

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 23, Nummer 1 (April 2018)

Deutsche Grammatik sportlich und animiert

Jörg Roche

Katsiaryna EL-Bouz

unter Mitarbeit von

Oliver Leuchte

Institut für Deutsch als Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schönfeldstr. 13a
80539 München
Tel.: + 49 (0)89 2180 72487
E-Mail: el-bouz@daf.lmu.de

Abstract: Dieser Beitrag soll zeigen, dass Grammatik spannend, transparent und interaktiv erklärt werden und durch sportliche Aktivitäten einen nachhaltigen Lernmehrwert schaffen kann.

Die hier vorgestellte Methode hat ihren Ursprung im Forschungsfeld der kognitiven Linguistik und der kognitiven Grammatik (vgl. Langacker 2008a, 2008b; Talmy 2000). In diesem Kontext werden grammatische Strukturen als bedeutungsvoll und bildhaft erklärt und mit alltäglichen Erfahrungen in Verbindung gebracht. Auf dieser Grundlage hat sich in jüngster Zeit die kognitive Sprachdidaktik entwickelt (vgl. Roche & Suárez 2014, 2017; (geb.) Kanaplianik (EL-Bouz) 2016).

Im folgenden Beitrag wird ein Unterrichtskonzept mit Grammatikanimationen zum Thema „Die Satzklammer im deutschen Satz“ vorgestellt, das am Beispiel eines Fußballspiels erklärt wird.

Die Animationen zu allen Themen der deutschen Grammatik (Niveaus A1 bis B2) sind unter www.granima.de¹ zu finden.

The article aims to show that grammar can be exciting, transparent and interactive and that the teaching of grammar can easily be combined with sports activities and, as a consequence, can generate a sustainable added value.

The method applied in the present study is grounded in the research field of cognitive linguistics and cognitive grammar (cf. Langacker 2008a, 2008b; Talmy 2000). In this context, grammatical structures are explained as meaningful, imagery-based and related to our everyday experiences. On this basis, cognitive language didactics has recently emerged (cf. Roche & Suárez 2014, 2017; (née) Kanaplianik (EL-Bouz) 2016).

The article presents a new teaching concept using grammar animations on syntax. The “grammatical metaphor” of choice to illustrate German frame structures is based on soccer rules.

You can find animations on all topics of German grammar (levels A1 to B2) at www.granima.de.

Schlagwörter: kognitive Grammatik, kognitive Didaktik, grammatische Metapher, Grammatikanimationen, Wortfolge; cognitive grammar, cognitive didactics, grammar metaphor, grammar animations, word order.

1. Einleitung

Als eines der wichtigen Probleme der Sprachvermittlung sowohl bei der autochthon deutschsprachigen Bevölkerung und Sprechern² von Deutsch als Zweitsprache als auch bei Lernerinnen von DaF im Ausland gilt die Grammatik.

(1) Mehrere Bildungsstudien – besonders zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – belegen die zentrale Bedeutung bildungssprachlicher und damit auch grammatikalischer Kompetenzen (z.B. in Bezug auf die

Komplexität der Syntax, Morphologie und Textsortenangemessenheit) für den Bildungserfolg und stellen diesbezüglich Nachholbedarf fest. Das Handwerk bemängelt angesichts des Fachkräftemangels, nicht zu besetzender Stellen und nur mäßig erfolgreicher Rekrutierungs- und Kompensierungsmaßnahmen die allgemein sinkende Ausbildungsreife in Deutschland (vgl. Baas, Baethge, Busse, Michaelis, Richter & Seeber 2017; Priemer, Krimmer & Labigne 2017). Neuere Studien zur Effizienz von Sprachdiagnose- und Förderverfahren, die Abhilfe schaffen sollten, zeigen jedoch, dass die bestehenden Verfahren bereits von der frühen Diagnose und Förderung an insgesamt nur mäßig effektiv sind (vgl. Apeltauer 2015; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Roos, Polotzek & Schöler 2010). Angefochten werden vor allem die ungenügende pragmatische und lebensweltliche Orientierung der vermittelten Fertigkeiten, die Überbetonung formal-abstrakter Regeln und die Abwesenheit von Inhalts-, Handlungs- und Aufgabenorientierung in der Didaktik.

(2) Empirische Studien im Bereich Deutsch als Fremdsprache belegen hartnäckige Grammatikprobleme bei vielen Lernergruppen, die bereits über lange Zeiträume (bis zu 10-15 Jahren) Grammatikunterricht genossen haben (vgl. Kanaplianik (EL-Bouz) 2016; Scheller 2009). Selbst basale Strukturen wie beispielsweise Wechselpräpositionen oder Modalverben werden oft unvollständig und unverstanden erworben, trotz langjährigen Unterrichts.

Eine häufige Quelle der oben benannten Probleme ist die verbreitete Vorstellung bei Schülerinnen und Schülern, bei Lehrkräften und in Lehrmaterialien, dass Grammatik etwas abstrakt Gegebenes und Trockenes, wenig Durchschaubares, nur über Auswendiglernen zu Beherrschendes sei (vgl. Roche 2013). Die deutsche Grammatik gilt dabei als besonders schwierig, was viele Menschen im Ausland vom Erwerb der deutschen Sprache abhält oder abschreckt. Allenfalls behelfen sich Lehrkräfte und Lehrwerkautoren mit methodischen Tricks für Rechtschreibung, Grammatik und Aussprache, wie Merkregeln (wie zum Beispiel „trenne nie *st*, denn es tut ihm weh“, „alle Wörter auf *-heit* sind feminin“, „auf die Frage *wohin* nehmen Wechselpräpositionen den Akkusativ“) oder beispielsweise mit kolorierten Artikeln zur Genus-Unterscheidung. Manche dieser Techniken mögen sogar unter bestimmten Umständen Wirkung zeigen, wissenschaftlich validiert ist allerdings keine; viele davon basieren auf einem unvollständigen Verständnis von Grammatik, Sprache und Kommunikation. Das hängt damit zusammen, dass die meisten dieser Techniken sowie generell gängige Deutschlehrwerke bereits abstraktes Regelwissen und Kenntnisse der Metasprache voraussetzen, die oft aber erst vermittelt werden sollen. Wie kann man Schülerinnen erklären, dass der konjugierbare Teil des Prädikats im deutschen Satz an der zweiten Stelle stehen soll, wenn sie gar nicht wissen, was „Prädikat“ und „konjugieren“ sind? In heterogenen Klassen kommen zusätzliche Herausforderungen dazu: Wie kann man einem Schüler mit einer anderen Erstsprache erklären, was die Satzklammer ist und warum sie im Deutschen so wichtig ist, wenn es in seiner Sprache gar keine Satzklammer gibt?

