der Lerner gut dar, indem zusätzliche intralinguale und interlinguale Beziehungen weiter differenziert beziehungsweise vertieft werden können. Viertens sind Wörternetze für Lerner motivierend, da sie einerseits einen kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen und zugleich eine autonome Lernleistung fordern.

### **Lerneinheit 5.1**

#### **1. Wie würden Sie die verschiedenen mentalen Textrepräsentationen definieren?**

An der Textoberfläche finden Prozesse der Erkennung der Wortbedeutung anhand von graphemischen, syntaktischen und semantischen Wortinformationen aus dem Text statt. Auf der Ebene der Textbasis werden anhand der entnommenen Wortbedeutungen sogenannte Propositionen gebildet, die als elementare Bedeutungseinheiten zur Repräsentation des semantischen Gehalts des Textes fungieren. Die Bildung des mentalen Modells, die die Integration vieler Vorwissensbestände in den Leseprozess voraussetzt, ermöglicht die Interpretation, Beurteilung und Erweiterung der Textinhalte.

## **2. Warum werden nicht immer alle mentalen Textrepräsentationen gebildet?**

Die Bildung der verschiedenen mentalen Textrepräsentationen hängt unter anderem mit dem Leseziel beziehungsweise mit der Aufgabenstellung zusammen. Wenn das Ziel der Aufgabe beispielsweise in einer strukturierten Inhaltswiedergabe des Textes besteht, dann reicht die Bildung der propositionalen Textbasis aus. Wird hingegen vom Leser erwartet, dass er aus der in einem Text dargestellten Theorie Schlüsse über mögliche Anwendungsprobleme zieht, dann ist die Bildung eines mentalen Modells erforderlich. Für das Vorlesen beziehungsweise Rezitieren eines Textes (zum Beispiel in einem Theaterstück) reicht sogar die Bildung der Textoberfläche aus, so dass keine größeren Verstehensprozesse in Gang gesetzt werden müssen.

## **3. Inwiefern werden die verschiedenen mentalen Textrepräsentationen zur Festlegung des Konstrukts der Lesekompetenz in der IGLU-Studie berücksichtigt?**

In der PISA-Studie werden die unterschiedlichen Leseleistungen entweder der sogenannten Nutzung *textimmanenter Information* oder dem Heranziehen *externen Wissens* zugeschrieben, welche jeweils mit der Textbasis und dem mentalen Modell verbunden sind.

## **4. Welche Aspekte von Texten können nach der PISA-Studie als Hilfestellungen beim Lesen fungieren?**

Unter anderem die Nutzung von Bildern sowie die Menge an konkurrierender Information werden als leseförderliche Faktoren angesehen, die sich besonders bei weniger geübten Lesern als vorteilhaft erweisen. Auch die Nutzung von bekannten Symbolen oder Wiederholungen können das Lesen erleichtern.

### **Lerneinheit 5.2**

#### **1. Wie verfährt die kontrastive Textologie und was ist der Gegenstand kontrastiver Analysen?**

Die kontrastive Textologie führt sprach- und kulturvergleichende Analysen nach empirischen Kriterien aus. Gegenstand der Analyse sind parallele Texte, die als Exemplare äquivalenter Textsorten in unterschiedlichen Sprachen produziert werden.

#### **2. Welche Art von Bewusstheit erweckt der interkulturelle und intertextuelle Vergleich von parallelen Texten?**

Der interkulturelle und intertextuelle Vergleich von parallelen Texten hilft Lernern beim Aufbau von Bewusstsein darüber, wie Texte strukturiert sind. Außerdem macht er darauf

aufmerksam, dass diese als konkrete Exemplare von bestimmten Textsorten realisiert werden und Textsortennetzen angehören.

### **3. Welche Rolle spielt das Textsortenwissen in der Muttersprache für das fremdsprachige Textverstehen?**

Mit Hilfe des Textsortenwissens in der Muttersprache können textstilistische Besonderheiten, Textfunktion(en) und sprachliche Mittel in fremdsprachigen Texten erkannt werden und Sinnzuordnung erhalten.

### **4. Wie werden bei beginnenden Lernern Verständnisinseln beim Textzugang aufgebaut?**

Indem bestimmte Lesestrategien gefördert werden, um Textwissen über die eigene Sprachkultur einzusetzen und dadurch Bekanntes in fremdsprachigen Texten ausfindig zu machen.

### **5. Was versteht man unter inferentiellem Leseverstehen?**

Inferentielles Leseverstehen ist ein kognitiver Vorgang, durch den Informationen, die im Text nicht explizit vorhanden sind und für das Textverstehen benötigt werden, durch Inferenzen zu ergänzen.

## **Lerneinheit 5.3**

### **1. Was ist der Unterschied zwischen organisatorischen und referentiellen Links?**

Organisatorische Verweise sind semantisch (zum Beispiel *im Gegensatz dazu*) oder pragmatisch (zum Beispiel *im nächsten Abschnitt, Schließlich*) motiviert und erfüllen hauptsächlich eine hierarchisch-strukturierende Funktion in der Hypertextorganisation. Referentielle Links verlinken einzelne Wörter mit den entsprechenden Einträgen (Knoten) innerhalb eines Hypertextes.

### **2. Wieso ist die elektronische Realisierung kein konstitutives Merkmal von Hypertexten?**

Einige Textsorten wie Enzyklopädien, Kochbücher, heilige Schriften wie die Bibel oder der Talmud oder gar Schnellbahnnetz- und Stadtpläne sind zwar nicht elektronisch realisiert, sehen jedoch eine nicht-lineare Verarbeitung durch die Leser und Leserinnen vor, die aus semiotischer Perspektive als hypertextnah beschrieben werden kann.

