

Raum für Grammatik

Jörg Roche

Katsiaryna EL-Bouz

Institut für Deutsch als Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schönfeldstr. 13a
80539 München

Tel.: + 49 (0)89 2180 72487

E-Mail: roche@daf.lmu.de, el-bouz@daf.lmu.de

Abstract: Dieser Beitrag möchte aufzeigen, wie Menschen den Raum um sie herum mithilfe grammatikalischer Konstruktionen strukturieren, welche Funktion dabei lokale (räumliche) Präpositionen erfüllen und wie man auf dieser Grundlage effizienten Grammatikunterricht gestalten kann.

Grammatik wird dabei als ein konzeptuell motiviertes System symbolischer Strukturen verstanden, das allgemeine Wahrnehmungsprinzipien widerspiegelt und sich nach menschlichen körperlichen Erfahrungen orientiert. Grammatikalische Strukturen bringen zum Ausdruck, wie Menschen den Raum verstehen, strukturieren und zur Sprache bringen (beispielsweise Russisch *Я стою на солнце* (wortwörtlich *Ich stehe auf der Sonne*); Deutsch *Ich stehe in der Sonne*). Diese Prozesse erfolgen auf der Grundlage der konzeptuellen Metaphorisierung (Übertragung von Eigenschaften konkreter Konzepte auf abstrakte Konzepte) und Konzeptualisierung (mentales „Konstruieren“ einer Situation). Das Ergebnis spiegelt sich unter anderem in der Auswahl der lokalen Präpositionen wieder. Dieser Prozess wird im vorliegenden Beitrag genauer betrachtet, unter Berücksichtigung der kognitiven Organisationsprozesse (Aufteilung einer Szene in Figur und Hintergrund) und der räumlichen Dimensionen (Konzeptualisierung des Hintergrunds als eine null-, ein-, zwei- oder dreidimensionale Entität). Anschließend wird aufgezeigt, wie diese komplexen Prinzipien für einen effizienten Fremdsprachenunterricht angepasst werden können, und zwar anhand transparenter Grammatikanimationen und einfacher Erklärungstexte. Der Beitrag wird durch einige konkrete Unterrichtsvorschläge und einen kurzen Ausblick abgerundet.

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

This article aims to show how people structure the space around them using grammatical constructions, which functions local (spatial) prepositions fulfill in this process and how to design efficient grammar lessons on this basis.

Grammar is understood as a conceptually motivated system of symbolic structures reflecting general principles of perception and based on human physical experiences. Grammatical structures express how people understand, structure and verbalize space (for example, Russian *Я стою на солнце* (literally, *I'm standing on the sun*); German *Ich stehe in der Sonne* (*I'm standing in the sun*)). These processes take place based on conceptual metaphorization (transfer of characteristics of concrete concepts to abstract concepts) and conceptualization (mental "constructing" of a situation). The result is reflected, among other things, in the selection of local prepositions. This article considers this process in detail taking into account the cognitive organization processes (structuring a scene into figure and background) and the spatial dimensions (conceptualization of the background as a zero, one, two or three dimensional entity). It will then show how these complex principles can be adapted for efficient language teaching through transparent grammatical animations and simple explanatory texts. The article is rounded off by some concrete teaching suggestions and a brief outlook.

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

Schlagwörter: kognitive Grammatik, kognitive Didaktik, Grammatikanimationen, lokale Präpositionen; cognitive grammar, cognitive didactics, grammar animations, local prepositions.

1. Grammatik, Konzeptualisierung und Metapher

In den Köpfen von Lernern und Lehrkräften spielt die Grammatik eine der wichtigsten Rollen beim Erwerb einer fremden Sprache. Aber wie macht man das transparent, was Grammatik symbolisieren soll? Aus unterschiedlichen Grammatikansätzen (zum Beispiel Textgrammatik, Valenzgrammatik, funktionale Grammatik, generative Grammatik) wissen wir, dass sich Sprache ganz unterschiedlich fassen und ihre Systematik sich dementsprechend unterschiedlich beschreiben lässt. Wir wissen auch, dass einige Ansätze für die Sprachvermittlung besser tauglich erscheinen als andere. Aus Lernersicht sind die abstrakten, oft schulgrammatischen (auf der lateinischen Grammatik basierenden) Systembeschreibungen jedoch wenig hilfreich, weil die Beschreibungen meist wenig intuitiv, praktikabel und funktional sind. Oft sind sie – und das ist für manche Lehrkräfte schwer zu verdauen – gar nicht mal (vollständig) richtig. Neuere kognitionslinguistische Ansätze für die Grammatikvermittlung bieten hier eine Lösung, denn sie beruhen vor allem auf der hohen Nachvollziehbarkeit der verwendeten Beschreibungsparameter, das heißt, der Transparenz der Symbole.

