

Birgitta Meex & Tanja Mortelmans

Grammatik und Kognition

Deutsch anders gedacht

0. Einführung und Zielsetzung

In diesem Beitrag wollen wir die Relevanz kognitiv-linguistischer Erkenntnisse für die Fremdsprachenvermittlung und insbesondere für die Vermittlung der deutschen Grammatik erproben. Unsere Aufmerksamkeit gilt dabei vor allem der Darstellung und Verständlichmachung einiger ausgewählter Einzelphänomene der deutschen Grammatik, die DaF-Lernern erfahrungsgemäß beträchtliche Lern- und Verstehensschwierigkeiten bereiten. Im ersten Abschnitt gehen wir auf die allgemeinen Anforderungen ein, denen ein pädagogisch konzipierter Grammatikunterricht gerecht werden sollte. Im zweiten Abschnitt werden die Grundannahmen der Kognitiven Linguistik skizziert und anhand von Beispielen sprachdidaktisch aufgearbeitet und verdeutlicht. Der dritte Abschnitt schließlich fasst nochmal die wichtigsten Punkte zusammen und geht auf die Vorzüge ein, die eine kognitiv inspirierte angewandte Linguistik für die Grammatikvermittlung haben kann.

1. Allgemeine Anforderungen an eine pädagogische bzw. didaktische Grammatik

In diesem Abschnitt geht es primär um die Frage, wie eine pädagogische bzw. didaktische Grammatik des Deutschen im Idealfall konzipiert sein sollte. Wir gehen von der Annahme aus, dass eine pädagogische Grammatik eine eigenständige Forschungsdisziplin darstellt, deren zentraler Forschungsgegenstand die Kategorisierungsunterschiede verschiedener Sprachen im Bereich der Lexik und Grammatik sind. In Anlehnung an Dirven (1989, 2001) und Taylor (1993) lässt sich eine pädagogische Grammatik im Einzelnen u.a. anhand folgender Merkmale charakterisieren:

- Eine pädagogische Grammatik *basiert auf den soliden Erkenntnissen der deskriptiven Grammatik*. Wichtig dabei ist, dass die Forschungsergebnisse linguistischer Analysen kritisch auf ihren Aussagewert hin überprüft und nicht nur

deskriptiv adäquat, sondern auch in einem lernerfreundlichen Format dargestellt werden. Im Klartext bedeutet dies, dass Sprachdaten einerseits systematisch, strukturiert, übersichtlich, verständlich, zugänglich etc. präsentiert werden. Andererseits sollen sie vor allem auch leicht nachvollziehbar sein und möglichst durch einleuchtende Beispiele¹ veranschaulicht werden. Nur wenn man diese Ziele im Auge behält, können die aus linguistischen Analysen gewonnenen Erkenntnisse angesichts potenzieller Lernschwierigkeiten und -probleme im Rahmen des DaF-Unterrichts neu gedacht und neu formuliert werden.

- Eine pädagogische Grammatik ist *kontrastiv angelegt*. Sie lenkt das Augenmerk der Lernenden auf die Unterschiede zweier Sprachsysteme und geht besonders auf Lernschwierigkeiten ein, die dem Lernenden einer Fremdsprache aus kontrastiver Sicht immer wieder Schwierigkeiten bereiten. Dabei soll auch den sprachspezifischen und sogenannten idiosynkratischen Merkmalen der Zielsprache nicht aus dem Weg gegangen werden. Fragen von erheblicher Reichweite sind in dieser Hinsicht: Wie lassen sich die fremdsprachliche Grammatik und Lexik sinnvoll beschreiben und motivieren? Wie können idiosynkratische, im fremdsprachlichen System verankerte Konzeptualisierungen möglichst auf kohärente und systematische Weise dargestellt werden? Diese Fragen sind um so wichtiger, wenn die der Zielsprache zugrunde liegenden Kategorisierungen vom Standpunkt vieler anderer Sprachen aus kognitiv markiert oder weniger natürlich wirken.²
- In der Grammatikvermittlung sind *Regeln* insofern notwendig, als sie zu einem fundierteren und strukturierteren Wissen beitragen. Das soll natürlich nicht heißen, dass die Lernenden mit unnötigen Regeln überfrachtet werden sollen, wodurch sie den Überblick verlieren oder gar verzweifeln könnten. Die Regeln sollen vielmehr auf konventionalisierte Form-Bedeutungsstrukturen aufmerksam machen. Sie sollen eher informativen als präskriptiven Charakter haben und semantische Erklärungen anbieten, die auch für markierte und ungrammatische Beispiele aufschlussreich sein können. Grundsätzlich ist Folgendes festzuhalten: Wenn die Zielsprache in ihrer Kategorisierung im Vergleich zur Muttersprache subtilere Differenzierungen vornimmt, sollte die pädagogische Grammatik *Elaborationsregeln* entwickeln. Ist

1 Auf die Frage, ob dabei konstruierte oder sich auf konkrete Sprachdaten beziehende Beispiele zu bevorzugen sind, vertreten wir die Ansicht, dass didaktisch aufbereitete Korpusbelege einen größeren Lernwert haben als konstruierte Beispiele. Schließlich ist Grammatik – wie wir weiter unten sehen werden – erfahrungs- und gebrauchsbazogen (“usage-based”).

2 Vgl. etwa die Unterschiede hinsichtlich der Genuszuweisung zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen (*het bevel* – *der Befehl*, *het bezoek* – *der Besuch* usw.) oder zwischen dem Französischen und dem Deutschen (*le soleil* – *die Sonne*, *la lune* – *der Mond*), wobei die Kategorisierung der Muttersprache in der Regel als normal empfunden wird, die der Zielsprache aber als abweichend und daher problematisch und schwierig.

jedoch die Muttersprache elaborierter, sollte sie um *Regel-Reduktion* bemüht sein.

- Kontrastiv formulierte Regeln und Regelsysteme werden besser im Gedächtnis behalten und können vor allem dann den Zweit- oder Fremdsprachenerwerb erleichtern sowie die Entwicklung der Sprachfertigkeiten unterstützen, wenn sie *Einblick in das der Fremdsprache zugrunde liegende kognitive System gewähren* und möglichst über verschiedene Wege (z.B. visuell) vermittelt werden. Bei Dirven (2001) ist in diesem Zusammenhang von einem “multi-channel transfer system” die Rede. Ein solcher holistischer Ansatz, in dem bewusstes Lernen einen erheblichen Stellenwert einnimmt, vermag die Selbstständigkeit der Lernenden zu erhöhen und ihr eigenverantwortliches Lernen zu fördern.
- Von ihrer Funktion her soll eine pädagogische Grammatik schließlich *intuitiv plausible Lehr- und Lernfunktionen* besitzen, nicht nur auf den DaF-Lerner, sondern auch auf den DaF-Lehrer zugeschnitten sein und sich auch für den lernerzentrierten Unterricht eignen.