### **3. Anhand welcher Merkmale lässt sich der Begriff Hypertext definieren?**

Erstens bezieht sich die Manifestheit von Textverbindungen auf die Sichtbarkeit der Vernetzung der einzelnen Text(teil)knoten sowie der Verweise auf andere Texte (Intertextualität). Zweitens ist die Information in Hypertexten im Unterschied zu herkömmlichen Texten aufgrund des charakteristischen Geflechts von Knoten und Links noch in keiner bestimmten Reihenfolge angeordnet, zumindest nicht physikalisch. Drittens erfordert die nicht-lineare Anordnung der Information eine Operationalisierung seitens des Lesers oder der Leserin, sodass eine besondere Interaktivität zwischen Leser oder Leserin und Hypertext resultiert.

### **4. Welche Potenziale sind mit dem Lernen mit Hypertexten verbunden?**

Hypertexte bieten die Möglichkeit der Vermittlung weiterer Schlüsselkompetenzen (zum Beispiel Recherchekompetenz oder Medienkompetenz), die im Bildungskontext ebenfalls von Relevanz sind. Weiterhin lassen sich Sprache und Bild in Hypertexten verstehensfördernd kombinieren und ermöglichen mit der Einbeziehung des piktorialen und verbalen Kanals die Konstruktion reichhaltiger mentaler Modelle. Schließlich bieten Hypertexte durch ihre Offenheit grundsätzlich eine hohe Lerneradaptivität, so dass sich die Informationsdarbietung durch entsprechende instruktionale Designmaßnahmen an die Lernpräferenzen und Lernereigenschaften optimal anpassen lässt.

### **5. Welche Probleme sind mit dem Lernen mit Hypertexten verbunden?**

Lerner können Schwierigkeiten bei der Herstellung der globalen Kohärenz (vergleiche auch Makrostruktur) zwischen den Hypertextknoten durch Navigationsentscheidungen haben (konzeptuelle Desorientierung). Auch das fehlende Überblickswissen (strukturelle Desorientierung) über die Organisationsstruktur des Hypertextes kann bei Lernern zu einer gewissen kognitiven Überlastung führen.

## **Lerneinheit 6.1**

### **1. Wie würden Sie die drei möglichen Wege der Wortdekodierung nach dem *dual route cascaded model* erklären?**

Der sogenannte lexikalische Weg führt über eine orthographische Dekodierung des visuellen Schriftbildes zum entsprechenden Eintrag im mentalen Lexikon. Demnach wird über das visuelle Schriftbild direkt das repräsentierte Wort aktiviert. Der prä-lexikalische Weg bietet keinen direkten Zugang über die Orthographie zum mentalen Lexikon, sodass das Schriftbild über die sogenannte Graphem-Phonem-Korrespondenz verarbeitet und dessen Bedeutung erst durch das Abgleichen mit dem gespeicherten Wortklang erfasst werden kann. In diesem Fall findet eine buchstabenweise Rekonstruktion statt, indem die Buchstaben den entsprechenden Lauten zugeordnet werden und die Zusammenstellung aller entschlüsselten Laute die lautliche Struktur des Wortes mental nachbildet. Ein dritter Weg sieht vor, dass die orthographische Wortrepräsentation direkt zur phonologischen Wortrepräsentation führt, ohne die Wortbedeutung mit zu aktivieren.

### **2. Welche sind die wichtigsten Einflussfaktoren bei der Wortdekodierung in der L2?**

Orthographische Distanz (orthographische Repräsentation und die orthographische Tiefe), die phonologische Bewusstheit in Bezug auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen (Lauteigenschaften auf Mehrwort-, Wort-, Silben-, Buchstaben- und Phonemebene, morphologische Bewusstheit in Bezug auf die Struktur von Wörtern als Kombinationen von bedeutungsvollen Einheiten (Morphemen).

### **3. Welche Beschränkungen haben die Konzepte zur Vermittlung des Leseerwerbs, die auf Stufenmodellen basieren?**

Erstens wird durch die Schwerpunktsetzung auf der phonologischen Bewusstheit und der phonologischen Rekodierung über die sprachspezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen ein Verständnis von Phonemen als Buchstabenlauten suggeriert: Wörter lassen sich anhand von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und unabhängig von morphologischen und semantischen Aspekten rekonstruieren. Dabei wird übersehen, dass das Alphabet nur indirekt die Lautsequenzen in Wörtern beschreibt und daher lediglich als ein Medium zur Darstellung gesprochener Sprache anzusehen ist. Zweitens mag eine Ausklammerung morphologischer Aspekte beim Leseerwerb zwar in den Anfangsstufen die Komplexität des Lernstoffes etwas reduzieren, erfordert jedoch in späteren Erwerbsstufen eine noch komplexere Reorganisation phonologischer Schemata, da die Graphem-Phonem-Korrespondenzen letztlich fast so viele Regeln wie Ausnahmen generieren.

#### **4. Welche Hauptmerkmale charakterisieren die integrierte Schriftdidaktik?**

Die Berücksichtigung der Wort- und Satzebene und der jeweiligen morphologischen Aspekte bereits in den Anfangsstufen des Schrifterwerbs in der Fremd- beziehungsweise Zweitsprache. Dabei wird nicht vollständig auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen und damit auf lautierendes Lesen als Strategie verzichtet, sondern diese mit anderen Strategien kombiniert. Weiterhin werden Graphem-Phonem-Korrespondenzen nicht als direkte Ein-zu-eins-Entsprechungen zwischen einzelnen Phonemen und Graphemen charakterisiert, sondern als prototypische Kategorien mit einem zentralen Vertreter (Basisgraphem) und weiteren Realisierungen des Phonems. Schließlich nutzt die integrierte Schriftdidaktik prosodische Aspekte der Sprache, um morphologische Strukturen in Wörtern transparent zu machen.

