



Universität Athen

Philosophische Fakultät

Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur

Postgraduierter Studiengang

Fachrichtung: Schnittstellen Linguistik und Didaktik

Die Didaktisierung von Tropen im DaF- Unterricht am Beispiel der Metapher

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts (M.A.)

vorgelegt von

Rafaella Troupkou

geboren am 28.10.1993 in Thessaloniki

Matrikel-Nr.: 201608

Erstgutachter: Prof. Dr. Ioanna Karvella

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marios Chrissou

Drittgutachter: Prof. Dr. Joachim Theisen

Eingereicht am:

23.11.2018

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	3
1. Metapher: Begriffsbestimmung und Beschreibung	6
1.1. Definition des Begriffs „Metapher“	6
1.2. Die Funktion der Metapher.....	12
1.3. Kognitive Verarbeitung von metaphorischen Ausdrücke	15
1.4. Erkenntnisse.....	18
2. Die Metapher im DaF-Unterricht anhand des GER (B-Niveau)	19
2.1. Die linguistische Kompetenz	19
2.2. Die soziolinguistische Kompetenz.....	24
2.3. Die pragmatische Kompetenz	25
2.4. Erkenntnisse.....	27
3. Die Metapher und ihr Einsatz im DaF-Unterricht.....	29
3.1. Die kommunikative Kompetenz.....	29
3.1.1. Die Metapher und die lexikalische Kompetenz.....	33
3.1.2. Die Metapher und die textlinguistische Kompetenz.....	35
3.2. Die interkulturelle Kompetenz.....	37
4. Zur Didaktisierung der Metapher auf Niveau B des GER.....	42
4.1. Die Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung.....	42
4.2. Allgemeine Darstellung der Aktivitäten	44
4.2.1. Eine exemplarische Unterrichtsstunde.....	45
4.2.2. Einzelne Aktivitäten.....	48
5. Fazit und Ausblicke	54
6. Literaturverzeichnis.....	57
7. Anhang.....	61

0. Einleitung

Die vorliegende Arbeit handelt von der Didaktisierung der Metapher im DaF (Deutsch als Fremdsprache) - Unterricht und versucht zu zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Metapher seitens der Schüler ein Potenzial für den Fremdsprachenunterricht hat, besonders auf Niveau B. Aus diesem Grund werde ich der Frage nachgehen, ob bestimmte Kompetenzen entwickelt werden und wenn ja, welche und auf welche Art und Weise sie mit Hilfe einer Metapher-Bewusstmachung gefördert werden, wenn die Lernenden auf diesem Niveau sich mit der metaphorischen Natur der Sprache auseinandersetzen. Die Annahme dieser Arbeit ist, dass bestimmte Kompetenzen (weiter)entwickelt werden können, wie die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz, wenn eine Metapher-Bewusstmachung im DaF-Unterricht integriert wird. Diese Metapher-Bewusstmachung zielt darauf, dass die metaphorische Natur der Sprache den Lernenden bewusst wird. Infolgedessen entwickeln die Lernenden „Metapher-Brillen“, die hilfreich für das Einsehen und Bemerkens der Metaphorik in der Sprache sind. Eine zusätzliche Erwartung dieser Arbeit ist, dass die Leser dieser Diplomarbeit ebenfalls ihre eigenen „Metapher-Brillen“ in Bezug auf das Einsehen und Bemerkens der metaphorischen Rede entwickeln. Insbesondere ist es zu erwarten, dass die Leser feststellen, dass die Metapher sowohl in der Sprache als auch in Gedanken anwesend ist.

Zu diesem Zweck wird im ersten Kapitel („Metapher: Begriffsbestimmung und Beschreibung“) der theoretische Rahmen der Metapher präsentiert, der sowohl aus einer systemlinguistischen als auch aus einer kognitiven Perspektive betrachtet wird. Insbesondere wird der Begriff der „Metapher“ dargestellt, der im Laufe der Jahre, aus der Antike bis heute entwickelt wird. Insbesondere steht im Zentrum der Metaphertheorie im Allgemeinen die Theorie der kognitiven Metapher von Lakoff/ Johnson (2003), die davon ausgeht, dass Sprache inhärent metaphorisch aufgebaut ist und dass unser konzeptuelles System, bzw. unsere Gedanken metaphorisch konstruiert ist. Im Folgenden wird die Funktion der Metapher in der Sprache analysiert, das heißt wie sie pragmatisch verwendet wird. Die Metapher spielt eine wichtige Rolle auf einer kontextsituierten Ebene, die wichtig für das Sprachlernen ist, da die Sprache im Fremdsprachenunterricht nicht nur bezüglich ihrer Form betrachtet werden soll,

sondern auch in Bezug auf ihre Funktion. Außerdem wird die kognitive Verarbeitung von metaphorischen Ausdrücken dargestellt, die besonders bedeutsam bei der Identifikation der Metapher auf eine kognitive Ebene ist. Am Ende des Kapitels findet eine Rekapitulation der Theorien statt.

Im zweiten Kapitel („Die Metapher im DaF-Unterricht anhand des GER (B-Niveau)“) wird die Rolle der Metapher im DaF-Unterricht anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) auf Niveau B analysiert, insbesondere anhand der Kompetenzen im GER, die linguistische, die soziolinguistische und die pragmatische Kompetenz. Die Arbeit versucht zu zeigen, ob die Metapher als sprachliches Element einen wichtigen Stellenwert in den obengenannten Kompetenzen hat, wie sie in diesem Rahmen vorkommen und präsentiert je nach Kompetenz wie die Metapher mit diesen Kompetenzen verankert werden könnte. Es ist wichtig diese Verbindung der Metapher mit den Kompetenzen zu zeigen, da auf diese Art und Weise das Ziel des Einsatzes der Metapher im Unterricht explizit ist. So können Vorschläge bezüglich dieses Themas eingebracht werden. Schließlich werden die Erkenntnisse aus dieser Analyse dargestellt.

Darüber hinaus wird im dritten Kapitel („Die Metapher und ihr Einsatz im DaF-Unterricht“) der Einsatz der Didaktisierung der Metapher dargelegt, bei der die Entwicklung der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenz der DaF-Lerner besonders förderlich ist. Sowohl in der kommunikativen als auch in der interkulturellen Kompetenz findet eine Verankerung mit der Didaktik der Sprache statt. Zusätzlich wird dieser Teil der kommunikativen Kompetenz besonders analysiert, der mit der lexikalischen und textlinguistischen Kompetenz besonders beschäftigt.

Zuletzt wird im vierten Kapitel („Zur Didaktisierung der Metapher auf Niveau B des GERs“) eine exemplarische Didaktisierung von Metaphern auf Niveau B des GER vorgeschlagen, die zu beweisen versucht, dass dadurch die kommunikative und interkulturelle Kompetenz der Lernende entwickelt werden kann. Am Anfang werden die Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung präsentiert, die den Zweck dieses wichtigen Prozesses für die vorliegende Arbeit klärt. Im Nächsten wird die allgemeine Darstellung der Aktivitäten präsentiert, wo

konkrete Aufgaben und Übungen als Teil einer Unterrichtseinheit vorkommen und im folgenden selbsterstellte Aufgaben vorgeschlagen werden, die zusätzlich im Unterricht integriert werden können, wenn die Metapher in den entsprechenden Rahmen vorkommt. Es ist zu diesem Punkt zu betonen, dass diese Aufgaben ganz exemplarisch sind. Die Aufgaben können modifiziert oder anders formuliert werden, trotzdem können sie als „Basis“ funktionieren. Als letztes Kapitel kommen das Fazit und die Ausblicke vor, wo sowohl die allgemeinen Erkenntnisse der ganzen Arbeit präsentiert werden als auch Vorschläge für weitere Untersuchung bezüglich des vorliegenden Themas.

1. Metapher: Begriffsbestimmung und Beschreibung

Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit befasst sich mit dem Begriff und Beschreibung bzw. mit der Funktion der Metapher in der Fachbibliografie. Der Begriff der Metapher dient als ein elementarer Kernpunkt der Arbeit, der auf jeden Fall präsentiert werden soll. Der Begriff der Metapher wird von vielfältigen wissenschaftlichen Bereichen geprägt. Er taucht im Bereich der Philosophie, der Psychologie und der Sprachwissenschaft auf und damit werden die Gelehrten sich schon seit der Antike beschäftigt. Am Anfang dieses Kapitels wird präsentiert, dass die Metapher ein wichtiges Instrument für die Konstruktion unserer Gedanken ist und dadurch einen Begriff deren zu erschließen. Dadurch wird das „Was“ bezüglich der Metapher dargestellt, das heißt was „Metapher“ bedeutet. In der Folge wird die Metapher in der Fachbibliografie dargestellt, was die Funktion der Metapher angeht. Demnach wird das „Wozu“ betrachtet, das heißt wozu dient die Metapher, was ihre Arbeit ist. Als letzter Punkt dieses Kapitels kommt die kognitive Verarbeitung der metaphorischen Reden, z.B. ob und wie die Metapher unsere Ideen beeinflussen. Die kognitive Verarbeitung geht die Frage „wie“ nach, das heißt wie sie anhand der Menschen dekodiert werden.

1.1. Definition des Begriffs „Metapher“

In Bezug auf die Metapher erregt ihr Begriff die Aufmerksamkeit der Gelehrten schon seit der Antike. Sowohl Aristoteles als auch Quintilian und Cicero betrachten die Metapher aus ihrer eigenen Perspektive. Aristoteles (zit. in Kohl 2007: 25) merkt an, dass die Metapher eine Übertragung eines Wortes entweder von der Gattung (bzw. Oberbegriff) auf die Art (bzw. Unterbegriff) und umgekehrt oder einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie ist. Es findet eine Übertragung einer eigentlichen Bedeutung (bzw. wörtliche Bedeutung) auf eine uneigentliche Bedeutung (bzw. metaphorische Bedeutung) statt. Laut Quintilian (zit. in Kohl 2007: 9) wird eine Bedeutung aus einem Herkunftsbereich in einen Zielbereich übertragen und demzufolge entsteht ein metaphorischer Ausdruck. Darüber

hinaus bezeichnet Quintilian (zit. in Kohl 2007: 8) als ein der häufigsten und schönsten Tropen der als „Schmuck der Rede“ funktioniert. Da die Tropen ein relativ wichtiger Bestandteil dieser Arbeit sind, soll er aufgeklärt werden. Laut Bußmann (2002: 213) ist der Tropus ein Sammelbegriff der Rhetorik mit übertragener Bedeutung, die sich als variierender Ersatz des normalen, eigentlichen Wortes auffassen lässt. Der Tropus wird nach der semantischen Distanz zum Gemeinten differenziert. Dazu gehört die Allegorie, die Antonomasie, die Hyperbel, die Katachrese, die Litotes, die Metapher, die Metonymie, die Periphrase, die Synekdoche u.a. Der Tropus wird heutzutage meist als rhetorische Figur und als Substitutionsfigur gekennzeichnet. Auf eine ähnliche Art und Weise betrachtet Koch (2010: 34) die Metapher, indem sie darüber erwähnt, dass die Metapher entweder als „außergewöhnliche, literatursprachliche rhetorische Figur oder Tropus betrachtet wird, oder als alltägliches sprachliches Phänomen“, mit dem alle Sprecher sich konfrontiert werden. Außerdem beschäftigte sich Cicero (zit. in Kohl 2007: 18) mit der Metapher, indem er die rhetorische Macht deren betont. Insbesondere plädiert er für die politische Wirksamkeit, die die Metapher sprachlichen Handlungen zu geben vermag. Infolgedessen scheint es, dass die Metapher damals vor allem als ein rhetorisches Instrument betrachtet wurde.

Im Laufe der Zeit wurde der Ansatz des Begriffes der Metapher geändert. Ein charakteristisches Beispiel für diesen „neuen“ Ansatz ist der Sprachwissenschaftler Roman Jakobson, der in den 50er Jahren die Metapher und die Metonymie¹ durch die Perspektive der Untersuchung der Aphasie (Sprachverlust). Im Fall der Aphasie sind die Aphasie Patienten nicht in der Lage, die Metapher und Metonymie zu verwenden, je nach dem Typ der Aphasie. Jakobson (zit. in Raval 2003: 426) sieht die Sprache so, dass sie aus zwei Polen besteht, die Metapher und die Metonymie. Das heißt laut ihm, dass die Sprache nur metaphorisch oder metonymisch fungiert, bzw. entweder durch Assoziation oder Übertragung. Infolgedessen

¹ „Metonymie ist der Ersatz einer Benennung durch eine verwandte Bezeichnung, die mit dem Gemeinten im Unterschied zur Metapher durch einen sachlichen (z.B. räumlichen, zeitlichen, kausalen) Zusammenhang bzw. semantische Kontiguität verknüpft ist. Häufige Substitutionstypen sind Autor-Werk (*Goethe lesen*), Material-Produkt (*Seide tragen*), Gefäß- Inhalt (*ein Glas trinken*), Ort-Bewohner (*das Weiße Haus schweigt*), Zeit-Zeitgenossen (*das Mittelalter dachte anders*), Person-Gegenstand Funktion (*die Waffe ergreifen*). (Bußmann 2002: 434)

folgt Jakobson nunmehr eine „kognitive“ Richtung, um den Begriff der Metapher zu begutachten.

Auf diesen kognitiven Fundamenten basieren ebenfalls Lakoff/Johnson (2003), die diese Fundamenten weiterentwickelt und klargemacht haben. Lakoff/Johnson (2003: 4) behaupten, dass die meisten Menschen die Metapher als ein Mittel von „poetischer Fantasie“ oder von „rhetorischem Ausdruck“ wahrnehmen. Weiterhin sie stellen die Metapher als eine Art von ungewöhnlicher, merkwürdiger Sprache, statt als eine Art von gewöhnlicher, normaler Sprache entgegen. Was Lakoff/Johnson für wichtig halten, ist, dass die Metapher als ein einfaches Merkmal der Sprache betrachtet wird, obwohl sie als ein eigenständiger Gedanke funktioniert, der eine Handlung auf soziale Ebene herbeibringen kann. Um konkreter zu sein, schreiben sie in Bezug darauf:

„We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action “ (Lakoff/Johnson 2003: 4).

Vor allem behaupten Lakoff/Johnson (2003: 57), dass das ganze konzeptuelle System des Menschen sich auf der Metapher basiert, was bedeutet, dass die Metapher den Menschen hilft, ihre soziale Wirklichkeit zu gestalten. Aus diesem Grund nennen Lakoff/Johnson die Metapher als „konzeptuelle Metapher“. Das hauptsächliche Merkmal der konzeptuellen Metapher sind die zwei Domänen („*Domains*“), aus denen sie besteht. Beide Domänen sind miteinander verankert, die eine ist meistens abstrakt („*abstract*“) und die andere ist konkret („*concrete*“), wie auch Charteris Black erwähnt (2004: 13). Bei der Definition der Metapher erwähnt Kövecses (2010: 4) auch den Begriff der Domäne und schreibt, dass im Fall der Metapher eine konzeptuelle Metapher durch eine andere konzeptuelle Metapher verstanden wird. Er schlägt im Folgenden in Bezug auf die Struktur der Metapher das Schema „Conceptual domain A is conceptual domain B“ vor. Als Beispiele dazu funktionieren die Bezüge auf Reisen, wenn man über das Leben redet, die Bezüge auf Krieg, wenn man von Argumente spricht, die Bezüge auf Essen, wenn man von Ideen spricht („*food for thought*“ auf Englisch). Lakoff/Johnson (2003: 252) nennen die konkrete Domäne „Quelldomäne“ oder „Ursprungsbereich“ („*source domain*“) und die abstrakte Domäne „Zieldomäne“ oder

„Zielbereich“ („*target domain*“). Aus der Quelldomäne werden bestimmte, „konkrete“ Merkmale in die Zieldomäne übertragen. Kövecses (2010: 4) unterscheidet die konzeptuelle Metapher und die metaphorischen linguistischen Ausdrücke. Die Zweiten sind Wörter oder andere sprachliche Ausdrücke, die aus der Sprache oder Terminologie der konkreteren konzeptuellen Domänen kommen. Charakteristisches Beispiel für die beiden Domänen ist die konzeptuelle Metapher „ARGUMENTIEREN IST KRIEG“ nach Lakoff/Johnson im Fall der metaphorischen linguistischen Ausdrücke „*your claims are indefensible*“ oder „*He attacked every weak point in my argument*“ (2003: 5). Im Fall der obengenannten sprachlichen Metapher kommen die konzeptuellen Metapher „ARGUMENTIEREN IST KRIEG“, da in die abstrakte Konzepte des ARGUMENTIEREN (Behauptungen, Argument) die Eigenschaften des Krieges (Verteidigung, Angriff) übertragen werden. Kurzgesagt entsteht die konzeptuelle Metapher aus unseren Erfahrungen und wie wir diese Erfahrungen wahrnehmen und verstehen.

Portz (2005: 92) sieht die Metapher als Zeichen, die aus „sinneseindrücke bezeichnende Adjektive“, wie „süß“, oder „hell“ usw. bestehen, die abstrakten Konzepte wie z.B. Empfindungen, Gefühle, Einstellungen charakterisieren. Als Beispiele dazu legt sie unter anderem die Ausdrücke „im Herzen Europas“ oder „Baumschule“ dar. Im Fall des ersten kommt ein Organ, das Herz, vor, das auf den Mittelpunkt eines geographischen Raumes hindeutet, wobei die Baumschule mit einer Institution verankert ist, die zur Erziehung und Ausbildung der jungen Menschen dient. In einer Baumschule werden Bäume gezüchtet, sie werden besonders gepflegt, bis sie reif genug werden. Aus diesem Grund werden die Eigenschaften der neugezüchteten Bäume auf die jungen Menschen übertragen. Infolgedessen kann es behauptet werden, dass bei dieser Definition auch die Kognition durch die Erfahrung eine Rolle spielt. Für Lakoff/Johnson (2003:5) ist die Metapher ein Kernpunkt des alltäglichen Lebens und fordert den Leser auf, sich eine Kultur vorzustellen, wo die Argumentation die Form eines Tanzes statt die Form des Krieges hat. Im Fall dieser Kultur würden die Menschen die Argumentation als eine Form von Tanz wahrnehmen, wo die Darsteller der Argumente als Künstler vorkommen, die darauf zielen, ein ästhetisches Ergebnis beizubringen, statt zu gewinnen, anzugreifen und zu verteidigen. Um die Stellungnahme von

Lakoff/Johnson mit der Stellungnahme zu verbinden, kann behauptet werden, dass der Krieg etwas „sinneseindrückend“ ist, das das abstrakte Konzept des Argumentierens charakterisiert.

