

Bilder und Bedeutungen in der Grammatikvermittlung

Elena Bellavia

Abstract

Within the field of foreign language teaching research, studies on metaphor have focused on the importance of imagery in the process of language comprehension (Beißner 2002; Bellavia 2007b, 2014; Boers & Lindstromberg 2008; Danesi 1993, 1995, 1998). This work is based on the assumption that grammar pedagogy which is in line with the results of this research in linguistics and psycho-linguistics must include among its objectives the development of schemata and metaphorical associations as stable contents of learner memory to be drawn upon during the comprehension and production of texts. Starting from those assumptions the paper shows means to approach the learning of grammar in a 'holistic' way, which emphasize the meaning conveyed by utterances and the imagery employed in those utterances.

1. Einleitung

Es scheint mir hilfreich, die Diskussion über den wissenschaftlichen und didaktischen Nutzen der Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache einzuleiten mit dem Verweis auf die nunmehr vielgenannte und kontroverse Unterteilung der Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache in 'wissenschaftliche bzw. linguistische Grammatiken' vs. 'didaktische Grammatiken bzw. Lerner-Grammatiken' (Funk/Koenig 1991, Schmidt 1991, Ivančić 2005, Rösler 2000, 2007, Di Meola in diesem Band). Nach dieser Unterteilung sollen sich die linguistischen Grammatiken an Lehrende oder sehr fortgeschrittene Lernende richten; tatsächlich streben sie nach einer alles umfassenden Beschreibung der Grammatik, und ihre zentralen Eigenschaften sind die Abstraktheit der Beschreibung sowie die Kürze der Darstellung (vgl. Rösler 2000: 264ff., Schmidt folgend). Demgegenüber erfordern didaktische Grammatiken Auswahl, Konkretheit und Anschaulichkeit der Darstellung sowie die Ausführlichkeit der Erklärung der als wichtig erkannten Elemente (ebd.). Außerdem – so Rösler (ebd.):

[...] während die linguistische Grammatik keinerlei lernpsychologische Rücksichten nehmen müsse, müsse sich die Lernergrammatik an den lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit orientieren. (ebd.)

Statt eine neuerliche Diskussion über die Gültigkeit oder Unangemessenheit dieser Gegenüberstellung zu führen, die – wie Rösler schreibt (ebd.: 266) – immer schon

umstritten war,¹ werde ich mich auf einige kurz gefasste Bemerkungen beschränken, die die Darstellung meines Beitrags unterstützen sollen.

Die erste Anmerkung betrifft Überlegungen zur Frage, wie man Lernenden am besten die Grammatikregeln vermitteln soll. Man muss zur Kenntnis nehmen, dass in der Praxis des institutionellen Unterrichts die Grammatik – im Unterschied zu anderen Bereichen des Sprachunterrichts – bis heute vor allem nach traditionellen Methoden vermittelt wird, während eine kommunikative Grammatikvermittlung, die auf funktionalen Herangehensweisen aufbaut, seltener anzutreffen ist (Roche 2001: 128). Ich glaube, dass einer der Gründe dafür mit dem Weiterbestehen einer zweiseitigen Logik einhergeht, ähnlich der bereits angeführten Gegensätzlichkeit von Systemgrammatik und Lernergrammatik, in deren Kern "Sprachwissen" und "Sprachkönnen" Gegenspieler zu sein scheinen, und demzufolge Grammatik und Spracherwerb als zwei unterscheidbare Gegenstände betrachtet werden. Im Wesentlichen gilt – so Putzer (2005: 397) – : Grammatik *kennen* heißt nicht eine Sprache *können*.

In diesem Zusammenhang ist es jedoch angebracht, an die Ausführung von Putzer (ebd.) zu erinnern, der anführt, dass "zwischen Wissen und Können dennoch Beziehungen bestehen", denn "die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und der Erwerb von Fertigkeiten" kann "auch durch kognitive Eingriffe positiv beeinflusst, durch das bewusste Kennenlernen von (linguistisch definierten) Mustern, Regeln, Paradigmen begleitend unterstützt und gefördert werden". (ebd.)

Demnach existieren Lernerwerbssituationen, in denen der Gebrauch von geregelten Mustern sich als vorteilhaft und nicht nur nützlich erweist. Was jedoch vor allem bedacht und bearbeitet werden sollte, ist das Konzept der "kognitiven Eingriffe", da nicht alle Regeln und Tabellen beim Erlernen wirksam sind; auch ist es nicht immer nutzbringend, den Lernenden das Erschaffen von eigenen Regeln und Mnemotechniken zu überlassen².

¹ Man denke nur an die Grammatik von Helbig/Buscha (1996), deren Status keinesfalls klar ist, oder an die Grammatik von Engel (1996), in der sich Elemente befinden, die sich eher für eine didaktische Grammatik eignen, wie z. B. die Darstellung von Präpositionen (dazu Bellavia 2007b: 256ff.).

² In Anlehnung an Rösler (1998: 257) kann man zwei Einwände gegen ein entdeckendes Lernen vorbringen: Zum einen kann sich entdeckendes Lernen als zeitaufwendig erweisen, "und zum anderen besteht die Gefahr der Frustration: 'Warum haben Sie das nicht gleich gesagt?' könnte eine Reaktion von Lernenden sein, die sich längere Zeit mit der Formulierung einer Regel beschäftigt haben, die ihrer Meinung nach vom Dozenten auch ohne Schwierigkeiten sofort hätte gegeben werden können." (ebd.: 257-258) Dennoch kann entdeckendes Lernen "eine Möglichkeit sein, den reinen Formübungen vieler Übungsbücher eine Auseinandersetzung mit der Funktion gegenüberzustellen." (ebd.: 258)

Somit ist es nötig, an der Weiterentwicklung und der Anpassung linguistischer Paradigmen zu arbeiten, auf deren Grundlage sich die Umsetzung von Wissen in Können leichter voranbringen lässt. Das ist sicherlich eine der gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben, die es bei der Entwicklung linguistischer Grammatiken in Angriff zu nehmen gilt, ein Bereich, der – wie auch von Putzer (ebd.) empfohlen – der Erprobung neuer Strategien bedarf.

Die zweite Anmerkung betrifft den Punkt, dass – wie Rösler (2007) behauptet –, der polarisierende Gedanke zu ungeeigneten linguistischen Anweisungen führt. Eines der Ziele, die es in der Entwicklung der Übungsgrammatiken sich zu setzen gilt, ist mit Sicherheit die Hinwendung zu einem Konzept der Grammatikvermittlung, in der die Widersprüche (z.B. wissenschaftlich vs. didaktisch, abstrahierend vs. pragmatisch) sich auflösen können in einer sich ergänzenden Dynamik, anstatt in frontaler Opposition zueinander zu stehen.

Die letzte Anmerkung betrifft Folgendes: Obgleich es klar sein sollte, wie Rösler (1993: 88) anführt, dass die Diskussion über die Chancen der Grammatikvermittlung im Unterricht nicht kontextlos geführt werden kann, sondern nur im konkreten Bezug auf das Umfeld und die Situation der Lernenden, scheint es mir trotz allem augenscheinlich, dass die Anstrengungen in Bezug auf Überlegungen und Diskussionen über die linguistischen und didaktischen Möglichkeiten der Übungsgrammatiken DaF sehr wohl von allgemeinen Erwägungen – sowohl das Konzept der Grammatikvermittlung als auch die Prinzipien der Wirkungsweise des Spracherwerbs betreffend – ausgehen müssen.