#### **Lerneinheit 6.2**

##### **1. Zu welchem Zweck verwenden wir die sogenannten Makroregeln beim Lesen?**

Da sich das Behalten aller Informationen aus dem Text in bestimmten Situationen als höchst unökonomisch erweist, wenden wir beim Lesen eine Reihe von Verarbeitungsstrategien an, die der effizienten Reduzierung der Textinformation dienen.

##### **2. Welche Organisations- und Elaborationsstrategien kennen Sie? Geben Sie jeweils drei Beispiele.**

Organisationsstrategien: Argumentationsmuster des Textes herausarbeiten, Hauptgedanken des Textes identifizieren, Bezüge zwischen Teilen herstellen.

Elaborationsstrategien: Absichten und Ziele des Autors herausarbeiten, Bewertung des Gelesenen, Analogien bilden, Vergleichen von Informationen aus verschiedenen Quellen, Aufstellen von Hypothesen.

##### **3. Nach welchen Phasen kann die selbstständige Erstellung von graphischen Übersichten zur besseren Veranschaulichung der Textmakrostruktur vermittelt werden?**

In der ersten Phase setzen sich die Lerner im Rahmen der Lektüre von Texten mit unterschiedlich vorgefertigten graphischen Übersichten auseinander und machen sich mit den Komponenten und der Struktur von graphischen Übersichten vertraut. Dabei wird von der Lehrkraft ebenfalls erläutert, nach welchen Schritten graphische Übersichten erstellt werden (siehe weiter oben). In einer zweiten Phase können den Lernern textbegleitende graphische Übersichten präsentiert werden, die noch Leerstellen enthalten und von den Lernern vervollständigt werden müssen. Schließlich können Lerner

versuchen, nach dem in Phase 1 erläuterten Leitfaden selbstständig graphische Übersichten zu erstellen und ihre Ergebnisse in Arbeitsgruppen zu diskutieren.

#### **4. Welche Vorteile bietet der Einsatz von graphischen Übersichten als textbegleitende Lernhilfe für Fremdsprachenlerner?**

Erstens ermöglicht die räumliche Darstellung der Sprachinformation in graphischen Übersichten die Explizierung von Relationen zwischen Konzepten beziehungsweise Propositionen, was Fremdsprachenlerner oft nur defizitär erschließen. Zweitens ermöglichen graphische Übersichten die externe Visualisierung von komplexen Konzeptstrukturen, die in unserem kognitiven Apparat nur mit großem Aufwand zu bewältigen wären. Drittens verlangen graphische Übersichten keine zusätzlichen Sprachverarbeitungsprozesse, sondern initiieren eher Bildverarbeitungsprozesse. Auf diese Weise wird die bei Fremdsprachenlernern sowieso stark belastete Sprachverarbeitung nicht zusätzlich überlastet und das Lernen aus Texten kann durch die Einbeziehung von bildlichen Merkmalen deutlich angereichert werden.

### **Lerneinheit 6.3**

#### **1. Worin besteht der Unterschied zwischen Lernstrategien, kognitiven, metakognitiven Strategien und Lerntechniken?**

Lernstrategien sind zielgerichtete, bewusste und kontrollierbare hierarchiehöhere Prozesse beziehungsweise Handlungen. Kognitive und metakognitive Strategien zählen zu den Lernstrategien. Lerntechniken sind Einzelmaßnahmen beziehungsweise Teilhandlungen von Lernstrategien. Kognitive Strategien dienen der unmittelbaren Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung, worunter Memorierungs- und Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Transformationsstrategien und Reduktiv-Organisierende Strategien fallen. Im Vergleich dazu zielen Metakognitive Strategien nicht auf den eigentlichen Lernvorgang ab, wie es bei kognitiven Strategien der Fall ist, sondern vielmehr auf die Kontrolle der kognitiven Vorgänge und des eigenen Lernfortschritts.

#### **2. Worin besteht das wesentlichste Ziel metakognitiver Förderung?**

Nach Brown et al. (1981: 14) erfolgt der Aufbau spezifischer Lernkompetenzen beim Lerner durch systematische Instruktionsmaßnahmen und damit maßgebliche Verbesserung der Lernleistungen. Dabei sollen nicht nur „mittelfristige und bereichsspezifische Wirkungen, sondern auch langfristige und generelle bereichsübergreifende Lernverbesserungen erreicht werden“ (Hasselhorn 1992: 53).

### **3. Begründen Sie warum eine Förderung von Lernstrategien im Unterricht effektiv sein kann?**

Erstens konnte in unterschiedlichen Studien, wie etwa die Studie von Simons und De Jong (1992), Veenman (1993), Lin und Lehman (1999), Davis und Linn (2000) und Stark und Krause (2009) unter anderem nachgewiesen werden, dass eine Förderung effektiv sein kann.

Zweitens sind kognitive Fertigkeiten – darunter auch Lernstrategien - eine Grundform des Fertigkeitengedächtnisses. Wie alle Fertigkeiten sind auch kognitive Fertigkeiten erlernbar. Ansonsten könnten Menschen im Verlauf ihres Lebens keine unterschiedlichen Lernphasen (kognitiv, assoziativ und automatisiert) durchlaufen.

