

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014)

Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen

Ulrike Schröder¹

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901 Belo Horizonte
MG - Brasil
Tel.: +55 (31) 3409 6031
E-Mail: schroederulrike@gmx.com

Marcos Antônio Alves Araújo Filho

Colégio Humboldt
Av. Eng. Alberto Kuhlmann, 525
04784-010 São Paulo
Tel: +55 (11) 5686 4055
E-Mail: mfilho07@gmail.com

Adriana Fernandes Barbosa

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901 Belo Horizonte
MG - Brasil
E-Mail: fbarbosa.adriana@gmail.com

Abstract: Seit der Schlüsselpublikation *Metaphors We Live By* (Lakoff & Johnson 1980) wenden sich immer mehr Linguisten der kognitiven Verankerung sprachlicher Strukturen zu und schenken insbesondere dem bildschematischen Gehalt von Präpositionen sowie ihren metaphorischen Bedeutungserweiterungen besondere Beachtung, wie u.a. die Pionierarbeit von Brugman & Lakoff (1988) zur Polysemie der Präposition *over* bezeugt. Gerade im Kontext ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) sind solche Untersuchungen wertvoll, da Präpositionen im Deutschen zusätzlich auch als Nachverb und Präfix Bedeutung erlangen, was Bellavia (2007: 80-158) u.a. anhand von *um* und *über* erarbeitet. Dennoch fehlt bislang noch eine adäquate Hereinnahme dieser Erkenntnisse in die Lehrwerke im DaF-Bereich, wie wir in diesem Beitrag aufzeigen werden. Im Anschluss daran illustrieren wir, wie Deutschlernende auf die kognitive Motiviertheit und die damit verbundene Strukturiertheit des fremdsprachlichen Wortschatzes aufmerksam gemacht werden können, und schlagen Übungen auf der Basis authentischer Sprachkorpora vor, die sich u.a. auch Korpusanalysen zunutze machen.

Since the advent of cognitive semantics (Lakoff & Johnson 1980, Lakoff 1987) language has been understood as an expression of body-based conceptual structures. The cognitive basis for our prepositions is composed of image schemas, including spatial-perceptual particles such as *up/down*, *forward/backward* and *left/right*, serving as an anthropocentric reference frame for orientation. In their pioneering work, Brugman & Lakoff (1988) show the polysemy within the network of the English preposition *over* by inter-relating the different meanings of this preposition, also referring back to its image-schematic basic meaning which likewise represents the starting point for metaphorically motivated extensions of other meanings. With respect to the area of German as a Foreign Language (DaF) such studies are valuable since German prepositions, including the prefixes of separable and inseparable verbs, are schematically meaningful, as Bellavia (2007: 80-158), among others, demonstrates in a study about *um* and *über*. Nevertheless, as we will show in this article, these findings have not been taken into consideration by DaF-textbooks yet.

We will therefore illustrate how German learners might be encouraged to reveal the cognitive motivation of linguistic expressions as well as the interconnectedness of foreign language vocabulary structure. We will also suggest some exercises based on authentic language use which show how results from corpus linguistics might be operationalized for foreign language teaching contexts.

Schlagwörter: Kognitive Linguistik, kognitive Semantik, Präpositionen, Didaktik des DaF-Unterrichts

1. Einleitung

Seit den Anfängen der Kognitiven Semantik (Lakoff 1987; Lakoff & Johnson 1980) gerät Sprache zunehmend als Ausdruck körperfundierter konzeptueller Strukturen in den Blick, wobei die bildschematischen Grundstrukturen, zu denen auch unsere räumlichen Orientierungen wie *oben/unten*, *vorne/hinten* und *links/rechts* als anthropozentrischer Referenzrahmen zählen, die kognitive Basis für unsere Präpositionen darstellen. In ihrer Pionierarbeit zum Netzwerk der englischen Präposition *over* zeigen Brugman & Lakoff (1988) deren Polysemie, indem sie die verschiedenen Bedeutungen der Präposition zueinander in Beziehung setzen und auf eine schematische Grundbedeutung zurückführen, die ihrerseits den Ausgangspunkt für die metaphorisch motivierten *multiple related meanings* (Johnson 1987: 107) darstellt.

Seit einigen Jahren interessiert sich auch die Fremdspracherwerbsforschung im Rahmen einer Förderung metalinguistischer und metakognitiver Kompetenzen für diese Ergebnisse (Achard & Niemeier 2004; Beißner 2002; Bellavia 2007; Boers & Demecheleer 1998; Boers & Lindstromberg 2008; Evans & Tyler 2005; Littlemore & Low 2006a; Radden & Dirven 2007; Roche & Scheller 2004; Scheller 2008a, 2008b; Tyler & Evans 2003). Gerade im DaF-Kontext sind solche Untersuchungen wertvoll, da Präpositionen im Deutschen zusätzlich auch als Nachverb und Präfix Bedeutung erlangen, wie u.a. Bellavia (2007: 80-158) ausführlich anhand von *um* und *über* aufzeigt.

Der folgende Beitrag thematisiert die Fragen, (1) inwieweit Präpositionen als kognitiv motiviert betrachtet werden können und welche Konsequenzen sich daraus gerade für Deutschlernende im brasilianischen Kontext ergeben, (2) welche Aspekte dieses Neuverständnisses in Lehrwerken bereits Eingang und welche bisher noch keine Berücksichtigung gefunden haben und (3) wie durch eine Hereinnahme authentischen Sprachmaterials, u.a. gewonnen aus korpuslinguistischen Analysen, neue Wege der Vermittlung kognitiver Kompetenzen bei der Erschließung von Schlüssellexemen eingeschlagen werden können.

2. Präpositionen in der Kognitiven Linguistik und die Konsequenzen für die Fremdspracherwerbsforschung

Als sich in den siebziger Jahren viele Linguisten von dem generativen Paradigma, das sie zum Teil einst selbst vertreten haben, abwenden und sich mehr und mehr einer holistischen Betrachtung von Sprache und Denken zuwenden, deren Zusammenspiel sie in den grundlegenden räumlichen Orientierungsmustern der menschlichen Kognition verankert sehen, bildet sich als Vorläufer dieser neuen Ausrichtung zunächst der Lokalismus. Dieses neue Paradigma greift seinerseits Einsichten auf, die ab dem 17. Jahrhundert in der Philosophie diskutiert werden,² und gibt der Sprachforschung eine neue, durch das aufkommende informationstheoretische Paradigma motivierte biologisch-kognitionswissenschaftliche Stoßrichtung. Wie Lyons (1977: 718) betont, geht der *localism* grundsätzlich von der Hypothese aus, „that spacial expressions are more basic, grammatically and semantically, than various kinds of non-spatial expressions“, so dass sie als „structural templates“ für die Herausbildung weiterer lexikalischer und grammatischer Konzepte verantwortlich sind. Miller & Johnson-Laird (1976) etwa sehen lokale Deiktika als grundlegend für die Entstehung temporaler Deiktika an und betrachten Verben, die einen Zustandswechsel implizieren, prinzipiell als Bewegungsverben. Der räumlichen Wahrnehmung wird hier bereits eine Schlüsselfunktion für die epistemologische Welterschließung eingeräumt, so dass umgekehrt Sprache Einsichten in kognitive Verarbeitungsprozesse des Gehirns erlaubt. In dieser Übergangsphase entstehen die ersten Arbeiten der kognitiven Linguistik, die lokalistische Prämissen vertreten, etwa Langackers *Space Grammar* (1982), Talmys *Semantics and Syntax of Motion* (1975) oder

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

Traugotts (1974, 1978) sprachhistorische Betrachtungen, die u.a. den lokalen Ursprung der zeitlichen Ausdrücke *for*, *since* und *till* aufzeigen.

Mit der Begründung der Kognitiven Semantik (Lakoff 1987) und Kognitiven Grammatik (Langacker 1987) vollzieht sich dann der endgültige Bruch mit den in den siebziger Jahren noch dominierenden formalistischen Ansätzen innerhalb der Linguistik.⁵ Ausgehend von einer philosophischen Position des *experientialism* und *embodied realism* (Johnson 1987; Lakoff 1987; Lakoff & Johnson 1980) wird unser Denken nun als körperfundiert und gestalthaft beschrieben, basiert es doch zum einen auf unserer körperlichen Erfahrung, Wahrnehmung und Bewegungsmotorik in Interaktion mit unserer physischen und sozialen Umwelt; zum anderen ist es nicht atomistisch, wie die Merkmalssemantik und andere logisch orientierte Semantiktheorien mit ihren *building-block*-Annahmen beanspruchen (vgl. Lakoff 1987: xiv-vx). Mit der Hervorhebung imaginativer Aspekte und der sensomotorischen Verankerung der Kognition, die sich in der Forderung Johnsons (1987: xxxvi) nach einem *putting the body back into the mind* niederschlägt, wendet sich die Kognitive Linguistik damit explizit gegen das generative Paradigma. Diese Abgrenzung von der klassischen computationalen Kognitionswissenschaft zeigt sich besonders in ihrer vehementen Ablehnung diskreter Kategoriendefinitionen, einer strikt enzyklopädischen Semantikauffassung sowie der Priorisierung der Semantik gegenüber der Syntax, womit die Autonomiehypothese zurückgewiesen wird, indem Syntax nicht als arbiträr entworfen, sondern als weitgehend durch die Semantik motiviert betrachtet wird (vgl. Goldberg 1995; Langacker 1987). In dieser neuen Perspektive besitzen Objekte lediglich interaktionale und keine inhärenten Eigenschaften mehr, wobei Bedeutung auf der Grundlage gestalthafter und prototypischer Effekte erzielt wird und nicht durch Komposition atomarer Bedeutungselemente. Denken ist demnach keine Spiegelung der Realität, sondern ein Zurechtfinden des Menschen in der Welt, mit der er interagiert. Indem das Denken gestalthaft verfährt, gelangen wir auf der Grundlage von direkt über die körperliche Erfahrung gewonnenen Konzepten via Imagination – durch metaphorische Übertragung und Erweiterung – zur Strukturierung abstrakter Domänen. Anstelle der atomaren Bestandteile bilden nun Bildschemata (*image schemas*) die Primitiva als Kohärenz stiftende Grundmuster rekurrenter perzeptueller und motorischer Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt (vgl. Johnson 1987: 19-30). Innerhalb der Sprache finden solche Bildschemata durch Metaphorisierungen ihren Niederschlag, indem sie in lexikalische Konzepte münden. Präpositionen wie *in*, *innerhalb*, *hinein*, *herein*, *aus*, *hinaus*, *außerhalb* verweisen z.B. auf das container-Schema, wodurch gerade den Präpositionen eine starke Polysemie zukommt.

Schon im 18. Jahrhundert weist der Philosoph Johann Heinrich Lambert (1764/1965: 73) im Rahmen seiner Betrachtung der kognitiven Natur von Metaphern auf ein Ökonomieprinzip als Ursprung einer wachsenden, metaphorisch verankerten Polysemie von Wörtern hin. Ein Jahrhundert später nimmt Hermann Paul (1880/1995: 94-95) die Kernthesen der kognitiven Metaphertheorie vorweg, indem er die Metapher als leitendes Prinzip bei der Sprachentwicklung begreift, wobei er ihren Ursprung durch ‚Ausdrucksnot‘ motiviert sieht, so dass sich nicht selten hinter dem Umschlag von einer okkasionellen (individuell-situativen) hin zu einer usuellen (kollektiv-konventionalisierten) Bedeutung des gleichen Wortes infolge regelmäßiger Wiederholungen das Wirken einer verblassten Metapher verberge (vgl. Schröder 2012: 192-192). Eine detaillierte und visualisierte Darstellung metaphorisch motivierter Polysemie von Präpositionen als radiale Strukturen allerdings wird erstmals in der Studie zur Präposition *over* von Brugman & Lakoff (1988) vorgelegt, in der die verschiedenen Lesarten von *over* als Umdeutungen der Grundbedeutung von *over* als Präposition betrachtet und visualisiert werden.

