



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

P. D. LENGUAS MODERNAS

DIE ENKODIERUNG VON BEWEGUNGSEREIGNISSEN BEI SPANISCHEN DAF-
LERNENDEN: AUSWIRKUNGEN DER SPRACHLEXIKALISCHEN MUSTER DES
SPANISCHEN AUF DAS LERNEN VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

TESIS DOCTORAL

PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DOCTORANDO

AMADOR GARCÍA TERCERO

DIRECTORES

RAÚL SÁNCHEZ PRIETO

MARÍA MAR SOLIÑO PAZÓ

2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Linguistische Diversität bei der sprachlichen Kodierung von Bewegung	5
1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	10
2. Bewegungsereignisse: Ein Treffpunkt zwischen Embodiment, Kognition und Kultur.....	13
2.1. Linguistische Modelle und die sprachliche Konzeptualisierung von Bewegung	14
2.2. Kognitive Linguistik: Ursprung und zentrale Prämissen.....	18
2.2.1. Embodiment und seine Bedeutung für den Erwerb von Bewegungsereignissen	22
2.2.1.1. Bildschemata.....	24
2.2.1.2. Konzeptuelle Metapher	33
2.2.1.3. Kategorisierung	35
2.3. Folgen der kognitiven Prinzipien für den Fremdsprachenerwerb	37
3. Die sprachliche Kodierung von Bewegungsereignissen	41
3.1. Talmys Typologie der Lexikalisierungsmuster: S-Sprachen und V-Sprachen	45
3.1.1. The <i>motion-actuating typology</i> : Typologie anhand der Semantik des Verbs	49
3.1.2. The <i>motion-framing typology</i> : Typologie anhand der Kodierung der Komponente Path	50
3.2. Lexikalisierungsmuster im Deutschen.....	53
3.3. Lexikalisierungsmuster im Spanischen.....	65
3.4. Slobins Theorie des <i>thinking for speaking</i>	68
3.5. Eine revidierte Betrachtung von Talmys Typologie.....	78
3.5.1. Vage Definition von Satelliten.....	78
3.5.2. Die Kodierung der Überschreitung von räumlichen Grenzen	81
3.5.3. Skalen zur Klassifizierung der sprachlichen Kodierung von Bewegungsereignissen	87
4. Bewegungsereignisse im Fremdsprachenerwerb	91
4.1. <i>Thinking for speaking</i> in Deutsch als Fremdsprache.....	95
4.2. Die Behandlung von Bewegungsereignissen in den DaF-Lehrwerken	102
5. Sprachproduktionsmodelle	125
5.1. Sprachproduktionsmodelle monolingualer Sprecher	125
5.2. Sprachproduktionsmodelle multilingualer Sprecher	131

6. Methodologie der Studie	137
6.1. Untersuchungsgegenstand	138
6.2. Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit	145
6.3. Konzipierung der Studie	146
6.3.1. Verwendete Stimuli	148
6.3.2. Teilnehmer	151
6.4. Durchführung der Studie	156
6.5. Kodierung und Auswertung der Daten	157
6.6. Statistische Tests	164
7. Die Kodierung von Bewegungsereignissen mit <i>boundary crossing</i> und einer parallelen und linearen Strecke	167
7.1. Die Kodierung von telischen Bewegungsereignissen mit <i>boundary crossing</i>	169
7.1.1. Verwendete Bewegungsverbren in den untersuchten Sprachen	172
7.1.2. Manner-Information im Verbalkomplex und im Allgemeinen	180
7.1.3. Die Rolle des Kontextes bei der Kodierung von Manner	190
7.1.4. Die Kodierung von <i>boundary crossing</i>	194
7.2. Die Kodierung von linearen, parallelen Bewegungsereignissen	232
8. Die Didaktisierung von Bewegungsereignissen im spanischen DaF-Unterricht	257
8.1. Die Vermittlung von Fremdsprachen: Lerntheorien und didaktische Methoden im Fremdsprachenunterricht	257
8.2. <i>Focus on Form</i> : Die Auswirkungen von <i>Input</i> auf den Fremdsprachenunterricht	270
8.3. Die Behandlung und Vermittlung von Bewegungsereignissen im Fremdsprachenunterricht ..	287
9. Fazit	305
10. Literatur	315
11. Anhang	339

