

# Räumliche Präpositionen in DaF-Lehrwerken: Kognitionslinguistische Einblicke

*Franka Kermer*

**Abstract:** Dieser Beitrag möchte aufzeigen, inwiefern eine Anwendung kognitionslinguistischer Erkenntnisse für die Vermittlung von Präpositionen ob und wie kognitionslinguistische Erkenntnisse für die Vermittlung von Präpositionen in Fremdsprachenlehrwerken nachzuweisen sind, um die Komplexität und Varianz von räumlicher Sprache für Lernende transparent darzustellen.. Dazu wird ein Überblick zu bereits gewonnenen Untersuchungsergebnissen zur Motiviertheit der Bedeutungsvielfalt der Präpositionen *in*, *über*, *auf* und *hinter* gegeben. Die danach durchgeführte Analyse setzt den Fokus darauf, welche Aspekte des kognitiven Rahmens bereits Berücksichtigung in der fremdsprachlichen Vermittlung gefunden haben. Dazu werden zwei Lehrwerkserien im Kontext des DaF-Unterrichts in Finnland herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Linie nur oberflächlich und primär für prototypische präpositionale Bedeutungen umgesetzt wird, obwohl die ausgewählten DaF-Lehrwerke sich den allgemeinen Prinzipien der körperlichen sowie konzeptuellen Erfahrung als Basis für den Sprachunterricht bedienen.

## **Spatial prepositions in DaF-textbooks: insights from cognitive linguistics**

This article aims to show how insights from cognitive linguistics are used to teach prepositions in order to make the complexity and variation of spatial language more transparent for learners. For this purpose, an overview of previous research results on the motivation for the complexity of meanings of the prepositions *in*, *über*, *auf* and *hinter* is given. The analysis carried out here focuses on two series of textbooks in the context of German-as-a-foreign-language-teaching in Finland. The results show that although the selected textbooks use the general principles of physical and conceptual experience as a basis for language teaching, this line is only superficially enforced and primarily intended to teach prototypical prepositional meanings.

**Schlagwörter:** kognitive Linguistik, Präpositionen, DaF, Finnland; cognitive linguistics, prepositions, German as a foreign language, Finland

# 1 Einleitung

Seit den Pionierarbeiten von Lakoff (1987), Langacker (1987) und Talmy (1988) hat in den letzten 15 Jahren der kognitionslinguistische Ansatz zur Beschreibung von Sprache und Sprachgebrauch auch in der Fremdsprachenforschung Einzug gehalten. In diesem Kontext wird Sprache als Ausdruck körperbasierter, konzeptueller Strukturen verstanden, die allgemeine kognitive Phänomene und das generelle Sprachwissen eines Sprechenden abbilden. Der Grundgedanke, dass Sprache durch basale körperliche und kulturelle Erfahrungen strukturiert, konzeptuell motiviert sowie nach universalen kognitiven Prinzipien organisiert ist, lässt sich ebenfalls auf die Domäne *Raum* und die räumlichen Konzepte, mit denen Menschen aufwachsen, übertragen (vgl. Langacker 1987; Talmy 2000). Räumliche Orientierungen, die durch Präpositionen versprachlicht werden, sind in der kognitiven Linguistik als radiale Kategorien repräsentiert; dies bedeutet, dass ein oder mehrere Sinne eher zentral und prototypisch, während andere Sinne peripher, also weniger prototypisch betrachtet werden (vgl. Jessen/Blomberg/Roche 2018: 21; Lakoff 1987: 91–114).

In den letzten Jahren wurde mehrfach erfolgreich gezeigt, wie die Fremdsprachenerwerbsforschung von kognitionslinguistischen Aspekten gefördert werden kann, beispielsweise für eine kognitionslinguistisch geprägte Grammatik (Bielak/Pawlak 2013; Comajoan-Colomé/Llop 2021; Kermer 2016; Llopis-García 2010; Reif 2012; Vasiljevic 2011) oder für didaktische Vorschläge zum Erwerb der semantischen Polysemie der Präpositionen (Boers 2011; Cho 2010; Evans/Tyler 2005; Hung 2017; Schröder/Araújo/Marcos/Barbosa 2014; Song/Schnotz/Juchem-Grundmann 2015; Tyler/Mueller/Ho 2011). Die meisten vorliegenden empirischen Befunde gibt es zum Englischen und nur wenige zum Deutschen (wie etwa Bellavia 2007; De Knop 2020; Roche/EL-Bouz 2018). Der vorliegende Beitrag möchte dazu beisteuern, diese wichtige Forschungslücke zu schließen und thematisiert, (i) inwieweit ein kognitionslinguistischer Ansatz für die Beschreibung deutscher Präpositionen wertvoll ist, (ii) welche Aspekte des kognitiven Rahmenwerkes bereits Berücksichtigung in DaF-Lehrwerken gefunden haben, und (iii) welche Elemente des kognitionslinguistisch-fundierten Erklärungsansatzes für die Vermittlung von Präpositionen in zwei finnischen DaF-Lehrwerken didaktisch umgesetzt werden.

## 2 Kognitive Linguistik

### 2.1 Grundzüge der kognitiven Linguistik

Die kognitive Linguistik beschreibt keine einzelne Theorie, sondern umfasst eine Gruppe von weitgehend kompatiblen theoretischen Ansätzen, wie die kognitive Grammatik (Langacker 1987), Mental Spaces (Fauconnier 1997) oder Konstruktionsgrammatik (Goldberg 2006). Basis für die Erforschung von Sprache im kognitionslinguistischen Rahmen ist die Annahme, dass Sprache ein Epiphänomen der Kognition ist, integriert mit

anderen kognitiven Fähigkeiten, die das menschliche Handeln definieren – logisches Denken, Kategorisieren, Argumentieren, Wahrnehmen (*cognitive commitment*) (vgl. Zima 2021: 29).

Den theoretischen Rahmen bildet neben *cognitive commitment* die Erkenntnis, dass die Sprache eine soziale Funktion hat, denn Menschen sind hochgradig sozial, und dass sie maßgebend in der kommunikativen Interaktion verankert ist (vgl. *usage-based thesis* in Evans 2012). Langacker (1987) spricht über die kommunikative Natur der Sprache in Bezug auf Sprechende, die eine Botschaft formen, um einen mentalen Kontakt mit Zuhörern herzustellen. Daher ist der tatsächliche Sprachgebrauch kulturell, sozial und kontextuell eingebettet, da alle Gebrauchereignisse an einzelne Sprecher und Zuhörer gebunden sind, die Mitglieder bestimmter Sprachgemeinschaften repräsentieren (vgl. Achard 1998: 9; Geeraerts 2006: 4–6; Langacker 2008: 55). Die Bedeutungen von sprachlichen Einheiten stellen damit kein objektives Abbild der Welt dar, sondern sind erfahrungs-, wissens-, kultur- und körperbedingt und grundsätzlich Konstrukte des durch seine Wahrnehmungssysteme (Sensorik, Motorik, Kognition, Sinne) eingeschränkten Menschen. Dies hat zur Folge, dass Sprache nicht als angeboren angesehen, sondern als System, abhängig von Menge und Qualität von sprachlichem Input, aufgebaut wird (vgl. Langacker 2008). Die zugeschriebene Bedeutung des kognitiv eingebetteten und kontextualisierten Sprachwissens bedeutet konkret, dass (i) Sprache in das Wissen und die Erfahrung der Sprechenden integriert ist, (ii) sprachliche (semantische) Strukturen auf Konzeptualisierungen basieren, und (iii) alle sprachlichen Strukturen, auch grammatischer oder syntaktischer Art, Symbole sind (vgl. Langacker 1987: 11). Zur Beschreibung von Sprache bedarf es somit Symbole, die aus drei Elementen bestehen: phonologische Strukturen (Wortform/Laute), semantische Strukturen (Bedeutungen), und symbolische Strukturen, die Wortformen mit Wortbedeutungen in Beziehung setzen. Eine Sprache zu kennen bedeutet also, diese Einheiten zu kennen, möglicherweise Zehn-, Hunderttausende dieser phonologischen, semantischen und symbolischen Einheiten, und eine Sprache zu lernen bedeutet, dieses Inventar schrittweise zu entdecken und aufzubauen (vgl. Langacker 1987: 57).

