

**Irene Rogina (Trieste):  
,Grammatik ist anders' – Charakteristika aus der Erwerbssicht**

Fremdsprachenerwerb und insbesondere fremdsprachlicher Grammatikerwerb nehmen unter den Lern- und Erwerbsprozessen eine Sonderstellung ein: Einerseits aufgrund der Tatsache, dass Sprache grundsätzlich im Menschen angelegt ist, andererseits aufgrund der präzisen Charakteristika dieser Veranlagung. Sowohl bei sprachlichen Leistungen als auch bei Lern- und Erwerbsvorgängen ist ein komplexes Zusammenspiel deklarativer und prozeduraler Aspekte beobachtbar und erforderlich, wobei sich prozedurale Anteile im Sinne impliziten Tätigkeitswissens in einem wesentlichen Ausmaß als unabdingbare Voraussetzung und integrativer Bestandteil erweisen. Diese These aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu stützen sowie sich daraus ergebende Konsequenzen aufzuzeigen, ist das zentrale Anliegen des Beitrages, der im Rahmen einer Doktorarbeit zu Bedeutung und Rolle der Lernperspektive in didaktischen Grammatiken entsteht.

Die Betrachtung einiger, teilweise ineinander übergehender und sich gegenseitig bedingender Gesichtspunkte dient diesem Vorhaben, da sie, wie gezeigt werden soll, in ihrer Gesamtheit einen wesentlichen Beitrag zur Bestimmung der Sonderstellung von Grammatikerwerb leisten: die Wissensarten und ihre mentale Verarbeitung, die Funktionsweise und Formen des Gedächtnisses, der Faktor Zeit und das Merkmal der ‚Körperlichkeit‘; den gemeinsamen Nenner bilden die Begriffspaare deklarativ/prozedural und explizit/implizit, die im fremdsprachlichen Diskurs bekannterweise eine maßgebliche Rolle spielen; als kontextueller Rahmen wird die Situation gesteuerten Lernens im institutionellen Rahmen angenommen.

Ausgehend von der temporalen Dimension widmet sich die Arbeit zunächst kurz dem Wandel des Zeitbegriffs und daran anknüpfenden Vorstellungen von Geduld und Einsatzbereitschaft, die sich in ihrer heutigen Auffassung für den Erwerb von Tätigkeitswissen als eher hinderlich erweisen, da prinzipiell eine Verkürzung des Lernweges und eine Beschleunigung der Erwerbsprozesse angestrebt werden. Stellt man diesen allgemeinen Voraussetzungen des Lernens eine Betrachtung der Wissensformen, ihrer mentalen Verarbeitungsmechanismen, sowie der Funktionsweise des Gedächtnisses gegenüber, werden eher gegenläufige Tendenzen sichtbar: Sprachwissen ist ein besonderes Wissen. Die wesentlichen, prozeduralen Anteile, die eine ‚programmatische‘ Rolle für die Organisation sprachlicher Elemente übernehmen, erfordern andere Verarbeitungswege und stellen vor allem andere zeitliche Ansprüche, als dies sonst bei ‚gelehrtem‘ Wissen der Fall ist. Grammatisches Wissen weist physische Züge auf, da es Komponenten in sich trägt, die erst dann ihre Funktion erfüllen, wenn sie spontan als Handlungswissen zur Verfügung stehen; sein Abruf impliziert sofortige Tätigkeit ohne Zutun des Bewusstseins, erst dann kann von einem erfolgreichen Erwerb die Rede sein.