1. Einleitung

Das Lernen und Sprechen von Fremdsprachen haben seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weltweit eine neue Bedeutung erhalten. Die technologische Entwicklung in Bereichen der Kommunikation und der Informatik, die aktuelle Wirtschafts- und Politikordnung und die Zunahme von Billigfluggesellschaften haben zur Vernetzung der Welt beigetragen, in der Menschen mit verschiedenen Kulturen und Sprachen häufiger in Kontakt treten, wodurch die Notwendigkeit entsteht, sich verständlich zu machen. Es ist daher kaum verwunderlich, dass der Fremdsprachenerwerb von den Institutionen gefördert wird, da die Kenntnis von Fremdsprachen, wie Sarter anführt (2006, S. 12), „eine Voraussetzung für das weitere Zusammenwachsen, für Mobilität und interkulturelles Verstehen“ ist. Aus diesem Grund haben Fremdsprachen in die Lehrpläne vieler Bildungseinrichtungen Eingang gefunden mit dem Ziel eine mehrsprachige Identität aufzubauen, die den Bürgern bessere Chancen in Bezug auf den Arbeitsmarkt oder die akademische Welt bietet.

Die Fremdsprachendidaktik muss deshalb mit den Anforderungen der modernen Zeit Schritt halten und effektive Lehrmethoden entwickeln, die den Lernenden den Zugang zu interkulturellem und kommunikativem Wissen in Bezug auf andere Sprachen ermöglichen. Die Übermittlung und Aneignung der sprachlichen Kenntnisse sind keine leichte Aufgabe, denn mitunter sind die Unterschiede zwischen den Sprachen groß und stellen Besonderheiten dar, die nur typisch für eine oder wenige Sprachen sind. Ein Beispiel ist die räumliche Distanz im Englischen, die mit den Ortsadverbien *here* („hier“) und *there* („da“) ausgedrückt wird, im Gegensatz zum Spanischen, das über drei Ortsadverbien verfügt (*aquí* („hier“), *ahí* („da“) und *allí* („dort“)) (De Angelis, 2007, S. 70)¹. Die Einteilung der Distanz hinsichtlich einer sprachlichen Äußerung weist im Spanischen eine stärkere Präzision auf, was sich bei der späteren Auswahl des Lexikons widerspiegelt. Spanischlernende mit Englisch als Erstsprache (L1) müssen sich eine neue Segmentierung der Realität durch die Sprache aneignen und somit lernen, dass der Grad der Ferne zwischen Objekten und Personen im Spanischen mit höherer Genauigkeit geäußert wird. Beide Formen für *there* (*ahí* und *allí*) bezeichnen, dass etwas sich weit weg vom Sprecher befindet. Mit *allí* wird jedoch gemeint, dass die Distanz größer ist und der

¹ Obwohl das Englische über den Demonstrativum *yon* („da“) und das Adverb *yonder* („dort“) verfügt, sind diese Formen typisch für literarische Sprache oder kommen nur mit einem diatopischen Gebrauch vor (Schulze & Jungbluth, 2022, S. 565).

Gegenstand oder die Person weiter entfernt ist. Eine bestimmte kognitive visuelle Beachtung der Distanz, während der sprachliche Inhalt vom Konzeptualisierer² geplant wird, und deren lexikalische Repräsentation im Formulator sind notwendig, um die gewünschte Inferenz bei den Sprechern des Spanischen als L1 zu erwecken.

Eine der Herausforderungen und Aufgaben der Fremdsprachendidaktik ist somit, die den Sprachen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und die damit einhergehenden sprachlichen Routinen in die Lehre einzubinden. Wie Madlener-Champentier und Liste Lamas (2022, S. 2) angeben, werden beim ersten Prozess namens *information focus* jene Elemente aus der Szene ausgewählt, die später beim zweiten Prozess namens *information locus* mittels sprachlicher Formen zum Ausdruck gebracht werden. Das Wissen über die Aspekte der Realität, die für eine bestimmte Sprachgemeinschaft salient sind und über den Einfluss, den diese Salienz³ auf kognitive Prozesse wie z. B. Aufmerksamkeit und sprachliche Formen ausübt, ist bei der Konzipierung und Entwicklung didaktischer Methoden von großer Bedeutung, insbesondere wenn die L1 der Lernenden bestimmte semantische Komponenten eines Ereignisses⁴ hervorhebt oder auslöst

Eine sprachliche Theorie, die sich mit der Hervorhebung und Auslassung einiger semantischer Komponenten beschäftigt und auf den Zusammenhang zwischen Sprache und den kognitiven Prozessen hinweist, ist die von Slobin (1996) vorgeschlagene Theorie des *thinking for speaking* („Denken zum Sprechen“). Diese Theorie besagt, dass das Denken eine besondere Form einnimmt, wenn es im Hinblick auf eine sprachliche Kodierung eingesetzt wird. Die kognitiven Prozesse⁵ passen sich an die verfügbaren sprachlichen Mittel der Sprachen an und die Sprecher erwähnen und beachten dann die Information, die in ihrer Sprache kodierbar und salient ist. Slobins Theorie geht nicht davon aus, dass die Sprecher aufgrund ihrer Sprache die Welt anders wahrnehmen, wie der linguistische Determinismus annimmt, sondern dass das

² Siehe Kapitel 5 für eine ausführliche Erklärung der Funktion der verschiedenen Module (Konzeptualisierer, Formulator, Artikulator) im Levelts Sprachproduktionsmodell (1989).

