



VISUALISIERUNG UND KÖRPERERFAHRUNGEN BEIM SPRACHENLERNEN

Eine Untersuchung zu deutschen räumlichen Konstruktionen

Obwohl räumliche Ausdrücke einen zentralen Platz in allen Sprachen einnehmen, ist das Erlernen der deutschen Bewegungskonstruktionen eine Herausforderung für Lernende. Wie kann deren Erwerb erleichtert werden? Der folgende Beitrag zeigt, wie Körpererfahrungen und Visualisierung für Bewegungskonstruktionen genutzt werden können. Dies wird exemplarisch auch auf abstraktere Bewegungsausdrücke angewendet.

VON SABINE DE KNOP

Stichwörter: Bewegungskonstruktionen; Lernstrategien; embodied learning; Visualisierung; Körpererfahrungen

EINFÜHRUNG

Orientierung im Raum und räumliche Ereignisse gehören zu den primären und zentralen menschlichen Erfahrungen. Jede Sprache verfügt über verschiedene Möglichkeiten, solche Erfahrungen auszudrücken. Im Deutschen sind räumliche → Konstruktionen komplex, daher bilden sie für Lernende eine große Herausforderung. Dies trifft schon auf konkrete Bewegungs- und Lokalisierungsstruk-

turen zu, wie etwa (1) »Das Baby liegt schon im Kinderwagen« oder (2) »Peter geht auf die Straße«. Bei diesen Konstruktionen kann sowohl die Wahl der richtigen Präposition als auch die Entscheidung über den korrekten morphosyntaktischen Kasus (Akkusativ oder Dativ?) Schwierigkeiten bereiten. Eine besondere Hürde bilden Konstruktionen, die abstraktere räumliche Ereignisse zum Ausdruck bringen, etwa »Die Lehrerin schreibt die unbekann-

ten Wörter an die Tafel« oder »Gestern hat Maria dieses schwierige Wort aus dem Deutschen ins Italienische übersetzt«.

Es stellt sich dabei die Frage, wie solche komplexen Konstruktionen leichter gelernt werden können und ob eine spezifische Unterrichtsstrategie deren Erwerb fördern kann. Im → gebrauchsbasierten Ansatz der → Kognitiven Linguistik geht man von der Frage aus, wie die Realität in verschiedenen Sprachen »konzeptualisiert« wird, d. h., wie sie von Sprachgemeinschaften gesehen, geordnet und klassifiziert wird. Zu beobachten ist etwa, dass abstraktere Ereignisse oft mit konkreten Wörtern aus dem menschlichen Erfahrungsbereich versprachlicht werden, was mit dem Terminus *embodiment* (»Verkörperung«) bezeichnet wird (siehe etwa Lakoff/Johnson 1999). In einem Beispiel wie »Ich sehe nicht, was du meinst« tritt ein konkretes Wahrnehmungsverb (*sehen*) für den Ausdruck eines abstrakten Vorgangs des Verstehens auf. Inspiriert von dieser Erkenntnis kann eine didaktische Methodologie entwickelt werden, die sich auf ein *embodied learning* (»verkörpertes Lernen«) auch für den Erwerb abstrakter räumlicher Konstruktionen fokussiert. Dabei spielen die Visualisierung mit Bildern und Zeichnungen oder konkrete Körpererfahrungen eine wichtige Rolle.

Der Beitrag veranschaulicht, wie eine auf *embodied learning* basierende Unterrichtsmethodologie für das Erlernen abstrakter räumlicher Ausdrücke gestaltet werden kann. Er ist wie folgt strukturiert: Im folgenden Abschnitt werden die konkreten Bewegungs- und Lokalisierungskonstruktionen zuerst detailliert beschrieben und die Schwierigkeiten für Lernende der deutschen Sprache besprochen. Weiter wird gezeigt, wie eine auf *embodied learning* beruhende didaktische Methodologie das Lernen von konkreten räumlichen Ausdrücken erleichtern kann. Diese Methodologie kann einerseits Körpererfahrungen integrieren oder andererseits mithilfe von Zeichnungen und Bildern bestimmte Bewegungsausdrücke visualisieren. Der »verkörperte« Ansatz kann auch für Bewegungskonstruktionen genutzt werden, die abstrakter sind. Schließlich fasst der letzte Abschnitt alle Erkenntnisse noch einmal zusammen.

