



***Hinter* als polyseme Präposition: semantische
Netzwerkanalyse als Grundstein für den
Fremdspracherwerb**

Franka Kermer, Turku

ISSN 1470 – 9570

Hinter als polyseme Präposition: semantische Netzwerkanalyse als Grundstein für den Fremdspracherwerb

Franka Kermer, Turku

Dieser Beitrag möchte aufzeigen, wie die Grundsätze der kognitiven Linguistik und Semantik die motivierte Bedeutungsvielfalt der deutschen Raumpräposition *hinter* sichtbar machen können. Dazu wird auf Basis der aus dem DWDS-Korpus extrahierten Anwendungsbeispiele eine semantische Netzwerkanalyse durchgeführt, in der das prototypische Grundschema sowie die Bedeutungserweiterungen der Präposition *hinter* definiert werden. Trotz vieler Bemühungen um eine Anwendung kognitionslinguistischer Erkenntnisse im Fremdspracherwerb liegen im Kontext des DaF-Unterrichts nur wenige Studien vor, die sich den allgemeinen Wahrnehmungsprinzipien und der menschlichen körperlichen Erfahrung als Basis für den Sprachunterricht bedienen. Dieser Beitrag möchte sich dieser Möglichkeit widmen und stellt theoretische Erklärungsansätze zur Vermittlung der Präposition *hinter* als Grundstein für die universitäre DaF-Lehre vor.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag diskutiert eine bislang in den Grammatiken und Wörterbüchern unterrepräsentierte deutsche Präposition, *hinter*, vor dem Hintergrund der Netzwerk-Theorie innerhalb der kognitiven Linguistik (Tyler & Evans 2001, 2003). Besprochen werden nicht nur die Bedeutungsvielfalt von *hinter*, die sowohl die räumliche Grundbedeutung als auch die metaphorischen Erweiterungen abdeckt, sondern auch die Fragestellung, wie wertvoll eine Didaktisierung solcher Erkenntnisse und Untersuchungen für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) ist. Die theoretische Achse dieses Beitrags ist einer der Hauptforschungsstränge der kognitiven Linguistik, die kognitive Semantik (Langacker 1987, Talmy 2000), welche semantische Strukturen als Resultate des kommunikativen Gebrauchs von sprachlichen Ausdrücken sowie der sprachlichen Bezugnahme auf die Welt zu beschreiben versucht. Basisschaffend für diese Versprachlichung sind vor allem die Prinzipien der menschlichen Wahrnehmungserfahrung und -prozesse sowie konzeptuelles Wissen (Landau & Jackendoff 1993; Langacker 2008; Talmy 2000).

Die Sprache zur Beschreibung des Raumes kann als Sprache definiert werden, die die Lage, Orientierung oder Bewegungsbahn eines Objekts im physischen Raum darstellt,

traditionell entlang der horizontalen und vertikalen Achse, wie *oben/unten*, *vorne/hinten* und *links/rechts*. Die hier als Forschungsgegenstand betrachtete Präposition *hinter* referiert beispielsweise in *Er spricht hinter vorgehaltener Hand* und *Hinter dem Tor verläuft eine Straße*¹ auf zwei unterschiedliche Dimensionen: im ersten Beispiel fungiert die Hand als Blockade, sodass ein Teil des Gesichtes, der Mund, für den Beobachter verborgen bleibt. Der Beobachter kann wahrscheinlich hören, dass *er* spricht, sieht aber den Mund durch die Hand nicht. Darüber hinaus steht dieses Beispiel stellvertretend für die reichlichen metaphorischen Interpretation der Präposition *hinter*: in diesem Fall beschreibt die Aussage eine inoffizielle, nicht für Hörer*innen bestimmte Sache. In der zweiten Aussage bleibt die Straße hinter dem Tor sichtbar für den Beobachter; dies wird dadurch deutlich, dass der Beobachter diese Aussage über die Straße treffen kann. Ausgehend der im DWDS² definierten Grundbedeutung der Präposition *hinter*, „bezeichnet ein Lageverhältnis; auf der Rückseite von, auf der dem Beobachter abgewandten Seite von“³, ist festzustellen, dass die erste Äußerung der Definition im DWDS nicht gerecht wird. Diese Beispiele demonstrieren weiter, dass *hinter* keine identische räumliche Beziehung der beteiligten Entitäten beschreibt, aber dass der Kontext sowie das Wissen über die Komponenten der räumlichen Situation die Bedeutung der Präposition bedingen. In den letzten Jahren wurde immer wieder erfolgreich gezeigt, wie die Fremdspracherwerbsforschung von kognitionslinguistischen Aspekten gefördert werden kann, beispielsweise für eine kognitionslinguistisch geprägte Grammatik (Bielak & Pawlak 2011; 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; Song, Schnotz & Juchem-Grundmann, 2015; Tyler 2008; Tyler, Mueller & Ho 2011). Obschon diese Art Untersuchungen für den DaF-Kontext wertvoll wären, stammen bisherige empirische Befunde vor allem aus dem Bereich des Englischen; im Deutschen sind nur wenige Studien bekannt (Arnett & Deifel 2015; Roche & EL-Bouz 2018; Roche & Scheller 2008; Scheller 2009; Schröder 2014). Der folgende Beitrag möchte dazu beisteuern, diese wichtige Forschungslücke zu schließen und thematisiert, (i) inwieweit die Raumpräpositionen *hinter* als kognitiv

¹ DWDS: Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache.

² DWDS online, letzter Zugriff am 1.2.2023, www.dwds.de.

³ Für die dynamische Interpretation bezeichnet *hinter* ein „Richtungsverhältnis, auf die Rückseite von, auf die dem Beobachter abgewandte Seite von“.

motiviert berücksichtigt werden kann, und (ii) wie der kognitionslinguistische Ansatz zur Auseinandersetzung von *hinter* in Erklärungsansätze für die Sprachvermittlung im DaF-Kontext in Finnland umgesetzt werden kann.

2. Kognitionslinguistische Beschreibung des Raumes und der Nutzen für die Fremdspracherwerbsforschung

2.1 Kognitive Semantik

Die kognitive Semantik ist von drei Grundüberzeugungen geprägt (Evans & Green 2006: 158): (i) Sprache und die Bedeutungen von sprachlichen Einheiten können nicht unabhängig von der Gesamtheit des menschlichen Wissens und der menschlichen Erfahrung erfasst werden, (ii) sprachliche (semantische) Strukturen basieren auf Konzeptualisierungen und (iii) semantische Strukturen sind enzyklopädisch. Eine sprachliche Äußerung ist demnach das Ergebnis der eigenen Konzeptualisierung und Interaktion mit der Welt (Talmy 2007). Konzeptualisierungen enthalten alle Phänomene der mentalen Welt und ermöglichen es, die Erfahrungen der Welt zu verstehen. Sprache wiederum bietet die Möglichkeit, diese Erfahrungen für die Kommunikation zu realisieren. Die Differenzierung zwischen semantischen und konzeptuellen sowie lexikalischen und grammatischen Repräsentationen wird in der kognitiven Semantik demzufolge aufgehoben, und die semantische Funktion von Lexikon und Grammatik wird als Teil der konzeptuellen Struktur angesehen (Evans & Green 2006: 162).