2. Grammatiklernen ist Fremdsprachenlernen

2.1 Grammatikunterricht

Wenn man gegenwärtig von Grammatikunterricht spricht, meint man nicht mehr so sehr die Vermittlung von grammatischen Formen als vor allem die Weitergabe von kommunikativen Funktionen. Das heißt, die Grammatik wird als die Grundlage betrachtet, die tatsächlichen kommunikativen Absichten linguistisch umzusetzen (vgl. Götze 1999, Storch 1999: 26, Barkowski/Grommes [u.a.], 2014: 10), und sie ist unerlässlich auch weil – wie Putzer (2005: 399) anmerkt –, Kommunikation durch Sprache auch "regulatorisches und formal konventionalisiertes Handeln ist." (ebd.) Deshalb sei eine Kommunikation mit Sprache ohne "Strukturnormen (...) nicht möglich." (ebd.: 400)

Hiermit bleibt jedoch das zentrale Prinzip wirksam, nach dem die Kommunikation immer in einem Kontext (oder situationsbezogen) erfolgt, und daher ist das Erkennen des Kontexts von primärer Wichtigkeit für den Lernenden, da es ihm hilft, den Text (ob mündlich oder schriftlich) zu verstehen und somit etwaige linguistische Mängel auszugleichen (Storch 1999: 17ff.).

Die Notwendigkeit, dieses Prinzip zu berücksichtigen, hat Bedeutung für vielerlei Änderungen in der Sprachdidaktik. So ist man sich zum Beispiel bereits einig in der Annahme, dass die Wörter möglichst in vielen Kontexten präsentiert werden müssen, in denen sie häufig vorkommen, denn das Lernen der Lexeme im Kontext ist erfolgreicher und sinnvoller als das Lernen isolierter Wörter (vgl. dazu McCarthy 1990, Nattinger/De Carrico 1992, Lewis 1993).

Allerdings bedeutet die Präsentation der Wörter in pragmatischen Kontexten nicht den Ausschluss von *Abstraktionsprozessen*, die ein zentrales Element der Grammatikentwicklung, und – im Allgemeinen – der Sprachaneignung sind. Auch wenn Putzer (2005: 401) in dieser Hinsicht Recht behält mit seiner Behauptung, dass in der traditionellen Grammatikvermittlung die "Isolierung von semantisch sinnvollen Kontexten und die Musterhaftigkeit des Dargestellten (...) insgesamt auf einer hochgradigen *Abstraktion* von der 'natürlichen' Sprache" beruhen (ebd.), heißt das nicht, dass dieser Vorgang der Abstraktion notwendigerweise losgelöst ist von jedem beliebigen Bezug zu kommunikativer Sprachverwendung. Wenn demnach zutrifft, dass häufig – wie Putzer (ebd.: 404) behauptet – die Kriterien der Ordnung und Klassifizierung, die in den Grammatiken traditionell vorherrschen, die Umsetzung von Wissen in Können erschweren, weil sie "mit jenen Prinzipien, nach denen kommunikativ funktionierende, semantisch sinnvolle Aussagen gestaltet werden" (ebd.), nichts gemein haben, existiert trotzdem die Möglichkeit, Abstraktionsprozesse zu verstehen, die nicht nur aus dem tatsächlichen kommunikativen Kontext herausgerissen sind, sondern im Gegenteil gerade von diesem ihren Ausgang nehmen und zu einer Grammatikvermittlung führen, in der abstrahierende und lernerfreundliche Verfahren zusammenwirken.

Nachdem dieser erste Punkt geklärt wurde, gehen wir über zur Analyse der zwei funktionalen Prinzipien des Lernerwerbs, die zentrale Themen des vorliegenden Beitrags sind.

2.2 Wie man eine Fremdsprache lernt

2.2.1 Assoziation und Abstraktion

Nach den neuen konnektionistischen Modellen ist die Erkenntnisgewinnung des Gehirns gespeichert in Form von Netzen – d.h. in Verbindungen zwischen Knoten (vgl. Damasio 1995, Aitchison 1997, Szagun 2000, Mitchell/Myles 2004) – und das Lernen erfolgt "auf Grund assoziativer Prozesse statt durch die Konstruktion von abstrakten Regeln." (Schulz 2006: 15). Diese letzte Behauptung erfordert einige Reflexionen.

Es erscheint gesichert, dass das Lernen auf der Basis von assoziativen Prozessen erfolgt (dazu auch Hörmann 1976, 1986, Schank/Abelson 1977, Schank 1982 zit. in Eysenck/Keane 1990, Butzkamm 1989, Butzkamm/Butzkamm 1999, Mitchell/Myles 2004). Diese Evidenz hat einige Konsequenzen für die Sprachdidaktik: Zum Ersten hat man verstanden, dass neue Informationen (*Input*) – um wirkungsvoll erworben zu werden – nicht nur verständlich, sondern auch an frühere Erkenntnisse gebunden und in diese integriert sein müssen; nur so kann der Input modifiziert und erweitert werden und dem System der Interimssprache gestatten, sich zu entwickeln. Zum Zweiten, hat man erkannt, dass eine bessere Speicherung erfolgt, je öfter die Netzwerk-Verbindungen aktiviert werden, in denen die Erkenntnis abgespeichert wird. In der Methodik des Unterrichts hat dies zum Beispiel zur Praxis geführt, ein neues Wort mit verschiedenen Sinneseindrücken assoziieren zu lassen, um zu besseren Lernergebnissen zu kommen. Dennoch zu behaupten, dass beim Lernen assoziative und abstrakte Prozesse – beide fördern die mentale Konstruktion von Regeln – im Ausschlussverhältnis zueinander stünden, bedeutete weiterhin polarisierend zu argumentieren. Vielmehr sollte die Anstrengung, die man anstreben sollte, darin bestehen, auf eine Abstraktionsebene zu gelangen, die ihren Impuls in der Erfahrungswelt hat, anstatt von dieser entfremdet zu bleiben.

Das würde auch bedeuten, zu einer 'natürlichen' Logik zurückzukommen, denn unter den Fähigkeiten, die zum Erwerb einer Sprache notwendig sind (wie z.B. die Wahrnehmungs-, Gedächtnis-, Symbolfähigkeit), ist gerade die Fähigkeit zu abstrahieren, die es ermöglicht, aus einer Vielzahl von Varianten Gemeinsamkeiten, Regelmäßigkeiten und Analogien zu erkennen (Butzkamm/Butzkamm 1999).

Man kann demnach sicherlich behaupten, dass das Lernen aufgrund assoziativer und abstrahierender Prozesse erfolgt. Und diese Prozesse sollen beide in der Grammatikvermittlung interagieren, da sie die Grundlage *allen* Lernens bilden.³

2.2.2 Lernende (und Lehrende) sind Personen

Der Lernende hat seine eigene Individualität. Der Unterricht kann

[...] zwar Lernen initiieren, den Lernprozess oder ein vorhersagbares Lernergebnis aber nicht erzwingen. Nur wenn eine Lernerin/ein Lerner selbst ein Mindestmaß an Interesse, Lust oder Druck empfindet, wird sie/er sich neues Wissen aneignen können. (Ballweg u.a. 2013: 18f.)

Das ist eines der Grundprinzipien des *Konstruktivismus*, zusammen mit der Überzeugung, dass alles Lernen in sozialen Kontexten stattfindet⁴.

Die Berücksichtigung dieser Thesen führt wieder zur Reflexion über die Tatsache, dass das Lehren einer Sprache nicht nur das rasche Abhaken von Argumenten bedeutet. In diesem Zusammenhang schreibt Rösler (1998: 251):

Eine der Illusionen des institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernens besteht in der Annahme, daß Lernende, die einen bestimmten Sprachlehrgang durchlaufen und eine entsprechende Prüfung abgelegt haben (...), die in dem Lehrgang behandelten Strukturen auch dann beherrschen, wenn diese nicht lediglich in einem speziell auf das jeweilige Grammatikphänomen hin entworfenen Test, sondern in 'freier Wildbahn' verwendet werden sollen. (ebd.)

Es existieren demnach eine 'Lehrplan'-Wirklichkeit und eine 'psychologische' Wirklichkeit, die zu oft im institutionellen Lehren in Konflikt zueinander geraten: Viele qualifizierte und motivierte Lehrende beklagen sich darüber, dass sie, die den Sprachunterricht nach neuen didaktischen Prinzipien befolgen wollen (unter Einbeziehung der Einzelnen und ihrer Kreativität und Emotionen, durch das Fördern der Motivation und Kooperation und den Gebrauch neuer Unterrichtsmedien etc.), sich an der schulischen Realität stoßen: Es gilt einen Lehrplan zu befolgen, und Eltern und Schulleiter drängen, diesen rasch durchzuarbeiten, damit das eigene Kind nicht zurückbleibt im Vergleich zu anderen⁵, und es gibt eine institutionelle Realität, die –

³ Für einen Überblick der Sprachlerntheorien mit besonderem Augenmerk auf die Rolle der Assoziation in assoziativen Verfahren – wie z. B. in der Bildung von Schemata, Analogien und Metaphern – vgl. Bellavia (2007b, Kap. 4).

