

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht

Anna Weininger

Lindwurmstraße 193

80337 München

E-Mail: anna.weininger@texte.cc

Abstract: Angesichts der Tatsache, dass Metaphern nicht nur Bestandteil der Poesie, der Werbesprache und der Komik sind, sondern auch die Alltagskommunikation maßgeblich prägen, sind sie für die Fremdsprachendidaktik von höchster Relevanz. In dem vorliegenden Beitrag werden Grundlagen und Funktionen von alltagssprachlichen Metaphern aufgezeigt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem kognitiven Potential von Metaphern. Die kognitive Metaphertheorie von Lakoff & Johnson (1980) vertritt die Annahme, dass Metaphern als integraler Bestandteil der alltäglichen Kommunikation Wahrnehmung, Denken und auch das Handeln des Menschen beeinflussen. Auf diesen Ansatz wird in dem vorliegenden Beitrag vertieft Bezug genommen. Zudem werden die kulturelle Relevanz von Metaphern und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht skizziert. Der Artikel liefert einen Überblick über jüngste Forschungsprojekte, welche insbesondere die interkulturelle Bedeutung von Metaphorisierungsprozessen in den Vordergrund stellen. Abschließend werden daraus abzuleitende Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik vertieft und Impulse für den Einsatz alltagssprachlicher Metaphern im Unterricht gegeben.

In view of the fact that metaphors are not only an important component of poetics, advertising language and humour, but also significantly impact everyday communication, they are thus particularly relevant in the field of foreign language didactics. In this article, the basic principles and functions of everyday metaphors will be illustrated. Specific attention will be paid to the cognitive potential of metaphors. Lakoff & Johnson's (1980) cognitive metaphor theory suggests that metaphors influence people's daily communication, perception, thinking as well as acting in certain situations. The following article will make in-depth reference to this approach. Moreover, the cultural relevance of metaphors and their significance in the teaching of foreign languages will be outlined. The article offers an overview of the latest research projects which especially emphasize the intercultural meanings of metaphorisation processes. Finally, the article will detail the consequences of these processes for the field of foreign language didactics and offer suggestions for the application of everyday metaphors within education.

Schlagwörter: Metaphern, kognitive Metaphern, Metaphorisierung, Wortassoziation, Kognition

1. Metaphern in der Alltagssprache

Was wäre die deutsche Sprache ohne Metaphern? Sie wäre vermutlich einfacher zu lernen, aber bestimmt auch langweiliger. Metaphern sind nicht nur in der Literatur, in Werbeslogans und Kabarettstücken unverzichtbar – sie nehmen auch eine bedeutende Stellung in der alltäglichen Kommunikation ein. Für die Fremdsprachendidaktik stellt sich unweigerlich die Frage, welche Funktionen und kognitiven Potentiale alltagssprachliche Metaphern im Fremdsprachenunterricht erfüllen und wie Metaphern in die Unterrichtspraxis integriert werden können. Der Einsatz von Metaphern im Sprachunterricht ist bis dato stark geprägt von der Tradition der antiken Rhetorik. Oft werden die Lerner¹ nur im Literaturunterricht mit Metaphern konfrontiert (vgl. Katthage 2006). Eine besondere Herausforderung stellen jedoch Metaphern in der Alltagssprache dar. Gerade für die interkulturelle Fremdsprachendidaktik sind sie daher von besonderer Bedeutung.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Traditionelle Metaphertheorien

Der Begriff „Metapher“ geht aus dem griechischen *metaphorá* hervor und bedeutet so viel wie „Übertragung“. Als einer der ersten prägte Aristoteles den Begriff. Eine Metapher ist nach Aristoteles:

(...) die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie (Aristoteles, übersetzt von Fuhrmann 1982: 67).

Im Laufe der Zeit haben sich zahlreiche verschiedene Metaphertheorien entwickelt. Einen systematischen Überblick über die wichtigsten 25 Theorien zur Metapher liefert Rolf (2005). Aufgrund der Vielfalt und der unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Metaphertheorien sowie der Komplexität des Gegenstands an sich ist es jedoch nach Gansen (2010) ein fast aussichtsloses Unterfangen, eine Theorie zu erarbeiten, die „den Gegenstand allgemein – und womöglich kurz, prägnant und widerspruchsfrei (...)“ (Gansen 2010: 28) erfasst.

Ausgehend vom klassischen, auf Aristoteles zurückzuführenden Metaphernverständnis wird Metaphorik aus traditioneller Sicht als sprachliches Phänomen betrachtet, das der poetisch-rhetorischen und stilistischen Ausschmückung der Rede dient. Die **Substitutionstheorie** (nach Quintilian) bezieht sich auf die Wortebene und geht davon aus, dass das eigentliche Wort in einer analogen Übertragung durch einen uneigentlichen Begriff ersetzt wird. Vorausgesetzt wird hier eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem eigentlichen und dem fremden Wort (vgl. ebd.: 30). Der Ausdruck „Abend des Lebens“ suggeriert beispielsweise, dass sich das Alter zum Leben wie der Abend zum Tag verhält. Die **Vergleichstheorie** (Cicero) fasst Metaphern als „elliptisches Gleichnis“ (Rolf 2005: 21), mit anderen Worten auch als Vergleich ohne das Vergleichspartikel „wie“, auf.

Diese sprachphilosophischen Ansätze gerieten in unterschiedlichen Disziplinen zunehmend in Kritik. Andere Zugänge zum Metaphernverständnis wurden geschaffen: Giambattista Vico, ein italienischer Philosoph des 18. Jahrhunderts, betrachtet die Metapher nicht mehr nur als Produkt sprachlichen Ausdrucks, vielmehr legt er den Fokus auf Metaphorisierung als Prinzip. Er schreibt Metaphern außerdem eine pragmatische Funktion zu. Metaphorisierung setzt nach diesem Ansatz dann ein, wenn „die Mittel der abstrakten Sprache versagen“ (Gansen 2010: 34). Auch in der Interaktionstheorie (u.a. Black 1996) wird der Metapher eine pragmatische Funktion in der kommunikativen Sprachverwendung beigemessen. Die Bedeutung einer Metapher konstituiert sich dieser Auffassung nach je nach kommunikativer Situation und Verwendung und kann je nach Kontext wörtlich oder metaphorisch verstanden werden. Ein metaphorischer Ausdruck entsteht durch das Zusammenwirken zweier Vorstellungen: dem Wort (*focus*) und dem Rahmen (*frame*). Durch die Interaktion zwischen *focus* und *frame* werden vorher nicht vorhandene Ähnlichkeitsbeziehungen hergestellt, wodurch eine Metapher entsteht (vgl. Gansen 2010: 50ff).