Während des Kommunikationsprozesses entsteht eine unikale Beziehung zwischen einem Menschen und dem konzeptuellen Inhalt der Erfahrung, der beobachteten Szene. Herauszustellen ist, dass die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks nicht allein aus dem konzeptuellen Inhalt der beobachteten Szene geschlossen werden kann, sondern auch aus der Wahl, wie dieser Inhalt sprachlich strukturiert ist. Dieses Phänomen wird als *construal* bezeichnet (z. B. Langacker 2008: 55ff.). Beispielsweise können besondere inhaltliche Aspekte der beobachteten Szene kommuniziert oder eine bestimmte räumliche oder zeitliche Perspektive, aus der die Szene beobachtet wird, eingenommen werden. Bedeutungen 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. Diese Annahme ist ausschlaggebend für die Prämisse, dass semantische Strukturen enzyklopädisch sind, da für eine erfolgreiche Äußerung und Interpretation von Sprach-

einheiten weitaus mehr Information als die in Wörterbüchern gegebene Definition herangezogen werden muss. Wie Evans und Green (2006: 162) betonen, „everything you know about a word is part of its meaning.“

2.2 Kognitive Raumsemantik

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 (Langacker 1987; Talmy 2000). Die sprachlichen Mittel, um über Erfahrungen im Raum zu sprechen, sind vielfältig, dieser Beitrag begrenzt sich jedoch auf die Wortklasse *Präpositionen*. Frühere Arbeiten, die menschliche Körpererfahrung als Ausgangspunkt in der Beschreibung räumlicher Präpositionen anführen, basieren auf den Pionierstudien von Brugman (1981) und Lakoff (1987) und ihrer Behandlung der englischen Präposition *over*. Diese Studien veranschaulichen, wie erfahrungsbasierte Interpretationen von räumlichen Beziehungen eine Basis für abstraktere Erweiterungen sowie Metaphorisierungen dienen. Lakoff (1987) beispielsweise skizziert ein semantisches Netzwerk von *over*⁴ mit 24 konzeptuell motivierten, miteinander verbundenen Bedeutungen.

Kognitive-semantische Forschungsarbeit im Bereich des Deutschen (Bender et al. 2005; Bellavia 1996; Liamkina 2007; Meex 2002; Sulikowska 2021; Vandermeeren 2004) stellen nur eine Auswahl von Studien dar, die die Verflechtungen zwischen zahlreichen Bedeutungsvarianten der Präpositionen in der räumlichen und nicht-räumlichen Domäne dokumentieren. Diese kognitiv-semantischen Forschungsarbeiten zu räumlichen Präpositionen konzentrieren sich unter anderem auf die Differenzierung zwischen lokalen und direktionalen Raumausdrücken, welche syntaktisch entweder durch den Dativ oder durch den Akkusativ gekennzeichnet wird. Allerdings ist diese Auseinanderhaltung zwischen statischen Dativ- und direktionalen Akkusativ-Strukturen nicht immer gerechtfertigt und wird hier nur punktuell diskutiert. Zu bemerken ist, dass sich bislang keine der Untersuchung explizit mit der Bedeutungsvielfalt der Präposition *hinter* befasst hat.

⁴ Lakoffs Analyse war in der Folge Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Arbeiten zur semantischen Repräsentation von *over* und verschiedenen anderen räumlichen Präpositionen, die unter anderem in Boers (1996), Lindstromberg (2010), Turewicz (2004) und Tyler und Evans (2001, 2003) behandelt wurden.

Eine maßgebende Voraussetzung für die Beschreibung von Lage und Richtung im Raum bezieht sich auf die intrinsischen Eigenschaften der zu beschreibenden räumlichen Beziehung von zwei Entitäten, die sogenannte Trajektor-Landmark-Beziehung (Langacker 1987: 231 ff.). Räumliche Relationen werden in Bezug auf die primäre fokale Entität, dem Trajektor (TR), und eine zweite fokale Entität, die Landmarke (LM), beschrieben, und typischerweise in Bezug auf die vertikale und horizontale Achse definiert. Im Fall von *hinter* wird prototypisch ein horizontaler Referenzrahmen ausgewählt, um ein Objekt im Raum zu lokalisieren (Tyler & Evans 2003: 155). Die Asymmetrie zwischen den profilierten Entitäten TR und LM zeigt sich in dem Beispiel *das Fahrrad hinter dem Haus*, wobei TR, das Fahrrad, die sogenannte Figur⁵ innerhalb des relationalen Profils X hinter Y darstellt (Tyler & Evans 2003: 33ff., Langacker 2008: 73). Die zweite zentrale Entität, die LM, das Haus, bietet demnach einen Orientierungspunkt zur Lokalisierung des TR. Die Referenz zu Orientierungs- und Lokalisierungspunkten hängt sprachlich von der jeweiligen Präposition und konzeptuell von der Körperorientierung im Raum, dem Betrachtungspunkt sowie den spezifischen Merkmalen der Landmarke ab. Beispielsweise muss die von *hinter* erfasste horizontale Achse nicht mit der eigenen körperlichen Vorne-Hinten-Asymmetrie im Raum konform sein, wie beispielsweise in *Er versteckt sich hinter dem Baum*.

2.3 Polysemie und semantische Netzwerke

Die meisten Wörter sind polysem, aber die systematischen Beweggründe für Erweiterungen sind oft nicht ohne weiteres aus wörterbuchartigen Definitionen ersichtlich. Traditionell werden die vielen Bedeutungen, die mit einer einzelnen Form verbunden sind, oft als willkürlich angesehen, sowohl in Wörterbüchern als auch in Lehrwerken (vgl. Kapitel 3-5). In der Lage zu sein, die sinnvolle Systematik des polysemischen Netzwerks eines Wortes zu erklären, verringert möglicherweise die Gedächtnisbelastung des Lernenden und hilft dabei, Strategien zu entwickeln, um die Bedeutung neuer Verwendungen herauszufinden, denen sie im Diskurs von Muttersprachlern begegnen.

⁵ Die Trajektor-Landmarke-Differenzierung ist eine direkte angelehnt an die prominente 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 (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 (Radden & Dirven *ibid.*).