2. Die kognitive Sprachdidaktik

Einen erfolgversprechenden Ansatz hält die kognitive Sprachdidaktik bereit (vgl. Compaoré 2016, 2017; EL-Bouz 2016a, 2016b; EL-Bouz & Suñer Muñoz 2017; Gradel 2016, 2017; Kanaplianik (EL-Bouz) 2015, 2016; Roche 2013; Roche & Scheller 2008; Roche & Suñer 2014, 2016, 2017; Suñer Muñoz 2013, 2015). Der kognitionsdidaktische Ansatz basiert auf den Erkenntnissen der kognitiven Linguistik und der kognitiven Didaktik, die die grammatischen Regeln als einen Pol eines Lexikon-Grammatik-Kontinuums sehen und die Grammatik damit auf den tatsächlichen Sprachgebrauch zurückführen (vgl. Langacker 2008a, 2008b; Lakoff & Johnson 2003, 1999; Meex & Mortelmans 2002; Talmy 2000). Für die Didaktik von Fremdsprachen enthält dieser Ansatz deshalb hoch interessante Erkenntnisse, weil er Grammatik nicht als ein Set von abstrakten Regeln, sondern als ein bedeutungsvolles, schlüssiges und plausibles System darstellt. Grammatische Strukturen werden hier mit konkreten alltäglichen Erfahrungen in Verbindung gebracht. Dabei werden die Lerner nicht mehr dazu gezwungen, ein abstraktes und ihnen fremdes System mit vielen schwierigen Erklärungen auswendig zu lernen. Sie werden in einen spannenden Entdeckungsprozess involviert und dazu ermutigt, die deutsche Sprache zu erforschen und mit dieser Sprache auch zu handeln (vgl. Kanaplianik (EL-Bouz) 2016: 17-20). Dies sollte zur Steigerung ihrer Sprachbewusstheit beitragen.

Das Ziel der kognitiven Sprachdidaktik ist die Umsetzung kognitionslinguistischer Erkenntnisse in eingängige Grammatikdarstellungen in Form von animierten bildhaften Metaphern, die zur Steigerung der Effizienz des Spracherwerbs beitragen sollen. Dieser Zugang zur Grammatik kann am folgenden Beispiel veranschaulicht werden. Im Deutschen heißt es „im Regen (stehen)“, ebenso wie im Englischen „*in the rain*“. Allerdings steht man im Spanischen und Französischen „unter dem Regen“ (*bajo la lluvia*; *sous la pluie*), und überraschenderweise auch im Russischen (*под дождем*). Man kann sich fragen, warum in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Präpositionen eingesetzt werden, oder man kann sie auch einfach auswendig lernen. Im letzten Fall besteht allerdings die Wahrscheinlichkeit, dass das bedeutungslos Einstudierte schnell wieder vergessen wird. Die kognitive Linguistik zeigt an dieser Stelle auf, dass jedes grammatische Phänomen bedeutungsvoll ist, weil ihm ein bestimmtes sprachliches „Bild“ (Bildschema) zugrunde liegt. In diesem Beispiel sind im Deutschen und Englischen Wettererscheinungen eine Art „Raum“ oder „Behälter“, in dem man sich befindet (vergleiche dazu „im Schnee“, „im Sonnenschein“) (s. Abb. 1). Im Spanischen und Französischen sind Wettererscheinungen dagegen eine Art „Dach“ **über** uns, und somit nach dem Prinzip (Bildschema) „oben-unten“ konzeptualisiert (s. Abb. 2).



Abb. 1: Konzeptualisierung des Regens im Deutschen und Englischen

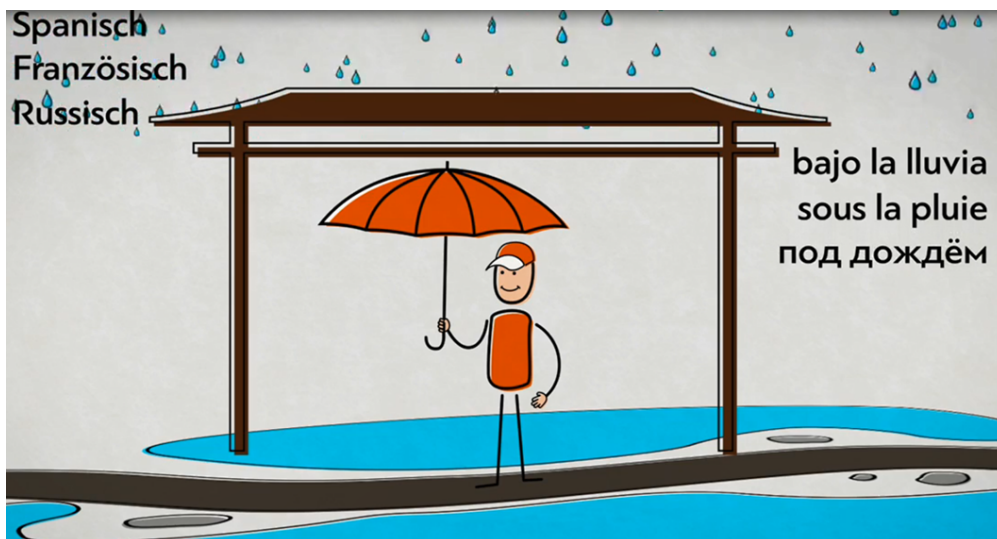


Abb. 2: Konzeptualisierung des Regens im Spanischen, Französischen und Russischen

Solche einzelsprachlichen Bilder müssen nicht zwingend unterschiedlich sein. Manchmal finden sich in Sprachen, die sich strukturell stark voneinander unterscheiden, erstaunlicherweise ähnliche Bilder. So sagt man im Deutschen und im Chinesischen „eine Diskussion durchführen“ (*jinxing taolun*), wenn der Fokus auf der Durchführung liegt. In diesem Fall wird wiederum die Vorstellung von einem Raum oder Behälter aktiviert, durch den die Diskussion vom Anfang (Eingang) bis zum Ende (Ausgang) „durchgeführt“ wird (s. Abb. 3).

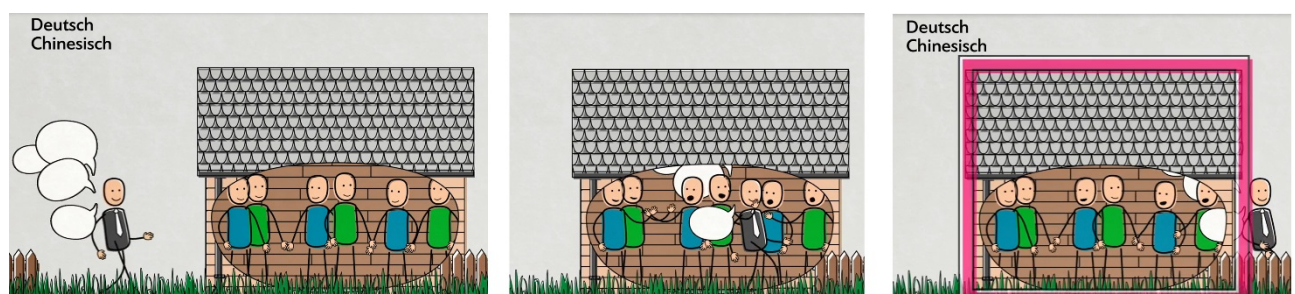


Abb. 3: Konzeptualisierung einer Diskussion im Deutschen und Chinesischen

Die Wahl der Präposition in den oben genannten Beispielen ist folglich nicht arbiträr, sondern sie hängt davon ab, wie die jeweilige Sprache die Realität versteht und in Worte fasst. Hinter jeder grammatikalischen Konstruktion verbirgt sich ein bestimmtes „Bild“. Das Erlernen der Grammatik einer Sprache ist somit nicht mehr das bloße Auswendiglernen, sondern

eine spannende Suche nach den sprachlichen Bildern, die den grammatischen Konstruktionen Bildhaftigkeit und Bedeutung verleihen (vgl. Langacker 2008a, 2008b).

