

Moiken Jessen / Johan Blomberg /
Jörg Roche (Hg.)

Kognitive Linguistik

Kompendium DaF/DaZ

Herausgegeben von Jörg Roche (München)

Band 2

Moiken Jessen / Johan Blomberg / Jörg Roche (Hg.)

Kognitive Linguistik

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG · Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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

Internet: www.narr.de

E-Mail: info@narr.de

Satz: pagina GmbH, Tübingen

Printed in Germany

ISSN 2512-8043

ISBN 978-3-8233-9198-2

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung: Die Reihe <i>Kompendium DaF/ DaZ</i> (Jörg Roche)	9
1. Einführung in die kognitive Linguistik (Johan Blomberg & Moiken Jessen)	17
1.1 Kognitive Linguistik: Eine Einleitung	18
1.2 Repräsentation von Bedeutung	31
1.3 Theoretische Säulen der kognitiven Linguistik	42
2. Morphologie	53
2.1 Semantik und Wortbildung (Marina Foschi & Marianne Hepp)	54
2.2 Komposition und Derivation (Marianne Hepp)	65
2.3 Wortbildung und grammatische Morpheme (Marina Foschi)	78
3. Sprachliche Bildhaftigkeit	93
3.1 Sprachliche Bildhaftigkeit und konzeptuelle Metapher (Natalia Furaschowa, unter Mitarbeit von Moiken Jessen & Katsiaryna EL-Bouz)	94
3.2 Bildhaftigkeit in der Kognition: Konzeptuelle Metapher, Verkörperlichung, Prototypensemantik (Katsiaryna EL-Bouz)	107
3.3 Bildhaftigkeit im Wissenserwerb: Mentale Modelle (Katsiaryna EL-Bouz) ...	120
4. Grammatik	129
4.1 Die verschiedenen Grammatikansätze (Anne-Katharina Harr)	130
4.2 Konstruktionsgrammatik (Nikolas Koch)	140
4.3 Konstruktionsgrammatik und Konzeptualisierung (Katharina Scholtz)	150
5. Sprachliche Diversität, linguistische Relativität und kognitive Linguistik (Johan Blomberg)	165
5.1 Sprachliche Diversität	166
5.2 Linguistische Relativität und Typologie	178
5.3 Sprachliche Diversität, Relativität und kognitive Linguistik	190
6. Textlinguistik (Katrin Lindner, Patricia Heilig & Nicole Weidinger)	203
6.1 Grundlagen der Textlinguistik	204
6.2 Quaestio-Typen im Deutschen	215
6.3 Sprachvergleichende Untersuchungen: Eine Analyse deutscher und englischer Texte	231
7. Wie alles begann: Der kindliche Sprach(en)erwerb (Helen Engemann)	245
7.1 Wie kommt das Kind zur Sprache? Die ersten Jahre	246
7.2 Wie Kinder Konstruktionen aufbauen	257
7.3 Frühkindliche Mehrsprachigkeit	271

8. Gesten, Sprache und Kognition	283
8.1 Gesten als Teil von Sprache – Die moderne Gestikforschung (Silva Ladewig)	284
8.2 Gesten und ihre Bedeutung (Silva Ladewig)	295
8.3 Gesten im Fremdsprachenunterricht: Verstehen, Memorieren, Problemlösen (Lena Hotze)	308
9. Literaturverzeichnis	317
10. Abbildungsverzeichnis	345
11. Register	351

Vorwort

Trotz vieler neuerer Bemühungen um Kompetenz-, Aufgaben- und Handlungsorientierung kommen in der Praxis der Sprachvermittlung weiterhin verbreitet traditionelle Verfahren zur Anwendung, beispielsweise bei der Festlegung der Lehrprogression, den Niveaustufen, der Fehlerkorrektur und der Leistungsmessung. Mit der Weiterentwicklung der kognitiven Linguistik und weiterer kognitiv ausgerichteter Nachbardisziplinen beginnt sich nun aber auch in der Sprachvermittlung in vieler Hinsicht ein Paradigmenwechsel zu vollziehen. Die kognitionslinguistischen Grundlagen dieses Paradigmenwechsels werden in dieser Reihe systematisiert und anhand zahlreicher Materialien und weiterführender Aufgaben für den Transfer in die Praxis aufbereitet.

Die Reihe *Kompodium DaF/DaZ* verfolgt das Ziel einer Vertiefung, Aktualisierung und Professionalisierung der Fremdsprachenlehrausbildung. Der Fokus der Reihe liegt daher auf der Vermittlung von Erkenntnissen aus der Spracherwerbs-, Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie auf deren Anwendung auf die Sprach- und Kulturvermittlungspraxis. Die weiteren Bände behandeln die Themen Sprachenlernen und Kognition, Sprachenlehren, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen, Unterrichtsmanagement, Medien, Kultur, Mehrsprachigkeitsforschung, Propädeutik.

Durch die thematisch klar abgegrenzten Einzelbände bietet die Reihe ein umfangreiches, strukturiertes Angebot an Inhalten der aktuellen DaF/DaZ-Ausbildung, die über die Reichweite eines Handbuchs weit hinausgehen und daher sowohl in der akademischen Lehre als auch im Rahmen von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen behandelt werden können.

Die Reihe wird daher von (fakultativen) flexibel einsetzbaren Online-Modulen für eine moderne Aus- und Weiterbildung begleitet. Diese Online-Module ergänzen den Stoff der Bücher und enthalten Zusatzlektüre und Zusatzaufgaben (www.multilingua-akademie.de). *Das Digitale Lexikon Fremdsprachendidaktik* (www.lexikon-mla.de) bietet darüber hinaus Erklärungen der wichtigsten Fachbegriffe und damit einen leichten Zugang zu allen aktuellen Themen der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr- und -lernforschung.

Möglich gemacht wurde die Entwicklung der Inhalte und der Online-Module durch die Förderung des EU Tempus-Projektes *Consortium for Modern Language Teacher Education*. Neben den hier verzeichneten Autorinnen und Autoren haben eine Reihe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der Fertigstellung des Manuskriptes dieses Buches mitgewirkt: Svenja Uth, Julia Bode, Katsiaryna EL-Bouz, Eduard Arnhold, Katharina Hogrefe, Daniel Echter, Patricia Boos, Blanka Stolz (Lektorat), Kathrin Heyng (Gunter Narr Verlag) und Corina Popp (Gunter Narr Verlag). Ihnen allen gebührt großer Dank für die geduldige und professionelle Mitarbeit. Die von manchen Autoren eingereichten englischsprachigen Manuskripte wurden von Simone Lackerbauer übersetzt und von Moiken Jessen, Katsiaryna EL-Bouz und Svenja Uth bearbeitet.

Einleitung: Die Reihe *Kompendium DaF / DaZ*

Jörg Roche

Der Bedarf an solider Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sprachvermittlung nimmt ständig zu. Immer stärker treten dabei spezialisierte Anforderungen zum Beispiel in Bezug auf Fach- und Berufssprachen, Kompetenzen oder Zielgruppen in den Vordergrund. Theoretisch fundiert sollten die entsprechenden Angebote sein, aber gleichzeitig praxistauglich und praxiserprobt. Genau diese Ziele verfolgen die Buchreihe *Kompendium DaF / DaZ* und die begleitenden Online-Module. In mehreren Modulen und Bänden soll hiermit eine umfassende Einführung in die Wissenschaft und in die Kunst des Sprachenlernens und Sprachenlehrens gegeben werden, weit weg von fernen Theorie- oder Praxiskonstruktionen und Lehr-Dogmen. Im Mittelpunkt des hier verfolgten Ansatzes steht das, was in den Köpfen der Lerner geschieht oder geschehen sollte. Sachlich, nüchtern, effizient und nachhaltig. Buchreihe und Online-Module sind eine Einladung zur Professionalität eines Bereichs, der die natürlichste Sache der Welt behandelt: den Spracherwerb. In diesen Materialien und Kursen werden daher Forschungsergebnisse aus verschiedenen Forschungsrichtungen zusammengetragen und der Nutzen ihrer Synthese für die Optimierung des Spracherwerbs und Sprachunterrichts aufgezeigt.