⁴ Für eine Synthese der Rolle des Konstruktivismus im Fremdsprachenlehren und -lernen vgl. Serra Borneto (1998: 30ff.).

⁵ Ein Umstand, der außerdem nicht nur den Wettbewerb zwischen den Lernenden, sondern auch einen ungesunden Wettbewerb unter den Lehrenden erzeugt, die darum wetteifern wer das Programm als erster beendet.

zumindest aus meiner Erfahrung in Italien – zu oft den heutigen Lern- und Lehranforderungen nicht entspricht.

In Anbetracht dieser Situation geschieht es sehr häufig, dass die psychologischen Erfordernisse des Lernenden – und des Lehrenden – vernachlässigt werden. Das Risiko besteht darin, dass die für Erziehung und Prozesse des Lehrprogramms Verantwortlichen (Schuldirektoren, Lehrkörper, Eltern, und auch die politischen Entscheidungsträger der Bildungsprogramme) vielleicht auch zu ihrem eigenen Bedauern übereilt auf 'behavioristische' Vorgangsweisen zurückgreifen. Im konkreten Alltag des Sprachunterrichts bedeutet das, dass der Zweck der Unterrichtsstunde weniger darin besteht, den freien Gebrauch der Sprache in Diskussionen (schriftlich oder mündlich) zu fördern, als vielmehr in der Lösung formalisierter Aufgaben. In diesem Zusammenhang teile ich die Aussagen von Tschirmer (2005: 15):

Es wäre ein Fehler, die neue Hinwendung zur Sprache und zur Grammatik im Fremdsprachenunterricht, die richtig und wichtig ist, einfach als das Ausschlagen des Pendels in die andere Richtung zu betrachten und wieder mit herkömmlichen Mitteln zu versuchen, Grammatik zu erklären und üben zu lassen. Stattdessen müssen neue Grammatikkonzepte entwickelt werden, die psycholinguistischen und kognitiven Realitäten bei der Sprachverwendung, auch der fremdsprachlichen Sprachverwendung, gerecht werden, um nicht Grammatik zu lernen, sondern zu lernen, grammatisch richtig zu sprechen (und zu schreiben). (ebd.)

Ein relativ neues linguistisches Grammatikkonzept, das gute Voraussetzungen in sich birgt, den theoretischen Bezugspunkt zu einer lernerfreundlichen Integration des Sprachwissens in die Sprachdidaktik darzustellen, ist die kognitive Linguistik "holistischer Richtung" (vgl. Schwarz 1992), deren wichtigsten Vertreter Lakoff (1987) und Langacker (1987) sind. Tatsächlich berücksichtigt dieser linguistische Ansatz jene von Tschirmer (s. o.) erwähnten "psycholinguistischen und kognitiven Realitäten bei der Sprachverwendung"⁶. Der folgende Teil dieses Beitrags beschäftigt sich mit der Rolle der kognitiven Linguistik für die Grammatikvermittlung.

3. Sprachenlernen durch Auslegung der Bedeutungen: das trennbare *um*

Gemäß der kognitiven Linguistik wird Grammatik als ein bedeutungsvolles und konzeptuell motiviertes System dargestellt, "das mit Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in engem Zusammenhang steht" (Suñer Muñoz 2013: 5, Langacker folgend). Die Tatsache, dass die Bedeutung eine zentrale Rolle nicht nur für die semantische Ebene der Sprache spielt, sondern auch für ihre syntaktische Dimension, stellt einen Vorteil

⁶ Unter den Arbeiten, die die Rolle der Kognitiven Linguistik für die Grammatikvermittlung erforschen vgl. z.B. Dirven (1989, 2001), Taylor (1993), Meex/Mortelmans (2002), Bellavia (2007b, 2014), Suñer Muñoz (2013).

für eine Umsetzung dieses theoretischen Rahmens in der Fremdsprachendidaktik dar: Tatsächlich werden – wie Studien im Bereich der Lernpsychologie gezeigt haben (Bartlett 1932, Paivio 1971, Bransford/Johnson 1972, Slobin 1974, Rumelhart 1975, Schank/Abelson 1977) – die Informationen (visuell, verbal oder in Kombination) über ihren *Bedeutungsgehalt* schematisch gespeichert. Darüber hinaus werden sprachliche Ausdrücke im Langzeitgedächtnisprozess nicht in verbal-sprachlicher Form verarbeitet, sondern – wie Hieber (1992: 196) in Anlehnung an Paivio (1971) schreibt – in kognitiv-mentale Bilder bzw. in einen anderen komprimierten Modus umgesetzt. Die kognitive Linguistik arbeitet also mit Darstellungsformen der Sprache, die der Funktionsweise unseres Denkens und Fühlens nah sind.

Zur Erforschung der Rolle der kognitiven Linguistik für die Grammatikvermittlung haben einige Studien aus dem Feld der Sprachlernforschung gezeigt, "dass die Kombination von kognitionslinguistischen Prinzipien der Grammatik und einer medial adäquaten Umsetzung in Form von animierten Bildsequenzen (...) zu nachhaltig positiven Lerneffekten führen" (Suñer Muñoz 2013: 5). Diese Befunde ermutigen dazu, in die eingeschlagene Richtung weiterzugehen und einen Paradigmenwechsel in der Grammatikvermittlung zu vollziehen, in dem die in der kognitiven Linguistik vertretene Grammatikauffassung berücksichtigt wird.

Einem bedeutungsorientierten Grammatikverständnis zuzustimmen, bedeutet für die Grammatikvermittlung vor allem, dass das Lernen grammatischer Strukturen auch das Lernen ihrer Bedeutung erfordert (vgl. Suñer Muñoz (ebd.), Langacker folgend). Eine Bedeutung aber, die hauptsächlich *bildhaft* ist, die also auf der Basis körperlicher Erfahrungen durch *Metaphorisierung* entsteht⁷. Eine effektive Grammatikvermittlung soll demnach die 'imaginative' Motiviertheit von Sprache in den Mittelpunkt stellen.

Im folgenden Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen Grammatik, Bedeutung und Bildhaftigkeit der Sprache am Beispiel des Lernproblems "Trennbare Verben" und dessen Rolle für die Fremdsprachendidaktik dargestellt.

3.1 Das trennbare *um* in DaF-Übungsgrammatiken

Wie bekannt, dienen im Deutschen einige Präpositionen der Orientierung (z.B. *über*, *um*, *durch*) sowohl als präpositionale Nachverben (z.B. "Sie *fuhr* die Oma *um*.")

⁷ Zum Konzept von Bedeutung als Erfahrungsrealismus und zur Rolle der Metapher bei der Entstehung von Bedeutungen vgl. Lakoff/Johnson (1980).

auch als Präfixe (z.B. "Das Kind *umarmt* die Mutter.").⁸ Im ersten Fall werden die Verben trennbar gebraucht, im zweiten Fall untrennbar. Das Lernen von Nachverben und Präfixen stellt einen Deutsch lernenden Fremdsprachler vor große Schwierigkeiten. Die Schwierigkeiten treten sowohl auf der Syntax- als auch auf der Semantik-Ebene auf:

- (i) Ein Italiener, der Deutsch lernt, befindet sich in der Situation, mit einer seinem linguistischen System fremden Struktur zurechtzukommen zu müssen: Wenn er einem Satz wie z.B. "Sie *fuhr* die Oma *um*" begegnet, wird das Beiwort *um* am Ende des Satzes sehr häufig als merkwürdig aufgefasst. Während es zuerst als Präposition im Unterricht gelernt wurde, tritt es nun am Ende des Satzes, getrennt vom Verb, ohne begleitende Ortsangabe auf. Der Lernende muss sich also zuallererst mit einer neuen und unbekanntem Syntax-Struktur auseinandersetzen. Wie ich bereits an anderem Ort (Bellavia, 2005, 2007a), ausgeführt habe, betrachte ich insbesondere die semantische Ordnung, d.h. die Bedeutung des Wortes, als die Hilfsbrücke zum Gelingen des Vertrautwerdens mit als fremd erscheinenden Strukturen. Und hier kommen wir zu einer weiteren Schwierigkeit:
- (ii) Die Mehrdeutigkeit sowohl der Präpositionen als auch der dazugehörigen – trennbaren oder untrennbaren – zusammengesetzten Verben ist mannigfaltig, und oft hat der Lernende, der sie studieren möchte, den Eindruck, sich in einem wahren Dschungel der Bedeutungen wiederzufinden.