Die relativ junge Disziplin der Kognitiven Linguistik mag in diesen verschiedenen Punkten neue Impulse geben.³ Im folgenden Abschnitt setzen wir uns daher ein doppeltes Ziel: Zum einen möchten wir mit den grundlegendsten Aspekten kognitiv-linguistischer Sprachforschung vertraut machen. Zum anderen möchten wir an ausgewählten Beispielen aus traditionellen Problembereichen der deutschen Grammatik aufzeigen, wie sich diese kognitiven Aspekte konkret in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis umsetzen lassen, kurzum, wie sich die Kognitive Linguistik für didaktische Zwecke fruchtbar anwenden lässt. Dies erscheint uns um so erstrebenswerter, als eine auf kognitiver Grundlage fußende pädagogische Grammatik des Deutschen vorerst noch aussteht.

3 In diesem Zusammenhang sind die wegweisenden Arbeiten von Dirven (1981) und Radden (1981) zu erwähnen, in denen die englischen Raumpräpositionen bzw. deren übertragene Bedeutungen lernerfreundlich anhand von zahlreichen visuellen Gedächtnishilfen ausgearbeitet werden. Ein weiteres Beispiel ist das für den Niederländischunterricht konzipierte Buch *Woordkunst* (Ostyn, Godin & Rudzka 1991), das frankophone Lerner in den niederländischen Grundwortschatz einführt. Auch Boers (2000, 2001, i.V.), Boers & Demecheleer (1998, 2001) sowie Eyckmans & Boers (2002) entwickeln und erproben neue Methoden der Fremdsprachenvermittlung (unter anderem auf dem Gebiet von Idiomen) im Rahmen einer kognitiv inspirierten angewandten Linguistik. Schließlich ist noch der von Pütz, Niemeier & Dirven (2001) herausgegebene zweiteilige Sammelband, der eine Reihe von Aufsätzen zu verschiedenen Sprachen in Bezug auf das Rahmenthema Zweitsprachenerwerb, Sprachpädagogik und Kognitive Linguistik enthält, zu erwähnen.

2. Grundannahmen und Versuch einer Angewandten Kognitiven Linguistik

2.1. Sprache und Kognition: Das Form-Bedeutungskontinuum

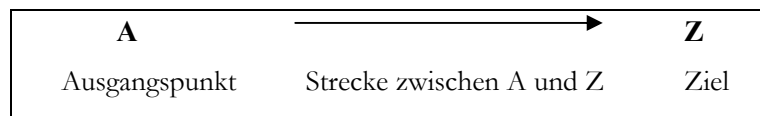
Die Kognitive Linguistik geht davon aus, dass Sprache auf enge Weise mit anderen kognitiven Domänen verbunden ist. Es gibt also keine grundsätzliche Trennung zwischen der kognitiven Fähigkeit der Sprache und anderen kognitiven Fähigkeiten. Vielmehr wird Sprache als ein Phänomen betrachtet, welches das Zusammenspiel biologischer, psychologischer, kultureller, sozialer, kommunikativer, ökologischer und anderer Faktoren widerspiegelt. Sprachliche Struktur ist von der individuellen Konzeptualisierung, d.h. von der mentalen Erfahrung abhängig. Gleichzeitig beeinflusst (oder: gestaltet) die linguistische Struktur die Konzeptualisierung, die Art und Weise, in der die Wirklichkeit wahrgenommen und strukturiert wird, so dass von einer Wechselwirkung zwischen Sprache und Konzeptualisierung gesprochen werden kann. Damit in Zusammenhang steht die Annahme, dass Grammatik nicht arbiträr ist, kein rein formales System mit quasi automatischen Regeln und Gesetzen. Vielmehr geht die Kognitive Linguistik davon aus, dass Grammatik und grammatische Regelmäßigkeiten durch semantische Aspekte motiviert sind. Grammatik ist m.a.W. *symbolisch*: Grammatische Strukturen organisieren und symbolisieren einen semantisch-konzeptuellen Inhalt, d.h. sie liefern einen strukturellen Rahmen für diesen Inhalt. Eine saubere Trennung zwischen einem "bedeutungsvollen" Lexikon auf der einen Seite und einer "bedeutungsleeren" Syntax auf der anderen wird somit eindeutig abgelehnt. Dahingegen bilden Lexikon, Morphologie, Syntax und Pragmatik in der Kognitiven Linguistik ein Kontinuum von bedeutungsvollen Strukturen, die sich nur in Sachen Abstraktheit und Spezifität voneinander unterscheiden. Die Bedeutung eines Wortes wie *Känguru* ist also konkreter und spezifischer als die Bedeutung der grammatischen Konstruktion des Passivs oder die morphologische Kategorie des Genus,⁴ aber nicht grundsätzlich anders. Grammatische Strukturen und Regeln werden als kognitive Routinen betrachtet, die aus der Konfrontation mit aktueller Sprache (*usage events*) durch Abstrahierungsprozesse gewonnen werden und dazu dienen, die vielfältigen sprachlichen Äußerungen zu kategorisieren. Die Kognitive Linguistik versteht sich explizit als gebrauchsbazogen (*usage-based*), d.h. sie stützt sich

4 Durch die Kognitive Linguistik inspirierte bzw. mit ihr verträgliche Darstellungen der (deutschen) Genuskategorie finden sich u.a. bei Köpcke/Zubin 1996, 1997, Leiss 1997, 2000 und Vogel 2000.

auf den aktuellen Sprachgebrauch als Grundlage für die Erhebung grammatischer und anderer sprachlicher Einheiten.

