

M2 Musterlösung Wissenskontrolle

Kapitel 1

LE 1

1. **Warum ist kognitive Linguistik keine eigenständige Theorie?**

Die kognitive Linguistik ist eher eine spezielle Auffassung von und ein besonderer Zugang zur Sprache als eine einheitliche Theorie.

2. **Wie lässt sich der Unterschied zwischen Polysemie und Homonymie erklären?**

Homonymie heißt, dass ein Wort mehrere unverbundene Bedeutungen besitzt; bei der Polysemie ähneln die unterschiedlichen Bedeutungen einander.

3. **Erklären Sie, inwieweit Kategorisierung ein allgemeiner kognitiver Prozess zur Strukturierung von Sprache ist. Auf welchen Sprachebenen können wir Kategorisierung beobachten?**

Semantische Kategorien können als radiale Kategorien analysiert werden, in denen einige Elemente repräsentativer sind als andere.

4. **Erklären Sie in Ihren eigenen Worten, warum eine Metapher in der kognitiven Linguistik mehr ist als nur ein Stilmittel.**

Konzeptuelle Metaphern sind die strukturellen Mappings zwischen verschiedenen sprachlichen Domänen, wie Raum und Zeit, sie beschreiben somit kognitive Prozesse, eine bestimmte Art des Erschließens der Welt, die die Sprachdurchsetzung und nicht speziell als Stilmittel eingesetzt werden.

LE 2

1. **Nennen Sie je ein Beispiel für Bedeutung auf der morphologischen und der grammatikalischen Ebene.**

Morphologisch: Die Tempus-Endung -ed im Englischen (wie in walk-ed) drückt die Bedeutung aus, dass ein beschriebenes Ereignis oder ein Prozess sich in der Vergangenheit ereignet hat.

Grammatikalisch: Die Wortreihenfolge in der englischen Sprache trägt zur Definition thematischer Rollen wie Agens und Patiens bei.

2. Was ist eine Construal?

Eine Construal ist eine Eigenschaft sprachlicher Äußerungen für unterschiedliche Möglichkeiten der Kategorisierung von Situationen. Es gibt verschiedene Konstruktionsprozesse, wie die Detailgenauigkeit (wie *Tier* versus *Hund*) oder die Sprecherperspektive (erkennbar anhand von deiktischen Ausdrücken wie *hier* und *dort*).

3. Erklären Sie den Unterschied zwischen einer konzeptuellen und einer traditionellen Metapher.

Eine konzeptuelle Metapher ist ein kognitives Mapping zwischen Domänen, wie etwa zwischen Raum und Zeit (so wie *the past is behind us* ein Mapping. Traditionelle Metaphern sind stilistische Mittel.

4. Analysieren Sie den folgenden Satz: *The cat is on the mat*. Verwenden Sie dafür die Begriffe Trajector, Landmark und Construal.

The cat = Trajector

The mat = Landmark

Als Trajector wird the cat als die zentrale Einheit konstruiert, wohingegen the mat der Referenzpunkt ist.

LE 3

1. Was ist der Unterschied zwischen einem formalistischen und einem funktionalistischen Ansatz der Linguistik?

Bei einem formalen Ansatz wird die Sprache hinsichtlich der syntaktischen Beziehungen zwischen sprachlichen Formen betrachtet. Ein funktionaler Ansatz analysiert die kommunikativen und kognitiven Funktionen von Sprache – einschließlich der Grammatik.

2. Nennen Sie eine allgemeine kognitive und konzeptuelle Fähigkeit der Menschen, die in der Sprache abgebildet ist. Veranschaulichen Sie diese anhand eines Beispiels.

Metaphorische Kategorisierung, bei der ein abstrakter Bereich wie „Zeit“ mit Hilfe eines konkreteren Bereiches wie „Raum“ ausgedrückt wird. Ein Beispiel für eine solche Raum-Zeit-Metapher ist: *Die Zukunft liegt vor uns*.

3. **Wiederholung: Was ist das Leib-Seele-Problem?**

Das Leib-Seele-Problem führt uns zu der Frage, wie der Geist (zum Beispiel unsere Gedanken, Gefühle) kausal auf den Körper bezogen werden kann. Wie kann der Geist – als etwas, das nicht wirklich materiell ist – den materiellen Körper beeinflussen und davon beeinflusst werden.

4. **Wie will Embodiment das Leib-Seele-Problem lösen?**

Verkörperung betrachtet den menschlichen Geist als abhängig von und hervorgehend aus den körperlichen Fähigkeiten der Menschen.

5. **Was ist mentales Scannen?**

Mentales Scannen ist ein Begriff für die Hervorhebung der dynamischen Prozesse bei der Verlagerung von Aufmerksamkeit. Wird verwendet, um zu erklären, warum Bewegungsverben zur Beschreibung statischer Situationen Anwendung finden.

Kapitel 2

LE 1

1. **Was versteht man unter Morphologie?**

Unter Morphologie versteht man die sprachwissenschaftliche Beobachtung aller Erscheinungs- und Bauformen von Wörtern, insbesondere die Formveränderungen ihrer Stammformen. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes, ‚Lehre von den Formen‘, ist in der modernen Sprachwissenschaft zur ‚Lehre vom Wort‘, präziser zur ‚Lehre von den formalen Ausprägungen der Wörter einer Sprache‘ geworden. Innerhalb der Sprachbetrachtung wurde der Terminus im Laufe der Zeit für unterschiedliche Bereiche der Grammatik verwendet: teils nur für Flexion, teils für Flexion und Wortbildung, manchmal für Satz- und Wortlehre zusammen. Im vorliegenden Kapitel wird die Morphologie als Wortlehre gefasst, das heißt als Lehre von der Beschaffenheit und Struktur der Wörter. Das beinhaltet auch die Beschreibung der Verfahren, durch welche neue Wörter gebaut werden, das heißt die Wortbildung.

2. **Was bedeutet Semantik und in welcher Verbindung steht sie mit der Wortlehre?**

Semantik ist die Theorie der Bedeutung und Bedeutungsforschung. Im Rahmen der Kognitiven Linguistik wird der Zusammenhang zwischen Morphologie und Semantik, das heißt das Verhältnis von sprachlichen Strukturen und ihren mentalen Repräsentationen, aufgedeckt. Die

Beziehung zwischen Bedeutung und Wort ist keine 1:1 Beziehung. Wörter haben in der Regel mehrere Bedeutungen, die jeweilige Bedeutung des Wortes ergibt sich aus dem Kontext.

3. Warum helfen Kollokationen bei der Entschlüsselung der richtigen Wortbedeutung?

Das Verstehen von Wörtern in Kontexten wird unter anderem durch Kollokationen ermöglicht. Kollokationen sind semantisch verwandte Wörter, die häufig in einem gemeinsamen Kontext erscheinen und daher zusammen gespeichert werden. Die mentale Speicherung der prototypischen Bedeutung gängiger Syntagmen als einer großen Einheit (usueller Wortverbindungen) ermöglicht das Verstehen von Bedeutungsvariationen, zum Beispiel in metaphorischen Verwendungen.

4. Was kennzeichnet Wörter in der Schriftsprache?

Wörter werden in der schriftlichen Medialität durch Leerzeichen begrenzt. Die Getrennschreibung erleichtert das Lesen und Verstehen eines beliebigen Textes. In der alten Schreibpraxis der *scriptio continua* folgten die Buchstaben der Wörter ohne Leer- und Satzzeichen aufeinander.

5. In welche kleineren Bestandteile können wortgebildete Wörter zerlegt werden?

Viele Wörter lassen sich in kleinere bedeutungshaltige Konstituenten zerlegen. Einige dieser Bestandteile können selbst als Wörter (Lexeme, frei Morpheme) verwendet werden, andere kommen nur als unselbständige Teile von Wörtern (Affixe, gebundene Morpheme) vor. Affixe können in Präfixe und Suffixe unterteilt werden.

6. Was wissen Sie über die Bedeutung von Affixen?

Auch Affixe sind Träger von Bedeutungen und drücken bestimmte Relationen aus, beispielsweise das Konzept Fehlen beim Suffix *{-los}* (*bartlos, schuldlos, hoffnungslos*). Auch bei Affixen stehen Bedeutungen in keiner 1:1 Beziehung. Eine Relation, zum Beispiel das Konzept der Negation, kann durch mehrere Präfixe ausgedrückt werden: *{A-}sozial, {il-}legal, {miss-}vergnügt, {Un-}recht*. Umgekehrt kann ein Suffix, zum Beispiel *{-lich}*, mehrere Konzepte und Ideen ausdrücken, unter anderem Intensivierung (*elendiglich, gänzlich*), Möglichkeit (*löslich, dienlich*), Vergleich (*kindlich, königlich*).

7. Wozu dienen Spontan- oder Ad-hoc-Bildungen?

Spontan- oder Ad-hoc-Bildungen sind neue Wortbildungen, die für unmittelbar anstehende kommunikative Zwecke oder zum Füllen von Benennungslücken produziert werden. Wenn sie nach der ersten Benennung nicht nur gelegentlich verwendet, sondern von den

Sprachteilhabern zunehmend usuell gebraucht werden, übernehmen sie den Status von lexikalisierten Ausdrücken. Diese gehen in das kollektive Gedächtnis der Sprachteilnehmer ein und werden teilweise in Wörterbücher aufgenommen.

LE 2

1. Worin liegt der Unterschied zwischen Wortbildung und Wortschöpfung?

Wortschöpfung meint die Erfindung von völlig neuen Wortstämmen, Wortbildung dagegen nutzt bestehendes lexikalisches Material, um neue Wörter zu schaffen

2. Welche Verfahren der Wortbildung kennen Sie?

In dieser Lerneinheit werden die folgenden Wortbildungsverfahren unterschieden: Komposition, Derivation, Kurzwortbildung, Wortbildung lexikalklammerfähiger Verben, Konversion, Zusammenrückung.

3. Aus welchen Bestandteilen setzt sich ein Kompositum zusammen?

Das Kompositum besteht aus einer Grundform, die als Basis dient und zu determinieren ist, und einer Bestimmungsform, von der die Determination ausgeht. Grundform und Bestimmungsform können durch eine Fuge verbunden werden.