### **4. Worin besteht der Unterschied zwischen direkten, indirekten und kombinierten Trainingsmaßnahmen?**

Direkte Trainingsmaßnahmen geben stärker einen generellen Überblick, erklären gründlich die strategischen Lernaktivitäten und sorgen anhand angeleiteter Übungen für die notwendige Konsolidierung. Indirekte Maßnahmen sind eher Lernaufforderungen mit deren Hilfe die Lerner zu gewissen Zeitpunkten während des Lernens aufgefordert werden, bestimmte kognitive und metakognitive Aktivitäten auszuführen. Treten sie in Kombination auf, spricht man von kombinierten Trainingsmaßnahmen (Bannert 2007: 235). Außerdem setzen sich direkte Fördermaßnahmen das Ziel, den Lerner gründlich in die Nutzung von Lernstrategien einzuführen. Indirekte Maßnahmen dienen der Initiierung und Förderung spezifischer Lern- und Regulationsaktivitäten noch während des Lernens.

### **5. Sie bekommen einen Zeitungsartikel und sollen sich in wenigen Minuten einen ersten Eindruck verschaffen. Welche der in dieser Lerneinheit gelernten Strategien und Techniken würden Sie anwenden?**

Sie müssten zunächst den Text überfliegen und sich anhand von informationsreichen Wörtern und Textstellen einen ersten Eindruck zu verschaffen. Um sich dann ein kohärentes Bild vom Thema aufzubauen, würden Sie auf Organisationstechniken wie etwa Notizen und Mindmaps zurückzugreifen.

### **6. Für Ihren Unterricht wollen Sie von den in dieser Lerneinheit behandelten Prompt-Arten Gebrauch machen. Welche der Prompt-Arten erscheint Ihnen besonders geeignet und welche als komplex und für den Lerner zu anspruchsvoll?**

Aufgrund der jetzigen Befundlage ist weitgehend unklar, von welchen Promptarten die Lerner am ehesten profitieren. Aber *question types* stellen wohl die komplexeste Promptart dar. Sie stellt an Lerner weitaus größere kognitive Anforderungen, denn neben der Reflexion über die kognitiven



Prozesse, die für die Beantwortung der Frage erforderlich ist, ist der Lerner zusätzlich auch für die Identifizierung des jeweiligen Fragetyps verantwortlich.

## **Lerneinheit 7.1**

### **1. Was sind die größten Unterschiede zwischen Bild und Sprache?**

Sprache ist oft besser geeignet für die Beschreibung abstrakter Sachverhalte als Bilder (zum Beispiel zur Beschreibung von Begriffen wie Geborgenheit oder Interkulturalität). Weiterhin wird Sprache an der Textoberfläche sequenziell verarbeitet, unter anderem bedingt sowohl durch die räumliche Linearisierung der visuellen Reize in schriftlichen Texten als auch durch die zeitliche Sequenzierung der auditiven Reize in mündlicher Kommunikation. Im Gegensatz dazu werden Bilder synchron verarbeitet, so dass die simultane Verarbeitung mehrerer Elemente möglich und eine Verarbeitung von links nach rechts wie bei Texten nicht erforderlich ist. Außerdem können Bilder holistisch gespeichert und wieder abgerufen werden. Schließlich begründen Bilder die Konzepte auf eine direkte Weise (Erfahrungen können als mentale Bilder gespeichert werden), während Sprache als Symbolsystem nur auf diese indirekt verweist.

### **2. Welche Hauptkomponenten sieht das Modell des menschlichen Gedächtnisses von Baddeley vor?**

Das Modell unterscheidet zwischen dem sensorischen Gedächtnis (Perzeption), dem Arbeitsgedächtnis (Fokus der Aufmerksamkeit) und dem episodischen Puffer (Langzeitgedächtnis). Im Arbeitsgedächtnis unterscheidet Baddeley zwischen zwei Komponenten, die jeweils für die Sprach- und die Bildverarbeitung zuständig sind: Die phonologische Schleife (*phonological loop*) und der visuell-räumliche Notizblock (*visuo-spatial sketchpad*). Das Modell wurde später durch die sogenannte zentrale Exekutive ergänzt, die alle komplexen Verarbeitungsaufgaben übernimmt, die weder der phonologischen Schleife noch dem visuell-räumlichen Notizblock zugeordnet werden können.

### **3. Wie würden Sie den Primacy- und den Recency-Effekt beschreiben?**

Nach dem sogenannten *Recency*-Effekt werden die letzten Wörter im Arbeitsgedächtnis behalten, die als Stimuli im sensorischen Gedächtnis wahrgenommen wurden, ohne dass besondere Aufmerksamkeitsprozesse in Gang gesetzt wurden. Auch die zuerst verarbeiteten Items werden nach dem *Primacy*-Effekt oft besser erinnert als die Items in der Mitte der Serie.

#### **4. Wie lassen sich nach Paivio die Bild- und Sprachinformationen im Arbeitsgedächtnis aufeinander beziehen?**

Die repräsentationellen Prozesse finden statt, wenn linguistische Stimuli die entsprechende verbale Repräsentation im Arbeitsgedächtnis hervorrufen (zum Beispiel beim Lesen eines Textes oder Hören von Wörtern). Bei den referenziellen Prozessen geht es darum, dass verbale Stimuli eine nonverbale Repräsentation aktivieren oder umgekehrt. Schließlich werden durch assoziative Prozesse andere Repräsentationen innerhalb desselben Subsystems (verbal oder nonverbal) aktiviert, wie zum Beispiel die Aktivierung unterschiedlicher Wörter, die bestimmte phonologische Eigenschaften teilen, oder die Aktivierung mentaler Bilder von Objekten, die in der Regel in Büros zu finden sind.