2.2. Konventionalisierte Konzeptualisierungen

Die Bedeutung einer sprachlichen Einheit wird in der Kognitiven Linguistik mit der durch sie hervorgerufenen Konzeptualisierung gleichgesetzt: Die Bedeutung eines Items ist also die konzeptuelle Struktur, die in einer Sprachgemeinschaft aufgrund des symbolischen Prinzips konventionell mit ihm assoziiert wird. Die Frage ist nun, wie bzw. durch welche kognitiven Prinzipien mentale Erfahrung konventionell organisiert wird. Hervorzuheben ist, dass der Mensch die Welt nicht als eine ungeordnete, gestaltlose Masse, sondern als ein strukturiertes Ganzes wahrnimmt bzw. wahrzunehmen versucht. Eine wichtige Rolle dabei spielen sogenannte Bildschemata (*image schemata*), die direkt auf die Körpererfahrung des Menschen zurückgehen und als das Verständnis der Wirklichkeit steuernde, die Erfahrung strukturierende mentale Muster definiert werden. Ein Beispiel dafür wäre das WEGSCHEMA,⁵ das im Wesentlichen aus einem Ausgangspunkt (A), einem Ziel (Z) und einer Strecke zwischen A und Z ($A \rightarrow Z$) besteht:



Dieses Wegschema strukturiert die tägliche Erfahrung und die sprachliche Verarbeitung unterschiedlicher Ereignisse und Phänomene. So können menschliche Erfahrungen auf der Basis eines solchen Wegschemas konzeptualisiert werden. Wie aus folgenden Belegen⁶ hervorgeht, spielt das Wegschema eine wichtige Rolle bei der Konzeptualisierung von Lebensabschnitten. Es handelt sich dabei genau genommen um eine konzeptuelle Metapher, wobei das Wegschema als Spenderbereich fungiert.⁷

5 Andere Bildschemata wären etwa VERTIKALITÄT, ZYKLUS, IN-AUS, LINKS-RECHTS und TEIL-GANZES (vgl. Johnson 1987).

6 An dieser Stelle möchten wir dem Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) für die elektronische Zurverfügungstellung der Korpora danken, denen folgende Originalbelege entnommen sind (vgl. <http://corpora.ids-mannheim.de/~cosmas/>).

7 Neben dem Bildschema und der konzeptuellen Metapher gibt es noch andere die menschliche Erfahrung strukturierende kognitive Konstrukte wie etwa die konzeptuelle Metonymie, die auf Kontiguität innerhalb einer kognitiven Domäne beruht. Die sprachdidaktische Relevanz der kognitiven Kategorisierungsprinzipien Prototyp und Schema und der verschiedenen

- (1) a. Frank Sinatra: *I did it my way*
- b. Der Bund der Vertriebenen distanzierte sich von dem Unternehmen. “*Wir haben einen langen Weg hinter uns, aber auch noch einen langen Weg vor uns*, bis sich das Bewußtsein des Volkes verändert hat”, kommentierte Professor Jerzy Holzer aus der polnischen Delegation den Ablauf des Tages. (*Mannheimer Morgen* v. 18. 06. 1991)
- c. Steffi Graf ist nach ihrer Knie-Operation noch nicht fit für den Turniereinsatz. Auf *dem langen Weg zu einem Comeback* mußte die ehemals weltbeste Tennis-Spielerin gestern mit der Absage ihrer Teilnahme an den Australian Open (19. Januar bis 1. Februar) in Melbourne bereits zum dritten Mal *die Notbremse ziehen*. (*Mannheimer Morgen* v. 30. 12. 1997)
- d. Die Bonner Koalitionsparteien CDU, CSU und FDP wollen nach der Kür von Gerhard Schröder zum SPD-Kanzlerkandidaten *ihren politischen Kurs nicht verändern*. “Wir werden *Kurs halten*”, sagte CDU-Generalsekretär Peter Hintze nach einem Gespräch der Koalitionsspitzen im Bonner Kanzleramt. (*Mannheimer Morgen* v. 04. 03. 1998)

Aufgrund der wichtigen Rolle der konzeptuellen Metapher im Hinblick auf konventionalisierte, sprachspezifische konzeptuelle Strukturen soll im folgenden Abschnitt kurz darauf eingegangen werden.

2.3. Konzeptuelle Metaphern

Bei der *konzeptuellen Metapher* handelt es sich um eine systematische Verbindung zwischen zwei konzeptuellen Domänen, wobei eine kognitiv weniger zugängliche und konkrete Domäne (die *Zieldomäne*) durch Zugriff auf eine andere, in der Regel zugänglichere und konkretere Domäne (der *Ursprungsdomäne*) verstanden und strukturiert wird. Bildschemata wie das oben angeführte Wegschemata spielen eine wichtige Rolle als Herkunftsbereich (auch: Spenderbereich) bei solchen konzeptuellen Metaphern. Dabei werden die spezifischen konzeptuellen Strukturen der räumlichen Ausgangssituation einschließlich des Wegschemas auf abstrakte(re) Erfahrungsbereiche übertragen. Beispiele einer so erzeugten *Raummetaphorik* finden sich in (2):

- (2) a. Der gesamte Prozeß solle sich jedoch *über zwei Jahre erstrecken*. (*Berliner Zeitung* v. 02. 02. 1996, S. 7)
- b. In diesem Zusammenhang weist die Altenhilfe nochmals darauf hin, daß die Oper “Zauberflöte” von Wolfgang Amadeus Mozart aus

mentalene Prozesse, die den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft zur Konstruktion einer Situation bereitstehen, wird weiter unten beleuchtet.

- organisatorischen Gründen *auf* den Herbst *verlegt* wurde. (*Mannheimer Morgen* v. 03. 03. 1989, Lokales)
- c. Das Kernproblem der Expo 2000 wird sein, daß sie *über* Medien vermittelt werden wird, vor allem *durch* das Fernsehen. (*Rheinischer Merkur* v. 10. 03. 1995, S. 13)
 - d. Die Post kommt *per* e-mail, die Banküberweisung wird ebenfalls *über* die Telefonleitung erledigt und der neue Fernseher *via* PC bestellt. (*Rheinischer Merkur* v. 10. 03. 1995, S. 14)
 - e. Geschäft und Firma sind *auf* Bodo Thörner *übergangen*. (*Berliner Zeitung* v. 02. 02. 1996, S. 12)
 - f. Ein Zauber hatte den Prinzen im Märchen *in* einen Frosch verwandelt. (*Duden Wörterbuch*)
 - g. Dann *ging* mal das Schreibpapier *aus* oder die bestellte Ladung Kerzen war *zu* Wachs geschmolzen, ehe sie den Hafen erreicht hatte. (*Frankfurter Rundschau* v. 28. 02. 1998, S. 8)

Das abstrakte Zeitkonzept wird in vielen Kulturen konventionell als eine Bewegung auf einem Weg verstanden. Dies erklärt den Gebrauch der räumlichen Ausdrücke *über*, *auf*, *erstrecken* und *verlegt* in (2a, b). Das Wegschema liefert auch einen privilegierten Ursprungsbereich für die Konzeptualisierung medial-instrumentaler Sachverhalte. Wie die Beispiele (2c, 1d) erkennen lassen, verstehen wir ein (Kommunikations-)Mittel konventionell als einen auf ein Ziel gerichteten Weg. Ein Ziel kann nämlich erst dann erreicht werden, wenn man die metaphorische Strecke zwischen Ausgangspunkt und Ziel vollständig durchläuft. Noch eine andere Erweiterung des Wegschemas ist mit den Metaphern EINE TRANSAKTION IST EIN WEG und EINE VERÄNDERUNG IST EIN WEG gegeben. So können etwa Besitz- (2e) und Zustandsveränderungen (2f, g) als ein Ortswechsel verstanden werden. Dabei versteht sich die implizite Wegstrecke als die metaphorische Distanz zwischen der ursprünglichen und der neuen Lage.

