

Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht

Corinna Koch, Bochum (Corinna.Koch-3@rub.de)

Abstract

In the process of learning foreign languages, learners are confronted with a high number of metaphors. Especially lexicalized metaphors of everyday speech that have not been known to the learners before cause problems as for the learners they are, at first, innovative metaphors again. Even if the same conceptual metaphor exists in their mother tongue, the actual realization of it can be very different in the foreign language and may therefore demand a lot of cognitive processing from the learners. In order to decode metaphors, one often needs cultural knowledge, which the learners have to acquire consciously. Hence, one cannot deny that metaphors represent a challenge for foreign language learners. By using a productive approach, however, the difficulties can be transformed into advantages. The work with metaphors enables learners, for example, to derive the meaning of new metaphorical expressions on their own, to reveal cultural differences and to protect themselves against manipulative language use.

Fremdsprachenlernende werden im Laufe ihres Lernprozesses mit einer großen Anzahl von Metaphern konfrontiert. Lexikalisierte Metaphern der fremdsprachlichen Alltagssprache, die die Lernenden noch nicht aus anderen Sprachen kennen, bereiten besondere Probleme, da sie für die Lernenden zunächst wieder innovative Metaphern sind. Selbst wenn die gleiche konzeptuelle in ihrer Muttersprache existiert, kann deren Ausprägung in der Fremdsprache deutlich abweichen und somit den Lernenden viel kognitive Arbeit abverlangen. Um Metaphern zu entschlüsseln, ist häufig kulturelles Wissen notwendig, das die Lernenden erst bewusst erwerben müssen. Es kann folglich nicht geleugnet werden, dass Metaphern eine Herausforderung für Fremdsprachenlernende darstellen. Durch einen produktiven Umgang können die Schwierigkeiten jedoch in Vorteile umgewandelt werden. So ermöglicht die Arbeit mit Metaphern den Lernenden beispielsweise, sich neue metaphorische Ausdrücke selbstständig zu erschließen, kulturelle Unterschiede aufzudecken sowie sich vor manipulativem Sprachgebrauch zu schützen.

1. Einleitung

Wenn konstatiert wird, dass Metaphern für Fremdsprachenlernende¹ Stolpersteine im fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionsprozess darstellen, ist für gewöhnlich von innovativen Metaphern in literarischen Texten die Rede. Doch nicht nur literarische Metaphern stellen für Lernende Komplikationen dar, auch die lexikalisierten Metaphern der Alltagssprache

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird „Lernender“, „Lehrender“, „Muttersprachler“ und „Sprecher“ im Folgenden als geschlechtsneutrales nomen generale verwendet.

bereiten Lernenden unter Umständen große Schwierigkeiten. Im Folgenden wird daher vor allem diesen lexikalisierten Metaphern Aufmerksamkeit geschenkt, wobei zwangsläufig immer wieder auch innovative Metaphern gestreift werden. Im ersten Teil wird erarbeitet, welche Herausforderungen lexikalisierte Metaphern mit sich bringen und welche lexikalisierten Metaphern besondere Schwierigkeiten bereiten. Dies geschieht mit dem Ziel, im zweiten Teil auf diesem Wissen aufbauend Möglichkeiten aufzeigen zu können, wie diese Herausforderungen in Potenziale und Chancen für die Fremdsprachenlernenden umgewandelt werden können, so dass die Metapher ihren Ruf als negativer Stolperstein verliert und stattdessen ihre positiven Seiten in den Vordergrund gerückt werden².

2. Metaphorische Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht

2.1 Anzahl lexikalisierter Metaphern im Fremdsprachenunterricht

Wie entscheidend es für Fremdsprachenlernende ist, mit Metaphern umgehen zu können, hängt unter anderem davon ab, mit wie vielen Metaphern sie im Laufe ihres Lernprozesses konfrontiert werden. Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden, was eine Metapher ist und damit verbunden, *wo* Lernende auf sie treffen. In der Fachwissenschaft zeigen sich diesbezüglich zwei Lager, die sich mit der Metapher als Sprachphänomen beschäftigen: Die Metapher wird entweder als außergewöhnliche, literatursprachliche rhetorische Figur (oder Tropus) betrachtet oder als alltägliches Sprachphänomen, das von allen Sprechern genutzt wird.

Sieht man die Metapher in der Tradition Ciceros und Quintilians als rhetorische Figur oder Tropus, ist sie als schmückendes Element nur in der poetischen Sprache zu finden und stellt eine „Abweichung von der Sprachnorm“ (Katthage 2004:171) dar. Die Anzahl von Metaphern, auf die Fremdsprachenlernende stoßen, wäre demzufolge relativ gering, steht doch

² Dieses Ziel stellt gleichzeitig eines der Hauptziele meines laufenden Promotionsprojektes „Metaphern im Fremdsprachenunterricht“ dar, das sprachübergreifend (Englisch, Französisch, Spanisch) angelegt ist.

im heutigen kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht, besonders in den Anfangsjahren, die Alltagssprache im Vordergrund.³

Folgt man hingegen der Theorie von George Lakoff und Mark Johnson (vgl. Lakoff/Johnson [1980]/2008), stellt sich die Sache ganz anders dar. Die beiden Wissenschaftler zeigen, dass die Metapher kein außergewöhnliches, bewusst eingesetztes, ausschließlich literarisches Phänomen, sondern „in relativ unauffälliger Form“ (Baldauf 1997:15) in der Alltagssprache allgegenwärtig ist.⁴ In diesem Verständnis ist die Metapher „normaler Sprachgebrauch“ (Kurz 1988:16). Die Anzahl von Metaphern, mit der Fremdsprachenlernende umgehen müssen, erhöht sich mit dieser Sichtweise sprunghaft, denn sie postuliert die Präsenz von Metaphern in jeglichem Sprachgebrauch.

Die holistische kognitive Metaphertheorie von Lakoff und Johnson geht jedoch noch einen bedeutenden Schritt weiter. Sie stellt heraus, dass Metaphern nicht nur in der *Sprache* allgegenwärtig, sondern auch für das menschliche *Denken* von grundlegender Bedeutung sind. Sprache stellt in diesem Verständnis lediglich einen sichtbaren „Niederschlag metaphorischer Konzeptbildung“ (Baldauf 2000:117) dar. Bevor ein Sprecher etwas als sprachliche Metapher verbalisiert, hat er es bereits metaphorisch wahrgenommen. Umgekehrt wirkt eine sprachliche Metapher, die er aufnimmt, auf seine Wahrnehmung der Welt zurück. Da man je nachdem, wie man sich etwas vorstellt, auch handelt, ist Metaphorik in einem weiteren Schritt nicht nur für das Denken, sondern auch für das Handeln relevant.

Es zeigt sich demnach, dass Lernende durch Sprache (sowohl literarische als auch alltägliche) und die dahinter liegende mentale Konzeptbildung sowie damit verbundene Handlungsmuster mit einer extrem hohen Anzahl von metaphorischen Elementen der Fremdsprache konfrontiert werden. Da das Denken und Handeln einen entscheidenden Teil fremdsprachlicher

³ An dieser Stelle wird alles andere als gegen den Einsatz von Literatur im Anfangsunterricht plädiert. Es soll lediglich festgehalten werden, dass gemäß dieser Sichtweise, Fremdsprachenlernende ausschließlich im Kontakt mit Literatursprache mit Metaphern zu tun hätten.