Obwohl die Theorie der konzeptuellen Metapher ein neuer Ansatz zum Thema der Metapher ist, wurde sie mehrmals kritisiert. Diese Theorie wird in Verankerung mit der Kognition entwickelt, deswegen könnte man behaupten, dass sie nicht rein linguistisch ist, sondern mehr psychologisch und besonders kognitiv-psychologisch. Eine Kritik auf Lakoff / Johnson äußerten Keysa / Bly und postulierten, dass es falsch zu behaupten ist, dass die konzeptuelle Metapher eine unabhängig von der Sprache existierende Entität ist und unsere linguistischen Strukturen auf der Ebene der Semantik und Pragmatik beeinflusst (Keysa / Bly 1999 zit. in Dobrovol'skij / Piirainen 2005). Die Stellungnahme von Lakoff / Johnson, dass die Metapher eine solche „Funktion“ hat, kann nur vag sein, denn sie wird simplifiziert und einfach als eine allgemeine Entität dargestellt, die unsere Wirklichkeit konstruiert. Dennoch kann es behauptet werden, dass die Theorie der konzeptuellen Metapher hilfreich für die Untersuchung der Bildlichkeit des Phänomens ist, was auch mit den Idiomen zur Verbindung steht, die Untersuchungsobjekt der Phraseologie ist. Die Eigenschaften der Metapher werden bei Lakoff/Johnson nicht detailliert beschrieben. Im Gegensatz zu den konkreten Formulierungen von Lakoff und Johnson betrachtet Kohl (2007: 74) die Metapher als eine bildliche Redensart, wie die Synekdoche, der Vergleich usw. und schreibt

Gerd Katthage, der sich mit der Didaktik der Metapher beschäftigt, definiert die Metapher im Rahmen des schulischen Bereiches wie folgend:

„In der Metapher begegnen sich zwei verschiedene Bedeutungsbereiche. Mit der Metapher sieht man etwas Anderes. Die Metapher formt ein Sprachbild mit einer neuen Bedeutung.“
(Katthage 2006: 64)

Er verwendet ebenfalls die Begriffe der Quelle- und Zieldomäne und behauptet, dass sie zu einer Analysemetapher dienen und dass die Bereiche bestimmen, die in der Metapher miteinander verbunden sind. Darüber hinaus erwähnt Katthage (2006: 65), dass viele Metaphern sich sprachsichtlich in einem Entwicklungsprozess befinden, der von ihrer Einführung über einen üblichen Gebrauch zur Lexikalisierung führt. Aus diesem Grund wurden

die Metapher in drei Typen weiterkategorisiert, die *lexikalisierte*, die *konventionelle* und die *innovative* Metapher. Diese Typen können in der Bibliographie mit verschiedenen Namen erscheinen. Laut Katthage ist die *lexikalisierte* (verblasste) Metapher diejenige Metapher, in der die Sprecher teilweise gar nicht mehr das Sprachbild sehen. Beispiele dazu sind die Wörter „Motorhaube“, „Briefkopf“, „Redefluss“. Merkmale dieser Metapher ist, dass sie eine feste, kontext-unabhängige Bedeutung haben. Katthage betont, dass diese Metapher nicht als „tot“ charakterisiert werden soll, denn ihr Konzept immer noch sehr lebendig wirkt. Die zweite Kategorie ist die *konventionelle* (gewöhnliche) Metapher, die normalerweise nicht zu Kommunikationsproblemen nicht führt, da sie eine standardisierte Bedeutung besitzt. Oft hat sie eine klischeehafte Bedeutung, wie die Verwandlung des Wortes „Landschaft“ in „Parteienlandschaft, Kulturlandschaft, Wirtschaftslandschaft“. Sie (2006: 65) erwähnt, dass die *konventionelle* Metapher ein allgemeines Sprachwissen voraussetzt, das von den Kindern und Jugendlichen nicht immer erworben wird. Schließlich gibt es noch die *innovative* Metapher, die zur Irritierung und zum Erfordern eines Deutungsprozesses herausfordert. Laut Katthage (2006: 66) ist diese Metapher mit den lyrischen Texten verankert, denn sie „enttäuscht“ die Erwartungen, die der Kontext baut. Außerdem betont Katthage, dass die innovative Metapher „einzigartige Bedeutungen aus einem semantischen ‚Möglichkeitsraum‘“ aktualisiert.

Zusammengefasst scheint es, dass es eine Variation bezüglich des Betrachtens der Metapher, bei den einzelnen Autoren und in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen gibt. Sowohl die Rhetorik als auch die Psychologie so wie auch die Sprachwissenschaft setzen sich mit diesem Begriff auseinander. Da diese Diplomarbeit das Phänomen der Metapher aus einer linguistisch-didaktischen Perspektive betrachtet, soll hierbei die Metapher als ein Sprachbild gesehen werden, das aus zwei semantischen Bereichen besteht, zwischen denen eine Vergleichsrelation besteht, nämlich der Quell- und der Zieldomäne. Darüber hinaus soll außer der Bedeutung dieses Begriffes (was die Metapher ist) auch die Funktion der Metapher, (wozu sie dient) untersucht werden. Aus diesem Grund steht dieser Aspekt im nächsten Unterkapitel in den Mittelpunkt unserer Überlegungen. Konkret wird zu diesem Zweck die entsprechende Fachbibliographie ausgewertet und die Erkenntnisse präsentiert werden.

1.2. Die Funktion der Metapher

Da die Metapher der wichtigste Punkt dieser Arbeit ist, soll ihre Funktion ebenfalls untersucht werden. In der Folge wird die Metapher im Rahmen der „Sichtbarmachung“, wie Kohl (2017) sich darauf bezieht, die Rolle der Metapher in der Alltagssprache und in den literarischen Texten, die rhetorische Funktion, die in der Fachbibliographie besonders untersucht wird. Schließlich wird ihre kulturelle Funktion analysiert.

Bezüglich der „Sichtbarmachung“ der Sprache seitens der Metapher geht Kohl davon aus, dass die Metapher uns hilft zu beschreiben, was wir nicht direkt sehen oder anfassen. Dazu schreibt er:

„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)

Ein charakteristisches Beispiel von „abstrakten“, nicht „spürbaren“ oder „unsichtbaren“ Dingen, die mit Hilfe der Metaphern beschrieben werden können, ist die Zeit. Die Zeit ist kein eigentliches Ding, trotzdem können wir sagen, dass wir die Zeit sparen, oder dass die Zeit gekommen ist, oder dass die Zeit fliegt. Lakoff / Johnson beziehen sich ebenfalls auf diese „Sichtbarmachung“, indem sie den Ursprungs- und Zielbereich einführt, die die Konzeptualisierung von Begriffen berührt. Zu diesem Punkt ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass die Theorie der konzeptuellen Metapher, die schon behandelt wurde, zu den theoretischen Rahmen der kognitiven Linguistik gehört. Sie dient als eine Disziplin dieses Bereiches, der sich mit den Eigenschaften und Prinzipien des menschlichen Denkens befasst. Laut Meinke (2003: 8) untersucht die Kognitionswissenschaft im Allgemeinen die mentalen Strukturen und Prozesse, auf denen sowohl das menschliche Wissen und Denken als auch das Verständnis und die Produktion von Sprache basieren. Es geht um eine interdisziplinäre Ausrichtung, in der die Ergebnisse und Methoden von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Neurowissenschaft, Computerwissenschaft, Künstliche Intelligenz Forschung, Anthropologie und Linguistik einbezogen werden.

Insbesondere ist die kognitive Wissenschaft im Sinne eines holistischen Ansatzes zu verstehen, denn sie versucht die verschiedenen körperlichen und kognitiven Fähigkeiten des Menschen, zu verstehen, die Wahrnehmung steuern. Für die kognitive Sprachwissenschaft ist die Untersuchung der Sprache laut Meinke (2003: 10) ein mentales Phänomen, indem sie das sprachliche Material durch eine ganzheitliche Theorie beschreibt. Diese ganzheitliche Theorie, die von Langacker (1983, zit. in Meinke 2003: 10) eingeführt wird, sieht insbesondere die idiomatischen Ausdrücke nicht als arbiträre Ausdrücke, sondern als „bildliche Rede“.

In der Fachbibliographie scheint die Metapher noch eine andere Funktion zu haben, die mit der „künstlichen“ bzw. poetischen Rede zu tun hat. Zweifellos beinhaltet die poetische Rede viele Stilmittel, die darauf zielen, unsere Sinne sprachlich zu stimulieren. Dazu gehören die innovativen Metaphern, die im Kapitel 1.1. dargestellt wurden. Steens zufolge (1994:27) ist die Beziehung zwischen Poesie und Metapher seit immer so eng gewesen. Er erklärt weiter, dass der Dichter den Leser mit unerwarteten Metaphern überraschen kann und dadurch wird der Inhalt gleichzeitig genossen und verstanden. Gibbs meint dazu, dass Konzepte lebendig werden und somit besser verstanden werden können. In der Folge unterscheidet er die literarische aus der „wissenschaftlichen“ Metapher, die in wissenschaftlichen Texten vorkommt. Er behauptet (1994: 260), dass die literarische Metapher eine expressive, evokative Funktion hat. Darüber hinaus stellt Katthage (2006: 15-16) durch einen anderen Aspekt die ästhetische Funktion der Metapher dar und integriert ihn im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Er plädiert für die ästhetische Funktion der Metapher, die durch die Auseinandersetzung mit Gedichten manifestiert werden kann. Im Besonderen schreibt sie, dass durch imaginativen Formulierungen eine „sprachliche Sensibilisierung“ stattfinden, die auf die kreative Sprachverwendung zielt. Im 3. Kapitel wird dieser Punkt ausführlicher dargestellt.

Abgesehen von der Funktion der Sichtbarmachung und der ästhetischen-poetischen Funktion der Metapher scheint es, dass die Metapher ein mächtiges Überzeugungsinstrument ist, das sowohl in dem Werbungsdiskurs als auch im politischen Diskurs vorkommt, was als rhetorische Funktion bezeichnet wird. Diese rhetorische Funktion ist seit der Antike, wie im Kapitel 1.1. dargestellt wurde, gut bekannt. Laut Wesel (2004: 73) dient die Metapher zur

Manipulation, „weil sie aufgrund der Fülle der mitgelieferten Konnotationen und vor allem hinsichtlich der unterstellten Strukturlogik meist nicht deutlich werden lässt, wovon sie in ihrer Modellhaftigkeit abstrahiert, was sie hervorhebt, wie sie wertet“. Damit meint er, dass die Metapher auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden kann, denn sie abstrakt formuliert werden kann. In der Folge addiert Wesel, dass die Metapher von mentalen, psychischen und politischen Bedürfnissen motiviert werden kann, Emotionen beeinflusst und sozioökonomische Phänomene entpolitisiert, wenn sie aus der gesellschaftlich - politischen Welt in eine technische, natürliche oder magisch – mythische Welt hinausweist. Ein charakteristisches Beispiel von politischer Metapher ist die Metapher „Festung Europa“, die vielfach sowohl im politischen als auch im journalistischen Diskurs heutzutage wegen der Migrationskrise verwendet wird. Bei dieser Metapher werden auf Europa die Merkmale der Festung übertragen. Diese Metapher zielt darauf, dass die imaginären Landesgrenzen bildlich präsentiert werden. Laut Dobrovol'skij / Piirainen (2005: 189) ist das Konzept HAUS ein der häufigsten Konzepte im politischen Diskurs.

Die kulturelle Dimension der Metapher zählt noch als eine weitere, bedeutsame Funktion. Trotzdem wäre es wesentlich den Begriff „Kultur“ zu greifen, bevor man sich mit der kulturellen Funktion der Metapher beschäftigt. Laut Dobrovol'skij / Piirainen zufolge (2005: 213) ist die Kultur die Summe aller derjenigen Ideen über die Welt (fiktive, mythologische Ideen usw.), die typisch in einer Gemeinschaft sind. Sie fügen einen anderen Begriff darauf hinzu, nach dem die Kultur die Fähigkeit einer Sprachgemeinschaft ist, sich moralisch, politisch, sozial und je nach ihren mentalen Erfahrungen zu orientieren. Da eine Sprachgemeinschaft politisch, moralisch usw. beeinflusst wird, kann dieser Einfluss auf dem Niveau der Sprache manifestiert werden. Interessanterweise bezieht sich Schröder (1997) auf die euphemistische Funktion, die die Metapher haben kann, um soziale Tabus umzuschreiben. Schröder plädiert für die euphemistische Funktion der Metapher, um tabuisierte Wörter anders zu formulieren. Darüber hinaus bezieht sich Köller (1975: 234) auf den Gebrauch von Metaphern, die Tabus im Bereich des Todes, der Sexualität, der Berufsausbildung und der Kriminalität umschreiben. Es ist selbstverständlich, dass die Tabus nicht für alle Gemeinschaften gleich sind. Deswegen kann diese Umschreibung dazu führen, dass die Tabus

jeder Gesellschaft analysiert werden. Die Auseinandersetzung mit der Tabuumschreibung fördert die Toleranzfähigkeit, die Vermeidung und Überwindung von Kommunikationsschwierigkeiten. Aus diesem Grund plädiert Schröder (1997: 15) für den Einsatz solcher Sprachmittel im Fremdsprachunterricht, sodass die Schüler ihre Toleranzfähigkeit fördern und fähig sind, um Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden. Kövecses (2008: 54) schlägt eine Metaphertheorie vor, die hilfreich sowohl für unser eigenes Kulturverstehen als auch für das fremde ist. Insbesondere präsentiert er metaphorische Konzepte, die entweder universal in allen oder meisten Kulturen oder verschieden sind. Charakteristisches Beispiel ist die konzeptuelle Metapher „HAPPINESS IS UP“, die in denjenigen Sprachen vorkommen, die er untersucht hat. Trotzdem scheint es, dass die chinesische Sprache keine solche konzeptuellen Metaphern bezüglich der Zufriedenheit enthält, weil vermutlich die Chinesen nicht extrovertiert sind. Für Kövecses spielt wohl die körperliche Erfahrung eine große Rolle. Darüber hinaus untersucht er (Kövecses 2008: 57) kontrastiv Metaphern aus dem Englischen und der Zulu Sprache und beobachtet, dass, obwohl das Konzept des Herzes im Englischen mit der Liebe und der Zuneigung verankert ist, es in der Zulu Sprache mit dem Ärger verbunden ist. Die Auseinandersetzung mit solchen Sprachmitteln kann auf eine kontrastive Art und Weise die Fähigkeit fördern, kommunikative Hindernisse zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen zu verstehen, sich mit ihnen zu konfrontieren und sie zu überwinden.

1.3. Kognitive Verarbeitung von metaphorischen Ausdrücke

In den vorherigen Kapiteln wurde das „was“ und das „wozu“ der Metapher untersucht, das heißt die Bedeutung der Metapher und ihre Funktionen, wie in der Fachbibliografie diskutiert werden und welche die Funktion der Metapher ist. Aber wie werden seitens der Menschen die Metaphern kognitiv verarbeitet? Was passiert, wenn wir uns mit den Metaphern „*jemandem das Herz brechen*“ oder „*eine Mauer des Schweigens errichten*“ konfrontieren? Wie vorerwähnt wurde, ist die Metapher eine Art von Analogie, wo A ist B. Infolgedessen gilt

für die Beispielsmetaphern oben, dass das Herz etwas Zerbrechliches ist, oder dass das Schweigen ein Gebäude ist. Natürlich findet diese Interpretation meistens unbewusst statt. Aus diesem Grund wäre es interessant zu untersuchen, was kognitiv bemerkt wird, wenn wir mit einer Metapher sowohl bewusst als auch unbewusst konfrontieren. Dazu versucht Raymond Gibbs aus einer kognitiv-linguistischen Perspektive in seinem Buch „Poetics of mind“ (1999) diese bewusste oder unbewusste Verarbeitung von metaphorischen Ausdrücken zu erläutern und nimmt vier Phasen an, die während dieses Prozesses stattfinden, die Phase des Verständnisses („*comprehension*“), die Phase der Identifizierung („*recognition*“), die Phase der Interpretation („*interpretation*“) und die Phase der Wertschätzung („*appreciation*“). Laut Gibbs (1999: 116) bezieht sich zuerst das Verständnis auf den unmittelbaren Prozess, bei dem das Entstehen von Bedeutungen anhand von Ausdrücken stattfindet. Dieser Prozess ist meistens unbewusst und beinhaltet die Analyse von vielfältigen linguistischen Informationen, etwa aus der Syntax, der Phonologie usw. Die Analyse der linguistischen Informationen in Zusammenhang mit dem Kontext und das Weltwissen hilft den Hörern / Lesern die Intention des Sprechers / Autors zu begreifen. Gibbs präsentiert in dieser Zuneigung als Beispiel die englische Metapher „my marriage is an icebox“ und schreibt, dass man sehr schnell durch den Kontext unbewusst versteht, dass die äquivalente Bedeutung von „Meiner Ehe fehlt die Zuneigung“ intendiert wird. Er erklärt, dass diese Bedeutungerschließung von den Kommunikationsbeteiligten verlangt, einen gemeinsamen kommunikativen Kontext zu haben.

Die zweite Phase der Identifizierung ist Gibbs zufolge (1999: 116) mit der bewussten Identifizierung von Verständnisprodukten verbunden. In anderen Worten verweist diese Phase auf das bewusste Erkennen von Sprechakten. Gibbs bemerkt, dass diese Phase nicht immer stattfindet, denn es gibt Rezipienten, die nicht erkennen, dass ein metaphorischer Ausdruck in einem Gespräch ironisch oder hyperbolisch sein kann. Trotzdem kann verstanden werden, was dieser Ausdruck bedeutet. Bei Muttersprachlern kann es sein, dass ihnen die bildliche Seite der Sprache nicht bewusst ist, obwohl sie die Bedeutung des Ausdruckes begreifen. Das hat mit den konventionalisierten Ausdrücken zu tun, die unbewusst als „normale“ Sprache eingenommen werden. Dennoch kann es behauptet werden, dass die Thematisierung der bildlichen Natur der Sprache sowohl im Bereich der Muttersprache als

auch im Bereich der Fremdsprache eine wichtige Stütze für die Entwicklung eines vertieften Sprachverständnisses und Sprachgefühls ist.