Das kognitionsdidaktische Modell für die Sprachvermittlung (s. Abb. 4) unterscheidet insgesamt vier Ebenen:

1. die Ebene der kognitiven Linguistik
2. die Ebene der Transferdifferenz
3. die Ebene der grammatischen Metapher
4. die Ebene der Darstellung und Vermittlung

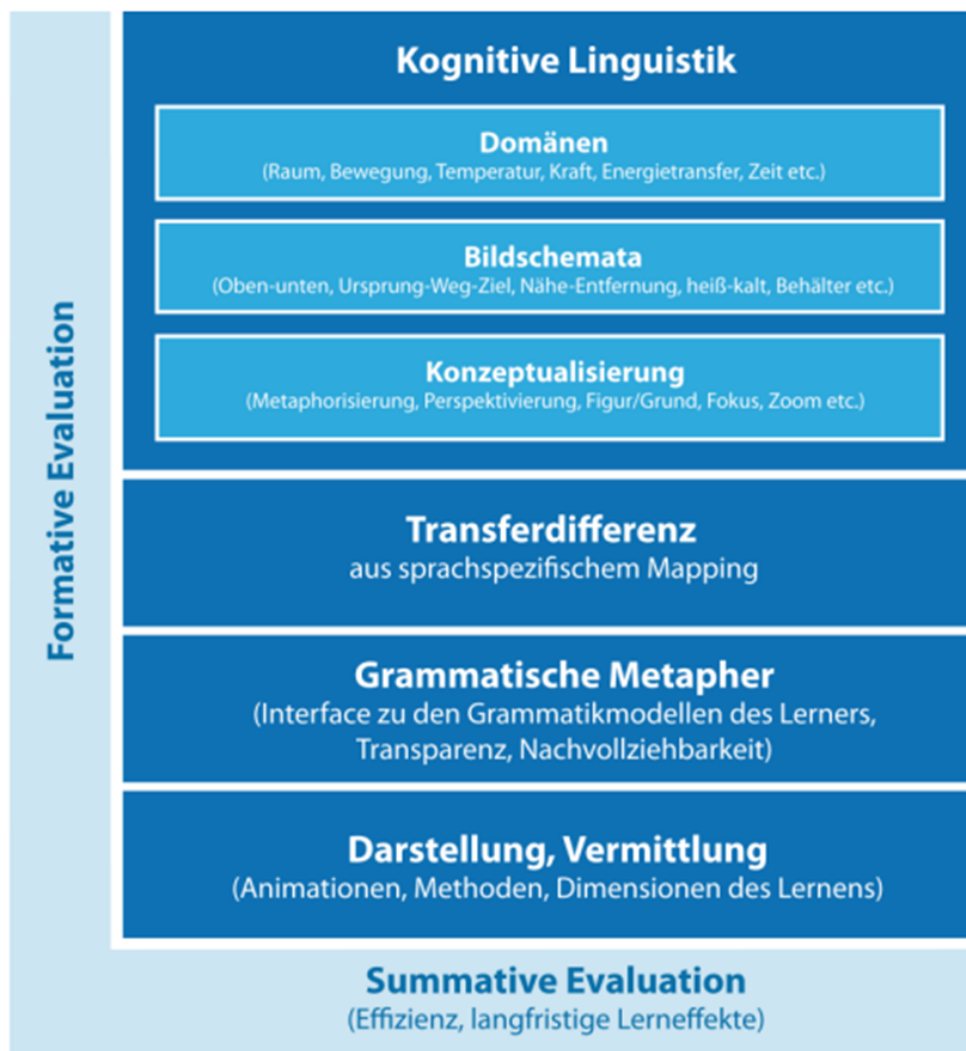


Abb. 4: Das Modell der kognitiven Didaktik (Roche & Suñer 2014: 125)

Die summative und formative Evaluation wird hier nicht weiter ausgeführt. Ihre Nennung soll jedoch erstens auf ihre grundlegende Bedeutung bei der Entwicklung von Lehrmaterial und zweitens darauf hinweisen, dass eine Evaluation von Lehrmaterial immer nur dann sinnvoll erfolgen kann, wenn dieser Analyse ein systematischer, theoretisch fundierter Ansatz zugrunde liegt.

Die kognitive Linguistik geht davon aus (Ebene 1), dass reale Welterfahrungen symbolisiert in Sprache und Grammatik abgebildet werden. Die Zuordnung von Erfahrungen und Sprache erfolgt dabei in Domänen, die das konzeptuelle Gerüst für die Strukturierung von Inhalten darstellen. Eine Domäne ist eine Art Bezugsrahmen, vor dessen Hintergrund die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks ermittelt wird. Um zu verstehen, was „oben – unten“, „links – rechts“ usw. ist, braucht man zuerst eine Vorstellung von der Domäne „Raum“; für „heiß – warm – kalt“ braucht man die Domäne „Temperatur“. Wie aus ihrem Namen folgt, greifen die Basisdomänen auf grundlegende körperliche Erfahrungen in der Welt zurück, beispielsweise Bewegung, Raum, Gravitation, Kraft, Widerstand und andere (ausführlich dazu siehe Evans & Green 2006: 190; Roche & Suñer 2017: 58).

Konkrete Ausprägungen von Domänen heißen Bildschemata. Sie entstehen aus unserer körperlichen Interaktion mit der Welt und existieren in unserer Kognition als dynamische, wiederkehrende und universale Muster. So lernt beispielsweise bereits ein Baby beim Krabbeln, was Ursprung (vom Sofa), Weg (über den Teppich) und Ziel (zur Mutter) ist. Dieses Muster wird abgespeichert und durch spätere Bewegungen immer wieder bestätigt. Zwar können sich konkrete Realisierungen von Ursprung, Weg und Ziel voneinander unterscheiden, zum Beispiel „Mutter – Flur – Oma“ oder „Wohnung – U-Bahn – Arbeit“, aber das Bildschema dahinter bleibt.