## 2.2 Raumsemantik in der kognitiven Linguistik

Räumliche Phänomene wie Ort, Dimension, Position, Richtung, Bewegung und Deixis finden über Nomina, Verben, Adjektive, aber vor allem auch über Präpositionen, Partikeln und gebundene Morpheme ihren Ausdruck. Die im Deutschen bevorzugte herangezogene Wortklasse zum Ausdruck räumlicher Information umfasst die Klasse der Präpositionen als freie Morpheme (vgl. Schulze 2022: 486), und diese Arbeit widmet sich der Beschreibung folgender räumlicher Präpositionen im Deutschen: *in*, *über*, *auf*, und *hinter*. Laut Schulze (2022: 485) kann man räumliche Sprache als Sprache definieren, die es ermöglicht, eine (normalerweise visuelle) Suche nach der Lage einer Entität einzugrenzen (vgl. auch Rickheit/Weiss/Eikmeyer 2010: 30), wie beispielsweise in (1):

(1) *Das Buch liegt auf dem Tisch.*

In der Referenz von Objekten im Raum beschreiben Präpositionen eine Konfiguration bestehend aus einer, zwei oder mehreren Entitäten, oder „Mitspielern“ (Radden/Dirven 2007: 28–29; Schulze 2022: 488). Diese Konfiguration spiegelt in den Grundzügen die sogenannte Trajektor-Landmarke-Beziehung wider (vgl. Langacker 1987: 231–236), in welcher die primäre fokale Entität, der Trajektor (TR), in Bezug auf eine zweite fokale Entität, die Landmarke (LM), beschrieben und typischerweise in Bezug auf die vertikale und horizontale Achse definiert wird (das relationale Profil in (1) ist dementsprechend ‚X auf Y‘). Im Fall von *auf* in (1) wird prototypisch ein vertikaler Referenzrahmen ausgewählt, um *das Buch* im Raum zu lokalisieren (vgl. Tyler/Evans 2003: 155). Die Asymmetrie zwischen den profilierten Entitäten TR und LM in (1) ist besonders aus wahrnehmungspsychologischer Sicht hervorzuheben: Der TR, *das Buch*, kann mit der Figur<sup>1</sup> identifiziert werden, da es kleiner, konturenreicher, beweglicher/dynamischer, und prominenter für den Sprechenden erscheint (Tyler/Evans 2003: 33–35, Langacker 2008: 73). Die zweite fokale Entität, die LM, *der Tisch*, bietet demnach einen Orientierungspunkt zur Lokalisierung des TR. Obwohl grammatikalisch korrekt würde sehr wahrscheinlich die Aussage *Der Tisch ist unter dem Buch* zur Lokalisierung des Buches nicht gewählt werden, obwohl die geometrische Konfiguration der beiden Entitäten in beiden Fällen gleich ist. Das bedeutet, dass die Referenz zu Orientierungs- und Lokalisierungspunkten sprachlich von der jeweiligen Präposition und konzeptuell von der Körperorientierung im Raum, dem Betrachtungspunkt sowie den spezifischen Merkmalen des Trajektors und der Landmarke abhängt. Solche Beispiele haben in der kognitiven Linguistik zu der Ansicht geführt, dass räumliche Begriffe hochgradig polysem sind (vgl. Gries 2019).

Räumliche Lokalisierungsausdrücke sind polysem, sowohl in Bezug auf dieselben Wörter, die in räumlichen und nicht-räumlichen Kontexten auftauchen (z.B. *in einem Haus* in Kontrast zu *in einem Monat*), als auch in Bezug auf dieselben Begriffe, die räumlich unterschiedlich verwendet werden (*die Hand über dem Tisch* oder *die Tischdecke über dem Tisch*) (vgl. Coventry 2019: 46). Diese Idee lässt sich auf Wittgenstein zurückführen und wurde sowohl theoretisch als auch empirisch als Kernthema in der kognitiven Linguistik entwickelt (für eine Übersicht vgl. Lakoff 1987). Räumliche Adpositionen können als sogenannte radiale Kategorien betrachtet werden, mit zentralen Bildschemata und peripheren Bedeutungsvarianten, die sich auf diese Schemata beziehen und aus diesen Schemata generiert werden (vgl. Brugman 1981; Jessen et al. 2018). Bildschemata sind durch unsere

---

<sup>1</sup> Die Trajektor-Landmarke-Differenzierung ist direkt angelehnt an die bekannte Figur-Grund-Unterscheidung der Gestaltpsychologie, welche erfolgreich gezeigt hat, dass Menschen die Komponenten innerhalb ihres Sichtfeldes automatisch in eine hervorstechende Figur gegen einen nicht hervorstechenden Grund einteilen (vgl. Radden/Dirven 2007: 28). Die Figur-Grund-Organisation beschreibt ein Phänomen, bei dem die Figur ein Segment einer Szene ist, das sich vom Grund abhebt und unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht, weil es als die Einheit wahrgenommen wird, die „conspicuous, mobile, better delineated and smaller in size“ relativ zum Grund ist (ebd.).

perzeptuellen und sensomotorischen Wahrnehmungen wiederkehrende Strukturen, die wiederum als Grundstein unserer konzeptuellen Erfahrung dienen (vgl. Oakley 2007). Diese Erweiterungen in abstrakteren Domänen der Erfahrungen, Abstrakta wie Emotionen und Ideen, werden durch sogenannte *konzeptuelle Metaphern* sanktioniert (vgl. Lakoff 1987; Lakoff/Johnson 1980). Konzeptuelle Metaphern sind Teil des menschlichen kognitiv-konzeptuellen Systems und beschreiben eine Beziehung zwischen einer Projektion in einem Quellbereich, der wörtlichen Bedeutung des metaphorischen Ausdrucks, auf die Zieldomäne, dem Bereich der Erfahrung, der tatsächlich durch die Metapher beschrieben wird. Dabei kann eine Metapher nicht unabhängig von ihrem Ursprung in der kognitiv-konzeptuellen Erfahrung verstanden werden. Metaphorische Abbildungen, die durch Präpositionen realisiert werden, treten oftmals in der temporalen, emotionalen und psychologischen Domäne auf (vgl. Jessen et al. 2018: 19). Kulturspezifische Erfahrungsgrundlagen bedingen dabei den spezifischen Gebrauch konzeptueller Metaphern: Im Englischen beispielsweise werden punktuelle Zeitangaben oftmals als Behälter konzeptualisiert (*in the evening*), im Deutschen ist diese Interpretation nicht immer gewährleistet: *in zwei Tagen* beispielsweise stellt eher ein Weg-Strecke-Verhältnis dar, *am Abend* hingegen eine vertikale Oberfläche (vgl. Roche/EL-Bouz 2020: 1399).

### 2.3 Darstellung deutscher Präpositionen in der Kognitionslinguistik

Die prototypischen und erweiterten Bedeutungen räumlicher Präpositionen sind bisher vor allem Gegenstand kognitionslinguistischer Diskussionen und Analysen in der englischsprachigen Literatur gewesen, aber nur punktuell auf das Deutsche übertragen worden. Die folgende Übersicht rekapituliert die kognitionslinguistischen Studien von Vandermeeren (2004) zur Präposition *in*, Bellavia (1996, 2007) und Liamkina (2007) zu *über*, Sulikowska (2021) zur Präposition *auf* sowie Kermer (2021) zu *hinter*.

#### ***In***

Laut Vandermeeren (2004: 184) wird *in* typischerweise zur Beschreibung einer Relation in einem Behälter oder Gebiet eingesetzt, wohingegen in der Dativ-Konstruktion eine Angabe zum lokalisierten Objekt und in der Akkusativ-Konstruktion eine Angabe zum lokalisierenden Objekt gemacht wird. Die spezifischen Besonderheiten der TR-LM-Relation sind abhängig von der Art des Behälters bzw. Gebietes sowie der Art des Objekts, was sich in dem Behälter/Gebiet befindet oder hineinbewegt, wie in den Beispielen (2–5) verdeutlicht:

- (2) *Hans sitzt im Haus.*
- (3) *Hans geht in den Garten.*
- (4) *Er befindet sich in der Nähe des Dorfes.*
- (5) *Ich stehe im Regen.*

Die prototypische Grundbedeutung von *in* stellt Beispiel (2) dar, wobei sich der TR (Hans) im internen Bereich der LM (Haus) befindet und somit eine statische relationale Beziehung zwischen TR und LM referiert. Weitere räumliche Bedeutungen von *in* sind in den Beispielen (3–4) repräsentiert, allerdings ist im Gegensatz zur Grundbedeutung eine Abweichung der TR-LM-Konstellation auf konzeptueller Ebene festzustellen: Der Unterschied zwischen *in den Garten* und *in der Nähe des Dorfes* beispielsweise besagt, dass unsere Vorstellung die IN-Relation in sowohl fest eingegrenzten als auch in nicht fest eingegrenzten Gebieten zulässt. Darüber hinaus muss die LM der *In*-Relation nicht notwendig ein physischer Behälter sein, wie Beispiel (5) demonstriert. Hier wird der TR, *Ich*, von einer Substanz, *Regen*, umgeben.