Die Frage ist nun, wie mit diesem Punkt in DaF-Übungsgrammatiken umgegangen wird. Da die Antwort auf diese Frage komplex ist (sie erfordert nämlich insbesondere die Analyse aller Lernmaterialien mit Berücksichtigung der unterschiedlichen Lern-Niveaus), werde ich mich aus Platzgründen synthetisch und exemplarisch auf die Analyse einiger bekannter Übungsgrammatiken für Fortgeschrittene konzentrieren, in denen das Lernproblem 'trennbare Verben' am Beispiel der Vorsilbe *um-* vertieft wird⁹. Ich beziehe mich an dieser Stelle auf folgende Übungsgrammatiken:

- (i) Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (Dreyer/Schmitt)
- (ii) Übungsgrammatik für Fortgeschrittene (Hall/Scheiner)
- (iii) Grammatik mit Sinn und Verstand (Rug/Tomaszewski).

Zu (i): In dem *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* werden keine angemessenen Hilfestellungen für das Verstehen der Semantik von Vorsilben angeboten. Die Lerner werden nur daran erinnert, dass:

⁸ Die Begriffe 'präpositionale Nachverben' zur Bezeichnung abtrennbarer Verbalpräfixe und 'Präfixe' zur Bezeichnung untrennbarer Verbalpräfixe wurden aus Weinrich (1993: 1034 f.) übernommen.

⁹ Für eine ausführlichere Analyse vgl. Bellavia (2007b: 250f.).

- (i) beim trennbaren Verb "die Betonung auf dem Verbzusatz (z.B. *umkehren*)" liegt (Dreyer/Schmitt 2001: 50);
- (ii) bei "den trennbaren Verben der Sinn der Präposition im Allgemeinen erhalten" bleibt, während die untrennbaren Verben "zusammen mit den Verbzusätzen meist eine neue, veränderte Bedeutung haben." (ebd.);
- (iii) einige "zusammengesetzte Verben (...) sowohl trennbar als auch untrennbar" sind und "jeweils unterschiedliche Bedeutung" haben (ebd.).

Unter diesen Anmerkungen werden die Beispiele kontrastiv aufgelistet, die diese 'Regeln' im Sprachgebrauch zeigen. Zum Beispiel (ebd.: 51):

umfahren (= etwas mit einem Fahrzeug zu Fall bringen)
Ein Autofahrer hat den kleinen Baum umgefahren. (ebd.)
umfahren (= außen um etwas herumfahren)
Auf der neuen Straße umfährt man das Dorf in wenigen Minuten. (ebd.)

Der Verweis auf die Semantik der entsprechenden Präposition wird nicht weiter vertieft. Dem Lerner wird überlassen, eventuelle Analogien und Unterschiede zu finden. Da die Semantik der Vorsilben von den vergleichbaren Präpositionen abgeleitet wird (vgl. Bellavia 2005, 2007a), wäre es hingegen logisch gewesen, die Bedeutung und Verwendung von Präfixen und Nachverben im Zusammenhang mit den entsprechenden Präpositionen zu lernen.

Nach diesem ersten Teil folgt ein zweiter Teil, in dem erwähnt wird, dass der Schwierigkeit, trennbare und/oder untrennbare Verben mit Vorsilbe grammatisch und in ihrer Bedeutung zu unterscheiden, hier nur mit dem Angebot einer kurzen Liste entgegengewirkt werden kann. (ebd.: 51): Für das trennbare *um-* werden 9 Verben mit den jeweiligen Beispielsätzen aufgelistet (z.B. "er fällt ... um" - "Bei dem Sturm letzte Nacht sind im Park sieben Bäume umgefallen.") (ebd.: 52).

Die Beispiele der Liste stellen die wichtigsten Bedeutungen vom trennbaren *um-* dar, dennoch werden sie anhand der jeweiligen Lesart weder erklärt noch gruppiert: Z.B. werden die in der Liste enthaltenen Verben *um-fallen* und *um-werfen* weder nach der jeweiligen Lesart 'zu Fall bringen oder kommen' erklärt, noch werden sie untereinander in Beziehung gebracht. Doch könnte diese Hilfestellung, die vom Lerner einen Abstraktionsprozess verlangt, ihn dabei unterstützen, sich die Bedeutung als konkrete Situation vorzustellen (und damit eine Art eigene 'Mnemotechnik' zu kreieren). Da die Lerner über keine semantische Regelung verfügen, erweist sich das Erlernen der Polysemie vom trennbarem *um-* als besonders schwierig.

Zu (ii): In der *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* werden die Hauptbedeutungen des trennbaren *um-* anhand einer Auflistung verbal vermittelt (Hall/Scheiner 1995: 46):

Die trennbare, betonte Vorsilbe *um-* hat die Bedeutung von "Veränderung":
Ortsveränderung (umladen, umsteigen, umziehen)
Zustandsveränderung (umändern, umbauen, umtauschen)
Richtungsänderung von der Vertikale in die Horizontale (*umbiegen, umfallen, umstoßen*)

Richtungsänderung in eine andere oder in die entgegengesetzte Richtung (*umblättern, umkehren, sich umschauchen*) (ebd.).

Es gilt anzumerken, dass diese Liste es den Lernern erlaubt, sich einen schnellen Überblick über die wichtigsten Verwendungen des Wortes zu verschaffen. Positiv ist auch die Kategorisierung der verschiedenen Lesarten nach einem einzigen Grundbegriff ("Veränderung"). Als Kritik an dieser Darstellung muss gesagt werden, dass die unterschiedlichen Bedeutungen vom Lerner auswendig und voneinander getrennt gelernt werden müssen, denn es wird kein integratives System (weder visuell noch verbal) angeboten, das die Entwicklung der Polysemie motiviert - noch werden diese Bedeutungen auf die Bedeutung der Präposition *um* bezogen, was dem Lerner erlauben würde, den neuen Lernstoff in Verbindung zu den vorhandenen Kenntnissen zu erfassen.

Zu (iii): In der *Grammatik mit Sinn und Verstand* werden keine expliziten Hilfestellungen für das Verstehen der Semantik von Vorsilben angeboten. Als Erklärung werden die Lerner im grammatischen Kasten nur daran erinnert, dass "durch die Verbindung von Vorsilbe und Verb (...) neue Bedeutungen" (Rug/Tomaszewski 1993: 47) entstehen, und dass man zwei Arten von Vorsilben unterscheidet: einige, die feste Teil des Verbs sind, und die Mehrheit, die vom Verb getrennt werden. Danach folgen syntaktische Hinweise bezüglich des Gebrauchs der Vorsilben wie die Betonung und die Position im Satz (vgl. ebd.).

Der Lerner soll die Erklärung der Bedeutung von trennbaren und nicht-trennbaren Verben bei der Vollendung der Übungen selber entdecken. Jede Aufgabe stellt eine Satzatterie von Beispielen dar, durch die die Polysemie der jeweiligen Vorsilbe vertieft werden soll. Ziel der Übung ist es zu bestimmen, ob die Verben trennbar oder nicht-trennbar sind (ebd.: 56f.). Jedoch erweist sich die Ausführung der Übungen als besonders schwierig, da die Lerner über keine semantische Regelung verfügen; sie können aus diesem Grund die Übungen nur mit Hilfe des Wörterbuchs und ihrer persönlichen Intuition lösen.