Ein anderes Beispiel metaphorischen Denkens betrifft die Konzeptualisierung des Bereichs der Geistestätigkeit. Nach Jäkel “[ist] Denken verinnerlichtes Handeln, die abstraktesten Kognitionsleistungen beruhen auf der Internalisierung ursprünglich äußerer sensomotorischer Aktivitäten, in erster Linie der Objektmanipulation” (Jäkel 1997: 194). Die Metaphern GEISTIGE DISTANZ IST RÄUMLICHE DISTANZ und GEISTIGE NÄHE IST RÄUMLICHE NÄHE motivieren eine Reihe von abstrakten Ausdrucksweisen mit Ziel-, Weg- und Richtungspräpositionen (3a-e), die oft als semantisch leer und arbiträr betrachtet werden und von denen es in der gängigen Unterrichtspraxis daher oft heißt, sie sollen “einfach gelernt werden.” Dennoch lassen sich solche Ausdrücke unter Bezugnahme auf die Metaphern GEISTIGE DISTANZ IST RÄUMLICHE DISTANZ und GEISTIGE NÄHE IST RÄUMLICHE NÄHE einheitlich organisieren und motivieren. Während *konzentriert auf*, *stieß auf*, *Einblick in*, *festhalten an* und *über nachgedacht* den Kontakt oder die Kontaktherstellung des Geistes mit einem abstrakten Ge-

genstand profilieren, bringt die *Suche nach* die metaphorische Annäherungsbemühung zum Ausdruck. Derselbe Gedanke liegt auch den Ausdrücken in (3f) zugrunde. Kontrastbeispiele, wo es nicht zu einer Nähe zwischen Denkendem und manipuliertem Ideen-Objekt kommt, finden sich unter (4).

- (3) a. Auch in den 90er Jahren konzentriert sich VW *auf* das Auto. (*Mannheimer Morgen* v. 11. 05. 1989, Wirtschaft)
- b. Auf der *Suche nach* den Hintergründen *stieß* das Darmstädter Institut für Wohnen und Umwelt (IWU) bald *auf* gravierende Infrastruktur-Mängel. (*Mannheimer Morgen* v. 15. 01. 1989, Weltwissen)
- c. Baden-Württemberg will *an* seinem Konzept *festhalten* [...]. (*Mannheimer Morgen* v. 12. 04. 1989, Politik)
- d. Wer in diesen Wochen das Heinrich-Pesch-Haus in Ludwigshafen besucht, erhält anhand einer kleinen Ausstellung einen sehr direkten *Einblick in* die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit. (*Mannheimer Morgen* v. 15. 02. 1989, Lokales)
- e. Otto, drei Jahre alt, hat *über* das Universum nachgedacht [...]. (*Brigitte* 15/1992, S. 165)
- f. ein *treffendes* Beispiel, eine Lösung *finden/suchen*, Ideen *sammeln*, mit einem Gedanken *spielen*, das will mir nicht *in den Kopf hinein*
- (4) a. Eine Politik, die die Realitäten nicht zur Kenntnis nimmt, geht *daneben*. (*Frankfurter Rundschau* v. 11. 10. 1997, S. 4)
- b. Das Parlament liess die Idee *fallen* und setzte die neue Strasse als *Fernziel*. (*St. Galler Tagblatt* v. 02. 09. 1997)
- c. Eine Lösung des Problems steht noch *aus*. (*Frankfurter Rundschau* v. 17. 06. 1997, S. 19)
- d. “Lässt Ihr Gedächtnis Sie manchmal *im Stich?*” (*Salzburger Nachrichten* v. 13. 05. 2000)
- e. Ab aufs Kissen, atmen und die Gedanken *loslassen*. (*Frankfurter Rundschau* v. 13. 06. 1998, S. 1)
- f. Um Mißverständnisse und falsche Vorstellungen *aus der Welt zu schaffen*, lädt die Lokalzeitung [...] die Redakteure [...] ein, sich an Ort und Stelle davon zu überzeugen, daß zwischen Bürgern Indianas und Russen gar keine so großen Unterschiede bestünden. (*Die Zeit* v. 16. 08. 1985, S. 2)
- g. Sollten wir uns *von* dem Klischee *verabschieden*, hier lebende junge Türkinnen sähen ihre Perspektive allein in den drei “Ks”: Kinder, Küche, Koran. (*Mannheimer Morgen* v. 30. 11. 1994, Lokales)
- h. Der Kompromiß ist nach einer Definition von Kurt Tucholsky stets ein Tänzchen *um den heißen Brei herum*. (*Mannheimer Morgen* v. 14. 09. 1994)

Unter kognitivem Gesichtspunkt handelt es sich bei den abstrakten präpositionalen Verwendungsweisen und den “idiomatischen” Ausdrücken unter (3) und (4) um durchaus bedeutungsvolle semantische Kategorien, deren Annahme

und Umsetzung die Methoden der traditionellen Wortschatzvermittlung bereichern mag.

2.4. Prototypen und Schemata

Die Bedeutung einer sprachlichen Einheit (eines Lexems oder einer grammatischen Konstruktion) wird typischerweise mittels eines Netzwerks erfasst, das in der Regel um einen zentralen Prototyp als besten Vertreter einer Kategorie organisiert ist. So wurde die Bedeutung der transitiven Konstruktion im Sinne eines an einem Prototyp orientierten Netzwerks interpretiert (Langacker 1991; Rice 1987). Zum transitiven Prototyp gehören verschiedene Merkmale, darunter die Affiziertheit des Objekts. In einem prototypisch transitiven Satz ist das (Akkusativ)objekt maximal betroffen von der Handlung des Subjekts, wie in (5). Dieser aktivische Satz kann passiviert werden, wobei die Möglichkeit der Passivierung als Transitivitätstest gilt: Je transitiver ein Satz, desto leichter lässt er sich ins Passiv verwandeln.