³ Der Begriff *Salienz* wird von Talmy (2000b, S. 128) als die Hervorhebung von Bedeutungskomponenten anhand der sprachlichen Repräsentation derselben in einer bestimmten Sprache definiert. Talmy nach gibt es Komponenten, die die Aufmerksamkeit erregen und somit *foregrounded* sind und andere, die in den Hintergrund treten.

⁴ Berthele (2006, S.13) definiert *Ereignis* als Zustände oder Prozesse, die aufgrund der Assoziation zwischen einer Figur und einem Ground entstanden sind. Siehe Kapitel 2 für die kognitive Entstehung von Bewegungsereignissen.

⁵ Es sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Begriff *kognitiv* auf die kognitiven Prozesse abzielt, die während der Vorbereitung der kommunikativen Botschaft eingesetzt werden und deren Untersuchung nicht nur durch die sprachlichen Äußerungen, sondern auch durch Gesten oder Verfahren wie z. B. das *Eye-Tracking* oder die Analyse ereigniskorrelierter Potenziale im Gehirn möglich ist (Strömqvist et al., 2009, S. 506; Athanasopoulos & Bylund, 2013, S. 94).

jeweilige System der Sprachen wie ein Leuchtturm ist, an dem sich die Sprecher für die Kommunikation kognitiv orientieren und das beim Fremdsprachenlernen normalerweise den Ausgangspunkt für die Lernenden darstellt (vgl. Deutscher, 2020, S. 173).

Eine kognitive Restrukturierung aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Routinen zwischen der L1 und der Fremdsprache wird nach Athanasopoulos et al. (2015, S. 150) im Gegensatz zur phonetischen, lexikalischen, grammatischen oder pragmatischen Restrukturierung im Fremdsprachenunterricht in der Regel außer Acht gelassen. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass auf die mit den Sprachen einhergehenden kognitiven Prozesse nicht genug eingegangen wird. Diese Nicht-Behandlung hätte zur Folge, dass eine Art semantischer und kognitiver „Akzent“ bei den Lernenden entsteht, denn sie würden weiter auf die typischen semantischen Bausteine, die salient in ihrer L1 sind, und auf die kognitiven Routinen ihrer L1 zurückgreifen, wenn sie die Fremdsprache verwenden (Lucy, 2016, S. 63; Malt, 2020, S. 479). Muñoz und Cadierno (2019, S. 57) weisen auf die Schwierigkeit hin, feste konzeptuelle Muster in der Fremdsprache zu reorganisieren. Obwohl Lernende über weitreichende Sprachkenntnisse in der Fremdsprache verfügen, würden sie sich weiter auf diejenigen Aspekte konzentrieren, die in ihrer L1 salient sind, weil sie aufgrund der verfügbaren sprachlichen Mittel ihrer L1 und sprachlicher Routinen daran gewöhnt sind. Slobin (2004b, S. 223) gibt in diesem Zusammenhang an, dass eine bestimmte Sprachgemeinschaft im Rahmen des *thinking for speaking* einen rhetorischen Stil in ihrer Muttersprache entwickelt, um Ereignisse der Welt hinsichtlich der Kommunikation zu analysieren und zu kodieren. Er ist der Meinung, dass ein leichter Zugang zu einem bestimmten Lexikon bzw. einer bestimmten sprachlichen Konstruktion neben einer spezifischen kulturellen Praxis zur Entstehung dieses rhetorischen Stils beitragen. Kinder seien von Grund auf darin trainiert, die salienten Informationen ihrer Sprache zu beachten. Diese salienten Präferenzen stellen Slobin zufolge (1996, S. 89) ein Hindernis beim Fremdspracherwerb dar, denn sie sind schwer modellierbar und gehen mit der Auswahl lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Items einher. Es wäre demnach möglich, dass ein Sprecher des Tzeltal, einer Sprache, die die Himmelsrichtungen zum Ausdruck räumlicher Referenzen benutzt, diesen absoluten Referenzrahmen ebenfalls im Deutschen verwendet und Sätze wie *Der Baum ist südlich vom Haus* äußert⁶. Obwohl der Satz —

⁶ Blomberg (2018, S. 169) gibt an, dass dieser absolute Referenzrahmen im Deutschen auch verwendet werden kann. Sein Gebrauch wäre aber nur „auf weiträumige geographische Beschreibungen beschränkt“, wie es z. B. bei dem Satz *München liegt südlich von Berlin* der Fall ist.