‚Erwerb‘ wird hier also nicht im Sinne eines impliziten, unbewussten Erschließens aus dem sprachlichen Input gegen den Begriff des expliziten, bewussten ‚Lernens‘ abgegrenzt; ‚Erwerb‘ meint hier vielmehr die Zielvorstellung spontaner Verfügbarkeit von Sprache bzw. einzelner sprachlicher Phänomene als Resultat unterschiedlichster – natürlicher und gelenkter, impliziter und expliziter – Lern-/Erwerbsprozesse. Das Erkenntnisinteresse meines Beitrags liegt darin aufzuzeigen, dass dieses Ziel nur erreicht werden kann, wenn Sprache, und mit ihr Grammatik, als solche verarbeitet wird und eine funktionsgemäße mentale Verankerung erfährt. In dieser Auffassung erweist sich Grammatikerwerb als relativ resistent gegen Eingriffe von außen, die eine Verkürzung des Lernweges und zeitliche Komprimierung zum Ziel haben, wenn bzw. weil diese natürlichen Anlagen und Vorgängen entgegenwirken. Formen nachhaltigen Lernens, eine angemessene zeitliche Erwartungshaltung sowie intensive Zuwendung bilden Grundvoraussetzungen für Sprachlernsituationen, die die Erwerbssperspektive konsequent berücksichtigen möchten.

## **Sabine Jentges (Marburg) / Susanne Krauß (Canterbury): Grammatik kreativ und mit Spielen**

Die Vermittlung bzw. der Erwerb der Grammatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird anscheinend von vielen, um nicht zu sagen den allermeisten Lernenden, aber auch von (vielen) Lehrenden als besonders schwierig eingestuft. Schon Mark Twain berichtete über die „schreckliche deutsche Sprache“ und prangerte insbesondere den grammatischen Formbestand und eine unmöglich zu merkende Vielzahl an Ausnahmen an (Deklination, Kasus und Genus und somit Artikel- und Adjektivendungen, trennbare Verben usw.): „Ganz bestimmt gibt es keine andere Sprache, die so ungeordnet und unsystematisch, so schlüpfrig und unfassbar ist, man treibt völlig hilflos in ihr herum, hierhin und dahin, und wenn man schließlich glaubt, man hätte eine Regel erwischt, die festen Boden böte, auf dem man inmitten der allgemeinen Unruhe und Raserei der zehn Wortarten ausruhen könne, blättere man um und liest: ‚Der Schüler beachte sorgfältig folgende Ausnahmen.‘“ (Twain 1897: 7f). Nicht nur Twain beklagt die Schwierigkeiten beim Erwerb und der Anwendung der deutschen Grammatik für einen DaF-Lernenden. Auch von uns in den letzten Jahren durchgeführte Befragungen unter DaF-Lernenden und -Lehrpersonen bestätigen, dass der Erwerb der deutschen Grammatik als „besonders schwierig“ eingestuft wird. Daraus folgt zwar häufig der Ruf nach mehr Grammatikunterricht, aber auch leicht Frustration, die dazu führen kann, dass Grammatikunterricht schnell unbeliebt wird. Gründe für diese Frustration liegen – zumindest unseren Erhebungen nach – an einer nicht idealen Präsentation und Vermittlung und wenig motivierend und kreativ gestalteten Unterrichtsaktivitäten. Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht also als „Schrecken“ der allermeisten Lernenden (und Lehrenden)? Das muss nicht sein. Daher möchten wir in diesem Beitrag Möglichkeiten einer „schreckensfreien“, lustvollen, kreativen, spielerischen und motivierenden Grammatikvermittlung präsentieren. Dabei stehen eine gute Präsentation sowie motivierende und von uns erprobte Aktivitäten im Mittelpunkt, die die folgenden Grundprinzipien einer lernerfreundlichen Grammatikvermittlung berücksichtigen:

- ⇒ Nicht Ausnahme, sondern Regel muss im Mittelpunkt stehen! (Regel also immer VOR Ausnahme, somit auch vom Leichten zum Schweren!)
- ⇒ Regel muss merkbar sein!
- ⇒ Regel sollte – sofern möglich – von Lernenden selbst entdeckt werden!
- ⇒ Das grammatische Phänomen sollte in möglichst realen Kommunikationssituationen präsentiert werden (um Lernenden kommunikative Relevanz und auch Kontext zu vermitteln)
- ⇒ Übungen/Aufgaben/Aktivitäten müssen basierend auf der Regel lösbar sein!