DEUTSCHE BEWEGUNGS- UND LOKALISIERUNGSKONSTRUKTIONEN

Im Deutschen bilden räumliche Ausdrücke eine große Familie an Konstruktionen. In einem Beispiel wie (3) »Peter rennt auf die Straße« oder (4) »Die Mutter stellt die Milch in den Kühlschrank« können mehrere Konstituenten einer Bewegung definiert werden (siehe auch Talmy 2000):

- eine Figur, d. h. die Person, die sich bewegt (»Peter« in (3)) oder das Objekt, das bewegt wird (»die Milch« in (4));
- die Bewegung selbst, ausgedrückt mit *rennen* in (3) und *stellen* in (4);
- ein Ziel, etwa »die Straße« in (3) oder »der Kühlschrank« in (4); das Ziel kann auch der Ort einer Lokalisierung sein, etwa »Tisch« in einem Beispiel wie (5) »Die Zeitungen liegen auf dem Tisch«;
- ein Pfad oder ein Weg von der Figur zum Ziel, etwa von Peter zur Straße in (3) oder von der Milch in den Kühlschrank (4);
- auch wird im Deutschen oft die Art und Weise der Bewegung mit dem Verb zum Ausdruck gebracht, nämlich ein Rennen (3) und eine stehende Orientierung mit *stellen* in (4).

SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN DER BEWEGUNGS- UND LOKALISIERUNGSKONSTRUKTIONEN

Je nachdem, welche Konstituenten sprachlich realisiert werden, kann zwischen Ausdrücken der gerichteten Bewegung und Konstruktionen, die eine Lokalisierung versprachlichen, unterschieden werden. Die Beispiele (6) und (7) veranschaulichen diesen Unterschied:

(6) Maria legt das Baby sofort in den Kinderwagen. [GERICHTETE BEWEGUNG]

(7) Das Baby liegt schon lange im Kinderwagen. [LOKALISIERUNG]

In Beispiel (6) tritt das Bewegungsverb *legen* auf, während in (7) das entsprechende Lokalisierungsverb *liegen* benutzt wird. Mit der Unterscheidung dieser beiden Verben haben Lernende der deutschen Sprache oft Schwierigkeiten. Aber eine größere Hürde bildet die Kasuswahl der einzelnen Konstituenten der Bewegungs- und Lokalisierungsausdrücke, vor allem der Ziel- oder Ortsbezeichnung, d. h. in den Beispielen (6) und (7) *Kinderwagen*. Wie ist die Wahl des Akkusativs oder des Dativs motiviert? Die Entscheidung hängt von verschiedenen Faktoren ab:

(i) Ist die Präposition eine Ein-Kasus-Präposition oder eine Wechselpreposition, die mit beiden Kasus auftreten kann? Die Ein-Kasus-Präpositionen für den Ausdruck einer gerichteten Bewegung sind *zu* und *nach*, sie regieren immer den Dativ, wie an folgenden Beispielen zu erkennen ist:

(8) Er fährt über die Feiertage zu seinen Eltern.

(9) Dieser Zug fährt nicht nach Frankreich.

Die entsprechende Ein-Kasus-Präposition für die Lokalisierung ist *bei*, z. B. *in*

(10) Er wohnt bei seinen Eltern.

(ii) Die meisten deutschen Präpositionen sind Wechselpräpositionen, die mit dem Akkusativ oder dem Dativ gebraucht werden können. Die Entscheidung für den einen oder anderen Kasus hängt von dem Verb ab, aber vor allem von der Bedeutung, die mit der Konstruktion vermittelt wird. Nach Leys (1995, 45) wird der Akkusativ verwendet, wenn eine räumliche Beziehung zu einem Ziel hin entsteht, während der Dativ eine bereits bestehende Beziehung kennzeichnet. In Beispielen der gerichteten Bewegung wird darüber hinaus auch eine Art (fiktive) Grenze durch die Figur überschritten, was den Gebrauch des Akkusativs rechtfertigt. In Beispiel (11) kann angenommen werden, dass die Demonstranten ein Gebäude, ein Transportmittel, einen Bahnhof verlassen, d. h., sie müssen etwa durch eine Tür, über eine Schwelle usw., bevor sie auf die Straße kommen:

(11) Die Demonstranten laufen auf die Straße.
[GERICHTETE BEWEGUNG, AKKUSATIV]

In Beispiel (12) dagegen befinden sich die Demonstranten schon auf der Straße, wo sie eventuell hin und her laufen:

(12) Auf der Straße laufen schon viele Demonstranten. [LOKALISIERUNG, DATIV]

Der Dativ tritt in den Fällen auf, wenn der Fokus nur auf dem Pfad oder auf eine Bewegung ohne Ziel oder ohne Überschreiten einer (fiktiven) Grenze liegt.

EMBODIED LEARNING ZUR UNTERSTÜTZUNG DES LERNPROZESSES

Wie schon erwähnt, spiegelt unsere Sprache zugrundeliegende Konzepte wider. Auch abstrakte Konzepte werden oft mit konkreten Wörtern für Körpererfahrungen versprachlicht, die Wissenschaft spricht in diesem Falle von *embodiment* (= »Verkörperung«). So hat das abstrakte Begreifen auch etwas mit dem konkreten »Greifen« zu tun. Und Gedanken können uns etwa in den Sinn »kommen«, obwohl diese abstrakten Konzepte sich nicht wirklich bewegen können. Aus dieser Erkenntnis ist auch die didaktische Methode des *embodied learning* (= »verkörpertes Lernen«) entstanden. Sie setzt auf körperlichen Einsatz oder motorische Aktivierung im Unterricht, auf eine Visualisierung von sprachlichen Ausdrücken mit Bildern und Gegenständen, auf Rollenspiele oder auf Animationen. Bewegungskonstruktionen eignen sich besonders gut für den »verkörperten« Unterricht, da sie konkret sind, visualisiert werden können und viele in den Konstruktionen dargestellte Handlungen oder Vorgänge aufgeführt werden können.

So hat Even (2011) eine Unterrichtsstunde zum Thema der Wechselpräpositionen entwickelt, die viel mit Körpererfahrungen zu tun hat. In einer ersten Phase der Unterrichtsstunde wird ein Kunststoff- oder Stoffkäfer eingesetzt und an Lernende, die im Kreis sitzen, weitergereicht. Sie beobachten, dass die Lernenden nach kurzer Zeit sehr dynamisch werden, indem sie mit dem kleinen Käfer spielen oder ihn im Klassenzimmer verstecken. In einer zweiten Phase können Lehrende diese Dynamik nutzen und Lernenden Fragen der Art stellen »Wohin fliegt der Käfer?«, gleichzeitig kann auf verschiedene Plätze im Klassenzimmer gezeigt werden. Diese Vorgehensweise lässt sich leicht auf unsere obigen Beispiele (6) und (7) z. B. mit einer Puppe übertragen:

(6) Wohin legt Maria das Baby/ die Puppe? In **den** Kinderwagen. [AKKUSATIV]

(7) Wo liegt das Baby/die Puppe? In **dem** Kinderwagen. [DATIV]

Bei dieser Methode werden immer wieder die verschiedenen Kasus geübt. Die Beispiele können auch variiert werden, indem andere Plätze im Klassenzimmer ausgesucht werden, was auch nebenbei dazu führt, dass die Lernenden



Abb. 1: Spielfiguren zur Illustrierung verschiedener Bewegungen oder Positionen

die passenden Vokabeln zur Bezeichnung dieser Plätze lernen oder wiederholen, etwa *der Tisch, der Stuhl, der Schrank, das Regal, die Tafel* etc. Für die Figur können Gegenstände eingesetzt werden, die vorhanden sind oder extra dafür mitgebracht wurden, wie *der Schlüssel, die Puppe, die Flasche, das Buch* oder – je nach Zielgruppe – auch Spielfiguren, mit denen verschiedene Positionierungen und Lokalisierungen dargestellt und in Dialoge verpackt werden können (Abb. 1).

