

Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion

Ferran Suñer Muñoz

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Deutsch als Fremdsprache
Schönfeldstr. 13a
80539 München
E-Mail: suner@daf.lmu.de

Abstract: Die Grammatik wird in der kognitiven Linguistik als ein bedeutungsvolles und konzeptuell motiviertes System beschrieben, das mit Prozessen des bildlichen Denkens und der Metaphorisierung eng verbunden ist (Danesi 2008; Langacker 2008a; Roche 2013). Obwohl diese Prozesse ein großes Potenzial für die Veranschaulichung grammatischer Prinzipien im Kontext der Sprachvermittlung bieten, wurde ihre Nutzung bisher kaum erforscht. Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag die Grundlagen eines kognitionslinguistischen Ansatzes des deutschen Passivs dar, der die konzeptuelle Struktur des Passivs erfahrbar machen soll. Zu diesem Zweck wird zunächst die Bildhaftigkeit des deutschen Passivs unter Rückgriff auf Beschreibungsparameter der kognitiven Grammatik (Langacker 1991, 2008a) ausgearbeitet, indem die Aktionskette als konzeptuelle Basis zur Darstellung der Transitivität zugrunde gelegt wird. Anhand der Aktionskette wird erläutert, wie sich sowohl das Aktiv als auch die verschiedenen Typen des Passivs als unterschiedliche Realisierungen dieser Aktionskette charakterisieren lassen. Auf der Basis dieser Analyse wird eine sogenannte grammatische Metapher entwickelt, die die zugrundeliegenden Prinzipien der Passivkonstruktion mittels konkreter Handlungen aus dem Alltag der Lernenden in Form einer Grammatikanimation anschaulich macht. Abschließend wird der Mehrwert der grammatischen Metaphern im Lichte der aktuellen empirischen Befundlage aus den Kognitionswissenschaften diskutiert.

In cognitive linguistics, grammar is assumed to be a meaningful and conceptually motivated system which is closely linked with the processes of imagery and metaphorization (Danesi 2008; Langacker 2008a; Roche 2013). Although these processes have great potential for the visualization of grammatical principles in the context of second language teaching, their usefulness has received little empirical attention. The present article aims to provide the basis for a cognitive approach to the German passive, revealing the conceptual structure of the passive voice. For this purpose, the image-schematic dimension of the German passive will be analyzed in the framework of cognitive grammar (Langacker 1991, 2008a) using the 'action chain' as a conceptual basis to describe transitive events. The 'action chain' allows for an integrated view of the active and the various forms of the passive voices, in which both may be seen as two different realizations of the 'chain'. On the basis of this analysis, a so-called grammatical metaphor can be developed which may serve to better illustrate the cognitively relevant principles of the German passive in a grammar animation, using the learners' everyday experiences. Finally, the implications of the use of grammar metaphors are discussed in the context of the most recent empirical research in the field of cognitive sciences.

Schlagwörter: Metaphorisierung, kognitive Grammatik, Fremdspracherwerb, multimediales Lernen, Grammatikanimationen

1. Einführung

Die Nutzung visueller Mittel wie (animierter) Bilder oder Farben zur Veranschaulichung von grammatischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht ist keine Neuheit. In der Regel geschieht dies jedoch auf der Basis eines vorwiegend syntaxorientierten, semantisch entleerten Verständnisses von Grammatik, wobei die eingesetzten visuellen Mittel meistens keine kohärenzstiftende Rolle spielen, sondern lediglich der Motivationssteigerung und der besseren

„Verdauung“ von Grammatik dienen (vgl. Roche 2013; Scheller 2009). Daraus kann sich jedoch ein negativer Nebeneffekt ergeben, und zwar kann dies den Lernenden die Integration von bildlichen und sprachlichen Informationen zu einem kohärenten Ganzen erheblich erschweren und somit den unnötigen Verbrauch wichtiger kognitiver Ressourcen bewirken (vgl. *extrinsic cognitive load*, Sweller 2005; vgl. auch Chandler & Sweller 1991). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Grammatik überhaupt bildhaft dargestellt werden kann und, wenn ja, in welcher Form und nach welchen Prinzipien. Erste Hinweise zur Beantwortung dieser Frage geben Forschungsarbeiten aus der kognitiven Linguistik (z.B. Johnson 1987; Lakoff 1987; Langacker 1991; Talmy 2000 etc.). Dort wird Grammatik als ein bedeutungsvolles - und daher auch semantisch motiviertes - System charakterisiert, das mit Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in engem Zusammenhang steht. Ausgehend von diesen Ansätzen konnten einige Studien aus dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung zeigen, dass die Kombination von kognitionslinguistischen Prinzipien der Grammatik und einer medial adäquaten Umsetzung in Form von animierten Bildsequenzen nach den Prinzipien der Theorien zum multimedialen Lernen (vgl. Mayer 2005a; Schnotz 2005) zu nachhaltig positiven Lerneffekten führen (vgl. Roche & Scheller 2008; Scheller 2008, 2009; vgl. auch Grass 2013 in diesem Heft). Auf der Basis dieser Erkenntnisse möchte der vorliegende Beitrag die Grundlagen eines kognitionslinguistischen Ansatzes der Passivkonstruktion und deren mediale Umsetzung in Form einer sogenannten grammatischen Metapher vorstellen. Zu diesem Zweck soll im Kapitel 2 zuerst der Paradigmenwechsel in der Grammatikvermittlung durch den Aufschwung der kognitiven Linguistik erläutert werden; Kapitel 3 zeigt die wichtige Rolle der Bildhaftigkeit und der Metaphorisierung für die Beschreibung von Sprache und Grammatik. In Kapitel 4 wird die Passivkonstruktion des Deutschen unter Rückgriff auf die kognitive Grammatik von Langacker (2008a) analysiert und in einem weiteren Schritt eine Skizze für die mediale Umsetzung der wichtigsten Prinzipien des Passivs in Form einer grammatischen Metapher präsentiert. Ausgehend von der präsentierten Skizze behandelt Kapitel 5 den Mehrwert des Einsatzes von animierten Bildsequenzen sowie der Nutzung von Bildhaftigkeit in der Grammatikvermittlung. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse und mit der Darstellung der Konsequenzen für künftige Forschungsarbeiten ab.

2. Paradigmenwechsel in der Grammatikvermittlung

Mit dem Aufschwung der kognitiven Linguistik vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Auffassung von Sprache und Grammatik, der wichtige Konsequenzen für die Sprachlehr- und -lernforschung hat (siehe zum Beispiel die kognitive Semantik, Talmy 2000; die Konstruktionsgrammatik, Croft 2001; Goldberg 1995; Kay & Fillmore 1999; Tomasello 2003; die *Conceptual Metaphor Theory*, Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987; die kognitive Grammatik, Langacker 1991).

Ein erster wichtiger Aspekt dieses Paradigmenwechsels betrifft die vorwiegend stark syntaxorientierte und formelle Auffassung von Grammatik, welche zugunsten eines bedeutungsorientierten Grammatikverständnisses aufgegeben wird (vgl. Langacker 2008b: 8). So wird Grammatik nicht mehr als ein abstraktes und arbiträres Regelwerk aufgefasst, sondern sie bildet zusammen mit dem Lexikon ein Kontinuum von symbolischen Strukturen bestehend aus Form und Bedeutung (vgl. Langacker 2008c: 67). Demnach hat beispielsweise die symbolische Struktur der Passivkonstruktion genauso eine Bedeutung wie die symbolische Struktur des Wortes *Tisch*. Der auffälligste Unterschied zwischen dem Wort *Tisch* und der Passivkonstruktion ist jedoch der Grad an Abstraktheit (auch Schematizität genannt, vgl. Langacker 2008a: 22) der jeweiligen symbolischen Strukturen: Während die Bedeutungskomponente des Wortes *Tisch* relativ konkret und unmittelbar festzulegen ist, ist die Bedeutung der Passivkonstruktion abstrakter und vielschichtiger (vgl. Meex & Mortelmans 2002: 51). Daraus ergibt sich eine erste wichtige Erkenntnis für die Grammatikvermittlung, und zwar die Tatsache, dass für den erfolgreichen Erwerb von grammatischen Konstruktionen auch der Erwerb ihrer Bedeutung zwingend erforderlich ist (vgl. Langacker 2008c). Eine nähere Charakterisierung der semantischen Funktion von Grammatik bietet Talmy (2000: 21ff), indem er zwischen dem konzeptuellen Inhalt (Lexikon) und der konzeptuellen Struktur (Grammatik) von kognitiven Repräsentationen unterscheidet. Talmy geht nämlich davon aus, dass bei jeder sprachlichen Äußerung ein konzeptueller Inhalt auf eine bestimmte Weise durch das Gerüst der Grammatik strukturiert wird. Die Art und Weise, wie der konzeptuelle Inhalt strukturiert wird, spiegelt die allgemeinen Organisationsprinzipien des konzeptuellen Systems und somit der menschlichen Kognition wider, was Evans & Green (2006: 193) als das *cognitive commitment* der kognitiven Linguistik bezeichnen (vgl. auch *non-modularism principle*, Barcelona & Valenzuela 2011: 19). Daraus wird der zweite wichtige As-