2.2. Metaphorisierung als mentaler Prozess – Ein Blick auf Metaphern aus Sicht der kognitiven Linguistik

Eine weitere Metaphertheorie entstand im Rahmen der kognitiven Linguistik. Diese beschäftigt sich als Teilgebiet der Kognitionswissenschaft mit mentalen Prozessen, die sowohl der Sprachstruktur als auch der Sprachverarbeitung zugrunde liegen (vgl. Radden 1997). Sprache wird in diesem Zusammenhang als Produkt kognitiver Prozesse gesehen. Die kognitive Linguistik betrachtet Metaphern im Gegensatz zum traditionellen Metaphernverständnis nicht nur als literarisches Stilmittel und „sprachliche Besonderheiten mit Ausnahmestatus“, sondern vielmehr „als Ausdrucksvarianten unserer Sprache, mit denen wir insbesondere das schwer Fassbare, schwer Beschreibbare unserer Geistes-, Gefühls- und Erlebenswelt konzeptuell greifbar machen und benennen (...)“ (Schwarz 2008: 66).

Lakoff & Johnson entwickelten in den 80er Jahren eine kognitive Metaphertheorie, in der Metaphern als integraler Bestandteil der Alltagssprache eine grundlegende Bedeutung für menschliche Denkprozesse zugeschrieben wird (Lakoff & Johnson 2011: 14). Ihrer Annahme nach werden Wahrnehmung, Denken und damit auch Handeln durch

Anna Weininger (2013), Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 21-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weininger.pdf>.

konzeptuelle Metaphern beeinflusst und determiniert. Ausgehend von diesem Metaphernverständnis wird die alltägliche Wahrnehmung des Menschen sowie das Handeln durch ein konzeptuelles metaphorisches System strukturiert:

Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch. (...) Unsere Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen. Folglich spielt unser Konzeptsystem bei der Definition unserer Alltagsrealitäten eine zentrale Rolle. Wenn, wie wir annehmen, unser Konzeptsystem zum größten Teil metaphorisch angelegt ist, dann ist unsere Art zu denken, unser Erleben und unser Alltagshandeln weitgehend eine Sache der Metapher (Lakoff & Johnson 2011: 11).

Metaphern haben also in diesem Sinne einen wirklichkeitskonstruierenden Charakter. Im Vordergrund dieser Theorie steht der Prozess der Ähnlichkeitskonstruktion. Lakoff & Johnson gehen davon aus, dass konzeptuelle Metaphern aus einer systematischen Verbindung zwischen zwei Domänen entstehen, wodurch die Bedeutung aus einem Ursprungsbereich (*source-domain*) auf einen Zielbereich (*target-domain*) übertragen wird (vgl. Johnson 2008: 40f). Diesen Metaphorisierungsprozess bezeichnen sie als *metaphorical mapping*. Ziel der Übertragung ist es, eine Bedeutung im Zielbereich zu erklären bzw. zu verstehen. Lakoff & Johnson nennen als Beispiele dieser Metaphorisierungsprozesse Konzepte wie „Zeit ist Geld“ oder „Argumentieren ist Krieg“ (2011: 15).

In vielen konzeptuellen Metaphern wird nach Radden (1997) deutlich, dass abstrakte Erfahrungsbereiche häufig durch die Bezugnahme auf konkrete Erfahrungsbereiche verständlich gemacht werden. Dies sei darin begründet, so Radden, dass abstrakte Erfahrungsbereiche, insbesondere mentale Prozesse oder Gefühle, nicht unmittelbar durch Sinneserfahrung zugänglich sind. Zu konkreten Erfahrungsbereichen zählen vor allem „körperliche Aktivitäten wie Halten, Greifen, Berühren, Geben, Empfangen, Fortbewegen, Reisen, Essen (...)“ (Radden 1997: 79). Körperliche Aktivitäten und Wahrnehmungen, aber auch konkrete Gegenstände aus der realen täglichen Erfahrungswelt wie Körperteile, Gebäude, Pflanzen, Tiere, Farben, Geld oder Maschinen, werden in Metaphorisierungsprozessen häufig als Ursprungsquelle gewählt und auf abstrakte Konzepte projiziert. Radden spricht hierbei von Grundkonzepten, die als Ausgangsbasis für imaginative und damit auch metaphorische Prozesse gelten.

An dem metaphorischen Konzept der Zeit lässt sich der kognitive Metaphorisierungsprozess konkreter beschreiben: Zeit wird in unserer Kultur unter anderem als wertvolles Gut, als Besitz oder als begrenzte Ressource betrachtet.²

Die Tatsache, daß wir handeln, als ob Zeit ein wertvolles Gut sei – eine begrenzte Ressource wie Geld – hat ihre Entsprechung in der Art, wie wir mit Zeit kognitiv umgehen. Folglich verstehen und erfahren wir die Zeit als etwas, das ausgegeben, verschwendet, kalkuliert, klug oder schlecht investiert, erspart oder vergeudet werden kann (Lakoff & Johnson 2011: 16).

Die Alltagserfahrung im Umgang mit Geld bzw. Besitz (*source domain*) wird auf den Zielbereich „Zeit“ übertragen, wodurch das metaphorische Konzept „Zeit ist Geld“ entsteht. Diese konzeptuelle Metapher umfasst zahlreiche einzelsprachliche Alltagsmetaphern, die im täglichen Sprachgebrauch genutzt werden, so auch „Zeit vergeuden“, „Zeit gewinnen“ oder „Zeit sparen“. Verändert sich der Zustand des metaphorischen Systems, so erfolgt eine Besitzveränderung. In alltagssprachlichen Einzelmetaphern kommt dies durch Wörter des Erwerbs oder Verlusts, des Gebens oder Nehmens zum Ausdruck (vgl. Radden 1997: 81f).

Lakoff & Johnson unterscheiden drei Arten von konzeptuellen Metaphern: strukturelle sowie ontologische Metaphern und Orientierungsmetaphern. Konzepte wie „Zeit ist Geld“ benennen sie als Strukturmetaphern, dabei wird „ein Konzept von einem anderen her metaphorisch strukturiert“ (Lakoff & Johnson 2011: 22). Bestimmte Aspekte des Begriffs „Zeit“ werden durch das Konzept „Zeit ist Geld“ hervorgehoben, andere Aspekte werden ausgeblendet (*highlighting and hiding*; vgl. Lakoff & Johnson 1980: 10). Abstrakte Sachverhalte werden dabei durch konkrete konzeptualisiert. Bei Orientierungsmetaphern hingegen werden die Konzepte nicht durch andere strukturiert, sondern hier wird „ein ganzes System von Konzepten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert“ (Lakoff & Johnson 2011: 22). Diese Art von Konzeptmetaphern basieren in der Regel auf der körperlichen Orientierung innerhalb eines Raumes. Aus bestimmten Raumdimensionen bilden sich Kategorien, mit deren Hilfe abstrakte Sachver-

Anna Weinger (2013), Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 21-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weinger.pdf>.

