

**Zur Rolle von Metaphern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf A1 Niveau:
Eine Untersuchung am Beispiel des Lehrwerks *Menschen***

Natasha Engelbrecht



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Prof. Dr. Carlotta von Maltzan (Stellenbosch University)

Co-Supervisor: Dr. Michael Dobstadt (Leipzig University)

April 2014

English Abstract

This thesis aims to make a contribution to the field of teaching German as a foreign language. It investigates the role of metaphors in language and more specifically in foreign language learning. Firstly it advocates the inherent, although often invisible, presence of metaphors in all types of language by exploring the cognitive linguistic theories of Lakoff and Johnson, among others. Secondly it explores the necessity of integrating metaphor-awareness raising by looking at the current situation of German at South-African universities, as well as referring to the Common European Framework of Reference for Languages. In addition it is argued that by experiencing the metaphorical nature of language from the onset of language learning (A1-level), learners can develop and improve their linguistic-, literary- and cultural competencies, as well as developing the ability to independently reflect on language. To demonstrate how metaphor-awareness raising can be integrated into language teaching by using existing textbooks, two conceptual lessons are developed for adult learners at university level by using two sections from the textbook *Menschen A1*.

Afrikaanse Opsomming

Hierdie tesis poog om 'n bydrae te lewer tot die onderrig van Duits as 'n vreemdetaal. Dit ondersoek die rol van metafore in taal en meer spesifiek die aanleer van 'n vreemdetaal. Eerstens berus dit op die beginsel van o.a. Lakoff en Johnson dat metafore inherent is tot taal, alhoewel dit nie altyd sigbaar is nie. Tweedens word die noodsaaklikheid om metafoorbewusmaking in vreemdetaal-onderrig te integreer ondersoek, deur te kyk na die huidige duitse aanbod aan suidafrikaanse universiteite en deur te kyk na die "Common European Framework of References of Languages". Daarop word geargumenteer dat leerders hulle linguistiese-, letterkundige-, en kulturele vermoëns kan verbeter, asook om onafhanklik oor taal te reflekteer, deur die metaforiese natuur van taal alreeds vanaf beginnersvlak (A1) te ervaar. Om te demonstreer hoe metafoorbewusmaking met vreemdetaal-onderrig geïntegreer kan word deur die gebruik van bestaande handboeke, word twee konseptuele lesse vir volwasse leerders op tersiële vlak ontwikkel deur twee afdelings in die *Menschen A1* handboek aan te pas.

Aknowledgements

I would like to thank my supervisors, Prof Dr. Carlotta von Maltzan and Dr. Michael Dobstadt, for their valuable guidance and support. Their active input and involvement with regards to my research very much contributed to the successful completion of this thesis. Scholarships from the DAAD and EUROSA made my studies possible. I wish to express my gratitude to these institutions for their contribution in that regard. I would also like to thank my parents for supporting me in so many different ways, as well as my partner, Myburgh Bester, for his endless patience and encouragement.

Inhalt:

Einleitung	1
1. Die Metapher – Zur Abgrenzung des Begriffs und Beschreibung ihres Charakters	4
1.1 Metapher – Auf der Suche nach einer Definition	4
1.2 Funktion der Metapher in Sprache	12
1.3 Kognitive Verstehensprozesse – Verarbeitung literarischer und lexikalisierter metaphorischer Ausdrücke	19
2. Die Metapher im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (A1 Niveau)	23
2.1 Metaphorische Rede und ihr Platz im Fremdsprachenerwerb gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen	23
2.1.1 Linguistische Kompetenz	24
2.1.2 Soziolinguistische Kompetenz	26
2.1.3 Pragmatische Kompetenz	27
2.2 Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Kontext	28
2.3 Die Metapher als Lernproblem – Die Metapher als Lernchance	34
3. Zur Funktion und zum Potenzial der Metapher im DaF-Unterricht	38
3.1 Sprachliche Kompetenz	38
3.2 Literarische Kompetenz	42
3.3 Kulturelle Kompetenz	47
3.4 Sprachreflexion	49
4. Zur Didaktisierung der Metapher im DaF-Unterricht	54
4.1 Zum Lehrwerk <i>Menschen A1</i>	54
4.2 Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung	58
4.3 Allgemeine Erläuterung zu den Unterrichtsvorschlägen	62
4.4 Aktivitätenauswahl	
4.4.1 Aktivität in der ersten Stunde	65
4.4.2 Aktivität in der zweiten Stunde	68
4.5 Erste Unterrichtsstunde	69
4.6 Zweite Unterrichtsstunde	74
Fazit und Ausblick	78
Literaturverzeichnis	81
Anhang	86

I	Niveauskalen gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen	86
II.I	<i>Menschen A1</i> : Lektion 8	90
II.II	<i>Menschen A1</i> : Lektion 9	92
III	Beispiele: Bilder metaphorischer Komposita	95
IV	Kärtchen zur Zeit-Aktivität	96
V	Aufbau der Unterrichtsstunden	97

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit soll einen Beitrag im Bereich Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Universitäten und/oder Sprachschulen leisten. Das Ziel der Arbeit ist, das Potenzial der Metapher für den Fremdsprachenunterricht, besonders auf Anfänger-Niveau (A1) aufzudecken. Zudem soll die Arbeit erhellen, welche Kompetenzen Fremdsprachenlernende entwickeln, wenn sie sich mit der metaphorischen Natur der Sprache auseinandersetzen. Die Arbeit stellt zuerst die Frage welche Kompetenzen Fremdsprachenlerner anhand einer Metapher-Bewusstmachung erschließen können. Danach wird untersucht, wie eine Metapher-Bewusstmachung tatsächlich im Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, vor allem außerhalb des Literaturunterrichts. Außerdem wird geprüft, ob der Prozess der Sensibilisierung der Bildlichkeit der Sprache schon auf dem Anfänger-Niveau (A1) angeregt werden kann. Die Annahme dieser Arbeit ist, dass Fremdsprachenlerner mehrere Kompetenzen entwickeln können, u.a. sprachliche, literarische und kulturelle Kompetenzen, wenn sie sich der inhärenten metaphorischen Natur der Sprache bewusst sind. Konventionalisierte lexikalisierte Metaphern stehen hier deshalb im Zentrum und es wird für unentbehrlich gehalten, dass sie im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden. Zuletzt wird erhofft, dass die Leser dieser Arbeit nach dem Lesen ihre eigene Metapher-Brille entwickelt haben, mit der sie die Metaphorizität der Sprache einsehen können und merken, dass man Metaphern in Sprachen und Gedanken nicht entkommen kann.

Das Kapitel 1 Die Metapher – „zur Abgrenzung des Begriffs und Beschreibung ihres Charakter“ umfasst eine sprachwissenschaftliche Betrachtung der Metapher, in dem die Eigenschaften und Funktionen der Metapher beschrieben werden. Abschnitt 1.1 bietet einen Überblick der Definitionen von dem Phänomen Metapher von der Antike bis heute. In Abschnitt 1.2 wird auf die zahlreichen Funktionen der Metapher konzentriert und ihre Anwesenheit in allen Spracharten dargestellt. Besonders wird die Theorie der kognitiven Motiviertheit der Metapher, von Lakoff und Johnson (2003), ins Zentrum gerückt, die davon ausgeht, dass Sprache inhärent metaphorisch aufgebaut ist und, dass auch unsere Gedanken metaphorisch konstruiert sind. Die kognitive Verarbeitung von metaphorischer Rede wird im Abschnitt 1.3 näher beleuchtet anhand der Beschreibung von Gibbs (1994).

Im Kapitel 2, „Die Metapher im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (A1 Niveau)“ wird zu einem Lerner-orientierten Fokus übergegangen, in dem die Rolle der Metapher im heutigen „Deutsch als Fremdsprache“ Unterricht untersucht wird. Abschnitt 2.1 widmet sich dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (Trim, North, Coste, 2001). Der

GeR wirft die Frage auf, ob metaphorische Rede einen wichtigen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht (FSU) hat, und es wird angedeutet warum, ihr Einsatz, vor allem auf den niedrigen Niveaus, einen unzulänglichen Platz im FSU einnimmt. Im Abschnitt 2.2 wird das Deutsch-Fachangebot am Beispiel von einigen südafrikanischen Universitäten und dem Goethe-Institut in Südafrika dargestellt. Einige Defizite im Aufbau des Deutsch-Programms, wie u.a. Zeitmangel, werden herausgearbeitet. Aus den Defiziten wird eine Metapher-Bewusstmachung im Sprachunterricht, statt nur im Literatur-Unterricht als mögliche Lösung vorgeschlagen. Anschließend wird die Metapher im Abschnitt 2.3 einerseits als Stolperstein für Fremdsprachenlerner skizziert, aber andererseits wird es gezeigt wie sie als Lernchance betrachtet werden kann.

Kapitel 3, „Zur Funktion und zum Potenzial der Metapher im DaF-Unterricht“ geht auf das Potenzial eines Metapher-Bewusstseins für den Fremdsprachenlerner ein. Drei Kompetenzen werden im Abschnitt 3.1, 3.2 und 3.3 jeweils dargestellt. Es wird durchgehend verdeutlicht wie die Sensibilisierung für die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache anhand von einer Metapher-Bewusstmachung mehrere Kompetenzen verbessern kann. Die drei Kompetenzen, nämlich sprachliche-, literarische- und kulturelle Kompetenz führen zu einer gesteigerten Sprachreflexion, die im Abschnitt 3.4 im Zentrum steht und dessen Hauptziel eine Metapher-Bewusstmachung ist. Unter Sprachreflexion wird die Bezugnahme von Kramsch (2006), Vertreterin der symbolischen Kompetenz, und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b), hervorgehoben.

Das Kapitel 4 „Zur Didaktisierung der Metapher im DaF-Unterricht“ soll die Frage, wie eine Metapher-Bewusstmachung im FSU bzw. Sprachunterricht auf Anfänger-Niveau eingesetzt werden kann, heranziehen. Die theoretischen Ansätze aus Kapitel 1, die skizzierten Szenarien des FSUs im südafrikanischen Kontext von Kapitel 2 und das Lernpotenzial der Metapher von Kapitel 3 werden kombiniert, um einen didaktischen Vorschlag zu konzipieren. Das aktuelle Lehrwerk *Menschen A1* dient als Grundlage der Didaktisierung, das im Abschnitt 4.1 besprochen wird. Das Ziel dieses Kapitels ist, zu zeigen wie eine Metapher-Bewusstmachung im „normalen“ Sprachunterricht integriert werden kann und wie bestehende Lehrwerke dafür eingesetzt werden können. Abschnitt 4.2 geht auf die Lernziele der Metapher-Bewusstmachung ein. Der Aktivitätenauswahl aus *Menschen A1* wird im Abschnitt 4.4 vorgestellt und motiviert. Anschließend werden zwei fiktive Unterrichtsstunden detailliert beschrieben, in welchen Aktivitäten aus *Menschen A1* umgesetzt werden, damit ein Metapher-Bewusstsein angeregt wird.

Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass die männliche Form der Personalbezeichnungen (z.B. Lerner) sich in dieser Arbeit auf beide Geschlechter bezieht.

KAPITEL 1: Die Metapher – Zur Abgrenzung des Begriffes und Beschreibung ihres Charakters

In diesem ersten Kapitel werden die Art und Funktion der Metapher festgestellt. Es wird vor allem dafür plädiert, dass die Metapher nicht nur ein ästhetisches Mittel der Literatur ist, sondern, dass sie allgegenwärtig in unserer Sprache und in unserem Leben auftritt bzw., dass sie für unser Gedanken-Konstruieren wichtig sind. Mit anderen Worten ermöglicht die Metapher uns, über abstrakte „unsichtbare“ Konzepte wie z.B. Zeit, das Immunsystem und Emotionen wie Wut zu kommunizieren und sie dadurch „fassbar“ zu machen. Außerdem widerspiegeln Metaphern, die wir verwenden, wie wir die Welt wahrnehmen (Zeit als Handelsware (Lakoff und Johnson, 2003:8); Immunsystem als Armee (vgl. Kohl, 2007:18); Wut als warme Flüssigkeit in einem Behälter (Boers, 2000:555))¹. Kohl beschreibt diesen Prozess auf folgende Weise: „Die Wirksamkeit der Metapher beruht auf der ‚Sichtbarmachung‘[...] Sie dienen dazu, dem mentalen ‚Auge‘ des Lesers effizient neue Sachverhalte zu vermitteln, die dem physischen Auge nicht zugänglich sind“ (Kohl, 2007:18). Das Verb „auftreten“ im zweiten Satz ist selbst ein Beispiel dafür, dass die Metapher überall präsent ist und wie abstrakte bzw. unfassbare Sachen (in diesem Beispiel „Metaphern“) reale Handlungen zugeschrieben werden („auftreten“). Verschiedene Ansätze zur Metapher, von der Antike bis in das 20. Jahrhundert, sollen hier vorgestellt werden. Sie werden mit Beispielen bekannter metaphorischer Ausdrücke gekoppelt, damit ein Gefühl für die Metaphorik der Sprache entwickelt werden kann und Metapher-Brillen entwickelt und aufgesetzt werden, bevor in den darauffolgenden Kapiteln überlegt wird, wie sich eine Metapher-Bewusstmachung bei Fremdsprachenlernern kultivieren lässt und wie diese von einem gesteigerten Metapherbewusstsein profitieren können. Zuerst wird die Definition der Redefigur „Metapher“ diskutiert. Danach folgt eine Untersuchung nach ihrer weitreichenden Funktion in der Sprache und in unseren kognitiven Strukturen. Als letzter Punkt wird die kognitive Verarbeitung beim Betrachten einer Metapher skizziert und aufgedeckt, wie unsere Ideen von Metaphern auch beeinflussen, ob wir eine Metapher überhaupt als solche erfahren.

1.1 Metapher – Auf der Suche nach einer Definition

Die Metapher tritt überall in unserer Sprache und in unserem Denken auf – Ist dieser Ausdruck eine Metapher? Und wenn ja, warum? Was konstituiert eigentlich eine Metapher? Schon über Jahrhunderte hin wird von Philosophen, Psychologen und Sprachwissenschaftlern

¹ Die originalen metaphorischen Ausdrücke von Lakoff & Johnson und von Boers heißen: *time is a valuable commodity* und *anger is a hot fluid in a container*.

über die Metapher geschrieben und um das Problem der Bestimmung und Charakterisierung der Metapher gerungen. Nichtsdestotrotz ist man sich von der Antike bis zu Roman Jakobson einig, dass der obengenannte Ausdruck „Die Metapher tritt auf“ in einem bestimmten Kontext wohl metaphorisch ist, weil eine eigentliche Bedeutung auf eine uneigentliche Bedeutung übertragen wird (Aristoteles in Kohl, 2007:25) und weil, wie Kohl (2007:10) erklärt, zwei Begriffe aus zwei als „ähnlich“ wahrgenommenen semantischen Bereichen verbunden sind. Der Ausdruck „Der Schauspieler tritt im Theaterstück auf“, hat keine metaphorische Konnotation, aber wenn eine Metapher in der Sprache auftritt, wird das tatsächliche Bild bzw. die eigentliche Bedeutung „das Spielen“ oder „das Benehmen“, auf die uneigentliche Bedeutung, nämlich „in Erscheinung treten“ (Duden, 2013), übertragen. Darüber hinaus würden Lakoff und Johnson (2003) argumentieren, dass wenn wir „Metapher“ metaphorisch als einen Schauspieler oder eine Person betrachten, wird uns ermöglicht, die Metapher als ein Wesen zu konzeptualisieren, das handeln oder agieren kann. Bevor der Wert bzw. die Rolle der Metapher in der Sprache erwogen werden kann, soll die Bedeutung und der Umfang des Begriffes „Metapher“ betrachtet werden. Eine Definition oder Eingrenzung dieses Begriffes soll im nächsten Abschnitt folgen.

Die Metapher hat seit der Antike einen Bedeutungswandel erlebt und es wird heute erkannt, dass sie viel häufiger in der Sprache vorkommt und dass sie viel tiefer in unsere Gedanken und unserem Verhalten eingebettet ist, als man bisher angenommen hat (vgl. Kohl, 2007; Kurz, 1993:8f, Steinbrügge, 2008:171f). Es wird die letzten Jahrhunderte dafür plädiert, dass ihre Rolle weiter verbreitet ist als die zunächst hauptsächlich rhetorische Funktion, die durch u.a. Aristoteles, Cicero und Quintilian festgestellt wurde. Die antike Metaphertheorie behauptete, dass eine Metapher auf einer eigentlichen Bedeutung, die auf eine uneigentliche Bedeutung übertragen wird, aufgebaut ist². Darüber hinaus wurde die Metapher als ein verkürzter Vergleich gesehen. Nach Quintilian (zit. aus Kohl 2007:9) wird eine eigene Bedeutung aus einem Herkunftsbereich in einen Zielbereich übertragen und dadurch wird ein metaphorischer Ausdruck geschaffen. Anders gesagt, wird der „richtige“ Ausdruck mit einem anderen getauscht, damit ein metaphorischer Ausdruck geschaffen wird. Kurz (1993:9) erklärt, dass diese alte Theorie eine Ortsveränderung eines Nomens suggeriert: „Es wird von einem Ort auf einen anderen übertragen, dem es nicht gehört, dem es nicht *eigen* ist“ (Kurz, 1993:9). Ein einfaches Beispiel ist z.B. „die Sonne lacht“ – Man überträgt das Verb „lachen“ auf das Wort „scheinen“ bzw. lachen wird mit scheinen verglichen und

² Kurz (1993:7f) zufolge wird das Übertragungsprinzip die *Substitutionstheorie* genannt und weil eine Ähnlichkeit zwischen der eigentlichen und der uneigentlichen Bedeutung besteht, ist eine Form der Substitutionstheorie, die *Vergleichstheorie*.

das uneigentliche Verb ersetzt das eigentliche. Zudem war Quintillian der Meinung, dass die Metapher nicht nur der schönste wichtigste Tropus³ ist, sondern auch der wichtigste Schmuck der Rede (Kohl, 2007:8). Die rhetorische Macht der Metapher wurde auch von den antiken Philosophen genutzt. Cicero beispielsweise sagte aus, dass das Wort eine Waffe ist, womit er impliziert, dass „die Metapher sprachlichen Handlungen politische Wirksamkeit zu geben vermag“ (vgl. Kohl, 2007:18).

Wenn man einen großen Sprung bis ins letzte Jahrhundert macht, sieht man, inwieweit die Betrachtung der Metapher sich wesentlich geändert hat. In den 1950er Jahren argumentierte der Linguist Roman Jakobson ähnlich wie Vertreter der Antike, indem er die Metapher als eine „Similaritätsfigur“ (Kohl, 2007:10) bezeichnet. Raval (2003) erklärt, dass Jakobson eine Theorie durch die Kombination von Hirnforschung und Metaphernforschung bzw. die Untersuchung von Aphasie (Sprachverlust) entwickelte, die behauptete, dass Metapher und Metonymie⁴ jeweils an den entgegengesetzten zwei Polen der Sprache liegen – „all linguistic expression lies between these two extremes“ (Raval, 2003:426), dass Sprache nur metaphorisch oder metonymisch fungiert, mit anderen Worten entweder durch Assoziation oder durch Übertragung.

Lakoff und Johnson schließen in ihrem Buch *Metaphors we live by* (in 1980 erschienen) an Jakobsons Idee an, dass menschliches Verhalten und Sprache metaphorisch aufgebaut sind und bringen die alten Theorien der Antike, die auf den Prinzip der Übertragung und des Vergleichs beruhen, in Verruf. Sie zeigen, dass Metaphern durchgängig in unserem Denken vorkommen und nicht nur, wie von Aristoteles und Quintillian dargestellt, als rhetorisches oder poetisches Mittel angewendet werden. Lakoff und Johnson beweisen, dass wir unsere Realität durch Metaphern konstruieren: „Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature“ (Lakoff & Johnson, 2003:03) Ein (leichtes) Beispiel wäre das alltägliche metaphorische Konzept, das Konstrukt „Argument is War“:

ARGUMENT IS WAR
 Your claims are *indefensible*.
 He *attacked every weak point* in my argument. His criticisms were *right on target*.
 I *demolished* his argument.
 I've never *won* an argument with him.
 You disagree? Okay, *shoot!*

³ „Der Begriff ‚Tropus‘ leitet sich aus dem griechischen *tropos* her, was soviel wie ‚Wendung‘, ‚Umdrehung‘ bedeutet [...] Tropen sind Stilfiguren, in denen Wörter nicht ihrer eigentlichen, ursprünglichen Bedeutung gebraucht werden, sondern in einer abweichenden Bedeutung“ (Steinbrügge, 2008:163 f.).

⁴ Metonymie kann definiert werden als die Ersetzung des eigentlichen Ausdrucks durch einen andern, der in naher sachlicher Beziehung zum ersten steht, z.B. Stahl statt Dolch (Duden, 2013). Im Gegensatz dazu findet die Ersetzung bei der Metapher aus zwei ganz unterschiedlichen Bereichen statt.

If you use that *strategy*, he'll *wipe you out*. He *shot down* all of my arguments (Lakoff und Johnson, 2003:05)

Diese konzeptuelle Metapher trägt dazu bei, Argumentation sprachlich beschreiben zu können, da sie nicht sichtbar ist wie Krieg, jedoch zeigt sie auch, wie wir tatsächlich mit Argumentationen umgehen. Es besteht eine enge Verbindung zwischen metaphorischen Konstrukten, worauf Sprache baut, und die Art und Weise wie wir die Welt interpretieren. Die Existenz und der Charakter von Metaphern hängen einerseits von unserem Wahrnehmen der Welt ab, aber andererseits sind wir von Metaphern abhängig, damit wir der Welt Sinn geben können und sie fassbar bzw. ausdrückbar machen. Lakoff und Johnson (2003:5) erklären, dass man in Bezug auf „Argument is War“ nicht nur metaphorische Redewendungen benutzt, sondern, dass man ein Argument tatsächlich gewinnen oder verlieren kann und die Person, mit der wir argumentieren, als einen Gegner betrachtet. Dementsprechend wird es deutlich, dass wir Metaphern nicht nur im alltäglichen Leben einsetzen, sondern wir leben Metaphern⁵. Lakoff und Johnson (2003:5) erläutern diese Behauptung, in dem sie den Leser auffordern, sich eine Kultur vorzustellen, in der Argumentation als ein Tanz wahrgenommen wird. Die Teilnehmer eines Arguments würden, nach Lakoff und Johnson (2003:6), eher als Darsteller bzw. Künstler gesehen, mit dem Ziel, in einer gewissen ästhetischen Art auftreten zu müssen, statt zu gewinnen, anzugreifen oder sich zu verteidigen.

Obwohl Lakoff und Johnson in Bezug auf die Rolle der Metapher und ihre Wichtigkeit in Sprache und Kognition vieles aufdecken, werden die Eigenschaften der Redefigur „Metapher“ an sich nicht detailliert beschrieben. Wie schon erwähnt, ist die Metapher ein wichtiger Tropus, die sich von anderen Tropen oder bildliche Redensarten wie dem Vergleich, Metonymie, Synekdochen und Euphemismen unterscheidet. Die Metapher beruht auf dem Prinzip der Übertragung und des Vergleichs. Die Metapher steht, laut Kohl (2007:74) mit dem Vergleich in Zusammenhang, aber grenzt sich z.B. vom Vergleich ab, indem der Vergleich aus dem Ausdruck „A ist wie B“ besteht und die Metapher „A ist B“. Metonymie unterscheidet sich von Metapher, insofern, dass sie keinen Vergleich darstellt, sondern, dass das Bild eine reale Beziehung zum eigentlichen Gegenstand hat. Kohl (2007:78) führt eine Überschrift in der Süddeutsche Zeitung an, die Metonymie aufweist: „USA und Nordkorea gehen aufeinander zu“ (Süddeutsche Zeitung, 09.02.2007 zit. in Kohl 2007: 78). Sie (2007:79) erklärt, dass in politischen Kontexten das Land oder die Hauptstadt für die darin Regierenden oder die Bewohner steht. Synekdochen funktionieren ähnlich wie

⁵ Im nächsten Kapitel, in dem die Rolle der Metapher in der Sprache behandelt wird, wird Lakoff und Johnsons Theorie wieder aufgegriffen und näher untersucht.

Metonymie, aber unterscheiden sich darin, dass in der Synekdoche die uneigentliche Bedeutung Teil der eigentlichen Bedeutung ist bzw. „ein Teil steht für das Ganze, Einzahl für die Mehrzahl“ (vgl. Kohl, 2007:80f). Im Satz „ein Mangel an *klugen Köpfen*“ (Spiegel, 11.12.2006, zit. in Kohl, 2007:80) sind Köpfe Teil der eigentlichen Körper bzw. Menschen.

Die Metapher bzw. die größtenteils konventionelle Metapher wird durch einige grundlegende Strukturen gebildet, von Lakoff und Johnson „kognitive metaphorische Konzepte“ genannt. Kohl schildert diesen Sachverhalt am Beispiel der Struktur des menschlichen Körpers:

...in den folgenden Aussagen zu einer geplanten Allianz zwischen den Automobilkonzernen General Motors, Renault und Nissan:
Die Franzosen [*fielen*] mit ihren eigenen Modellen *auf die Nasen*.
Renault würde [...] dem [...] US-Konzern wieder *auf die Beine helfen* (Handelsblatt, 10.7.2006, zit. in Kohl, 2007:24)

Nicht-menschliche Dinge werden anhand der Metapher des menschlichen Körpers bildlich ausgedrückt, indem den „nicht-physischen Phänomenen [die Franzosen, Renault] durch diese metaphorischen Strukturen im Kontext der Alltagssprache, eine physisch vorstellbare Form verliehen werden“ (vgl. Kohl, 2007:24). Auf ähnliche Weise benutzen wir andere Grundstrukturen, um abstrakte Dingen Form zu geben und wichtig sind Strukturen, „die wir von klein auf in unserem körperlichen Leben und im Umgang mit der Umwelt erfahren“ (Kohl, 2007:24). Johnson (1987 zit. in Kohl 2007:24) listet Strukturen auf, die diese körperliche Erfahrung in metaphorischer Alltagssprache aufzeigen:

1. **Behälter:** (Körperliche Erfahrung: Leben im Mutterleib, Gebäude, Gefäße)
z.B. Ich stecke *in einer Krise*; der *Inhalt* ihrer Aussage.
2. **Vertikalität:** (Körperliche Erfahrung: Baum, Haufen, Bergbesteigung)
z.B. *riesige* Unkosten; *steigende* Inflation; es geht ihm *bergab*.
3. **Weg:** (Körperliche Erfahrung: Weg, Fortbewegung)
z.B. Berufsweg; der Sozialstaat *geht* seinem *Ende entgegen*.
4. **Verbindung:** (Körperliche Erfahrung: Nabelschnur, Band, Brücke)
z.B. Verkehrs*verbindung*; Freundschafts*bund*; *Verein*. (Kohl, 2007:24).

Weil wir z.B. vielleicht schon einmal einen Berg bestiegen sind (oder sogar eine Bergbesteigung im Fernseher sahen) oder einfach in einem Fahrstuhl gefahren sind, sind wir mit dem Konzept „steigen vs. herunterkommen“ vertraut. Auf ähnliche Weise wissen wir aus unserer Lebenserfahrung, dass ein Weg einen Anfang und ein Ende hat, dass man rückwärts oder nach vorne gehen kann. Aus unseren Erfahrungen, die uns bekannt und nah sind, bilden wir (unbewusst) metaphorische Ausdrücke. Diese Ausdrücke ermöglichen uns, uns formlosen abstrakten Vorstellungen anzunähern, solcherart, dass sie in unseren Augen ihre Abstraktion verlieren. Wir verstehen was „steigende Inflation“ bedeutet, ohne an tatsächliche Besteigung

zu denken. Jedoch wäre es ohne den metaphorischen Ausdruck nicht möglich das Konzept der Inflation zu beschreiben bzw. zu konzeptualisieren und dadurch „real“ zu machen.

Die konventionellen Metaphern, die wir in der Alltagssprache verwenden und ohne die wir vieles nicht kommunizieren könnten, werden oft als „alte“ oder „tote“ Metaphern bezeichnet. Man kann zwischen „alten“ und „frischen“ Metaphern unterscheiden, wobei frische Metaphern etwas Neues und Innovatives implizieren und normalerweise in der Literatur anzutreffen sind, alte Metaphern hingegen sind konventionalisiert bzw. lexikalisiert. Dies bedeutet aber nicht, dass konventionalisierte Metaphern nur zur Alltagssprache gehören, denn ohne sie können wir uns nicht ausdrücken und deshalb kommen sie in der Literatur vor. Ähnlich entstehen frische Metaphern nicht immer in der Literatur sondern sind oft in der Alltagssprache geboren, wie z.B. eine PC-Maus. Diese zwei Pole der Konventionalität können trotzdem mit Hilfe einer Metapher geschildert werden, nämlich mit der Karriere der Metapher. Die Karriere der Metapher stellt die Metapher als Person dar, die geboren wird, mit dem Ziel eine erfolgreiche Karriere zu haben aufwächst, danach in Rente geht, bevor sie am Ende stirbt:

Wird eine Metapher zum ersten Mal gebraucht, ist sie „innovativ“. Zwei vorher nicht in Zusammenhang gebrachte Sachverhalte, die von Natur aus keine Beziehung zueinander haben, werden in Verbindung gesetzt. Erscheint die Metapher den Zuhörern als besonders treffend oder einleuchtend oder wird sie von einer berühmten oder respektierten Persönlichkeit gebildet, nutzen die Zuhörer die Metapher in der Folge vielleicht selbst. Auf diesem Weg kann (!) sich die Metapher auf der Konventionalitätsskala (vgl. Kövecses 2002:31) in einem langen Prozess vom Extrempunkt „innovativ“ auf den Extrempunkt „lexikalisiert“ zubewegen. Kommt eine Metapher am Endpunkt der Skala an, geht sie als lexikalisierte Sprachbaustein in den normalen Wortschatz der Sprache, das *Lexikon*, ein. Koch (2010:36)

Am Ende der „Karriere“ wird der bildliche Ausdruck nicht mehr als Metapher angesehen, oder er wird nicht mehr als Metapher wahrgenommen. Sie ist konventionalisiert, Teil der Alltagssprache geworden (wenn sie natürlich nicht anfänglich in der Alltagssprache ihren Ursprung hat). Kohl (2007) nennt das „Alter“ einer Metapher ihren Konventionalitätsgrad, wobei die Alltagsmetapher (z.B. Kohlkopf; Tischbein), am „unauffälligen“ Ende des Spektrums zu finden ist und die poetische Metapher am „auffälligen“ Ende des Spektrums liegt (vgl. Kohl, 2007:57). Als poetische Metapher erwähnt Kurz (1993:10) ein Beispiel aus dem Gedicht „Todesfuge“ von Paul Celan: „Das Gedicht mit Metaphern wie ‚Schwarze Milch der Frühe‘ übersetzt die Vergasung der Juden völlig in Metaphern“ (Kurz, 1993:10).

Im Fall des Fremdsprachenlernalers kann eine ihm unbekanntes lexikalisierte bzw. tote Metapher zunächst als neu und innovativ erlebt werden. Koch (2010:39) vergleicht das anfängliche fremdsprachliche Lesen mit dem muttersprachlichen Lesen von Poesie. In diesem Kapitel wurde gezeigt, wie omnipräsent bzw. grundlegend die Metapher in der Sprache ist

(Lakoff und Johnson, 2003; Kohl, 2007; Kurz, 1993) und es wird deutlich, wie unbewusst wir uns dieser Tatsache sind. Das Wahrnehmen von Bildsprache behandelt man ganz anders, wenn man Literatur⁶ liest. Gabriele Müller (1998) setzt sich in *Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?* mit der Art und Weise, wie wir, d.h. Muttersprachler und Fremdsprachler, mit literarischen Texten umgehen, auseinander. Müller (1998:734) argumentiert, dass die Leseerwartungen, wenn man literarischen Texte begegnet, andere sind und sie (1998:728) stellt fest, dass Leser nach kreativen, persönlichen Deutungen zu suchen tendieren und dass sie eine hohe Toleranz gegenüber schwierigen Texten zeigen. Wenn man das muttersprachliche Lesen von Literatur mit dem Lesen einer Fremdsprache vergleicht, sieht man wohl Übereinstimmungen, aber auch manche Unterschiede. Obwohl Fremdsprachenlerner versuchen, einen Text zu verstehen, konzentrieren sie sich größtenteils auf die textuelle bzw. wörtliche Ebene und vergleichen die Bedeutungen mit ihrer Muttersprache. Was beim fremdsprachlichen Lesen fehlt, ist erstens das Suchen nach tieferen Deutungen bzw. Mehrdeutigkeit und zweitens, eine Toleranz gegenüber Abweichung in grammatischen Regeln oder in der Übersetzung zwischen der Mutter- und Fremdsprache. Die Behauptung, dass Fremdsprachenlerner die Fähigkeit selbständig über Sprache reflektieren und eine Toleranz für den Aufbau der Sprache, wenn auch von der Muttersprache abweichend, entwickeln sollen, dient als Grundlage dieser Arbeit. Lerner sollen sich dessen bewusst werden, dass Sprache mehrdeutig und oft uneinheitlich ist und damit sollen sie eine Toleranz für den manchmal abstrakten Aufbau der Fremdsprache entwickeln, ähnlich wie sie Literatur in der Muttersprache betrachten würden. Wenn etwas in der Literatur unklar ist, geht man davon aus, dass der Ausdruck eine tiefere Bedeutung oder ein bestimmtes Ziel hat. Man denkt automatisch, dass sprachliche Abweichungen in der Literatur absichtlich eingesetzt werden und fragt sich „was soll ich damit?“. Mit einer Metapher-Bewusstmachung sollen Fremdsprachenlerner lernen, sich eigenständig abzufragen warum ein Ausdruck so heißt oder aussieht bzw. ein „literarisches“ Bewusstsein gegenüber der Fremdsprache entwickeln.

Das „Alter“ der Metapher und die Textart, in der die Metapher vorkommt, sind nicht die einzigen Faktoren, die bestimmen, welchen Effekt die Metapher in einer Aussage haben wird. Die Metapher wirkt nicht als selbständiges Phänomen, sondern der Kontext in dem die Metapher vorkommt, formt deren Bedeutung und kann selbst bestimmen, ob ein Ausdruck als Metapher auftritt oder nicht, wie gezeigt im Beispiel am Anfang des Kapitels: „Die Metapher tritt in unserem Leben auf“. In dem Fall, wo man über einen Schauspieler spricht, der in

⁶ Der Begriff „Literatur“ wird in dieser Arbeit im engsten Sinne gemeint: „Der Begriff der Literatur findet sprachgebräuchlich seit dem 19. Jahrhundert Verwendung und umfasst sämtliche schriftliche und mündliche Werke, denen ein höheres kulturelles, künstlerisches und/oder nachhaltiges Gut zugeschrieben werden kann“ (Bücherwurm, 2011).

einem Theaterstück auftritt, hat das Verb „auftreten“ keine metaphorische Kraft, aber wenn die Metapher einem Schauspieler gleichgestellt wird, der auf einer Bühne, „Sprache“ genannt, auftritt, wird das Verb zum metaphorischen Stellenwert transportiert. „Der Kontext zieht im Hintergrund seine Fäden, er ermöglicht und determiniert metaphorisches Bedeuten, das dennoch im Vordergrund steht“ (vgl. Katthage, 2004:222). Darüber hinaus sagt Umberto Eco aus, dass es immer einen Kontext gibt, der in der Lage ist, eine „tote“ Metapher als neue aufzuzeigen: „In shifting from one semiotic system to another, a dead metaphor becomes an inventive one anew“ (Eco, 1984:127). Nach Eco, bildet nicht nur der Kontext den Charakter der Metapher, sondern das „Subjekt“ (der Betrachter einer Metapher) erlebt die gleiche Metapher unterschiedlich:

Imagine a subject who has never heard of comparing a girl to a rose, who ignores the intertextual institutionalizations, and who responds even to the most worn-out metaphors as though discovering for the first time the relations between a woman's face and a flower (Eco, 1984:128).

Ob wir einen Ausdruck wörtlich oder metaphorisch lesen, hängt vom Kontext ab. Die Interaktionstheorie sucht Rechnung zu tragen, dass die Metapher ein fehlerhafter Ausdruck ist, wenn man die Sprache als „metaphernfrei“ betrachten würde, und richtig wäre dann nur die Interpretation dessen, was gemeint ist und was falsch formuliert wurde (vgl. Kurz, 1993:13). Kurz (1993:13) weist am Beispielsatz „Peter ist ein Kind“ auf, dass der Satz wörtlich gemeint sein kann, wenn Peter sechs Jahre alt ist, oder metaphorisch, wenn er dreißig Jahre alt ist.