4. Wie kann man den kognitiven Prozess der Bedeutungskonstruktion in einem Derivat wie Politik{-er} erklären?

Die Konzeptualisierung des Wortes *Politiker* kann erklärt werden durch die Verbindung des Agens-Konzepts (ausgedrückt durch das Suffix *-er*) mit dem lexikalischen Konzept, das hinter dem Wort *Politik* steht.

5. Welche Hauptgruppen der Kurzwortbildung unterscheidet man? Nennen Sie jeweils ein Beispiel.

Bei der Kurzwortbildung unterscheidet man: 1. multisegmentale Kurzwörter (zum Beispiel *Dax*, *Kita*, *Azubi*); 2. unisegmentale Kurzwörter, die aus dem Anfangs- oder dem Endsegment der Vollform bestehen (zum Beispiel *Euro*, *Cello*); 3. partielle Kurzwörter, die aus einem gekürzten und einem unveränderten Teil bestehen (zum Beispiel *ARD-Sendung*).

6. Wie interpretiert die kognitive Linguistik das Wortbildungsverfahren der Konversion?

Die kognitive Linguistik interpretiert Konversion nicht als Wortbildungsverfahren, sondern betrachtet sie als einen reinen semantischen Prozess der Metaphorisierung beziehungsweise

Metonymisierung. So dient zum Beispiel die Bedeutung von *jetzt* im Satz *Jetzt kommt das Wirtschaftswunder* zur Festlegung des zeitlichen Punkts, in dem das Wirtschaftswunder einsetzt (Gegenwart beziehungsweise historisches Präsens). In der Nominalphrase *Das Jetzt der Lektüre* wird dagegen die Bedeutung ‚begrenzter Zeitraum in der Gegenwart‘ verabsolutiert und wird zu einem Synonym für Gegenwart.

7. Was sind verbale Präfixderivate und wodurch unterscheiden sie sich von lexikalklammerfähigen Verben?

Verbale Präfixderivate, wie zum Beispiel *bemalen, erblühen, verleihen, zerreißen* und so weiter, werden traditionell als untrennbare zusammengesetzte Verben bezeichnet. Im Gegensatz zu den Verbwortbildungen durch Lexikalklammern (Beispiel: *komme ... an*) können verbale Präfixderivate sich im Satz aber nicht vom Basislexem lösen. Die Unterscheidung der beiden Gruppen kommt auch auf der Akzentebene zum Tragen: Diese Verbpräfixe werden nicht betont (vergleiche *entKOMmen* – *ANkommen*).

LE 3

1. Was ist ein Lexem und welcher Zusammenhang besteht zwischen den ersten Wörterbuchdefinitionen und den sogenannten Prototypen?

Ein Lexem ist eine eingrenzbare bedeutungstragende Spracheinheit. Sie ist eine abstrakte, gemeinsame Grundbedeutung eines Wortparadigmas und entspricht normalerweise der Zitierform in einem Lexikon. Dabei besteht eine gewisse Analogie zwischen den ersten Definitionen, die Wörterbucheinträge angeben, und den sogenannten Prototypen. Prototypen sind zentrale Repräsentanten einer Kategorie, das heißt konzeptuelle Konfigurationen von idealtypischen Merkmalen, die als repräsentativ für bestimmte Klassen von Entitäten im Gedächtnis gespeichert sind.

2. Was bedeutet Flexion und wie kann sie beim Erschließen bestimmter Textstellen helfen?

Unter Flexion versteht man in der Grammatik traditionell die Art und Weise, wie Wörter der flektierenden Wortarten ihre Gestalt ändern, um eine grammatische Funktion im Satz zu erfüllen. Die Flexionsendungen wirken im Deutschen als grammatische Indikatoren, zum Beispiel {-n} für Akkusativ. Die grammatische Funktion (zum Beispiel Objekt) kann bei der Texterschließung mit der möglichen semantischen Rolle (zum Beispiel Patiens) verbunden werden.

3. Welche Wortarten werden in der traditionellen Wortartenlehre unterschieden? Welche davon sind flektierbar, welche unflektierbar?

Die traditionelle Wortartenlehre kennt zehn Wortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Pronomen, Numerale, Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion. Die Wortarten Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Pronomen, Numerale sind flektierbar; die Wortarten Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion sind unflektierbar.

4. Was sind grammatische Morpheme und was wissen Sie über ihre Semantik?

Grammatische Morpheme sind diejenigen Wortteile, die die morphologische Form flektierbarer Wörter bedingen. Dabei geben sie grammatische und semantische Informationen wieder. Grammatische Morpheme werden in derivative und flexive Morpheme unterteilt. Manche Morpheme können Indikatoren sowohl für Ableitung als auch für Flexion sein, zum Beispiel {-er} in Ableitung oder Plural. Grammatische Morpheme sind also meistens polyvalent und dabei gleichzeitig semantisch unterdeterminiert.

5. Abgesehen von grammatischen Morphemen welche anderen Indikatoren der Flexion kennen Sie?

Beim Verb kann Flexion auch durch besondere Paradigmenbildung (*ist, war*) oder komplexe Formen (*wurden gebaut*) markiert werden. Bei manchen Substantiven ist der Numerus Plural durch Umlaut bestimmt (*Mantel-Mäntel*). Außerdem können Wörter grammatische Merkmale aus ihrem jeweiligen syntagmatischen Kontext übernehmen. Zum Beispiel werden in der Nominalgruppe *einem merkwürdigen Land* die Informationen über die Wortform *Land* (Genus, Numerus, Kasus) durch das Artikelwort vermittelt.

Kapitel 3

LE 1

1. Wie hat sich das Verständnis der bildhaften Sprache im Laufe der Zeit verändert?

In der Antike wurde die bildhafte Sprache als Kunst der Rede verstanden. Im alten Griechenland war sie ein Mittel, um einen besonderen Effekt zu erreichen, das Publikum zu beeindrucken und den Aussagen größere Wirkung zu verleihen. So konnte man die wahlberechtigten freien Männer in der Volksversammlung für bestimmte politische Entscheidungen und Gerichtsurteile gewinnen. In der Dichtung und Literatur galt die bildhafte Ausdrucksweise als Mittel der Innovation, Originalität und Einzigartigkeit. Erst später verlagerte sich der Fokus des Forschungsinteresses von der Rede auf das sprachliche System. Man hat erkannt, dass die Anwendung der Wörter auf zwei, drei und mehr Sachverhalte auch in der Alltagssprache einen regulären Charakter hat.

2. Erklären Sie, wie die metaphorische Übertragung der Benennungen stattfindet. Veranschaulichen Sie das mit Beispielen.

Bei der Metaphorisierung wird der Name beziehungsweise das Wort von einem Gegenstand oder Sachverhalt auf einen anderen auf Grund einer (meist äußeren) Ähnlichkeit übertragen. Zum Beispiel: das Wort *Fuchs* wird für die Bezeichnung von Tagfaltern, Pferden und Menschen benutzt, der Grund ist die Ähnlichkeit der Farbe (rötlich braun) des Fells und der Mähne (Pferd), der Flügel (Tagfalter) und der Haare (Menschen).

3. Wie lassen sich Unterschiede in den metaphorischen Bedeutungen in verschiedenen Sprachen erklären. Führen Sie Beispiele an.

Erstens sehen Sprecher verschiedener Sprachen verschiedene Ähnlichkeiten zwischen den Gegenständen. So wird das Schriftzeichen Haken im Deutschen aufgrund der Ähnlichkeit mit einem Haken, im Russischen mit einem Vogel und im Dänischen mit einem Fliegenbein bezeichnet.

Zweitens sehen und interpretieren Sprecher verschiedener Sprachen die Welt manchmal anders. So wird der Hahn von Russischsprechenden als streitsüchtig angesehen und diese Eigenschaft wird zur Grundlage für die Übertragung des Wortes auf streitsüchtige Menschen. Im Deutschen ist das nicht passiert. Dafür nennen die Deutschen dumme, eingebildete weibliche Personen *Pute*, weil sie anscheinend die Truthenne so wahrnehmen.

4. Worin sahen die Linguisten die Funktion der Metapher als Übertragung der Benennungen?

In der traditionellen Linguistik hat man in erster Linie die Sprachökonomie als einen Grund für Bedeutungsübertragung angenommen (Baron 2014). Gegenstände oder Sachverhalte entstehen permanent neu, sie müssen benannt werden. Würde man immer eine neue Benennung schaffen, würde der Wortschatz einer Sprache sehr umfangreich. Stattdessen dient ein Wort als Benennung für zwei bis über zwanzig andere Sachverhalte, zum Beispiel: *Käse* – 2 Bedeutungen, *schneiden* – 22 (Duden). Außerdem können solche Bezeichnungen einen besonderen Effekt haben (unter anderem ironisch, spöttisch, salopp).

5. Erklären Sie, wie die metonymische Übertragung der Benennungen stattfindet. Veranschaulichen Sie das mit Beispielen.

Bei der Metonymie wird aufgrund der räumlichen oder zeitlichen Kontiguität der Namen eines Denotats auf ein anderes übertragen. Wenn es bei der Metaphorisierung um die Übertragung der Benennungen aus einem in einen absolut anderen Bereich geht, befinden sich zwei Denotate im Fall der Metonymie in ein und demselben Bereich. Sie berühren sich, grenzen aneinander an

oder stehen zueinander in einem zeitlichen Kontakt, Zusammenhang. Zum Beispiel wird der Name vom Gefäß auf seinen Inhalt übertragen (*Er hat die ganze Flasche getrunken*) oder vom Ort auf die Menschen in diesem Ort (*Die ganze Stadt spricht nur über den Terroranschlag*).

- 6. Erklären Sie, was die Konventionalisierung von Metaphern und Metonymien bedeutet. Veranschaulichen Sie das mit Beispielen.**

Die Ursprünge vieler übertragener (metaphorischer und metonymischer) Bedeutungen sind heute verblasst und für den Sprecher nicht mehr transparent, das heißt die Benennungen haben ihre Bildkraft eingebüßt und sind im mentalen Lexikon als Einheit gespeichert. Als Beispiel kann das Verb „begreifen“ im Sinne „verstehen“ dienen. Heute wird es nicht mehr als Metapher empfunden, aber früher war es eine, denn das Verb bedeutete ursprünglich 'leibliches begreifen, berühren, betasten, befühlen'.

