



**Einsatz von Metaphern im
ägyptischen DaF-Unterricht**

Mohamed Mahmoud Nasef

Department of German, Faculty of Languages and
Translation, October 6 University,
6th of October City, Cairo, Egypt

“Non-Verbal Communication: Auditory and Visual Signs in The Plays of Ana Diosdado”

The Use of Metaphor in Teaching German as a Foreign Language in Egypt

Mohamed Mahmoud Nasef

Department of German, Faculty of Languages and Translation, October 6 University, 6th of October City, Cairo, Egypt

Email :mohamed.mahmoud.lang@o6u.edu.eg

Abstract:

A metaphor is one of the rhetorical devices frequently used in our daily life. German is considered one of the languages replete with metaphorical methods. Therefore, students of German as a second language may find it difficult to learn these metaphorical uses. This study aims to stress the importance of learning these methods with a view to raising their linguistic and cultural awareness and familiarizing them with the linguistic metaphorentail differences. This study tackles two main axes: theory and practice. The first axis deals with the linguistic analysis of metaphor and the linguistic competences of learners in light of the Common European Framework of References for Languages (CEFR). It reviewed the types of metaphors; the innovative metaphors which are innovative or quoted by the author; and the culture-related metaphors. The second axis addresses the practical use of metaphors in teaching German at the university level in Egypt, and highlighting the cultural aspects when teaching metaphors.

Keywords: Metapher, daF-unterricht, didaktisieren, kompetenz, gemeinsamer europäischer referenzrahmen

استخدام أسلوب الإستعارة فى تدريس اللغة الالمانية كلغة أجنبية فى مصر

محمد محمود ناصف

قسم اللغة الالمانية ، كلية اللغات والترجمة ، جامعة ٦ أكتوبر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

البريد الإلكتروني: mohamed.mahmoud.lang@o6u.edu.eg

الملخص:

الإستعارة هى احدى الصور البلاغية التى يكثر استخدامها فى حياتنا اليومية، وتعد اللغة الألمانية احدى اللغات الثرية بالأساليب الاستعارية، لذلك فإن تعرف دارسى اللغة الألمانية كلغة أجنبية على هذه الأساليب ليس بالأمر اليسير، ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على أهمية تعلم دارسى اللغة الالمانية لهذه الأساليب بهدف زيادة الوعى اللغوى والثقافى لدى الدارسين، إضافةً إلى معرفة الفروق اللغوية عند استخدام أساليب الإستعارة. وقد اشتملت الدراسة على محورين رئيسيين، وهما النظرية والتطبيق، حيث تناول المحور الأول تحليل لغوى لظاهرة الإستعارة والكفايات اللغوية للدارسين وذلك طبقاً للإطار المرجعى الأوروبى لتدريس اللغات الأجنبية، كما قامت الدراسة بعرض أنواع الإستعارة وهى الإستعارات المبتكرة أى الإستعارات التى يبتدعها او يقتبسها المؤلف ، الإستعارات الثقافية وهى الاستعارات التى تنتمى للثقافة. وتناول المحور الثانى استخدام أسلوب الإستعارة بشكل تطبيقى فى تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية فى المرحلة الجامعية فى مصر، إضافةً إلى أهمية الجوانب الثقافية عند تدريس أساليب الاستعارة.

الكلمات المفتاحية: الاستعارة ، تدريس اللغة الالمانية كلغة أجنبية ، فن

التعليم ، كفاءة التعلم ، الإطار المرجعى الأوروبى

Einsatz von Metaphern im ägyptischen DaF- Unterricht

Mohamed Nasef

0. Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt einen aktuellen Überblick über die Metapherforschung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Einsatz von Metaphern im ägyptischen universitären Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit reflektiert das Phänomen „Metapher“ aus verschiedenen theoretischen und empirischen Perspektiven. Mit der Entstehung der kognitiven Linguistik in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts werden „Metaphern“ neu gewichtet. Dank des einflussreichen Buches „Metaphors we live by“ von Lakoff & Johnson (1980) ist die Relation zwischen Metapher, Denken und Sprache wieder ein wichtiges Thema der Linguistik geworden.

Metaphern finden sich überall in unserem Leben. Man kann sich das Leben ohne Metaphern nicht vorstellen. Demzufolge konstruieren sie eine Metaphernlandschaft, die einen kognitiven Einfluss auf unseren Denkprozess ausüben.

Im Laufe des Beitrags wird gezeigt, dass Metaphern von einer Sprache zur anderen stark variieren. Dies geht auf kulturelle Unterschiede zurück, da Sprachen nicht nur in grammatischer Hinsicht unterschiedlich sind, sondern auch in den von ihnen genutzten Metaphern, denn Metaphern haben einen kulturgebundenen Charakter. Außerdem sind Metaphern nur gültig in der Kultur, wo sie entstanden sind. Als Beispiel dafür kann man den Ausdruck „Drache“ anführen. In der chinesischen Kultur symbolisiert „Drache“ beliebte, hochwertige Bedeutungen wie Stärke, Reichtum, Macht usw., wohingegen er in der europäischen Kultur als ein abwertendes, böses, negatives und schlechtes Symbol verstanden wird (Schäffner 2006:284).

Der Beitrag fokussiert sich auf den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ an ägyptischen Universitäten und setzt sich zum Ziel, die Entwicklungsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts als Folge der Auseinandersetzung mit Metaphern zu beleuchten. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen DaF-Lernende entwickeln sollen, um sich mit den metaphorischen Eigenschaften der Fremdsprache

auseinanderzusetzen. Dabei ist die Bewusstmachung vorhandener Metaphern von besonderer Bedeutung. Sie sollten in fast jeden Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Aus diesem Prozess ist erwünscht, dass jeder Fremdsprachenlernende, -lehrer und Spezialist im DaF-Bereich seine eigene „Metapher-Brille“ entwickelt, die das Merken und Verstehen des metaphorischen Ausdrucks im Besonderen und der metaphorischen Sprache im Allgemeinen erleichtert. Zum Schluss wird ein didaktisches Beispiel zum Einsatz von Metaphern auf Niveau B1 aufgestellt.