3.1.1. Zusammenfassung

Die Analyse und Beurteilung der Behandlung vom trennbaren *um-* in DaF-Übungsgrammatiken kann auf folgende Weise zusammengefasst werden: Die Vorsilbe *um-* wird von der entsprechenden Präpositionen *um* getrennt behandelt und auf keine Weise zu ihr in Beziehung gebracht (s. dazu Bellavia 2007b, Kap. 5).

Um die Polysemie des Wortes zu erklären, wird den Lernenden sehr oft eine Liste der verschiedenen Bedeutungen gezeigt, ohne ihnen zu erklären, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Verwendungen zueinander und zu ihrer Grundbedeutung stehen (vgl. dazu ebd.). Das bedeutet einerseits, dass die Polysemie nicht motiviert wird (und sie deshalb dem Lerner nicht transparent ist), und dass andererseits die neuen Lerninhalte (nämlich die verschiedenen Lesarten) nicht zum schon bekannten Lernstoff (sprich der räumlichen Bedeutung der Präposition) in Beziehung gebracht werden.

Diese Mängel sind für das Lernen besonders gravierend, da – wie bereits erwähnt (s. o. 2.2) – eine der fundamentalsten Fähigkeiten für den Spracherwerb darin besteht, etwas Neues in Analogie zu den zuvor erworbenen Kenntnissen zu bringen und dadurch neue Formen nach einem schon bekannten Vorbild zu generieren.

Im Gegensatz dazu wird im Rahmen der kognitiven Linguistik die Polysemie von Präpositionen und Verbpräfixen mittels radialer Strukturen dargestellt (Brugman 1983), deren Knoten die Bedeutungsvarianten des Wortes sind, und in denen die Verbindungen der Knoten durch kognitive (sensomotorische) Prozesse – wie z.B. die Transformation räumlicher Schemata – abgeleitet werden (vgl. Bellavia 1996, 2005, 2007a). Sowohl die Schemata als auch deren Anwendung bleiben nicht abstrakt, sondern wurzeln in unserer körperlichen Erfahrung im Raum¹⁰. Aus begrenzten Platzgründen ist es hier nicht möglich, ein vollständiges *um*-Netz mit den entsprechenden Bedeutungstransformationen zu zeigen (dazu vgl. Bellavia 2007a¹¹), ich beschränke mich daher auf die Anführung nur einiger solcher Lesarten. Dieser sprachwissenschaftliche Teil und die vorherige Analyse stellen die Grundlage für die anschließenden Reflexionen über die möglichen Integrationen linguistischer Erkenntnisse in die Didaktik dar.

¹⁰ Diesbezüglich spricht man in der Kognitiven Linguistik von 'Bedeutung als Erfahrungsrealismus' (vgl. u.a. Lakoff/Johnson 1980, 1999).

¹¹ In dieser Arbeit wird am Beispiel des Netzwerks von *um* gezeigt, wie ein anthropologisches Raum-Konzept (Weinrich 1976, Bopst 1989) die geometrischen Merkmale des abstrakten Ansatzes (Lang 1991, Bierwisch 1988, Wunderlich 1993 und Herweg 1989) mit den kognitiven Merkmalen des prototypischen Ansatzes (Lakoff 1987, Langacker 1987, Benware 1993) verbinden kann.

3.2. Das trennbare *um* in der kognitiven Linguistik

3.2.1. Die Richtungsänderung

Die erste Lesart betrifft die Bedeutung der "Richtungsänderung in eine andere oder in die entgegengesetzte Richtung" die eine typische Verwendungsweise von *um* in trennbaren Verben ist und im folgenden Beispiel verdeutlicht wird:

"Der Weg endet hier, so bleibt uns nichts anderes übrig als umzukehren." (Beispiel aus Wahrig 1987: 804, *meine Hervorhebung*)

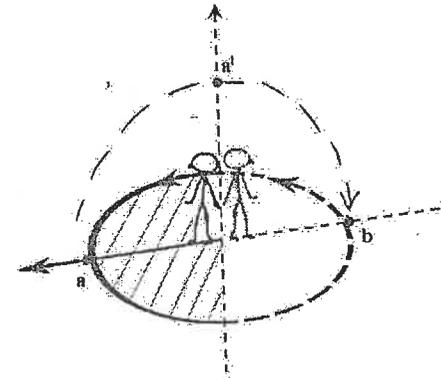


Abb. 1: Die Lesart von trennbarem "um" als 'sich auf die andere Seite wenden'

Die Lesart in (1) ergibt sich, wenn man sich eine Situation vorstellt, in der sich eine Person um die eigene Achse bzw. um 180° um das eigene Zentrum dreht (vgl. Abb. 1). In diesem Fall erhält man den Sinn von 'sich auf die andere Seite wenden'. In der Abbildung 1 ist das Ziel der Kreisbewegung markiert, nach der die Person sich wendet – auch diese ist in Fettdruck hervorgehoben: Im Schema ist alsdann der neue Standort der Person scharf umrissen, die neue Ausrichtung, sowie die neue Richtung, die eingenommen werden kann. Folglich erscheint die andere Hälfte des Kreises (Entsprechung der nicht mehr zutreffenden Situation, die verändert werden muss) farblos – genauso wie die Person. Diese Hell-dunkel-Abfolge vermittelt das Verständnis des zeitlichen Ablaufs (*Prozess*).

Man beachte außerdem, dass die '*Kreis-Gestalt*', die den Referenzrahmen beim Verstehen der Lesarten vom trennbaren *um* (vgl. Abb. 1) schafft, auch gebraucht wird, um die Semantik von '*um* als Präposition' zu erklären (vgl. dazu Bellavia 2007a), was bedeutet, dass die Lernenden die zusammengesetzten Verben mit *um* in-

nerhalb desselben Referenzrahmens lernen, d.h. die neuen Informationen (*Input*) werden überschaubar dargestellt, verbunden und nach vorherigem Kenntnisstand integriert, womit – wie in Paragraph 2.2.1 dargelegt – ermöglicht wird, dass der Input modifiziert und erweitert und das L2-System des Lernenden entwickelt wird. Im Folgenden sehen wir, wie sich der Übergang von einer Lesart zur anderen vollzieht.

3.2.2. Der Sturz

Die in (1) dargestellte Bedeutung wird mittels einer schematischen Transformation an eine andere typische Lesart von *um* in trennbaren Verben in Verbindung gebracht: an den Sinn von „Richtungsänderung“ von der Vertikale in die Horizontale, der im folgenden Beispiel zu sehen ist:

„Er kam aus dem Zimmer gestürzt und hätte mich beinahe umgerannt.“¹²

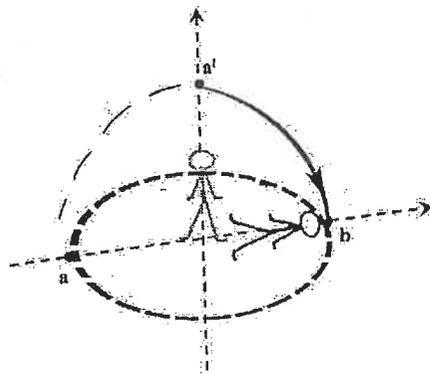


Abb. 2: Die Lesart von trennbarem "um" als 'zu Boden fallen'

Die Lesart in (2) ergibt sich, wenn man sich vorstellt, dass das Objekt, anstatt sich in die horizontale Richtung zu drehen wie in (1), sich in die vertikale Richtung dreht, d.h. um die Achse der Schwerkraft (vgl. Abb. 2). In diesem Fall bedeutet die 'Wendung' den Wechsel von der aufrechten Haltung hin zur horizontalen Lage. Diese Lesart ist das 'Zu-Fall-Bringen oder -Kommen eines Körpers', d.h. sein Umsturz.