Gibbs (1999: 117) stellt in der Folge die dritte Phase der Interpretation dar, bei der man den Ausdruck mit einem bestimmten Inhalt oder mit einer bestimmten Bedeutung verbindet. Am Beispiel des Ausdrucks „my marriage is an icebox“ nimmt der Rezipient wahr, dass die Konzepte „Ehe“ und „Kühlschrank“ Ähnlichkeiten haben, welche die Ehe und ein Kühlschrank teilen könnten. Zum Beispiel kann ein Kühlschrank kalt sein, wie die Beziehung zwischen einem Ehepaar metaphorisch kalt sein kann. Gibbs erwähnt, dass diese Interpretationsprodukte ziemlich kompliziert sein können, was von uns eine ausführliche bewusste Analyse verlangt Infolgedessen geht es um eine Phase, die bewusst passiert.

Als letzte Phase in diesem Ansatz von Gibbs dient die Wertschätzung, die in Zusammenhang mit der ästhetischen Beurteilung jedes Ausdrucks steht. Der Autor betont, dass diese Phase nicht obligatorisch für das linguistische Verstehen eines Ausdrucks ist. Bei ihr kann ein Rezipient die Angemessenheit und Ästhetik möglicherweise beurteilen. Diese Beurteilung reflektiert über eine Bedeutung laut Gibbs.

Darüber hinaus bezieht sich ebenfalls Koch (2010: 38-39) auf die kognitive Arbeit, die die innovativen Metaphern ebenfalls von den Muttersprachlern verlangen. Koch fügt außerdem hinzu, 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). Wenn die Metapher thematisiert und bewusstgemacht wird, dann wird auch die Identifikationsphase aktiviert. Demzufolge wird nicht nur die oberflächige Bedeutung begriffen, sondern auch die Bildlichkeit der Sprache, die das Auseinandersetzen mit der Sprache auf eine andere Ebene setzt, weil die Toleranz gegen die Vielschichtigkeit der Sprache entwickelt wird. Katthage (2006: 14) plädiert auch für das Kennenlernen des Metaphoreins in dem Lernprozesse, das später ausführlicher analysiert wird.

1.4. Erkenntnisse

In diesem Kapitel (Kapitel 1) wird die Metapher präsentiert, die nicht nur ein rhetorisches Mittel, sondern als Bestandteil des Denkens betrachtet werden kann, wie Lakoff / Johnson in ihrer Arbeit gezeigt haben. Laut die zwei Autoren wird die Welt durch die Metapher verstanden, denn mit ihrer Hilfe werden abstrakte oder nicht Themen erfassbar. Obwohl diese Theorie die Metapher nicht rein linguistisch ansieht, kann sie aber hilfreich und unterstützend sein, denn sie basiert auf der Aussage, dass die Sprache und das Denken unmittelbar miteinander verbunden sind. Zudem wurden die Kategorien von Metaphern, die aus ihrem Gebrauch hervorgehen, die *lexikalisierte*, die *konventionalisierte* und die *innovative* Metapher, wie sie von Katthage dargestellt werden. Im Weiteren wird die Metapher in Bezug auf ihre Funktion dargelegt, nämlich die erklärende Funktion, die kommunikative, die rhetorische und die kulturelle Funktion. Schließlich wird die kognitive Verarbeitung der Metapher seitens der Theorie von Raymond Gibbs präsentiert, die die unbewussten und bewussten Arbeiten angehen, wenn man sich mit einem metaphorischen Ausdruck konfrontiert. Was aber wichtig ist, ist, dass die Lernenden auch von diesem Prozess der Metapher-Bewusstmachung profitiert werden können, da sie ihre sprachlichen Kenntnisse vertiefen und da sie diejenige Fähigkeit entwickeln können, die ihnen hilft, Kommunikationshindernisse in einer Sprachgemeinschaft zu konfrontieren und an dieser Sprachgemeinschaft teilzunehmen.

2. Die Metapher im DaF-Unterricht anhand des GER (B-Niveau)

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Rolle der Metapher anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, das die Lernzielbestimmungen und Kannbeschreibungen für jedes Sprachniveau beinhaltet. Für den GER spielen die Kompetenzen eine wichtige Rolle beim Erlernen einer fremden Sprache, aus diesem Grund werden sie auch in der vorliegenden Arbeit detailliert präsentiert. Laut GER (Trim et al. 2001: 22-25) werden die Kompetenzen der Sprachverwendenden /-lernenden in allgemeinen Kompetenzen² und in kommunikativen Sprachkompetenzen unterteilt. Trotzdem fokussiert sich diese Arbeit auf die kommunikativen Sprachkompetenzen, die GER zufolge (Trim et al. 2001: 109) in den linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen unterteilt werden. Diese Kompetenzen dienen auch als konkrete Unterkapitel dieser Arbeit, die versuchen, die Rolle der Metapher je nach kommunikativer Kompetenz spezifizieren. Am Ende dieses Kapitels (Kapitel 2) kommt noch ein Unterkapitel (2.4), das die Erkenntnisse zusammenfasst. Bei meinen Ausführungen werde ich die Definitionen der jeweiligen Kompetenzen verwenden, wie sie im GER vorkommen, denn dieses Kapitel (Kapitel 2) untersucht nur die Beziehung zwischen der Metapher und dem GER und nicht was die linguistische, die soziolinguistische und die pragmatische Kompetenz allgemein angeht.

2.1. Die linguistische Kompetenz

Die linguistische Kompetenz, wie es in der Einführung in diesem Kapitel erwähnt wurde, gehört dem GER zufolge zu den drei grundsätzlichen kommunikativen Kompetenzen. GER (Trim et al. 2001: 110) definiert die linguistische Kompetenz als „Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden

² „Die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden (vgl. Abschnitt 5.1 des GER) bestehen insbesondere aus deren Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen. Wissen, d. h. deklaratives Wissen (savoir, vgl. Abschnitt 5.1.1), wird verstanden als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen).“ (Trim et al. 2001: 22)

können, und als die Fähigkeit, diese Mittel zu verwenden“. Diese formalen Mittel sind die linguistischen Einheiten, deren Verwendung zu diesen „sinnvollen Mitteilungen“, die produzierten Äußerungen, führen. Darüber hinaus schlägt GER diese Systematisierung als Klassifikationsinstrumente vor, die zu der Beschreibung von sprachlichen Inhalten oder zu der Reflexionsbasis dienen. Die linguistische Kompetenz unterscheidet sich in vier anderen Unterkategorien von Kompetenzen, die lexikalische Kompetenz, die grammatische Kompetenz, die semantische Kompetenz und die phonologische Kompetenz. Im GER bestehen noch zwei andere Kompetenzen, die orthographische und die orthoepische Kompetenz, dennoch beziehe ich mich besonders auf die grundlegenden und wichtigsten Kompetenzen, die tabellarisch unten präsentiert werden:

linguistische Kompetenz	
lexikalische Kompetenz	grammatische Kompetenz
semantische Kompetenz	phonologische Kompetenz
(orthographische Kompetenz)	(orthoepische Komeptenz)

Tabelle 1: Die linguistische Kompetenz laut GER

GER (Trim et al. 2001: 111-112) definieren die lexikalische Kompetenz, als diejenige Kompetenz, die das Kenntnis des Vokabulars einer Sprache umfasst, das sowohl aus lexikalischen als auch aus grammatischen Elementen besteht. Ferner bezieht sich die lexikalische Kompetenz auf die Fähigkeit dieses Vokabular zu verwenden. Lexikalische Elementen sind dem GER zufolge erstens **die festen Wendungen**, die aus mehreren Wörtern bestehen und als Ganzes gelernt und verwendet werden, nämlich: Satzformeln (direkte Exponenten von Sprachfunktionen wie *Guten Morgen*, Sprichwörter, archaische Ausdrücke), feststehende Muster (Sprachbausteine, Schablonen), die ebenfalls als Ganzes gelernt und verwendet werden und in die Wörter oder Phrasen eingefügt werden, damit sinnvolle Sätze gebildet werden, z.B. „*Könnte ich bitte ... haben?*“. Weiterhin gehören zu den festen

Wendungen idiomatischen Wendungen, oft semantisch undurchsichtige, erstarrte Metaphern, z.B. *Er hat den Löffel abgegeben*, andere feststehende Phrasen, Funktionsverbgefüge z.B. *zu Ende gehen*), präpositionale Gefüge z.B. *in Hinblick auf* und schließlich feste Kollokationen, die aus Wörtern bestehen, die normalerweise zusammenstehen, z.B. *Fehler machen, einen Vortrag halten*.

Zweitens gehören zu den lexikalischen Elementen **die Einzelwörter**, die frei stehende einzelne Wörter sind. GER (Trim et al. 2001: 112) betont, dass Lexeme verschiedene Bedeutungen (Polysemie) haben können (Bank, ein Geldinstitut oder Bank zum Sitzen). Lexeme können entweder zu offenen Wortklassen (Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb) gehören oder zu geschlossenen Klassen (z. B. die Wochentage, die Monate eines Jahres, Gewichte, Maße usw.) Teil der lexikalischen Kompetenz ist neben den lexikalischen Elementen auch die grammatischen Elemente (z.B. Artikel, Indefinitpronomen, Personalpronomen usw.), die ebenfalls zu den geschlossenen Klassen gehören.

Was die Beziehung zwischen der Metapher (bzw. idiomatischer Rede) und dem GER angeht, ist, dass die Metapher in der lexikalischen Kompetenz vorgesehen wird und insbesondere als „feste Wendung“. Um konkreter zu sein, sieht die entsprechende GER- Skala die Beherrschung der idiomatischen bzw. metaphorischen Rede im Spektrum des Wortschatzes ab dem Niveau C1 vor, wie die Tabelle 2 im Folgenden präsentiert.

	Wortschatzspektrum
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; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Tabelle 2: Wortschatzspektrum im GER (Trim et al. 2001: 112)

Auf dem Niveau C1 kommt die „gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen“ vor. Zu diesem Punkt ist es hervorzuheben, dass die

Idiome als sprachliche Wiedergabe des Subjekts von konzeptuellen Metaphern sind laut Δημοπούλου (2012: 774). Weiterhin bezieht sich Gibbs (1997: 142) auf die Beziehung zwischen dem Idiom und der Metapher und bemerkt, dass die Idiome meistens als metaphorische Ausdrücke betrachtet werden. Trotzdem haben sie ihren metaphorischen Charakter im Laufe der Zeit verloren und aus diesem Grund werden sie als "tote Metaphern" bezeichnet. Ich vermeide die Verwendung des Begriffes „tote Metapher“ und stattdessen verwende ich den Begriff „lexikalisierte Metapher“, wie er im Kapitel 1 vorkommt.

In Bezug auf dem Niveau B, das diese Arbeit angeht, wird es nicht von metaphorischen bzw. idiomatischen Ausdrücken geredet. Im Kontrast dazu sieht das Niveau B1 die Verfügung über einen ausreichenden Wortschatz über das Alltagsleben (z.B. Familie, Hobbys, Reisen usw.) vor. Darüber hinaus sieht das Niveau B2 die Verfügung über einen bereicherten Wortschatz über die meisten allgemeinen Themenbereiche, wie auf dem Niveau B1. Trotzdem sollen die Lernenden verschiedene Formulierungen verwenden, um Wiederholungen zu vermeiden.

Die grammatische Kompetenz, die als die zweite Teilkompetenz dient, geht laut GER (Trim et al. (2001: 113) an „die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“. Sie spezifizieren die Organisation der grammatischen Beschreibung, die aus Elemente (Morphe, Morpheme, Wörter), Kategorien (Numerus, Tempus, Aspekt usw), Klassen (Konjugationen, Deklinationen, offene und geschlossene Wortklassen), Strukturen (zusammengesetzte Wörter, Phrasen, usw.), Prozesse (Nominalisierung, Affigierung, Transformation usw.) und Beziehungen (Rektion, Kongruenz, Valenz) besteht. Ohne Zweifel kann die Metapher im Rahmen der Grammatik durch die Perspektive der zusammengesetzten Wörter beobachtet und untersucht werden. Indessen kommt die metaphorische Sprache in der Skala³ der grammatischen Kompetenz nicht vor. Viele lexikalisierte Metaphern, wie *Wolkenkratzer* oder *Briefkopf* werden als Komposita gelehrt, aber ihr metaphorischer Charakter wird nicht betont. Kurz (1993: 18) nennt die metaphorischen Wörter wie *Wolkenkratzer* oder *Verkehrsfluss* als „Kompositionsmetapher“ und weist darauf hin, dass diese lexikalisierten Metaphern als gewöhnlicher Wortschatz gelehrt werden, da die

³ Siehe Anhang (S. 61)

Bedeutung deren konventionalisiert im Laufe der Zeit wird. Obwohl die Lernenden sich mit den Komposita mit Hilfe von grammatischen Regeln konfrontieren, wird ihnen die Metaphorik derselben Wörter nicht thematisiert.

Die dritte Teilkompetenz der linguistischen Kompetenz ist die semantische Kompetenz, die GER zufolge (Trim et al. 2001: 116) „die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ umfasst. Der GER führt die lexikalische Semantik ein, die sowohl die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext als auch die interlexikalischen Beziehungen behandelt. Zu der Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext gehören die Referenz, die Konnotation und die Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe, zu den interlexikalischen Beziehungen gehören andererseits die Synonymie /Antonymie, die Hyponymie, die Kollokation, die Teil-Ganzes-Beziehungen, die Komponentenanalyse und die Übersetzungsäquivalenz. Es soll unterstrichen werden, dass die lexikalische Semantik von größerer Bedeutung ist, denn sie untersucht die Mehrdeutigkeit der Sprache. Es ist zu erwarten, dass die metaphorische Rede im Rahmen der lexikalischen Semantik präsentiert wird. Trotzdem gibt es im GER keinen expliziten Verweis darauf, obwohl die Metapher mit der Vielschichtigkeit der Sprache verbunden ist.

Als letzte der wichtigen Teilkompetenzen kommt die phonologische Kompetenz, die Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf die lautlichen Einheiten, die phonetischen Merkmale, die phonetische Zusammensetzung von Wörtern, auf die Satzphonetik und phonetische Reduktion. In diesem Fall gibt es ebenfalls keinen expliziten Verweis ⁴auf die metaphorische Rede, obwohl die phonetischen Elemente, wie die Intonation die Bedeutung eines Wortes beeinflussen kann. Charakteristisches Beispiel dafür sind die Metaphernkomposita, die meistens lexikalisiert sind und deren beiden Komposita betont werden. Ihre Bewusstmachung wird aber bei der phonologischen Kompetenz außer Acht gelassen.

⁴ Siehe Anhang (S.61)

2.2. Die soziolinguistische Kompetenz

Da die Sprache als ein soziokulturelles Phänomen bezeichnet wird, führt GER (Trim et al. 2001: 118) die soziolinguistische Kompetenz den GER ein, der sich mit den Kenntnissen und Fertigkeiten beschäftigt, die unabdingbar für die Bewältigung des sozialen Charakters des Sprachgebrauchs sind. GER (Trim et al. 2001: 119) weist darauf hin, dass die soziolinguistische Kompetenz aus fünf Kernpunkten besteht, erstens die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen (Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformeln, Verwendung und Auswahl von Anredeformen, Konventionen des Sprecherwechsels, Konventionen des Sprecherwechsels, Ausrufe und Flüche), zweitens die Höflichkeitskonventionen, drittens die Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten (Sprichwörter, feste Redewendungen, bekannte Zitate, Ausdrücke von Überzeugungen, Einstellungen wie Klischees, Werte und andere Sprüche und Slogans), was auch in der lexikalische Kompetenz vorkommt, viertens die Registerunterschiede und fünftens die sozialen, regionalen, ethnischen usw. Varietäten einer Sprache. Bezüglich der Skala dieser Kompetenz⁵ gibt es immerhin einen expliziten Verweis in Bezug auf die metaphorische bzw. idiomatische Sprache erst ab dem Niveau C1, wo die Lernenden ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wiedererkennen können. Außerdem sollen sie ab diesem Niveau saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischen Sprachgebrauch verstehen und fähig sein, auf eine flexible und effektive Art und Weise Emotionen auszudrücken sowie Anspielungen und Scherze zu machen. Es kann vermutet werden, dass dieser Ausdruck von Emotionen und die Anspielungen und Scherze einen metaphorischen bzw. idiomatischen Charakter haben, denn viele Metaphern sind die sprachliche Widerspiegelung von Emotionen sind. Auf Niveau C2 gibt es weiterhin einen expliziten Verweis, nach dem die Lernenden über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen verfügen sollen, deren Konnotationen sie sich bewusst sind. Die Höflichkeitskonventionen, die idiomatisch sein können, werden schon ab dem Niveau A gelehrt werden, wie es in der Skala vorgesehen wird.

⁵ Siehe Anhang (S.62)

Wie es erwähnt wurde, erscheinen die Höflichkeitsformen im GER auf dem Niveau A und insbesondere auf Niveau A2. Viele Höflichkeitsformen und feste Wendungen, die auf diesem Niveau gelehrt werden, werden als konventionalisierter Wortschatz in den Unterricht eingeführt, obwohl viele von denen metaphorisch sind. Ausdrücke aus dem A Niveau, wie z.B. „es tut mir leid“, können abstrakt und vag werden, dennoch werden als feste Wendungen gelernt, ohne dass die Lernenden nachdenken können, was jedes Wort dieses festen Ausdrucks bedeutet. Wenn solche Fälle thematisiert werden und bestimmte „Strategien“ zur Bearbeitung der entsprechenden Phänomene eingesetzt werden, werden die Lernenden mit der Abstraktheit vertraut gemacht und ihre Toleranz für diese Abstraktheit und Vagheit wird gefördert. Es soll außerdem hervorgehoben werden, wenn diese Kompetenz, über die Sprache nachzudenken, gefördert wird, ist es wahrscheinlich, dass die Neugierigkeit der Lernenden über die Sprache und die Herkunft von Ausdrücken und von Wörtern, entwickelt - oder weiterentwickelt- werden kann. Daher wird auch ihre soziolinguistische Kompetenz entwickelt.

2.3. Die pragmatische Kompetenz

Die dritte Kompetenz, die der GER präsentiert, ist die pragmatische Kompetenz, die laut ihm (Trim et al.2001: 123) das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien angeht, 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 (Schemakompetenz).