Solche körperbasierten Erfahrungen wie „oben“, „neben“, „unten“, „heiß“, kalt“ gibt es in allen Sprachen dieser Welt. Wie allerdings im Beispiel mit dem Regen aufgezeigt wurde, werden diese Bildschemata und Domänen aber von Sprache zu Sprache unterschiedlich genutzt. Während also auf der Ebene der kognitiven Linguistik nach „Bildern“ beziehungsweise Bildschemata gesucht wird, die sprachlichen Phänomenen zugrunde liegen, werden auf der Ebene der Transferdifferenz (Ebene 2 im Modell der kognitiven Didaktik) sprach- und kulturspezifische Unterschiede zwischen solchen Bildern analysiert. Die Transferdifferenz beschreibt also die didaktische Aufgabe und die Lernaufgabe des Lerners, die konzeptuellen, sprach-kulturellen Differenzen zu überbrücken. Das gelungene Ergebnis dieser Überbrückung kann man als konzeptuelle Kompetenz (*conceptual fluency, pragmatic competence*) (vgl. Danesi 2008; *Metaphoric Competence*, vgl. Littlemore & Low 2006) bezeichnen, die von der kognitiven Sprachdidaktik als die genuine Vermittlungsaufgabe des Unterrichts gesehen wird.

An dieser Stelle wird auch die Metaphorik – in Wortschatz, aber eben auch der Grammatik – deutlich. Sie lässt sich in Lehrverfahren hervorragend nutzen, um grammatische Gesetzmäßigkeiten transparent, kohärent und nachhaltig zu vermitteln. Für didaktische Zwecke wurde das Konzept der grammatischen Metapher (vgl. Roche & Suñer 2014) (Ebene 3 im Modell der kognitiven Didaktik) entwickelt. Die grammatischen Metaphern werden „als innovative konzeptuelle Metaphern definiert, die anhand von Situationen aus dem Alltag der Lernerinnen die konzeptuelle Basis der Grammatik transparent machen“ (Roche & Suñer 2014: 133). Sie dienen als eine „Überbrückung“ zwischen der kognitionslinguistischen Erklärung verschiedener Grammatikbereiche und der Unterrichtspraxis. Mit Hilfe grammatischer Metaphern lassen sich relevante Aspekte der Grammatik „benutzerfreundlich“ im Zusammenhang mit der Alltagserfahrung der Sprachlernerinnen erklären. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei die kognitive Verankerung der grammatischen Metaphern; im entgegengesetzten Fall erfüllen sie eine reine Unterhaltungsfunktion ohne didaktischen Mehrwert (vgl. Roche & Suñer 2014: 133).

Das Wesen und der Mehrwert der grammatischen Metapher kann am Beispiel der Wechselpräpositionen (Dativ/Akkusativ) illustriert werden. Weit verbreitet sind traditionelle Erklärungen dieser Regel wie „Wo/Wohin?“ oder „Nicht-Bewegung/Bewegung“, die allerdings auf keiner Lerntheorie basieren und daher nur bedingt effizient und in vielen Situationen falsch sind. Die kognitive Linguistik erklärt dagegen den Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ mithilfe des Konzepts der Grenzüberschreitung. So begründet die Überschreitung einer (metaphorischen) Grenze die Verwendung des Akkusativs („Die Katze läuft auf die Straße“) (s. Abb. 5) und der Verbleib innerhalb der Grenze den Dativ („Die Katze spielt auf der Straße“) (s. Abb. 6) (vgl. Scheller 2009; Roche & Scheller 2008).

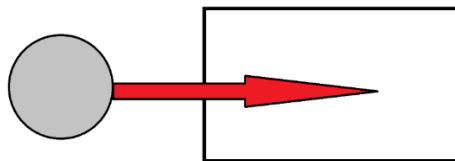


Abb. 5: Bildschematische Darstellung des Satzes „Die Katze läuft auf die Straße“ (vgl. Roche & Webber 1995; Scheller 2009)

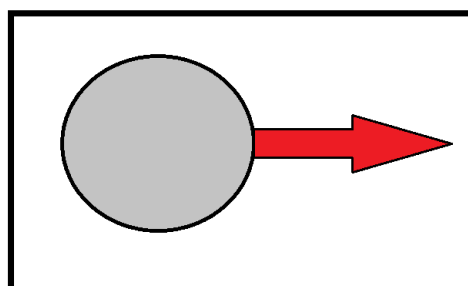


Abb. 6: Bildschematische Darstellung des Satzes „Die Katze spielt auf der Straße“ (vgl. Roche & Webber 1995; Scheller 2009)

Solche schematischen Darstellungen sind im gegebenen Kontext zwar nachvollziehbar, allerdings nicht unbedingt benutzerfreundlich. Die folgenden Abbildungen 7 und 8 basieren dagegen auf grammatischen Metaphern:



Abb. 7: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Wechselpräpositionen (Dativ)“ (nach Scheller 2009: 131)



Abb. 8: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Wechselpräpositionen (Akkusativ)“ (nach Scheller 2009: 131)

Die grammatischen Metaphern (Abb. 7 und 8) greifen auf die entsprechenden Bildschemata (Abb. 5 und 6) zurück. Gleichzeitig aktivieren sie Alltagserfahrungen und -situationen der Lerner und sind daher transparent und allgemein verständlich.

Nachdem für ein grammatisches Phänomen eine passende Metapher gefunden wurde, stellt sich die Frage nach ihrer medialen Umsetzung. In manchen Fällen genügt ein statisches Bild zur Erklärung, in anderen ist eine Animation besser geeignet. So ist in den Beispielsätzen mit der Katze nicht nur die dargestellte Situation dynamisch („laufen“, „spielen“), sondern auch die dafür verwendete Erklärung mit dem Prinzip der **Grenzüberschreitung**. Darüber hinaus sind mehrere andere grammatische Phänomene mit Prozessinformationen (Verben), Kausalität (Präpositionen, Modalverben), Bewegung (Präpositionen), Positionsänderung (Syntax, trennbare Präfixe der Verben) und zeitlicher Dynamik (Zeitformen der Verben) verbunden. Daher bietet sich für ihre bildhafte Darstellung ebenso eine dynamische Form an. Eine solche Form stellen multimediale Animationen dar (Ebene 4 im Modell der kognitiven Didaktik).

Unter einer Animation wird ein simuliertes Laufbild verstanden, das Bewegung von gezeichneten Objekten darstellt und daher die Wahrnehmung einer kontinuierlichen Änderung auslöst (vgl. Mayer & Moreno 2002: 88; Schnotz & Lowe 2008: 304). Dank ihres bildhaften und dynamischen Repräsentationsformats bieten Animationen viele didaktische Vorteile an. So kann man die Aufmerksamkeit der Lerner gezielt auf die wichtigsten Elemente in der Situation (in unserem Beispiel auf die Katze und die Grenze) lenken, indem man sie animiert. Die unwichtigen Elemente (die Bäume, das Haus etc.) lässt man statisch im Hintergrund. Außerdem unterstützen die Animationen Visualisierung abstrakter Konzepte (wie beispielsweise die Grenze), fördern die mentale Simulation ihrer Dynamik und fungieren als externe Gedächtnisstützen (vgl. Meex & Mortelmans 2002: 62-63; Scheller 2009: 22, 117). Wichtig ist dabei zu betonen, dass die Animationen nicht per se

lernförderlich sind. Ausschlaggebend für die Wahl der medialen Darstellungsform ist der konzeptuelle Inhalt des grammatischen Phänomens, der tiefgehend analysiert werden muss (Ebenen 1-3).