- 7. Erklären Sie, was das Verständnis der Metapher als kognitiven Konzeptualisierungsmechanismus von einem Verständnis als rein sprachliche Erscheinung unterscheidet.**

Die Metaphorisierung wird nicht mehr als Übertragungen der Benennungen von einem Denotat auf ein anderes aufgrund einer Ähnlichkeit verstanden. Die Metaphorisierung ist ein Mittel, sich etwas nicht Wahrnehmbares vorzustellen, anschaulich zu machen und darüber zu sprechen. Dabei spielen unsere Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der unmittelbaren Umgebung die wichtigste Rolle. Sie liefern *source domains*, sie spenden konzeptuelle Bilder, die wir dann auf abstrakte Bereiche (*target domains*, Zieldomänen) projizieren. Es geht um grundlegende Denkweisen, Mechanismen der Konzeptualisierung von bestimmten Wahrnehmungen oder Inhalten. Laut Lakoff & Johnson werden durch konzeptuelle Metaphern Wahrnehmung, Denken und Handeln beeinflusst und determiniert.

LE 2

- 1. Erklären Sie bitte, wie das konzeptuelle Mapping funktioniert.**

Im Prozess des konzeptuellen Mappings werden die Bildschemata konkreter sensomotorischer Erfahrungsbereiche durch imaginative Prozesse auf abstrakte Erfahrungsbereiche projiziert und verwendet, um diese zu verstehen, zu strukturieren und zu versprachlichen. Der Bezug auf konkrete, nicht-metaphorische Erfahrungsbereiche (Bildschemata) ermöglicht dem Konzeptualisator, abstrakten Begriffen eine nachvollziehbare interne Struktur zu verleihen, sie mit alltäglichen Erfahrungen zu verknüpfen und daher leichter handzuhaben, indem ein

Denkmodell mit einer explanatorischen Funktion geschaffen wird. Dabei ist die Richtung des konzeptuellen Mappings asymmetrisch und unidirektional: Die Projizierung der Merkmale ist von der Quellendomäne auf die Zieldomäne ausgerichtet, weil die Quellendomäne stärker an unsere physikalische Erfahrung gebunden ist. Darüber hinaus erfolgt das Mapping nur partiell und nicht-arbiträr: Auf die Zieldomäne werden nicht alle Eigenschaften der Quellendomäne übertragen, sondern nur diejenigen Teile ihrer bildschematischen Struktur, die mit der inhärenten Struktur der Zieldomäne kompatibel sind.

2. Wie sind unsere Kognition und unser Körper verbunden?

Die Basis unserer Konzepte liegt in multimodalen Darstellungen, die durch unsere physische Interaktion mit der Umwelt entstehen. Dabei stellen diese Darstellungen die Reaktivierungen von Hirnzuständen dar, die während dieser Interaktionen aufgezeichnet werden. Zu solchen Interaktionen gehören sensomotorische und propriozeptive Erfahrungen sowie Zustände, die sich aus der subjektiven Erfahrung unserer internen (körperlichen) Umwelt ergeben, zum Beispiel Emotionen oder Zeitempfinden. Auf diese Weise werden unsere Erfahrungen von der Form und den Bewegungen unseres Körpers strukturiert: Unsere körperlichen Erfahrungen dienen als Grundlage für unsere Wahrnehmung, Konzeptualisierung und Versprachlichung von Umwelt und uns selbst und geben diese Prozesse auch (teilweise) vor.

3. Erklären Sie den Unterschied zwischen der Theorie der konzeptuellen Metapher und der Theorie der primären Metapher.

Die primäre Metapher entsteht auch aus unserer körperlichen Interaktion mit der Umwelt, ist allerdings mehr fundamental. So betrachten Lakoff & Johnson die primäre Metapher sowohl aus konzeptueller als auch aus neuronaler Sicht. Aus konzeptueller Sicht funktionieren primäre Metaphern nach den Prinzipien, die uns aus der Theorie der konzeptuellen bereits bekannt sind. Darüber hinaus behaupten Lakoff & Johnson, dass dieses Mapping eine tiefgehende neuronale Basis hat. Im Großen und Ganzen weist die Theorie der primären Metapher viele Parallelen mit der Theorie der konzeptuellen Metapher auf, hebt allerdings deutlicher die Rolle der Verkörperlichung in unserer Kognition hervor, indem sie besagt, dass die Basis für metaphorische Zuordnungen in der Koaktivierung von neuronalen Verbindungen liegt. Die konzeptuelle Metapher wird dabei als ein Phänomen gesehen, das erst in einem nächsten Schritt als Ergebnis von Prozessen des konzeptuellen Blendings und der Differenzierung stufenweise entsteht.

4. Wie sind die Kategorien laut der Prototypensemantik organisiert?

Laut dieser Theorie besitzen die Vertreter einer Kategorie nicht den gleichen Status, und einige von ihnen repräsentieren die Kategorie besser als die anderen. Der Prototyp ist der beste Vertreter einer Kategorie, den die meisten Menschen mit dieser Kategorie verbinden. Die interne Struktur vieler Kategorien ist also hierarchisch organisiert: Im Zentrum ist der Prototyp (oder einige Prototypen), die restlichen Vertreter sind von den besten (nahe zum Zentrum) zu den schlechtesten (an der Peripherie) organisiert.

LE 3

1. Erklären Sie den Prozess der Bildung mentaler Modelle.

Im Alltag werden die Menschen ständig mit neuen Informationen konfrontiert, die in ihre bereits bestehenden Wissensstrukturen integriert werden müssen. Außerdem begegnen Menschen ebenfalls ständig neuen Problemen, die eine Lösung brauchen. Das Ergebnis dieser Integrations- und Problemlösungsprozesse ist dabei idealerweise ein Gleichgewicht des kognitiven Systems (Äquilibration (Piaget 1975)). Dieses Ergebnis kann auf zwei komplementäre Arten erreicht werden: durch Assimilation (Top-down-Verarbeitung) oder durch Akkomodation (Bottom-up-Verarbeitung) (Piaget 1975). Bei beiden Prozessen spielt das individuelle Vorwissen der Person die entscheidende Rolle. Wenn sich das neue Wissen auf der Basis bisheriger Erfahrungen interpretieren lässt und keine konzeptuellen Veränderungen erforderlich sind, wird es in die vorhandenen Wissensstrukturen ohne Widerstand integriert. Wenn die Person für die Lösung des vor ihr stehenden Problems bereits über ein funktionierendes Schema verfügt, wird es angewendet. In beiden Fällen geschieht der Prozess der Assimilation. Es kann aber auch sein, dass es der Person nicht gelingt, das neue Wissen in Einklang mit ihren bestehenden Wissensstrukturen zu bringen. Ebenfalls kann das vorhandene Schema für die Problemlösung nicht funktionieren beziehungsweise die Person verfügt über kein solches Schema. In diesen Fällen müssen die Wissensstrukturen selbst anhand der neuen Informationen beziehungsweise in Übereinstimmung mit dem Problem verändert, restrukturiert und erweitert werden. Das ist der Prozess der Akkomodation. Bei der Akkomodation sind ebenfalls zwei Varianten möglich, abhängig von ihrem Ergebnis. Die erste Möglichkeit ist, dass ein bereits bestehendes Schema erweitert (Accretion) oder angepasst (Tuning) wird. Sollten diese Prozesse aber nicht gelingen, gibt es nun die zweite Möglichkeit: Im Arbeitsgedächtnis wird durch Reorganisationsprozesse ein subjektives mentales Modell gebildet (Hanke 2006: 10ff; Ifenthaler 2010: 82; Roche 2013: 260f; Scheller 2009: 18f; Seel 1991: 14, 44; Seel 2003: 58, 250).

2. Beschreiben Sie die wichtigsten Eigenschaften mentaler Modelle.

Aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften ist ein mentales Modell eine Sonderform der mentalen Repräsentation, eine konzeptuelle Struktur, die von einer Person zur Problemlösung gebildet wird, die für das spezifische Problem relevanten Merkmale beinhaltet und daher subjektiv plausibel ist (Ifenthaler 2010: 82; Moser 2003: 188; Rieber 1991:326; Seel 2003:258). Dabei sind die mentalen Modelle keine stabilen und im Langzeitgedächtnis fixierten Strukturen – sie werden nach Bedarf im Arbeitsgedächtnis konstruiert, um eine Situation mit ihren spezifischen Anforderungen zu meistern (Seel 2003: 258).

Grundsätzlich funktioniert ein mentales Modell als eine Abbildung eines Originalsachverhaltes, ist allerdings kein einfaches Replikat davon (Seel 1991: 19f). Bei der Bildung mentaler Modelle spielen strukturelle Analogien eine zentrale Rolle; die inhaltliche Korrespondenz mit dem Original ist dabei nicht notwendig (Hanke 2006: 40f; vergleiche Ifenthaler 2006; Johnson-Laird 1983, 2004, 2013; Seel 1991). Daher spiegeln die mentalen Modelle nicht die vollständige Struktur des Originals wider, sondern sie stellen „kognitive Approximationen an Phänomene der wahrnehmbaren oder vermittelten Welt“ (Seel 1991:59) dar. Da es ihre Hauptfunktion ist, subjektive Plausibilität der neuen Information zu erzeugen und zur Problemlösung beizutragen, sind sie auf die Absichten und Ziele des Modellschaffenden abgestimmt und schließen daher nur diejenigen Aspekte des Sachverhaltes ein, die für die Lösung des Problems relevant sind, während andere Aspekte außer Acht gelassen werden (Johnson-Laird 2004: 203; Johnson-Laird 2013: 131). Aus diesem Grund sind die mentalen Modelle flexibel, unvollständig, vereinfacht, instabil und in ihrer Anwendbarkeit eingeschränkt (Hanke 2006: 14f; Ifenthaler 2006: 12; Moser 2003: 188; Seel 1991: 27, 96). Trotzdem erlauben es die mentalen Modelle, ohne vollständige Informationen richtige Schlussfolgerungen zu ziehen; das wird durch Einsatz vorhandenen Wissens sowie durch deduktive Inferenzen und **Simulationsprozesse** ermöglicht (Ifenthaler & Seel 2013: 132).