- (5) a. Die junge Frau erschien mit einer Sozialarbeiterin aus dem Frauenhaus, ging dann jedoch allein und ahnungslos in den Keller. Dort *tötete* sie der Angeklagte. (*Mannheimer Morgen* v. 04. 07. 1989, Lokales)
- b. Der Discobesitzer war, wie gemeldet, in der Nacht zum Freitag gemeinsam mit seiner Frau bei der Heimkehr in der Garage des Hauses überfallen worden. Die 42jährige wurde geknebelt und gefesselt und mußte tatenlos miterleben, wie ihr Mann von den Räufern *getötet wurde*. (*Mannheimer Morgen* v. 13. 01. 1991, Regionales)

In (6a) aber, wo das Verb *treffen* (mit der Bedeutung “begegnen”) ebenfalls ein Akkusativobjekt regiert, scheint eine Passivkonstruktion mehr oder weniger ausgeschlossen.

- (6) a. Auf Grund eines Missverständnisses wurde die Gruppe nicht vom Bürgermeister [...] im Rathaus begrüßt, sondern man *traf* den Vertreter für Kultur, Christian Taillebois, mit dem man sich über die jetzt 30jährige Partnerschaft mit Quakenbrück [...] unterhielt. (*Mannheimer Morgen* v. 07. 08. 1999, Lokales)

Wenn aber mit *treffen* kein (nichtaffizierendes) Begegnen gemeint ist, sondern ein (affizierendes) Verletzen, wie etwa in (6b), ist die Passivkonstruktion wohl möglich.

- b. Wenig später sei es in einer Nebenstraße zu dem Schusswechsel gekommen. Dabei sei Mayer durch einen Brustschuss *getötet* worden. Ein Mitglied der österreichischen Anti-Terroreinheit *wurde* in den Beinen *getroffen*. (*Mannheimer Morgen* v. 17. 09. 1999, Politik)

Die symbolischen Einheiten einer Sprache können nicht nur prototypisch, sondern auch schematisch kategorisiert werden. Dabei schließen sich Prototypen und Schemata gegenseitig nicht aus, sie ergänzen sich vielmehr. In einer pädagogischen Grammatik kommt beiden Kategorisierungsprinzipien eine besondere Bedeutung zu (vgl. Taylor 1993: 210). Während sich manche sprachliche Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht treffender im Sinne eines reich strukturierten Prototyps beschreiben lassen, kommt für andere eher eine abstrakte, schematische Charakterisierung in Frage. Letzteres gilt etwa für den besonders fehleranfälligen Bereich der Präpositionalkasus. Nach Smith (1993) und Draye (1996, 2002) lassen sich die Kasusverhältnisse deutscher Präpositionen mit dem Begriff "Suchbereich" erklären. Der *Suchbereich* ist ein an die *Landmarke* (d.h. das präpositionale Objekt) oder einen Teil der Landmarke angrenzender Bereich, dem ein Lokalisierungs Ausdruck seinen *Trajektor* (d.h. das präpositionale Subjekt) zuordnet und in dem ein spezifisches Raumverhältnis seine Gültigkeit hat (vgl. u.a. auch Hawkins 1985 und Svorou 1994). Der Akkusativ ist in zwei Fällen obligatorisch. Entweder dringt der Trajektor endgültig in den Suchbereich der Landmarke ein und überquert dabei deren Grenzen von außen aus (vgl. Draye 1996; 7a). Oder er bewegt sich kontinuierlich innerhalb des mit der Landmarke assoziierten Suchbereichs und erfüllt dessen Spezifizierungen, indem die einzelnen Wegpunkte mental miteinander verbunden und allmählich zu einer Erstreckung summiert werden (7b). Diese Vorstellungsweise liegt den akkusativisch markierten Wegpräpositionen *durch* und *um* sowie den ebenfalls akkusativisch markierten wegbezogenen Verwendungsweisen von *über* zugrunde.

- (7) a. Sie zog es *ans* Meer, ihn *auf die* Berge [...]. (*Mannheimer Morgen* v. 11. 02. 1999, Lokales)
 b. Felipe schlendert *über den* "mercado de cuatro caminos". (*Focus* 11/1995, S. 125)

In allen anderen Fällen steht der Dativ, den Draye (1996, 2002) – anders als Smith (1993) – für den unmarkierten, prototypischen Kasus räumlich gebrauchter Wechselpräpositionen ansieht. In Anlehnung an Draye (2002) lassen sich die Dativ-Schemata dann negativ als Nicht-Akkusativ-Schemata bestimmen. Zunächst wird der Dativ verwendet, wenn sich ein Trajektor unverändert im Suchbereich der Landmarke befindet (8a-c). Ob er sich dabei bewegt oder nicht, ist unerheblich. Es geht vielmehr darum, dass das Raumverhältnis jederzeit unverändert vorliegt.

- (8) a. "Das war die Kirsche *auf dem* Kuchen". (*St. Galler Tagblatt* v. 02. 05. 1997)
 b. Nämlich, daß sie es für die Idee eines kranken Hirnes hält, an einem Samstagmorgen in aller Herrgottsfrühe aufzustehen, um in einem Kanu *auf der Lahn herumzupaddeln* [...]. (*Frankfurter Rundschau* v. 08. 08. 1998, S. 6)

- c. “Es ist wichtig, daß man der Kundin nicht ansieht, daß sie gerade *vom* Friseur kommt.” (*Mannheimer Morgen* v. 12. 05. 1999, Lokales)
- d. Der Mann kam *hinter dem* Baum hervor. (Draye 1996: 189)
- e. Mit Todesverachtung und buddhistischem Gleichmut schlängelt er sich *zwischen den* stinkenden Bussen *hindurch*. (*Mannheimer Morgen* v. 23. 11. 1995, Weltwissen)
- f. Steffi Graf war am Dienstag *nach* Atlanta geflogen und erst am Freitag *nach* New York gereist. (*Mannheimer Morgen* v. 05. 08. 1995, Politik)
- g. Er landete *auf dem* Flugplatz in Neuostheim. (*Mannheimer Morgen* v. 14. 10. 1995, Lokales)

Weiter regiert eine Präposition den Dativ, wenn der Trajektor den Suchbereich der Landmarke verlässt, d.h. seine Grenzen von innen aus überquert (8d), wenn er in den Suchbereich eindringt, aber ihn wieder verlässt (8e) oder wenn er sich lediglich auf die Landmarke zu bewegt, ohne dabei in irgendeinen Suchbereich einzutreten (reine Richtungsangabe; 8f). Ein Sonderfall liegt vor, wenn der Trajektor auf den ersten Blick in den Suchbereich eintritt und also akkusativisch markiert werden müsste. Die Möglichkeit einer Dativmarkierung ist gegeben, wenn ein Vorgang (z.B. *landen, ankommen, verschwinden*) nicht in seinem gesamten Verlauf, sondern lediglich in seiner Endphase profiliert wird (die sogenannte *Endpunktfokussierung*). Der Vorgang wird dann so konzeptualisiert, dass er im Suchbereich der Landmarke stattfindet (8g).