⁴ Auch vor Lakoff und Johnson lässt sich dieser Gedanke in der Metaphernforschung finden. Bereits Aristoteles betonte, dass alle Menschen Metaphern nutzen (Aristoteles 1989: 1404), und diese Auffassung wurde immer wieder aufgegriffen (vgl. zum Beispiel Dornseiff 1966 und Kainz 1954). Lakoff und Johnson sorgten jedoch für den Durchbruch dieser Theorie.

Handlungsfähigkeit darstellen, müssen sich Fremdsprachenlernende folglich auf verschiedenen, miteinander verbundenen Ebenen mit Metaphern beschäftigen. Die Sprache kann dafür als Ausgangspunkt dienen.

Auch wenn hier dafür plädiert wird, dass sowohl in der Literatur- als auch in der Alltagssprache Metaphern vorhanden sind, wird nicht bestritten, dass Unterschiede in Bezug auf die Metaphorik existieren. In der Literatur-, vor allem in der Lyriksprache, werden Metaphern deshalb als besonders präsent empfunden, weil dort zusätzlich (!) zu den lexikalisierten Metaphern der Alltagssprache besonders viele innovative Metaphern genutzt werden, das heißt solche, die im Gegensatz zu den lexikalisierten (noch) nicht zum allgemeinen Wortschatz gehören. Folgt man der Annahme, dass in einem kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht Alltagssprache die größere Rolle spielt, ist festzuhalten, dass Fremdsprachenlernende insbesondere einer besonders hohen Anzahl lexikalisierter Metaphern ausgesetzt werden. Es stellt sich also die Frage: Wie sind lexikalisierte Metaphern beschaffen und was verlangen sie infolgedessen Lernenden einer fremden Sprache ab?

2.2 Die Karriere einer Metapher

Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst die Karriere einer Metapher in der Sprache nachgezeichnet werden. Wird eine Metapher zum ersten Mal gebraucht, ist sie „innovativ“. Zwei vorher nicht in Zusammenhang gebrachte Sachverhalte, die von Natur aus keine Beziehung zueinander haben, werden in Verbindung gesetzt. Erscheint die Metapher den Zuhörern als besonders treffend oder einleuchtend oder wird sie von einer berühmten oder respektierten Persönlichkeit gebildet, nutzen die Zuhörer die Metapher in der Folge vielleicht selbst. Auf diesem Weg kann (!) sich die Metapher auf der Konventionalitätsskala (vgl. Kövecses 2002:31) in einem langen Prozess vom Extrempunkt „innovativ“ auf den Extrempunkt „lexikalisiert“ zubewegen. Kommt eine Metapher am Endpunkt der Skala an, geht sie als lexikalisierte Sprachbaustein in den normalen Wortschatz der Sprache, das *Lexikon*, ein. In diesem Stadium nehmen Muttersprachler den Ausdruck nicht mehr als Metapher wahr, das heißt sie lösen ihn nicht mehr in seine Bestandteile auf, denn die metaphorische Bedeutung ist *eine* oder *die* übliche Bedeutung des Ausdruckes geworden (vgl. Wegener [1885]/1991:52). So denkt ein deutscher

Muttersprachler, wenn er das Wort „Tischbein“ hört oder selbst verwendet, in der Regel nicht an ein menschliches Bein, denn er hat die lexikalisierten Metaphern seiner Sprache wie die Bedeutung ursprünglicher Wörter als Ganzes mit ihrer lexikalisierten Bedeutung gelernt. Bei innovativen Metaphern hingegen sind auch Muttersprachler dazu gezwungen, sich die Bedeutung herzuleiten, indem sie verschiedene Eigenschaften und Konnotationen von Bildspender und Bildempfänger aktivieren, kombinieren und deren Passung zueinander in einem bestimmten Kontext abwägen.

Wie der Terminus „Skala“ bereits zum Ausdruck bringt, gibt es nicht nur rein innovative und rein lexikalisierte Metaphern und selbst diejenigen, die sich an einem der beiden Extrempunkte befinden, können sich in die eine oder andere Richtung bewegen. Der Vollständigkeit halber müssen deshalb an dieser Stelle auch Metaphern erwähnt werden, die sich in einem Zwischenstadium befinden. Diese nicht mehr vollständig innovativen und (noch) nicht vollständig lexikalisierten Metaphern können Fremdsprachenlernende insofern verwirren, als sie einerseits schon von einer Gruppe von Muttersprachlern wiedererkannt und gegebenenfalls auch gebraucht werden, andererseits aber (noch) nicht im Wörterbuch nachprüfbar sind. Diese Metaphern entstammen heutzutage meist den modernen Medien, die durch große Aktualität und Verbreitungsgeschwindigkeit geprägt sind. An dieser Stelle sind Fremdsprachenlernende auf die Hilfe kompetenter Sprecher angewiesen, die ihnen den Ausdruck und seine Implikationen erklären. In Deutschland kursiert momentan beispielsweise das Wort „Rentenfalle“, dessen vollständige Bedeutung sich Deutschlernende nur schwer selbst erschließen können.

2.3 Die Schwierigkeit unbekannter lexikalisierter Metaphern

Auch Fremdsprachenlernende haben durch ihre Muttersprache lexikalisierte Metaphern aufgenommen und verarbeiten diese rezeptiv wie produktiv auf eine automatisierte Weise. Stoßen sie in der Fremdsprache auf die gleichen lexikalisierten Metaphern, stellen diese im Normalfall kein Problem dar, denn die Lernenden können ihre Bedeutung wie bei den meisten anderen Wörtern aus ihrer Muttersprache übertragen. Ist die zu lernende Sprache nicht ihre erste Fremdsprache, können sie zudem relativ automatisiert Verbindungen zu

anderen Fremdsprachen herstellen, wenn sie diese bereits gut beherrschen, und dadurch auftretende Verständnishindernisse ohne größeren Aufwand überwinden.

An deutschen Gymnasien werden neben Latein in der Regel moderne europäische Fremdsprachen gelehrt. Die Lernenden lernen im Laufe ihrer Schullaufbahn also beispielsweise sukzessiv Englisch, Französisch und Spanisch. Könnte man davon ausgehen, dass diese drei Sprachen und das Deutsche aufgrund ihrer geographischen Nähe zueinander und ähnlicher Lebensweisen im Zeitalter der Globalisierung die gleichen lexikalisierten Metaphern aufweisen, würden lexikalisierte Metaphern im modernen Fremdsprachenunterricht kein Problem darstellen. Diese Ansicht vertritt Harald Weinrich, der Europa als *eine* „Bildfeldgemeinschaft“ (Weinrich 1976:287) bezeichnet.

Dietmar Osthus widerspricht dieser Theorie: „Vermessen wäre es, [...] für sämtliche europäische Kulturen völlige Identität zu postulieren“ (Osthus 1998:286). Zwar lassen sich in der Tat ähnliche Bildfelder finden, aber erstens gilt dies längst nicht für alle und zweitens unterscheiden sich selbst ähnliche Bildfelder in ihrer Ausdifferenzierung in sprachliche Einzelmetaphern, ihrer Produktivität, ihrer Frequenz (vgl. Osthus 1998:286-287) und den spezifischen Kontexten, in denen sie gebraucht werden. An dieser Stelle beginnen die Schwierigkeiten für Fremdsprachenlernende, denn eine Herausforderung stellen diejenigen lexikalisierten Metaphern einer fremden Sprache dar, die sie nicht aus ihrer Muttersprache oder einer anderen gut beherrschten Fremdsprache kennen.