Grammatik kann damit als ein konzeptuell motiviertes System symbolischer Strukturen verstanden werden, das allgemeine Wahrnehmungsprinzipien widerspiegelt und sich nach konzeptuellen Archetypen aus körperlichen Erfahrungen organisiert (z.B. Bewegung, Kraft, Raum etc.), die jedoch unterschiedlich gewichtet werden (Langacker 2008a, b). Meteorologische Erscheinungen wie Schnee, Regen oder die Hitze der Sonne werden so zum Beispiel im Deutschen vorwiegend als Behälter konzeptualisiert (*im Regen, in der Sonne* etc.), während sie in romanischen Sprachen als Fläche/Dach ausgedrückt werden (*bajo el sol, bajo la lluvia, sous le soleil, sous la pluie*). Sprachen wie das Russische kombinieren sogar mehrere körperliche Erfahrungen zur Beschreibung desselben Phänomens: Neben der Konzeptualisierung der Sonne als Behälter können sich Sprecher des Russischen auch dafür entscheiden, die besonnte Oberfläche auf dem Boden zu profilieren (Russisch *Я стою на солнце*, Deutsch *Ich stehe auf der Sonne*).

Solche körperlichen Erfahrungen und mentalen Bilder werden zwar in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich verwendet, allen Sprachen ist jedoch der dahinterliegende Prozess der Metaphorisierung gemeinsam, nach dem ein bestimmter konzeptueller Inhalt von einer Quellendomäne auf eine Zieldomäne übertragen wird (Lakoff & Johnson 1980; Roche & Roussy-Parent 2006). Oft sind die Quellendomänen konkrete Konzepte, wie zum Beispiel Druck, Kraft, Vertikalität etc., und die Zieldomänen abstrakte Konzepte, wie zum Beispiel die Teilnahme an einer Veranstaltung oder das In-Verzug sein. Metaphern sind dynamisch und produktiv und können sich in allerlei Kontexten als ein wichtiges Mittel zum Ausdruck komplexer abstrakter Sachverhalte erweisen. Da aber beim Verstehen solcher metaphorischen Konstrukte auch der soziokulturelle und der pragmatische Kontext eine wichtige Rolle spielen, kann ihre erfolgreiche Erschließung nicht alleine durch konzeptuelle Prozesse sichergestellt werden (de Cock & Suárez Muñoz 2018; Kövecses 2015: 15). Vielmehr situieren sich unbekannte Metaphern auf einem Kontinuum, das einerseits aus universellen körperlichen Erfahrungen und andererseits aus kontextbedingter Variation besteht (Kövecses 2015: 14, cf.; auch Kövecses 2010). Für eine erfolgreiche Erschließung sollte also der konzeptuelle Inhalt der Metapher mit beiden Polen, der Universalität und der Kontextspezifik, vereinbar sein.

Durch die sprachliche und kulturelle Spezifik der Metaphern wird ersichtlich, dass unterschiedliche Sprachen die Welt oft unterschiedlich „verstehen“. Aber auch innerhalb einer Sprache gibt es Wege, dieselbe Situation auf verschiedene Art und Weise zu konzeptualisieren und zu versprachlichen, zum Beispiel durch Verwendung von Passiv oder Aktiv. Auf diese Weise gibt es keine vollkommen neutralen Wege, eine Situation zu beschreiben, weil sie durch sprachliche Ausdrücke immer auf eine bestimmte Weise konstruiert wird. Daher gibt es keine objektive Bedeutung im strengen Sinne des Wortes als eine feste kompositionelle Beziehung zwischen einer sprachlichen Einheit und einem Element der extralinguistischen Realität. Im Gegenteil, die Bedeutung ist wesentlich davon abhängig, wie die Situation verstanden wird, und entsteht aus der menschlichen Interpretation der Welt. Das wichtigste Ausdrucksmittel dafür ist Grammatik (Achard 1998: 9; Geeraerts 2006: 4-6; siehe *construal*: Langacker 2008b).

Bei der Auswahl der grammatischen Strukturen für die Versprachlichung einer Situation wird diese Situation in bestimmte Elemente zerlegt. Wenn wir uns eine Szene ansehen, befindet sich in der Regel nur ein Objekt im Zentrum unserer Aufmerksamkeit; in der kognitiven Linguistik wird es „Figur“ (*figure*) genannt. Der Rest der Szene bildet einen „Hintergrund“ (*ground*) für das Hauptobjekt und wird dementsprechend benannt (Evans 2007: 65-66; Langacker 1991: 58; Radden & Dirven 2007: 28-29) wie zum Beispiel im Satz *Der Vogel (Figur) sitzt auf dem Dach (Hintergrund)*. Dieser Unterschied zwischen Figur und Hintergrund findet seinen Ausdruck in der Satzstruktur, dem Gebrauch des bestimmten oder unbestimmten Artikels, der Auswahl der Präposition – also darin, was als grammatische Form bezeichnet wird (siehe Holme 2009; Langacker 1991, 2008a, b).