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

pekt des Paradigmenwechsels in der kognitionslinguistischen Auffassung von Grammatik ersichtlich: Im Gegensatz zur generativen Grammatik wird Sprache als integraler Bestandteil der menschlichen Kognition angesehen, deren symbolisches System mit Aspekten der Perzeption und Imagination verbunden und folglich konzeptuell motiviert ist (vgl. Evans & Green 2006; vgl. auch Scheller 2008). So verstehen wir die linguistischen und mentalen Kategorien auf der Basis von konkreten körperlichen Erfahrungen (zum Beispiel Bewegung, Druck, Kraft, Teil-Ganzes-Beziehungen, Vertikalität etc.; vgl. Evans & Green 2006). Die Übertragung dieser konkreten Erfahrungen auf abstraktere Konzepte geschieht durch Metaphorisierungsprozesse (auch *mapping* genannt, vgl. Gibbs & Ferreira 2011), welche von Lakoff & Johnson 1980 (vgl. auch Lakoff 1987) im Rahmen ihrer *Conceptual Metaphor Theory* als eine zentrale Komponente des menschlichen Denkens und Handelns betrachtet werden. Weiterhin haben andere Autoren diese konzeptuelle Motiviertheit und Bildhaftigkeit der Grammatik anhand von Prinzipien der allgemeinen Kognition und Perzeption körperlicher Erfahrungen aufgezeigt (vgl. Kognitive Grammatik, Langacker 1991, 2008a; Vorstellungssysteme von Talmy 2000). Diese Ansätze wurden zwar nicht mit dem Ziel der Sprachvermittlung entwickelt, bieten aber wertvolle Impulse für die Formulierung eines alternativen, bedeutungsorientierten Erklärungsansatzes der Grammatik, der mit den Erkenntnissen aus der Kognitionsforschung vereinbar ist und somit eine höhere psychologische Plausibilität erlangen kann (vgl. Evans & Green 2006: 17; Nuyts 2011; Wildgen 2008).

Einen dritten wichtigen Aspekt des Paradigmenwechsels stellt die Gebrauchsbasiertheit von Spracherwerb dar (*usage-based approach*, vgl. Langacker 2009: 628; vgl. auch Behrens 2009: 429). Demnach erkennen Sprecher eine Reihe von Gemeinsamkeiten aus verschiedenen sprachlichen Äußerungen (*usage events*) und leiten daraus eine Art Muster oder Schema (vgl. Langacker 2008c, 2009) mit einem höheren Abstraktionsgrad ab. Die zunehmende Schematisierung und Kategorisierung grammatischer Strukturen (auch *entrenchment* genannt, Langacker 1991, vgl. auch Ellis 2008; Lieven & Tomasello 2008) kann also nur durch die Auseinandersetzung mit den konkreten sprachlichen Äußerungen aus dem Input selbst erfolgen. Daraus ergibt sich für die Grammatikvermittlung eine wichtige Konsequenz, und zwar kann die explizite Regelerklärung die zunehmende Schematisierung und Kategorisierung sprachlicher Äußerungen einer grammatischen Struktur in keiner Weise ersetzen, da Erstere nur Regelmäßigkeiten einzelner Äußerungen erklärt (vgl. auch Achard 2008: 440).

Aus diesem Kapitel ist festzuhalten, dass konkrete körperliche Erfahrungen sowohl semantische als auch syntaktische Aspekte der Sprache motivieren und dass dafür gewisse Metaphorisierungsprozesse nötig sind (vgl. Littlemore & Low 2006a). Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass eine effektive Grammatikvermittlung die konzeptuelle Motiviertheit von Grammatik in den Mittelpunkt stellen sollte und die entsprechenden Metaphorisierungsprozesse – durch sogenannte grammatische Metaphern – initiieren sollte. Bevor aber auf die Grammatikvermittlung anhand von grammatischen Metaphern eingegangen wird, soll im Folgenden der Zusammenhang zwischen Metaphorisierung, Bildhaftigkeit und Grammatik näher erläutert werden.

3. Bildhaftigkeit in der Sprache

Wie bereits erläutert, geht die kognitive Linguistik davon aus, dass Sprache mit konkreten, körperlichen Erfahrungen aus der Perzeption in engem Zusammenhang steht. In diesem Kapitel soll daher geklärt werden, in welcher Form körperliche Erfahrungen in der Sprache und in der Grammatik überhaupt vorkommen und durch welche Prozesse sie zur Strukturierung konzeptuellen Inhalts genutzt werden.

Nach Johnson (1987, 2005) erkennen wir in unseren körperlichen Interaktionen mit der Umwelt rekurrente, immer wieder vorkommende sensorische Muster, die in Form sogenannter Bildschemata gespeichert werden. Demnach werden diese Muster mehr oder weniger direkt aus unserer Perzeption in das konzeptuelle System als mentale Repräsentationen übertragen und fungieren als eine Art Vorlage für die Strukturierung konzeptuellen Inhalts (vgl. auch Oakley 2007). Diese Bildschemata sind durch die körperliche Bewegung, Manipulation von Objekten, Wahrnehmung von Druck und externen Kräften, die graduelle Zustandsveränderung etc. allen Menschen zugänglich, weil sie aus den sensorischen Erfahrungen abgeleitet werden können und keiner weiteren konzeptuellen Elaboration bedürfen (vgl. Johnson 2005: 20). Einige Beispiele für Bildschemata sind: Ursprung-Weg-Ziel, Teil-Ganzes, Behälter, Objekt, Druck, Kraft etc. (vgl. Johnson 1987; Oakley 2007; eine ausführliche Auflistung von Bildschemata bieten Evans & Green 2006). Weiterhin sind Bildschemata nach Oakley (2007: 216) viel dynamischer und flexibler als

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

abstraktes, strukturiertes Wissen über bestimmte Konzepte und Handlungsmuster (Schemata, vgl. auch Rumelhart 1975) und viel allgemeiner anwendbar als mentale Bilder konkreter Situationen. So kann zum Beispiel das Bildschema URSPRUNG-WEG-ZIEL auf allerlei Bewegungen von einem Punkt A über einen Weg bis Punkt B angewandt werden und nicht ausschließlich auf spezifische Situationen.

Bildschemata werden allerdings nicht nur für den Ausdruck physikalisch erfahrbarer Sachverhalte genutzt. Vielmehr werden sie über Metaphorisierungsprozesse auch für die Strukturierung abstrakterer Konzepte – unter anderem auch für die Grammatik selbst – verwendet (vgl. Lakoff & Johnson 1980). Als Ergebnis dieses Prozesses werden sogenannte konzeptuelle Metaphern abgeleitet, die Lakoff & Johnson (1980) in drei große Gruppen unterteilen: Strukturmetaphern, Orientierungsmetaphern und ontologische Metaphern. Während Strukturmetaphern das *mapping* zwischen zwei spezifischen Konzepten bezeichnen (zum Beispiel „das Leben ist ein Weg“), verwenden die Orientierungsmetaphern und die ontologischen Metaphern die etwas grundlegenderen Bildschemata als Quellendomäne. So nutzt der Satz „Frankreichs größte Bank hat alle Höhen und Tiefen französischer Wirtschaftspolitik durchlebt“ (Hanke, Sommer & Herz 2013: 19) das Bildschema OBEN-UNTEN beziehungsweise HOCH-TIEF als Quellendomäne für die Zieldomäne GUT und SCHLECHT, wodurch die Orientierungsmetapher OBEN ist GUT und UNTEN ist SCHLECHT zugrunde gelegt wird. Im Beispielsatz „Johannes gab ihm eine tolle Idee“ wird eine sogenannte ontologische Metapher realisiert, da der abstrakte Begriff „Idee“ als ein greifbares Objekt konzeptualisiert wird, das man geben und erhalten kann. In vielen Fällen kann aber das gleichzeitige Vorkommen von Orientierungsmetaphern und ontologischen Metaphern beobachtet werden, so dass die etwas starre Trennung zwischen beiden Metapherentypen zu relativieren ist (vgl. Littlemore & Low 2006b). Nehmen wir zum Beispiel folgenden Satz: „Der Präsident konnte seine Projektidee trotz des Widerstands des Aufsichtsrats in das nächste Programm aufnehmen“. Durch diesen Satz wird zuerst eine Situation evoziert, in der ein Ding eine gewisse Eigendynamik besitzt, aber von einer bestimmten Gegenkraft verhindert wird. In diesem Fall werden körperliche Erfahrungen mit Objekten, Kraft, Druck, Bewegung genutzt, um über abstrakte beziehungsweise psychische Sachverhalte zu sprechen: Erstens entspricht ein psychischer Druck einem physischen, perzeptuell wahrnehmbaren Druck (die Projektidee hat eine Eigendynamik, die von einer externen Kraft einen gewissen Druck in die Gegenrichtung erfährt); zweitens wird die Projektidee wieder als Objekt konzeptualisiert, und drittens wird ein Objekt mit der Eigenschaft eines Behälters versehen (das Programm wird als Behälter konzeptualisiert, so dass die Projektidee IN das Programm aufgenommen werden kann). Diese Metaphorisierungsprozesse sind ebenfalls im Bereich der Grammatik zu beobachten, da sie als Teil der Sprache in vielerlei Hinsicht mit den verschiedenen Domänen der allgemeinen Kognition verbunden und daher als ein konzeptuell motiviertes System anzusehen ist (vgl. auch Evans & Green 2006: 116). In diesem Zusammenhang leisten die Bildschemata einen wichtigen Beitrag zur konzeptuellen Motiviertheit der Grammatik, und zwar liefern sie wichtige Organisationsprinzipien, mit denen der konzeptuelle Inhalt innerhalb einer bestimmten kognitiven Domäne (Raum, Bewegung etc.) strukturiert werden kann (vgl. Oakley 2007). Wie die konzeptuelle Motiviertheit der Grammatik auf der Grundlage kognitionslinguistischer Beschreibungsparameter beschrieben wird, soll im nächsten Kapitel am Beispiel der Passivkonstruktion exemplifiziert werden.