Eine der zentralsten Entdeckungen der Kognitionswissenschaft ist, dass ein Großteil des menschlichen Lernens darin besteht, Verallgemeinerungen über mehrere, einzelne beispielhafte Erfahrungen hinweg zu erstellen, also Kategorien zu erstellen. Diese kognitiven Kategorien sind dynamisch und verändern sich, wenn neue Exemplare angetroffen und in die bestehenden Wissenskategorien integriert werden (Rosch 1978). Dieses Verständnis von Kategorien informiert das aktuelle Verständnis der allgemeinen menschlichen Kognition, einschließlich der zentralen Rolle, die Kategorien in der Sprache und beim gesamten Sprachenlernen spielen (siehe Kapitel 2.4). Das Phänomen der Polysemie war eine der frühesten und repräsentativsten kognitionslinguistischer Erforschungen komplexer Kategorien (Lakoff 1987; Taylor 2002; Tyler & Evans 2003), wobei sprachliche Polysemie eine einzelne, stabile phonologische Form beinhaltet, die mit mehreren Bedeutungen verbunden ist. Kognitiv-semantische Arbeiten, die in der Tradition der Netzwerk-Theorie den polysemen Charakter lexikalischer Einheiten beschreiben, setzten voraus, dass die Bedeutungsnuancen von Wörtern eine systematische und motivierte Verbindung untereinander aufweisen und sogenannte radiale Kategorien bilden, in denen ein oder mehrere Sinne eher zentral, also prototypisch, und andere Sinne peripher, also weniger prototypisch, sind (Lakoff 1987: 418ff). Weiterhin besteht die Annahme, dass nicht-prototypische Sinnbedeutungen polysemer Raumpräpositionen metaphorisch von den eher prototypischen räumlichen Sinnen einer Präposition abgeleitet werden können. In einem solchen semantischen Netzwerk ist die lexikalische Mehrdeutigkeit eines Wortes gleichbedeutend mit der erfahrungsbasierten Zuordnung zwischen einer konkreten und einer abstrakten Domäne (Lakoff & Johnson 1980: 5). Im Vergleich zu früheren Arbeiten, wie beispielsweise Lakoffs Beschreibung des Englischen *over*, stellt das *Principled Polysemy Model* (Tyler & Evans, 2001; Evans, 2010, 2013) einen Ansatz dar, der die unterschiedlichen Konfigurationen der Trajektor-Landmarke-Beziehung auf einer höheren Abstraktionsebene ermittelt. Dieser Ansatz hat den Vorteil, dass die Darstellung der schematischen Bedeutungen nicht aufgrund zu stark kontextabhängiger oder intuitiv bestimmter Sinne vollzogen wird. Die vorliegende Forschungsarbeit ist mit der im *Principled Polysemy Model* verankerten Methodologie eng verflochten.

2.4 Anwendung kognitionslinguistischer Beschreibungen im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht

Mit der wachsenden Popularität und einem schnell wachsenden Forschungsbestand der kognitiven Linguistik, hat auch die Fremdsprachenerwerbsforschung langsam ihr Augen-

merk auf das Potential einer Sprachtheorie gerichtet, die darstellt, wie menschliche Erfahrungen mit der physischen, räumlichen und sozialen Welt die Natur der Sprache und des Sprachenlernen prägen (Tyler et al. 2018: 2). Eine kognitionslinguistisch-basierte Fremdsprachenerwerbsdidaktik definiert sich dadurch, dass die Trennung von Lexikon und Grammatik und die damit einhergehende Fokussierung auf Formaspekten nivelliert wird. Sprache wird nicht mehr als widersprüchliches, von rigiden „Regeln“ bestimmtes System, sondern als ein Geflecht bestehend aus bedeutungsvollen und motivierten Strukturen verstanden. Andere weitreichende Folgen für die Sprachvermittlung innerhalb einer kognitiv-basierten Sprachdidaktik sind: i) eine höhere kognitive Plausibilität der Sprachbeschreibung und dem Sprachenlernen (Kermer 2016; Roche & Suñer 2014; Schröder et al. 2014), und ii) die Nachvollziehbarkeit und der konzeptuelle Zugang des Lernenden.

Obwohl in den letzten 20 Jahren kognitionslinguistische Ansätze für die Fremdsprachenvermittlung in zahlreichen wissenschaftlichen Experimenten und Publikationen⁶ berücksichtigt wurden, ist die Zahl der Forschungsarbeiten, die sich explizit mit der didaktischen Realisierung sprachlicher Phänomene im DaF-Unterricht befassen, sehr gering. Eine Ausnahme stellt beispielsweise die Forschungsarbeit von Schröder et al. (2014) dar, die veranschaulicht, wie Deutschlernende an einer brasilianischen Hochschule ermutigt werden können, die kognitive Motiviertheit der deutschen Präposition *über* aufzuzeigen. Dazu entwickelten Schröder et al. ein didaktisches Konzept, welches mit Hilfe von authentischem Sprachmaterial die Vernetzung der auf die prototypische Grundbedeutung zurückführenden metaphorischen Sinne aufdeckt. Schröder et al. stützen sich auf Bellavias Analyse (1996), die ergab, dass das Grundschema von *über* zum einen eine horizontal-statische Lokalpräposition (*Lampe hängt über dem Tisch*) und zum anderen die horizontal-prozessuale Direktionalpräposition (*Flugzeug fliegt über die Stadt*) abbildet. Die Didaktisierung empfiehlt den Einsatz von Skizzen, welche das Grundschema sowie die metaphorischen Sinne von *über* darstellen, und eine kontrastive Analyse des Deutschen und Portugiesischem, um die Unterschiede im Hinblick auf den Fall, dass einige der Grundbedeutungen des Deutschen *über* nicht mit einer Präposition, sondern mit einem Verb im Portugiesischem ausgedrückt wird, zu betonen.

⁶ Für einen Überblick vgl. Tyler et al. (2018), Kermer (2016), Zima (2021).

Eine weitere Studie, die sich mit der Verflechtung kognitionslinguistischer Analysen und Sprachvermittlung beschäftigt, stellt die Arbeit von Roche & Scheller (2008) zur Konzeptualisierung deutscher Wechselpräpositionen und deren multimediale Umsetzung im DaF-Unterricht dar. Laut Roche und Scheller ist zur Kasuswahl nicht der itemspezifische Ausdruck von Bewegung oder Nichtbewegung ausschlaggebend, sondern die Überschreitung bzw. Nichtüberschreitung einer fiktiven Grenze durch den TR. Wenn keine Grenzüberschreitung impliziert wird, wird der Dativ verwendet, wie in *Der Bus fährt zum Bahnhof*. 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 (Roche & Scheller 2008: 218).