Zum verkörperten Lernen können auch Rollenspiele gehören, bei denen zwei Lernende eine kleine Szene zu einem spezifischen Beispiel aufführen, etwa

(6a) Frage: Wo legt Maria die Puppe hin?

Antwort: Maria legt sie in den Kinderwagen.

Jetzt liegt die Puppe im Kinderwagen, ...

Folgende Beispiele illustrieren weitere konkrete Szenen, die auch aufgeführt werden können. Auch hier können mitgebrachte Gegenstände wie etwa eine Zeitung (13), ein Schlüssel (14) nützlich sein:

(13) Wo hast du die Zeitung hingelegt, ich kann sie nicht finden! Ich habe sie doch auf die Kommode hingelegt!

(14) Die Lehrerin steckte den Schlüssel ins Schlüsselloch, war aber überrascht, dass die Tür nicht aufging.

Ein weiterer Vorteil solch verkörperter Methoden sieht Even darin, dass das Szenario auf Bilder und schließlich auf abstraktere Symbole ausgeweitet werden kann (Even 2011, 74). Das wird in Abbildung 2 dargestellt.

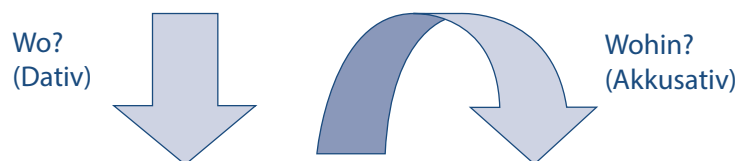


Abb. 2: Abstrakte Ikone für Wechselpräpositionen und Kasusmarkierung (Even 2011, 74)

Die verschiedenen Phasen dieser Vorgehensweise ermöglichen nicht nur eine »Sensibilisierung« auf spielerische Art, sondern auch eine allmähliche Annäherung an abstraktere Ausdrucksweisen und eine »Intensivierung« (Even 2011, 71). Das kann das Einprägen der neuen Strukturen fördern. Dies ist vor allem für eine besondere Klasse von Bewegungsereignissen noch wichtiger, und zwar für Konstruktionen mit dem Ausdruck eines Körperteils oder für abstraktere Zustandsveränderungen, Vorgänge oder

Handlungen. Für die Lernenden ist es einfacher, sich zunächst mit konkreten Bewegungskonstruktionen auseinanderzusetzen, um später mit den abstrakteren Konstruktionen konfrontiert zu werden. Dabei sollte das Lernniveau auch berücksichtigt werden, da komplexere Beispiele erst mit Lernenden mittleren oder fortgeschrittenen Niveaus behandelt werden sollten. Wie dies stattfinden kann und inwiefern die »verkörperte« Methode auch für nicht-konkrete Beispiele von Nutzen sein kann, wird in den folgenden Abschnitten behandelt.

EMBODIED LEARNING FÜR KOMPLEXE BEWEGUNGSKONSTRUKTIONEN

Bewegungskonstruktionen mit Körperteilen

Im Deutschen wird die Unterscheidung zwischen gerichteter Bewegung auf ein Ziel hin mit der Realisierung des Ziels im Akkusativ und der bloßen Lokalisierung eines Orts im Dativ auch auf Bewegungskonstruktionen mit Körperteilen erweitert. Es können zwei Beispiel-Klassen unterschieden werden. Einerseits sind Belege zu finden, die einen Körperteil als Ziel/Lokalisierungsort einer Bewegung haben, etwa

(15) Die Mutter massierte Shampoo in die Haare des kleinen Mädchens ein.

(16) Er hat sich in den Arm gezwickt.

Bei diesen Beispielen wird ein Weg konzeptualisiert, nämlich vom Shampoo in die Haare (15) oder von dem Finger in den Arm (16).

Solche Beispiele können – genau wie die konkreten Beispiele hier oben – gut dargestellt werden, entweder von der Lehrkraft oder mit Rollenspielen von den Lernenden. Dabei kann immer wieder auf die Bewegung entlang eines (fiktiven) Wegs zum Ziel hin – in (15) auf die Haare und in (16) auf den Arm – hingewiesen werden, da genau diese Bewegung den Gebrauch des Akkusativs erklärt.