Die von der Präposition *in* kodierte Relation zwischen TR und LM lässt sich auf nicht-räumliche Domänen wie *Situationen*, *Zeit* und *Zustand* projizieren. Diese Verschiebungen in neuere Interpretationsbereiche erfolgen nicht willkürlich, sondern weisen bestimmte Regularitäten auf: Anhand von konzeptuellen Metaphern, also das kognitive Vermögen, wird ein unbekanntes mit einem bekannten Sachverhalt konzeptualisiert (vgl. 2.2.). Die konzeptuellen Metaphern, die die Bedeutungserweiterungen von *in* sanktionieren, sind unter anderem *Eine Situation Ist Ein Behälter*, *Eine Person/Ein Organ Ist Ein Behälter Für Gefühle*, *Zeit Ist Ein Behälter* oder *Sehen Ist Eine Bewegung In Einen Behälter/Ein Gebiet Hinein*. Die sprachlichen Anwendungsbeispiele dieser TR-LM-Konstellation auf abstrakteren Ebenen werden in den Sätzen (6–9) beleuchtet:

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| (6) <i>Sie hat sich in Schwierigkeiten gebracht.</i> | [Situation = Behälter]         |
| (7) <i>Bitterkeit war in ihrem Herzen.</i>           | [Organ = Behälter für Gefühle] |
| (8) <i>Sie haben im Januar geheiratet.</i>           | [Zeit = Behälter]              |
| (9) <i>Sie starrte ins Leere.</i>                    | [Sehen = Bewegung in Gebiet]   |

Beispiele (6) und (8) verdeutlichen, wie eng die Domänen *Raum* und *Zeit* miteinander verknüpft sind, in das ein Situationswechsel oft an einen Ortswechsel gekoppelt ist, bzw. mit der Bewegung einer Person von einem Ort zu einem anderen verbunden ist. *In Schwierigkeiten bringen* stellt den metaphorischen Gebrauch zwischen dem TR (*Sie*) und der LM (*Schwierigkeiten*), die in diesem Falle als Behälter konzeptualisiert wird, dar. Der Situationswechsel von ‚nicht Schwierigkeiten‘ zu ‚Schwierigkeiten‘ wird hier anhand eines metaphorischen Ortswechsels der Person konzeptualisiert, d.h. eine Bewegung in den Behälter. Die Phrase *im Januar* stellt die Konzeptualisierung eines zeitlichen Ankers, also ‚wo in der Zeit‘ etwas passiert ist, dar. Die Akkusativ-Konstruktion in (9) hingegen verdeutlicht, wie durch die Metapher *Sehen Ist Eine Bewegung In Einen Behälter/Ein Gebiet Hinein* das Verb *starren* den TR (*Sie*) mit der LM (*Leere*) verbindet. *Sie* stellt den Anfangspunkt des imaginären Weges dar, der in der Leere, den Gebiet, der Region, endet, und obschon dieser Weg physisch nicht existiert, ist er auf konzeptueller Ebene für die Beobachter vorhanden.

## Über

Bellavias (1996) zusammenfassende Darstellung fokussiert sich auf den Gebrauch von *über* als Präposition. Basierend auf den Beispielen aus zwei Wörterbüchern schlägt sie ein Netzwerk von acht Schemas vor, die verschiedene räumliche Konfigurationen darstellen und auf ein gemeinsames Grundschema zurückzuführen sind: Sie argumentiert, dass die grundlegende Bedeutung von *über* eine Szene ist, in der der TR an einem bestimmten Punkt seines Weges höher als die LM ist (siehe Abb. 1-(a)). Wie aus der Grafik ersichtlich ist, können alle Konfigurationen unter einem einzigen Schema zusammengefasst werden: dem ARC-Schema. Durch das ARC-Schema von *über* kann jede räumliche und nicht-räumliche Situation als unterschiedliche Aktivierung eines Punktes des Bogens gedacht werden.

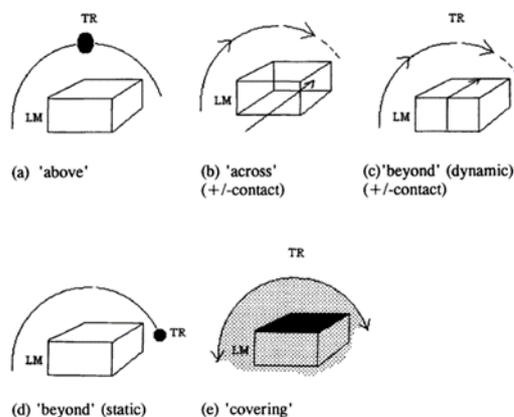


Abb. 1: Die Kernbedeutungen von *über*, bildschematische Darstellung nach Bellavia (1996: 83)

Wie aus den Schemas ebenfalls deutlich wird, wird eine Unterscheidung zwischen *über* als statische Präposition (mit dem Dativ), d.h. eine gleichbleibende Relation zwischen TR (Lampe) und LM (Tisch), und *über* als prozessuale Präposition (mit dem Akkusativ), d.h. eine sich auf dem ARC verändernde Relation zwischen TR (Flugzeug) und LM (Stadt) vorgenommen:

- (10) *Die Lampe hängt über dem Tisch.*
- (11) *Das Flugzeug fliegt über der Stadt.*

Die schematische Illustration beider Szenen ist in Abb. 1-a gegeben, wobei das Schema sowohl die statische als auch die dynamische Lesart vereint. Der Unterschied zu Beispiel (12), dargestellt in Abb. 1-(b)

- (12) *Das Flugzeug fliegt über die Stadt.*

ist in der Wahrnehmung entlang der vertikalen und horizontalen Achse verankert: Da sich der TR (Flugzeug) in *über der Stadt* (11) innerhalb des von der LM markierten Bereichs (Stadt) bewegt, liegt der Fokus auf der vertikalen Überlegenheit des TR gegenüber der LM. In *über die Stadt* (12) hingegen muss der TR notwendigerweise die Grenzen der LM

überschreiten und suggeriert somit eine Überlegenheit entlang der horizontalen Achse. Hier gilt also: Dominanz relativ zu Höhe oder Dominanz relativ zu Distanz.

Der horizontale und vertikale Abstand zwischen dem TR und der LM und die Schlussfolgerung, ob also Kontakt zwischen den beiden Objekten zustande kommt oder nicht, ist allerdings kein entscheidendes Merkmal für die Bestimmung weiterer Bedeutungen in räumlichen und nicht-räumlichen Lesarten von *über*. Dies wird besonders in der Gegenüberstellung der sprachlichen Ausdrücke in (12) und (13) deutlich (als Schema in Abb. 1-(b) repräsentiert) sowie (14) und (15) (als Schema in Abb. 1-(c) repräsentiert)

- (13) *Er geht über die Straße.*
- (14) *Er klettert über die Mauer.*
- (15) *Er springt über ein Hindernis.*

Wenn sich der TR über eine vertikal ausgerichtete LM (Stadt, Straße oder Hindernis) bewegt, kann entweder Kontakt zustande kommen (mit der Straße/Mauer) oder nicht (mit der Stadt/dem Hindernis). In beiden Fällen ist das Schema jedoch dasselbe, da der Kontaktparameter für die konzeptuelle Interpretation nicht unterscheidungskräftig ist (vgl. Bellavia 1996: 78).

Nicht-räumliche Lesarten, wie in Beispielen (16–18) dargestellt, lassen sich aus dem räumlich-geometrischen Kernschema *über* (siehe Abb. 1-(a)) in abstrakte Erfahrungsbereiche ableiten. *Über* kann beispielsweise diverse Erfahrungen in der Domäne *Zeit* abbilden, wobei die ausgedrückte Räumlichkeit und definierte TR-LM-Konstellation mithilfe der Metapher *Time Is A Landscape We Move Through* auf die zeitliche Ebene übertragen wird (Beispiel (16)). Eine weitere abstraktere Bedeutung der Präposition *über* stellt die sogenannte Abdeckung/Überdeckung-Bedeutung (*covering sense*, engl.) dar, die in solchen Fällen entsteht, in denen die Konzeptualisierung den TR (Spielzeug) größer als die LM (Raum) erscheinen lässt und somit die LM überdeckt, wie in Beispiel (17):

- (16) *Sie ist über die besten Jahre hinaus.*
- (17) *Das Kind hatte sein Spielzeug über den ganzen Raum verteilt.*

Die TR-LM-Konstellation für die metaphorische Abdeckung/Überdeckungs-Bedeutung ist schematisch in Abb. 2 repräsentiert:



TR: Bogen  
LM: horizontale  
Linie

Abb. 2: Abdeckung/Überdeckung-Bedeutung von *über*, bildschematische Darstellung nach Liamkina (2007: 149).

## *Auf*

Sulikowska (2021) untersucht die radiale Struktur der Präposition *auf* mit dem Dativ und deduziert, dass die lokale Präposition eine Vielzahl an konkreten sowie abstrakten Bedeutungen aufweist. Alle semantischen Erweiterungen liegen dem Kernschema (Abb. 3) und somit unserer alltäglichen sensomotorischen Erfahrung zugrunde, manifestiert in und motiviert durch konzeptuelle Metaphern, die eine systematische Verbindung zwischen der räumlichen, prototypischen Grundbedeutung und den Verschiebungen in abstrakteren Erfahrungsbereichen herstellen:



Abb. 3: Kernschema von *auf*, bildschematische Darstellung nach Sulikowska (2021: 102).