#### **5. Welche Arten von kognitiver Belastung gibt es?**

Die extrinsische kognitive Belastung bezieht sich auf alle kognitiven Ressourcen, die bei der Bearbeitung einer Aufgabe verbraucht werden, aber nicht zum Wissenserwerb beitragen. Die sogenannte intrinsische kognitive Belastung bezieht sich auf die Schwierigkeit des zu lernenden Sachverhalts und den damit verbundenen Verbrauch kognitiver Ressourcen. Schließlich stellen alle kognitiven Ressourcen, die bei der Schemakonstruktion verbraucht werden und daher für den Lernprozess direkt relevant sind, die sogenannte lernbezogene kognitive Belastung dar.

### **Lerneinheit 7.2**

#### **1. Welche sind die größten Unterschiede zwischen den Theorien zum multimedialen Lernen von Mayer und Schnotz?**

Schnotz nimmt keine strengen auditiv-verbale und visuell-piktoriale Kanäle mehr an, so dass zum Beispiel der geschriebene Text nicht unbedingt zunächst den Weg vom visuellen bis zum auditiven Arbeitsgedächtnis durchlaufen muss, um ein verbales Modell zu bilden. Weiterhin postuliert das Modell von Schnotz, dass Bilder durch den piktoriale Kanal einen viel schnelleren Zugang zu den mentalen Modellen haben, während der sprachliche Input zunächst zur Bildung einer propositionalen Repräsentation führt und erst dann zu einem mentalen Modell weiterverarbeitet wird.

#### **2. Unter welchen Bedingungen stellt das Modalitätsprinzip keinen Lernmehrwert dar?**

Wenn die Bild- und Textverarbeitung nicht unbedingt simultan erfolgen soll, dann ist die Gefahr einer Teilung der Aufmerksamkeit viel geringer und das Modalitätsprinzip weniger effektiv. Auch bei einer geringen intrinsischen kognitiven Belastung der Lernmaterialien sowie bei der Darbietung einer zusätzlichen auditiven Erklärung neben einer selbsterklärenden Graphik stellt das Modalitätsprinzip

keinen Lernmehrwert dar. Schließlich hat das Modalitätsprinzip keinen lernförderlichen Effekt, wenn die Lerner die Wiedergabe des gesprochenen Textanteils durch entsprechende Funktionen steuern können.

### **3. Wie lässt sich das Kontiguitätsprinzip vor dem Hintergrund der Theorien zum multimedialen Lernen erklären?**

Durch das Kontiguitätsprinzip soll die kognitive Überlastung vermieden werden, die sich aus der zeitlich oder räumlich separaten Darbietung von Text und Bild ergeben kann. Der Versuch, Text- und Bildinformation im Arbeitsgedächtnis aufeinander zu beziehen, die zeitlich oder räumlich nicht zeitgleich vorhanden sind, verursacht einen erhöhten Verbrauch an kognitiven Ressourcen, der oft mit Leistungseinbußen einhergeht.

### **4. Unter welchen Umständen sind redundante Lernmaterialien lernförderlich?**

Bei der Ergänzung von kurzen Überschriften in verschiedenen Graphiken, die durch auditiv dargebotene Erklärungen zusätzlich beschrieben werden, kann ein Lernvorteil erreicht werden. Auch die Darbietung von redundanten Bildern zu Inhalten aus einem gesprochenen Text kann nicht-muttersprachlichen Studenten zu besseren Lernerfolgen verhelfen als die reine Darbietung des gesprochenen Textes. Fremdsprachenlerner können auch einen dialektal gefärbten Film mit Untertiteln signifikant besser verstehen als ohne Untertitel.

## **Lerneinheit 7.3**

### **1. Was sind grammatische Metaphern im Kontext der Sprachvermittlung?**

Sie sind innovative konzeptuelle Metaphern, die Alltagserfahrungen der Lerner (zum Beispiel Hobbies, Verkehr etc.) zur Transparentmachung grammatischer Prinzipien nutzen und damit als didaktische Brücken fungieren.

### **2. Welche Designprinzipien sollten bei der Erstellung von Grammatikanimationen berücksichtigt werden?**

Die Verwendung von Bildern und animierten Objekten dient hier nicht Unterhaltungszwecken, sondern sie ist als integraler Bestandteil des Konzeptualisierungsprozesses begründet (vergleiche Multimediaprinzip nach Mayer 2009).

Bild und Text sind in der Animation kohärent aufeinander abgestimmt und fördern Prozesse der Organisation und Integration multimedialer Information (vergleiche Kohärenzprinzip nach Mayer 2009).

Der Lerner kann anhand der Abspielfunktionen der Animation über die Verarbeitungsgeschwindigkeit entscheiden (self-pacing-Prinzip nach Mayer & Moreno 2003).

Die wichtigsten Aspekte des präsentierten Materials werden auch als solche hervorgehoben, wie zum Beispiel durch die farbliche Markierung der imaginären Grenze als kognitives Prinzip für die Kasuswahl (vergleiche signaling-Prinzip nach Mayer 2009).

### **3. Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der Studie zu den Wechselpräpositionen (Scheller 2009)?**

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass erst durch die Kombination von kognitionslinguistischen Erklärungsansätzen mit einer medial adäquaten Präsentation nachhaltige Lerneffekte im Grammatikerwerb erreicht werden können. Das heißt also, dass weder das reine Animieren traditioneller Regelerklärungen noch die Darbietung des kognitionslinguistischen Erklärungsansatzes in Form von Standbildern zum gewünschten Lernmehrwert führen.