halte konzeptualisiert werden. Es entstehen gegensätzliche Relationen wie „oben-unten“, „innen-außen“, „vorne-hinten“, „tief-flach“. Dieses Prinzip manifestiert sich in Konzepten wie z.B. „glücklich sein ist oben – traurig sein ist unten“ (vgl. ebd.: 23). *Oben* erfährt in diesem Konzept eine Aufwertung, was sich beispielsweise auch in der Metapher „die Stimmung steigt“ widerspiegelt. Als dritte Gruppe nennen Lakoff & Johnson ontologische Metaphern. Hierbei wird ein abstraktes Konzept als eine Entität oder Materie konzeptualisiert. Abstrakten Konzepten werden Eigenschaften von Objekten oder Substanzen in fester Materie verliehen, sie werden dadurch physisch quantifiziert (vgl. ebd.: 35). Ontologische Metaphern dienen dazu „sinnlich nicht wahrnehmbare oder nicht klar abgrenzbare Konzepte als Substanzen oder Objekte zu konzeptualisieren“ (Drewer 2003: 6). Hierfür kann als Beispiel das metaphorische Konzept „Inflation ist eine Entität“ und damit verbundene Einzelsprachliche Metaphern wie „die Inflation steigt“ oder „die Inflation bekämpfen“ genannt werden (Lakoff & Johnson 2011: 35).

Die kognitive Metaphertheorie von Lakoff & Johnson ist für den Einsatz alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht besonders interessant, denn die oben beschriebenen kognitiven Prozesse können dazu genutzt werden, das System einer Sprache zu verdeutlichen.

2.3. Kulturelle Relevanz von Metaphern

2.3.1. Sprache – Kultur – Kognition

In der Sprache und damit auch in Metaphern schlagen sich nicht nur mentale Prozesse nieder, sondern auch Grunderfahrungen und das Weltbild des Menschen sowie die Eigenart einer Kultur (vgl. Radden 1997: 74). Theoretische Grundlage für diese Annahme ist der kognitiv-konstruktivistische Ansatz (siehe dazu Reißner 2002). Realität ist nach diesem Ansatz nichts objektiv Vorhandenes, sondern sie 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 ausgehandelt und strukturiert (vgl. Reißner 2002: 9).

Diesem Ansatz liegt ein sehr weit gefasster, in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark verbreiteter Kulturbegriff zugrunde. Demnach ist Kultur der Kommunikations- und Interaktionszusammenhang, „in dem sich Verhaltens-, Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Lebensweisen konstituieren“ (Schröder 2006: 374). Der Anthropologe Shore (1996) geht davon aus, dass Menschen innerhalb einer Kultur über gemeinsame kulturelle und mentale Modelle verfügen. Diese mentalen Schemata werden innerhalb einer Kulturgemeinschaft durch mentale Prozesse geschaffen. Sie strukturieren kulturelles Wissen. „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 zeigt einen Zusammenhang zwischen kognitiven Metaphern und mentalen Modellen auf. In beiden Fällen handelt es sich um „kognitive Repräsentationen eines Sachverhalts oder Gegenstands“ (2003: 55). Die Besonderheit von kognitiven Metaphern besteht jedoch darin, so Drewer, 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 unterscheiden. 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. Reißner (2002: 34) weist darauf hin, dass sich dieses Konzept vor allem in Industriegesellschaften entwickelt hat. Das Zeitkonzept hängt nach Lakoff & Johnson (2011: 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, im Spanischen sowie im Italienischen. In Kulturgemeinschaften, die sich hauptsächlich am Rhythmus der Natur orientieren, ist dieses Konzept der Zeit laut Reißner (2002: 34) nicht relevant. Metaphorische Konzepte sind also der „Ausdruck unterschiedlicher und immer mehr oder weniger subjektiver Denk- und Sichtweisen“ (Novikova 2012: 100).

2.3.2. Metaphorisierungsprozesse bei abstrakten Begriffen

Dass Metaphorisierungsprozesse kulturell geprägt sind, zeigt unter anderem auch ein in Roche & Roussy-Parent (2006) beschriebenes Wortassoziationsexperiment. In dieser Studie wurde das Ausmaß kultureller Bedingtheit abstrakter und konkreter Begriffe³ 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 Metaphorisierungsprozesse waren je nach Kultur bei beiden Sprachen unterschiedlich ausgeprägt. Die kulturspezifische Ausprägung wurde beispielweise bei dem Begriff „Eifersucht“ bzw. „jalousie“ deutlich, bei denen die assoziativen Reaktionen der deutsch- und der frankokanadischen Sprecher deutlich differierten (ebd.: 243). Die deutschen Versuchspersonen assoziierten mit dem Begriff „Eifersucht“ farbmorphologisch 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.: 241f). 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 erfolgt. Darüber hinausgehend traten bei diesem Experiment auch andere kulturspezifische metaphorische Assoziationen auf. Metaphorische Übertragungen erfolgten z.B. durch Tiermetaphern, Symbolik, geographische Metaphern oder der Übertragung von biologischen Reaktionen auf andere Konzepte.

Die kulturspezifische Ausprägung von abstrakten Begriffen bestätigt auch das Wortassoziationsexperiment von Ramdan (2013). In Anlehnung an die Studie von Roche & Roussy-Parent (2006) wurden hier mit weitgehend denselben Begriffen Erstassoziationen von deutschen, französischen und arabischen Muttersprachlern untersucht. Dabei zeigte sich in einem quantitativen Vergleich, dass sich die Assoziationen der Deutschen und der Franzosen weitgehend ähnlicher sind als die Assoziationen von Deutsch- und Arabischmuttersprachlern. Ramdan bestätigte in einer qualitativen Untersuchung kulturspezifische Differenzen bei Assoziationen z.B. zum Begriff „Eifersucht“ („jealousie“/„غيرة“ „ġīra“). Auch hier zeigte sich eine Tendenz bei den deutschen Probanden, den Begriff „Eifersucht“ farbmorphologisch mit „gelb“ in Verbindung zu bringen – im Gegensatz zu den französischen Probanden, die tendenziell „rouge“ wählten. Auffallend ist jedoch, dass in der Arabischen Gruppe bei dem Begriff „غيرة“ („ġīra“) keine Farbassoziationen unter den Antworten auftraten. Vielmehr wurden hier Elemente wie „Feuer“ und „Wasser“ genannt. Dass sich deutsche und französische Konzepte mitunter sehr ähnlich sind, zeigten die Reaktionen auf „Wut“/„colère“. Auch in der Untersuchung von Ramdan wurde bei diesem Begriff mit 25-prozentiger Übereinstimmung die Farbe „rot“/„rouge“ genannt. Arabisch-Muttersprachler assoziierten hingegen bei dem Begriff „غضب“ („ġaḍab) eher „Erregung“, „Nerven“, „Ungerechtigkeit“ oder „Feuer“ (vgl. Ramdan 2013).

