

Kapitel IX

*Krzysztof Sakowski**

Das andere Denken beibringen – kognitive Sprachmodelle im Dienste der Fremdsprachendidaktik

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit den bereits in der Fremdsprachendidaktik bestehenden Anwendungen für linguistische Theorien, scheint einer der Lernbereiche weniger systematisch erfasst zu sein. Von der Lexik ist hier die Rede, die die aktuellen Errungenschaften der Linguistik nicht ausreichend nutzt und deren Vermittlungseffizienz entscheidend im Prozess des Spracherwerbs ist. Aus diesem Grund scheint es notwendig, die neuesten Forschungsergebnisse im Bereich der Theorie der konzeptuellen Metapher für das genannte Gebiet anzuwenden, so dass ein systematischer Ansatz zum Wortschatzerwerb in Bezug auf dessen kognitiven Wert dargestellt und diskutiert wird. Dieser Artikel soll die Theorie von Lakoff/Johnson methodologisch bearbeiten und dadurch für die Fremdsprachendidaktik anwendbar machen.

Schlüsselwörter: Metaphertheorie, kognitive Linguistik, Fremdspracherwerb, Lerntechniken

Abstract

Among of already used linguistic theories in the teaching of foreign languages , one of the learning areas seems to be slightly structured. It's about lexis, which does not sufficiently use the achievements of linguistics. On the other hand the effectiveness of lexis teaching is crucial in the process of language acquisition. For this reason, it seems essential to adapt the latest research on the theory of conceptual metaphor. It allowa a systematic approach to vocabulary discussed in relation to the entity represented by their cognitive value. This article aims to develop the methodological theory of Lakoff/Johnson, leading to the appliance of this theory for the purpose of teaching/learning a foreign language.

Keywords: metaphor theory, cognitive linguistics, second language learning, language teaching

* Dr. Krzysztof Sakowski (Uniwersytet Łódzki).

1. Problemstellung

Aus den Erörterungen der Sprachwissenschaft, die im Laufe der Jahre in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden haben, ergeben sich Systemlösungen, dank denen der heutige Stand der didaktischen Bemühungen viel effizienter gestaltet werden kann. Dazu zählen Errungenschaften der Wortbildungslehre, der traditionellen Grammatik, der Phonetik sowie der neueren Pragmatik. Auch der Phraseologie wurde nach der phraseologischen Wende der 80er Jahre (Burger 1994: 21) zwar spärlich aber dennoch einigermaßen Rechnung getragen. Trotzdem scheinen einige Bereiche der deutschen Sprache didaktisch nicht legitim vertreten zu werden, obwohl ihre theoretische Aufbereitung bereits seit mindestens einem Jahrzehnt vorhanden liegt. Zu einem dieser Bereiche gehört die metaphorische Lexik. Unter dem Begriff metaphorisch wird hier die Alltagsmetapher im Sinne von Lakoff/Johnson (1980) verstanden und nicht die anderen Ausprägungen dieses Terminus.

Im Weiteren will ich daher versuchen, einen methodologischen Zugang der DaF-Didaktik zum metaphorischen Bereich der Sprache zu erarbeiten und dadurch zu beweisen, dass dieses Gebiet der Sprachwissenschaft ebenfalls reif wurde, um es für Lern- und Lehrzwecke anzuwenden.

2. Metaphorische Voraussetzungen und Probleme der Fremdsprachendidaktik

Erstens stellt sich die Frage, inwieweit der kognitiv-metaphorische Einsatz der sprachwissenschaftlichen Theorie, die auf Errungenschaften von Lakoff/Johnson basieren, in der DaF-Didaktik überhaupt notwendig ist. Diese Frage wurde schon partiell beantwortet (Sakowski 2014). Aus praktischen Erfahrungen (Radden 1997: 69) weiß man, dass der Bedarf an Verwendung übertragener sprachlicher Zeichen sich bereits ab dem ersten Lernsemester und dem A1-Niveau ergibt, wo sogar die einfachsten Wortkombinationen wie: *die Wohnung ist hell/dunkel, einen Termin machen* oder *Zähne putzen* durch eine bestimmte Eigenständigkeit in der Wahl ihrer Bestandteile geprägt sind. Die interkulturelle Ausweitung und komplementäre Universalität der kognitiven Denkmuster für die Basiskommunikation machen die Aufgabe ihrer Beherrschung aber noch relativ einfach (Koch 2010), mindestens im Rahmen des europäischen Kulturkreises. Der tatsächliche Schwerpunkt der figurativen Sprache kommt erst mit der B2-Stufe heran. Dies wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angedeutet, indem zwischen den B1- und B2-Niveaus eine gut sichtbare Trennlinie durchgeführt