2.3.1 Der subjektiv-innovative Aspekt als Schwierigkeit

Die den Lernenden bis dahin unbekanntes lexikalisierten Metaphern bedingen eine besondere Situation im Fremdsprachenunterricht, denn für die Lernenden sind diese Metaphern zunächst wieder innovativ. Da verschiedene Fremdsprachenlernende verschiedene Voraussetzungen mitbringen, das heißt unterschiedliche lexikalisierte Metaphern anfangs als innovativ einstufen und das auch noch unterschiedlich lange, schlage ich für diese Metaphern die

Bezeichnung „subjektiv-innovativ“ vor.⁵ Sie werden durch den einzelnen Lernenden so lange wie innovative Metaphern behandelt, bis sie als feste Sprachbausteine in den individuellen Wortschatz eingegangen sind. Eine Metapher ist dementsprechend in den allermeisten Fällen nur vorübergehend subjektiv-innovativ.⁶

Innovative Metaphern verlangen, wie bereits angedeutet, selbst Muttersprachlern viel kognitive Arbeit ab, da ihre Bedeutung erst generiert werden muss. Subjektiv-innovative Metaphern erschweren daher das Leben der Fremdsprachenlernenden – sofern man kognitiven Aufwand erst einmal als eine Behinderung des Rezeptions- und Produktionsprozesses ansieht: Bedenkt man die hohe Anzahl lexikalisierte Metaphern in der Alltagssprache und geht davon aus, dass ein Fremdsprachenlernender auch nur einen Teil davon noch nicht aus anderen Sprachen kennt, ist er neben den sowieso vorhandenen innovativen Metaphern auch noch mit einer enormen Anzahl von subjektiv-innovativen Metaphern konfrontiert. Da letztere in der Regel nicht automatisch beim ersten Kontakt als lexikalisierte Ausdrücke erkannt und abgespeichert werden, können lexikalisierte Metaphern für einen Fremdsprachenlernenden eine ganze Weile einen subjektiv-innovativen Status innehaben.

In Anlehnung an Weinrich, der in Bezug auf die Rezeptionsgeschwindigkeit und -art eine Ähnlichkeit zwischen dem Lesen von Poesie und dem Lesen fremdsprachlicher Texte herstellt (vgl. Weinrich 1983:204), kann davon ausgegangen werden, dass auch die subjektiv-innovativen Metaphern in der fremdsprachlichen Alltagssprache ihren Teil dazu beitragen, dass besonders anfängliches fremdsprachliches Lesen dem Lesen von Poesie gleichkommt. Zwar stellen Metaphern nicht hauptsächlich formale, sondern vornehmlich inhaltliche Hürden dar, aber der Leser wird durch ihre Beschaffenheit

⁵ Die Besonderheit subjektiv-innovativer Metaphern im Fremdsprachenunterricht und die daraus resultierenden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht werden in einem laufenden Dissertationsprojekt noch genauer erarbeitet und reflektiert.

⁶ Lexikalisierte Metaphern werden auch „tote“ Metaphern genannt und einige Forscher erkennen ihnen den Status einer Metapher ab (vgl. Black [1977]/1996:389). Die besondere Situation beim Erlernen einer fremden Sprache macht jedoch auf ganz spezifische Weise deutlich, wie „lebendig“ auch für „tot“ erklärte Metaphern immer noch sind (vgl. Littlemore/Low 2006a:272), denn eine Reaktivierung ist für einen Muttersprachler jederzeit möglich und für einen Fremdsprachenlernenden an der Tagesordnung.

ebenfalls „durch allerhand Hemmnisse und Behinderungen zu einer erschweren und folglich verlangsamten Rezeption des Textes“ (Weinrich 1983:204) gezwungen. Sieht man eine hohe Anzahl innovativer Metaphern als ein Anzeichen poetischer Sprache, hat fremdsprachliche Alltagssprache zu Beginn des Lernprozesses für die Lernenden einen gewissen poetischen Charakter.

Als weiteres erschwerendes Element kommt hinzu, dass die Lernenden nicht Teil der fremden Sprachgemeinschaft sind und daher nicht nur deren lexikalisierte Metaphern nicht kennen, sondern generell nicht mit den kulturell geprägten metaphorischen Vorlieben vertraut sind. Für die Entschlüsselung jeglicher Art von Metapher ist jedoch das *gemeinsame Wissen* von Sprecher und Hörer entscheidend (vgl. Littlemore/Low 2006b:5), denn Metaphern zu verstehen, ist immer auch ein „cultural learning process“ (Alexander 1983:19) und stellt daher eine Herausforderung für den fremdsprachlichen Verstehensprozess dar. Selbst bei innovativen Metaphern knüpfen Sprecher an bekannte Bildfelder an, was den Vorteil hat, dass muttersprachliche Zuhörer sie relativ problemlos verstehen. Die Anknüpfung geschieht meist unbewusst, da die durch die Muttersprache aufgenommenen Bildfelder auf die Wahrnehmung der Sprecher einwirken. Bei Fremdsprachenlernenden ist die Chance jedoch groß, dass andere Assoziationen durch eine Metapher ausgelöst werden, da sie – selbst bei einem gemeinsamen Bildfeld – durch ihre kulturelle Prägung andere Elemente als passend oder besonders zentral ansehen können als Muttersprachler. Sowohl deutsche als auch französische Sprecher haben beispielsweise eine Vorstellung von einem Bären. Dennoch wird beim französischen Ausdruck „*Quel ours!*“ beim französischen Sprecher eher „Ungeselligkeit“ als Bedeutung erscheinen als bei einem deutschen (vgl. Steinbrügge 2008:170). Ungeselligkeit ist im Deutschen zwar *Teil* des Konzeptes, aber sie ist nicht das erste Bedeutungselement, das aktiviert wird, wenn das Wort „Bär“ fällt. Der Kontext, in dem ein Mensch ein bestimmtes Verhalten zeigt und infolgedessen als „Bär“ bezeichnet wird, hilft demnach zwar beim Verständnis der Metapher, aber in der Tiefe gehört mehr dazu, nämlich kulturell geprägtes Wissen.