4. Ein kognitionslinguistischer Ansatz für die Vermittlung der Passivkonstruktion

Die hier dargebotene Analyse strebt keine Vollständigkeit an, sondern möchte die Grundlagen für eine kognitions-wissenschaftlich basierte Vermittlung der Passivkonstruktion präsentieren, die in künftigen Arbeiten weiter vertieft und systematisiert werden soll. Der hier präsentierte Ansatz gliedert sich in drei Teile: Zuerst wird das Passiv aus der Sicht der nicht kognitionslinguistisch ausgerichteten Grammatikansätze dargestellt; in einem zweiten Schritt wird die Bedeutung des Passivs aus kognitionslinguistischer Sicht analysiert und seine Bildhaftigkeit ausgearbeitet; schließlich wird das Passiv auf der Basis der kognitionslinguistischen Beschreibungsparameter in eine grammatische Metapher umgesetzt. Aus Platzgründen konzentriert sich die vorliegende Analyse auf die Formen des Vorgangs- und Zustandspassivs im Deutschen. Eine weiterführende Analyse des deutschen Passivs aus kognitionslinguistischer Sicht bietet Arnett (2004), indem sie unter anderem auch das unpersönliche Passiv sowie die konzeptuelle Motiviertheit der Präpositionen zur Realisierung des passivischen Agens behandelt.

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

4.1. Die Passivkonstruktion in der Grammatiktheorie

In den traditionellen Grammatiktheorien wird das Passiv vorwiegend auf Basis morphologischer Merkmale beschrieben und unter anderem als die Kombination von einem Hilfsverb und einem Partizip charakterisiert (vgl. Arnett 2004: 19). Einige Ansätze wie die Dependenzgrammatik (vgl. Weber 1997: 39) und die Transformationsgrammatik (vgl. Sternefeld 2006) betonen ihrerseits die Abhängigkeit der Passivkonstruktion vom aktiven Satz, was in den heutigen DaF-Grammatiken immer noch als Basis zur Erklärung der syntaktischen Besonderheiten dieser Konstruktion verwendet wird (zum Beispiel Dreyer & Schmitt 2009; Helbig & Buscha 2001: 146). Dabei wird das Passiv hauptsächlich als die Umstellung der syntaktischen Beziehungen aus dem aktiven Satz charakterisiert: Das Direktobjekt aus dem aktiven Satz wird zum passivischen Subjekt und das aktive Subjekt zur Präpositionalphrase (*von+X*) im Passiv. Die Visualisierung dieser Transformationsprinzipien stellt die folgende Abbildung aus Dreyer & Schmitt (2009: 122) dar:

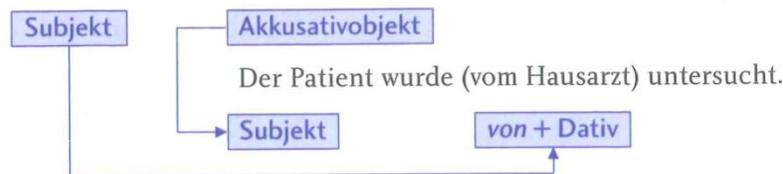


Abb. 1: Die Bildung des Passivs nach Dreyer & Schmitt (2009: 122).

Die semantischen und funktionalen Aspekte der verschiedenen Passivkonstruktionstypen und deren spezifische Perspektivierung des Sachverhalts werden zwar in einigen DaF-Grammatiken erwähnt (zum Beispiel Dreyer & Schmitt 2009: 122f; Helbig & Buscha 2001: 146f), die Bildung des Passivs wird aber meistens auf die Durchführung regelkombinatorischer Operationen vereinfacht (vgl. Helbig & Buscha 2001: 146), die eher mechanisch und daher auch entkoppelt von jeglicher Bedeutung auszuführen sind. Diese eher syntaxorientierte Beschreibung des Passivs stößt aber in manchen Fällen jedoch an die eigenen Grenzen: Einerseits muss im Passiv im Gegensatz zum Aktiv nicht unbedingt ein Agens vorkommen; je nach diskursiver beziehungsweise kommunikativer Situation wird es nämlich nicht verbalisiert, weil es entweder nicht bekannt ist oder informationell nicht relevant ist (vgl. Arnett 2004; Langacker 2004); andererseits kann die Agens-Phrase im Passiv nicht nur durch das Agens aus dem Aktiv realisiert werden, sondern auch durch das Instrument, wie zum Beispiel beim Satzpaar „der Wissenschaftler wertet die Daten mit dem Programm aus“ und „die Daten wurden vom Programm ausgewertet“. Darüber hinaus lässt diese vermeintliche Komplexitätsreduktion in der Beschreibung des Passivs den Aspekt der Konzeptualisierung (auch *construal* genannt, vgl. Langacker 2008c) außer Acht. Denn mit einer vorwiegend syntax- beziehungsweise formorientierten Beschreibung des Passivs gehen die unterschiedlichen Schattierungen der konzeptuellen Struktur verloren, die mit den unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen des Passivs verbunden sind. So bleibt es den Lernenden verwehrt, den Zusammenhang zwischen den Konzeptualisierungsprozessen (Perspektivierung, Fokussierung, Spezifität, Strukturierung der Szene etc.; vgl. Talmy 2000) und den jeweils morphosyntaktischen Merkmalen des Passivs herzustellen. Nach Arnett (2004: 22) liefern funktionale Ansätze (vgl. Givón 1979) im Gegensatz zu den eher syntaxorientierten Grammatikansätzen zwar wichtige Beschreibungsparameter bezüglich der Funktionalität des Passivs im Allgemeinen, können aber die spezifische Semantik der einzelnen morphosyntaktischen Komponenten des deutschen Passivs nicht erklären. Zudem schließt Arnett (2004) aus ihrer ausführlichen Analyse der Erklärungsansätze zum Passiv in unterschiedlichen Grammatiktheorien, dass für eine vollständige Beschreibung des deutschen Passivs ein Ansatz nötig ist, der syntaktische und semantische Aspekte des Passivs zusammenhängend berücksichtigt. Das wird größtenteils von der kognitiven Grammatik von Langacker (1991, 2008a) gewährleistet, indem die Verwendung der Passivkonstruktion auf spezifische Konzeptualisierungsprozesse zurückgeführt und nicht auf rein mechanische transformationelle Operationen reduziert wird. Außerdem bietet der kognitionslinguistisch basierte Ansatz von Langacker eine solide Grundlage zur Ausarbeitung der Bildhaftigkeit des Passivs vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 erwähnten Bildschemata, was in anderen kognitionslinguistischen Ansätzen in dem Ausmaß kaum zu finden ist (vgl. Croft 2001; Goldberg 1995; Kay & Fillmore 1999; Tomasello 2003).

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

4.2. Die Passivkonstruktion aus kognitionslinguistischer Sicht

Die vorliegende Analyse nimmt die Kognitive Grammatik von Langacker (2004, 2008a) und Aspekte der Vorstellungssysteme von Talmy (2000) als Grundlage und ergänzt sie mit der ebenfalls kognitionslinguistischen Analyse des deutschen Passivs von Arnett (2004). Der Ansatz baut auf folgenden drei kognitionslinguistischen Beschreibungsparametern: a) Aktionskette, b) Profil/Basis und c) *trajectory/landmark* auf. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

a) Transitivität als Aktionskette

In unseren mentalen Vorstellungen organisieren sich die verschiedenen Elemente einer Szene und deren Relationen nach bestimmten Prinzipien, die Langacker (2008a: 355) konzeptuelle Archetypen nennt. Diese konzeptuellen Archetypen sind zum Teil aus unseren perzeptuellen Erfahrungen abgeleitet und bestimmen später die sprachliche Realisierung der Szene. Ausschlaggebend für die Passivkonstruktion sind transitivische Szenen, die sich nach Langacker (2008a) nach dem konzeptuellen Archetyp der Aktionskette beziehungsweise des Billard-Modells beschreiben lassen:

This [das Billard-Modell] is our conception of objects moving through space and impacting one another through forceful physical contact. Some objects supply the requisite energy through their own internal resources; others merely transmit or absorb it. Based on this cognitive model is an additional archetypal conception, that of an **action chain** [H.i.O] [...]. An action chain is a series of forceful interactions, each involving the transmission of energy (double arrow) from one participant to the next. In principle, an action chain can be of any length. Quite important linguistically, however, is a minimal action chain consisting of just one link: a single, two-participant interaction (ebd.: 355f)