Warum Aus-, Weiter- und Fortbildung heute so wichtig ist

Wer sich etwas eingehender darum bemüht zu verstehen, welche Rolle die Sprache im weiten Feld des Kontaktes von Kulturen spielt – oder spielen konnte –, muss von den Gegensätzen, Widersprüchen und Pauschalisierungen, die die Diskussion in Gesellschaft, Politik und Fach bestimmen, vollkommen irritiert sein. Vielleicht lässt sich aus dieser Irritation auch erklären, warum dieser Bereich von so vielen resistenten Mythen, Dogmen und Praktiken dominiert wird, dass das eigentlich notwendige Bemühen um theoretisch fundierte Innovationen kaum zur Geltung kommt. Mangelndes Sprach- und Sprachenbewusstsein besonders in Öffentlichkeit und Politik führen ihrerseits zu einem ganzen Spektrum gegensätzlicher Positionen, die sich schließlich auch bis in die lehrpraktische Ebene massiv auswirken. Dieses Spektrum ist gekennzeichnet durch eine Verkennung der Bedeutung von Sprache im Umgang der Kulturen auf der einen und durch reduktionistische Rezepte für ihre Vermittlung auf der anderen Seite: Die Vorstellung etwa, die Wissenschaften, die Wirtschaft oder der Alltag kämen mit einer Universalsprache wie dem Englischen aus, verkennt die – übrigens auch empirisch über jeden Zweifel erhabenen – Realitäten genauso wie die Annahme, durch strukturbasierten Sprachunterricht ließen sich kulturpragmatische Kompetenzen (wie sie etwa für die Integration in eine fremde Gesellschaft nötig waren) einfach vermitteln. Als ineffizient haben sich inzwischen auch solche Verfahren erwiesen, die Mehrsprachigkeit als Sonderfall – und nicht als Regelfall – betrachten und daher Methoden empfehlen, die den Spracherwerb vom restlichen Wissen und Leben zu trennen versuchen, also abstrakt und formbasiert zu vermitteln. Der schulische Fremdsprachenunterricht und der Förderunterricht überall auf der Welt tendieren (trotz rühmlicher unterrichtspraktischer, didaktischer, struktureller, konzeptueller und bildungs-

politischer Ausnahmen und Initiativen) nach wie vor stark zu einer solchen Absonderung: weder werden bisher die natürliche Mehrsprachigkeit des Menschen, die Sprachenökologie, Sprachenorganik und Sprachendynamik noch die Handlungs- und Aufgabenorientierung des Lernens systematisch im Fremdsprachenunterricht genutzt. Stattdessen wird Fremdsprachenunterricht in vielen Gesellschaften auf eine (internationale) Fremdsprache reduziert, zeitlich stark limitiert und nach unterschiedlich kompetenten Standards kanalisiert.

Interkulturelle Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung

In unserer zunehmend globalisierten Welt gehört die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu einem der wichtigsten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aufgabebereiche. Die Globalisierung findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt: lokal innerhalb multikultureller oder multikulturell werdender Gesellschaften, regional in multinationalen Institutionen und international in transkontinentalen Verbänden, Weltorganisationen (unter anderem für Wirtschaft, Gesundheit, Bildung, Sport, Banken) und im Cyberspace. Dabei sind all diese Globalisierungsbestrebungen gleichzeitig Teil einer wachsenden Paradoxie. Der Notwendigkeit, die großen sozialen und wirtschaftlichen Probleme wegen der globalen Vernetzung der Ursachen auch global zu lösen, stehen andererseits geradezu reaktionäre Bestrebungen entgegen, der Gefahr des Verlustes der »kulturellen Identität« vorzubauen. Einerseits verlangt oder erzwingt also eine Reduktion wirklicher und relativer Entfernungen und ein Überschreiten von Grenzen ein Zusammenleben und Kommunizieren von Menschen verschiedener Herkunft in bisher nicht gekannter Intensität, andererseits stehen dem Ideal einer multikulturellen Gesellschaft die gleichen Widerstände entgegen, die mit der Schaffung solcher Gesellschaften als überkommen geglaubt galten (Huntington 1997). Erzwungene, oft mit großer militärischer Anstrengung zusammengehaltene multikulturelle Gesellschaften haben ohne Druck keinen Bestand und neigen als Folge des Drucks vielmehr dazu, verschärfte kulturelle Spannungen zu generieren. Auch demokratisch geschaffene multikulturelle Gesellschaften benötigen meist viel Zeit und Energie, um sich aus der Phase der multi-kulturellen Duldung zu inter-kultureller Toleranz und interkulturellem Miteinander zu entwickeln. Die rechtspopulistischen Bewegungen in Europa und die ethnischen Auseinandersetzungen in Afrika und Asien zeigen, dass es zuweilen gewaltig unter der Oberfläche gesellschaftlicher Toleranz- und Internationalisierungspostulate rumort. Ethnozentrismus, Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus, Rassismus, Diskriminierung, Terrorismus, Bürgerkrieg, Massen- und Völkermord sind durch politisch und wirtschaftlich bewirkten Multikulturalismus nicht verschwunden. Das verbreitete Scheitern von Multikulturalismus-Modellen zeigt, dass ein verordnetes oder aufgezwungenes Nebeneinander von Kulturen ohne Mediationsbemühungen eher Spannungen verstärkt, als nachhaltig Toleranz zu bewirken. Es mangelt an effizienten Verfahren der Vermittlung (Mediation) zwischen Kulturen. Den Sprachen kommt in dem Prozess der Mediation deswegen eine besondere Rolle zu, weil er mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg anfängt und auch nur durch diese am Laufen gehalten wird. Die Sprache kann nicht alle Probleme lösen, aber sie hat eine Schlüsselposition beim Zustandekommen interkulturellen Austauschs, die weit

über die Beherrschung von Strukturen sprachlicher Systeme hinausgeht. Diese Funktion hat mehr mit Kulturvermittlung als mit strukturellen Eigenschaften sprachlicher Systeme zu tun und sie kann kaum durch eine einzige Lingua Franca erfüllt werden. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist in Wirklichkeit eines der wichtigsten politischen Instrumente im Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung. Sprachunterricht und Sprachenlernen werden aber von Lehrkräften und Lernern gleichermaßen oft noch als die Domäne des Grammatikerwerbs und nicht als Zugangsvermittler zu anderen Kulturen behandelt. Wenn kulturelle Aspekte im Fremdsprachenerwerb aber auf die Faktenvermittlung reduziert werden und ansonsten vor allem strukturelle Aspekte der Sprachen in den Vordergrund treten, bleiben wichtige Lern- und Kommunikationspotenziale ungenutzt. Dabei bleibt nicht nur der Bereich des landeskundlichen Wissens unterentwickelt, sondern es wird in erster Linie der Erwerb semantischer, pragmatischer und semiotischer Kompetenzen erheblich eingeschränkt, die für die interkulturelle Kommunikation essentiell sind. Wenn in der heutigen Zeit vordringlich interkulturelle Kompetenzen verlangt werden, dann müssen in Sprachunterricht und Spracherwerb im weiteren Sinne also bevorzugt kulturelle Aspekte der Sprachen und Kommunikation berücksichtigt werden. Dazu bedarf es aber einer größeren Bewusstheit für die kulturelle Bedingtheit von Sprachen und die sprachliche Bedingtheit von Kulturen. Diese müssen sich schließlich in kultursensitiven Lern- und Lehrverfahren manifestieren, die Mehrsprachigkeit nicht nur künstlich rekonstruieren und archivieren wollen, sondern die in Fülle vorhandenen natürlichen Ressourcen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität organisch, dynamisch und effizient zu nutzen wissen. Das Augenmerk der künftigen Lern- und Lehrforschung ist daher verstärkt auf Aspekte der Ökologie und Ökonomie des Spracherwerbs und Sprachenmanagements zu richten. Das bedeutet aber, dass die Spracherwerbs- und die Mehrsprachigkeitsforschung sich nicht nur eklektisch wie bisher, sondern systematisch an kognitiven und kultursensitiven Aspekten des Spracherwerbs und Sprachenmanagements ausrichten müssen. Diesen Aufgabenbereich zu skizzieren, indem wichtige, dafür geleistete Vorarbeiten vorgestellt werden, ist Ziel dieser Reihe.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Als die Forschung begann, sich mit interkulturellen Aspekten in Spracherwerb und Sprachunterricht zu beschäftigen, geschah dies auf der Grundlage bildungspolitischer Zielsetzungen und hermeneutischer Überlegungen. Literarische Gattungen sollten den kommunikativen Trend zur Alltagssprache ausgleichen helfen und damit gleichzeitig frische, auf Rezeptionsästhetischen Theorien basierende Impulse für das Fremdverstehen und die Fremdsprachendidaktik liefern (vergleiche Hunfeld 1997; Wierlacher 1987; Krusche & Krechel 1984; Weinrich 1971). Die anfängliche Affinität zu lyrischen Texten weitete sich auf andere Gattungen aus und verjüngte mit dieser Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig das in den 1980er Jahren bereits zum Establishment gerinnende kommunikative Didaktikparadigma. Man vergleiche die Forderung nach einem expliziten interkulturellen Ansatz von Wylie, Bégué & Bégué (1970) und die bereits frühe Formulierung der konfrontativen Semantik durch Müller-Jacquier (1981). Für die auf Zyklen sozialisierte Zunft der Sprachlehre

stand fest: das ist eine neue, die vierte Generation der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle, oder zumindest die Version 3.5, die kommunikativ-interkulturelle. Allerdings hat diese Euphorie nicht überall zu einer intensiveren, systematischen Reflexion interkultureller Aspekte in Bezug auf ein besseres Verstehen des Sprachenlernens und eine effizientere Ausrichtung des Sprachenlehrens geführt. Selbst in der Lehrwerksproduktion, deren Halbwertszyklen seitdem immer kürzer werden, ist die Anfangseuphorie vergleichsweise schnell verfliegen. Infolge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) – und bereits seines Vorgängers, des Schwellen-Projektes (*threshold level project*) des Europarates – scheinen sich aufgrund der (oft falsch verstandenen) Standardisierungen die starken Vereinheitlichungstendenzen zu einer Didaktik der Generation 3 oder gar 2.5 zurück zu verdichten. Die Aufnahme der Fremdperspektive in Lehrwerken beschränkte und beschränkt sich oft auf oberflächlich vergleichende Beschreibungen fremder kultureller Artefakte, und die Behandlung der Landeskunde unterliegt nach wie vor dem Stigma der vermeintlich mangelnden Unterrichtszeit.