In der deutschen Sprache mit ihrer Möglichkeit zur Komposition von Verb und Präposition sowie deren metaphorischen Erweiterungen spiegelt sich diese Tendenz besonders prägnant wider. Hier finden sich zusätzlich zu den Präpositionen als Partikel sowohl Kompositionen mit Präposition als Nachverb wie in *überwechseln*, *überschnappen*, *überkochen* als auch Kompositionen mit Präposition als Präfix wie in *überbrücken*, *überfliegen* oder *überlegen* (vgl. Bellavia 2007: 132-145). Das aber impliziert, dass all diese unterschiedlichen Bedeutungen, die *über* in solchen Beispielen annehmen kann, letztlich wieder auf eine Grundbedeutung zurückgeführt und damit als motiviert betrachtet werden können.

Die offensichtlichen Verflechtungen zwischen den zahlreichen Bedeutungsvarianten der Präpositionen hat, wie gerade in neueren Arbeiten deutlich wird, die Einsichten der Fremdsprachenerwerbsforschung mit Ansätzen der Kognitiven Linguistik zu verbinden suchen, weitreichende Konsequenzen für L2-Lernende. Dabei greifen die Ver-

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

treter einer kognitiv orientierten Zweitsprachenerwerbsforschung gleichfalls auf solche Ergebnisse der primären Spracherwerbtheorien zurück, die aufzeigen, wie Kinder Objekte und Ereignisse tatsächlich auf der Basis perzeptueller Ähnlichkeiten kategorisieren, bevor sie abstrakte Konzepte über die Welt entwickeln. Mandler (1996) etwa konnte nachweisen, dass viele typische Fehler, die Kinder im Verlauf des Spracherwerbs begehen, auf eine Überdehnung von räumlichen Bedeutungen, z.B. auf zeitliche, zurückgeführt werden können, wenn sie etwa sagen „Can I have any reading *behind* [anstelle von *after*] the dinner?“ Der Fehler erscheint hier also nicht auf der konzeptuellen Ebene, sondern nur auf der linguistischen, da die Konventionen der englischen Sprache eine solche Realisierung nicht zulassen. Der Erwerb einer Fremdsprache vollzieht sich immer vor dem Hintergrund des schon Bekannten, da es sich um eine „(Re-)Konstruktion von Wissensstrukturen“ (vgl. Beißner 2002: 129) handelt.

Im Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung haben u.a. die Arbeiten von Littlemore & Low (2006a), Littlemore (2009), die Sammelbände von Boers & Lindstromberg (2008) sowie von Pütz & Niemeier (2001), das Handbuch von Robinson & Ellis (2008) sowie die kognitive Grammatik des Englischen von Radden & Dirven (2007) zu einer kognitiven Fundierung und Didaktisierung der Kernthesen der Kognitiven Linguistik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts beigetragen. Littlemore (2009) bezieht in ihrem Grundlagenwerk die Einsicht, „languages construe things in different ways“ (5) auf jegliche sprachliche Form und räumt besonders Metapher und Metonymie einen hohen Stellenwert ein, wobei auch der ‚embodiment‘-These Rechnung getragen wird, indem ebenso nonverbale Kommunikationsformen Beachtung finden. Ihr Schwerpunkt liegt auch in anderen Studien im Nachweis der Allgegenwärtigkeit des Metapherngebrauchs beim Erlernen einer Fremdsprache. So untersucht sie etwa den Metapherngebrauch von deutschen und griechischen Englischlernenden beim Verfassen von Essays auf dem Niveau A2 bis C2 nach GER (Littlemore, Krennmay, Turner & Turner 2014), weist nach, dass ausländischen Studierenden, die an einer britischen Universität Graduiertenkurse belegen, metaphorische Missverständnisse in der Regel nicht bewusst sind (Littlemore, Trautman, Koester & Barnden 2011) und hebt hervor, dass metaphorische Kompetenz in allen Bereichen der kommunikativen Kompetenz eine Schlüsselrolle nicht nur in lexikalischer, sondern auch in grammatischer, textueller, illokutionärer, soziolinguistischer und strategischer Hinsicht zukommt (Littlemore & Low 2006b). Lindstromberg & Boers (2005) zeigen schließlich praktisch anhand von Experimenten auf, dass ‚enactment- and mime-based‘ Instruktionen das Lernen englischer Bewegungsverbene in ihrem wörtlichen und figurativen Sinn fördern und die Lernenden auf diesem Wege eine ‚metaphoric competence‘ erlangen.

In einer neueren Studie zeigen Tyler, Mueller & Ho (2010), wie man im Hinblick auf die englischen Modalverben von homonymen Erklärungsmodellen zu einem Bewusstsein von der gemeinsamen kognitiven Verankerung ihrer ursprünglichen Verwendung in Sätzen wie „The doctor said I should get more exercise“ (soziale Verpflichtung) und ihres epistemischen Gebrauchs in Sätzen wie „Doorbell rings. Speaker: That should be John now“ gelangen kann. Die Autoren erklären die hohe Fehlerquote beim Gebrauch von Modalverben durch L2-Lerner mit dem Sprechaktmodell, das vielen Grammatiken immer noch als Vorlage bei der Bedeutungsvermittlung der Modalverben dient, wobei der Schwerpunkt auf das Memorisieren formularischer Ausdrücke gelegt wird, was fälschlicherweise Bedeutungsarbitrarität suggeriert. Tyler (2008) entwickelt auf der Grundlage einer *force dynamics*-Perspektive (Sweetser 1990; Talmy 1988) Diagramme zu jeder kognitiven Szene, die sowohl auf den ursprünglichen als auch auf den epistemischen Gebrauch des jeweiligen Modalverbs anwendbar sind. Entlang eines Experiments, bei dem einer Lernergruppe mit Hilfe solcher Diagramme die Kernbedeutungen von *should*, *would*, *could* und *must* vermittelt werden, kann die Autorin nachweisen, dass die Vermittlung der gemeinsamen kognitiven Wurzel der herkömmlichen und epistemischen Bedeutungsvarianten zu besseren Lerneffekten führt.

In Bezug auf die kognitive Motiviertheit von Präpositionen zeigen Boers & Demecheleer (1998) am Beispiel von *beyond* und *behind*, wie Lernenden nicht nur die wörtliche Bedeutung und ihre metaphorische Erweiterung vermittelt werden soll, sondern auch, wie man den Weg vom Konkreten zum Abstrakten in *clusters* von drei bis vier Sätzen graduell aufzeigen kann, ein Gedanke, der später von Scheller (2008b) vertieft wird, indem sie für eine Progression hinsichtlich der Vermittlung von Wechselpräpositionen von prototypischen Fällen hin zu peripheren Varianten plädiert. Roche & Scheller (2004) und Scheller (2008a, 2008b) haben in ihren empirischen Studien die Effizienz einer Übertragung der Erkenntnisse zu der kognitiv-schematischen Verankerung von Polysemie bei Präpositionen auf die Verwendung von Grammatikanimationen untersucht. Mit Hilfe eines Programms wurden Filme zu den Themen Wechselpräpositionen, dem Pronomen *es*, der Wortbildung und Satzklammer entwickelt, auf deren Grundlage

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

dann eine Untersuchung in einem Sprachlernzentrum in München mit einer Experimental- und einer Kontrollgruppe durchgeführt wurde. Ein Film im Rahmen des Themas ‚Wechselpräpositionen‘ z.B. stellte schematisch eine Animation des Satzes ‚Ich fuhr auf den Parkplatz und hielt vor dem Rasthaus‘ dar, wobei die bildliche Darstellung auf die Figur-Hintergrund-Differenzierung zurückgeht und das zugrunde liegende Bildschema repräsentiert, das sich in allen Verwendungsweisen der Präposition wiederfindet. Ausgangsthese dabei war, dass es Sätze gibt, bei denen sich anhand der traditionellen Darstellung, die zwischen Akkusativ- und Dativgebrauch mit dem Modell Bewegung versus Ruhe unterscheidet, die Fehlerhäufigkeit im Falle von Sätzen wie ‚Er läuft vor der Tür hin und her‘ nicht reduziert werden kann. Das entscheidende Differenzierungskriterium stellt nicht die Bewegung, sondern die Überschreitung einer Grenze dar, was sich mittels der Animationen darstellen lässt. Dieses Prinzip der Grenzüberschreitung als entscheidendes Kriterium bei der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen bildet auch den Rahmen für die Lerneinheit, die Scheller (2008b) für das Niveau A2-B1 des GER mit Flash-Animation entwickelt hat. Das Potenzial der Grammatikanimationen ist inzwischen in einer explorativen Studie zur Erhebung der mentalen Modelle von Lernenden, die mit Hilfe des von Scheller entwickelten E-Learning-Programms lernen, anhand des Systems HIMATT auf seinen Nutzen hin überprüft worden. In dieser Anwendung können die VersuchsteilnehmerInnen *Concept Maps* erstellen. Dies sind graphische Modelle von Wissensrepräsentationen, bei denen eine Explikation der logisch-semantic Beziehungen zwischen den Begriffen eingefordert wird (Grass 2013).

Auch Evans & Tyler (2005) übertragen die Ergebnisse aus den Studien von Brugman & Lakoff (1988) auf den Kontext des Fremdspracherwerbs und fokussieren dabei besonders die abstrakten Schemata, die propositionsübergreifend ursprüngliche und metaphorische Bedeutung transponieren:

While spatial scenes are relatively rich in content, generalizations across spatial scenes give rise to highly abstract, schematic generalizations established in memory in response to observing or experiencing physical entities in a number of similar spatial relationships. These abstractions we will term *protoscenes* (Evans & Tyler 2005: 13-14).

In solchen *proto-scenes* sind nun Interpretationsanweisungen enthalten, die Evans & Tyler vor dem Hintergrund der Unterscheidung von *Trajector* (TR) und *Landmark* (LM) nach Langacker (1987) ins Auge fassen: Die Präposition *in* etwa impliziert eine Entität (TR), die von einer anderen umgeben ist (LM), so dass wir einem Satz wie ‚The weed poison is in the sealed container‘ die *proto-scene* einer Entität zugrunde legen, die von einem Container umschlossen wird. Evans & Tyler weisen nun auf die Relevanz der zugrunde liegenden *proto-scene* als visualisiertes Diagramm für den Fremdsprachenunterricht hin und erarbeiten schematisierte *proto-scenes* für die Präposition *over*, etwa für ‚The cloth is over the table‘ im Gegensatz zu der bewegungsdynamischen Variante ‚The cat jumped over the wall‘. Dabei diskutieren sie bedeutungsdifferenzierende Merkmale wie direkter bzw. kein unmittelbarer Kontakt zwischen TR und LM, die für die Bedeutungsnuancen als Erweiterungen der Grundbedeutung relevant werden, wie weiter unten ausführlich dargelegt wird. Auf diese Weise gelangen die Autoren zu folgenden *proto-scenes* von *over*, die von dem Hörer/Leser kontextuell auf der Grundlage seines Weltwissens inferiert werden: a) *Transfer Sense* („Andre Agassi hit the ball over the net to Pete Sampras“), b) *Completion Sense* („The film is over“) und c) *On-the-other-side Sense* („Arlington is over the river from Georgetown“). Sie bilden die Basis für die Erstellung eines semantischen Netzwerks von *over*. Im Anschluss an die Analyse stellen die Autorinnen noch eine Unterrichtseinheit vor, in der mit den erstellten Diagrammen gearbeitet wird.

3. Das polyseme Netzwerk von *über*

Wie Tyler & Evans (2003) und Evans & Tyler (2005) hat auch Bellavia (2007) die Studie von Brugman & Lakoff (1988) rekapituliert und ins Deutsche übertragen.⁴ Ihr Ansatzpunkt bildet ebenfalls eine Kritik an der in Wörterbüchern wie auch in speziellen DaF-Lexika oft anzutreffenden lexikalischen Behandlung der Bedeutungsvarianten von Präpositionen als arbiträr, wobei die den Präpositionen tatsächlich innewohnende Polysemie allzu oft als Homonymie missverstanden werde.