3. Unterrichtsentwurf mit Grammatikanimationen: Syntax als Fußballspiel

In diesem Abschnitt möchten wir an einem konkreten Beispiel zum Thema „Deutscher Satzbau und Satzklammer“ veranschaulichen, wie man mit Grammatikanimationen im Sportunterricht arbeiten kann.

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass sich die Grammatikanimationen besonders gut für den sprachsensiblen Sportunterricht eignen, insbesondere für heterogene Klassen. Als Referenzbereiche für Animationen werden diverse Sportarten (beispielsweise Rennfahren, Schwimmen, Schwerathletik) verwendet: Sie sind international bekannt und können daher von den meisten Sprachlernern, unabhängig von ihrer Herkunft und Erstsprache, leicht interpretiert und nachvollzogen werden. Da die Sportarten bei der Grammatikvermittlung eine symbolische Rolle erfüllen, müssen sich die Lerner nicht detailliert mit ihren Regeln auskennen. Eine allgemeine Vorstellung von den wichtigsten Aktanten und Elementen reicht für die Zwecke des Grammatiklernens aus. Aber auch der Sportunterricht selbst weist mehrere Vorzüge für Schüler mit geringen Deutschkenntnissen auf: Beim Sport handeln die Spielerinnen und Spieler sehr viel mit Sprache, parallel zu physischen Handlungen, und sie sprechen auch vor und nach dem Sport darüber. So können eventuelle Sprachkompetenzunterschiede zwischen den Schülerinnen ausgeglichen werden, weil in den Vordergrund nicht nur sprachliche, sondern auch körperliche Aktivitäten treten. Wie bereits erwähnt wurde, sind viele Sportarten international bekannt, so dass jeder Schüler etwas mit Fußball, Leichtathletik etc. anfangen kann. Zudem sind Mannschaftsspiele dazu geeignet, Teamgeist zu fördern, der Herkunftsunterschiede leicht überbrücken helfen kann. Wenn es Lehrkräften gelingt, von diesen vorteilhaften Eigenschaften des Sportunterrichts Gebrauch zu machen und Elemente von Sprachsensibilisierung geschickt einzubinden, können nachhaltige positive Lerneffekte erzielt werden. In diesem Sinne sollten auch die Grammatikanimationen eingesetzt werden, die neben der sprachlichen noch eine stark ausgeprägte spielerische Komponente beinhalten.

Als grundlegende grammatische Metapher für die deutsche Syntax wird in den Grammatikanimationen das Fußballspiel verwendet. Der Grund dafür sind die folgenden Parallelen: So wie Fußballspieler feste Rollen haben (Stürmer, Verteidiger, Torwart) und sich trotzdem frei über das Feld bewegen können, erfüllen auch Satzglieder im Satz bestimmte Funktionen und können dabei im Satz unterschiedliche Positionen einnehmen. Zwei Torwarte, die das Feld „umrahmen“ und zwischen denen sich alle anderen Spieler bewegen, sind eine treffende Metapher für die Satzklammer. Auch die Bezeichnungen für unterschiedliche Bereiche des Fußballfeldes (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld) stimmen mit den grammatischen Termini überein. Auf dieser Basis lässt sich ein didaktisches Schema ableiten, das wir als **ANIMA** bezeichnen.

Die Arbeit mit den Grammatikanimationen im Unterricht umfasst 5 Phasen (**ANIMA**):

1. Andockung an bekanntes Wissen oder ein bereits aufgetretenes Problem
2. Neu-Präsentation (eine einfache Animation des jeweiligen Grammatikphänomens)
3. Integration
 - a. Wiederholung von Phase 2, unterstützt von graphischen Symbolen wie Pfeilen, Verstärkungen und Vergrößerungen und einzelnen einfachen Begriffen
 - b. Wiederholung von Phase 2, in Zeitlupe und unterlegt mit einfachen (metasprachlichen) Erklärungen
4. Metasprache (eine leicht verständliche Erklärung der grammatischen Regeln)
5. Automatisierung (diverse Übungen)

Im Folgenden möchten wir darstellen, wie diese Schritte am Beispiel einer Grammatikanimation zum Thema „Satzklammer“ konkret aussehen. Vorerst sollte hervorgehoben werden, dass der Wortschatz in den kommenden Abbildungen nur exemplarisch gewählt ist. Im Unterricht können ihn die Lehrkräfte an das jeweilige Unterrichtsthema anpassen und mit Sätzen wie „Die Mannschaft hat das Spiel wieder voll versemelt“, „Die Mutter hat für das Mittagessen eingekauft“, „Der Spieler hat wieder auf das Tor geschossen, aber erst nach dem Abpfiff“ o.Ä. arbeiten. Auf diese Weise bietet sich die Möglichkeit an, im Unterricht gleichzeitig Wortschatz und Grammatik zu vermitteln. Dieses effiziente Verfahren eignet sich besonders für heterogene Klassen.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen genauer beleuchtet.

1. Andockung/Situierung

Hier werden die Vorkenntnisse der Lerner zum Grammatikthema (falls vorhanden) sowie zur Sportart aktiviert und es wird auf die Verbindung/Ähnlichkeit zwischen ihnen eingegangen bzw. ein bekanntes Problem wird benannt:

Du kannst dir einen deutschen Satz wie ein Fußballspiel vorstellen. So wie es im Fußball Positionen für bestimmte Personen gibt (Torwart, Torschütze etc.), gibt es auch im Satz Positionen für bestimmte Wörter. Auf dem Fußballfeld gibt es zwei Torwarte, links und rechts. Das sind zwei Verben. Die anderen Spieler (die anderen Wörter) spielen zwischen ihnen. Die Torwarte sind sehr wichtig, ohne sie gibt es kein Spiel. Auch die Verben sind im deutschen Satz sehr wichtig: Ohne sie gibt es keinen Satz.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Fußball- und Syntaxregeln selbstverständlich nicht identisch sind. Einerseits weisen sie klare Ähnlichkeiten auf, die in der Erklärung oben zusammengefasst sind. Andererseits sind sie zu komplex, als dass eine Satzstruktur eins-zu-eins auf eine Fußballsituation übertragen werden kann. Daher handelt es sich im dargestellten Konzept um generische Mannschaften und „Übungsspiele“, in denen die Spieler einer Mannschaft auf dem Feld trainieren und sich nicht an alle Regeln des Fußballspiels halten. Im Unterricht sollten in erster Linie die Syntaxregeln vermittelt werden, während die Fußballregeln aufgrund der gewissen Ähnlichkeit zu ihrer Veranschaulichung dienen. Das sollte auch den Lernern erklärt werden.

2. Neu-Präsentation

In diesem Schritt wird die Animation gezeigt.