0. 1 Forschungsstand

Das Thema „Metapher“ und dessen Einsatz im DaF-Unterricht für ägyptische Lernende sind kaum erforscht. Eine Arbeit, die sich speziell mit dem DaF-Unterricht in Ägypten befasst, steht bisher aus. Über Probleme bei der Übersetzung von Metaphern hat Mohamed-Salim (2007) eine Dissertation geschrieben. Dabei hat er das Phänomen „Metapher“ erst aus der Perspektive der Übersetzungsschwierigkeit zwischen dem Deutschen und dem Arabischen behandelt. Im Deutschen hat Koch

(2010) einen Beitrag zum Thema „Metapher“ unter dem Titel „Lexikalisierte Metapher als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht“ geleistet. Im Schwerpunkt ihres Beitrags hat sie sich auf bestimmte Typen von Metaphern begrenzt, nämlich auf die lexikalisierte Metapher als Herausforderung für DaF-Lernende. Weininger (2013) untersucht in ihrem Aufsatz „Grundlagen, Funktionen, und kognitive Potenziale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht“ das kognitive Potenzial von Metaphern anhand kognitiver Theorien von Lakoff & Johnson. Bei diesen Theorien vertreten die beiden Verfasser die Annahme, dass Metaphern als Bestandteil alltäglicher Kommunikation die Wahrnehmung, das Denken und Handeln von Menschen beeinflussen können (ebd.: 1). Im Jahre 2014 erschien in der Universität Leipzig eine Masterarbeit von Natasha Engelbrecht unter dem Titel „Zur Rolle von Metaphern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf A1 Niveau“. Dabei hat die Verfasserin den Metaphern-Bewusstmachungsprozess im DaF-Unterricht bei Lernenden auf Niveau A1 thematisiert. Sie vertritt die Ansicht, dass man die

Metapher-Bewusstmachung tatsächlich integrieren kann, vor allem außerhalb des Literaturunterrichts. Dieser Beitrag hat jedoch aus der Didaktisierungsperspektive nicht dargestellt, wie eine Metapher-Bewusstmachung im DaF-Unterricht für DaF-Anfänger eingesetzt werden kann. Meiner Ansicht nach ist das Hauptanliegen ihrer Arbeit schwer zu realisieren, da es DaF-Lernenden in dieser Phase nicht leichtfallen dürfte, metaphorische Ausdrücke bzw. Redemittel wahrzunehmen und zu verwenden.

2. Metapher: Begriffserklärung

Im Folgenden Teil wird auf die Definition des Begriffs „Metapher“ eingegangen. Es werden auch die Typen von Metaphern ausführlich thematisiert. Abschließend wird die kognitive Metaphertheorie dargelegt.

2. 1. Zum Begriff „Metapher“: Definition und Funktion

Der Ursprung des Begriffs „Metapher“ liegt in der Rhetorik der Antike. Er geht aus dem griechischen Wort „metapherein“ hervor und bedeutet: „anderswo hintragen“. Dieser Begriff impliziert sowohl das

Verfahren der Metapherbildung als auch ihre Funktion, weil die Metapher nach der Auffassung von Schöffner (2006) als Folgendes verstanden wird: „bildhafte[r] sprachliche[r] Ausdruck, der aufgrund der Bezeichnungsübertragung zwischen Gegenständen und Erscheinungen zustande kommt. Die bildhaften Beziehungen beruhen auf Analogien oder Ähnlichkeiten“ (Schöffner 2006: 281). Aus dieser Definition ist abzuleiten, dass die Metapher durch Bedeutungsübertragung von einem Wort auf ein anderes geformt wird. Dieses Verfahren unterstützt die Verdeutlichung und Veranschaulichung der Bedeutung.

Auch Bak (2007) meint, dass die Metapher als ein Phänomen schwer zu definieren sei. Seiner Ansicht nach führen Metaphern die Leser zu kognitiven Verarbeitungsprozessen, denn dadurch wird ein Konzept entwickelt:

„Die Metapher [...] wird dadurch Elemente zweier Domänen konstituiert. Zwischen den Elementen muss keine Relation der Ähnlichkeit vorliegen. Die Domänen können in verschiedenen Lebensbereichen situiert sein“ (Bak2007: 55).

Daraus geht hervor, dass bei der Erstellung von Metaphern es im Allgemeinen um das Substituieren von Ausdrücken durch bildhafte und bildlich dargestellte Ersatzausdrücke geht. Dieser Prozess zielt darauf ab, den Text stilistisch durch die zwischen den Gegenständen bestehende Ähnlichkeit auszuschnücken.

Newmark vertritt ebenso die gleiche Meinung. Er ist der Ansicht, dass bei der Beschreibung von Metaphern folgende Kategorien verwendet werden:

Objekt: d. h. das Objekt, das durch Metapher beschrieben wird.

Image: d. h. das Bild, das das Objekt der Metapher beschreibt.

Sense: d. h. die Ähnlichkeit, die zwischen Objekt und Bild besteht (Newmark 1981:85).

Nach dieser Darstellung des Begriffs „Metapher“ aus linguistischer Perspektive soll nun in den folgenden Zeilen derselbe Begriff jedoch im Rahmen des schulischen bzw. didaktischen Bereichs thematisiert werden. Der Didaktiker Katthage (2006) versteht den Begriff „Metapher“ folgendermaßen:

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

In dieser Hinsicht sieht er die Metapher als ein Sprachbild, das zwei semantische Bereichsdomänen hat. Die erste ist die Quellendomäne, diese ist eigentlich die konkrete Domäne (engl. Source domain). Die zweite ist die Zieldomäne bzw. die abstrakte Domäne (engl. target domain) (vgl. Lakoff/Johnson 2003: 252 und Katthage 2006:65). Katthage vertritt die Ansicht, dass die beiden Termini „Quellen- und Zieldomänen“ die Analyse der Metapher unterstützen. Sie legen ebenfalls solche Bereiche fest, die in der Metapher verknüpft sind. Katthage fügt noch hinzu, dass die meisten Metaphern aus Sicht der Sprache im Entwicklungsprozess existieren (vgl. Katthage 2006: 65).

2. 2 Typen von Metaphern

Metaphern lassen sich hauptsächlich in drei wesentliche Typen unterteilen:

1. Die lexikalisierten Metaphern, werden auch usuelle, verblasste und tote genannt. Bei diesem Typ sieht der Sprecher zum Teil das Sprachbild gar nicht mehr, d. h.

ein Benutzer der Sprache kann es kaum erkennen, da seine etymologische Bedeutung schon vergessen wurde. Beispielhaft dafür stehen Schloss, Bank, Hahn usw. Dieser Typ ist dadurch charakterisiert, dass er über eigenständige und feste Bedeutung abhängig von dem Kontext verfügt. Katthage hebt hervor, dass das Merkmal „tot“ nicht richtig ist, weil dieser Typ von Metaphern eine sehr lebendige Wirkung hat (Katthage 2006:65). Coenen (2002) ist aber anderer Meinung. Ihm scheint, dass die Bezeichnung „tot“ zutreffend ist, denn die vermittelte metaphorische Bedeutung wird automatisch abgerufen und ist in der Sprachverwendung fest gemacht:

„Eine Metapher ist tot [...], wenn der benutzte sprachliche Ausdruck einen Beschreibungsinhalt vermittelt, der ihm früher einmal als metaphorische Bedeutung anhing, inzwischen jedoch zur eigentlichen Bedeutung aufgerückt ist“ (Coenen 2002:85).