### **4. Welche Aspekte des Genus Verbi (Aktiv/Passiv) lassen sich durch die grammatische Metapher des Billards erklären?**

Das Billard-Modell erlaubt es, die Aktionskette als konzeptuelle Basis für transitive Szenen anhand einer dem Lerner bekannten Situation erfahrbar zu machen. Der Spieler (Agens) löst durch seine Aktion Energie aus, die über den Queue (Instrument) auf die Kugel (Patiens) übertragen wird. Die physische Bewegung der Kugel im Billardspiel stellt damit die Zustandsveränderung dar.

## **Lerneinheit 8.1**

### **1. Wie gehen Lerner beim Erwerb einer metaphorischen Kompetenz vor?**

Danesi (2008) zeigt, dass L1- und L2-Sprecher und Sprecherinnen die metaphorischen Extensionen der Farben unterschiedlich nutzten und dass L2-Lerner nach einem expliziten Training diese metaphorischen Extensionen viel öfter und viel präziser als L2-Lerner aus einer Kontrollgruppe nutzten. Weiterhin beschreiben Littlemore et al. (2013) die Nutzung metaphorischer Ausdrücke von L2-Lernern auf allen Niveaustufen des GER. Die Autoren stellten zum Beispiel fest, dass die Nutzung von metaphorischen Ausdrücken mit zunehmendem Sprachniveau häufiger wird. Außerdem beobachteten sie, dass die Lerner auf den niedrigen Niveaus in den metaphorischen Ausdrücken vorwiegend Items aus kaum erweiterbaren Wortklassen nutzten (zum Beispiel die räumlichen Präpositionen *unter* und *über* für den Ausdruck von Hierarchien), während die Lerner auf den höheren Niveaustufen (ab B2) vor allem Wörter aus erweiterbaren Wortklassen nutzten (zum Beispiel das Verb *kontern* in einer Diskussion).

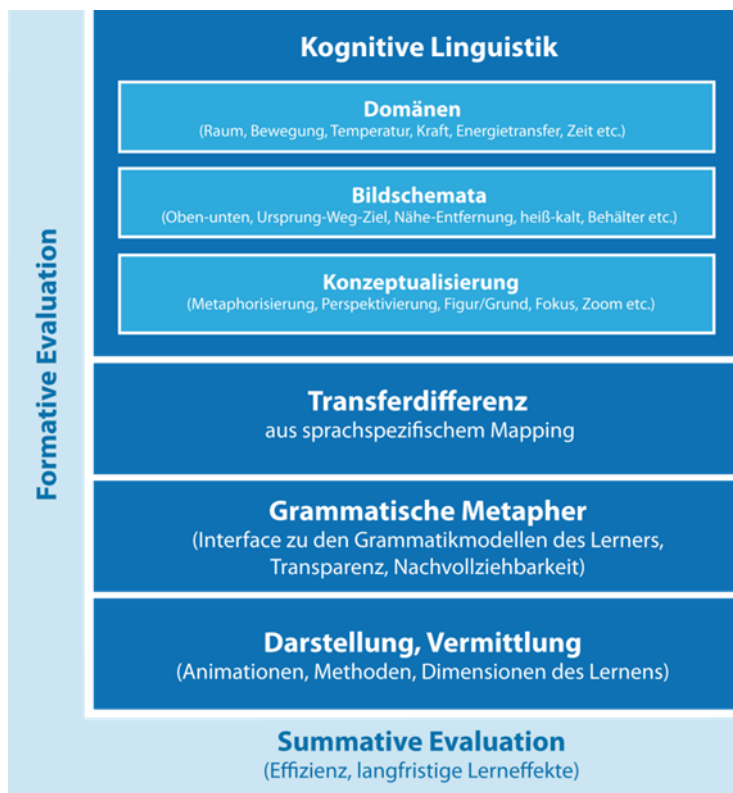
## **2. Welche Effekte erzeugt das *attribute matching*, das heißt die Zuordnung von Quellen- und Zieldomänen?**

Das sogenannte *attribute matching training* (Zuordnen von gemeinsamen Eigenschaften zwischen Quellen- und Zieldomäne mit anschließender Reflexion) führt zu einer signifikant besseren Rezeption und Produktion von metaphorischen Ausdrücken als das Gestalt-Training. Dieser Unterschied kann dadurch erklärt werden, dass das *attribute matching* Prinzip die Schritte bei der Metaphernverarbeitung auf eine besser handhabbare Weise transparent macht und deren Anwendung auf andere Fälle leichter fällt. Damit können mentale Prozesse gefördert werden, die als Grundlage für die Verarbeitung von metaphorischen Ausdrücken dienen, wie zum Beispiel das assoziative und bildliche Denken sowie die Analogiebildung.

## **3. Was versteht man unter Transferdifferenz?**

Transferdifferenz bezeichnet die Aufgabe des Lerners, Bedeutung von und zwischen Sprachkulturen zu konstruieren und die Aufgabe der Didaktik, die Lerner dabei zu unterstützen. Konzeptuell ähnelt der Begriff daher Wilhelm von Humboldts ‚Differenzerfahrung‘ (vergleiche Benner 1995), ein Begriff, der eine essentielle kognitive Grundlage des Lernens von fremden Sprachen bezeichnet. Aus der erfolgreichen Bewältigung der genannten Lernaufgabe entsteht ein Zustand, der in der Mehrsprachigkeitsforschung oft als ‚ausgeglichene 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 formelle 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 (vergleiche Danesi 2008: 234).