In der Abbildung 2 wird der Übergang vom Extrem *a'* zum Extrem *b* in Fettdruck durch einen durchgehenden Strich hervorgehoben. Dieser Übergang stellt den

¹² Aus Sichtwechsel 3 (Bachmann [u.a.] 1996: 169).

Wechsel der Person von der 'richtigen' Position (nämlich der aufrechten Haltung) zur 'ungünstigen' horizontalen Lage dar. Der erreichte Punkt *b* wird als eine Art 'Endpunkt' empfunden. Kausative Verben wie *um-fahren*, *um-bringen*, *um-legen* (umgangssprachlich im Sinne von 'töten') können durch dieses konkrete Bild des Fallens eines Körpers im Raum erklärt werden. Trennbare *um*-Verben dieser Gruppe sind – in Bezug auf die Aktionsart – terminativ-resultativ bzw. kausativ-faktiv insofern, als sie das "Versetzen in einen neuen Zustand bezeichnen" (vgl. dazu Bopst 1989: 115). Man beachte, dass diese Anwendung vom trennbaren *um-* bereits einen figurativen Gebrauch darstellt, da der 'Zustand', in dem eine Entität ist, als räumliche Stellung begriffen wird (s.u. 3.1.4).

Wir haben gesehen, dass die Lesarten des trennbaren *um-* in (1) und in (2) systematisch zusammenhängen, wobei das Augenmerk hauptsächlich auf die konkret-räumlichen Bedeutungen gerichtet war. Dennoch bestehen zwischen wörtlichen und figurativen Lesarten enge Verbindungen. Dies wird im nächsten Abschnitt vertieft.

3.2.3 Die Erfahrung des Verstandes

Die Erfahrung der Wende im Raum (vgl. 3.1.2) erhebt sich zu einem typischen Symbol¹³, das für die Repräsentation aller Arten von Ver- und Abänderungen und Erneuerungen – seien sie konkret oder abstrakt – benutzt wird. Als solches motiviert es den Gebrauch zahlreicher Komposita mit *um* (wie z.B. *um-kehren*, *um-wenden*, *um-ziehen*, *um-räumen*, *um-ändern* usw.). Es ist also möglich, einen Einheit schaffenden Bedeutungskern zu erkennen: D.h. die Analogie zwischen räumlicher Neuorientierung und materiellen oder ideellen Zustandsveränderungen.

Die Bedeutungsanalogie zwischen 'Positionsänderung' und 'Zustandsänderung' (physischer oder mentaler) ist nicht willkürlich, sondern wird auf der Basis der physisch wahrgenommenen Erfahrung unseres Körpers im Raum begründet: Wenn ich mich umdrehe oder, verallgemeinert, wenn ich eine andere Position einnehme, erhalte ich einen neuen Blickwinkel und neue Eindrücke; im Grunde genommen bedeutet der Wechsel einer Körperhaltung nicht nur das Ändern der körperlichen sondern auch der 'mentalalen' Haltung. Diese psycho-physische Erfahrung wird grundsätzlich beispielgebend für das Konzept der 'Veränderung'. In diesem Zusammenhang betrachten wir die folgenden Beispiele (Beispiel (3a) aus Wahrig 1987: 804, Beispiel (3b) aus Wahrig 2008: 1037):

¹³ In Übereinstimmung mit Kurz (1997: 67) wird hier das Wort "Symbol" nicht im modernen Sinne als ein arbiträres, konventionelles Zeichen, sondern – im Sinne von Goethe und Kant – als "ein durch Analogie oder durch seinen Sachzusammenhang motiviertes Zeichen" (ebd.) verstanden.

- (3a) "Er bringt es nicht mehr fertig, *umzukehren*."
 (3b) "sich zur *Umkehr* entschließen"

Im ersten Beispiel (3a), dessen figurative Bedeutung für "*sich von seinem bisherigen Leben abkehren u. ein besseres beginnen*" (Wahrig 1987 ebd.) steht, schafft es die Person nicht, ihren eigenen Lebenszustand ins Positive zu verändern. In analoger Weise wird das abgeleitete Substantiv *Umkehr* im Beispiel (3b) verwendet, dessen figurative Bedeutung sich wie folgt interpretieren lässt: "Hinwendung zu einer besseren Lebensweise" (Wahrig 2008 ebd.).

Das implizierte Bild bzw. die implizierte konzeptuelle Metapher dieser Beispiele ist stets das des LEBEN ALS WEG ODER REISE, das in der kognitiven Theorie der Metapher (vgl. Lakoff 1987: 439) eine der meist verbreiteten und konsolidierten Metaphern darstellt. Nach dieser Metapher sind Aktionen und Ereignisse *Wege*. Diesem Bild folgen andere, die wiederum weitere sprachliche Ausdrücke erzeugen, wie zum Beispiel die konzeptuelle Metapher "GEÄNDERTE VORGEHENSWEISE IST ORIENTIERUNGSÄNDERUNG" (vgl. Baldauf 1997: 142), nach der "ein angestrebtes Ziel 'unterwegs' als nicht mehr erstrebenswert angesehen" (ebd.) wird, oder "der eingeschlagene Weg als Irrweg erkannt" (ebd.) wird, und deshalb "kommt es folgerichtig zu einer Orientierungs- und Richtungsänderung" (ebd.). Sprachliche Wendungen wie: "...ein Zeichen zur ökologischen *Wende*...", "...Konzepte zur ökologischen *Umkehr*...", "...eine gewisse *Umorientierung* in der SPD...", "...forderte sie die *Umkehr*, eine Welt ohne Waffen..." (ebd.) werden nach diesen metaphorischen Bildern produziert, wobei hier die betreffenden Änderungen sich auf gesellschaftliche Wertvorstellungen beziehen.

4. Didaktischer Vorschlag zum trennbaren *um*

Wir haben gesehen, dass die Polysemie und die Struktur der Komposita mit *um* durch konstante und regelmäßig auftretende Schemata und Sinnbilder motiviert ist, die in enger Verbindung zueinander stehen. Dies erweist sich für die Didaktik als vorteilhaft, da die verschiedenen Lesarten der lexikalischen Einheiten und deren Struktur von den Lernenden nicht als isolierte Elemente einer verbalen Liste gelernt werden, sondern vielmehr in Relation zueinander. Als Darlegung eines praktischen Beispiels im Themenbereich der DaF-Übungsgrammatiken könnte man daran denken, bereits auf dem Markt befindliche Lehrtexte um diese Erkenntnisse zu ergänzen. Ein didaktischer Vorschlag könnte wie die folgende Übung 1 aussehen:

Übung 1:

Analysiere folgende Sätze:

- Ein betrunkenen Autofahrer hat die Straßenlaterne *umgefahren*.¹⁴
- Bei dem Sturz letzte Nacht sind im Park sieben Bäume *umgefallen*.¹⁵
- Als er betrunken war, hat er sein Glas *umgeworfen*.¹⁶

Schritt 1: Schlag im Wörterbuch die Verben *um-fahren*, *um-fallen*, *um-werfen* nach. Finde die gemeinsame Lesart, die die Bedeutungen der Beispiele a.-c. erklärt.

Schritt 2: Zeichne ein Bild, das diese Bedeutung des trennbaren *um-* in a.-c. darstellt.

Schritt 3: Vergleiche deine Zeichnung mit dem Bild von deinem Lernpartner.

Schritt 4: Diskutiere im Plenum über die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen eurem Bild und dem Bild, das vom Lehrenden gezeigt wird.

Diese Übung wurde für das angeleitete Lernen in der Klasse ausgearbeitet und richtet sich hauptsächlich an Lerngruppen auf fortgeschrittenem Niveau, die bereits über eine gute Kenntnis in Grammatik und Wortschatz verfügen und an einer Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse interessiert sind (zum Beispiel Studenten der Linguistik und Germanistik, der Übersetzung und ähnliche). Die Übung 1 hat das Ziel, auf die semantischen Analogien innerhalb des deutschen Lexikons hinzuweisen. In dem Prozess der Suche nach gemeinsamen Invarianzen werden die Abstraktionsfähigkeit und das Sprachbewusstsein der Lernenden gefördert. Die Bildproduktion ist nicht nur motivierend, denn die Lernenden arbeiten beim Zeichnen holistisch und aktivieren ihre Vorstellungsfähigkeit: Des Weiteren werden die verbalen Informationen über ihren Bedeutungsgehalt schematisch gespeichert, was eine tiefere Verarbeitung im Langzeitgedächtnisprozess ermöglicht.