2. Konventionelle Metaphern

Ein weiterer Typ der Metaphern ist die konventionelle Metapher, die als „gewöhnlich“ bezeichnet wird und eine standardisierte Bedeutung hat. Nach bestimmtem Alter ist er konventionalisiert und Teil der alltäglichen Sprache

geworden. Kohl (2007) ist der Meinung, dass jeder bildliche Ausdruck bzw. jede Metapher einen Konventionalitätsgrad hat, den die Metapher nach einer bestimmten Zeit erreichte. (Kohl 2007: 57). Als Beispiel dafür gibt Kohl (2007) das Wort *Kohlkopf*. Dieser Typ repräsentiert sich in Form von Redewendungen wie z. B. *bis auf in die Knochen = bin ins Innerste, völlig, ganz* (Duden 2002: 422), Lexeme, die aus mehreren Wörtern bestehen wie z. B. *blinder Passagier* (Innerwinkler 2010:36) oder festen Wortverbindungen wie *schwarzes Gold = Öl*. Wird der Ausdruck zum ersten Mal verwendet, spricht man von „innovativer“ Metapher.

3. Innovative Metaphern

Die innovative Metapher ist der Typ, der häufig in Bereichen wie Medien-, Literatur-, und Lyriksprache auftritt und DaF-Lernenden oft Schwierigkeiten bereitet. (Weininger 2013: 27). Sowohl DaF-Lernende als auch Muttersprachler erkennen den metaphorischen Ursprung des Ausdrucks oft nicht mehr, insbesondere bei Metaphern in Form einer Komposita wie *Glühbirne* und *Tischbein*. Metaphern, die durch innovativen Metaphereinsatz zusammengesetzt und oft verwendet

werden, sind als konventionelle konzeptuelle Metaphern zu bezeichnen wie z. B. *Flüchtlingswelle* (Weininger 2013:27).

2. 3 Metaphern als mentaler Prozess

Die Verwendung von Metaphern stammt ursprünglich aus der kognitiven Linguistik und fußt auf der Theorie von Lakoff und Johnson (1980). Aus der Sicht der kognitiven Linguistik werden Metaphern „ als Ausdrucksvarianten unserer Sprache, mit denen wir insbesondere das schwer Fassbare, schwer Beschreibbare unserer Geistes-, Gefühls- und Erlebenswelt konzeptuell greifbar machen und benennen [...]“ verstanden (Schwarz 2008:66).

Die kognitive Metaphertheorie von Lakoff und Johnson (1980) in ihrer Publikation „Metaphors we live by“ stützt sich auf der Hypothese: *Das konzeptuelle System des Menschen ist metaphorisch strukturiert*¹. Auf diese Weise ergeben sich konzeptuelle Metaphern aus kognitiven Vorgängen. Diese Vorgänge bauen komplexe Netzwerke

1 Vgl. [...] the human conceptual system is metaphorically structured [...] (Lakoff and Johnson 1980: 6)

mit den damit verbundenen metaphorischen Ausdrücken auf, wie z. B. das Metaphermodell „*Zeit ist Gold*“. Anhand dieses Beispiels lässt sich der Prozess der Metapherbildung erklären. In diesem Metaphermodell ist „Gold“ der Herkunftsbereich und „Zeit“ ist der Zielbereich. Das Modell ist wie folgt strukturiert:

Kognitive Strukturierung des Herkunftsbereichs
„Gold“

Übertragung auf den Zielbereich „Zeit“

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass konzeptuelle Metaphern immer zwei begriffliche Domänen miteinander verknüpfen: nämlich einen konkreten Bereich „Gold“ und einen abstrakten Zielbereich „Zeit“. Die beiden Bereiche miteinander zu vernetzen, basiert im Grunde auf der Tatsache, dass das menschliche Gehirn mit Hilfe des konkreten leichter zugänglichen Herkunftsbereichs den abstrakten, schwer zugänglichen Zielbereich interpretieren kann. Dieses kognitive Verständnis von Metaphern nach der Theorie von Lakoff und Johnson wird wiederholt überarbeitet und weiter dargelegt (Johnson 1987/ Lakoff 1993/ Ortony 1993).

Nach dieser Darstellung der ursprünglichen Metaphertheorie der kognitiven Linguistik werden im Folgenden die Metaphern im Fremdsprachenunterricht erläutert.

3. Metapher im GER

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) beschreibt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sprachlernende lernen sollen, mit dem Ziel, die Sprache auf kommunikativer Art und Weise einzusetzen. Das Hauptanliegen des GER ist es, Lernende zu befähigen, in realen Situationen kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Im GER verfügt der Sprachlernende über bestimmte kommunikative Kompetenzen, die aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen bestehen (Trim et. al 2001: 103). In den folgenden Ausführungen wird auf die drei wichtigsten kommunikativen Sprachkompetenzen eingegangen. Dadurch kann die Relevanz metaphorischer Ausdrücke im fremdsprachlichen Lernprozess dargestellt werden.

3. 1 Linguistische Kompetenz

Laut dem GER werden linguistische Kompetenzen definiert als „Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (Trim et al. 2001: 110). Die linguistischen Kompetenzen umfassen folgende lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kenntnisse und Fertigkeiten.

3.1.1 Lexikalische Kompetenz wird definiert als „die Kenntnis des Wortschatzes einer Sprache sowie die Fähigkeit, von ihm Gebrauch zu machen“ (Trim 2001: 111). Die lexikalischen Elemente können in zwei Kategorien einteilt werden. Die erste Kategorie „feste Wendungen z. B. Satzformeln (Guten Morgen), feststehende Muster (Könnte ich bitte ... haben), andere feststehende Phrasen (zu Ende bringen) und idiomatische Wendungen bzw. semantisch undurchsichtige erstarrte Metaphern (Er hat den Löffeln abgegeben)“ (ebd.: 111f). Die zweite Kategorie bilden die Einzelwörter. Der GER betont, dass manche Einzelwörter verschiedene Bedeutungen haben können. Als Beispiel dafür führt GER das Wort „Bank“ an, das „entweder als

Geldinstitution“ oder als „Bank zum Sitzen“ verstanden werden könne (ebd.: 112).