linguistisch betrachtet— korrekt ist, fällt diese Äußerung aus dem Rahmen, denn die Konzeptualisierung der Realität weist ein anderes sprachliches Muster auf, das von den meisten Sprechern des Deutschen überhaupt nicht verwendet wird. Jarvis und Pavlenko (2010, S. 115) führen an, dass für die sprachlichen Muster einer Sprache eine Lexik und eine Syntax typisch sind, die, je nach Sprache, bestimmte semantische Informationen hervorheben. Darüber hinaus, wie oben erwähnt, organisieren und präsentieren diese sprachlichen Muster die Realität auf eine konkrete Art und Weise, was zur Folge hat, dass konzeptuelle Muster entstehen, die nur für eine Sprache typisch sind und die auf andere Sprachen übertragen werden könnten. Robinson und Ellis (2008, S. 513) beziehen sich auf diese Gefahr im Fremdspracherwerb und betonen die Wichtigkeit von strukturierten Aufgaben, die zur konzeptuellen Genauigkeit bei den Lernenden beitragen und ihnen dabei helfen, die richtigen sprachlichen Items auszuwählen. Um diese Neuanpassung und Ausweitung in der sprachlichen Verarbeitung der Außenwelt der Lernenden zu erreichen, bedarf es einer Zusammenarbeit zwischen Sprachdidaktik und anderen Disziplinen wie der kognitiven Linguistik oder der Neurolinguistik. Die identifizierten crosslinguistischen Abweichungen und Schwierigkeiten aus empirischen Untersuchungen von Fremdsprachenlernenden sollten in den Lehrwerken didaktisch behandelt werden, indem, wie Roche und Suñer Muñoz (2017, S. 17) angeben, die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden in Betracht gezogen werden.

Eine der Domänen, die in den letzten Jahrzehnten die Aufmerksamkeit der Sprachdidaktik und der Linguistik geweckt hat, ist die Frage, wie Fremdsprachenlernende die Bewegung im Raum sprachlich ausdrücken. Wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, unterscheiden sich die Sprachen der Welt in der Art und Weise, wie sie in der Regel ein Bewegungsereignis, in dem eine Figur sich hinsichtlich eines Referenzobjekts bewegt, sprachlich kodieren und welche semantischen Komponenten dabei ausgedrückt werden. Die daraus entstandenen konzeptuellen Muster zum Ausdruck der Bewegung und die sprachlichen Routinen wirken sich dann auf das Erlernen dieser Domäne in der Fremdsprache aus, denn sie bilden den Ausgangspunkt und die Basis für die Gliederung und den Ausdruck eines Ereignisses in der Fremdsprache.

Die Fremdsprachendidaktik sollte demnach pädagogische Maßnahmen und Vorschläge zur Behandlung und Darstellung von Bewegungsereignissen im Fremdsprachenunterricht anbieten, die zur Umstrukturierung und Aneignung dieses neuen konzeptuellen Musters

beitragen. Damit beschäftigt sich die vorliegende Arbeit, mit dem Ziel darzustellen, wie einerseits Situationen mit Bewegung von spanischen DaF-Lernenden enkodiert werden und andererseits, wie DaF-Lehrkräfte die Domäne der Bewegung im DaF-Unterricht behandeln und didaktisieren können. Obwohl verschiedene Studien (Larrañaga et al. 2012; Cadierno, 2013; Li et al., 2014; Cortès Colomé & Gilboy, 2014; Lai & Narasimhan, 2015; Alonso, 2018a; Cifuentes Férez & Molés Cases, 2020, Treffers-Daller & Avelledo, 2023) sich der Kodierung von Bewegungen bei Fremdsprachenlernenden gewidmet haben, lässt sich eine Forschungslücke und somit eine Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik feststellen, da der Erwerb und die Didaktisierung räumlicher Relationen des Deutschen im Hinblick auf spanische DaF-Lernende bisher außer Acht gelassen wurden. Nur wenige qualitative Studien (vgl. Kapitel 4.1.) sind bis dato durchgeführt worden mit der Absicht, wie Liste Lamas (2016a, S. 37) anführt, „ein erstes Bild davon zu liefern“, welche Schwierigkeiten und Abweichungen spanische DaF-Lernende aufgrund des rhetorischen Stils des Spanischen bei der Kodierung von Bewegungsereignissen auf Deutsch zu bewältigen haben.