Die Rolle der Metapher bzw. die „Arbeit“ der Metapher in der Sprache macht auch einen wesentlichen Teil des Charakters der Metapher aus. Nach Köller scheint es so zu sein,

[...]dass wir wesentliche Dimensionen der Metapher erst dann in den Blick bekommen, wenn wir nicht nur ihre innersprachlichen Konstitutions- und Relationsbezüge untersuchen, sondern zugleich auch die grundsätzliche Frage nach ihrer Rolle bei der sprachlichen Bewältigung der Welt durch den Menschen stellen (Köller, 1975:01f).

Wenn wir die grundlegende Rolle bzw. den Wert der Metapher in unseren Sprachen begreifen können, sind wir inmitten der Begründung, dass die Metapher einen wichtigen Platz im Sprachunterricht einnehmen soll. Sprache ist inhärent metaphorisch aufgebaut; dennoch wird die Metaphorik der Sprache im Fremdsprachenunterricht nicht thematisiert. Dies liegt vielleicht daran, dass Metaphern für den Fremdsprachenunterricht einerseits als zu kompliziert und andererseits hauptsächlich als eine Eigenschaft der Literatur angesehen werden. Außerdem wird eine kommunikative Kompetenz als Hauptvoraussetzung des Fremdspracherwerbs angenommen und somit wird metaphorische Rede als unwichtig für Kommunikation betrachtet. Die Möglichkeit besteht zudem, dass Lehrkräfte sich der Metaphorizität der Sprache gar nicht bewusst sind. Bildsprache wird fast nur im

Literaturunterricht behandelt, in dem neue kreative Metaphern hervorgehoben werden. Warum nicht mit Metaphern arbeiten bzw. anfangen, die unserer Erfahrung und Wahrnehmung der Welt „näher“ sind? Wie Kohl (2007) demonstriert (siehe S.8), stammen viele metaphorische Strukturen aus unserer körperlichen Erfahrung. Im nächsten Unterkapitel wird die Rolle der Metapher in der Sprache, dem Leben und dem Denken des Menschen näher angeschaut, damit deutlich wird, dass wir uns ohne metaphorische Rede nicht vollkommen ausdrücken können, und sogar, dass wir ohne metaphorische Konstrukte nicht funktionieren können.

1.2 Die Funktion der Metapher in Sprache

Die Metapher ist eine Art bildliche Rede und ihre Definition bleibt immer ein schwieriges Thema. Sie hat anscheinend selbst eine Karriere. Aber was genau ist ihre Arbeit? Was bedeutet die Metapher für die Sprache und weiterhin für Menschen? In diesem Unterkapitel wird nun von einer Beschreibung des Charakters der Metapher zu einer Betrachtung ihrer Funktion in der Sprache übergegangen. Umberto Eco (1985:134), der bekannteste zeitgenössische Semiotiker, behauptet, dass

jeder Diskurs über die Metapher seinen Ursprung in einer radikalen Wahl [hat], nämlich entweder a) ist die Sprache von Natur aus metaphorisch, und der Mechanismus der Metapher begründet sprachliche Aktivität; oder b) ist die Sprache ein regelgeleiteter Mechanismus, der besagt, welche Sätze erzeugt werden können und welche nicht, also eine Maschine, bezüglich derer die Metapher ein Zusammenbruch, eine Funktionstörung ist, aber gleichzeitig auch der Drang nach sprachlicher Erneuerung (Eco, 1985:134).

Diese Arbeit neigt zu der ersten Ansicht, nämlich, dass die Sprache inhärent metaphorisch aufgebaut ist und deshalb wird im Nächsten die Überlegung gemacht, in welchen Bereichen des Lebens und unserer Sprachen die Metapher eine grundlegende Rolle spielt. Zunächst wird nochmal kurz auf die Rolle der Sichtbarmachung, die Kohl (2007) darstellt, eingegangen (siehe S.3 dieser Arbeit). Der zweite Punkt soll einen Unterschied zwischen den Hauptfunktionen der Metapher in der literarischen- und der Alltagssprache treffen, in dem wieder zum Ansatz von Lakoff und Johnson zurückgekehrt wird. Zum Dritten wird auf die kulturelle Funktion der Metapher konzentriert, die auch ihre euphemistische Funktion einschließt. Als vierter Punkt, wird die rhetorische Funktion der Metapher ins Zentrum gerückt und zum Fünften wird ein Schritt tiefer in die rhetorische Rolle genommen, da die Rolle der Metapher in den Medien bzw. Werbesprüchen untersucht wird. Zuletzt wird die wichtige Rolle der Metapher in der Wissenschaftssprache erläutert.

Kohl geht davon aus, dass Metaphern u.a. dazu dienen, uns mit dem Beschreiben dessen zu behelfen, was wir nicht sehen bzw. anfassen können: „Die Wirksamkeit der

Metaphern beruht auf der ‚Sichtbarmachung‘. Sie dienen dazu, dem mentalen ‚Auge‘ des Lesers effizient neue Sachverhalte zu vermitteln, die dem physischen Auge nicht zugänglich sind“ (Kohl, 2007:18). Wir setzen Metaphern ein, wenn wir über „unsichtbare“ Sachen sprechen, wie Zeit. Obwohl Zeit kein eigentliches Ding ist, können wir sie trotzdem sparen, verschwenden und sogar schenken, dank der Metapher. Wehres (1985:27f.) vertritt die Auffassung, dass die Metapher als wichtige Schöpfung zur Benennung von Vorstellungskomplexen gelten kann. „Ihre Funktion besteht nicht nur in der Notwendigkeit, noch unbekannte Sachverhalte zu benennen, sondern auch im Bedürfnis des Individuums, Abstraktion zu vermeiden, indem Phänomene sinnlich dargestellt werden“ (vgl. Wehres, 1985:27). Metaphern entstehen aus einem Bedürfnis heraus, einen Gedanken auszudrücken, deswegen stagniert eine Sprache nicht, sondern wächst und erweitert ihr Lexikon und ihre Redewendungen, um sich den „Bedürfnissen“ einer Sprachgemeinschaft anzupassen. Sprache ist flexibel und verwandelbar und es ist nirgendwo so deutlich sichtbar wie in der bildlichen Rede.

Auch sichtbaren Dingen werden metaphorische Beschreibungen zugewiesen, sehr oft mit einem künstlichen bzw. poetischen Zweck. Die konventionelle Sichtweise und unmittelbare Antwort auf die Frage nach dem Zweck der Metapher ist, dass sie Teil der Poesie oder Literatur ist und eine ästhetische Funktion erfüllt – was natürlich nicht falsch ist, obwohl, wie schon erwähnt, dies nicht ihre einzige Funktion ist. Im Kapitel 1.1 wurde gezeigt, dass Metaphern auch in der Alltagssprache auftauchen und wesentlich für die Kommunikation sind. Dazu werden weitere Rollen der Metaphern in diesem Kapitel aufgelistet. Steen meint: „the relation between metaphor and literature has always been seen as quite intimate“ (Steen, 1994:27) und erklärt weiter, dass der Dichter den Leser mit unerwarteten Metaphern überraschen kann und dadurch gleichzeitig Vergnügen und Einsicht verschafft. Im Anschluss daran erklärt Novikova, dass es sich bei literarischen Metaphern: „um unerwartete Erhellung oder im Gegenteil um Verdunkelung und Verfremdung bestimmter Sachverhalte handelt bzw. um Widerspiegelung der subjektiven Sichtweise eines Autors“ (Novikova, 2010:89). Die Metapher wirkt in Literatur auf ähnliche Weise wie Farbe und Pinselstriche auf einem Gemälde wirken. Sie ist ein Kunstmittel des Wortes. Gibbs (1994) unterscheidet zwischen der kommunikativen Funktion der Metapher in literarischen im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten, nämlich dass ‚wissenschaftliche‘ Metaphern durch ihr erklärendes Potenzial gekennzeichnet werden und, dass ‚literarische‘ Metaphern eine hauptsächlich expressive, evokative Funktion erfüllen (vgl. Gibbs, 1994:260).

Literarische Metaphern kommunizieren allerdings auch etwas, oft ein Konzept, das schwer bildlich zu vermitteln ist.

An dem gegenüberliegenden Pol von der poetischen Metapher liegt die lexikalisierte Alltagsmetapher. Die Arbeit von Lakoff und Johnson über den Zusammenhang unserer Kognition und die metaphorische Motiviertheit der Sprache verstärkt die Voraussetzung, dass Sprache von Natur aus metaphorisch ist, und „der Mechanismus der Metapher sprachliche Aktivität begründet“ (vgl. Eco, 1984:134). Sie vertreten die Position, dass (1) die Metapher ein natürliches Phänomen ist (siehe auch Kapitel 1.1), (2) die konzeptuelle Metapher ein natürlicher Teil der menschlichen Gedanken ist und (3) linguistische Metaphern ein natürlicher Teil der menschlichen Sprache ausmachen (vgl. Lakoff und Johnson, 2003:247). Zudem sagen sie aus, dass Metaphern: „depend on the nature of our bodies, our interactions in the physical environment, and our social and cultural practices“ (Lakoff und Johnson, 2003:247). Konzeptuelle Metaphern entstehen aus unseren Erfahrungen und wie wir diese Erfahrungen verstehen, z.B. ARGUMENT IS WAR (siehe Kapitel 1.1). Die Art und Weise, in der wir argumentieren, wird teilweise durch das Konzept von Krieg strukturiert. Wir können ein Argument gewinnen oder verlieren, wir verteidigen das Argument und wir sehen die Person, mit der wir argumentieren als einen Gegner an. Lakoff und Johnson erklären die Rolle der Metapher, in dem sie darauf aufmerksam machen, dass viele Konzepte, die uns wichtig sind, in unseren Erfahrungen entweder abstrakt oder skizziert sind (Emotionen, Ideen, Zeit, usw.) und wir müssen sie mit Hilfe anderer Konzepte, die wir klarer verstehen (räumliche Orientierung, Objekte, usw.), begreifen können (vgl. Lakoff, Johnson, 2003:116). Lakoff und Johnson (2003:115) weisen darauf hin, dass dieses Bedürfnis, bestimmte Konzepte zu beschreiben bzw. sie zu kommunizieren, zu einer metaphorischen Definition in unserem konzeptuellen System führt. Anders ausgedrückt verstehen und drücken wir abstrakte Konzepte wie Liebe, Zeit, und Argumente, mittels nicht-abstrakter Konzepte wie eine Achterbahn, Geld und Krieg aus. Die Interpretation der Realität, wie im Beispiel „Argumentieren ist Krieg“, kann auch unserer Erfahrung vorausgehen: und alle Erfahrungen sind nicht neutral und für alle gleich. Obwohl eine Person im Laufe ihres Lebens keine direkte Erfahrung mit Krieg hat, benutzt er/sie jedoch das „Argumentieren ist Krieg“-Konstrukt und versteht er/sie auch das Konzept des Krieges. Andererseits versteht eine Person was „die Liebe ist eine Droge“ bedeutet, obwohl er/sie Liebe z.B. eher als eine Reise erfährt. Beißner (2002:09) erklärt, dass Realität nicht als etwas objektiv Vorhandenes zu verstehen ist, dass es uns als Individuen, die jeweils unterschiedlichen historisch-kulturellen sowie sozialen Einflüssen ausgesetzt sind, nicht möglich ist, wirklich objektiv zu sein und, dass wir

alles, was wir wahrnehmen, durch einen Filter subjektiv und intersubjektiv geprägter Erfahrungen sehen. Wie auch immer unsere persönlichen Erfahrungen aufgebaut sind, eine Tatsache ist klar: Wir benutzen die sichtbaren „fassbaren“ und klaren Sachen in unserer Welt, um die abstrakten unfassbaren Konzepte erfahrbar zu machen. Das alles tun wir unbewusst mithilfe von Metaphern.

Alles, was wir wahrnehmen, wird nach Beißner (2002:53) mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen verglichen und entsprechend kategorisiert. Sie nennt das Zuordnen neuer Erfahrungen in bestehenden Realitätsvorstellungen „structure mapping“ bzw. „mapping“-Prozesse (Beißner 2002:53). Darüber hinaus argumentiert Beißner (2002:63), dass zahlreiche metaphorische Konzepte – z.B. *marriage is an ongoing journey*, oder *marriage is an investment* - kulturell bestimmt sind:

Das heißt, es werden nur solche Konzeptstrukturen der jeweiligen Ausgangskonzepte (*journey*, *investment* usw.) übertragen, die für die Erschließung der Bedeutung des zu bestimmenden Konzeptes (*marriage*) als relevant bzw. funktional und daher in ihrer Struktur als ähnlich wahrgenommen werden. Über die Relevanz bzw. Richtigkeit der jeweils heranzuziehenden Ausgangskonzepte wird im Laufe der Zeit durch interaktive Aushandlungsprozesse innerhalb einer kulturellen oder sozialen Gemeinschaft bestimmt. Die auf der Basis solcher *mapping*-Prozesse entstandenen kognitiven Modelle bestimmen die Verhaltens- und Denkweisen der Mitglieder einer Gemeinschaft gegenüber den auf diese Weise definierten Lebensbereichen (Beißner (2002:64).

Mit anderen Worten entstehen in diesem Kontext „für Sprecher unterschiedlicher Kulturgemeinschaften unterschiedliche Vorstellungen mit Bezug auf die Ehe und deswegen auch unterschiedliche Denk- und Handlungsmodelle“ (vgl. Beißner, 2002:64). Daraus kann abgeleitet werden, dass diese Denk- und Handlungsmodelle es Mitgliedern einer Gemeinschaft ermöglichen, ihre Erfahrungen, Vorstellungen von Realität und eigenes Verhalten zum Ausdruck zu bringen und bestimmte Erfahrungen zu machen. Aber wie im vorherigen Absatz erwähnt wurde, gehen viele Vorstellungen den Erfahrungen einer Gemeinschaft oder einer einzelnen Person voraus, was aber nicht bedeutet, dass sie diese Vorstellungen nicht verstehen oder nicht „leben“. In ihrem Aufsatz über lexikalisierte Metaphern im Fremdsprachenunterricht deutet Koch (2010:38) an, dass auch die geographische Nähe und ähnliche Lebensweisen eine Rolle bei der Art der metaphorischen Konzepte spielen und erwähnt in diesem Kontext den Begriff „kulturell geprägte metaphorische Vorlieben“ (Koch, 2010:40). Hier muss man vorsichtig vorgehen, denn die geographische Nähe und Lebensweisen spielen vielleicht an ausgesuchten Stellen eine Rolle, sind jedoch nicht alleine für alle metaphorischen Konzepte einer Gemeinschaft verantwortlich. Sprachliche Kreise, die z.B. am Meer wohnen, haben zwar wahrscheinlich ein größeres Inventar an Meer-verwandten Metaphern, aber man kann nicht alle Metaphern „in einen Topf werfen“ und kulturell geprägt nennen. Viele sind jedoch universal trotz ihrer

geographischen Lage oder obwohl sie z.B. in einem „westlichen Kulturkreis“ vorkommen (z.B. UP IS GOOD; DOWN IS BAD).

Eine interessante kulturelle Funktion, die die Metapher zwischen Kommunikationspartnern hat, ist ihre euphemistische Funktion bezüglich einer metaphorischen Tabuumschreibung. Schröder (1997:01) betrachtet Tabus als die Kehrseite des öffentlichen Diskurses und erklärt, dass sie das umfassen, was nicht öffentlich und geheimgehalten wird. Dadurch haben Tabus und Tabuumschreibungen auch für eine Gesellschaft eine „Schutzfunktion“ (vgl. Schröder, 1997:06). Mit Hilfe eines metaphorischen euphemistischen Ausdrucks können tabuisierte Wörter umschrieben werden. Köller (1975:234f.) schildert den Gebrauch der metaphorischen Tabuumschreibungen anhand von Beispielen aus dem Bereich des Todes (z.B. Sonnenuntergang des Lebens), der Sexualität (z.B. „miteinander schlafen“), der Berufsausübung (z.B. „auf den Strich gehen“) und der Kriminalität (z.B. jemanden ins Jenseits befördern)⁷. „Es geht bei Tabus immer um ‚gesellschaftliche Konventionen‘, und [sie] werden von einem Kulturkreis als natürlich und selbstverständlich betrachtet und deshalb werden ‚Entschuldigungsrituale‘ kaum akzeptiert“ (vgl. Günther 1992, zit. in Schröder 1997:05). Tabus sind aber nicht in allen Gesellschaften gleich. Was in einem Kulturkreis als Tabu bezeichnet wird, kann in einem anderen Kulturkreis ganz anders wirken und wird nicht unbedingt als Tabu betrachtet. Deswegen problematisiert Schröder (1997) die Thematisierung von Tabudiskursen im Fremdsprachenunterricht. Er argumentiert (1997:15), dass Tabus erst im Kontrast der Kulturen bzw. im interkulturellen Kontakt auffällig werden und schlägt daher vor, dass Fremdsprachenunterricht der perfekte Kontext für die Aufdeckung der eigenen und fremden Tabus wäre. Schröder (1997:15) plädiert dafür, dass Fremdsprachenlernern adäquate Sprachmittel und Strategien zur Verfügung gestellt werden sollten, um die Toleranzfähigkeit der Lernenden zu fördern und Kommunikationsstörungen zu vermeiden. Eine Metapher-Bewusstmachung, die euphemistische Ausdrucksweisen einschließen soll, kann die Kommunikations- und Toleranzfähigkeit von Fremdsprachenlernern fördern⁸.

Abgesehen davon, dass die Metapher ein Instrument ist, das uns ermöglicht, abstrakte Sachverhalte sinnlich darzustellen, und erlaubt, unsere Vorstellung von Realität auszudrücken, hat sie auch eine manipulative Funktion. Dass die Metapher in der Rhetorik eine Hauptposition einnimmt, ist seit der Antike gut bekannt. Beißner (2002:88) weist darauf

⁷ Eigene Beispiele werden erwähnt.

⁸ Die unterschiedlichen Kompetenzen, die eine Metapher-Bewusstmachung nachstrebt, wird im Kapitel 3 thematisiert, in dem interkulturelle Kompetenz als eins der Hauptlernziele einer Metapher-Bewusstmachung vorgestellt wird.

hin, dass die Wahl einer bestimmten Metapher Sichtweisen manipuliert, „indem Sachverhalte auf eine Weise dargestellt werden, die der Intention des jeweiligen Metaphernverwenders dienen“ (Beißner, 2002:88). So kann man z.B. das Leben als eine Achterbahn, eine Reise oder ein Lied bezeichnen und jedes Mal einen anderen Affekt hervorrufen. Dieser manipulative bzw. rhetorische Einsatz der Metapher ist besonders häufig in der Werbesprache und in politischer Rede zu sehen. Kurz schreibt über die politische Metaphorik, dass sie sich danach befragen lässt, „welches Modell sie vom Staat entwirft, ein autoritäres oder ein demokratisches“ (1993:25). Als Beispiel geht er auf das Metaphernfeld „Familie“ ein. Angenommen ein Land wird einer Familie gleichgestellt, mit dem Staat an der Spitze als Vater personifiziert, wird ein autoritäres Bild des Staats geschaffen („Vater-Staat“, „Väter des Grundgesetzes“). Kurz (1993:25) erklärt dazu, dass es bei der rhetorischen Metapher darum geht, welche Metaphern welche Wirkung haben. Das „Vater-Staat“ Beispiel hat „deutliche paternalistische Implikationen und verlangt vom Bürger vor allem Vertrauen, weniger mündige Kritik und Mitbestimmung“ (vgl. Kurz, 1993:25). Steinbrügge (2008:165) beschreibt Rhetorik als die Argumentation, die Sprache zur Machtausübung instrumentalisiert, indem sie, unter Abstraktion von Inhalten, Strategien bereithält, über die Sprache bestimmte Interessen durchzusetzen. Um einen manipulativen Effekt zur Folge zu haben, geht es bei der Wahl einer Metapher darum, welche Eigenschaft die Sache, die ausgedrückt werden will, erhellt und welches Teil unterdrückt werden soll. Im „Vater-Staat“ Beispiel suggeriert das Bild des Vaters, dass der Staat sich um das Land kümmert, aber spielt herunter, dass die Bevölkerung, obwohl Teil der „Familie“, nicht wirklich Mitspracherecht hat.

Ein weiteres Beispiel der manipulativen bzw. rhetorischen Funktion der Metapher ist ihre Verwendung in Werbesprüchen, und bestätigt das Argument nochmal, dass Metaphern überall in der Welt auftreten. Kühne Titel und doppeldeutige Werbesprüche sieht man in Zeitschriften, Zeitungen, auf Plakaten im Bahnhof, überall in einer Stadt und in Schaufenstern. Werbesprüche sind oft witzig und intertextuell⁹. Ein besseres Verständnis der Mehrdeutigkeit und Intertextualität der Sprache, die häufig durch Metaphern übermittelt wird, ermöglicht einem bzw. einer Fremdsprachler(in) den Humor bzw. die Stimmung einer Aussage (in diesem Fall Werbesprüche) besser zu spüren und aktiver an der übergreifenden Sprachkultur teilzunehmen. Wenn Metaphern in Werbesprüchen eingesetzt werden, übermitteln sie mindestens zwei Bedeutungen mit einem einzelnen Ausdruck und zudem sind

⁹ Der Begriff Intertextualität beruht auf ein Prinzip der Mehrdeutigkeit und Verweisung. Scheiding erklärt, dass Intertextualität bedeutet, dass „sich jeder Text in einer Konstellation bereits existierender Texte situiert bzw. wieder findet und sich ständig auf diese bezieht“ (Scheiding, 2005:55).

sie auch eine kunstvolle Abweichung, die dafür sorgt, dass die Werbung einprägsamer wirkt (vgl. McQuarrie und Mick, 1996:425). McQuarrie und Mick demonstrieren die obengenannte Wirkung der Metapher anhand des Beispiels einer Pflaster-Werbung von Johnson & Johnson: „Say hello to your child’s new bodyguards“. Sie behaupten, dass Hörer (Leser) wissen was sie machen müssen, wenn eine Konvention übertreten wird:

they search for a context that will render the violation intelligible...when told that the Band-Aid is a bodyguard, the consumer both finds a translation supported by the context – This Band-Aid is particularly strong, provides a greater degree of protection, will treat your child like a celebrity (McQuarrie und Mick, 1996:425).

Darüber hinaus kann die überlagerte Bedeutung interpretiert werden, als ob sie sagen würde: „Schau! Ich habe bewusst eine Konvention übertreten - nimm Kenntnis“ und so wirkt die Metapher deshalb unvergesslicher als ein eindeutiger konventioneller Satz wie „Band-Aids are strong“ (vgl. McQuarrie und Mick, 1996:425).

Als letztes soll auf die Rolle der Metapher in der Wissenschaftssprache eingegangen werden, da die Wissenschaftssprache im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Funktion erfüllt. Die Bildhaftigkeit der Wissenschaftssprache und Formulierung im Allgemeinen unterscheiden sich über Sprachen hinaus. Fandrych (2008:12) argumentiert, dass die Figurativität in der Wissenschaftssprache große Lernschwierigkeiten für Fremdsprachenlerner darstellt. Das Potenzial der Metapher-Bewusstmachung bezüglich der Wissenschaftssprache im Fremdsprachenunterricht soll im Kapitel 3.1 diskutiert werden. „Wenn also unsere Wahrnehmung und unser Wissen von Welt sowie unser sprachlicher Zugriff auf diese Welt grundlegend metaphorisch sind, dann gilt dies auch für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse“ (Beißner, 2002:85). Wie schon kurz erwähnt, hat die wissenschaftliche Metapher nach Gibbs (1994:260) eine erklärende Rolle. Wenn die Metapher einen grundlegenden Teil der Alltagssprache ausmacht und die Wissenschaftssprache grundsätzlich auf die Alltagssprache baut, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Metapher genauso eine unentbehrliche Rolle in der Wissenschaftssprache wie in der Alltagssprache (vgl. Kohl 2007:131) spielt, obwohl sich wissenschaftliche Theorien als „antimetaphorisch“ (Kurz, 1993:21) ausgeben. Wissenschaftssprachen enthalten eigentlich ausschließlich lexikalisierte Metaphern, die zu einer erklärenden Funktion beitragen. Darüber hinaus haben Metaphern, laut Kurz (1993:24), eine textkonstitutive und textstrukturierende Funktion, sie bilden Textknoten und Textklammern. Nach Fandrych gibt es im Wissenschaftsdeutschen „eine Reihe von semantisch-funktionalen Feldern, die stark von bildhaften Ausdrücken geprägt sind“ (2008:03). Er (2008:03) verdeutlicht, was diesen Feldern gemeinsam ist, nämlich die

Tatsache, dass die wissenschaftliche Bedeutung in einem „übertragenen“ Raum stattfindet, im „Wissensraum“. Wissensinhalte werden laut Fandrych (2008:03) als räumlich oder temporal angeordnet konzeptualisiert. Dadurch wird uns das Wissen (z.B. Argumentationsverlauf) sinnlich greifbar. Als Beispiel dieser Konzeptualisierung können ein paar wissenschaftliche metaphorische Konstrukte aufgezeigt werden:

Weg zurücklegen (Text-, Argumentationsentwicklung beschreiben):

Die Untersuchung *geht* von dem Begriff *aus*; einer Frage *nachgehen*; zu einem Punkt *kommen*, *umgehen*, *verfolgen*, *zuwenden*.

Bild des Konstruierens (Wissensraum als Gebäude beschreiben):

Die These *untermauern*; Die *Basis* für eine Theorie; *das Konstrukt*; *das Modell*, *das Fundament*.

Hier werden nur zwei Beispiele der Metaphorik in der Wissenschaftssprache skizziert, aber je weiter man sucht, desto deutlicher wird es, dass man ohne Metaphern Wissenschaft gar nicht zum Ausdruck bringen könnte. Was man auch durch die Beobachtung der Wissenschaftssprache lernt ist, dass sie nicht so flexibel ist wie in der Literatur. Bestimmte Metaphern können nur in bestimmten Situationen angewendet werden und es kann besonders für Fremdsprachenlerner ziemlich kompliziert werden. Fandrych erläutert ein Beispiel einer falschen Verwendung eines metaphorischen Ausdrucks von einem englischen Fremdsprachenlerner: „Er *ging* an das Problem der Transformationsregeln *heran*...“ (Fandrych, 2008:01). Er erklärt, dass das Deutsche sowohl als auch das Englische zwar bildhafte Ausdrücke im semantisch funktionalen Feld „außen > innen / fern > nah“ besitzen, „jedoch... kann [man] sich einem Problem annähern, aber nicht an eines herangehen. Man kann allerdings erklären, wie an ein Problem herangegangen werden soll“ (Fandrych, 2008:02f).

In diesem Unterkapitel wurde nicht nur gezeigt, wie viele Funktionen die Metapher in vielen verschiedenen Bereichen unseres Lebens erfüllt, sondern auch, dass wir uns kaum bewegen können, ohne einer Metapher zu begegnen. Sie sind überall in unsere Sprache verwoben, zu Hause in der Familie, auf Anschlagtafeln, in der Wissenschaft und in der Zeitung. Nicht nur sehen und erfahren wir Metaphern, sondern wir leben sie, denn sie konstruieren unser Denken. Nun entsteht die Frage, was wir machen, wenn wir eine Metapher lesen, hören oder benutzen. Wie verarbeiten wir einen metaphorischen Ausdruck? Im nächsten Unterkapitel werden die kognitiven Prozesse, die beim Lesen/Hören einer Metapher entstehen, diskutiert.

1.3. Kognitive Verstehensprozesse – Kognitive Verarbeitung literarischer und lexikalisierten metaphorischen Ausdrücke

Während das „Was“ und das „Wozu“ der Metapher in den ersten zwei Unterkapiteln untersucht wurde, tritt das „Wie“ nun in den Vordergrund dieses Kapitels. Wie verstehen wir Metaphern und was geschieht, wenn wir eine Metapher lesen oder hören? Weil die Metapher ein Phänomen ist, das einen Sachverhalt im Sinne von einem anderen beschreibt, zwingt sie uns wegen ihrer Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit, „uns auf die Bedeutung der kontextuell beteiligten Ausdrücke rückzubesinnen“ (Kurz, 1993:24). So ist man sich im Beispiel „die Sonne lacht“ dessen bewusst, dass die Sonne keinen Mund hat, der lacht, sondern, dass sie hell oder „fröhlich“ scheint. Man stellt den Sinn des metaphorischen Ausdrucks kognitiv und meistens unbewusst her. Nach Kurz (1993:22) artikuliert die Metapher keine Ähnlichkeit, sondern sie sagt vielmehr „dies ist das“, aber wir sind uns gleichzeitig bewusst: „dies ist das nicht.“ Um das Beispiel der lachenden Sonne zu benutzen: Die Metapher sagt: Die Sonne ist eine Person, die lacht, aber wir sind uns gleichzeitig bewusst, dass die Sonne keine lachende Person ist. Dieser Prozess der Rückbesinnung geschieht fast immer (besonders in der Alltagssprache) unbewusst. Deshalb wäre es interessant zu fragen, was kognitiv passiert, wenn nicht bemerkt wird, dass ein Ausdruck metaphorisch ist, aber trotzdem verstanden wird. Sowohl bewusste und unbewusste kognitive Verarbeitung metaphorischer Ausdrücke soll deshalb im Folgenden anhand der Beschreibung von Gibbs in seinem Buch *Poetics of Mind* (1994, 115-119) besprochen werden. Gibbs führt an, dass Sprachinterpretation in etwa vier Momente eingeteilt werden kann, nämlich (1) Verständnis (*comprehension*), (2) Identifizierung (*recognition*), (3) Interpretation (*interpretation*) und (4) Wertschätzung (*appreciation*).

Der erste Moment, **Verständnis**, umfasst die unbewusste Analyse vielfältiger linguistischer Informationen, wie Phonologie, Syntax usw., damit man, zusammen mit dem Kontext des Sprechers oder Autors Intention begreifen kann. Wenn man z.B. die Metapher „my marriage is an icebox“ liest, versteht man sehr schnell (in Millisekunden), ohne bewusste Reflektion, dass eine Bedeutung wie „my marriage lacks affection“ intendiert wird.

Der zweite Moment der Sprachinterpretation, nämlich **Identifizierung** verweist auf die bewusste Erkennung unterschiedlicher „Spracharten“. Zum Beispiel wenn eine bestimmte Aussage als metaphorisch identifiziert. Man erkennt, dass die Aussage „my marriage is an icebox“ eine Metapher für eine unglückliche Ehe ist. Gibbs betont jedoch, dass dieser Schritt nicht immer notwendig ist, um eine Aussage zu verstehen. Er erklärt, dass wir uns

wahrscheinlich in einem Gespräch nicht immer dessen bewusst sind, dass bestimmte Aussagen ironisch, hyperbolisch, wörtlich usw. sind. Trotzdem verstehen wir, was gesagt wird bzw. interpretieren die Bedeutung der Aussage richtig. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass man seine Muttersprache versteht, ohne sich deren bildlicher Natur bewusst zu sein, weil man die konventionalisierten Redefiguren als „normale“ Sprache erwirbt bzw. lernt. Das Unbewusstsein der bildlichen Natur der Sprache gilt natürlich auch größtenteils beim Fremdsprachenerwerb. Wenn man aber die Bildlichkeit der Sprache in verschiedenen Kontexten wahrnehmen kann, wird die Möglichkeit geboten, ein vertieftes Sprachverständnis zu entwickeln, besonders in der Fremdsprache, aber auch in der Muttersprache. Ein tieferes Sprachverständnis erhöht u.a. die **Wertschätzung**- oder ein ästhetisches Urteilsvermögen (der dritte Moment), das auch einen Teil des Sprachinterpretationsprozesses ausmacht. Dieser Teil findet nicht immer statt, da man einen Text verstehen kann, ohne notwendigerweise ein ästhetisches Urteil zu fällen.

Während des vierten Moments, der **Interpretationsphase**, verbindet man den Ausdruck mit einem Kontext und/oder einer bestimmten Bedeutung. Wenn man dem Beispiel „my marriage is an icebox“ begegnet, reflektiert man über die Ähnlichkeiten, welche die Ehe und ein Kühlschrank teilen können. Ein Kühlschrank kann z.B. kalt sein, wie eine Beziehung zwischen Ehepartnern metaphorisch kalt sein kann. Diese Phase passiert bewusst, in dem man analysiert, was der Sprecher oder Autor intendieren wollte.

Es besteht die Auffassung, dass sich Menschen Metaphern mehr bewusst sind, wenn sie literarische Texte lesen, weil sie glauben, dass Metaphern eine Eigenschaft der Literatur sind. Gabrielle Müller (1998:728) behauptet, dass das Lesen literarischer Texte anhand der Tatsache gekennzeichnet wird, dass in literarischen Texten nach kreativen z.T. persönlichen Deutungen gesucht wird. Leser haben eine hohe Toleranz gegenüber schwierigen Texten (siehe S.6-7). Wenn man Alltagssprache und literarische Sprache unterschiedlich behandelt und lexikalisierte Metaphern liest, ohne sie wahrzunehmen, entsteht die Frage: Stimmt das bei Fremdsprachenlernern auch? Koch (2010:38) argumentiert, dass lexikalisierte Metaphern einer fremden Sprache, die die Fremdsprachenlerner nicht aus ihrer eigenen Sprache kennen, eine Herausforderung darstellen. Sie illustriert die Perzeption einer lexikalisierten Metapher durch einen Fremdsprachenlerner anhand des Beispiels der Wahrnehmung literarischer bzw. innovativer Metaphern bei Muttersprachlern. Koch (2010:39f) behauptet, dass innovative Metaphern selbst Muttersprachlern viel kognitive Arbeit abverlangen, da ihre Bedeutung erst generiert werden muss. Auf ähnliche Weise muss sich ein Fremdsprachenlerner bemühen,

Bedeutung aus Aussagen zu generieren. Außerdem erklärt Koch, dass „die den Lernenden bis dahin unbekanntem lexikalisierten Metaphern eine besondere Situation im Fremdsprachenunterricht bedingen, denn für die Lernenden sind diese Metaphern zunächst wieder innovativ“ (Koch, 2010:38). Der Unterschied zwischen dem muttersprachlichen Lesen von Literatur und dem fremdsprachlichen Wahrnehmen lexikalisierter Metaphern ist, dass Fremdsprachler nicht nach besonderen Deutungen oder Interpretationen suchen, weil sie nicht der Meinung sind, dass die Alltagssprache bzw. nicht-literarische Texte metaphorisch aufgebaut sind. Ob Fremdsprachenlerner die neue Sprache erfahren wie Literatur ihrer Muttersprache ist fragwürdig, da man „metaphorische“ Wörter und Worte lernen kann während man ihre metaphorische Natur ignoriert oder sich ihrer unbewusst ist. Der Stolperstein liegt darin, dass es möglicherweise schwerfallen könnte, metaphorische Ausdrücke zu akzeptieren, wenn sie z.B. linguistische Regeln überschreiten (z.B. *tut mir leid*) oder, wenn ein Ausdruck in der Fremdsprache anders formuliert wird als in der Muttersprache (z.B. *Wie geht's* vs. *How are you*). Die Fokussierung auf und Bewusstmachung der Omnipräsenz der Metapher in Sprache, kann die Identifikationsphase (*recognition*) mobilisieren, damit man nicht nur einen Ausdruck bezüglich der oberflächlichen Bedeutung begreift, sondern die Mehrdeutigkeit bzw. Bildlichkeit einsehen und die Sprache auf einer zweiten Ebene interpretieren kann. Aber man entwickelt auch eine Toleranz für diese Vielschichtigkeit und für die manchmal unvorhersehbare Seite der Sprache wie beim Lesen literarischer Texte.