Das Grundschema von *auf* (+ Dativ) enthält eine flache, begrenzte Oberfläche in horizontaler Orientierung als LM, die als Unterstützung oder Support für den TR gilt. Die Konstellation zwischen TR und LM stellt fast immer eine statische Kontaktbeziehung zwischen den beiden Entitäten her. Infolgedessen sind also der Unterstützungs- und der Kontaktparameter für die konzeptuelle Interpretation der von *auf* suggerierten räumlichen und nicht-räumlichen Lesarten relevant. Repräsentative räumliche Interpretationen von *auf* sind in den Anwendungsbeispielen (18–19) angeführt (vgl. Sulikowska 2021: 102):

- (18) *Sie liegt auf dem Bett.*  
 (19) *Sie geht auf der Straße.*

Beispiel (18) stellt ein prototypisches Exemplar mit einer statischen Kontakt- und Unterstützungsbeziehung zwischen TR (*Sie*) und LM (*Bett*) der *auf*-Konstruktion dar. Der TR berührt die LM von oben, oder anders ausgedrückt, *das Bett* bietet eine unterstützende Fläche für *Sie*. Das Beispiel in (19) hingegen zeigt, dass eine statische Kontaktbeziehung zwischen TR und LM nicht immer für die erfolgreiche Interpretation der Szene gegeben sein muss: Obwohl sich der TR (*Sie*) in Bewegung befindet, wird die Fortbewegung des TR innerhalb der festgelegten LM (*Straße*) von der Betrachtungsperspektive als irrelevant angesehen. Da keine Überschreitung der imaginären Grenze der LM durch den TR suggeriert wird, wie beispielsweise *in über die Straße gehen*, wird die Relation zwischen TR und LM trotzdem als statisch ausgelegt.

Sulikowkas Studie ergab sechs metaphorische Extensionen der räumlichen Präpositionen *auf*. Auch hier wird die in dem Grundschema verankerte TR-LM-Beziehung mithilfe konzeptueller Metaphern in abstraktere Bereiche der menschlichen Erfahrung verschoben (20–21):

(20) *Sein Blick ruhte auf ihr.*

[Betrachten = Berühren]

(21) *Die Verantwortung liegt auf mir.*

[Schwierigkeiten = Last]

Die in dem Beispiel (20) verankerte Fokus-Bedeutung veranschaulicht, wie der Kontaktparameter zwischen einem abstrakten TR (*Blick*) und einer konkreten LM (*ihr*) von der räumlichen in eine abstrakte Domäne verschoben wird: Der abstrakte Blick wird als ein Objekt, welches auf der Oberfläche von *ihr* ruht, konzeptualisiert, mit dem Ergebnis, dass ein Teil des Betrachtungsfeldes (*ihr*) als Aufmerksamkeitsfokus fungiert. Diese Konzeptualisierung ist durch die aus der Synopsis der beiden Wahrnehmungsdomänen ergebende Metapher *Betrachten Ist Berühren* möglich (vgl. Sulikowska 2021: 107). Die im Anwendungsbeispiel (21) hervorgerufene Belastung-Bedeutung beruht auf der konzeptuellen Metapher *Schwierigkeiten Sind Eine Last* und der körperlichen Erfahrung, dass Lasttragen mit körperlicher Ermüdung und Kraft einhergeht. Unsere sensomotorische Erfahrung des Gewichtstützens wird unmittelbar mit der Stützung einer abstrakten Entität wie *Verantwortung* identifiziert.

### **Hinter**

Kermers (2021) Studie ergab, dass die in der Protoszene für *hinter* definierte horizontale Anordnung von TR und LM sowie Ausrichtung der LM weg vom TR, den TR auf der Rückseite der LM platzieren lassen (siehe Abb. 4). Dabei ist oftmals die LM ein inhärent orientiertes Objekt. Die Konsequenz eines TR, welcher sich hinter einer inhärent orientierten LM befindet, ist, dass die funktionale Beziehung zwischen dem TR und dem LM mit einer visuellen Unzugänglichkeit verbunden ist (siehe Beispiele (22–23)). Darüber hinaus dient die LM als Referenzpunkt zum Lokalisieren des TR.

(22) *Hinter ihm hupen die dicken SUVs.*

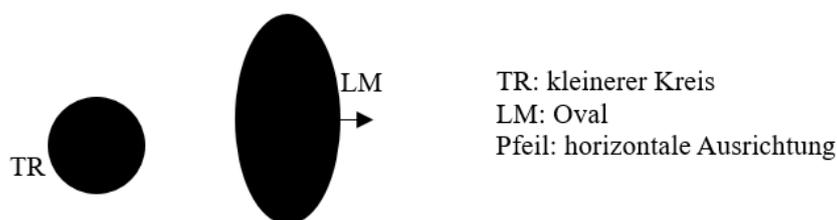


Abb. 4: Protoszene für *hinter* (Kermer 2021: 413).

Da der TR in der primären räumlichen Konfiguration der LM (*ihm*) perzeptuell nicht zugänglich ist, bleibt die genaue Position des TR für die LM unbekannt. In den Beispielen ist die LM ein Mensch und intrinsisch entlang der horizontalen Achse orientiert, nach vorne gerichtet und somit vom TR (*SUVs*) weggerichtet.

Die in der Studie analysierten Beispiele der semantischen Extensionen stellten Erweiterungen von der Protoszene dar, indem die visuelle Unzugänglichkeit im Raum auf den Bereich

der kognitiven Unzugänglichkeit, Unterstützung/Support, Anstoß, weniger Priorität sowie auf die temporale Eben übertragen wird (23–24):

- (23) *Die Jahre, die ich hinter mir habe.* [Zeit = Weg]  
(24) *Der Ansatz hinter solchen Aussagen ist.* [Ursachen = Kräfte]

Die Bedeutung in der Domäne *Zeit* suggeriert einen von der Präposition *hinter* bezeichneten Weg auf einem Zeitstrahl, auf der der TR (*Jahre*) und die LM (*ich*), identisch zur Protoszene, lokalisiert werden. Die temporale Bedeutung wird von der Protoszene mit auf Basis der Metaphern *Zeit Ist Ein Weg* und *Die Zukunft Liegt Vor Uns, Die Vergangenheit Liegt Hinter Uns* konzeptualisiert.

Die Anstoß-Bedeutung in (24) ist eine kraftmetaphorische Erweiterung vom räumlichen zum psychologischen Bereich, in dem sich die LM (*Aussagen*) durch die von dem TR (*Ansatz*) ausgeübte emotionale und kognitive Kraft in Bewegung setzt.

### 3 Nutzen der kognitiven Linguistik für das Fremdsprachenlernen

Wie in Kapitel 2.1 dargestellt ist der Forschungsrahmen der kognitiven Linguistik von zwei Grundprämissen geleitet: Zum einen ist Sprache ein integraler Bestandteil der Kognition und wird in Beziehung zu anderen kognitiven Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Kategorisierung betrachtet, und zum anderen ist Sprache aus einer semantisch-pragmatischen Perspektive zu erklären, weil sie gebrauchsbasiert (vgl. Evans 2012) und nicht als autonome menschliche Fähigkeit wahrgenommen wird. Aus der Gestaltpsychologie ist bekannt, dass wir unsere Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Momenten auf verschiedene Aspekte einer Situation richten. Dieses im kognitionslinguistischen Rahmen *profiling* benannte Phänomen (vgl. Langacker 2008: 66–70) versucht zu eruieren, inwiefern wir auf bestimmte Aspekte eines Ereignisses achten und diese in einer Sprache kodifizieren. Die Idee des *profiling* wurde häufig auf das Fremdsprachenlernen angewendet (vgl. Hijazo-Gascón/Llopis-García 2019); räumliche Präpositionen beispielsweise eignen sich für das Unterrichten, da sie verschiedene Aspekte der TR-LM Relation wie Oberfläche, Endpunkt der Richtung oder Containment profilieren lassen.