wird, wenn es um die Metaphorik der Sprache im Alltagsgebrauch geht. Das für dieses Niveau vorgesehene Themenspektrum kann nämlich nur mit Hilfe figurativer Ausdrücke sprachlich realisiert werden:

B1 *Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.*

B2 *Kann sich zu einem breiten Themenspektrum **klar und detailliert** ausdrücken, [...]*

Der Bedarf an metaphorischer Ausdruckskraft wird naturgemäß auf höheren Niveaus (C1 und C2) noch erweitert:

C1 *Kann die Sprache [...] **wirksam und flexibel** gebrauchen. Kann sich **klar, strukturiert und ausführlich** zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei **verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.***

Da GER als eine allgemein gültige Grundlage für Sprachenlernen und -zertifizieren gilt, widerspiegeln sich die obigen Abgrenzungen auch in den individuellen Richtlinien der Sprachinstitute für Deutsch als Fremdsprache. So können wir bei Goethe-Institut als Definition für das Niveau B1 Folgendes lesen:

*Der Kandidat kann sich in einem Diskursszenario in allen Kommunikationsbereichen (**Diskursstrategien, Diskurselemente, Grammatik, Sprachintentionen**) dem Niveau entsprechend verhalten.*

Währenddessen wird das B2-Niveau bei ÖSD folgendermaßen definiert:

*Kann sich **variantenreich, idiomatisch und stilistisch angemessen** ausdrücken.*

Der Bedarf an metaphorischer Sprachkenntnis wird also implizite überall dort angedeutet, wo das Sprachniveau über die absolute Kommunikationsbasis hinausgeht und eine abstrakte Verständigung voraussetzt. Eine besondere Ausprägung des metaphorischen Phänomens ist daher auf dem universitären, rein theoretischen Gebiet zu erwarten, was mit dem C1-Niveau einhergeht und was die didaktische Praktik bestätigt, da die meisten Hochschulen im deutschsprachigen Raum von den ausländischen Kandidaten für die Studienzulassung eben die C1-Kennntnis erfordern. Die Metaphorizität der Sprache setzt jedoch, wie bereits angedeutet, mit der B2-Stufe vermehrt an.

Die oben beschriebene Niveau-Differenzierung schlägt sich natürlich in der Form und im Inhalt der auf dem Markt verfügbaren Lehrwerke nieder, die sich den GER-Richtlinien anpassen sollen; sie tun dies jedoch ohne weitere Vertiefung des Problems der Alltagsmetaphorik. Als Hauptvorwürfe könnte man fehlende Fokussierung auf das Problem überhaupt sowie die fehlende Systemhaftigkeit nennen. Der folgende Beleg, der diese Problematik typisiert, soll die obige These untermauern:

Beispiel 1



Mittelpunkt B2, S. 56

Das Beispiel zeigt einerseits einen bedeutenden Fortschritt, wenn es um die Integration der Phraseologismen/Metaphorik in den FSU geht (die hier als direkter Bestandteil des metaphorischen Wortschatzes im Sinne der konzeptuellen Metaphertheorie gerechnet werden können), entblößt andererseits die größte Schwäche vieler Lehrwerke, d.h. die fehlende Systematisierung des Materials durch unzureichende Einführung eines leitenden, umfassenden metaphorischen Konzepts. Sein Vorhandensein würde nämlich die Wahrnehmung der mentalen und kulturellen Prozesse, die zur Entstehung einiger oben geschilderter Ausdrücke beigetragen haben, verdeutlichen und eine Möglichkeit geben, hinter die kognitive Kulisse Einblick zu gewinnen.