2.3.2. Der lexikalisierte Aspekt als Schwierigkeit

Ebenso wie die metaphorischen Vorlieben müssen die Lernenden die grammatischen und syntaktischen Regeln der Metaphernbildung der fremden Sprache erkennen und internalisieren. Auch wenn innovative Metaphern meist ebenfalls durch bekannte Muster vorgegeben werden, ist die Freiheit bei der Bildung innovativer Metaphern um ein Vielfaches größer als beim Gebrauch lexikalisierter Metaphern, bei denen sich der Sprecher an eine teilweise sehr reduzierte Anzahl üblicher Kollokationen und Verwendungsmöglichkeiten halten muss. Auch wenn sowohl im Englischen als auch im Französischen das Bild, dass Personen, die sich in einem Boot befinden, dieselben Probleme und Interessen haben, Verwendung findet, kann das deutsche „Wir *sitzen* alle im selben Boot“ jeweils nur in bestimmten Formen übersetzt werden. Im Englischen wird lediglich „to be“ genutzt: „We *are* all in the same boat“. Auch im Französischen findet sich „être“, allerdings mit den Varianten „Nous sommes tous *dans* le même bateau“ und „Nous sommes tous *sur* le même bateau“. Ebenfalls nur im Französischen ist es möglich, „nous sommes“ durch „on est“ zu ersetzen. Das bedeutet, dass Fremdsprachenlernende nicht nur der fixierten metaphorischen Bedeutung *eines* Wortes, sondern auch dessen direktem linguistischen Kontext Aufmerksamkeit schenken müssen, in dem das Wort metaphorisch gebraucht wird und der in eigenen Äußerungen häufig unverändert reproduziert werden muss.

Dies gilt in den meisten Fällen auch für den außersprachlichen Kontext, das heißt die spezifische Situation, in der dieser lexikalisierte Ausdruck in der Fremdsprache Verwendung findet. An dieser Stelle muss vor allem beim Kontakt mit jugendsprachlichen Metaphern darauf geachtet werden, dass die Lernenden das Register erkennen und diese Metaphern, zum Beispiel „panier de salade“ für einen Polizeiwagen, nur in passenden Situationen verwenden.

Als weitere Schwierigkeit kommt das Verhalten von Muttersprachlern beim Gebrauch lexikalisierter Metaphern hinzu, die für diese keine außergewöhnlichen Ausdrücke (mehr) sind. Infolgedessen werden lexikalisierte Metaphern von Muttersprachlern im Normalfall als bekannt vorausgesetzt und nur sehr selten durch sprachliche Hinweise, Gestik oder Mimik als metaphorischer Sprachgebrauch signalisiert – wie dies bei innovativen Metaphern oder als außergewöhnlich empfundenen

metaphorischen Sprichwörtern und Redensarten mitunter der Fall ist (vgl. Littlemore/Low 2006b:141). Zudem ist ein Sprecher, der eine innovative Metapher nutzt, eher dafür sensibilisiert, durch eine Paraphrasierung oder eine Präzisierung auf ein gegebenenfalls auftretendes Unverständnis oder eine Fehlinterpretation seines Gesprächspartners korrigierend einzuwirken, als ein Sprecher, dem gar nicht bewusst ist, dass sein Gegenüber ein Verständnisproblem haben könnte.

Nahezu keine Chance haben Fremdsprachenlernende, wenn sie in einem frühen Stadium ihres Lernprozesses mit der Vorliebe von Muttersprachlern konfrontiert werden, bekannte metaphorische Redensarten oder Sprichwörter zu humoristischen oder ähnlichen Zwecken bewusst zu verändern oder nur deren Anfang oder Ende zu rezitieren, weil sie davon ausgehen, dass jeder das Sprichwort kennt. So hört man im Deutschen beispielsweise häufig „Ja, ja, wer anderen eine Grube gräbt ...“. Kennen Lernende die ursprüngliche Version dieses Sprichwortes nicht, ist es ihnen unmöglich, den vollen Bedeutungsumfang aus dem Kontext zu erschließen.

Die Bedeutung des Kontextes einer Metapher wird mittlerweile von allen – in anderen Punkten sehr unterschiedlichen – modernen Metaphertheorien anerkannt (vgl. Katthage 2006:43). Alle gehen davon aus, dass ein Wort keine Metapher *ist*, sondern erst in einem bestimmten Kontext zu einer Metapher *wird* (vgl. Katthage 2004:130). Dennoch hilft bei lexikalisierten Metaphern der direkte linguistische Kontext einer Metapher nur bedingt, da mit zunehmender Lexikalisierung auch der Grad der Kontextunabhängigkeit steigt. Während es in einigen Fällen möglich ist, sich in die ursprüngliche Situation hineinzusetzen und sich so die Herkunft der Metapher und deren potenzielle Bedeutung in der übertragenen Situation herzuleiten, können in anderen Fällen selbst Muttersprachler bei einer bewussten Reaktivierung den Ursprung einer lexikalisierten Metapher nicht mehr vollständig erklären. Das liegt daran, dass Metaphern nicht nur aktuelle Sichtweisen widerspiegeln, sondern auch solche, die in der heutigen Zeit gar nicht mehr existieren, denn durch ihre vollständige Lexikalisierung hat eine Vielzahl von Metaphern ihre ursprünglichen Referenten überlebt (vgl. Deignan 2003:268-269). Wird ein Fremdsprachenlernender im Zuge eines Frankreichaufenthaltes zu einer „crème la crème“ eingeladen, hilft ihm der Kontext des Einladens nur insofern, als es sich wohl um eine Veranstaltung handelt. Selbst wenn er erfährt, dass

„crémaillère“ „Kesselstange“ bedeutet, wird ihm das zunächst nicht weiterhelfen. Nachdem er ein Bild gesehen hat, wird er wissen, dass es sich um eine Aufhängevorrichtung handelt, an der ein Kessel über einer Feuerstelle unterschiedlich hoch befestigt werden kann, um darin zu kochen. Dass der ursprünglich metonymisch gebrauchte Ausdruck „pendre la crémaillère“, „die Kesselstange aufhängen“, jedoch auch heute noch metaphorisch für „eine Einweihungsparty machen“ genutzt wird, muss er aus anderen Quellen in Erfahrung bringen.⁷

3. Produktiver Umgang mit den Herausforderungen lexikalisierter Metaphern

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten, die Metaphern Fremdsprachenlernenden bereiten, könnte vorschnell der Schluss gezogen werden, dass Metaphern einzig und allein negative Stolpersteine darstellen, die drohen, Fremdsprachenlernende auf vielfältige Weise zu Fall zu bringen. Im Extremfall würde das zum Versuch des Ausschlusses von Metaphern aus dem Fremdsprachenunterricht führen – auch wenn dies aufgrund ihrer Allgegenwart getrost als unmöglich bezeichnet werden kann, denn nicht Didaktiker oder Lehrende entscheiden, Metaphern in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, sondern die Beschaffenheit der Sprache selbst⁸. Um dennoch jede aufkommende Angst vor Metaphern, die zur Vermeidung einer expliziten Thematisierung führen könnte, im Keim zu ersticken, wird im Folgenden herausgestellt, wie mit den Herausforderungen lexikalisierter Metaphern produktiv und im Sinne der Fremdsprachenlernenden umgegangen werden kann, so dass der Lernerfolg den Aufwand, der zur Überwindung der Schwierigkeiten notwendig ist, rechtfertigt.

Während bisher von Herausforderungen für die *Lernenden* die Rede war, stehen nun die Herausforderungen für die *Lehrenden* im Mittelpunkt, die

⁷ Das Wort „foyer“, „Feuerstelle“, hat in Frankreich eine ähnliche Geschichte hinter sich. Ursprünglich stand die Feuerstelle metonymisch für den Haushalt, aber auch im Zeitalter des Elektroherdes ist dieser Begriff für Haushalt beibehalten worden.