Wird dies bedacht, kann Grammatik nicht nur schmerzfrei, sondern lustvoll und motivierend, einfach und spielerisch vermittelt und geübt werden.

Hierzu möchten wir von uns erprobte Aktivitäten für die verschiedenen Unterrichtsphasen (Einstieg, Vermittlung, Übung und Wiederholung) unter Berücksichtigung, für welche grammatischen Phänomene sich die vorgeschlagenen Aktivitäten eignen, vorstellen. Der Beitrag wird hierzu spielerische Ansätze aus unterschiedlichen Unterrichtsmethoden (insb. *Dramagrammar*) für unterschiedliche Unterrichtssituationen und für Besonderheiten beim multimedial gestützten Lernen aufgreifen. Hierbei werden anhand von einfach umsetzbaren Beispielen Anregungen gegeben, wie Grammatikvermittlung im Unterricht spielerisch und kreativ umgesetzt werden kann.

**Sabrina Ballestracci / Rossella Pugliese (Pisa):**

**Analisi contrastiva (tedesco-italiano) di Vorfeld / posizione preverbale nella prassi didattica del tedesco L2**

**Introduzione**

In ambito cognitivo è attestato che nell'apprendimento svolge un ruolo fondamentale la prospettiva comparativa, mediante cui l'apprendente confronta il "già noto" con il "non ancora noto" (Boncinelli 1999). L'importanza rivestita dalla prospettiva comparativa nei meccanismi cognitivi è confermata anche da studi sull'apprendimento della L2 in generale (Selinker 1972; Nemser 1974; Krashen 1985; Götze 1995) e del tedesco in particolare (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Diehl et al. 2000; Terrasi-Haufe 2004; Ballestracci in corso di stampa). Sulla base dei risultati ottenuti dalle ricerche empiriche, nell'ambito della glottodidattica e della didattica di DaF si va sempre più affermando l'importanza di adottare un approccio di tipo contrastivo nell'insegnamento teorico della L2 (Brdar-Szabó 2001 e Ivancic 2003). Il presente contributo descrive un'indagine empirica tesa a verificare l'efficacia del metodo contrastivo nella trasmissione della grammatica del tedesco L2 in studenti universitari italofofoni.

**Metodo**

La prospettiva contrastiva nella descrizione delle regole grammaticali della lingua tedesca è applicata allo studio del Vorfeld nella frase dichiarativa. L'analisi contrastiva mira a rilevare similitudini e differenze nelle due lingue, partendo dalle seguenti constatazioni di fondo: il tedesco possiede una struttura verbale bipartita di tipo parentetico (Verbalklammer) che permette di dividere la frase dichiarativa in Satzfelder e di distinguere Vorfeld, Mittelfeld e Nachfeld; nel caso dell'italiano è possibile distinguere una posizione preverbale e una posizione postverbale. L'occupazione del Vorfeld tedesco viene messa a confronto con l'occupazione della posizione preverbale nella frase italiana, descrivendo quantità e tipologia dei costituenti sintattici che compaiono in tale posizione. La descrizione si sofferma su fenomeni tipici delle due lingue; in riferimento al tedesco: la presenza di un unico costituente sintattico in Vorfeld e l'ordine X-V-S; in riferimento all'italiano: la presenza di zero o più costituenti sintattici in posizione preverbale e il fenomeno pro-drop. L'indagine viene effettuata su studenti del II anno del corso teorico di Lingua tedesca della Laurea Triennale, i quali siano già in possesso di nozioni fondamentali di grammatica testuale: Verbalklammer, Nominalklammer e Adjunktklammer; Nominalklammer introdotta da preposizione (Präpositionalphrase); Satzfelder (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld); topicalizzazione dei Felder; Satzglieder; Verbvalenz; Leerstellen.

Gli studenti sono sottoposti a test di verifica delle abilità di ricezione e produzione prima e dopo la trasmissione di adeguati argomenti di ottica contrastiva. I test, preparati ad hoc, sono eseguiti su studenti di pari livello delle università di Pisa e di Cosenza; la scelta di due sedi diverse è utile alla generalizzazione dei risultati.