3. Metaphorische Konzepte als wesentlicher Kulturträger

In der Sprache und damit auch in Metaphern schlagen sich nicht nur mentale Prozesse, sondern auch Grunderfahrungen und das Weltbild des Menschen sowie die Eigenständigkeit der jeweiligen Kultur (vgl. Radden 1997: 74) nieder. Theoretische Grundlage für diese Annahme ist der kognitiv-konstruktivistische Ansatz (siehe dazu Beißner 2002). Realität ist nach diesem Ansatz nichts objektiv Vorhandenes, sondern hängt von individuellen und kulturellen Wissensstrukturen, der subjektiven physischen Eingebundenheit des Menschen in die Umgebung sowie von der körperlichen Möglichkeit ab, die Umwelt wahrzunehmen. Die wahrgenommene Realität wird letztendlich durch Sprache festgelegt und strukturiert (vgl. Beißner 2002: 9).

Diesem Ansatz liegt ein sehr weit gefasster, in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark verbreiteter Kulturbegriff zugrunde. Demnach ist Kultur eine Kommunikations- und Interaktionsbühne, „in der sich Verhaltens-, Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Lebensweisen konstituieren“ (Schröder 2006: 374). Der Anthropologe Shore (1996) geht davon aus, dass Menschen innerhalb einer Kultur über sich überlappende kulturelle und mentale Modelle verfügen. Diese mentalen Schemata werden im Rahmen einer Kultur durch mentale Prozesse geschaffen, die kulturelles Wissen strukturieren. „Das in diesen Modellen ‚gelagerte Wissen‘ [...] wird vom Individuum benützt, um daraus je nach Situation, Zweck und individueller Neigung Sinn und Bedeutung zu schaffen“ (Moosmüller 2004: 58). Drewer (2003: 55) zeigte einen Zusammenhang zwischen kognitiven Metaphern und mentalen Modellen auf. In beiden Fällen handelt es sich um „kognitive Repräsentationen eines Sachverhalts oder Gegenstands“. Die Besonderheit von kognitiven Metaphern besteht jedoch nach Drewer darin, dass das mentale Modell in diesem Fall eine analog-metaphorische Struktur aufweist. Metaphorische Konzepte können daher als besondere mentale Modelle bezeichnet werden, die sich von Kultur zu Kultur mehr oder weniger unterscheiden können. An der konzeptuellen Metapher „Zeit ist Geld“ kann exemplarisch der Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kognition anschaulich gemacht werden. Das Beispiel zeigt, wie der Metaphorisierungsprozess von kulturellen Erfahrungen geprägt ist. Beißner (2002: 34) weist darauf hin, dass sich dieses Konzept vor allem in Industriegesellschaften entwickelt hat. Das Zeit-Konzept hängt nach Lakoff/Johnson (2004: 16) damit zusammen, dass in Industrieländern wie Deutschland sowohl Zeit als auch Geld häufig in Verbindung mit dem Konzept Arbeit verknüpft sind. Ein ähnliches Konzept der Zeit existiert unter anderem auch im Englischen, Spanischen sowie Polnischen. In Kulturgemeinschaften, die sich hauptsächlich am Rhythmus der Natur orientieren, ist dieses Konzept der Zeit laut

Beißner (2002: 34) nicht relevant. Metaphorische Konzepte sind also der „Ausdruck unterschiedlicher und immer mehr oder weniger subjektiver Denk- und Sichtweisen“ (Novikova 2012: 100).