⁸ Um Aufschluss über den aktuellen Umgang mit Metaphern im Fremdsprachenunterricht zu erhalten, wird im Rahmen des laufenden Dissertationsprojektes eine Analyse der in Nordrhein-Westfalen für den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I zugelassenen Lehrwerke durchgeführt.

entscheiden müssen, wie sie mit den metaphorischen Schwierigkeiten umgehen. Der erhöhte kognitive Aufwand und die Aufmerksamkeit, die Metaphern automatisch auf sich ziehen, werden nun nicht mehr als Behinderung, sondern als Chance gesehen. Es gilt, die Herausforderungen subjektiv-innovativer Metaphern anzunehmen und ihr Potenzial auszuschöpfen.

3.1. Metaphern in den Sprachunterricht integrieren

Erkennt man die Allgegenwart der Metapher in der Alltagssprache an, drängt sich die Frage auf, wie ein derart präsenten Sprachphänomen eine so geringe Bedeutung im aktuellen Fremdsprachenunterricht haben kann: „Diese Allgegenwärtigkeit des Tropus steht in diametralem Gegensatz zu seiner Präsenz in sprachdidaktischen Überlegungen“ (Steinbrügge 2008:165). Wird die Arbeit mit Metaphern ausschließlich auf den Literatur- oder gar ausschließlich auf Lyrikunterricht beschränkt, ignoriert man die Tatsache, dass die Lernenden auch in der alltäglichen fremdsprachlichen Kommunikation mit zahlreichen Metaphern konfrontiert werden und diese zwangsweise zu Verständigungsproblemen führen, wenn sie nicht erkannt und richtig gedeutet werden. Besonders aufgrund der großen Anzahl subjektiv-innovativer Metaphern benötigen die Lernenden auch für das Erlernen alltäglicher Kommunikation gute Metaphernkompetenz, was eine explizite Behandlung im *Sprachunterricht* in noch stärkerem Maße erfordert.

Zudem ist es im Fremdsprachenunterricht Aufgabe des Lehrenden, die Sprachdidaktik und die Literaturdidaktik „immer wieder“ (Beisbart/Marenbach 1997:154) zu verbinden. Die Metapher eignet sich für diese Verbindung besonders gut, da sie eine Kombination beider einerseits voraussetzt und andererseits bewirkt. Sie besitzt das Potenzial, „den bildenden Wert der Beschäftigung mit Sprache und Literatur“ (Ivo 1999:85) aus sich selbst heraus abzuleiten. Eine literarische Metapher zu analysieren, ohne über Sprache zu reflektieren, ist besonders in einer Fremdsprache unmöglich. Eine Thematisierung von Metaphern im Sprachunterricht – und zwar von Anfang an (!) – ist ihrerseits als Vorbereitung auf bzw. Ergänzung zum Literaturunterricht sinnvoll, da sich Autoren auf alltägliche Metaphern berufen (vgl. Lakoff/Turner 1989:26) und der „Literaturschock“ (Weinrich 1983:201), der beim Übergang von didaktisierten Lehrwerktexten zu

authentischer Literatur entsteht und die Motivation der Lernenden sinken lässt, abgemildert werden kann. Die Arbeit mit Metaphern in einem der beiden Bereiche wirkt somit automatisch auf den anderen zurück (vgl. Katthage 2004:20).

Auch für die fremdsprachliche Sprachproduktion ist die Metapher hilfreich. Durch den passenden Gebrauch lexikalisierter Metaphern wie Redensarten und Sprichwörter können die Lernenden bereits zu Beginn ihrer Sprachkarriere glänzen, da sie ihnen als Sprachbausteine helfen, sich idiomatisch auszudrücken, und ein tiefes Verständnis der fremden Sprache und Kultur signalisieren. Wird ein Spanischlerner zu Beginn seiner Sprachkarriere aufgefordert, aktiv an einer Diskussion teilzunehmen, drückt er sich mit der Antwort „*Prefiero ver los toros desde la barrea*“ (wörtlich: „Ich bevorzuge, die Stiere von der Bande aus zu sehen“) nicht nur idiomatisch aus, sondern zieht sich gleichzeitig geschickt aus der Affäre, denn er signalisiert, dass er als unbeteiligter Zuschauer in der Situation verbleiben möchte. Es sei an dieser Stelle nur angedeutet, dass zudem durch den Einsatz innovativer Metaphern in der direkten Face-to-Face-Kommunikation lexikalische Lücken kompensiert werden können, denn „Bilder [und somit auch *Sprachbilder*] können komplexe Zusammenhänge veranschaulichen, die sprachlich oft eine ausführliche Darstellung brauchen“ (Bütow 2002:7)⁹.

Es ist außerdem anzunehmen, dass Metaphern, obwohl sie zunächst vielleicht schwierig zu erschließen sind und durch festgelegte Kollokationen mehr als nur ein Wort beinhalten, auch Vorteile in Bezug auf ihre Memorisierung mit sich bringen. Zum Einen kann ihre Bildlichkeit von Vorteil sein, da gerade für visuelle Lerntypen mentale Bilder sowie materielle Zeichnungen und Fotos, die die metaphorischen Ausdrücke wörtlich nehmen, hilfreich sein können. Zum Anderen ist zu erwarten, dass sich ein Lernender eine lexikalisierte Metapher, über die er gestolpert ist, weil sie für ihn subjektiv-innovativ war, und deren Bedeutung er sich selbst, mithilfe des Lehrenden oder anderer Lernender erschlossen hat, besser merken kann als Bezeichnungen für konkrete Gegenstände, die den Lernenden von sich aus zu keiner weiteren Beschäftigung mit sich nötigen. Es ist daher wünschenswert, dass leicht

⁹ Auch der Aspekt der produktiven Nutzung innovativer Metaphern wird im laufenden Dissertationsprojekt genauer betrachtet.

visualisierbare Metaphern wie „avoir un chat dans la gorge“ (wörtlich: „eine Katze im Hals haben“), das dem deutschen „einen Frosch im Hals haben“ entspricht, bildlich dargestellt werden. Das Bild sollte die Metapher wörtlich nehmen, um möglichst viele Bedeutungselemente der Metapher in einem Bild zu vereinen (vgl. Bruckmayer et al. 2004:77). Zudem könnten die Lernenden in einer Diskussion erarbeiten, welche Eigenschaften der Katze dazu geführt haben könnten, dass sie im Französischen als Bildspender genutzt wird. Im Kontrast dazu sollten die Eigenschaften des Frosches gesammelt werden. Vielleicht entscheiden an dieser Stelle sogar manche Lernende, dass das kratzige Gefühl im Hals viel besser durch eine Katze als durch einen Frosch ausgedrückt werden kann. In jedem Fall stehen den Lernenden nach dieser Einheit das sprachliche Material, das mentale sowie das materielle Bild und die selbstständige Erschließung der Eigenschaften der Bildspender als Memorierungshilfen zur Verfügung.