In diesem Kapitel wurde unter anderem anhand der Arbeit von Lakoff und Johnson, aufgedeckt, dass die Metapher nicht nur zur Literatur oder Rhetorik gehört sondern, dass sie einen unentbehrlichen Teil der Sprache ausmacht. Sie zeigten, dass die Metapher unsere Wahrnehmung der Welt sinnlich darstellt und uns ermöglicht abstrakte Themen zum Ausdruck zu bringen und sie „erfahrbar“ zu machen. Zudem wurden verschiedenen Rollen der Metapher in einer Sprachgemeinschaft offengelegt, u.a. ihre evokative, kommunikative, euphemistische, manipulative und erklärende Funktion. Aber was im Laufe dieses Kapitels deutlich wurde, ist dass wir uns der Bildlichkeit der („normalen“) Sprache eben nicht bewusst sind, obwohl sie als ein Grundstein fast aller Kommunikation in jeder Sprachkultur dient. Wichtig ist die aufgedeckte Implikation, dass Fremdsprachenlerner von einem Metapherbewusstsein profitieren können, welches es ihnen dazu ermöglicht, nicht nur aktiver an einer Sprachkultur teilnehmen zu können, sondern ein vertieftes Sprachverständnis zu entwickeln. Im nächsten Kapitel wird untersucht, welche Rolle die Metapher, im Besonderen die lexikalisierte Metapher, im jeweiligen Fremdsprachenunterricht spielt, mit dem Fokus auf

Fremdsprachenlerner auf A1-Niveau an südafrikanischen Universitäten unter Berücksichtigung der Stellung des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR).

KAPITEL 2: Zum Einsatz der Metapher im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Drei Bereiche des Fremdsprachenunterrichts sowie der Stellenwert der Metapher im DaF-Unterricht werden in diesem Kapitel untersucht. Zuerst werden die Kompetenzvoraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) näher angeschaut, besonders in Bezug auf die Position der metaphorischen Sprache und ihr Stellenwert auf den niedrigen Niveaus (A1-A2) beim Spracherwerb. Das Ziel ist herauszustellen, dass Metaphorik bzw. bildliche Rede auf den Anfänger-Niveaus nicht genügend thematisiert wird. Diese Arbeit argumentiert, dass diese Unzulänglichkeit für Fremdsprachenlerner größere Schwierigkeiten im späteren Lernprozess bereitet. Im Kapitel 2.1 wird auf die aktuelle Position der Metapher im Fremdsprachenunterricht an südafrikanischen Universitäten und Sprachschulen eingegangen und das Fachangebot wird skizziert, damit bestimmte Defizite im Kursprogramm aufgezeigt werden können, die dann zuletzt im letzten Unterkapitel besprochen werden, in dem die Metapher nicht nur als Stolperstein, sondern auch als Lernchance dargestellt werden soll. In diesem Kapitel soll sowohl die Unzulänglichkeit der Bewusstmachung der Metapher im heutigen Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet werden, als auch für ihre Notwendigkeit und Lehrpotenzial plädiert werden.

2.1 Metaphorische Rede und ihr Platz im Fremdsprachenerwerb gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) beschreibt Kenntnisse und Fertigkeiten, die Lernende einer Sprache benötigen, um in dieser Sprache kommunizieren zu können (BVA, 2004:2) und setzt u.a. bestimmte kommunikativen Kompetenzen voraus, die wiederum aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zusammengesetzt werden. Der Referenzrahmen baut auf das Prinzip, dass „alle menschlichen Kompetenzen auf die eine oder andere Weise zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann“ (vgl. Trim et. al, 2001:103) Es wird deshalb in dem Beitrag davon ausgegangen, dass es „jedoch sinnvoll sein kann, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden“ (Trim et al., 2001:103). Im Folgenden werden die für wichtig gehaltenen

Kompetenzen nach dem GeR besprochen, obwohl nur in Bezug auf die niedrigen Niveaus, besonders die Stufe A1, weil sich im Kapitel vier, das sich der Didaktisierung widmet, ausschließlich auf dieses Niveau konzentriert wird. Die drei wichtigsten kommunikativen Sprachkompetenzen, nämlich die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen werden jeweils mit dem Zweck untersucht, die Wichtigkeit metaphorischer Rede im fremdsprachlichen Lernprozess herauszuarbeiten.

2.1.1 Linguistische Kompetenz

Dem GeR zufolge kann linguistische Kompetenz¹⁰ definiert werden als „Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (Trim et al., 2001:110). Eine linguistische Kompetenz unterteilt sich in eine lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz:

(a) Lexikalische Kompetenz umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden (Trim et al., 2001:111). Lexikalische Elemente sind erstens „*feste Wendungen*, z.B. Satzformeln (Guten Morgen!), feststehende Muster (könnte ich bitte...haben?), andere feststehende Phrasen (zu Ende bringen) und idiomatische Wendungen bzw. semantisch undurchsichtige, erstarrte Metaphern (Er hat den Löffel abgegeben)“ (vgl. Trim et al., 2001:111f). Zweitens sind lexikalische Elemente *Einzelwörter*¹¹ (Trim et al., 112). Der GeR (Trim et al., 2001:112) verdeutlicht, dass manche Einzelwörter bzw. Lexeme verschiedene Bedeutungen haben können und nennt das Beispiel „die Bank als Geldinstitut im Vergleich mit einer Bank zum Sitzen“ (vgl. Trim et al., 2001:112). Zudem wird erklärt (Trim et al., 2001:112), dass Lexeme zu Wortklassen gehören können und deshalb entweder Nomen, Verb, Adjektiv oder Adverb sind, aber andererseits auch lexikalische Gruppen bilden können, wie die Wochentage, Gewichte, Maße usw.: „Grammatische Elemente gehören zu den geschlossenen Wortklassen, z.B. Artikel, Indefinitpronomen, Personalpronomen usw.“¹² (Trim et al., 2001:112)

Die Beherrschung metaphorischer bzw. idiomatischer Sprache ist nach den GeR-Niveau-Skalen im Spektrum des Wortschatzes und erst ab C1 erforderlich:

¹⁰ Beschreibung der Niveauskalen in Tabularform in Anhang I.I.

¹¹ Einzelwörter umfassen frei stehende einzelne Wörter (vgl. Trim et al., 2001:112).

¹² Eine vollständige Liste der geschlossenen Wortklassen: Artikel, Indefinitpronomen, Personalpronomen, Interrogativ- und Relativpronomen, Possessivpronomen, Präpositionen, Hilfsverben/Modalverben, Konjunktionen und Modalpartikeln (vgl. Trim et al., 2001:112)

C2 > Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst

C1 > Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen...Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen. (Trim et al., 2001:112)

Auf dem A1 und teilweise A2-Niveau ist lediglich ein elementarer Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen erforderlich. Auf A1-Niveau sollen Lerner, nach dem GeR (Trim et. al, 2001:112) über Wörtern und Wendungen verfügen, die sich nur auf bestimmte konkrete Situationen beziehen, z.B. Alter, Herkunft, Hobbies. Auf A2-Niveau wird aufgeführt, dass Lerner über einen ausreichenden Wortschatz verfügen sollen, der ihnen ermöglichen soll, in vertrauten Situationen alltägliche, routinemäßiger Angelegenheiten zu erledigen, z.B. im Restaurant Essen bestellen, einem Arzt eine Krankheit beschreiben usw.

Idiomatische Wendungen erscheinen erst in der Skala ab C1-Niveau, und man sieht keine Hinweise dazu auf niedrigeren Niveaus. Daher entsteht die Frage, ob die Einführung metaphorischer Rede nicht systematischer in den Fremdsprachenunterricht und früher in den Lernprozess eingebracht werden sollte. Wenn die Bildhaftigkeit der Sprache schon von Anfang an im FSU angeregt wird, sind die Lerner besser darauf vorbereitet, sich mit bildhaften Wendungen später im Lernprozess auseinanderzusetzen. Wenn einem das Prinzip der Metapher und die Mehrdeutigkeit der Sprache bewusst gemacht wird, entwickelt man sogenannte „Metapher-Brillen“, mit denen man bildliche Rede besser erkennen kann. Eine Metapher-Bewusstmachung auf Anfänger Niveau führt deswegen dazu, dass man nicht nur die idiomatischen Wendungen versteht und verwenden kann, welchen man im Unterricht begegnet, sondern man erwirbt die Fähigkeit, selbständig über allerlei Metaphern zu reflektieren und sie ausdiskutieren. So sammelt man idiomatische Wendungen, die nicht notwendigerweise im Unterricht thematisiert werden und worüber man ansonsten vielleicht nicht weiter nachdenken würde.

(b) Grammatische Kompetenz wird im GeR definiert als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Trim et al., 2001:113). Figurative Sprache kommt in den Skalen der grammatischen Kompetenz nicht vor, aber das zeigt nur wie lexikalisiert und „versteckt“ viele Metaphern eigentlich sind. Kurz (1993:18) weist z.B. darauf hin, dass es besonders bei Kompositionsmetaphern wie *Verkehrsfluss* und *Wolkenkratzer* viele lexikalisierte Metaphern gibt, aber durch häufigen Gebrauch wird die Metapher stabilisiert, sie wird in den gewöhnlichen Wortschatz aufgenommen und so löst sich ihr metaphorischer Effekt auf. Folglich lernen Fremdsprachenlerner Satzformeln, feststehende Muster und z.B. Komposita teilweise mit Hilfe der grammatischen Regeln und

wo die Regeln überschritten werden, lernen sie durch Nachahmung, ohne die Metaphorik dahinter zu verstehen bzw. zu visualisieren.

(c) Eine semantische Kompetenz umfasst die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren. Hier findet man auch keinen expliziten Verweis auf metaphorische Rede (als auch keine Skala, die das Können jedes Niveaus beschreibt), sondern verlangt eher eine allgemeinere Sprachreflexion. Die lexikalische Semantik ist für das Ziel dieses Kapitels von größerer Bedeutung als die pragmatische und grammatische Semantik, da sich die lexikalische Semantik etwa mit der Mehrdeutigkeit der Sprache beschäftigt. Der GeR erklären (Trim et al., 2001:116), dass die lexikalische Semantik Fragen der Wortbedeutung behandelt und als Beispiele werden u.a. Synonymie/Antonymie, Teil-Ganzes-Beziehung¹³ und Übersetzungsäquivalenz genannt. Sich der metaphorischen Natur der Sprache bewusst zu sein, ermöglicht eine Reflexion über die Sprache an sich, da man weiß, dass Sprache nicht nur aus einer Ebene besteht. Wenn Fremdsprachenlernern diese Vielschichtigkeit der Sprache bewusst gemacht wird, sind sie in der Lage, sinnvolle Fragen über die Bedeutungen bestimmter Aussagen zu stellen.

(d) Obwohl eine phonologische Kompetenz Bezug auf die feineren Nuancen der Bedeutung einer Aussage (z.B. Intonation) nimmt, wird metaphorische Sprache nicht erwähnt. Die phonetischen Elemente der Sprache verstärken das Argument, dass Sprache nicht nur auf einer Ebene funktioniert, sondern dass Elemente wie Intonation und Akzent auch die Bedeutung und den Effekt einer Aussage beeinflussen. Phonologische Elemente tragen aber nicht zur Bildung einer Metapher bei und werden deswegen in diesem Kontext, für eine Metapher-Bewusstmachung, außer Acht gelassen.¹⁴

2.1.2 Soziolinguistische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenz¹⁵ betrifft, nach dem GeR (Trim et al., 2001:118), die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Zur soziolinguistischen Kompetenz zählen sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, Dialekte und

¹³ Auch Synekdoche genannt (siehe S.4) oder Meronymie (Der Finger ist ein Meronym der Hand).

¹⁴ So werden auch die orthographische- und ortoepische Kompetenz, die auch unter der linguistische Kompetenz zählen, nicht diskutiert, da sie nicht zu der Bewusstmachung der Metaphorik der Sprache beitragen. Sie betreffen jeweils die Kenntnis der Symbole, aus denen geschrieben Texte bestehen und die korrekte Aussprache der geschriebenen Form eines Worts (Trim et al. 2001: 117f).

¹⁵ Anhang I.II

Akzent. Die Niveau-Skala dieser Kompetenz verlangt gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen erst ab C1-Niveau, verlangt aber das Verstehen solcher Art von Rede schon ab dem B2-Niveau. Auf A1- und größtenteils auf A2-Niveau wird sich lediglich auf elementaren sozialen Kontakt konzentriert, mit gebräuchlichen Höflichkeitsformeln im Mittelpunkt.

Wie bei der linguistischen Kompetenz, erscheint bildliche Rede in der Skala erst ab den höheren Niveaus, wird jedoch nicht auf A1- und auf A2-Niveau erwähnt. Themen wie Höflichkeitskonventionen und feste Redewendungen machen einen großen Teil des anfänglichen Lernens aus und haben sehr oft eine metaphorische Natur. Die Aussagen „es tut mir leid“ oder „mein Kopf tut weh“ sind wohl sehr konventionell aber auch abstrakt. Zudem werden diese Aussagen in anderen Sprachen vielleicht ganz anders formuliert, wie im Englischen: „I am sorry“, „My head hurts“. Lernende lernen solche festen Ausdrücke, ohne darüber nachzudenken, was der Ausdruck eigentlich sagt. Aus persönlicher Erfahrung weiß ich, dass man solche Wendungen am Anfang oft auswendig lernt und z.B. „tut“ in „es tut mir leid“ noch nicht mal als Verb erkennt. Ein Bewusstsein für die Abstraktheit der Sprache und wie wir damit umgehen, kann anhand einer Metapher-Bewusstmachung angeregt werden und soll auf dem Anfänger-Niveau eingesetzt werden. Damit entwickeln Fremdsprachenlerner schon von Anfang an ein tieferes Verständnis der Sprache. Einerseits entwickeln sie eine Toleranz für die „Vagheit“ und Uneinheitlichkeit der Sprache und in Bezug auf den Vergleich zwischen zwei Sprachen. Andererseits werden sie gelehrt, Sprache nicht nur zu akzeptieren bzw. zu tolerieren, sondern Fragen über den Aufbau bzw. die Herkunft eines Ausdrucks zu stellen, um selbständig darüber nachdenken zu können.

2.1.3 Pragmatische Kompetenz

Die pragmatische Kompetenz¹⁶, betrifft das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz)
 - b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz)
 - c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schematakompetenz)
- (Trim et al., 2001:123).

Diese drei Kompetenzen beschreiben die Verwendung der Sprache in einem sozialen Kontext. Sie umfassen u.a. Kenntnisse über Sprecherwechsel, Themenentwicklung und die „funktionale Verwendung gesprochener Sprache oder geschriebener Texte durch

¹⁶ Siehe Anhang I.III

Beschreibung, Erzählung usw.“ (Trim et al., 2001:125f). Darüber hinaus sind Kenntnisse über Interaktion in Bezug auf u.a. Frage/Antwort, Zustimmung/Ablehnung und Bitte/Angebot/Entschuldigung, auch eingeschlossen. Auch hier taucht die metaphorische Rede nirgendwo auf, aber wie schon diskutiert, ist der Alltagsdiskurs von lexikalisierten Metaphern durchsetzt. Wenn man den pragmatischen Teil der Sprache bzw. die Anwendung der Sprache mit dem Ziel zu kommunizieren, näher betrachtet, bemerkt man auch, auf welche Art und Weise bestimmte Ausdrücke oder Redewendungen eingesetzt werden, damit eine bestimmte Auswirkung erfolgt. Es handelt sich um die rhetorische Seite der Sprache. Metaphern machen einen großen Teil der Rhetorik aus und können auch ermöglichen, sich kreativer und verschiedenartiger auszudrücken. Eine Metapher-Bewusstmachung strebt auch dem Ziel nach, den Wortschatz der Lernenden zu vergrößern¹⁷. Außerdem soll eine Metapher-Bewusstmachung eine sensiblere Wahrnehmung der Sprache, auch im alltäglichen Kontext, herbeiführen, mit der man alltägliche Kommunikation mit anderen Augen betrachten kann.

Obwohl metaphorische Rede bzw. figurative Sprache nicht wirklich in den niedrigen Niveaus (A1-A2) auftaucht, erscheint sie plötzlich auf den höheren Niveaus (B2-C2). Gezeigt wurde, dass die Deskriptoren der Niveau-Skalen nicht die stufenweise bzw. langsame Einführung der Metaphorik der Sprache vorschlagen. Diese Arbeit schlägt jedoch vor, dass Lerner schrittweise in die Metaphorik eintauchen sollen, damit sie schon dafür sensibilisiert sind, wenn sie sich später im Studium intensiver mit Metaphern auseinandersetzen und auch vom Anfang an sich auf die Sprache als abstraktes Phänomen besinnen können. Außerdem akzeptieren Lernende einerseits die Sprache als abstraktes Phänomen, aber andererseits akzeptieren sie Sprache, wie sie ist nicht, und zwar deswegen weil sie über Aussagen auf verschiedenen Ebenen reflektieren. Als Nächstes wird zu einer Betrachtung des deutschen Fremdsprachenunterrichts an südafrikanischen Universitäten übergegangen, damit die Notwendigkeit der Thematisierung der Metapher in einem tatsächlichen Kontext weiter begründet werden kann.

2.2 Deutsch an südafrikanischen Universitäten

In diesem Unterkapitel wird auf das Fachangebot an einigen südafrikanischen Universitäten, dem Goethe-Institut in Johannesburg und dem Goethe-Zentrum in Kapstadt eingegangen und mögliche Unzulänglichkeiten beim Lernprozess werden identifiziert.

¹⁷ Wortschatzerweiterung soll im Kapitel 3.1 unter einer Sprachkompetenz näher angeschaut werden.

Obwohl Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität der südafrikanischen Gesellschaft bzw. der Studierenden auch eine bedeutende Rolle im Lernerprofil ausmacht (vgl. Laurien, 2006; von Maltzan, 2009, 2010; Mühr, 2011) trägt dieser Bereich nicht direkt zum Ziel dieses Kapitels bei, welches ist zu zeigen, dass Metaphern einen größeren Teil des Sprachunterrichts ausmachen sollen. Die Geschichte des Landes, seiner Universitäten und ihrer Deutschabteilungen ist wohl sehr interessant und hat einen direkten Einfluss auf das heutige Fachangebot, was jedoch hier näher betrachtet werden soll, ist der Streit zwischen dem Sprachunterricht und dem Literatur- und landeskundlichen Unterricht bzw. wie viel Zeit mit dem eigentlichen Spracherwerb verbracht wird und ob diese Zeit ausreicht. Im Normalfall finden an südafrikanischen Universitäten vier bis fünf Unterrichtsstunden pro Woche¹⁸ statt, die jeweils aus 50 bis 60 Minuten bestehen (vgl. van Ryneveld und Mentzner, 2010:47; Modern Foreign Languages (US); Mühr,2011:51ff.). Diese Kontaktstunden müssen in Einheiten, die sich jeweils dem Sprachunterricht, dem Literaturunterricht und der Landeskunde widmen, aufgeteilt werden. Es ist jeder Institution überlassen, wie viel Zeit welchem Bereich zugeteilt wird. Diese Einteilung wird im Laufe des Unterkapitels kurz anhand des Kurs-Aufbaus an der Universität Stellenbosch (US), University of the Western Cape (UWC) und Universität Pretoria (UP) beschrieben. Was hier herausgearbeitet werden soll, ist die Herausforderung für Studierende, mehrere Kompetenzen und Fähigkeiten in einer kurzen und eigentlich nicht-ausreichenden Zeit erwerben zu sollen. Eine Frage wird implizit aufgeworfen: Wie können mehrere Kompetenzen in einem begrenzten Zeitraum entwickelt werden? Eine mögliche Lösung, nämlich eine Metapher-Bewusstmachung wird impliziert und ihr Potenzial wird im darauffolgenden Kapitel angesprochen.

Das Lehrangebot an der Universität Stellenbosch (US) besteht z.B. aus zwei parallelen Studiengängen, nämlich einem Literaturzweig und einem DaF-Zweig (von Maltzan, 2009:43). Für Lerner mit Deutschvorkenntnissen wird ein anderes Programm angeboten als für die Studierende ohne Vorkenntnisse auf Schulebene. Im einen Studiengang stehen „fortgeschrittener Sprachunterricht, Landeskunde-, Kultur und Literaturvermittlung im Vordergrund und zum anderen wird ein Studienprogramm angeboten, in dem vorwiegend deutschsprachige Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart gelesen wird, in das fortgeschrittener Sprachunterricht eingeflochten ist“ (von Maltzan, 2009:43). Diejenigen Studierenden, die keine Deutschkenntnisse haben, erhalten im ersten Jahr eine Einführung in die deutsche Sprache und Kultur und werden auf einfache grundsätzliche kommunikative Situationen im Bereich Schreiben, Sprechen und Lesen vorbereitet. Im zweiten Studienjahr

¹⁸ Diese Zahlen beziehen sich nur auf “under-graduate”-Programme, also das erste, zweite und dritte Jahr.

gehen sie mit dem Sprachunterricht auf eine mittlere Stufe, welche auf das Verstehen und die Verwendung unterschiedlicher Arten von Texten¹⁹ fokussiert, weiter und erhalten eine Einführung in die deutsche Literatur. Am Ende ihres zweiten Jahres sollen sie B1-Niveau erreicht haben (vgl. von Maltzan, 2009:43ff). Im dritten Jahr werden die zwei Gruppen zusammengelegt und folgen teilweise gemeinsam den Modulen. Manche Studierende, die sich im dritten Jahr den fortgeschrittenen Studierenden anschließen, sich intensiv und kritisch mit deutscher Literatur auseinandersetzen, müssen aktiv an Diskussionen im Unterricht teilnehmen und sich überzeugend mündlich und schriftlich ausdrücken können. Jedoch fühlen sich viele dann durch das Niveau der anderen Studierenden überfordert und eingeschüchtert. Außerdem könnte der Schwierigkeitsgrad von den literarischen und wissenschaftlichen Texten auch überfordernd sein.

In ihrem Beitrag über die University of the Western Cape (UWC) decken van Ryneveld und Mentzner (2010) ein Problem auf, welches das Ungleichgewicht in Bezug auf den Fortschritt und die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der zwei Gruppen an der US teilweise erklären kann. Sie behaupten, dass die Anzahl Kontaktstunden nicht ausreichen, um genügend Sprachkenntnisse zu erwerben, mit denen sie dann ganz am Literaturunterricht teilnehmen können. Das Fachangebot an der UWC sah laut van Ryneveld und Mentzner (2010:46) 2008 und 2009 wie folgt aus: Im ersten Jahr gab es einen Einführungskurs in die deutsche Sprache, da die Studierenden das Fach ohne deutsche Vorkenntnisse belegen; im zweiten und dritten Jahr findet eine Trennung in zwei Einheiten Sprachunterricht und zwei Einheiten Literaturunterricht pro Woche statt. Es wurde herausgestellt, dass

die Studierenden überfordert waren, mit den vorhandenen Lehrwerken (*Moment Mal 2*) ein Grundverständnis für die deutsch Sprache zu entwickeln. Zudem wurde deutlich, dass 2 Einheiten Sprachunterricht nicht ausreichend waren, um adäquaten Literaturunterricht in der Zielsprache anzubieten (van Ryneveld und Mentzner, 2010:46).

Dieses Problem trug zur Revidierung des Fachangebots bei, das „ab 2011 eingeführt werden soll“ (vgl. van Ryneveld und Mentzner 2010:47). Im revidierten Angebot werden dem Sprachunterricht mehr Einheiten im ersten und zweiten Jahr gewidmet. Nach van Ryneveld und Mentzner (2010:47) soll in den ersten zwei Jahren kontinuierlich Sprachunterricht angeboten werden. Im dritten Jahr finden dann zwei Einheiten Sprachunterricht (auf B1-Niveau) und zwei Einheiten Literaturarbeit statt. Im dritten Jahr ist „die Unterrichtssprache [...] vorwiegend Deutsch“ (van Ryneveld und Mentzner, 2010:47). Laut van Ryneveld und Mentzner (2010:47) ist das Ziel dieses Kursaufbaus, dass die Studierenden nach zwei Jahren das A2-Niveau erreicht haben, welches eine solide grammatikalische und kommunikative

¹⁹ Text wird hier in seine umfangreiche Definition gemeint (von Maltzan, 2009:45).

Basis beinhaltet. Die UWC zielt darauf, dass Studierende bis Ende des zweiten Jahrs A2-Niveau erreichen. Die US hingegen erfordert ein B1-Niveau im selben Zeitraum. Im vorherigen Absatz wurde argumentiert, dass Studierende mit der Literaturlarbeit überfordert sind oder sich eingeschüchtert fühlen, aufgrund des Vergleichs mit fortgeschrittenen Studierenden, auch wenn sie schon auf dem B1-Niveau sein sollten. Das Problem liegt daran, dass ein Kursprogramm aus einer begrenzten Anzahl Unterrichtsstunden bzw. Einheiten bestehen kann, welche nicht wirklich ausreichen um eine sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache zustande zu bringen. An diesem Problem kann man nicht viel tun, da man die Stundenzahl nicht erhöhen kann. Diese Arbeit schlägt deshalb vor, Kompetenzen, die normalerweise dem Literatur- und Landeskunde-Unterricht zugeschrieben sind, wie literarische und (inter)kulturelle Kompetenz, im Sprachunterricht zu entwickeln. Damit kann Zeit in die Sprachbeherrschung investiert werden, während die Studierenden gleichzeitig auf literarische und kulturelle Kompetenzen vorbereitet werden²⁰.

An der Universität Pretoria ist die gleiche Problematik des hohen Arbeitsaufwands in einem begrenzten Zeitraum zu beobachten. Wie an der US und UWC werden Kurse für Anfänger angeboten. Mühr (2011) meint jedoch, dass man an der UP vor 2011 ohne Deutschkenntnisse aus der Sekundarschule nicht in den üblicherweise drei Jahre graduieren konnte. Daraus leitet er (2011:54f) ab, dass die Attraktivität des Programms dadurch gesteigert werden könne, dass Anfänger nun binnen drei Jahren graduieren können und Studierende mit Vorkenntnissen bereits direkt ins zweite Studienjahr zugelassen werden. Im ersten Jahr wird sich auf grundlegende kommunikative Fähigkeiten (hören, lesen, sprechen und schreiben) konzentriert, und es gibt eine Einführung in die deutsche Kultur (vgl. Internet zit. aus Mühr, 2011:51). Im zweiten Jahr wird, laut der Webseite des Department of Foreign Languages (vgl. zit. aus Mühr, 2011:51), größerer Wert auf die weitere Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten gelegt; besonders das Hören und das Lesen und die deutsche Grammatik werden kritischer betrachtet. Im zweiten Semester des zweiten Jahrs werden u.a. dem Verstehen Sach- als auch literarische Texte und der Verwendung von Deutschkenntnissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Internet zit. aus Mühr, 2011:52). Im dritten Jahr wird die Entwicklung deutschsprachiger Fähigkeiten weiter entwickelt, mit dem Ziel, dass Studierende am Ende des Studiums das B2 Niveau erreichen. Im zweiten Semester des dritten Jahres findet ein Modul statt, in dem die Analyse, die Interpretation und die Aneignung literarischer Texte im Zentrum steht. An der UP scheint es der Fall zu sein, dass die Grammatik, Literatur und der Landeskunde-Unterricht ab dem

²⁰ Was diese Kompetenzen umfassen und das Potential der Metapher diese Kompetenzen zu verbessern, stehen im Zentrum des dritten Kapitels.

zweiten Jahr nicht stark voneinander getrennt werden, d.h. also allen drei Bereichen Beachtung in einem Modul geschenkt wird. Dennoch wird im ersten Jahr ausschließlich auf den Sprachunterricht fokussiert und es gibt eine Einführungen in die deutsche Kultur. Wie schon erwähnt, können Studierende von einer Bewusstmachung der metaphorischen Natur der Sprache profitieren, schon als Anfänger, da sie für Kompetenzen sensibilisiert werden, die sie besser auf das zweite und dritte Jahr vorbereiten. Außerdem setzt die Deutschabteilung an der UP für Studierende am Ende des ersten Jahres das B1-Niveau voraus. Dies verlangt eine sehr schnelle Progression, die mit Hilfe einer Metapher-Bewusstmachung gestärkt werden kann. Diese Arbeit geht davon aus, dass die Sensibilisierung der Bildlichkeit der Sprache nicht nur eine literarische und eine interkulturelle Kompetenz fördert, sondern auch eine sprachliche Kompetenz und vor allem eine selbständige Reflexion über Sprache an sich²¹.

Das Goethe-Institut in Johannesburg und das Goethe-Zentrum in Kapstadt, beide Teil des weltweit tätigen Kulturinstituts der Bundesrepublik Deutschland, konzentrieren sich größtenteils auf den Sprachunterricht. Auf seiner Webseite stellt sich das Goethe-Institut in Johannesburg wie folgt vor:

Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit...Ihre Deutschkenntnisse zu optimieren und gemeinsam ein lebendiges Deutschlandbild kennenzulernen hat höchste Priorität bei unserer Spracharbeit (Goethe-Institut, 2013).

Das Goethe-Zentrum in Kapstadt ist auch um den Schwerpunkt Spracharbeit zentriert: „Wir bieten ein umfangreiches Sprachkurs und Prüfungsprogramm an“ (Goethe Zentrum, 2013). Laurien erklärt, was der Unterschied zwischen dem Angebot an Universitäten und dem Goethe-Institut/Zentrum ist: „Eher als die möglichst perfekte Beherrschung der Sprache (das sei Aufgabe der Sprachschulen oder etwa des Goethe-Institut), wird auf kulturwissenschaftliche Gesichtspunkte Wert gelegt“ (Laurien, 2006:443). An beiden Orten kann man sich für Sprachkurse von A1-C1 Niveau einschreiben. Am Goethe-Zentrum in Kapstadt wird das neue Lehrwerk *Menschen* auf A1 Niveau eingesetzt und andere früher erschienene Lehrwerke auf den höheren Niveaus²². Das Hauptziel eines solchen Kurses ist zumeist die Abschlussprüfung und der Erhalt eines Goethe-Zertifikats; deswegen wird der größte Wert auf den Spracherwerb gelegt und im Unterricht ein kommunikativer Ansatz angewendet.

²¹ Eine sprachliche Kompetenz und Sprachreflexion werden im folgenden Kapitel diskutiert.

²² Mittlerweile wird auf dem A2 Niveau entweder *Menschen A2* oder *Studio D A2* benutzt, auf B1 *em Brückenkurs* und auf B2 Niveau *wir Erkundungen* benutzt.

An den meisten südafrikanischen Universitäten konzentriert man sich im Fach Deutsch nur im ersten und teilweise zweiten Studienjahr auf die reine Sprachvermittlung, dann wird zu einem literaturwissenschaftlich orientierten Programm übergegangen (Laurien, 2006:443), obwohl die Sprache zu weiten Teilen noch nicht richtig beherrscht wird. In diesem Unterkapitel wurde gezeigt, dass Sprach- und Literaturunterricht und Landeskunde meistens getrennt werden (wie an Universitäten US, UWC, UP) oder sich fast nur auf Grammatikvermittlung konzentriert wird (wie beim Goethe-Institut). Wenn auf figurative Sprache eingegangen wird, geschieht dies fast immer in einem literarischen Kontext. Lernende, die einem Kurs am Goethe-Institut oder am Goethe-Zentrum folgen, sind sich zwar wahrscheinlich figurativer bzw. metaphorischer Sprache bewusst, jedoch wahrscheinlich wegen ihrer eigenen Sprache bzw. ihrem muttersprachlichem Literaturunterricht aus der Schulzeit, aber begegnen dieser Eigenschaft der Sprache nicht im Sprachkurs. In der Schule wird Metaphorik und Bildsprache zwar thematisiert, aber in einem literarischen bzw. poetischen Kontext. Studierende sind sich deshalb nicht dessen bewusst, wie metaphorisch alle Art von Sprache aufgebaut ist. Studierende an Universitäten und Kursteilnehmer an Sprachschulen, haben ein verzerrtes Bild der Sprache, nämlich, dass Metaphern immer frisch und innovativ aufgebaut sind. Dies führt dazu, dass konventionelle lexikalisierte Metaphern in der Alltagssprache und/oder in der Wissenschaftssprache vom Lernenden nicht bemerkt werden.

Man kann sich fragen, warum es eigentlich problematisch ist, ohne dieses Wissen eine Sprache zu lernen, weil man die Muttersprache sehr gut versteht, ohne sich ihrer ganzen Metaphorik bewusst zu sein. Das Wahrnehmen seiner Muttersprache im Vergleich mit der Fremdsprache ist ganz anders. Der Unterschied zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und der Muttersprache liegt, nach Krashen (1982, zit. aus Ipek, 2009:158) darin, dass man die Muttersprache *bekommt*, durch unbewusstes implizites informelles Lernen, aber man *lernt* eine Fremdsprache, das ein explizites formales Wissen der linguistischen Struktur der Sprache bedeutet²³. Ipek (2009:158) erklärt, dass die Muttersprache sich angeboren anfühlt, als ob sie schon immer da war. Eine Fremdsprache fühlt sich dagegen anfänglich nicht selbstverständlich an und deshalb können metaphorische oder abstrakte Ausdrücke Schwierigkeiten beim Verstehen bereiten. Weininger (2013:27) verdeutlicht, dass vor allem Lerner auf einem niedrigen Sprachniveau häufig dazu tendieren, Metaphern wörtlich zu nehmen oder auf die erste im mentalen Lexikon abgespeicherte semantische Assoziation

²³ Die Theorie von Krashen ist nur eine der vielen Theorien zum Unterschied zwischen Mutter- und Fremdsprache. In seinem Beitrag erwähnt Ipek (2009) andere Ansätze, wie die *critical period hypothesis*, in der das Alter eine Hauptrolle spielt, *Fossilierung* und *soziale Faktoren*.

zurückzugreifen. Sie verdeutlicht, dass Lerner jedoch in der Lage sein sollen, die Fremdsprache als „vage“ Sprache zu akzeptieren und sich von arbiträren Bedeutungen zu lösen (Weiniger, 2013:27). Dazu ist das Bewusstsein notwendig, dass bestimmte lexikalische Zeichen mehrdeutig und interpretierbar sein können. Ein Bewusstsein über die metaphorische Natur der Sprache ist wohl nicht notwendig für den Spracherwerb, aber kann viel dazu beitragen, dass mehrere Kompetenzen entwickelt und verstärkt werden, besonders in Situationen wie an südafrikanischen Universitäten, in welchen viele Kompetenzen in einem begrenzten Zeitraum angeregt werden sollen. Im folgenden Unterkapitel wird nun untersucht, welche Stolpersteine Metaphern für Fremdsprachenlerner darstellen, damit die Notwendigkeit ihrer Thematisierung im FSU deutlich gemacht wird. Aus dem Defizit wird untersucht, wie diese Stolpersteine in Lernchancen umgesetzt werden können.

2.3 Metapher als Stolperstein – Metapher als Lernchance

Metaphern, vor allem lexikalisierte Metaphern, bereiten Lernenden einerseits Schwierigkeiten beim Spracherwerb, andererseits jedoch bieten sie eine Chance, die Sprache von einer anderen Seite zu betrachten. Metaphorische Rede verursacht wohl Missverständnisse und falsche bzw. nicht „native-like“ (Beißner, 2002:106) Formulierungen, wenn sie durch Anfänger wörtlich verstanden werden, oder wenn metaphorische Strukturen aus der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden, bieten die Gelegenheit über die Sprache zu reflektieren, wenn Lerner dessen bewusst gemacht werden. Als Nächstes werden die zwei Seiten der Medaille vorgestellt und es wird gezeigt, wie diese Stolpersteine umgeworfen werden und als Lernchance eingesetzt werden können, bevor die Kompetenzen, die eine Metapher-Bewusstmachung der Metaphorik verstärken, im Kapitel drei ins Zentrum gerückt werden.

Der erste Stolperstein, der aufgedeckt wird, ist die Tatsache, dass Fremdsprachenlerner nicht nur metaphorische Ausdrücke oft wörtlich wahrnehmen, sondern sie übersetzen auch oft Redewendungen aus ihrer Muttersprache wörtlich. So geschieht es z.B. oft, dass FSL mit Englisch als Mutter- oder Zweitsprache sagen „ich bin kalt“ (direkt von „I am cold“ übersetzt) statt „mir ist kalt“. Interessanterweise ist die Aussage „ich bin kalt“ metaphorisch, da sie auf die metaphorische Kälte einer Persönlichkeit verweist, aber Lerner merken dies nicht. Lernende mit Afrikaans als Muttersprache sagen oft „ich bin Hunger“ (direkt von „ek is honger“ übersetzt) statt „ich habe Hunger“ oder „ich bin hungrig“, da in Afrikaans kein Unterschied zwischen „Hunger“ und „hungrig“ getroffen wird. Oft benutzen Studierende „Google Translate“ wenn sie Aufgaben machen oder Aufsätze schreiben. Google Translate

übersetzt metaphorische Ausdrücke sehr oft wörtlich, anstatt eine äquivalente Übersetzung zu generieren. FSL sind sich aber der weitreichenden metaphorischen Natur der Sprache nicht bewusst und wissen nicht, dass metaphorische Konstrukte über Sprachen hinaus nicht immer gleich oder direkt übersetzbar sind.