Ein kleiner historischer Rückblick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht ist traditionellerweise vor allem von den bildungspolitischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Vorstellungen der entsprechenden Epoche und ihren gesellschaftlichen Trends beeinflusst worden. Diese Aspekte überschreiben im Endeffekt auch alle sporadischen Versuche, den Fremdsprachenunterricht an sprachwissenschaftlichen oder erwerbslinguistischen Erkenntnissen auszurichten. So verdankt die Grammatik-Übersetzungsmethode ihre Langlebigkeit den verbreiteten, aber empirisch nicht begründeten Vorstellungen von der Steuerbarkeit des Lerners, der Autorität des Inputs und der Bedeutung elitärer Bildungsziele. Mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden setzt eine Ent-Elitarisierung und Veralltäglichsung des Sprachenlernens ein. Die vorwiegend mit Alltagssprache operierenden Methoden sind direkte, wenn auch reduzierte Abbildungen behavioristischer Lernmodelle und militärischer Bedürfnisse ihrer Zeit. Der kommunikative Ansatz schließlich ist von den Demokratisierungsbestrebungen der Gesellschaften bestimmt. Sein wichtigstes Lernziel, die kommunikative Kompetenz, ist dem soziologischen Ansatz der Frankfurter Schule entlehnt (Habermas 1981). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt zwar keinen neuen didaktischen Ansatz dar, bildet aber über seine Ausrichtung auf den pragmatischen und utilitaristischen Bedarf eines zusammenwachsenden und mobilen europäischen Arbeitsmarktes den Zeitgeist des politisch und wirtschaftlich gewollten Einigungsprozesses in Europa ab und wirkt daher paradigmengestaltend und auf den Unterricht stärker standardsetzend als alle didaktischen Ansätze zuvor. Er weist deutliche Parallelen zu den *Proficiency-Guidelines* des American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) auf, die ihrerseits – wie bereits die audiolinguale Methode – stark von den Bedürfnissen der Sprachschulen des US-Militärs beeinflusst wurden. Eine erwerbslinguistische oder stringente sprachwissenschaftliche Basis weist er nicht auf. Typisch für die zeitlichen Strömungen sind konsequenterweise auch all die Methoden, die in der Beliebigkeit

des Mainstreams keine oder nur geringe Berücksichtigung finden können. Diese alternativen Methoden oder Randmethoden wie die Suggestopädie, Total Physical Response, Silent Way oder Community (Language Learning) Approach reflektieren die Suche des Sprachunterrichts nach zeitgemäßen Verfahren, die vor allem die vernachlässigte Innerlichkeit der Gesellschaft ansprechen oder die Kritik an ihrem Fortschrittsglauben ausdrücken sollen. Die gefühlte Wahrheit der Methoden bei gleichzeitigem Mangel an wissenschaftlich-kritischer Überprüfung der Annahmen ergibt ein inkohärentes Bild der Fremdsprachendidaktik und -methodik, das zwangsläufig zu vielen Widersprüchen, Rückschritten und Frustrationen führen muss. Die rasante Abkehr von der Sprachlerntechnologie der 60er und 70er Jahre, das Austrocknen der alternativen Methoden, die Rückentwicklung der kommunikativen Didaktik oder die neo-behavioristischen Erscheinungen der kommerziellen Sprachsoftware gehören zu den Symptomen dieses Dilemmas. Die anhaltende unreflektierte Verbreitung eklektischer Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode oder des Pattern Drills in Unterricht und Lehrmaterial illustriert, wie wenig nachhaltig offenbar die Bemühungen um eine theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte kommunikative Didaktik waren. Mit dem Auftauchen der interkulturellen Sprachdidaktik und der »vierten Generation von Lehrwerken« (Neuner & Hunfeld 1993) schien sich eine Veränderung gegenüber den Referenzdisziplinen anzubahnen. Zunehmende Migration und Globalisierungstendenzen machten eine entsprechende Öffnung nötig. Aber auch diese anfänglichen Bestrebungen haben sich in der Breite des Lehrmaterials und des Sprachunterrichts genauso wenig durchgesetzt wie wissenschaftlich fundierte Modelle von Grammatik und Sprache. Stattdessen beschäftigt sich die Unterrichtsmethodik geradezu aktionistisch mit temporären Neuerungen (wie den neuen Medien, dem Referenzrahmen, der farbigen Darstellung grammatischer Phänomene) oder Wiedererfindungen bekannter Aspekte (wie dem Inhaltsbezug oder der Diskussion der Bedeutung mündlicher Texte), ohne sich ernsthaft mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Didaktik zu beschäftigen. Ein kurzer Rückblick auf die Vorschläge von Comenius zum inhaltsbezogenen Lernen aus dem 17. Jahrhundert etwa oder der Sprachreformer früherer Jahrhunderte sowie die Modelle aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts würde der neueren Diskussion des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) eine erhellende Perspektive bieten. Comenius hält unter Bezug auf einen christlichen Gelehrten bereits 1623 fest:

Die Kenntnis einer Sprache mache noch keinen Weisen, sie diene lediglich dazu, uns mit den anderen Bewohnern der Erdoberfläche, lebenden und toten, zu verständigen; und darum sei auch derjenige, welcher viele Sprachen spreche, noch kein Gelehrter, wenn er nicht zugleich auch andere nützliche Dinge erlernt habe. (Comenius 1970: 269)

Dabei verbindet Comenius bereits die Prozesse des Spracherwerbs und der allgemeinen Maturation (der Vision und des Intellekts des Kindes) und nimmt damit Jean Piagets Modell der kognitiven Entwicklung sowie die in der Spracherwerbsforschung etablierten, kognitive Entwicklungsphasen repräsentierenden Konzepte der Erwerbssequenzen vorweg. Darüber hinaus produzierte er bereits ein Lehrbuch (*Orbis sensualium pictus*), in dem er systematisch die Verwendung visueller Materialien beim Sprachenlernen und -lehren bedachte (Comenius 1981). Auch die Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der industriellen und sozialen Umwäl-

zungen entstandene, bildungspolitisch und methodisch motivierte Reformbewegung des Fremdsprachenunterrichts bildet zwar eine didaktische Brücke zwischen den Arbeiten von Comenius und den Elementen des inhaltsbezogenen und handlungsorientierten Lernens moderner didaktischer Ansätze, verfolgt jedoch keine wissenschaftlichen Ziele. Ihr geht es vielmehr darum: Fremdsprachen jedem zugänglich zu machen, anstatt sie einer exklusiven Elite vorzubehalten, den Fremdsprachenunterricht weit über den Unterricht klassischer Literatur hinaus zu erweitern, indem Inhalte des Alltags- und Berufslebens sowie schulischer Fächer in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden sollten, zum Beispiel in verschiedenen Verfahren des immersiven Lernens.

Mitbegründer oder Anhänger dieser Bewegung wie Jespersen (1922), Passy (1899), Sweet (1899), Gouin (1892), Berlitz (1887), Viëtor (1882) prägten die Reformbewegung mit unterschiedlichen auf die Praxis ausgerichteten Ideen, Modellen und Unterrichtsverfahren. In seiner einflussreichen Einführung benennt Stern (1983) diese Phase wie folgt:

The last decades of the nineteenth century witnessed a determined effort in many countries of the Western world (a) to bring modern foreign languages into the school and university curriculum on their own terms, (b) to emancipate modern languages more and more from the comparison with the classics, and (c) to reform the methods of language teaching in a decisive way. (Stern 1983:98)

Verschiedene Methoden sind in den 20er Jahren (bis in die 40er Jahre) des 20. Jahrhunderts als »praktische Antworten« auf die vorangehende Diskussion entwickelt worden: darunter die vermittelnde Methode (England), die Lesemethode (England) und BASIC English (British/American / Scientific / International / Commercial), ein Versuch, das Sprachenlernen zu vereinfachen und zu rationalisieren. Mit diesen Methoden beginnen die ersten Ansätze, das Unterrichtsgeschehen, die sprachliche Basis, das Testen von Fertigkeiten und das Lern- und Lehrverhalten mittels verschiedener Pilotstudien systematisch zu untersuchen (unter anderem die *Modern Foreign Language Study* der American and Canadian Committees on Modern Languages 1924–1928, siehe Bagster-Collins, Werner & Woody 1930). Dieser Trend wurde in den 40er und 50er Jahren mit der Profilierung der Linguistik noch intensiviert. Hierzu gehören Schlüsselereignisse wie die Veröffentlichung von *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, herausgegeben von Osgood, Sebeok, Gardner, Carroll, Newmark, Ervin, Saporta, Greenberg, Walker, Jenkins, Wilson & Lounsbury (1954), *Verbal Behavior* von Skinner (1957) und Lados erste systematische Erfassung der kontrastiven Linguistik *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (1957). *The American Army Method*, deren Errungenschaften später heiß umstritten waren, versuchte nachzuweisen, dass Sprachunterricht auch ohne die traditionellen schulartigen Methoden und mit wesentlich größeren Gruppen und in kürzerer Zeit effizient durchgeführt werden kann. Als Folge der behavioristischen Ideologie wurden besonders in den USA die audiolinguale und in Frankreich die audiovisuellen Lehrverfahren entwickelt, die lange Zeit den Sprachunterricht dominierten und unter anderem auch dem Vormarsch der Sprachlabortechnologie Vorschub leisteten und – trotz gegenteiliger empirischer Evidenz – bis heute dem konditionierenden Einsatz elektronischer Medien zugrunde liegen (zum Beispiel in Programmen wie *Rosetta Stone* oder *Tell me more*).