3. **Wie wird ein mentales Modell im Lernprozess aufgebaut?**

Die Bildung eines mentalen Modells im Lernprozess kann als ein diskreter komplexer Vorgang beschrieben werden. Solange die Informationsverarbeitung noch nicht abgeschlossen ist, befindet sich das interne Modell eines Lerners „im Aufbau“ und weist Wissenslücken auf. Auf Grund dieser Lücken erwartet der Lerner zielgerichtet die fehlenden Informationen und sucht aktiv nach dem, was zur Vervollständigung und zur Veränderung seines mentalen Modells führt (Moser 2003:184; vgl. Collins, Brown und Larkin 1980). Solange solche Veränderungen auftreten und sich das Wissen verändert, operiert der Lerner immer noch mit einem mentalen Modell. Im Idealfall kommt das System allmählich in einen stabilen Zustand: Die bestehende Wissensstruktur wird durch neue Informationen nicht mehr modifiziert, sondern immer wieder bestätigt und erzeugt Plausibilität. Dadurch etabliert sich das mentale Modell und wird als ein

Schema im Langzeitgedächtnis abgespeichert (Ifenthaler, Masduki und Seel 2011; Ifenthaler & Seel 2011; Ifenthaler & Seel 2013; Hanke 2006; Seel 1991). Also ist als das Ziel des Lernprozesses die Entwicklung und Abspeicherung eines Schemas zur Problemlösung im Langzeitgedächtnis.

4. **Wie unterstützen Animationen die Bildung mentaler Modelle?**

Animationen sind besonders für die Vermittlung dynamischer Sachverhalte geeignet, die Veränderungen in Raum und Zeit darstellen und daher die Konstruktion von dynamischen mentalen Modellen erfordern (Betrancourt 2005: 293; Grass 2013: 101; Schnotz & Rasch 2009: 412; Roche 2013c: 69; Roche & Scheller 2009: 208). Wenn dynamische Sachverhalte mit Animationen vermittelt werden, besteht eine Strukturanalogie zwischen dem Sachverhalt und der Visualisierung im Vergleich zu statischen Bildern. Daher ist der Aufwand zur Entnahme der aufgabenrelevanten Informationen geringer (Scheller 2009:116f). Schnotz und Rasch sondern zwei positive Funktionen aus, die die Animationen bei der Konstruktion mentaler Modelle erfüllen: ermöglichende (*enabling*) und erleichternde (*facilitating*). Wenn die Lerner über keine Vorkenntnisse zum Thema verfügen oder Schwierigkeiten mit Bildung der Visualisierungen haben, ermöglichen ihnen die Animationen, die Situation mental zu simulieren. Darin besteht die ermöglichende Funktion. Wenn die Lerner zu solchen Visualisierungen selbst imstande sind, können die Animationen durch Aktivierung von Schemata kognitive Kosten für mentale Simulationen verringern und daher die limitierten kognitiven Ressourcen für das Lernen sparen. Darin besteht ihre erleichternde Funktion (Schnotz & Rasch 2005: 57; Schnotz & Rasch 2008: 111; siehe auch Ainsworth 1999; Schnotz 2003). Darüber hinaus bieten die Animationen im Unterrichtskontext solche Visualisierungen verschiedenartiger Phänomene an, die in einer Lernsituation nicht reproduzierbar sind (zum Beispiel ein Vulkanausbruch) oder für visuelle Wahrnehmung nicht unmittelbar zugänglich sind (zum Beispiel Elektrizität) und durch textuelle Beschreibungen nur mit großem Aufwand vermittelt werden können (Betrancourt 2005: 288; Roche 2009: 399). Da Bewegung eine starke aufmerksamkeitssteuernde Wirkung hat, kann in den Animationen die Aufmerksamkeit der Lerner außerdem gezielt auf die wichtigsten Elemente fokussiert werden. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens erhöht (Lowe 2003: 175; Scheller 2009: 114).

5. **Wie kann mit Misskonzepten der Lerner umgegangen werden?**

Was ist nun zu machen, wenn die Lerner bereits über ein Misskonzept zu einem Sachverhalt verfügen? Zum einen sind nicht alle Misskonzepte unbedingt stabil und veränderungsresistent: Manche von ihnen bestehen nur deswegen, weil es bisher keine plausiblen Alternativen gab, und können in eine schnelle und tiefgehende konzeptuelle Veränderung innerhalb einer kurzen Periode resultieren (Smith, Di Sessa und Roschelle 1993: 152; vergleiche Brown und Clement

1989). Zum anderen gibt es Wege, auch mit festen Misskonzepten umzugehen. In dieser Hinsicht besteht allerdings unter Autoren keine Meinungseinheit. Eine Lösung ist, die Lerner direkt dazu zu bringen, ihre Misskonzepte zu externalisieren (als Mindmaps, Schemata und so weiter) und mit richtigen Konzepten zu vergleichen. Dadurch sollten die Lerner Anomalien und Inkonsistenzen in ihren Konzepten erkennen und zu deren Überarbeitung und Neustrukturierung angeregt werden (Jonassen et al. 2005: 20f; Morrison & Morgan 1999: 11f). Solch eine explizite Konfrontation könnte aber die individuelle Bedeutung von Misskonzepten nur noch mehr hervorheben und sie weiter befestigen. Daher sollte man eher nicht versuchen, diese direkt zu bekämpfen und durch richtige Modelle zu ersetzen (Smith, Di Sessa und Roschelle, 1993: 154). Ein mehr konstruktiver Weg ist dagegen, den Lernern eine Erfahrungsbasis für einen komplexen und graduellen Prozess der Konzeptänderung zur Verfügung zu stellen, indem man bei ihnen einen **konzeptuellen Konflikt** erzeugt (Hewson & Hewson 1984; Jonassen et. al. 2005: 30; Seel 1991: 211; Smith, Di Sessa und Roschelle, 1993: 154).

Kapitel 4

LE 1

1. Wozu brauchen wir Grammatik im engeren Sinne?

Der Hauptgrund, weshalb wir die morphosyntaktischen Eigenschaften von Sprache brauchen (= Grammatik im engeren Sinne), ist die Tatsache, dass es erst durch die Verwendung von grammatischen Strukturen möglich ist, komplexe Sachverhalte, die sich nicht nur auf das Hier und Jetzt beziehen, unmissverständlich auszudrücken und so effektiv mit anderen zu kommunizieren. Auch wird angenommen, dass wir Menschen nur durch den Gebrauch von Sprache zu höheren kognitiven Leistungen fähig sind, da wir Sprache nutzen, um Probleme zu lösen.

2. Was versteht de Saussure unter den Begriffen *langue* und *parole*?

Das abstrakte Gebilde der *langue*, das Laute, Wörter und Phrasen umfasst, ist ein soziales Produkt, das ausschließlich im Kopf der Sprecher und Sprecherinnen existiert und durch Konventionalisierung von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft an die jeweils nächste Generation weitergegeben wird. Es handelt sich folglich um das abstrakte Sprachsystem einer Einzelsprache. Im Gegensatz dazu wird *parole* als die Ausführung der *langue* definiert, die von

der Sprecherin oder vom Sprecher individuell erfolgt. Es ist also die Realisierung der *langue* im konkreten Sprachgebrauch.

3. **Wie definieren Vertreter des generativen Ansatzes Grammatik?**

Chomsky selbst sowie weitere Vertreter des generativen Ansatzes begrenzen Grammatik auf die Syntax. Hierbei wird davon ausgegangen, dass aus einer endlichen Anzahl an Einheiten (*features* und *lexical items*) eine unendliche Anzahl an *complex expressions*, das heißt Sätzen generiert werden kann.

4. **Welche Kritik üben die Funktionalisten an der generativen Grammatik?**

Es wurde kritisiert, dass man Sprache nicht isoliert, sondern nur im Kontext, das heißt unter Einbeziehung ihrer Funktion in der Interaktion untersuchen kann. Die Funktionalisten nehmen als Ausgangspunkt daher nicht die Syntax, sondern sie versuchen, durch die kommunikativen und kognitiven Funktionen von Sprache die verwendeten Strukturen beziehungsweise Muster zu erklären. Die Funktionalisten interessieren sich daher nicht nur für Syntax, sondern auch für andere sprachliche Ebenen insbesondere die Pragmatik. Grammatische Regeln sollen folglich auf die Regeln und Prinzipien der sozialen und kommunikativen Interaktion zurückgeführt werden.

5. **Was sind die neuen Aspekte, die durch die Konstruktionsgrammatik ins Spiel gebracht wurden?**

Zum einen geht die Konstruktionsgrammatik davon aus, dass es keine Dichotomie zwischen Lexikon und Grammatik gibt, sondern, dass es sich hierbei um ein Kontinuum handelt. Grammatik lässt sich daher einzig und allein durch Konstruktionen unterschiedlichen Abstraktionsgrades beschreiben. Das zentrale Konzept der Konstruktion findet sich hierbei auf allen sprachlichen Ebenen wieder.

6. **Wie sieht das menschliche Sprachwissen Vertretern der Konstruktionsgrammatik zufolge aus?**

Sprachwissen bedeutet in der Konstruktionsgrammatik das Beherrschen aller Einheiten und Muster einer spezifischen Sprache, die durch allgemeine kognitive Fähigkeiten aus dem Input abstrahiert werden. Sprachliche Muster werden dabei als etwas im Fluss Befindliches gesehen, denn die Sprecherinnen und Sprecher analysieren ständig unbewusst ihren Input und passen ihr sprachliches Wissen dementsprechend an. Sprachwissen ist aus konstruktionsgrammatischer Sicht folglich viel umfangreicher und komplexer als die Kerngrammatik der formalen Forschungsrichtungen.