Abb. 9: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Satzklammer“ (2. Neu-Präsentation)

Mögliche Erklärung dazu seitens der Lehrerin:

Hier sieht ihr, wie eine Fußballmannschaft zu Hause im Training spielt. Dabei gibt es keine Gegenspieler, aber einen zweiten Torwart. Spieler 1 (Die Mannschaft) spielt den Ball zum Torwart (hat). Er spielt den Ball weiter zu den anderen Spielern. Die anderen Spieler stehen alle zwischen dem Torwart links und dem Torwart rechts. Der Torschütze spielt den Ball zum Torwart rechts. So entsteht die Wortfolge im Satz.

3a. Integration

Hier sehen sich die Lerner die Animation zum zweiten Mal an. Dabei erscheinen diverse Hilfselemente, die ihre Aufmerksamkeit auf die Schlüsselemente lenken sowie die Zusammenhänge zwischen ihnen hervorheben. Bei Bedarf können die Lehrkräfte die Animationen unterbrechen und noch mal die Erklärung aus dem Schritt 2 wiederholen.



Abb. 10: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Satzklammer“ (3a. Integration)

3b. Integration

In diesem Schritt wird bereits eine einfachere Metasprache eingeführt (einzelne grammatikalische Begriffe):



Abb. 11: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Satzklammer“ (3b. Integration)

4. Metasprache

Anschließend wird die grammatikalische Regel erklärt, in einer möglichst einfachen und verständlichen Sprache.

Der Torwart links ist ein Verb. Dieses Verb kann sich ändern: Der Spieler hat, die Spieler haben... Deshalb bewegt sich dieser Torwart im Tor. Der Torwart rechts ist auch ein Verb. Dieser Verb-Teil ändert sich aber nicht: Der Spieler hat geschossen/Die Spieler haben geschossen. Daher steht dieser Torwart ruhig im Tor. Diese zwei Verben (links und rechts) bilden die Satzklammer.

Alle anderen Wörter stehen zwischen diesen zwei Verben, so wie die Fußballspieler zwischen den Torwarten stehen, das heißt im Mittelfeld. Oft steht ein Wort (z.B. das Substantiv oder ein Fragewort) vor dem Verb links – im Vorfeld (zum Beispiel beim Einwurf, bei einem Rückpass oder bei Trainingsspielen). Manchmal steht ein Wort (z.B. ein Vergleich) auch nach dem Verb rechts – im Nachfeld. Der letzte Spieler im Mittelfeld ist der Torschütze. Er ist ganz wichtig! Deswegen ist er groß und hat eine rote Armbinde. Auch das letzte Wort vor dem Verb rechts ist sehr wichtig.

5. Automatisierung

In dieser Phase haben die Schülerinnen die Möglichkeit, die gelernten Konstruktionen zu üben. Zu diesem Zweck sind mehrere Formen denkbar: Print-Übungen mit Musterlösungen, online selbstkorrigierende Übungen sowie Übungen in der Sporthalle (im Rahmen des Deutschunterrichts).

In der Sporthalle können die Lerner die Sätze, die sie in den Animationen gesehen haben, selbst nachspielen und die Rollen der Verben/Torwarte und der anderen Satzglieder/Spieler im Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld übernehmen. Durch Veränderungen der Positionen kann man ihnen das „Grundgerüst“ sowie die Variabilität des deutschen Satzes bewusst machen:

Man kann sagen: „Der Spieler hat wieder auf das Tor geschossen“, „Wieder hat der Spieler auf das Tor geschossen“, „Hat der Spieler wieder auf das Tor geschossen?“, aber nicht „Hat geschossen der Spieler wieder auf das Tor*“.

Dann würden ja die zwei Torwarte direkt miteinander spielen. Dementsprechend können sich die Lerner auf dem Feld bewegen, den Ball zueinander spielen und dabei „ihre“ Wörter sagen, so dass am Ende ein deutscher Satz in einem Fußballzug entsteht.

Sollten die Lehrkräfte keine Möglichkeit haben, in einer Sporthalle zu üben, oder sollten die Lerner in der Halle nur ungern grammatikalische Übungen machen, wäre es auch denkbar, im Klassenzimmer zu arbeiten. Dafür bräuchte man kleine Fußballfelder aus Papier/Karton, Figuren der Spieler und einen kleinen Ball. Solche Felder kann man auf Tische legen, und die Schülerinnen arbeiten mit den Spielfiguren nach den oben beschriebenen Prinzipien: Sie spielen den Ball von Figur zu Figur und sagen die entsprechenden Wörter.

Vor diesem Hintergrund kann man die Arbeit mit den Grammatikanimationen effizient mit dem Sportunterricht, aber auch mit der Theater- und Tanzpädagogik verbinden: Durch ihren Rückgriff auf körperliche Erfahrungen lassen sich die Animationen durch Bewegungen, Gesten etc. leicht nachbilden.

Die Grammatikanimationen werden im Rahmen des Projekts „Animierte Grundgrammatik der deutschen Sprache“ am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwigs-Maximilians-Universität München entwickelt. Alle Kernbereiche der deutschen Grammatik auf den GER-Stufen A1-B2 werden in Animationen umgesetzt und mit Übungsmaterial sowie Hinweisen für Lehrkräfte versehen.

4. Erprobung des Konzeptes in der Praxis

Das in Kap. 3 beschriebene ANIMA-Konzept wurde mit zwei Berufsintegrationsklassen BIK-V1 und BIK-V2 (6 und 12 Personen) in einer Unterrichtssequenz erprobt. Der Unterricht fand in einer bayerischen Berufsschule im Juli 2017 statt, wurde von einem geschulten Lehrer durchgeführt und extern beobachtet und dokumentiert. Die Schülerinnen und Schüler waren zwischen 17 und 25 Jahren alt und konnten Deutsch auf dem Niveau A1-A2. Das Konzept wurde ihnen als Projekt „Deutsch in der Sporthalle“ präsentiert und wurde für jede Gruppe in jeweils zwei Unterrichtseinheiten (ca. 90 Minuten) umgesetzt. Anzumerken ist, dass das Konzept keinen Bezug zum Lehrplan hatte und nur die deutschen Satzstrukturen im Mittelpunkt standen: Im Laufe dieser 90 Minuten wurden die Themen „Ja/Nein-Frage“, „Aussagesatz mit einem Verb“, „W-Frage“ und „Satzklammer“ anhand der Animationen behandelt. Der Unterrichtsablauf in beiden Gruppen war identisch, so dass sich die folgende Beschreibung auf beide Gruppen bezieht.

Die ungewöhnliche Kombination „Deutsch in der Sporthalle mit Animationen“ hat auch die entsprechende Ausrüstung verlangt. Der Lehrer hat einen Laptop und einen Beamer mitgebracht. Eine große helle Matte konnte als eine Art Leinwand verwendet werden. Außerdem wurden zwei Fußballtore aufgestellt.