3.1.2 Grammatische Kompetenz wird im GER definiert als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fertigkeit, diese zu verwenden“ (ebd.: 113). Auf Grundlage der grammatischen Kompetenz werden nach bestimmten Kriterien Ausdrücke und Sätze verstanden und produziert. Im GER tritt die figurative Sprache (d. h. figurative Ausdrucksformen) bei den Skalen der grammatischen Kompetenz nicht auf, obwohl bei der Verarbeitung bildlicher Sprache viele Netzwerke im Gehirn aktiv werden. Figurative Sprache ruft zudem Gefühle und mentale Bilder hervor, die oft das Verstehen erleichtern (vgl. Hillert 2011: 71). Die meisten linguistischen Theorien beschäftigen sich normalerweise nicht mit der figurativen Sprache. Es wird behauptet, dass die figurative Sprache sich mit eigenartigen linguistischen Strukturen und Konstruktionen auseinandersetzt. Deswegen diskutieren linguistische Modelle die Phänomene der Standardgrammatik, während figurative Phrasen und Ausdrücke häufig als problematisch betrachtet (s. Hillert 2018:140) und stiefmütterlich

behandelt werden. Obwohl figurative Sprache tatsächlich im alltäglichen Sprachgebrauch sehr häufig vorkommt, wird sie in Lexika nicht verzeichnet. (s. ebd. 2018:140).

3.1.3 Semantische Kompetenz

Schwarz/ Chur (1993) zufolge umfasst die „[S]emantische Kompetenz [...] ein Kenntnissystem, das unser Bedeutungswissen repräsentiert, und ein System von Prozeduren (auch: Mechanismen), die dieses Bedeutungswissen aktivieren können“ (Schwarz/Chur 1993:17). Eine semantische Kompetenz erlaubt das Verstehen und Produzieren von sinnvollen Äußerungen (Wörter, Phrasen, Sätze und Texte), aber auch das Erkennen und Einordnen von Bedeutungsrelationen, die sprachliche Bezugnahme auf die Welt und die Fähigkeit, Sätze nach ihrem Sinn und Wahrheitsgehalt zu beurteilen (ebd.: 17). In dieser Hinsicht beschäftigt sich die lexikalische Semantik mit der Frage der kontextunabhängigen Bedeutungen von Wörtern, bzw. mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Bedeutungen und behandelt Phänomene wie Synonymie/Antonymie, Teil-Ganzes-Beziehung, die Hyponymie, die Kollokation usw. (ebd.: 17). Die semantische Kompetenz verfolgt das

Ziel, DaF-Lernende zu befähigen, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren, d. h. sich der metaphorischen Natur der Sprache bewusst zu sein. Es ist hier relevant zu betonen, dass die lexikalische Semantik von Belang ist, weil sie die Mehrdeutigkeit der Sprache erforscht. Aus diesem Grund hat man zu erwarten, dass die metaphorische Rede im Rahmen der lexikalischen Semantik präsentiert wird. Trotz der erwähnten Gründe findet man im GER keinen expliziten Verweis darauf, ob schon die Metaphern mit der Vielschichtigkeit der Sprache verbunden sind.

3.1.4 Phonologische Kompetenz

Unter phonologischer Kompetenz versteht man den kompetenten Umgang mit der Sprache in Bezug auf

- die lautlichen Einheiten der Sprache,
- die phonetischen Merkmale, die die einzelnen Laute voneinander unterscheiden,
- die suprasegmentalen Merkmale von Wörtern (Silbenstruktur, Wortakzent),
- und die Satzphonetik (Trim 2001: 109).

Die phonologische Kompetenz beruft sich auf den feinen Bedeutungsnuancen der Wörter bsw. durch Intonation. Trotzdem wird die metaphorische Sprache in diesem Kontext nicht thematisiert. Die phonetischen Elemente wie Intonation und Akzent können allerdings den Sinn einer Aussage äußerst verändern. Obwohl die metaphorischen Elemente die Bildung von Metaphern direkt nicht unterstützen, werden sie und ihre Bewusstmachung an dieser Stelle im GER bei Anfängerniveaus (A1 und A2) nicht in Betracht gezogen.

3. 2 Soziolinguistische Kompetenz

Laut GER betrifft „die soziolinguistische Kompetenz [...] die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Trim 2001: 118). Da die Sprache ein soziokulturelles Phänomen ist, hat die soziolinguistische Kompetenz einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen, z. B. im Zusammenhang mit Höflichkeitskonventionen, Akzenten, Dialekten, der Verwendung von angemessenen sprichwörtlichen

Redensarten, bekannten Zitaten, Ausdrücken von Überzeugungen usw.

Im Hinblick auf die Skala dieser Kompetenz wird klar und deutlich, dass erst ab dem Niveau C1 sowie auch auf Niveau C2 auf die metaphorische bzw. idiomatische Sprache hingewiesen wird. Außerdem werden die Höflichkeitsformen, die idiomatisch sind bzw. sein können, ab dem Niveau A vermittelt, besonders auf Niveau A2, wie bei dem Satz „Es tut mir leid“ der Fall ist. Diese feste Wendung wird gelehrt, ohne dass DaF-Lernende sich mit der Bedeutung jedes einzelnen Wortes des Ausdrucks auseinander setzen müssen. Es ist deswegen von besonderer Bedeutung, DaF-Lernende dazu zu motivieren, sich Gedanken über die Sprache und die Herkunft von Ausdrücken und Wörtern zu machen. Dadurch wird ihre soziolinguistische Kompetenz entwickelt.