Andererseits können Bewegungshandlungen oder -vorgänge zum Ausdruck gebracht werden, bei denen das Körperteil nicht das Ziel bezeichnet, sondern ein Bewegungselement ist. Dies ist an folgenden Beispielen zu erkennen:

(17) Der Hund hat in den Apfel gebissen. (= mit den Zähnen)

(18) Die Lehrerin hat die neuen Wörter an die Tafel geschrieben. (= mit der Hand)

(19) Der Weihnachtsmann klopfte an die Tür und alle Kinder waren aufgeregt. (= mit der Hand)

Auch hier wird ein Bewegungspfad konzeptualisiert, allerdings wird er nicht explizit ausgedrückt, sondern mitverstanden, und zwar von den Zähnen des Hunds zum Apfel (17), von der Hand der Lehrerin zur Tafel (18), von der Hand des Weihnachtsmanns zur Tür (19). Diese Handlungen können auch wieder sehr gut aufgeführt werden und verlangen keine besonderen Requisiten: Die Lehrkraft kann z. B. einen Apfel mitbringen und den »Beißvorgang« von dem Apfel in der Hand zu den Zähnen darstellen (siehe Beispiel (17)) oder auf den Pfad zwischen der Kreide in der Hand und der Tafel, wo Wörter hingeschrieben werden, hinweisen (18). Dabei kann auch auf den richtigen Kasus aufmerksam gemacht werden. Die Motivation für den Gebrauch des Akkusativs ist gerade in der Bewegung von Körperteilen (Zähne, Hand, ...) entlang eines (fiktiven) Pfads auf ein Ziel hin zu finden.

Abstrakte Bewegungskonstruktionen

Auch abstrakte Vorgänge, Handlungen und Zustandsveränderungen können (bildhafte) Bewegungsereignisse darstellen, wie mit folgenden Beispielen illustriert wird:

(20) Peter hat sich in seine Mitarbeiterin verliebt.

(21) Die Lehrerin hat die Schülerinnen in drei gleiche Gruppen eingeteilt.

(22) Kannst du diesen Text aus dem Spanischen ins Deutsche übersetzen?

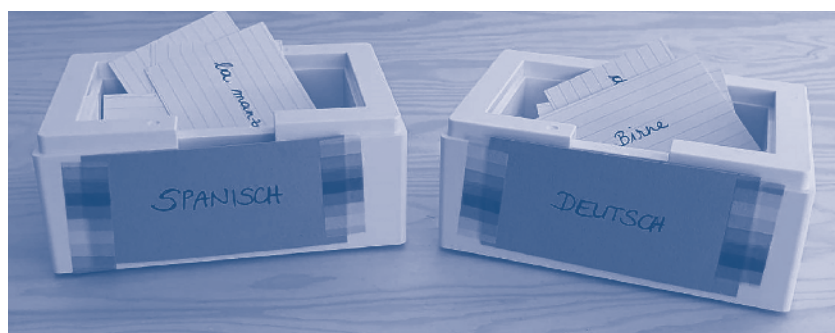


Abb. 3a: Konkretisierung des Übersetzungsvorgangs aus einer Sprache in eine andere Sprache

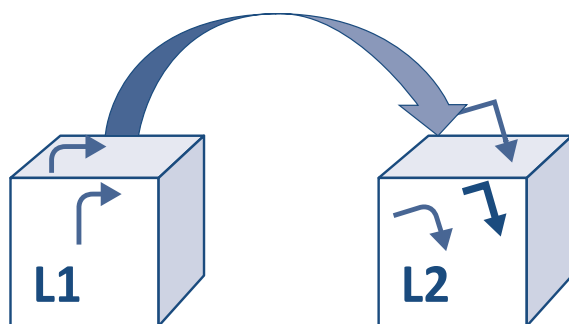


Abb. 3b: Abstrakte Visualisierung des abstrakten Übersetzungsvorgangs mit Kästen

(23) In seinem Aufsatz ist er auf dieses Thema gar nicht eingegangen.

(24) Leider war sie traurig und konnte nicht auf andere Gedanken gebracht werden.