Die Übung zeigt, dass sich die Integration sprachwissenschaftlicher Kenntnisse in die Didaktik der Grammatik als vorteilhaft erweisen kann, denn eines ihrer Ziele ist, Lernenden systemische Zusammenhänge einer Sprache bewusst zu machen, da dies ihnen ermöglicht, sprachliche Daten besser und leichter (und mit Freude!) zu verstehen und zu behalten. Die Informationen prägen sich nämlich besser im Ge-

¹⁴ Beispiel aus Hall/Scheiner (1995: 52).

¹⁵ Beispiel aus Dreyer/Schmitt (2001: 52).

¹⁶ Beispiel aus Dreyer/Schmitt (2001: 52).

dächtnis ein, wenn sie miteinander verbunden sind, wie zum Beispiel anhand von Ähnlichkeits- und Analogieprinzipien. Außerdem hat eine Anwendung räumlicher Bilder beim Sprachenlernen einen positiven Einfluss, denn die Technik der Visualisierung bzw. die Raumvorstellung gehört zu den wichtigsten Mnemotechniken (vgl. Sperber 1989, Scherling/Schuckall 1992¹⁷). In der Tat kann – so schreibt Suñer Muñoz (2013: 15) – die "Veranschaulichung von Aktion (...) durch konkrete Erfahrungen (...) dazu beitragen, Gehirnareale zu aktivieren, die für Perzeption und Sensorik zuständig sind" (ebd.) und für das Verständnis der Grammatik "eine wichtige semantische Rolle spielen" (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass eine Anwendung der Kenntnisse über Schemata und Metaphern, ermöglicht, die fremdsprachlichen Vokabeln und Strukturen (in unserem Beispiel die trennbaren Verben mit *um-*) nicht als getrennte Einheiten zu erlernen, sondern in ihrer Beziehung zueinander innerhalb eines konzeptuellen Netzes, (also vereint in sog. *Chunks* innerhalb eines kohärentes System, wie neuere Untersuchungen über Organisation und Erinnerungsfähigkeit des mentalen Lexikons zeigen (s. o. 2.2.1)).

5. Ausblick

Ein zentraler Punkt, den ich abschließend nachdrücklich unterstreichen möchte, besteht darin, dass das Studium der Grammatik in das Wortschatzstudium integriert werden sollte, oder vielmehr, in das Studium der Bedeutungen, mit denen ein Text interpretiert wird (seien es Mikro- oder Makrotexte). Das erfordert nicht nur eine Einigung über tragfähige Einsichten in Bezug auf lexikale Ansätze (Lewis 1993: VI-VII) – nach denen "*language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*" (ebd.) (und demnach die Sprachdidaktik auf die Bedeutung zentriert sein muss, denn das Sprachspiel besteht vor allem aus der Kommunikation und Aushandlung von Bedeutungen), sondern auch den Einsatz von Ressourcen zur Erstellung einer ureigenen "*Cognitive Lexico-Grammar*" der deutschen Sprache, die die Entwicklung jener *conceptual familiarity* (Beissner 2001: 135) fördert, die zum Erreichen einer kommunikativen Kompetenz beiträgt, die jener ähnelt, die Muttersprachler oder Fortgeschrittene besitzen. Es geht um die Bereitstellung von didaktischem Material, das die Entwicklung einer Art *konzeptueller Kompetenz* unterstützt, die dem Konzept von "*conceptual fluency*" ähnelt, das Danesi (1995, 1998) vertritt: Ein Konzept, das in der Fähigkeit besteht, Konzepte in Wörter umzusetzen, d.h. über die wörtliche Ebene

¹⁷ Zur Nutzung visueller Mittel zur Veranschaulichung von grammatischen Prinzipien im fremdsprachlichen Unterricht vgl. u.a. Roche (2013), Scheller (2009).

hinauszuweichen und metaphorische Ausdrücke in Kommunikationssituationen einzusetzen.

Zur Umsetzung der Grammatikvermittlung, die mit der Verwirklichung dieser Kompetenz eng verbunden ist, sind einige Kriterien unabdingbar:

- Dem Lernenden muss breit gefächertes linguistisches Lehrmaterial zur Verfügung gestellt werden, das idiomatische Wendungen und die Metaphern des Alltagslebens enthält;
- Das Unterrichtsmaterial muss in Aufbau und Präsentation von sprachlicher *Transparenz* gekennzeichnet sein und Willkür vermeiden (vgl. dazu auch Meex/Mortelmans 2002);
- Die Grammatikdarstellung muss umfänglich Gebrauch von Mnemotechniken machen, wie zum Beispiel der *Visualisierung*; und das nicht nur für Anfänger, sondern auch für Fortgeschrittene.

Diesbezüglich ist es wichtig darauf hinzuweisen, was Rösler (2007: 438) sich erhofft, nämlich die Schaffung einer *digitalen animierten Grammatik*, die jedoch nicht nur visuell gestaltet wird, sondern alle unsere Sinneskanäle aktiviert. Im Hinblick darauf ist es lohnenswert zu lesen, was Suñer Muñoz (2013: 15) schreibt, nämlich,

[...] dass der Einsatz visueller Mittel und bestimmter technischer Effekte bei der medialen Umsetzung von Grammatikanimationen nicht Unterhaltungszwecken dienen sollte, sondern sorgfältig zu planen und zu begründen ist. Erst durch die Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Grundlagen aus den Theorien des multimedialen Lernens (...) können animierte Grammatikdarstellungen nachhaltige Lerneffekte erzielen und die Bildung mentaler Modelle unterstützen. (ebd.)

Zuallerletzt möchte ich auf die Darstellung von Rösler (1993: 96) zurückkommen, wonach der Lernende die Grammatik nicht nur als ein abstraktes System wahrnehmen sollte, dessen Elemente nur unter dem Aspekt von Prüfungen be- und abgehandelt werden müssen, sondern sich bewusst mit grammatikalischen Fragen auseinandersetzen sollte, da es dieser Umgang ist, der die Grammatik 'bedeutungsvoll' macht. Im Wesentlichen sollte der Lernende die Grammatik-Übungen nicht als formale Geläufigkeitsübung betreiben, sondern weil er die Funktionsweise der Sprache verstehen möchte, und begreifen möchte, wie man die Mitteilung einer bestimmten Bedeutung bzw. einer bestimmten Absicht vornimmt oder den Wunsch hat, die ästhetische

Dimension der Sprache zu erfassen. Eben diese Art Grammatik zu betreiben, sollte nicht eingeschränkt werden auf jene Lernenden, "die über eine höher entwickelte Abstraktionsfähigkeit verfügen" (Putzer 2005: 407), sondern vielmehr für jede(n) verständlich gemacht werden, die/der innerlich motiviert ist, eine Fremdsprache zu lernen. Die Handhabung eines anthropozentrischen und erfahrungsbasierten Ansatzes, wie des hier dargestellten, könnte in diese Richtung führen.

Bibliographie

Übungsgrammatiken und Lehrwerke:

- Bachmann, Saskia u.a. (1996): *Sichtwechsel*. Bd. 1. München: Klett.
 Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2001): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
 Engel, Ulrich (1996): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
 Hall, Karin / Scheiner, Barbara (1995): *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene*. München: Ismaning.
 Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1996): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig[u.a.]: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
 Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (1993): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett.