1.1. Linguistische Diversität bei der sprachlichen Kodierung von Bewegung

Die Dame, die ins Haus *hetzt*. Die Katze, die durch die Wohnung *tigert*. Die Touristen, die durch die Straßen der Stadt *bummeln*. Das Deutsche verfügt über eine breite Palette von Verben, die eine ganz bestimmte Art und Weise der Bewegung (Manner⁷) im Verbstamm ausdrücken, wie z. B. *brausen*, *poltern*, *robben* oder *zuckeln*. Diese Verben brauchen in Sprachen wie dem Spanischen eine Ergänzung bzw. eine Paraphrase, um dieselbe semantische Information ausdrücken zu können, da das spanische Verbinventar diesbezüglich geringer ist (Ibarretxe-Antuñano & Hijazo-Gascón, 2012, S. 351; Medlener-Charpentier & Liste Lamas, 2022, S. 2). Diese Dissonanz zwischen den Sprachen lässt sich beispielsweise an den von Übersetzern verwendeten Techniken beobachten (vgl. Kapitel 7.2), die aufgrund unterschiedlicher rhetorischer Stile bei Sprachen wie Spanisch und Deutsch mitunter Schwierigkeiten haben, eine Übersetzung des Ausgangstexts anzufertigen (Cadierno & Lund, 2004, S. 147; Hess, 2007, S. 289; Filipović & Ibarretxe-Antuñano, 2015, S. 535). Molés Cases (2016: 249) deutet auf die Wichtigkeit von Paraphrasen in spanischen Übersetzungen deutscher Bewegungsverben hin

⁷ Wie in Kapitel 3 dargelegt wird, werden die semantischen Komponenten eines Bewegungsereignisses (Figur, Motion, Path, Ground, Manner und Cause) großgeschrieben (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela-Manzanares, 2021, S. 101).

und gibt an, dass die Information über Manner in den spanischen Übersetzungen mitunter ausgelassen (*aus- und einflattern* → *salir/entrar* („hinaus-/hineingehen“) oder sogar verändert wird (*trotten* → *trotar* („traben“)). Diese Abweichungen beruhen auf der Sprachtypologie des Deutschen und Spanischen, die die semantische Information eines Bewegungsereignisses lexikalisch und syntaktisch unterschiedlich kodieren.

Der Begriff *Bewegungsereignis* bezieht sich auf Situationen, in denen ein Objekt einen Weg in eine gewisse Richtung zurücklegt oder sich an einem Ort befindet (Talmy, 1985, S. 70). Die Richtung der Bewegung (Path) wird im Spanischen oft im Verbstamm kodiert, wie es z. B. bei den spanischen Verben *entrar* („hineingehen“), *salir* („hinausgehen“), *bajar* („hinuntergehen“) oder *subir* („hinaufgehen“) der Fall ist. Im Deutschen ist der Path in der Regel außerhalb des Verbs in einer Komponente namens Satellit zu finden. Dieser kann mitunter in Form einer Präpositionalphrase wie z. B. *ins* Haus oder einer Doppelpartikel wie *hinein* vorkommen. Informationen über Manner werden von den spanischen Sprechern oft ausgelassen, weil sie einerseits dem im Verbstamm kodierten Path mehr Beachtung schenken oder andererseits, weil die Art und Weise der Bewegung für sie zu redundant oder aus dem Kontext zu erschließen ist. Slobin (2004b, S. 237) listet die Gründe auf, weshalb Sprecher einer Sprache wie dem Deutschen dazu neigen, die Manner-Information in ihren Äußerungen zu kodieren – im Gegensatz zu den Sprechern anderer Sprachen wie z. B. dem Spanischen. Die semantische Information im Satz beruht im Deutschen auf der Wortart und der Stellung des jeweiligen Wortes im Satz. Im Deutschen wird die Manner-Information häufig in einem finiten Verb kodiert, wie z. B. im Satz *Der alte Mann latscht auf den Berg* und nicht in einem abhängigen Gerundium oder einer Paraphrase, wie es im Spanischen der Fall ist. Der spanische Satz *El hombre mayor sube a la montaña arrastrando los pies con esfuerzo* („der alte Mann geht den Berg hoch, indem er die Füße mit Mühe nachzieht“) dient hier als Beispiel. Auf der anderen Seite kommt diese Manner-Information im Deutschen im Alltag sehr häufig vor, was zur Folge hat, dass diese Information für die Sprecher des Deutschen salienter und somit kodierbarer ist. Darüber hinaus variiert die Akzeptabilität direktonaler Strukturen mit solchen Verben in beiden Sprachen, wodurch eine sprachliche Anpassung in der syntaktischen Struktur aufgrund sprachlicher Einschränkungen notwendig wird, wenn ein Text von einer Sprache in die andere übersetzt oder die Sprache von den Lernenden verwendet wird.