Der Vorteil einer schematischen Betrachtungsweise der Präpositionalkasus liegt darin, dass sie trotz ihrer relativen Einfachkeit und großen Bandbreite eine einheitliche Charakterisierung bietet, die sich nicht auf die Wechselpräpositionen beschränkt.

2.5. Konstruierung

Sprecher sind in der Lage, dasselbe Objekt bzw. dieselbe Situation verschiedentlich zu konzeptualisieren und sprachlich darzustellen (zu *konstruieren*). So können sich die Bezeichnungen *Ding – Tier – Hund* usw. alle auf den gleichen außersprachlichen Referenten beziehen, der aber mit unterschiedlicher Spezifität dargestellt wird.

- (9) a. Ding > Tier > Hund > Dogge > deutsche Dogge
Ding > Möbel > Stuhl > Schaukelstuhl
- b. Wer auf Reisen geht, der sollte *das kleine bunte Ding aus Plastik* nicht vergessen – die Eurocheck-Karte (mitsamt den dazugehörigen Scheckformularen natürlich). (*Mannheimer Morgen* v. 07. 07. 1989, Wirtschaft)

Wenn *Ding* oder *Tier* als sog. Oberbegriffe verwendet werden, nimmt der Sprecher eine ganz grobe Charakterisierung vor, während *Dogge* bzw. *deutsche Dogge*

viel feinere Nuancierungen zum Ausdruck bringen. In Bezug auf den Wortschatzerwerb und die Wortschatzvermittlung ist darauf hinzuweisen, dass vor allem *Basisebenenbegriffen* wie “Hund” eine prominente Stellung zukommt. Auf der Basisebene werden nicht nur die meisten Begriffe benannt; sie enthält auch die (in der Regel kurzen und morphologisch einfachen) Wörter, die am tiefsten im Wortschatz einer Sprache verankert sind und von Kindern und den Lernenden einer Fremdsprache zuerst erworben werden. Dieses Prinzip mag sich denn auch bei der Zusammenstellung eines Grundwortschatzes als sinnvoll erwiesen.

Eine unterschiedliche Konstruierung, die einer unterschiedlichen Konzeptualisierung Rechnung trägt, geht auch aus der Wahl der primären Beteiligten an einer Relation hervor. So bezeichnen die Phrasen in (10) die gleiche außersprachliche Konstellation, wenn sie auch nicht synonym sind: in (10a) wird *der Hund* als sog. Trajektor, als primäre Figur in der Beziehung fokussiert, während in (10b) *die Katze* als wichtigste Figur dargestellt wird, und *dem Hund* als sog. Landmarke fungiert.

- (10) a. Der Hund neben der Katze
b. Die Katze neben dem Hund

Der auf den ersten Blick vielleicht triviale Unterschied zwischen Trajektor und Landmarke erklärt, warum es in (11b) merkwürdig anmutet, dem Vater zu viel Prominenz beizumessen, indem man ihn als Trajektor (Subjekt) des Satzes kodiert – obwohl *ähneln* an und für sich eine grundsätzlich symmetrische Beziehung kodiert. Aufgrund unseres Weltwissens neigen wir aber dazu, physiognomische Ähnlichkeit in Familien von den Kindern aus zu perspektivieren. Satz (11a) wirkt somit normaler und natürlicher als Satz (11b).

- (11) a. Victoria ähnelt ihrem Vater.
b. ? Victorias Vater ähnelt seiner Tochter.

Noch ein anderes Beispiel betrifft die Konstruierung der Agensangabe in deutschen Passivkonstruktionen. *Von* wird vorzugsweise gebraucht, wenn der Ursprung eines Geschehens und des sich daraus ergebenden Zustands im konzeptuellen Vordergrund stehen und dieser direkt vom Agens ausgeht (12a). Diese Konzeptualisierung wirkt vor allem bei einer aus eigener Kraft (oder als solcher gedachten) agierenden Person (d.h. bei einem Urheber) oder einem personifizierten Objekt (etwa einer Naturerscheinung) natürlich. Wird das Agens jedoch als ein Mittel oder eine Mittelsperson, d.h. grundsätzlich als ein zielgerichteter Weg verstanden, liegt eine Konstruierung mit *durch* auf der Hand (12b). Dann geht es weniger um den Ursprung der Zerstörung als vielmehr um den abstrakten Weg, der dorthin führt.

- (12) a. “Die Zeit war hart, Mannheim war *von* Bomben zerstört” [...]. (*Mannheimer Morgen* v. 31. 10. 1998, Lokales)
b. 1943 werden alle Geschäftsräume *durch* Bomben total zerstört. (*Mannheimer Morgen* v. 21. 04. 1989, Sonstiges)

- c. [...] Kirchen, die – wie fast die ganze Hanauer Innenstadt – im März 1945 ebenfalls *mit* Bomben zerstört worden waren. (*Frankfurter Rundschau* v. 05. 05. 1999, S. 1)

Schließlich ist auch die Konstruierung mit *mit* möglich, das medial-instrumentaler Natur ist (12c). Hier werden die Bomben als das Instrument verstanden, das zielbewusst von einem Agens eingesetzt wird.

Campe (1999) hat auf die verschiedenen Konstruierungsmöglichkeiten in Repräsentationskontexten⁸ hingewiesen, in denen sowohl der Genitiv als auch präpositionale Objekte mit *von* und *über* möglich sind. Während der Genitiv die *Zugehörigkeitsrelation* von Trajektor und Landmarke und die intrinsische Einheit der beiden Entitäten profiliert, betonen die Präpositionen die relative Eigenständigkeit der beiden Entitäten. Die konzeptuelle Differenz zwischen *über* und *von* ist darin zu sehen, dass die Landmarke von *über* den von der mentalen Erfassung betroffenen inhaltlichen Bereich darstellt, während *von* den Ursprungsbereich und weniger den inhaltlichen Aspekt einer kognitiven Tätigkeit oder Repräsentation hervorhebt. Nach Campe (1999: 338) lässt sich der Unterschied daran festmachen, “daß *von* die erste Entität [den Trajektor] als eine bloße *Spiegelung* der zweiten [der Landmarke] darstellt (reine Repräsentation), während der Sprecher mit *über* mehr auf den genauen *Inhalt* der ersten Entität eingeht und neben der objektiven Repräsentation auch zusätzliche, subjektive Information geben kann” [Hervorhebung im Original]. Dies erklärt dann auch, warum die Bereichsangabe *über* im Allgemeinen die ausführliche Beschäftigung mit der Landmarke impliziert, die Ursprungsangabe *von* dagegen nur eine fragmentarische Beschäftigung.