Aus den Ergebnissen dieser beiden Wortassoziationsexperimente lassen sich für die Fremdsprachendidaktik einige Konsequenzen schließen: Stark unterschiedliche Ausprägungen bestimmter Begriffsfelder und kulturell bedingte Metaphorisierungsprozesse in verschiedenen Sprachen zeigen, „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. Diese Differenzen müssen nach Roche & Roussy-Parent im Fremdsprachenunterricht zum Beispiel durch den Einsatz von Assoziogrammen berücksichtigt werden, um Probleme bei der interkulturellen Kommunikation zu vermeiden (ebd.: 148).

3. Alltagssprachliche Metaphern im Fremdsprachenunterricht

3.1. Funktionen von Metaphern im Fremdspracherwerb

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Metaphern einen Einblick in die mentalen Prozesse sowie in die Kultur, die sich hinter einer Sprache versteckt, geben. Ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ist daher

Anna Weinger (2013), Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 21-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weinger.pdf>.

unbestreitbar. Doch stellt sich die Frage, wie sich konzeptionelle und alltagssprachliche Metaphern als effizientes Instrument im interkulturellen Fremdsprachenunterricht nutzen lassen.

In den letzten Jahren wird in der Fremdsprachendidaktik kognitiven Metaphern eine wichtige Funktion vor allem im Wortschatzerwerb beigemessen. Das kognitive Potential kann 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: 131f) 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. Dies kommt letztendlich auch der kommunikativen und literarischen Kompetenz zugute. Angesichts der „empirischen Erkenntnisse zur sprachübergreifenden Transferierbarkeit von *mapping*-Prozessen“ (Callies 2003: 175) bieten sich Metaphern bzw. metaphorisch motivierten idiomatischen Redewendungen als lexikalische Strategie im Fremdsprachenunterricht an. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Wortassoziationsexperimente gilt dies insbesondere für die Vermittlung von abstraktem Wortschatz. Die kognitive Funktion der Metapher besteht nicht darin, dass Phrasen einfach nur in eine Vokabelliste eingeordnet werden, sondern vielmehr sollte sie in einem pragmatischen Kontext einen konzeptuellen Zugang zum Sprachenlernen bieten und metaphorische Konzepte aufdecken (vgl. Roche im Druck: 12).

Existiert ein metaphorisches Konzept auch in anderen Sprachen, so können nach Koch sprachübergreifende „Synergieeffekte“ (2010: 51) im Sprachprofil der Lerner genutzt werden. Das von Lakoff & Johnson aufgeführte Konzept „Argumentieren ist Krieg“ (2011: 12) existiert beispielsweise auch im Englischen („Argument is war“). Dies kann für Lerner eine Erleichterung im Wortschatzerwerb darstellen. Sobald einzelsprachliche Metaphern jedoch nicht eindeutig aus einer anderen Sprache abgeleitet werden können, entsteht Verwirrung und Unverständnis. Es ist daher notwendig, in der Wortschatzvermittlung darauf hinzuweisen, dass viele einzelsprachliche Metaphern nicht 1:1 übersetzt werden können. Die Metapher „he shot down all of my arguments“ kann beispielsweise trotz des identischen metaphorischen Konzepts „argument is war“ nicht einfach ins Deutsche übertragen werden (vgl. Koch 2010: 48). Selbst bei sehr ähnlich wirkenden Metaphern verbergen sich hinter metaphorischen Ausdrücken unterschiedliche Bedeutungen. So hat beispielsweise „eating like a pig“ im Englischen eine quantitative Bedeutung, während „wie ein Schwein essen“ im Deutschen qualitativ verstanden wird (vgl. Roche 2001: 23). Koch 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“ (2010: 48).

Alltagssprachliche Metaphern erfüllen eine kommunikative Funktion im Fremdsprachenunterricht. Dies heißt jedoch nicht, dass das Lehren mit Metaphern automatisch zum Erreichen kommunikativer Kompetenzen führt. Auch die Vermittlung von kulturellem Wissen in Verbindung mit der Metaphernvermittlung ist notwendig. Dadurch erhalten Metaphern eine ganz besondere Funktion für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Sie reflektieren Kulturkonzepte und tragen dazu bei, dass interkulturelles Wissen transferiert wird. Mit Metaphern lernen heißt also auch, kulturelles Wissen zu erwerben. Metaphern dienen laut Koch dazu, „subtile Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen herauszuarbeiten“ (Koch 2010: 47) und diese zu reflektieren. Damit kann der Metapher eine hermeneutische Funktion zugeschrieben werden.

Eine besondere Funktion wird metaphorischen Konzepten, und insbesondere Metaphorisierungsprozessen, auch in der Grammatikvermittlung beigemessen. Roche geht davon aus, dass der Fremdsprachenerwerb vereinfacht beziehungsweise beschleunigt werden kann, wenn es gelingt, „Metaphorisierungsprozesse mit den grammatischen Erfordernissen der Zielsprache zu vereinbaren“ (2013: 123). 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 Fremdsprachenerwerb (u.a. Scheller 2008).

3.2. Herausforderung von Metaphern für den Fremdsprachenlerner

Fremdsprachenlerner werden bereits auf einem niedrigen Sprachniveau mit Alltagsmetaphern konfrontiert. Ihnen fällt es oft schwer, metaphorische Ausdrücke wahrzunehmen und zu durchschauen (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: 36f) 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 zum Beispiel bei Begriffen wie „Finanzfussel“ (Skirl 2009: 63). Innovative Metaphern finden sich vor allem in der Medien-, der Literatur- und der 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: 29f) 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 (2002: 71).

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

3.3. Metaphernkompetenz als Schlüsselqualifikation

Die in Kap. 3.2. aufgeführten Herausforderungen von Metaphern dürfen in der Fremdsprachenvermittlung nicht unterschätzt werden. Die Arbeit mit Metaphern verlangt zweifelsohne ein gewisses Maß an metakognitiver bzw. metalinguistischer Metaphernkompetenz (vgl. Beißner 2002: 143ff).

Durch die Vermittlung metakognitiver Kompetenz wird Lernern (...) ermöglicht, sich selbstständig und analytisch der Fremdsprache zu nähern und auf der Basis ihres schon vorhandenen Wissens für sich relevante Bedeutungsstrukturen in der Fremdsprache wahrzunehmen und in die eigenen Wissensstrukturen zu integrieren (ebd.: 163).