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. Laut kognitiver Grammatik kann das Passiv als Aktionskette verstanden werden, in der die teilnehmenden Partizipanten Energie aufeinander übertragen können, so dass einer der Teilnehmer eine Zustandsveränderung durchmacht (Langacker 2008: 355). Weiterhin rückt das sekundäre Element, die Landmarke, in der Passivkonstruktion in den Vordergrund, während der Trajektor in den Hintergrund gerät oder sogar völlig aus der Szene verschwinden kann. Um diesen recht abstrakten Erklärungsansatz lernerzugänglich darzustellen, hat Suñer Muñoz (2013: 16) die sogenannte Scheinwerfer-Metapher als „erfahrbaren Zugang“ in seinen didaktischen Materialien benutzt.

3. Die Präposition *hinter*

Die vorliegende Analyse stellt die von Kermer (2021) durchgeführte Studie der Präposition *hinter* dar. Das DWDS registriert die räumliche Präposition *hinter* mit der folgenden Definition: i) bezeichnet eine Lageverhältnis (auf der Rückseite von) oder ein Richtungsverhältnis (auf die Rückseite von); ii) kann von räumlichen Beziehungen auf zeitliche Verhältnisse übertragen werden. Laut des DWDS gibt es eine weitere metaphorische Bedeutung von *hinter*: iii) „zeitliche Bedeutungen“ im Sinne von etwas überstanden oder durchlebt zu haben, wie in *Du solltest die Vergangenheit hinter dir lassen*. Der Duden legt unter dem Eintrag *hinter* drei (abstrakte) Bedeutungen dar: i) „rangmäßig weniger bedeutender Ort“ wie in *hinter der Entwicklung zurückbleiben*, ii) „im Sinne

einer erlebten, durchlebten, überlebten, durchgegangenen Zeit“ und iii) „im Sinne einer zeitlichen Abfolge“ wie in *Der Zug ist zehn Minuten hinter der Zeit*.

3.1 Methode und Material

Der Ausgangspunkt der Analyse war die Annahme, dass *hinter* eine radiale Kategorie mit einer Zentrum-Peripherie-Struktur ist, die um einen Prototyp herum aufgebaut ist und verschiedene Sinne, die Ähnlichkeiten mit dem Prototyp aufweisen, miteinander motiviert vernetzen. Im *Principled Polysemy Model* schlagen Tyler & Evans (2003: 42–50) eine Reihe von Kriterien zur Ermittlung der Protoszene sowie der erweiterten Sinne vor; diese Kriterien sollen dabei helfen, den Grad der Subjektivität und die teilweise feinkörnige Herangehensweise in der Beschreibung von erweiterten Bedeutungen zu reduzieren. Die prototypische Bedeutung von *hinter* wird mithilfe folgender Kriterien ermittelt: i) es ist die älteste belegte Bedeutung von *hinter*, ii) die Komponenten der Trajektor-Landmarken Konfiguration von *hinter* kommen in allen erweiterten, nicht-prototypischen Bedeutungen vor, iii) die erweiterten Bedeutungen von *hinter* können vom Prototyp abgeleitet werden, wobei die Erweiterungen nicht willkürlich, sondern motiviert sind. Um Sinnerweiterungen zu ermitteln, sollen nach Tyler & Evans (2003: 42–45) zwei Voraussetzungen erfüllt werden: i) die Sinnerweiterung enthält eine distinkte Bedeutung, die in keiner anderen Bedeutungen enthalten ist, und ii) die Beispiele der Bedeutung sind kontextunabhängig.

Das Untersuchungsmaterial bildete aus dem DWDS-Korpus *Die Zeit* extrahierte Beispiele. Das DWDS, ein öffentlich zugängliches Korpus, besteht im Wesentlichen aus Zeitungsquellen mit über einer Milliarde Wörtern. Die einfache Suche nach *hinter* ergab 141.312 Konkordanzen, die auch das Vorkommen von *hinter* als Adverb oder Adjektiv beinhalteten. In Anbetracht der großen Datenmenge wurde die Stichprobe weiter eingeschränkt, indem die ersten 500 präpositionalen Verbindungen von *hinter* in Texten aus den Jahren 2017 und 2018 herausgefiltert wurden. Die Instanzen wurden dann untersucht und anhand der von Tyler & Evans postulierten Kriterien klassifiziert.

3.2 Das semantische Netzwerk von *hinter*

3.2.1 Überblick

Das entwickelte semantische Network für die Präposition *hinter* besteht aus sechs Bedeutungen, die alle auf eine Grundbedeutung zurückgehen (vgl. Abb. 1).

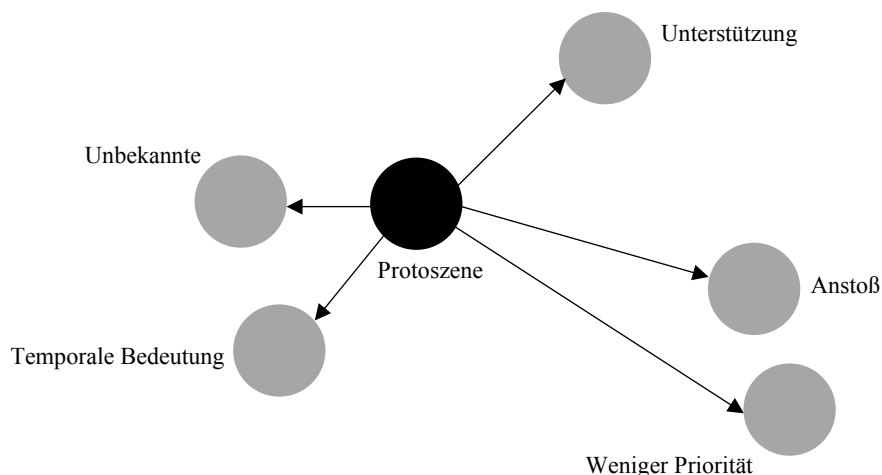


Abb. 1. Die semantische Vielfalt der Präposition *hinter*

	Bedeutung	Anzahl der Beispiele per 500	Prozent
Protoszene	Rückseite / visuelle Unzugänglichkeit	182	36.4%
Erweiterungen	Unbekannte	101	20.2%
	Temporale Bedeutung	68	13.6%
	Unterstützung	56	11.2%
	Anstoß	48	9.6%
	Weniger Priorität	31	6.2%
	Gesamt	304	60.8%
Idiomatischer Ausdruck (kontextabhängig)	<i>hinter Gittern</i>	14	2.8%

Tab. 1. Anzahl und Frequenz der Anwendungsbeispiele nach Bedeutungssinn

Als primär räumliche Präposition bildet *hinter* eine räumliche Grundbedeutung, die Protoszene, welche in einem Grundschemata im Zentrum des Netzwerks platziert wird. Die Instanzen, die einen geringeren Grad an Prototypik aufweisen, werden an der Peripherie platziert. Im Einklang mit dem semantischen Netzwerkmodell von Tyler & Evans beruht die Kohärenz des semantischen Netzwerks von *hinter*, also die motivierte Verbindung zwischen der Grundbedeutung und den Erweiterungen, auf der in der Protoszene wahrgenommenen Konstellation von TR and LM. Die Anwendungsbeispiele des Prototyps implizieren eine Bedeutung, in der sich eine Entität auf der Rückseite einer anderen Entität befindet und somit visuell unzugänglich für den Sprechenden ist. Die anderen Beispiele bilden Konzeptualisierungen dieser TR-LM-Konstellation in abstrakteren

Domänen ab. Besonders hervorzuheben ist, dass die nicht-räumlichen Bedeutungen der Präposition *hinter* 60.8 Prozent des Gesamtkorpus ausmachen (vgl. Tab. 1).

3.2.2 Protoszene

Die Protoszene für *hinter* stellt eine räumliche Szene mit einem TR und LM dar, die horizontal angeordnet sind (vgl. Abb. 2), wobei durch die Ausrichtung der LM, die vom TR weggedreht ist, der TR auf der Rückseite der LM platziert ist. 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 (vgl. Beispiele (1–4)). Darüber hinaus dient die LM als Referenzpunkt zum Lokalisieren des TR. Während die LM (*ihm, ihr, Tor, Vorhang*) fast immer von Natur aus eine vorne-hinten-Ausrichtung aufweist oder als solche auf der horizontalen Achse konzeptuell wahrgenommen wird, ist die inhärente Ausrichtung des TR (*SUVs, Weihnachtsbaum, Straße, er*) in der räumlichen Konfiguration nicht entscheidend.

- | | |
|---------------------------------------------------|------------------------|
| (1) Hinter <i>ihm</i> hupen die dicken SUVs... | (DWDS, Die Zeit, 2018) |
| (2) Hinter <i>ihr</i> steht ein Weihnachtsbaum. | (DWDS, Die Zeit, 2017) |
| (3) Hinter <i>dem Tor</i> verläuft eine Straße... | (DWDS, Die Zeit, 2018) |
| (4) <i>Er</i> versteckt sich hinter dem Vorhang. | (DWDS, Die Zeit, 2018) |

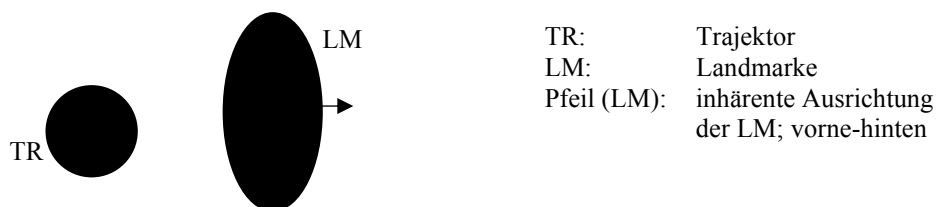


Abb. 2. Protoszene für *hinter*

Da der TR in der primären räumlichen Konfiguration der LM (*ihm, ihr*) perzeptuell nicht zugänglich ist, bleibt die genaue Position des TR für die LM unbekannt. In den Beispielen (1) und (2) ist die LM ein Mensch und intrinsisch entlang der horizontalen Achse orientiert, nach vorne gerichtet und somit vom TR (*SUVs, Weihnachtsbaum*) weggerichtet. Infolgedessen bleibt der TR perzeptuell unzugänglich. Landmarken, die keine inhärente Orientierung besitzen, wie in den Beispielen (3–4), *Tor* und *Vorhang*, werden auf konzeptueller Basis als funktional-orientierte LM gedeutet (Tyler & Evans 2003: 171). Unser Verständnis der Ausrichtung der LM wird weitgehend von der Zugänglichkeit oder typi-

schen Verwendung der LM bestimmt. Als solche werden diese LM so ausgelegt, dass sie einen Zugangspunkt haben, der sich auf der Vorderseite befindet (Langacker 2008: 505). Das Beispiel in (3) suggeriert, dass die LM, *Tor*, keine intrinsische Orientierung entlang der horizontalen Achse hat. Jedoch ist eine erfolgreiche Entschlüsselung der Szene unproblematisch, denn in unserer Vorstellung hat das Tor eine Seite, die oft als Vorderseite ausgelegt wird: zum Beispiel befindet sich der Türgriff an der Vorderseite eines Tors oder typischerweise betritt man ein Tor von vorne.

3.2.3 Bedeutungen in anderen Domänen

Der Erfahrungsbereich der von der Präposition *hinter* suggerierten Konzeptualisierungen erstreckt sich weit über die räumliche Dimension. Über 60 Prozent der zur Analyse herangezogenen Anwendungsbeispiele ließen eine Interpretation der TR-LM-Beziehung in abstrakteren Erfahrungsbereichen zu. Diese Erweiterungen in abstrakteren Domänen der Erfahrungen, Abstrakta wie Emotionen und Ideen, werden durch sogenannte konzeptuelle Metaphern sanktioniert (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 2000). 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. Metaphorische Abbildungen, die durch die Präposition *hinter* realisiert werden, treten in der temporalen, emotionalen und psychologischen Domäne auf.

Bedeutung: „Unbekannt“

Die aus dem Korpus analysierten Beispiele dieser Bedeutung stellten eine Erweiterung der räumlichen Konfiguration der Protoszene dar, indem die visuelle Unzugänglichkeit im Raum auf den Bereich der kognitiven Unzugänglichkeit übertragen wird (vgl. Abb. 3). Als direkter Erfahrung zugängliche Objekte (visuell) werden abstraktere Sachverhalte (kognitiv) konzeptualisiert. Hier entsteht also die Übertragung von PERZEPTUELLER UNZUGÄNGLICHKEIT = KOGNITIVE UNZUGÄNGLICHKEIT, was zur Folge hat, dass der TR als unbekannt oder geheimnisvoll vorgestellt wird, wie in den folgenden Beispielen gezeigt wird:

- (5) *Hinter den billigen Preisen steckt mehr als du glaubst.*
(DWDS, Die Zeit, 2017)

- (6) *Hinter den Kulissen findet nicht nur politische Diplomatie statt.*
(DWDS, Die Zeit, 2017)