Die stetige Zunahme von linguistischen Studien und die Begründung der Psycholinguistik als ein interdisziplinäres Forschungsgebiet leisteten später einen wesentlichen Beitrag zur Identifizierung der aus den Methoden der behavioristischen Verhaltensformung entstehenden Probleme des Spracherwerbs (zum Beispiel Rivers einflussreiches Buch *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* 1964). Als Folge der zunehmenden Kritik an den intuitiven Methoden gewann schließlich das kognitive Lernen – bis heute weitgehend als das regelgeleitete, systematische Lernen missverstanden – in der Diskussion um angemessene Ansätze an Gewicht. Chomskys nativistische Theorie auf der einen Seite und soziolinguistische und pragmalinguistische Strömungen auf der anderen haben im Anschluss daran vor allem die Erwerbsforschung und die Entwicklung neuer methodischer Verfahren geprägt. Chomskys Ausgangshypothese zufolge haben Kinder eine angeborene Fähigkeit der Sprachbildung (in der Muttersprache, L1). Wenn Kinder zum ersten Mal die Sprache hören, setzten allgemeine Prinzipien der Spracherkennung und Sprachproduktion ein, die zusammen das ergäben, was Chomsky den *Language Acquisition Device* (LAD) nennt. Der LAD steuere die Wahrnehmung der gehörten Sprache und stelle sicher, dass das Kind die entsprechenden Regeln ableite, die die Grammatik der gehörten Sprache bildeten. Dabei bestimmten Verallgemeinerungen, wie die Sätze in der entsprechenden Sprache zu bilden seien. Im Zweitsprachenerwerb werde die Reichweite des LAD einfach auf die neue Sprache ausgedehnt. Nativistische Theorien des Spracherwerbs haben jedoch wenig Einfluss auf die Entwicklung von Erwerbs- und Unterrichtskonzepten für Fremdsprachen gehabt. Den stärksten Einfluss haben sie in der Erforschung und Formulierung von Erwerbssequenzen ausgeübt. In deutlichem Kontrast dazu haben sich seit den 1970er Jahren parallel verschiedene Forschungsrichtungen ausgebildet, die sich an die Valenzgrammatik, die Pragmalinguistik (Sprechakttheorie, Diskursanalyse), die funktionale Linguistik, die Textlinguistik und die Psycholinguistik und andere Kognitionswissenschaften anlehnen. Mit wenigen Ausnahmen ist es aber auch dieser Forschung nicht gelungen, nachhaltig auf die Lehr- und Lernpraxis einzuwirken. Unter den Versuchen einer systematischen Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse für die Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrverfahren sind die folgenden zu nennen:

- ▶ ein kurzlebiger Versuch, die Valenzgrammatik als Grundlage einer didaktischen Grammatik einzuführen (zum Beispiel das DaF-Lehrwerk *Deutsch Aktiv*)
- ▶ die eklektische Nutzung von Elementen der pragmatischen Erwerbsforschung in der Lehrwerksproduktion (siehe die DaF-Lehrwerke *Tangram*, *Schritte international*)
- ▶ die Berücksichtigung von Aspekten der Interkomprehensionsdidaktik in Lehransätzen (EUROCOMM)
- ▶ die Gestaltung des Sprachunterrichts nach handlungstheoretischen und konstruktivistischen Prinzipien (Szenariendidaktik, fallbasiertes Lernen, Fachsprachenunterricht).

Fremdsprachenunterricht wird verbreitet noch als Domäne des Einzelerwerbs betrachtet. Die systematische Nutzung von Kenntnissen der Vorsprachen beim Erwerb weiterer Sprachen wird bisher nur ansatzweise bedacht und bearbeitet. In Begriffen wie Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutsch nach Englisch oder Interkomprehensionsdidaktik zeigen sich die Vorboten

einer neuen Generation der Fremdsprachendidaktik, deren Grundlagen jedoch noch zu erarbeiten sind, wenn sie nicht bei kontrastiven Vergleichen verharren will.

Zur kognitiven Ausrichtung

Um zu verstehen, wie die Sprache überhaupt in den Köpfen der Lerner entsteht und sich weiter verändert – und darum geht es in dieser Buchreihe – sind Erkenntnisse aus verschiedenen Nachbardisziplinen der Sprachlehrforschung erforderlich. Die Neurolinguistik kann zum Beispiel darüber Aufschluss geben, welche Gehirnareale während der Sprachverarbeitung aktiviert werden und inwiefern sich die Gehirnaktivität von L1-Sprechern und L2-Sprechern voneinander unterscheidet. Durch die Nutzung bildgebender Verfahren lässt sich die sprachrelevante neuronale Aktivität sichtbar und damit auch greifbarer machen. Was können wir aber daraus für die Praxis lernen? Sollen Lehrer ab jetzt die Gehirnaktivität der Lerner im Klassenraum regelmäßig überprüfen und auf dieser Basis die Unterrichtsinteraktion und die Lernprogression optimieren? Dabei wird schnell klar, dass eine ganze Sprachdidaktik sich nicht allein auf der Basis solcher Erkenntnisse formulieren lässt. Dennoch können die Daten über die neuronale Aktivität bei sprachrelevanten Prozessen unter anderem die Modelle der Sprachverarbeitung und des mehrsprachigen mentalen Lexikons besser begründen, die sonst nur auf der Basis von behavioralen Daten überprüft werden. Ähnlich wie die Neurolinguistik stellt die kognitive Linguistik eine Referenzdisziplin dar, deren Erkenntnisse zwar für die Unterrichtspraxis sehr relevant und wertvoll sind, sich aber unter anderem aufgrund des introspektiven Charakters ihrer Methoden nicht direkt übertragen lassen. Die kognitive Linguistik erklärt nämlich die Sprache und den Spracherwerb so, dass sie mit den Erkenntnissen aus anderen kognitiv ausgerichteten Disziplinen vereinbar sind. So dienen kognitive Prinzipien wie die Metaphorisierung oder die Prototypeneffekte der Beschreibung bestimmter Sprachphänomene. Der Spracherwerb wird seinerseits durch allgemeine Lernmechanismen wie die Analogiebildung oder die Schematisierung erklärt. Die kognitive Linguistik, die Psycholinguistik, die Neurolinguistik, die kognitiv ausgerichteten Kulturwissenschaften sind also Bezugsdisziplinen, die als Grundlage einer kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik fungieren. Sie sollen in den Bänden dieser Reihe soweit zum Tragen kommen, wie das nur möglich ist. Bei jedem Band stehen daher die Prozesse in den Köpfen der Lerner im Mittelpunkt der Betrachtung.

1. Einführung in die kognitive Linguistik

Dieses Modul ist eine Einführung in die kognitive Linguistik. Wie bei allen theoretischen Perspektiven in der Linguistik, geht es auch in der kognitiven Linguistik um die Frage, was natürliche Sprache ist und wie sie funktioniert. Im Gegensatz zu vielen anderen Ansätzen in der Linguistik ist die kognitive Linguistik weniger ein gebrauchsfertiges Paradigma, sondern eher eine spezielle Auffassung von und ein besonderer Zugang zur Sprache. Wir könnten sogar eines ihrer bekanntesten Konzepte verwenden und sagen, dass die kognitive Linguistik polysem ist. Wie wir sehen werden, existieren verschiedene Modelle und Darstellungen, die mit unterschiedlichen Methoden assoziiert werden und sich mit verschiedenen Aspekten der Sprache befassen. Aus diesem Grund wird die kognitive Linguistik auch als *movement* oder *enterprise* beschrieben (Evans & Green 2006: 3). Um bereits im ersten Paragraphen noch ein weiteres wichtiges Konzept der kognitiven Linguistik vorzustellen, könnten wir metaphorisch sagen, *kognitive Linguistik ist ein Archipel* (Abbildung 1.1). Es besteht aus verschiedenen Theorie-Inseln, die sich mit unterschiedlichen Forschungsgebieten befassen, aber trotzdem bestimmte Vorstellungen und Grundannahmen teilen (Geeraerts 2006: 3). Ihre Zugehörigkeit zu demselben Archipel schulden die einzelnen Inseln einigen wichtigen Grundannahmen, die sie alle gemeinsam haben. Die vielleicht wichtigste zeigt sich in dem Versuch, linguistische Phänomene – wie die Grammatik – nicht nur im Hinblick auf die Sprache, sondern auf allgemeine kognitive, perzeptive und körperliche Fähigkeiten zu erklären. Wir werden uns in dem gesamten Einführungskapitel hauptsächlich mit dieser Verbindung zwischen Sprache und Kognition beschäftigen.

Da viele dieser Ideen recht abstrakt bleiben, wenn sie nicht zu konkreten Alltagssituationen und zur Sprachverwendung in Bezug gesetzt werden, zeigen wir in diesem Kapitel anhand von zahlreichen Beispielen, wie kognitive Linguistik Sprache versteht und wie sie sich darin von anderen Ansätzen der Linguistik unterscheidet. Sie werden viel über linguistische Theorien lernen, was Sie hoffentlich dazu inspiriert, Sprache und ihre Verwendung mit Bezug auf eine kognitiv-linguistische Perspektive zu untersuchen.