Metaphernkompetenz ist letztendlich die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen mit Metaphern, daher sollte im Fremdsprachenunterricht eine metaphorische Bewusstheit (*metaphor awareness*; Boers 2000) kontinuierlich gefördert werden. Im Folgenden wird aufgezeigt, worin diese Metaphernkompetenz im Detail besteht:

Vor allem Lerner auf einem niedrigen Sprachniveau tendieren häufig dazu, Metaphern wörtlich zu nehmen oder auf die erste im mentalen Lexikon abgespeicherte semantische Assoziation zurückzugreifen (Bellavia 2007: 8). Erst wenn Lerner jedoch in der Lage sind, die Fremdsprache als „vage“ Sprache zu akzeptieren und sich von arbiträren Bedeutungen zu lösen, können Metaphern ihre Funktion im Fremdsprachenerwerb erfüllen. Ein globales Verständnis und eine über das Wörtliche hinausgehende Vorstellungskraft sind daher Grundlage für das Bedeutungsverstehen von Metaphern. Notwendig ist das Bewusstsein, dass bestimmte lexikalische Zeichen mehrdeutig und interpretierbar sein können, denn hinter jedem linguistischen Ausdruck versteckt sich ein dynamisches Netz von Symbolen. Ein Lerner sollte lernen, sich die semantische Regel von Wörtern in einem bestimmten Kontext zu erschließen und zum

Anna Weinger (2013), Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale Alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 21-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weinger.pdf>.

konzeptuellen Inhaltskern zu gelangen. Der exemplarische Charakter einer Metapher muss dabei unbedingt gewahrt werden, es darf kein Anspruch auf Totalität entstehen (vgl. Schröder 2006: 386). Eine distanzierte Wahrnehmungsperspektive bzw. eine Reflexion der Metapher ist von vorneherein notwendig. Roche & Roussy-Parent warnen vor verkürzten Wortgleichungen, denn dabei werden wichtige Elemente von Begriffsfeldern übersehen (vgl. 2006: 247).

Thematisiert man im Unterricht beispielsweise das Konzept „Zeit“, so muss das Bewusstsein geschaffen werden, dass ein Aspekt des Begriffs in einem bestimmten Kontext hervorgehoben und ein anderer möglicherweise ausgeblendet wird. Bei der konzeptuellen Metapher „Zeit ist Geld“ steht der Wert bzw. die Ressource des Gegenstands im Vordergrund – in einem anderen Kontext wird Zeit aber mit Bewegung in Verbindung gebracht.

Sobald sehr allgemeine metaphorische Konzepte im Unterricht behandelt werden und Metaphern einen weit gefassten Interpretationsspielraum zulassen, besteht die Gefahr der Generalisierung. Dies kann zu Verwirrung und zusätzlichen Verständnisschwierigkeiten führen. Daher muss von Fall zu Fall abgeschätzt werden, ob der Einsatz von Konzepten tatsächlich hilfreich ist und einen Mehrwert darstellt.

Metaphernkompetenz umfasst auch das allgemeine Bewusstsein, dass metaphorische Konzepte kulturell geprägt sind. Ein strukturelles und kulturelles Wissen über die fremde Sprache ist für die Bedeutungskodierung daher notwendig. Allein der Hinweis, dass die Bedeutung einer Metapher innerhalb einer Kulturgemeinschaft konstituiert wird, kann dafür hilfreich sein. Zudem können Lerner mit sprachlichen Konventionen vertraut gemacht werden – etwa damit, dass die Ursprungsdomäne der Farbenwelt in der deutschen Sprache häufig gewählt wird, um Gefühlszustände auszudrücken (z.B. „rot vor Wut“ oder „gelb vor Neid“). Im Sinne der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bietet sich hier die Möglichkeit, mithilfe von Metaphern transkulturelles Lernen anzubahnen. Kognitive Metaphern und ihre kulturelle Besonderheit stellen dabei den Ausgangspunkt oder „Aufhänger“ dar, um über eigene und fremde metaphorische Konzepte zu reflektieren. Roche bezeichnet Metaphernkompetenz daher auch als „transkulturelle Kompetenz“ (2014: 13f). Schröder fordert im Fremdsprachenunterricht ein „Training einer Metaphernperspektive“ (2006: 385), bei dem eigenkulturelle Konzepte bemerkt beziehungsweise erforscht werden und letztendlich durch entsprechende Distanzierung ein Identitätsbewusstsein erlangt wird.

Metaphern können bereits im Anfangsunterricht eingesetzt werden, dafür plädiert Koch (2010: 44). Einige Studien zeigen aber, dass der Metaphorisierungsprozess von kognitiven Fähigkeiten und einem bestimmten Abstraktionsvermögen abhängt (vgl. Chiappe & Chiappe 2007: 183). Es wird außerdem vielfach betont, dass erst ein hinreichendes Sprachniveau das Arbeiten mit Metaphern sinnvoll macht (vgl. Boers 2004). Diese Annahme weist darauf hin, dass Metaphern wahrscheinlich eher für fortgeschrittene Sprachenlerner geeignet sind, etwa ab der Mittelstufe.

3.4. Konkrete Einsatzmöglichkeiten von Metaphern im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Metaphorisierungsprozesse spielen eine essentielle Rolle in der Sprachverarbeitung (vgl. Roche 2013: 131). Daher ist die Beschäftigung mit alltagssprachlichen Metaphern im interkulturellen Fremdsprachenunterricht unumgänglich. Littlemore & Low (2006a) zeigen jedoch, dass Metaphorisierungsprozesse bislang zu wenig in die Sprachvermittlung einbezogen werden. Vielerorts spielen Metaphern nur im Literaturunterricht eine bedeutende Rolle. Das kognitive Potential wird dabei nicht ausgeschöpft. Empirisch untersucht wurden konkrete Einsatzmöglichkeiten bislang eher selten, jedoch gibt es zunehmend Beiträge, welche die kognitive Bedeutung von alltagssprachlichen bzw. konzeptuellen Metaphern im Fremdsprachenunterricht thematisieren und konkrete Unterrichtsvorschläge aufzeigen.

Konzeptuelle Metaphern in der Wortschatzvermittlung eignen sich nach Koch (2010), um Lernern alltagssprachliche Einzelmetaphern zu verdeutlichen. Ist einem Deutschlerner beispielsweise der *mapping*-Prozess der konzeptuellen Metapher „Argumentieren ist Krieg“ bewusst, so könnte er mit diesem Wissen auch metaphorisches Vokabular einer politischen Diskussion besser verstehen. Es ist selbstverständlich nicht möglich, im Unterricht alle konzeptuellen Metaphern einer Fremdsprache zu vermitteln, aber die Kenntnis der gängigsten bzw. wichtigsten könnte durchaus hilfreich sein, so Littlemore & Low (2006b: 31). Als Einstieg in die Semantisierung der Metapher und als Vorentlastungsstrategie dienen dazu Assoziogramme zu dem Ursprungs- und Zielbereich eines Konzepts. Lerner aktivieren ihr Vorwissen und überlegen selbstständig, welche Eigenschaften oder Ähnlichkeitsbeziehungen dazu geführt haben

könnten, dass beispielsweise die beiden Bereiche „Zeit“ und „Geld“ miteinander in Verbindung gebracht wurden. Dabei werden nach Katsaounis (2006: 112) Netzwerkstrukturen des mentalen Lexikons aufgebaut. Im Anschluss daran können alltagssprachliche Einzelmetaphern geklärt werden. So wird den Lernern deutlich, dass mehrere Metaphern einem Konzept zugeordnet sind. Sie lernen außerdem, Einzelmetaphern von konzeptuellen Metaphern systematisch abzuleiten (vgl. Koch 2010: 46).