GER (Trim et al. 2001: 123-125) stellt detailliert die Diskurskompetenz und die funktionale Kompetenz dar und schreibt bezüglich der Diskurskompetenz, dass sie in der Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden besteht, eine Satzsequenz so aufzubauen, dass kohärente

sprachliche Textpassagen entstehen. Damit diese Satzsequenz aufgebaut wird, sollen bestimmte Faktoren berücksichtigt werden. Trim et al. zufolge (2001: 123) werden bestimmte Faktoren präsentiert, die zur Diskursstrukturierung dienen. Zwischen denen kommt auch die „rhetorische Effektivität“ und die Kenntnis der Gestaltungskonventionen der Sprachgemeinschaft unter anderem z. B. im Hinblick darauf wie Geschichten, Anekdoten, Witze usw. erzählt werden und wie ein Argumentationsstrang aufgebaut wird (juristisch, bei Debatten usw.). Bezüglich der rhetorischen Effektivität, die in die Diskurskompetenz eingebunden ist, kann es behauptet werden, dass die Metapher thematisiert werden kann, denn die Metapher kann als ein rhetorisches Werkzeug funktionieren. Außerdem kann sie in bestimmten Sprachdiskursen und Sprachgemeinschaften vorkommen, wie z.B. in Geschichten, Witzen und in Argumentationssträngen. Meistens kommt in diesen bestimmten Textsorten die figurative Sprache vor. Was die funktionale Kompetenz angeht, ist die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken (Trim et al. 2001: 125). Diese bestimmten funktionalen Zwecken beziehen sich auf die „Mikrofunktionen“, die Kategorien für die funktionale Verwendung einzelner (gewöhnlich kurzer) Äußerungen sind und die normalerweise Redebeiträge in einer Interaktion sind. Sie beziehen sich weiterhin auf die Makrofunktionen, Kategorien für die funktionale Verwendung gesprochener Rede oder geschriebener Texte, die aus einer (manchmal längeren) Reihe von Sätzen bestehen (Trim et al. 2001: 127). Schließlich betreffen die Interaktionsschemata die Kenntnis der Schemata (soziale Interaktionsmuster), die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austauschs sowie die Fähigkeit, diese anzuwenden. Im Allgemeinen gibt es keinen expliziten Verweis auf die Metapher, obwohl die Art und Weise, wie die Wörter, Ausdrücke und Redewendungen verwendet werden, Untersuchungsobjekt der Pragmatik ist. Indem man den pragmatischen Aspekt der Sprache näher betrachtet, versteht man, wie die Sprache im kommunikativen Rahmen funktioniert und welche ihre bestimmte Auswirkung ist.

In Bezug auf die Skalen des GER gibt es keinen expliziten Verweis auf die metaphorische Rede. Es soll unterstrichen werden, dass es vier Skalen in der Diskurskompetenz gibt, erstens zur Flexibilität, zweitens zum Sprecherwechsel, drittens zur Themenentwicklung und viertens zu

Kohärenz und Kohäsion. Die Skalen bezüglich der Themenentwicklung, des Sprecherwechsels und der Kohärenz und Kohäsion fassen keinen Verweis auf die figurative Sprache um. Dennoch kommt in der Skala der Flexibilität auf dem Niveau C2 vor, dass der Lernende viel Flexibilität zeigt, „indem er/sie Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln umformuliert, um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen“ (Trim et al. 2001: 124). Zu der Mehrdeutigkeit gehört auch die figurative Sprache bzw. die Metapher, da eine Metapher zwei Lesarten haben kann, die wörtliche und die metaphorische. Zum Beispiel hat der Ausdruck „Blut in Wallung bringen“ zwei Lesarten. Einerseits geht es um das Blut, dass man eigentlich wallt und andererseits geht es um jemanden, der heftig erregt wird. Zu dieser Metapher kommt das Konzept der Hitze vor, dessen Eigenschaften in das menschliche Gefühl „Wut“ oder „Erregung“ übertragen wird. Wenn die Lernenden sich mit einer Metapher-Bewusstmachung konfrontieren und vertraut werden, können sie auch diese Flexibilität entwickeln, die Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Leider taucht die metaphorische Rede nicht auf die untersuchenden Niveaus auf, nämlich auf das Niveau B.

2.4. Erkenntnisse

Aus den Kapitel 2 lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Metapher im GER insbesondere auf Niveau C thematisiert wird. Im Bereich der linguistischen Kompetenz wird sie explizit erwähnt und zwar im Bereich der lexikalischen Kompetenz. Bezüglich der Deskriptoren wird der Begriff der Metapher im Rahmen der linguistischen Kompetenz nur in der Skala vom Wortschatzspektrum der lexikalischen Kompetenz aus der Sicht der umgangssprachlichen und idiomatischen Wendungen behandelt. Die umgangssprachlichen und idiomatischen Wendungen kommen nur auf Niveau C und nicht auf Niveau B, das diese Diplomarbeit angeht. Der Rest der anderen Teilkompetenzen bezieht sich nicht auf diese idiomatischen und umgangssprachlichen Wendungen. Außerdem geht die soziolinguistische Kompetenz die metaphorische Sprache erst ab dem Niveau C1 an, indem die entsprechenden Deskriptoren das Erkennen von idiomatischen, alltagsprachlichen und umgangssprachlichen

Redewendungen betreffen. Zuletzt gibt es keinen expliziten Verweis aus der Sicht der pragmatischen Kompetenz auf den Begriff der Metapher, obwohl die Metapher als ein rhetorisches Werkzeug dient und obwohl man dadurch vieles implizit ausdrücken kann. Es wird immerhin die Mehrdeutigkeit auf dem Niveau C2 bemerkt, die mit der Metapher eingebunden ist. Schließlich sollte man anmerken, dass die Metapher als linguistisches Phänomen seitens des GER im Allgemeinen nur implizit durch die Begriffe der umgangssprachlichen, idiomatischen und alltagssprachlichen Sprache und der Mehrdeutigkeit thematisiert wird. Letztlich scheint es, dass zumindest im GER diese Art von Sprache besonders auf höchsten Sprachniveau auftritt. Aus diesem Grund versucht diese Arbeit eine bestehende Lücke zu schließen und eine exemplarische Metapher-Bewusstmachung für den DaF- Unterricht auf Niveau B darzustellen. Bevor diese Bewusstmachung präsentiert wird, soll der Grund hervorgehoben werden, warum die Metapher in den Deutschunterricht integriert soll und welche Ziele dabei verfolgt werden. Darum soll es in den nächsten Kapiteln gehen.

3. Die Metapher und ihr Einsatz im DaF-Unterricht

In den vorigen Kapiteln werden die Theorie der Metapher und die Rolle deren im GER untersucht. Ohne Zweifel ist die figurative bzw. metaphorische Sprache ein sprachliches Phänomen, das sowohl sprachlich als auch kognitiv auch im Rahmen des Fremdsprachunterrichts gesehen werden kann. Warum soll aber die Metapher im DaF-Unterricht vor allem die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz der Lerner wesentlich gefördert werden kann? Was wird damit gezielt? Warum sollen die Lernenden sich damit konfrontieren? Dieses Kapitel versucht diese Fragen zu beantworten. Ich vertrete dabei die These, dass durch den Einsatz der Metapher im DaF-Unterricht vor allem die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz der Lerner wesentlich gefördert werden können.

3.1. Die kommunikative Kompetenz

Erscheint es sinnvoll erstens den Begriff der kommunikativen Kompetenz zu klären. Dabei soll zunächst angemerkt werden, dass bibliographisch gesehen die kommunikative Kompetenz sowohl als *linguistische* als auch *sprachliche* dargestellt wird. Ich beziehe mich bei meinen Ausführungen auf Harden, House und GER. Die genannten Quellen, die in der sekundären Literatur vorkommen, werden ausgewählt, weil Harden und House die grundlegenden Stellungnahmen bezüglich der kommunikativen bzw. sprachlichen/ linguistischen Kompetenz präsentieren und weil GER eine wichtige Rolle bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spielt. Harden (2006: 154-155) postuliert in seinem Buch, dass die Definition der Sprachkompetenz, eine vielsichtige Frage ist, da dieses Phänomen selbst von Vielfalt und Komplexität gekennzeichnet ist. Harden bezieht sich auf die Definition von Eugenio Coseriu, die besagt, dass die Sprachkompetenz eines Menschen aus der allgemein-sprachlichen Kompetenz (elokutionelles Wissen), der einzelsprachlichen Kompetenz (idiomatisches Wissen) und der Textkompetenz (expressives Wissen) besteht. Das elokutionelle Wissen

bezieht sich auf das Wissen „wie man spricht“, was von den Sprechern voraussetzt, dass die Normen von bestimmten Verfahren bekannt sind. Nach Harden (2006: 155) tritt zu dieser Norm ebenfalls die Norm der Toleranz, die auch mit der Kongruenz bezüglich der Prinzipien des Denkens verbunden ist. Um diesen Punkt mit dem Untersuchungsobjekt der Metapher zu verankern, fügt Harden (2006: 155) hinzu, das Folgende:

„Dass Kongruenz prinzipiell aufgehoben werden kann, z.B. in Metaphern, wissen die Sprecher (Corseriu 1988: 249). Dieses Wissen ist nicht unbedingt ein reflektiertes, aber es liegt notwendigerweise bei allen Sprechern vor, unabhängig von den jeweiligen Einzelsprachen“.

Die einzelsprachliche Kompetenz geht das Wissen über die Morphologie, Syntax, Phonetik usw. einer Sprache an und wie sie miteinander verknüpft werden. Schließlich bezieht sich die Textkompetenz auf die Kombination der beiden anderen Kompetenzen. Anschließend bemerkt Harden (2006: 154), dass in der Sprachkompetenz die kommunikative Kompetenz gesteckt ist. Er fügt hinzu, dass die Sprachkompetenz eine Kompetenz ist, die nicht von Anfang an vorhanden ist. Die Aspekte der Sprachkompetenz sind die Sprachproduktion und die Sprachrezeption. Beide Prozesse sind komplexe Prozesse, die aus bestimmten psycholinguistischen Teilaspekte bestehen. Harden (2006: 161) postuliert, dass die Produktion die Konzeptualisierung, die Formulierung und die Artikulation aktiviert werden müssen. Dabei muss der Inhalt festgelegt werden und bestimmte Bereiche der kommunikativen Kompetenz müssen auch aktiviert werden. Bei der Sprachrezeption spielt die Verarbeitung der sprachlichen Zeichen eine wichtige Rolle.

Bezüglich der kommunikativen Kompetenz schreibt ebenfalls Julianne House. House (1996: 1) zitiert die Definition von den bekannten Menschenwissenschaftler Dell Hymes. Nach dieser Definition bezieht sich die kommunikative Kompetenz auf ein „grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit der Sprache“ seitens der Lerner und seitens der Sprecher. Sie fügt weiter die Definition von Canal und Swain hinzu, die besagt, dass die kommunikative Kompetenz aus bestimmten Teilkompetenzen besteht, nämlich 1) aus der

grammatischen Kompetenz, das heißt die Beherrschung grammatischen, psycholinguistischen, soziokulturellen und praktisch verfügbaren Wissens und einer dementsprechenden Gebrauchsfähigkeit der Sprache, 2) aus der soziolinguistischen Kompetenz, wie die Sprecher die Sprache je nach Situation verwenden, 3) aus der Diskurskompetenz, das heißt, wie die Sprecher die grammatischen Formen und die Bedeutungen beim Sprechen und Verstehen verbinden und 4) aus der strategischer Kompetenz, die mit den Kommunikationsstrategien in problematischen Gesprächen zu tun hat. Dadurch scheint es, dass Haus teilweise die gleiche Definition mit Harden bezüglich der grammatischen Formen und Bedeutungen beim Sprechen und Verstehen hat. Trotzdem schließt sie den pragmatischen Aspekt der Sprache in der Definition der kommunikativen Kompetenz an. Es ist hervorzuheben, dass in der DaF-Didaktik der Wert der kommunikativen Kompetenz an die „emanzipatorische Sozialisation“ durch den Unterricht gefördert wird, was zu der Einführung des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ geführt hat.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen betrachtet ebenfalls die Sprachkompetenzen. Nach GER (Trim et al. 2001: 11) werden die Kompetenzen in zwei Gruppen unterschieden, die allgemeinen Kompetenzen und die kommunikativen Kompetenzen. Infolgedessen scheint es, dass die Sprachkompetenz mit der kommunikativen Dimension verbunden ist. Laut GER (Trim et al. 2001: 13-14) besteht die allgemeine kommunikative Kompetenz aus drei Teilkompetenzen, der linguistischen, der soziolinguistischen und der pragmatischen. Die linguistischen Kompetenzen sind die lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und die orthoepische Kompetenz zusammen. Laut House (1996: 1) ist die grammatische Kompetenz die „Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also der Elemente des sprachlichen Codes“. Es gibt folglich eine große Ähnlichkeit mit der grammatischen Kompetenz, die Haus dargestellt hat. Darüber hinaus besteht die soziolinguistische Kompetenz aus den folgenden: der sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen, der Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Sprüche, Zitate und der sprichwörtlichen Redensarten, Registerunterschiede Varietäten (sozial, regional, ethnisch usw.). Die soziolinguistische Kompetenz von GER ist fast die gleiche mit der von House, die

besagt, dass die „Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen“. Schließlich präsentiert der GER die pragmatische Kompetenz, zu der Diskurskompetenz die funktionale Kompetenz gehört. Die Diskurskompetenz bezieht sich nach GER auf die Fähigkeit der Lerner Texte/Satzsequenzen anhand eines bestimmten Themas, mit einer logischen Anordnung und Stil auszudrücken, sodass sie kohärent sind. Zusätzlich bezieht sich die funktionale Kompetenz, auf die Verwendung des gesprochenen oder geschriebenen Diskurses mit konkreten funktionalen Zwecken. Wichtig zu erwähnen ist, dass die kommunikativen Kompetenzen durch bestimmten Aktivitäten realisiert werden, nämlich die mündlichen und die schriftlichen. Zu den ersten gehören das Sprechen, das Hörverstehen, die Interaktion von Sprechen-Hören und die Sprachmittlung von Hören-Dolmetschen. Zu den zweiten gehören das Schreiben, das Leseverstehen, die Interaktion von Lesen-Schreiben und die Sprachmittlung von Lesen-Übersetzen. Was auch schließlich erwähnt werden soll, das zu der funktionalen Kompetenz gehört, ist die Interaktionschemata, die das soziale Interaktionsmuster angeht, wie sie von GER (Trim et al. 2001: 126) präsentiert werden. Das Kenntnis dieser Kompetenz heißt „Schemakompetenz“ und umfasst das Wissen über interaktionalen und transaktionalen Schemata. Infolgedessen sind die Lernenden mit denen vertraut, verwenden sie bestimmte Redewendungen je nach dem Interaktionsmuster.

Kurzgesagt scheint es, dass die Sprachkompetenz eine Kompetenz, die mit der Sprachproduktion und Sprachrezeption verankert ist. Beide Formen, Sprachproduktion und Sprachrezeption, sind im weiteren Sinne aus den meisten linguistischen Disziplinen, sowohl aus derjenigen, die sich rein mit dem Sprachsystem beschäftigen, als auch aus derjenigen, die den Sprachgebrauch betrachten.

3.1.1. Die Metapher und die lexikalische Kompetenz

Im Rahmen der Didaktisierung der Metapher in den DaF-Unterricht taucht zumeist das Argument der Wortschatzerweiterung auf. Laut Read (2000 zit. in Andreou/Galantomos 2008: 7) ist das Lexikon kein Inventar, das aus einzelnen Wörter besteht, sondern es besteht auch aus mehrgliedrigen lexikalischen Einheiten. Diese Einheiten werden Andreou/Galantomos (2008: 7) zufolge als Idiome genannt. Sie bemerken, dass es verschiedene Ansätze in Bezug auf die Begrifferschließung gibt. Dennoch merken sie an, dass die Idiome motiviert sein können und dass die Metapher ein motiviertes Idiom ist. Weiterhin fügen beide hinzu, dass im Allgemein lexikalische, grammatische und syntaktische Variationen innerhalb der Idiome erlaubt sind. Wenn die Lernenden sich mit diesen Variationen konfrontieren, stellen sie fest, dass die Sprache auf alle diese linguistischen Ebenen abstrakt sein kann. Ein kompetenter Sprecher einer Sprache ist nicht nur der- oder diejenige, der/die nur mit allen grammatischen, semantischen usw. Phänomenen vertraut ist, sondern der- oder diejenige, der/die reibungslos mit denen konfrontiert werden kann.