**Risultati**

Prima dell'adozione dell'ottica contrastiva, gli studenti palesano forte divergenza di competenza a livello ricettivo e produttivo. A livello ricettivo, sono in grado di individuare la Verbalklammer, delimitare i tre Satzfelder e riconoscere la base lessicale del sintagma in funzione di soggetto; partendo dalla valenza della Verbalklammer fanno inoltre ipotesi sul Satzglied contenuto nel Vorfeld. A livello produttivo persistono difficoltà nel realizzare un'occupazione del Vorfeld conforme. I test dimostrano che la prospettiva contrastiva aiuta a superare il gap di apprendimento.

**Riferimento bibliografici**

Ballestracci, Sabrina: *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italoophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen* (in corso di stampa presso SliFo, <http://www.humnet.unipi.it/slifo/>).

- Boncinelli, Edoardo: *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Milano: Mondadori 1999.
- Brdar-Szabó, Rita: *Kontrastivität in der Grammatik* – In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (a cura di): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: de Gruyter 2001, S. 195-204.
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel, Manfred Pienemann: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Narr 1983.
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat, Thérèse Studer: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer 2000.
- Götze, Lutz: *Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung.* – In: Heidrun Popp (a cura di): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*, München: Iudicium 1995, S. 649-658.
- Ivancic, Barbara: „Deutsche Sprache, schwere Sprache“ – *Ma le grammatiche ci aiutano? Considerazioni sulle grammatiche didattiche del tedesco*, Trieste: E.U.T 2003.
- Krashen, Stephen D.: *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Essex: Longman, 1985.
- Nemser, William: *Approximative Systems of Foreign Language Learners.* – In: Bertil Malmberg, Gerhard Nickel: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IX(2)* 1974, 115-124.
- Selinker, Larry: *Interlanguage.* – In: Bertil Malmberg, Gerhard Nickel: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching X(3)* 1972, 209-232.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta: *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*, Tübingen: Niemeyer 2004.

**Antonella Nardi (Modena-Reggio Emilia):**

**Über mögliche Einflüsse außersprachlicher Faktoren auf Satzbildungs- und Satzkombinationsprozesse: Eine Fallstudie im Bereich Deutsch als Fremdsprache**

In meinem Beitrag werde ich die Ergebnisse meiner Fallstudie präsentieren, und zwar möchte ich zeigen, dass sich die differierenden Lernpräferenzen zweier unterschiedlicher Lerngruppen in den jeweils unterschiedlichen Modalitäten ihrer Satzproduktion und -kombination im Deutschen als Fremdsprache widerspiegeln. Datengrundlage bilden die Materialien aus zwei Gymnasialklassen mit italienischen Deutschlernenden. Die zwei Lerngruppen, die im Laufe des Projekts nach dem immersiven Ansatz unterrichtet wurden, zeigen gruppenspezifisch homogene Tendenzen in Zugang zu und Verarbeitung von sprachlichem Input, was in ihrer schriftlichen Produktion auf Deutsch in besonderer Weise zum Ausdruck kommt. Um die gruppenspezifischen Charakteristika deutlich zu machen, wurden insbesondere syntaktische Merkmale untersucht, und zwar

1. die Satzbaumodelle, die von den Lernenden am häufigsten verwendet werden;
2. die Art und Weise, wie Einzelsätze miteinander verknüpft werden, also die Kombination der gewählten Satzmuster.

Unter der Voraussetzung, dass Satzbau und Satzverknüpfung auf Entscheidungen der Produzenten zurückzuführen sind und dass diese ersteren die schriftliche Strukturierung des Gedankenflusses der Schreibenden in der Fremdsprache repräsentieren, wird hier in der Auswertung und Interpretation der sprachlichen Daten mit folgenden Kategorien gearbeitet:

- a. Einfachheit vs Komplexität;
- b. Reduktion vs Expansion; ;
- c. Repetitivität vs Variation;

Die Ergebnisse der syntaktischen Analyse werden anschließend mit den Lernprofilen beider Gruppen verglichen, die unterschiedliche gruppenspezifische Lernpräferenzen erkennen lassen.