1.1 Kognitive Linguistik: Eine Einleitung

Johan Blomberg & Moiken Jessen (übersetzt von Simone Lackerbauer)

Wir verstehen diesen Text als eine Reise durch das facettenreiche Archipel der kognitiven Linguistik. Wir besuchen nicht alle Orte auf jeder der Inseln, aber wir hoffen, ein umfassendes Bild der verschiedenen Perspektiven in der kognitiven Linguistik zeichnen zu können. In diesem Kapitel stellen wir einen Teil der Ausrüstung zur Verfügung, die unserer Ansicht nach im Gepäck sein sollte, wenn man sich auf eine solche Reise begibt. Vor dem Hintergrund anderer Ansätze in der Linguistik zeigen wir einige der wichtigsten Konzepte und theoretischen Annahmen der kognitiven Linguistik. Lerneinheit 1.1 zeigt einige grundlegende Merkmale von Sprache auf und illustriert, wie diese Merkmale dazu beitragen, dass wir aus sprachlichen Äußerungen Bedeutung ableiten können. Darauf folgt ein kurzer Überblick zu den nachfolgenden Kapiteln. In Lerneinheit 1.2 führen wir Sie in einige der grundsätzlichen Konzepte der kognitiven Linguistik ein und machen Sie mit einflussreichen kognitiv-linguistischen Analysen vertraut. In Lerneinheit 1.3 besprechen wir einige der wesentlichen theoretischen Konzepte in der kognitiven Linguistik. Dazu gehört etwa die Annahme, dass Sprachwissen und Bedeutung von grundlegenden perzeptiven und körperlichen Fähigkeiten abgeleitet sind, die alle Menschen gemeinsam haben. Außerdem stellen wir die Verbindung zwischen diesen Ansätzen und aktueller Forschung her.

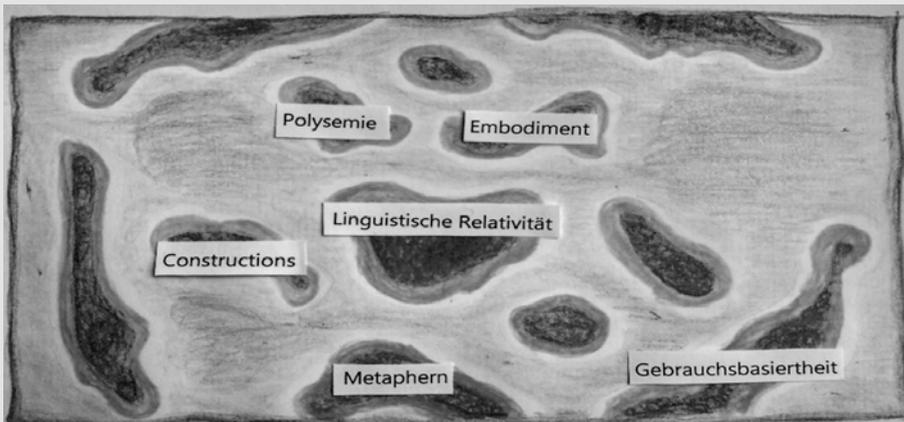


Abbildung 1.1: Kognitive Linguistik umfasst viele verschiedene Forschungsgebiete, die grundlegende Annahmen über das Wesen der Sprache teilen

Lernziele

In dieser Lerneinheit möchten wir erreichen, dass Sie

- ▶ grundlegende Vorstellungen und Konzepte der kognitiven Linguistik kennenlernen;
- ▶ verstehen, wie diese Konzepte und Vorstellungen angewandt werden, um einige der klassischen Fragen in der Linguistik zu beantworten;
- ▶ sich einen ersten Eindruck davon machen können, was Sie in diesem Band erwartet.

1.1.1 Die Entwicklung der kognitiven Linguistik

Die kognitive Linguistik kam Anfang der 1980er Jahre mit den Arbeiten der überwiegend amerikanischen Linguisten und Philosophen wie George Lakoff, Mark Johnson, Ronald Langacker und Leonard Talmy auf. Ihre Arbeiten waren von Grundannahmen bestimmt, die nicht den damals vorherrschenden Auffassungen in der linguistischen Theorie entsprachen. Um dies zu verdeutlichen, können wir uns zum Beispiel mit der generativen Linguistik befassen. Laut Chomsky, dem Begründer der generativen Linguistik, werden Menschen mit der Fähigkeit zum Sprachenlernen geboren. Diese Fähigkeit wurde als ein kognitiv isoliertes Phänomen aufgefasst, ein mentales *Modul* und mithin die Existenz eines Spracherwerbsmechanismus (*language acquisition device*, kurz LAD) angenommen. Chomsky ging davon aus, dass der Spracherwerbsmechanismus unabhängig war von anderen kognitiven Fähigkeiten, wie etwa Wahrnehmung, Vorstellung oder Logik. Das wichtigste Merkmal des Spracherwerbsmechanismus ist, dass durch ihn einer Sprache ein spezifisches Setting der Universalgrammatik verliehen wird. Die Grundannahme der Universalgrammatik besagt, dass aus einer endlichen Anzahl von Regeln eine unendliche Anzahl sprachlicher Äußerungen generiert werden kann. Da sie sich auf die linguistischen Regeln konzentriert, beschäftigt sich die generative Linguistik hauptsächlich mit den syntaktischen Regelmäßigkeiten von Sprachen. Man geht davon aus, dass die Grundlage für den scheinbar mühelosen und schnellen Spracherwerb bei Kindern die Universalgrammatik ist, da Kinder „nur“ noch die sprachspezifischen Settings ihrer Muttersprache erwerben müssen (Chomsky 1965, siehe auch Kapitel 7 für eine kognitiv linguistische Perspektive auf die Sprachentwicklung). Bei Chomskys Herangehensweise liegt der Fokus auf sprachlicher Form, wohingegen der Aspekt der sprachlichen Bedeutung vernachlässigt wird.

Die kognitive Linguistik widerspricht einigen Grundpfeilern der generativen Linguistik, denn im Gegensatz zur generativen Linguistik geht sie nicht davon aus, dass Sprache ein angeborenes mentales Modul ist, das relativ unabhängig von anderen kognitiven Fähigkeiten funktioniert, sondern dass Sprache und ihre Entwicklung eng mit anderen kognitiven Fähigkeiten verbunden ist. Aus diesem Grund kann es keine rein syntaktische Verarbeitung unabhängig von der Bedeutung geben. In anderen Worten: Sprache ist in übergreifende kognitive Fähigkeiten eingebettet und Bedeutung unterliegt nicht der Form der Sprache. Zentral für das Feld der kognitiven Linguistik ist also die Auseinandersetzung mit Bedeutung und die Frage, wie Bedeutung auf der Basis unserer Erfahrungen und Interaktion mit der uns umgebenden Welt entsteht und dadurch, wie wir die Welt wahrnehmen und konzeptualisieren (vergleiche Ungerer & Schmid 1996).

Da kognitive Linguistik Sprache als integrierten Bestandteil allgemeiner kognitiver Prozesse betrachtet (Ungerer & Schmid 1996), verfolgt sie spezifische Zielsetzungen und Zwecke, die sich von anderen Ansätzen und Paradigmen in der Linguistik unterscheiden (etwa von der strukturellen oder der generativen Linguistik). Dazu gehören unter anderem die folgenden Fragen:

- ▶ Wie erschaffen wir Bedeutung?
- ▶ Was ist die kognitive Grundlage von Sprache?

- ▶ Wie können wir abstrakte Konzepte wie Liebe oder Wirtschaft verstehen?
- ▶ Welche Rolle spielt die Grammatik bei der Erzeugung von Bedeutung?
- ▶ Kann die von uns gesprochene Sprache Einfluss darauf nehmen, wie wir die Welt verstehen?
- ▶ Wie können wir Bedeutung erzeugen, die über die Wort- und Satzebene hinausgeht, also wie verstehen wir Texte?
- ▶ Wie ist es möglich, dass kleine Kinder eine Sprache so schnell und scheinbar mühelos erlernen?
- ▶ In welchem Verhältnis steht Sprache zu Gesten und zu Körpersprache?

In diesem Band zeigen wir, wie kognitive Linguistik an diese Fragen herangeht. Dabei spielt bei der Beantwortung die Annahme, dass allgemeine kognitive Prozesse an allen Ebenen der Sprachverarbeitung beteiligt sind, eine entscheidende Rolle.

1.1.2 Kategorisierung: Wie können wir Bedeutung erzeugen?

Sobald wir über unsere Erfahrungen sprechen, geschieht dies mithilfe von sprachlichen Kategorien. Wie wir in Kapitel 3 sehen werden, können sprachliche Kategorien viele verschiedene Formen annehmen. Nehmen wir dafür ein einfaches Beispiel: das Wort *Katze*. Es ist ein Substantiv, das eine Kategorie von in der Realität existierenden Entitäten beschreibt, die gewisse Eigenschaften teilen. Bei Sprachnutzern wird all das Wissen, das sie über Mitglieder dieser Kategorie durch Erfahrung gelernt haben, aktiviert. Katzen sehen oftmals aus wie diejenige in Abbildung 1.2. Sie haben normalerweise ein weiches Fell und die Fähigkeit zu schnurren, bei manchen Menschen erzeugen sie allergische Reaktionen, manche Menschen lieben Katzen, manche Menschen hassen sie. Wenn wir das Wort *Katze* hören oder verwenden, kann man davon ausgehen, dass ein Teil unseres Wissens über Katzen darin eingeschlossen ist. Unser Wissen über und die Erfahrungen mit Katzen kommen in der allgemeinen Kategorie KATZE zusammen.



Abbildung 1.2: Katze (Pixabay 2018)

Man geht davon aus, dass die Fähigkeit zur Kategorisierung von Erfahrungen nicht nur eine allgemeine grundlegende Fähigkeit der menschlichen Wahrnehmung ist, sondern dass sie unerlässlich für den Spracherwerb ist (siehe beispielsweise Rosch 1975 oder Lakoff 1987). Aufgrund der Annahme, dass Bedeutung und Sprache aus anderen kognitiven Fähigkeiten erwachsen, betrachtet die kognitive Linguistik Wörter als Ausdrücke von Kategorisierungen der erlebten Welt. Das bedeutet, dass beim Verständnis von Sprache nicht nur das „begrenzte“ lexikalische Wissen von der Bedeutung der Wörter eine Rolle spielt, sondern auch das „breitere“ **enzyklopädische Wissen**, in das zum Beispiel unsere Alltagserfahrungen mit einfließen. Die Bedeutung eines Wortes zu kennen, heißt also nicht nur es definieren zu können (zum Beispiel ist eine *Tasse* ein ‚Behältnis für Flüssigkeiten‘), sondern schließt auch Wissen über den Zweck, die Art der Nutzung und persönliche Erfahrungen ein (zum Beispiel warum man Flüssigkeiten in Behältnisse gießt, welche Flüssigkeiten trinkbar sind etc.).

Experiment

Führen Sie die folgende Aufgabe durch: Wählen Sie fünf zufällige Objekte, egal welche, etwa einen Stift, Radiergummi, Kopfhörer, Kaffeetassen und ähnliche Gegenstände, die Sie griffbereit haben. Ordnen Sie diese Gegenstände nun in Haufen an. Wenn Sie damit fertig sind, überlegen Sie, nach welchen Kriterien Sie die Dinge sortiert haben und schreiben Sie dies auf. Führen Sie dasselbe Experiment mit einem Freund durch, aber sagen Sie ihm nicht, nach welchen Kriterien Sie die Gegenstände sortiert haben. Wenn er fertig ist, fragen Sie Ihren Freund nach seinen Aufteilungskriterien. Nun können Sie die unterschiedlichen Prinzipien der Kategorisierung bestimmen, die zur Bildung der Haufen führten: Einige wurden nach Farbe sortiert, andere nach Material und wieder andere vielleicht nach der Größe. Finden Sie heraus, inwieweit sich das auf die Kategorisierung in der Sprache bezieht.

Wenn wir uns Kategorien so vorstellen, müssen sie weder exakt definiert noch genau voneinander getrennt sein. Die Grenzen für jede einzelne Kategorie können daher durchaus unscharf sein. Das heißt, dass die Elemente einer Kategorie sich darin unterscheiden, wie prototypisch sie für die jeweilige Kategorie sind. Darüber hinaus können sich Kategorien auch überschneiden und ein Element kann gleichzeitig zu verschiedenen Kategorien gehören. Wie würden Sie die Gruppe der Gegenstände in Abbildung 1.3 nennen? Wir könnten die Gegenstände mit einem Oberbegriff wie *Möbelstücke* bezeichnen. In dieser Kategorie *Möbelstücke* gibt es Elemente wie *Stuhl* und *Bett* als recht prototypische Beispiele. Im Gegensatz dazu sind Dinge wie *Fernseher* oder *E-Gitarrenverstärker* weniger repräsentativ für *Möbelstücke*, dafür aber jeweils sehr repräsentativ für die Kategorien *Heimunterhaltungssysteme* und *Musikinstrumente*. Da es in Kategorien generell immer mehr oder weniger prototypische Elemente gibt, bezeichnen kognitive Linguisten Kategorien manchmal als **radial** (Lakoff 1987; vergleiche auch die Prototypentheorie in Lerneinheit 3.2 in diesem Band).



Abbildung 1.3: Objekte, die typischerweise als *Möbelstücke* bezeichnet werden (ClipartPanda 2017)

Mit der Kategorisierung ist auch die **Polysemie** verbunden. Polysemie bezeichnet das Phänomen, dass ein Wort mehrere ähnliche Bedeutungen hat, zum Beispiel das englische Wort *mole*, das für ‚Maulwurf‘ steht und für eine dunkle Wucherung der Haut (‚Muttermal‘). Dieses Phänomen wird von der Homonymie unterschieden, bei der zwei Wörter gleich aussehen, aber unterschiedliche nicht miteinander in Beziehung stehende Bedeutungen haben, wie zum Beispiel das englische Wort *bank* für ‚finanzielle Institution‘ und ‚Böschung, Flussufer‘.



Abbildung 1.4: Ein Comic, der die unterschiedlichen Bedeutungen von *cookie* veranschaulicht. („Cookies löschen?!“) (Fernandez 2017)

In der kognitiven Linguistik beschränkt sich die Polysemie nicht auf Substantive, sondern ist ein organisatorisches Prinzip, das es erlaubt, dass linguistische Elemente in verschiedenen Kategorien mit verwandten Bedeutungen vorkommen. Ein sehr bekanntes Beispiel zur Erläuterung von Polysemie in der kognitiven Linguistik ist das englische Wort *over* (Brugman 1988). Lesen Sie sich die folgenden Beispiele (1a-c) durch:

- (1) a. the painting is over the mantel. (Bedeutung: ‘above the mantel’/,über dem Kamin-sims‘)
 b. the plane is flying over the hill. (Bedeutung: ‘across or above the hill’/,über den Berg‘ oder ‘über den Berg hinweg‘)
 c. Sam lives over the hill. (Bedeutung: ‘behind the hill’/,hinter dem Hügel‘)
 (Brugman & Lakoff 2006: 112)

Die Beispiele (1a-c) zeigen einige der Bedeutungen des Wortes *over*. Obwohl sich alle unterschiedlichen Verwendungen von *over* in ihren Details unterscheiden, stellen Brugman (1988) sowie Brugman und Lakoff (2006) fest, dass all diese unterschiedlichen Bedeutungen von *over* von seiner Grundbedeutung ‚über‘ abgeleitet sind (vergleiche Tyler & Evans 2001 für eine andere Analyse des Wortes *over*).

In der kognitiven Linguistik beschränkt sich Polysemie auch nicht auf lexikalische Einheiten, sondern kann zum Beispiel auf die morphosyntaktische Ebene übertragen werden. Lesen Sie sich die Beispiele (2a-c) für das englische oder auch deutsche Morphem {-er} durch:

- (2) a. teacher / Lehrer (‘human agent’/,menschlicher Agens‘)
 b. villager / Dorfbewohner (‘human living in a particular place’/,an einem bestimmten Ort lebender Mensch‘)
 c. toaster / Toaster (‘thing that can do what the verb says’/,ein Gegenstand, der das tun kann, was das Verb aussagt‘)
 (Evans & Green 2006: 36)

In allen drei Fällen verleiht das Morphem {-er} dem Wort, dem es beigefügt wird, eine etwas andere Bedeutung. Wir können daher sagen, dass {-er} **polysem** ist. In Kapitel 3 erfahren Sie mehr darüber, wie Polysemie und Metaphern funktionieren und wie sie zur Erweiterung von Bedeutung beitragen.

1.1.3 Metaphern: Wie verstehen wir abstrakte Konzepte?

Haben Sie sich jemals gefragt, warum wir Ausdrücke verwenden wie *im Geld schwimmen*, oder wie *flüssig* den Zustand des Flüssigseins beschreibt, aber auch die Tatsache, dass jemand genug Geld hat? Natürlich ist Geld nicht wirklich flüssig und schwimmen kann man darin auch nicht.

Eine Antwort auf diese Frage finden wir in einer anderen wesentlichen Theorie der kognitiven Linguistik: die sogenannte Theorie der konzeptuellen Metapher (siehe beispielsweise Lakoff & Johnson 1980; Johnson 1987). Nehmen wir ein paar weitere Beispiele. Wissen Sie, was *Zeit* ist? Können Sie den Begriff jemandem erklären, der nicht weiß, was das ist? Obwohl

Zeit schwer zu definieren ist, können wir auf viele unterschiedliche Weisen darüber sprechen. Wir können *Zeit verbringen*, *Zeit teilen*, *Zeit verschwenden* und viele weitere (ziemlich konkrete) Dinge mit der Zeit tun, obwohl Zeit ein abstraktes Konzept ist. In der Theorie der konzeptuellen Metapher (vergleiche auch Lerneinheit 3.2 und 3.3) wird davon ausgegangen, dass unser Denken von solchen metaphorischen Mustern motiviert und geleitet wird.