In diesen Beispielen wird der Bewegungsweg nicht explizit ausgedrückt, aber gedanklich mitverstanden dank unserer Kenntnis von physischen und fiktiven Bewegungsabläufen. Diese Beispiele unterscheiden sich von denen mit einem Körperteil, die eher ein konkretes, physisches Ziel zum Ausdruck bringen, daher sind sie schwieriger und eignen sich eher für fortgeschrittene Lernende. Das Ziel kann eine Person (20) oder eine Personengruppe (21) bezeichnen, aber auch mentale Entitäten wie Texte (22), ein Thema (23) oder Gedanken (24).

Das Erlernen solcher abstrakten Bewegungskonstruktionen kann auch oft durch eine konkrete verkörperte Darstellung erleichtert werden. So kann für Beispiel (22), das den Übersetzungsprozess zum Ausdruck bringt, die im Folgenden beschriebene bildhafte Szene durch die Lehrkraft gezeigt werden. Es kann mit zwei **Karteikästchen** für die beiden Sprachen Spanisch (L1) und Deutsch (L2) gearbeitet werden. Die **Karteikästchen** in den Kästen stellen die Wörter einer Sprache dar. Der Übersetzungsprozess kann wie folgt mit einer Geste gespielt und visualisiert werden: Einige **Karteikarten**, die die Wörter einer Sprache repräsentieren, werden aus dem ersten »Spanisch-Kasten« (L1) herausgenommen und in den zweiten »Deutsch-Kasten« (L2) hineingelegt. Dabei entsteht ein mit der Hand dargestellter Pfad, der die gerichtete Bewegung von Kasten L1 zu Kasten L2 zeigt. Das Ziel wird dementsprechend mit dem Akkusativkasus nach der Wechselpräposition *in* unterstützt. Weiter kann auch die Wahl der richtigen Präpositionen besser verstanden werden, da die Sprach-Kästen als Container konzeptualisiert werden: Man nimmt einen Gegenstand *aus* einem Kasten L1 (und nicht *von*, wie Lernende oft sagen) und legt ihn *in* den anderen Kasten L2. **Es kann auch mit Karteikarten** oder anderen Hilfsmitteln, die im Klassenzimmer ohnehin verfügbar sind, gearbeitet werden (siehe Abbildung 3a). Alternativ kann dieser Vorgang auch mit einer Zeichnung an der Tafel abgebildet werden, wie etwa mit Abbildung 3b.

In manchen Fällen sind die Bewegungsereignisse aber so abstrakt, dass sie sich schwerer darstellen lassen. Dies gilt z. B. für

(20) Peter hat sich in seine Mitarbeiterin verliebt.

(23) In seinem Aufsatz ist er auf dieses Thema gar nicht eingegangen.

Bitte Pfeile in Abb.3a »inhaltliche prüfen (Pfeile mit runder Ecke u. mit harter Ecke beabsichtigt, richtig?; und Farbe der Pfeile unterschiedlich, richtig so?)

Allerdings kann durch eine Interpretation doch verstanden werden, warum auch in diesen Fällen von »Bewegungskonstruktionen« die Rede sein kann. In Beispiel (20) sind Gefühle die »Beweg-Elemente«, die von Peter zu seiner Mitarbeiterin (= das Ziel der Gefühle) übergehen. Dies könnte man mit der Handgeste einer Welle darstellen. In Beispiel (23) dagegen ist es die Gehirntätigkeit, die fiktive Wellen Richtung Aufsatzthema (= Ziel) produziert.

Bei näherer Analyse stellt man auch fest, dass die abstrakten Beispiele das Ziel bildhaft entweder wie einen Container oder eine Fläche konzeptualisieren. Das Container-Konzept wird mit der Präposition *in* eingeführt, wie in den Beispielen (20)–(22): Verschiedene Klassen, eine Person oder eine Fremdsprache werden als »Ziel«-Container aufgefasst. Dies kann mit der Zeichnung in Abbildung 4 dargestellt werden, entweder von den Lehrenden oder von den Lernenden selbst.