Konzepte der Zielsprache können auch kontrastiv mit Konzepten anderer bereits gelernter Sprachen mithilfe von Mindmaps verglichen werden. Im Englischen beispielsweise besteht die Metapher „time is money“ als Konzept, woraus sich Einzelmetaphern wie „to waste money“ ableiten lassen. Auch in anderen europäischen Sprachgemeinschaften wird das Konzept „Zeit“ mit dem Konzept „Ressourcen“ in Verbindung gebracht (vgl. im Spanischen „el tiempo es oro“ oder im Italienischen „il tempo è denaro“). Daraus können Lerner schließen, dass Zeit in modernen Industrieländern wie Deutschland als wertvolle Ressource gilt (vgl. Katsaounis, 2006: 91f). Dabei ist wiederum zu betonen, dass nicht überall das Zeitkonzept so aussieht. Auf „stereotype Charakterisierung mittels ethnozentrischer Merkmale der Kultur des Betrachters“ (Roche & Roussy-Parent 2006: 248) sollte jedoch bei einem kontrastiven Einsatz von Metaphern verzichtet werden.

In einem Praxisbeispiel zeigte Schröder (2006), wie Sprach- und Kulturkonzepte metaphorischer Art kontrastiv in den interkulturellen Landeskundeunterricht integriert werden können und wie der Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kognition deutlich gemacht werden kann. Brasilianische Deutschlerner hatten im Rahmen eines Projekts die Aufgabe, sich Bedeutungen von Aussagen zu erschließen, die ein Kompositum mit räumlicher Dynamik enthielten (z.B. Verben mit Präfix wie hin-, her-, nach-, hoch- und runter) (Schröder 2006: 379). Nachdem sie mit der Metaphertheorie von Lakoff & Johnson vertraut gemacht wurden, sollten sie die Aussagen Ursprungsbereichen oder Überbegriffen (z.B. Arbeit/Handwerk, Technik ...) zuordnen. Dadurch lernten sie, den kognitiven *mapping*-Prozess anzuwenden. Am Ende der Übung wurden die Konzepte in einen kulturgeschichtlichen Zusammenhang gebracht. Die Lerner erhielten unter anderem die Hintergrundinformation, dass viele deutsche Komposita mit räumlicher Dynamik in der frühneuhochochdeutschen Phase (1350-1650) durch Technisierung und Rationalisierung der deutschen Lebenswelt beeinflusst wurden. An vielen Stellen während der Übungen wurde ein Vergleich der metaphorischen Konzepte mit der eigenen Sprache und Kultur angeregt, wodurch die Lerner ihre interkulturelle Kompetenz schulten. Ziel der Projekte war es, den Lernern die Metaphorisierungsprozesse der eigenen Sprache im Kontext der brasilianischen Kultur bewusst zu machen und sie gleichzeitig für die Wahrnehmung fremder metaphorischer Konzepte (also die der deutschen Sprache) zu sensibilisieren. Auf diesem Wege, so Schröder, reflektierten die Lerner die kulturelle Prägung der eigenen Sprache und wurden dadurch mit den Vorstellungen der fremden Kultur vertraut (vgl. Schröder 2006: 384).

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht fordert einen idiomatischen Sprachgebrauch. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht und in vielen bekannten Lehrwerken spielen jedoch „Idiome und andere feste Lexemverbindungen (...) eine eher untergeordnete Rolle“ (Beißner 2002: 108), beziehungsweise sie werden als arbiträre Einheiten aufgefasst und auswendig gelernt, nicht aber kognitiv erfasst. Dies führt nach Beißner zu Schwierigkeiten beim Verwenden und Verstehen, denn den Lernern wird so die ursprüngliche Motivation des Idioms nicht bewusst. In dem Lehrwerk *Für- und Widersprüche* (Roche & Webber 1995) für die Niveaustufen B1-C2 sind Übungen aufgeführt, die einen Fokus auf das kognitive und kontrastive Lernen von metaphorischen Redewendungen (Deutsch und Englisch) legen. So werden unter anderem explizit Tiermetaphern thematisiert (ebd.: 53ff). Lerner sollen in Übungen beispielsweise tiermetaphorische idiomatische Ausdrücke einander zuordnen. Ziel dabei ist, das tiermetaphorische Potential zweier Sprachen bewusst zu machen.

Das folgende Beispiel aus *Für- und Widersprüche* gibt einen Einblick in Möglichkeiten, wie metaphorische Redewendungen kontrastiv für den interkulturellen Sprachunterricht eingesetzt werden können:

Ü2 Ordnen Sie bitte zu.

<p>ein Tropfen auf dem heißen Stein ein Haar in der Suppe ein Sturm im Wasserglas ein hohes Tier die Katze im Sack kaufen nicht alle Tassen im Schrank haben das Eis schmieden, solange es heiß ist das Handtuch werfen zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen auf dem Holzweg sein über den Berg sein zwischen zwei Stühlen sitzen vom Regen in die Traufe auf Nummer sicher gehen</p>	<p>to make hay while the sun shines to kill two birds with one stone a tempest in a teapot to be out of the woods to sit on the fence a bigshot to buy a pig in a poke out of the frying pan into the fire a fly in the ointment to have bats in one's belfry to bark up the wrong tree to throw in the towel (or sponge) a drop in the bucket to play it safe</p>
--	---

Abb. 1: Roche & Webber 1995: 176.

Die in dieser Übung gewählten Idiome weisen strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede auf wie (1) identische Konzepte und lexikalische Repräsentationen: „ein Sturm im Wasserglas“ und „a tempest in a teapot“, (2) unterschiedliche grammatikalische Kategorien: „auf Nummer sicher gehen“ und „to play a safe number“ oder (3) ein ähnliches Ursprungskonzept, aber unterschiedliche lexikalische Repräsentationen: „out of the frying pan into the fire“ und „vom Regen in die Traufe“. Durch diesen Übungstyp sollen Lerner für interkulturelles Lernen sensibilisiert werden (vgl. Roche 2012: 42). Konzepte und Strukturen werden hier kontrastiv eingesetzt, um bei den Lernern eine möglichst große Aufmerksamkeit zu erzielen und Interesse zu wecken (Stichwort Salienz; vgl. Roche 2012: 40).

Nach Roche bewirkt eine erhöhte Salienz eine intensivere Verarbeitung der Metapher und ein höheres Erinnerungspotenzial. So rufen beispielsweise ungewöhnliche Äquivalenzen, wie sie bei der farbmetaphorischen Redewendung „green with envy“ und „gelb vor Neid“ auftreten, ein erhöhtes Erinnerungspotential hervor und fördern nachhaltiges Lernen (Roche 2012: 40).