Nach dieser Auffassung handelt es sich bei einer transitivischen Szene grundsätzlich um einen Prozess, der dem Billard-Spiel sehr ähnelt: Ein Partizipant überträgt die Energie auf einen anderen Partizipanten, der eine Zustandsveränderung durchläuft. Somit stellt die Aktionskette ein konzeptuelles Gerüst dar, mit dem Langacker (2004, 2008a) die verschiedenen Partizipanten einer Szene und deren Relationen definiert: Das Agens ist in der Aktionskette die Energiequelle, die den Prozess der Energieübertragung auf einen weiteren Partizipanten initiiert; demgegenüber steht das Patiens als Energieempfänger und als sich veränderndes Element am Ende der Aktionskette. Dieser Prozess lässt sich am folgenden Beispielsatz veranschaulichen: „Der Stürmer schießt den Ball ins Tor“. In der geschilderten Szene überträgt der Stürmer (Agens) die Energie auf den Ball (Patiens), wodurch sich die Lage des Balls (Patiens) verändert. Diese zwei Partizipanten bilden nach Langacker die minimalen Anforderungen an das Zustandekommen der Aktionskette. Langacker berücksichtigt jedoch die Möglichkeit des Vorhandenseins eines Instruments, das sozusagen als Mittler zwischen dem Agens und dem Patiens fungiert: „[...] it is not an independent source of energy but an intermediary in the transfer of force from agent to patient“ (Langacker 2008a: 356). Abbildung 2 stellt die Aktionskette bildhaft dar. Der Kreis am linken Ende der Abbildung stellt das Agens dar, der mittlere Kreis das Instrument und der Kreis am rechten Ende das Patiens, wobei der einfache Pfeil am Ende der Aktionskette die interne Zustandsveränderung des Patiens repräsentiert.



Abbildung 2: Aktionskette als konzeptuelle Basis der Transitivität (in Anlehnung an Langacker 2004: 69).

b) Basis/Profil

Nach Langacker (2008a) können Szenen aus grammatischer Sicht unterschiedlich konzeptualisiert werden, was sich wiederum in unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen des konzeptuellen Archetyps niederschlägt. Dabei unterscheidet Langacker unter anderem zwischen der sogenannten Basis (auch *domain* genannt; vgl. Langacker 2007: 435; vgl. auch Clausner & Croft 1999) und dem Profil. Die Basis kann als eine Art Gesamtvorstellung definiert werden, in deren Rahmen die Bedeutung des Profils definiert wird. So evoziert zum Beispiel das Wort „Armlehne“ die Gesamtvorstellung eines Sessels oder Stuhls als ihre Basis (vgl. Langacker 2008c). Für das Passiv bedeutet das, dass die Aktionskette als Basis für die transitivische Szene nicht in ihrer vollen Gänze profiliert werden muss, damit sie als solche evoziert wird. Das erklärt nämlich, warum zum Beispiel das Instrument und sogar das Agens in einer Passivkonstruktion eventuell weggelassen werden können, ohne dass der transitivische Charakter der Szene verlorenggeht, wie zum Beispiel beim Satz „das Paket wurde heute um 12.30 Uhr [vom Postboten] abgeholt“. Das heißt, auch wenn das Agens (hier: der Postbote) nicht versprachlicht wird, evozieren wir das Agens als Energiequelle und Initiator der Zustandsveränderung des Patiens innerhalb der transitivischen Szene. Damit wird die kognitive Grammatik der Tatsache gerecht, dass jede Versprachlichung mit einer bestimmten Konzeptualisierung verbunden ist, in der nur ein Teil der Aktionskette ins Profil kommt (vgl. Arnett 2004: 82).

c) *Trajector/landmark*

Neben der Unterscheidung Profil/Basis nennt Langacker den *trajector* und die *landmark* als Beschreibungsparameter jeweils für das primäre und das sekundäre Element innerhalb des Profils (vgl. Langacker 2004: 87). Mit der Auswahl des *trajector* wird bestimmt, welches Element des Profils als Startpunkt für den mentalen Zugang zum Sachverhalt genommen wird (vgl. Langacker 2004: 81; vgl. auch Chafe 1994). Damit greift Langacker auf das Figur-Grund-Prinzip zurück, nach dem nur ein einziges Element der Szene als primäres Element wahrgenommen und somit vom Hintergrund abgehoben werden kann. Talmy (2000: 315f) definiert seinerseits den *trajector* gegenüber der *landmark* als das beweglichere, kleinere und relevantere Element, das nach seiner Wahrnehmung eine höhere Salienz als die *landmark* besitzt. Im Beispielsatz „heute Abend geht Johanna ins Stadion“ ist Johanna der *trajector* und somit auch das salienteste Element im Satz; das Stadion spielt in diesem Fall eine sekundäre Rolle und ist daher die *landmark*. Mit der Unterscheidung *trajector/landmark* legt die kognitive Grammatik Beschreibungsgrößen fest, die mit der allgemeinen menschlichen Kognition vereinbar sind und eine Alternative zu den klassischen Beschreibungsparametern „Subjekt“ und „Objekt“ bieten. Dies ist bei der Sprachvermittlung vor allem dann von Vorteil, wenn die syntaktischen Klassen „Subjekt“ und „Objekt“ in der Erstsprache der Lernenden nicht in derselben Form wie im Deutschen vorhanden sind (wie zum Beispiel im Chinesischen). Die Unterscheidung *trajector/landmark* ist für die Passivkonstruktion insofern relevant, als sie die Annahme begründet, dass das Passiv nicht dem Aktiv untergeordnet ist, sondern beide zwei unterschiedliche *trajector/landmark*-Konstellationen und somit zwei unterschiedliche Perspektivierungen der Aktionskette realisieren (vgl. Langacker 2004: 78): Während das primäre Element (*trajector*) im Aktiv vom Agens realisiert wird, übernimmt das Patiens im Passiv diese Rolle und stellt das Agens in den Hintergrund. Das Passiv legt also den Fokus auf das Patiens und dessen Prozess der Zustandsveränderung (vgl. Marín Arrese 2009). Diese Deagentivisierung (vgl. Shibatani 1985) kann dazu führen, dass das Agens und das Instrument sogar unerwähnt bleiben, obwohl sie als integrale Bestandteile der Basis implizit vorhanden sind (vgl. Evans & Green 2006: 539), wie zum Beispiel: „das Auto wird [von Thomas; mit den Werkzeugen] repariert“. Da das Passiv hauptsächlich eine markierte Form der Transitivität mit einer starken Deagentivisierung ist, ist die Spezifizierung des Agens (und des Instruments) dann nur durch eine periphrastische (markierte) Form (anhand einer Präpositionalphrase mit *von*, *durch*, *mit*) möglich (vgl. Langacker 2004, vgl. auch Arnett 2004: 84f). Die verschiedenen Präpositionen zur Markierung des Agens im deutschen Passiv werden nach Arnett (2004) nicht arbiträr und beliebig verwendet, sondern sie sind jeweils mit einem prototypischen Agens verbunden: Während die Präposition *von* mit einem kausativen, belebten, volitiven und potenten Agens verwendet wird (vgl. auch Hopper & Thompson 1980: 252), wird *durch* vorwiegend mit einem nicht kausativen Agens realisiert, das das Mittel zur Durchführung einer Aktion darstellt. Weiterhin beschäftigte sich Marín Arrese (2009) in einer kontrastiv angelegten Analyse mit der Frage, welche Aspekte das Weglassen des Agens in passivischen Sätzen motivieren, und schließt, dass dabei unter anderem diskurs-pragmatische Aspekte wie natürliche Topikalität, diskursive Topikalität oder Aufmerksamkeitsfluss eine wichtige Rolle spielen (146; vgl. auch van Oosten 1986).