Im Anschluss an den Vorschlag von Brugman & Lakoff (1988) entwirft sie ein semantisches Netzwerk für die Präposition *über*, das aus acht bildschematischen Kernbedeutungen besteht, die ihrerseits auf eine Grundbedeutung

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

zurückgehen. Dabei greift sie bei ihrer Darstellung auf die Unterscheidung von *Trajector* (TR) und *Landmark* (LM) nach Langacker (1987) zurück, d.h. auf die Beziehung eines Objekts im Hinblick auf einen spezifischen Hintergrund, in den es eingebettet ist. Dementsprechend repräsentieren die folgenden Bildschemata die jeweilige durch einen Sprecher vollzogene Bedeutungsauswahl beim Gebrauch der Präposition *über*:

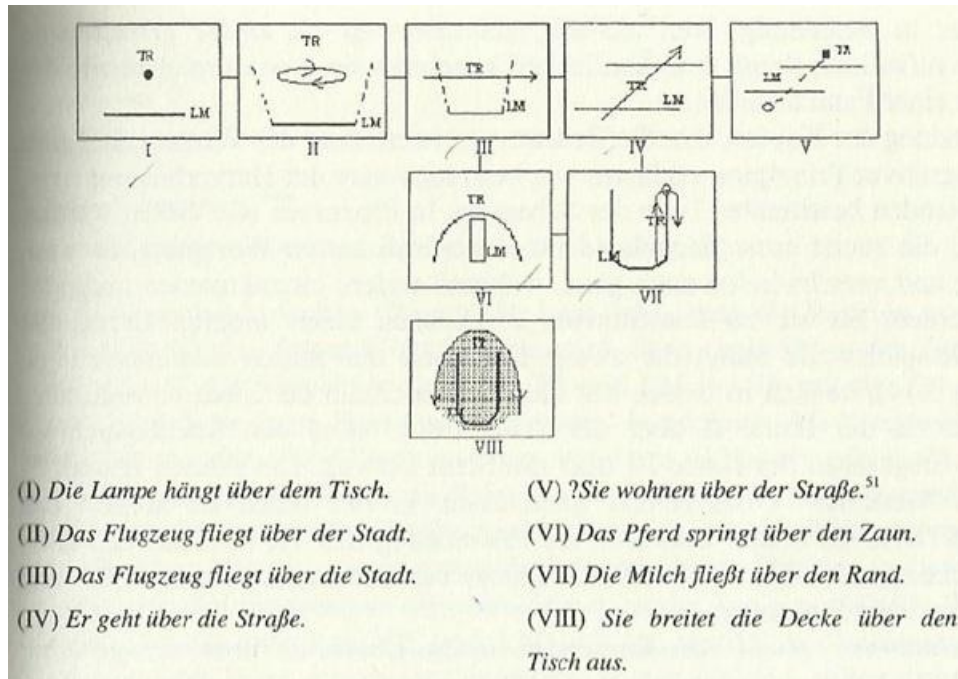


Abb. 1: Semantisches Netzwerk für die Präposition *über* (Bellavia 2007: 95).

Bellavia sieht nun in den Schemata (I) und (III) die prototypischen Kernbedeutungen zutage treten, aus denen die anderen abgeleitet sind. Während (I) die klassische horizontal-statische Lokalpräposition abbildet, verkörpert (III) die horizontal-prozessurale Direktionalpräposition. In ihrer Funktion als Wechselpräposition bestimmt damit die gleich bleibende bzw. sich verändernde Relation zwischen TR und LM, ob es sich im spezifischen Fall um den den lokalen Dativ oder direktionalen Akkusativ handelt.

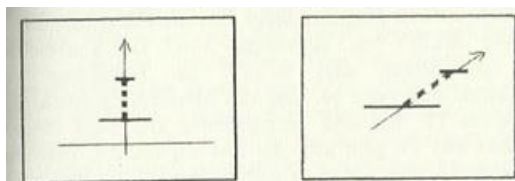


Abb. 2: Horizontalisierung der Achse TR in Relation zu LM in Schemata (I) und (III) (Bellavia 2007: 97).

Auf der Basis dieser zentralen Korrelationen – dem vertikalen und horizontalen Abstand zwischen TR und LM – können nun die weiteren Bedeutungen als Erweiterungen dieser Kernbedeutungen extrahiert werden. Die horizontale Rotation der vertikalen Achse animiert das Objekt TR in (I) und bringt die Schemata (III) und (IV) hervor, wobei der Unterschied zwischen (III) und (IV) darin liegt, dass (IV) als Ableitung von (III) verstanden werden kann, die durch eine zunehmende Annäherung von TR und LM, die schließlich zum Kontakt wird, zustande kommt:

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

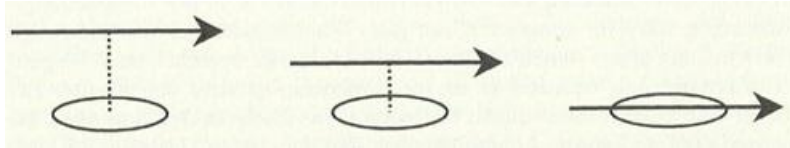


Abb. 3: Distanzaufhebung zwischen TR und LM (Bellavia 2007: 98).

Was (III) und (IV) als direktionale Präpositionen gemeinsam haben, ist die Bedeutungsimplication der ‚Grenzüberschreitung‘. Fällt diese notwendige Bedingung der Transposition in der vorgestellten Szene heraus, so wird die Präposition *auf* verwendet:

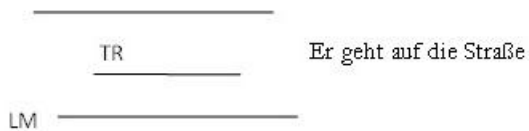


Abb. 4: Bilschema für die Präposition *auf* (Bellavia 2007: 99).

Solche Definitionsdifferenzierungen sind besonders für den Fremdsprachenunterricht relevant, da die Fremdsprachenlernenden dadurch in die Lage versetzt werden, Analogien und Unterschiede zu begreifen und so Generalisierungen bestimmter Präpositionen und sprachliche Interferenzen zu vermeiden. Bilschemata stellen damit keine festen und unbeweglichen Strukturen dar, sondern haben dynamischen Charakter. Auch bei der Verschiebung des Fokus von (IV) „Er geht *über* die Straße“ nach (V) „Sie wohnen *über* der Straße“ kommt es zu einer bildschematischen Verschiebung der Wortbedeutung, die Lakoff (1987: 425) als *path-focus to end point-focus transformation* bezeichnet. Hier zeigt sich, dass Bilschemata unterschiedliche Grade an Schematizität mit sich bringen, wobei spezifischere Bilschemata auf der Grundlage von Polysemie durch Bedeutungserweiterung von einem zentralen Prototypen oder Basisschema abgeleitet werden.

Da Bellavia (2007: 100-101) viele bildschematische Grundmetaphern aufgrund ihrer räumlich-körperlichen Fundierung in Einklang mit Kövecses (2003) für universell hält, eignen sich die in Figur 1 abgebildeten Schemata, so ihre Schlussfolgerung, zur Anwendung im Fremdsprachenunterricht, da sie an die Orientierungsmuster, die jeder Lerner durch seine eigene Erfahrung in der Welt konstituiert, anknüpfen. Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache werden dann besonders bei den Ableitungen konstitutiv, denn hier kommen sowohl sprachliche als auch kulturelle Differenzen ins Spiel. Kövecses (2003: 14) beschreibt diese beiden Aspekte von Metaphern – ihre universale Verwurzelung und ihre kulturelle Ausgestaltung –, indem er Konzepte als „*both motivated by the human body and produced by a particular social and cultural environment*“ betrachtet. Einerseits hält Kövecses also an der Überzeugung fest, dass bestimmte generische und primäre Metaphern universellen Status beanspruchen können; andererseits sind es kulturelle Modelle (*embodied cultural prototypes*), die an der kulturspezifischen Ausgestaltung solcher grundlegender Metaphern ihren Anteil haben, denn erst durch sie werden die generischen und schematischen Metaphern inhaltlich aufgeladen und erhalten eine konkrete Kontur (vgl. Kövecses 2003: 183). Neben einer genauen Beschreibung der prototypischen Bedeutungen der Präposition *über* beschreibt Bellavia auch die Verwendung der Präposition als Nachverb und als Präfix:

Die Vorsilben werden als Subspezifizierungen der Präposition gesehen, deren Funktion es ist, bestimmte Elemente der Handlungsszene zu fokussieren. Sie gelten deshalb als markierte Formen des Gebrauchs von *über*, deren Lernen schwieriger als das Lernen von *über* als Präposition ist (Bellavia 2007: 151).

Gerade auf dieser Ebene kommen sowohl sprachliche wie auch kulturelle Relativität zum Ausdruck, wie im Kapitel 5 gezeigt wird. Beide Perspektiven müssen demnach im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden, wobei

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

sich bislang – wenn überhaupt – lediglich implizit eine Einbeziehung der universalen Schemata finden lässt, was wir im Folgenden exemplarisch anhand ausgewählter Lehrwerke darstellen werden.

4. Die Anwendung kognitiver Theorien auf die Darstellung der Präpositionen in DaF-Lehrwerken und Grammatiken

Ab den achtziger Jahren dominiert in den DaF-Lehrwerken zunehmend die Perspektive der kommunikativen Didaktik, die auf die in der Linguistik entwickelten Einsichten des Funktionalismus und der Pragmatik zurückgeht und mit dem von Hymes (1972) auf der Grundlage der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz (Chomsky 1955) geprägten Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ ihren Höhepunkt erreicht. Die kommunikative Kompetenz umfasst dabei vier Parameter, die sich am Sprachgebrauch orientieren und somit neben der Frage, ob die kommunikative Handlung formal möglich ist, auch die Fragen nach ihrer Realisierbarkeit mit den zur Verfügung stehenden kommunikativen Mitteln, der Angemessenheit der kommunikativen Umstände sowie der Situation impliziert. Dieses verwendungsorientierte Kompetenzkonzept erlangt nun Einzug in die Fremdsprachendidaktik:

Ziel dieses Konzepts ist die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des im Unterricht Gelernten auf Kommunikationssituationen des Alltags. Insbesondere die von der Pragmalinguistik erstellte Systematik der Sprechabsichten (Sprechintentionen) fand in der Fremdsprachendidaktik starke Beachtung und wirkte nachhaltig auf die Lernzielbestimmung und Lehrmaterialgestaltung (Neuner & Hunfeld 2002: 88).

Durch die Hereinnahme der Gesamtsituation kommt es gleichsam zu einer Berücksichtigung der Multimodalität des Kommunikations- und Lernprozesses, so dass visuelle Hilfsmittel wie Zeichnungen und Hervorhebungen durch Farbmarkierungen oder Fettdruck zur Unterstützung der grammatischen Regeln dienen (vgl. Funk & Koenig 2008: 54).

Im Lehrwerk *Delfin* (Aufderstraße, Müller & Storz 2005) werden Wechselpräpositionen anhand einer Einführung der Lernenden in den kognitiven Orientierungsraum einer Straßenkarte vorgestellt. Im Lehrerhandbuch wird der Tipp gegeben, die Präpositionen an der Tafel aufzulisten und anhand ihres möglichen Gebrauchs im Orientierungsraum Straßenkarte zu erläutern. Im Abschnitt ‚Lesen‘ erfolgt dann die Zusammenführung der grammatischen Gebrauchserklärung der Präpositionen zusammen mit einem graphischen Schema, das die Okkurrenzmöglichkeiten im Dativ und Akkusativ veranschaulicht.

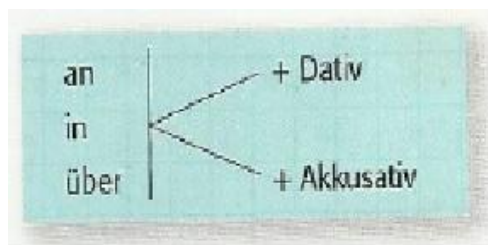


Abb. 5: Schema zum Gebrauch der Präposition *über* im Dativ und Akkusativ (Aufderstraße et al. 2005: 51).

Abseits solcher impliziter Explikationen via Visualisierung jedoch gibt es keine expliziten Bedeutungserklärungen zu den Präpositionen. Damit bleibt die grammatische Regel selbst im Dunkeln und für die Lernenden gewissermaßen arbiträr, da der Fokus auf dem funktionalen Gehalt der Bedeutung liegt, die Motiviertheit der Bedeutung demgegenüber als vernachlässigenswert erscheint.