Zweifellos kann es behauptet werden, dass die Auseinandersetzung mit der Metapher zu der (Weiter)Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und insbesondere der lexikalischen Kompetenz führen kann. Koch (2010: 44) erwähnt, dass es eine Tendenz entsteht, die Metapher im Rahmen des Literaturunterrichts zu bewältigen. Demzufolge wird der Eindruck hinterlassen, dass die Metapher nur in der literarischen Sprache vorkommt, trotz der Anwendung deren in der alltäglichen Kommunikation. Weininger (2013: 26) bezieht sich auf die Rolle der kognitiven Metapher im Bereich des Wortschatzerwerbs. Sie plädiert für die Erschließung von Wortfeldern und die Verdeutlichung von Bedeutungen. Weininger (2016: 26) schreibt, dass die kognitive Metapher Verständnisbrücke schafft, indem ein „Rückgriff auf den konkreten auf den konkreten und meist physischen Ursprungsbereich einer Metapher“ stattfindet. Wie im ersten Kapitel präsentiert wurde, werden meistens Eigenschaften aus einem konkreten Konzept in ein abstraktes Konzept übertragen, sodass das abstrakte Konzept besser wahrgenommen wird. Dadurch werden Assoziationen hergestellt und Vokabular wird erweitert oder weitererweitert. Aus diesem Grund schreibt auch Weininger (2013:26), dass

der Einsatz der kognitiven Metapher in den Unterricht als „lexikalische Strategie“ für die Vermittlung vom abstrakten Vokabular charakterisiert werden kann. Darüber hinaus plädiert sie für den lexikalischen Charakter deren, der durch angemessene Ausübung gefördert wird und schlägt vor, dass dieser lexikalische Charakter mit der pragmatischen Ebene deren kombiniert werden kann. Infolgedessen kann auch die pragmatische Kompetenz entwickelt werden, das heißt, dass die Metapher auch im Diskurs bzw. Kontext behandelt wird. Gleichweise geht Novikova davon bezüglich der Wortschatzerweiterung aus (2011:94), dass die Metapher als „Lernstütze bei der Wortschatzerweiterung“ sein kann, da ihr Einsatz in den Fremdsprachunterricht eine Ausweichmöglichkeit bei der Ausdrucksfindung, die Expressivität und die Individualisierung der Ausdrucksweise und eine veranschaulichende Worterklärung anbietet. Koch (2010: 51) bringt zur Sprache das sprachübergreifende „Synergieeffekt“, das bei der Wortschatzvermittlung verwendet werden kann. Bei diesem Effekt wird das Sprachprofil des Lernenden genutzt. Es ist mehrfach angeklungen, dass bei der Erschließung von Metaphernbedeutungen nicht nur die Muttersprache eine Rolle spielt, sondern das ganze Sprachprofil des Lernenden. Wenn die behandelte Metapher, deren Bedeutung zu erschließen ist, sich auf ein universelles Metaphernkonzept basiert und dieses Konzept kontrastiv im Unterricht thematisiert wird, ist der Lernende in der Lage Assoziationen zwischen den Wörtern zu bilden und auf diese Art und Weise das neue Wort besser zu behalten. Ein charakteristisches Beispiel dazu ist das Wort „*Wolkenkratzer*“, das als eine lexikalisierte Metapher definiert werden kann. Auf Griechisch ist das Äquivalent „*Ουρανοξύστης*“, auf Englisch „*Skyscraper*“ und auf Französisch „*gratte-ciel*“. Das gemeinsame Element in allen diesen Wörtern ist erstens, dass alle diese Wörter Komposita sind, die das Wort „kratzen“ beinhalten. Alle diese Sprachen beinhalten das gleiche sprachliche Bild für dieses Wort, ein Gebäude, das so hoch ist, das den Himmel „kratzt“. Wenn dieses sprachliche Bild kontrastiv thematisiert wird, können die Lernenden auf diese Art und Weise Assoziationen bezüglich der eigentlichen Bedeutung herstellen.

Weiterhin ist es nachdrücklich den Beitrag von Boers (2000) zu bemerken, der eine empirische Untersuchung führte. Laut dieser Untersuchung wird aufgewiesen, dass die lexikalischen Ressourcen eines Fremdsprachenlerner von einem „enhanced metaphor awareness“ (Boers

2000: 563-564) profitiert werden und es wird erwähnt, dass das Erlernen des Wortschatzes mittels des Metaphorik-Bearbeitungsprozesses⁶ einen späteren Abruf bei den Lernern ermöglicht. Seine Untersuchung plädiert für die Speicherung bzw. Beibehaltung unbekannter figurativer Ausdrücke durch eine lexikalische Ordnung von metaphorischen Themen oder „source domains“. In seiner ersten Untersuchung (2000: 555) sollten die Probanden einen Text mit dem Thema „managing the emotions“ lesen, in dem die konzeptuelle Metapher ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER durch die linguistischen Metaphern „blow off steam“, „bottling up“, „outbursts“, „simmer down“, „boiling point“ auftaucht. Es ist wichtig zu bemerken, dass das Experiment aus zwei Probandengruppen besteht. Der ersten Probandengruppe wurde eine Vokabularliste mit verschiedenen metaphorischen Ausdrücken erteilt -sobald sie fertig mit dem Lesen waren- die sich auf die Wut bezogen und nach konzeptuellen Metaphern kategorisiert wurden z.B. *anger as a hot fluid in a container, anger as fire, angry people as dangerous animals*. Die erste Gruppe sollte sich die Vokabularliste anschauen und bearbeiten und danach an einer gesteuerten Diskussion über Wut und Konflikte teilnehmen. Am Ende wurde beiden Gruppen ein Lückentext erteilt, in welchem sie Wörter, die mit dem obengenannten Thema zu tun haben, ergänzen sollten. Es soll erwähnt werden, dass der zweiten Gruppe keine Vokabularliste erteilt wurde. Außerdem sollten sie an keiner Diskussion teilnehmen. Das Ergebnis war, dass die Probanden, die Wortschatznotizen unter metaphorischen Themen unterteilt erhielten, den Lückentext besser ergänzen konnten als diejenigen, die nur den Text am Anfang lasen.

3.1.2. Die Metapher und die textlinguistische Kompetenz

In Bezug auf die Kompetenzen, die im Unterricht entwickelt werden, kann es behauptet werden, dass eine weitere Kompetenz entstehen kann, die textlinguistische Kompetenz, die auch unter anderem mit Hilfe der Metapher thematisiert und gefördert werden kann. Thonhauser (2008: 18-19) schreibt, „Textkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die

⁶ Boers zufolge (2000: 564) „imagery processing“

kommunikativen Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen“ und erklärt weiter, dass die Textkompetenz sich mit den schriftlichen Texten beschäftigt. Für die textlinguistische Kompetenz sind von Bedeutung die Textsorten, die eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllen. Brinker (2010: 94) nennt diese kommunikative Funktionen als „textuelle Grundfunktionen“ und unterscheidet sie in Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion und Deklarationsfunktion. Insbesondere zielen die Textsorten mit Appellfunktion laut Brinker (2010: 101) dazu, dass die Rezipienten des Textes eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einnehmen (Meinungsbeeinflussung) und/ oder eine bestimmte Handlung vollziehen (Verhaltensbeeinflussung). Hat die Metapher eine rhetorische Funktion, wie es im Kapitel 1.2. laut Wesel präsentiert wurde, kann sie nützlich bei der Appellfunktion laut Brinker sein. Wesel benutzt im Kapitel 1.2. das Wort „Manipulation“, während Brinker die Wörter „Meinungs- und Verhaltensbeeinflussung“. In Brinkers ausführlicher Darstellung der Appellfunktion (2010: 105-107) werden bestimmte Werbungsansagen benutzt, ihrer Struktur sich genau auf dasjenige Ziel richtet, dass die Emotionen des Rezipienten beeinflusst werden. Um konkreter zu sein, benutzt Brinker VOLVOs Werbeanzeigen, die auch metaphorisch gedeutet sind. Eine solche Werbeanzeige ist die Anzeige (1) *„Es gibt noch Verkehrsteilnehmer, die die Straße für eine Kampfarena halten“* und (2) *„Deshalb geht VOLVO immer den Weg der Sicherheit“*. In (1) wird die Straße als Kampfarena (STRASSE IST EINE KAMPFARENA als konzeptuelle Metapher) dargestellt und insbesondere das Wort „Kampfarena“ als „begrenzter Raum“, sodass die Rezipienten „die Vorstellung von Aggressionen und Gefahren, denen man nicht entfliehen kann und in denen man Opfer werden kann.“, wie Brinker schreibt (2010: 107). Darüber hinaus wird die kognitive Metapher in (2) SICHERHEIT IST EIN WEG. Diesen Weg assoziiert man mit den VOLVO Autos und deshalb werden positive Einstellungen bezüglich der Firma entwickelt. Wenn die Lernenden sich mit Metaphern in appellativen Texte auseinandersetzen, stellen sie auch das Potenzial deren als rhetorische Werkzeuge fest und werden auf dieser Art und Weise geholfen, um die Funktion des Textes zu erkennen. Es soll auch zur Sprache gebracht werden, dass auf dieser Art und Weise die Lernenden in der Lage sein können, ihre eigenen Texte mit dieser Funktion zu produzieren. Je mehr sie sich mit diesem Aspekt der Sprache konfrontiert

werden, desto wahrscheinlicher ist, dass sie bestimmte Redemittel in solchen Textsorten erkennen und benutzen, wenn es gefordert wird. Schließlich umfasst die textlinguistische Kompetenz die Märchen als bestimmte Textsorte, die auch bildliche Sprache beinhalten können. Märchen dienen als literarische Texte und wie es im Kapitel 1.1. gesagt wurde, tauchen viele innovative Metaphern in literarischen Texten auf. Nach Venohr (2009: 137-138, 141) sind Märchen Träger jeder Kultur, da sie spezifische Wörter mit „kulturellem Gehalt beinhalten“. Angesichts der Tatsache, dass das Märchen eine literarische Gattung mit ästhetischer Funktion ist (Venohr 2009: 140), kann es sein, dass innovative Metaphern verwendet werden. Weiterhin kann es sein, dass bestimmte kulturelle Metaphern verwendet werden, da sie kulturspezifisch sind. Dieser kulturelle Aspekt wird nicht hierbei weiterpräsentiert, denn das nächste Kapitel fokussiert sich besonders auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz.

3.2. Die interkulturelle Kompetenz

Heutzutage spielt die interkulturelle Kompetenz eine bedeutsame Rolle im Rahmen der Fremdsprachendidaktik, da es immer häufiger heterogene Lerngemeinschaften gibt, die aus Personen mit verschiedenem Nationalitätshintergrund bestehen. Darüber hinaus gibt es eine Tendenz, viele Personen ins Ausland zu migrieren. Aus diesem Grund kann es behauptet werden, dass eine Wechselwirkung – oder „Interaktion“ – zwischen den Kulturen stattfinden soll. Dadurch wird es von dem Begriff der „interkulturellen Kommunikation“ vielmals gesprochen. Laut Lüsebrink (2008: 13) zielt die interkulturelle Kommunikation auf den kommunikativen Charakter der Beziehungen zwischen Personen verschiedener Kulturen, auf verbaler, non verbaler und medialer Ebene. Infolgedessen scheint es, dass die interkulturelle Kommunikation nicht nur die sprachliche – verbale Dimension angeht. Lüsebrink (2008: 13-14) fügt hinzu, dass der Begriff der „Interkulturalität“ mit allen Phänomenen zu tun hat, die aus dem Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen hervorgehen. Er betrifft „Resultate und Konsequenzen interkultureller Kommunikationsvorgänge“. Schließlich merkt Lüsebrink (2008: 9) an, dass die interkulturelle Kompetenz verschiedene Teilkompetenzen betrifft, wie die

Verhaltenskompetenz, die Kommunikationskompetenz, die im Rahmen des Fremdsprachlernens auch andere Dimensionen, wie die Gestik/Mimik, die Intonation und den Sprachrhythmus umfasst, und die Verstehenskompetenz, die mit dem Verstehen und dem Interpretieren von symbolischen Zeichen von anderen Kulturen verankert ist. Durch die immer häufigere Verwendung des Begriffes „kommunikative Kommunikation“ wurde in den Vordergrund auch das Konzept des Kulturverständnisses gekommen. Durch das Kulturverständnis findet eine Sensibilisierung für die fremde Kultur statt und die soziale Kompetenz wird weiterentwickelt. Dafür plädiert auch Lüsebrink (2008: 9-10), der unter anderem die kognitive Dimension erwähnt, da dadurch wird auch das kulturspezifisches Wissen entwickelt. Über die interkulturelle Interaktion spricht auch Heringer (2010 :143) und bezieht sich auf die Erfahrungen, die die Personen bei einer interkulturellen Interaktion sammeln. Diese Erfahrungen werden, laut ihm, mehr oder weniger mit einem Fehlerrisiko systematisiert. Aus diesem Grund schlägt er für eine systematische Betrachtung die Fokussierung auf bestimmten Aspekten vor, wie die Weltansicht, den Nationalcharakter, das Zeiterleben, die Nahrung und das Essen, die Persönlichkeit, die Arbeit, die Religion, die Kleidung, das Denken, die Wahrnehmung usw. Diese Aspekte können auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichtes eintauchen, wie auch Roche (2001: 13) erwähnt. Roche bringt zur Sprache den Einsatz des Kulturverständnisses in curricularen Empfehlungen und in Lehrpläne und plädiert für die Notwendigkeit einer interkulturellen Ausbildung, da die Lernende durch den Fremdsprachenunterricht nicht nur linguistische Vergleiche ziehen, sondern sie versuchen eine unterschiedliche Weltanschauung bezüglich des menschlichen Verhaltens zu entwickeln, die sich nicht mehr auf eine Provinzialität basiert.

Die zunehmende Internationalisierung fördert auch die Entwicklung des interkulturellen Lernens, das eng mit der interkulturellen Kompetenz verbunden ist. Lüsebrink (2008: 67) verankert das interkulturellen Lernen mit der interkulturellen Kompetenz und verwendet die Definition von Thomas (2003, zit. nach Lüsebrink 2008:67) bezüglich dieser Kompetenz wie im Folgenden:

„Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen

und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“.

Diese Definition hat in sich die Elemente, die oben geschrieben wurden, wie die Aspekten von Heringer, die den Inkompatibilitäten von Lüsebrink entsprechen und die Weltanschauung von Roche. Dadurch kann es postuliert werden, dass die interkulturelle Kompetenz darauf zielt, dass kulturelle Differenzen verstanden und erfahren werden können. Außerdem wird dadurch eine vorurteilsfreie Weltanschauung oder Weltinterpretation gefördert und entwickelt.

Im Vergleich dazu steht House (1996), die sich auf die Rahmen des FSUs bezieht, der heutzutage besonders die sozial-emanzipatorische „Kompetenz“ durch das Fremdsprachenlernen fördert. Diese Kompetenz wird als „interkulturelle Kompetenz“ bibliographisch dargestellt und hat als Ziel die fremde Kultur zu verstehen, Vorurteile abzubauen und ethnozentrische Haltungen zu vermeiden. Trotzdem behauptet sie, dass auf diese Art und Weise die sprachlichen Einheiten am Rand stehen. Als Folge dessen bezieht sie die interkulturelle Kompetenz in der kommunikativen Kompetenz ein.

Zusammenfassend dient die interkulturelle Kompetenz zweifellos als diejenige Fähigkeit, mit Hilfe deren die Lernenden einen toleranten Ausblick gegen die Welt und die Menschen entwickeln, der den Lernenden hilft, die kulturellen Unterschiede zu verstehen und erfahren.

Es ist nachdrücklich zu bemerken, dass die Bibliografie für die interkulturelle Funktion der Metapher plädiert. Koch (2010: 47) postuliert, dass die Metaphern als „subtile Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen heraufzubereiten.“ Darauf basiert sich auch Weininger (2013: 26) und Weiningers zufolge wird das kulturelle Wissen erworben, indem man mit Metaphern lernt, da die Metapher Kulturkonzepte reflektiert und auf diese Art und Weise das kulturelle Wissen transferiert wird. Katthage (2006: 71) schreibt, dass die Metaphern einen geschichtlich-kulturellen Kontext besitzen, der im Rahmen des Unterrichts „durch die Rückführung auf sprachgeschichtliche Traditionen“ verdeutlicht werden kann. Für diese Aufgabe sind wichtig Beispiele sowohl aus der Technikgeschichte (physikalische Metaphern,

Auto-, Computermetapher) als auch ontologische Metaphern (Körper als Quellbereich) im Kulturvergleich. Koch (2010: 40) behauptet, dass die Muttersprachler bei innovativen Metaphern in keinen Schwierigkeiten geraten, weil sie bekannte Bildfelder anknüpfen. Im Gegensatz dazu treten laut Koch die Fremdsprachlernenden auf solche Schwierigkeiten, denn sie sind nicht mit jeder Zielkultur und ihre Bildfelder vertraut, die mit einer kulturellen Prägung verankert sind. Steinbrügge (2008:170 zit. in Koch 2010:40) verwendet das Beispiel das Konzept des Wortes „Bär“, das sowohl den Deutschsprechern als auch den Französischsprechern vertraut ist. Es gibt in der französischen Sprache die Wendung „Quel ours“ (die wörtliche Bedeutung ist auf Deutsch „welches Bär“, die mit der Ungeselligkeit verbunden ist). Laut Koch ist die Ungeselligkeit im Deutschen Teil des Konzeptes, dennoch ist sie nicht das erste Element, das aktiviert wird, falls das Wort „Bär“ vorkommt. Es geht laut Koch um „kulturell-geprägtes Wissen“ an. Sie (2010: 48, 52) fügt weiter hinzu, dass eine Bewusstmachung von Metaphern bedeutsam ist, weil sie der Auffassung ist, dass sie kulturell geprägt sind. Insbesondere bezieht sie sich auf die Thematisierung der lexikalisierten Metaphern und betont, dass man aus denen kulturelle Einsichten entnehmen kann, über verschiedene Sprachen und Kulturen reflektiert, sich vor manipulativem Sprachgebrauch schützt, Synergieeffekte in seinem/ihrem eigenen Sprachprofilen erkennen und für ihre Lernprozesse nutzt. Trotzdem soll es angemerkt werden, dass viele Metaphernkonzepte universal sind und dass viele Metaphern konventionalisiert werden⁷. Es gibt viele metaphorische Ausdrücke, die keine Einsicht in eine Kultur geben, wenn sie kontrastiv in verschiedenen Sprachen betrachtet werden. Ein charakteristisches Beispiel ist das metaphorische Substantiv „Lebenslauf“, das nach Katthage (2004: 46) die Vorstellung einer linearen und logischen Chronologie von Lebensphasen impliziert. Das heißt aber nicht, dass andere Sprachgemeinschaften, die ein anderes Wort für „Lebenslauf“, es nicht verstehen können. Es gibt auch weitere Wendungen, die mit bestimmten abstrakten Sachverhalten zu tun haben, die anders in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden, trotzdem beziehen sie sich auf den gleichen Sachverhalt. Ein charakteristisches Beispiel ist der Ausdruck „sich in jemanden verlieben“ auf Deutsch und der Ausdruck „to fall in love“ auf Englisch. Dieser

⁷ Siehe auch Kapitel 1.1.

Unterschied bezüglich des Ausdrucks „to fall in love“ impliziert nicht, dass ein Deutschsprecher das Konzept „Liebe“ wegen des Wortes „fall“ nicht wahrnehmen kann. Demzufolge geht es nicht darum, eine kulturelle Gemeinschaft mit Hilfe der Metaphorik zu „demonstrieren“, sondern geht es um die Entwicklung der Aufmerksamkeit auf die sprachliche Bildlichkeit, sodass die „Missverständnisse“ zwischen den Gesprächspartnern vermieden werden und sodass man an der fremdsprachlichen Kultur teilnehmen kann.