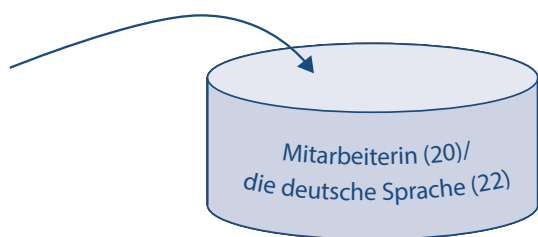


Abb. 4: Das Ziel als Container

Die Konzeptualisierung der Fläche findet mit der Präposition *auf* statt ((23) und (24)). Diese abstrakten Bewegungsereignisse können dann wie in Abbildung 5 gezeichnet werden.

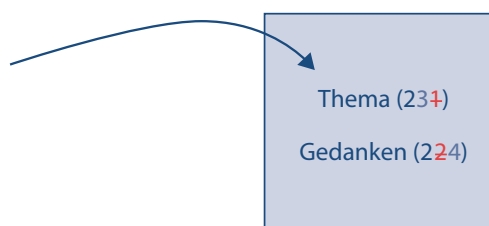


Abb. 5: Das Ziel als Fläche

Der Pfeil zeigt den Pfad, d. h. die Bewegung auf das Ziel hin, was auch den Gebrauch des Akkusativs motiviert.

FAZIT

Aus Erfahrung wissen Lehrkräfte, dass sich das Erlernen deutscher Bewegungs- und Lokalisierungskonstruktionen als schwierig erweist. Der Beitrag hat sich im Detail mit diesem Thema

befasst und zuerst verschiedene Bewegungs- und Lokalisierungskonstruktionen unterschiedlicher Abstraktionsgrade beschrieben. Dabei ist auf die morphosyntaktischen Schwierigkeiten bei der Kasusbestimmung vor allem der abstrakteren, bildhaften Ereignisse hingewiesen worden. Weiter ist gezeigt worden, dass ein didaktischer Ansatz, der von einer »verkörperten« Auffassung der Bewegungsereignisse ausgeht, eine Erklärung nicht nur für die Kasusbestimmung, sondern auch für die adäquate Wahl der Präposition bieten kann. Beim *embodied learning* können verschiedene praktische Methoden angewendet werden, die für das Erlernen der komplexen deutschen Bewegungs- und Lokalisierungskonstruktionen unterstützend wirken können: begleitende Körpererfahrungen, Rollenspiele und eine Visualisierung durch Bilder oder Zeichnungen. Selbstverständlich können mehrere Methoden des verkörperten Lehrens und Lernens gleichzeitig eingesetzt werden. Ein »verkörperter« Ansatz fördert die »mehrkanalige Vernetzung« (Even 2011, 70) und verlagert den Fokus von den rein theoretischen grammatischen Erklärungen zu spielerischen Situationen. Die Lernatmosphäre wird gelockert und das wirkt motivierend. Vor allem rückt die Rolle der Lehrkräfte etwas in den Hintergrund, da Lernende auch animiert werden können, sich aktiv an Rollenspielen, kleinen Aufführungen, Zeichnungen, Bildersuchen, usw. zu beteiligen. Das Bildersuchen kann auch im Internet stattfinden, es enthält eine Fülle an Bildern zu konkreten Bewegungsereignissen. Der »verkörperte« didaktische Ansatz bietet einen weiteren Vorteil für fortgeschrittene Lernende: Verknüpfungen zwischen Bewegungskonstruktionen unterschiedlicher Abstraktionsgrade werden sichtbar und so können konkrete und abstrakte Bewegungskonstruktionen als eine Konstruktionsfamilie gleichzeitig behandelt und unterrichtet werden. Dies ermöglicht ein zeitsparendes Vorgehen im Unterricht, was sich in engen Unterrichtsplanungen als positiv erweist.

LITERATUR

- Even, Susanne (2011), *Studiosus cognens und studiosus ludens* – Grammatik inszenieren. In: Küppers, Almut/Schmidt, Torben/Walter, Maik (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlage, 68–79.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, Basic Books.
- Leyes, Odo (1995), Dativ und Akkusativ in der deutschen Sprache der Gegenwart. *Leuvense Bijdragen* 84, 39–62.
- Talmy, Leonard (2000), *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA., MIT Press.