Die Tatsache, dass sich Sprachen voneinander unterscheiden, wird in der Linguistik als linguistische Diversität bezeichnet und geht mit der Frage einher, wie diese Diversität die

Vorstellung, Verarbeitung, Einordnung oder Erinnerung der Weltrealität beeinflusst. Zahlreiche Studien bezüglich des Einflusses der Sprache auf die Einordnung der Farben, die visuelle Aufmerksamkeit, den Orientierungssinn oder die Konzipierung der Bewegung wurden in den letzten Jahren durchgeführt. Springer (2015, S. 39) gibt beispielsweise an, wie deutsche Studierende die Farbe „Granatapfelrot“ als „Rot“ identifizieren, weil das deutsche Wort für diese Farbe im Gegensatz zum spanischen Wort *granate* kaum verwendet wird. Spanische Studierende unterscheiden hingegen zwischen „Rot“ und „Granatapfelrot“ und stufen beide Farben in verschiedene Farbkategorien ein. Der Autor deutet auf die geringe Salienz des Wortes „Granatapfelrot“ im Deutschen hin und sieht den Grund dafür in dieser Nicht-Unterscheidung in der Sprache. Dieses Beispiel zeigt, welchen Einfluss Sprachen auf die Kategorisierung von Konzepten ausüben können.

Bezüglich der Bewegungsereignisse haben verschiedene Studien gezeigt, dass das häufige Auftreten bestimmter sprachlicher Merkmale in einer Sprache im Zusammenhang mit der Aufmerksamkeit und der Auswahl der Lexik seitens der Sprecher steht (Pavlenko, 2011, S. 238). Talmys sprachliche Typologie (1985) unterscheidet zwischen *verb-framed languages* (V-Sprachen) wie dem Japanischen, den romanischen und den semitischen Sprachen, die dazu neigen, den Path im Verbstamm zu kodieren und *satellite-framed languages* (S-Sprachen) wie den indoeuropäischen Sprachen (außer den romanischen Sprachen), in denen sich die Manner im Verbstamm und der Path außerhalb des Verbs befinden. Papafragou und Selimis (2010, S. 237) zeigen auf, dass englische (S-Sprache) und griechische Sprecher (V-Sprache) sich jeweils auf die Manner und den Path eines Bewegungsereignisses konzentrieren und diese Elemente mehr beachten, wenn ein solches Ereignis sprachlich kodiert werden muss. Berman und Slobin (1994: 614) bestätigen auch diese sprachlichen Präferenzen und deuten ebenfalls auf den Genauigkeitsgrad (Granularität) in der Bewegungsbeschreibung der Sprecher der S-Sprachen, die den Path einer Figur (das Objekt, das sich bewegt) mit mehr Details beschreiben. Auch grammatische Merkmale der Sprachen wie der Aspekt üben einen Einfluss bei der sprachlichen Kodierung eines Bewegungsereignisses aus. Schmiedtová et al. (2011) zeigen auf, wie Sprecher, deren Sprachen über keine progressive oder imperfektive Zeitform verfügen wie das Norwegische oder das Deutsche⁸, dazu neigen, das mögliche Ziel einer Figur in der

⁸ Hoffmann (2021, S. 317) führt an, dass die Verbkategorie *Aspekt* im Deutschen umstritten ist, denn in der Umgangssprache und in den Dialekten sind Verlaufsformen zu finden, deren Ursprung im Westen des deutschen Raums zu finden ist (Bergmann et al., 2010, S. 298). Diese Verlaufsformen werden anhand der Konstruktion *am* + (sie ist am Singen), *beim* + (sie ist beim Staubsaugen) und *im* + *nominalisierte Verbform* (seltener: Dirk war im