Da die Konzeptualisierung letztlich den Prozess der Formulierung von sprachlichen Nachrichten steuert, kann auch nur die angemessene Konzeptualisierung den Ausgangspunkt für die Grammatikvermittlung darstellen (vgl. Roche & Suñer Muñoz 2014). Es geht also um die Vermittlung oder den Erwerb einer konzeptuellen Kompetenz (*conceptual fluency, metaphoric competence*) (Danesi 1995).

Bei der Konzeptualisierung spielen Raumkonzepte eine wesentliche Rolle, weil Raum im richtigen Leben und damit in der Sprache implizit oder explizit omnipräsent ist, weil jeder Mensch Raum in seinem Leben erfährt (Mehrdimensionalität, Schwerkraft), weil sich räumliche Metaphern (aus diesem Grund) in vielen Bereichen der Sprache finden (zum Beispiel in temporalen Angaben oder in lexikalischen Elementen wie ‚hochladen‘, ‚herunterkommen‘, ‚die oberen 10.000‘), weil sich räumliche Verhältnisse anschaulich darstellen und durch physische Handlungen begleiten lassen (Szenarien, Theaterpädagogik). In Grammatikanimationen mit Sportmetaphern lassen sich derartige Grammatikkonzepte nachweislich signifikant besser vermitteln als mit traditionellen Methoden (Compaoré 2018; EL-Bouz 2016; Gradel 2016, 2017; Kanaplianik (EL-Bouz) 2016; Roche & EL-Bouz 2018b; Roche 2013; Scheller 2009; Suñer Muñoz 2013; siehe auch den Beitrag von Hoffmann zu den Funktionsverbgefügen in dieser Ausgabe; siehe auch das Aktuelle Grammatikstudio www.granima.de). Die Grundlagen der kognitiven Sprachdidaktik sind inzwischen ebenfalls gut und ausführlich dokumentiert und erläutert (Roche & Suñer Muñoz 2014, 2017). Hier ein bekanntes Beispiel aus dem Aktuellen Grammatikstudio (Roche & EL-Bouz 2018a, b):

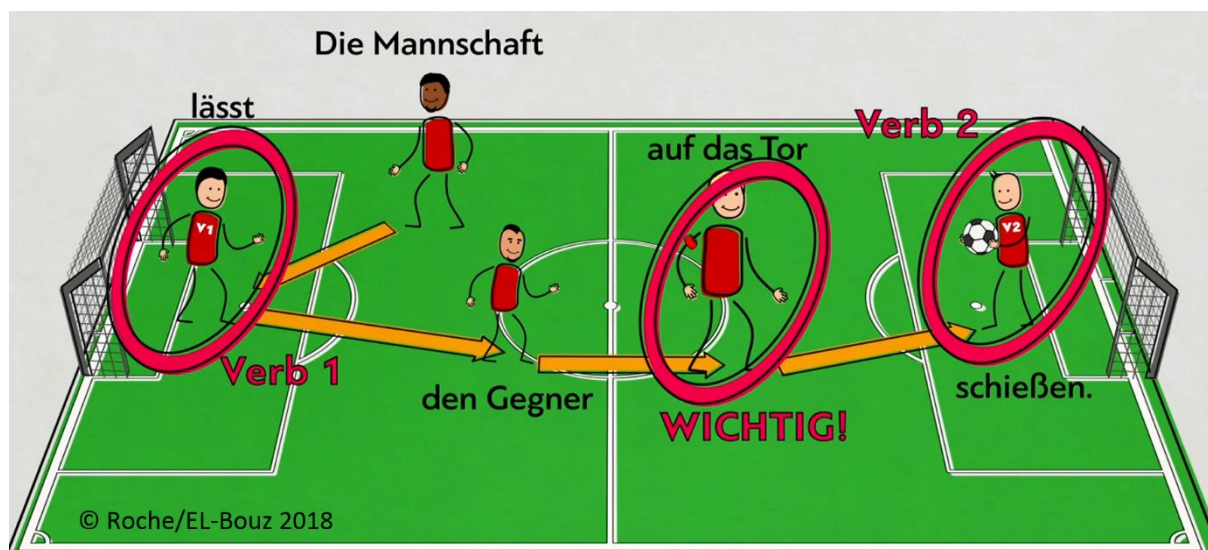


Abb.1: Deutsche Wortfolge (Satzklammer) am Beispiel von Fußballspiel: Phase 1 der Erklärungen



Abb. 2: Deutsche Wortfolge (Satzklammer) am Beispiel von Fußballspiel: Phase 2 der Erklärungen