Zusammengefasst spielt die Didaktisierung der Metapher eine wichtige Rolle zu der Entwicklung der linguistischen und interkulturellen Kompetenz. Einerseits kann die lexikalische Kompetenz weiterentwickelt werden, indem die Lernenden sich mit den abstrakten Begriffen konfrontiert werden. Wenn die Abstraktheit der Sprache im Unterricht thematisiert wird, werden die Lernenden sich bewusst, dass die Sprache nicht immer konkret ist, sondern dass sie vag sein kann. Außer der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz wird ebenfalls die textlinguistische Kompetenz, die im Rahmen des GER nicht vorkommt, trotzdem wird sie von einigen als bestimmte Kompetenz definiert. Die Textlinguistik sieht als zentrales Untersuchungsobjekt den geschriebenen Text, der bestimmte Funktionen erfüllt, den die Metapher fördern kann. Die Metapher dient, wie gesehen, als ein Manipulationswerkzeug, das Bestandteil der appellativen Funktion ist. Werden die Schüler sich mit der metaphorischen Rede vertraut, sind sie in der Lage, Texte mit derjenige Funktion erkennen oder produzieren, falls es gefragt wird. Darüber hinaus wird die interkulturelle Kompetenz gefördert, indem die metaphorische Rede im Rahmen des FSUs thematisiert wird. Obwohl bestimmte Metaphern nicht universal sind, ist die Mehrheit deren universal, aber sie werden auf eine verschiedene Art und Weise realisiert. Infolgedessen kann die Auseinandersetzung mit der Metapher einerseits als eine Vertiefung in jeder Kultur verstanden werden, sondern was von Bedeutung ist, ist, dass diese Auseinandersetzung im Unterricht seitens der Lernenden dazu zielt, dass die Lernenden die kommunikativen Hindernisse bezüglich der metaphorischen Schemata überwinden können.

4. Zur Didaktisierung der Metapher auf Niveau B des GER

In diesem Kapitel wird der Einsatz der Metapher in den Fremdsprachunterricht praktisch dargestellt. Am Anfang des Kapitels werden die Lernziele einer Metapherbewusstmachung präsentiert, wie sie in der Bibliografie vorkommen. In der Folge wird die allgemeine Darstellung der Aktivitäten dargestellt, wo später jede Aktivität als bestimmtes Unterkapitel vorkommt. Es ist wichtig an dieser Stelle zu klären, dass das Niveau B für diese Diplomarbeit ausgewählt wurde, da das Niveau B nicht besonders mit der idiomatische bzw. metaphorische Sprache verbunden ist, wie im GER steht. Trotzdem ist es zu vermuten, dass den Lernenden leichtfällt, mehrere Redemittel zu verwenden, wenn ein metaphorisches Konzept analysiert wird, da das Vokabular auf dem Niveau B bereichert ist, im Gegensatz zum Niveau A, wo das Vokabular beschränkt ist. Demzufolge werden die bestimmten Aktivitäten anhand des Niveaus B für die obergenannten Gründe ausgewählt. Darüber hinaus ist es nachdrücklich zu bemerken, dass die Darstellung dieser Aufgaben exemplarisch ist. Der Einsatz der Metapher in den Unterricht hat einen unterstützenden Charakter und ersetzt auf keinen Fall die Hauptziele eines Unterrichts, bzw. die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz.

4.1. Die Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung

Die grundlegenden Lernziele einer Metapher-Bewusstmachung sind die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und der interkulturellen Kompetenz, wie es schon präsentiert wurde. Beide Kompetenzen sind miteinander verknüpft und bauen aufeinander auf. Eine Metapher-Bewusstmachung zielt darauf ab, dass das muttersprachliche Sprechen angeregt wird. Wenn die Lernenden merken, dass ein Ausdruck von Komplexität und Abstraktheit gekennzeichnet wird und dass dieser Ausdruck nicht einfach in eine andere Sprache übersetzt wird, dann nimmt er die Einzigartigkeit der fremden Sprache wahr. Die Auseinandersetzung mit derartigen Ausdrücken bereitet den Lernenden vor, eine authentische bzw. echte Kommunikation zu erfahren. Durch eine Metapher-Bewusstmachung haben die Lernenden

die Möglichkeit festzustellen, dass die Sprache ein Instrument ist, das sich evolviert und dass es vielschichtig ist. Diese Vielschichtigkeit geht die verschiedene linguistische Ebene an, die je nach Sprache verschieden ist. Infolgedessen wird die Einzigartigkeit jeder Sprache gemerkt. Darüber hinaus regt die Bewusstmachung der Metapher dazu an, dass das Sprechen und das Denken miteinander verbunden sind. Bestimmte Aufdrücke werden ausgewählt, damit bestimmte Gedanken ausgedrückt. Infolgedessen kann es behauptet werden, dass beide Aspekte, die Kognition und Kommunikation, durch die Metapher begreift werden. Dazu schreibt Reißner (2002: 149), dass ein Großteil der Sprache nicht immer arbiträr ist, sondern es kann sein, dass sie kognitiv motiviert ist.

Was auch als Lernziel einer Metapher-Bewusstmachung zählt, ist die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Metapher aus einer produktiven Perspektive. Sobald die Lernenden sich mit metaphorischen Ausdrücken konfrontiert werden und darüber stolpern, können sie durch eine Bewusstmachung deren ihre Funktion feststellen und dann sie auf eine produktive Ebene anwenden. Wenn sie diese bearbeiteten Ausdrücke anwenden, achten sie besonders auf die Anwendung deren, denn sie sollen nicht einfach aus der Muttersprache übersetzt werden. Das heißt, dass sie auf den kulturellen Kontext bzw. die „Sprachkultur“ der Metapher achten. Sie versuchen auf diese Art und Weise sich wie Muttersprachler auszudrücken. Reißners zufolge (2002: 149) rüsten Fremdsprachler die metaphorische Bewusstheit mit bestimmten Strategien aus. Zu diesen Strategien gehört der sogenannte Prozess „metaphorical reasoning“, der zu der Aufdeckung von sprachlicher Bedeutung und zu der Integration dieser erworbenen Bedeutungsstrukturen in ihren Wissensstrukturen dient. Reißner (2002: 148) listet vier Schritte bezüglich des Erwerbens einer Metapher-Bewusstmachung auf. **Erstens** sollen die Lerner die Metapher als einen gewöhnlichen Bestandteil der Alltagssprache anerkennen. **Zweitens** sollen sie metaphorische Schemata bzw. konzeptuelle Metaphern erkennen. **Drittens** sollen die Lernenden die interkulturellen Unterschiede erkennen und **viertens** den nicht-arbiträren Aspekt der metaphorischen Sprache, das heißt die Motivation der konzeptuellen Metapher, die Motivation der Idiome usw. Eine Metaphernkompetenz funktioniert infolgedessen als ein Baustein bezüglich der Entwicklung -oder Weiterentwicklung- der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz.

Die Lernenden halten fest, dass die Metaphorik in der Alltagssprache und in bestimmten Sprachaktivitäten verflochten ist und dass die Bildlichkeit in der Sprache nicht arbiträr ist, sondern sie erfüllt spezifische kognitive Rollen. In der Folge werden die behandelten Lernziele durch der Didaktisierung der Metapher in den Blick genommen.

4.2. Allgemeine Darstellung der Aktivitäten

Dieses Kapitel geht die Frage nach, wie man die Metapher in den Fremdsprachunterricht einsetzt und versucht eine exemplarische Darstellung der Aktivitäten darzulegen. Diese Aktivitäten werden im Rahmen der Niveaus B bzw. B1 und B2 entwickelt. Das erste Unterkapitel wird in der Form einer Unterrichtsstunde entwickelt und die Arbeitsschritte darin werden anhand des didaktischen Modells von Bimmel et al. (2003: 58) angepasst, das aus vier Unterrichtsphasen gekennzeichnet wird, die Einführungsphase, die Präsentationsphase, die Semantisierungsphase, die optional ist, und schließlich die Übungsphase. Bei der ersten Phase, die Einführungsphase, versucht der KL die Lernenden, für das was sie lernen, motivieren. Bei dieser Phase verwendet der KL Schlüsselwörter, die in der nächsten Phase auftauchen können. In der Folge findet entweder ein Leseverstehen oder Hörverstehen bei der Präsentationsphase statt. Die Semantisierungsphase geht die konkrete Bearbeitung der Satz- und Wortebene seitens der Lernenden an. Schließlich kommt die Übungsphase vor, bei der die Lernenden das behandelte Phänomen des Unterrichts ausüben. Das zweite Unterkapitel fokussiert sich auf die Darstellung von einzelnen Aufgaben, die im Rahmen des Unterrichts zusätzlich verwendet werden können. Es ist nachdrücklich zu bemerken noch einmal, dass der Einsatz von Metaphern auf keinen Fall die Hauptziele eines Unterrichts ersetzen sollen, sondern dieser Einsatz spielt eine zusätzliche Rolle bei der Entwicklung der Kompetenzen, die im früheren Kapitel analysiert werden. Darüber hinaus werden verschiedene Aktivitäten dargestellt, die aus verschiedenen Quellen ausgewählt werden, die aber im Rahmen des entsprechenden GER Niveaus entwickelt werden. Die Darstellung der Aktivitäten wird im Rahmen einer Unterrichtsstunde präsentiert, die dem obengenannten didaktischen Modell entspricht. Jede

Unterrichtsstunde kann laut jedem Unterrichtsziel angepasst werden und ist exemplarisch, wie im früheren gesagt wird.

4.2.1. Eine exemplarische Unterrichtsstunde

Im Fall der ersten Unterrichtsstunde wird der Kernbegriff „Liebe“ behandelt, was als etwas abstrakt genommen wird. Außerdem geht es um einen Begriff der alle Personen angeht, der auf verschiedene Art und Weise wahrgenommen wird. Sowohl auf Deutsch als auch in Griechisch und Englisch, wahrscheinlich in anderen Sprachen ebenfalls, gibt es metaphorische Ausdrücke, die den Begriff „Liebe“ unter bestimmten Eigenschaften präsentieren. Im Fall der deutschen Sprache gibt es Ausdrücke wie „die Liebe verbrennt etwas“, „heiße Liebe“, „die Liebe wird erkaltet“, wo die Liebe als Feuer präsentiert wird. Deswegen geht es daraus hervor, dass die konzeptuelle Metapher LIEBE IST FEUER entsteht. Darüber hinaus gibt es Ausdrücke, wo die Liebe als ein Lebewesen vorkommt (LIEBE IST EIN LEBEWESEN), wie z.B. „jemand erhält die Liebe lebendig“ oder „lebendige Liebe“. Dieser Unterrichtsstunde entsprechend, die dem Niveau B2 angeht, sollen die Lerner sich mit diesem Thema konfrontieren. Zu diesem Punkt ist es zu bemerken, dass diese Darstellung von Metaphern exemplarisch ist und natürlich je nach Zielgruppe (Jugendliche, Erwachsene) spezifisch angepasst werden kann.

Als erste Aktivität dieser Unterrichtseinheit kommt eine Einführung in die Thematik vor (Einführungsphase). Der/die Kursleiter/-in (KL) fragt auf Deutsch die Lernenden, was *Liebe* heißt und schreibt den Kernbegriff *Liebe* an die Tafel, sodass ein Mindmap erstellt wird. Die Lernenden versuchen zu beantworten, sie können entweder auf Deutsch oder Griechisch beantworten, trotzdem versucht der KL den Dialog auf Deutsch zu steuern. Bei dieser Steuerung erwähnt der/die KL Ausdrücke, wie diejenige, die oben genannt wurden und schreibt dementsprechend die konzeptuellen Metaphern. Schließlich fragt er/ sie auf Deutsch nochmal die Lernenden über die übertragenen Eigenschaften. Um konkreter zu sein, schreibt der/ie KL die konzeptuelle Metapher „LIEBE IST EINE DROGE“, dann fragt er die Lernenden welche Eigenschaften der Drogen übertragen werden. Schließlich thematisiert der/die KL,

dass diese Übertragung von Eigenschaften von einem Bereich A in einen Bereich B als „Metapher“ genannt wird, und führt er/sie die Kategorisierung von Metaphern nach lexikalisierten/konventionellen und innovativen Metaphern ein, indem er/sie Beispiele nennt. Bezüglich der lexikalisierten/konventionellen Metaphern, die kombinatorisch für didaktische Zwecke präsentiert werden, werden die Wörter „Briefkopf“ und „Redefluss“ erwähnt, und wird der standardisierte Charakter in der Alltagssprache betont. Darüber hinaus wird bezüglich der innovativen Metapher betont, dass sie besonders in lyrischen Texten kommen und dass sie kontextabhängig sind. Die Funktion der Bildlichkeit wird auch erwähnt. Es soll betont werden, dass der Bereich A und der Bereich B entsprechend als Quell- und Zielbereich von dem/ der KL genannt werden. Schließlich stellt der/die KL die Frage, warum die Metapher in der Alltagssprache benutzt wird. Zu diesem Punkt kann es erläutert werden, dass Kövecses (2010: 33) eine Konventionalitätsskala präsentiert, in der die Metapher von dem Extrempunkt „innovativ“ auf den Extrempunkt „lexikalisiert“ zubewegen kann, infolgedessen kann sie auch im Unterricht so verwendet werden.

Die zweite Aktivität, die im Rahmen der Präsentationsphase vorkommt, ist das Leseverstehen eines Gedichts. Für die Zwecke dieser Unterrichtseinheit wird ein Gedicht von Albert Ostermaier⁸ ausgewählt, das sich auf den Begriff der Liebe bezieht. In diesem Gedicht wird die Liebe als die Betätigung einer Jukebox. Es kann behauptet werden, dass dieses Gedicht anspruchsvoll für das Niveau B2 ist, trotzdem kann es mit der Steuerung seitens des/der KL bezüglich des Wortschatzes im Unterrichtsstunde eingesetzt werden. In diesem Gedicht wird das lyrische Ich, laut Katthage (2006: 80) mit einer Jukebox kombiniert und das führt dazu, dass viele Elemente eine metaphorische Mehrdeutigkeit erhalten. Der/die KL verteilt den Text und die Lernenden können entweder in Gruppen oder zur zweit den Text bearbeiten. Sobald der/ die KL das Gedicht verteilt, weist auf bestimmte Wörter hinzu, wie z.B. *den Groschen fällt, rotieren, springe, abkratzt, die* mehrdeutig sind, sondern sie haben keine Mehrdeutigkeit, wenn der Kontext nicht mitgezählt wird. Es geht um ein Gedicht, das anspruchsvoll ist, aus diesem Grund versucht der/die KL den Lernenden mit dem unbekanntem Wortschatz zu helfen.

⁸ Siehe Anhang (S. 63-64)

Diese Wörter werden auch auf Griechisch übersetzt, so dass die Lernenden vertraut mit den Konzepten und Bedeutungen sind. Es gibt eine Besprechung über das behandelte Gedicht, sobald die Gruppen/Paare fertig mit dem Lesen sind. Danach findet eine Diskussion bezüglich des Gedichtes statt, indem der/die KL fragt worum dieses Gedicht geht und die Lernenden beantworten. Um konkreter zu werden, fragt der KL welche die Rolle der Jukebox in diesem Gedicht ist und danach fragt wie es einer Liebesbeziehung entspricht.

Darüber hinaus kommt die dritte Aktivität vor, die im Rahmen der Semantisierungsphase stattfindet. Bei dieser Phase sollen die Lernenden eine Aufgabe bezüglich der lexikalischen Ebene des Gedichtes machen. Diese Aufgabe ist von Katthage (2006: 81) ebenfalls in Bezug auf diesem Text vorgeschlagen. Nach Katthage sollen die Lernenden mit Hilfe einer solchen Aufgabe die zwei Bedeutungsbereichen, die im Gedicht vorkommen, analysieren. Laut dieser Aufgabe⁹ sollen die lernenden in stichpunktartig schreiben, was die Aussagen, die im Gedicht vorkommen, für eine Jukebox und für die Liebe zwischen „Ich“ und „Du“ bedeuten können. Auf diese Art und Weise wird die lexikalische Kompetenz auf der Ebene der Rezeption weiterentwickelt, denn die Lernenden sollen die Eigenschaften dieser Aussagen entdecken und miteinander assoziieren. Als Quellbereich dient in dieser Aufgabe die Jukebox und als Zielbereich die Liebe. Die Lernenden arbeiten noch einmal in Gruppen oder zur zweit und versuchen die Spalten ausfüllen. Wenn sie fertig sind, kontrollieren und die Ergebnisse der Aufgabe und diskutieren über die Assoziationen, die der Dichter gemacht hätte. Zuletzt fordert der/die KL die Lernenden, die Metaphern nach Konventionalitätsgrad zu kategorisieren, wie die Kategorien am Anfang dargestellt wurden.

In der Folge wird die vierte Aktivität dargestellt, laut der die Lernenden für sich selbst arbeiten sollen. Nach dieser Aufgabe¹⁰ sollen sie ein kleines Gedicht schreiben, wo der Quellbereich „Jukebox“ durch ein anderes technisches Gerät ersetzt werden soll. Derart wird sowohl die lexikalische als auch die textlinguistische Kompetenz auf der Ebene der Produktion entwickelt. Der/ die KL erwähnt Geräte, wie Handy oder Kühlschrank, die aus den Lernenden verwendet werden sollen. Da es um eine anspruchsvolle Aufgabe geht, die aber darauf zielt, dass die

⁹ Siehe Anhang (S.65, „Aufgabe 1“)

¹⁰ Siehe Anhang (S.66, „Aufgabe 2“)

Grundlage der Metapher als Tropus wahrgenommen wird, sind die Lernenden erlaubt, Wörterbücher zu benutzen.