Die Vorstellung, dass die meisten sprachlichen Einheiten als radiale Kategorien in der menschlichen Konzeptualisierung repräsentiert sind, kann beim Lehren und Lernen in Bezug auf Polysemie und grammatischen Konstruktionen angewendet werden. Dass Prototypen verkörperte Kernbedeutungen für Präpositionen liefern, die sich aus räumlichen Wahrnehmungen ergeben, und aus denen systematische semantische Netzwerke zur Berücksichtigung von Polysemie erstellt werden können, hat das Potenzial, Fremdsprachenlernenden ein organisiertes, verständliches und motiviertes Netzwerk von Form-Bedeutungsverbindungen zu präsentieren und sie von divergierenden Listen zufälliger Verwendungen

wegzulenken (vgl. dazu die experimentelle Studie von Gómez Vicente 2019). Roche und Scheller (2008) tragen zu dieser Diskussion mit einer Studie zur Konzeptualisierung deutscher Wechselpräpositionen und deren multimediale Umsetzung im DaF-Unterricht bei. Laut Roche und Scheller ist zur Unterscheidung von Akkusativ und Dativ nicht der item-spezifische Ausdruck von Bewegung oder Nichtbewegung, sondern das Element der fiktiven Grenzüberschreitung wichtig. Die Ergebnisse der experimentellen Studie mit russischsprachigen Deutschlernenden unterstützen die Annahme, dass die Darbietung animierter Bildsequenzen zusammen mit einem kognitiv-inspirierten Erklärungsansatz zu einem Lernmehrwert führt (vgl. Roche/Scheller 2008: 218).

Eine weitere Grundprämisse des kognitionslinguistischen Ansatzes ist die Hypothese, dass Sprache *embodied*, also verkörpert, ist und Bedeutungseinheiten ein Abbild unserer motorischen, körperlichen, sozialen und kulturellen Erfahrungen mit der Welt sind. Dieser theoretische Zugang hat nicht nur Relevanz, sondern auch überzeugende Vorteile für die praktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht (vgl. beispielsweise Lantolf/Bobrova 2014 für ein detailliertes Argument zugunsten dieser Ansicht; Hijazo-Gascón 2011 über die Vorteile des Unterrichtens von konzeptuellen Metaphern für die Entwicklung von kommunikativen und Lernstrategien). Suñer Muñoz (2013) verdeutlicht am Beispiel der Passivkonstruktion im Deutschen, wie körperliche Erfahrung und grammatische Metaphern als Zugang zur konzeptuellen Basis von Sprache in der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht fungieren können. Um diesen recht abstrakten Erklärungsansatz als „erfahrbaren Zugang“ in seinen didaktischen Materialien darzustellen, hat Suñer Muñoz (2013: 16) auf zwei Metaphern zurückgegriffen: die Golfspiel- und Scheinwerfer-Metapher. Die Metaphern sollen dazu beitragen, den Energietransfer zwischen den Mitspielern sowie die unterschiedliche Salienz der Mitspieler im Profil als mentale Simulation und nachvollziehbare Handlung erfahrbar zu machen.

Der Einsatz solcher Metaphern in der fremdsprachlichen Grammatikvermittlung ist vor allem für die Entwicklung der *conceptual fluency* der Lernenden geeignet (vgl. Danesi 1995). Zielführend sind grammatische Metaphern in der Fremdsprachenvermittlung aus dem Grund, dass die in den körperlichen und sensomotorischen verankerten Erfahrungen konstruierte Sprache eine konzeptuelle Motiviertheit für semantische und grammatische Feinheiten bildet (vgl. Roche/Suñer 2016: 98–101. Bellavia (2007) stellt am Beispiel der Quantitätsmetaphern einige Visualisierungsmöglichkeiten vor, durch die ein konzeptueller Zugang zum metaphorischen Denken und Erschließen von Sprache im Unterricht gewährleistet werden kann. Ihrer Einschätzung nach können Lernende dazu aufgefordert werden, Wasser in einen Messbecher zu gießen und zu beobachten, wie der Wasserpegel steigt. Diese konkrete Erfahrung kann helfen, Lernende auf den metaphorischen Ausdruck *der Pegel steigt an* aufmerksam zu machen und infolgedessen andere Metaphern, wie *die Temperatur steigt*, und deren erfahrungsbasierten Gehalt zu erschließen (vgl. Bellavia 2007: 313).

## 4 Präpositionen in finnischen DaF-Lehrwerken

Deutsche Präpositionen stellen für Lernende in Finnland eine große Herausforderung dar, was teilweise durch den Kasusreichtum im Finnischen (vgl. Hyvärinen 2003: 219), aber potenziell auch durch die insuffiziente Berücksichtigung deutscher Präpositionen in Lehrbüchern bedingt ist. Die Umsetzung kognitiver-sensomotorischer Einblicke in den Fremdsprachenunterricht könnte allerdings dazu beitragen, diese Hürde zu überwinden. Die folgende Analyse untersucht, ob und inwiefern kognitionslinguistische Einblicke bereits in der Darstellung deutscher Präpositionen in finnischen Lehrwerken zu finden sind (vgl. Schröder et al. 2014). Im Vordergrund dieser Analyse stehen dabei der polyseme Charakter deutscher Präpositionen sowie die nachvollziehbare Erschließung unterschiedlicher Bedeutungen einzelner Präpositionen. Die hier ausgewählten Lehrwerkserien *Magazin.de* und *Schnitzeljagd* werden im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) in finnischen Gemeinschaftsschulen und der gymnasialen Oberstufe oft eingesetzt.

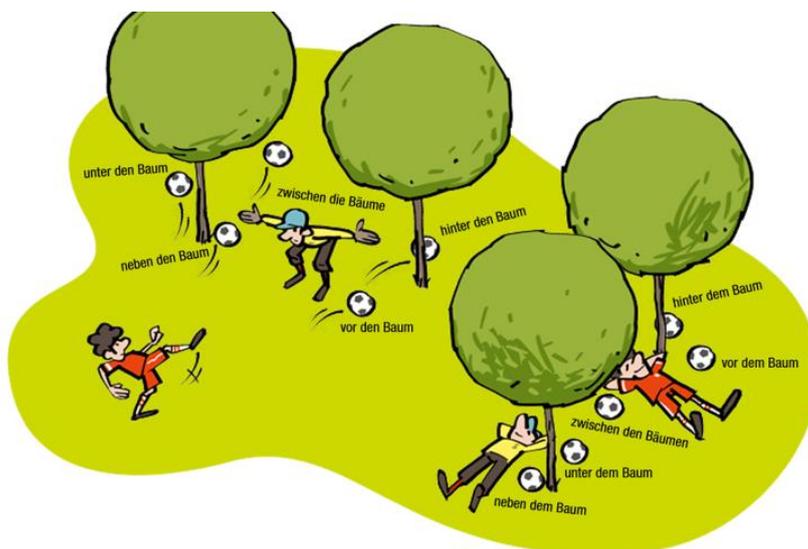


Abb. 5: Schematische Darstellung der Wechselpräpositionen im Lehrwerk *Magazin.de 4* (S. 97).

Die Lehrreihe *Magazin.de* bemüht sich um eine Bedeutungsvermittlung der deutschen Präpositionen und zieht dazu ein Bildschema (siehe Abb. 5) hinzu. Dieses Bildschema ergänzt eine kurze grammatische Erklärung zum Akkusativ- und Dativgebrauch der Präpositionen sowie einige Beispiele aus einem vorangegangenen Text. Des Weiteren wird in Abb. 5 anhand der Bewegungspfeile der prozessuale Charakter der räumlichen Präpositionen dargestellt (siehe Analyse zu *über* von Bellavia in Kapitel 2). Es wird dabei deutlich, dass eine erfahrungsbasierte Grammatik der Präpositionen in den Grundzügen zurate gezogen wurde, da die Präpositionen mittels eines TR als Fußball im Verhältnis zu seiner Position des Baumes als räumlicher Orientierungspunkt, der LM, gesetzt wird. Die Hereinnahme der in der kognitiven Linguistik postulierten TR-LM-Relation zur Beschreibung grammatischer Phänomene legt nahe, dass das Lehrwerk in den Grundzügen sensomotorische

Erfahrungen und Aktivitäten als versprachlichte Ausdrücke betrachtet. Dieses Vorgehen wird jedoch nicht fortgesetzt, und die Einführung der Lernenden in den grammatischen Gebrauch der Präpositionen wird mit finnischen Übersetzungsäquivalenten in einer generischen Liste abgeschlossen (siehe Abb. 6).

<b>vaihtoprepositio</b>	<b>akkusatiivi</b>	<b>datiivi</b>
an	<i>ääreen, -lle</i>	<i>ääressä, -lla</i>
auf	<i>päälle, -lle</i>	<i>päällä, -lla / -llä</i>
hinter	<i>taakse</i>	<i>takana</i>
in	<i>sisään</i>	<i>sisällä, -ssa / -ssä</i>
neben	<i>viereen</i>	<i>vieressä</i>
über	<i>yläpuolelle, ylle</i>	<i>yläpuolella, yllä</i>
unter	<i>alapuolelle, alle</i>	<i>alapuolella, alla</i>
vor	<i>eteen</i>	<i>edessä</i>
zwischen	<i>väliin</i>	<i>välissä</i>

Abb. 6: Grammatische Darstellung der Wechselprepositionen im Lehrwerk *Magazin.de 4* (S. 97).