Dieser Beitrag widmet sich vor dem Hintergrund des genannten theoretischen Modells einer kognitiven Sprachdidaktik der Vermittlung von Präpositionen. Die Präpositionen im Deutschen stellen ein vergleichsweise differenziertes System (vorwiegend) von Raum- und Bewegungsmarkierungen dar, das zudem in den trennbaren und untrennbaren Präfixen der Verben abgebildet ist und oft temporale Bedeutungen mitübernimmt (*in der U-Bahn = als ich in der U-Bahn war*). Es lässt sich in der Regel sehr anschaulich mit semantischen Animationen darstellen. Etwas komplexere, kognitionslinguistisch erklärbare Raum- und Bewegungsverhältnisse lassen sich darüber hinaus mit konzeptuellen Animationen symbolisieren. So kann das Merkmal der Präfix-Trennbarkeit mit dem Bildschema der mitlaufenden Kameraperspektive transparent gemacht werden. Raum- und Bewegungs-Präpositionen bieten zudem den großen Vorteil der einfachen physischen Darstellung und Begleithandlung. Selbst in überholten Ansätzen aus der Fremdsprachenmethodik, wie dem Ansatz der Total Physical Response, wurde diese Möglichkeit bereits genutzt, wenn auch nur in Kontexten, die auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen ausgerichtet waren (*stand up, sit down...*). Wesentlich elaborierter verfährt da unter anderem die Szenariendidaktik und die Theaterpädagogik, allerdings aus pädagogischer und didaktischer, nicht aus linguistischer Motivation. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Entwicklungen auf und zeigt anhand ausgewählter Grammatikanimationen, wie sich Präpositionen im Sprachunterricht physisch begleitend sprach-optimierend einsetzen lassen.

2. Systematik der lokalen Präpositionen

Der folgende Teil des Beitrags zeigt auf, wie räumliche (lokale) Präpositionen nach den Prinzipien der kognitiven Didaktik systematisiert und didaktisiert werden können.

Wie kann man lokale Präpositionen im Unterricht einführen und systematisieren? In der „Kognitiven Grammatik der englischen Sprache“ (*Cognitive English Grammar*) von Radden & Dirven (2007) werden einige Kriterien dafür vorgeschlagen. Im Folgenden werden sie, angepasst für die deutsche Sprache, in einer etwas vereinfachten Form und mit Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht erläutert. Auf diese theoretischen Ausführungen folgen konkrete Beispiele aus Grammatikanimationen, exemplarische Erklärungen und einige Unterrichtsideen.

Laut Radden & Dirven (2007: 309) ist für die richtige Auswahl einer lokalen Präposition vor allem wichtig, die räumliche Situation zu analysieren und das Verhältnis der Figur zum Hintergrund zu definieren (vgl. hierzu den Beitrag von Habertzettl & Schuch in dieser Ausgabe). Beispiel:

Die Sportlerin (Figur) ist in der Turnhalle (Hintergrund).

Der nächste Schritt ist, die geometrische Form des Hintergrunds zu bestimmen. Mit Blick auf die Euklidische Geometrie nennen Radden & Dirven drei mögliche Dimensionen, die der Hintergrund haben kann: eine für Länge, zwei für Länge und Breite und drei für Länge, Breite und Tiefe. Außerdem gibt es eine Null-Dimension:

Tab. 1: Dimensionen und Form des Hintergrunds (nach Radden & Dirven 2007: 309)

Räumliche Dimensionen des Hintergrunds	Form des Hintergrunds	Beispiel
0	Punkt	Ich warte an der <i>Bushaltestelle</i> .
1	Linie	Das Bild hängt an der <i>Wand</i> .
2	Oberfläche	Das Buch liegt auf dem <i>Tisch</i> .
3	Behälter	Die Kleidung hängt im <i>Schrank</i> .

Die meisten physikalischen Objekte haben eine klare geometrische Form, aber oft müssen wir sie mit unserer Vorstellungskraft selbst konstruieren oder festlegen (Radden & Dirven 2007: 309). Je nach unserer Konzeptualisierung der Situation kann ein und dasselbe Objekt unterschiedliche Formen annehmen: (siehe *construal* oben):
auf dem Feld (zweidimensional) wachsen

durch das Feld (dreidimensional) gehen

Die Dimensionen der Figur sind in diesem Prozess irrelevant.

Die oben beschriebenen Schritte verlaufen bei einem L1-Sprecher unbewusst, und er fragt sich wahrscheinlich nie, warum er die eine oder andere Präposition verwendet. Ein Fremdsprachenlerner verfügt zwar auch über ein räumliches Konzeptsystem und sicher auch über die gleichen Dimensionen und vermutlich ähnliche Bildschemata, aber doch über eine andere konzeptuelle Organisation, gerade für die sprachlichen Markierungen wie die Präpositionen. Für ihn ist die Entscheidung zwischen „an“ oder „auf“ (zum Beispiel *den Mantel ??? den Kleiderständer hängen*) gar nicht unbedingt offensichtlich. Das Aufzeigen der konzeptuellen Motiviertheit, die Transparentmachung der deutschen Präpositionen und ihrer Systematik kann dabei eine große Hilfe sein.