Beschreibung eines Bewegungsereignisses zu erwähnen, um es der Generalisierung und unpräzisen Bedeutung der Gegenwartsform im Norwegischen und Deutschen entgegenzusetzen. Die Sprecher des Englischen und Spanischen würden sich hingegen aufgrund der progressiven Zeitform auf die stattfindende Handlung konzentrieren und würden das mögliche Ziel der Figur nicht so oft wie die Deutschen oder Norweger erwähnen. Von Stutterheim et al. (2012) beobachten auch einen Einfluss des Aspekts auf die visuelle Aufmerksamkeit der Sprecher bei der Vorbereitung der präverbalen Mitteilung im Konzeptualisierer. Sie geben an, dass die Sprecher einer Sprache mit progressiver Verlaufsform visuell auch auf den Zielpunkt achten, aber diese Beachtung im Vergleich zu den Sprechern einer Sprache ohne progressiven Aspekt später erfolgen würde. Jede Sprache scheint somit bestimmte Aspekte der Realität hervorzuheben und trainiert die Konzeptualisierung der Sprecher, die dadurch auf bestimmte saliente Konzepte zurückgreifen, wenn sie eine Äußerung planen. Diese Verbindung von sprachlicher Gewohnheit und lexikalischem Abruf wirft die Frage auf, ob Fremdsprachenlernende in der Lage sind, sich das typische Muster einer anderen Sprache anzueignen. Diese Annahme hätte zur Folge, dass, im Rahmen des Fremdsprachenlernens, bei den Lernenden eine neue Form von Konzeptualisierung entsteht, wodurch nicht nur die visuelle Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Elemente der Szene gelenkt wird, sondern auch eine gewisse Sensibilität für semantische Informationen in Form von neuen Konzepten entsteht. Diese neuen Konzepte sollten ohne kognitiven Aufwand im Formulator abgerufen und mit einer passenden Form in der Fremdsprache kombiniert werden können. Fremdsprachenlernende würden somit, je nach Sprache, bestimmten Aspekten des Ereignisses für eine anschließende sprachliche Kodierung Priorität einräumen. Laut Daller et al. (2011, S. 100) ist in der dominanten Sprache eine routinemäßige Vorgehensweise vorhanden, die die Anforderungen des sprachlichen Regelsystems erkennt und im Konzeptualisierer verankert ist. Fremdsprachenlernende würden sich dann darauf stützen und würden das für sie normale konzeptuelle Muster auf andere Sprachen übertragen. DaF-Lernende könnten demnach Informationen auslassen,

Gehen) angegeben und drücken „eine zeitliche Zerdehnung“ der Handlung aus (Hoffmann, 2021, S. 317). Ein wichtiger Unterschied zwischen der deutschen und spanischen Verlaufsform sind die Erweiterungen, die zulässig sind. Im Deutschen können nur Adverbien die Verlaufsform erweitern, solange sie „zeitliche Erstreckung“ nicht beeinträchtigen (Hoffmann, ebd., S. 317) (Maria está caminando a la iglesia/ *Marie ist am Laufen zur Kirche). Andere Konstruktionen, die angeben, dass eine Handlung in einem gewissen Moment stattfindet, sind die Adverbien *gerade*, *jetzt*, *soeben*, *gegenwärtig*, die mit den oben angegebenen Verlaufsformen kombinierbar sind (sie ist gerade am Lesen).

welche in der Zielsprache notwendig sind oder solche erwähnen, die in der Zielsprache als holprig empfunden werden, nicht nur, weil sie eventuell ein bestimmtes Nomen oder ein bestimmtes Manner-Verb wie *hasten* oder *tippeln* nicht gelernt haben, sondern weil sie —aus einem kognitiven Blickwinkel betrachtet— darauf nicht vorbereitet sind. Jessen und Cadierno (2013) haben beobachtet, dass türkische Sprecher des Dänischen sich am konzeptuellen und lexikalischen Muster ihrer L1 orientieren, wenn sie sprachlich kodieren müssen, dass jemand einen Baum hinauf und herunterklettert. Das türkische Verb *tirmanmak* („klettern auf + Akkusativ“) drückt in seiner Semantik eine kletternde Bewegung nach oben aus. Allerdings ist es nicht möglich, dieselbe Bewegung nach unten auszudrücken, denn die türkische Sprache verfügt über kein entsprechendes Verb, das auch eine kletternde Bewegung nach unten ausdrückt. Die türkischen Sprecher würden in diesem Fall die Konstruktion *aşağı inmek* („nach unten gehen“) verwenden und die Komponente der Manner auslassen. Diese linguistische Routine wird von den türkischen Sprechern auf das Dänische übertragen. Obwohl sie das Verb *kravle* („klettern“) kennen, erwähnen sie diese Art der Bewegung nicht, weil die türkische Sprache in diesem Kontext nur die Richtung nach unten sprachlich betont.

Das Verhältnis zwischen Sprachen könnte ebenfalls eine sprachliche kognitive Interdependenz bewirken. Zwecks ökonomischer Verarbeitungsprozesse könnte ein gemeinsames sprachliches Muster gefunden werden, das in allen Sprachen gültig ist. Filipović (2011) zeigt, wie die Bewegungsbeschreibungen spanisch-englisch bilingualer Menschen in den USA sich dadurch auszeichnen, dass sie sich in Bezug auf Manner und Path auf einem Kontinuum zwischen dem spanischen und dem englischen Muster befinden. Es wurden nur Strukturen verwendet, die in beiden Sprachen grammatikalisch korrekt sind. Ähnliche Ergebnisse wurden auch bei Schroeder (2009) und Goschler et al. (2013) angesichts der Kodierung von Bewegungsereignissen bei bilingualen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland beobachtet (vgl. Daller et al., 2011).