Hierbei spielen außersprachliche, und zwar kognitive, affektive und soziale Faktoren eine entscheidende Rolle.

**Sabine E. Koesters Gensini (Roma, 'Sapienza'):**

**Apprendimento lessicale e vocabolario fondamentale: riflessioni metodologiche e primi dati empirici**

Nella prima parte della comunicazione si intende ripercorrere brevemente la storia della nozione di 'Grundwortschatz' nella glottodidattica e nella linguistica (non solo) tedesca, prestando particolare attenzione alla differenza tra gli studi sull'acquisizione del tedesco come madrelingua e quelli sull'apprendimento del tedesco come lingua seconda. Saranno discussi, anche in chiave contrastiva, i parametri che hanno guidato la compilazione di diversi *Grundwortschätze* e sarà messa a fuoco la notevole differenza tra la lessicografia di base per lingue come il francese e italiano da una parte e il tedesco dall'altra.

Nella seconda sezione della comunicazione, si presenteranno i primi risultati di una ricerca che ha come finalità quella di elaborare un nuovo lessico di base del tedesco. Concretamente, si illustrerà come è stata compilata la parte centrale del vocabolario di base, il cosiddetto vocabolario fondamentale (*Kernwortschatz*), consistente in circa 2000 parole e si presenteranno i risultati di un'analisi che verte sulla conoscenza di questo vocabolario fondamentale da parte di bambini tedeschi alla fine della scuola elementare e da parte di studenti universitari italiani alla fine del triennio che apprendono il tedesco come seconda lingua.

**Bettina Klein (Pisa):**

**"Ich liebe mit Freunden stehen" – Zum Umgang mit Interferenzfehlern im italienischen DaF-Unterricht**

Alle DaF-Lehrenden wissen es: Den sogenannten "typischen Fehlern" ist schwer beizukommen. Erst bei genauem Hinsehen merkt man, dass sie gar nicht so zahlreich sind, wie es zunächst scheint. Sie fallen nur stark ins Auge, weil sie immer wieder vorkommen. Bei einem großen Teil handelt es sich um Interferenzfehler: Wo die Lernenden sich in der Fremdsprache nicht sicher fühlen, greifen sie – oft unbewusst – zum rettenden Anker der Muttersprache und übertragen die ihnen bekannten Strukturen ins Deutsche. Wie lässt sich damit umgehen?

Die Einsicht der kognitiven Psychologie, dass das menschliche Hirn Unbekanntes an Bekanntem misst, ist von der Fremdsprachendidaktik längst assimiliert worden. Man findet das in den heutigen DaF-Lehrwerken bestätigt. Was für die Landeskunde, für die (inter)kulturelle Kommunikation, für den Wortschatzerwerb inzwischen als fester Bestandteil gelten darf, tut sich in der Grammatikvermittlung gleichwohl noch schwer. Dabei sind es häufig gerade die strukturellen Interferenzen, die sich in der schriftlichen Produktion italienischer Deutschlerner hartnäckig halten. Nachdem der Fundamentalismus der Einsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik inzwischen einem pragmatischen Realismus Platz gemacht hat, ist auch ein dosierter Einsatz der Muttersprache wieder salonfähig geworden. Wir wissen, dass man Vorkenntnisse und Lerngewohnheiten nicht aus dem Unterricht ausklammern darf. Es bietet sich jedoch an, den Vergleich mit der Heimat nicht auf Frühstücksgewohnheiten und Freizeitgestaltung zu beschränken, sondern auch für die Sprachreflexion zu nutzen: Wie ist das in meiner Muttersprache? Wo sind die Gemeinsamkeiten, wie weit gehen sie, und wo liegen die Unterschiede?