Während die meisten Lehrwerke der kommunikativen Didaktik nach diesem Muster verfahren, gibt es auch solche, die bereits mehr Einsichten der kognitiven Linguistik aufgreifen und z.B. das Konzept der Bildschemata in ihre grammatischen Darstellungen integrieren, um die lokale von der direktionalen Bedeutung einer Präposition zu unterscheiden. Das Lehrwerk *Moment Mal* (Müller, Rusch, Scherling, Schmidt, Wertenschlag & Wilms 1999) zum

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

Beispiel bemüht sich gegenüber dem gerade dargestellten Beispiel aus *Delfin* um eine explizite Bedeutungserklärung der einzelnen Präpositionen und zieht bei dieser Bedeutungsvermittlung Bildschemata hinzu. In der Lektion, in der die Wechselpräpositionen eingeführt werden, ergänzen solche Bildschemata die grammatische Erklärung zu den aus dem Text extrahierten Beispiele:

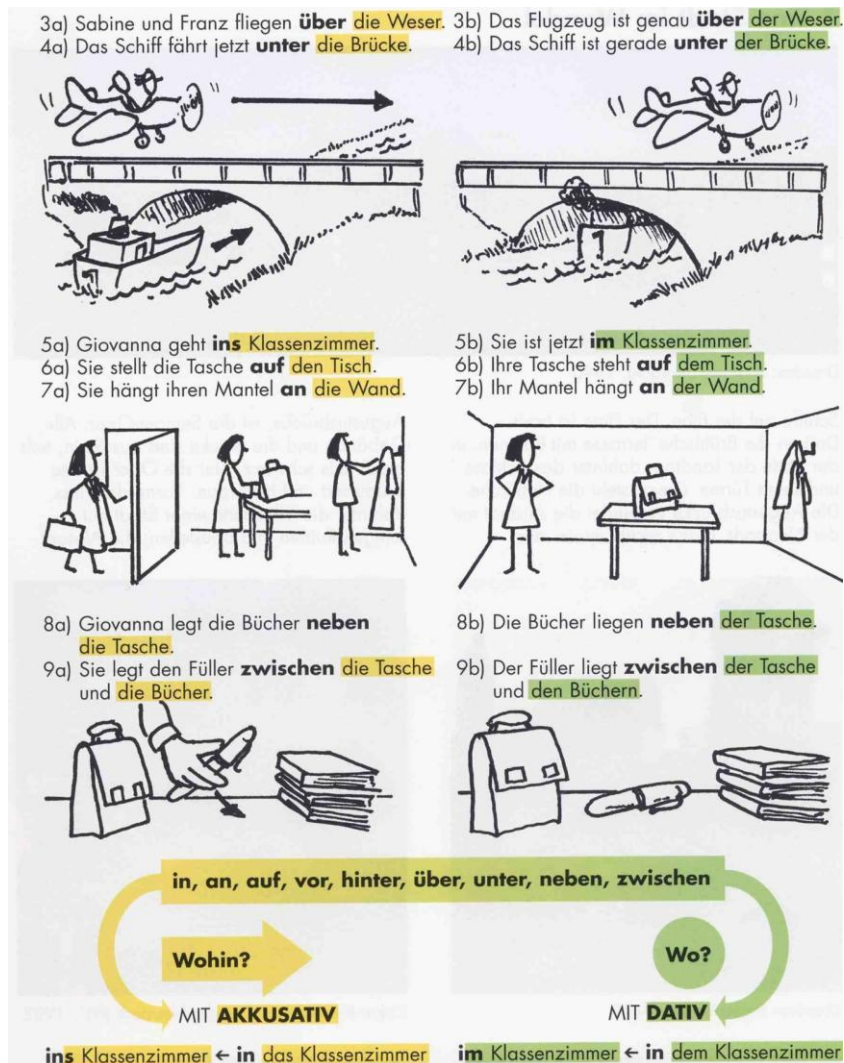


Abb. 6: Bildschemata zur Darstellung der Wechselpräpositionen (Müller et al. 1999: 71).

Dennoch bleibt auch hier letzten Endes die Frage nach der kognitiven Motiviertheit der Präpositionen ausgespart.

Ein weiteres Beispiel für die in den für die Lehrwerke der kommunikativen Didaktik typischerweise implizite Hereinnahme der Grundannahmen der Kognitiven Linguistik im Hinblick auf die Motiviertheit präpositionaler Bedeutungen findet sich in der Übungsgrammatik *Klapp und Klar* (Fandrych & Tallowitz 1990). In Ergänzung zur syntaktischen Erklärung werden auch hier zusätzlich Bilder zur Bedeutungsillustrierung eingesetzt, wie Abb. 7 zeigt. In diesem Fall spiegeln die Visualisierungen tatsächlich ein auf das Grundmuster der Präposition zurückgehendes Bildschema wider, das die prototypische Kernbedeutung verkörpert. Die Beispielsätze, die neben den Abbildungen stehen, dienen dabei in Übereinstimmung mit dem kommunikativen Paradigma der Gebrauchskontextualisierung der jeweiligen Präposition.


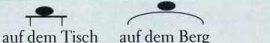
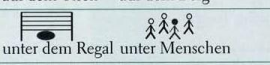
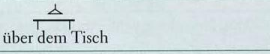
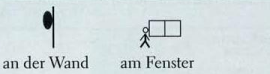
LOKALE PRÄPOSITIONEN		
in		Klaus und Martin sind schon im Bett . (= liegen) Das Buch steht im Regal . Eva ist in der Schule . Der Schlüssel steckt im Schloss .
auf		Das Obst steht auf dem Tisch . Das Kind spielt auf der Straße .
unter		Der Ball liegt unter dem Regal . Endlich bin ich wieder unter Menschen (= nicht allein).
über		Die Lampe hängt über dem Tisch . Das Buch steht im Regal über dem Fernseher .
an		Der Mantel hängt am Haken . Ich sitze am Schreibtisch . Sie sitzt an ihrer Magisterarbeit . Sie steht oft am Fenster und schaut hinaus.

Abb. 7: Schematisierung von Lokalpräpositionen in Fandrych & Tallowitz (2000: 56).

Dieser einmal eingeschlagene Weg jedoch wird in der nachfolgenden Lektion nicht durchgehalten. Hier werden nun traditionell grammatische Erklärungen gegeben, um die Beziehung zwischen den Wechselpräpositionen, den Fragepronomen *Wo* und *Wohin* und ihrem Akkusativ- bzw. Dativgebrauch hervorzuheben. Dennoch zeigt sich gerade an diesem Aufbau – wenn auch gewissermaßen fragmentarisch –, inwieweit die Kognitive Linguistik eine Brücke zwischen der traditionellen Grammatik und der kommunikativen Didaktik schlagen könnte, indem sie Teile der zu Unrecht ausgelagerten grammatischen Strukturen wieder ins Bewusstsein zurückholt, ohne dabei in listenartiges Auswendiglernen zu verfallen, sondern demgegenüber Einsichten in die kognitiv-korporalen Beziehungen von Sprachstruktur und Welt schafft.

Wohin?	an auf in	Substantiv oder Pronomen im Akkusativ
Wo?	neben zwischen vor hinter über unter	Substantiv oder Pronomen im Dativ

Abb. 8: Schematisierung von Lokalpräpositionen in Fandrych & Tallowitz (2000: 60).

Ein ähnlicher Ansatz unter Zuhilfenahme von Bildschemata wird auch in der Lektion 11 des Lehrwerks *Schritte International 2* (Niebisch, Bovermann, Specht, Reimann & Penning-Hiemstra 2007) verwendet. Um den Verstehensprozess der Lernenden zu erleichtern, werden die Lokalpräpositionen vermittels eines TR als schwarzer Punkt im Verhältnis zu seiner Position im Raum als gelber Würfel (LM) gesetzt, der seinerseits seine Raumposition nicht verändert:

an	dem Parkplatz dem Kino der Schule den Häusern
auf	
hinter	
in	
neben	
über	
unter	
vor	
zwischen	

Abb. 9: Schematisierung von Lokalpräpositionen in Niebisch et al. (2007: 41).

In Abb. 10 wird die Parallele zu Bellavia (2007) dargestellt:



Abb. 10: Beziehung zwischen Schema (I) in Bellavia (2007) und dem Grundschemata in Niebisch et al. (2007).

Durch die gleichzeitige Aktivierung von visuell und sprachlich orientierten Hirnarealen wird es den Lernenden erleichtert, die folgende Aufgabe zu bewältigen, bei der es darum geht, Objekte bzw. Objektpunkte in der Stadt zu lokalisieren, wobei die Lösung der Aufgabe induktiv alleine durch die Aktivierung kognitiver Strukturen erfolgen kann, ohne dass hier eine Übersetzungshilfe seitens der Lehrkraft oder eines Wörterbuchs notwendig wäre.

B2 Sehen Sie das Bild an und ordnen Sie zu.

1 Die Bank ist	a an der Bushaltestelle.	an	dem Parkplatz dem Kino der Schule den Häusern
2 Das Auto steht	b auf dem Parkplatz.	auf	
3 Der Bus steht	c hinter der Post.	hinter	
4 Das Flugzeug ist	d in der Schule.	in	
5 Die Kinder sind	e neben der Post.	neben	
6 Der Lkw steht	f über der Stadt.	über	
7 Das Hotel ist	g unter den Häusern.	unter	
8 Die Post liegt	h vor dem Krankenhaus.	vor	
9 Die U-Bahn fährt	i zwischen der Bank und der Apotheke.	zwischen	
10 Die Leute sitzen	j an der Ampel.		
11 Der Mann wartet	k im Bus.		

an + dem = am
in + dem = im

Abb. 11: Aufgabe aus *Schritte International 2* (Niebisch et al. 2007: 41).

Man bemerkt, dass bei dieser Aufgabe der Satz für den Prototypen (I) fast identisch mit dem von Bellavia gewählten Satz ist. Nur das Bewegungsverb *fliegen* ist durch das Kopulaverb *sein* ersetzt worden. Wahrscheinlich wurde der Kopula hier der Vorzug gegeben, um die Aufmerksamkeit des Lerner in unzweideutiger Weise auf die Interpretation von *über* als Lokalpräposition zu lenken, da *sein* die Abwesenheit von Bewegung impliziert. Damit jedoch werden die Lernenden zugleich auf eine falsche Fährte geführt, denn wie Schema (II) demonstriert, fordert ein Bewegungsverb dann den Dativ, wenn TR in der vorgestellten Szene LM nicht überschreitet und sich innerhalb dessen Grenzen bewegt, in dem Beispiel also sozusagen ziellos fliegt:

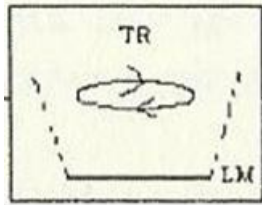


Abb. 12: Bildschema (II): *Das Flugzeug fliegt über der Stadt* (Bellavia 2007: 95).

Gerade um spätere Generalisierungen oder Vermischungen von Dativ- und Akkusativgebrauch der Präposition zu vermeiden, wäre es also sinnvoll, den Lernenden von Anfang an diese unterschiedlichen Verwendungsweisen mit demselben Verb näher zu bringen, um sie für die beiden Perspektivierungen zu sensibilisieren. Wünschenswert wäre daher eine Fokussierung im Sinne des von Scheller (2008a, b) betonten ‚Prinzips der Grenzüberschreitung‘. Demgegenüber jedoch wird das Grundprinzip der Direktional- im Gegensatz zur Lokalpräposition in *Schritte International 3* (Tomaszewski, Niebisch, Hilpert, Specht, Reimann & Penning-Hiemstra 2011) nach einer Übung zur Reaktivierung der im Zuge der Einführung der Lokalpräpositionen einstudierten Schemata reaktiviert und anhand der prototypischen Verben *legen* und *liegen* vereinfacht internalisiert, wobei ein Problemfall wie *gehen* („Er geht *auf* den Platz“ versus „Er geht *auf dem* Platz“) weiterhin keinen Eingang in die Übungen und Wissensvermittlung findet.