Diese vereinfachte tabellarische Darstellung folgt der Annahme, dass im Fremdsprachenunterricht das listenartige und mit Übersetzungen geförderte Auswendiglernen von grammatischen Phänomenen den Lernenden zu einem Lernerfolg führen würde. Eine kognitionslinguistisch-orientierte Grammatik hingegen könnte den Lernenden als erfahrbarer Zugang dienen, insbesondere um sprachliche Strukturen und Regeln nicht nur zu lernen und zu wiederholen, sondern ins Bewusstsein zu holen und möglicherweise auch zu erleben.

Ein ähnlicher Ansatz wird im Lehrwerk *Schnitzeljagd 3* verwendet: Hier werden den Lernenden die deutschen Präpositionen anhand einer Grammatikanimation (siehe Abb. 7), die die konzeptuellen Elemente für die Wahl der Präpositionen hervorheben, nähergebracht (vgl. dazu Roche/EL-Bouz 2018, 2020; Roche/Suñer Muñoz 2014). In dieser Animation müssen Lernende aus zwei oder mehreren Auswahlmöglichkeiten die richtige Präposition für den angezeigten Satz oder Text einsetzen. Die einzusetzende Präposition wird dann anhand eines Bildschemas erklärt: In *unter dem Tisch* sitzt die lila Figur, der TR, folglich unter einem Tisch, der LM. Eine solch animierte Grammatik zur Darstellung der deutschen Präpositionen kann sehr gut als Basis einer „verkörperlichten Sprachdidaktik“ dienen (Suñer/Roche 2019: 3).



Abb. 7: Animation zu den Wechselpräpositionen im Lehrwerk *Schnitzeljagd 3*.

Konkreter gesagt können Grammatikanimationen erfolgreich das körperliche Engagement auslösen, welches für das Erlernen der statischen und dynamischen Lesarten der Präpositionen und die Schaffung geeigneter mentaler Modelle erforderlich ist. Die Studie von Suñer/Roche (2019) hat ebenfalls gezeigt, dass Lernende, die mit solchen Materialien arbeiteten, ihre Überzeugungen über das Grammatiklernen signifikant veränderten, da die Bedeutung, die der Verwendung von bildbasierten Erklärungen nach der Behandlung beigemessen wurde, erheblich höher war als für die Gruppe, die mit einem traditionellen Ansatz arbeitete. Der Versuch des Lehrwerkes *Schnitzeljagd 3*, einen kognitionslinguistischen Rahmen als Brücke zwischen traditioneller Grammatik und Sprachdidaktik in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, wird hingegen nicht fortgesetzt, und auch hier werden traditionelle Erklärungsversuche als Unterstützung herangezogen (siehe Abb. 6 oben).

Allerdings bemüht sich das Lehrwerk *Schnitzeljagd 3* in einem letzten Schritt um eine visuell-kognitiv motivierte Vermittlung der räumlichen Präpositionen mit einer Aufgabe, bei welcher die Lernenden den TR in Relation zu anderen Objekten oder Referenzpunkten in einem Bildausschnitt lokalisieren und verbalisieren sollen (siehe Abb. 8). Das Beispiel *in dem Flugzeug* suggeriert, dass die Lernenden die Pilotin identifizieren, welche gemäß der Gestaltpsychologie die kleinere, prominentere Entität in dieser Illustration darstellt. Die LM in *hinter dem Denkmal* kann mit mehreren TRs eine räumliche Konfiguration bilden, beispielsweise die Bäume, das Auto, die Bank etc. Obwohl die Bäume als größeres Objekt auftreten, werden sie in Relation zum Denkmal als untergeordnete Entität konzeptualisiert, da das Denkmal, der TR, diese zum Teil verdeckt. Man bemerkt ebenfalls, dass bei dieser Aufgabe die Teilsätze fast identisch mit den von in Kapitel 2 präsentierten prototypischen Beispielen für *in*, *über*, *auf* und *hinter* sind. Allerdings wird in dieser Aufgabe der Fokus auf die Interpretationen von *in*, *über*, *auf* und *hinter* etc. als Lokalpräpositionen (und mit dem Dativ) gesetzt, da sehr wahrscheinlich die Lernenden das Kopulaverb *sein* für die Versprachlichung benutzen, was infolgedessen die Abwesenheit von Bewegung des TR impliziert. Dieses Vorgehen ist problematisch, denn wie in Abb. 1-a (Bellavia 1996: 83)

demonstriert, fordert ein Bewegungsverb dann den Dativ, wenn TR in der vorgestellten Szene LM nicht überschreitet und sich innerhalb dessen Grenzen bewegt, wie in *über dem Schloss fliegt ein Flugzeug*.

1. in dem Flugzeug
2. neben der Bank
3. an dem Fluss
4. über dem Schloss
5. hinter dem Denkmal
6. unter der Brücke
7. auf der Brücke
8. vor dem Turm
9. zwischen den Bäumen



Abb. 8: Aufgabe zu Lokalpräpositionen im Lehrwerk *Schnitzeljagd 3*.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die hier ausgewählten Lehrwerkserien eine Priorisierung der statischen Leseart der Präpositionen vornehmen, und infolgedessen über die unterschiedlichen Verwendungsweisen lokaler Präpositionen, wie die dynamischen oder metaphorischen Interpretationen (kritische Auseinandersetzung siehe Kapitel 5), hinwegblicken. Die in Abb. 5–8 dargestellten Illustrationen lassen die Annahme zu, dass eine kognitionslinguistische Grammatik und Semantik in den Lehrmaterialen zu Präpositionen in den Grundzügen umgesetzt wurde, wenn auch implizit. Hervorzuheben ist die Integration der TR-LM-Konfiguration und die damit einhergehende Figur-Grund-Wahrnehmung, eine Grundvoraussetzung für räumliches Sehen und Konzeptualisieren. Des Weiteren werden in den hier angeführten Lehrwerken bildbasierte Erklärungen und Grammatikanimationen als zusätzliches Material für die Darstellung der Präpositionen genutzt, die in groben Zügen die in Kapitel 2 vorgestellten Bildschemas realisieren. Anzumerken ist, dass kognitionslinguistische Darstellungsweisen oftmals komplex, abstrakt und didaktisch nicht ziel führend für den Fremdsprachenunterricht in Schulen sind (vgl. Roche/Suñer Muñoz 2014: 133). Grammatikanimationen können dagegen als Brücke zwischen kognitiver Linguistik und Fremdsprachenvermittlung und somit als geeignetes didaktisches Mittel fungieren, um sprachliche Prinzipien und Phänomene konzeptuell transparenter zu machen. Hierzu haben beispielsweise Bar'a und Asali-van der Wal (2020) eine Studie in der universitären DaF-Lehre durchgeführt, in der sie animierte Lerneinheiten zu den Wechselpräpositionen *auf* und *über* im Unterricht einsetzten. Im Unterschied zur Gruppe, welche ohne didaktische Animation unterrichtet wurde, zeigten die Untersuchungsergebnisse, dass generell

Animationen beim Verständnis der Grammatikregeln halfen, wenn auch nicht für alle Testaufgaben und nicht für alle Lernenden (vgl. Bar'a/Asali-van der Wal 2020: 400).

## 5 Diskussion

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass auf Einblicke der kognitionslinguistischen Grammatik und Semantik in den Lernmaterialien in finnischen DaF-Lehrwerken teilweise zurückgegriffen wurde. Da diese Linie nur oberflächlich und primär für prototypische präpositionale Bedeutungen angewendet wird, findet eine Transparenzmachung der Komplexität und Variation von räumlicher Sprache nicht statt. Bei der Vermittlung präpositionaler Bedeutungen in finnischen DaF-Lehrwerken scheint der Rahmen für die Bedeutungsvarianten und -nuancen der Präpositionen sehr eng, da eine tiefenstrukturelle schematische Bearbeitung nicht stattfindet. Obwohl die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz im finnischen DaF-Unterricht in Schulen verstärkt dominiert, liegt der Fokus vieler Unterrichtsmaterialien auf der Vermittlung von simplifizierten grammatischen Regeln, von Unterschieden zwischen finnischen und deutschen präpositionalen Bedeutungen sowie Übersetzungsäquivalenten. Im Vordergrund der finnischen DaF-Lehrbücher hinsichtlich der räumlichen Präpositionen stehen vor allem ihr Akkusativ- bzw. Dativgebrauch sowie finnische Übersetzungsäquivalente. Dies hat zur Folge, dass räumliche Präpositionen und deren vielfältiger Gebrauch in unterschiedlichen räumlichen und nicht-räumlichen Handlungskontexten entweder nicht berücksichtigt oder nicht transparent gemacht werden. Diese Simplifizierung ist trügerisch, denn in den hier vorgestellten Lehrwerkserien werden räumliche Präpositionen auch in Kontexten mit abstrakteren Erfahrungsbereichen eingesetzt:

- (25) *In meinem Herzen...*
- (26) *Wenn du über 39 Grad Fieber hast...*
- (27) *Auf der Party hat sie auch die anderen aus der Klasse besser kennelernt.*
- (28) *Ich kann mich auf ihn verlassen.*
- (29) *Meine Eltern ... stehen voll hinter mir.*
- (30) *...hinter die Masken der Menschen zu schauen<sup>2</sup>*

Die Anwendungsbeispiele (25–30) zeigen, dass sich Lernende im finnischen DaF-Unterricht auch mit nicht-räumlichen Lesearten von Präpositionen auseinandersetzen müssen und dass der erfolgreiche Spracherwerb sich auch auf das Wissen und den Umgang mit nicht-prototypischen und figurativen Interpretationen ausdehnt. Wie jedoch aus der in Kapitel 4 vorgestellten Analyse deutlich hervorgeht, wird eine schematische, tiefgründige Auseinandersetzung der Lernenden mit den unterschiedlichen Handlungskontexten

---

<sup>2</sup> Die Anwendungsbeispiele sind aus den Lehrwerkserien *Magazin.de 1–6* und *Schnitzeljagd 1–3* entnommen.

räumlicher Präpositionen sowie mit den konzeptuellen Unterschieden dieser Gebrauchsweisen zugunsten der formellen Eigenschaften der räumlichen Präpositionen und deren Verwendung mit dem Akkusativ oder Dativ übersehen.

Zusätzlich hat die Analyse hervorgebracht, dass die Übertragung konkreter Erfahrungen auf abstraktere Domänen wie Zeit, Emotionen oder Situationen als konzeptuelle Basis präpositionaler Bedeutungen für den Sprachunterricht noch keine adäquate Berücksichtigung in den untersuchten DaF-Materialien findet. Die Anwendung eines kognitionslinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik bedeutet eine Verschiebung des Fokus weg von dem bisher vorherrschenden Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der kommunikativen Kompetenz eines Lernenden, hin zur Entwicklung der sogenannten konzeptuellen Kompetenz (*conceptual fluency*) (vgl. Danesi 1995). Konzeptuelle Kompetenz bedeutet zu erlernen, wie die Zielsprache auf der Grundlage metaphorischen Denkens unterschiedliche Konzepte abbildet. Metaphorisches Denken kann durch sprachliche Fähigkeiten erworben werden, wie (i) die Fähigkeit, die dominanten, peripheren und polysemen Bedeutungen eines Wortes zu erfassen und auch seine syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen wahrzunehmen (vgl. Levorato/Cacciari 1992), (ii) die Fähigkeit, Kontextinformationen zu verwenden, um neue Redewendungen zu schaffen, und (iii) die Fähigkeit, die bildlichen Verwendungen einer sprachlichen Struktur zu verstehen. Empirische Belege deuten darauf hin, dass radiale Kategorien sehr nützlich für die Darstellung der peripheren Regeln einer bestimmten Sprache sind, die für L2-Lernende oft schwieriger sind. Die Einführung einer Methode in den Fremdsprachenunterricht, die sich auf den radialen Kategorienansatz stützt, zielt darauf ab, zuerst die prototypische Anwendung und später die Bedeutungsvariationen zu vermitteln. Damit einhergehend sollte den Lernenden die schematische Natur der sprachlichen Ausdrücke nähergebracht werden. Letztens, um die sensomotorische Natur der Sprache hervorzuheben, sollten Bewegung und Bildsprache durch Analogien und Bilder betont werden (vgl. Holme 2009).

Dass gedankliche Stimulationen und bildliche Abbildungen als Werkzeug für das Verständnis von Sprache dienen (siehe Kapitel 2), kann zu interessanten Lehrkonzepten führen. Der Einsatz von Metaphern in der Grammatikvermittlung könne als didaktische Brücke dienen, die den Lernenden eine neue Erfahrung bietet: Die bereits erwähnte Studie von Suñer Muñoz (2013) greift auf zwei Metaphorisierungsprozesse zurück, die bei der Vermittlung der deutschen Passivkonstruktion helfen sollen (vgl. die empirische Studie zum Passiv-Ansatz in Arnett/Suñer 2019). Die konkrete Erfahrung des Billardspiels wird auf die Elemente der Passivkonstruktion übertragen, um die Aktionskette und den Energietransfer zu veranschaulichen. Die zweite Metapher, die Schweinwerfer-Metapher, liefert eine exzellente Basis für das Verständnis der Figur-Grund-Relation sowie das Hervorheben des primären Elements einer Szene, dem Trajektor. Mit einem konkreten Bild eines Schweinwerfers kann verdeutlicht werden, welche Entität in einer Szene hervorsticht, und welche im Schatten also als Grund wirkt. Während der Schweinwerfer in einem aktiven

Satz auf den TR gerichtet ist, wird in einem passiven Satz die Aufmerksamkeit auf die LM gerichtet.

Dass körperliche Erfahrung der konzeptuellen Erfahrung gleichgestellt wird, ist eines der Hauptargumente der kognitionslinguistischen Theorie. *Embodied learning*, oder verkörperlichte Sprachdidaktik, kann also wertvolle Impulse für die Entwicklung von Lehrmaterialien setzen, um beispielsweise die Anwendungsmöglichkeiten von *in*, *über*, *auf* und *hinter* in den Beispielen (25–30) zu erklären. Hier können schematische Abbildungen oder Experimente, die auf konkrete Erfahrungen zurückgreifen, eingesetzt werden: Das Anwendungsbeispiel (26) könnte mit einem echten Thermometer, die anderen Beispiele könnten anhand von Grammatikanimationen, bildlichen Darstellungen oder Imitationen ausprobiert werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag versuchte zu skizzieren, inwiefern die Beschreibung deutscher Präpositionen von einem kognitionslinguistischen Ansatz profitieren kann. Darüber hinaus hat die hier vorgestellte Analyse offenbart, welche Aspekte des kognitiven Rahmenwerkes bereits Berücksichtigung in finnischen DaF-Lehrwerken gefunden haben und welche Elemente des kognitionslinguistisch-fundierten Erklärungsansatz für die Vermittlung von Präpositionen im DaF-Kontext in Finnland didaktisch umgesetzt werden können. Befürworter der kognitiven Linguistik und Semantik haben zwei entscheidende Vorteile angeführt: Ein kognitiver Ansatz ist näher an der Konzeptualisierung der Lernenden und könnte daher den Spracherwerb erleichtern und zweitens, der Ansatz hilft dabei, die Bereitstellung langer Listen spezifischer Bedeutungen und Assoziationen grammatischer Strukturen zu vermeiden. Der Beitrag ist zuallererst der Frage nachgegangen, inwiefern deutsche Präpositionen vor dem Hintergrund der kognitiven Semantik in ihrer Gesamtheit, also in all ihrer Bedeutungsvielfalt, repräsentiert werden können. Diese Übersicht veranschaulichte, wie schemabasierte Strukturen und Metaphorisierungsprozesse den präpositionalen Gebrauch in abstrakten Domänen auf konzeptueller Erfahrungsbasis erklären können. Daran anschließend wurde gezeigt, welche dieser Strategien bereits Eingang in die beiden finnischen DaF-Lehrwerke gefunden haben und an welchen Stellen diese Lehrwerke von einer Verwendung einer verkörperlichten Sprachdidaktik profitieren können. Die vorgetragenen Vorschläge in Kapitel 5 setzten den Fokus auf Erklärungsansätze für die Vermittlung der Polysemie der deutschen Präpositionen *in*, *über*, *auf*, und *hinter* in der Fremdsprachendidaktik im DaF-Kontext. Ein weiterer Schritt dieser Forschung ist die empirische Erprobung dieser Vorschläge mit dem übergreifenden Ziel der „Transparenzmachung der Komplexität von Sprache und der Grundlagen ihrer vielfältigen pragmatischen Funktionen. Der Motor dieses Ansatzes sind also nicht Simplifizierung, sondern Transparenz, Kohärenz und Funktionalität“ (Roche/Suñer Muñoz 2014: 138).