3.1. Metaphorisierungsprozesse bei abstrakten Begriffen

Dass Metaphorisierungsprozesse kulturell geprägt sind, zeigt unter anderem auch ein Experiment zur Wortassoziation, das in Roche/Roussy-Parent (2006) beschrieben wurde. In dieser Studie wurde das Ausmaß kultureller Ausprägung abstrakter und konkreter Begriffe untersucht. Jeweils 51 deutsche und frankokanadische Sprecher wurden auf ihre erstassoziative Reaktion bei 30 abstrakten und konkreten Begriffen getestet. Das Wortassoziationsexperiment zeigte eine „Tendenz von Konkretisierungsversuchen bei abstrakten Begriffen, die wiederum auf Prozesse der Metaphorisierung hinweisen“ (Roche/Roussy-Parent 2006: 246). Diese waren je nach Kultur bei beiden Sprachen unterschiedlich ausgeprägt. Die kulturspezifische Bedingtheit wurde beispielsweise bei dem Begriff „Eifersucht“ bzw. „jalousie“ deutlich, bei denen sich die assoziativen Reaktionen der deutschen und der frankokanadischen Sprecher deutlich voneinander unterscheiden (ebd., S. 243). Die deutschen Versuchspersonen assoziierten mit dem Begriff „Eifersucht“ farbmotaphorisch überwiegend „rot“ und „gelb“, wohingegen die frankokanadischen Teilnehmer dem Begriff „jalousie“ eher „vert“ (grün) und „bleu“ (blau) zuordneten. Diese Stimuli scheinen also kulturell unterschiedlich geprägt zu sein. Dass metaphorische Konzepte auch universell sein können, zeigen die Assoziationen zum Stimulus „Wut“/„colère“ (ebd., S. 241–243). In beiden Gruppen wurde als erster assoziierter Begriff bei insgesamt 25% der Befragten die Farbe „rot“ beziehungsweise „rouge“ genannt. Dies weist auf einen metaphorischen *mapping*-Prozess hin, bei dem eine Übertragung von biologischen Reaktionen, nämlich dem Erröten des Gesichts bei Wut, auf einen abstrakten Bereich der emotionalen Empfindlichkeit erfolgt. Daraus lässt sich schließen, dass es zu unterschiedlichen Ausprägungen bestimmter Begriffsfelder und kulturell bedingter Metaphorisierungsprozesse in verschiedenen Sprachen kommt. Die Lokalisierung beider Metaphorisierungsraster zeigt, „wie weit die semantischen Systeme von Sprachen voneinander entfernt sind“ (Roche/Roussy-Parent 2006: 246). Vor allem die Konzepte der Abstrakta weisen starke kulturspezifische Ausprägungen auf.

4. Alltagssprachliche Metaphern im Fremdsprachenunterricht

4.1. Funktionen von Metaphern im Fremdsprachenerwerb

Das kognitive Potential der Metaphertheorie kann im DaF-Umfeld dafür genutzt werden, um neue Wortfelder zu erschließen und Bedeutungen zu verdeutlichen. Damit geht die Aktivierung des mentalen Lexikons (vgl. Katsaounis 2006; Plieger 2006) einher. Nach Roche (2013: 131) schaffen kognitive Metaphern Verständnisbrücken, die den Verständnisprozess insbesondere durch den Rückgriff auf den konkreten und meist physischen Ursprungsbereich einer Metapher (z.B. Tierwelt, Farbenwelt, Körperteile) erleichtern. Kennen die Lerner das System, das hinter einem *mapping*-Prozess steckt, so können sie sich möglicherweise aus einer konzeptuellen Metapher alltagssprachliche Einzelmetaphern ableiten. Angesichts der „empirischen Erkenntnisse zur sprachübergreifenden Transferierbarkeit von *mapping*-Prozessen“ (Callies 2003: 175) bieten sich Metaphern bzw. metaphorisch motivierte idiomatische Redewendungen als Strategische Verständnisknoten im Fremdsprachenunterricht an. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Wortassoziationsexperimente gilt dies insbesondere für die Vermittlung von abstraktem Wortschatz.