B1 Was sagt Larissa? Hören Sie und ordnen Sie zu.

a Häng das Bild doch an die Wand.
 b Stell deine CDs in das Regal hier.
 c Die Fotos? Stell sie doch hier auf den Tisch.
 d Die Bücher kannst du doch erst einmal neben das Bett legen.

Da kannst du sie immer anschauen.
 Und morgen kaufen wir noch ein kleines Bücherregal.
 An der Wand kann man es sehr gut sehen.
 In dem Regal haben sie doch noch Platz, oder?

Wohin? + Akkusativ
 stellen ● legen ● hängen ● stecken

Maria legt das Buch


auf	den Tisch.
neben	das Bett.
unter	die Tasche.
...	die Zeitungen.


Wo? + Dativ
 stehen ● liegen ● hängen ● stecken


Das Buch liegt

auf	dem Tisch.
neben	dem Bett.
unter	der Tasche.
...	den Zeitungen.

B2 Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

A 
 Sie hängt die Lampe an die Decke.
 Die Lampe hängt an der Decke.

B 
 Sie steckt den Schlüssel ins Schloss.
 Der Schlüssel steckt im Schloss.

C 
 Sie hängt die Kleider in den Schrank.
 Die Kleider hängen im Schrank.


D 
 Sie stellt die Blumen auf den Tisch.
 Die Blumen stehen auf dem Tisch.

Abb. 13: Übungen zu den Wechselprepositionen (Tomaszewski et al. 2011: 21).

Dennoch lässt sich abseits solch fehlender Vertiefungen in *Schritte International* grundsätzlich eine grammatische Progression erkennen, die der auf der Grundlage der Zusammenarbeit von rechter und linker Hemisphäre von Funk & Koenig (2004: 67) formulierten Einsicht gerecht wird, dass „abstrakte Wörter immer dann, wenn man sie mit konkreten Bildern oder anschaulichen Sätzen kombiniert, besser erinnert werden“. ⁵ Die kognitiv-semantischen Aspekte der Präpositionen werden kontextualisiert und schematisiert, wie besonders bei dem abschließenden, das autonome und reflexive Lernen durch Ausbildung metakognitiver Strategien ⁶ fördernden Lerntipp deutlich wird. Hier ergänzt ein induktives Verfahren die vorangegangene deduktive Vorgehensweise resümierend und fokussiert die Relation von TR und LM, wobei die Lernenden selbst den Zusammenhang zwischen den nun abstrakt werdenden Schemata und der jeweiligen Akkusativ- oder Dativpräposition herstellen sollen.

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

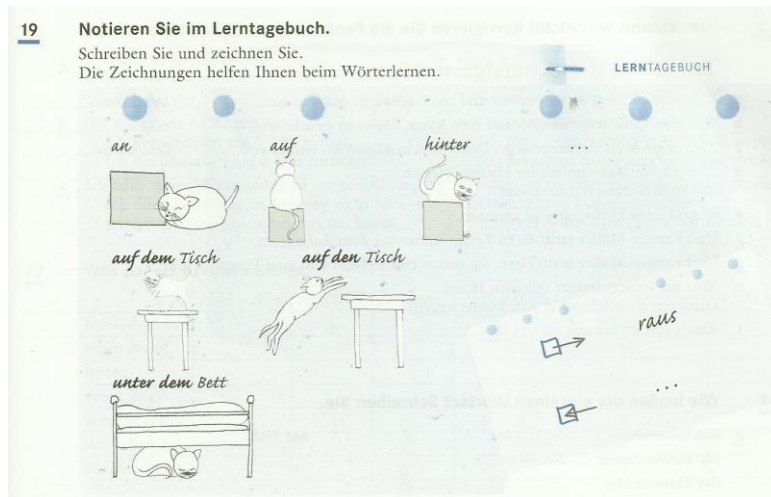


Abb. 14: Lerntagebuch zur Forcierung der schematischen Differenz der Relation von TR und LM bei den Wechselpräpositionen (Tomaszewski et al. 2011: 99).

Demgegenüber repräsentiert im Lehrwerk *Studio D (A1)* (Bayerlein, Demme, Funk & Kuhn 2007) ein 3D-Schema die Straßen Berlins, um den Gebrauch der Präpositionen *bis*, *durch* und *über* in abstrakterer Form unter Beibehaltung der Maxime des kommunikativen Zwecks zu visualisieren. So weist die Darstellung der direktionalen Akkusativ-Bedeutung von *über* Parallelen zu Bellavias Schema (IV), eine Straße/einen Platz überqueren‘ auf, obwohl auch hier die Abgrenzung etwa zu „auf den Hermannplatz“ nicht herausgearbeitet wird, denn das entscheidende Charakteristikum der Grenzüberschreitung bleibt unerwähnt.

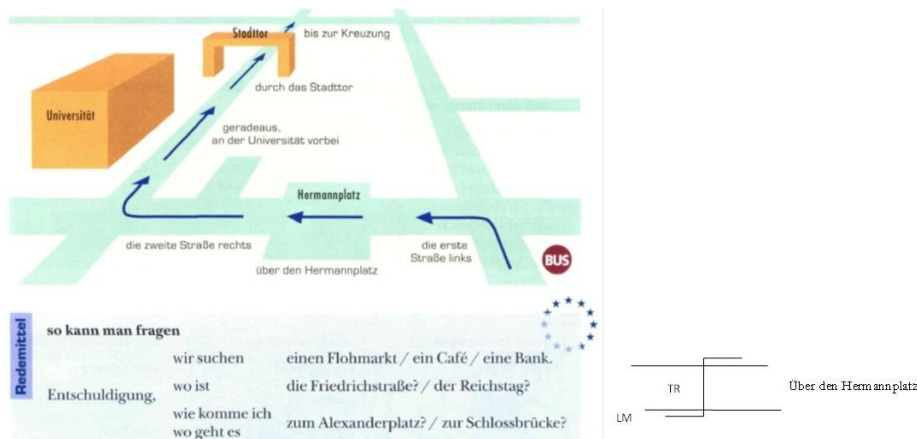


Abb. 15: Richtungspräpositionen in *Studio D (A1)* (Bayerlein et al. 2007: 129) im Vergleich zu Figur (IV) in Bellavia (2007: 95).

Besonders problematisch sind impressionistische Bilder ohne jegliche Trennschärfe bezüglich der Semantik der abgebildeten Präpositionen wie in Figur 16 aus dem Lehrwerk *Ideen 1*:



Abb. 16: Lokalpräpositionen in *Ideen 1* (Krenn & Puchta 2010: 92).

Hier bleibt fraglich, inwieweit sich den Lernenden die prototypische Grundbedeutung der Präpositionen mit ihren feinen Nuancen gegenüber seiner Muttersprache überhaupt erschließen soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die meisten Lehrwerke im Rahmen einer Priorisierung des Gebrauchskontextes auch bei der Vermittlung präpositionaler Bedeutungen zwar dem Aufbau semantischer Netzwerke⁷ folgen (Neuner, Hufeisen, Kursisa, Marx, Koithan & Erlenwein 2009), indem die Präpositionen an ein bestimmtes *script*- und *scenario*-Wissen (Orientierung in der Stadt, Objekte im Zimmer etc.) anknüpfen. Dennoch erfolgt keine tiefenstrukturelle schematische Vernetzung der Präpositionen, wodurch ihre Übertragbarkeit und ein Verständnis für später einzuführenden Wortschatz mit metaphorischer Bedeutungserweiterung vorbereitet werden könnte. Bildschemata, die prototypische Bedeutungen einer Präposition kondensieren, verweisen auf die schier unzähligen metaphorischen Bedeutungserweiterungen. Bellavia (2007: 117-121) zufolge birgt die Präposition *über* z.B. auch das skala-Schema, indem es verschiedene metaphorische Relationen zum Ausdruck bringt: a) die Relation der Quantität wie in mehr ist über: „Er hat *über* 500 DM“, b) die Relation der Macht wie in diejenigen, die kontrollieren, sind oben: „Sie hat die Kontrolle *über* das Auto verloren“ und c) die Relation der Qualität wie in besser ist über: „In Sachen List und Tücke ist sie ihm *über*“. Eine weitere Metapher ist verstehen/wissen ist sehen. Die skala-Bedeutung wird bei geistigen Tätigkeiten (sprechen, schreiben, nachdenken usw.) als ‚Erstreckung der Kenntnis‘ über das Wissensfeld gesehen, während die Präposition *über* den thematischen Bereich einführt. Da es sich um eine geistige Bewegung handelt, fordert die Präposition immer den Akkusativ, wobei es zu einer Verbindung von ‚Sehen von oben‘ und globaler Kenntnis kommt, was seinerseits viele Komposita mit *über* motiviert. Beispiele sind: „Wir haben *über* den Film gesprochen“ oder „Er soll ein Essay *über* Goethe schreiben“ (Bellavia 2007: 122-124).

Solche Verknüpfungen zwischen metaphorischer Erweiterung und präpositionaler Grundbedeutung von *über* haben noch lange keinen adäquaten Eingang in die Lehrwerke und Übungsgrammatiken gefunden. Dennoch schränken Bellavia selbst (2007) wie auch andere Kognitive Linguisten (Boers & Lindstromberg 2008) die Anwendbarkeit der Kognitiven Linguistik für den Fremdsprachenunterricht auf eine bestimmte Lernergruppe ein, die sich tatsächlich durch ein Interesse an einer Reflexion über die zu erlernende Sprache auszeichnet.

Not all learners may be equally susceptible to the effectiveness of CL inspired pedagogy. One variable may be aptitude and affective motivation. For example, we may hypothesise that language majors are more likely to be appreciative of explanations concerning linguistic motivation than nonlanguage majors. They may also be more willing to engage in quests for meaning instead of relying on the teacher’s (or handbook’s) input (Boers & Lindstromberg 2008: 41).

Mögen sich Präpositionen auch par excellence für einen kognitiv inspirierten Fremdsprachenunterricht eignen, so trifft das lange nicht auf alle Sprachphänomene zu. Condon (2008 nach Boers & Lindstromberg 2008) etwa kommt in

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

seiner Untersuchung zur Vermittlung von englischen Verbalphrasen im Fremdsprachenunterricht zu dem Ergebnis, dass nicht alle Verben auf der Grundlage einer kognitiven Linguistik verstehbar werden. Zudem betont er, wie wichtig der kognitive Einsatz der Lernenden selbst hierbei sei und wie wenig Einfluss darauf letztlich die Lehrkraft nehmen könne. Im Kontext von DaF an brasilianischen Hochschulen haben wir es generell mit einem Kontext zu tun, beim dem aufgrund des linguistischen Hintergrundwissens in der Regel sowohl die Motivation der Lernenden als auch das Interesse an einer Vermittlung der kognitiven Motiviertheit von Präpositionen relativ hoch sind.

Dennoch können wir anhand dieses kurz skizzierten Panoramas festhalten, dass die kognitive Dimension im Sinne einer metakommunikativen und metasprachlichen Wissensvermittlung der Regularitäten des Sprachsystems und der Sprachverwendung (Storch 1999) gegenüber der kommunikativen Dimension des Lernens mit ihren pragmatolinguistischen und sprechakttheoretischen Wurzeln (vgl. Neuner & Hunfeld 2001) immer noch zu Unrecht im Hintergrund steht. Wie der Grundstein für ein solch kognitiv-bildschematisches Verständnis von Räumlichkeitsorientierungen in der Sprache gelegt werden kann, illustriert der folgende Abschnitt.

5. Mögliche Didaktisierungen der Präposition *über* für den DaF-Unterricht im brasilianischen Kontext

5.1. Von der prototypischen Grundbedeutung zu den Metaphern im authentischen Sprachgebrauch

Basierend auf ihrer Analyse hat Bellavia (2007) verschiedene Vorschläge zur Didaktisierung der Polysemie von *über* vorgestellt. In einem ersten Schritt werden den Lernenden dabei Karten mit den Bildschemata auf Abb. 1 vorgelegt, welche die prototypische Grundbedeutung der Präposition *über* sowie deren nichtmetaphorische Umdeutungen enthalten. Die Lernenden werden dann dazu aufgefordert, den Schemata die separat auf Karten präsentierten prototypischen Beispielsätze zuzuordnen.

Anschließend sollen die Lernenden darüber nachdenken, ob diesen verschiedenen Bedeutungen eine abstrakte Grundidee gemeinsam ist. Bei der Diskussion kann ihnen dann die folgende Skizze gezeigt werden, welche die Bogen-Gestalt als Grundschema von *über* ausmacht:

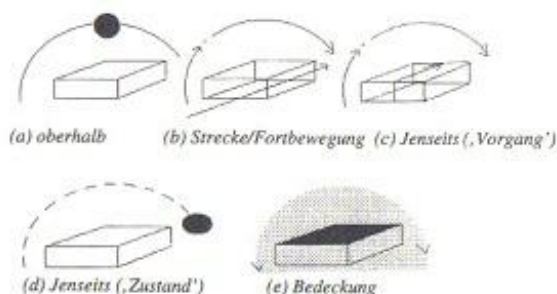


Abb. 17: Die Bogen-gestalt von *über* (Bellavia 2007).

Im Anschluss daran wird den Lernern in einem dritten Schritt eine Übung vorgelegt, bei der sie Sätze, in denen *über* in einer dieser bildschematischen Lesart vorkommt, dem entsprechenden Schema zuordnen und übersetzen müssen, wobei zugleich relevante Unterschiede zutage treten – im Hinblick auf die Übersetzung ins Portugiesische etwa der Fall, dass *über* in seiner direktionalen Bedeutung in der Regel nicht durch eine Präposition, sondern ein eigenes Bewegungsverb ausgedrückt wird, z.B. *atravessar* oder *passar*.⁸ Die brasilianischen MuttersprachlerInnen gelangen bei dieser Übung aktiv zu der Einsicht, dass das im Deutschen variiierende Grundthema, ausgedrückt durch die immer gleiche Präposition, im Portugiesischen unter abstraktere Verben subsumiert wird.

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungs Vielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

In einem vierten Schritt erhalten die Lernenden schließlich Karten, auf denen Sätze stehen, in denen *über* metaphorisch als Präposition, Präfix und Nachverb verwendet wird. Nun werden sie aufgefordert herauszufinden, um welchen dieser drei Typen es sich handelt, die Bedeutung zu ermitteln, zu überlegen, ob sich die Bedeutung mit einem Bildschema kombinieren ließe und ob es diesen metaphorischen Ausdruck auch im Portugiesischen gibt oder wie man den gleichen Sachverhalt ausdrücken würde, wobei sie für kultur- bzw. sprachspezifische Konzeptualisierungsverfahren sensibilisiert werden. Solche Sätze wären z.B. „Sie können ihre Eheprobleme nicht *überwinden*“ oder „Das Seminar hat mich total *überfordert*“. Sie stellen bei dieser Aufgabe fest, dass einige Strukturen ähnlich sind und im Portugiesischen ebenso metaphorisiert werden und können aufbauend auf dieser universellen Erfahrung nun dazu übergehen, sich auch die ihnen unbekannt Metaphern kognitiv zu erschließen.

An dieser Stelle können die Vorschläge von Bellavia erweitert und aktuelle, authentische Texte hinzugezogen werden. Eine Möglichkeit zur Integration einer textologischen Perspektive ist die Analyse von Zeitungsartikeln zu bestimmten Themen, die *über* als Topos enthalten, etwa „Die *Überalterung* der deutschen Gesellschaft“ oder „Immer mehr Deutsche leiden an *Übergewicht*“, wobei es hier zugleich interessante Anknüpfungsoptionen für landeskundliche Themen gibt. In diesen beiden Beispielen gerät das skala-Schema von *über* ins Blickfeld. Hier ein Beispieltext mit Aufgaben, der bereits mehrfach in einem Universitätsseminar zur Einführung in die germanistische Linguistik verwendet wurde. Der Text illustriert zugleich, wie sich entsprechende Visualisierungen des Bildschemas in Cartoons oder auf Werbeplakaten einbauen lassen:

AUFGABE

1. Lest folgenden Text und setzt die Wörter in den Text.
2. Versucht, die Wörter ins Portugiesische zu übersetzen.
3. Diskutiert danach die Bilder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildern und sprachlichen Mitteln?

Schuldenspirale – unbeschränkte – überaltert – dreht sich – steigender – tiefer – einzuschränken – Schuldenfalle

Deutschland altert – es _____. Auf immer weniger erwerbsfähige junge Menschen kommen zunehmend mehr Alte, die aufgrund stetig _____ Lebenserwartung immer länger versorgt werden wollen. Wir befinden uns inmitten einer Entwicklung, die es in der gesamten Menschheitsgeschichte noch nicht gegeben hat. Noch nie haben in einer Gesellschaft mehr alte Menschen gelebt, als junge.

Gleichzeitig gerät Deutschland von Jahr zu Jahr immer _____ in die _____. In der Grafik können Sie erkennen, dass es seit dem Zweiten Weltkrieg in keinem einzigen Jahr gelungen ist, auch nur einen Cent der Staatsschulden zurückzuzahlen. Im Gegenteil, die _____ immer schneller. Der Bankier Erich Leverkus sagte ganz richtig: „Kein Staat ist in der Lage, sich genügend _____, wenn ihm _____ Finanzierungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Diese Erfahrung muss jede Generation, die nicht bereit ist, aus der Geschichte zu lernen, von neuem machen.“

Deutsch:

Portugiesisch:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Text 1: Aufgabe Überalterung der deutschen Gesellschaft (Werbeanzeige einer Vermögenssicherung).

Um von der Fokussierung auf die Präposition *über* zur generell stark produktiven Raummetaphorik der deutschen Sprache zu gelangen, werden nun in einem letzten Schritt, der sich besonders für fortgeschrittene Lernende eignet, einige im gesprochenen Deutsch häufig verwendete Ausdrücke und deren Bedeutung thematisiert, so wie sie sich in authentischen Texten der gesprochenen Sprache finden lassen. Auch dabei wird auf authentisches Sprachmaterial, auf Interviewantworten deutscher Studierender zu Fragen nach verschiedenen Lebensdomänen wie Arbeit, Familie und Beziehungen, zurückgegriffen (vgl. Schröder 2006: 377-381; Schröder 2003). Je nach Lernniveau sind auch längere Ausschnitte zur Analyse möglich. An dieser Stelle sollen nur vier kurze Aussagen aus den Interviews zum Thema „Studium/Beruf“ zitiert werden, die anzeigen, in welche Richtung eine ergänzende Übung geht, die sich dem konkreten Sprachgebrauch unter jungen Deutschen zuwendet: „Schlechte Noten kriegen, das *zieht* einen *runter*“, „Ich will einen Beruf, der mich *ausfüllt*“, „Ich mach mir große Gedanken, ob ich das wirklich *durchziehen* kann mit dem Studium“, „Der Stoff, den wir in der Schule *durchgenommen* haben, der war schon ganz schön schwer“.

Zur Illustration einer solchen Konzeptualisierung vertiefen wir das folgende Beispiel: „Ich will einen Beruf, der mich *ausfüllt*“. In diesem Satz bezieht sich der Interviewpartner auf den menschlichen Körper als Container, der Beruf wird materialisiert und korrespondiert mit dem, was Lakoff & Johnson (1980) ‚ontologische Metapher‘ genannt haben. Folglich soll der Container mit dieser Materie ausgefüllt werden, was die Grundlage für das folgende Bildschema liefert:

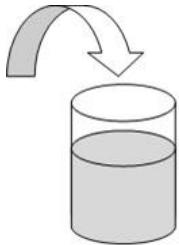


Abb. 18: Vorschlag für ein Bildschema für „Körper als Behälter mit Füllmaterie“.

5.2. Die Einbeziehung von Zeitungskorpora im DaF-Unterricht am Beispiel von *überziehen* und *unterziehen*

Abschließend wollen wir ein richtungsweisendes Beispiel der Didaktisierung vorstellen, bei dem es um die spezifischen Bedeutungsvarianten zweier Präfix- und Partikelverben geht: *überziehen* und *unterziehen*. Zunächst soll jedoch herausgestellt werden, inwieweit dabei Untersuchungen auf der Grundlage von Korpora eine in Zukunft stärker zu berücksichtigende Grundlage für den Fremdsprachenunterricht darstellen können, die den tatsächlichen Sprachgebrauch einer Kommunikationsgemeinschaft widerspiegeln. Ein Korpus bietet die Möglichkeit, die verschiedenen Bedeutungsvarianten eines Wortes in seiner tatsächlichen Verwendung kennen zu lernen, d.h. um eine semasiologisch orientierte Studie durchzuführen:

Bei einem semasiologischen Verfahren wird zunächst die Polysemie einer Wortform erfasst, die einzelnen Bedeutungen werden aufgelistet, und in einem nächsten Schritt wird beschrieben, in welcher Beziehung diese zueinander stehen (Pörings & Schmitz 2003: 28).

Unser Korpus wurde von einem Teil des Internetkorpus *COSMAS II*⁹ gestellt, das vom IDS Mannheim zusammengestellt wurde. Mit der *COSMAS II*-Applikation kann man in 86 Korpora Beispielsätze recherchieren und die Anzahl der gefundenen Okkurrenzen anzeigen lassen. Unter der Liste der verfügbaren Archive ist das Archiv der geschriebenen Sprache für diese Studie ausgewählt worden. Das verwendete Korpus entstammt der Zeitung *Mannheimer Morgen* 2006 und besteht aus 227 Beispielsätzen für das Verb *unterziehen* und 237 Beispielsätzen für das Verb *überziehen*.

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

Die häufigsten Kollokationen von *unterziehen* sind in Verbindung mit Lexemen aus dem medizinischen Bereich zu finden, und zwar mit *Operation, Eingriff, Untersuchung, Kur* und *Behandlung*. Sie machen 56 Okkurrenzen der insgesamt 227 Beispielsätze aus. An zweiter Stelle stehen Kollokationen der Domäne ‚Prüfung‘ mit den Lexemen *Test* und *Prüfung*. Sie finden sich insgesamt 52 Mal und kommen nicht nur im Rahmen bekannter ‚Frames‘ vor wie etwa der Klausur, die in der Schule geschrieben wird, was gleichzeitig illustriert, dass solche Wörter und mit ihnen die entsprechenden Verben bereits eine ganze Reihe weiterer Lebensweltdomänen erobert haben. Hier ein Beispiel: „Die aus Estland stammende Frau musste sich einem Alkoholtest *unterziehen*, der 1,28 Promille zeigte“ (MM 87)¹⁰ oder in erweiterter Bedeutung: „Glockenturm, Glockenstuhl und Läuteanlage der Pfarrkirche St. Kilian Oftersheim wurden vor kurzem einer eingehenden Prüfung *unterzogen*“ (MM 160). Insgesamt ergab die Untersuchung für das Verb *unterziehen* fünf Schlüsselbedeutungen: (1) sich einer Operation unterziehen, (2) sich einer Kontrolle unterziehen, (3) etwas einer Sanierung/Reparatur unterziehen, (4) sich einem Test/einer Prüfung unterziehen und schließlich (5) sich einer Kur/Therapie unterziehen.