„Wenn ein Lerner in der Fremdsprache auf eine lexikalisierte Metapher stößt, die aus seiner Muttersprache direkt übertragen werden kann, stellt dies im Normalfall kein Problem dar, da auch Fremdsprachenlernende durch ihre Muttersprache lexikalisierte Metaphern aufgenommen haben und so verarbeiten sie diese rezeptiv wie produktiv auf eine lexikalisierte Weise“ (Koch, 2010:37). Mit anderen Worten bereiten metaphorische Ausdrücke, die von der Muttersprache direkt in die Fremdsprache übertragen werden können, kein Problem oder keine Missverständnisse für den Fremdsprachenlerner, da der Ausdruck als „normale“ Lexik angesehen wird. Der Ausdruck wird daher nicht auf einer metaphorischen Ebene interpretiert, sondern auf einer lexikalisierten, also auf dieselbe Weise, wie wir lexikalisierte Metaphern in der Muttersprache wahrnehmen. Wenn ein Ausdruck entweder metaphorisch oder von dem grammatischen Regelsystem abweicht, d.h. in beiden Sprachen „gleich“ ist, wird ihm nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt, da er als „normal“ betrachtet wird und nicht auffällt. Wenn das aber nicht der Fall ist und ein metaphorischer Ausdruck dem Lerner unbekannt ist, ist der Ausdruck dem Lerner nach Koch (2010:38) zunächst innovativ, bis er als fester Sprachbaustein in den individuellen Wortschatz eingegangen ist. Das Verb „auffallen“ ist ein gutes Beispiel einer lexikalisierten Metapher, die ganz anders auf Deutsch konstruiert ist als z.B. im englischen „to stand out“ oder „to occur to somebody“. Der Extremfall, wenn alle Metaphern, die von der Muttersprache abweichen, auch konventionalisierte Metaphern, wörtlich verstanden werden, wird hier nicht gemeint. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass ein Fremdsprachenlerner das Wort „Glühbirne“ als eine glühende Birne verstehen wird, denn sie kann wie jede andere Vokabel gelernt werden. Aber wenn FSL sich dessen bewusst sind, dass z.B. eine Glühbirne tatsächlich wie eine Birne aussieht, haben sie die Chance ein vertieftes Sprachverständnis zu erarbeiten und die Sprache mit neuen, „metaphorischen“ Augen zu beobachten. Sobald erfahren wird, wie bildlich die Sprache aufgebaut ist, werden Metapher-Brillen aufgesetzt und es wird begonnen unbewusst Metaphern auszusuchen. Plötzlich werden überall in der Sprache Metaphern wahrgenommen und die Sprache erscheint nicht mehr als selbstverständlich, sondern als komplexes abstraktes Phänomen. Diese Erkenntnis bietet eine Lernchance, in der eine Toleranz für die Unterschiedlichkeit verschiedener Sprachen und eine Sensibilität für die „richtige“ Ausdrucksweise in der Fremdsprache gefördert wird.

Außerdem unterscheiden sich metaphorische Ausdrücke oft über Sprachen hinaus, aber dennoch gibt es manchmal unterschiedliche Arten und Weisen um die gleiche Idee auszudrücken. Der Stolperstein liegt darin, dass diese unterschiedlichen Ausdrücke nicht die gleiche Aussagekraft haben. Andreou und Galantomos verdeutlichen, dass Metaphern²⁴ im FSU seit langem als arbiträr und unberechenbar betrachtet werden: „their meaning was taken to be arbitrary, unpredictable and an alternative way of expression given the existence of literal equivalents“ (Andreou und Galantomos, 2008:70). Nicht nur haben Lakoff und Johnson uns gezeigt, dass man ohne Metaphern nicht zurechtkommen, nicht denken oder handeln kann, sondern Metaphern ermöglichen auch ein variierendes und reales Sprechen. Andreou und Galantomos (2008:71) stellen psycholinguistische Experimente in den Vordergrund, durch die herausgestellt wurde, dass Sprecher (Muttersprachler) nicht glauben, dass eine idiomatische Wendung und sein wörtliches Äquivalent die gleiche Aussagekraft tragen. Die Metapher oder das Idiom „Ohrwurm“ hat zum Beispiel einen ganz anderen Effekt als „einprägsames Lied“ und „[entspricht] der konventionellen Sprechweise der jeweiligen Gemeinschaft“ (Beißner, 2002:105). Gibbs (vgl. Andreou und Galantomos, 2008:71) vertritt darüber hinaus auch die Position, dass Menschen die Verwendung von Metaphern nicht vermeiden können und behauptet, dass „people via Metaphor speak in a clear, compact and vivid way“ (Andreou und Galantomos, 2008:71). Beißner erklärt (2002:105) die Tatsache, dass zum Erwerb einer Sprache mehr nötig ist als die Kenntnis von Wortschatz und Grammatik, welche das Erlernen einer Fremdsprache erschweren. So verursacht der Grad der Aussagekraft Schwierigkeiten beim Lernen und Verwenden einer Sprache. Gleichzeitig bietet die Sensibilisierung der Metaphorik in der Sprache eine Gelegenheit den Ausdruck zu variieren, sich die Art und Weise wie Muttersprachler sich ausdrücken besser zu merken, und eine „natürlichere“, „muttersprachlichere“ Art des Ausdrucks zu entwickeln.

Für muttersprachliches Sprechen reichen linguistische Kenntnisse über eine Sprache nicht aus um „Sprache zu verstehen und adäquat zu verwenden“ (Beißner, 2002:105). Viele der „natürlichen“ Wendungen in einer Sprache entsprechen strenggenommen nicht dem grammatischen Regelsystem einer Sprache, wie Beißner (2002:106) zusammenfasst:

- (1) elliptische Äußerungen (good morning, happy birthday)
- (2) Routineformeln (long time no see, how come?)
- (3) Redewendungen (kick the bucket, see the joke...)
- (4) Sprichwörter (the early bird catches the worm)
- (5) Metaphorische Ausdrücke (a clear argument, a white lie)

²⁴ Andreou und Galantomos (2008:70) verweisen in ihrem Text spezifisch auf Idiome, aber dies kann auch für Metaphern gelten.

Obwohl diese Wendungen eigentlich nicht immer grammatikalisch korrekt sind, „gehören sie doch zum natürlichen Sprachrepertoire eines Muttersprachlers und sind fester Bestandteil dessen, was als *native-like* bezeichnet wird“ (vgl. Beißner, 2002:106). Zudem verdeutlicht Beißner (2002:105), dass nicht alle grammatikalisch korrekten, wohlgeformten Sätze akzeptabel sind bzw. der konventionellen Sprechweise der Sprachgemeinschaft entsprechen. Genau darin liegt ein Stolperstein. Einerseits erschwert die Tatsache, dass man zum Erwerb einer Sprache mehr braucht als die Kenntnis von Wortschatz und Grammatik, das Fremdsprachenlernen. Nichtsdestotrotz wird die Chance durch eine Thematisierung der Uneinheitlichkeit der Sprache im FSU dargestellt, die Sprache von Anfang an als vages und abstraktes Phänomen kennen zu lernen. Außerdem wird das Ziel eingesetzt, in der Fremdsprache nicht nur grammatisch korrekt zu kommunizieren, sondern wie ein Muttersprachler.

Es gibt sehr oft keine äquivalente Übersetzung von einer Sprache in eine andere, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten tragen unterschiedliche Aussagen und ein grammatisch korrekter Satz entspricht nicht notwendigerweise der realen Sprache einer Gemeinschaft. Obwohl die Bildlichkeit der Sprache den Fremdsprachenerwerb erschwert, bietet die Bewusstmachung des metaphorischen Aufbaus der Sprache eine Reflexion über die Sprache und fördert eine Toleranz gegenüber ihrer Uneindeutigkeit und Abstraktheit. Wenn man mit Metaphern (besonders lexikalisierten Metaphern) arbeitet und sich ihrer Omnipräsenz in der Sprache bewusst wird, lernt man sensibler mit der Sprache umzugehen und sie wahrzunehmen. Zudem führt ein muttersprachliches Sprechen zu einer aktiveren Teilnahme an der jeweiligen Sprachkultur.

In diesem Kapitel wurde der aktuelle Stellenwert der Metapher im FSU gemäß des GeR untersucht. Ein Defizit in der Verwendung von metaphorischer Rede bzw. Thematisierung der metaphorischen Rede, vor allem auf den niedrigen Niveaus (A1-A2) wurde aufgedeckt. Obwohl bildliche Rede wohl in den Deskriptoren der Niveauskalen auftaucht, erscheint sie erst ab etwa B2-Niveau. Die Bewusstmachung der metaphorischen Natur der Sprache ab A1-Niveau wurde vorgeschlagen. Darüber hinaus wurde auf das Deutsch Fachangebot an südafrikanischen Universitäten eingegangen, mit dem Ziel zu zeigen, dass eine Metapher-Bewusstmachung zum Erwerb mehrerer Kompetenzen in einem begrenzten Zeitraum beitragen kann. Diese Kompetenzen, die eine Metapher-Bewusstmachung verstärken sollen, werden im nächsten Kapitel besprochen, damit ihr vielseitiges Potenzial gezeigt werden kann.

KAPITEL 3: Zur Funktion und zum Potenzial der Metapher im DaF-Unterricht

An südafrikanischen Universitäten (siehe Kap. 2.1) reichen drei Jahre Studium nicht aus, die sprachliche Beherrschung, literarisches Verstehen und landeskundliche bzw. kulturelle Sensibilisierung zu erzielen. In Sprachkursen wie beim Goethe-Institut wird nur an den sprachlichen Kenntnissen gearbeitet. Eine Metapher-Bewusstmachung hat eine Sprachreflexion bei Fremdsprachenlernern anzuregen, so dass mehrere Kompetenzen erweitert werden²⁵. Es wird deshalb in dieser Arbeit vorgeschlagen, dass man die Metapher und ihr Potenzial im DaF-Unterricht (besonders im Sprachunterricht) operationalisieren sollte, damit nicht nur z.B. grammatische und phonetische Elemente der Sprache, sondern auch implizit literarische und kulturelle Fähigkeiten gelehrt und gelernt werden. Auf diese Weise sind die Lerner für die Auseinandersetzung mit kühnen und „schwierigen“ Metaphern gerüstet, wenn sie sich später im Studium mit Literatur auseinandersetzen. Sie haben dann auch das Wissen im Hinterkopf, dass Metaphern nicht nur in den Grenzen der „Literatur“ existieren, was wiederum zu einer vertieften Sprachreflexion führt. Zudem sind sie besser darauf vorbereitet, sich mit dem hohen Grad an metaphorischer Lexik in wissenschaftlichen Texten (siehe Kap 1.2) zu beschäftigen. Dieses Kapitel soll keineswegs implizieren, dass eine Bewusstmachung der Metaphorik der Sprache die anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts ersetzen sondern, dass sie zu den literarischen und landeskundlichen Bereichen beitragen kann. Als nächstes wird das Potenzial der Metapher mit Bezug auf die sprachliche, literarische und kulturelle Kompetenz und vor allem als eine eigenständige Sprachreflexion aufgedeckt.

3.1 Sprachliche Kompetenz

Da die verschiedenen Forschungsrichtungen den Begriff „Sprachkompetenz“ von verschiedenen Ansätzen bzw. Schwerpunktsetzungen aus betrachten, besteht keine einheitliche Definition zur sprachlichen Kompetenz. Jude (vgl. 2008:11) erklärt u.a., dass die kognitive Psychologie und die Neuropsychologie die Sprache auf der Grundlage von Informationsverarbeitungstheorien durch Rekonstruktion derjenigen hierarchischen mentalen Prozesse, die zur Sprachentschlüsselung notwendig sind, beschreiben und Sprachkompetenz im Sinne eines Zugriffs auf sprachliche Informationen klassifizieren. Sie (Jude, 2008:14) sagt

²⁵ „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beschreiben sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, wobei die Unterscheidung nicht immer eindeutig ist. Standards formulieren allgemeine oder spezifische Bildungsziele, während Kompetenzen die Fähigkeit zu bestimmten sprachlichen Handlungen bezeichnen“ (Froidevaux, 2012:26).

daneben aus, dass die Definitionen von Sprachkompetenz im 20. Jahrhundert wesentlich von der Unterscheidung zwischen sprachlichem Wissen und sprachlichem Handeln geprägt waren, aber „[a]ktuelle Definitionsansätze hingegen versuchen, mit dem Begriff *Kompetenz* eine Brücke zu bauen zwischen deklarativem Wissen und seiner Anwendung“ (Jude, 2008:14). Jude zitiert den „Council of Europe“, der sprachliche Kompetenzen folgendermaßen definiert:

Sprachliche Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. [...] Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel (Council of Europe zit. aus Jude, 2008:15)

Der übergreifende Begriff „Kompetenz“ umfasst nach Arras „sowohl Handlungsfähigkeit²⁶ als auch die Wissens- und Handlungsbasis, mit dem fremdsprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit erworben werden kann“ (vgl. Arras, 2009:207). Darüber hinaus beschreibt Jude (2008:32f) Sprachkompetenz als eine „spezifisch menschliche Fähigkeit, die sich im Laufe der individuellen Entwicklung in vielen Teilbereichen ausformt“ (Jude, 2008:32) und listet die vier Grunddimensionen der Sprachkompetenz auf, nämlich Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen. Unterthemen dieser Dimensionen sind u.a. Rechtschreibung, Flüssigkeit und Wortschatz. Sprachkompetenz kann somit zusammengefasst werden als die Fähigkeit, in einer Sprache zu kommunizieren, sei es durch Schreiben oder Sprechen, und beinhaltet sowohl die Fähigkeit, sinntragende Texte zu produzieren als auch diese wahrzunehmen bzw. zu verstehen. Im Folgenden werden einige Fähigkeiten, die für eine sprachliche Kompetenz notwendig sind, dargestellt und mit dem Beitrag der Metapher zur sprachlichen Kompetenz in Beziehung gebracht.

Wenn man Texte betrachtet, in welchen auf die Verwendung der Metapher im Fremdsprachenunterricht plädiert wird, taucht zumeist das Argument der Wortschatzerweiterung auf. Boers liefert (2000) einen empirischen Beitrag, in dem er aufweist, dass die lexikalischen Ressourcen eines Fremdsprachenlerner von einem „enhanced metaphor awareness“ (Boers, 2000:563) profitieren und es wird erläutert (2000:564), dass das Lernen des Wortschatzes mittels der Metaphorik-Prozessierung²⁷ einen späteren Abruf bei den Lernern ermöglicht. In einem anderen Beitrag von Boers (2005) in Zusammenarbeit mit Lindstromberg, ziehen sie auch folgende Hypothese heran: „[...]imagery enhances the comprehensibility of sentences, increases the efficiency of

²⁶ Arras (2009:207) fügt hinzu, dass unter Handlungsfähigkeiten die kommunikative und interkulturelle Handlungsfähigkeit in konkreten sprachlich und interaktiv bewältigenden Situationen zu verstehen ist.

²⁷ Boers (2000:564) nennt diese Prozessierung „imagery processing“.

information storage and promotes processing flexibility“ (2005:245). Ähnlich wie Boers, geht auch Novikova davon aus, dass die Metapher eine „Lernstütze bei der Wortschatzerweiterung sein kann, und dass eine ihrer Funktionen darin liegt, dass sie zur veranschaulichenden Worterklärung verwendet wird“ (vgl. Novikova, 2011:94). Lernt man z.B. das Wort „Glühbirne“ und wird man sich dessen metaphorischen Eigenschaft bewusst gemacht, lernt man zwei weitere Wörter dazu, nämlich „glühen“ und „Birne“. Darüber hinaus baut man eine visuelle Assoziation auf, indem ein Wort ein anderes suggeriert und ein „Ding“ ein anderes impliziert. Die Form einer Glühbirne und das Bild einer Birne vollenden den Assoziationskreis. Diese Assoziationsbildung ermöglicht ein tieferes und langfristiges Verständnis des Wortes, da das Wort tatsächlich etwa als Bild gespeichert wird.

Untersuchungen zeigen, dass eine Metapher-Bewusstmachung den Wortschatz eines Fremdsprachenlernalers verstärkt, in Bezug auf Produktion sowohl als Perzeption der Sprache. Da Wortschatzerwerb eine der wichtigsten Rollen beim anfänglichen Spracherwerb spielt²⁸, wird es deutlich, wie nützlich die Metapher für Fremdsprachenlernende auf A1-Niveau sein kann. Früh im Lernprozess werden viele Ausdrücke auswendig gelernt, deswegen wird nicht oft über die „eigentliche“ Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks reflektiert. Außer der Tatsache, dass eine Metapher-Bewusstmachung die Speicherung bestimmter Wörter und/oder Ausdrücke vereinfachen soll, bietet sie die Möglichkeit, die zweite Schicht bzw. die Bildlichkeit des Ausdrucks zu betrachten und darüber zu reflektieren. Nicht nur beginnt ein Lerner, sich zu wundern, wie man etwas auf der Fremdsprache ausdrückt, sondern auch, warum ein Wort oder ein Ausdruck in einer bestimmten Art und Weise konstruiert ist. So führt ein besseres Verständnis des Wortschatzes einer Sprache zu einer übergreifenden Sprachreflexion.

Wie gerade im vorigen Absatz besprochen wurde, ermöglicht das Bewusstsein der Metaphorik eines Ausdrucks das illustrative Verständnis eines Wortes bzw. Ausdrucks. Die Speicherung bzw. Beibehaltung unbekannter figurativer Ausdrücke wird nach Boers (2000) durch eine lexikalische Ordnung von metaphorischen Themen oder „source domains“ ermöglicht, was auch seine Experimente aufweisen. Im ersten Experiment (2000:555) sollten die Probanden einen Text genannt „managing the emotions“, lesen, der verschiedene metaphorische Themen enthält wie: „ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER: *blow off steam; bottling up; outbursts; simmer down; boiling point*“ (vgl. Boers, 2000:555f). Danach enthielten sie eine Vokabelliste in unterschiedlichen Themen unterteilt, z.B. „*anger*

²⁸ Siehe die Deskriptoren der Niveauskalen in GeR (Trim et. al, 2001:110-130) oder siehe Anhang I bis III.

as fire; angry people as dangerous animals, anger as a hot fluid in a container“ (Boers, 2000:555f), und es wird erklärt, dass man „to be angry“ unterschiedlich beschreiben kann. Nachdem die Probanden den Text gelesen haben, nahmen sie an einer Diskussion über Wut und Konflikt teil. Am Ende bekommen sie einen Lückentext, in welchen sie Wörter, die mit dem obengenannten Thema zu tun haben, ergänzen sollten. Das Ergebnis war, dass die Probanden, die Wortschatznotizen unter metaphorischen Themen unterteilt erhalten haben, den Lückentext besser ergänzen konnten als diejenigen, die nur den Text am Anfang gelesen haben.

Die Versuchspersonen waren Fremdsprachenlerner auf mittlerer Stufe, die schon Kenntnisse über die Zielsprache besaßen. Dennoch wäre eine *explizite* Verwendung (wie im Experiment von Boers) und damit Metapher-Bewusstmachung auf Anfänger-Niveau strittig, da eine Frage auftaucht, die besonders relevant auf A1-Niveau ist, nämlich: “Ist sie [die Metapher] zumutbar und fördernd oder im Gegenteil demotivierend und abschreckend?” (Novikova, 2011:89). Beißner (2002:127) sagt aus, dass es sinnvoller wäre, Lexeme nicht in abstrakten Beziehungsgeflechten zu lernen, sondern so, wie sie in der tatsächlich verwendeten Sprache aufgrund von Konventionen auftreten. In dieser Arbeit wird eher für eine *implizite* Sensibilisierung der metaphorischen Natur der Sprache argumentiert, da alle Informationen, mit denen die Lerner konfrontiert werden, schon ganz neu sind und das Lehren der Metaphorik der Sprache sie überladen und abschrecken könnte. Das Ziel soll sein, dass Lerner die Fertigkeit entwickeln durch „Metaphern-Brillen“ auf Sprache zu schauen, ohne ihnen das explizit mitzuteilen. Später in diesem Kapitel, im Abschnitt *Sprachreflexion*, wird zu diesem Ziel und seiner Anwendung zurückgekehrt.

Im Beitrag von Beißner, welcher von metaphorischen Konzepten in der fremdsprachlichen Bedeutungskonstruktion handelt, spricht sie sich dafür aus, sich nicht zu sehr auf die „wörtliche“ Bedeutung fremdsprachlicher Lexeme zu stützen, sondern sie im Kontext zu verdeutlichen (vgl. 2002:134). Es handelt sich beim Fremdsprachenlernen oft um Wortfindungsprobleme, aber noch häufiger um eine inadäquate Verwendung zielsprachlicher Lexeme und Lexemkombinationen wie z.B. Redewendungen (Beißner, 2002:132). Sie nennt das Beispiel der Verben *sehen*, *schauen* und *gucken* auf einer „wörtlichen“ Ebene und der erweiterten (metaphorischen) Ebene (*wissen*, *verstehen*, *erkennen*) (vgl. Beißner, 2002:133).

Wenn Lernern die erweiterte bzw. metaphorische Seite eines Ausdrucks, eines Worts oder eines Lexems bewusst gemacht wird, haben sie auch die Möglichkeit, ihre Expressivität zu verbessern und ihre Ausdrucksweise zu individualisieren, auch mit einem begrenzten

Wortschatz (vgl. Novikova, 2011:94). Darüber hinaus erklärt Novikova, dass Metaphern „der Ausdruck unterschiedlicher und immer mehr oder weniger subjektiver Denk- und Sichtweisen“ (Novikova, 2011:100) sind und deswegen funktioniert die Metapher auch nach dem oben bereits angesprochenen Synonymie-Prinzip, „d.h. sie ist immer nur eine mögliche Interpretation des Sachverhalts und erfasst diesen entsprechen nur partiell [...] andere Metaphern können andere Facetten dieses Sachverhalts zum Vorschein bringen“²⁹ (Novikova, 2011:100). Steinbrügge behauptet, dass die Sensibilisierung der Metapher bzw. Tropen im Allgemeinen eine Funktion der Überbrückung haben, mit der sie „Sprachnot“ überwinden können (vgl. Steinbrügge, 2008:170f). So ermöglicht eine Metapher-Bewusstmachung Ausdrucksabwechslung, oder zumindest das Bewusstsein, dass eine Idee unterschiedlich ausgedrückt werden kann. Dazu kann auch das Bewusstsein angeregt werden, dass verschiedene Ausdrucksweisen unterschiedliche Effekte hervorrufen bzw. Aussagekräfte besitzen (siehe S.33f).

Alle Komponenten einer sprachlichen Kompetenz können nicht ausschließlich unter einer sprachlichen Kompetenz eingeordnet werden, sondern überlappen sich in einigen Fällen mit einer literarischen Kompetenz, die im darauffolgenden Unterkapitel angesprochen wird. Leseverstehen bzw. Texterschließung und Kontextschaffung sind beide wichtig, sowohl für eine sprachliche, als auch eine literarische Kompetenz, und tragen auch zur kulturellen Kompetenz bei. Da diese Abgrenzung nicht immer möglich ist, werden einige Voraussetzungen für eine Sprachkompetenz eher unter einer literarischen, kulturellen Kompetenz und Sprachreflexion diskutiert wo relevant. Dass die vier besprochenen Kompetenzen, nämlich sprachliche, literarische, kulturelle Kompetenz und eine Sprachreflexion, nicht völlig voneinander zu trennen sind, sollte durchgehend in acht genommen werden.

3.2 Literarische Kompetenz

Literarische Kompetenz ist eine der am schwierigsten fassbaren Kompetenzen und nach Froidevaux (2012:25) besteht ja die Frage, ob man literarische Kompetenzen systematisch und operationalisierbar beschreiben und in Stufen skalieren kann. Sie wird auch meistens mit dem Lesen von literarischen Texten verbunden. In dieser Arbeit wird eine literarische Kompetenz als fruchtbar im Sprachunterricht zu entwickeln betrachtet. Es wird mit anderen Worten behauptet, dass man Fremdsprachenlerner auf die Arbeit mit Literatur besser

²⁹ Das ist natürlich nicht immer der Fall. „tote“ oder konventionalisierte Metaphern wie Tischbein und Glühbirne haben keine alternativen Ausdrücke oder Ersatz.

vorbereiten kann, indem man sie für die Metaphorik der (Alltags-)Sprache sensibilisiert. Froidevaux schlussfolgert in seinem Beitrag, dass „der Umgang mit Literatur vielleicht nur ein Spiegel jener komplexen Fähigkeiten ist, die man beim Lernen einer Sprache überhaupt aufbringen muss“ (vgl. Froidevaux, 2012:30), und dass Literatur nur „eine unter vielen möglichen Textformen ist, die eine Lesekompetenz erfordert“ (vgl. Froidevaux, 2012:27).

Im Sammelband *Schwer messbare Kompetenzen* liefert Frederking (2008) einen Beitrag, in welchem er literarästhetische Kompetenz in Bezug auf verschiedene Modelle diskutiert. Die drei Hauptaspekte der literarästhetischen Kompetenz, die im Text zum Vorschein kommen, sind Lesekompetenz, literarisches Lesen und literarästhetische Urteilsfähigkeit. Lesekompetenz umfasst nach Nold/Willenberg u.a. „die Dekodierfähigkeit, die Fähigkeit zur Nutzung sprachlicher Kompetenzen bei der Konstruktion von Textbedeutung und die Fähigkeit zur Generierung eines mentalen Modells im Zusammenhang mit einem Text unter Einbezug des Weltwissens“ (zit. aus Frederking, 2008:48). Lesekompetenz heißt gleichermaßen die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele; vgl. auch Kirsch, de Jong, Lafontaine, Mcqueen, Mendelovitz, Monseur, zit. aus Frederking, 2008:41). Eine literarästhetische Urteilsfähigkeit enthält die Fähigkeit zentrale Inhalte eines Textes und die Textintention zu erschließen, die Fähigkeit zur Analyse der formalen Spezifika eines Textes (Bildsprache, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Raumdarstellung usw.) und zur Erfassung historischer, motivgeschichtlicher, epochenspezifischer und gattungsgeschichtlicher Aspekte (vgl. Frederking, 2008:52 f.).

Eine literarische Kompetenz enthält einen Produktionsaspekt und einen Rezeptionsaspekt. Literarische Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar, sondern erschließen sich nur in der Reaktion, dem Verhalten, der Lösung einer Aufgabe. Mit anderen Worten werden die rezeptiven Kompetenzen durch die produktiven Kompetenzen deutlich bzw. beobachtbar (vgl. Froidevaux, 2012:26). Froidevaux (2012:29) beschreibt eine weitere Unterteilung einer literarischen Kompetenz, nämlich, dass sie einerseits wissensbasierte, kognitive und analytische Fertigkeiten verlangt, aber andererseits auch emotionale, ästhetische und motivationale Fähigkeiten, die einen hohen Grad an individualisierten und subjektzentrierten Lernstrategien erfordern. Er (Froidevaux, 2012:29) fasst die Grundfähigkeiten der literarischen Kompetenz anhand von verschiedenen Modellen

zusammen, u.a. nennt er das Feststellen der grundlegenden Mehrdeutigkeit literarischer Texte und das Wahrnehmen spezifischer sprachlicher Gestaltung und ihrer Mittel, nämlich des Stils, der Metaphorik.

Die Vermittlung eines „Metapher-Bewusstseins“ (Beißner, 2002:147ff.) kann eine Hilfe für die Kontextschaffung sein. Beißner erklärt, dass Sprache ein Netzwerk von Bedeutungen ist und dass diese Erkenntnis zu einer bestimmten Einsicht führt:

Die Erkenntnis, daß eine Vielzahl von Lexemen und Lexemkombinationen in ihrer Bedeutung nicht arbiträr sondern kognitiv motiviert sind und daß es sich bei vielen Polysemen nicht um voneinander unabhängige, sondern um miteinander in Beziehung stehende Bedeutungseinheiten handelt, hat zu der Einsicht geführt, daß der Wortschatz einer Sprache nicht als voneinander unabhängige sprachliche Einheiten betrachtet werden sollte, sondern als Teil eines auf Konzeption und Konvention beruhenden Netzwerkes von Bedeutungen (Beißner, 2002:193).

Polyseme verweisen auf die Mehrdeutigkeit von lexikalischen Zeichen oder Wörtern, für die sich „in der Regel durch unterschiedlichen Gebrauch in verschiedenen Kontexten und Fachsprachen unterschiedliche Bedeutungen herausgebildet haben“ (Sieber, 2005). Die Interaktionstheorie, die in Kapitel 1 schon besprochen wurde, baut auf dem Prinzip der Polysemie und des Kontexts (siehe S.8f). Sieber (2005) erwähnt auf Lexikologie.de ein Beispiel des Wortes „Maus“, dessen Unterschiede durch metaphorische Ausdehnung entstanden sind. Einerseits bedeutet Maus ein kleines Nagetier und andererseits ein Computerzeigergerät. Außerdem kann „Maus“ auch als Kosenamen zwischen Liebespartnern gelten, und nach einem Artikel in Freenet (2013) wird darauf verwiesen, dass jemand Kleines beschützt wird. Nicht nur trägt das Bewusstsein zur Kontextschaffung bei bzw. um einen Text ganzheitlich zu betrachten um bestimmte Bedeutungen zu erschließen, sondern hilft auch beim Leseverstehen im Allgemeinen. Picken (2005) argumentiert, dass das Metapher-Bewusstsein zur Selbständigkeit beim Leseverstehen und bei Kontextschaffung beitragen.

In seinem Beitrag basiert Picken (2005) seine Forschung auf die Idee, dass das Ziel bei einer Metapher-Bewusstmachung (*metaphor awareness raising*), nicht ausschließlich darin liegen soll, dass Lerner einen Ausdruck richtig interpretieren sondern, dass sie fähig sind, die Bedeutungen für sich selbst ausdiskutieren zu können. Picken (2005:149) sagt weiter aus, dass „CM [conceptual metaphor] awareness raising contributes to[...]students' ability to make independent interpretations of metaphors [in literary texts]“. Durch eine Metapher-Bewusstmachung entwickelt man, laut Picken (2007:56) auch ein ästhetisches Urteilsvermögen, da man verschiedene Funktionen der Metapher kennenlernt, wie u.a. ihre manipulative Funktion, ihre euphemistische Funktion und natürlich ihre expressive Funktion (siehe Kap.1). Picken (2007:56) zitiert in diesem Zusammenhang Carter (1997:144): „there

are always traces of ideology in metaphor if we have eyes to see them and if evaluation and knowledge of the world are involved“. Das Bewusstsein des metaphorischen Aufbaus aller Sprachen verursacht eine selbständige Sprachreflexion in Bezug auf den ästhetischen und kommunikativen Bereich eines Ausdrucks. Die Behauptung dieser Arbeit ist, dass Lerner, die sich der Mehrdeutigkeit der Sprache bewusst sind, sich selbständiger mit schwierigen bzw. abstrakten Texten auseinandersetzen können. So führt das Tragen der Metapher-Brille nicht nur dazu, dass man verschiedene Schichten eines Ausdrucks spüren kann, sondern bringt eine Eigenmotivation mit sich, die gesamte Intention des Ausdrucks verstehen zu wollen. Am besten soll diese Selbständigkeit und Eigenmotivation schon von Beginn des Spracherwerbs aufgebaut werden. Außerdem baut diese Arbeit auf dem Argument auf, dass die Metapher nicht nur im Literaturunterricht thematisiert werden soll, sondern auch im Sprachunterricht.

Literarische Texte und die Alltagssprache sind reich an bildlicher Rede bzw. kreativen, kühnen Metaphern, wie auch an konventionalisierten bzw. lexikalisierten Metaphern. Wenn man schon zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs ein Bewusstsein erwirbt, wie metaphorische Sprache im Allgemeinen aufgebaut ist, ist man besser auf unkonventionelle Bildsprache in literarischen Texten vorbereitet, wenn man sich ab dem zweiten Studienjahr damit auseinandersetzt. Man besitzt dann das mentale Metapher-Radargerät, mit dem man die Allgegenwärtigkeit der Metapher in der Sprache wahrnehmen kann. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt wurde, bereitet die Metapher, auch in der Alltagssprache einen Stolperstein für Lernende. Deswegen soll eine Metapher-Bewusstmachung nicht nur in der Literatur thematisiert werden. Koch vertritt genau diese Position:

Wird die Arbeit mit Metaphern ausschließlich auf den Literatur- oder gar ausschließlich auf Lyrikunterricht beschränkt, ignoriert man die Tatsache, dass die Lernenden auch in der alltäglichen fremdsprachlichen Kommunikation mit zahlreichen Metaphern konfrontiert werden und diese zwangsweise zu Verständigungsproblemen führen, wenn sie nicht erkannt und richtig gedeutet werden (Koch, 2010:44).

Aufschlussreich ist das weitere Argument von Koch (2010:44) nämlich, dass die Arbeit mit Metaphern sich sehr gut dazu eignet, eine Kombination zwischen Sprache und Literatur zu bewirken, da eine literarische Metapher zu analysieren, ohne über Sprache zu reflektieren, besonders in einer Fremdsprache, unmöglich ist. Sie erklärt darüber hinaus, dass die Thematisierung von Metaphern im Sprachunterricht eine Vorbereitung auf Literaturunterricht ist, da sich Autoren auf alltägliche Metaphern berufen und dadurch der „Literaturschock“³⁰ wie auch die Demotivation bei Lernenden, abgemildert werden kann (vgl. Koch, 2010:44f).

³⁰ Begriff von Weinrich (1983:201) zitiert.

Die Frage der eigentlichen Kompetenzleistungen in Bezug auf literarische Kompetenz wird von Froidevaux besprochen (2012:29). Er fragt nach der Ebene, auf der eine literarische Kompetenzleistung operiert und demonstriert diese kritische Frage anhand eines Beispiels vom Metapher-Verständnis: „Muss beispielsweise eine Metapher nur als solche erkannt werden, oder geht es auch darum, ihre Bedeutung zu verstehen und ihre Funktion im Text zu erfassen?“ (Froidevaux, 2012:29) Wenn man fähig ist, eine Metapher als solche zu erkennen, ist man schon einen Schritt weiter als eine Person, die einen Ausdruck wörtlich versteht, eine eins-zu-eins Übersetzung aus ihrer Muttersprache als Verweisung sucht oder einfach nicht merkt, wie einflussreich Metaphern in Ausdrücken, im Handeln und Denken sind. Sich der metaphorischen Natur der Sprache bewusst zu sein, bedeutet die Fähigkeit erworben zu haben, über Metaphern nachdenken zu können. In dieser Arbeit wird die Fähigkeit Metaphern richtig zu analysieren nicht als eine Zentralleistung betrachtet, sondern als das Verstehen der Natur von Sprache und die Einschätzung des bildlichen Aufbaus der Sprache. Das Ziel einer Bewusstmachung soll sein, Lerner dafür zu sensibilisieren sich der Sprache als mehrdeutig und vielschichtig zu nähern. Er wird jedoch nicht erwartet, dass Fremdsprachenlerner sich mit dem theoretischen Teil der Metapher, wie in Kapitel 1 dargestellt, auseinandersetzen müssen, besonders nicht auf A1-Niveau. Die Bewusstmachung der Metaphorik der Sprache auf Anfänger-Niveau wird in Kapitel 4 anhand eines Unterrichtsentwurfs skizziert.

Froidevaux (2012:30) schlägt vor, dass das Lernen einer Sprache und deren Literatur viele Gemeinsamkeiten teilen, nämlich ein Kommunikations- und Rollenspiel, aber auch ein Spiel mit einem komplexen System von sprachlichen und sozialen Regeln. Eine Anregung der Metaphorik in der Sprache kann als Brücke zwischen Sprach- und Literaturunterricht dienen, da im Sprachunterricht schon auf bildliche Rede vorbereitet wurde und im Literaturunterricht nicht nur auf die literarischen Phänomene geachtet würde, sondern die Sprache als „Organismus“ unbewusst auch unter das Mikroskop gelegt und beachtet würde. So fängt man mit dem Lesen von Literatur mit dem Wissen an, dass ein Text immer mehr sagt als die Wörter, die man liest. Eine Anregung der Metaphorik in der Sprache bietet auch eine Brücke zwischen Sprachunterricht und Landeskunde bzw. einem interkulturellen Bewusstsein. Diese Kombinationsmöglichkeit wird im Folgenden besprochen.