- (13) a. “Tristan und Isolde” ist eine mythische Geschichte *der* Liebe, einer scheiternden, leidenschaftlichen Liebe [...]. (*Mannheimer Morgen* v. 03. 03. 1999, Kultur)
- b. Die uralte Geschichte *von* der Liebe einer Jungfrau zu einem Monster wurde 1946 von Jean Cocteau nach dem überlieferten Märchen von Leprince de Beaumont aufbereitet. (*Frankfurter Rundschau* v. 17. 02. 1997, S. 7)
- c. Am Montag, 23. März, ist die Geschichte *über* eine tragische Liebe auf dem legendären Luxusdampfer Titanic im Bürgerhaus Bürstadt zu sehen. (*Mannheimer Morgen* v. 17. 03. 1998, Lokales)

Zum Schluss sei noch bemerkt, dass das Konstruierungsprinzip nicht nur helfen kann, innersprachliche Konzeptualisierungsunterschiede aufzudecken bzw. zu motivieren. Aus kontrastivem Blickwinkel kann das Konstruierungsprinzip auch auf die verschiedenen kulturspezifischen Denkmodelle auf-

⁸ Repräsentationsnomen wie *Buch*, *Theorie*, *Gemälde*, *Film* und *Geschichte* bezeichnen ein Replikat und stellen somit in irgendwelcher Weise in irgendeinem Medium eine andere Entität dar.

merksam machen, die einer Sprache zugrunde liegen. So liefern die Sätze unter (14) Beispiele für die unterschiedliche mentale und sprachliche Konstruktion ein und derselben referenziellen Situation in verschiedenen Sprachen (14). So konzeptualisiert das Deutsche ein Massenkommunikationsmittel als ein dreidimensionales Medium, in dem sich etwas abspielt. Das Niederländische und das Englische dagegen fokussieren auf die *saliente* zweidimensionale Fläche, auf die die Fernsehbilder projiziert werden, während das Französische das Radio und das Fernsehen dimensionsneutral, das Internet jedoch zweidimensional abbildet. Gemeinsam ist allen Sprachen die Konzeptualisierung als räumliche Nähe.

- (14) a. *im* Radio, *im* Fernsehen, *im* Internet
 b. *op* de radio, *op* de televisie, *op* het internet
 c. *on* the radio, *on* television, *on* the web
 d. *à* la radio, *à* la télévision, *sur* internet

Ähnliche Konzeptualisierungs- und Kodierungsunterschiede gibt es zur Bezeichnung des Agens:

- (15) a. Er wurde *von* einem Auto überfahren.
 b. Hij werd *door* een auto overreden.
 c. He was run over *by* a car.
 d. Il a été renversé *par* une voiture.

Wie oben ausgeführt, wird im Deutschen in der Regel die Ursprungspräposition *von* gebraucht, wenn das Geschehen und der sich daraus ergebende Zustand in ihrem Ursprung profiliert werden. Im Gegensatz dazu wird im Niederländischen, im Englischen und im Französischen durch den Gebrauch einer Wegpräposition ein unterschiedlicher Aspekt der gleichen außersprachlichen Wirklichkeit beleuchtet. Wege werden konventionell als ein Mittel verstanden, mit denen sich Ziele verwirklichen lassen (siehe oben). Diese medial-kausale Vorstellung (vgl. auch deutsch *durch*) wurde dann zum Ausdruck des Agens grammatikalisiert.

Fazit: Im Rahmen eines kontrastiv konzipierten Deutschunterrichts ist es wichtig, den Lernenden mit den für das Deutsche typischen Konzeptualisierungen vertraut zu machen, die konventionell in dessen Strukturen niedergelegt werden.

Aus dem Vorangegangenen ergibt sich noch ein weiteres Merkmal der Kognitiven Linguistik: Die sprachliche Wirklichkeit, der sprachliche Output wird durchaus ernst genommen, indem man grundsätzlich davon ausgeht, dass auch geringe sprachliche Variationen mit einer unterschiedlichen Konzeptualisierung (und also Bedeutung) korrespondieren (können). In diesem Zusammenhang soll noch das Prinzip der *Ikonizität* erwähnt werden: Eine linguistische Struktur spiegelt oft auf ikonische Weise die von ihr wiederzugebende Bedeutung oder Funktion wider. So kann in vielen sprachlichen Bereichen festgestellt werden, dass ein konzeptuelles Mehr vorzugsweise durch ein sprachliches Mehr wieder-

gegeben wird (das Quantitätsprinzip, vgl. Pörings/Schmitz 1999). Die sprachlichen Kategorien *Singular*, *Indikativ* und *Präsens* sind im Vergleich zum *Plural*, *Konjunktiv* bzw. *Präteritum* formal weniger markiert: Weil das Präsens konzeptuell einfacher als das Präteritum ist, wird es durch eine sprachlich einfachere (weniger komplexe) Form ausgedrückt.

- (16) a. der Mann die Männ-er
 b. sie fuhr sie führ-e (würde fahren)
 c. sie kauf-t sie kauf-te

3. Fazit und Ausblick

Wegen ihrer Erfahrungs- und Gebrauchsbezogenheit bietet sich die Kognitive Linguistik für pädagogische und praktische Anwendungen geradezu an. Die Angewandte Kognitive Linguistik als eigenständige Disziplin hat sich erst in den letzten Jahren etabliert (vgl. etwa Dirven 1989; Taylor 1993; Pütz/Niemeier/Dirven 2001). Ihr Verdienst für die Fremdsprachenpädagogik ist vor allem darin zu sehen, dass sie den traditionellen Gegensatz von Form und Bedeutung überbrückt hat, indem sie beide Komponenten auf ihre gemeinsame konzeptuelle Basis zurückführt. Denn nicht nur lexikalische, sondern auch grammatische Kategorien werden einfacher erworben und behalten, wenn sie als bedeutungsvolle, systematisch aufgebaute konzeptuelle Strukturen vermittelt werden, die in der Alltagserfahrung einer Kultur gründen. Diese holistische Vorgehensweise, die sowohl bewusstes Lernen als auch unbewusstes Erwerben umfasst, erleichtert den Lernprozess in mehrfacher Hinsicht. Erstens fungiert das kognitive Hintergrundwissen als eine Gedächtnisstütze. Aus der Überlegung heraus, dass einsichtsvolles Lernen wirksamer ist als bloßes Auswendiglernen, ist man in der Kognitiven Linguistik stets bestrebt, die Arbitrarität der Sprache zu verringern. Das Interesse der Angewandten Kognitiven Linguistik liegt somit hauptsächlich auf der *Motivierung*, *Bewusstmachung* und *Systematisierung* konventioneller sprachlicher Phänomene und der ihnen zugrunde liegenden Konzeptualisierungen. Dabei können Regeln nicht nur grammatische Beispiele erklären, sondern auch für markierte und ungrammatische Beispiele aufschlussreich sein. Wir sind zuversichtlich, dass sich dieser Bewusstmachungsprozess der Zielsprache für die Unterrichtspraxis als fruchtbar erweisen wird, nicht zuletzt, weil er die Selbsttätigkeit des Lernenden erhöhen und sein eigenverantwortliches Lernen fördern mag. Dadurch, dass der Lernende mit konzeptuellen – lexikalischen wie grammatischen – Kategorien vertraut gemacht wird, die es nicht oder nicht als solche in seiner Muttersprache gibt (die sog. “idiosynkratischen” Konzeptualisierungen), wird er auf spezifische, kulturell bedingte Lernschwierigkeiten der Zielsprache Deutsch aufmerksam gemacht. Die Angewandte Kognitive Linguistik ist somit *inhärent kontrastiv* und kann zu