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

4.3. Eine kognitionslinguistische Darstellung der Passivkonstruktion

Aus den bisherigen Ausführungen zu den unterschiedlichen Fokussierungen der Aktionskette (Profil/Basis und *trajector/landmark*) wird ersichtlich, dass die transitivischen Szenen im Deutschen hauptsächlich anhand von zwei unterschiedlichen Systemen ausgedrückt werden können: einerseits vom agens-orientierten System (Aktiv; auch nominativisch/akkusativisch genannt) und andererseits vom patiens-orientierten System (Passiv; auch ergativisch-absolutivisch genannt) (vgl. Jelonkiewicz 2006; Langacker 2004). Beide Systeme bringen die transitivischen Szenen (mit der Aktionskette als Basis) auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck und schlagen sich aufgrund der spezifischen Fokussierung der Elemente in unterschiedlichen grammatikalischen Realisierungen nieder. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass sowohl das Aktiv als auch das Passiv anhand der Aktionskette darstellbar sein sollten. Dieser integrierte Erklärungsansatz wird in Abbildungen 3-6 veranschaulicht. Zu diesem Zweck wurde einerseits die Aktionskette von Langacker (2004, 2008a) als Basis genommen (siehe Abb. 2) und andererseits wurden weiterführende Aspekte der Analyse des deutschen Passivs von Arnett (2004) berücksichtigt. Die vorliegende Darstellung ergänzt jedoch diese Ansätze in einem Aspekt, und zwar wird die interne Zustandsveränderung des Patiens als eine fiktive Bewegung (vgl. *fictive motion*, Langacker 2008c: 69) von einem Zustand 1 (Z1) zu einem Zustand 2 (Z2) etwas detailreicher dargestellt. Durch diese fiktive Bewegung zwischen den zwei Zuständen kann eine differenzierte Charakterisierung des Vorgangs- und des Zustandspassivs ermöglicht werden: Während das Vorgangspassiv den Veränderungsprozess des Patiens von Z1 zu Z2 zum Ausdruck bringt, fokussiert das Zustandspassiv auf den Endzustand (also auf Z2) (vgl. Cornelis 1997: 89). Dieser Unterschied hinsichtlich des Verhältnisses zwischen dem *trajector* (Patiens) und dem Endzustand (Partizip) wird durch die jeweils unterschiedlichen finiten Verben (werden/sein) festgelegt (vgl. ebd.: 90). Die Abbildungen nutzen außerdem folgende Darstellungsmittel zur systematischen Veranschaulichung der zentralen Aspekte jedes Satzes: 1. In jeder Abbildung sind alle Partizipanten (Agens, Patiens, Instrument) als integrale Bestandteile der konzeptuellen Basis sichtbar, die jeweils profilierten Partizipanten heben sich jedoch von den Nichtprofilierten durch stärkere Linien ab; 2. Von allen profilierten Partizipanten wird nur der *trajector* als primäres Element der Szene durch fett hervorgehobene Linien markiert. So zeigt zum Beispiel Abb. 3, dass im Aktiv das Agens das primäre Element ist und somit die Funktion des *trajector* erfüllt; alle anderen Partizipanten sind zwar im Profil, spielen jedoch eine sekundäre Rolle. Abb. 4 veranschaulicht hingegen die Fokusverlagerung vom Agens auf das Patiens im Vorgangspassiv, wobei der vollständige Prozess der Zustandsveränderung des Patiens (von Z1 zu Z2) fokussiert wird; in diesem Fall fungiert das Agens als sekundäres Element in der Szene. Abb. 5 zeigt eine absolute Deagentivisierung der Szene durch das Vorgangspassiv, indem ausschließlich das Patiens profiliert wird. Zu guter Letzt stellt Abb. 6 das Zustandspassiv dar, indem allein der Endzustand (Z2) des Patiens profiliert wird, obwohl die Wirkung des Agens als Energiequelle (und des eventuellen Instruments) als integraler Bestandteil der Aktionskette implizit vorhanden sind/ist.

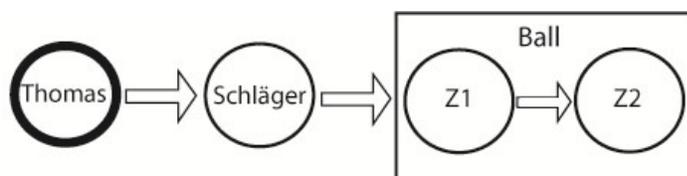


Abb. 3: „Thomas spielt den Ball mit dem Schläger“.

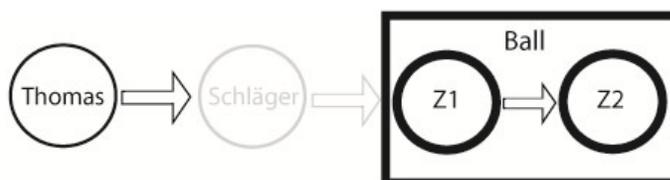


Abb. 4: „Der Ball wird von Thomas gespielt“.

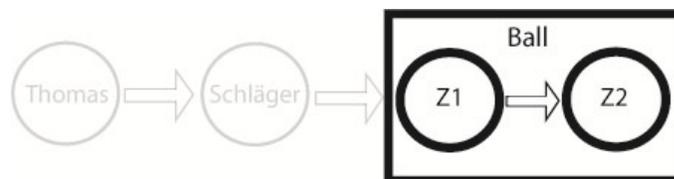


Abb. 5: „Der Ball wird gespielt“.

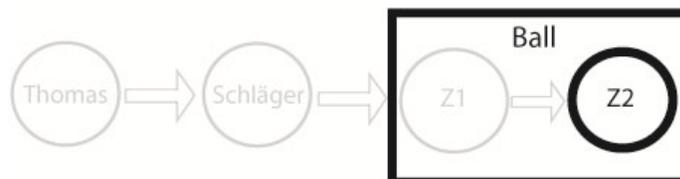


Abb. 6: „Der Ball ist gespielt“.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Passiv die Deagentivisierung eines transitiven Sachverhalts und somit eine reduzierte Transitivität ausdrückt (vgl. Cornelis 1997: 43; vgl. auch Shibatani 1985). In dieser Hinsicht ist das Passiv keine Ableitung aus dem Aktiv, sondern es bildet eine semantisch und syntaktisch autonome Realisierung der Aktionskette (vgl. Arnett 2004; Langacker 2011): Das Aktiv wählt für die Subjektposition den Anfang des Aktionskanals (das Agens) und das Passiv das Ende (das Patiens). Die Bevorzugung des Aktivs gegenüber dem Passiv begründet Langacker (1991, 2004) dadurch, dass die Linearisierung durch einen aktiven Satz die kognitiv prominenteste Figur-Grund-Ordnung darstellt und dass dabei auch das Absolutiv als Startpunkt im natürlichen Pfad angesehen wird (vgl. Langacker 2004: 75; vgl. auch Jelonkiewicz 2006). Allerdings weist Langacker (2004: 75) auf konzeptuell-inhaltliche Aspekte hin, die die potenzielle Salienz des Patiens ebenfalls begründen: Das Patiens ist letzten Endes dasjenige, das sich (fiktiv) bewegt, das eine bestimmte Eigenschaft besitzt und eine Zustandsveränderung durchläuft. Es bleibt also dem Sprecher oder der Sprecherin überlassen, wie er oder sie die Situation perspektiviert und welche Konstruktionen er oder sie dafür wählt. Die konzeptuell-inhaltliche Grammatikvermittlung nimmt folgerichtig solche Konzeptualisierungsprozesse der Lernenden als Ausgangspunkt, um die konzeptuelle Motiviertheit der verschiedenen grammatischen Formen zu vermitteln, denn erst auf dieser Basis kann bei fortschreitendem Spracherwerb eine flexible und konzeptuell nachvollziehbare Reorganisation sprachlichen Wissens stattfinden (vgl. Scheller 2008: 3). Wie diese Konzeptualisierungsprozesse anhand von grammatischen Metaphern initiiert werden können, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

4.4. Die Passivkonstruktion als grammatische Metapher

Die konzeptuelle Motiviertheit der Passivkonstruktion wurde in den vorangehenden Abschnitten anhand von kognitionslinguistischen Parametern analysiert und dargestellt. Die Darstellung ist jedoch nicht zuletzt wegen ihrer Abstraktheit wenig geeignet für Zwecke der Sprachvermittlung, denn das enge Verhältnis zwischen konkreten körperlichen Erfahrungen und abstrakten Konzeptualisierungsprozessen wird dabei wenig anschaulich dargestellt: Einerseits ist der Energietransfer trotz der Kreise und der Pfeile nicht direkt erfahrbar, da die hier verwendeten Formen per se keinen Energietransfer im Kontext einer den Lernenden bekannten Situation darstellen; andererseits ist die Darstellung als statisches Bild nicht imstande, relevante sensomotorische Aspekte abzubilden wie zum Beispiel die fiktive Bewegung innerhalb der Aktionskette. Da gerade diese Konkretisierungsprozesse den Lernenden einen wichtigen Zugang zum konzeptuellen System der L2 bieten und somit eine wichtige Trigger-Funktion für den Grammatikerwerb erfüllen (vgl. Danesi 2008; Littlemore & Low 2006a; Roche 2013), soll in diesem Abschnitt die Basis für eine animierte Darstellung des Passivs in Form einer didaktischen beziehungsweise grammatischen Metapher umrissen werden, die die hierfür relevante Bildhaftigkeit anhand von Konzepten der körperlichen Erfahrung anschaulich macht. Als didaktische Metaphern werden im Kontext der Sprachvermittlung diejenigen konzeptuellen Metaphern verstanden, die zwecks der Vermittlung bestimmter Sprachbereiche neu geschaffen werden und abstrakte konzeptuelle Einheiten der Sprache (*linguistic units*, vgl. Langacker 2009) konkretisieren und erfahrbar machen. Die grammatischen Metaphern stellen eine Unterklasse der didaktischen Metaphern dar und werden spezifisch für Zwe-

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

cke der Grammatikvermittlung gebildet. Damit liefern grammatische Metaphern eine wertvolle Orientierungsstruktur, anhand derer die Konzeptualisierung grammatischer Konstruktionen initiiert werden kann (vgl. Roche 2013: 40). Für die Vermittlung des Passivs werden in Anlehnung an Langacker zwei grammatische Metaphern verwendet: das *Billiard Model* (Langacker 2008a) und das Scheinwerfer-Modell (vgl. Langacker 2004: 80).