3.2 Vermittlung der wichtigsten konzeptuellen Metaphern

3.2.1 Durch konzeptuelle Metaphern unbekannte Einzelmetaphern erschließen

Weinrichs Theorie der Bildfelder, in denen sich die beiden Elemente der Metapher vereinen, beruht auf der Beobachtung, dass es ebenso wenig isolierte Einzelmetaphern wie isolierte Einzelwörter in einer Sprache gibt (vgl. Weinrich 1958:515). So steht die Einzelmetapher „He *attacked* every weak point in my argument“ nicht alleine dar, sondern kann zusammen mit „Your claims are *indefensible*“ und „He *shot down* all of my arguments“ durch ARGUMENT IS WAR zusammengefasst werden (Lakoff/Johnson [1980]/2008:15). Was Weinrich durch Bildfelder erfasst, drücken Lakoff und Johnson durch ihre übergeordneten konzeptuellen Metaphern in Großbuchstaben aus. Auch hinter konzeptuellen Metaphern steckt die Idee, dass sich zahlreiche Einzelmetaphern in einem System zusammenfassen lassen. Lakoff und Johnson unterscheiden dabei „Strukturmetaphern“ wie ARGUMENT IS WAR von „Orientierungsmetaphern“, die einem metaphorischen Konzept eine räumliche Beziehung geben, zum Beispiel GLÜCKLICH SEIN IST OBEN in „Meine Stimmung *stieg*“ und „Du bist in *Hochstimmung*“ (Lakoff/Johnson [1980]/2008:22), und „ontologische Metaphern“, die bestimmte Erfahrungen als „separate Entitäten“ (Lakoff/Johnson [1980]/2008:35) behandelt, zum

Beispiel DER GEIST IST EINE MASCHINE in „uns *rauchen* schon die Köpfe“ (Lakoff/Johnson [1980]/2008:38). Für den Schulunterricht erscheint eine Aufgliederung in die drei verschiedenen Begrifflichkeiten zu komplex, vor allem wenn in der Sekundarstufe I bereits mit Metaphern gearbeitet werden soll. Es wird daher im Folgenden der Begriff „konzeptuelle Metapher“ für alle übergeordneten Metaphern genutzt, ohne diese weiter aufzugliedern. Konzeptuelle Metaphern werden dabei nur von sprachlichen Einzelmetaphern unterschieden, die sich wiederum in lexikalisierte und innovative gliedern. Subjektiv-innovative Metaphern stellen eine Sonderform dar, die außerhalb der zur Fremdsprache gehörigen Konventionalitätsskala liegt, und gewissermaßen auf eine individuelle Konventionalitätsskala des einzelnen Lernenden verweist.

Im Umgang mit sprachlichen Metaphern bieten konzeptuelle Metaphern zum Überwinden einiger der aufgezeigten Schwierigkeiten großes Potenzial. Durch die Offenlegung der Metaphernsysteme in Form von konzeptuellen Metaphern können sich die Lernenden ihnen unbekannte Einzelmetaphern ableiten und damit zunehmend an Autonomie gewinnen (vgl. Bellavia 1998:44). Dies gilt sowohl für die Erschließung subjektiv-innovativer Metaphern als auch für das Verständnis innovativer Metaphorik, die an bekannte konzeptuelle Metaphern anknüpft. Dabei muss von Fall zu Fall abgewägt werden, ob der Lerngruppe das Wissen um die konzeptuellen Metaphern hilft oder zusätzliche Verwirrung stiftet. Es können im Rahmen des Unterrichtes natürlich nicht alle konzeptuellen Metaphern der Fremdsprache vermittelt werden, aber die Kenntnis der gängigsten und damit wichtigsten in Kombination mit der Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Interpretation gegebenenfalls zu modifizieren, können eine große Hilfe sein (vgl. Littlemore/Low 2006b:31).

3.2.2 Aufdecken kultureller Unterschiede anhand von konzeptuellen Metaphern

Im Gegensatz zu Weinrichs Ansicht einer einheitlichen europäischen Bildfeldgemeinschaft eignen sich gerade konzeptuelle Metaphern und deren divergierende Ausprägungen in Einzelmetaphern dazu, subtile Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen herauszuarbeiten. Es kann den Lernenden passieren, dass eine konzeptuelle Metapher wie ARGUMENT IS WAR sowohl

im Deutschen als auch im Englischen, Französischen und Spanischen existiert. In diesem Fall ist es für die Lernenden relativ einfach, Metaphern der Fremdsprachen zu verstehen, die auf dieser konzeptuellen Metapher beruhen. Besonders für die Sprach*produktion* ist jedoch die genaue Betrachtung der verbalisierten Einzelmetaphern und ihrer Kollokationen notwendig, da diese in vielen Fällen nicht problemlos übertragen werden können. Um zu erreichen, dass die Lernenden sich die metaphorischen Ausdrücke einprägen, empfehlen Jeannette Littlemore und Graham Low „repeated exposure to a range of figurative expressions in meaningful contexts where [...] the use, the grammar and the words themselves are varied” (Littlemore/Low 2006b:134). In Bezug auf ARGUMENT IS WAR müssen die Lernenden beispielsweise verstehen, dass es trotz der gemeinsamen konzeptuellen Metapher im Deutschen keine 1:1-Übersetzung von „He *shot down* all of my arguments” gibt. „He *attacked* every weak point in my argument“ kann hingegen direkt übertragen werden: „Er *attackierte* jeden schwachen Punkt meiner Argumentation“. Besonders schwierig sind für Lernende Einschränkungen in die andere Richtung, wenn sie versuchen, Sätze aus ihrer Muttersprache in die Fremdsprache zu übertragen. Daher muss genau analysiert werden, in welche sprachlichen Einzelmetaphern sich eine bestimmte konzeptuelle Metapher in einer Fremdsprache aufgliedert und wann diese Verwendung finden.

Treffen die Lernenden hingegen auf eine ihnen völlig unbekannt konzeptuelle Metapher, ist zunächst ein anderer Umgang mit den dazugehörigen Metaphern angezeigt. In diesem Fall geht es zuerst darum, den Inhalt, das heißt die in der konzeptuellen Metapher reflektierte kulturell geprägte Sichtweise, zu verstehen.¹⁰ Mit Vorsicht können an den konzeptuellen Metaphern einer Sprache soziale und geschichtliche Entwicklungen sowie allgemeine Denkweisen der jeweiligen Sprachgemeinschaft abgelesen werden (vgl. Alexander 1983:16). Denn wenn davon ausgegangen wird, dass konzeptuelle Metaphern aus der metaphorischen Wahrnehmung entstehen, führen unterschiedliche Erfahrungen durch divergierende Landschaften, Temperaturen, Gesellschaftsformen, Bräuche usw. auch zu unterschiedlichen konzeptuellen Metaphern (vgl. Littlemore/Low 2006b:96). Aus diesem Grund

¹⁰ Auch wenn es für das Verständnis zunächst nicht entscheidend ist, bietet sich auch bei identischen konzeptuellen Metaphern solch eine Vergegenwärtigung des Bildes an, denn häufig haben sich die Lernenden nie bewusst mit dem Inhalt beschäftigt.

finden sich in der spanischen Sprache Stierkampfmetaphern wie „ver los toros desde la barrea“ oder „tirarse al ruedo“, (wörtlich: „in die Arena springen“), „an etwas teilnehmen“, während die englische Sprache häufig das Pferderennen als Bildspenderbereich nutzt, zum Beispiel „The Green Party was running neck and neck with the Communists“ (Deignan 2003:260). Verbalisierte Einzelmetaphern sind als sichtbarer „Niederschlag“ daher „eine wichtige Erkenntnisquelle“ (Lakoff/Johnson [1980]/2008:11-12) dafür, wie in einer Sprachgemeinschaft etwas wahrgenommen wird und was für diese wichtig und präsent ist. Während ein Muttersprachler meist unbewusst die daraus resultierenden lexikalisierten Metaphern seiner Sprachgemeinschaft aufnimmt, ohne sie infrage zu stellen, benötigt ein Fremdsprachenlernender dafür explizites kulturelles Wissen, um die von seiner Kultur abweichenden metaphorischen Systeme zu verstehen.