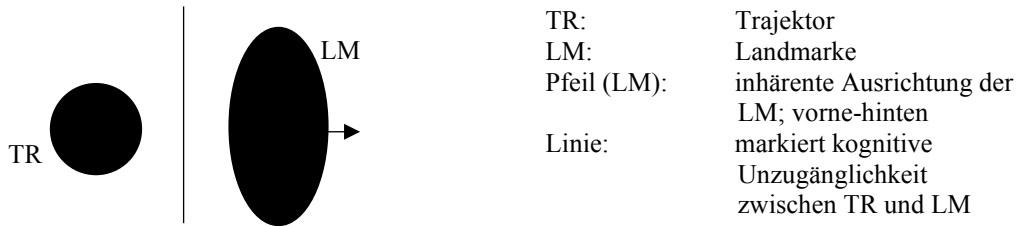


Abb. 3. Bedeutung: „Unbekannt“

Temporale Bedeutung

Die Erweiterung in der temporalen Domäne suggeriert einen von der Präposition *hinter* bezeichneten Weg auf einem Zeitstrahl, auf der der TR und die LM, identisch zur Protoszene, lokalisiert werden (vgl. Abb. 4). Die temporale Bedeutung wird von der Protoszene auf Basis der Metaphern ZEIT IST EIN WEG und DIE ZUKUNFT LIEGT VOR UNS sowie DIE VERGANGENHEIT LIEGT HINTER UNS konzeptualisiert:

- (7) *Wir haben schon eine riesige Reform hinter uns.* (DWDS, Die Zeit, 2017)
(8) *...den Jahren, die ich hinter mir habe.* (DWDS, Die Zeit, 2017)

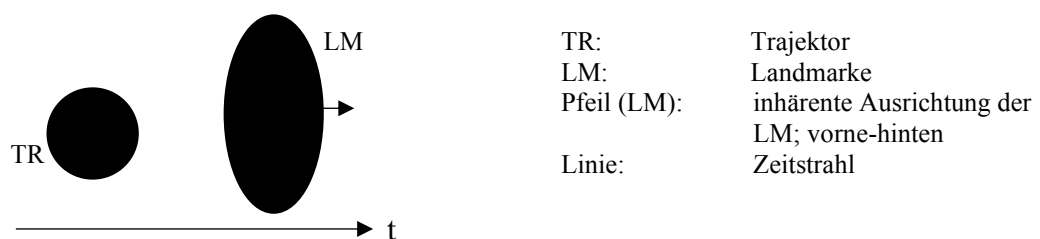


Abb. 4. Temporale Bedeutung von *hinter*

Bedeutung: „Unterstützung“

In dieser Bedeutung von *hinter* wird der TR als Unterstützung für die LM konzeptualisiert. Die in der Protoszene abgebildete Lokalisierung und Ausrichtung der TR-LM-Beziehung ist auch in dieser Konzeptualisierung möglich, weil wir eine unterstützende Funktion von etwas oder jemandem mit Rückendeckung oder Rückhalt assoziieren (vgl. Abb. 5).

(9) *...stellten sich westliche Regierungen hinter sie.* (DWDS, Die Zeit, 2018)

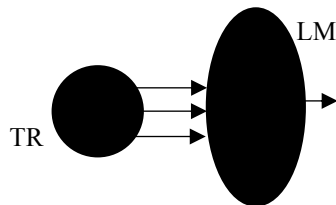


Abb. 5. Bedeutung: „Unterstützung“

TR:	Trajektor
LM:	Landmarke
Pfeil (LM):	inhärente Ausrichtung der LM; vorne-hinten
Pfeile (TR):	symbolisieren unterstützende Funktion des TR

Bedeutung: „Anstoß“

Diese Bedeutung ist eine kraftmetaphorische Erweiterung vom räumlichen zum psychologischen Bereich, in dem sich die LM durch die von dem TR ausgeübten emotionale und kognitive Kraft in Bewegung setzt, wie in den Beispielen hier dargestellt:

(10) *Der Ansatz hinter solchen Aussagen ist...* (DWDS, Die Zeit, 2018)

(11) *...was hinter der #MeToo-Debatte steht: Macht und Machtmissbrauch.*
(DWDS, Die Zeit, 2017)

Die TR, *Ansatz*, und *Macht*, *Machtmissbrauch*, sowie die LM, *Aussagen* und *MeToo-Debatte* werden als Entitäten im Einklang mit den Metaphern URSACHEN SIND KRÄFTE und URSACHE IS ETWAS VORWÄRTS VORZUSCHIEBEN konzeptualisiert (Lakoff 1987). Die Bedeutung spiegelt eine Beziehung, in der die LM aufgrund der Kraft, die der TR auf die LM ausübt, in Bewegung gesetzt und vorwärtsbewegt wird, wider. Diese Anordnung der Entitäten gleicht der in der von *hinter* beschriebenen räumlichen Konfiguration in der Protoszene.

4. Die Präposition *hinter*: DaF-Lehrwerke in Finnland

Die hier ausgewählte Lehrwerkserie, *Magazin.de*⁷, wird im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in den finnischen Gesamtschulen und der gymnasialen Oberstufe oft eingesetzt. Obwohl die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz im

⁷ Die Lehrbuchserie umfasst sechs Lehrwerke, die regionalbedingt in der finnischen Gesamtschule und gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden.

finnischen DaF-Unterricht in den Grund- und Gesamtschulen zunehmend dominiert, liegt der Fokus in vielen Unterrichtssequenzen auf der Vermittlung von grammatischen Strukturen und der kontrastiven Analyse finnischer und deutscher Sprachstrukturen. Die deutschen Präpositionen stellen für Lernende in Finnland eine große Herausforderung dar, was teilweise durch den Kasusreichtum im Finnischen bedingt ist (Hyvärinen 2003: 219). Aufgrund dessen werden die Präpositionen und ihr Akkusativ- bzw. Dativgebrauch in der finnischen DaF-Grammatiklehre hervorgehoben. Der polyseme Charakter deutscher Präpositionen sowie die nachvollziehbare Erschließung unterschiedlicher Bedeutungen einer einzelnen Präposition finden hingegen kaum Berücksichtigung in den Lehrwerken. Eine noch größere Seltenheit stellt die Vermittlung von prototypischen Fällen hin zu peripheren Varianten bei weniger benutzten Präpositionen, wie *hinter*, in der hier ausgewählten Lehrbuchserie dar.

In lediglich drei Lehrwerken in der vorliegenden Lehrbuchserie wird die Präposition *hinter* thematisiert. Als einziges Lehrwerk bemüht sich *Magazin.de 4* anhand einer bildlichen Darstellung (vgl. Abb. 6) um die Vermittlung der Präposition *hinter* und deren Differenzierung der lokalen und direktionalen Bedeutung. Die Abbildung verdeutlicht, dass eine kognitionslinguistische Betrachtung 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. Diese grafische Darstellung wird mit einer kurzen grammatischen Erklärung zusammengeführt, um die Unterscheidung des Dativ- und Akkusativgebrauchs zu verdeutlichen.