Schließlich wird die letzte Aufgabe präsentiert, die entweder als Projektarbeit in Gruppen gekennzeichnet werden kann oder als eine Hausaufgabe, ihrer Größe begrenzt werden kann. Nach dieser Aufgabe sollen die Schüler ein kleines Glossar mit griechischen und deutschen Aussagen erstellen, die metaphorisch sind und deren Zielbereich die *Liebe* ist. Der / die KL weist den Lernenden hinzu, dass die Liebe als Bestandteil eines Kompositums sein kann. Um die deutsche Aussage herauszufinden, können die Lernenden sowohl in Wörterbücher suchen als auch die Webseite www.dwds.com besuchen, die einen reichen Textkorpus von authentischen Texten anbietet. Da können sie entweder nach einzelnen Wörtern suchen aber auch nach Textabschnitte, wo der Kontext von Bedeutung ist.¹¹

4.2.2. Einzelne Aktivitäten

Das vorliegende Unterkapitel befasst sich mit einzelnen Aufgaben, die in einer Unterrichtsstunde angewendet werden können, wenn die Metapher thematisiert wird. Damit die Kompetenzen, die früher analysiert werden, weiterentwickelt werden, sollen bestimmte Aufgaben präsentiert, die diese Kompetenzen fördern. Auf jeden Fall wird die lexikalische Kompetenz gefördert, da die Metapher mit dem Wortschatzerwerb verankert ist. Ein wichtiger Typ von Aufgaben, der im Unterricht integriert werden kann, und der sich mit der Metapher und Bildlichkeit in der Sprache befasst, ist die Bilder. Textlinguistisch gesehen gibt es viele Werbungen, in denen man die Metaphorik entdecken kann. Werbungen sind mehrdeutig und zielen darauf, dass bestimmte Einstimmungen geschafft werden. Oftmals werden die Autos als Tiere präsentiert, was als visuelle Metapher dient. Solche Bilder, die als visuelle Metaphern funktionieren, können den Lernenden im Rahmen einer bestimmten Thematik, wie die Technik oder die Medien, wenn sie in Kombination mit der Sprache

¹¹ Siehe Anhang (S.66-67, „Aufgabe 3“)

betrachtet werden. So entwickelt sich auch, bezüglich der Thematik, das Lehrwerk „*Aspekte Mittelstufe Deutsch (B2)*“ (Koithan et al. 2008: 7), dass nach den Leitfäden des GER konzipiert ist.

In Bezug auf die Verwendung von visuellen Metaphern im Rahmen des DaF-Unterrichts können bestimmte Bilder den Lernenden im Rahmen der jeweiligen Thematik gezeigt.



Beispiel 1: Auto als Nashorn¹²



Beispiel 2: Auto als Raubtier¹³

Wird z.B. die Technik thematisiert, können die obigen Bilder gezeigt. Der/die KL kann die Lernenden fragen, ob es um eine Metapher bzw. Übertragung von Eigenschaften feststellen und wer der Quelle- und Zielbereich geht. Beide Autos in den obigen Werbungen werden als Raub- oder Wildtiere dargestellt, was heißt, dass sie die Kraft, die Stärke und Wildheit bezüglich der Form dieser Tiere besitzen. Infolgedessen geht es sich hervor, dass das Auto das Zielbereich ist und die Tiere der Quellebereich. Darüber hinaus sollen sie die Funktion deren erraten, warum die Werbungen die Tieremetaphorik benutzen, deren Funktion die appellative Funktion ist. Dementsprechend üben sie ihre textlinguistische Kompetenz aus. Wenn die interkulturelle Kompetenz entwickelt werden soll, können die Lernenden nach englischen oder griechischen entsprechenden Werbungen suchen, sodass sie feststellen, dass auch anderen Sprachen die Tieremetaphorik benutzen, wenn sie sich auf Autos beziehen. Der Grund dafür, diese Tieremetaphorik bezüglich dieser Art von Werbungen festzustellen, ist, die

¹² <http://www.autofahrer.ch/wp-content/uploads/2009/11/autowerbung3.jpg>

¹³ https://media.diepresse.com/images/uploads_620/3/3/1/4756273/56709C3F-80BF-4EFD-BCE1-C722F3543797_v0_h.jpg

Verringerung oder Eliminierung von kommunikativen Problemen. Katthage (2006: 109) plädiert auch für die Nutzung von visuellen Metaphern und ihre lyrische Repräsentation für den Deutschunterricht. Sobald die Lernende die Quell- und Zielbereiche erkennen, kann der/die KL eine weitere Frage stellen, ob es um lexikalisierte, konventionalisierte oder innovative Metapher geht. So dass diese Frage gestellt wird, soll auch bei der Einführung in der Metapher- Theorie diese Kategorisierung thematisiert werden.

Ein anderes metaphorisches Konzept, das im Deutschunterricht interessanterweise integriert werden kann, ist das Konzept der Zeit, da es im Rahmen der Thematik der Freizeit auftauchen kann. Sowohl auf Niveau B1 und B2 kann die Zeit als Konzept vorkommen, da die Freizeit als Thema oft diskutiert wird. Beispielsweise wird das Thema „Freizeit“ im Lehrwerk *„Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch (B1)“* (Koithan et al. 2016: 56) behandelt, wo die Freizeitaktivitäten auftauchen. Obwohl der Begriff „Zeit“ nicht direkt in diesem Kapitel präsentiert wird, kann er als Bestandteil des Begriffs „Freizeit“ präsentiert und diskutiert werden. Infolgedessen kann dieses Konzept mit dem vorliegenden Kapitel kombiniert werden. Der/die KL präsentiert das Thema dieses Kapitels und erwähnt, dass das Substantiv „Freizeit“ aus zwei Teilen besteht, „frei“ und „Zeit“. So kann er/sie weitermachen, indem er/sie die Schüler fragt, worum es geht, wenn sie an den Begriff „Zeit“ denken, welche Assoziationen dazu erzeugen. Es ist zu vermuten, dass die Lernenden an die Tageszeiten, die Wochentagen und die Freizeitaktivitäten denken. Dementsprechend werden Vermutungen bezüglich des Thema der Lektion angestellt. Folgendermassen werden die Antworten stichpunktartig an die Tafel geschrieben. Sobald sie fertig mit diesen Fragen sind, werden noch andere Fragev gestellt, wie z.B. ob Zeit wichtig für die Menschen ist, warum, wie die Lernenden persönlich mit der Zeit umgehen, welche Rolle Zeit in ihrem Leben spielt. Der Dialog wird von dem/die KL gesteuert, sodass Ausdrücke wie „Zeit sparen“, „Zeit verlieren“ oder „Zeit planen“ verwendet werden. Da das Niveau der Lernenden nicht so hoch ist, sind sie erlaubt auf Griechisch sich zu äußern, trotzdem verwendet der/die KL die deutschen äquivalenten Ausdrücke und schreibt sie an die Tafel, bis das Konzept *Zeit ist Geld* sichtbar an der Tafel aussehen kann. Hiermit wird auch die konzeptuelle Metapher ZEIT IST GELD eingeführt. In der Folge kann der/die KL auf die geschriebenen Stichpunkte hinweisen, wie „Zeit sparen“, „Zeit verdienen“, „Zeit haben“ „Zeit

verlieren“ usw. bis sie auf die Verben stolpern. Stolpern die Lernenden nicht darauf, verwendet der/die KL ebenfalls die entsprechenden griechischen und englischen Aussagen wie z.B. „save time“, „εξοικονομώ χρόνο“, „κερδίζω χρόνο“, „gain time“ usw. Infolgedessen stellen die Lernenden fest, dass der Begriff *Zeit* etwas abstrakt ist, das durch andere „fassbare“ Objekte konkretisiert werden kann.

Im Folgenden können die Lernenden entweder nach Gruppen oder nach Paaren geteilt werden und auf Texte arbeiten, die je nach Gruppe/Pair verschieden ist. Diese Texte stammen auch aus dem DWDS-Textkorpus,¹⁴ sodass die Lernenden sich mit authentischen Texten befassen. Jeder Text beinhaltet eine Metapher, die schon in Einführung an die Tafel präsentiert wird. Jede Gruppe bekommt einen Text und soll die anderen Mitschüler über ihren Text informieren, ohne das Verb der ganzen lexikalisierten Metapher zu erwähnen. Das heißt, dass die anderen aus den Kontext raten sollen, welches Verb mit dem Wort „Zeit“ kombiniert werden soll. Es ist zu bemerken, dass diese Aufgabe nicht so leicht ist, da die Texte authentisch sind (obwohl bestimmte Texte, die näher zum Niveau B1, ausgewählt sind), trotzdem sind die lexikalischen Metaphern an der Tafel schon aus der Einführung aufgelistet. Damit die anderen das richtige Verb auswählen, kann die Gruppe, die den Text präsentiert, Gestik oder andere Zeichnungen verwenden, sodass eine Hilfe angeboten wird, da das Niveau der Lernenden nicht hoch ist. Indem die Lernenden Zeichnungen oder Bewegungen verwenden, heißt das, dass die wörtliche Bedeutung erhellt werden soll, denn sie die Wörter auf eine Art und Weise „bildlich“ präsentieren. Eine zusätzliche Aufgabe, die die interkulturelle Kompetenz weitentwickeln kann, wäre Ausdrücke bezüglich der Zeit in anderen Sprachen, die die Lernenden sprechen kontrastiv zu präsentieren. Es wäre seitens der Lernenden, dass jeder Sprache verschiedene Aussagen in Bezug auf die Zeit verwenden. Trotzdem ist es wahrscheinlich, dass die meisten Sprachen, die in Europa gesprochen werden, die gleiche Konzeptualisierung der Zeit haben. Das führt ebenfalls dazu, dass die kommunikativen Probleme verringert werden und dass der Wortschatzerwerb erfolgreich ist, indem die Schüler

¹⁴ Siehe Anhang (S.66-67, „Aufgabe 4“)

mit Hilfe ihres Sprachprofils Assoziationen zwischen den Ausdrücken erzeugen. Dadurch wird sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz gleichzeitig gefördert.

Als letzte Aufgabe, die im Rahmen des Deutschunterrichts verwendet werden kann, ist die Beschäftigung mit dem Märchen oder Fabel. Das Märchen und der Fabel gehören zu bestimmten Textsorten, wo die Mehrdeutigkeit bzw. die Metaphorik vielfach vorkommt. Oft ist die symbolische Sprache, die gleichermaßen in diesen Textsorten auftaucht, mit der jeweiligen Kultur verbunden. Chen/ Lee Chen (2011: 121) postulieren, dass die Tiermetaphorik die kulturelle Geschichte widerspiegelt. Bestimmte Tiere haben eine bestimmte Konnotation je nach Kultur wie z.B. der Hund der auf Englisch eine positive Konnotation hat, während auf Mandarin-Chinesisch eine negative Konnotation. Sie (2011: 124-125) plädieren, dass die Tiermetaphorik uns hilft, bestimmte Verhältnismerkmale der Menschen zu verstehen und umgekehrt. Infolgedessen können bestimmte Märchen oder Fabeln im Unterricht integriert wie in diesem Fall das Märchen von Gebrüder Grimm „Hase und Igel“¹⁵, das geeignet für das Niveau B ist, wenn das Präteritum thematisiert wird. Da das Präteritum ein zentrales textlinguistisches Merkmal der Märchen ist, kann auf dieser Art und Weise ebenfalls auf sekundärer Ebene die textlinguistische und grammatische Kompetenz entwickelt. Sobald der/ die KL das Märchen verteilt, wird die Aufgabenstellung diskutiert und können die Lernenden entweder den Text still für sich lesen oder zur zweit. Neben den Text stehen auch bestimmte Bilder¹⁶, die als visuelle Metaphern funktionieren und die Lernenden bezüglich der Aufgabe steuern. Laut dieser Aufgabe sollen die Lernenden die Merkmale des Igels und der Hase entdecken, die metaphorisch sind. Im Text wird der Igel und seiner Frau als kleinwüchsige Menschen präsentiert (DER IGEL IST EIN KLEINWÜNSCHIGER MENSCH), über ihn der Hase, der als ein arroganter Mensch präsentiert wird (DER HASE IST EIN ARROGANTER MENSCH), sich lustig macht. Sobald die Lernenden die Merkmale der beiden Tiere entdecken, sollen sie die zwei obengenannten Metaphern entdecken und schreiben. Danach versuchen sie zu vermuten, worauf der Autor dieses Märchens damit zielt. Als eine weitere Aufgabe, die als Hausaufgabe dienen kann, kann eine kleine Recherche sein, bei der die Lernenden nach

¹⁵ Siehe Anhang (S.67-68 „Aufgabe 5“)

¹⁶ Siehe Anhang (S.68 „Aufgabe 5“)

Fabeln aus anderen Kulturen suchen, wo die Tiermetaphorik im Zentrum steht. Auf diese Art und Weise kann auch die interkulturelle Kompetenz weiterentwickelt werden.

5. Fazit und Ausblicke

In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass die Metapher in der Lage ist, einen Stellenwert im DaF- Unterricht zu besitzen, indem eine Metapher-Bewusstmachung anhand von verschiedenen Aufgaben stattfinden kann. Diese Aufgaben waren exemplarisch und können zu jeder Gruppendynamik angepasst oder modifiziert werden. Es ist nachdrücklich zu bemerken, dass die Metapher im DaF-Unterricht bibliographisch nicht so detailliert untersucht wird, da der theoretische Rahmen der Metapher ein relativ neuer Bereich zur Untersuchung ist, deswegen wird er kritisiert. Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde die die Begriffsbestimmung und Beschreibung der Metapher präsentiert, indem der Begriff Metapher ausgeklärt wurde. Am Anfang wurde die Metapher besonders als Tropus behandelt, das heißt, dass sie als rhetorisches Mittel gesehen wurde. Im Laufe der Jahre wurde sie als ein Mittel gesehen, dass zwischen der Sprache und dem Denken lag. Aus diesem Grund führten Lakoff / Johnson die Theorie der konzeptuellen Metapher ein, die nicht rein linguistisch ist, wie es im früheren erwähnt wurde, sondern mehr „psychologisch“. Trotzdem ist es nicht zu verzweifeln, dass diese Theorie auf eine plausible Basis liegt, die besagt, dass die Sprache mit dem Denken verbunden ist. Infolgedessen scheint es, dass die konzeptuellen Metaphern uns helfen, bestimmte Begriffe, die nicht so „fassbar“ sind, durch anderen „fassbaren“ Begriffen, wahrzunehmen. Da der Begriff der Metapher im Allgemeinen nicht rein linguistisch betrachtet wird, gibt es eine Menge von Begriffen, die aber sich auf das Konzept der Übertragung von Eigenschaften eines Bereiches A zu einem Bereich B fokussieren. Außerdem ist es wichtig zu betonen, dass die Metapher bestimmte Funktionen erfüllt bzw. die Funktion der Sichtbarmachung, laut der die Metapher die „unfassbaren“ Begriffe „fassbar“ macht, die künstliche, die sich mit der ästhetischen und poetischen Seite der Sprache beschäftigt und die rhetorische, die von Bedeutung ist, wenn die Sprache je nach bestimmten Diskursen untersucht wird. Schließlich wurden auch die bestimmten kognitiven Phasen in dieser Arbeit erwähnt, die bei der Auseinandersetzung mit metaphorischen Ausdrücke stattfinden. Die wichtigste Erkenntnis aus diesem Kapitel war, dass die Metapher noch nicht rein linguistisch in der Bibliographie analysiert wird, denn sie wird einerseits als rhetorisches Mittel und

andererseits als etwas rein kognitiv-psychologisch. Trotzdem besitzt sie ein wichtiges Potenzial zur Untersuchung, das auch die Didaktik später beeinflussen kann.

Im zweiten Kapitel wurde festgestellt, dass die Metapher keine wichtige Rolle im DaF Unterricht erhält, trotz ihrer Wichtigkeit bezüglich der Sprache. Im Laufe dieses Kapitels wurden die Kompetenzen nach GER präsentiert und wurde festgestellt, dass die Metapher nur einmal im Rahmen der lexikalischen Kompetenz auftauchte und nur auf die höheren Niveaus, nämlich auf Niveau C. Trotzdem kommen im Allgemeinen die idiomatischen Wendungen und die mehrdeutige, abstrakte Seite der Sprache schon aus dem Niveau B. Infolgedessen wurde sie aus dem GER nicht berücksichtigt.

Im Weiteren wurde die Metapher und ihr Einsatz im DaF Unterricht thematisiert und wurden die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz dargelegt. Diese Kompetenzen erfüllten das Ziel dieser Arbeit, denn sie gehen diese Kompetenzen an, die durch die Metapher-Bewusstmachung entwickelt werden können. Um konkreter zu werden, wurde die kommunikative Kompetenz, die in der sekundären Literatur als „linguistische“ oder „sprachliche“ Kompetenz vorkommt, gefördert und besonders die lexikalische Kompetenz, die als Teilkompetenz dient. Von Bedeutsamkeit war auch das „Synergieeffekt“ von Koch, das das ganze Sprachprofil des Lernenden angeht und das als „Strategie“ beim Behalten des neuen Wortschatzes dienen kann. Außer der lexikalischen Kompetenz wurde die textlinguistische Kompetenz gefördert, die bestimmte Textfunktionen angeht. Da die Metapher eine manipulative Funktion kann, kann das mit der appellativen Funktion der Texte verbunden werden, die sich insbesondere auf die Werbungen bezieht. Weiterhin wurde das Märchen als eine bestimmte Textsorte behandelt, wie besonders wichtig für die interkulturelle Kompetenz ist, da kulturelle Elemente in den Märchen bestehen.

Am Ende dieser Arbeit wurde das Kapitel der Didaktisierung von Metapher auf Niveau B des GER dargestellt, wo am Anfang die Ziele einer Metapher-Bewusstmachung vorkamen. Später wurde die exemplarische Darstellung von Aktivitäten erläutert, die in zwei Teilen bestand. Das erste Teil ging eine Unterrichtsstunde an, die sich mit der Metapher beschäftigte und das zweite mit allgemeinen Aufgaben, die im Unterricht integriert werden könnten. Es wurde

mehrmals betont, dass diese Darstellung exemplarisch ist und dass diese Aufgaben modifiziert werden könnten, trotzdem kann der Muster deren andere Aufgaben oder ganze Unterrichtseinheiten bezüglich der Metapher-Thematik einrichten.