7. **Durch was unterscheiden sich die funktionalen Ansätze von den formalen?**

- Funktionalisten gehen davon aus, dass Sprache nur im Kontext der menschlichen Interaktion analysiert werden kann, nicht isoliert.
- Während formale Ansätze eine Trennung von Lexikon und Grammatik annehmen, sehen Funktionalisten vor allem Vertreter der Konstruktionsgrammatik dies als Kontinuum.
- Vertreter der formalen Forschungsrichtungen sehen Grammatik beziehungsweise Sprache an sich als ein eher statisches System, während Funktionalisten Sprache als etwas Dynamisches sehen, das sich ständig verändert.
- Die Erklärung des Spracherwerbs unterscheidet sich grundlegend: Während formale Ansätze annehmen, es gäbe eine angeborene sprachspezifische Disposition (sei es eine UG oder das Prinzip der Rekursion), gehen funktionale Ansätze davon aus, dass insbesondere allgemeine kognitive Fähigkeiten wie Analogiebildung eine entscheidende Rolle spielen.

LE 2

1. **Nennen und erläutern Sie die fünf zentralen Grundannahmen konstruktionsgrammatischer Ansätze.**
 - 1) Jede sprachliche Äußerung, ungeachtet ihres Abstraktions- oder Komplexitätsgrades, stellt ein Form-Bedeutungspaar dar. Da dies sowohl für lexikalische Einheiten wie Wörter gilt als auch für größere Konstruktionen wie etwa die Passivkonstruktion, wird von einem Kontinuum zwischen Syntax und Lexikon ausgegangen. Eine strikte Trennung zwischen Grammatik und Lexikon ist damit aufgehoben.
 - 2) Unterschiedliche Beschreibungsebenen der Grammatik, wie etwa in Chomskys generativer Grammatik, werden abgelehnt.
 - 3) Konstruktionen werden nicht lose nebeneinander mental gespeichert, sondern bilden ein zusammenhängendes Netzwerk, das Konstruktikon.
 - 4) Der Erwerb von Sprache findet auf der Grundlage des Inputs und allgemeinen kognitiven Prinzipien statt. Eine sprachspezifische genetische Prädisposition wird nicht angenommen.
 - 5) Das sprachliche Wissen setzt sich aus lexikalisch spezifischen Einheiten sowie Generalisierungen unterschiedlicher Spezifität zusammen. Es ist damit gebrauchsbasiert. Dieses Kriterium wird nicht von allen konstruktionsgrammatischen Ansätzen geteilt, stellt aber eine Schnittstelle zu Theorien des Spracherwerbs, der Sprachproduktion sowie des Sprachwandels dar.

2. Erläutern Sie, inwiefern sich der Konstruktionsbegriff vom Zeichenbegriff de Saussures unterscheidet.

Alle sprachlichen Ebenen von Morphemen über Wörter bis hin zu Sätzen gelten als Form-Bedeutungspaare und somit als Konstruktionen. Damit unterliegt der Konstruktionsbegriff anders als Saussures Zeichenbegriff keinen Beschränkungen hinsichtlich des Grades an Abstraktheit oder Komplexität. Lexikalische Morpheme wie die Wörter *Hund* oder *schön* gelten in der Konstruktionsgrammatik als syntaktisch einfache und inhaltlich konkrete Konstruktionen. Ein Idiom wie *Ein Auge auf jemanden werfen* ist ebenfalls konkret, allerdings syntaktisch komplex. Der Konstruktionsbegriff umfasst darüber hinaus auch komplexe und vollständig abstrakte Konstruktionen wie etwa die Ditransitivkonstruktion $[[NP_{NOM}] [VP] [NP_{DAT}] [NP_{AKK}]]$. Auf diese Weise wird der Zeichenbegriff Saussures über den Bereich der Lexik auf die Grammatik ausgedehnt.

3. Erklären Sie die Grundidee von Argumentstrukturkonstruktionen. Warum ist diese Sicht auf Sprache revolutionär?

Argumentstrukturkonstruktionen bestimmen die Grundaussage auf der Ebene der Äußerungen. Damit ist gemeint, dass nicht alleine Verben die Struktur einer Äußerung vorgeben, sondern die Konstruktion selbst. Neben der Formseite weisen auch Argumentstrukturkonstruktionen immer einen ihnen inhärenten semantischen Gehalt auf. Im Beispiel der Ditransitivkonstruktion, die über die Formseite $[[NP_{NOM}] [VP] [NP_{DAT}] [NP_{AKK}]]$ verfügt, ist der semantische Gehalt X VERURSACHT dass Y Z ERHÄLT. Es wird damit der Vorschlag gemacht, dass nicht nur lexikalische Einheiten wie Wörter Bedeutung tragen können, sondern auch komplexe abstrakte Konstruktionen.

4. Erläutern Sie die Vorstellung der drei Dimensionen sprachlichen Wissens in gebrauchsbasierten, kognitiven Ansätzen anhand von Beispielen.

Unter spezifischen Konstruktionen werden vollständig lexikalisierte Konstruktionen erfasst. Hierbei kann es sich um einfache Wörter wie *Hund* oder *schön* handeln, komplexe Wörter wie das Kompositium *Zugfahrt*, feste Mehrwortäußerungen wie *ich glaube, dass* grammatische Phraseme und Sprichwörter wie *wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein*.

Teilspezifische Konstruktionen verfügen neben lexikalisierten Elementen über abstrakte Leerstellen, so genannte Slots. Diese sind semantisch restringiert und können produktiv befüllt werden. Goldberg (2013: 15f) zählt zu den teilspezifischen Konstruktionen neben den Konstruktionen der Äußerungsebene wie den Argumentstrukturkonstruktionen (die allerdings auch vollständig abstrakt vorliegen können) auch Derivations- und Flexionskonstruktionen.

Abstrakte Konstruktionen wie die Ditransitivkonstruktion verfügen über keinerlei lexikalisch spezifische Elemente, sondern ausschließlich über Slots, in die dann lexikalische Elemente eingesetzt werden können. So ließen sich die Slots der Ditransitivkonstruktion $[[NP_{\text{NOM}}] [VP] [NP_{\text{DAT}}] [NP_{\text{AKK}}]]$ mit den Wörtern *Maria, gibt, Paul, ein Buch* befüllen.

LE 3

1. Was ist das Konstruktikon und wie ist es aufgebaut?

Das Konstruktikon ist ein strukturiertes Netzwerk von miteinander verbundenen Konstruktionen. Jede einzigartige Konstruktion stellt einen Knoten dar. Konstruktionen sind zum einen über taxonomische Hierarchien miteinander verbunden, das heißt es gibt übergeordnete abstrakte Konstruktionen (Schemata) und untergeordnete Konstruktionen, die zunehmend spezifischer werden (siehe Abschnitt 5.3.2.5). Zum anderen bestehen Vererbungsbeziehungen zwischen Argumentstrukturkonstruktionen (siehe Abschnitt 5.3.2.6).

2. Werden eher abstrakte Schemata oder konkrete Instanzen zur Sprachverarbeitung verwendet?

Es ist umstritten, ob ein Sprecher während der Sprachverarbeitung wirklich auf abstrakte Konstruktionen (Schemata) zurückgreift. Würde ein Sprecher bei jeder Äußerung auf ein Schema zurückzugreifen, würde das zu einer hohen Verarbeitungsleistung führen. Es wird daher angenommen, dass hochfrequent vorkommende konkrete Äußerungen auch ohne den Zugriff auf Schemata produziert werden. Bei der alleinigen Verwendung von Schemata stünden dem Sprecher zudem zu wenig Informationen darüber zur Verfügung, welche Elemente in die Leerstellen der Konstruktion eingesetzt werden können.

Es liegt jedoch nahe, dass sich ein Sprecher bei der Produktion von neuen Äußerungen am Schema orientiert, sozusagen als Referenz.

3. Welche Vererbungsbeziehungen zwischen Konstruktionen beschreibt Goldberg?

Goldberg beschreibt vier Vererbungsbeziehungen: Polysemie-Relationen (*polysemy links*), Teil-Ganzes Relationen (*subpart links*), Instanz-Relationen (*instance links*), Metaphorische Erweiterung (*metaphorical extension links*).

4. Überlegen Sie sich ein Beispiel für eine Argumentstrukturkonstruktion, die im Deutschen und in einer Sprache Ihrer Wahl gleich ist.

Es wird die *caused-motion*-Konstruktion in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch verglichen. In Beispiel 1 sind alle Stellen (sogenannte Slots) der Konstruktion gefüllt, was auf eine formal gleiche Konstruktion in den drei Sprachen schließen lässt. Im Gegensatz dazu zeigt Beispiel 2, dass dennoch formale Unterschiede zwischen den Konstruktionen dieser Sprachen bestehen, obwohl diese funktional gleich sind (die gleiche Bedeutung haben, nämlich *caused-motion*). Zudem wird durch dieses Beispiel deutlich, dass auch innerhalb einer Sprache verschiedene Konstruktionen für eine Bedeutung existieren können.

Beispiel 1	Subjekt	Verb	Objekt	lokative Angabe
Deutsch	Du	stellst	das Glas	auf den Tisch.
Englisch	You	put	the cup	on the table.
Französisch	Tu	poses	le livre	sur la table.

Beispiel 2	Subjekt	Verb	Objekt	lokative Angabe
Deutsch	Du	nimmst	die Teile	raus.
Englisch	You	take	the pieces	out.
Französisch	Tu	enlèves	les pièces.	

Kapitel 5

LE 1

1. Was ist der Unterschied zwischen lexikalischer und grammatischer Diversität?

Lexikalische Diversität benennt den Unterschied, welche Wörter es in verschiedenen Sprachen gibt. Grammatische Diversität steht für die Unterschiede darin, welche strukturellen Informationen zwingend sind.

2. Ist Englisch eine S- oder eine V-Sprache?

Englisch ist eine satellite-framed-Sprache.

3. Gibt es in allen Sprachen ein Wort, das dem deutschen Wort Körper entspricht?

Nein.