Das *Billiard Model* (vgl. Langacker 2008a) legt die konzeptuelle Struktur für die Linearisierung der Partizipanten eines transitiven Sachverhalts innerhalb der Aktionskette zugrunde, indem der Energietransfer zwischen den Partizipanten der Aktionskette anhand der konkreten Erfahrung des Billardspiels veranschaulicht wird. Auf diese Weise werden die verschiedenen Elemente „Billardspieler-Queue-Kugel-Loch“ aus der konkreten Situation durch einen Prozess des metaphorischen *mapping* den Partizipanten der Aktionskette zugeordnet, wobei das Loch im Billardspiel den Endzustand beim Veränderungsprozess des Patiens darstellt. Für eine solche Metapher eignen sich alle Sportarten, in denen ein analoger Energietransfer stattfindet wie zum Beispiel Hockey, Golf etc. Darüber hinaus liefert das Scheinwerfer-Modell (Langacker 2004) seinerseits die Metapher für die Figur-Grund-Ordnung in der dargestellten Situation. Mit der Verwendung eines konkreten Scheinwerfers kann deutlich gemacht werden, dass nicht alle Partizipanten in der Szene gleich salient sind, sondern nur der *trajectory* als das salienteste Element der Szene anzusehen ist. Da die Rolle des *trajectory* je nach Satzkontext von unterschiedlichen Partizipanten übernommen werden kann, muss der Scheinwerfer entsprechend verlagert werden können. Während in einem aktiven Satz der Scheinwerfer auf das Agens gerichtet wird, wird im passiven Satz das Patiens mit dem Scheinwerfer beleuchtet, wobei das Agens eine sekundäre Rolle spielt oder gar nicht auftritt. Die folgenden Abbildungen (7-9) zeigen Skizzen einer solchen Grammatikanimation, die das Golfspiel als Motiv zur Darstellung der Aktionskette und aller damit verbundenen Konstruktionen verwenden.

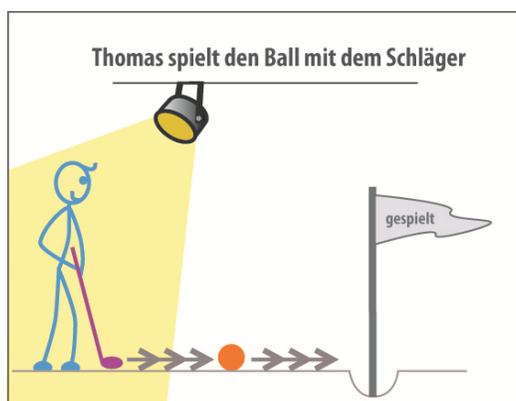


Abb. 7: Grammatische Metapher: Aktiv.

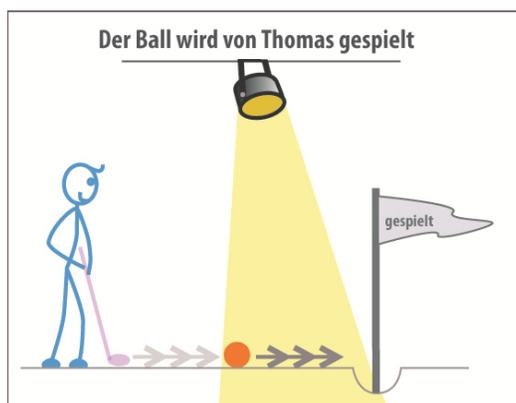


Abb. 8: Grammatische Metapher: Vorgangspassiv.

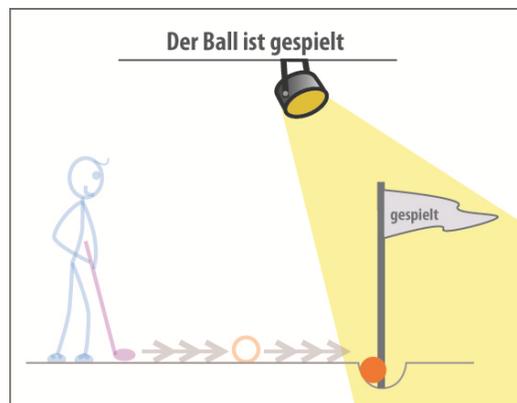


Abb. 9: Grammatische Metapher: Zustandspassiv.

Die Abbildungen zeigen, wie sich das Passiv als eine mögliche Perspektivierung der Aktionskette erklären lässt und wie sich sowohl die Variabilität innerhalb der Passivkonstruktion (Vorgangspassiv/Zustandspassiv, Nennung/Nichtnennung des Agens usw.) als auch das Aktiv in dieselbe konzeptuelle Basis integrieren lassen. Das Golfspiel als grammatische Metapher bietet seinerseits eine bedeutungsvolle und erfahrbare Orientierungsstruktur (vgl. Roche 2013), die den Lernenden einen leichteren konzeptuellen Zugang zu den hierfür relevanten bildschematischen Parametern bietet (Energieübertragung, Bewegung, Zustandsveränderung etc.). Grammatik wird also anhand von konkreten Handlungen erfahrbar gemacht, so dass auch die Anpassung der verschiedenen Parameter der Passivkonstruktion (Profil/Basis und *trajector/landmark*) im Kontext dieser konkreten Handlung leicht nachvollziehbar ist (Ein- und Ausblenden von Partizipanten und Fokussierung von Partizipanten durch den Scheinwerfer).

Obwohl das hier präsentierte Konzept für die Vermittlung des Passivs noch der empirischen Erprobung bedarf, wird daraus ersichtlich, wie grammatische Strukturen durch die Bildhaftigkeit grammatischer Metaphern erfahrbar gemacht werden können. Inwiefern der Einsatz solcher grammatischen Metaphern und die Nutzung konkreter körperlicher Erfahrungen einen Mehrwert für die Grammatikvermittlung darstellen, soll im folgenden Kapitel anhand der aktuellen empirischen Befundlage erläutert werden.

5. Zum Mehrwert einer konzeptuell-inhaltlichen Grammatikvermittlung

Die Umsetzung von kognitionslinguistischen Erklärungsansätzen in medial adäquate Darstellungen für die Grammatikvermittlung wurde, wie anfangs bereits erwähnt, trotz der intensiven Forschungsarbeit im Bereich der kognitiven Linguistik bisher kaum erforscht (vgl. Littlemore & Low 2006a; Tyler 2008). Während sich die meisten Studien mit Aspekten der englischen Grammatik beschäftigten und nur einige davon den Mehrwert der formulierten Ansätze für die Sprachvermittlung empirisch erprobten (vgl. zum Beispiel Radden & Dirven 2007; vgl. auch Tyler 2008 zu den Modalverben; Reif 2012; Niemeier & Reif 2008 zum progressiven Aspekt), beschränkten sich bisher die meisten Studien zur deutschen Sprache/Grammatik auf die Beschreibung der kognitionslinguistischen Prinzipien und auf die Formulierung von Konsequenzen für die Sprachvermittlung, ohne konkrete Lernmaterialien empirisch zu erproben (siehe zum Beispiel Bellavia 1996, 2007 zur Bedeutung der Präpositionen und Verbpräfixe; Sylla 1999; Wilmots & Moonen 1997; Freitag & Vandermeeren 2004 zur Kasuswahl der Wechselpräpositionen; Smith 2002 zur Bedeutung des Pronomens *es*). Eine Ausnahme bildet die Studie zur Kasuswahl bei den deutschen Wechselpräpositionen von Scheller (2009, vgl. auch Roche & Scheller 2008). Zur Erklärung der Kasuswahl (Akk. vs. Dat.) bei den Wechselpräpositionen nutzt Scheller (2009) das Prinzip der Überschreitung oder Nichtüberschreitung der imaginären Grenze des Suchbereichs (*landmark*) durch den *trajector* (vgl. auch Langacker 2008a). Im Satz „das Auto fährt auf der Straße“ überschreitet der *trajector* (das Auto) die imaginäre Grenze der *landmark* (die Straße) trotz der Bewegung des Verbs nicht, so dass in diesem Fall Dativ zu verwenden ist. Beim Satz „das Auto fährt auf die Straße“ besteht hingegen wohl eine Grenzüberschreitung durch den *trajector*, weswegen Akkusativ verwendet wird. Scheller (2009) setzte diesen Erklärungsansatz in animierte Darstellungen um und führte eine empirische Studie mit 89 weißrussi-

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

schen Deutsch-Lernenden durch. Die Ergebnisse zeigen, dass der kognitionslinguistische Ansatz erst in Kombination mit einer medial adäquaten Umsetzung der Animationen nach den Prinzipien der Theorien des multimedialen Lernens (vgl. Mayer 2005a; Schnotz 2005) zu nachhaltig positiven Lerneffekten führt.

Vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage und unter Berücksichtigung weiterführender Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, Lernpsychologie und Neuropsychologie lassen sich einige Vorteile der Nutzung von Bildhaftigkeit und des Einsatzes von grammatischen Metaphern in der Grammatikvermittlung erkennen. Diese lassen sich in folgende drei Aspekte gliedern:

1. Körperliche Erfahrungen als Zugang zur konzeptuellen Basis der Grammatik

Die aktuelle empirische Befundlage aus dem Bereich der Neuropsychologie legt nahe, dass die referenzielle Semantik einzelner Wörter (zum Beispiel Form, Farbe etc.) und die modalitätsspezifischen Aspekte ihrer Verarbeitung (zum Beispiel Bewegung) zentral für die Kategorisierung von Sprache im Gehirn sind (vgl. Pulvermüller 2010: 168; vgl. auch Kemmerer, González Castillo, Talavage, Patterson & Wiley 2008). In diesem Zusammenhang stellten Boulenger, Hauk & Pulvermüller (2009) in einer fMRI-Studie aber auch fest, dass diese sensomotorischen Aspekte nicht nur zur Verarbeitung konkreter Wörter beitragen, sondern sie erleichtern auch die Erschließung abstrakter Bedeutungen von idiomatischen Redewendungen. Darüber hinaus zeigt die Studie von Bergen & Wheeler (2010), dass die mentale Simulation von Sätzen mit demselben konzeptuellen Inhalt und unterschiedlichem Aspekt im Englischen (*progressive* vs. *perfect*) das motorische System unterschiedlich nutzt. Daraus ergibt sich, dass die Grammatik über die itemspezifische Bedeutung der einzelnen Partizipanten hinaus eine bedeutungstragende Sensomotorik auslöst, die für den jeweiligen Grammatikbereich spezifisch und daher auch lernrelevant ist. Die Veranschaulichung von Aktion beziehungsweise Energietransfer durch konkrete Erfahrungen (zum Beispiel das Golfspiel) kann also dazu beitragen, Gehirnareale zu aktivieren, die für Perzeption und Sensomotorik zuständig sind und für das Verständnis des Passivs eine wichtige semantische Rolle spielen.