Dieser Beitrag will dazu anregen, den deutsch-italienischen Sprachvergleich von Anfang an in den DaF-Unterricht zu integrieren. Dass die Lernenden die neue Sprache mit ihrer Muttersprache in Bezug setzen, nach Übersetzungen für die ihnen bekannten Strukturen suchen, ist eine Tatsache, die die Lehrperson nicht aus der Welt räumen kann. Aber sie kann sie konstruktiv nutzen. Die italienischen Deutsch-Studenten warten oft, allen einsprachigen Übungen zum Trotz, ungeduldig auf klare grammatische Erklärungen in ihrer Muttersprache und sind dankbar für kontrastive Beispiele und Übungen (was nicht zuletzt der unverminderte Erfolg eines gänzlich überholten Lehrbuchs aus den 30er Jahren bestätigt).

Die deutsche und die italienische Sprache haben viele Strukturen gemeinsam. Sie lassen sich darum gut gegenüberstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich meist klar erkennen. An einigen ausgewählten Beispielen soll gezeigt werden, wo die Strukturen auseinander gehen und wo entsprechend die Interferenzfallen liegen. Dies bleibt nicht auf die Probleme des italienischen Deutschlernalers beschränkt, sondern schließt bewusst auch bestimmte Probleme des deutschen Italienischlernalers ein.

Auf die Beispiele soll die Präsentation einer Übungstypologie zur Verfestigung der Strukturen folgen. Diese basiert auf zweisprachiger Gegenüberstellung, wobei sie sich gleichzeitig vor einer Regression in die Grammatik-Übersetzungsmethode zu hüten versucht.

Die hier vorzustellenden Ausführungen zu deutsch-italienischen Interferenzen beschränken sich auf den strukturellen Sprachvergleich und lassen die lexikalischen Interferenzen, soweit sich beide überhaupt voneinander trennen lassen, an diesem Punkt noch beiseite.

**Elena Bellavia (Potenza):**

### **Die Behandlung metaphorischer Redewendungen in der fremdsprachlichen Wortschatzvermittlung**

Aus den inzwischen zahlreich vorliegenden linguistischen und psycholinguistischen Untersuchungen geht klar hervor, dass die Metapher oder die Rede im übertragenen Sinn eine zentrale Rolle in den mentalen und linguistischen Prozessen einnimmt (u.a. Lakoff & Johnson 1980, Lakoff 1987, Johnson 1987, Gibbs 1994). Nach Glucksberg [u.a.] (1982) hängt beispielsweise die Automtizität des Verständnisses von metaphorischen Ausdrücken von der Häufigkeit ab, mit der diese Ausdrücke in der Alltagssprache gebraucht werden, d.h. vom Grad ihrer Konventionalisierung. Es existiert, so die Wissenschaftler, ein Vorrat an metaphorischen Vehikeln, die im Gedächtnis der Sprecher einer bestimmten Gemeinschaft gespeichert sind und klischeehaft verwendet und verstanden werden. Nach Gibbs (1994) wird dieser Vorrat an Vehikeln, der sich im Gedächtnis der Sprecher befindet, von konzeptuellen Metaphern repräsentiert.

Darüber hinaus werden der Metapher positive Wirkungen beim Lernen zugeschrieben: Die erste ist, dass die lebendige Bildlichkeit und emotionale Kraft der Metapher die Behaltensleistung unterstützen (vgl. Ortony 1975 :45ff.). Paivio (1971) zeigte z.B., dass es eine Korrelation zwischen Lernbarkeit und Anschaulichkeit gibt. Ein weiterer Grund für die positive Wirkung der Metapher bei der Speicherung von Lerninhalten besteht in der Tatsache, dass das Behalten und Erinnern abhängt von Assoziationen innerhalb des mentalen Netzwerkes (tatsächlich werden Informationen besser behalten, wenn sie miteinander verknüpft sind) und dass die Ähnlichkeit bzw. Analogie eines der wichtigsten Prinzipien der Verknüpfung von Vorstellungen ist. Unter den verschiedenen Leistungen der Metapher beim Lernen wird - außer der Erleichterung der Behaltensleistung - von Gerrig/Gibbs (1988 :11) die Möglichkeit betont, mit Sprache zu spielen und von ihr fasziniert zu werden. Die Einsetzung von Metaphern im Unterricht kann deshalb die Gefühle der Lernenden ansprechen und somit deren Lust und Freude am Lernen, d.h. ihre Lernmotivation, steigern.