Deshalb argumentieren einige kognitive Linguisten dafür, dass sprachliche Bedeutung aus *mappings* entstehen kann. Mapping bedeutet, dass Elemente aus konkreten Domänen, zum Beispiel *Raum*, benutzt werden um abstrakte Domänen sprachlich beschreiben zu können, zum Beispiel *Zeit* (vergleiche zum Beispiel Lakoff & Johnson 1980, 1999; Johnson 1987; Lakoff 1987). Wie solche Mappings funktionieren, zeigt sich in (3), wenn die räumliche Präposition *at* den Zeitpunkt beschreibt, an dem etwas geschehen wird, wohingegen das Bewegungsverb *fall* in (4) zum Ausdruck eines emotionalen Prozesses verwendet wird und nicht für einen eigentlichen Fall:

- (3) *The meeting is at noon.* („Das Treffen findet am Mittag statt.‘)
 (4) *To fall in love.* („sich verlieben‘)

Laut Lakoff und Johnson haben die Präposition *at* und das Verb *fall* eigentlich eine räumliche Bedeutung, werden jedoch auf andere Bereiche wie *Zeit* und *Emotionen* übertragen. Diese Mappings zwischen den Kategorien werden **konzeptuelle Metaphern** genannt (Lakoff & Johnson 1980; Grady 1997). In diesem Sinne ist eine Metapher kein Stilmittel, wie im klassischen Sinne, sondern ein kognitives Phänomen, das für systematische konzeptuelle Verbindungen zwischen verschiedenen Domänen steht. In anderen Worten sind linguistische Metaphern oft sprachlich manifestierte Darstellungen der zugrundeliegenden kognitiven Strukturen. Aus demselben Grund können wir daher erwarten, dass Metaphern auch in nichtsprachlichen Repräsentationen verwendet werden, etwa in visuellen Medien und in der Kunst (zum Beispiel Forceville 2012). Wir kommen in den Lerneinheiten 1.2 und 1.3 sowie in Kapitel 3 noch einmal auf konzeptuelle Metaphern zurück.



Abbildung 1.5: Ein Comic, der die metaphorischen Wurzeln einiger gängiger Redewendungen illustriert (Scott & Borgman 2011; © King Features Syndicate, Inc./Distr. Bulls)

Im Sprachenunterricht kann das Prinzip der konzeptuellen Metapher Wegbereiter für viele neue Möglichkeiten der Vermittlung von Sprache und insbesondere von Grammatik sein. Das Wissen über die Funktionsweise von Metaphern kann den Lernern dabei helfen, komplexe grammatikalische Strukturen konkreter zu verstehen. Ein interessantes Beispiel für die Anwendung von Metaphern im Grammatikunterricht finden Sie unter anderem im Kapitel 3 dieses Bandes und 7.3 im Band »Sprachenlernen und Kognition«; siehe auch Roche & Suñer 2014).

1.1.4 Grammatik in der kognitiven Linguistik: Die Funktion der Grammatik für die Bedeutung

Grammatik macht vielen Sprachenlernern manchmal Angst. Im Allgemeinen versteht man unter Grammatik Unterrichtsmaterial wie Konjugations- oder Deklinationstabellen (Abbildung 1.6).

STEM . . . MEANING . . .	(ὁ) βιο- <i>life</i>	(ὁ) ἄνθρωπο- <i>man</i>	(ἡ) ὁδο- <i>road</i>	(τὸ) δῶρο- <i>gift</i>
Sing. N.	ὁ βίος	ἄνθρωπος	ἡ ὁδός	τὸ δῶρον
G.	τοῦ βίου	ἀνθρώπου	τῆς ὁδοῦ	τοῦ δώρου
D.	τῷ βίῳ	ἀνθρώπῳ	τῇ ὁδῷ	τῷ δώρῳ
A.	τὸν βίον	ἄνθρωπον	τὴν ὁδόν	τὸ δῶρον
V.	ὦ βίε	ἄνθρωπε	ὦ ὁδέ	ὦ δῶρον
Plur. N.	οἱ βίοι	ἄνθρωποι	αἱ ὁδοί	τὰ δῶρα
G.	τῶν βίων	ἀνθρώπων	τῶν ὁδῶν	τῶν δώρων
D.	τοῖς βίοις	ἀνθρώποις	ταῖς ὁδοῖς	τοῖς δώροις
A.	τούς βίους	ἄνθρώπους	τὰς ὁδοὺς	τὰ δῶρα
V.	ὦ βίοι	ἄνθρωποι	ὦ ὁδοί	ὦ δῶρα

Abbildung 1.6: Deklinationstabelle für griechische Substantive, die auf den Vokal o enden (Deklination für Maskulinum und Neutrum) (Harris 2009)

Auf diese Weise wurde Grammatik oft in der Schule gelehrt und wird es mancherorts immer noch. In Kapitel 4 besprechen wir Grammatik aus der Perspektive der kognitiven Linguistik und erläutern den Ansatz der **Konstruktionsgrammatik**. Wie Sie erleichtert sehen werden,

müssen Sprachenlerner eigentlich keine Konjugationstabellen mehr lernen, sondern nur noch eines: Konstruktionen. Sie werden verstehen, wie Konstruktionen funktionieren und wie das Konzept einer Konstruktion als Brücke zwischen Wortschatz und Grammatik dient. Anhand der Konstruktion in (5) können Sie sich eine erste Vorstellung davon machen, was auf Sie zukommt:

- (5) *The more, the merrier.* (‚Je mehr, desto besser.‘; diese Wendung wird im Englischen häufig als Antwort auf die Frage verwendet, ob man eine weitere Person zu einer Vereinbarung mitbringen könne, um Zustimmung zu signalisieren, dass ein Beisammensein umso schöner ist, je mehr Personen kommen.)

Man kann eine solche Redewendung zum Beispiel als eine Einheit betrachten, die im mentalen Lexikon abgespeichert ist. Die Konstruktionsgrammatik jedoch stellt dieses Verständnis von Redewendungen infrage. Eine Konstruktion wie *The more, the merrier* verfügt über mehrere Leerstellen, die produktiv besetzt werden können, um andere ähnliche Konstruktionen wie *The bigger, the better* (‚Je größer, desto besser‘) zu erzeugen. Mit der Konstruktionsgrammatik arbeitende Linguisten und Linguistinnen gehen davon aus, dass ein allgemeines Schema zur Erzeugung strukturell identischer Ausdrücke existiert, das in Form der *The X-er, the Y-er*-Konstruktion (Fillmore, Kay & O’Connor 1988) dargestellt werden kann. Diese Konstruktion ist nur ein Beispiel dafür, wie Konstruktionen zur Erzeugung von Bedeutung beitragen. In den Lerneinheiten 4.2 und 4.3 erhalten Sie einen detaillierten Überblick über die Konstruktionsgrammatik. Außerdem erfahren Sie auch, wie die mentale Repräsentation von Konstruktionen bei bilingualen Sprechern funktioniert.

1.1.5 Sprachliche Diversität, Relativität und kognitive Linguistik: Sprache und Denken

Sehen Sie sich die nachfolgende Illustration des japanischen Begriffs *tsundoku* an:

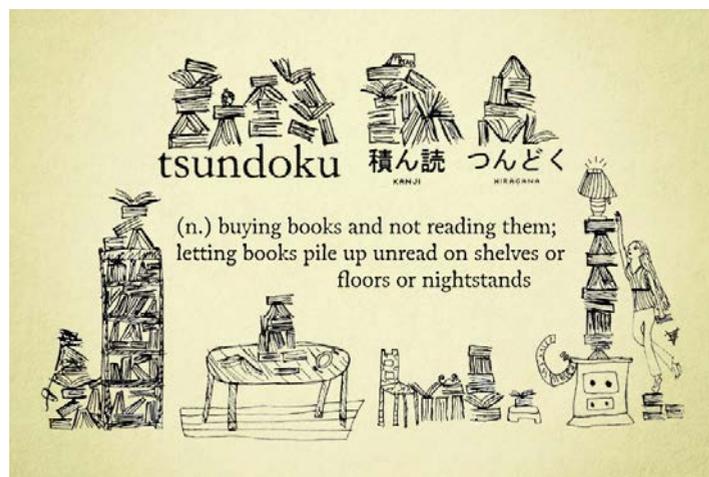


Abbildung 1.7: Dieses Bild illustriert die Bedeutung des japanischen Wortes *tsundoku* (Sanders 2014: 87)

Wenn Ihre Sprache der englischen Sprache ähnelt, kann die japanische Vorstellung von *tsundoku* nicht in einem einzigen Wort erfasst werden. Die Idee oder das zugrundeliegende Konzept ist jedoch recht einfach zu verstehen.