Dabei sollte den Lernenden gegenüber jedoch betont werden, dass besonders der Gebrauch einer lexikalisierten Metapher nicht automatisch bedeuten muss, dass der Sprecher selbst tatsächlich an deren Inhalt glaubt – ebenso wenig wie jeder einzelne Sprecher die Erfahrung, die der Metapher zu Grund liegt, selbst gemacht haben muss –, denn in der Regel hat er die Metapher unreflektiert aus der Kultur übernommen. An *innovativen* Metaphern lässt sich eher die Meinung des Sprechers ablesen, wobei auch hier, wie bereits thematisiert, eine Beeinflussung durch vorhandene Bildfelder nicht von der Hand zu weisen ist. Littlemore und Low betonen jedoch auch in Bezug auf *lexikalisierte* Metaphern: „A speaker’s decision to choose a particular idiom from their linguistic repertoire will, at some level, either consciously or subconsciously, reflect their subjective positioning“ (Littlemore/Low 2006b:114). Inwieweit der persönliche Gebrauch von Metaphern zu Rückschlüssen über persönliche Meinungen auch führen kann, in jedem Fall bieten lexikalisierte Metaphern Aufschluss über *kulturelle* Positionierungen, die sich in der Sprache niederschlagen und den Lernenden Einblicke in die fremde Kultur ermöglichen.

Lexikalisierte Metaphern bieten folglich einen optimalen Anlass, über eine fremde Sprache und deren wechselseitige Beziehung mit der zugehörigen Kultur zu reflektieren und die Lernenden für diese Verbindung zu sensibilisieren. Den Lernenden wird durch die Beschäftigung mit lexikalisierten Einzelmetaphern und den dazu gehörigen konzeptuellen Metaphern ermöglicht, Divergenzen sowie Gemeinsamkeiten zu ihrer eigenen

Kultur zu entdecken. Durch die Analyse fremdsprachlicher Metaphern lernen sie auch etwas über ihre eigene Kultur, denn einige fremdsprachliche Metaphern passen nicht in die Schemata der Lernenden, die diese im Kontext ihrer eigenen Kultur generiert haben. Der Kontakt mit anderen Kulturen nötigt sie folglich dazu, sowohl die fremden als auch ihre eigenen Sichtweisen zu reflektieren.

3.2.3 Wissen über Metaphern als Schutz vor manipulativer Sprache

Wenn ein Gegenstand in einer fremden Sprache durch eine völlig andere konzeptuelle Metapher beschrieben wird, kann daran verdeutlicht werden, dass eine Metapher nicht die einzig wahre Sichtweise auf einen Gegenstand darstellt und damit weit davon entfernt ist, eine „objektive Wahrheit“ mimetisch abzubilden. Die Arbeit mit lexikalisierten Metaphern bietet den Lernenden demnach die Möglichkeit zu entdecken, dass eine Metapher immer nur *eine* mögliche Sichtweise darstellt, die einen bestimmten Aspekt eines Gegenstandes hervorhebt und andere versteckt. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass Metaphern „lügen“, sondern lediglich, dass sie den momentanen Blickwinkel des Sprechers auf einen Gegenstand darstellen. Dies gilt sowohl für divergierende Metaphern zwischen verschiedenen Sprachen als auch für verschiedene Metaphern zum gleichen Gegenstand innerhalb *einer* Sprache. Ein Beispiel für verschiedene Einzelmetaphern zum gleichen Gegenstand in einer Sprache sind die folgenden Sätze, die beide das Leben beschreiben, sich aber auf verschiedene Aspekte konzentrieren: „Das Leben ist eine Achterbahn“, „Das Leben ist eine Pralinenschachtel“. Interpretiert man die zweite Metapher so, dass man – im Sinne Forrest Gumps – im Leben nie weiß, was kommt, schließt diese Aussage nicht aus, dass es im Leben auf und ab gehen kann, wie die erste Metapher mit ihrem Bezug zu einer Achterbahn andeutet. Den Lernenden muss diese Tatsache bewusst gemacht werden, damit sie darauf vorbereitet sind, dass eine Metapher „nur“ subjektive Wahrheiten zum Ausdruck bringt. Dadurch sind die Lernenden eher bereit und in der Lage, suggerierte Blickwinkel auf bestimmte Gegenstände kritisch zu hinterfragen.

3.2.4 Sprachübergreifende Synergieeffekte

Dass Metaphern eine Schwierigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen, wird hier nicht bestritten. Es ist jedoch schon mehrfach angeklungen, dass nicht nur die Muttersprache beim Verständnis unbekannter fremdsprachlicher Metaphern helfen kann, sondern auch Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen, die zuvor begonnen worden sind. Ebenso wie beim sukzessiven Erlernen mehrerer romanischer Sprachen nicht alle grammatischen Phänomene gleich ausführlich erneut gelernt werden müssen, können auch bei der Arbeit mit Metaphern Synergieeffekte mit anderen (romanischen und nicht-romanischen) Fremdsprachen genutzt werden.

Ein englischer Muttersprachler wird den Ausdruck „to fall in love“ nicht als Metapher erkennen, denn er aktiviert sofort die lexikalisierte Gesamtbedeutung des Ausdruckes. Für einen deutschen Englischlernenden ist der Ausdruck „to fall in love“ jedoch zunächst subjektiv-innovativ. Ein deutscher Lernender fragt sich: „Wieso *fällt* man im Englischen in die Liebe?“ Im Deutschen verfügt er über ein separates Verb, um Gleiches zum Ausdruck zu bringen: „sich verlieben“. Auch die Spanischkenntnisse, die er bereits erworben hat, werden ihm an dieser Stelle zunächst keine Hilfe sein, denn er hat im Unterricht vermutlich das Verb „enamorarse“ kennengelernt. Hat er vor dem Englischen jedoch bereits Französisch gelernt, kann er vermutlich das französische „tomber amoureux“ abrufen und erkennt einen Zusammenhang. Wurde im Französischunterricht das Bild des Fallens thematisiert – wie es sich auch in Ausdrücken wie „to fall ill“ und „tomber malade“, „krank werden“, findet –, wird der Lernende ohne Probleme die Implikationen des englischen Ausdruckes verstehen. Im Idealfall – und ansonsten mit Hilfe – wird dem Lernenden an dieser Stelle bewusst, dass er doch eine Verbindung zu seinen Deutsch- und Spanischkenntnissen herstellen kann. Im Deutschen gibt es den Ausdruck „jemandem verfallen (sein)“ und auch im Spanischen wird „caer“ in diesem Kontext genutzt. Es handelt sich jedoch im Gegensatz zur englischen und französischen Metapher um weniger geläufige Ausprägungen der gleichen konzeptuellen Metapher. In Bezug auf „to fall ill“ und „tomber malade“ steht das spanische „caer enfermo“ den beiden ersten Ausdrücken hingegen in seiner Frequenz in nichts nach. Das Bild des schnellen, schwunghaften, schlagartigen, unkontrollierbaren Fallens wird demnach in allen vier Sprachen metaphorisch gebraucht, aber in unterschiedlichen

Ausdrücken und mit teilweise divergierenden Häufigkeiten. Diese Verbindungen können es den Lernenden erleichtern, die Bedeutung des Ausdruckes rasch zu verstehen und ihn zügig als lexikalisiertes Sprach-element abzuspeichern, sodass der Ausdruck seinen subjektiv-innovativen Status schnell wieder verliert.