3. 3 Pragmatische Kompetenz

Der GER bezeichnet die pragmatische Kompetenz als das Wissen der Sprachbenutzer/-lernenden um Bereiche, nach denen der funktionale Gebrauch sprachlicher Ressourcen

strukturiert und organisiert wird. GER zufolge umfasst die pragmatische Kompetenz folgende Kategorien:

a) *Diskurskompetenz* besteht laut GER in der Fähigkeit der Sprachlernenden, eine Satzreihenfolge so aufzubauen, dass zusammenhängende sprachliche Textabschnitte entwickelt werden. Damit der Lernende solche Satzreihenfolgen aufbauen kann, sollen bestimmte Elemente in Betracht gezogen werden (Trim 2001:123). GER betont, dass diese präsentierten Elemente die Diskursstrukturierung unterstützen (ebd.: 123).

b) *funktionale Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, gesprochenen Diskurs und geschriebene Texte in der Kommunikation mit einem bestimmten funktionalen Ziel zu verwenden. Dabei nehmen die Gesprächspartner an einer sich kontinuierlich erstreckenden Interaktion teil (ebd.: 125). Nur fortgeschrittene Sprachlernende können diesen Prozess mit Erfolg ausführen, weil diese die erforderlichen Fertigkeiten haben.

c) *Schematakompetenz* betrifft die Kenntnisse, die die wichtige Voraussetzung in der Kommunikation bilden. Die oben angeführten drei Kompetenzen sollen

darstellen, wie eine Sprache in einen sozialen Kontext verwendet wird. GER zufolge beinhalten diese Kompetenzen nicht nur Kenntnisse über Sprachwechsel und Themenentwicklung, sondern auch die funktionale Verwendung gesprochener Sprache oder geschriebener Texte durch Beschreibung, Erzählung usw. (Trim 2001: 125). Kenntnisse über Interaktion bezüglich Frage/Antwort und Zustimmung/Ablehnung sind ebenso integriert. Im GER gibt es auffälligerweise keinen ausdrücklichen Hinweis auf metaphorische Rede, obwohl die rhetorische Seite einer Sprache DaF-Lernenden beibringen könnte, ihren Wortschatz zu vergrößern und sich kreativer bzw. abwechslungsreicher auszudrücken. .

4. Einsatz von Metaphern im DaF-Unterricht

4. 1 Sind Metaphern im Fremdsprachenunterricht notwendig? (Lernchance oder Stolperstein)

Das Konzept der Metapher besteht darin, bekannte Einsichten und Vorstellungen mit unbekanntem zu verknüpfen (Lakoff /Johnson 1999: 129). Durch Metaphern können Dinge aus einer anderen, neuen Sichtweise erörtert werden. Auf diese Weise können

diese mit anderen ganz unterschiedlichen Zuständen in Verbindung gebracht werden. Außerdem unterstützen Metaphern das interkulturelle Lernen, indem verschiedene Sicht- und Denkweisen gegenübergestellt werden sollen (vgl. Beißner 2002: 102).

Auch in der kompetenzorientierten Phase der GER ist die Beherrschung landeskundlicher Informationen über das Zielsprachenland ausschlaggebend und repräsentiert eine wichtige Komponente interkultureller Handlungsfähigkeit, weil die Kenntnis kultureller Fakten die gegenseitige Verständigung erleichtert. Aus diesem Grund sollen sich Fremdsprachenlehrkräfte in fast jedem Unterricht intensiv mit kulturspezifischen Metaphern befassen.

Der Erwerb metaphorischer Kompetenz fördert weitgehend die gesamte rezeptive fremdsprachliche kommunikative Kompetenz (sowohl Leseverstehen als auch Hörverstehen). Laut Steen et. al. 2010 sind ungefähr 13% der sprachlichen Einheiten metaphorisch gebildet (Steen et al. 2010: 156). Deswegen sollten Fremdsprachenlernende sich zumindest rezeptiv mit Metaphern auseinandersetzen. Ebenso können auch die

produktiven sprachlichen Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) durch Metapherkompetenz unterstützt werden. Seit langer Zeit wird kritisiert, dass Fremdsprachenlernende nur über wenige metaphorische Ausdrücke verfügen und diese nicht angemessen einsetzen können. Dies liegt darin begründet, dass Metaphern in den verwendeten Lehrwerken nicht ausreichend thematisiert werden. Infolgedessen tendieren DaF-Lernende meist dazu, sich von Metaphern fernzuhalten (vgl. Andreou/ Galantomos 2008: 70). In diesem Kontext scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, dass sowohl DaF-Lehrkräfte als auch - Lernende für die Wichtigkeit von Metaphern und die typischen Verwendungssituationen sensibilisiert werden, da sie einen Baustein im normalen Sprachgebrauch darstellen. Somit entwickelt sich allmählich die fremdsprachliche Metapherkompetenz.

Überdies kann der Einsatz von Metaphern bei fortgeschrittenen DaF-Lernenden geübt werden, indem sie Metaphern in authentischer Kommunikation verwenden, wie z. B. die eigene Haltung zu einem Thema zu erläutern. Sie brauchen nur Motivation und eine

angstfreie Lernumgebung. Hier kommt es stark auf die Lehrkraft und ihre Aktivitäten im DaF-Unterricht an. Sie soll Lernhelfer, -berater und Moderator des Lernprozesses sein. Dies hat positive Auswirkungen sowohl auf die Vermittlung von Inhalten als auch auf die Lernleistung.

4. 2 Kulturelle Bedeutsamkeit von Metaphern

Die Kultur einer Sprachgemeinschaft prägt sich deutlich in Metaphern aus. Für diese Tatsache plädiert der kognitiv-konstruktivistische Ansatz, der besagt, dass die Wahrnehmung der Umwelt grundsätzlich auf individuellen, subjektiven und kulturellen Wissensstrukturen basiert. In diesem Fall gestaltet die Sprache die erfasste Wirklichkeit (vgl. Beißner 2002: 9).

Darauf aufbauend ist das Verständnis einer Metapher von ihrer Kultur nicht zu trennen. Jede Metapher hat einen symbolischen, soziokulturellen und geschichtlichen Hintergrund, der ihr Verständnis und ihre Interpretation erleichtert. Aus den vielseitigen kulturellen Elementen in einer einzelnen Sprache wie Sitten, Gewohnheiten, Lebensbedingungen und Mentalitäten ergeben sich

facettenreiche metaphorische Bilder. Demzufolge ist es für den DaF-Lernende von besonderer Bedeutung zu wissen, dass Metaphern kulturspezifische Charakteristika tragen und prinzipiell von der Kultur der Ausgangssprache (AS) beeinflusst sind.

Weil die deutsche und die arabische Kultur sowie Sprache divergent sind, hat dies zur Folge, dass DaF-Lernende deutsche Metaphern semantisch nicht verstehen können. Als anschauliches Beispiel dafür dient hier die metaphorisch verwendete Tiersymbolik, um die Kulturabhängigkeit aufzuzeigen. *Das Schwein* ist beispielsweise in der deutschen sowie auch in der europäischen Kultur ein Symbol für Fruchtbarkeit, Nützlichkeit und Glück, während die Chinesen in das Schwein als Zeichen für Zufriedenheit sehen. In der arabischen Kultur wiederum gilt das Schwein jedoch als Symbol für Unreinheit. Demzufolge ist es aus pädagogischer Sicht notwendig, DaF-Lernenden denotative symbolische Bedeutungen zu vermitteln, besonders wenn Tiernamen, Farben oder auch Zahlen in der Ursprungssprachgemeinschaft mit bestimmten kulturgebundenen Nebenbedeutungen assoziiert werden.