Der Lehrer, der den Unterricht durchführte, ging nach dem ANIMA-Schema vor. Zunächst fragte er, was die Teilnehmer über Fußball wussten (Phase 1: Andockung/Situierung). Als Antworten kamen die Namen von bekannten Fußballmannschaften und die Benennungen der wichtigsten Elemente eines Fußballspiels (das Tor, der Ball etc.). Der Lehrer nutzte diese Möglichkeit, um noch mal auf die Begrifflichkeiten einzugehen und die unterschiedlichen Positionen der Spieler (Torwart, Torschütze, Verteidiger) mit den Schülern durchzusprechen. Danach fragte er, was die Schülerinnen über deutsche Sätze wussten. Die meisten gaben zu, deutsche Sätze seien „komisch“ und „schwer“; manche sprachen in diesem Zusammenhang aber auch über verschiedene Satzglieder und -elemente (beispielsweise das Verb an der zweiten Stelle).

Danach zeigte der Lehrer die erste Animation zum Thema „Ja/Nein-Frage“ (s. Abb. 12) (Phase 2: Neu-Präsentation). Dabei unterbrach er die Animation in der Mitte und fragte die Schüler, was sie auf dem Bild sehen. Mit seiner Hilfe und seinen Leitfragen fassten die Schülerinnen zusammen, dass das Feld ein deutscher Satz ist, der Torwart für das Verb steht usw. Anschließend ließ der Lehrer die Animation in der Phase 3 (Integration, mit Hilfsmitteln) laufen, erklärte die Schlüsselemente und -symbole und fasste am Ende noch mal die Regel (Phase 4: Metasprache) zusammen.

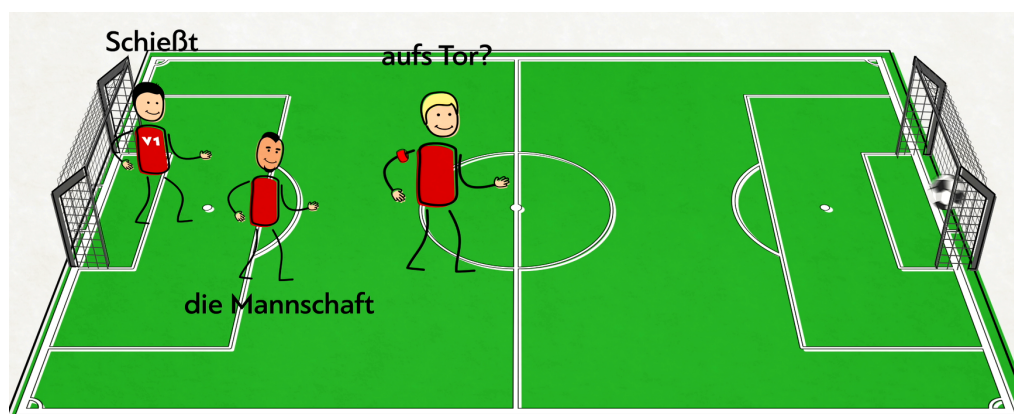


Abb. 12: Screenshot einer Grammatikanimation zum Thema „Ja/Nein-Frage“ (2. Neu-Präsentation)

Nach der Arbeit mit der Animation hatten die Schülerinnen die Möglichkeit, das Gelernte zu üben (Phase 5: Automatisierung). Sie bildeten Dreiergruppen und jeder Teilnehmer bekam ein Kärtchen. Gemeinsam sollten sie sich eine Ja/Nein-Frage aus drei Worten zum beliebigen Thema überlegen und diese Worte auf ihre Kärtchen notieren. Dabei hatte jeweils eine Person aus der Gruppe ein besonderes rotes Kärtchen, das für das Verb vorgesehen war. Jede Gruppe trug ihren Satz vor und die anderen Kommilitonen konnten abstimmen, ob dieser Satz richtig oder falsch war, und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge geben. Nachdem der Satz richtig formuliert worden war, konnte ihn die Gruppe mit dem Ball nachspielen. Die Person mit dem Verb-Kärtchen übernahm die Rolle des Torwarts, die anderen Schülerinnen stellten sich auf dem Feld auf. Jeder „Spieler“ sagte laut sein Wort und spielte den Ball zur nächsten Person. Auf diese Weise entstanden in

Fußballzügen solche Sätze wie beispielsweise „Spielt die Mannschaft heute?“, „Unterrichtet der Sportlehrer die Klasse?“, „Vermisst uns der Lehrer?“.

Die Arbeit mit den weiteren Animationen erfolgte ebenso nach diesem Schema.

Diese erste Erprobung der Animationen in der Unterrichtspraxis brachte wertvolle Beobachtungen über ihren Lerneffekt und ihre Einsatzmöglichkeiten und -bedingungen. Im Allgemeinen kann man schlussfolgern, dass die Animationen und die vorgeschlagenen Arbeitsformen bei den Schülerinnen gut ankamen. Die bildhafte Darstellung der Satzglieder und die metaphorischen Parallelen mit dem Fußballspiel trugen dazu bei, dass die Teilnehmerinnen die jeweiligen Konstruktionen (Inversion, Satzklammer) verstanden haben und auch selbst anwenden konnten, indem sie viele neue korrekte Sätze bildeten. An ihren Kommentaren während des Übungsteils konnte man erkennen, dass sich die Schüler bei der Bildung ihrer Sätze und der Analyse der Sätze ihrer Kommilitoninnen an der bildhaften Vorstellung des Fußballfeldes orientierten. So sagten sie beispielsweise bei einer falschen Wortfolge: „Der Torwart muss ins Tor“ oder „Du musst den Ball zu dem schießen“. Außerdem wirkten die Animationen auch motivationsförderlich: Die Schülerinnen nahmen am Unterricht aktiv und interessiert teil.

Allerdings sollten zum Ablauf und Gestaltung der Unterrichtssequenzen auch einige kritische Anmerkungen gemacht werden. Vor allem erfordert eine solche Unterrichtseinheit mit Animationen multimediale Ausrüstung (Beamer, Laptop, Leinwand), die in einer Sporthalle normalerweise nicht vorhanden ist. Außerdem nimmt das „Umschalten“ zwischen unterschiedlichen Arbeitsformen (Präsentation und Diskussion der Animationen, Übungen mit den Kärtchen, Übungen mit dem Ball) viel Zeit in Anspruch, so dass in den durchgeführten Unterrichtssequenzen ca. 2-3 Animationen pro Unterrichtseinheit vollständig nach dem ANIMA-Schema bearbeitet werden konnten. Für den Einsatz im regulären Unterricht mit seiner straffen Zeitplanung sollte dieser Ablauf noch optimiert werden.

5. Fazit

Dieser Artikel zeigt einen alternativen Zugang zum Grammatikunterricht und gibt Hinweise darauf, wie Grammatikunterricht sinnvoll mit sportlichen Aktivitäten verbunden werden kann, um einen nachhaltigen Lernmehrwert zu erzielen.