Existiert ein metaphorisches Konzept auch in anderen Sprachen, so können nach Koch (2010: 51) sprachübergreifende „Synergieeffekte“ im Sprachprofil der Lerner genutzt werden. Das von Lakoff/Johnson (2004: 12) aufgeführte Konzept „Argumentieren ist Krieg“ existiert beispielsweise auch im Polnischen („argumentowanie jest jak wojna“). Dies kann für die Lerner eine Erleichterung im Wortschatzerwerb darstellen. Sobald einzelsprachliche Metaphern jedoch nicht exemplarisch aus einer anderen Sprache abgeleitet werden können, entsteht Verwirrung und Unverständnis. Die Metapher „das Argument widerlegen“ kann beispielsweise trotz des identischen metaphorischen Konzepts „Argumentieren ist Krieg“ nicht einfach ins Polnische übertragen werden. ‚Obalić argument‘ führt zur Suche nach direkten Äquivalenten wie das Argument stürzen o.ä. Koch (2010: 48) betont aus diesem Grund, dass genau analysiert werden muss, „in welche sprachlichen Einzelmetaphern sich eine bestimmte konzeptuelle Metapher in einer Fremdsprache aufgliedert und wann diese Verwendung findet“. Die Vorbereitung der Lernmuster erfordert daher Aufbau einer Systematik, die sich nach Synergieeffekten richtet sowie an den schwierigen Stellen Abhilfe leistet.

Alltagssprachliche Metaphern erfüllen eine kommunikative Funktion im Fremdsprachenunterricht. Dies heißt jedoch nicht, dass das Lehren mit Metaphern automatisch zum Erreichen kommunikativer Kompetenzen führt.

Erst die Vermittlung von kulturellem Wissen in Verbindung mit der Metaphernvermittlung kann dies sicherstellen. Dadurch erhalten Metaphern eine ganz besondere Funktion für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Sie reflektieren Kulturkonzepte und tragen dazu bei, dass interkulturelles Wissen überliefert wird. Das Metaphernlernen heißt also auch, kulturelles Wissen zu erwerben.

Eine besondere Funktion wird metaphorischen Konzepten, und insbesondere Metaphorisierungsprozessen, auch in der Grammatikvermittlung beigemessen. Roche (2013: 123) geht davon aus, dass der Fremdspracherwerb vereinfacht beziehungsweise beschleunigt werden kann, wenn es gelingt, „Metaphorisierungsprozesse mit den grammatischen Erfordernissen der Zielsprache zu vereinbaren“. Als Beispiel sind hier konzeptuelle Grammatikanimationen zu nennen. Durch die visuelle Präsentation von Grammatikanimationen können grammatikalische Strukturen, die dem Lerner zunächst als abstrakt erscheinen, verdeutlicht und konzeptuelle Strukturen bzw. kommunikative Prozeduren bewusst gemacht werden. Studien zum Einsatz von Grammatikanimationen im Fremdsprachenunterricht bestätigen einen positiven Effekt solcher konzeptuellen Repräsentationen auf den Fremdspracherwerb (u.a. Scheller 2008).

4.2. Herausforderung von Metaphern für den Fremdsprachenlerner

Wie bereits in 2 angedeutet wurde, werden Fremdsprachenlerner auf einem niedrigen Sprachniveau mit Alltagsmetaphern konfrontiert. Ihnen fällt es oft schwer, metaphorische Ausdrücke wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. Schröder 2006: 373), vor allem dann, wenn es keine ähnlichen Metaphern in einer zuvor gelernten Sprache gibt. Koch (2010) und Beißner (2002) nennen unterschiedliche Arten von Metaphern, die für den Fremdsprachenlerner eine mehr oder weniger große Herausforderung darstellen können.

Innovative Metaphern sind nach Koch (2010: 36) Metaphern, die durch einen *mapping*-Prozess neu entstehen. Dabei werden zwei zuvor nicht im Zusammenhang stehende Konzepte miteinander in Verbindung gebracht. Selbst Muttersprachler müssen sich deren Bedeutung aus der Ursprungsdomäne herleiten, so wie zum Beispiel bei solchen Begriffen wie „Finanzfussel“ (Skirl 2009: 63). Innovative Metaphern finden sich vor allem in der Medien-, Literatur- und Lyriksprache. Im Gegensatz dazu sind lexikalisierte Metaphern bzw. „tote Metaphern“ (Koch 2010: 39) feste Sprachbausteine des allgemeinen Wortschatzes, die im mentalen Lexikon gespeichert und in der Regel auch in Lexika aufgeführt werden. Fortgeschrittene Lerner und Muttersprachler nehmen ihren metaphorischen Ursprung oft nicht mehr wahr, insbesondere bei Komposita wie „Tischbein“ oder „Glühbirne“. Eine Metapher kann sich nach