Somit können sie Metaphern, die mit diesen Wörtern gebildet werden, besser und einfacher erfassen. Infolgedessen ermöglichen Metaphern DaF-Lernenden, sich Einblick in die zielsprachliche Kultur zu verschaffen. DaF-Lernende können eine optimale Anregung durch die Beschäftigung mit Metaphern bekommen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ausgangsprachlicher und zielsprachlicher Kultur zu entdecken.

4. 3 Phasen der kognitiven Verarbeitung von Metaphern

Gerade weil dieses Kapitel sich dem Einsatz von Metaphern im DaF-Unterricht widmet, rückt sich die Frage nach dem „wie“ der Metaphern in den Mittelpunkt. Diese Frage geht darauf ausführlicher ein, wie wir Metaphern verstehen und was in unseren Köpfen bei Rezipieren von Metaphern durch Lesen oder Hören passiert. Da nämlich Metaphern ein Bild vermitteln und veranschaulichen, ist es sinnvoll, sich mit den Hauptbestandteilen metaphorischen Ausdrucks auseinanderzusetzen. Deshalb werden im Folgenden die kognitiven Verarbeitungen von Metaphern in Anlehnung

an Gibbs² thematisiert. Er gibt an, dass die Aufnahme und das Verstehen von Metaphern sich in vier Etappen ereignet. Diese Phasen werden von Gibbs wie folgt bezeichnet: (1) Verständnis (2) Identifizierung (3) Interpretation (4) Bewertung.

In der ersten Etappe (bei Gibbs als *comprehension* bezeichnet) analysiert der Leser bzw. der Hörer die empfangenen Informationen aus linguistischer Perspektive wie z. B. Phonologie und Syntax, um die Absicht des Sprechers oder des Verfassers zu erfassen. Wenn man z. B. die Metapher „*Die Nadel im Heuhaufen suchen*“ liest, ist leicht zu begreifen, dass es sich um eine schwierigen Situation handelt, die fast keinen Ausweg hat.

Die zweite Etappe stellt die Identifizierung (bei Gibbs *recognition* genannt) einer bestimmten Aussage als eine metaphorische in den Vordergrund. Nach Auffassung von Gibbs ist dieser Schritt aber nicht von besonderer Bedeutung (und kann übergangen werden), denn er hat

² Gibbs beschreibt diese Phasen in seinem Buch „Poetics of Mind 1994:115-119“

keinen direkten Einfluss auf das Verständnis einer Aussage. Zwar erkennt man in einem Gespräch nicht immer, dass es hier um eine beispielsweise ironische Aussage geht, aber man versteht das Gesagte bzw. man interpretiert die Bedeutung der Aussage auf richtige Art und Weise ohne die bildliche Natur der Sprache zu erkennen.

Bei der dritten Phase ist der Ausdruck mit einem Kontext bzw. einem festgelegten Sinn verbunden. Das angeführte Beispiel „*Die Nadel im Heuhaufen suchen*“ spiegelt ein Bild, das dem Leser signalisiert, welche Gemeinsamkeit zwischen Nadel und Heuhaufen besteht. Hierbei werden die beiden Bilder zu einem neuen verbunden. In diesem Beispiel steht die Metapher für einen Gegenstand, der sehr schwer zu finden ist, etwas, das nur sehr wenig Aussicht auf Erfolg hat, da die Umstände dies verunmöglichen, dass ein Vorhaben von Anfang an zu ungewissem Erfolg verurteilt ist.

Die vierte Phase der kognitiven Verarbeitung von Metaphern befasst sich mit der bewussten ästhetischen Wertschätzung. Es ist sogar zu erwarten, dass der Leser bzw. der Hörer die Bildlichkeit der Sprache in einem

verwendeten metaphorischen Ausdruck wahrnimmt und als ästhetisch bzw. schön betrachtet. Besonders beim Fremdsprachenlernen kann diese Phase wegfallen, weil man einen Text begreifen und somit interpretieren kann, ohne ihn als ästhetisch einschätzen zu müssen.

Die oben erwähnten Phasen sind für die DaF-Lernende von großer Bedeutung, besonders die erste Phase, die den Verständnisprozess behandelt und die dritte Phase, welche sich mit dem Interpretationsprozess der fremdsprachlichen Metapher beschäftigt. Die Realisierung dieser Phasen ist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. DaF-Lernenden sind nicht Teil der fremden Sprachgemeinschaft und daher können sie kulturell geprägte Metaphern nicht nachvollziehen, zudem bedarf es einer generellen Vorliebe für Metaphern. Um dies zu bewältigen, hilft demnach aber gemeinsames sprachliches und kulturelles Wissen.

5. Zur Didaktisierung von Metaphern

In diesem Teil werden Vorschläge zur Didaktisierung von Metaphern im Fremdsprachenunterricht präsentiert. Im

Wesentlichen beschäftigt sich dieser Teil mit dem Verstehen und Verwenden metaphorischer Einheiten seitens der Lernenden. Als Zielgruppe werden DaF-Lernende auf Niveau B1 ausgewählt, da mit diesem Niveau eine breite Palette an idiomatischen bzw. metaphorischen Ausdrücken verbunden ist. Dies erfolgt in zwei Phasen:

1. Bewusstmachung von Metaphern und
2. Entwurf einer exemplarischen Unterrichtsstunde.

5.1 Bewusstmachung von Metaphern

Metaphorische Bewusstheit gehört zu den metakognitiven Kompetenzen, die ein Fremdsprachenlernender besitzen soll. Laut Reißner (2002: 148) ist die metaphorische Bewusstheit wie folgt zu verstehen:

- a) das Erkennen von Metaphern als wesentliche Komponente der alltäglichen Sprache wie z. B. der Ausdruck „*heiße Liebe*“.
- b) das Erkennen der ihr zugrundeliegenden konzeptuellen Metaphern, nämlich aus unserem Beispiel wird hergeleitet, dass Liebe Feuer ist.

c) das Erkennen sprachlicher und interkultureller Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache. In unserem oben genannten Beispiel gibt es vieles Gemeinsames zwischen Liebe und Feuer aus sprachästhetischer Perspektive:

Liebe und Feuer sind ganz leicht zu entzünden.