3.3 Kulturelle Kompetenz

Die vorletzte Kompetenz, die in diesem Kapitel besprochen wird, ist die kulturelle Kompetenz. Obwohl viele Texte über die „Kulturalität“ der Metapher argumentieren, dass Metaphern notwendigerweise geographisch oder kulturell bestimmt sind (vgl. u.a. Beißner

2002; Koch 2010; Steinbrügge 2008), wird in dieser Arbeit nicht dafür plädiert. Der Grund dafür ist, dass zu wenig metaphorische Ausdrücke wirklich Einsicht in eine Kultur geben. Viele Metaphern sind im Sinne ihrer Karriere (siehe Kapitel 1.1) „sehr alt“ bzw. konventionalisiert und tragen deshalb eine „leere“ Bedeutung. Das heißt, dass sie vermutlich nicht viel über die heutige Sprachkultur aussagen. Die Redewendung „eine Sache ausbaden“ z.B. betrifft eine Person, „die für etwas geradesteht, das er/sie eigentlich nicht zu verantworten hat“ (Krone, 2007:13). Dieser Ausdruck stammt jedoch aus einer Zeit, „in der die Großfamilien einmal pro Woche gemeinsam badeten[...], alle in dem gleichen Wasser“ (Krone, 2007:13). Noch ein Beispiel wäre die lexikalisierte Metapher „Lebenslauf“. Das metaphorische Substantiv „Lebenslauf“ impliziert, nach Katthage (2004:46), die Vorstellung einer linearen und logischen Chronologie von Lebensphasen. Bekommt man dadurch wirklich tiefere Einsicht in die deutsche Kultur? Denn es gibt wahrscheinlich kaum Kulturgemeinschaften, die das Leben nicht in chronologischen Lebensphasen wahrnehmen. Außerdem erfahren verschiedene Sprachkulturen bestimmte abstrakte Sachverhalte auf die gleiche Art, aber drücken den Sachverhalt anders aus. Weil man z.B. im Deutschen „sich verlieben“ verwendet und im Englischen „to fall in love“, bedeutet es nicht, dass eine deutschsprachige Person sich das Konzept Liebe anders vorstellt als eine englischsprachige Person. Wichtig ist, dass man sich in jeder Sprachkultur anders ausdrückt und die natürliche Ausdrucksweise der jeweiligen Sprachkultur beim Spracherwerb ist sehr wichtig für erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache. Es wird deshalb in dieser Arbeit argumentiert, dass man müheloser an einer Kultur oder Sprachgemeinschaft teilnehmen kann, wenn man sich der metaphorischen Natur der Sprache bewusst ist, unabhängig davon ob ein metaphorischer Ausdruck universell oder kulturspezifisch ist. Dieser Ausgangspunkt schließt bei der Definition der kulturellen Kompetenz von Rathje (2006) an.

Das Ziel einer (inter)kulturellen Kompetenz bewegt sich nach Rathje (2006:4) zwischen zwei Konzepten mit dem Fokus auf erfolgreiche Kommunikation zwischen Interaktionspartnern. Einerseits werden Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund gestellt und andererseits der Aspekt der menschlichen Weiterentwicklung. Mit Effizienz wird eine Situation geschildert, in der Missverständnisse zwischen Interaktionspartnern vermieden oder aufgeklärt werden, und zwar so, dass interkulturelle Kompetenz zu einer wie auch immer gearteten erfolgreichen Zielerreichung der Interaktionspartner führen soll (vgl. Rathje, 2006:4f). Im Widerspiel mit dem Effizienz-Ansatz liegt das Ziel bei einer persönlichen Weiterentwicklung eher bei Interaktionspartnern in „einer Veränderung ihrer selbst“ (Wierlacher 2003 zit. aus Rathje, 2006:6). Rathje (2006:14) erklärt, dass das

Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz auf die Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven mit einer jeweils eigenen Kultur beruht, die von den Interaktionspartnern selbst als interkulturell interpretiert werden. Ob man interkulturell kompetent ist, erweist sich, nach Camerer (2007:3) erst in konkreten zwischen-kulturellen Kommunikationssituationen und deshalb bezeichnet er diese Kompetenz als „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz“ (Camerer, 2007:3). Kultur und Sprache sind sehr eng miteinander verknüpft, sind abhängig voneinander, sind ineinander verflochten. Sprache bringt das Wahrnehmen von Realität einer Sprachkultur zum Ausdruck.

Ein vertieftes Sprachverständnis soll deshalb die (interkulturelle) Kompetenz beeinflussen und verbessern. Im Einklang damit versteht Novikova (2011:91) Sprachkompetenz als Kulturkompetenz und diese kann ihrer Meinung nach mit metaphorischen gestalterischen Aktivitäten erweitert werden. Sprachkompetenz und Kulturkompetenz sind also nicht voneinander trennbar. Wenn man natürlicher bzw. „muttersprachlicher“ zu kommunizieren lernt, was selbstverständlich auch metaphorischer heißt, zeigt sich, dass man mit Sprache nicht ausschließlich als nach Regeln aufeinanderfolgenden Wörtern und/oder Sätzen umgeht, sondern als immer wachsendes, bewegliches und manchmal unberechenbares Phänomen. Sprache besitzt diese Eigenschaft, weil sie durch Menschen kultiviert wird, und mit jeder Kultur zusammenlebt und wegen ihr existiert. Deswegen sind Sprachen unterschiedlich aufgebaut, auch mit Bezug auf Bildlichkeit. Wie am Anfang dieses Unterkapitels erwähnt wurde, sind viele Autoren (vgl. Beißner, 2002; Koch, 2010; Steinbrügge, 2008) die eine Bewusstmachung der Metapher diskutieren, der Meinung, dass Metaphern kulturell geprägt sind und, dass man u.a. anhand von konzeptuellen Metaphern die „reflektierte kulturell geprägte Sichtweise verstehen“ kann (vgl. Koch, 2010:48). Koch (2010:52) behauptet, dass die Thematisierung von lexikalisierten Metaphern im Fremdsprachenunterricht den Lernenden hilft, kulturelle Erkenntnisse aus den Metaphern zu extrahieren, über verschiedene Sprachen und Kulturen zu reflektieren und Synergieeffekte in ihren eigenen Sprachprofilen zu erkennen. Doch widerspiegelt bzw. verrät nicht jede Metapher immer etwas über die Denkweise einer Sprachgemeinschaft oder Vorstellung eines Kulturkreises. Die Analyse von Metaphern wird deswegen nicht zu einer kulturellen Kompetenz führen, da Metaphern nicht immer kulturell bestimmt sind.

Deshalb wird die Auffassung vertreten, dass ein Bewusstsein von Metaphern nicht bedeutet, dass man alle Metaphern analysieren können muss. Das Ziel einer Metapher-Bewusstmachung ist nicht, Metaphertheorie zu lehren. Wenn man geradezu Unterschiede

und/oder Ähnlichkeiten verschiedener Ausdrucksweisen zwischen Sprachen erkennt, nimmt man Sprache schon auf einer neuen Ebene wahr. Nicht nur wird man der metaphorischen Ausdrucksweise der Fremdsprache gewahr, sondern es wird auch die Metaphorik der eigenen Sprache aufgedeckt. Man kann tiefer in eine Sprache eintauchen, sie versuchen dadurch zu verstehen, dass man die Sprache akzeptiert wie sie ist und wie sie von der Sprachkultur angewendet wird. Auf diese Art und Weise kann man Sprache bzw. metaphorische Rede in unterschiedlichen Bereichen wie in den Medien, Politik oder beim Smalltalk mit anderen Augen sehen und selbständig darüber reflektieren. Es geht im Grunde genommen nicht darum, einen Kulturkreis mit Hilfe von metaphorischen Themen zu zerlegen, sondern darum, dass man auf die Bildlichkeit der Sprache aufmerksam wird, so kann man aktiver an der fremdsprachigen Kultur teilnehmen und sogenannte „Missverständnisse“ mit dem Gesprächspartner(in) der Fremdsprache reduzieren. Sowohl eine sprachliche, als auch literarische und kulturelle Kompetenz tragen zu einer übergreifenden Sprachreflexion bei, die das Hauptziel einer Metapher-Bewusstmachung ist. Eine Sprachreflexion wird als Nächstes besprochen.

3.4 Sprachreflexion

In diesem Kapitel wurde bisher diskutiert ob und inwieweit eine Metapher-Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht mehrere sprachliche, literarische und kulturelle Kompetenzen, erweitern bzw. verstärken lässt. Es erweist sich aus den drei vorherigen Unterkapiteln, dass die drei oben thematisierten Kompetenzen eine Reflexion über Sprache zustande bringen, entweder in einem sprachlichen, ästhetischen oder kulturellen Kontext. Was diese Sprachreflexion enthält und was sie für Fremdsprachenlerner bedeuten kann, wird in diesem Unterkapitel gezeigt. Was auch erläutert wurde, ist die Fähigkeit, die man erwirbt, Sprache als ein wachsendes und abstraktes Phänomen zu betrachten sowie die Fähigkeit sich letztendlich „metaphorisch“ mit einem Text auseinanderzusetzen. Metaphorische Ausdrücke bzw. Konzepte enthalten eine Mehrdeutigkeit, oder wie Lakoff und Johnson (2003:10) erklären, verstehen wir Aspekte eines Konzeptes anhand eines anderen Konzeptes, z.B. dass wir Argumentation anhand des Krieg-Konzeptes ausdrücken (siehe Kapitel 1). Die Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramsch plädiert dafür, dass das Lernziel der kommunikativen Kompetenz im FSU zum Lernziel der symbolischen Kompetenz weiterentwickelt werden muss (Dobstadt, Riedner, 2011a:8). Eine symbolische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, die Vielschichtigkeit bzw. Mehrdeutigkeit der Sprache zu erkennen. Dazu kann man sich mit der Form der Sprache auseinandersetzen (*form as meaning*), mit

anderen Worten, die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrnehmen und deuten. Darüber hinaus ermöglicht eine symbolische Kompetenz auch das Bewusstsein der Zitathaftigkeit der Sprache, nämlich dass Texte oder einzelne Ausdrücke auf andere Texte oder Ausdrücke verweisen (vgl. Kramersch, 2006;2011).

Die „Metapher-Brille“, die man entwickelt, führt nicht unbedingt dazu, dass man nur Metaphern sieht, sondern sie ermöglicht unterschiedliche Schichten und Deutungen eines Ausdruckes wahrnehmen zu können. So ist die erste Eigenschaft der Sprachreflexion das Bewusstsein der Mehrdeutigkeit von Sprache. Katthage (2003:44f) untersucht eine Didaktik der Metapher und stellt fest, dass Lerner dadurch ein Bewusstsein für gesteigerte Zeichenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit erhalten, wie auch eine gesteigerte Wahrnehmungskompetenz. Er (Katthage, 2003:18) schlägt für dieses Bewusstsein den Begriff „Sprachaufmerksamkeit“ vor. Katthage sagt aus, dass eine Didaktik der Metapher „dem Unterricht³¹ Wege für ein aufmerksamkeitsheischendes Verhalten weisen“ kann (Katthage, 2003:18). Die Sprachreflexion bzw. das Aufsetzen von Metapher-Brillen beschreibt Katthage (2003:18) als ein Umschalten zwischen verschiedenen Bedeutungsebenen, da man mit einer Metapher eine Sache als eine andere sieht. Heutzutage wird für eine Reflexion über Sprache bzw. die Abstraktheit der Sprache im FSU viel mehr plädiert als vorher. Eine kommunikative Kompetenz wurde früher in vorherigen Jahrzehnten als Hauptziel im Fremdsprachenunterricht gesehen. „Kommunikative Kompetenz beinhaltet eine dialogische Betrachtung der Sprache, in der die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer ein zentrale Rolle spielt und, in der soziale Ziele angestrebt wird“ (vgl. Kramersch, 2006:251). Kramersch (2006:251) argumentiert, dass eine kommunikative Kompetenz heutzutage, in unserem mehrsprachigen und multikulturellen globalen Dorf, nicht mehr ausreicht und schlägt eine symbolische Kompetenz vor: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (Kramersch, 2006:251). In ihrem Beitrag *From communicative competence to symbolic competence* (2006) erklärt Kramersch, dass man mehr als nur kommunikative Strategien als Lernziele braucht, da nationale Kulturen heute nicht mehr identifiziert werden können und multilinguale Personen unterschiedliche Ideologien und Werte haben. Sie (Kramersch, 2006) argumentiert, dass Lerner statt nur kommunikativer Strategien ein Bewusstsein für den symbolischen Austausch zwischen Gesprächspartnern entwickeln sollen. Zudem kann ein Unterschied zwischen symbolischer Kompetenz und kommunikativer Kompetenz getroffen

³¹ Katthage bezieht sich spezifisch auf Deutschunterricht in der Grundschule, aber seine Behauptungen sind auch für den FSU relevant.

werden. Kommunikative Kompetenz umfasst die Rezeption und Übertragung authentischer Inhalte, wohingegen sich symbolische Kompetenz auf die Bedeutung der Form in allen ihren Erscheinungsformen (u.a. linguistisch, textuell, visuell) bezieht. Eine Metapher-Bewusstmachung zielt auf die Sensibilisierung der symbolischen Natur der Sprache, wie Kramsch sie vorschlägt, im Gegensatz zum Auswendiglernen von metaphorischen Ausdrücken.

Mit einer symbolischen Kompetenz meint Kramsch die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr als je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen (Dobstadt, Riedner, 2011a:8). Dobstadt und Riedner ziehen das Prinzip der symbolischen Kompetenz heran und führen an, dass Literatur sich besonders gut eignet, diese Vielschichtigkeit der Sprache sichtbar zu machen, die für die Ausbildung einer symbolischen Kompetenz genutzt werden kann (2011a:8). Darüber hinaus argumentieren sie, dass eine Bewusstmachung der Literarizität der Sprache sichtbar macht, dass Sprache, sei es die Fremdsprache oder Muttersprache, uns nie völlig transparent und vertraut ist, dass sie uns immer ein Stück fremd bleibt (vgl. Dobstadt, Riedner, 2011a:8). Man kann das Prinzip der Didaktik der Literarizität auf sehr unterschiedliche Textarten anwenden. In dieser Arbeit wird argumentiert, dass man eine symbolische Kompetenz außerhalb der Literatur bei Fremdsprachenlernern entwickeln kann, ihnen die Literarizität der Sprache bewusst machen kann, und dass eben die Bewusstmachung der Metaphorik der Sprache innerhalb eines „alltagssprachlichen“ Kontexts dieses Bewusstsein weitreichender einprägen kann. Metaphern sind beladen mit Mehrdeutigkeit und sind häufiger sichtbar in literarischen Texten, da sie bewusst als innovatives ästhetisches Mittel eingesetzt werden. Eine Bewusstmachung der metaphorischen Natur der Sprache im Sprachunterricht, ermöglicht eine Brücke bzw. einen Anknüpfungspunkt zwischen „Literatur“ und der Alltagssprache.

Sprache nicht nur zu lernen, mit dem Ziel in der richtigen sozialen Situation die richtigen Wörter und Sätze zu verwenden, sondern ständig über Sprache zu reflektieren, impliziert auch eine Selbständigkeit beim Lernen und Wahrnehmen einer Sprache. Reißner (2002:144ff) arbeitet den Zusammenhang zwischen dem Bewusstmachen der metaphorischen Motiviertheit der Sprache und der Förderung einer metalinguistischen bzw. metakognitiven Kompetenz und damit selbständiges Lernen im FSU heraus. Eine metalinguistische Kompetenz verweist auf die bewusste Wahrnehmung von Sprache, welche die zugrundeliegenden kognitiven Strukturen, Funktionen und Prozesse und damit

fremdsprachlichen Lernprozesse fördert (vgl. Beißner, 2002:146). Nach Beißner (vgl. 2002:148f) sind Sprecher sich meist nicht der kognitiven Motiviertheit der eigenen Muttersprache bewusst. Das ist auch in der Fremdsprache der Fall. Um eine metaphorische Bewusstheit zu erwerben, muss man zuerst die Metapher als Bestandteil der Alltagssprache erkennen (sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache), metaphorische Themen sehen können, kulturelle (oder sprachliche) Unterschiede einsehen und die willkürliche Natur der Sprache anerkennen (vgl. Beißner, 2002:148). Dadurch wird man befähigt, sich kognitiv und damit eigenständig der Fremdsprache anzunähern, „metaphorical reasoning“ Prozesse aufzudecken und dadurch die erfassten Bedeutungsstrukturen in die eigenen Wissensstrukturen zu integrieren (vgl. Beißner, 2002:148f).

Selbständiges Lernen oder ausdiskutieren von Spracheinheiten leitet über zu der Frage der Motivation beim Lerner, Sprache aus einer metaphorischen Sichtweise beobachten zu wollen. Novikova (2010:91) behauptet, dass es bei dem bewussten Einsatz metaphorischer Sprache sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache nicht immer darum geht, alles eindeutig zu erklären, sondern, dass es vielmehr darum geht, verstehen zu wollen. Sie betrachtet ein Metaphernkompetenz als eine Schlüsselqualifikation und schließt sich Hunfeld (zit. aus Novikova, 2010:101) an, dass zum Erlernen einer fremden Kultur, das Verstehen des Fremden wichtig ist, vor allem die Grenzen seiner Verständlichkeit zu akzeptieren (vgl. Novikova, 2010:101).

Eine Metapherbewusstheit beinhaltet nach Boers (zit. aus Novikova, 2010:99) die Erkennung der Metapher als allgemeinen Bestandteil der Alltagssprache. Das umfasst vier Erkenntnisse, nämlich (1) das Erkennen der metaphorischen Themen aus denen viele figurative Ausdrücke bestehen; (2) das Erkennen, dass viele dieser figurativen Ausdrücke nicht-arbiträr sind; (3) das Erkennen deren „cross-cultural“ (Boers, zit. aus Novikova, 2010:99) Unterschiede und (4) die Erkennung der „cross-linguistic“ (Boers, zit. aus Novikova, 2010:99) Vielfältigkeit in der Instanzierung der metaphorischen Themen. Der bewusste Einsatz metaphorischer Sprache bietet wichtige Impulse für Sprachreflexion, weil die Sprache selbst zum Gesprächsgegenstand gemacht wird (vgl. Novikova, 2010:91).

Wie bisher gezeigt wurde, ist eine Metaphernkompetenz bzw. metaphorisch kommunizieren zu können wesentlich für eine kommunikative Kompetenz, die als Hauptkompetenz durch den GeR erfordert wird, aber nach Kramsch und Dobstadt/Riedner heutzutage nicht mehr genügt. Ein Metaphorik-Bewusstsein könnte der Weg sein, der eine

kommunikative Kompetenz mit dem aktuellen Ziel, nämlich einer symbolischen Kompetenz verbindet.

KAPITEL 4: Zur Didaktisierung der Metapher im DaF-Unterricht

Im Kapitel 4 wird die theoretische Begründung für das Einsetzen der Metapher im Fremdsprachenunterricht praktisch dargestellt. Zwei fiktive Unterrichtsstunden werden detailliert beschrieben, um zu demonstrieren, wie man eine Metapher-Bewusstmachung im DaF-Unterricht möglicherweise integrieren könnte. Das Lehrwerk *Menschen A1* soll als Grundlage der Didaktisierung dienen, damit gezeigt wird, wie bestehende Lehrwerke bzw. Unterrichtsmethoden angepasst werden können, um diese Sensibilisierung zu entwickeln. Als Erstes wird das Lehrwerk ins Zentrum gerückt, indem der Aufbau und Zielsetzungen des Lehrwerks dargestellt werden. Darüber hinaus wird die Auswahl des Lehrwerks motiviert und es wird gezeigt, warum *Menschen A1* für eine Metapher-Bewusstmachung besonders geeignet wäre. Als Zweites wird zur Didaktisierung übergegangen. Die unterschiedlichen Lernziele der Didaktisierung werden offengelegt und begründet. Darauf folgt eine allgemeine Erläuterung zu den Unterrichtsvorschlägen, die die Zielgruppe, für welche die Unterrichtsstunden konzipiert wurde, sowie die Unterrichtsbedingungen skizziert. Die Frage wird aufgeworfen, wie man eine Metapher-Sensibilisierung im FSU anregen und mehrere Kompetenzen entwickeln kann. Die Aktivitätenauswahl wird herausgearbeitet, ehe zwei fiktive Unterrichtsstunden jeweils thematisiert und beschrieben werden.

4.1. Zum Lehrwerk *Menschen A1*

Das ganz neu 2012 erschienene Lehrwerk *Menschen A1* (Evans, Pude & Specht, 2012) befasst sich mit Menschen und allem, was mit Menschen zu tun hat. Die Zielgruppe des Lehrwerks *Menschen A1* sind Erwachsene und junge Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse mit dem Ziel, das A1 Niveau laut dem GeR zu erreichen. Das Lehrwerk wird aufgeteilt in zwei „Niveaustufen“ bzw. zwei Bände mit den Niveaus A1.1 und A1.2. Insgesamt besteht das Lehrwerk aus 24 Lektionen, also jeder Band besteht aus 12 kurzen Lektionen. Der Aufbau des Lehrwerks basiert nach dem Hueber Verlag (vgl. 2013)³² auf drei Erkenntnissen der Neurodidaktik und Lernpsychologie nämlich, dass man Interesse und Emotionen am besten mit Geschichten weckt, da unser Gedächtnis mit Bildern arbeitet, und da Wiederholungen Wissen festigen und motivieren. Deswegen werden Lerninhalte mit Hilfe von „Storytelling“ (Hueber, 2013) eingeführt. Laut der Beschreibung auf der Hueber Homepage (2013) visualisiert ein Bildlexikon den Lernwortschatz. Darüber hinaus heißt es, dass Wiederholung und Automatisierung viel Raum erhalten, da am Ende jeder dritten

³² Auf der Hueber Verlag Homepage (2013) erhältlich.

Lektion ein Test geschrieben werden kann und eine Selbsteinschätzung am Ende jeder Lektion gegeben wird. Außerdem wird z.B. das Genus immer mit Farben angedeutet und der Lernwortschatz wird anhand von Bildern oben in der jeweiligen Seite nebeneinander gestellt, um den erworbenen Wortschatz zu festigen.

Jede Lektion im Kursbuch setzt sich aus vier Seiten zusammen. Der Einstieg besteht aus einem Foto von einem oder mehreren Menschen, das zum Thema der jeweiligen Lektion passt und meist mit einem Hörtext kombiniert wird. Die erste Aufgabe bezieht sich oft auf die „Lebenswelt“ (Kalender & Pude, 2013:5) der Lernenden. Zusätzlich findet man auf der Einstiegsseite die Lernziele der Lektion in einem Kasten. Auf der darauffolgenden Doppelseite werden neue Wortfelder eingeführt in der Form eines Bildlexikons in der Kopfzeile. Die Wortfelder und Redemittel der Lektion werden anhand von Lese- und Hörtexten eingeübt. Die Grammatik und Redemittel werden in Infokästen übersichtlich vorgestellt. Die Aufgaben variieren zwischen Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit. Außerdem wechseln die Aufgaben zwischen Lückentexten, Richtig-oder-Falsch Übungen, Dialog Zuordnungen und selbst Würfelspielen. Oft werden Aktivitäten verwendet, die man im Anhang auf den „Aktionsseiten“ findet. Auf den Aktionsseiten findet man „Wechsel- und Rollenspiele sowie spielerische Aktivitäten mit dem Ziel echter Kommunikation im Kursraum“ (Kalender & Pude, 2013:8). Kalender und Pude (2013:5) erklären, dass diese Aufgaben sowohl echte Kommunikation im Unterricht ermöglichen als auch den Lernenden authentische Sprech- und Schreibanlässe bieten. Die letzte Seite ist aus drei Teilen aufgebaut, nämlich einem Schreibtraining, einem Spiel oder einem Mini-Projekt. Danach folgt eine Zusammenfassung der neuen Grammatik und Redemittel, die in der Lektion vorgestellt wurden.

Die Lektionen werden in Module eingeteilt, mit jeweils drei Lektionen in jedem Modul. Die Module enthalten drei Stufen, nämlich ein Basistraining, zwei Kompetenztrainingseinheiten im Bereich Lesen, Hören, Schreiben oder Sprechen und einen Test. Matthias zufolge bietet diese Aufteilung den Lernern die Gelegenheit, den Stoff nochmal „selbständig zu vertiefen und zu rekapitulieren“ (Matthias, 2012:83). Am Ende jedes Moduls folgen vier zusätzliche Seiten (Lesemagazin, Film-Stationen, Projekt Landeskunde und Ausklang), die das Material der vorangegangenen Lektionen wiederholen.

Außer dem Kursbuch setzt sich das Lehrwerk aus den folgenden Bestandteilen zusammen, wie sie in der Konzeptbeschreibung des Lehrerhandbuchs (Kalender & Pude, 2013, 3-16) aufgelistet werden: eine integrierte DVD-ROM mit interaktiven Übungen; ein

Arbeitsbuch mit integrierter Audio-CD; ein Medienpaket mit den Audio CDs zum Kursbuch und einer DVD mit Kurzfilmen für den Unterricht; ein Lehrerhandbuch; Materialien und interaktive Whiteboards; einem Moodle-Kursraum; Glossare zu verschiedenen Ausgangssprachen; Materialien zur Prüfungsvorbereitung und ein Internetservice mit einer Anzahl ergänzender Materialien für Lehrende und Lernende.

Es wird auf der Hueber Webseite (2013) angeführt, dass *Menschen A1* Lernerautonomie in den Mittelpunkt stellt. Die Lernenden erhalten vielfältige Anlässe zum selbständigen Weiterlernen, nämlich anhand des Arbeitsbuches und einer eingelegten DVD-ROM mit interaktiven Übungen. Außerdem sollen individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten durch Lerntipps oder Vergleiche zu anderen Sprachen aktiviert werden. Am Ende jedes Moduls gibt es eine Selbsteinschätzungsstation („ich kann jetzt“), in der wichtige Redewendungen und der jeweils relevante Wortschatz getestet werden. Die Lernenden schreiben die Antwort sowohl auf Deutsch als auch in ihrer Muttersprache. Der Lernerfolg wird durch die Vielseitigkeit des Lernstoffs gesteigert, da er über „mehrere Kanäle vorgestellt und miteinander vernetzt wird“ (Hueber Verlag, 2013).

Das Lehrwerk ist aktuell, besonders in Bezug auf die Bilder und die Alltagssituationen, die skizziert werden. Kommunikationsmittel werden z.B. oft durch eine SMS oder Email vorgestellt und Lerner werden aufgefordert, diese auch zu schreiben. Zudem werden aktuelle Situationen bzw. Themen und real wirkende relevante menschliche Geschichten in den Lektionen eingesetzt. Die gegenwärtige Welt und ihre Vielfalt an sozialen Kontexten wird im Lehrwerk reflektiert. Durch die Aktualität des Lehrwerks lernt man nicht nur die Alltags- bzw. Umgangssprache kennen, sondern man setzt sich mit dem Kontext der Zielkultur bzw. Sprachgemeinschaft auseinander. Das Kursbuch an sich ist technologisch auf dem neuesten Stand und die Möglichkeit des Einsatzes digitaler Medien wird nach Hueber (2013) umfassend genutzt. Das Kursbuch kann interaktiv auf Whiteboard und Beamer genutzt werden. Die Lernmöglichkeiten im Unterricht und zu Hause sind in Bezug auf das unterschiedliche Einsetzen von Medien deshalb sehr vielseitig und richten sich auf verschiedene Lernertypen aus.

Da *Menschen* für die gegenwärtige Zeit relevant ist, auf den Vorgaben des GeR aufbaut und „Inhalte aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgreift“ (Kalender & Pude, 2013:4) ist *Menschen* eine auf der Hand liegende Auswahl für meine Untersuchung aus dem vorhandenen Lehrwerken. So lernt man nicht nur von Anfang an „muttersprachliches“ Deutsch, sondern man setzt sich durchgehend mit den deutschen

Sprachgemeinschaften auseinander. Eine Behauptung der Metapher-Bewusstmachung ist, dass sie es ermöglicht, über die Sprachkultur und die Rolle der Bildlichkeit in Sprache zu reflektieren³³. Der bewusste Einsatz von aktuellen Kontexten bzw. die Darstellung aktueller Lebenswelten des deutschen Sprachraums bei der Themenauswahl des Lehrwerks, knüpft am Ziel einer Metapher-Bewusstmachung an, nämlich die Sprachgemeinschaft anhand der Bildlichkeit in Sprache zugänglicher zu machen. Obwohl eine Metapher-Bewusstmachung die Metapher als Gegenstand einsetzt, die ermöglicht, über Sprache zu reflektieren, wird hier damit gemeint, dass sie auch als Mittel dient, mit dem man aktiver an einer Sprachgemeinschaft teilnehmen kann.

Das Lehrwerk geht davon aus, dass Sprache mittels Bildern und Farben eingesetzt werden soll, damit Lerner einfacher auf das mentale Lexikon zurückgreifen können und sich die Grammatik mit visueller Unterstützung einprägen können. Aufgrund des Ausgangspunkts des Lehrwerks, dass Bilder und visuelle Anregung Lernen fördern, kann eine Metaphorik-Bewusstmachung gut daran anknüpfen, da Metaphorik auch auf dem Prinzip beruht, in dem ein Sachverhalt mittels eines anderen Sachverhalts skizziert und zum Ausdruck gebracht wird. Wie visuelle Präsentationen der Wortfelder oder des Wortschatzes das „Wort“ mit dem „Ding“ bzw. der „Sache“ vereinigen, bringt eine Metapher-Bewusstmachung die Bedeutung von Redemitteln oder Wörtern mit ihren unsichtbaren „Bildern“ zusammen. Sich der Bildlichkeit der Sprache bewusst zu werden, fördert deshalb auch das Lernen, besonders in Bezug auf die Einprägung des Lexikons und der Redemittel. „Sprachliche“ Bilder könnten die eigentlichen Bilder ergänzen und Lernen auf einer anderen Ebene fördern. Pavio und Walsch (1993) diskutieren eine Anzahl von Studien, die aufzeigen, dass: „imagery enhances the comprehensibility of sentences, increases the efficiency of information storage and promotes processing flexibility“ (Boers & Lindstromberg, 2005:245). Wenn man z.B die Metaphorizität beim Ausdrücken von abstrakten Dingen, wie Zeit erkennt, könnte es leichter sein Bedeutung aus einem Satz herauszubekommen. Somit würde das Verb „laufen“ im Satz „die Zeit läuft ab“ leichter mit Zeit verbunden werden, wenn man sich dessen bewusst ist, dass Zeit anhand eines Bildes (Metapher) „fassbar“ gemacht wird. Darüber hinaus argumentieren Boers und Lindstromberg (2005,254), dass die Speicherung von metaphorischen Ausdrücken erfolgreicher ist, wenn der Ausdruck tatsächlich demonstriert wird, statt nur eine verbale Definition zu geben³⁴. Demzufolge kann die Beibehaltung und das

³³ Siehe dazu Kapitel 3.3 *kulturelle Kompetenz* und 3.4 *Sprachreflexion*.

³⁴ In ihrem Beitrag fokussieren Boers und Lindstromberg (2005) ausschließlich auf die Demonstration von Bewegungsverben, aber das Argument gilt auch für andere metaphorische Konzepte und Formen.

Verständnis metaphorischer Ausdrücke besser mit einer Demonstration oder einem visuellen Stimulus erworben werden. Das Einbeziehen der eigenen Muttersprache im Block „Selbsteinschätzung“ bietet weitere Möglichkeiten, über die Sprache als abstraktes Phänomen zu reflektieren und sich aktiv den Unterschied der Ausdrucksweise über Sprachen hinaus zu merken. Da eine Sprachreflexion das Hauptziel einer Metapher-Bewusstmachung ausmacht und auf einen sensibleren Umgang mit muttersprachlichem Sprechen zielt, könnte eine Metapher-Bewusstmachung geschickt in den Unterricht von *Menschen* integriert werden. Darüber hinaus beabsichtigt das Lehrwerk Lernerautonomie zu fördern, die sich dem Ziel der Metapher-Bewusstmachung, nämlich eine Selbständigkeit bei Sprachbetrachtung zu erschließen, anschließt. Die bestimmten Zielsetzungen einer Metapher-Bewusstmachung werden im folgenden Unterkapitel umschrieben, bevor zur Didaktisierung übergegangen wird.

4.2 Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung

Die vier Kompetenzen (sprachlich, literarisch, kulturell und Sprachreflexion), die im Kapitel 3 vorgestellt werden, sind die Grundlage der Lernziele dieses Didaktisierungsvorschlags, der eine Metapher-Bewusstmachung vorstellt. Da alle vier miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen, werden die einzelnen Kompetenzen nicht individuell ausgebildet, sondern sie tragen gemeinsam zu einem allumfassenden Sprachverständnis bei, das sowohl die sprachliche und poetische, aber auch die kulturelle Komponente der Sprache einschließt. Als Erstes werden die übergreifenden Zielsetzungen des Lehrwerks *Menschen A1* aufgezeigt und danach wird untersucht, wie die Zielsetzungen einer Metapher-Bewusstmachung mit den Lernzielen des Lehrwerks zusammenhängen. Dadurch soll nicht nur nochmal gezeigt werden, warum dieses Lehrwerk für eine Metapher-Bewusstmachung besonders geeignet ist, sondern die Lernziele der folgenden Didaktisierung sollen auch dargestellt werden.

Das Lehrwerk baut auf den grammatikalischen Zielsetzungen anhand der GeR-Voraussetzungen³⁵ auf, aber es zielt auch darauf ab, echte Kommunikation zu veranlassen und Lernerautonomie zu entwickeln. Aktivitäten finden oft in Partner- oder Gruppenarbeit statt, besonders in der Arbeit auf den Aktionsseiten, in denen die Redemittel und neuen Strukturen der Lektion angewendet werden. Wechsel- und Rollenspiele haben das Ziel, echte Kommunikation im Unterricht zu aktivieren (vgl. Kalender & Pude, 2013:8). Echte Kommunikation heißt gleichzeitig direkte Sprachproduktion und –perzeption, aber auch muttersprachliche Kommunikation. Außerdem intendiert das Lehrwerk, die

³⁵ Siehe Anhänge I.I, I.II und I.III

Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern und Lernerautonomie zu erschließen (vgl. Kalender & Pude, 2013:15). Die Lehrkraft wird z.B. darauf hingewiesen, die Lernenden zu ermutigen Hypothesen über die grammatischen Regeln zu bilden, zu überprüfen und, wenn nötig zu revidieren (vgl. Kalender & Pude, 2013:15). Zudem bietet die Kursbuch DVD-ROM den Lernenden die Möglichkeit zum selbständigen Weiterlernen mittels interaktiver Übungen.

Eine Metapher-Bewusstmachung zielt auch darauf ab muttersprachliches Sprechen bzw. „natürliches“ Sprechen (wie Muttersprachler sprechen) anzuregen. Erst wenn Lernende merken, dass man in der Fremdsprache Ausdrücke oft anders formuliert, und dass ein Ausdruck nicht einfach aus der Muttersprache übertragen werden kann, da Sprache inhärent metaphorisch und abstrakt ist, können sie die Einzigartigkeit der Fremdsprache einsehen. So gehen Lerner sensibler mit Ausdrücken und bestimmten Aussagen um, so dass *echte* Kommunikation stattfinden kann. Lernerautonomie bzw. Selbständigkeit bei der Betrachtung von Sprache ist ein Ziel einer Metapher-Bewusstmachung. *Menschen A1* plädiert dafür, Lernende zu befähigen, sich selbständig und vernünftig mit der neuen Sprache auseinanderzusetzen, u.a. um Hypothesen über Regeln und Deutungen formulieren zu können. Im Sinne einer Sprachaufmerksamkeit wirkt die Metapher didaktisch. Nach Katthage (2003:19) kann eine Metaphernbewusstheit ein Verständnis für die Funktion der Sprache beim Denken, Lernen und im alltäglichen sozialen Leben anregen. Darüber hinaus erklärt Katthage (2003:17ff), dass eine Sprachreflexion als Lösung von Verständigungsproblemen definiert werden kann, die eine metaphorische Deutung herausfordern und formale Denkfähigkeiten erschließen. Folglich soll eine Metapher-Bewusstmachung Lerner auf eine Sprachreflexion vorbereiten, nicht nur im akademischen Bereich, sondern bei der Wahrnehmung von Metaphern in Bezug auf Gedankenkonstruktionen und in einem sozialen Kontext der Sprache und bzw. oder der Sprachkultur. Außerdem sollen sie gesteigerte Fähigkeiten erschließen, mit denen sie sich selbständig mit metaphorischen Deutungen auseinandersetzen können, um so Verständigungsprobleme zu lösen.

Die obengenannten Zielsetzungen werden in dem in dieser Arbeit konzipierten Didaktisierungsvorschlag in einen „normalen“ Sprachunterricht integriert, spezifisch anhand des Lehrwerkes *Menschen*. Damit wird gezeigt, dass der Grammatikunterricht bzw. das Curriculum nicht „gestört“ bzw. angepasst werden muss. Darüber hinaus wird auch verdeutlicht, welche wesentliche Rolle die Metapher in der Sprache spielt, und dass sie einen selbstverständlichen Teil der „natürlichen“ Sprache ausmacht. Dadurch, dass die Metaphorik

nicht vom Sprachunterricht getrennt wird, oder wie üblicherweise nur im Literaturunterricht thematisiert wird, sollen Lerner erfahren wie omnipräsent Metaphern in unserem Leben sind, dass sie überall vorkommen, und dass Sprache mehr bedeutet, als es auf den ersten Blick scheint. Denn metaphorische Sprache wird nicht nur als poetisches Mittel eingesetzt.

Ein Ziel der Metapher-Bewusstmachung ist, dass Lerner erfassen, dass Sprache von Natur aus mehrdeutig und vielschichtig ist. Dies zeigt sich nirgendwo besser, als in alltäglichen Situationen, in welchen man Metaphern am wenigsten erwartet. Dieses Lernziel basiert größtenteils auf der Zielsetzung einer Didaktik der Literarizität von Dobstadt und Riedner. Sie (Dobstadt & Riedner, 2011b:110) erklären, dass es erstens darum geht, Lernende mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen. Dies beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der Bedeutungsrelevanz der Form der Sprache (von Kramsch (2006) als „form as meaning“ erfasst)³⁶; die Feststellung, dass Zeichen auf Zeichen verweisen und nicht auf Dinge; das Erkennen der Zitathaftigkeit bzw. „Intertextualität“ der Sprache; das Einsehen der Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen und das Verstehen, dass wir weder die Fremdsprache noch unsere Muttersprache völlig beherrschen können (Vgl. Dobstadt & Riedner, 2011b:110). Zweitens halten es Dobstadt und Riedner (2011b:111) für notwendig, Lernende nicht nur mit literarischer Sprachverwendung vertraut zu machen, sondern die ästhetische Sprachfunktion auch im alltäglichen Sprechen aufzudecken. Demnach heißt Didaktik der Literarizität auch, „[sprach-] reflexive Verdeutlichung und Bewusstmachung jenes Sprachverständnisses, das unser sprachliches Handeln in elementarer Weise prägt“ (Dobstadt und Riedner, 2011b:111). In diesem Sinne spielt Metapher-Bewusstmachung eine wichtige Rolle in der Bewusstmachung der Mehrdeutigkeit³⁷ der Sprache außerhalb von Literatur, besonders weil sie im Sprachunterricht eingesetzt wird. Drittens soll die Form von Sprachverwendung den Lernenden nahegebracht werden, damit die ästhetische Dimension von Sprache transparent wird, die eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht (vgl. Dobstadt und Riedner, 2011b:111). Zusammengefasst bedeutet eine Literarizitätskompetenz und hiermit auch eine Metapher-Kompetenz, eine Aufmerksamkeit für die Form der Sprache zu entwickeln, die Fähigkeit die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache einzusehen und die Akzeptanz, dass Sprache nie völlig beherrscht werden kann bzw. dass Sprache nicht statisch und eindeutig ist.

³⁶ Siehe Kapitel 3.4

³⁷ Ein metaphorischer Ausdruck besteht aus zwei Schichten, nämlich die Bedeutung, die wir uns vorstellen und die erste, „wörtliche“ Bedeutung. Wenn wir den Ausdruck “die Sonne lacht” betrachten, interpretieren wir den Ausdruck als etwa “die Sonne scheint hell” aber die erste Bedeutung heißt eigentlich, dass die Sonne ein Gesicht hat, das lacht. Das Bild einer lachenden Person wird sozusagen über das Bild einer hellen Sonne bzw. eines schönen sonnigen Tags überlagert, damit der Sonnenschein oder eben die Stimmung eines Tages zum Ausdruck gebracht werden kann. In diesem Sinne sind Metaphern mehrdeutig.

Die Akzeptanz der Uneindeutigkeit der Sprache kann u.a. Fehlinterpretationen und Übersetzungsfehler reduzieren. Der Mensch hat den Drang, Sprache zu verstehen und Sinn aus einer Aussage zu machen, in einer Fremdsprache sogar noch viel mehr. Wenn Fremdsprachenlerner eine Aussage nicht verstehen, konstruieren sie einerseits „Eselbrücken“ (vgl. Beißner 2002:147) zwischen dem, was sie wissen und dem was noch gelernt werden muss. Andererseits greifen sie auf ihre Muttersprache zurück, wenn sie versuchen, Sinn herzustellen, was zu Fehlinterpretationen führen kann (vgl. Beißner 2002:147). Berücksichtigt man dies zusammen mit der Zielsetzung der Didaktik der Literarizität und den obengenannten Lernzielen von *Menschen AI*, können zwei Lernziele für eine Metapher-Bewusstmachung formuliert werden:

Erstens sollen Fremdsprachenlerner sich dessen bewusst werden, dass Sprache an sich und über Sprachen hinaus nicht etwas Statisches ist, sondern ein Organismus, der aus mehr Schichten als nur der „äußerlichen Haut“, also den grammatischen Regeln besteht, und dass jede Sprache unterschiedlich wächst, evolviert und benutzt wird. Außerdem sensibilisiert eine Metapher-Bewusstmachung Lerner dafür, dass die Metapher das Gewebe ist, welches es uns ermöglicht, uns zwischen Kognition und Kommunikation zu bewegen bzw. zwischen unseren Gedanken und wie wir sie ausdrücken. Mit anderen Worten funktioniert Sprache auf mehreren Ebenen und deswegen sollen die Lerner **zweitens** begreifen, dass Sprache einerseits vage ist, aber gleichzeitig kognitiv motiviert ist, was so viel heißt, als dass „ein Großteil Sprache eben nicht arbiträr ist“ (Beißner 2002:149). Beißner (2002:149) sagt aus, dass vermittelte metaphorische Bewusstheit Lernenden erlaubt, Sprache als dynamisches, auf Konvention und Kognition beruhendes Netzwerk zu begreifen.

Die Lernziele beinhalten folglich sowohl ein Verständnis- als auch einen Produktionsaspekt. Wenn ein Fremdsprachenlerner Sprache erfährt (hört, liest) und gleichzeitig erkennt, dass Sprache metaphorisch aufgebaut ist, erlaubt diese Erkenntnis dem Lerner, Aussagen selbständig auszudiskutieren oder die zweite oder dritte Schicht der Aussage abziehen zu wollen. Wenn Fremdsprachenlerner wiederum Sprache mit dem Wissen produzieren, dass Sprache von Natur aus metaphorisch bestimmt ist, achten sie darauf, nicht einfach Ausdrücke aus der Muttersprache direkt zu übersetzen, sondern sie achten auf die „Sprachkultur“ der Fremdsprache. Ein Einfühlungsvermögen in Bezug auf die inhärente Bildlichkeit der Sprache steht im Zentrum der oben formulierten Zielsetzungen. Mit diesem Vermögen ist der Fremdsprachenlerner in der Lage, sich nicht nur verständlich machen zu wollen, nicht nur Information zu übertragen, sondern er versucht, sich so auszudrücken wie ein Muttersprachler sich ausdrücken würde. So erklärt Beißner (2002:149) auch, dass

metaphorische Bewusstheit Fremdsprachenlerner mit Strategien ausrüsten, sich kognitiv und eigenständig der Fremdsprache zu nähern, wie auch sprachliche Bedeutung mit Hilfe von *metaphorical reasoning* Prozessen aufzudecken und diese erworbenen Bedeutungsstrukturen in eigene Wissensstrukturen zu integrieren.

Boers und Demecheleer (1999 zit. aus Beißner, 2002:148) listen die Zielsetzungen einer Metapher-Bewusstmachung, die in diesem Kapitel formuliert wurden ebenfalls in vier Schritten auf. Dies müssen die Lernenden bewältigen, um ein metaphorisches Bewusstsein zu erwerben:

- 1) Recognizing metaphor as a common ingredient of everyday language
- 2) Recognizing metaphoric themes i.e. conceptual metaphors
- 3) Recognizing cross-cultural differences
- 4) Recognizing the non-arbitrary nature of (much) metaphoric language, i.e. the motivation of conceptual metaphor, motivation of idioms etc. (Beißner, 2002:148).

Eine Metapernkompetenz liefert deshalb einen Baustein in Bezug auf eine kulturelle, sprachliche und literarische Kompetenz. Über die Metaphorik der Sprache in verschiedenen Kontexten zu reflektieren, ermöglicht auch die Weiterentwicklung einer sprachlichen, literarischen und kulturellen Kompetenz. Denn Lerner erfahren, inwiefern Metaphorik in sprachlichen Aktivitäten verflochten ist, dass Bildlichkeit nicht arbiträr in Sprache vorkommt, sondern eine spezifische kognitive wie auch poetische Funktion erfüllt, und dass die Metapher einen Bestandteil jeder Sprachkultur ausmacht. Die besprochenen Lernziele werden in der folgenden Didaktisierung angestrebt. Anschließend werden die bestimmten Lernziele der zwei Unterrichtsentwürfe genauer im Abschnitt *Aktivitätenauswahl* aufgezeigt.

4.3 Allgemeine Erläuterung

Im Folgenden werden zwei Unterrichtsstunden bzw. Aktivitätsvorschläge für den DaF-Unterricht auf A1-Niveau beschrieben. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine Metapher-Bewusstmachung in den Sprachunterricht, als Zusatz zu einem Lehrwerk, integriert werden kann. Der Unterrichtsvorschlag bezieht sich spezifisch auf den Deutschunterricht an einer südafrikanischen Universität oder Sprachschule und somit wird die Didaktisierung größtenteils für erwachsene Studenten mit Unterrichtsstunden von jeweils 50 Minuten konzipiert. Erwachsene scheinen für den Einsatz des kognitiven linguistischen Rahmens empfänglicher zu sein (vgl. Andreou, Galantomos, 2008:73). Sie sind besser ausgerüstet, abstrakte und bereits entwickelte Argumentation auf Verständigungsprobleme anzuwenden. Saville-Troike erklärt: „adults have analytic ability, learning capacity and pragmatic skills compared to younger L2 learners, who are not analytical, have usually fewer inhibition and

documented brain plasticity“ (zitiert nach Andreou und Galantomos, 2008:73). Der Unterricht wird konzipiert für eine kleinere Gruppe, mit etwa 12-16 Lernern. Die skizzierte Didaktisierung knüpft an die theoretischen Argumente an, die im Kapitel 1 und 2 besprochen wurden, nämlich die unentbehrliche Anwesenheit der Metapher in jeder Sprache und bemüht sich damit, die Begründungen des Lernpotenzials der Metapher im Kapitel 3 praktisch und didaktisch umzusetzen.

Das Prinzip des Metapher-Unterrichts baut auf der *Foregrounding theory* auf. Die Theorie kommt aus der Bildenden Kunst und verweist nach McIntyre (2003:2) auf die Elemente eines Kunstwerkes, die auffallen oder hervortreten. Nach den russischen Formalisten, ist der Zweck von Kunst und Literatur: „to defamiliarize the familiar, and by defamiliarizing a work of art or a text we make it stand out from the norm - it becomes foregrounded“ (McIntyre, 2003:2). In der folgenden Unterrichtsbeschreibung wird versucht, die Alltagssprache bzw. das „Bekanntes/Vertraute“ unbekannt zu machen, vergleichbar mit der Art und Weise wie wir Poesie lesen³⁸. *Foregrounding* geht davon aus, dass menschliche Perzeption gewohnheitsmäßig und automatisch ist (vgl. Picken, 2007:17). Wenn wir uns zunächst mit einer Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers beschäftigen, ist es eine einprägsame Erfahrung, aber wenn die Sprachverwendung eine Gewohnheit wird, prägt die Erfahrung sich nicht mehr ein bzw. reflektieren wir nicht mehr aktiv über das, was gesagt wird und wie es gesagt wird. Wenn ein Ausdruck uns fremd erscheint bzw. in den Vordergrund gerückt wird, verlangsamt dies eine normale Verarbeitung und wir haben die Gelegenheit, Dinge aufmerksam und mit neuen Augen zu betrachten (vgl. Picken 2007:17f). Das Zeit-Konzept ist uns allen bekannt und wir kommunizieren jeden Tag mit Verweis auf dieses, aber wir sind uns nicht der Metaphorik der Ausdrucksweise bewusst. Erst wenn Zeit wieder als neues Phänomen im Vordergrund steht, kann man z.B. die Metapher *Zeit ist Geld* als Metapher erkennen und „Zeit“ neu beobachten. Wenn die Frage gestellt wird, wie sich Zeit und Geld ähnlich sind, wird das Bild *Zeit ist Geld* neu beleuchtet und der Lerner erfährt dann erst, wie metaphorisch die Alltagssprache aufgebaut ist. McIntyre (2003:4) behauptet, dass etwas, das *foregrounded* ist bzw. verfremdet wird, höchst interpretierbar ist und man gezwungen wird eine Erklärung für diese Abweichung zu suchen. Da lexikalisierte Metaphern an sich nicht in einem Text auffallen wie beispielsweise Reim, ein Rhythmus oder

³⁸ Koch (2010) vertritt die Position, dass Fremdsprachenlerner unbekannte lexikalisierte Metaphern wahrnehmen, ähnlich wie Muttersprachler Literatur bzw. innovative literarische Metaphern lesen. Da Fremdsprachenlerner lexikalisierte Metaphern wieder als neu oder innovativ erfahren, nennt Koch dieses Phänomen den subjektiv-innovativen Aspekt. Siehe auch Kapitel 1.2 (S.10).

unkonventionelle Bildsprache in einem Gedicht, müssen sie explizit im Unterricht erhell werden, damit Lerner über sie reflektieren und sie interpretieren können.

Die zwei fiktiven Unterrichtsstunden müssen nicht aufeinander folgen, sondern sind zwei unabhängige beliebige Stunden, die Vorschläge für die Integration einer Metaphorik-Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht darstellen. Es werden kein Konzept für ein ganzes Semester und kein kompletter Kursplan erstellt. Es wird besonders auf den Teil der Lektion fokussiert, in der die Metaphorik-Sensibilisierung eingesetzt wird. Die ausgewählten Aktivitäten bzw. Lektionen aus dem Lehrwerk *Menschen A1* weisen ein hohes Potenzial an Metapher-Sensibilisierung auf und werden im nächsten Unterkapitel näher angeschaut und jeweils begründet. Das Ziel der Didaktisierung soll sein, Hinweise für die praktische Anwendung von Metaphern anzubieten und zu demonstrieren, wie sie implizit einen Teil des Sprachunterrichts ausmachen könnten. Der Unterrichtsausschnitt soll als Anregung dienen, den Lehrkräften Ideen für mögliche Verbindungen zwischen Sprachunterricht und Metapher-Bewusstmachung zu bieten. In dieser Didaktisierung wird versucht, Lehrer mit „Metapher-Brillen“ auszustatten, mit welchen sie sich der Metaphorik eines Lehrwerks oder einer Sprachübung bewusst werden können. So können sie andere Aufgaben und Teile des Lehrwerks umsetzen und mobilisieren, um eine Metapher-Bewusstmachung anzuwenden. Viele Texte gehen davon aus, dass die kognitive, metaphorische Motiviertheit der Sprache explizit thematisiert werden sollte, u.a. Boers (2000), Beißner (2002), Andreou, Galantomo (2008) und Picken (2005). Sie basieren jedoch ihre Argumente auf einer Zielgruppe mit einem höheren Niveau (c.a. B2). Wie oben angesprochen (Siehe S.42), könnte eine explizite Bewusstmachung nicht-wünschenswert sein, wenn die Lerner auf einem Anfänger-Niveau sind und nur über einen begrenzten Wortschatz und elementare Grammatikkenntnisse verfügen. Deshalb wird eine Metapher-Bewusstmachung implizit eingesetzt, nämlich ohne den Lernern mitzuteilen, dass sie gerade mit Metaphern arbeiten. Das Ziel einer Metapher-Bewusstmachung soll nicht sein, theoretische Kenntnisse über die Metapher und bildliche Rede zu lehren, sondern einfach die Bildlichkeit der Sprache überhaupt aufzudecken.

Die vorhandenen Arbeitsschritte werden anhand des AVIVA-Unterrichtsmodells (vgl. Städeli, 2010:20) geplant und werden im Folgenden anhand von Christoph Städeli (2010:20-23) dargestellt. Das Fünfphasen-Modell hat das Ziel „eine geschickte Balance zwischen Steuerung durch die Lehrkraft und Elemente des selbstregulierten Lernens“ (Städeli, 2010:20) und sieht folgendermaßen aus:

- Ankommen und Einstimmen

- Vorwissen aktivieren
- Informieren
- Verarbeiten
- Auswerten

Lernerautonomie wird durch diese Unterrichtsplanung gefördert, da die Lernenden vieles selbst erarbeiten sollen, eigene Hypothesen bilden sollen, so wie auch ihr Vorwissen aktivieren sollen. Dies knüpft auch wiederum an die Zielsetzungen von *Menschen A1* und die Metapher-Bewusstmachung an. In der ersten Phase „Ankommen und einstimmen“ werden Lernziele, die Situation und Probleme vorgestellt. Während der zweiten Phase wird das vorhandene Vorwissen aktiviert, das beim eigentlichen Lernen bzw. an die „Informieren“ Phase anknüpft und darauf aufbaut. Die Verarbeitungsphase ist notwendig für das Festigen der neuen Information und findet mittels Anwendung, Vertiefung und Übung statt. Schließlich soll man während der Auswertungsphase „Rechenschaft über den zurückgelegten Weg ablegen“ (Städeli, 2010:23), damit die Ziele, das Vorgehen und der Lernererfolg überprüft werden kann.

4.4 Aktivitätensauswahl

4.4.1 Aktivität in der ersten Unterrichtsstunde

Die erste Stunde widmet sich dem Einstieg in Lektion 8 (*Kein Problem. Ich habe Zeit!*)³⁹ mit dem Thema „Zeit“. Dass Zeit wertvoll ist und genutzt werden sollte, geht laut DUDEN (das große Buch der Zitate und Redewendungen) (2002:810) bis in die Antike zurück. Das Zeit-Konzept ist sehr abstrakt, da Zeit kein fassbares Phänomen ist und deswegen als Metapher ausgedrückt wird. Ein metaphorisches Konzept ist die „Gesamtheit aller Bedeutungen, die eine Metapher enthält [und] als Denkmodell bildet es die Grundlage dafür, wie wir etwas sehen, etwas verstehen und wie wir uns verhalten“ (Katthage, 2006:147). Kognitiv betrachten wir Zeit als ein Phänomen, das mit Geld verglichen werden kann. Man kann Zeit sparen, verschwenden und man muss deswegen seine Zeit überall vorsichtig einteilen oder verwalten. Beispiele für diese konzeptuelle Metapher schließen ein: In *Zeitnot* sein; *Wie viel* Zeit hast du übrig?; Danke für deine *Zeit*; *Wie viel* Zeit brauchst du? Ich möchte keine *Zeit verlieren*; der ganze Aufwand war *umsonst*. Wir benutzen unsere Erfahrungen mit Geld, ein begrenztes Mittel und wertvolle Handelsware, um Zeit zu konzeptualisieren (vgl. Lakoff, Johnson, 2003:8f.).

³⁹ Siehe Anhang II, in dem die Lektion 8 vollständig wiedergegeben wird.

Die Lektion 8 wird mit einem Foto eingeführt. Auf dem Bild sieht man eine Frau, die in einem Café an einem Tisch sitzt und lächelnd auf ihr Handy schaut. Man nimmt an, dass sie eine SMS verfasst, was auch auf den Titel der Lektion verweisen könnte, nämlich „Kein Problem. Ich habe Zeit!“ Als Einstiegsfrage zum Bild und zum Titel wird im Lehrwerk gefragt: *Sehen sie das Foto an. Was schreibt Karina? Was meinen Sie?* Darauf folgt eine Hörübung, in welcher Gespräche zwischen Karina, Manuel und Jonas stattfinden. Manuel und Jonas laden Karina ein, der eine ins Schwimmbad und der andere ins Kino. Karina hat nun ein Problem und die Lerner sollen sich fragen, was sie jetzt wohl macht. Obwohl Zeit das Thema der Lektion ist, wird sie nicht direkt thematisiert, aber könnte anhand einer Metapher-Bewusstmachung erhellt werden.

Die kognitive Metapher *Zeit ist Geld* sollte eher als Einleitung der Lektion dienen und zu Beginn diskutiert werden, als etwas, das in der Lektion vorausgesetzt (Kalender, 2012:01) wird, wie ein Einstiegsgespräch zum Foto bzw. die Diskussion über Karinas SMS. Somit steht der Begriff „Zeit“ von Anfang an im Zentrum und legt den Grundstein für den Rest der Lektion. Die Frage soll aufgeworfen werden, in welcher Art und Weise sich Zeit und Geld ähnlich sind, und wie wir mit Zeit und Geld umgehen. Beißner (2002:152) erklärt, dass es nicht ausreicht, metaphorische Ausdrücke nur mit Bedeutungsumschreibungen zu lernen, sondern, dass es empfehlenswert ist, Lernern das Verstehen dieser Art Sprache zu erleichtern, indem man sie auf die kognitive Motiviertheit und Strukturiertheit der Sprache aufmerksam macht. Die Diskussion würde wahrscheinlich nicht ausschließlich auf Deutsch stattfinden können, wegen des Niveaus der Lernenden, aber das bietet auch die Gelegenheit für eine Reflexion über die Unterschiede und Übereinstimmungen der Metaphorik zwischen der Mutter- und Fremdsprache. Der Unterrichtsplan empfiehlt der Lehrkraft auch, das Einstiegsgespräch entweder auf Deutsch oder in einer gemeinsamen Sprache zu führen.

Das *Zeit ist Geld* Konzept bereitet den Weg, über ihren Platz in einem sozialen bzw. kulturellen Kontext zu diskutieren und zu reflektieren. In Kapitel 3 wurde festgehalten, dass eine Metapher-Bewusstmachung auch eine kulturelle bzw. interkulturelle Kompetenz anregen soll. Es wird erwartet, dass Lerner, wenn auch unbewusst, feststellen, dass sich jede Sprachkultur auf Metaphern bzw. metaphorische Konstrukte stützt, um sich auszudrücken und dadurch die Art und Weise wie sie ihre Lebenswelt erfahren bzw. verstehen sprachlich „fassbar“ macht. Es kann darauf eingegangen werden, was Zeit für uns bedeutet, wie wir mit Zeit umgehen, wie man in Deutschland mit Zeit umgeht. Es kann überlegt werden, ob Südafrikaner Zeit auch als wertvolle Handelsware sehen und mit der Wahrnehmung von Zeit

im deutschen Sprachraum verglichen werden. Das Thema der Pünktlichkeit in Deutschland und Südafrika kann jeweils angerissen und verglichen werden. Zum Beispiel kann man diskutieren, was es bedeutet, wenn man zu einer Party eingeladen wird. Sollte man pünktlich sein oder eben ein bisschen spät? Die Antworten werden höchstwahrscheinlich sehr unterschiedlich sein, da Konzepte wie Pünktlichkeit nicht wirklich kulturgebunden sind, sondern vom Zeitverständnis der jeweiligen Person abhängt. Es geht einfach darum, über Zeit zu sprechen und sich dessen bewusst zu werden, dass wir alle bestimmte Ideen über Zeit besitzen. Weiter kann erarbeitet werden, wie Zeit unsere Welt regelt, z.B. dass wir pro Tag, Woche oder Monat bezahlt werden, dass wir eine Stunde Unterricht haben und ein Semester sechs Monate dauert o.ä.

Es muss nicht jeder obengenannte Punkt des Zeit-Themas unbedingt angesprochen werden, sondern dies sind nur mögliche Themen, welche die Lehrkraft aufwerfen kann, um das Gespräch über die Rolle von Zeit in unserem Leben zu steuern. Das Ziel dieser Bewusstmachung ist nicht, das Zeit-Konzept als Metapher in allen seinen Nuancen zu zerlegen und detailliert zu analysieren. Stattdessen wird vorgeschlagen, dass diese Unterrichtsstunde dafür eingesetzt werden soll, den Lernenden das Denkbild vorzustellen, dass die Alltagssprache metaphorisch aufgebaut ist, so dass sie dann selbständig eine „Metaphern-Brille“ entwickeln können. Die vorliegende Didaktisierung wird für Universitäten und Sprachschulen in Südafrika konzipiert und es wurde in Kapitel 2 festgestellt, dass ihre Kursprogramme ungenügend Zeit zur Verfügung haben, um mehrere Kompetenzen (im Bereich sprachliche, literarische und kulturelle Kompetenz) bis zu einem fortgeschrittenen Niveau zu entwickeln. Darauf wurde eine Metapher-Bewusstmachung vorgeschlagen, um mehrere Kompetenzen gleichzeitig schon im Sprachunterricht anzuregen und die verfügbare Unterrichtszeit effizient zu nutzen. Deshalb sollte eine Metapher-Bewusstmachung nicht sehr viel Zeit im Rahmen des Lehrplans beanspruchen, sondern nur als kurze Anregung für die Bewusstmachung der Metaphorik der Sprache dienen.

Weil diese Lektion mit einem Gespräch über die metaphorische Struktur des Zeit-Konzepts beginnt, wird Zeit als Phänomen von Anfang an ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Darüber hinaus bietet ein Gespräch über Zeit und Sachen, die mit Zeit zu tun haben die Möglichkeit, dass Lernende sich schon mit den Redemitteln und dem Wortschatz auseinandersetzen, welche später in der Lektion auftreten. Wortfelder, die beispielsweise als Zielsetzungen für Lektion 8 vorausgesetzt werden, sind Tageszeiten, Wochentage, Uhrzeiten und Freizeitaktivitäten. Auch die Fähigkeit sich zu verabreden, wird als Lernziel eingesetzt.

So kann die Lehrkraft diese Redemittel und Wortfelder im Gespräch erwähnen, damit sich die Lerner schon daran gewöhnen.

4.4.2 Aktivität in der zweiten Unterrichtsstunde

Die zweite Unterrichtsstunde findet im Rahmen der darauffolgenden Lektion, Lektion 9 (*Ich möchte was essen, Onkel Harry*)⁴⁰ statt. Auf der dritten Seite der Lektion, Aufgabe 6, wird das Prinzip der Komposita dargestellt und eingeübt. Drei Komposita, die aus zwei Nomen bestehen, werden mit ihren Artikeln aufgelistet. In zwei Zeilen (Nomen 1 und Nomen 2) daneben werden die zwei Nomen, die jedes Kompositum zusammenstellen auch aufgelistet, aber ohne ihre Artikel. Die Lernenden werden aufgefordert, die Artikel im Bildlexikon zu suchen und sie zu ergänzen. Die Lerner sehen, dass das zweite Nomen das Genus des Wortes bestimmt und auf welchen Gegenstand sich das Wort bezieht. Schokoladenkuchen ist z.B. eine Art Kuchen und nicht eine Art Schokolade. In Aufgabe 6b kombinieren sie Wörter um Gerichte zu basteln und müssen entscheiden, was der Artikel für jedes Substantiv sein würde. Dazu wird eine ergänzende Aktivität vorgeschlagen, in der lexikalisierte bzw. konventionalisierte Metaphern anhand des Komposita-Prinzips aufgedeckt werden. Kurz (1993:18) weist darauf hin, dass es besonders bei Kompositionsmetaphern viele lexikalisierte Metaphern gibt.

Nachdem die Regeln für die Komposita erklärt und demonstriert worden sind, werden weitere Komposita, die eine metaphorische Natur besitzen, aber nicht als Metapher wahrgenommen werden, an die Tafel geschrieben⁴¹, wie Pferdeapfel, Meeresfrüchte, Kohlkopf, Leberkäse, Schokoladentafel/ Schokoladenriegel. Die Wörter sollten jedoch etwas mit Essen zu tun haben, um beim Thema der Lektion zu bleiben. Anschließend suchen die Lernenden sowohl die Bedeutung jedes Substantivs als auch dessen Genus. So sollen sie feststellen, dass viele Wörter bzw. Komposita metaphorisch aufgebaut sind. Sie sollen sich dessen bewusst werden, dass das zweite Wort nicht immer die eigentliche Bedeutung trägt bzw. festlegt auf welchen Gegenstand sich das Wort bezieht. Meeresfrucht ist z.B. keine Art von Frucht. Somit registrieren sie, dass Sprache vielschichtig ist, und dass sie oft metaphorisch eingesetzt wird, um bestimmte Konzepte zum Ausdruck zu bringen.

Als Hausaufgabe sollen die Lerner Metapher-Komposita im Bereich Essen suchen, entweder aus ihrer Muttersprache oder auf Deutsch. Zudem sollen sie im Wörterbuch aufsuchen, wie das Wort entweder auf Deutsch oder in der Muttersprache heißt. Auf diese

⁴⁰ Siehe Anhang II.II, in dem die Lektion 9 vollständig wiedergegeben wird.

⁴¹ Dies kann auch als Arbeitsblatt ausgeteilt oder auf dem OHP gezeigt werden.

Art und Weise üben und vertiefen die Lerner erstens die Genus-Bestimmung von Komposita. Zweitens vergleichen sie ihre Muttersprache mit der Fremdsprache und reflektieren über die Art und Weise, wie Ausdrücke in beiden Sprachen entweder ähnlich oder ganz anders strukturiert sind. Oft hat eine Sprache einen metaphorischen Ausdruck wo die andere Sprache ein eigenes Wort oder keine Metapher besitzt. „Meeresfrüchte“ ist z.B. wohl eine lexikalisierte Metapher auf Deutsch, heißt jedoch auf Englisch einfach „seafood“.

In der Kompositabildung, besonders bei Kompositionsmetaphern, sieht man beim Auseinanderziehen von zwei Substantiven sehr gut, wie zwei Bilder zusammengefügt sind, um ein neues zu schaffen. Man kann feststellen wie kreativ, manchmal lustig und abstrakt Sprache ist. Weiterhin kann man sich die Komposita mit Bildern vorstellen, wie z.B. ein Tisch mit tatsächlichen Beinen, oder Meeresfrüchte, die an einem Baum hängen⁴². Damit hat der Lerner auch die Gelegenheit, die Bildlichkeit der Sprache visuell wahrzunehmen und Metaphorik auf einer anderen Ebene als der sprachlichen bzw. linguistischen zu erfahren. Dadurch, dass man lustige Bilder zeigt, um die metaphorische Natur der Alltagssprache zu erklären, könnte das Thema „Metaphorik“ möglicherweise leichter erfahrbar sein, statt dass es abschreckend und zu „technisch“ wirkt.

4.5 Erste Unterrichtsstunde

Die erste Unterrichtsstunde umfasst 50 Minuten und die Zielgruppe sind erwachsene Studenten an südafrikanischen Universitäten oder Sprachschulen auf A1-Niveau. Der Unterricht basiert auf der Arbeit mit dem Lehrwerk *Menschen A1*. Das Hauptlernziel der Stunde soll sein, sowohl eine Sprachreflexion in Bezug auf die Mehrdeutigkeit und Bildlichkeit der Sprache bei den Lernenden anzuregen, als auch die Aufmerksamkeit der Lernernden auf die kognitive Motiviertheit der Sprache zu lenken. Die Teillernziele sind, Lernern im ersten Schritt den metaphorischen Aufbau der Alltagssprache bewusst zu machen. Als zweiter Schritt sollen sie ein Bewusstsein für das Konstruieren von Bedeutung (meaning making) anhand einer kognitiven Metapher entwickeln und sich dessen bewusst werden wie ein abstraktes Konzept anhand der Metapher „fassbar“ wird bzw. sich beschreiben lässt. Schließlich soll die Fähigkeit erworben werden, die Metaphorik der Sprache auf das alltägliche Leben zurückzuführen, mit anderen Worten, es soll eine kulturelle Kompetenz in Bewegung gebracht werden.

⁴² Siehe Anhang III für einen möglichen Entwurf solcher gezeichneten Bilder.

Das Thema der Stunde ist Zeit. Zeit als Phänomen wird ins Zentrum gestellt und untersucht. Somit wird sowohl ihre Wichtigkeit in unserer Lebenswelt erschlossen, als auch die Wichtigkeit der metaphorischen Rede, die als der Schlüssel dient, mit dem Zeit zum Ausdruck gebracht wird. Zeit regelt und organisiert unsere Gesellschaft, aber ist unsichtbar:

ZEIT - Alle Menschen haben daran teil, jeder kennt es, aber die wenigsten denken je darüber nach. Die meisten Leute nehmen es einfach so hin und wundern sich kein bisschen darüber (Michael Ende zit. aus Androschuk, 2011)

Im folgenden Unterrichtsentwurf wird Zeit mit dem Ziel untersucht, dass die Lerner ein bisschen über das Konzept Zeit zum Nachdenken gebracht werden.

a) Ankommen und einstimmen

Zum Einstieg der Stunde führt die Lehrkraft die achte Lektion, die dem Thema „Zeit“ bzw. „Verabredung“ gewidmet ist, ein. Der Titel der Lektion wird vorgelesen und das Bild von Karina angeschaut. Die Lehrkraft fragt, was die Aussage *Kein Problem. Ich habe Zeit* bedeuten kann. Darauf wird das Wort „Zeit“ an die Tafel geschrieben. Die Lerner werden gefragt, was sie mit Zeit assoziieren und ihre Antworten werden von der Lehrkraft ins Deutsche übersetzt – wenn sie nicht immer auf Deutsch antworten – und in einer Mindmap aufgeschrieben. Das Gespräch kann angeregt werden bzw. in Schwung gehalten werden mit Fragen wie: Woran denken Sie, wenn Sie an „Zeit“ denken; Was assoziieren Sie mit Zeit? Alle Antworten werden stichpunktartig an die Tafel geschrieben und mehr oder weniger in Gruppen gehalten, wie Freizeitaktivitäten, Wochentage usw. So werden Wortfelder der Lektion schon von Anfang an aktiviert und das Zeit-Konzept ins Zentrum gerückt.

Das niedrige Sprachniveau der Lernende muss dabei berücksichtigt werden. Die Lerner können auch in ihrer Muttersprache bzw. einer gemeinsamen Sprache an der Diskussion teilnehmen. Die Lehrkraft sollte jedoch alle Beiträge von den Lernenden auf Deutsch wiederholen und auf Deutsch an die Tafel übertragen.

b) Vorwissen aktivieren

Die nächste Phase geht als Gruppendiskussion weiter, aber die Lehrkraft lenkt die Fragen in solch einer Art und Weise, dass Zeit mit der Lebenswelt der Lernenden verbunden wird. Das Ziel ist, die Lerner darüber nachdenken zu lassen, welche Rolle Zeit in ihrem Leben spielt. Es soll sich auf die persönliche Erfahrung mit Zeit konzentriert werden. Dabei können Fragen wie: *Ist Zeit für uns wichtig und warum?; Wie benutzen wir Zeit?; Was kann man mit Zeit machen?; Was bedeutet Zeit für Sie?; Wie gehen wir mit Zeit um? Welche Rolle spielt Zeit in*

Ihrem Leben? gestellt werden. Mit der Mindmap sehen die Lerner, dass Zeit nicht nur ein Wort oder ein Konzept ist, sondern ein „Ding“, dass wir nicht nur Zeit einsetzen, um andere Sachen zu beschreiben, sondern, dass sie selbst beschrieben werden muss. Der Input der Lerner wird nochmal an die Tafel geschrieben bzw. zu den anfänglichen Assoziationen mit Zeit, die während des Einstiegsgesprächs gesammelt wurden, hinzugefügt.