Eine Möglichkeit, Metaphern und idiomatische Redewendungen in den interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, ist der Einsatz von authentischen Texten mit metaphorischen Ausdrücken. Texte aus Kabarets, Stand-up-Comedy, Zeitungen oder Nonsens-Texte eignen sich hierfür gut, so Roche (im Druck: 22). Sie können im interkulturellen Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf kulturelle Besonderheiten reflektiert werden. Diese Form der Auseinandersetzung mit Metaphern ist jedoch eher für fortgeschrittene Lerner geeignet. Novikova (2012: 100) regt außerdem einen produktiven und kreativen Zugang zum Metaphernlernen an wie Textproduktion, Comics zeichnen oder Pantomime.

Einen wichtigen Zugang zu kognitiven und einzelsprachlichen Metaphern schaffen unterschiedliche Formen der Visualisierung. Diese kann entweder durch Assoziogramme/Mindmaps bzw. Diagramme oder durch authentisches Bildmaterial erfolgen. In dieser Hinsicht kann bei der Vermittlung z.B. von Abstrakta durch die aufgezeigten Metaphorisierungen eine zweite visuelle Kodierungsmöglichkeit erschaffen werden, um eine bessere Lernleistung zu erzielen. Möglich sind bei der Vermittlung von leicht visualisierbaren Redewendungen zum Beispiel Bilder und Illustrationen, die auf ironische Art und Weise die Metapher wörtlich abbilden – besonders gut eignen sich hier z.B. Karikaturen oder Werbung. Wichtig ist dabei jedoch, dass den Lernern der humorvolle Charakter einer Abbildung bewusst wird. Koch (2010: 46) nennt als geeignetes Beispiel für humorvolle Abbildungen die französische Redewendung „avoir un chat dans la gorge“ (wörtlich: „eine Katze im Hals haben“) und kontrastiv dazu „einen Frosch im Hals haben“.

Das Bild sollte die Metapher wörtlich nehmen, um möglichst viele Bedeutungselemente der Metapher in einem Bild zu vereinen (...). Zudem können die Lernenden in einer Diskussion erarbeiten, welche Eigenschaften der Katze dazu geführt haben könnten, dass sie im Französischen als Bildspender genutzt wird (Koch 2010: 46).

Bellavia (2007) stellt einige Visualisierungsmöglichkeiten vor, durch die ein konzeptueller Zugang zu Metaphern gewährt werden kann, so unter anderem durch den Einsatz konkreter Gegenstände im Sprachunterricht. Sie beschreibt am Beispiel von Quantitätsmetaphern, wie Bedeutungsvermittlung mithilfe eines Experiments funktionieren kann. Nachdem Lerner bei diesem Experiment Flüssigkeit in einen Messbecher gießen, beobachten sie, wie sich der Wasserpegel verändert – er *steigt*. Der metaphorische Ausdruck „der Pegel steigt an“ kann dazu genutzt werden, um auch auf das Konzept der Orientierungsmetaphern „mehr ist oben – weniger ist unten“ aufmerksam zu machen (vgl. Bellavia 2007: 313f). Ist den Lernern dieses Konzept einmal bewusst, fällt es ihnen möglicherweise leichter, sich davon ausgehend auch andere metaphorische Ausdrucksweisen zu erschließen wie „die Temperatur steigt“.

Vor dem Hintergrund, dass visualisierte Metaphern und Konzepte einen positiven Effekt auf das Lernen grammatischer Konzepte ausüben (vgl. Pablos 2009), finden auch Grammatikanimationen in der Vermittlung von metaphorischen Konzepten ihre Berechtigung. Scheller (2008) führt vor, wie kognitive Konzepte durch den Einsatz von Grammatikanimationen verdeutlicht werden können. Sie stellt in einer Studie zur lernförderlichen Wirkung zweier didaktischer Ansätze zur Kasuswahl nach Wechselpräpositionen fest, dass die Vermittlung der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen dann besonders effektiv ist, wenn sie auf dem kognitiv-funktionalen Prinzip der Grenzüberschreitung basiert und mit Grammatikanimationen dargestellt wird. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Die Aussage „ein Auto fährt auf die Straße“ beinhaltet den Akkusativ. Durch eine Grammatikanimation kann visuell gezeigt werden, dass das Auto (*moving object*) die Straßengrenze (*landmark*) überschreitet. Im Gegensatz dazu bewegt sich das *moving object* bei der Aussage „ein Auto fährt auf der Straße“ innerhalb der *landmark*-Region und überschreitet hier die Grenze nicht. In diesem Fall ist der Dativ gefordert. Um jedoch Effekte der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses (*cognitive load*) zu vermeiden, muss beim Einsatz von Grammatikanimationen aber „eine zeitlich und semantisch gut abgestimmte Koordination der visuellen und textuellen Verarbeitungsprozesse und ggf. eine Einteilung in kleinere Aufgaben erfolgen“ (Roche 2012: 43).

4. Fazit

Die Funktionen und kognitiven Potentiale von Alltagssprachlichen Metaphern für das Fremdsprachenlernen werden in der Fremdsprachendidaktik zunehmend ernst genommen (u.a. Beißner 2002 und Bellavia 2007). In der Unterrichtspraxis bezieht sich das Lernen mit Metaphern jedoch häufig nur auf den Literaturunterricht und basiert auf dem traditionellen Metaphernverständnis (vgl. Kap. 2.1.). Didaktische Überlegungen, wie das Lernen mit kognitiven Metaphern funktionieren könnte, gibt es bereits seit einigen Jahren. Aus den in diesem Beitrag dargestellten Ansätzen und Forschungsergebnissen lassen sich wichtige Konsequenzen für Unterrichtspraxis, Lehrwerkentwickler und Forschungspraxis festhalten:

1. Metaphern sind nicht nur Mittel der Verständigung, sondern auch Kulturausdruck. Der Einfluss kulturspezifischer Elemente auf den Spracherwerb spiegelt sich in kognitiven Prozessen der Metaphorisierung wider. Aufgrund dieser kulturellen und kognitiven Relevanz ist es notwendig, Metaphern sowohl in den Sprachunterricht als auch in den Landeskundeunterricht zu integrieren. Die Wissenserweiterung im Bereich der Landeskunde durch Metaphern und das Reflektieren über die fremde sowie die eigene Sprache und Kultur ist ein positiver und sehr wichtiger Effekt, der im interkulturellen Fremdsprachenunterricht stärker genutzt werden sollte. Im Bereich von Wortschatz- und Grammatikvermittlung spielen Metaphorisierungsprozesse eine bedeutende Rolle zur Verarbeitung abstrakter Konzepte. Um jedoch Konzepte von Metaphern erkennen zu können, ist eine Sprachbewusstheit bzw. Metaphernkompetenz dringend notwendig.
2. In einigen Lehrwerken werden Metaphernkompetenz und das Arbeiten mit kognitiven Metaphern zwar gefördert, viele Lehrwerke klammern jedoch Metaphern und ihre kognitiven Potentiale weitgehend aus.