Im Hinblick auf das Verb *überziehen* wurden vier Grundbedeutungen des Verbs identifiziert. Als prototypische Bedeutung erscheint *überziehen* in dem Sinn von ‚etwas mit einer Schicht bedecken‘. Von den 237 Sätzen fanden sich 112 Fälle mit dieser Bedeutung. 74 Tokens finden sich für die Bedeutung ‚übertreiben‘, oft in Verbindung mit den Adverbien ‚maßlos‘ oder ‚völlig‘. 17 Okkurrenzen ergaben Bedeutungskontexte, die zum finanziellen Bereich gehören, z.B. *Budget, Konto* und *Geld*. Am seltensten kommt das Verb *überziehen* mit Wörtern verbunden vor, die temporale Angaben bezeichnen wie z.B. *Woche, Minuten, Stunden* oder *Zeit*. Es ist ein aufschlussreicher Befund, dass diese kleine Analyse bereits darzulegen vermag, welche unterschiedliche Richtungen die Bewegungen des Grundschemas des Verbs bereits einschlagen. Man vergleiche: „In der vergangenen Spielzeit war das Budget von 3,3 Millionen Euro um knapp 500 000 Euro *überzogen* worden“ (MM 104) mit „Eigentlich könnte das Konto ja nicht *überzogen* sein, ...“ (MM 195). Im Gegensatz zum Deutschen scheint diese Konstruktion für das Portugiesische unmöglich, da das Verb sowohl für eine Bewegung nach oben (*Budget*) als auch für eine Bewegung nach unten (*Konto*) gilt. Lakoff (1993) schlägt den Begriff ‚Linear Scale‘ vor, um den hinter solchen Ausdrücken liegenden kognitiven Prozess adäquat erfassen zu können. Auf der Grundlage dreier so genannter grundlegender ‚primary metaphors‘ (Lakoff & Johnson 1999: 45-59), *more is up, less is down* und *linear scales are paths* kann man Schlussfolgerungen im Hinblick auf das Funktionieren einer Skala ziehen, z.B.: „If you have exactly \$50 in your bank account, then you have \$40, \$30, and so on, but not \$60, \$70, or any larger amount“ (Lakoff 1993: 214). Nach Lakoff bewahren Metaphern diese Topologien der Ursprungsdomäne, also auch die Wegidee, die der Metapher *linear scales are paths* zugrunde liegt. Darum ist es auch möglich, dass die Skala negativ ausschlägt und man sein Konto in negative Richtung überziehen kann. Die hohe Frequenz an metaphorischen Erweiterungen der Ursprungsbedeutung für *überziehen* verweist darauf, dass Metaphern keineswegs der Ausnahmefall, sondern die Regel sind. Nehmen wir z.B. den Satz „Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs *überzog* er den Balkan in den 90ern mit einer tiefen Blutspur“ (MM 45). Die prototypische Verwendung des Verbs im Hinblick auf Objekte wie z.B. das Überziehen eines Oblaten-Lebkuchens mit Schokolade gilt dem Autor dieses Artikels als Ursprungsdomäne, um ein bestimmtes katastrophales Ereignis zu visualisieren.

Obwohl gegenüber den doch einheitlicheren Unterbedeutungen für *überziehen* bei *unterziehen* fünf weiter auseinander liegende Bedeutungen gefunden werden konnten, lässt sich dennoch eine Kernbedeutung zutage fördern, deren Grundschema sich in allen Beispielen wieder findet:

1. *unterziehen*: ‚sich einer Prozedur fügen‘ (vgl. Abb. 19a).
2. *überziehen*: hier können wir von zwei prototypischen Grundbedeutungen ausgehen:
 - a. im horizontalen Sinne ‚etwas mit einer Schicht bedecken‘ (vgl. Abb. 19b)
 - b. im vertikalen Sinne ‚bestimmte Punkte auf einer Skala abdecken‘ (vgl. Abb. 19c).

Im Rahmen einer Didaktisierung der Ergebnisse können im Anschluss an die in (5.1) dargestellten Verfahren unter Berücksichtigung der Schritte einer Semantisierung, Kognitivierung und Aktivierung des Gelernten mit Blick auf die Verben *überziehen* und *unterziehen* folgende Übungen durchgeführt werden:

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

AUFGABE

1. Welchen Strukturen können die folgenden Beispiele zugeordnet werden (Präposition, Nachverb, Präfix)?
2. Welche Bedeutungen haben *überziehen/unterziehen* in den nachstehenden Sätzen? Welche Bildschemata könnten am ehesten mit der jeweiligen Bedeutung in Zusammenhang gebracht werden?
3. Schlagen Sie andere Bildschemata für die übrigen Beispiele vor.
4. Wie können die Sätze ins Portugiesische übersetzt werden?

Beispielsätze

- a. Schulz wird sich dieser Tage jedoch erst einmal einer Meniskus-OP *unterziehen*.
- b. Andreas Wolf vom 1. FC Nürnberg soll sich das Trikot der russischen Nationalmannschaft *überziehen*.
- c. Jahrelang war ich abhängig von Oblaten-Lebkuchen mit Schokolade *überzogen*.
- d. Eigentlich könnte das Konto ja nicht *überzogen* sein.
- e. Alle Schulen in Baden-Württemberg müssen sich und ihren Unterricht künftig einer regelmäßigen Qualitätskontrolle *unterziehen*.
- f. Es war meine erste Samstagabendshow, und ich *überziehe* fast eine Stunde.
- g. Die Leute haben das immer als etwas Freches angesehen. Wir *übertreiben*, wir *überziehen* und *überdehnen* die Figur.

Text 2: Aufgabenstellung zu *überziehen* und *unterziehen*.

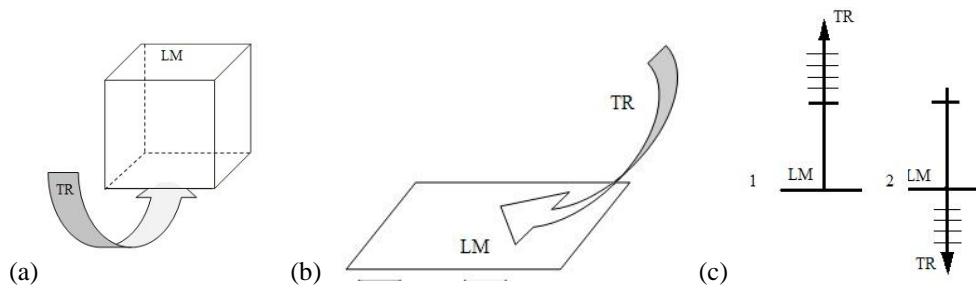


Abb. 19: Bildschemata zu *unterziehen* (a) und *überziehen* (b) und (c).

6. Fazit und Ausblick

Scheller kritisiert im Hinblick auf die Vermittlung grammatischer Strukturen:

Das ungeschriebene Ziel des Grammatikunterrichts ist der Erwerb und die Festigung des sprachlichen Formenbestandes. Grammatische Strukturen werden dabei meist in stereotypen, produktionsorientierten Übungssequenzen reproduziert in der Hoffnung, dass sie daraufhin verinnerlicht und automatisiert werden (Scheller 2008a: 2).

Demgegenüber betrachtet die Kognitive Linguistik Sprache und sprachliche Prozesse als Resultat tiefer liegender kognitiver Grundprinzipien, die unsere menschliche Erfahrung konstituieren. Ein entscheidendes kognitives Grundprinzip ist das der metaphorischen Erschließung neuer Erfahrungsbereiche durch bereits bekannte, sensomotorisch verankerte, konkrete Domänen. Metaphern nehmen daher bei der Erschließung neuer Sprachen und Kulturen eine wesentliche Grundfunktion ein. Schemabasierte Wissensstrukturen und Erwartungshaltungen sind damit in hohem Maße für das Fremdsprachenlernen als produktiver, schöpferischer und konstruktiver Vorgang verantwortlich. Allerdings stellen Metaphern gerade wegen ihrer kulturellen Motiviertheit in dieser Beziehung oft ein Verstehens-

hemmnis dar, wie der deutsche Fall der Wechselpräpositionen, aber auch die Problematik der Übersetzbarkeit des direktionalen *über* ins Portugiesische illustriert haben. Versagen die vor dem Hintergrund des eigenen Wissensvorrats erlernten Verstehensstrategien der Hypothesenbildung und -überprüfung, Generalisierung, Abstraktion und Inferenz, erscheint das präpositionale Lexem mit seiner Bedeutungsvielfalt den Lernenden oft als homonymes und nicht polysemes Phänomen, da er seine kognitive Motiviertheit nicht erkennt.

Im Anschluss an die Studie von Brugman & Lakoff (1988) und Bellavia (2007) sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit die Einsichten der Kognitiven Linguistik im Bereich der deutschen Präpositionen bereits Eingang in die Lehrbücher gefunden haben. Tatsächlich zeigte sich, dass sich zumindest in einigen Lehrbüchern Visualisierungen der direktionalen und lokalen Schemata, die den Wechselpräpositionen zugrunde liegt, finden lassen. Dennoch wurde gleichzeitig deutlich, dass es neben einer allzu prototypischen Simplifizierung beider Fälle (Scheller 2008a, b) in den Lehrbüchern bis heute keinen Übergang von der rein präpositionalen Verwendung der Lexeme im Hinblick auf ihre metaphorische Bedeutungserweiterungen gibt, die doch gerade im Deutschen omnipräsent sind, sobald die Präposition als Nachverb oder Präfix rekontextualisiert wird. Dieses Ergebnis fördert zutage, dass trotz vieler Aufrufe zu einer Wiedereinbindung von explizit grammatischen und kognitiven Inhalten die Dominanz der kommunikativen Didaktik immer noch ungebrochen ist, wobei das (reflexive) Sprachwissen zugunsten von Sprachgebrauchskontexten in Alltagssituationen in den Hintergrund tritt.

Gerade der im letzten Abschnitt präsentierte Vorschlag ist daher als Appell zu werten, mit dieser Einseitigkeit im Fremdsprachenunterricht zu brechen und Türen zu neuen methodisch-didaktischen Wegen zu öffnen, wie sie von anderer Seite her bereits eingeschlagen wurden (u.a. Scheller 2008a, b; Evans & Tyler 2005; Grass 2013; Roche & Scheller 2004; Tyler, Mueller & Ho 2010). Die Korpuslinguistik zeigt sich dabei als interessante Ergänzung zur überwiegend einseitigen Orientierung an Gebrauchskontexten und zu der Überbetonung des mündlichen Sprachgebrauchs durch die kommunikative Didaktik. Ging es dem Interkulturellen Ansatz (vgl. Neuner & Hunfeld 2001) hinsichtlich der adäquaten Einbindung unterschiedlicher Kommunikationsgenres noch primär um eine Rehabilitation literarischer Texte, ermöglicht die Korpuslinguistik vor allem eine längst überfällige Integration journalistischer Alltagstexte, mit denen gerade universitäre Lerner im Internet oder während eines Auslandssemesters schnell in Berührung kommen, die sie jedoch ebenso schnell desillusioniert beiseitelegen, denn diese Texte bergen in der Tat eine Fülle authentischer, frequenter Metaphern, zu deren Verständnis das kognitive Grundprinzip der metaphorischen Welterschließung notwendige Voraussetzung darstellt.

Wie die kurz skizzierten Studien zum hohen Stellenwert der Metapher für den Fremdspracherwerb generell, die Untersuchungen zu Präpositionen, Modalverben und grammatischen Kategorien aufzeigen und insbesondere die Grammatik von Radden & Dirven (2007), aber auch die Grundlagenarbeit von Littlemore (2009) illustrieren, kann mit der kognitiven Aufarbeitung und Aufbereitung verschiedener grammatischer und lexikalischer Phänomene langfristig ein höherer Lerneffekt auch dadurch erzielt werden, dass die Lernenden zunehmend eine kognitiv-perspektivische Haltung der Fremdsprache sowie ihrer Muttersprache gegenüber einnehmen und grundsätzlich für übergeordnete kognitive Zusammenhänge sensibilisiert werden. In diesem Sinne stellen unsere Vorschläge einen weiteren Beitrag für die kontinuierlich wachsende Forschung im Bereich der kognitiv orientierten Fremdspracherwerbsforschung und ihrer Didaktisierung dar.

Für die Zukunft wäre es daher wünschenswert, stärker als bisher authentische Korpora in den DaF-Unterricht mit einzubeziehen. Wie besonders unser letzter Abschnitt zeigen konnte, ist die metaphorische Verwendung der Präpositionen im Alltagsgebrauch weitaus frequenter und innovativer, als die bis dato zu verzeichnende Vernachlässigung dieses Phänomens im DaF-Unterricht vermuten lässt. Diesbezüglich weisen gerade die Arbeiten der Korpuslinguistik in eine Richtung, die von der Fremdsprachenforschung zukünftig stärker genutzt werden sollte. Gleiches gilt im Übrigen auch für die im Wachsen begriffenen und diesem Aufsatz noch weitgehend unberücksichtigt gebliebenen Arbeiten aus der ebenfalls an authentischem Sprachgebrauch orientierten Gesprächsforschung.