2. Grammatische Metaphern als kohärenzbildendes Mittel für die mentale Simulation

Die Nutzung konkreter Handlungen in Form von konzeptuellen Metaphern bietet den Lernenden ein erfahrbares Orientierungssystem und ermöglicht ihnen daher auch einen Zugang zur konzeptuellen Struktur von Grammatik (vgl. Roche 2013). Damit wird auch das konzeptuelle Gerüst für die mentale Simulation grammatischer Strukturen zugrunde gelegt, in dessen Rahmen „mögliche Welten“ und ihre möglichen Transformationen durchgespielt werden können (vgl. Seel 2003: 260). In diesem Sinne fanden zum Beispiel Wilson & Gibbs (2007), dass das Verständnis metaphorischer Ausdrücke optimiert werden konnte, wenn sich die Versuchspersonen die konkrete Bedeutung vor Augen führten beziehungsweise mental simulieren konnten (vgl. auch Johansson Falck & Gibbs 2012). Diese mentale Simulation, die zunächst einmal als mentales Modell stattfindet, ist nicht nur eine wichtige Basis für eine spätere flexible Anwendung des grammatischen Wissens, sondern sie ist eine wichtige Voraussetzung für die spätere Überführung der neuen Information in langfristige Wissensformate (Schematisierung) (vgl. Roche 2013; Scheller 2008, 2009). Außerdem kann die Salienz der grammatischen Metaphern einerseits als Brücke zur Bildung von Chunks beziehungsweise syntaktischen Mustern für die weitere Verwendung des Passivs fungieren und andererseits das Erinnerungspotenzial und somit die Leistung in der Sprachproduktion erhöhen (vgl. Roche 2013).

3. Grammatische Metaphern als integrierte multimediale Wissensrepräsentationen

Die Studie von Scheller (2009; vgl. auch Roche & Scheller 2008) zeigt, 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 (vgl. Mayer 2005a; Schnotz 2005) können animierte Grammatikdarstellungen nachhaltige Lerneffekte erzielen und die Bildung mentaler Modelle unterstützen. So ist zum Beispiel nach dem Multimedia-Prinzip (vgl. Mayer 2005a) der Einsatz von Bildern in einer zeitlich und räumlich integrierten Darstellung von Bewegungssequenzen (Positionswechsel, gleichzeitige Bewegung verschiedener Objekte einer Szene etc.) in ih-

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

rer Funktion als bedeutungstragenden Elementen der konzeptuellen Struktur begründet. Auch die Abstimmung von Text- und Bildverarbeitungsprozessen aufeinander ist nach dem Kohärenzprinzip eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Selektion, Organisation und Integration der dargebotenen Information (SOI-Modell von Mayer 1996; weitere Designprinzipien siehe Mayer 2002, 2005a; Mayer & Moreno 2003). Insgesamt unterstützen all diese Prinzipien den Aufbau mentaler Modelle und daher auch die Überführung der neuen Information in langfristige Wissensformate (Schematisierung).

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht am Beispiel der Passivkonstruktion, welche Konsequenzen der Aufschwung der kognitiven Linguistik für die Grammatikvermittlung hat. Hierzu wurden in Kapitel 2 drei allgemeine Aspekte genannt: Erstens ist für einen erfolgreichen Erwerb von grammatischen Konstruktionen auch der Erwerb ihrer Bedeutung zwingend erforderlich (vgl. Langacker 2008b, 2008c); zweitens sollte die zunehmende Schematisierung und Kategorisierung konkreter sprachlicher Äußerungen einer grammatischen Struktur aus einem authentischen Input nicht durch die explizite Regelerklärung ersetzt werden (vgl. Achard 2008); drittens ist die Grammatik kein arbiträres und abstraktes System, sondern sie ist konzeptuell motiviert und organisiert sich nach den Prinzipien der allgemeinen Kognition und Perzeption körperlicher Erfahrungen (vgl. Evans & Green 2006). Aus diesem letzten Aspekt ist zu schließen, dass die Grammatik auch durch konkrete, körperliche Erfahrungen vermittelbar sein sollte (vgl. Littlemore & Low 2006a). Vor diesem Hintergrund wurde in Kapitel 4 die deutsche Passivkonstruktion anhand von Beschreibungsparametern aus der kognitiven Grammatik (vgl. Langacker 2008a) beschrieben und ihre Bildhaftigkeit ausgearbeitet. Zu diesem Zweck wurde zunächst die Aktionskette als konzeptuelle Basis transitivischer Szenen (vgl. Langacker 2004) zugrunde gelegt, da damit der Energietransfer von einem Partizipanten auf den anderen mit dem Ergebnis einer Zustandsveränderung dargestellt werden kann. Danach wurde anhand der Unterscheidung Profil/Basis (vgl. Langacker 2008c) beschrieben, wie die gesamte Aktionskette als konzeptuelle Basis trotz des Auslassens einiger Partizipanten im deutschen Passiv (zum Beispiel Agens oder Instrument) evoziert wird. Schließlich wurde durch den *trajectory* und die *landmark* die variierende Salienz der Elemente im Profil verdeutlicht, indem das Agens im Aktiv als das primäre Element charakterisiert wurde und das Patiens im Passiv (vgl. Langacker 2004). Durch diese Beschreibungsparameter konnten die Grundlagen für einen integrierten Erklärungsansatz des Aktivs und des Passivs gelegt werden. Aufbauend auf dieser eher noch abstrakten Darstellung wurden die kognitionslinguistischen Prinzipien des Passivs durch zwei grammatische Metaphern erfahrbar gemacht: Der Energietransfer zwischen den Partizipanten wurde durch die Golfspiel-Metapher dargestellt und die unterschiedliche Salienz der Partizipanten im Profil durch die Scheinwerfer-Metapher (vgl. Langacker 2004, 2008a). Damit werden konkrete körperliche Erfahrungen als erfahrbarer Zugang zur konzeptuellen Basis der Grammatik genutzt und die mentale Simulation konkreter und nachvollziehbarer Handlungen initiiert (Aus- und Einblenden von Partizipanten, Fokussieren einzelner Partizipanten etc.).

Trotz der insgesamt eher dünnen empirischen Befundlage lässt sich in den bisherigen Forschungsergebnissen ein deutlicher Mehrwert einer konzeptuell-inhaltlichen Grammatikvermittlung erkennen (vgl. Roche & Scheller 2008; Scheller 2009; vgl. auch Grass 2013 in diesem Heft). Dieser Mehrwert ist vor allem in der Nutzung von Bildhaftigkeit und Metaphorisierung als zentralen Prozessen allgemeiner menschlicher Kognition begründet sowie in der Berücksichtigung weiterer lernpsychologischer Erkenntnisse aus den kognitiven Theorien zum multimedialen Lernen (vgl. Chandler & Sweller 1991; Mayer 2005a; Schnotz 2005). In diesem Zusammenhang erweisen sich die grammatischen Metaphern als ein hervorragendes Instrument zur Veranschaulichung des konzeptuellen Gerüsts der Grammatik, da sie an konkrete körperliche Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und somit lernrelevante Prinzipien der Grammatik erfahrbar machen. Darüber hinaus ermöglicht die Nutzung von grammatischen Metaphern die Sensibilisierung für den kulturspezifischen Gebrauch mentaler Bilder im Sinne der *Conceptual Fluency Theory* von Danesi (2008) und macht deutlich, dass der Grammatikerwerb nicht formbasiert ablaufen sollte, sondern auf der Ebene der Konzeptualisierung ansetzen und unter anderem „die kulturelle Verankerung grammatischer Phänomene“ aufzeigen sollte (Scheller 2012: 1). Ein solcher konzeptuell-inhaltlicher Ansatz bietet die Möglichkeit, das scheinbar abstrakte und arbiträre System der Grammatik auf eine lebendige und erfahrbare Weise zu präsentieren. Zugleich werden die Lernenden zu einem aktiven und reflektierten Umgang mit Grammatik und Sprache angeregt, wobei sie durch die Prozesse mentaler Simulation als authentische „Konzeptualisierer“ agieren dürfen.