Liebe birgt Feuer in sich.

Liebe und Feuer sind Ursprung des Lebens.

Beide sind schmerzvoll und brennen in uns.

Beide haben eine wohltuende, wärmende Glut.

Feuer und Liebe brennen heiß.

Liebe ist der Anfang des Wissens, Feuer ist der Anfang des Lichtes.

Zufälligerweise stimmen in dem oben genannten Beispiel die metaphorischen Bedeutungen und Assoziationen, die mit dem Wort „Liebe“ verbunden sind, sowohl in der arabischen als auch in der deutschen Kultur miteinander überein. Dies

erleichtert das Verstehen und Wahrnehmen des metaphorischen Bildes.

d) das Erkennen des arbiträren Aspekts der metaphorischen Sprache, d. h. die Bedeutung metaphorischer Ausdrücke lässt sich nicht aus der Gesamtheit der Bedeutungen der einzelnen Komponenten ableiten. In unserem Beispiel „heiße Liebe“ bedeutet dies, dass die völlig arbiträre Beziehung zwischen den Bestandteilen des Ausdrucks schwer zu erkennen ist und metalinguistische und metakognitive Kompetenzen voraus setzt. Deswegen ist es wünschenswert, die metaphorische Bewusstheit bei DaF-Lernenden zu erhöhen.

An dieser Stelle scheint es aber wichtig, diese vier Schritte des Bewusstmachens kognitiver Prozesse bei den Lernenden zu betonen. Dies wird die vorliegende Studie durch eine Power-Point-Präsentation realisieren, die im Anhang beigefügt ist (Anhang 1).

5. 2 Lehrskizze eines Unterrichts am Beispiel von Metaphern

Es ist wichtig, hier darauf hinzuweisen, dass die vorgeschlagene Unterrichtsvorbereitung exemplarisch ist und natürlich je nach der Zielgruppe variiert werden kann/sollte. Hier geht es um das Thema: „**Übersprachliches Missverständnis erzählen**“ (Lektion 13, S.: 83-84) aus dem Lehrwerk **Menschen B1**. Der Ablauf des Unterrichts ist nach dem Modell „Didaktische Analyse“ von Wolfgang Klafki in vier Phasen unterteilt. Der Unterricht konzentriert sich auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit und des Hörverstehens.

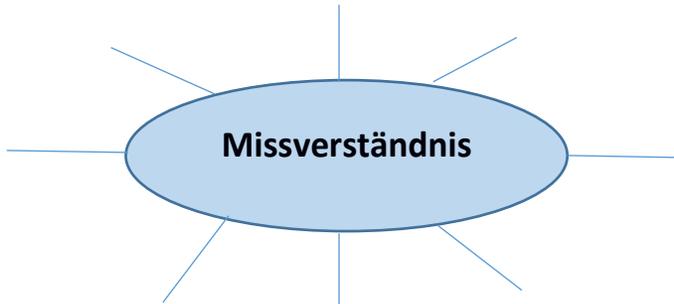
Zielgruppenbeschreibung

Die Zielgruppe besteht aus ägyptischen DaF-Lernenden auf der Niveaustufe B1.2 und lernt Deutsch als zweite Fremdsprache. Sie lernen Deutsch aus dem Lehrwerk „Menschen“ und sind entweder Jugendliche oder Erwachsene, aber keine Kinder. Die Lehrperson nimmt die unterschiedlichen Lerntypen innerhalb jeder Gruppe wahr und versucht sie mit vielfältigen Übungen, Aufgaben, Sozialformen und Aktivitäten zu unterstützen.

Hauptlernziel des Unterrichts: Die Lernenden können über eigene sprachliche Missverständnisse berichten

5. 2. 1 Einführungsphase

Die Lehrperson schreibt an die Tafel den Kernbegriff „sprachliche Missverständnisse“ auf, wodurch ein Brainstorming erstellt wird.



Sozialform: Plenum

Dann stellt sie die folgende Frage: Erzählen Sie kurz von Ihrem schönsten Missverständnis anhand des gezeigten Bildes, sei es sprachlich oder aufgrund anderer Gebräuche.



Sozialform: Einzelarbeit

Ziel dieser Phase ist es, die Lernenden ins Unterrichtsthema einsteigen zu lassen.

Die Lehrperson fordert die Lernenden auf, die folgenden Fragen in Partnerarbeit zu beantworten:

Wo sind die Personen?

Worüber lachen Sie?

Zeit: 20 Minuten

5.2.2 Präsentationsphase

Lernziel: Die Lernenden können den Wortschatz des Themas „sprachliche Missverständnisse“ beherrschen, indem sie eine Radiosendung insgesamt verstehen und auf die Frage antworten können. Sie können die Texte selektiv verstehen.

Lernaktivität: Die Lernenden hören den Anfang einer Radiosendung und bestimmen, um welches Thema es geht. Diese Sendung handelt von vier Missverständnissituationen. Jede Situation enthält ein Element einer metaphorischen Mehrdeutigkeit. Die vier Ausdrücke, die mehrdeutig vorgekommen sind, lauten:

blau sein, Begabung, Tipp/ Typ und Schlange. Dann hören sie weiter und ordnen sie die Personen den Problemen zu.

Sozialform: Einzelarbeit

Material/ Medien: CD, Unterrichtsbuch

Zeit: 20 Minuten

5.2.3 Semantisierungsphase

Lernziel: Die Lernenden können die Personen und Probleme nennen und die Texte detailliert verstehen.

Lernaktivität: Sie wiederholen mit eigenen Worten die Namen der Personen (Jennifer, Julie, Leyla und Phuong) und das Problem jeder Person.

Sozialform: Gruppenarbeit

Lehrerrolle: Die Lehrperson gibt klare Anweisungen, kontrolliert und korrigiert Fehler. Außerdem erklärt sie unbekanntes Wortschatz auf einfache Art und Weise auf Deutsch, so dass die Zielgruppe mit den Konzepten und den Bedeutungen vertraut gemacht wird. Die Lehrperson bespricht und diskutiert mit der Gruppe den Inhalt der Texte (**Sozialform:** Plenum/ Gruppendiskussion).

Um konkreter zu werden, fragt sie nach den Gründen für Missverständnisse. Dabei sollen die Lernende die Texte aus einer metaphorischen Perspektive analysieren. Sie sollen in Stichpunkten aufschreiben, was der Ausdruck bzw. das Wort ist, das im Text vorkommt, und warum er bzw. es zu einem Missverständnis geführt hat. Auf diese Weise werden sowohl die lexikalische Kompetenz als auch die metaphorische Kompetenz entwickelt.