Wissenschaftliche Literatur:

- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
 Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
 Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Deutsch Lehren und Lernen. Goethe Institut (Bd. 2). München: Klett-Langenscheidt.
 Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara/ Wallner, Franziska / Winzer-Kiontke, Britta (2014): *Deutsch als fremde Sprache*. Deutsch Lehren und Lernen. Goethe Institut (Bd. 3). München: Klett-Langenscheidt.
 Bartlett, Frederic C., (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Beißner, Kirsten (2002): *I see what you mean - Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
 Bellavia, Elena (1996): "The German über". In: Pütz, Martin / Dirven, René (Hg.), *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S. 73-107.
 Bellavia, Elena (2005): "Das Lernproblem 'trennbare und nicht-trennbare Verben'". In: Di Meola, Claudio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.), *Perspektiven Eins*. Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 227-250.
 Bellavia, Elena (2007a): "Sprache und 'Imagination': Die Grundbedeutung von *um* und ihre Extensionen". In: Di Meola, Claudio / Gaeta, Livio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Zwei*. Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 195-208.
 Bellavia, Elena (2007b): *Erfahrung, Imagination und Sprache*. Tübingen: Narr.
 Bellavia, Elena (2014): "The Role of Metaphors in the Teaching of German as a Foreign Language". In: *Lingue e Linguaggi*, 11 (2014), S. 7-28.
 Benware, Wilbur A. (1993): "Representing prepositions: New High German 'um'". In: *Linguistics* 31, S. 135-157.

- Bierwisch, Manfred (1988): "On the Grammar of Local Prepositions". In: Bierwisch, Manfred u.a. (Hg.): *Syntax, Semantik und Lexikon*. Berlin: Akademie, S. 1-65.
- Bopst, Hans-Joachim (1989): *Um und herum: eine syntaktisch-semantische Untersuchung zur deutschen Gegenwartssprache*. München: Iudicium.
- Bransford, J. D. / Merieta, J. (1972): "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations for Comprehension and Recall". In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11, S. 71-96.
- Brugman, Claudia (1983): *The Story of Over*. Trier: LAUT.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen*. Tübingen: Francke.
- Casadei, Federica (1996): *Metafore ed espressioni idiomatiche*. Roma: Bulzoni.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' Error. Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam's Sons.
- Damasio, Antonio R. (1995): *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Danesi, Marcel (1995): "Learning and Teaching Languages: The Role of Conceptual Fluency". In: *International Journal of Applied Linguistics* 5, S. 3-20.
- Danesi, Marcel (1998): *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Danesi, Marcel / Di Pietro, Robert J. (2001): *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Roma: Armando Editore.
- Dirven, René (1989): "Cognitive linguistics and pedagogic grammar". In: Graustein, G. / Leitner, G. (Hg.): *Reference Grammars and Modern Linguistic Theory*. Tübingen: Niemeyer, S. 56-75.
- Dirven, René (2001): "English phrasal verbs. Theory and didactic application". In: Pütz, Martin / Niemeier, Susanne / Dirven, René (Hg.): *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 3-27.
- Eysenck, Michael W. / Keane, Mark T. (1990): *Cognitive Psychology – A Student's Handbook*. Hove: Erlbaum.
- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Götze, Lutz (1999): "Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache". In: Skibitzki, B. / Wotjak, B. (Hg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, S. 81-94.
- Herweg, Michael (1989): "Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen". In: Habel, Christopher / Herweg, Michael / Rehkämper, Klaus (Hg.): *Raumkonzepte in Verstehensprozessen*. Tübingen: Niemeyer, S. 99-127.
- Hieber, Wolfgang (1992): "Grammatikfenster und Gedächtnisbilder - Zum Konzept einer Lernzugriffsgrammatik?". In: *Deutsch als Fremdsprache* 29 (1), S. 195-200.
- Hörmann, Hans (1976): *Meinen und Verstehen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hörmann, Hans (1986): *Meaning and Context. An Introduction to the Psychology of Language*. New York: Plenum Press.
- Ivančić, Barbara (2005): "Didaktische Grammatiken des Deutschen: Eine Untersuchung". In: Di Meola, Claudio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Eins*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 557-569.
- Kurz, Gerhard (1997): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1999): *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lang, Ewald (1991): "A two-level approach to projective prepositions". In: Rauh, Gisela (Hg.): *Approaches to Prepositions*. Tübingen: Narr, S. 127-167.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2007): *Cognitive grammar*. In: Geeraerts, D. / Cuyckens, H. (Hg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, S. 421-462.
- Langacker, Ronald W. (2008): "The relevance of cognitive grammar for language pedagogy". In: de Knop, S. / de Rycker, T. (Hg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S. 7-35.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McCarthy, Michael (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meex, B. / Mortelmans, T. (2002): "Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht". In: *Germanistische Mitteilungen* 56, S. 48-66.
- Mitchell, R. / Myles, F. (2004): *Second language learning theories*, sec. ed. London/New York: Routledge.
- Nattinger, J.R./De Carrico, J. S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Paivio, Allan (1971): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt / Rinehart.
- Putzer, Oskar (2005): "Grammatik im Spracherwerb". In: Di Meola, Claudio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Eins*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 395-413.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg / Scheller, Julia (2008): "Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning". In: Zhang, F. / Barber, B. (Hg.): *Handbook of Research on Computer-enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference, S. 205-219.

- Rösler, Dietmar (1993): "The Role of Grammar in the Language Component of a Modern Languages University Degree Course". In: Harden, T. / Marsh, C. (Hg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, S. 87-98.
- Rösler, Dietmar (1998): "Die Form zum Sprechen bringen? Universitäre Grammatikarbeit mit Übungsbüchern für Fortgeschrittene". In: Harden, T. / Hentschel, E. (Hg.): *Particulae Particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt.* Tübingen: Stauffenberg, S. 251-260.
- Rösler, Dietmar (2000): "Zur Beschreibung und Ermittlung erweiterter Partizipialattribute". In: Thieroff, R. u.a. (Hg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis.* Tübingen: Niemeyer, S. 263-274.
- Rösler, Dietmar (2007): "Leistungen und Grenzen didaktischer Sprachbeschreibungen am Beispiel erweiterter Partizipialattribute". In: Di Meola, Claudio / Gaeta, Livio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Zwei.* Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 427-441.
- Rumelhart, David E. (1975): "Notes on a schema for stories". In: Bobrow D.G. / Collins, A. (Hg.): *Representation and understanding: Studies in cognitive science.* New York: Academic Press.
- Schank, Roger C. (1982): *Dynamic memory.* Cambridge: CUP.
- Schank, Roger C. / Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding.* Hillsdale: Erlbaum.
- Scheller, Julia (2009): *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen.* Berlin / Münster: Lit-Verlag.
- Scherling, T. / Schukall, H.-F. (1992): *Mit Bildern Lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.* Berlin: Langenscheidt.
- Schmidt, Reiner (1991): "Lern(er)-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache". In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 20, S. 52-71.
- Schulz, Renate A. (2006): "Zweitsprachenlehren und -lernen: Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit". In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9/2005. Innsbruck: Studienverlag, S. 11-25.
- Schwarz, Monika (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik.* Tübingen: Franke.
- Serra Borneto, Carlo (Hg.) (1998): *C'era una volta il metodo.* Roma: Carocci.
- Slobin, Dan. I. (1974): *Einführung in die Psycholinguistik.* Kronberg / Taunus: Scriptor Verlag.
- Sperber, Horst (1989): *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb.* München: Iudicium.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik.* München: Fink.
- Suñez Muñoz, Ferran (2013): "Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1), S. 4-20.
- Szagan, Gisela (2000): *Sprachentwicklung beim Kind.* Weinheim / Basel: Beltz.

- Tschirner, Erwin (2005): *Kommunikative Grammatik - oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen.* http://www.unileipzig.de/herder/red-tools/dl_document.php?PHPSESSID=jvr98niagqen0bp3mqt22i7kb3&id=186.
- Weinrich, Harald (1976): *Für eine Grammatik mit Augen und Ohren, Händen und Füßen – am Beispiel der deutschen Präpositionen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Mannheim: Dudenverlag.
- Wunderlich, Dieter (1993): "On German 'um': semantic and conceptual aspects". In: *Linguistics* 31, S. 111-133.

Wörterbücher

- Wahrig (1978): *Wörterbuch der deutschen Sprache.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wahrig (2008): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Bertelsmann / Cornelsen.