Der Vorteil von Kenntnissen aus anderen Fremdsprachen im Vergleich zu Kenntnissen aus der Muttersprache ist, dass die anderen Fremdsprachen wie die neu zu lernende im Regelfall *bewusst* erworben wurden. Dementsprechend hat der Lernende bereits Erfahrungen mit subjektiv-innovativen Metaphern gemacht, die ihm bei der neuen Sprache zugutekommen. Er kann folglich einerseits sowohl sprachliche Elemente wie Grammatik und Lexik als auch Hintergrundwissen übertragen und andererseits von erlernten Fertigkeiten profitieren, unter die auch die Metaphernkompetenz fällt.

4. Fazit

Es ist deutlich geworden, dass lexikalisierte Metaphern einer fremden Sprache zwar eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit für Fremdsprachenlernende darstellen, sich die Mühe einer expliziten Thematisierung jedoch lohnt. Der vorgestellte produktive Umgang mit metaphorischen Herausforderungen durch eine frühzeitige Integration in den Sprachunterricht und die Vermittlung der zentralen konzeptuellen Metaphern der jeweiligen Fremdsprache unterstützt die Lernenden beim selbstständigen Verstehen und Verwenden alltäglicher (und literarischer) Metaphern. Zudem hilft er den Lernenden, kulturelle Erkenntnisse aus den Metaphern zu extrahieren, über verschiedene Sprachen und Kulturen zu reflektieren, sich vor manipulativem Sprachgebrauch zu schützen und Synergieeffekte in ihren eigenen Sprachprofilen zu erkennen und für ihre Lernprozesse zu nutzen.

5. Ausblick

Im Rahmen des Dissertationsprojektes „Metaphern im Fremdsprachenunterricht“ werden die divergierenden Metapherntheorien in Bezug auf verschiedene Elemente wie die Funktionsweise der Metapher sowie Begrifflichkeiten zu ihrer Beschreibung durchleuchtet, um *eine* fachwissenschaftlich korrekte und gleichzeitig im (Fremdsprachen-)Unterricht

praktikable Definition der Metapher zu entwickeln. Darüber hinaus werden weitere zentrale Elemente der Metapher wie die hier behandelten verschiedenen Metapherntypen, die Möglichkeiten einer eindeutigen Identifikation und ihre außersprachliche Relevanz systematisch für den Unterricht aufgearbeitet sowie auf ihre Schwierigkeiten und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial hin analysiert. Die anschließende umfassende Lehrwerkanalyse gibt Aufschluss über den aktuellen Umgang mit Metaphern im modernen Fremdsprachenunterricht und liefert Anknüpfungspunkte, anhand derer ergänzende und alternative Vorschläge zum produktiven Umgang mit Metaphern – sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich – aufgezeigt werden.

Bibliographie

- Aristoteles (1989): *Aristoteles: Rhetorik III*, München.
- Alexander, Richard J. (1983): „Metaphors, connotations, allusions. Some thoughts on the language-culture connexion in learning English as a foreign language“, in: *L.A.U.T. Series B*, Paper 91, Trier.
- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition: Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*, Frankfurt am Main.
- Baldauf, Christa (2000): „Sprachliche Evidenz metaphorischer Konzeptualisierung. Probleme und Perspektiven der kognitivistischen Metaphertheorie im Anschluss an George Lakoff und Mark Johnson“, in: Zimmermann, Ruben (ed.): *Bildersprache verstehen. Zur Hermeneutik der Metapher und anderer bildlicher Sprachformen*, München, S. 117-132.
- Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (1997): *Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, Donauwörth.
- Bellavia, Elena (1998): „Die Anwendung der kognitiven Metaphern im Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 54, S. 44-66.
- Black, Max ([1977]/1996): „Mehr über die Metapher“, in: Haverkamp, Anselm (ed.): *Theorie der Metapher*, Darmstadt, S. 379-413.
- Bruckmayer, Birgit/Darras, Isabelle/Koesten, Léo/Mühlmann, Inge/Nieweler, Andreas/Prudent, Sabine (2004): *Découvertes 1: für den schulischen Französischunterricht*, Stuttgart.
- Bütow, Wilfried (2002): „Bilder lesen: Lesen in der Bilderflut – eine pädagogische Herausforderung“, in: *Der Deutschunterricht* (Berlin) 2, S. 4-9.

- Deignan, Alice (2003): „Metaphorical Expressions and Culture: An Indirect Link“ in: *Metaphor and Symbol* 18.4, S. 255-271.
- Dornseiff, Franz (1966): *Bezeichnungswandel unseres Wortschatzes. Ein Blick in das Seelenleben der Sprechenden*, Lahr in Baden.
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe*, Baltmannsweiler.
- Kainz, Friedrich (1954): *Psychologie der Sprache. Band I: Grundlagen der allgemeinen Sprachpsychologie*, Stuttgart.
- Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*, Baltmannsweiler.
- Katthage, Gerd (2006): *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*, Baltmannsweiler.
- Kövecses, Zoltán (2002): *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford.
- Kurz, Gerhard (1988): *Metapher, Allegorie, Symbol*, Göttingen.
- Lakoff, George/Johnson, Mark ([1980]/2008): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*, Heidelberg.
- Littlemore, Jeannette/Low, Graham (2006a): „Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability“, in: *Applied Linguistics* 27.2, S. 268-294.
- Littlemore, Jeannette/Low, Graham (2006b): *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*, Houndmills.
- Osthus, Dietmar (1998): „Nahrungsmittelmetaphern in Presstexten: Beispiel eines deutsch-französischen Bildfeldvergleichs“, in: Fuchs, Volker (ed.): *Von der Unklarheit des Wortes in die Klarheit des Bildes? Festschrift für Johannes Thiele*, Tübingen, S. 285-296.
- Steinbrügge, Lieselotte (2008): „Das Uneigentliche verstehen. Tropen im Fremdsprachenunterricht, oder: Mehrsprachigkeit der anderen Art“, in: Fäcke, Christiane/Hülk, Walburga/Klein, Franz-Josef (edd.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*, Stuttgart, S. 163-178.
- Wegener, Philipp ([1885]/1991): *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Koerner, Konrad (ed.), Amsterdam.
- Weinrich, Harald (1958): „Münze und Wort. Untersuchungen an einem Bildfeld“, in: Lausberg, Heinrich (ed.): *Romanica. Festschrift für Gerhard Rohlfs*, Halle, S. 508-521.
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*, Stuttgart.

Weinrich, Harald (1983): „Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie“, in: *Die Neueren Sprachen* 82.3, S. 200-216.