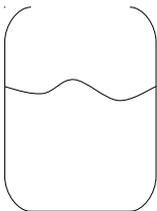
Kövecses (2002: 29) auf einer Konventionalitätsskala von einer innovativen zu einer lexikalisierten entwickeln. In einem Zwischenstadium befinden sich Metaphern, die beispielsweise noch nicht vollständig lexikalisiert wurden, aber auch nicht mehr innovativ sind. Beißner bezeichnet Metaphern, die durch innovative Metaphernverwendung konstruiert und aber häufig verwendet werden (z.B. „Flüchtlingswelle“), als „konventionelle“ konzeptuelle Metaphern (Beißner 2002: 71).

Vor allem unbekannte lexikalisierte Metaphern bereiten Fremdsprachlern Schwierigkeiten, so Koch (2010: 38), denn sie werden als subjektiv-innovativ wahrgenommen, sofern sie nicht aus der eigenen Muttersprache oder einer anderen erlernten Sprache abgeleitet werden können. Lexikalisierte Metaphern bleiben für Fremdsprachler subjektiv-innovativ, bis sie in den Wortschatz des Lerner als feste Sprachbausteine Eingang finden. Im Fremdsprachenunterricht sollten aufgrund dieser Herausforderung insbesondere konventionelle und lexikalisierte Metaphern thematisiert werden.

4.3. Systematisierung durch Verbildlichung und Kategorisierung

Die Modellierung des Zugangs zur Metapher in einer Fremdsprache kann durch eine angemessene graphische Gestaltung wesentlich erleichtert werden. Diese Methode hat sich schon bei der Überlieferung idiomatischer Einheiten positiv bewährt (Kühn 1992, 1994). Die strukturell-pragmatische Ähnlichkeit des metaphorischen Materials lässt glauben, dass diese Methodologie auch hierzu behilflich sein kann.

Das eingangs präsentierte Beispiel bietet also einen guten Ansatz zur Weiterentwicklung und kann als Grundlage zur Präsentation der Methode dienen. Die anfängliche graphische Aufarbeitung der Einzelmetaphern wurde bereits dargeboten. Das, was ausdrücklich fehlte, ist die Einführung eines gemeinsamen, bindenden Konzepts, das schematisch wie folgt dargestellt werden kann¹¹:



Wut/Ärger/negatives Gefühl = Behälter mit Flüssigkeit
Überfüllen = Explosion

¹¹ Die folgende Systematisierung erfolgt mit der Ausnahme des Ausdrucks: *sauer sein*, der sich in eine andere Konzeptreihe eingliedert.

So können zu den angeführten Metaphern/Idiomen, noch weitere hinzugefügt werden, die nach demselben Prinzip funktionieren und deren Wahrnehmung durch Aufschließen des gemeinsamen Konzepts erleichtert ist.

Ich kochte/schäumte vor Wut.
Eine wilde Wut stieg in ihr auf.
Die Wut erfüllte sie.
Seine Wut an jemandem/etwas auslassen.
Seinen Ärger herunterschlucken.
aufgestaute Wut
der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt

Daraufhin sollten Übungen angeschlossen werden, die Vielfalt der angegebenen Lösungen durch ihre Lösungsfreiheit sichern sowie die Formseite nicht vernachlässigen würden. So eine Gestaltung des Materials kann den Einblick in die Konzeptualisierungsstruktur geben und durch die Verwendung das neu erkannte Material festigen lassen.