Die Beschäftigung mit der Didaktisierung von Metapher ist ein ganz interessantes Thema. Aus diesem Grund wurde es als das Thema dieser Diplomarbeit ausgewählt. Trotzdem ging es um ein kompliziertes Thema, weil die theoretische Basis der Metapher, wie es früher gesagt wird, kann nicht als eine rein linguistische theoretische Basis charakterisiert wird, obwohl die schon existierte Basis teilweise im Allgemeinen „auf einen Blick“ plausibel aussieht. Es ist nachdrücklich zu erwähnen, dass die Metapher in der angebotenen Literatur meistens als rhetorisches Mittel und als Untersuchungsobjekt der Theorie der konzeptuellen Metapher präsentiert wurde. Ohne Zweifel kann es behauptet werden, dass die Metapher ein wichtiger Bestandteil der Sprache ist, der auch in dem Alltag vorkommt. Da die theoretische Grundlage noch ein bisschen „vag“ ist, gibt es ebenfalls keine große Vielfalt von Literatur, die die Metapher im Rahmen der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache behandelt. Aus diesem Grund sollte das Thema kritisch untersucht werden. Hoffentlich kann dieses Untersuchungsobjekt Diskussionen später im Rahmen des DaF- Unterrichts anbieten, um konkrete theoretische Rahmen sich hervorgehen, die von dem Lehramt benutzt werden können. Zuletzt kann bezüglich dieses Themas eine Reflexion in realen schulischen Situationen stattfinden, sodass diese Anwendung der Theorie und Aktivitäten einen eigentlichen Feedback von realen Situation anbietet. Leider konnte eine solche Reflexion im Rahmen dieser Arbeit nicht stattfinden, wegen der beschränkte Zeitspanne, bei der sie geschrieben werden sollte. Schließlich soll es erwähnt werden, dass das Alter, das die Zielgruppe im Unterricht definieren kann, im Allgemeinen wichtig ist. Trotzdem konzentriert sich diese Arbeit nicht darauf. Sie beschränkt sich auf eine allgemeine exemplarische Darstellung von Aktivitäten, die sich auf einem exemplarischen Aufgabenmuster basieren. Natürlich kann dieser Inhalt je nach Zielgruppe (Jugendliche/Erwachsene) modifiziert werden. Was später ebenfalls untersucht werden könnte, wäre die konkrete Darstellung von Aktivitäten z.B. auf Niveau B Jugendliche oder auf Niveau B Erwachsene, wo bestimmtes Material erstellt und analysiert werden könnte.

6. Literaturverzeichnis

- Beißner, Kirsten, 2002: I see what you mean – *Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerd, 2003: *Deutschunterrichtsplänen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Langenscheidt: München.
- Brinker, Klaus, 2010: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Bußmann, Hadumod, 2002: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart.
- Charteris-Black, Jonathan, 2004: *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Palgrave MacMillan: Basingstoke/New York.
- Dobrovolskij, Dimtrij / Piirainen, Elisabeth, 2005: *Current research in the Semantics and Pragmatics interface: Figurative language. Cross-cultural and crosslinguistic perspectives* (Bd. 13). Elsevier: Oxford.
- Gibbs, Raymond, W., Jr., 1999: *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge university press: Cambridge.
- Harden, Theo, 2006: *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Heringer, Hans-Jürgen, 2010: *Interkulturelle Kommunikation*. Narr Francko Attempto: Tübingen.
- Katthage, Gerd, 2004: *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Schneider Verlag: Baltmannweiler.
- Katthage, Gerd, 2006: *Mit Metaphern lernen*. Schneider Verlag: Baltmannsweiler.
- Kohl, Katrin, 2007: *Metapher*. J.B. Metzler: Stuttgart.
- Köller, Wilhelm, 1975: *Semiotik und Metapher. Untersuchungen zur grammatischen Struktur und kommunikativen Funktion von Metaphern*. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart.
- Kövecses, Zoltan, 2010: *Metaphors. A practical introduction*. Oxford University Press: New York.
- Kurz, Gerhard, 1993: *Metapher, Allegorie, Symbol*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

- Lüsebrink, Hans- Jürgen, 2008: *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar.
- Portz, Renate, 2005: *Wort und Wortschatz*. Praxis: Athen.
- Roche, Jörg, 2001: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen.
- Steen, Gerard, 1994: *Understanding Metaphor in Literature: an empirical approach*. Longman Group Limited: Essex.
- Thonhauer, Ingo, 2008: Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? In: "*Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*(39)", 17-22.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph, 2001: *Gemeinsamer, europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt: Berlin, München.
- Venohr, Elisabeth, 2009: Textmusterkompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Märchens. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 137-153.
- Wesel, Reinhard, 2004: *Symbolische Politik der Vereinten Nationen. Die „Weltkonferenzen“ als Rituale*. Leske u. Budrich: Opladen.
- Δημοπούλου, Βαρβάρα, 2012: Στοιχεία για την εννοιολογική θεμελίωση και τη γνωστική λειτουργικότητα των νεοελληνικών ιδιωματικών εκφράσεων: Παραδείγματα από το σημασιολογικό πεδίο της φύσεως. *Selected papers of the 10th ICGL*, 773-782.

Elektronische Quellen:

- Andreou, Georgia / Galantomos, Ioannis, 2008: Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. *Porta linguarum* 9, 69-77.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/5%20Georgia.pdf. Zugriffsdatum 19.06.2018
- Boers, Frank, 2000: „Metaphor awareness and vocabulary retention". In: *Applied linguistics* 21/4, 553-571.
<http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/Metaphor%20awareness%20and%20vocabulary%20retention.pdf>. Zugriffsdatum 05.08.2018
- Gibbs, Raymond, W., Jr. / Bogdanovic, Josephine, M. / Sykes, Jeffrey, R. / Barr, Dale, J., 1997: Metaphor in Idiom Comprehension. In: "*JOURNAL OF MEMORY AND LANGUAGE* 37",

- 141-154. <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/203/gibbs.pdf>. Zugriffsdatum 12.03.2018
- Chen, Shu-Fen / Lee Chen, Li-Chi, 2011: What Animals Reveal about Grammar and Culture: A Study of Animal Metaphors in Mandarin Chinese and English. *Journal of National Taiwan Normal University: Linguistics & Literature*, 121-151. https://www.academia.edu/2946374/What_Animals_Reveal_about_Grammar_and_Culture_A_Study_of_Animal_Metaphors_in_Mandarin_Chinese_and_English?auto=download. Zugriffsdatum 04.11.2018
- House, Julianne, 1996: Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: "*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*". 1-13. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.html. Zugriffsdatum 09.08.2018
- Koch, Corinna, 2010: *Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum. http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/18_2010_koch.pdf. Zugriffsdatum 08.08.2018
- Kövecses, Zoltan, 2008: *Universality and Variation in the Use of Metaphor*. Department of English, Stockholm University: Stockholm. <https://www.scribd.com/document/120154565/Universality-and-variation-in-the-use-of-Metaphor>. Zugriffsdatum 12.03.2018
- Lakoff, George / Johnson, Mark, 2003: *Metaphors we live by*. University of Chicago Press: Chicago. Retrieved from <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>. Zugriffsdatum 12.03.2018
- Meinke, Julia, 2003: *Die Metaphorisierung von Zeit bei Gabriel García Márquez aus der Sicht der kognitiv-linguistischen Metaphertheorie*. Universität Hamburg: Hamburg. <http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/article/meinke-metaphorisierung.pdf>. Zugriffsdatum 12.03.2018
- Raval, Suresh, 2003: Jakobson, Method, and Metaphor: A Wittgensteinian Critique. *Style*. 37, 426-437. <https://pdfs.semanticscholar.org/9274/b98396868c6fd7d0243738191de2c8a1478c.pdf>. Zugriffsdatum 12.03.2018
- Schröder, Hartmut, 1997: *Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik*. https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/tabu/weterfuehrende_informationen/artikel_zur_tabuforschung/tabu_artikel_1997.pdf. Zugriffsdatum 29.04.2018

Weininger, Anna, 2013: Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. In: "*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache(1)*", 21-34. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/66/62>. Zugriffsdatum 12.03.2018

Lernmaterial:

Beispiel 3: Auto als Nashorn: <http://www.autofahrer.ch/wp-content/uploads/2009/11/autowerbung3.jpg>. Zugriffsdatum 27.09.2018

Beispiel 4: https://media.diepresse.com/images/uploads_620/3/3/1/4756273/56709C3F-80BF-4EFD-BCE1-C722F3543797_v0_h.jpg. Zugriffsdatum 27.09.2018

DWDS. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. <https://www.dwds.de/r>. Zugriffsdatum 28.09.2018

Helmers, Melanie, 2017: *Presse und Sprache*. https://dafdazliteratur.files.wordpress.com/2017/01/presse_und_sprache_grimms_maerchen.pdf. Zugriffsdatum 04.11.2018

Kleines linguistisches Wörterbuch. <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/index.aspx?qu=Tropus>. Zugriffsdatum 29.04.2018

Koithan, Ute, Schmitz, Helen, Sieber, Tanja, Sonntag, Ralf, 2008: *Aspekte Mittelstufe Deutsch (B2)*. Langenscheidt: Berlin, München

Koithan, Ute, Schmitz, Helen, Sieber, Tanja, Sonntag, Ralf, 2016: *Aspekte Neu Mittelstufe Deutsch (B1)*. Langenscheidt: Berlin, München

Süs, Gustav, 1855: *Ick bün all do*. https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Hase_und_der_Igel#/media/File:Swinegel3.jpg. Zugriffsdatum 04.11.2018

Süs, Gustav, 1855: *Go'n Morgen*. https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Hase_und_der_Igel#/media/File:Swinegel2.jpg. Zugriffsdatum 04.11.2018

7. Anhang

	Grammatische Korrektheit
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vor-ausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

	Beherrschung der Aussprache und Intonation
C2	Wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

	Soziolinguistische Angemessenheit
C2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C1	<p>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.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p>

B2	<p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen, zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>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.</p>
A2	<p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p> <p>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.</p>
A1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

- **Gedicht von Albert Ostermaier**

Lass mich deine Jukebox
Sein an einer Bar in der
hintersten Ecke stehen und
warten bis der Groschen
fällt und du mich drückst
deinen Schoss an mich
lehnst und zusiehst wie ich
zu rotieren beginne mein
Arm sich hebt und senkt und
Alles in mir dröhnt, wenn
ich an deinem Bauch zittre
und so durchdreh, dass ich
fast springe und abkratze
um ein Haar und dann doch
noch die Kurve kriege
stumm vor Glück und mit
leuchtenden Augen dir
meine Platten zeige und
hoffe, dass du deine Hand
auf meine Lieder legst und

mit mir träumst, wenn du
dich durch die Nacht tastest

- **Aufgabe 1:** Notiere in Stichwörter, was die Aussagen des Gedichts für eine Jukebox und für die Liebe zwischen „Ich“ und „Du“ bedeuten können.

Gedicht	Jukebox	Liebe
in der hintersten Ecke stehen	Standort in einer Bar	die Geliebte bemerkt das Ich erst gar nicht
Groschen fällt		
mich drückt		
rotieren		
dröhnen		
zittre		
durchdreh		
fast springe		
abkratz		
die Kurve kriege		
leuchtenden Augen		
tastest		

(Katthage 2006: 81)

Unbekannte Wörter:

Dröhnen= βουίζω

Zittern= τρέμω

Durchdrehen= τρελαίνομαι

Abkratzen= zittern

- **Aufgabe 2:** Schreibe ein kleines Gedicht nach dem Muster der Vorlage, aber ersetze den Quellbereich der Metapher, nämlich die Jukebox, durch ein anderes technisches Gerät.
- **Aufgabe 3:** (exemplarische Ergebnisse aus dem DWDS Textkorpus, „Liebe“ als Zielbereich)

D W D S
Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart

[Startseite](#) / [Textkorpora](#) / [Korpusbelege: Die ZEIT \(1946–2018\)](#)

[Zur Wortinformationssuche ...](#)

Korpusbelege: Die ZEIT (1946–2018)

liebesabenteuer

Liebesabenteuer - *Substantiv*

Liebesaffäre - *Substantiv*

Liebesakt - *Substantiv*

Liebesantrag - *Substantiv*

Liebesapfel - *Substantiv*

Liebesarie - *Substantiv*

Liebesband - *Substantiv*

Liebesbann - *Substantiv*

Liebesbedürfnis - *Substantiv*

Liebesbetätigung - *Substantiv*

wollte.
 Leise streichelte das Mädchen seine Hände, die sie, bei der Arbeit anschauend, **lieben** gelt
 begann, sprang sie auf, ihm eine Decke zu besorgen.
 Sie wußte, daß sein Schlafzimmer nebenan lag.

22: Die Zeit, 11.04.1946, Nr. 08
 Nach ist diese Übersicht über den Textbestand ein Teil der Themen, denn wie der Titel ...

14: Koneffke, Jan: Paul Schatz im Uhrenkasten, Köln: DuMont Buchverlag 2000, S. 69
 Oder war man nicht bei Sinnen?
 Feuerte **Liebe** an?
 War sie ein Weckwerk?

15: Koneffke, Jan: Paul Schatz im Uhrenkasten, Köln: DuMont Buchverlag 2000, S. 69
 Hatte man Fieber, wenn man liebte?
 War **Liebe** ein Trost?
 War es albern, verliebt zu sein?

80: Die Zeit, 30.05.1946, Nr. 15

Daß dabei die schöneren, bebenderen und tiefer gefühlten Sätze von der Frau gesprochen werden, ist eine Hommage, eine Gänerosité des Dichters, die wir auch in den früheren Stücken finden.

Was hätten wir auch von einem Poeten, der tief unter der **Liebe** gelitten haben muß, um all ihre Wunder und Grenzen zuzuerkennen, anderes erwarten dürfen?

Und wer, der dies einmal begriffen hat, möchte ihm darin nicht gleichen?

- **Aufgabe 4:** Texte mit „Zeit“ als Zielbereich für die Gruppen- oder Partnerarbeit aus DWDS.

1. Text

(Schulze, Ingo: Simple Storys, Berlin: Berlin-Verl. 1998, S. 33)

Er öffnet schnell und gibt mir die Hand.

Ich sage ihm, daß ich nur eine Stunde Zeit habe.

Er sagt, daß wir zumindest anfangen können, und schenkt aus der Thermoskanne Kaffee ein.

2. Text

(Berliner Zeitung, 30.08.1997)

Ray Josephs erklärt, wie man Zeit spart und wo man die nötigen Tips dafür findet:

in seinem Buch.

3. Text

(Berliner Zeitung, 25.01.1999)

"Wenn man sie bekämpft, gibt es Krieg.

Man verliert Zeit und hat keinen Erfolg.

Man muß ihnen helfen, ihre Beziehungen, Kontakte und Aktivitäten zu legalisieren.

4. Text

(Die Zeit, 24.04.1964, Nr. 17)

Das ist ein gesundes Programm.

Aber es kostet Zeit.

Und es erscheint fraglich, ob General Khanh genügend Zeit dafür hat.

- **Aufgabe 5**

Lesen Sie den Text und versuchen sie die Merkmale des Igels und der Hase zu unterscheiden. Warum gibt der Autor diesen Tieren diese Merkmale? Schreiben Sie die Metaphern, die sie in diesem Text bezüglich der Tiere gemerkt haben. Worauf zielt der Autor damit?

Es waren einmal ein Hase und Igel, sie lebten beide in der Nähe eines großen Feldes. An einem schönen Sonntagmorgen trat der Igel vor die Tür seines Hauses. Er war gut gelaunt, denn die Sonne schien und die Luft war angenehm war. „Ein gutes Wetter, um einen kleinen Spaziergang zu machen“, dachte (meinte/sagte) der Igel und machte sich auf den Weg zum nahen Feld. Er war noch nicht weit gegangen, da traf er den Hasen. Er begrüßte ihn freundlich, aber der Hase war ein vornehmer und arroganter Herr und erwiderte: „Warum läufst du so früh am Morgen schon hier herum?“ „Ich gehe spazieren“, erwiderte der Igel. „Spazieren?“ lachte der Hase, „mit deinen krummen Beinen?“ Diese Antwort ärgerte den Igel sehr. „Du glaubst wohl, dass du auf deinen Beinen besser laufen kannst?“, sagte der Igel zum Hasen. „Das denke ich schon!“ „Nun, dann sollten wir es testen“, sagte (meinte) der Igel, „ich wette, dass ich schneller laufen kann als du.“ „Das ist ja zum Lachen“, meinte (sagte) der Hase. „Du willst mit deinen kurzen, krummen Beinen schneller laufen als ich? Aber meinetwegen, wenn du so große Lust hast, dann machen wir ein Wettrennen. Um was wetten wir?“ „Um ein Goldstück und eine Flasche Schnaps“, sagte der Igel. „Dann lass uns beginnen“, sagte (rief) der Hase ungeduldig. Aber der Igel meinte, er habe noch nicht gefrühstückt und müsse sich erst stärken. „Wir treffen uns in einer Stunde am Rand des Feldes.“

Zu Hause angekommen erzählte der Igel seiner Frau von seiner Wette. „Bist du verrückt geworden?“ schrie (rief) sie. „Wie willst du schneller laufen als der Hase?“ Aber der Igel beruhigte sie und meinte, sie müsse nur mitkommen, er werde es schon machen.

Unterwegs erklärte der Igel seiner Frau, was sie tun solle. „Du setzt dich am Ende des Feldes in die Furche und immer, wenn der Igel angelaufen kommt, rufst du ‚Ich bin schon da!‘“

Er begleitete seine Frau an den Feldrand und lief dann zum anderen Ende des Feldes. Der Hase wartete schon ungeduldig. „Bist du bereit?“ rief er schon von Weitem, „dann lass und

beginnen.“ Dann stellte sich der Igel in eine Furche des Feldes, der Hase stellte sich in die Furche neben ihm. „Auf die Plätze, fertig, los ...“, rief der Hase und sauste davon. Der Igel aber lief nur wenige Schritte, dann blieb er stehen und duckte sich in die Furche. Als der Hase mit fliegenden Ohren am Ende des Feldes ankam, rief die Igel-Frau: „Ich bin schon da!“ Der Hase konnte das nicht glauben, er ärgerte sich. „Noch einmal!“ schrie er und rannte (lief) wieder los. Als der Hase am anderen Ende des Feldes ankam, rief der Igel-Mann: „Ich bin schon da!“ Der Hase wurde wütend. „Wie kann das sein? Wir laufen noch einmal!“ „Meinetwegen, wir laufen so oft, wie du Lust hast“, meinte der Igel. Der Hase lief dreiundsiebzig Mal. Nie erkannte er die Igel-Frau, denn sie sah ihrem Mann zum Verwechseln ähnlich. Beim 74. Mal aber schaffte es der Hase nicht mehr. Mitten auf dem Feld stürzte er zu Boden und war tot. Der Igel aber nahm das Goldstück und den Schnaps und ging gut gelaunt mit seiner Frau nach Hause.



(Bild 1: https://dafdazliteratur.files.wordpress.com/2017/01/presse_und_sprache_grimms_maerchen.pdf)



(Bild 2: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Hase_und_der_Igel#/media/File:Swinegel2.jpg)