## **4. Fassen Sie die sieben Ebenen der kognitiven Didaktik zusammen.**



##### 5. Wie kann die Kategorie der Modalität in der deutschen Sprache aus der kognitionslinguistischen Perspektive erklärt werden?

Die Kategorie der Modalität kann vor dem Hintergrund der kognitiven Domäne der Kraft-Dynamik charakterisiert werden (Johnson 1987; Talmy 2000; Evans/Green 2006, Langacker 1987f.). Die Kraft-Dynamik kodiert die „naive Physik“ unseres konzeptuellen Systems, das heißt wie wir Kräfte und ihre Interaktion anhand unserer alltäglichen Erfahrungen intuitiv verstehen (vergleiche Johnson 1987: 43–44; Lampert/Lampert 2000: 240). Die Modalität impliziert auch eine gewisse Art Kräfteinteraktion: Mit einem modalisierten Ausdruck übt der Sprecher einen Einfluss auf die Umwelt aus und schafft eine kausale Situation (*Du musst sofort losfahren!*) (vergleiche Kanaplianik 2016: 36-37).

Bei der Konzeptualisierung der Modalität wird eine Verbindung zwischen der physischen, der psychosozialen und der mentalen Domäne beziehungsweise Welt hergestellt. Diese Verbindung basiert ihrerseits auf dem Prozess der konzeptuellen Metaphorisierung, und zwar auf der metaphorischen Projizierung der physischen Kräfte (Quellendomäne) auf die psychosoziale und die mentale Domäne (Zieldomänen) (siehe Sweetser 1990; Talmy 2000; Lakoff & Johnson 1999). Die modalen Beziehungen werden dabei anhand der Konzepte intentionaler, zielgerichtet eingesetzter Kräfte, Barrieren und Wege erfasst (vergleiche Kanaplianik 2016: 47-52). Zuerst werden die kraft-dynamischen Beziehungen in der physischen Welt auf die psychosoziale Domäne der zwischenmenschlichen Interaktionen übertragen. Dieser Übertragung entspricht die

Ereignismodalität (*root modality*), die nun genauer betrachtet wird; als ihre Ausdrucksmittel dienen die Modalverben.

## **Lerneinheit 8.2**

### **1. Nennen und erklären Sie die wichtigsten Prinzipien eines handlungsorientierten Spracherwerbs**

Die wichtigsten Prinzipien des handlungsorientierten Spracherwerbs kann man folgendermaßen zusammenfassen (siehe Roche 2008):

- Gelernt wird, was Relevanz hat. (Relevanzprinzip)
- Die Grammatik entwickelt sich aus den Wörtern. Nicht umgekehrt. (Lexikalitätsprinzip)
- Gelernt wird, was im Vordergrund steht. (Salienzprinzip)
- Wenn Sprache in Situationen genutzt wird, dann ergeben sich sprachliche Differenzierungen und kulturelle Handlungsfähigkeit. (Situativitätsprinzip)
- Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg lernen. (Handlungsprinzip)
- In einer Umgebung, in der Deutsch Zielsprache oder Lingua Franca ist, geschieht das automatisch auf Deutsch. (Praktikabilitätsprinzip)
- Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für Vermittlungskompetenzen. (Mediationsprinzip)
- Experimentieren und „Fehler“ gehören zur Normalität des Lernens. (Entwicklungsprinzip)

### **2. Nennen Sie die wichtigsten Prinzipien eines guten Unterrichts.**

- Ein linear aufgebaute Kurs ist wenig sinnvoll für Lerner, weil dieser sich nicht an der individuellen natürlichen Progression orientiert.
- Eine Progression zur sprachlichen Korrektheit geht, wie im richtigen Leben, über erprobendes Handeln.
- Frontaler Unterricht und das Üben von vorgefertigten Dialogen und Sprachmustern bringt für das Sprachwachstum der Lerner wenig Gewinn.
- Motivierend und effektiv für den Spracherwerb ist handelndes Lernen mit Redeanlässen und Themen aus der Erfahrungswelt der Lerner (Apeltauer 2004: 97, Hölscher 2003: 17 f, siehe auch Roche 2008).
- Nicht Subjekt, Objekt oder Akkusativ sind das Thema, sondern der funktionale Gebrauch der Grammatik in der praktischen Sprachanwendung. Die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung, und damit auch die Rückmeldungen der Umgebung, stehen im Mittelpunkt.

- Die Förderung der Motivation zur persönlichen angstfreien Erprobung ist daher eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts.
- Fehler gehören zum Sprachenlernen. Der richtige Umgang mit den sprachlichen Äußerungen des Kindes ist von enormer Bedeutung.
- Wortschatzerweiterung steht im Mittelpunkt beim Sprachlernen.
- Das Spielen als Probehandeln hat einen hohen Stellenwert: „Spielerisches Lernen ist eine wesentliche Lernform in allen Altersstufen.“

### **3. Welche Elemente sind für einen handlungsorientierten Unterricht entscheidend?**

- eine integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen
- die Beachtung der Progression (Lernfelder im Fachlehrplan)
- die Einbindung in Ausgangs-Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (fallbasiertes Lernen, Szenarios)
- die systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen entsprechen (unter aktiver Beteiligung der Schüler)
- die Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchen
- eine authentische und ansprechende Visualisierung
- Multimedialität (angemessen in Bezug auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus)
- keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z.B. Partner-Diktate, Chorsprechen, Abschreiben etc., es sei denn, sie sind kommunikativ im Sinne des Modells von Bühler begründbar)
- keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthographieübungen.