Metaphorische Konzepte und interkulturelle Vergleiche von Konzepten finden in vielen Mainstream-Lehrwerken keine Berücksichtigung. Vielmehr beschränkt sich hier das Lernen mit Metaphern auf das Auswendiglernen von metaphorischen Redewendungen. Das kann angesichts der Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung als didaktischer Rückschritt gewertet werden. Notwendig wäre, alltagssprachliche Metaphern und ihre Konzepte in Lehrwerken stärker zu thematisieren und die Lerner für den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kognition zu sensibilisieren.

3. Konkrete Beispiele, wie alltagssprachliche Metaphern in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können, wurden in Kap. 3.4. aufgeführt. An didaktisch aufbereiteten Unterrichtsideen mangelt es nicht (u.a. Bellavia 2007; Schröder 2006). Empirisch untersucht wurden der Einsatz von kognitiven Metaphern und der daraus hervorgehende Erfolg jedoch kaum. In diesem Bereich sind vor allem experimentbasierte Untersuchungen wünschenswert. Zukünftige Studien könnten sich unter anderem damit beschäftigen, inwiefern der Einsatz konzeptueller Metapher das nachhaltige Behalten von alltagssprachlichen Einzelmetaphern beeinflusst.

Literatur

- Beißner, Kirsten (2002), *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Bellavia, Elena (2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache – Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Narr.
- Black, Max (1996), Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.), *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 55–79.
- Boers, Frank (2000), Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21: 4, 553–571.
- Boers, Frank (2004), Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In: Achard, Michel & Niemeier, Susanne (Hrsg.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: de Gruyter, 211-232.
- Callies, Marcus (2003), Rezension zu "I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion von Kirsten Beißner. *metaphorik.de* 5, 170–177 [Online unter <http://www.metaphorik.de/05/rezensionbeissner.pdf>. 15.03.2013].
- Chiappe, Dan L. & Chiappe Penny (2007), The role of working memory in metaphor production and comprehension (2). *Journal of Memory and Language* 56, 172–188.
- Drewer, Petra (2003), *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens – Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Tübingen: Narr.
- Fuhrmann, Manfred (1982), *Aristoteles Poetik - Griechisch/Deutsch*. Stuttgart: Reclam.
- Gansen, Peter (2010), *Metaphorisches Denken von Kindern – Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon Verlag (= Erziehung, Schule 56).
- Glück, Helmut (2010), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Johnson, Mark (2008), Philosophy's debt to metaphor. In: Gibbs Jr., Raymond W. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 39–52.
- Katsaounis, Nikolaos (2006), „Funkelnde“ Wörter - Zum Entwurf eines multimodalen Wortbedeutungsnetzes als gedächtnisstützende und kognitive Lernstrategie im kommunikativen und medial gestützten Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. München: Iudicum.
- Katthage, Gerd (2006), *Mit Metaphern lernen: Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Koch, Corinna (2010), *Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht* [Online unter <http://www.metaphorik.de/18/koch.pdf>. 09.10.2012].
- Kövecses, Zoltán (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (2011), *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand. 7. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Littlemore, Jeannette & Low, Graham (2006a), Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27: 2, 268-294.
- Littlemore, Jeannette & Low, Graham (2006b), *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Moosmüller, Alois (2004), Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Ingbert: Röhring Universitätsverlag, 45–68.
- Novikova, Anastasia (2012), Metaphern beim Sprachenlernen. In: Junge, Matthias (Hrsg.), *Metaphern und Gesellschaft – Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern*. Wiesbaden: Springer, 87–103.
- Pablos, Andrés Palacios (2009), Languages are (like) visuals: Linguistic considerations and potential usage. *Ibèrica* 17, 99–118 [Online unter http://www.aelfe.org/documents/07_17_Palacios.pdf. 15.03.2013].
- Plieger, Petra (2006), *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit.
- Radden, Günter (1997), Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 69–84.
- Ramdan, Mohcine Ait (2013), Wortassoziationen: Ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 35-61.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2012), Zum überfälligen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. In: Birk, Andrea M. & Buffagni, Claudia (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann, 33–52.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (im Druck), Intercultural aspects of metaphor acquisition. In: Niemeier, Susanne & Juchem, Constanze (Hrsg.), *Knowing is Seeing: Metaphor and Language Pedagogy*. New York: de Gruyter.
- Roche, Jörg & Webber, Mark Joel (1995), *Für- und Widersprüche*. Yale: University Press.
- Roche, Jörg & Roussy-Parent, Mélody (2006), Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 228–250.
- Rolf, Eckard (2005), *Metapherntheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie*. Berlin: de Gruyter.
- Scheller, Julija (2008), *Animationen in der Grammatikvermittlung – multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: Lit.
- Schröder, Ulrike (2006), Metaphorische Konzepte im Vergleich: Ein Beitrag interkulturellen Landeskunde. Zwei Beispiele aus der universitären Fremdsprachenpraxis im brasilianischen Kontext. *Info DaF* 33: 4, 373–387.
- Schwarz, Monika (2008), *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A. Franke.

Shore, Bradd (1996), *Culture in Mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press.

Skirl, Helge (2009), *Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens*. Tübingen: Narr.

Anmerkungen

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit werden „Lerner“, „Lernender“, „Lehrender“ sowie „Muttersprachler“ in diesem Beitrag als geschlechtsneutrales *nomen generale* verwendet.

² Der Begriff „Zeit“ wird im Deutschen unterschiedlich konzeptionalisiert. Die metaphorische Übertragung aus der Ursprungsdomäne Geld/Besitz ist ein in der Alltagssprache sehr häufig auftretendes Konzept. Zeit kann jedoch auch zum Beispiel mit Ort bzw. Bewegung in Verbindung gebracht werden (z.B. „die Zeit ist ein bewegliches Objekt“). In diesem Fall ist die Ursprungsdomäne eine andere, und es lassen sich andere Einzelmetaphern wie „die Zeit wird kommen“ oder „Die Zeit steht still“ ableiten (vgl. Lakoff & Johnson 2011: 56).

³ *Konkreta* sind „Substantive, die gegenständliche konkrete Phänomene bezeichnen wie natürliche Gegebenheiten (...), Artefakte (...), Gattungsbezeichnungen (...), Individuen (...), Stoffe und Materialien (...)“ (Glück 2010: 354). Konkreta verweisen direkter auf die „Gegenstände, die sie bezeichnen“ (Roche & Roussy-Parent 2006 : 232).

Abstrakta hingegen sind Substantive, die etwas Nicht-Gegenständliches benennen. Sie bezeichnen Eigenschaften, Zustände, Vorgänge, Vorstellungen, Gefühle, Konzepte (vgl. Glück 2010 : 8), so zum Beispiel „Moral“, „Gefühl“, „Liebe“, „Demut“, „Zeit“.