Die Grammatikanimationen können im Deutsch- sowie im sprachsensiblen Sportunterricht flexibel eingesetzt werden. Darüber hinaus können sie nach Bedarf an unterschiedliche Zielgruppen (unterschiedliche Klassenstufen, homogene und heterogene Klassen usw.) angepasst werden, indem beispielsweise Wortschatz und Grammatikthemen den relevanten Lehrbüchern entnommen werden und die Progression und die Anzahl der Animationen pro Unterrichtseinheit geändert werden. Mit Hilfe der Animationen soll Grammatik also durchschaubar, erklärbar und lebensnah gemacht werden. Dementsprechend wird auch der Deutschunterricht interaktiv und abwechslungsreich gestaltet und mit Sportunterricht gewinnbringend kombiniert.

Über das skizzierte Verfahren können nachhaltig brauchbare Grundlagen für die weitere Entwicklung von Sprachbewusstheit bei Schülerinnen und Schülern entwickelt werden, weil damit der Zusammenhang zwischen Bedeutung und Form transparent gemacht wird. Zudem sind aus dem Verfahren Impulse in Bezug auf sprachliche Kreativität und den sinnvollen Transfer auf andere Sprachen zu erwarten. Im Kontext der Lehrerfortbildung eignen sich die Grammatikanimationen darüber hinaus als Anschauungsmaterial für eine stärkere Ausrichtung des Sprachunterrichts und der Lehrerausbildung auf die Kognition und die Interessen der Lerner und damit auf pragmatische Aspekte der Kommunikation und des Spracherwerbs.

Unsere Webseiten:

www.granima.de

www.multilingua-akademie.de

<http://www.daf.uni-muenchen.de/forschung/projekteroeche/projekte/grundgrammatik/index.html>

Literatur

Apeltauer, Ernst (2015), Wie Kinder Sprachen lernen, Chancen und Risiken der Sprachentwicklung in mehrsprachigem Umfeld. *Zeitschrift 4 bis 8* (Schwerpunkt Mehrsprachigkeit) 4, 25-27.

Baas, Meike; Baethge, Martin; Busse, Robin; Michaelis, Christian; Richter, Maria & Seeber, Susan (2017), *Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit - ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Compaoré, Clément (2018), *Evaluation von eLernprozessen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Einsatzes kognitionsbasierter Grammatikanimationen zum kollaborativen Lernen der deutschen Grammatik in virtuellen Klassen*. Im Druck.
- Compaoré, Clément (2017), Einsatz kognitionsbasierter Animationen in kollaborativen online-Lernszenarien. In: Zhu, Jianhua; Zhao, Jin & Szurawitzki, Michael (Hrsg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 13-20.
- Danesi, Marcel (2008), Conceptual errors in second-language learning. In: de Knop, Sabine & de Rycker, Teun (Hrsg.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 231-256.
- EL-Bouz (geb. Kanaplianik) Katsiaryna (2016a), Animation of grammar. Interplay of cognitive linguistics and multimedia learning: the example of German modal auxiliaries. In: Goschler, Juliana & Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 135-151.
- EL-Bouz (geb. Kanaplianik) Katsiaryna (2016b), Grammatik neu gedacht: Innovatives didaktisches Konzept für die deutschen Modalverben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 85-98 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/816>. 27.11.2017].
- EL-Bouz, Katsiaryna & Suñer Muñoz, Ferran (2017), Lernmehrwert kognitionslinguistischer Animationen in der Grammatikvermittlung. In: Clalúna, Monika & Tschärner, Barbara (Hrsg.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ Wortschatz – Chunks – Grammatik. Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 17. und 18. Juni 2016*. Bern: Käser Druck, 109-115.
- Evans, Vyvyan & Green, Melanie (2006), *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Gradel, Valentina (2016), The acquisition of the German case system by foreign language learners through computer animations based on cognitive linguistics. In: Goschler, Juliana & Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 113-134.
- Gradel, Valentina (2017), 72 Adjektivendungen zum Auswendiglernen. In: Zhu, Jianhua; Zhao, Jin & Szurawitzki, Michael (Hrsg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Frankfurt: Peter Lang, 21-30.
- Kanaplianik (EL-Bouz), Katsiaryna (2015), Grammatikvermittlung mit Animationen am Beispiel der deutschen Modalverben. In: Sohrabi, Parvaneh & Hoffmann, Sabine (Hrsg.), *Beiträge aus der XV. internationalen Deutschlehrertagung, Bozen 2013*. Bozen: Bozen University Press, 71-84.
- Kanaplianik (EL-Bouz), Katsiaryna (2016), *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin, Münster: Lit.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (2003), *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (2008a), *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008b), Cognitive grammar as a basis for language instruction. In: Robinson, Peter & Ellis, Nick (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 66-88.
- Littlemore, Jeannette & Low, Graham (2006), *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke, UK/New York: Palgrave Macmillan.
- Mayer, Richard & Moreno, Roxana (2002), Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review* 14, 87-99.
- Meex, Birgitta & Mortelmans, Tanja (2002), Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. *Germanistische Mitteilungen* 56, 48-65.
- Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013), *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Priemer, Jana; Krimmer, Holger & Labigne, Anaël (2017), *Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken. ZiviZ-Survey 2017*. Studie der Bertelsmann Stiftung. Essen: Edition Stifterverband.
- Roche, Jörg & Webber, Mark (1995), *Für- und Wider-Sprüche. Ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten*. New Haven: Yale University Press.
- Roche, Jörg & Scheller, Julija (2008), Grammar animations and cognition. In: Zhang, Felicia & Barber, Beth (Hrsg.), *Handbook of Research on Computer-enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey: Information Science Reference, 205-218.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
-
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2018), Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 30-42. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2014), Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 119-145 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36/33>. 27.11.2017].
- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2016), Metaphors and grammar teaching. In: Goschler, Juliana & Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 89-112.
- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2017), *Sprachenlernen und Kognition. Kompendium DaF/DaZ. Band 1*. Tübingen: Narr.
- Roos, Jeanette; Polotzek, Silvana & Schöler, Hermann (2010), *Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Abschlussbericht im Projekt EVAS: Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ [Online unter http://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf. 27.11.2017].
- Scheller, Julija (2009), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin, Münster: Lit.
- Schnotz, Wolfgang & Lowe, Richard (2008), A Unified View of Learning from Animated and Static Graphics. In: Lowe, Richard & Schnotz, Wolfgang (Hrsg.), *Learning with animation. Research implications for design*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 304-356.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4-20 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/65/61>. 27.11.2017].
- Suñer Muñoz, Ferran (2015), Der Einsatz grammatischer Metaphern am Beispiel der Passivkonstruktion. In: Sohrabi, Parvaneh & Hoffmann, Sabine (Hrsg.), *Beiträge aus der XV. internationalen Deutschlehrertagung, Bozen 2013*. Bozen: Bozen University Press, 137-153.
- Talmy, Leonard (2000), *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.

Anmerkungen

¹ Informationen zu anderen Projekten und Weiterbildungsmöglichkeiten finden Sie auf unseren Webseiten:

www.granima.de

www.multilingua-akademie.de

² Um die Genus- und Sexus-Thematik nicht unnötig zu überfrachten und gute Lesbarkeit zu gewährleisten, werden in diesem Beitrag Feminina und Maskulina abwechselnd verwendet.