4. Kategorisieren Sie die folgenden Bewegungsverben entweder als Path- oder als Manner-Verben. (Betreten – gehen – laufen – rollen – überqueren)

Path-Verben: betreten und überqueren

Manner-Verben: laufen, gehen und rollen

LE 2

1. Was ist der Unterschied zwischen starken und schwachen Formen der Relativität?

Starke Relativität besagt, dass die sprachspezifischen Muster einen wichtigen Einfluss auf die außersprachliche Kognition haben. Schwächere Formen gehen davon aus, dass die Effekte geringer und situationsabhängig sind.

2. Wie hat sich die Forschung zur linguistischen Relativität im Verlauf der letzten Jahrzehnte verändert?

Linguistische Relativität wurde theoretisch neu formuliert, um Sprache vom Denken deutlich abzugrenzen. Methodologisch wird dies reflektiert, indem angegeben wird, welche Aspekte der Sprache hypothetisch einige spezifische kognitive Bereiche beeinflussen können (etwa das Gedächtnis oder die Kategorisierung).

3. Wie wurde der räumliche Referenzrahmen verwendet, um mögliche linguistische Effekte zu untersuchen?

Indem Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten wurden, sich die räumliche Ausrichtung von Objekten zu merken. Nachdem sie gedreht wurden, sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen

dieselben Objekte arrangieren. Je nach Arrangement der Objekte verwenden sie entweder einen relativen oder einen absoluten Bezugsrahmen.

LE 3

1. **Was ist ein essenzielles Sprachuniversal? Warum interessieren sich Typologen üblicherweise nicht für solche Universalien?**

Ein essenzielles Sprachuniversal ist definitionsgemäß wahr. Die Typologie interessiert sich für Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen, mit denen Universalien nichts zu tun haben.

2. **Was bedeutet Grammatikalisierung? Verwenden Sie ein Beispiel, um den Prozess zu beschreiben.**

Grammatikalisierung ist der Prozess, in dessen Zuge lexikalische Einheiten sich zu grammatikalischen Einheiten entwickeln. Wörter wie vor/vorne und zurück/hinten, die ursprünglich einen Körperteil bedeuteten, haben sich so weiterentwickelt, dass sie auch einen zeitlichen Sinn erhalten haben.

3. **Nennen Sie einen kognitiven Mechanismus, um diachronischen Wandel zu erklären.**

Das Ereignisschema, demzufolge physische Zusammenhänge als eine Form der Besitzanzeige verstanden werden können.

4. **Semantische Maps können auf zwei unterschiedliche Weisen verstanden werden. Was ist der Unterschied zwischen den beiden?**

Semantische Maps können entweder als heuristische Mittel verstanden werden, um den Zusammenhang zwischen Form und Funktion zu repräsentieren, oder als Abbild der zugrundeliegenden kognitiven Ordnung, die in sprachlicher Form ausgedrückt wird.

Kapitel 6

LE 1

1. **Was versteht man unter Quaestio?**

Unter Quaestio versteht man eine einleitende oder „strittige Frage“, auf die der Text die Antwort bildet.

2. **Welchen Einfluss hat die Quaestio auf den Text?**

Zentral für den Quaestio-Ansatz ist, dass die Quaestio den Aufbau des Textes steuert. Mit ihr ist eine Perspektive auf den Sachverhalt (und damit der Quaestio-Typ) gegeben. Der Sprecher muss entsprechende Informationen auswählen, den Detaillierungsgrad ihrer Wiedergabe bestimmen und sie linearisieren. Ferner sind mit der Quaestio inhaltliche und strukturelle Vorgaben verbunden. Zu den inhaltlichen Vorgaben zählen die in der Quaestio bereits angelegten Angaben zu konzeptuellen Bereichen, zu Entitäten, Raum, Zeit, Modalität oder Eigenschaften und Handlungen; zu den strukturellen Vorgaben zählen unter anderem die Haupt- und Nebenstrukturen.

3. Was versteht man unter Haupt- und Nebenstrukturen?

Die Quaestio erlaubt eine Differenzierung von Äußerungen im Text nach Hauptstrukturen und Nebenstrukturen. Zu den Hauptstrukturen zählen: Äußerungen, die unmittelbar auf die Quaestio antworten; zu den Nebenstrukturen werden Äußerungen gerechnet, die nicht unmittelbar auf die Quaestio antworten (zum Beispiel Kommentare, Begründungen, Bewertungen etc.).

LE 2

1. Definieren Sie Linearisierung.

Linearisierung ist ein Prozess, in dem Teile aus einer komplexen Wissensstruktur aufgerufen und in eine lineare Folge von Äußerungen umgesetzt werden (vergleiche von Stutterheim 1997: 31). Eine der bekanntesten Linearisierungskriterien ist die chronologische Abfolge von Ereignissen in einer Erzählung.

2. Benennen Sie die sich aus den Äußerungen von Erwachsenen ergebenden Grundmuster in den Hauptstrukturen von Erzählung und Instruktion und illustrieren Sie diese Muster an je einem ausformulierten konkreten Beispiel.

(a) Bei einer Erzählung wird typischerweise folgendes Grundmuster beobachtet:

	Zeit	Prädikat _{fi}	Person	(Raum)	Prädikat _{infin}
Beispiel:	<i>Und dann</i>	<i>hat</i> ⁿ	<i>der Kater</i>	<i>(in den Mülltonnen)</i>	<i>nach Essen gesucht.</i>
	(Person)	Prädikat _{fin}	(Zeit)	(Raum)	
Beispiel:	<i>(Der Kater)</i>	<i>suchte</i>	<i>(dann)</i>	<i>(in den Mülltonnen)</i>	<i>nach Essen.</i>

(b) Bei einer Instruktion wird typischerweise folgendes Grundmuster beobachtet:

Zeit	Prädikat _{fin}	Person	Objekt _{affiziert}	Raum	Prädikat _{infin}
------	-------------------------	--------	-----------------------------	------	---------------------------

Beispiel:	<i>Anschließend</i>	<i>muss</i>	<i>man</i>	<i>die</i> <i>Schrauben</i>	<i>in den gelben</i> <i>Würfel</i>	<i>eindrehen</i>
	Objekt _{affiziert}	Prädikat _{fi}	Person	(Zeit)	Raum	Prädikat _{infin}
Beispiel:	<i>Die Schraube</i>	<i>muss</i> ⁿ	<i>man</i>	<i>(anschließend)</i>	<i>in den gelben</i> <i>Würfel</i>	<i>eindrehen</i>

3. **Wodurch unterscheiden sich die Beschreibungstexte von Erwachsenen und Kindern? Gehen Sie bei Ihren Erläuterungen auch und vor allem darauf ein, welche Rolle die Formulierung der Quaestio einnimmt. Illustrieren Sie Ihre Antwort anhand konkreter Beispiele aus dieser Lerneinheit.**

In der Quaestio für eine Puppenbeschreibung fehlt die Nennung des zu beschreibenden Objekts. Erwachsene gleichen diese Leerstelle üblicherweise aus und führen das Objekt zu Beginn ihrer Beschreibung ein (vergleiche Textbeispiel 3 (006): *mhm (...) also das ist eine Puppe*). Damit wird das von Sprecher und Adressat geteilte Schema für Puppen mit ihren typischen Eigenschaften aufgerufen.

Bei Beschreibungen von Schulkindern fällt auf, dass eine solche Einführung des Objekts typischerweise fehlt. Im Gegensatz zu Erwachsenen übernehmen die Kinder die Leerstelle, verzichten auf die Nennung des Gesamtobjekts und scheinen damit kein Objektschema aufzurufen. Als Beispiel siehe den Anfang von Textbeispiel 6 (001): *des kann man aufmachen*.

LE 3

1. **Beschreiben Sie, wie sich Lerner mit Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise des Englischen bei der Realisierung des Topiks in Erzählungen vorgehen.**

Lerner greifen trotz fortgeschrittener grammatischer Kenntnisse in der Fremdsprache auf die grundlegenden Prinzipien des Textaufbaus aus ihrer Erstsprache zurück (vergleiche von Stutterheim & Carroll 2005). Beispielsweise zeigt von Stutterheim und Carrolls Studie, dass englische Sprecher mit Deutsch als Zweitsprache den globalen Topikstatus des Protagonisten noch nicht erfassen und ihn nur selten durch eine Ellipse anzeigen. Auch die temporale Angabe als kohärenzstiftend im Vorfeld wird seltener eingesetzt. Stattdessen findet sie sich bei Lerner mit Deutsch als Zweitsprache eher im Mittelfeld.

Bei einem Großteil der Lerner mit Englisch als Zweitsprache findet sich der Protagonist eher als andere Charaktere in der Subjektposition. Allerdings sind in diesen Texten Ellipsen seltener geworden als im Deutschen. Hier scheinen sich die Lerner dem englischen Muster anzunähern.

2. Wie unterscheiden sich Raumbeschreibungen englischer und deutscher Muttersprachler bezüglich der gewählten Perspektive?

Englische Muttersprachler wählen für bei ihren Raumbeschreibungen üblicherweise die intrinsische Perspektive, das heißt, der Sprecher nutzt für eine Lokalisierung die räumlichen Eigenschaften eines Objekts. Im Vergleich dazu wählen deutsche Muttersprachler die deiktische Perspektive, der Ankerpunkt der Lokalisierung liegt im Sprecher.

3. Wie lassen sich die sprachstrukturellen Unterschiede von Raumreferenzen des Deutschen und Englischen erklären?

Eine Erklärung der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen findet sich auf sprachstruktureller Ebene: Im Englischen werden Objekte anhand ihrer intrinsischen Eigenschaften lokalisiert. Da im Englischen das Subjekt auf die präverbale Position festgelegt ist und es die Funktion der Kohärenzherstellung hat, muss der Textproduzent Kategorien finden, die sowohl Topik als auch Subjekt sein können. Dies ist bei Objekten und ihren intrinsischen Eigenschaften der Fall, aber nicht bei Raumreferenzen.

Die freiere Wortstellung des Deutschen impliziert weniger syntaktische Vorgaben als das Englische. Die Besetzung der Topikposition ist flexibel. Das hat zur Folge, dass auch Bezüge auf Raumreferenzen im Vorfeld stehen können.

Kapitel 7

LE 1

1. Wann fängt der Spracherwerb an und wie kann man frühe sprachliche Wahrnehmungsfähigkeiten testen?

Der Spracherwerb fängt schon vorgeburtlich an: Der Fötus kann ab der 27. Schwangerschaftswoche hören und ist empfänglich für akustische Reize. Die frühe Wahrnehmungsfähigkeiten lässt sich durch experimentelle Verfahren wie der Saugrattenmessung (High Amplitude Sucking) messen. Das Verfahren macht sich das verstärkte Nuckeln zunutze, mit dem Säuglinge auf das Wahrnehmen eines unbekanntes Reizes reagieren.

2. Welchen Einfluss haben sprachspezifische Muster der Umgebungssprache auf den Erwerb?

Schon sehr früh sind Säuglinge sensibel auf die sprachspezifischen Muster der Muttersprache. Neugeborene können die Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden. Die Wahrnehmung des Kindes wird schon im Mutterleib auf die wichtigen lautlichen Merkmale der Muttersprache „eingestimmt“. Mit zunehmendem Alter spezialisiert sich die Lautsensibilität immer mehr auf das Lautinventar der Muttersprache. Sprachspezifische Muster stellen also schon sehr früh die Weichen für spätere Lautdiskriminierungsfähigkeiten.

3. Welche Phasen der Lautproduktion lassen sich im ersten Jahr unterscheiden? Was zeichnet die jeweiligen Phasen aus?

Reduplizierendes Lallen: Ab ungefähr sechs Monaten fangen Säuglinge an, Konsonant-Vokal-Abfolgen zu produzieren. Hierbei wird dieselbe Silbe mehrmals wiederholt. Variierendes Lallen: Ab ungefähr dem neunten Monat produzieren Kinder zunehmend auch variierende Silbenabfolgen. In dieser Phase werden die Silbenketten auch zunehmend länger.

4. Welche Entwicklungen in der sozialen Kognition des Kindes durchläuft das Kind in den ersten Lebensjahren? In welchem Zusammenhang stehen diese mit dem Wortschatzerwerb?

Zentral ist die Entwicklung der Joint Attention im Alter zwischen 8 bis 12 Monaten. Sie bezeichnet die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit durch das Folgen der Blickrichtung auf dieselben Objekte zu lenken wie der Gesprächspartner. Joint Attention stellt eine wichtige Voraussetzung für den Wortschatzerwerb dar, da somit ein Bezug zwischen dem Gesagten und dem Objekt, auf das die Äußerung referiert, hergestellt werden kann. Somit sind Form-Funktions-Zuordnungen möglich.

5. Was zeichnet die Verwendung von Wörtern in den ersten Jahren aus? Nennen Sie selbstgewählte Beispiele.

Erst Wortverwendungen sind durch Über- und Untergeneralisierungen gekennzeichnet. Übergeneralisierungen führen zu Fehlbenennungen, wenn ein Kind beispielsweise runde Gegenstände wie einen Ball als *Ei* bezeichnen würde. Eine Untergeneralisierung liegt vor, wenn ein Kind ein Wort nur für eine Unterklasse oder nur einen bestimmten Vertreter der bezeichneten Referentenklasse verwendet, beispielsweise *Katze* nur für Omars Katze verwendet, aber nicht für andere Vertreter der Kategorie.

LE 2

1. **Welches sind die wichtigsten Etappen im Erstspracherwerb der grundlegenden deutschen Satzstrukturen?**

Erste Mehrwortäußerungen zeichnen sich durch den Gebrauch nicht-finitiver Verben aus, die häufig am Satzende auftauchen. In einem nächsten Erwerbsschritt verwenden Kinder (zwischen eineinhalb und zweieinhalb Jahren) finite Verben, meist in der zielsprachlichen Verbzweitposition. Als letzten Schritt produzieren Kinder Nebensätze (zwischen zweieinhalb und vier Jahren), die anfangs häufig ohne Nebensatzeinleitende Elemente verwendet werden.

2. **Wie erklärt der nativistische Theorieansatz den Erwerb grammatischer Kompetenzen?**

Nach nativistischen Ansätzen steht Kindern angeborenes sprachspezifisches Wissen zur Verfügung, das den Bauplan für syntaktisches Wissen vorgibt. Der Erwerb wird durch bestimmte Annahmen über die Variationsbreite von Strukturen gesteuert, die über die Prinzipien der Universalgrammatik festgelegt sind. Einzelsprachliche syntaktische Merkmale eignen sich Kinder durch das Setzen von Parametern an.

3. **Welche Argumente sprechen gegen den nativistischen Ansatz?**

Bisher weisen keine empirischen Befunde auf eine biologische Basis für angeborenes syntaktisches Wissen hin. Auch das FOXP2-Gen lässt keine Rückschlüsse auf ein unabhängiges „Sprachgen“ zu, das die syntaktische Entwicklung steuert. Das Argument der Stimulusarmut wird durch zahlreiche Korpusanalysen geschwächt, die zeigen, dass der kindgerichtete Input sehr reichhaltig ist. Auch auf theoretischer Ebene ist eine Zweiteilung von Erwerbsprozessen (syntaktisch und lexikalisch) nicht zu befürworten, wenn ein simpleres Modell beide Erwerbsgegenstände erklären kann.

4. **Was sind zentrale Konzepte, auf denen der gebrauchsbasierte Erklärungsansatz basiert?**

Die gebrauchsbasierte Erwerbstheorie fußt auf den Annahmen der Konstruktionsgrammatik: Sprache ist ein System aus Form-Funktions-Einheiten (Konstruktionen) auf verschiedenen Abstraktionsebenen. Gebrauchereignisse, also konkrete Äußerungen, sind daher die maßgebliche Einheit für Analysen. Allgemeine (nicht sprachspezifische) kognitive Fähigkeiten spielen eine wichtige Rolle für den Sprachgebrauch und den Spracherwerb. Der Spracherwerb erfolgt induktiv auf der Basis des Inputs und seinen Häufigkeitsverteilungen.

5. **Welcher Lernmechanismus liegt dem Spracherwerb aus gebrauchsbasierter Perspektive zugrunde?**

Kinder erwerben Strukturwissen in einem graduellen Generalisierungsprozess. Sie nutzen die kognitiven Fähigkeiten der Mustererkennung (pattern finding) und Generalisierung, um induktiv Strukturen aus dem Input herauszufiltern und zu abstrahieren. Erste verwendete Konstruktionen sind stark lexikalisch eingeschränkt: Sie sind an bestimmte Verben gebunden („Verbinseln“). Erst allmählich werden Konstruktionen abstrakter und erlauben das Übertragen auf andere Verben. Ein bottom-up-Prozess liegt zugrunde, der ausgehend von den konkreten Äußerungen des Input abstraktes Regelwissen ableitet.

LE 3

1. **Welche Erwerbstypen lassen sich im bilingualen Spracherwerb unterscheiden und auf welchen Kriterien basiert die Unterscheidung?**

Man unterscheidet grundsätzlich zwischen dem simultanen und dem sukzessiven bilingualen Spracherwerb. Werden beide Sprachen gleichzeitig von Geburt an oder bis zum zweiten Geburtstag durch regelmäßigen Input erworben, spricht man von simultan bilingualem Spracherwerb oder auch doppeltem Erstspracherwerb. Sukzessiv bilingualer oder früher Zweitspracherwerb liegt vor, wenn eine Zweitsprache nach dem zweiten aber vor dem vierten Geburtstag ungesteuert erworben wird, was typischerweise in Migrationskontexten vorkommt. Die Unterscheidung basiert somit auf dem sogenannten AoA, dem biologischen Alter bei Erwerbsbeginn.

2. **Wie können Unterschiede zwischen den verschiedenen Erwerbstypen erklärt werden? Nennen Sie zwei theoretische Ansätze.**

Aus nativistischer Perspektive werden Unterschiede zwischen den Erwerbstypen mit einem biologisch definierten kritischen Zeitfenster definiert (sensible Phase): Bekommt das Kind vor Ablauf dieser kritischen Phase keinen sprachlichen Input, so kann die Sprache nicht mehr qualitativ wie eine Erstsprache erworben werden. Gebrauchsbasierte Theoriemodelle hingegen erklären Unterschiede einerseits durch die quantitative Reduzierung des Gesamtinputs der jeweiligen Sprachen, andererseits durch entwicklungsbedingte Faktoren, wie kognitive Einschränkungen in der Sprachverarbeitungsleistung und im Arbeitsgedächtnis von Kindern im Vergleich zu Erwachsenen.

3. **Welche Hinweise sprechen dafür, dass bilinguale Kinder früh fähig sind, ihre Sprachen zu trennen?**

Mehrsprachige Kinder setzen ihre Sprachen schon sehr früh (vor dem zweiten Geburtstag) personenbezogen und kontextadäquat ein und können ihre Sprachwahl dahingehend auch korrigieren. Studien zur Lautwahrnehmung zeigen darüber hinaus, dass auch bei typologisch sehr ähnlichen Sprachen Säuglinge schon ab dem vierten Monat anhand prosodischer Unterschiede Sprachen unterscheiden können.

4. **Was sind Sprachmischungen und welche Formen treten im bilingualen Spracherwerb typischerweise auf?**

Sprachmischungen sind typische Besonderheiten, die den Sprachgebrauch bilingualer Sprecher kennzeichnen und aus dem gegenseitigen Einfluss zwischen den beiden Sprachsystem resultieren. Man unterscheidet normalerweise zwischen Code-Switching, Borrowing und Transfer. Indirektere Formen von Spracheinfluss betreffen Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung bestimmter Konstruktionen, die sich aber nicht qualitativ von den Produktionen Einsprachiger unterscheiden.

Kapitel 8

LE 1

1. **Nennen Sie drei theoretische Zugänge, auf das Medium Geste und ihre Relation zur Sprache.**

David McNeill hat eine psychologische Theorie von Sprache und Geste erarbeitet. Adam Kendon entwickelte einen interaktionalen Ansatz auf multimodale Kommunikation, in dem Geste und Sprache als „*forms of action*“ (Kendon 2004: 161, 174) beschrieben wurden. Cornelia Müller verfolgt einen linguistischen Ansatz auf Gesten. Sie verbindet das Interesse Kendons an formalen und strukturellen Eigenschaften von Gesten mit dem Interesse an der Deskription kognitiver Grundlagen sprachlich-gestischer Bedeutungskonstitution.