In Kapitel 5 beschäftigen wir uns mit der Frage, wie sich Sprachen im Ausdruck von Bedeutung unterscheiden und warum dies für kognitive Linguisten interessant ist. Wie wir bereits anhand des Beispiels *tsundoku* gesehen haben, unterscheiden sich Sprachen darin, welche Bedeutungen ausgedrückt werden können und wie diese Bedeutungen ausgedrückt werden. In Lerneinheit 5.1 untersuchen wir, wie grundlegende Bereiche der menschlichen Erfahrung, unter anderem *Raum* und *Körperteile*, in den Sprachen der Welt unterschiedlich ausgedrückt werden. Obwohl diese Bereiche gemeinsame Aspekte menschlichen Erfahrens umfassen, werden wir sehen, dass Sprachen sie trotzdem ganz unterschiedlich kodieren. Zum Beispiel gibt es in manchen Sprachen keine Wörter für Begriffe wie *links* und *rechts*. Stattdessen greifen diese Sprachen auf Wörter zurück, die sich auf Himmelsrichtungen beziehen, wie *Osten* und *Süden* für räumliche Angaben jeder Art. Vor dem Hintergrund solcher Unterschiede werfen wir in Lerneinheit 5.2 die Frage auf, inwieweit diese Variation Einfluss auf nichtsprachliche Wahrnehmung nehmen kann. Dafür befassen wir uns mit der Idee der **linguistischen Relativität**, also der Annahme, dass Unterschiede in einzelnen Sprachen zu entsprechenden Unterschieden in der Wahrnehmung der Sprecher der jeweiligen Sprache führen. Nach einer kurzen Erörterung des philosophischen Hintergrunds der linguistischen Relativität fassen wir aktuelle Forschung zu möglichen sprachlichen Effekten auf das Denken und die Kognition zusammen. In Lerneinheit 5.3 führen wir die übereinzelsprachlichen Variationen und deren mögliche Effekte wieder mit Modellen und Theorien der kognitiven Linguistik zusammen.

1.1.6 Textlinguistik: Bedeutung jenseits von Wörtern und Sätzen

Bisher haben wir uns mit Sprache in Form von grammatikalischen Elementen, einzelnen Wörtern oder kurzen Aussagen beschäftigt. In der Kommunikation bilden wir mit der Sprache jedoch längere Einheiten und erschaffen Diskurse. Deshalb ist ein Verständnis von Diskurs wichtig, um zu verstehen wie Bedeutung in längeren Text- und Kommunikationsabschnitten entsteht und zur menschlichen Kommunikation beiträgt. Kapitel 6 zeigt, wie Bestandteile des linguistischen Diskurses – geschrieben oder gesprochen – zur Erzeugung von Bedeutung beitragen.

Man kann je nach der Form oder dem Ziel des Textes zwischen verschiedenen Texttypen unterscheiden. Ein kurzer Comic kann ebenso ein Text sein wie ein Roman. Auch in der alltäglichen Kommunikation erzählen wir (*Weißt Du, was mir gestern passiert ist? Ich war beim Zahnarzt und dann kam diese ältere Dame mit ihrem Hund dazu und sie ...*), beschreiben wir (*Der Strand war bezaubernd, weißer Sand und türkisfarbenes Wasser ...*) oder geben wir Anweisungen (*Du musst zuerst den Deckel abschrauben ...*). Dabei sind unsere Erzählungen, Beschreibungen und Anweisungen stets nach bestimmten Prinzipien strukturiert. Man kann sich das ganz einfach vorstellen: Normalerweise kommen in einer Erzählung Ereignisse in chronologischer Reihenfolge vor und es wird erwähnt, was zuerst passiert ist. Eine Beschreibung folgt einer anderen Struktur: Wenn wir ein Objekt beschreiben, gibt es dazu

keine Chronologie. Üblicherweise gibt man dem zu beschreibenden Objekt einen Namen und folgt dann einem organisatorischen Pfad, zum Beispiel beschreibt man es von oben nach unten. Schließlich beziehen wir bei Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen immer das uns bekannte Wissen der anderen Person mit ein und gehen von einer gemeinsamen Wissensbasis aus.

Wie das funktioniert, wird in Kapitel 6 thematisiert. Insbesondere behandeln wir dort ein Modell zur Kategorisierung von Texten namens **Quaestio-Modell** (von Stutterheim 1997a; von Stutterheim & Klein 2008). Dieses Modell dient innerhalb einer Sprache und sprachübergreifend zur Beschreibung von Unterschieden zwischen Textarten. Das Quaestio-Modell berücksichtigt dabei sowohl formale Aspekte als auch kognitive Planungsprozesse. Es kann für Sprachenlerner sehr nützlich sein, die, zusätzlich zu Grammatik und Vokabeln, lernen sollen, wie sie Texte in der zu erlernenden Sprache strukturieren müssen.

1.1.7 Wie lernen Kinder Sprache(n)?

Wie erlernen Kinder die verschiedenen Aspekte von Sprache? Was befähigt ein Baby dazu, Bedeutung zu erzeugen? Wie können Kinder komplexe Konstruktionen bilden und Erwachsene schließlich eine Sprache vollständig beherrschen? Während des Spracherwerbs laufen linguistische, kognitive und soziale Entwicklungsprozesse parallel ab. In Kapitel 7 untersuchen wir, wie diese Faktoren zusammenwirken, um den Spracherwerb bei Kindern zu lenken. Einige wichtige erste Schritte dafür werden in Lerneinheit 7.1 behandelt. Dort untersuchen wir die Wahrnehmungsfähigkeiten, über die bereits der Fötus verfügt (ja, Kinder fangen früh an!) und wie diese den Lernprozess beeinflussen. Wir erörtern wichtige Meilensteine in der Entwicklung, die das erste Lebensjahr markieren und sehen uns die frühe Wortverwendung bei Kindern genauer an. In Lerneinheit 7.2 befassen wir uns mit der Mehrwortphase und fragen uns, wie Kinder lernen, Konstruktionen zu verwenden. Sogar bei Sprachen mit scheinbar komplexen Mustern der Verbpositionierung (wie etwa der deutschen Sprache) zeigen die Forschungsergebnisse, dass Kinder die vorherrschenden Konstruktionsmuster ihrer Erstsprache im Alter von drei Jahren beherrschen. Wir sehen uns an, wie verschiedene theoretische Ansätze zur Sprachentwicklung diese beeindruckende Leistung erklären wollen. Zuletzt wenden wir uns in Lerneinheit 7.3 den unterschiedlichen Kontexten zu, in denen Kinder im Laufe ihrer Kindheit mehr als eine Sprache erwerben. Wir erarbeiten die Besonderheiten des zweisprachigen Spracherwerbs und untersuchen einige Phänomene, die kennzeichnend für die Sprachverwendung zweisprachiger Kinder sind, darunter das Mischen von Sprachen.

1.1.8 Multimodalität: Gehören Gesten zur Sprache?

In Kapitel 8 erörtern wir Sprache als Bestandteil eines multimodalen Pakets. Wenn wir sprechen, verwenden wir auch andere Körperteile zur Kommunikation, wie die Hände und das Gesicht. Trotzdem werden Gesten üblicherweise nicht als ein Teil der Sprache wahrgenommen. Die aktuelle Forschung zeigt jedoch, dass die gesprochene Sprache nicht nur oft von Gesten begleitet wird, sondern dass diese auch erheblich zum Ausdruck von Bedeutung

beitragen können. Aber warum ist das so und wie hängen Sprache und Gesten zusammen? Wir stellen das Thema Gestik und Gestenforschung in Lerneinheit 8.1 vor. Wir zeigen, was Gesten sind und wie sie systematisch in verschiedene Typen unterteilt und als integraler Bestandteil der sprachlichen Kommunikation analysiert werden können. Wir fahren dann in Lerneinheit 8.2 mit einer Untersuchung der möglichen Zusammenhänge zwischen Sprache und Gesten fort. Das Kapitel mündet in Lerneinheit 8.3, in der wir die Rolle und die Wichtigkeit von Gesten aus der Perspektive des Zweitsprachenerwerbs erörtern. Insbesondere erkunden wir, wie Gesten das Verstehen erleichtern und Gedächtnis- sowie Problemlöseprozesse unterstützen können. Vor dem Hintergrund der Bedeutung dieser Merkmale für den Spracherwerb erörtern wir kurz die Rolle, die Gesten beim Zweitsprachenerwerb spielen können.

1.1.9 Überblick

Nach dem Einführungskapitel fassen wir in Kapitel 2 die Methoden der Analyse von Sprache in der traditionellen Grammatik zusammen und erklären dabei einige relevante linguistische Begriffe genauer. Danach wird aufgezeigt, wie die traditionellen Analysen von Sprache sich von den Analysen unterscheiden, wie sie in der kognitiven Linguistik gemacht werden. In Kapitel 3 erfahren Sie, dass Sie den Begriff Einsicht verwenden können, auf einer abstrakten Ebene, die eigentlich nichts mit Ihrem visuellen Sinn zu tun hat, das heißt Sie lernen, wie abstrakte Konzepte durch die Verwendung konkreter Sprache ausgedrückt werden können. Wir werden erklären, wie diese sogenannten Metaphern unser Denken bestimmen. In Kapitel 4 beleuchten wir die Bedeutung von Grammatik, indem wir das Konzept und den Nutzen von Konstruktionen untersuchen. In Kapitel 5 erörtern wir, ob die Sprache, die wir sprechen, Einfluss auf unser Denken nimmt. Dies wäre die logische Schlussfolgerung daraus, dass Sprache auf allgemeinen kognitiven Prinzipien basiert. Kapitel 6 zeigt, wie Sprache über die Wort- und Satzebene hinaus zu komplexeren Einheiten oder Texten zusammengesetzt wird. Kapitel 7 wirft Licht auf die Frage, wie wir eine Sprache erlernen. Mit diesem Wissen werden Sie viele der Aspekte aus den anderen Bänden in dieser Reihe verstehen, die sich auf die Kognition des Lernalters konzentrieren. Zum Schluss bietet Kapitel 8 neue Einblicke in die Bedeutung und inwieweit Bedeutung nicht nur durch gesprochene Sprache übertragen wird, sondern ein multimodales Phänomen ist, das auch Gesten umfasst.