Radden & Dirven (2007) systematisieren die räumlichen Präpositionen nach zwei Kriterien: die Dimensionen des Hintergrunds und die Lage oder Bewegung der Figur in Relation zu diesem Hintergrund. So kann eine Präposition die gesamte Ursprung-Weg-Ziel-Kette oder nur einzelne Stationen daraus (zum Beispiel den Anfang oder das Ende) ausdrücken. Die folgende, für die deutsche Sprache angepasste Tabelle fasst das zusammen:

Tab. 2: Die räumlichen Basispräpositionen der deutschen Sprache (nach Radden & Dirven 2007: 310)

Dimensionen des Hintergrunds	Position		Richtung	
	Ort	Quelle	Ziel	Weg
0 (Punkt)	bei, neben, unweit, gegenüber, um (herum)	von	zu, bis	an... vorbei
1 & 2 (Linie/ Oberfläche, vertikal & horizontal)	auf, an	von	auf, gegen	entlang
3 (Behälter)	in, zwischen, unter	aus	in, nach	durch

Als Referenz hier die Verhältnisse im Englischen wie sie Radden & Dirven (2007: 310) darstellen.

Table 12.3. The basic dimensional prepositions of English

dimensions	location		direction	
	PLACE	SOURCE	GOAL	PATH
0-dimensional POINT	<i>at, by, near, close to, with</i>	<i>from, away from</i>	<i>to, at, for, towards</i>	<i>by, past, via</i>
1- & 2-dimensional LINE / SURFACE	<i>on, on top of</i>	<i>off (of)</i>	<i>on(to), against</i>	<i>along, about, around</i>
3-dimensional CONTAINMENT	<i>in, within, inside, between, among</i>	<i>out of, outside of</i>	<i>in(to)</i>	<i>through, throughout</i>

Tab. 3: Die räumlichen Basispräpositionen der englischen Sprache (Radden & Dirven 2007: 310)

3. Vermittlung mit Grammatikanimationen

Welche Relevanz hat dieser theoretische Zugang zur Räumlichkeit für die praktische Umsetzung im Unterricht? Wie in Roche & EL-Bouz (2018b), Hoffmann (in dieser Ausgabe) dargestellt, bieten sich dafür Grammatikanimationen an, die im Kontext des Modells der kognitiven Didaktik (Roche & Suñer Muñoz 2014, 2017) entwickelt wurden. Dabei spielt gerade bei den Präpositionen die Unterscheidung von rein topologischen (zum Beispiel des Fugen-s), semantischen (die Semantik der Präpositionen zum Beispiel darstellenden) und konzeptuellen (etwa das Bildschema der Grenzüberschreitung visualisierenden) Animationen eine bedeutende Rolle. So können die meisten Präpositionen, die einen null-, aber auch ein- und zweidimensionalen Hintergrund abbilden mit vergleichsweise einfachen visuellen Mitteln ausreichend dargestellt werden, so wie es in Grammatiken gelegentlich geschieht (auf, unter, über... dem Tisch). Konzeptuelle Darstellungen verlangen mehr Aufwand (auch bei der linguistischen Recherche) und sind – wegen ihres eigenen Symbolcharakters – nicht immer leicht einsichtig. In jedem Falle muss es das didaktische Ziel sein, den Anteil der Metasprache zu reduzieren. Im Folgenden werden die Präpositionen nach Dimensionen geordnet mit visuellen Darstellungen der Animationen und einfachen, kurzen Erklärungstexten für Lerner behandelt (www.granima.de).

3.1. Null-dimensionaler Hintergrund (Punkt)

Bei null-dimensionalem Hintergrund spielen die Dimensionen, die Größe, die Lage etc. des Hintergrunds keine Rolle. Er wird als ein Punkt im Raum mit homogener Struktur konzeptualisiert, hinsichtlich dessen die Lage der Figur definiert wird. Häufige Präpositionen sind *bei, neben, von, zu, bis*.

nach + Dativ

Lena (Figur) kommt nach Nina (Hintergrund) dran.

Zuerst Nina, dann Lena → Lena **nach** Nina.