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

Literatur

- Achard, Michel & Niemeier, Susanne (2004), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta & Storz, Thomas (2005), *Delfin*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Bayerlein, Oliver; Demme, Silke; Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2007), *Studio D AI*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Beißner, Kirsten (2002), *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bellavia, Elena (2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache. Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Boers, Frank & Demecheleer, Murielle (1998), A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *English Language Teaching Journal* 52: 3, 197-203.
- Boers, Frank & Lindstromberg, Seth (2008), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brugman, Claudia & Lakoff, George (1988), Cognitive topology and lexical networks. In: Small, Steven L.; Cottrell, Garrison W. & Tanenhaus, Michael K. (Hrsg.), *Lexical Ambiguity Resolution: Perspectives from Psycholinguistics, Neuropsychology, and Artificial Intelligence*. San Mateo: Morgan Kaufmann, 477-508.
- Chomsky, Noam (1955), *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clauberg, Johann (1663/1717), *Ars etymologica teutonum e philosophiae fontibus derivata, id est, Via Germanicarum vocum & origins & praestantiam detegendi, cum plurimum tum harum Vernunfti/Suchen/Ausspruch exemplis, atque exinde enatis regulis praemonstrata*. Duisburgi ad Rhenum: D. Asendorp.
- Comenius, Johann A. (1658/1976), *Orbis Sensualium Pictus – die sichtbare Welt*. Nachdruck der Fassung von 1658. Dortmund: Harenberg Kommunikation.
- Edmondson, Willis & House, Juliane House (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Evans, Vyvyan & Tyler, Andrea (2005), Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The English prepositions of verticality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 5: 2, 11-42.
- Fandrych, Christian & Tallowitz, Ulrike (2000), *Klipp und Klar: Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Klett.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (2008), *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Goldberg, Adele (1995), *Constructions: A Construction Grammar Approach to Verbal Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grass, Anja (2013), Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen: Ziele, Methoden und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 99-109.
- Hymes, Dell (1972), On communicative competence. In: Pride, John B. & Holmes, Janet (Hrsg.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University Press.
- Kövecses, Zoltán (2003), *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. New York: Cambridge University Press.
- Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (2010), *Ideen 1. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Ulrike Schröder, Marcos Antônio Alves Araújo Filho & Adriana Fernandes Barbosa (2014), Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 146-170. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo_Filho_Barbosa.pdf.

- Lakoff, George (1993), The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, Andrew (Hrsg.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lambert, Johann Heinrich (1764/1965), *Philosophische Schriften I. Neues Organon oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein*. Arndt, Hans-Werner (Hrsg.). Hildesheim: Georg Olms.
- Langacker, Ronald W. (1982), Space Grammar, Analysability, and the English Passive. *Language* 58: 1, 22-80.
- Langacker, Ronald W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1764/1961), *Nouveaux essais sur l'entendement humain: textes choisis. Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand*. Herausgegeben und übersetzt von Wolf von Engelhardt. Paris: Garnier-Flammarion; Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Lindstromberg, Seth & Boers, Frank (2005), From movement to metaphor with manner-of-movement verbs. *Applied Linguistics* 26: 2, 241-261.
- Littlemore, Jeannette (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, Jeannette & Low, Graham D. (2006a), *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, Jeannette; Low, Graham (2006b), Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27: 2, 268-294.
- Littlemore, Jeannette; Trautman Chen Phyllis; Koester, Almut & Barnden, John (2011), Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics* 32: 4, 408-429.
- Littlemore, Jeanette; Krennmayr, Tina; Turner, James & Turner, Sarah (2014), An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics* 35: 2, in press.
- Locke, John (1690/1961), *An Essay Concerning Humane Understanding*. Herausgegeben von John w. Yolten. London: Dent; New York: Dutton.
- Lyons, John (1977), *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandler, Jean M. (1996), *Preverbal representation and language*. In: Bloom, Paul (Hrsg.), *Language and Space*. Cambridge: MIT Press, 365-384.
- Miller, George A. & Johnson-Laird, Philip N. (1976), *Language and Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas & Wilms, Heinz (1999), *Moment Mal*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (2001), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursisa, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine. (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Niebisch, Daniela; Bovermann, Monika; Specht, Franz; Reimann, Monika & Penning-Hiemstra, Sylvette (2007), *Schritte International 2*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Palmer, Harold E. & Palmer, Dorothee (1925), *English Through Action*. London: Longman.
- Paul, Hermann (1880/1995), *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Eisenberg, Peter & Kiese, Helmuth (Hrsg.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pörings, Ralf & Schmitz, Ulrich (2003), *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pütz, Martin; Niemeier, Susanne & Dirven, René (Hrsg.) (2001), *Applied Cognitive Linguistics, I & II: Language Pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007), *Cognitive English Grammar. Cognitive Linguistics in Practice 2*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (Hrsg.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Roche, Jörg & Scheller, Julija (2004), Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 1, 1-14.
- Scheller, Julija (2008a), Grammatik, Kognition und Imagination, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 2, 1-6.
- Scheller, Julija (2008b), *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: LIT.
- Sweetser, Eve (1990), *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schröder, Ulrike (2003), *Brasilianische und deutsche Wirklichkeiten. Eine vergleichende Fallstudie zu kommunikativer erzeugten Sinnwelten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schröder, Ulrike (2006), Metaphorische Konzepte im Vergleich. Ein Beitrag zur interkulturellen Landeskunde. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 373-387.
- Schröder, Ulrike (2012), *Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung. Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr.
- Storch, Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Talmy, Leonard (1975), Semantics and syntax of motion. In: Kimball, John P. (Hrsg.), *Syntax and semantics, vol. 4*, New York: Academic Press, 181-238.
- Talmy, Leonard (1988), Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12, 49-100.
- Tomaszewski, Andreas; Niebisch, Daniela; Hilpert, Silke; Specht, Franz; Reimann, Monika & Penning-Hiemstra, Sylvette (2011), *Schritte International 3*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Traugott, Elizabeth C. (1974), Explorations in linguistic elaboration: Language change, language acquisition, and the genesis of spatio-temporal terms. In: Anderson, John M. & Jones, Charles (Hrsg.), *Historical Linguistics I*. New York: American Elsevier, 263-314.
- Traugott, Elizabeth C. (1978), On the expression of spatio-temporal relations in language. In: Greenberg, Joseph H.; Ferguson, Charles A. & Moravcsik, Edith (Hrsg.), *Universals of Human Language*, Vol. III. Stanford: Stanford University Press, 369-400.
- Tyler, Andrea (2008), Cognitive linguistics and second language instruction. In: Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (Hrsg.), 456-488.
- Tyler, Andrea. & Evans, Vyvyan (2003), *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tyler, Andrea; Mueller, Charles M. & Ho, Vu (2010), Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning. *AILA Review* 23, 30-49.
- Vaihinger, Hans (1911/1920), *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche*. Leipzig: Meiner.
- Wegener, Philipp (1885/1991), *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Wiederherausgegeben von Konrad Koerner. Amsterdam: John Benjamins.
- Weisgerber, Leo (1950), *Vom Weltbild der Deutschen Sprache. 1. Halbband: Die inhaltsbezogene Grammatik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Welby, Victoria (1907), Time As Derivative. *Mind*, New Series 16: 63, 383-400.

Anmerkungen

- ¹ Ich danke an dieser Stelle CAPES und der Humboldt-Stiftung für die einjährige finanzielle Unterstützung im Rahmen des Programms *Capes-Humboldt Research Fellowship for experienced researchers* zur Realisierung meines Postdoc-Aufenthalts an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Das Stipendium hat es mir auch ermöglicht, diesen Artikel vorzubereiten.
- ² Einen aktuellen Überblick über die Vorläufer der kognitiven Metaphertheorie, die zum großen Teil lokalistische Positionen beziehen, findet sich in Schröder (2012). Hier zeigt sich, dass u.a. Clauberg (1663/1717), Locke (1690/1961), Leibniz (1764/1961), Lambert (1764/1965), später dann Paul (1880/1995), Wegener (1885/1991), Vaihinger (1911/1920) und Welby (1907) sich bereits explizit mit einer lokalistischen These beschäftigt haben und diese nicht selten den Anlass bildete, sich der generellen metaphorischen Beschaffenheit abstrakter sprachlicher Konzeptualisierungen zuzuwenden.
- ³ Interessanterweise setzt sich die Kognitive Semantik zwar explizit mit dem generativen Paradigma auseinander, versäumt aber eine Wiederaufnahme der so wertvollen Ideen ihrer Vorgänger aus den vorangegangenen Jahrhunderten (vgl. Schröder 2012).
- ⁴ Auch Bellavia weist auf die didaktischen Vorläufer eines Lokalismus hin, etwa auf die im 17. Jahrhundert bereits von Comenius (1658/1976) hervorgehobene Loci-Technik sowie das ‚Spatialization-Konzept‘ von Palmer & Palmer (1925), das die Fremdsprachendidaktik des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusste.
- ⁵ In der sprachlich dominanten linken Hemisphäre, die Informationen linear-sequenziell verarbeitet, laufen vornehmlich regelgeleitete logische und analytische Prozesse ab. Die rechte Hemisphäre hingegen verarbeitet Informationen mehrkanalig, räumlich-simultan und ganzheitlich-assoziativ. Dabei stehen Kreativität, Phantasie, räumlich-visuelle Orientierung, Bildliches und Musikalisches im Vordergrund (vgl. Edmondson & House 1993: 110-112).
- ⁶ Metakognitive Strategien wie der Vorschlag zum Anfertigen eines Lerntagebuchs versetzen den Lerner in die Lage, den eigenen Lernprozess zu organisieren und reflektieren sowie den eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren (Storch 1999).
- ⁷ Wir folgen an dieser Stelle dem Verständnis semantischer Netzwerke nach Neuner et al. (2009: 49): „Wir verknüpfen typische Wörter mit dazugehörigen Situationen bzw. Handlungszusammenhängen; wir ordnen Wörter einem bestimmten Wortfeld oder einer bestimmten Wortfamilie zu; wir bauen Wörter in bestimmte feste Wortverbindungen ein.“
- ⁸ Grundsätzlich kommt hier der bekannte Gegensatz von *abstrakten* und *anschaulichen* Sprachen zum Ausdruck, eine Differenzierung, die heute in vielerlei Hinsicht nicht mehr tragbar ist. Dennoch scheint uns diese Unterscheidung im Kontext des Fremdsprachenlernens hilfreich zu sein. In seiner sog. Inhaltsbezogenen Grammatik, die in vielerlei Hinsicht Parallelen zur kognitiven Linguistik aufweist, gibt Weisgerber (1950: 198-200) etwa das Beispiel

der deutschen Komposita, die die Eigenart eines Ortes näher bestimmen wie *Schlafzimmer, Hörsaal, Schlachthaus, Schwimmbad, Brutkasten, Waschküche* etc. oder Komposita, die die Form einer Sache betonen wie *Tintenfass, Aschenbecher, Heuschuppen* etc. – Wörter, für die in den romanischen Sprachen oft ein generischer Ausdruck verwendet wird. Demnach, so die Schlussfolgerung Weisgerbers, seien die romanischen Sprachen generell abstrakter, die germanischen hingegen anschaulicher. Ein Verb wie *pôr* z.B. erlebt seine Konkretisierung durch den aktuellen Kontext, in dem es dann wahlweise *hinstellen, aufsetzen, ablegen* etc. bedeutet. In den unzähligen deutschen Ausdrücken, die das portugiesische *pôr* weiter ausdifferenzieren, kommt dagegen etwas anderes zum Ausdruck: Durch die nähere, meistens vor allem räumliche Bestimmung dehnt sich die Welt der Metaphern aus. Auf solche Tendenzen des Deutschen explizit hinzuweisen, ist für Lernende nicht nur interessant, sondern fördert auch meta-reflexive Strategien beim Fremdsprachenlernen sowie die Beschäftigung mit sprach- und kulturgeschichtlichen Implikationen der Funktionsweise der zu lernenden Sprache.

⁹ *Corpus Search, Management and Analysis System (COSMAS II)*. Institut für Deutsche Sprache (IDS) [Online unter <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>. 10.08.2014].

¹⁰ MM ist die von uns gewählte Bezeichnung für *Mannheimer Morgen*. Die nachfolgende Zahl entspricht der Satznummer in einer von uns erstellten Liste, in der wir die gefundenen Sätze geordnet haben.