Aus empirischen Studien zum Vergleich zwischen traditionellen und kognitiven Ansätzen geht hervor, dass das Zusammenbringen von kognitiver Linguistik und Fremdsprachenvermittlung nicht nur Chancen bietet, sondern auch Vorsicht bedarf (vgl. Überblick in Comajoan-Colomé/Llop 2021). Einerseits können solche Ergebnisse als positiv angesehen werden, da oftmals die kognitive Lernergruppe die Kontrollgruppe übertrifft, andererseits waren die Unterschiede zwischen der traditionellen und der kognitiven Gruppe tendenziell nicht signifikant. Die Gründe dafür hängen mit mehreren Problemen zusammen, wie zum Beispiel mit der Komplexität (in Bezug auf Terminologie und Begriffe) des kognitiven Ansatzes, dem Niveau der Lernenden, der Neuheit des Ansatzes sowie Motivationsproblemen (d.h. mangelndes Interesse am kognitiven Ansatz; vgl. Bielak/Pawlak 2013; Kermer 2016). Abschließend ist mit Broccias festzustellen:

It may be unlikely that cognitive linguistics will result in a radically new teaching methodology both in the specific case of pedagogical grammar and in language teaching in general. Rather, cognitive models of language highlight certain aspects of already existing language teaching methodologies which deserve further attention. (Broccias 2008: 87)

## Literatur

- Achard, Michel (1998): *Representation of Cognitive Structures. Syntax and Semantics of French Sentential Complements*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Arnett, Carlee & Suñer, Ferran (2019): Leveraging cognitive linguistic approaches to grammar teaching with multimedia animations. *Journal of Cognitive Science*, 20: 3, 365–399.
- Bar'a, Dara & Asali-van der Wal, Renata (2020): Does animation improve performance? Efficiency of grammar animations in German lessons. *Dirasat: Human and Social Sciences* 47: 4, 391–402.
- Bellavia, Elena (1996): The German *über*. In: Pütz, Martin & Dirven, René (Hrsg.): *The construal of space in language and thought*. Berlin: Mouton de Gruyter, 73–107.
- Bellavia, Elena (2007): *Erfahrung, Imagination und Sprache. Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bielak, Jakub & Pawlak, Mirosław (2013): *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Kalisz, Poland: Springer.
- Boers, Frank (2011): Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: an assessment. *Review of Cognitive Linguistics* 9: 1, 227–261.
- Broccias, Cristiano (2008): Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. In: De Knop, Sabine & De Rycker, Teun (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 67–90.

- Brugman, Claudia (1981): *The story of over: Polysemy, semantics, and the structure of the lexicon*. New York: Garland Publishing.
- Cho, Kanako (2010): Fostering the acquisition of English prepositions by Japanese learners with networks and prototypes. In: De Knop, Sabine; Boers, Frank & De Rycker, Antoon (Hrsg.): *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 259–275.
- Comajoan-Colomé, Llorenç & Llop, Ares (2021): An SLA-Informed and Cognitive Linguistic Approach to the Teaching of L2 Catalan Tense-Aspect. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicació* 87, 95–120.
- Coventry, Kenny (2019). Space. In: Dabrowska, Eva & Divjak, Dagmar (Hrsg.): *Cognitive Linguistics – Key Topics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 44–65.
- Danesi, Marcel (1995): Learning and teaching languages: The role of conceptual fluency. *International Journal of Applied Linguistics* 5: 1, 3–20.
- De Knop, Sabine (2020): The embodied teaching of complex verbal constructions with German placement verbs and spatial prepositions. *Review of Cognitive Linguistics* 18: 1, 131–161.
- Evans, Vyvyan (2012): Cognitive Linguistics. *WIREs Cogn Sci* 3, 129–141.
- Evans, Vyvyan & Tyler, Andrea (2005): Applying Cognitive Linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 5: 2, 11–42.
- Fauconnier, Gilles (1985): *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press.
- Geeraerts, Dirk (2006): Introduction: A rough guide to Cognitive Linguistics. In: Geeraerts, Dirk (Hrsg): *Cognitive Linguistics: Basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1–28.
- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez Vicente, Lucía (2019): Description, acquisition and teaching of polysemous verbs: The case of *quedar*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57: 1, 21–44.
- Gries, Stefan (2019): Polysemy. In: Dabrowska, Eva & Divjak, Dagmar (Hrsg.): *Cognitive Linguistics – Key Topics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 23–43.
- Hijazo-Gascón, Alberto (2011): Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania* 94: 1, 142–154.
- Hijazo-Gascón, Alberto & Llopis-García, Reyes (2019): Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57: 1, 1–20.
- Holme, Randal (2009): *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. London: Palgrave Macmillan.

- Hung, Bui Phu (2017): Vietnamese students learning the semantics of English prepositions. *GEMA Online Journal of Language Studies* 17: 4, 14–27.
- Hyvärinen, Irma (2003): Deutsch aus finnischer Sicht – Überblick über die sprachliche Situation in Finnland mit einer kontrastiven Betrachtung von Wort- und Wortformenstrukturen. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch von außen*. Berlin, New York: de Gruyter, 203–238.
- Jessen, Moiken; Blomberg, Johan & Roche, Jörg (Hrsg.) (2018): *Kognitive Linguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kermer, Franka (2016): *A Cognitive Grammar Approach to Teaching Tense and Aspect in the L2 Context*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kermer, Franka (2021): Semantic network of the German preposition HINTER. *Review of Cognitive Linguistics* 19: 2, 403–428.
- Lakoff, George (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, James & Bobrova, Larisa (2014): Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching* 1, 46–61.
- Levorato, Maria Chiara & Cacciari, Cristina (1992): Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language* 19, 415–433.
- Liamkina, Olga (2007): Semantic structure of the German Spatial Particle *über*. *Journal of Germanic Linguistics* 19: 2, 115–160.
- Llopis-García, Reyes (2010): Why Cognitive Grammar works in the L2 classroom. A case-study for mood selection in Spanish. In: Littlemore, Jeannette & Juchem-Grundmann, Constanze (Hrsg.): *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching* 23, 72–94.
- Oakley, Todd (2007): Image schemas. In: Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Hubert (Hrsg.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, Oxford & New York: Oxford University Press, 214–235.
- Radden, Günther & Dirven, René (2007): *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Reif, Monika (2012): *Making Progress Simpler? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspect Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Rickheit, Gert; Weiss, Sabine & Eikmeyer, Hans-Jürgen (2010): *Kognitive Linguistik: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: UTB. Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2018): Raum für Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 86–99. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3161/>.
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2020): Zur Räumlichkeit temporaler Präpositionen – kognitionsdidaktischer Ansatz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1395–1405. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3287/>.
- Roche, Jörg & Scheller, Julija (2008): Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: Barber, Beth & Zhang, Felicia (Hrsg.): *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference, 205–219.
- 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. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2314/>.
- Roche, Jörg & Suñer, Ferran (2016): Metaphors and grammar teaching. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 4: 1, 89–112.
- Schulze, Rainer (2022): Raumsemantik. In: Klabunde, Ralf; Mihatsch, Wiltrud & Dipper, Stefanie (Hrsg.): *Linguistik im Sprachvergleich*, Berlin: Springer Verlag, 485–492.
- Schröder, Ulrike; Alves Araújo Filho, Marcos Antônio & Barbosa, Adriana Fernandes (2014): Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im Daf-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146–170. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2315/>.
- Song, Xing; Schnotz, Wolfgang & Juchem-Grundmann, Constanze (2015): A cognitive linguistic approach to teaching English prepositions. In: Schnotz, Wolfgang; Kauertz, Alexander & Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Multidisciplinary Research on Teaching and Learning*. London: Palgrave Macmillan, 109–128.
- Sulikowska, Anna (2021): Zur Polysemie der Präposition *auf* aus kognitiver Sicht. *Colloquia Germanica Stetinensia* 30, 91–111.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 4–20. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2343/>.
- Suñer, Ferran & Roche, Jörg (2019): Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1–27.
- Talmy, Leonard (1988): Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science* 12: 1, 49–100.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a cognitive semantics. Vol. I. Concept structuring systems*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Tyler, Andrea & Evans, Vyvyan (2003): *Spatial scenes: A cognitive approach to English prepositions and the experiential basis of meaning*. New York: Cambridge University Press.

Tyler, Andrea; Mueller, Charles & Ho, Vu (2011): Applying Cognitive Linguistics to Learning the Semantics of English *to*, *for* and *at*: An Experimental Investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 8, 181–205.

Vandermeeren, Sonja (2004): Polysemie bei der Wechselpräposition *in* – Eine kognitiv-linguistische Untersuchung. *Deutsche Sprache* 2, 171–194.

Vasiljevic, Zorana (2011): Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers. *The Journal of Asia TEFL* 8: 3, 135–160.

Zima, Elisabeth (2021): *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik*. Berlin: de Gruyter.

### Lehrwerke

*Magazin.de 1-6* (2020). Pia Helena Bär, Christian Busse, Ritva Tolvanen, Heidi Östring, Digitalausgabe. Otava.

*Schnitzeljagd 1-3* (2019). Mika Haapala, Hanna Pyykönen. Digitalausgabe. Otava.

---

### Kurzbio:

**Franka Kermer** ist seit 2023 als Lektorin für deutsche Sprache und Übersetzung an der Universität Helsinki in Finnland tätig. Davor war sie an der Beijing Normal University, China, und Universität Ostfinnland als Lehrkraft in Englischer Sprache und Kultur tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Anwendung der Kognitiven Linguistik beim Fremdsprachenlernen, im Bereich Mehrsprachigkeit sowie Raum- und Zeitreferenz.

### Anschrift:

[franka.kermer@helsinki.fi](mailto:franka.kermer@helsinki.fi)