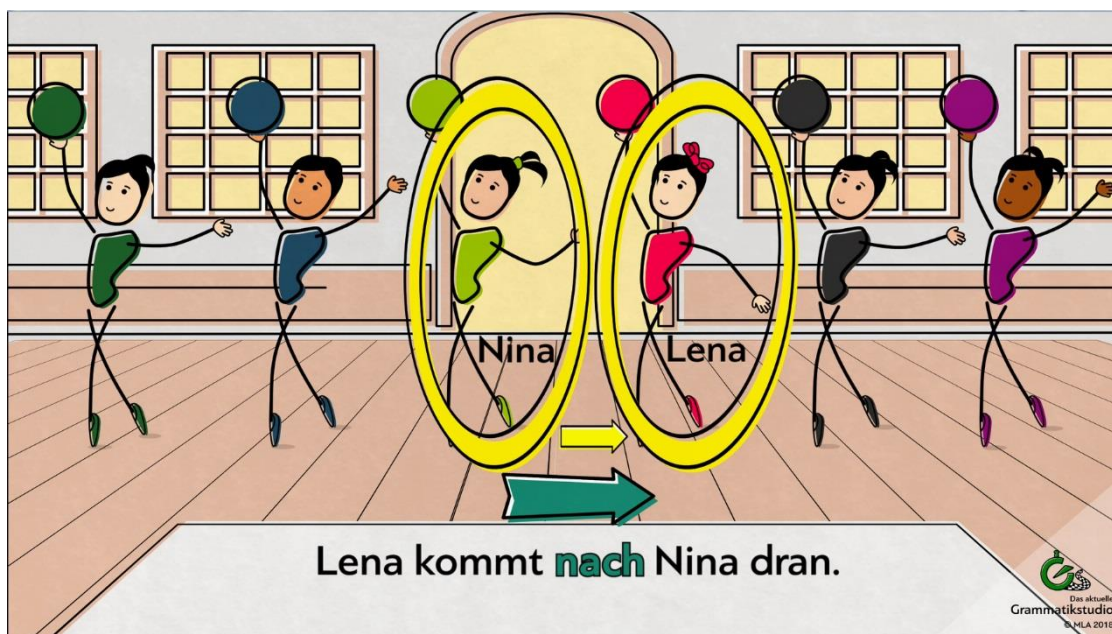


Abb. 3: Präposition *nach*

Die Bedeutung der Präposition *nach* wird unter anderem mit Pfeilen und mit der chronologischen Präsentation in der Animation veranschaulicht. Weitere visuelle Mittel, wie Kreise, Farbmarkierungen, heben entscheidende Merkmale hervor.

vor + Dativ

Lena (Figur 1) hält den Ball (Figur 2) vor ihrem Körper (Hintergrund).

Vor ist eine Wechselpräposition. Sie kann mit Dativ oder Akkusativ stehen.

vor (Dativ) = in der Grenze

„Vor ihrem (dem) Körper“ ist ein Raum mit Grenzen. Der Ball bleibt in der Grenze → Dativ.

Die Grenzen können real oder imaginär sein. Die Grenze „vor ihrem Körper“ ist imaginär. Man kann sie sich vorstellen.



Abb. 4: Präposition *vor* + Dativ

Das entscheidende Merkmal der Wechselpräpositionen ist tatsächlich die Grenzüberschreitung, das heißt, das Ursprung-Weg-Ziel-Bildschema. Der Akkusativ markiert die Überschreitung, der Dativ markiert nur das Ziel, nicht den Weg.

bis + Akkusativ

Bis München (Hintergrund) kann sie (Figur) mit dem Bus fahren.

bis (Akkusativ) = Richtung/Ziel + Grenze/Linie



Abb. 5: Präposition *bis*

Die Bedeutung von *bis* wird mit der Bewegung des Busses parallel zum mitlaufenden Pfeil und auf den Endpunkt fokussiert illustriert.

3.2. Ein- und zweidimensionaler Hintergrund (Linie/Oberfläche)

Bei ein- und zweidimensionalem Hintergrund stellt der Hintergrund eine vertikale oder horizontale Linie oder Oberfläche dar, zu der die Figur Kontakt hat (bewegt sich darauf, kommt nah ran etc.). Häufige Präpositionen sind *auf, an, von, gegen, entlang*.

an + Akkusativ

Die Turnerin (Figur) geht an den Schwebebalken (Hintergrund).

an (Akkusativ) = Bewegung an eine vertikale Oberfläche: *an die Wand (schieben), an den Schrank (stellen)*.

An = Wechselpräposition. Sie kann mit Dativ oder Akkusativ stehen.

an (Akkusativ) = überschreitet die Grenze

„An den Schwebebalken“ ist ein Raum mit Grenzen. Die Turnerin überschreitet die Grenze → Akkusativ.

Die Grenzen können real oder imaginär sein. Die Grenze „an den Schwebebalken“ ist imaginär. Man kann sie sich vorstellen.



Abb. 6: Präposition *an* + Akkusativ

An + Dativ

Die Turnerin (Figur) steht am Schwebelbalken (Hintergrund).

an (Dativ) = Position an einer vertikalen Oberfläche: an der Wand (stehen), an dem Schrank (stehen).

an = Wechselpreposition. Sie kann mit Dativ oder Akkusativ stehen.

an (Dativ) = in der Grenze

„An dem Schwebelbalken“ ist ein Raum mit Grenzen. Die Turnerin bleibt in der Grenze/im Raum → Dativ.