Anschließend regt die Lehrkraft die Lerner an, über die kulturelle Rolle von Zeit bzw. ihre Funktion in einem Kulturkreis nachzudenken. Damit sollen die Lerner, wenn auch zunächst unbewusst, feststellen, dass die Art und Weise, wie man ein Phänomen wahrnimmt auch der Art und Weise wie man das Phänomen ausdrückt, entspricht. Die Lerner werden mit Fragen wie: *Was glauben Sie, welche Rolle spielt Zeit in Südafrika?; Wie gehen wir mit Zeit um?; Gehen wir alle ähnlich mit Zeit um?; Glauben Sie, es wird ähnlich mit Zeit in Deutschland umgegangen?; Welche Erfahrungen haben Sie mit Deutschen und Zeit?* angeregt. Es wird sich erhofft, dass Themen wie Pünktlichkeit zur Sprache kommen werden und damit Aussagen, die damit zu tun haben, dass man seine Zeit „einplanen“ muss. Was man am Ende der Diskussion an der Tafel sehen würde, sind wahrscheinlich eine Menge von Assoziationen mit Zeit, von Freizeitaktivitäten, Arbeitszeiten, Tageszeiten (die auch gezielte Wortfelder der Lektion sind), bis zu Ausdrücken wie „Zeit planen“; „Zeit sparen“ usw. So wird erhofft, dass das Konzept *Zeit ist Geld* bzw. „Zeit ist eine wertvolle Handelsware“ an der Tafel sichtbar wird.

c) Informieren

Die Lehrkraft führt die konzeptuelle Metapher *Zeit ist Geld* ein, indem sie alle Redemittel und Verben, die mit der *Zeit ist Geld* Metapher zu tun haben, umkreist. Darauf fragt die Lehrkraft woran, diese Wörter erinnern bzw. wofür wir diese Redemittel verwenden, um worüber zu reden? Die Lernenden könnten auch gefragt werden, was man sonst noch sparen, ausgeben, verschwenden usw. kann außer Zeit. Wenn die Lerner nicht auf den Zusammenhang stoßen oder wenn es nicht viele metaphorische Sprachmittel an der Tafel gibt, sollte die Lehrkraft ergänzende Wörter, die zum Thema *Zeit ist Geld* passen, an die Tafel hinzufügen und die gleiche Frage wiederholen.

Wenn die Lerner trotzdem nicht auf das Geld-Konzept stoßen, kann die Lehrkraft auf die Metapher hinweisen. Um den Zusammenhang zu demonstrieren, könnte die Lehrkraft einen Satz bilden, wie „ich fahre mit dem Auto, um Zeit zu sparen“. Danach bildet sie einen ähnlichen Satz, auch mit dem Verb „sparen“, aber in Bezug auf Geld, wie „Ich esse zu Hause,

um Geld zu sparen.“ Somit wird Lernern die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache bewusst. Es wird erhofft, dass sie auch feststellen, wie wir bestimmte (oft abstrakte) Dinge ausdrücken bzw. „fassbar“ machen anhand von einem anderen sichtbaren Konzept, genau wie wir die Idee von Geld nehmen um uns über Zeit auszudrücken und um Zeit sichtbar zu machen.

d) Verarbeiten

Während dieser Phase arbeiten die Lerner zu zweit, mit dem Ziel, eigenständig den Sinn von metaphorischen Ausdrücke zu verstehen und bzw. oder herauszufinden. Außerdem wird erhofft, dass sie eine Selbständigkeit beim Ausdiskutieren von Bedeutung entwickeln.

Die Lehrkraft schreibt Sätze, die lexikalisierte Metaphern über Zeit enthalten, an die Tafel oder projiziert sie an die Wand. Jede Partnergruppe erhält ein Kärtchen⁴³ mit einem Satz darauf, den man an der Tafel oder Wand sehen kann. Die Lerner werden aufgefordert in ihren Gruppen ihre Sätze zu demonstrieren oder zu erklären ohne die unterstrichenen Wörter zu benutzen bzw. laut zu sagen. Die unterstrichenen Wörter sind immer die Wörter bzw. Verben, welche die Metaphorik des Satzes enthalten. Die Lerner dürfen sich ausdrücken wie sie möchten, entweder anhand einer Zeichnung, durch Rollenspiel oder einen Dialog. Sie können ihren Satz selbst mit Bewegungen darstellen.

Nach ein paar Minuten präsentiert jede Gruppe ihren Satz, und der Rest soll erraten welchen Satz, der auch an der Tafel bzw. Wand aufgelistet ist, sie sich vorstellen. In dieser Art und Weise wird die Metaphorik *foregrounded*. Die wörtliche Bedeutung jedes Ausdrucks wird erhellt und den Lernern soll dadurch die Bildlichkeit der Ausdrücke bewusst werden, denn sie erstellen selbst „Bilder“ mittels Zeichnungen, Rollenspiele usw. Darüber hinaus nehmen alle durchgehend an der Sensibilisierung der Metaphorik der Sprache Teil, da sie jede Verbildlichung der anderen Gruppen wahrnehmen und interpretieren. Hier soll die Lehrkraft sprachliche Fehler nur korrigieren, wenn sie Verständigungsprobleme verursachen, oder wenn sie feststellt, dass ein Satz auf dem Kärtchen falsch verstanden wurde. Während die Lerner sich zunächst mit ihren Sätzen auseinandersetzen, dürfen sie die Lehrkraft fragen, ob sie ihren Satz richtig verstehen. Die Lernenden sollen sich jedoch so weit möglich selbständig mit dem Satz auseinandersetzen, um Sinn daraus zu machen.

⁴³ Siehe Anhang IV für einen Entwurf solcher Kärtchen.

e) Auswerten (Hausaufgabe)

In dieser Phase wird überprüft, ob der Lerner die metaphorische Natur der Sprache verstanden hat. Am Ende der Stunde wirft die Lehrkraft die Frage auf, welche anderen Redewendungen über Zeit es noch gibt. Die Lerner werden gefragt, ob wir Zeit auch im Sinne von etwas anderes sehen, wie z.B. im Satz „die Zeit flieht“ (Zeit als flüchtiger Stoff), im Englischen „time is running out“ (Zeit als Sand in einer Sanduhr), Zeit als eine Schiene oder ein Weg (auf Englisch: timeline; it has been a *long* time). Ihre Hausaufgabe soll sein, weitere Beispiele zu suchen, in der Zeit metaphorisch ausgedrückt wird. Sie dürfen Beispiele aus dem Deutschen oder aus ihrer Muttersprache nehmen, vorausgesetzt, dass sie auch eine Übersetzung finden. Somit erstellen Lerner ihre eigenen Assoziationen mit Zeit und sie haben die Gelegenheit, sich eigenständig mit der Bildlichkeit der Sprache zu beschäftigen. Sie nehmen ihre neue Metapher-Brille gewissermaßen auf die Probe, um zu sehen, ob sie die metaphorische Natur der Sprache selbständig aufdecken können. Darüber hinaus reflektieren sie über die Art und Weise, wie abstrakte Tatsachen entweder ähnlich oder anders in der Mutter- und Fremdsprache umschrieben werden können. So lernen sie ihre eigene und die neue Sprachkultur besser kennen und werden dafür sensibilisiert, darauf zu achten, wie welche Ausdrücke in der Zielsprache verwendet werden und wie nicht auf.

Zudem könnte die Lehrkraft den Lernenden vorschlagen, im Kursbuch die Lektion 8 näher anzuschauen um mögliche Metaphern bzw. doppeldeutige Ausdrücke zu suchen. Die Lerner können beispielsweise über den Tag „Mittwoch“ oder „Freitag“ nachdenken: Was bedeuten diese Namen tatsächlich? Aus welchen Teilen bestehen diese Begriffe? Zudem könnten die Lerner sich überlegen, was es eigentlich bedeutet, *Zeit zu haben* (Diesen Ausdruck sieht man im Titel der in vielen Redewendungen der Lektion). Das Ziel soll sein, sich nicht nur der Omnipräsenz der mehrdeutigen Sprache bewusster zu werden, sondern dass die Lerner sich im Voraus mit der Lektion 8 bekannt machen, sich zunächst eigenständig mit deren Wortschatz auseinandersetzen und eine selbständige Sprachreflexion vornehmen.

Die Ergebnisse der Lernenden werden in der folgenden Stunde der größeren Gruppe präsentiert. Falls nicht alle Lerner teilnehmen und nicht viele Beispiele auftauchen, sollte die Lehrkraft ein paar eigene Beispiele mitbringen, und diese der Gruppe zeigen. Die Lehrkraft kann Bilder mitbringen oder zeichnen, Arbeitsblatt zusammenstellen usw. Die folgenden Zeit-Metaphern sowohl auf Deutsch, als auch Afrikaans und Englisch⁴⁴ könnten als

⁴⁴ Es gibt bestimmt viele interessante Beispiele aus den anderen Sprachen, die auch in Südafrika gesprochen werden, aber leider kenne ich mich aus den elf offiziellen Sprachen nur mit Englisch und Afrikaans aus.

Orientierung dienen: Zeit als einen Weg: *kurze Zeit, längere Zeit [life is a journey; ons loop al jare saam⁴⁵]*; Zeit als bewegliches Objekt: In der *kommenden* Woche, Die Zeit *fliegt/kriecht* dahin, die Zeit ist *stehen geblieben [time waits for no one]*; Zeit als Behälter: *im Jahr, am Wochenende [living in the now]* (vgl. Androschuk, 2011). Weitere Beispiele könnten sein. Zeitschiene bzw. Zeit als Bewegung und Zeit als Fluss oder selbst Zeit als eine Person: *Tyd was nie sy/haar vriend nie⁴⁶; Father Time.*

4.6 Zweite Unterrichtsstunde

Die Hauptlernziele sind eine Sensibilisierung für die metaphorische oder bildliche Natur der Sprache zu entwickeln, während die Grammatikregeln der Komposita gelernt und eingeübt werden sollen. Teillernziele schließen ein, die Fähigkeit mit einem Wörterbuch umzugehen, zu vertiefen, die metaphorische Bedeutung bzw. Bestandteile eines Ausdrucks selbstständig ausdiskutieren zu können und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Sprache nicht immer eindeutig, sondern mehrdeutig und vielschichtig ist. Der Unterricht beginnt mit der dritten Seite der Lektion (Nr. 6, S.53) und in der folgenden Unterrichtsskizze wird sich nur auf die Unterrichtsstunde konzentriert, indem das Komposita-Prinzip und die parallele Metapher-Übung behandelt werden.

a) Ankommen und einstimmen

Zunächst führt die Lehrkraft das Komposita Prinzip ein. Die Lerner werden aufgefordert auf den Dialog zwischen Fridolin und Paula zu schauen (S.52), welchen sie in der vorherigen Stunde gelesen haben. Im Dialog trifft das Kompositum „Wurstsuppe“ auf. Das Wort „Wurstsuppe“ wird an die Tafel geschrieben und ein Trennungsstrich wird zwischen „Wurst“ und „Suppe“ gezogen. Die Lehrkraft macht die Lerner darauf aufmerksam, dass Wurstsuppe aus zwei Nomen besteht, beide mit unterschiedlichen Artikeln. Die Lehrkraft fragt die Lerner daraufhin, wie man denn den Artikel des Kompositums bestimmt. Somit bilden die Lernenden beim Bilden von Komposita ihre eigenen Hypothesen über deren Regeln. Außerdem lernen sie, wie man das Genus eines Kompositums bestimmt. Die Lerner geben ihre Behauptungen in Bezug auf die Bestimmung des Artikels in einer Unterrichtsdiskussion an. Ihre Vermutungen werden gesammelt, ohne korrigiert zu werden. Während der nächsten Phase wird das Vorwissen der Lernenden bezüglich der Genusbestimmung aktiviert und ihre Hypothesen getestet bzw. überprüft.

⁴⁵ die deutsche Übersetzung heißt etwa: „wir *gehen* schon Jahre zusammen“.

⁴⁶ In Afrikaans sagt man „Zeit war nicht ein Freund von ihm/ihr“ wenn jemand früh in seinem oder ihrem Leben schon alt aussieht.

b) Vorwissen aktivieren

In dieser Phase geht die Lehrkraft zur nächsten Seite (S. 53), Aufgabe 6a über. Hier sollen die Lernenden ihr Wissen über die Artikel der Wörter im Bildlexikon aktivieren oder sie haben die Möglichkeit, es zu überprüfen. Sie sollen die Artikel der unterschiedlichen Substantive mit Hilfe des Bildlexikons am Rande der Seite suchen und die Lücken ergänzen.

Nach einigen Minuten werden die Antworten der Lernenden im Plenum kontrolliert und an der Tafel festgehalten. Die Lernenden werden aufgefordert, die Artikel der getrennten Nomen mit dem Kompositum zu vergleichen und eine neue Schlussfolgerung zu ziehen, nämlich dass das zweite Nomen den Artikel des Kompositum bestimmt. Wenn sie nicht selbst auf den Zusammenhang der Artikel des zweiten Nomens und der Komposita stoßen, könnte die Lehrkraft die Lerner darauf hinweisen.

c) Informieren

Anschließend erklärt die Lehrkraft, dass das zweite Nomen bestimmt auf welchen Gegenstand sich das Wort bezieht. Als Beispiel könnte nochmal der Begriff „Wurstsuppe“ verwendet werden. Das Wort Wurstsuppe bezieht sich auf eine Art Suppe und nicht auf eine Art Wurst. Um dieses Konzept zu üben, fragt die Lehrkraft, was das Thema jedes Kompositums in Aufgabe 6a ist (Ist Schinkenbrot eine Art Schinken oder eine Art Brot?).

Wenn den Lernern das Komposita-Prinzip klar ist, schreibt die Lehrkraft metaphorische (lexikalisierte) Komposita an die Tafel, beispielsweise *Tischbein*, *Meeresfrucht*, *Kohlkopf*, *Pferdeapfel*, *Schokoladenriegel*, *Leberkäse*, *Sektflöte*, *Tortendiagramm*, *Spiegelei*, *Teeei*, *Eierkopf*, *Kopfsalat*, *Erdnuss*⁴⁷ usw. Die Lehrkraft stellt die Frage (wie zu Beginn des Unterrichts), aus welchen Teilen jeder Begriff besteht. Auch wird erfragt, welches Wort den Artikel bestimmt und welches Wort das Kompositum genauer bestimmt. Die Lerner sollen mit jedem Kompositum entscheiden, welches Nomen des Kompositums sich auf den Gegenstand bezieht. Wieder bilden die Lernenden Hypothesen, diesmal über die Deutung der Komposita. Außerdem erwerben die Lerner weitere Wortfelder, die zum Thema der Lektion passen. Es wird erhofft, dass die Lerner sich schon darüber Gedanken machen, dass diese Komposita nicht so eindeutig sind, wie die im Kursbuch angegeben. Wenn nicht, wird es auf jeden Fall in der „Verarbeiten“ Phase deutlicher.

d) Verarbeiten

⁴⁷ Die Komposita sollen Wörter umfassen, die mit Essen zu tun haben, damit sie zu der Lektion passen.

Die Lerner sollen nun zu Zweit mit Hilfe eines Wörterbuches die Artikel der unterschiedlichen Nomen, wie auch die Bedeutung bzw. Übersetzung der einzelnen Nomen und der metaphorischen Komposita aufsuchen.⁴⁸ Nach einigen Minuten werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert und an die Tafel gebracht. Die Metaphorik der Komposita wird darauf von der Lehrkraft aufgedeckt, mit möglichen Fragen wie:

Bestimmt das erste Nomen das Wort genauer?

Sagt „Pferd“ uns mehr über die Art von Apfel?

Was ist denn einen Pferdeapfel? Ist das überhaupt ein Apfel?

Warum beschreibt man „horse dung“ als einen Pferdeapfel auf Deutsch?

Diese Fragen tragen dazu bei, dass die metaphorische Natur der Komposita bzw. der Alltagssprache *foregrounded* werden. Weil die Metaphern auseinandergezogen werden, werden ihre einzelnen wörtlichen Bestandteile bloßgelegt. Somit merken die Lerner auch, dass diese einzelnen Wörter nur ihre bildliche „Kraft“ bekommen, wenn sie in einem bestimmten Kontext zusammengelegt werden. Außerdem haben die Lernenden die Gelegenheit, sich eigenständig mit der Bildlichkeit der Alltagssprache auseinanderzusetzen, indem sie ihre eigenen Assoziationen entwickeln und darüber nachdenken, was die metaphorischen Wörter bedeuten. Während dieser Phase könnte die Lehrkraft Bilder zeichnen oder mitgebrachte Bilder an die Wand projizieren, welche die Bildlichkeit der metaphorischen Komposita verbildlichen bzw. illustrieren⁴⁹.

e) Hausaufgabe

Als Hausaufgabe sollen die Lerner weitere Beispiele von metaphorischen Komposita suchen, entweder in Deutsch oder in der Muttersprache. Die Wörter sollen mit Essen zu tun haben. Sie sollen jedoch Übersetzungen sowohl für die Mutter- als auch für die Fremdsprache finden. Sie werden aufgefordert, Beispiele von Komposita zu suchen, in welchen das erste oder zweite (oder beide, wie in „Leberkäse“, der weder Leber noch Käse enthält) Nomen sich nicht auf den Gegenstand bezieht. Sie sollen darüber nachdenken, warum das Kompositum so heißt und welches Bild eingesetzt wird, um das Wort zu beschreiben. Ein schönes Beispiel ist „Zuckerwatte“. Auf Deutsch ist dieses Wort auch metaphorisch, aber nicht so abstrakt wie das afrikaanse Wort „Spookasem“, das sich in etwa als „Geistatem“ übersetzen lässt. Als Anregung könnte die Lehrkraft Fragen aufwerfen wie: *Wie können Sie den Ausdruck*

⁴⁸ Wenn einige Lerner kein Wörterbuch haben, kann die Lehrkraft ein paar zur Verfügung stellen. Sie dürfen auch ihre ihr Handys/ Smartphones benutzen wenn sie Wörter googlen möchten. Wenn sie aber eine falsche Übersetzung finden, soll das auch als Lehrgelegenheit benutzt werden. Falsche und/ oder wörtliche Übersetzungen sollen korrigiert werden. Es soll darauf hingewiesen werden, dass Sprache nicht eindeutig ist und z.B. google Translate nicht immer effektiv ist. (z.B. Wenn man „Pferdeapfel“ in Google-Translate eintippt, wird das Wort als „horses apple“ übersetzt).

⁴⁹ Siehe Anhang III für zwei Beispiele solcher Bilder.

„spookasem“ erklären?; Wieso nennt man es Zuckerwatte auf Deutsch?; Welches Bild entwickelt sich bei Ihnen, wenn Sie über die Teile des Kompositums nachdenken? Finden sie die deutsche Version schöner als die afrikaanse oder nicht? Welches Bild empfinden Sie als effektiver und warum? Mit so einer Übung taucht man sowohl in die Fremd-, als auch die Muttersprache eine Ebene tiefer ein. Dass Sprachgemeinschaften sich unterscheiden und sich unterschiedlich ausdrücken, tritt hervor. Man beginnt Sprache in seine Teile zu zerlegen und über jedes Teil nachzudenken und wie Novikova es ausdrückt: „Sprache selbst wird zum Gesprächsgegenstand“ (Novikova2010:91). Außerdem soll Grammatik ab und zu Spaß machen und es einem ermöglichen, der humorvollen Seite der Sprache zu begegnen. Die Hausaufgabe wird in den ersten fünf Minuten der nächsten Stunde im Plenum diskutiert. Diese Aufgaben bieten Lernern die Gelegenheit, ihre metaphorischen Brillen auszuprobieren. Sie beschäftigen sich selbständig mit der Sprache, machen ihre eigenen Assoziationen mit lexikalisierten Bildern und reflektieren über die Bedeutung sprachlicher Mittel. Darüber hinaus verfestigen sie ihr neu erworbenes Wissen über Nomen und Nomen-Komposita. Falls die Lerner nur einige Beispiele mitbringen, könnte die Lehrkraft auch ein paar Beispiele suchen und mitbringen und eventuell selbst von anhand Zeichnungen⁵⁰ bildlich vorstellen.

⁵⁰ Da wäre es am einfachsten sich im Internet umzuschauen. Hier sind ein Paar Beispiele als Anregung für die Lehrkraft: Käseigel, Käseglocke, Sandkuchen, Blutkuchen, Teelicht, Pausentee usw.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, für einen größeren Stellenwert der Metapher-Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht zu plädieren, da argumentiert wurde, dass ein Metapher-Bewusstsein bei Fremdsprachenlernern mehrere Kompetenzen erschließt. Untersucht wurde, wie der Einsatz einer Metapher-Bewusstmachung im Sprachunterricht an südafrikanischen Universitäten und bzw. Sprachschulen auf dem Anfänger-Niveau durchgeführt werden könnte, anhand von didaktischen Beispielen aus dem Lehrwerk *Menschen A1*. In Kapitel 1 wurde zunächst eine theoretische Grundlage des Charakters und der Funktion des Begriffes Metapher dargestellt mit der Betonung auf lexikalisierten bzw. konventionalisierten Metaphern. Außerdem wurde die Perzeption und kognitive Verarbeitung, sowohl der frischen als auch einer „toten“ Metapher, aufgezeigt. Anhand der Untersuchung der Rolle der Metapher wurde festgestellt, dass Metaphern omnipräsent sind, nicht nur in Sprache, aber auch in der Art und Weise, wie wir unsere Gedanken konstruieren. Die Metapher erfüllt u.a. eine Rolle der Sichtbarmachung bei abstrakten bzw. „unsichtbaren“ Sachverhalten. Sie hat eine literarische bzw. poetische Funktion, sowie eine kulturelle Funktion, zu der auch die euphemistische Funktion zählt, eine manipulative bzw. rhetorische Funktion, die häufig in den Medien auftaucht, sowie eine erklärende Funktion, vor allem in der Wissenschaftssprache. Metaphern sind überall aufzufinden und unentbehrlich für die Kommunikation. Zudem verarbeitet bzw. versteht man metaphorische Ausdrücke zumeist ohne sich ihrer Metaphorik bewusst zu sein.

Im Kapitel 2 wurde festgestellt, dass die Metapher trotz ihrer wichtigen Rolle in der Sprache nur einen sehr geringen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht erhält. Dargestellt wurde die Kompetenzvoraussetzung des GeR in Bezug auf die Niveau-Skalen des Fremdsprachenlerner. Der GeR schenkt der metaphorischen Rede erst ab den höheren Niveaus (ca. B2) Aufmerksamkeit. Es wurde herausgearbeitet, dass obwohl Metaphern auch in der Sprache enthalten sind, die auf den niedrigen Niveaus gelernt wird, diese Tatsache nicht im GeR berücksichtigt wird. Außerdem erscheint die Voraussetzung der bildlichen Rede plötzlich auf den höheren Niveaus, anstatt diese von Anfang an durchgehend zu thematisieren und dadurch die Sensibilisierung für metaphorische Rede zu erleichtern. Noch eine Problemstellung, die exemplarisch untersucht wurde, ist das Deutsch-Fachangebot an südafrikanischen Universitäten und/oder Sprachschulen. Es wurde erarbeitet, dass Fremdsprachenlerner in diesem Kontext in einem begrenzten und teilweise unzulänglichen Zeitraum (ca. 3 Jahre) eine fortgeschrittene Sprachfähigkeit bzw. ein gesteigertes Verständnis

der Fremdsprache erwerben sollen. In diesem Zeitraum sollen sie Kompetenzen in Bereichen Sprachunterricht, Literaturunterricht und in der Landeskunde entwickeln, aber wegen der Begrenztheit des Programms können die unterschiedlichen Kompetenzen nicht völlig und gleichgewichtig erschlossen werden.

Deshalb wurde eine Metapher-Bewusstmachung im Sprachunterricht als Lösung vorgeschlagen, da gezeigt wurde, dass ein Bewusstsein der metaphorischen Natur der Sprache zu einer tieferen Sprachwahrnehmung führt und verschiedene Kompetenzen verbessert. Das Potenzial einer Metapher-Bewusstmachung für den Fremdspracherwerb wurde herausgestellt. Im dritten Kapitel wurde gezeigt, wie das Bewusstsein, dass Sprachen bildlich aufgebaut sind, zu einer sprachlichen Kompetenz beiträgt. Eine Metapher-Bewusstmachung ermöglicht eine Wortschatzerweiterung und ein besseres Verständnis sowohl des Wortschatzes als auch feststehender Ausdrücke. Außerdem werden Lerner sensibler damit umgehen, sich „muttersprachlich“ in der Zielsprache auszudrücken, da viele Redewendungen in jeder Sprache metaphorisch sind. Danach wurde besprochen, wie ein Verständnis der Metaphorik der Sprache zu einer literarischen Kompetenz beiträgt. Die Sichtbarmachung der Metaphorik und damit die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Sprache kann eine Hilfe der Kontextschaffung sein, da literarische Texte häufig auf Mehrdeutigkeit bauen. Es wurde ermittelt, dass Lerner eine Selbständigkeit entwickeln, wenn sie sich mit der Wahrnehmung von Mehrdeutigkeit in Sprache auseinandersetzen. Diese Wahrnehmung ermöglicht Lernern, sich eigenständig mit Bildlichkeit in Texten zu beschäftigen. Es wurde u.a. empfohlen, dass Lerner deswegen schon im Anfängerunterricht „Metapher-Brillen“ entwickeln sollen, damit sie für den hohen Grad an Metaphern und Bildlichkeit im Literaturunterricht im Studium vorbereitet sind. Des Weiteren wurde gezeigt, inwiefern ein Bewusstsein der Metaphorik der Sprache an einer kulturellen Kompetenz mitwirkt. Die Behauptung, dass Metaphern notwendigerweise kulturell oder geographisch bestimmt sind, wurde abgelehnt, aber es wurde argumentiert, dass muttersprachliches Sprechen metaphorisches Sprechen heißt. Muttersprachliche bzw. „natürliche“ Kommunikation vermindert Missverständnisse und ermöglicht ein besseres Verständnis der Fremdsprache und aktivere Teilnahme an der Fremdsprachenkultur.

Eine sprachliche, literarische und kulturelle Kompetenz machen einen Teil einer übergreifenden Sprachreflexion aus. Unter Sprachreflexion wurde symbolische Kompetenz, wie sie von Claire Kramsch verstanden wird, hervorgehoben und beschrieben. Symbolische Kompetenz basiert auf der Mehrdeutigkeit der Sprache, plädiert für das Verständnis von

Bedeutungsschaffung und wurde als notwendig für die heutige mehrsprachige multikulturelle Person und das „global village“ betrachtet. In Kapitel 4 wurde skizziert, wie eine gesteigerte selbständige Sprachreflexion anhand einer Metapher-Bewusstmachung im DaF-Unterricht auf A1-Niveau angeregt werden könnte. Das Lehrwerk *Menschen A1* diente als Grundlage, didaktische Vorschläge zu entwickeln. Demonstriert wurde, wie man Metaphern in den Sprachunterricht integrieren kann, ohne unnötig viel Zeit dafür einräumen zu müssen. Zwei mögliche Unterrichtsstunden, in welchen jeweils ein Ausschnitt bzw. eine Aktivität aus dem Lehrwerk *Menschen A1* für die Sensibilisierung der metaphorischen Natur der Sprache angepasst wurde, wurden detailliert beschrieben. In der ersten Stunden wurde die konzeptuelle Metapher *Zeit ist Geld* thematisiert und in der zweiten Stunde wurde gezeigt, wie man anhand von Komposita die Bildlichkeit der Sprache erhellen kann.

Die vorliegende Arbeit zielt als erstes darauf, Unterrichtsvorschläge für den DaF-Unterricht an südafrikanischen Universitäten und/oder Sprachschulen anzubieten, in welchen gezeigt wird, wie eine Metapher-Bewusstmachung im Sprachunterricht eingesetzt werden könnte. Als zweites wird behauptet, dass der Gebrauch der Metapher-Bewusstmachung Kompetenzen, die üblicherweise auf den Literatur- und/oder den Landeskundeunterricht eingegrenzt werden, schon im Sprachunterricht aktiviert werden können. Dies zeigt, dass die begrenzte Zeit des Studiums oder Kurses wirksam ausgenutzt werden kann. Da diese Arbeit mögliche Unterrichtsentwürfe beschreibt, wäre es sehr aufschlussreich, wenn Forschung in einem realen Kontext durch empirische Datenerhebung vorgenommen werden könnte. Eine Probe im eigentlichen Unterricht könnte die jeweiligen Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit verbessern und anpassen. Zu erhoffen ist, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit weiter entwickelt werden, damit sie einen Beitrag zum tatsächlichen DaF-Unterricht leisten können.

Literaturverzeichnis

- Andreou, G., Galantomos, L. (2008): Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. In: *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. 9, 69-78.
- Adroshchuk, D. (2011): *Zeit als metaphorisches Konzept*. Workshop: Habil, F. Thema: Zeit.
- Arras, U. (2009): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? In: *Pandaemonium germanicum*. 14, 206-217.
- Beißner, K. (2002). *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bespalova, E. (2010): Komposita im pädagogischen Fachdiskurs. *Trans*. [pdf] www.inst.at/trans/17Nr/5-7/5-7_bespalova17.htm. [3. September 2013]
- Boers, F. (2000): Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Boers, F., Lindstromberg, S. (2005): From Movement to Metaphor with Manner-of-Movement Verbs. *Applied Linguistics*. 26, 241-261.
- Bücherwurm. (2011): *Literatur – Begriffserklärung* [Webseite] <http://www.aventissciencebookprizes.com/2011/03/literatur-begriffserklaerung/>. [27. April 2013]
- BVA – ZfA – VI 2 (2004) : GER / Kurzinformationen [pdf] http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldungsformulare/ger_kurzinfo.pdf. [11 September 2013]
- Camerer, R. (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3,1-15.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011a): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*. 44, 5-14.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011b): *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium. 99-115.
- Duden. (2002): *DUDEN, Das große Buch der Zitate und Redewendungen*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden. (2013): *Dudenonline*. [Webseite] www.dudenonline.de. [25. Juli 2013]

- Duden. (2013): *Dudenonline*. [Webseite] www.dudenonline.de/rechtschreibung/Metonymie.
[04. Februar 2013]
- Eco, U. (1984): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. Fink: München.
- Evan, S., Pude, A., Specht, F. (2012): *Menschen AI: Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Fandrych, C. (2008): *Formulierungsroutinen und Handlungsart in der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache*. Beiträge des 1. Lateinamerikanischen Deutschlehrertags. São Paulo, Brasilien.
- Frederking, V. (2008): Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. Frederking, V. (Hrsg.) In: *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderung für die empirische Fachdidaktik*. 36-64.
- Froidevaux, G. (2012): Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia*. 2, 25-30.
- Freenet. (2012): *Was bedeutet eigentlich Ihr Kosename?* [Webseite] http://leben.freenet.de/frauenlifestyle/loveandsex/was-bedeutet-eigentlich-ihr-kosename_658036_564012.html. [17. September 2013]
- Gibbs, R. J., Jr. (1994): *The Poetics of the Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Goethe-Institut. (2013): *Goethe Institut Südafrika*. <http://www.goethe.de/ins/za/joh/deindex.htm>. [13. September 2013]
- Goethe Zentrum. (2013): *Goethe -Zentrum Kooperationspartner Kapstadt*. <http://www.goethe.de/ins/za/kap/deindex.htm>. [13. September 2013]
- House, J. (1996): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 3, 1-21.
- Hueber Verlag. (2013): *Menschen bewegen*. [Webseite] <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/menschen-sechsbandige-ausgabe.html>. [03.09.2013]
- Ipek, H. (2009): Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers. *English Language Teaching*. 2, 155-163.
- Jakobson, R. (1971): Linguistik und Poetik. Ihwe Jeus (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Band II/1: zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft, I. Frankfurt am Main: Athenäum.

- Jude, N. (2008): *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. [Dissertation]. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Universität.
- Kalender, S. (2012): *Menschen A1, Unterrichtsplan Lektion 8*. Ismaning: Hueber.
- Kalender, S., Pude, A. (2013): *Menschen A1: Deutsch als Fremdsprache, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- Katthage, G. (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Schneider: Baltsmannweiler.
- Katthage, G. (2006): *Mit Metaphern lernen*. Schneider: Baltsmannweiler.
- Koch, C. (2010): Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. In: *Metaphorik.de*. 18, 33-55.
- Kohl, K. (2007): *Metapher*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Köller, W. (1975): *Semiotik und Metapher*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Kramersch, C. (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*. 90, 249-252.
- Kramersch, C. (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*. 44, 35-40.
- Krone, D. (Hrsg.). (2007): *Woher kommt der Ausdruck...* Krone: Lünen/Westfalen.
- Kurz, G. (1993): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003): *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Laurien, I. (2006): Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ – „Eine Laborsituation“ für Europa? In: *Info DaF*. 33, 438-445.
- Littlemore, J. (2008): Literature, Metaphor and the Foreign Language Learner. Jonathan Picken. In: *Metaphor & Symbol*. 23, 210-212.
- Maltzan, C. von (2009): Die Deutschabteilung der Universität Stellenbosch. In: *eDUSA*. 4, 42-51.

- Matthias, (2012): *Ein neues Lehrwerk verspricht recht viel*. [Erfahrungsbericht].
http://www.ciao.de/Menschen_A1_2_Arbeitsbuch_mit_Audio_CD_Sabine_Glas_Peter_s__Test_880705.1. [01.10.2013]
- McIntyre, D. (2003): Using Foregrounding Theory as a Teaching Methodology in a Stylistics Course. In: *Style*. 37(1), 1-13.
- McQuarrie, E.F., Mick, D.G. (1996): Figures of Rhetoric in Advertising Language. In: *Journal of Consumer Research*. 22, 424-438.
- Mühr, S. (2011): Das Fach Deutsch an der Universität Pretoria. In: *eDUSA*. 6,48-59.
- Müller, G. (1998): Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: *InfoDaF*. 25,727-737.
- Novikova, A. (2011): Metaphern beim Sprachenlernen. In: Junge, M. (Hrsg.). *Metaphern und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Picken, D.J. (2005): Helping Foreign Language Learners to Make Sense of Literature with Metaphor Awareness-raising. In: *Language Awareness*. 14, 142-152.
- Picken, D.J. (2007): *Language, Metaphor, and the Foreign Language Learner*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 3, 1-21.
- Raval, S. 2003: Jakobson, Method and Metaphor: A Wittgensteinian Critique. In: *Style*. 37, 426-438.
- Scheidung, O. (2005): Intertextualität. Erll, A., Nünning, A. In: (Hrsg.). *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft-Theoretische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. 53-72.
- Schröder, H. (1997): *Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik*. [pdf]
http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/tabu/weterfuehrende_informationen/artikel_zur_tabuforschung/tabu_artikel_1997.pdf . [10.09.2013].
- Sieber, D. (2005): Polysemie. *Lexikologie.de*. <http://lexikologie.perce.de/wb/?l=B2E0680635&>. [7.4.2013].
- Städeli, C. (2010): Die fünf Säulen der guten Unterrichtsvorbereitung. In: *Folio*. 6, 20-23.

- Steen, G. (1994): *Understanding Metaphor in Literature: an empirical approach*. Essex: Longman Group Limited.
- Steinbrügge, L. (2008): Das uneigentliche verstehen. Tropen im Fremdsprachenunterricht, oder: Mehrsprachigkeit der anderen Art. In: Fäcke, C., Hülk, W., Klein, F.J. (Hrsg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: ibidem. 163-178.
- Trim, J., North, B., Coste, D., (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Goethe-Institut Internationales) (Hrsg.). (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin ; München ; Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Van Ryneveld, H., Mentzner, M. (2010): Das Fach Deutsch an der University of the Western Cape. In: *eDUSA*. 5, 43-48.
- Weininger, A. (2013): Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagsprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 18, 21-34.
- Wehres, U. (1985): *Die Metapher als auslösendes Moment für literarisches Verstehen – Verifiziert an der Steinmetaphorik Heinrich Heines*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Anhang I

I.I) Linguistische Kompetenzen:

- Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein:

C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken. Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

I.II) Soziolinguistische Kompetenz:

- Soziolinguistische Angemessenheit

C2	Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren. Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.
C1	Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt. Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.
B2	Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist. Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell

	und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrecht erhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern. Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.
B1	Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt. Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend. Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.
A2	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. Kann an auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt. Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.
A1	Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.