### **4. Beschreiben Sie die Phasen einer vollständigen Handlung.**

- Orientieren: Das Vorwissen der Schüler wird aktiviert. Was ist zu tun? Was wissen wir schon darüber? Wo finden wir zusätzliche Informationen?
- Informieren: Die Schüler informieren sich anhand verschiedener Materialien bezüglich der zu bearbeitenden Aufgabe und Inhalte.
- Planen und analysieren: Für ein Anliegen oder Problem gibt es immer verschiedene Lösungen und verschiedene Wege, die dahin führen. Was könnten wir machen? Wer hat so etwas schon mal gemacht? Wer kann das am besten? Aufgaben sind zu bestimmen und zu verteilen, Arbeitsabläufe zu planen. Hilfsmittel sind auszuwählen, relevante Vorlagen zu analysieren.
- Durchführen: Nun wird am Produkt gearbeitet, das umfasst mehrere Abstimmungs- und Arbeits- und Optimierungsdurchläufe.



- Präsentieren: Der Phase der Erarbeitung folgt die Vorstellung des Arbeitsvorhabens. Davor wird alles nochmals sorgfältig überprüft und erprobt. Jeder ist schließlich stolz auf die geleistete Arbeit.
- Bewerten: Anhand gemeinsam festgelegter Kriterien werden die erarbeiteten Produkte konstruktiv bewertet.
- Reflektieren: Eine Phase der abschließenden Reflexion schließt das Szenario ab: Was ist gut gelungen? Was könnte man auch in anderen Situationen anwenden? Was würde man wann anders machen?

### **Lerneinheit 8.3**

#### **1. Wie können Lerner unbekannte Zieldomänen erschließen?**

Für Lerner, für die die metaphorische Bedeutung der Zieldomäne nicht transparent ist, weil ihnen die unmittelbare Entsprechung nicht bekannt ist (Lakunen), eignet sich oft der Rückgriff auf die physische Quellendomäne, um das Konzept der Metapher zu erschließen und zu vermitteln. Die Realität der Quellendomäne ist oft so nah an der lebensweltlichen Erfahrung der Lerner, dass sie durch diese nachvollziehbar wird. Die Übertragung auf die Zieldomäne, die Sprachen unterschiedlich leisten (siehe Transferdifferenz), ist danach im Wesentlichen eine Zuordnungsaufgabe. Durch den Rückgriff auf die physische Bedeutung von Metaphern gelingt ihre Erschließung. Körperteile, Farben und Tierbezeichnungen sind dafür besonders dankbare Bildspender. Ein kompetenter Sprecher einer Sprache ist demnach jemand, der das konzeptuelle Gerüst sprachlicher Strukturen und kommunikativer Prozeduren erworben hat.

#### **2. Stellen Sie die paradigmatische Ebene des Erwerbs von Metaphern aus Sicht des Lerners dar.**

- Metaphern stellen ein konzeptuelles Orientierungssystem dar, das am besten in Teilbereichen und sukzessive erworben werden kann, je nach Interesse. Dabei können Lerner wegen der bereits dargestellten universellen Verwendung von grundlegenden Domänen wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Tasten und der Verbreitung von verwandten Bildschemata in vielen Linguakulturen leicht an bekanntes Grundwissen anschließen.
- Wenn Metaphern in der Fremdsprachenvermittlung eingesetzt werden, sind sie umso wirksamer, je relevanter sie für den Lerner sind. Die Bildschemata und ihre sprachliche Realisierung sollten darüber hinaus die nötige Salienz besitzen, um die Aufmerksamkeit des Lerners zu wecken. Wo Metaphern zwischen zwei Sprachen differieren, entsteht eine Transferdifferenz, die das besondere Interesse des Lerners wecken kann.

- Diese Differenz kann zwischen primärer und metaphorischer Bedeutung (Quellen- und Zieldomäne) oder den Bedeutungen der L1 und L2 bestehen. Ungewöhnliche Äquivalenzen wie in *green with envy/gelb vor Neid* tendieren zu besonders hoher Salienz.
- Das erhöhte Interesse bewirkt eine intensivere Verarbeitung der metaphorischen Ausdrücke. Dieser erhöhte kognitive Aufwand hinterlässt stärkere Spuren im kognitiven System und stärkt damit die Aktivierungspfade des mentalen Lexikons.
- Unter bestimmten Bedingungen führt die multimodale Verarbeitung mittels verschiedener Verarbeitungskanäle (Modi) zu einer Erleichterung der Verarbeitungsaufgabe (vergleiche Scheller 2008; Suñer 2011).

**3. Nennen Sie die wichtigsten intersprachlichen Kategorien von Korrespondenzen von Metaphern.**

Folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich kategorisieren:

1. Identische Bildschemata und lexikalische Repräsentationen.
2. Identische oder konzeptuell verwandte Bildschemata und lexikalische Repräsentationen (Zieldomänen), aber unterschiedliche grammatische Kategorien.
3. Teilidentische Quellendomänen), aber unterschiedliche Zieldomänen.
4. Ähnlicher Typus der Quellendomäne, aber unterschiedliche Zieldomäne (Referenz und lexikalische Realisierung).
5. Vermeintliche Ähnlichkeiten durch ähnliche lexikalische Markierungen in der Zieldomäne, aber in Wirklichkeit unterschiedliche Quellendomänen.
6. Antiquierte Konzepte (in einer Sprache).