einer Neubelebung der kontrastiven Grammatik beitragen. Darin ist ihr zweiter Vorteil für die Fremdsprachenvermittlung zu sehen. Durch ihren Fokus auf *Konzeptualisierungsunterschiede* kann die Angewandte Kognitive Linguistik schließlich auch zu einem besseren Verständnis nicht nur der fremden, sondern auch der eigenen Sprache und Kultur beitragen, worin ihr dritter Vorzug gegenüber herkömmlichen Vermittlungsmethoden liegt.

Literatur

- Boers, Frank: *Metaphor awareness and vocabulary retention*. In: *Applied Linguistics* 21 (2000). S. 553-571.
- Boers, Frank: *Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin*. In: *Prospect* 16 (2001). S. 35-43.
- Boers, Frank: *Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary?*. In: Niemeier, Susanne/Achard, Michel (Hg.): [Sonderausgabe der Zeitschrift] *Cognitive Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter [in Vorber.]
- Boers, Frank/Demecheleer, Murielle: *A cognitive semantic approach to teaching prepositions*. In: *English Language Teaching Journal* 53 (1998). S. 197-204.
- Boers, Frank/Demecheleer, Murielle: *Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms*. In: *English Language Teaching Journal* 55 (2001). S. 255-262.
- Eyckmans, June/Boers, Frank: *Mentaal visualiseren als leerstrategie: het belang van taalbewustzijn bij het verwerven van idiomatische uitdrukkingen in een vreemde taal*. In: *Toegepaste Taalkunde in artikelen* 2002.
- Campe, Petra: *Der adnominale Genitiv im heutigen Deutsch. Versuch einer kognitiv-linguistischen Analyse des reinen Kasus im Vergleich zu alternativen Konstruktionen*. Löwen: Diss. KUL 1999.
- Dirven, René: *Spatial Relations in English*. In: Radden, Günter/Dirven, René (Hg.): *Kasusgrammatik und Fremdsprachendidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1981 (Anglistik und Englischunterricht 14). S. 103-132.
- Dirven, René: *Cognitive linguistics and pedagogic grammar*. In: Graustein, Gottfried/Leitner, Gerhard (Hg.): *Reference Grammars and Modern Linguistic Theory*. Tübingen: Niemeyer 1989. S. 56-75.
- Dirven, René: *English phrasal verbs. Theory and didactic application*. In: Pütz, Martin/Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hg.): *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2001. S. 3-27.
- Draye, Luk: *The German dative*. In: Van Belle, William/Van Langendonck, Willy (Hg.): *The Dative*. Bd. 1: *Descriptive Studies*. Philadelphia: Benjamins 1996. S. 155-215.
- Draye, Luk: *Is the position that German has no two-way prepositions tenable? Vortrag auf der International Conference on Adpositions of Movement*, Löwen, 14. 01. 2002 [unveröff. Ms.].
- Hawkins, Bruce W.: *The semantics of English spatial prepositions*. San Diego: Diss. UCSD. Trier: L.A.U.T. 1985. A 142.
- Jäkel, Olaf: *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft*. Frankfurt/M.: P. Lang 1997.
- Johnson, Mark: *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, London: University of Chicago Press 1987.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David: *Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen*. In: Lang, Ewald/ Zifonun, Gisela (Hg.): *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: de Gruyter 1996. S. 473-491.

- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David A: *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation*. In: Sieburg, Heinz (Hg.): *Sprache – Genus und Sexus*. Frankfurt/M.: P. Lang 1997. S. 86-115.
- Langacker, Ronald W.: *Foundations of Cognitive Grammar*. Bd. II: *Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press 1991.
- Leiss, Elisabeth: *Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik*. In: Sieburg, Heinz (Hg.): *Sprache – Genus und Sexus*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1997. S. 322-345.
- Leiss, Elisabeth: *Gender in Old High German*. In: Unterbeck, Barbara u.a (Hg.): *Gender in Grammar and Cognition*. 2 Teile. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2000. S. 237-258
- Ostyn, Paul/Godin, Pierre/Rudzka, Brygida: *Woordkunst. Une synthèse cognitive et communicative du lexique de base du néerlandais*. Brüssel: Plantyn 1991.
- Pörings, Ralf/Schmitz, Ulrich (Hg.): *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Narr 1999 (Narr Studienbücher).
- Pütz, Martin/Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hg.): *Applied Cognitive Linguistics I. Theory and Language Acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2001.
- Pütz, Martin/Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hg.): *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2001.
- Radden, Günter: *Die übertragenen Bedeutungen der englischen Raumpräpositionen*. In: Radden, Günter/Dirven, René (Hg.): *Kasusgrammatik und Fremdsprachendidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1981 (Anglistik und Englischunterricht 14). S. 133-179.
- Rice, Sally: *Towards a Cognitive Model of Transitivity*. San Diego: Diss. UCSD 1987.
- Smith, Michael B.: *Cases as conceptual categories. Evidence from German*. In: Geiger, Richard A./Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.): *Conceptualization and Mental Processing in Language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 1993 (CLR 3). S. 531-565.
- Svorou, Soteria: *The grammar of space*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins 1994.
- Taylor, John R: *Some pedagogical implications of cognitive linguistics*. In: Geiger, Richard A./Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.): *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 1993. S. 201-223.
- Vogel, Petra Maria: *Nominal abstracts and gender in Modern German*. In: Unterbeck, Barbara u.a. (Hg.): *Gender in Grammar and Cognition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 2000. S. 461-494.