I.III) Pragmatische Kompetenz

Diskurskompetenz

- Flexibilität

C2	Zeigt viel Flexibilität, indem er/sie Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln umformuliert, um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen.
C1	wie B2+
B2	Kann Inhalt und Form seiner Aussagen der Situation und dem Kommunikationspartner anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist.
B1	Kann seine Ausdrucksweise auch weniger routinemäßigen, sogar schwierigeren Situationen anpassen. Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was er/sie sagen möchte, auszudrücken.
A2	Kann einfache, gut memorierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen. Kann die einzelnen Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren und so deren Anwendungsmöglichkeiten erweitern.
A1	keine Deskriptoren vorhanden

- Sprecherwechsel

C2	wie C1
C1	Kann aus einem geläufigen Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen und der eigenen Äußerung voranstellen, um das Wort zu ergreifen oder um Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, während er/sie überlegt.
B2	Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden. Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann ein Gespräch beginnen, im Gespräch die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, wenn er/sie möchte, beenden, auch wenn das vielleicht nicht immer elegant gelingt. Kann Versatzstücke wie 'Das ist eine schwierige Frage' verwenden, um Zeit zum Formulieren zu gewinnen und das Rederecht zu behalten.
B1	Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Wendung benutzen, um zu Wort zu kommen. Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.

A2	Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden. Kann im direkten Kontakt ein einfaches, begrenztes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden. Kann jemanden ansprechen.
A1	keine Deskriptoren vorhanden

- Themenentwicklung

C2	wie C1
C1	Kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit einer geeigneten Schlussfolgerung abschließen.
B2	Kann etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen.
B1	Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht.
A2	Kann eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem er/sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinander reiht.
A1	keine Deskriptoren vorhanden

- Kohärenz und Kohäsion

C2	Kann einen gut gegliederten und zusammenhängenden Text erstellen und dabei eine Vielfalt an Mitteln für die Gliederung und Verknüpfung angemessen einsetzen.
C1	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.
B2	Kann verschiedene Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen. Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
B1	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.
A2	Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben. Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und', 'aber' und 'weil' verknüpfen.
A1	Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verbinden.

Funktionale und Schema Kompetenz

- Flüssigkeit (mündlich)

C2	Kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus. Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
B1	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen. Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
A2	Kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss. Kann ohne große Mühe Redewendungen über ein vertrautes Thema zusammenstellen, um kurze Gespräche zu

	meistern, obwohl er/sie ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss.
A1	Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren.

- Genauigkeit

C2	Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln (z. B. Modaladverbien und Abtönungspartikel) weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann Betonungen und Differenzierungen deutlich machen und Missverständnisse ausräumen.
C1	Kann Meinungen und Aussagen genau abstufen und dabei z. B. den Grad an Sicherheit/Unsicherheit, Vermutung/Zweifel, Wahrscheinlichkeit deutlich machen.
B2	Kann eine detaillierte Information korrekt weitergeben.
B1	Kann die Hauptaspekte eines Gedankens oder eines Problems ausreichend genau erklären.
	Kann einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung weitergeben und deutlich machen, welcher Punkt für ihn/sie am wichtigsten ist. Kann das Wesentliche von dem, was er/sie sagen möchte, verständlich ausdrücken.
A2	Kann bei einem einfachen, direkten Austausch begrenzter Informationen über vertraute Routineangelegenheiten mitteilen, was er/sie sagen will, muss aber in anderen Situationen normalerweise Kompromisse beim Umfang der Mitteilung eingehen.
A1	keine Deskriptoren vorhanden

Anhang II.I

Kein Problem. Ich habe Zeit!

8



1 Sehen Sie das Foto an. Was schreibt Karina? Was meinen Sie?

2 Manuel oder Jonas?

▶ 2:05 **a** Was sagt Manuel? Was sagt Jonas? Hören Sie und ordnen Sie zu.



Manuel

Gehen wir ins Schwimmbad?

Heute Nachmittag um vier.



Jonas

Gehen wir ins Kino?

b Karina hat ein Problem. Was macht sie jetzt wohl?

- Ich glaube, sie geht mit Manuel ins Schwimmbad.
- ▲ Nein, das glaube ich nicht. Ich glaube, ...

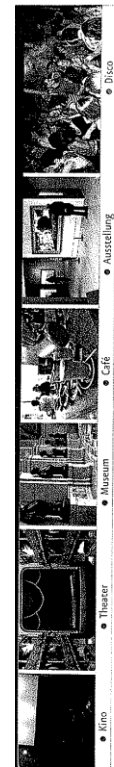
Sprechen: sich verabreden; Hast du am Nachmittag Zeit?; einen Vorschlag machen und darauf reagieren; Gehen wir ins Kino?

Lesen: SMS, Chat

Schreiben: Einladung/Absage

Wortfelder: Tageszeiten, Wochentage, Uhrzeiten, Freizeitaktivitäten

Grammatik: Verbposition im Satz: Heute Abend habe ich keine Zeit.; temporale Präpositionen am, um



3 Was ist richtig? Lesen Sie die SMS und kreuzen Sie an.

Halo Manuel!
 Leider habe ich doch keine Zeit. Wir sehen uns am Abend, okay?
 LG Karina

A B C D

sehen
 ich sehe
 du siehst
 er/sie sieht

- a Karina geht heute Nachmittag mit Manuel ins Schwimmbad.
 geht heute Nachmittag nicht mit Manuel ins Schwimmbad.
- b LG = Liebe und Grüße
 Liebe Grüße

4 Was macht Ihre Partnerin / Ihr Partner heute Nachmittag?

- a Schreiben Sie Karten. Verwenden Sie die Wörter aus dem Bildlexikon der Lektionen 7 und 8.

b Ziehen Sie eine Karte und antworten Sie.

Hast du heute Nachmittag Zeit? Nein, leider nicht. / Nein, ich habe leider keine Zeit. /
 Nein, leider habe ich keine Zeit.
 Warum nicht? Heute Nachmittag gehe ich ins Museum. / Ich gehe heute Nachmittag ins Museum. / Heute Nachmittag male ich.

ins • Konzert...
 in • eine Ausstellung...

5 Wie spät ist es?

- a Hören Sie und ergänzen Sie vor oder nach.

1	2	3	4	5
Im Gespräch	halb sechs	zwanzig	fünf	fünf
Im Radio / Fernsehen	zehn	drei	halb acht	halb elf
	neun Uhr	fünfzehn Uhr	neunzehn Uhr	zweihundzwanzig
	fünfundvierzig	zwanzig	fünfundzwanzig	Uhr fünfunddreißig

- b Uhrzeiten üben: Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 146.



6 Was macht Manuel heute Nachmittag?

- a Lesen Sie den Chat und ergänzen Sie.

ManuXL: Was machst du heute Nachmittag?
 tamL_92: Weiß ich noch nicht.
 ManuXL: Lust auf Schwimmbad?
 tamL_92: Nöö. Keine Lust.
 ManuXL: Gehen wir ins Kino?
 tamL_92: Gute Idee! Wann denn?
 ManuXL: Um zwei, um vier oder um sechs?
 tamL_92: Sechs Uhr ist zu spät. Heute Abend habe ich keine Zeit. Gehen wir um vier?
 ManuXL: Okay. Dann bis vier!
 tamL_92: Ja, bis dann!

1. Manuel und Tamara gehen ins _____
 2. Manuel trifft Tamara heute um _____

Wann?
 um drei Uhr / halb vier / ...

wissen
 ich weiß
 du weißt
 er/sie weiß

- b Etwas vorschlagen und darauf reagieren. Was passt? Ordnen Sie zu.

Gehen wir ins Kino? | Vielleicht. | Gute Idee! | Vielleicht können wir morgen Theater gehen. | Tut mir leid, ich habe keine Lust. | Ich kann leider nicht-ich gehe... | Das weiß ich noch nicht. | Okay. | Ja, klar. | Heute Abend habe ich leider keine Zeit. | Lust auf ...?

etwas vorschlagen:
 Vielleicht können wir morgen Abend ins Theater gehen.
 Ja, klar.
 Ich kann leider nicht. Ich gehe...
 Vielleicht.

- c Verabreden Sie sich im Chat. Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 153.

7 Am Montagabend spiele ich Fußball.

- a Ergänzen Sie die Wochentage.

Mittwoch | Montag | Sonntag | Samstag | Dienstag | Donnerstag | Freitag
 Woche 18 Montag | Mittwoch

- b Tageszeiten. Ordnen Sie zu.

A	B	C	D	E	F
der Vormittag	der Abend	der Nachmittag	die Nacht	der Mittag	der Morgen

Wann?
 am Dienstag/Abend/...
 in der Nacht

Mein Lieblingszeit ist der Mittwoch. Besonders der Abend. Am Mittwochabend tanze ich Salsa.

- c Gespräche üben: sich verabreden.

- Arbeiten Sie zu zweit auf den Seiten 155 und 159.

- d Welcher Tag ist Ihr Lieblingstag? Was ist Ihre Lieblingszeit? Was machen Sie da?

Anhang II.II



Ich möchte was essen, Onkel Harry.

9

1 Sehen Sie das Foto an.

Was haben Sie im Kühlschrank? Hilfe finden Sie im Bildlexikon oder im Wörterbuch.

(fast) immer | oft | manchmal | (fast) nie

Milch

Ich habe immer Milch im Kühlschrank.

► 2 07

2 Was ist richtig?

Hören Sie und kreuzen Sie an.

- | | | | |
|-------------------|---|--|---|
| a Tim hat | <input checked="" type="checkbox"/> Hunger. | <input type="checkbox"/> Durst. | |
| b Tim mag | <input type="checkbox"/> keinen Schinken. | <input type="checkbox"/> keinen Käse. | <input type="checkbox"/> keine Schokolade. |
| c Onkel Harry hat | <input type="checkbox"/> keinen Schinken. | <input type="checkbox"/> keinen Käse. | <input checked="" type="checkbox"/> keine Schokolade. |
| d Tim isst | <input type="checkbox"/> ein Schinkenbrot. | <input type="checkbox"/> ein Käsebrot. | <input checked="" type="checkbox"/> ein Stück Kuchen. |

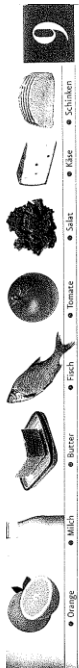
Hören: Gespräch über Vorlieben beim Essen

Sprechen: über Essgewohnheiten sprechen: Ich esse gern/Müsli zum Frühstück; beim Essen: Möchten Sie Kaffee oder Tee?

Lesen: Comic

Wortfeld: Lebensmittel und Speisen

Grammatik: Konjugation mögen, „möchte“; Wortbildung Nomen + Nomen; der Tomatensalat



5. Gespräche üben. Möchten Sie noch etwas ...? Arbeiten Sie zu zweit auf Seite 156.

6. Kartoffeleis und Orangenbraten

a. Suchen Sie die Artikel im Bildlexikon und ergänzen Sie.

- Nomen 1**
 die Schinkenbrat
 der Schokoladenkuchen
 die Fischsuppe
- Nomen 2**
 der Schinken
 der Schokoladenkuchen
 die Fischsuppe

b. Würfen Sie und stellen Sie Ihre Speisekarte zusammen.

- ☛ Klee-
- ☛ Fisch-
- ☛ Zitronen-
- ☛ Zwiebel-
- ☛ Eier-
- ☛ Obst-
- ☛ Klee-
- ☛ pizza
- ☛ -salat
- ☛ -suppe
- ☛ -eis
- ☛ -kuchen
- ☛ -reis



- Wie essen wir als Vorspeise?
- ☛ ☛ Fischreis
- Vorspeise _____ oder _____
- ☛ ☛ Kartoffeleis
- Hauptgericht _____ oder _____
- ☛ ☛ Dessert _____ oder _____
- c. Laden Sie zwei Kursteilnehmer/-innen zum Essen ein.
- ☛ Ich koche heute Abend etwas.
 - ☛ Was kochst du denn?
 - ☛ Als Vorspeise essen wir / mache ich Zwiebeleis. / Als Hauptgericht ... kommst du?
 - ☛ Oh, das tut mir leid. Ich habe leider doch keine Zeit. / ☹️
 - ☺️ Ja, ich komme gern.

dreiundfünfzig | 53



8. Was essen Sie gern zum Frühstück?

Interviewen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner und notieren Sie.

Ich	Was? Wann?	Meine Partnerin / Mein Partner	Was? Wann?
in der Woche (Montag – Freitag)			
am Wochenende (Samstag, Sonntag)			
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Was isst du gern zum Frühstück? ☛ Käsebrötchen. Und du? ☛ Ich mag keinen Käse, aber Müsli esse ich sehr gern. Und wann frühstückst du? ☛ In der Woche frühstücke ich schon um sechs. Aber am Sonntag frühstücke ich oft erst um elf Uhr. 			
		essen ich esse du isst er/sie isst	mögen ich mag du magst er/sie mag

9. Eine Einladung

a. Lesen Sie den Comic. Beantworten Sie die Fragen. Was meinen Sie?



- 1 Kennst Fridolin Wurstsuppe?
 2 Wie schmeckt die Suppe?
 3 Trinke Fridolin einen Kaffee?
- „müchste“
 ich müchste
 du müchtest
 er/sie müchte

b. Lesen Sie den Comic noch einmal und ergänzen Sie die passenden Antworten.

- Bitte esst!
 Guten Appetit!
 Möchten Sie noch etwas Wurstsuppe?
 Möchten Sie einen Kaffee?
- Oh, vielen Dank.

zweihundfünfzig | 52







9

MINI-PROJEKT

7 Typische Gerichte aus den deutschsprachigen Ländern

a Lesen Sie die Speisekarte und wählen Sie Ihre Favoriten.

Speisekarte

 Vorspeise Leberknödelsuppe	 Hamburger Aalsuppe
 Hauptspeise Zürcher Geschnetzeltes mit Rösti	 Wiener Schnitzel (aus Kalbfleisch) mit Kartoffelsalat
 Dessert Apfelstrudel mit Vanilleeis	 Rote Grütze mit Sahne

b Was sind die Favoriten in Ihrem Kurs? Machen Sie eine Statistik.

Audiotraining
 Karaoke

GRAMMATIK

Verb: Konjugation

	mögen	„möchte“
ich	mag	möchte
du	magst	möchtest
er/es/sie	mag	möchte
wir	mögen	möchten
ihr	mögt	möchtet
sie/Sie	mögen	möchten

„möchte“ im Satz

Ich möchte etwas essen.

Wortbildung: Nomen + Nomen

der Schokoladenkuchen	die Schokolade	+	der Kuchen
die Fischsuppe	der Fisch	+	die Suppe

KOMMUNIKATION

über Essen/Essgewohnheiten sprechen

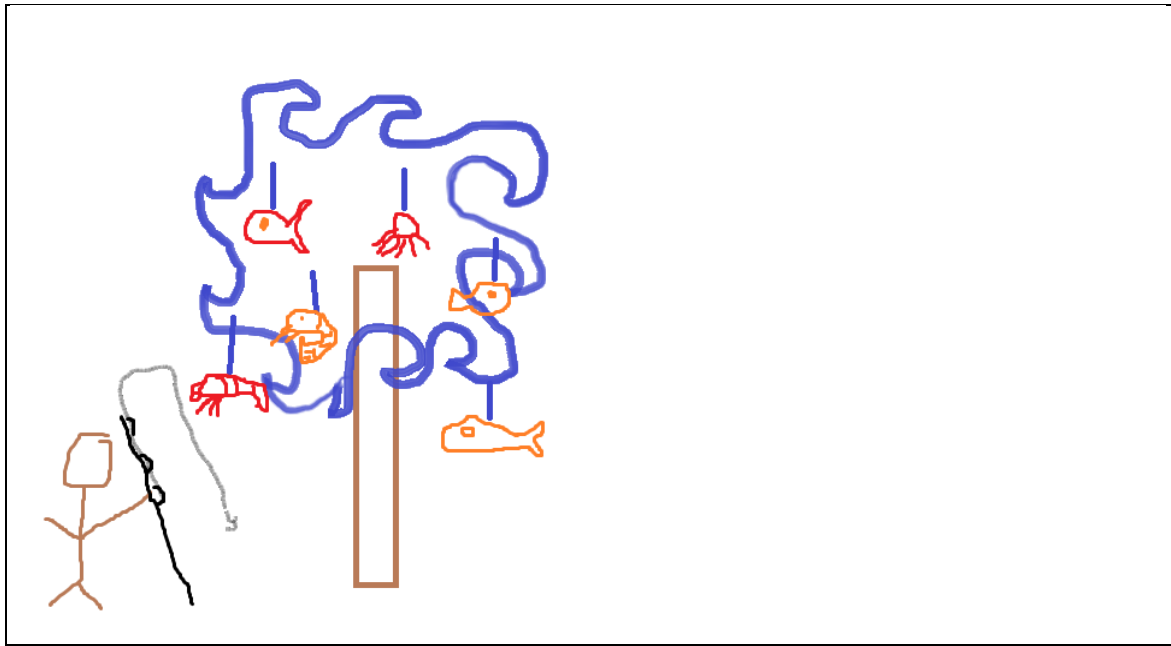
Was isst du gern zum Frühstück?	Ich esse gern Käsebrötchen/... zum Frühstück. Und du?
Wann frühstückst du?	Ich mag keinen Käse/..., aber Müsli/... esse ich gern.
Was essen wir als Vorspeise/Hauptgericht/Dessert?	In der Woche frühstücke ich schon um sechs Uhr. Am Wochenende/Sonntag frühstücke ich oft erst um elf Uhr.
	Als Vorspeise essen wir Suppe.

beim Essen

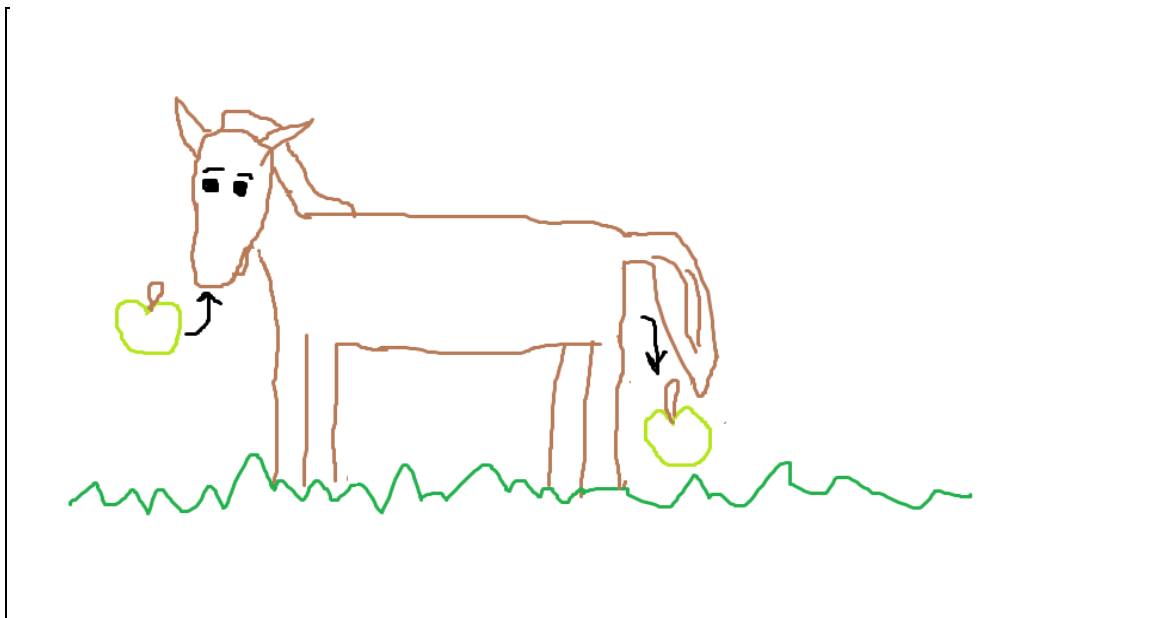
Möchten Sie einen Kaffee/...?	Oh ja! Bitte. / Ja. gern
Möchten Sie noch etwas Suppe/...?	Nein, danke!
Guten Appetit!	Danke, ebenfalls/gleichfalls. ... schmeckt sehr gut.

Anhang III

Meeresfrüchte



Pferdeapfel



Anhang IV

Die Autopanne kostet sehr viel Zeit.

Ich fahre mit dem Fahrrad zur Uni. So spare ich Zeit.

Es ist Weihnachten. Ich werde viel Geld ausgeben.

Ich habe sehr viel Arbeit. Jetzt muss⁵¹ ich meine Zeit gut planen.

Ich verliere viel Zeit, denn ich stecke im Stau.

Ich muss Freunden mehr Zeit schenken.

Leider habe ich keine Zeit für dich!

⁵¹ Modalverben werden schon ab Lektion 7 eingeführt.

Anhang V

Tabelle 1: Unterrichtsstunde 1

Phase	Lernschritte	Aufgabenstellung	Intention	Medien/ Sozialform
Ankommen und Einstimmen (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> Die Lerner werden von der Lehrkraft an den Inhalt der Unterrichtsstunde anhand eines Unterrichtsgesprächs zwischen der Lehrkraft und den Lernern herangeführt. (Einstieg in Lektion 8). 	<p>Die Lehrkraft stellt den Lernenden die folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Wie heißt der Titel der Lektion? → Was macht die Frau auf dem Bild? → Woran denken Sie wenn Sie an "Zeit" denken/ Was assoziieren Sie mit Zeit? (Mindmap mit Wortfeldern wird angefertigt)⁵². 	<ul style="list-style-type: none"> Wortfelder der Lektion werden aktiviert Zeit-Konzept wird ins Zentrum gerückt. Lernende bilden Hypothesen über Zeit-Konzept. 	<p>Kursbuch S.47</p> <p>Tafel</p> <p>Unterrichtsgespräch</p>
Vorwissen aktivieren (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> Das Zeit-Konzept wird tiefer untersucht in Bezug auf den Wert, den wir auf Zeit legen. Das Wissen und die Erfahrung der Lerner über Zeit werden aufgedeckt. Es wird diskutiert, wie Zeit in Südafrika geregelt wird und ihre Funktion in der Gesellschaft wird überlegt und mit Deutschlands Umgehen mit Zeit verglichen. 	<p>Die Lehrkraft steuert das Gespräch mit den folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Was bedeutet Zeit für uns. → Ist Zeit wichtig für Sie und warum? → Was kann man mit Zeit machen (Welche Verben benutzen wir, wenn wir über Zeit reden?). → Was glauben Sie, welche Rolle spielt Zeit in Südafrika? → Glauben Sie es wird mit Zeit in Deutschland ähnlich umgegangen? (Welche Erfahrungen haben Sie mit Deutschen und Zeit?) 	<ul style="list-style-type: none"> Zeit wird "fassbar" gemacht. Lernende drücken sich über Zeit aus und benutzen dafür metaphorische Mittel, zunächst unbewusst. Wie ein abstraktes Konzept ausgedrückt wird, wird verbinden mit der Art und Weise wie wir Realität/ unsere Lebenswelt betrachten verbunden. 	<p>Tafel</p> <p>Unterrichtsgespräch</p>
Informieren (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> Das <i>Zeit ist Geld</i> Konzept wird eingeführt. Verben und Redemittel an der Tafel, die dem metaphorischen Konzept entsprechen, werden umkreist. 	<ul style="list-style-type: none"> → Die Lehrkraft fragt, woran die umkreisten Wörter erinnern. Was drückt man auch mit diesen Sprachmittel aus? → Wenn während des Gesprächs nicht viele 	<ul style="list-style-type: none"> Die metaphorische Natur des Zeit-Konzepts wird offengelegt und die Mehrdeutigkeit des Ausdrucks aufgedeckt. Lerner sehen, dass Zeit, weil sie nicht fassbar und abstrakt 	<p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Tafel</p>

⁵² Wegen des niedrigen Sprachniveaus der Lernenden, könnte das Gespräch auch in einer gemeinsamen Sprache geschehen, aber so weit möglich sollte es auf Deutsch stattfinden.

		<p><i>Zeit vs. Geld</i> Metaphern auftauchte, könnte die Lehrkraft ergänzende Wörter an der Tafel festhalten. (<i>verschwenden, sparen, verteilen, verlieren, viel, wenig...</i>)</p> <p>→ Wenn die Lerner trotzdem nicht auf das Geld-Konzept stoßen, könnte die Lehrkraft es vorschlagen: Erinnern diese Wörter nicht an Geld?</p>	<p>ist mit Hilfe fassbaren „echten“ Dingen – <i>Geld</i> – zum Ausdruck gebracht wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hier sollen die Lerner beginnen über die Vielschichtigkeit der Sprache zu reflektieren. 	
<p>Verarbeiten (15 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden arbeiten zu Zweit. Jede Gruppe erhält ein Kärtchen⁵³ mit einem Satz darauf. Die Sätze enthalten lexikalisierte metaphorische Ausdrücke über Zeit. Auf dem OHP oder an der Tafel werden alle Sätze, die auf den Kärtchen stehen aufgeworfen/ geschrieben. • Nach einigen Minuten sollen die Gruppen ihre jeweiligen Sätze der größeren Gruppe aufführen, zeichnen oder mit Bewegung demonstrieren. Sie können auch Dialoge dazu schreiben.⁵⁴ • Im Plenum muss die größere Gruppe erraten, welchen Satz jede Gruppe erhalten hat. 	<p>Die Lehrkraft erklärt den Lernenden das Spiel: → Wie kann man die Sätze auf den Kärtchen zeigen oder erklären ohne diese Wörter zu benutzen? (die unterstrichenen bzw. metaphorischen Wörter dürfen nicht während der Aufführung usw. benutzt werden.⁵⁵)</p> <p>→ Sie können sich ausdrücken wie Sie wollen, anhand eines Rollenspiels, einer Skizze, einer Aufführung usw. Es ist Ihnen überlassen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden sollen sich der Bildlichkeit der Ausdrücke bewusst werden, dadurch dass sie selbst “Bilder” schaffen mittels Zeichnungen Rollenspielen usw. • Sie entwickeln eine Selbständigkeit beim Ausdrücken und beim Ausdiskutieren von Bedeutung. 	<p>Kärtchen</p> <p>Partnerarbeit</p> <p>Tafel/ OHP</p> <p>Gespräch im Plenum</p>

⁵³ Siehe Anhang IV.

⁵⁴ Hier werden die Lerner aufgefordert so viel Deutsch wie möglich zu sprechen.

⁵⁵ Wörterbücher dürfen benutzt werden, wenn Lernende über die Bedeutung ihres Satze unsicher sind oder für das Schreiben des Dialogs brauchen.

<p>Auswerten/ Haus- aufgabe (5min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als Hausaufgabe sollen die Lerner weitere Beispiele in der Sprache (entweder Deutsch oder ihrer Muttersprache) suchen, in der Zeit metaphorisch ausgedrückt wird. Alternativ können sie feste Redewendungen oder Sprüche, die mit Zeit zu tun haben, suchen und untersuchen wie diese in der anderen Sprache heißen. • Mögliche metaphorische Wendungen sollen auch im Kursbuch gesucht werden. • Die Ergebnisse werden in der folgenden Stunde präsentiert. Die Lehrkraft bringt auch Beispiele mit⁵⁶, die an die Tafel geschrieben werden können. 	<p>Die Lehrkraft erklärt die Hausaufgabe und gibt den Lernern einigen Ideen:</p> <p>→ Womit wird Zeit auch verglichen? Denkt z.B. an „die Zeit fliegt“ oder dem englischen Ausdruck „time is running out“. Wie drücken wir Zeit anders als im Sinne von Geld aus?</p> <p>→ Welche Redewendungen gibt es über Zeit?</p> <p>→ Finden Sie mehrdeutige Ausdrücke/ Wörter im Kursbuch? Warum denken Sie, sind diese mehrdeutig? (z.B. Wochentage wie Mittwoch oder Freitag, ich <i>habe</i> Zeit)</p> <p>→ Suchen Sie zu Hause ein paar Beispiele auf und zeigen Sie die der Gruppe in der nächsten Stunde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lerner machen ihre eigenen Assoziationen mit Zeit und haben die Gelegenheit eigenständig Bildlichkeit und Mehrdeutigkeit in Sprache zu untersuchen bzw. zu finden. • Reflexion über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. • Die Lerner setzen sich mit der kommenden Lektion auseinander, indem sie die Redewendungen der Lektion näher anschauen. 	<p>Wörter- bücher/ Internet Kursbuch</p>
---	--	--	--	---

Tabelle 2: Unterrichtsstunde 2

Phase	Lernschritte	Aufgabenstellung	Intention	Medien/ Sozialform
<p>Ankommen und Einstimmen (7 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden werden von der Lehrkraft in die Stunde eingeführt. • Das Komposita-Konzept wird eingeführt. 	<p>Die Lerner werden aufgefordert das Kursbuch aufzuschlagen: → Schauen Sie auf S.52. Da haben wir die Dialoge zwischen Fridolin und Paula gelesen. Sie hat ihm Wurstsuppe vorbereitet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lerner werden sich der Wortbildung von Nomen + Nomen bewusst. • Sie bilden eigene Hypothesen über das Bilden des Nomens + Nomen Kompositums und die Regel bei der Bestimmung der Artikel. 	<p>Kursbuch S. 52 Unterrichtsgespräch</p>

⁵⁶ Die Lehrkraft kann sich an den folgenden metaphorischen Konzepten von Zeit orientieren : **Zeit als ein Weg:** *kurze* Zeit, *längere* Zeit [*life is a journey*]; **Zeit als bewegliches Objekt:** In der *kommenden* Woche, Die *Zeit fliegt/kriecht* dahin, die *Zeit* ist *stehen geblieben*; **Zeit als Behälter:** *im* Jahr, *am* Wochenende [*living in the now*] (vgl. Androschuk, 2011). Weiter Beispiele könnten sein: Zeitschiene bzw. Zeit als Bewegung und Zeit (das Leben) als Fluss.

		→ Welchen Artikel hat Wurstsuppe? Wie bestimmt man das?		
Vorwissen aktivieren (13 min)	<ul style="list-style-type: none"> • Übung 6a auf S.53 anschauen. Artikel der einzelnen Nomen sollen im Bildlexikon gesucht und ergänzt werden. • Antworten werden im Plenum kontrolliert und an die Tafel geschrieben. • Lernende vergleichen die Artikel der Nomen 1 und 2 mit der Schlussfolgerung: Das zweite Nomen bestimmt den Artikel des Wortes. 	<p>Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe und fördert die Lerner auf sie zu ergänzen:</p> <p>→ Benutzen Sie das Bildlexikon und ergänzen Sie die Artikel der aufgelisteten Wörter.</p> <p>Die Lehrkraft regt die Lerner an ihre Antworten zu interpretieren:</p> <p>→ Schauen Sie die Artikel der zusammengestellten Wörter an. Mit welchem Artikel auf der rechten Seite stimmen sie überein?</p> <p>→ Also, wie bestimmt man den Artikel einer Wortverbindung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hypothesen der Lernenden werden überprüft und/ oder revidiert. • Kompositabildung wird geübt. • Lernende setzen sich mit dem Wortschatz der Lektion auseinander. 	<p>Kursbusch S. 53</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Tafel/ OHP</p>
Informieren (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft erklärt, dass das zweite Nomen sagt auf welchen Gegenstand das Wort verweist. (Das Wort Wurstsuppe beschreibt eine Suppe; Wurstsuppe ist eine Art Suppe und nicht eine Art Wurst.) • Anschließend schreibt die Lehrkraft metaphorischen Komposita an die Tafel oder zeigt sie auf den OHP. (<i>Meeresfrucht, Schokoladentafel, Pferdeapfel, Leberkäse, Kohlkopf, Spiegelei, Tortendiagramm, Kuchenschaukel, Teeei, Kopfsalat, Sektfloße, Kofferfisch</i>) 	<p>Die Lehrkraft fordert die Lerner auf neue Hypothesen über die Regeln der Komposita zu bilden</p> <p>→ Welches Nomen bestimmt das „Thema“ des Wortes? Schauen Sie das Wort Schinkenbrot an. Beschreibt „Schinken“ das Brot oder beschreibt „Brot“ den Schinken?</p> <p>Die Lehrkraft fragt den Lernern sich die metaphorischen Komposita anzuschauen:</p> <p>→ Aus welchen einzelnen Wörter bestehen diese Zusammenstellungen? Welches Wort sagt auf welchen Gegenstand das Wort sich bezieht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Aufbau von Komposita wird den Lernenden deutlicher. • Die Mehrdeutigkeit der Sprache wird angeregt und die Lernenden sollen auch merken, dass die Sprache auch nicht immer eindeutig ist. • Wortfelder, die zum Thema der Lektion passen, werden vorgestellt. 	<p>Tafel/ OHP</p> <p>Unterrichtsgespräch</p>

<p>Verarbeiten (15 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lerner arbeiten zu zweit und werden aufgefordert, das Genus der metaphorischen Komposita zu bestimmen, und die Bedeutung und/oder die Übersetzung des Wortes zu finden. • Nach einigen Minuten werden die Antworten im Plenum kontrolliert. • Die Lehrkraft fragt anhand der Antworten der Lernenden, ob das zweite Nomen in diesen Beispielen auch das Thema des Wortes ist. Die Metaphorik der Komposita werden aufgedeckt. 	<p>Die Lehrkraft erklärt den Lernenden ihre Aufgabe:</p> <p>→ Bestimmen sie den Artikel jedes Worts und suchen Sie die Bedeutung der Wörter mit Hilfe von einem Wörterbuch.</p> <p>Darauf bespricht die Lehrkraft die Ergebnisse der Lerner im Plenum. Die Lerner sollen neue Hypothesen zu diesen Metaphern bilden:</p> <p>→ Bestimmt das zweite Nomen in diesem Fall auch das „Thema“ der Zusammenstellung?</p> <p>→ Ist eine Meeresfrucht eine Art von Frucht?</p> <p>→ Warum nennt man „seafood“ Meeresfrüchte auf Deutsch? / Warum würde man Garnelen und Muscheln als Früchte beschreiben?⁵⁷</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lerner setzen sich mit der Bildlichkeit der Alltagssprache auseinander. • Die metaphorische Bedeutung der Wörter wird <i>foregrounded</i> und dadurch wird ihre Metaphorik sichtbar. • Sie machen eigenständige Assoziationen über die „eigentliche“ Bedeutung der metaphorischen Wörter. • Sie entwickeln die Fähigkeit eine Schicht von einem Begriff abzuziehen, damit sie mehr über den Aufbau und Deutung des Begriffes erfahren und darüber reflektieren können. 	<p>Partnerarbeit</p> <p>Unterrichtsgespräch</p>
<p>Auswerten/ Hausaufgabe (5 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als Hausaufgabe sollen die Lernenden weitere Beispiele von metaphorischen Komposita suchen, entweder auf Deutsch oder in der Muttersprache. Das Kompositum soll jedoch sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache notiert werden. • Die Ergebnisse werden in der folgenden Stunde präsentiert. 	<p>Die Lehrkraft erklärt den Lernenden ihre Hausaufgabe:</p> <p>→ Suchen Sie weitere Beispiele von Komposita bzw. metaphorischen Komposita in welchen, das zweite Nomen nicht immer bestimmt welcher Gegenstand bezeichnet wird. Denken Sie z.B. an das Wort „spookasem“⁵⁸ in Afrikaans. Was heißt „spookasem“ auf Deutsch?</p> <p>→ Suchen Sie die Übersetzungen jedes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lerner haben jetzt die Gelegenheit, sich eigenständig mit der Bildlichkeit auseinanderzusetzen. Sie beobachten Sprache aus einem anderen Gesichtspunkt, weil sie bewusst nach metaphorischer Bedeutung suchen. • Eine Reflexion über Sprache an sich und ihre symbolische Natur soll angeregt und erschlossen werden. • Mit dieser Hausaufgabe kann die Lehrkraft 	<p>Hausaufgabe</p> <p>Unterrichtsgespräch</p>

⁵⁷ An dieser Stelle kann die Lehrkraft Bilder an die Tafel zeichnen oder auf den OHP zeigen, die das Bild bzw. die Metapher illustrieren. Siehe Anhang III für einen Entwurf solcher Bilder.

⁵⁸ „Spookasem“ heißt „Zuckerwatte“ auf Deutsch, aber wörtlich übersetzt, heißt sie etwa „Geistatmen“.

		<p>Kompositums, damit sie jedes Wort in beiden Sprachen haben.</p> <p>→ Denken Sie darüber nach, wie jedes Wort ähnlich oder unterschiedlich aufgebaut und/ oder beschrieben wird. Welche Bilder verwendet jede Sprache oder gibt es kein Bild?</p>	<p>überprüfen, ob die Lerner sich wohl eigenständig mit metaphorische Deutung beschäftigen können und ob sie in diesem Rahmen selbständig Bedeutung erschließen können. Außerdem soll diese Aufgabe zeigen, ob den Lernern das Komposita-Konzept überhaupt klar ist.</p>	
--	--	---	--	--