Die Grenzen können real oder imaginär sein. Die Grenze „an dem Schwebelbalken“ ist imaginär. Man kann sie sich vorstellen.

Manche Präpositionen werden eins mit dem Artikel im Dativ. So wird aus *an + dem* → *am*.



Abb. 7: Präposition *an* + Dativ

Die Grenzüberschreitung kann vergleichsweise einfach über die konzeptuelle Animation mittels der Grenzmarkierung dargestellt werden.

von + Dativ

Die Turnerin (Figur) macht einen Abgang vom Schwebebalken (Hintergrund).

von (Dativ) = Bewegung **von** einer vertikalen oder horizontalen Oberfläche weg: *von der Wand (fallen), vom Tisch (nehmen).*

von + dem → vom



Abb. 8: Präposition *von*

Auch hier kann mithilfe semantischer Animationen die Bedeutung der Präposition gut mit Pfeilen, weiteren visuellen Aufmerksamkeitsmitteln und der Chronologie der Handlung gut dargestellt werden.

3.3. Dreidimensionaler Hintergrund (Behälter)

In diesen Fällen wird der Hintergrund als ein dreidimensionaler Raum beziehungsweise Behälter mit Grenzen und Innenraum konzeptualisiert. Die Figur kann die Grenzen überschreiten, nach drinnen gehen und sich dort befinden. Häufige Präpositionen sind *in, aus, durch*.

Aus + Dativ

Zufrieden geht sie (Figur) mit ihren Freundinnen aus der Halle (Hintergrund).

aus (Dativ) = nach draußen: *aus dem Zimmer (gehen).*

Abb. 9: Präposition *aus*

in + Akkusativ

Die Turnerin (Figur) geht *in* die Kabine (Hintergrund).

in (Akkusativ) = Bewegung nach innen: *ins* Zimmer (gehen).

In = Wechselpreposition. Sie kann mit Dativ oder Akkusativ stehen.

in (Akkusativ) = überschreitet die Grenze

„In die Kabine“ ist ein Raum mit Grenzen. Die Turnerin überschreitet die Grenze → Akkusativ.

Die Grenzen können real oder imaginär sein. Die Grenze „in die Kabine“ ist real. Man sieht die Grenzen der Kabine.

Abb. 10: Präposition *in* + Akkusativ

in + Dativ

Die Siegerehrung (Figur) findet in der Halle (Hintergrund) statt.

in (Dativ) = innen

in = Wechselpräposition. Sie kann mit Dativ oder Akkusativ stehen.

in (Dativ) = in der Grenze

„In der Halle“ ist ein Raum/Raum mit Grenzen. Die Siegerehrung bleibt in der Grenze → Dativ.

Die Grenzen können real oder imaginär sein. Die Grenze „in der Halle“ ist real. Man sieht die Grenzen der Halle.



Abb. 11: Präposition *in* + Dativ

4. Unterrichtsvorschläge und Ausblick

Nachdem die räumlichen Präpositionen im Unterricht präsentiert wurden, sollten die Lerner die Möglichkeit haben, die neuen Konzepte anzuwenden zu können. Neben den gewohnten Pen&Paper-Übungen bieten Grammatikanimationen dank ihrer verkörperlichten Basis und ihrem Bezug auf konkrete Situationen mehrere Optionen an, sowohl für die Erklärung als auch für die Einübung des Materials:

- Die Lerner können neue Sätze oder Situationen mit den Präpositionen nennen und sie zeichnen, an der Tafel oder im Heft. Dabei sollten konzeptuelle Elemente, die für die Wahl der Präposition entscheidend sind, hervorgehoben werden (Grenzen des Hintergrunds, Bewegung der Figur etc.).
- Viele Situationen mit räumlichen Präpositionen können im Klassenraum mit den vorhandenen Gegenständen auch nachgespielt werden. Dabei sollten die Eigenschaften der Figuren und Hintergründe ebenso betont werden (der Tisch ist eine horizontale Oberfläche...).
- Sollte eine Kombination von Deutsch- und Sportunterricht möglich sein, bietet die Sporthalle einen perfekten Ort an, um räumliche Präpositionen zu üben. Beispielsweise können die Lerner mit dem Sportinventar spielen und Übungen ausführen und dabei laut nennen, was sie machen (*Ich schieße den Ball ins Tor / neben das Tor; Ich laufe die Linie entlang*). Hier ist der Kreativität und dem sportlichen (und linguistischen) Geist der Lerner und auch Lehrer viel Platz geboten.
- Außerdem sind auf der Webseite www.granima.de selbstkorrigierende online-Übungen zu finden (voraussichtlich ab November 2018).