Literatur

- Achard, Michel (2008), Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. In: Robinson & Ellis (Hrsg.), 432–455.
- Arnett, Carlee (2004), *A Cognitive Approach to the Semantics of the German Passive*. New York: Edwin Mellen Press.
- Barcelona, Antonio & Valenzuela, Javier (2011), An overview of cognitive linguistics. In: Brdar, Gries & Fuchs (Hrsg.), 17–46.
- Behrens, Heike (2009), Konstruktionen im Spracherwerb. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37: 3, 427–444.
- Bellavia, Elena (1996), The German *über*. In: Pütz, Martin & Dirven, René (Hrsg.), *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlin: de Gruyter, 73–107.
- Bellavia, Elena (2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache. Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Narr.
- Bergen, Benjamin & Wheeler, Kathryn (2010), Grammatical aspect and mental simulation. *Brain & Language* 112: 3, 150–158.
- Boulenger, Véronique; Hauk, Olaf & Pulvermüller, Friedemann (2009), Grasping ideas with the motor system: Semantic somatotopy in idiom comprehension. *Cerebral Cortex* 19: 8, 1905–1914.
- Brdar, Mario; Gries, Stefan T. & Fuchs, Milena Z. (Hrsg.) (2011), *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chafe, Wallace (1994), *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chandler, Paul & Sweller, John (1991), Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction* 8: 4, 293–332.
- Clausner, Thimoty & Croft, William (1999), Domains and image schemas. *Cognitive Linguistics* 10: 1, 1–31.
- Cornelis, Louise H. (1997), *Passive and Perspective*. Amsterdam: Rodopi.
- Croft, William (2001), *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Danesi, Marcel (2008), Conceptual errors in second-language learning. In: de Knop & de Rycker (Hrsg.), 231–256.
- de Knop, Sabine; de Rycker, Teun (Hrsg.) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (2009), *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber.
- Ellis, Nick C. (2008), Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. In: Robinson & Ellis (Hrsg.), 372–405.
- Evans, Vyvyan & Green, Melanie (2006), *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Freitag, York & Vandermeeren, Sonja (2004), Deutsche Präpositionen: Eine fehleranalytische Untersuchung. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch der GUS. DAAD Moskau*, 155–181.
- Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Herbert (Hrsg.) (2007), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Gibbs, Raymond W. & Ferreira, Luciane C. (2011), Do people infer the entailments of conceptual metaphors during verbal metaphor understanding? In: Brdar et al. (Hrsg.), 221–236.
- Givón, Talmy (1979), *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

- Goldberg, Adele (1995), *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grass, Anja (2013), Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 62-71.
- Hanke, Thomas; Sommer, Ulf & Herz, Carsten (2013), Schwache nationale Champions. Die alte staatliche Industriepolitik hat Frankreichs Unternehmen ins Hintertreffen gebracht. *Handelsblatt* Nr. 8, 11.-13.01.2013, 18–19.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001), *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hopper, Paul J. & Thompson, Sandra A. (1980), Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56, 251–299.
- Jelonkiewicz, Pawel (2006), Ein Blick aufs Verb. Die kognitive Grammatik und die so genannte prozessuale oder temporale Relationsprädikation. *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Krakau (2006)*, 1-9 [Online unter <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege.htm>. 15.03.2013].
- Johansson Falck, Marlene & Gibbs, Raymond W. (2012), Embodied motivations for metaphorical meanings. *Cognitive Linguistics* 23: 2, 251–272.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, Mark (2005), The philosophical significance of image schemas. In: Hampe, Beate & Grady, Joseph E. (Hrsg.), *From Perception to Meaning*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 15–34.
- Kay, Paul & Fillmore, Charles (1999), Grammatical constructions and linguistic generalizations: the What's X doing Y construction. *Language* 75, 1–34.
- Kemmerer, David; González Castillo, Javier; Talavage, Thomas; Patterson, Stephanie & Wiley, Cynthia (2008), Neuroanatomical distribution of five semantic components of verbs: Evidence from fMRI. *Brain & Language* 107: 1, 16–43.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980), *Metaphors we Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1991), *Descriptive Application. Foundations of Cognitive Grammar*, Bd. 2. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2004), Grammar as image: The case of voice. In: Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara & Kwiatkowska, Alina (Hrsg.), *Imagery in Language: Festschrift in Honour of Professor Ronald W. Langacker*. Frankfurt am Main: Lang, 63–114.
- Langacker, Ronald W. (2007), Cognitive grammar. In: Geeraerts & Cuyckens (Hrsg.), 421–462.
- Langacker, Ronald W. (2008a), *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008b), The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. In: de Knop & de Rycker (Hrsg.), 7-35.
- Langacker, Ronald W. (2008c), Cognitive grammar as a basis for language construction. In: Robinson & Ellis (Hrsg.), 66–88.
- Langacker, Ronald W. (2009), A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics* 20: 3, 627–640.
- Langacker, Ronald W. (2011), On the subject of impersonals. In: Brdar et al. (Hrsg.), 179–220.
- Lieven, Elena & Tomasello, Michael (2008), Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: Robinson & Ellis (Hrsg.), 168–196.

Ferran Suñer Muñoz (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Suner_Munoz.pdf.

- Littlemore, Jeanette & Low, Graham (2006a), Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27: 2, 268–294.
- Littlemore, Jeanette & Low, Graham (2006b), *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke, UK/New York: Palgrave Macmillan.
- Marín Arrese, Juana (2009), Passive and construal: Non-optionality in agentive passives. In: Valenzuela, Javier; Rojo, Ana & Soriano, Cristina (Hrsg.), *Trends in Cognitive Linguistics: Theoretical and Applied Models*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 143–178.
- Mayer, Richard E. & Moreno, Roxanna (2003), Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist* 38: 2, 43–52.
- Mayer, Richard E. (1996), Learning strategies for making sense out of expository text: the SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review* 8, 357–371.
- Mayer, Richard E. (2002), Cognitive theory and the design of multimedia instruction: an example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning* 89, 55–71.
- Mayer, Richard E. (2005a), Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer (Hrsg.) (2005b), 31–48.
- Mayer, Richard E. (Hrsg.) (2005b), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meex, Birgitta & Mortelmans, Tanja (2002), Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. *Germanistische Mitteilungen* 56, 48–66.
- Niemeier, Susanne & Reif, Monika (2008), Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom. In: de Knop & de Rycker (Hrsg.), 225–255.
- Nuyts, Jan (2011), Pattern versus process concepts of grammar and mind. In: Brdar et al. (Hrsg.), 47–66.
- Oakley, Todd (2007), Image schemas. In: Geeraerts & Cuyckens (Hrsg.), 214–235.
- Pulvermüller, Friedemann (2010), Brain embodiment of syntax and grammar: Discrete combinatorial mechanisms spelt out in neuronal circuits. *Brain & Language* 112: 3, 167–179.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007), *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Reif, Monika (2012), *Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (Hrsg.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Roche, Jörg & Scheller, Julia (2008), Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: Zhang, Felicia & Barber, Beth (Hrsg.), *Handbook of Research on Computer-enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference, 205–219.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Rohrer, Tim (2005), Image schemas in the brain. In: Hampe, Beate & Grady, Joseph E. (Hrsg.), *From Perception to Meaning*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 165–198.
- Rumelhart, David E. (1975), Notes on a schema for stories. In: Bobrow, Daniel G. & Collins, Alan (Hrsg.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 211–236.
- Scheller, Julia (2008), Grammatik, Kognition und Imagination. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 2 [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-2/beitrag/Scheller1.htm>. 27.03.2013].
- Scheller, Julia (2009), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/Münster: Lit-Verlag.

- Scheller, Julia (2012), Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. In: Roche, Jörg (Hrsg.), *LIFE*. 5. *Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien*. München: BMW Group [Online unter <http://www.bmw-gesellschaft-download.de/>. 15.03.2013].
- Schnotz, Wolfgang (2005), An integrated model of text and picture comprehension. In: Mayer (Hrsg.) (2005b), 49–70.
- Seel, Norbert M. (2003), *Psychologie des Lernens*. München: Reinhardt.
- Shibatani, Masayoshi (1985), Passives and related constructions. *Language* 61, 821–848.
- Smith, Michael (2002), The polysemy of German *es*, iconicity, and the notion of conceptual distance. *Cognitive Linguistics*, 13: 1, 67–112.
- Sternefeld, Wolfgang (2006), *Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen*. Band 2. Tübingen: Stauffenburg.
- Sweller, John (2005), Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: Mayer (Hrsg.) (2005b), 19–30.
- Sylla, Bernhard (1999), Zum Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. *Deutsch als Fremdsprache* 36: 3, 150–155.
- Talmy, Leonard (2000), *Toward a cognitive semantics*. Band 1: *Concept Structuring Systems*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, Michael (2003), *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyler, Andrea (2008), Cognitive linguistics and second language instruction. In: Robinson & Ellis (Hrsg.), 456–488.
- van Oosten, Jeanne (1986), *The Nature of Subjects, Topics and Agents: A Cognitive Explanation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Weber, Heinz J. (1997), *Dependenzgrammatik: ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Wildgen, Wolfgang (2008), *Kognitive Grammatik: Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.
- Wilmots, Jos & Moonen, Erik (1999), Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen. *Deutsch als Fremdsprache* 34: 3, 144–149.
- Wilson, Nicole & Gibbs, Raymond W. (2007), Real and imagined body movement primes metaphor comprehension. *Cognitive Science* 31: 4, 721–731.