Zeit: 30 Minuten

5.2.4 Übungsphase

Lernziel: Die Lernenden können den Inhalt der Texte mit eigenen Worten wiedergeben und über eigenes sprachliches Missverständnis mündlich und schriftlich berichten.

Lernaktivität: Die Lernenden können den Inhalt der Probleme mit eigenen Worten wiedergeben und Rollen spielen, indem einige Lernende die Rollen der vier Personen übernehmen und von ihren Missverständnissen erzählen. Danach tauschen sie die Rollen.

Sozialform: Einzelarbeit und Gruppenarbeit

In der Folge sollen die Lernenden als Hausaufgabe einen Text über eigene Missverständnisse schreiben. Den Schwerpunkt des Textes soll ein metaphorischer Ausdruck bilden. Die Lehrperson bietet die Webseite www.dwds.com als Hilfe an, wo die Lernenden nach einzelnen Wörtern oder metaphorischen Wortbedeutungen recherchieren können.

Zeit: 20 Minuten

Zusammenfassung und Ergebnisse

Metaphern sind mit dem Fremdsprachenunterricht meistens eng verbunden. Sie repräsentieren einen unentbehrlichen Teil des Sprachlernprozesses. Der Beitrag fokussiert auf die Darstellung des Phänomens „Metapher“ aus verschiedenen Perspektiven und die davon abhängigen Kompetenzen, über die Lernende nach dem GER verfügen sollen, wie z.B. die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz. Zudem veranschaulichen Metaphern Sachverhalte, indem sie Wörter bzw. Ausdrücke bildhaft darstellen und fassbar machen. Die Studie plädiert für eine Bewusstmachung sowie auch die Einbeziehung von Metaphern in den

Fremdsprachenunterricht. Dies fördert autonomes Lernen bei den Lernenden, denn dadurch üben sie, häufige, zum Alltag gehörende Metaphern selbstständig zu begreifen und zum Einsatz zu bringen. Überdies hilft dieser Aspekt den Lernenden, kulturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache bewusst wahrzunehmen und sich mit verschiedenen Sprachen und Kulturen auseinandersetzen zu können. Wegen dieser enormen Bedeutung von Metaphern wird ein Vorschlag für den Einsatz von Metaphern im DaF-Unterricht gemacht. Dieser Vorschlag ist dynamisch und wird für das Niveau B1 konzipiert. Ebenso kann die vorgeschlagene Lehrskizze für jene Lerngruppe (Erwachsene / Jugendliche) adaptiert werden. Als Quelle wird das Lehrwerk „Menschen B1.2“ benutzt. Die Lehrskizze besteht aus vier Teilen. Der erste Teil befasst sich mit einem interessanten Einstieg ins Unterrichtsthema. Für eine anschauliche Darstellung der Einführung wird die Brainstormingstrategie angewendet. Im Weiteren folgen noch die Phasen der Präsentation und der Semantisierung. Zwar geht es in der Präsentation um globales Verstehen,

aber in der Semantisierung um detailliertes Verstehen. Abschließend folgt die Übungsphase.

Hoffentlich eröffnet dieser Beitrag Diskussionen im Gebiet des ägyptischen DaF-Unterrichts. Was zukünftig untersucht werden könnte, wäre die empirische Realisierung diesen Unterrichtsvorschlags auf eine bestimmte Zielgruppe zwecks der Förderung der Metaphernkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Damit würde eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie hergestellt.

Literaturverzeichnis

Andreou, Georgia/ Galantomos, Ioannis (2008): Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. In: *Porta Linguarum* 9. S. 69-77.

Bak, Pawel (2007): *Die Metapher in der Übersetzung: Studien zum Transfer der Aphorismen von Stanisław Jerzy Lec und der Gedichte von Wisława Szymborska*. Lang: Frankfurt/ Main.

Beißner, Kirsten (2002): *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Braun-Podeschwa, Julia et al. (2015): *Menschen - Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch B1*. München: Hueber Verlag.

Coenen, Hans G. (2002): *Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin.

Drewer, Petra (2003): *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Narr: Tübingen.

DUDEN (2002): *Redewendungen*. Dudenverlag: Mannheim

Gibbs, Raymond (1994): *The Poetics of the Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. University Press: Cambridge.

Hillert, Dieter (2011): *Nimm's nicht so wörtlich*. In: *Gehirn und Geist Spektrum* 70-73. Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/309917819>

_Nimm's_nicht _so_wortlich/citation/download
(Stand:02.02.2020).

Hillert, Dieter (2018): Figurative Sprache. In: Die Natur der Sprache. Springer: Wiesbaden. S. 139-149.

Innerwinkler, Sandra (2010): Sprachliche Innovation in politischen Diskurs. Frankfurt am Main: Lang.

Katthage, Gerd (2006): Mit Metaphern lernen, Gedichte lesen, Sprache reflektieren, Vorstellungen bilden. Schneider: Baltmannsweiler.

Koch, Corinna. (2010): Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. In: *Metaphorik.de*. 18, 33-55.

Kohl, Katrin (2007): Metapher. Stuttgart: Metzler.

Lakoff, George / **Johnson**, Mark (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George / **Johnson**, Mark (1999). *Philosophy .In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, George / **Johnson**, Mark (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Mohamed-Salim, Haris (2007): Probleme der Metaphernübersetzung aus dem Deutschen ins Arabische am Beispiel des Romans *Die Blechtrommel* von Günter Grass. Lang: Berlin u. a.

Newmark, Peter (1981): *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.

Schäffner, Christina. Metaphern. In: Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt (Hrsg.):

Handbuch Translation 2. Tübingen: Stauffenburg, S. 281-284.

Schwarz, Monika/ Chur, Jeannette (1993): Semantik. Ein Arbeitsbuch. Narr: Tübingen.

Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Franke: Tübingen.

Spieß, Constanze/ Köpcke, Klaus-Michael (2015): Metaphern und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge. De Gruyter: Berlin.

Steen, Gerard J. et al. (2010): A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam: John Benjamins.

Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen, (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.). Langenscheidt: Berlin u. a.

Weininger, Anna (2013): Grundlagen, Funktionen und kognitive Potentiale alltagssprachlicher Metaphern im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 18, Nummer 1., S.: 21-34.

“Non-Verbal Communication: Auditory and Visual Signs in The Plays of Ana Diosdado”