2. **Nennen Sie die potentiell bedeutungstragenden kinesischen Einheiten von Körperbewegungen.**

Die verschiedenen Konfigurationen, Orientierungen der Handinnenfläche, Bewegungen und Positionen im Gestenraum, die eine Hand zeigen kann, werden als potenziell bedeutungstragende kinesische Einheiten von Körperbewegungen verstanden.

3. Welchen Fokus setzt die moderne Gestikforschung? Nennen Sie die hierdurch resultierenden Untersuchungsgegenstände.

Die Erforschung des Zusammenspiels von Rede und Geste auf der Ebene der Äußerungsformulierung stellt den Fokus der modernen Gestikforschung dar. Untersuchungsgegenstände bildeten unter anderem die Korrelation von Körperbewegungen und Mustern des Redestroms, die Distribution semantischer Information über die verschiedenen Ausdrucksmodi oder die syntaktische Integration von Gesten in die Äußerung.

4. Was versteht man unter „tote Metapher“? Nennen Sie den Einfluss, welchen Gesten auf diese „toten Metaphern“ haben können.:

Tote Metaphern sind sprachliche Metaphern, die wir als solche nicht mehr wahrnehmen. Zum Beispiel, wenn Zeitabschnitte als Container konzipiert werden, über die Verwendung der Präposition „in“ in der Äußerung „In zehn oder zwanzig Jahren“. Tote Metaphern können gestisch aktiviert werden. Ein „Aufwecken“ toter Metaphern kann beispielsweise beobachtet werden, wenn die Konzeptualisierung von Zeit als Container in den Gesten aufgegriffen wird, indem durch beide Hände die Seitenbegrenzung eines Objekts – eines Containers – dargestellt wird.

5. Was wird unter dem Begriff *metonymy first, metaphor second* gefasst? Erklären Sie dies an dem Beispiel aus dem Text, bei welchem gestisch Container metaphorisch als Zeitabschnitt konzeptualisiert wird.

Unter dem Begriff *metonymy first, metaphor second* (Mittelberg & Waugh 2009) wird ein kognitiv-semiotischer Zweischritt gefasst, um die Herstellung abstrakt-referierender, gestischer Bedeutung aus der Perspektive des Rezipienten beziehungsweise der Rezipientin zu erklären. Im Prozess der Gesteninterpretation und Zeichenkonstitution werden zunächst metonymische Inferenzprozesse aktiviert. Metaphorische Prozesse sind dem nachgeschaltet. Nehmen wir folgendes Beispiel, bei dem eine Sprecherin einen Zeitabschnitt gestisch als Container verkörpert. Basierend auf der Annahme des Zweischritts ist davon auszugehen, dass der

Rezipient oder die Rezipientin dieser Geste zunächst das Objekt eines Containers über die gestische Form rekonstruiert. In einem zweiten Schritt wird dieser Container metaphorisch als Zeitabschnitt konzeptualisiert unter Rückgriff auf sprachlich übermittelte Informationen.

LE 2

1. Was versteht man unter dem Begriff „kommunikative Bewegungen“?

Gesten werden als kommunikativen Bewegungen der Hände und Arme bezeichnet. Das heißt, dass Sprecher und Sprecherinnen an bestimmten Punkten ihrer Rede ihre Hände und Arme bewegen, um unter anderem auf Objekte zu zeigen oder diese zu repräsentieren, Eigenschaften von Objekten darzustellen oder Handlungen nachzuahmen. Ferner können diese Bewegungen dazu verwendet werden, eine Antwort auf eine Frage zu erbitten, eine Äußerung zu negieren oder jemanden dazu auffordern, eine bereits begonnene Handlung weiterzuführen.

2. Weshalb werden Gesten als motiviert betrachtet?

Die Form einer Geste ist der Ausgangspunkt jedes gestischen Bedeutungsherstellungsprozesses, denn die Bedeutung einer Geste manifestiert sich in ihrer Form. Aus diesem Grund wird sie als motiviert betrachtet.

3. Zwischen welchen möglichen Okkurrenzen kann, wenn man sich den gestischen und sprachlichen Bezug auf dasselbe Diskursobjekt anschaut, unterschieden werden?

Erstens, der Prä- und Postpositionierung und damit der sequentiellen oder linearen Kombination sprachlicher und gestischer Einheiten. Zweitens, dem parallelen Gebrauch, das heißt dem simultanen Vorkommen und Überlappen von Rede und Geste und drittens dem alleinigen Gebrauch von Gesten.

4. Was wird unter der pragmatischen Funktion von Gesten verstanden? Geben Sie ein Beispiel.

Gesten können eine pragmatische Funktion erfüllen, indem sie sich auf den Sprecher beziehungsweise die Sprecherin oder auf den Adressaten beziehungsweise die Adressatin beziehen und so auf der Ebene der Interaktion oder des Diskurses operieren.

Zum Beispiel wird mit der sogenannten „Wegwischgeste“ (Bressem & Müller 2014a; Teßendorf 2014) eine negative Einstellung zum Gesagten ausgedrückt. Sie operiert somit auf der Ebene der Interaktion und führt eine modale Funktion aus.

5. Was versteht man unter dem Konventionalisierungsgrad von Gesten? Welche Gestentypen lassen sich basierend auf diesem Merkmal unterscheiden?

Unter dem Konventionalisierungsgrad von Gesten versteht man den Stabilisierungsgrad von Form-

und Bedeutung in Gesten sowie die den Grad der Verbundenheit von Gesten mit der Sprache (sprachbezogen versus sprachersetzend). Auf der Basis des Konventionalisierungsgrades kann zwischen singulären, rekurrenten und emblematischen Gesten unterschieden werden.

LE 3

1. Nennen Sie mindestens 5 Argumente, die für Gesten im Unterricht sprechen.

Gesten der Lehrkräfte:

- ermöglichen eine aktive, anschauliche Gestaltung des Unterrichts
- zeigen eine regelnde, bewertende, bestätigende oder erklärende Haltung der Lehrkraft
- können visuelles und vor allem auditives Unterrichtsmaterial zur besseren Verständlichkeit unterstützen
- Einsatz von Körperhaltung, Kopf- und Handgesten sowie Augenkontakt seitens der Lehrkraft begünstigen allgemein das Verständnis
- können Hilfestellung zum richtigen Verständnis liefern (zum Beispiel durch die Nachahmung einer Handlung oder eines Gegenstandes, etc.)
- ermöglichen das Erkennen von Erinnerungsschwächen und Verständnisproblemen

Gesten der Schüler und Schülerinnen:

- helfen beim Memorieren und beim Abrufen von Informationen
- sind Zeichen des Hilfe- oder Inputbedarfs
- helfen bei der Wortsuche
- zeigen die Verbindung zwischen altem und neuem Wissen
- können Sprachschwierigkeiten reflektieren

2. Inwieweit beeinflussen Gesten die Lernatmosphäre?

Durch die Verwendung von Gesten im Erklärungsprozess der Lehrer und Lehrerinnen wird einerseits der Verstehensprozess erleichtert, zum anderen werden auch auf Seiten der Lerner multimodale Äußerungen angeregt. So wird eine produktive Lernatmosphäre geschaffen.

3. Welche Problematik besteht beim Einsatz von Audiobeispielen und wie kann sie behoben werden?

Informationen werden einzig über den auditiven Kanal vermittelt, obwohl sich Interagierende im Alltag jedoch (mit Ausnahme von Telefonaten) in einem *audiovisuellen*

Kommunikationsaustausch befinden. Der Einsatz von visuellen Mitteilungen, das heißt manuellen Gesten und Gesichtsmimik, unterstützt das Verständnis bei Hörbeispielen.

4. Während der Lehrsituation werden referentielle, rekurrente und deiktische Gesten benutzt. In welchen Kontexten werden sie jeweils gebraucht?

Durch referentielle Gesten (abstrakt und konkret) können Worte und Ideen dargestellt werden, während rekurrente Gesten wichtige Äußerungen, Oppositionsmarker und Vergleiche betonen. Deiktische Gesten hingegen verweisen auf Zeit- oder Ortsangaben.

5. Wo spielt die Verwendung von manuellen Äußerungen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen eine wichtige Rolle?

Manuelle Äußerungen spielen eine wichtige Rolle beim Memorieren. Worte werden durch Gestenproduktion aktiviert, wodurch die kognitive Belastung während des Erinnerungsvorgangs erleichtert wird. Die Verwendung von Gesten, die semantisch mit dem Wort/der sprachlichen Äußerung identisch sind, helfen beim Erinnern von Vokabeln und wirken sich so positiv auf den Lernprozess aus. Ebenso fungieren die Gesten der Lehrkraft als Gedächtnisstütze für die Schülerschaft, weshalb auch die Gestenrezeption von besonderer Bedeutung für das Memorieren ist.

6. Warum erfolgt und hilft ein erhöhter Gestengebrauch bei der Benutzung der L2?

Gesten — die in der L2 vermehrt gebraucht werden — können sprachliche Schwierigkeiten erkennbar machen. Zudem dienen sie der Überbrückung von Unterbrechungen (zum Beispiel während der Wortsuche) sowie der Informationsübertragung, indem sprachliche Inhalte auf die Geste übertragen oder von ihr unterstützt werden, wie zum Beispiel bei deiktischen Gesten, die (Zeit-)Angaben verorten.

7. Inwieweit können Gesten der Problemlösung im Unterricht dienen?

Gesten der Lehrkräfte können der aktiven Unterrichtsgestaltung und besseren Verständigung dienen und zur Unterstützung und Erklärung des Unterrichtsmaterials genutzt werden. Die Gesten der Schüler und Schülerinnen hingegen lassen Missverständnisse erkennen oder legen verdecktes Wissen offen, sodass Probleme erkannt, gelöst und der Lehr- und Lernprozess optimiert werden kann.