Mit den räumlichen Angaben sind gleichzeitig meist auch zeitliche verbunden, weil räumliche Ereignisse zu einer bestimmten Zeit stattfinden. *Bei der Feier* enthält zum Beispiel eine örtliche und eine zeitliche Angabe, den Ort und die Zeit der Feier. Kein Wunder also, dass „in“ auch eine temporale Präposition ist: *in einer Stunde, in einer Woche*. Da die meisten temporalen Konzepte einen räumlichen Bezug haben und die meisten temporalen Metaphern im Sinne von Lakoff & Johnson (1980) räumliche Metaphern sind (*am Anfang/Ende einer Woche, nach einem Monat, um 12 Uhr, vor 3 Wochen...*) bietet es sich an, die gut visualisierbaren räumlichen Ausdrücke auch als Basis für die Vermittlung (flüchtigerer) temporaler Angaben zu nutzen. Hierfür lassen sich auch räumliche und temporale Animationen parallelschalten. Beispielsweise kann man mit der Bus-Animation (Abbildung 5) auch die zeitliche Bedeutung der Präposition *bis* veranschaulichen: *Der Bus fährt bis München* (bis an eine Grenze) = *Die Konferenz dauert bis Mittwoch* (bis an eine Grenze). Damit beschäftigen sich ausführlicher und mit Visualisierungen Roche & EL-Bouz (2019). Festzuhalten bleibt auch, dass sich die Präsentation der Grammatikthemen in diesem Beitrag mehr an einer expliziten Vermittlung orientiert. An anderer Stelle wurde gezeigt (Roche & EL-Bouz 2018b), wie Animationen auch stärker in handlungsorientierte Lernkontexte eingebettet sein können (siehe auch Niemeier 2017 sowie die Embodiment-Studie von Suñer Muñoz & Roche (2019)). Die hier präsentierte Darstellungsweise eignet sich also für das ganze Spektrum einer induktiven und deduktiven Präsentation und nicht nur für die polaren Endpunkte explizit – implizit.

Literatur

- Achard, Michel (1998), *Representation of cognitive structures. Syntax and semantics of French sentential complements*. Berlin: de Gruyter.
- de Cock, Barbara & Suñer Muñoz, Ferran (2018), The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language. In: Pizarro Pedraza, Andrea (Hrsg.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives* (Cognitive Linguistics Research; 61), Berlin: De Gruyter Mouton, 201-222.
- Compaoré, Clement (2018), *Evaluation von eLernprozessen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Einsatzes kognitionsbasierter Grammatikanimationen zum kollaborativen Lernen der deutschen Grammatik in virtuellen Klassen*. Berlin/Münster: Lit. Im Druck.
- Danesi, Marcel (1995), Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, 5: 1, 3-20.
- EL-Bouz (née Kanaplianik) Katsiaryna (2016), 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: De Gruyter Mouton, 135-151.
- Evans, Vyvyan (2007), *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Geeraerts, Dirk (2006), Introduction. A rough guide to Cognitive Linguistics. In: Geeraerts, Dirk (Hrsg.), *Cognitive linguistics: Basic readings*. Berlin/New York: de Gruyter, 1-28.
- 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: De Gruyter Mouton, 113-134.
- Gradel, Valentina (2017), 72 Adjektivendungen zum Auswendiglernen. In: Jianhua, Zhu; Jin, Zhao & Szurawitzki, Michael (Hrsg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, 21-30.
- Hoffmann, Isabel (2018), Räumlich konzeptualisierte Funktionsverbgefüge – eine Erwerbsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2.
- Holme, Randal (2009), *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

- 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.
- Kövecses, Zoltán (2010), *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán (2015), *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980), *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987–1991), *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- 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.
- Niemeier, Susanne (2017), *Task-based grammar teaching of English. Where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Tübingen: Narr.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007), *Cognitive English grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2018a), *Das aktuelle Grammatikstudio*. Mit Konzeptvorlagen von Ferran Munoz-Suner (Passiv, Funktionsverbgefüge), Valentina Gradel (Adjektiv) und Isabel Hoffmann (Funktionsverbgefüge). Hrsg. von Jörg Roche. München: Multilingua Akademie. www.granima.de
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna, unter Mitarbeit von Leuchte, Oliver (2018b), Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1. [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/877>].
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2019), Zeit für Grammatik. (in Vorbereitung)
- Roche, Jörg & Roussy-Parent, Melody (2006), Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank (Hrsg.), *Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell*. Tübingen: Narr, 228-250.
- 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 & Suñer Muñoz, Ferran (2014), Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19: 2, 119-145.
- Roche, Jörg & Suñer Muñoz, Ferran (2017), *Sprachenlernen und Kognition*. Tübingen: Narr.
- Scheller, Julija (2009), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselprepositionen*. Berlin/Münster: Lit.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013), Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 4-20.
- Suñer Muñoz, Ferran & Roche, Jörg (2019), Embodiment in teaching light verbs. (Arbeitstitel, in Vorbereitung)