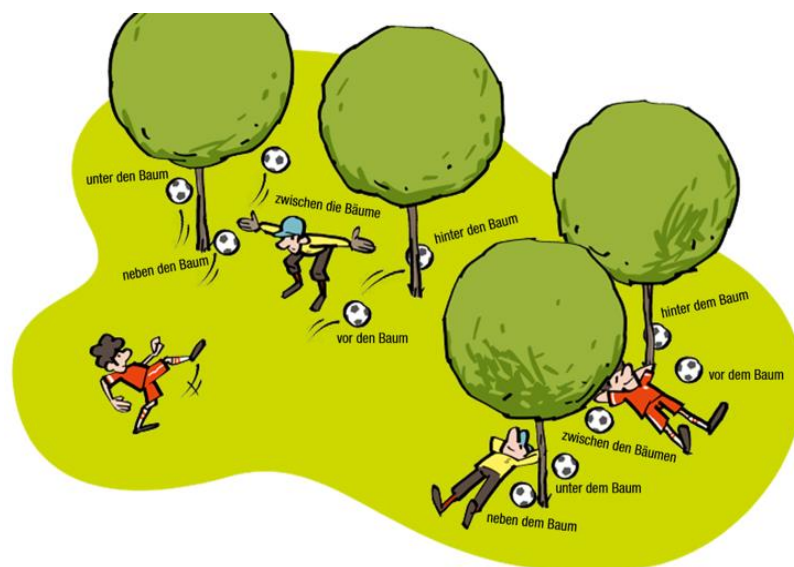


Abb. 6. Schematische Darstellung der Wechselpräpositionen im Lehrwerk *Magazin.de 4*

Abseits dieser Erklärungen und der Vermittlung des funktionalen Gehaltes gibt es jedoch keine expliziten Versuche, die Bedeutungsnuancen oder die Motiviertheit der Bedeutungsvielfalt der Präposition *hinter* zu erörtern. Wie die in Kapitel 3 vorgestellte Korpusanalyse aufgezeigt hat, fällt aber nur ca. ein Drittel der Anwendungsbeispiele von *hinter* unter die Kategorie der prototypischen Grundbedeutung, der räumlichen Bedeutung. Der Großteil der Anwendungsbeispiele stellt Erfahrungen in abstrakteren Domänen dar, deren Benutzung und Motiviertheit jedoch in der vorliegenden Lehrwerkserie nicht adäquat repräsentiert sind. Dies ist Anlass für die im Folgenden vorgeschlagenen didaktischen Schritte, die bei der Vermittlung der polysemen Kategorie *hinter* als Grundstein dienen können.

5. Mögliche Didaktisierung der Präposition *hinter* in der DaF-Lehre in Finnland

Die Anwendung eines kognitionslinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachenpädagogik bedeutet eine Verschiebung des Fokus weg von dem bisher überragenden Ziel des L2-Unterrichts, der kommunikativen Kompetenz eines Lernenden, hin zur Entwicklung der sogenannten konzeptuellen Kompetenz (*conceptual fluency*) (Danesi 1993, 1995). Konzeptuelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit eines Lernenden 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 (Levorato & Cacciari 1992, 1995), (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, die sich auf den radialen Kategorienansatz stützt, in den L2-Unterricht 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 (Holme 2009).

Für eine Didaktisierung der Polysemie von *hinter* könnte in einem ersten Schritt eine spielerische Darstellung des Bildschemas der prototypischen Grundbedeutung vorgelegt werden (vgl. Abb. 2). Die Lernenden würden dann darüber nachdenken und diskutieren, welche der deutschen Präpositionen schematisch dargestellt ist und welche typischen Beispielsätze ihnen zu der schematischen Darstellung einfallen. Zu einigen der gefundenen Beispielsätze könnten die Lernenden dann die von *hinter* beschriebene Situation im Raum nachstellen, so dass sie die sensomotorischen Simulationen von Handlungen, Zuständen etc., die durch Sprache offensichtlich werden, besser nachvollziehen können.

Darüber hinaus wäre für finnische DaF-Lernende im nächsten Schritt eine Diskussion über die sprachliche Realisierung der Präposition *hinter* im Finnischen zu führen: im Finnischen wird für den Dativgebrauch von *hinter* das Wort *takana* und für den Akkusativgebrauch *taakse* gebraucht. Diese Diskussion sollte allerdings nur im Hinblick auf die strukturellen Unterschiede der beiden Sprachen geführt werden, da, wie die in Kapitel 3 vorgestellten Anwendungsbeispiele zeigten, nicht-räumliche Bedeutungen von *hinter* die Mehrheit der Anwendungen darstellen. Somit erscheint eine tiefgründigere Behandlung der metaphorischen Sinne als wertvoll.

In einem nächsten Schritt würde die Vermittlung der metaphorischen Sinne mit verschiedenen vereinfachten Bildschemata (vgl. Abb. 3-5) und den entsprechenden sprachlichen Ausdrücken realisiert werden. Anhand der bildlichen und sprachlichen Beispiele könnten die Lernenden dann die eigentliche Bedeutung der metaphorischen Ausdrücke erschließen, wie *Ich habe etwas vor langer Zeit zurückgelassen* oder *Die Familie steht hinter ihr*. Die Überlegung, ob sich solche Ausdrücke mit ähnlicher oder gleicher Bedeutung auch im Finnischen finden lassen (,joku on jättänyt jonkin kauan sitten taakseen‘ sowie ,perhe on hänen takanaan‘), könnte finnische DaF-Lernende für kulturspezifische Konzeptualisierungsprozesse sensibilisieren. Dabei besteht das Potenzial, dass die Lernenden ähnliche Strukturen in der Mutter- und Fremdsprache erkennen und zum Schluss kommen, dass unsere perzeptuelle, sensomotorische und emotionale Erfahrung universell und somit Grundlage für sprachliches Handeln ist. Darüber hinaus könnte ihnen bewusstwerden, dass auch unbekannte, metaphorische Ausdrücke durch generelle kognitive Prozesse und Denkmuster erschließbar seien. In einem nächsten Schritt könnten die DaF-Lernenden erwägen, welche weiteren nicht-räumlichen Erweiterungen von *hinter* auf Basis der allgemeinen Kognition und Wahrnehmung möglich

wären. Diese sprachlichen Ausdrücke könnten dann mithilfe eines Textkorpus, wie das zur Verfügung stehende Zeitungskorpus des DWDS, verifiziert werden.

6. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht am Beispiel der semantischen Netzwerkanalyse der räumlichen Präposition *hinter*, welche Auswirkungen ein kognitionslinguistischer Ansatz für die Sprachvermittlung im DaF-Unterricht hat. Zu diesem Zweck wurden in Kapitel 2 die wichtigsten Gesichtspunkte der kognitiven Linguistik und Raumsemantik genannt: Sprache ist Kognition und sprachliche Ausdrücke sind Ausdruck konzeptueller Strukturen; räumliche Konzepte sind in basaler körperlicher und kultureller Erfahrung verankert, konzeptuell motiviert sowie nach universalen kognitiven Prinzipien organisiert; die meisten Spracheinheiten, wie Präpositionen, sind polysem. Der polyseme Charakter der Präposition *hinter* wurde auf Basis der Studie von Kermer (2021) in Kapitel 3 umrissen. Aus den oben genannten theoretischen und empirischen Befunden wurde geschlussfolgert, dass eine Vermittlung von Präpositionen im Fremdsprachenunterricht durch körperliche und perzeptuelle Erfahrung eine gewinnbringende Erfahrung für DaF-Lernende sein kann. Darüber hinaus sollte der Fokus in einer solchen didaktischen Sequenz auf der Entwicklung der *conceptual fluency* liegen. Metaphorische Bedeutungserweiterungen von *hinter* können über bildhafte Schemas und Auszüge aus Textkorpora erschlossen werden. Die vorgetragenen Vorschläge in Kapitel 5 setzten den Fokus auf Erklärungsansätze für die Vermittlung der Polysemie von *hinter* in der Fremdsprachendidaktik im DaF-Kontext, gingen jedoch nicht weiter auf den Aspekt der empirischen Erprobung ein. Der pädagogische Mehrwert der hier erörterten Vorgehensweise und Benutzung kognitionslinguistisch ausgerichteter Materialien soll in einer bevorstehenden Studie erprobt werden. Dazu sollen die hier aufgezeigten Skizzen und Anwendungsbeispiele als Basis für eine Seminarsequenz in der finnischen DaF-Hochschullehre eingesetzt werden. Das übergreifende Ziel einer solchen Didaktik ist die „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).

Bibliographie

Arnett, Carleen; Deifel, Karin (2015) Two-way Prepositions and L2 Students of German. In: Kyoko Masuda; Carleen Arnett; Angela Labarca (Hrsg.) *Cognitive Linguistics*

- and Sociocultural Theory: Applications for Second and Foreign Language Teaching. Berlin: Mouton de Gruyter, 183-201.
- Bellavia, Elena (1996) The German *über*. In Martin Pütz; Rene Dirven (Hrsg.) *The construal of space in language and thought*. Berlin: Mouton de Gruyter, 73-107.
- Bender, Andrea; Bennardo, Giovanni; Beller, Sieghard (2005). Spatial frames of reference for temporal relations: A conceptual analysis in English, German, and Tongan. In: Bruno Bara; Lawrence Barsalou; Monica Bucciarelli (Hrsg.) *Proceedings of the 27th annual conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 220-225.
- Bielak, Jakub; Pawlak, Mirosław (2013) *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Kalisz, Poland: Springer.
- Boers, Frank (1996) *Spatial Prepositions and Metaphor*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Boers, Frank (2011) Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases: an assessment. *Review of Cognitive Linguistics* 9(1), 227-261.
- 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: Sabine De Knop; Frank Boers; Antoon De Rycker (Hrsg.) *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 259-275.
- Coventry, Kenny (2015) Space. In: Eva Dabrowska; Dagmar Divjak (Hrsg.) *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton, 489-507.
- Danesi, Marcel (1993) *Vico, metaphor, and the origin of language*. Bloomington.
- Danesi, Marcel (1995) Learning and teaching languages: The role of conceptual fluency. *International Journal of Applied Linguistics* 5(1), 3-20.
- Evans, Vyvyan; Green, Melanie (2006) *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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.
- 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: Gerhard Stickel (Hrsg.): *Deutsch von außen*. Berlin, New York: de Gruyter, 203-238.
- 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.
- Landau, Barbara; Jackendoff, Ray (1993) “What” and “where” in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 217-265.

- 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.
- 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.
- Lindstromberg, Seth (2010) *English prepositions explained* (Revised ed.). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Llopis-García, Reyes (2010) Why Cognitive Grammar works in the L2 classroom. A case-study for mood selection in Spanish, In: Jeannette Littlemore; Constanze Juchen-Gründmann (Hrsg.) *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, 23, 72-94.
- Meex, Brigitta (2002) Die Wegpreposition *über*. In: Hubert Cuyckens; Günther Radden, *Perspectives on Prepositions*. Berlin: De Gruyter Mouton. 157-176.
- Radden, Günther; Dirven, Rene (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.
- Roche, Jörg; EL-Bouz, Katsiaryna (2018) Raum für Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23(2), 86-99.
- Roche, Jörg; Scheller, Julija (2008) Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning. In: Beth Barber; Felicia Zhang (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 kognitions-wissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatik-animationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(2), 119-145.
- Rosch, Eleanore (1978) Principles of categorization. In: Eleanore Rosch; Barbara Lloyd (Hrsg.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 27-48.
- Scheller, Julija (2009) *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin / Münster: Lit Verlag.
- Schröder, Ulrike; Araújo Filho, Marcos Antônio Alves; Barbosa, Adriana Fernandes (2014) Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im Daf-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(2), 146-170.
- Song, Xing; Schnotz, Wolfgang; Juchen-Grundmann, Constanze (2015) A cognitive linguistic approach to teaching English prepositions. In: Wolfgang Schnotz; Alexander Kauertz; Heidrun Ludwig (Hrsg.) *Multidisciplinary Research on Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan, London, 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.
- Talmy, Leonard (2000) *Toward a cognitive semantics. Vol. I. Concept structuring systems*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Talmy, Leonard (2007) Attention phenomena. In: Dirk Geeraerts; Hubert Cuyckens (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 264-293.
- Turewicz, Kamila (2004) Understanding prepositions through cognitive grammar. A case of IN. In: Kamila Turewicz (Hrsg.) *Cognitive Linguistics – a user friendly approach*. Szczecin: Szczecin University Press, 100-126.
- Tyler, Andrea; Evans, Vyvyan (2001) Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over. *Language*, 77, 724-765.
- 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; Huang, Lihong; Jan, Hana (2018) *What is Applied Cognitive Linguistics?* Berlin: DeGruyter.
- 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: DeGruyter.

Lehrwerke

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

Kurzbiografie

Franka Kermer ist seit 2019 als Lektorin am Fach Deutsche Sprache der Universität Turku in Finnland tätig. Davor war sie an der Beijing Normal University, China, und der 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. Neuere Publikationen: The role of construal in the semantic mapping of German JENSEITS. *Review of Cognitive Linguistics* (2023). A Semantic network of the German preposition HINTER. *Review of Cognitive Linguistics* (2021).

Schlagwörter

Kognitive Linguistik, Präpositionen, semantische Analyse, DaF, Finnland