Es ist somit wert zu analysieren, welchen Einfluss die sprachlichen Muster einer Sprache ausüben, wenn ein Bewegungsereignis in einer anderen Sprache kodiert werden muss. Ist es möglich, die Aufmerksamkeit je nach Sprache auf unterschiedliche Aspekte eines Bewegungsereignisses zu lenken? Welche Rolle spielen Lehrwerke und didaktische Materialien im Fremdsprachenunterricht beim Erwerb der Domäne der Bewegung im Deutschen als Fremdsprache? Wie verhalten sich Fremdsprachenlernende aus Spanien, wenn

sie ein Bewegungsereignis auf Deutsch kodieren? Das sind einige Fragen, auf die im Laufe dieser Arbeit eingegangen wird.

1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit möchte Aufschluss darüber geben, wie spanische DaF-Lernende Bewegungsereignisse im Deutschen kodieren. Dafür wird eine Studie durchgeführt, die drei Typen von Bewegungsereignissen genauer betrachtet: Ablative und adlative Bewegungsereignisse und Bewegungsereignisse mit einer linearen und parallelen Strecke. Darüber hinaus möchte diese Arbeit auch didaktische Richtlinien vorschlagen, die dazu beitragen sollen, diese Art von Bewegungsereignissen im spanischen DaF-Unterricht zu vermitteln.

Nach dieser Einführung in das Thema der Arbeit beschäftigt sich Kapitel 2 mit der Entstehung und Entwicklung von Bewegungsereignissen im Gehirn. Es wird zunächst gezeigt, wie verschiedene linguistische Modelle den Erwerb von Bewegungsereignissen in der Sprache erklären. Der Fokus wird besonders auf die Prinzipien der kognitiven Linguistik gelegt, die zeigen werden, wie Sprachen und Kognition einhergehen. Dabei wird auf Begriffe wie Bildschemata, kognitive Metapher oder Kategorisierung eingegangen und ebenfalls der Frage nachgegangen, ob die typologischen Muster der Sprachen einen Einfluss darauf ausüben, wie unser Gehirn funktioniert und auf die Stimuli der Welt reagiert. Am Ende des Kapitels wird aufgezeigt, welche Folgen diese kognitiven Prinzipien für den Fremdspracherwerb haben. Das dritte Kapitel geht auf Bewegungsereignisse ein und befasst sich mit den typologischen Lexikalisierungsmustern der Sprachen. Die unterschiedlichen Sprachtypologien von Talmy (1985) und Slobins Theorie (1996) des *thinking for speaking* werden vorgestellt und erklärt. Darüber hinaus wird der Fokus auf die Lexikalisierungsmuster von Bewegungsereignissen im Deutschen und im Spanischen gelegt. Im Anschluss werden einige Bemerkungen und Kritiken zur Theorie diskutiert, die von anderen Autoren in der Literatur vorgebracht wurden. Um sich eine Vorstellung davon zu machen, wie Bewegungsereignisse von DaF-Lernenden kodiert und im DaF-Unterricht vermittelt werden, widmet sich Kapitel 4 der Kodierung und Behandlung von Bewegungsereignissen im Deutschen als Fremdsprache. Es wird einerseits auf den Forschungsstand zur Kodierung von Bewegungsereignissen seitens der DaF-Lernenden eingegangen und andererseits wird untersucht, wie DaF-Lehrwerke die Domäne der Bewegung auf den Niveaus A1, A2, B1, B2 und C1 des GERS (Gemeinsamer Europäischer

Referenzrahmen für Sprachen) behandeln. Der theoretische Teil schließt mit dem fünften Kapitel, das die wichtigsten Sprachproduktionsmodelle darlegt und zu erklären versucht, was im Kopf eines Sprechers passiert, wenn er ein Bewegungsereignis sprachlich produzieren möchte. Das sechste Kapitel ist dem empirischen Teil dieser Arbeit gewidmet, in dem zunächst die Methodologie der empirischen Studie vorgestellt wird. Dort werden u. a. die Untersuchungsgegenstände, Forschungsfragen und Hypothesen sowie die verwendeten Stimuli erläutert und die Teilnehmenden der Studie angeführt. Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, die auf einer Datenerhebung bei 90 Probanden basieren. Es wird dargestellt, wie deutsche und spanische Muttersprachler und spanische DaF-Lernende Bewegungsereignisse mit *boundary-crossing* (BC) (d. h. dem Überschreiten einer räumlichen Grenze) und einer linearen und parallelen Strecke kodieren und welche Abweichungen und Besonderheiten ihre Beschreibungen aufweisen. Anhand der Ergebnisse dieser Studie werden im achten Kapitel die entsprechenden didaktischen Auswirkungen besprochen, um anschließend im letzten Kapitel mit einem Überblick über die in der Arbeit behandelten Inhalte zu schließen.