5. Schlussfolgerung und Ausblick

Zu gegebenem Zeitpunkt werden metaphorische Konzepte und interkulturelle Vergleiche von Konzepten in vielen Mainstream-Lehrwerken kaum berücksichtigt. Wie es jedoch bewiesen wurde, stellt dieser Teil der Lexik ein wichtiges Kapitel in der allgemeinen Kommunikationskompetenz jedes Fremdsprachenlerner. Daher ist die Theorie der konzeptuellen Metapher von besonderer Bedeutung für die DaF-Didaktik. Sie zeigt sich darüber hinaus als ein sehr universelles Mittel in Hinsicht auf die methodische Aufarbeitung des lexikalischen Materials. Die Anwendung ihrer Prinzipien für didaktische Zwecke sichert einen systemhaften Zugang zum Vokabular. Die Lerner gelangen über einen schematisierten Weg zur semantischen Erklärung der sprachlichen Einzelstruktur und gewinnen dadurch Einblick hinter die metaphorische Kulisse. Ebenso wird die pragmatische Sicherheit im Rahmen konstituierter Sprechsituationen gestärkt. Die präsentierte Methode öffnet einen Zugang zur ganzen Fülle an komplementären Ausdrücken, so dass semantische Variabilität aufgebaut werden kann.

Last but not least leistet die Aufarbeitung der konzeptuellen Metaphern im DaF-Unterricht einen wichtigen Beitrag beim Kennenlernen fremder Kultur. Auf der einen Seite bestehen die konzeptuellen Übereinstimmungen zwischen der Mutter- und Zielsprache und andererseits fördert diese Art der Aufarbeitung des lexikalischen Stoffs das Erkennen der Unterschiede in der Kategorienzuschreibung einer anderen Sprachgemeinschaft. Das kann jedoch zu einem schwierigen Punkt für die Autoren und Verlage werden, die

die ganze Adressatenfülle mit ihrer Arbeit nicht zufriedenstellen können. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede fallen für jeweilige Sprachenkombinationen unterschiedlich auf. Es stellt sich deswegen eine Herausforderung für die Lehrer dar, die gemeinsam mit ihren Lernern den Differenzen und Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen auf die Spur kommen sollen.

Literatur

- BEISSNER, Kirsten (2002): *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungs-konstruktion*. Frankfurt/M. et al.
- CALLIES, Marcus (2003): *Rezension zu „I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion von Kirsten Beißner*. *metaphorik.de* 5, S. 170–177. (<http://www.metaphorik.de/05/rezensionbeissner.pdf>, Zugriff am 15.03.2013)
- DREWER, Petra (2003): *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens – Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Tübingen.
- HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen*. In H.J. Krumm/C. Fandrych/B. Hufeisen/C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 738–753). Berlin.
- KÖVECSES, Zoltán (2002): *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford et al.
- KÜHN, Peter (1992): „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, S. 169–189.
- KÜHN, Peter (1994): „Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik“. In: Sandig, Barbara (Hg.): *EUROPHRAS 92 Tendenzen der Phraseologieforschung. (= Studien zur Phraseologie und Paromiologie 1)*. Bochum, S. 411–428.
- KOCH, Corinna (2010): *Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*. (<http://www.metaphorik.de/18/koch.pdf>, Zugriff am 09.10.2012).
- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago. (Deutsche Übersetzung Astrid Hildenbrand (2004⁴): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg.)
- SCHNEIDER, Günther/NORTH, Brian (2000): *Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich.
- NOVIKOVA, Anastasia (2012): *Metaphern beim Sprachenlernen*. In: Junge, Matthias (Hg.): *Metaphern und Gesellschaft – Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern*. Wiesbaden, S. 87–103.
- OSSNER, Jakob (2008²): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn.

- RADDEN, Günter (1997): Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl. Tübingen, S. 69–84.
- ROCHE, Jörg (2012): Zum überfälligen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. In: Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (Hg.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster, S. 33–52.
- ROCHE, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen.
- SAKOWSKI, Krzysztof (2014): Einige Überlegungen zum Einsatz der konzeptuellen Metaphertheorie im DaF-Bereich. In: Kaczmarek, Dorota/Makowski, Jacek/Michoń, Marcin (Hg.): *Texte im Wandel*. Łódź (im Druck).
- SCHRÖDER, Ulrike (2006): Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag interkultureller Landeskunde. Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext. *Info DaF* 33: 4, S. 373–387.
- SHORE, Bradd (1996): *Culture in Mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. New York.
- SKIRL, Helge (2009): *Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens*. Tübingen.