Das Ergebnis dieser Arbeiten hat sich in der Fremdsprachendidaktik niedergeschlagen und des öfteren wurde das Verlangen laut, der Metapher müsse auch und gerade in diesem Fach eine

größere Bedeutung eingeräumt werden (u.a. bei Rösler 1985, Low 1988, Schwerdtfeger 1989, McCarthy 1990, Danesi 1993, Kramsch 1996, Bellavia 1997, 2007, Beißner 2002). Diesbezüglich haben verschiedene Wissenschaftler (z.B. Kövecses 2001 sowie Boers/Demecheleer 1998) im Bereich der Angewandten Linguistik sowie der Fremdsprachendidaktik gezeigt, dass die Entdeckung metaphorischer Motiviertheit das Verstehen und die spätere Anwendung von vielen lexikalischen Ausdrücken positiv beeinflusst. Diese Arbeiten konnten nämlich nachweisen, dass die bewusste Aktivierung der den linguistischen Ausdrücken zugrundeliegenden konzeptuellen Metaphern dem Lernenden einer Fremdsprache helfen kann, der – im Unterschied zum *native-speaker* – die Metaphern der Fremdsprache noch nicht automatisiert hat.

In meinem Vortrag werde ich dieser Richtung folgen in der Überzeugung, dass die Kenntnis der metaphorischen *mappings*, die der Sprache zugrunde liegen, dem Lernenden das Verständnis und die Interpretation des Textes erleichtern und ihm gestatten würde, sich die Sprache später selbständiger anzueignen. Ich möchte den Nutzen der Behandlung metaphorischer Konzepte im Fremdsprachenunterricht sowie die Methoden zur Erschließung metaphorisch motivierter Redewendungen aufzeigen.

### **Bibliographie:**

- Beißner, K. (2002), *I see what you mean - Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Bellavia, E. (1997), "Metaphern der Alltagssprache: Die Perspektiven einer kognitiven Lexikographie in der Fremdsprachendidaktik", in: L. Bredella/H. Christ/M. K. Legutke (Hgg.), *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 216-236.
- Bellavia, E. (2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache – Die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Boers, F./Demecheleer, M. (1998), „A cognitive semantic approach to teaching prepositions“, *ELT Journal*, 52 (3), 197-204
- Danesi, M. (1993), "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension", in: Alatis, J.E. (Hg.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics 1992*. Washington DC, 489-500
- Gerrig, R.J./Gibbs, R. W. (1988), „Beyond the lexicon: Creativity in language production“, *Metaphor and Symbolic Activity*, 3(1), 1-19
- Gibbs, R. W. (1994), *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press
- Glucksberg, S./Gildea, P./Bookin, H.B. (1982), „On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors?“, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 85-98
- Johnson, M. (1987), *The Body and the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Univ. of Chicago Press
- Kövecses, Z. (2001), "A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context", in: *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 87-116
- Kramsch, C. (1996), "Toward a Dialogic Analysis of Cross-Cultural Encounters", in: Bredella, L./Christ, H. (Hgg.), *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung, 176-195
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Univ. of Chicago Press
- Lakoff, G./M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press
- Low, G.D. (1988), "On Teaching Metaphor", in: *Applied Linguistics*, 9 (2), 125-147
- McCarthy, M. (1990), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- Ortony A. (1975), "Why Metaphors Are Necessary and not Just Nice", *Educational Theory*, 25(1), 45-53.

- Paivio, A. (1971), *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Rösler, D. (1985), *Transporting Metaphors from L1 to L2. Implications for an Intercultural Approach to Foreign Language Learning*. Trier.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt