

**Konzeptuelle Metaphern in Texten von Lernenden von Deutsch als
Fremdsprache“**

Masterarbeit

zur Erlangung des Grades eines
Master of Arts - Linguistik / Deutsch als Fremdsprache

vorgelegt von:

Alejandro Burgos

Betreuerin:

Kristina Müller

Universidad de Antioquia Medellín

Facultad de Comunicaciones

Maestría en Lingüística - Línea de Alemán como Lengua Extranjera //

Pädagogische Hochschule Freiburg

Binationaler Master Deutsch als Fremdsprache

2024

Resumen

El aprendizaje de alemán como lengua extranjera constituye una actividad compleja que ha sido estudiada desde diversas disciplinas y perspectivas. Los aportes de la lingüística cognitiva no son ajenos al estudio de este proceso. El objetivo de este trabajo es investigar la presencia de expresiones lingüísticas de metáforas conceptuales en productos de aprendices de alemán como lengua extranjera. Tomando como punto de partida la premisa de la ubicuidad de dichas metáforas, tanto en el sistema cognitivo humano como en el lenguaje, se busca comprobar la presencia de dichas metáforas en las producciones escritas de estudiantes de alemán. Para ello se recopilaron textos estudiantiles dentro de los niveles de competencia lingüística A1, A2, B1 y B2 propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se sometieron a un proceso de identificación de expresiones metafóricas. La identificación y posterior clasificación de la presencia de metáforas conceptuales permite reconocer las metáforas conceptuales subyacentes, además de obtener resultados cuantitativos y cualitativos para su estudio en el marco del aprendizaje y enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Palabras claves: metáfora, metáfora conceptual, competencia metafórica

Abstract

The learning process of German as a foreign language constitutes a complex activity that has been studied by different disciplines and from different perspectives. This includes contributions made by cognitive linguistics to the study of this learning process. The goal of the present thesis is to research the presence of linguistic realizations of conceptual metaphors in texts from learners of German as a foreign language. Taking into account the premise of the ubiquity of these metaphors in both the human cognitive system and the language, as a starting point, it is aimed to prove the presence of such metaphors in the written productions from students of German. For this matter, student texts from the proficiency levels A1, A2, B1 and B2, proposed by Common European Framework of Reference for Languages, were collected and subjected to a process of identification of metaphorical expressions. The identification and subsequent classification allow the identification of the underlying conceptual metaphors, as well as to achieve quantitative and qualitative results for its study in the framework of the learning and teaching of German as a foreign language.

Keywords: metaphor, conceptual metaphor, metaphoric competence

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Stand der Forschung: Konzeptuelle Metaphertheorie und Anwendung von konzeptuellen Metaphern.....	7
1.1 Konzeptuelle Metaphern im Fremdsprachenlernen.....	7
1.2 Konzeptuelle Metaphertheorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache.....	11
1.3 Fazit: Stand der Forschung.....	13
2. Theoretische Grundlagen.....	14
2.1 Metaphertheorien.....	14
2.1.1 Entwicklung der Metaphertheorien.....	14
2.1.2. Konzeptuelle Metaphertheorie.....	18
2.1.3 Der Begriff Metapher in der konzeptuellen Metaphertheorie.....	21
2.2 Metaphorische Kompetenz.....	26
2.2.1 Metaphorische Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	29
2.2.2 Metaphorische Kompetenz und Lernerwortschatz.....	30
2.3 Konzeptuelle Metapher und metaphorische Kompetenz im DaF-Unterricht	32
2.4 Weitere Entwicklungen der konzeptuellen Metapher im DaF Unterricht.....	33
3. Methode.....	35
3.1 Methoden zur Metaphernidentifizierung.....	36

3.1.1 Metaphernererkennung durch Trägerbegriffe MIV (Metaphor Identification through Vehicle terms).....	37
3.1.2 Metapher Identifikation Prozedur MIP (Metaphor Identification Procedure).....	37
3.1.3 Kombiniertes Verfahren für die Identifikation von Metaphern.....	40
3.2 Umsetzung: Metapheridentifikation durch kombiniertes Verfahren MIV-MIP.....	40
3.2.1 Texte als Untersuchungsgegenstand.....	41
3.2.1.1 Kriterien für die Auswahl der Textsorte.....	42
3.2.1.2 Textsorte Brief/E-Mail auf den Niveaus A1-B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	43
3.2.2 Probanden.....	44
3.2.3 Pilotierung und Datenerhebung.....	44
3.2.4 Datenaufbereitung.....	46
3.3 Analyse und Resultat.....	51
3.3.1 Anzahl der Metaphern und Frequenzanalyse.....	52
3.3.2 Metaphersorten.....	54
3.3.2.1. Metaphern nach Themenbereichen.....	54
3.3.2.2 Metaphern nach Art der zugrundeliegenden kognitiven Prozess... ..	58
3.3.2.3 Metaphern nach Grad an Lexikalisierung.....	59
3.3.3 Wortarten und Metapher.....	61
4. Schlussfolgerungen.....	63

5. Literatur.....	67
6. Anhänge.....	77

Einleitung

„Die Welt ist emblematisch. Teile der Sprache sind Metaphern, weil die gesamte Natur eine Metapher des menschlichen Geistes ist.“

— Ralph Waldo Emerson

Die Analyse von Metaphern, insbesondere konzeptuellen Metaphern¹ und deren Gebrauch, ist in den letzten Jahrzehnten ein eigenes Forschungsfeld geworden, das seit der Entstehung der konzeptuellen Metapherntheorie (Lakoff & Johnson, 1980) von mehreren Disziplinen erforscht wird (Zanotto, Cameron & Cavalcanti, 2008 und Kohl, 2007). Gründe dafür sind die Ubiquität der Metapher in der menschlichen Kognition, da „sie unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln“ (Lakoff & Johnson, 2019, S. 946).

Lernende von Fremdsprachen sollen in der Regel neben der wörtlichen Bedeutung von Wörtern und Begriffen auch in die Lage versetzt werden, Bedeutungen zu verstehen, die metaphorisch vermittelt werden, und sollen auch selbst Metaphern der Fremdsprache verwenden auf dem Weg zu einer kompetenten echten Kommunikation.

Die Tatsache, dass es eine metaphorische Kompetenz gibt, die zur allgemeinen sprachlichen Kompetenz gehört, macht die Metaphernverwendung zu einem Teil der Verwendung der Sprache. Diese metaphorische Kompetenz wird von

¹ Metapher, die sich im menschlichen konzeptuellen System befindet. Siehe 2.1.3. Der Begriff Metapher in der konzeptuellen Metapherntheorie

Littlemore und Low (2006, S. 269) definiert, sowohl als „die Kenntnisse über Metaphern, über die man verfügt, als auch als die Fähigkeit, Metaphern zu verwenden“.

Die kognitive Metapherntheorie (Lakoff & Johnson, 1980) beschäftigt sich mit der Annahme, dass die Metapher Teil der menschlichen Kognition ist. So wird die Metapher konzeptuell und nicht nur sprachlich verstanden, das heißt, es geht nicht um die konkrete sprachliche Formulierung einer Metapher, sondern um eine dahinter liegende Idee, das Konzept. Daraus ergibt sich, dass unterschiedliche Realisierungen von Metaphern konzeptuell identisch sind (Lakoff & Johnson, 1980, S. 7). Eine konzeptuelle Metapher besteht dann in der Übertragung von Konzepten von einem Domäne in eine andere. Hierzu ein Beispiel:

Zur konzeptuellen Metapher OBEN IST MEHR entsprechen Ausdrücke der deutschen Sprache wie „die steigenden Preise“ oder „eine höhere Position“, bei denen sich die Bedeutung der Ausdrücke durch die konzeptuelle Metapher erklären lässt.

Die Rolle der Metaphernanwendung hat in den letzten Jahren auch das Interesse von Forschern im Bereich Fremdsprachenlernen geweckt (vgl. Littlemore, 2009). Die Frage nach dem Erwerb einer metaphorischen Kompetenz und ob diese durch die Verwendung von konzeptuellen Metaphern messbar ist, gilt als Ausgangspunkt für die in dieser Arbeit dargelegte Forschung. In diesem Sinne wird die Hypothese aufgestellt, dass Lernende von Deutsch als Fremdsprache sprachliche Realisierungen von konzeptuellen Metaphern in ihren schriftlichen Produktionen

s.anwenden und dass es im Laufe des Spracherwerbs auf den unterschiedlichen Niveaustufen eine Entwicklung gibt, wie sie diese verwenden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Rolle von konzeptuellen Metaphern in der schriftlichen Produktion von DaF-Lernenden unterschiedlicher Niveaustufen zu erforschen. Diese Untersuchung geht von den Annahmen der konzeptuellen Metapherntheorie aus, nach der Metaphern überall in sprachlichen Äußerungen zu finden sind, da der Sprache ein konzeptuell metaphorischer Mechanismus im kognitiven System zugrunde liegt (Lakoff & Johnson, 1980, S. 6). Konkret wird dabei der Frage nachgegangen, ob und wann sich die Anwendung von sprachlichen Metaphern, denen konzeptuelle Metaphern zugrundeliegen, in Lernertexten beobachten lässt. Dazu werden Lernertexte einer spezifischen Textsorte gesammelt, nach Sprachniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sortiert und analysiert. Das daraus entstehende Textkorpus wird einem Metapher-Identifikationsprozess (entwickelt von der Pragglejazz Group, 2007) unterzogen, bei dem sowohl konventionalisierte als auch neuartige, nicht konventionalisierte Metaphern berücksichtigt werden. Der GER zählt die konventionalisierten Metaphern unter die lexikalischen Elemente, die zur Wortschatz-Kompetenz eines Lerners gehören², auch wenn dabei nicht definiert ist, welche Metapher auf welchem Niveau zu erwarten wären.

Die Ergebnisse der hier geplanten Analyse können Licht auf den Zusammenhang zwischen Sprachniveau und Metaphernverwendung werfen, Unterschiede in der

²Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001)
<https://rm.coe.int/1680459f97#page=111>

Gestaltung und Anwendung von Metaphern feststellen, die die Lernenden in ihren schriftlichen Produktionen nutzen und gleichzeitig ein Muster von Metaphern auf den Niveaustufen A1 bis B2 nachzeichnen. In diesem Sinne werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten berücksichtigt, aus denen sich mehrere Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungen ergeben.

Im Kapitel 1 wird eine Auswahl an Arbeiten vorgestellt, die sich mit den konzeptuellen Metaphern und deren Gebrauch in Lernprozessen beschäftigen und wie sie zum aktuellen Zustand des Bereichs beitragen. Dabei wird auch der Bezug zum Ziel dieser Forschung mit Berücksichtigung der Rahmenbedingungen von Lernprozessen in Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien hergestellt. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören der Gebrauch der L1 Spanisch und das Alter der Lernenden, die einen direkten Einfluss auf ihren Wortschatz haben.

Kapitel 2 bildet den theoretischen Rahmen für die weitere Entwicklung der Forschung. Einerseits besteht dieser Rahmen aus der konzeptuellen Metapherntheorie. Andererseits befasst er sich mit den Begriffen „konzeptuelle Metapher“ und „metaphorische Kompetenz“.

Im Kapitel 3 geht es um die Methode, die zur Durchführung der Metaphernanalyse dient, und zwar die Elizitierung und deren nachfolgende Analyse. Zunächst werden die erhobenen Daten quantitativ betrachtet, um Frequenzen, Regelmäßigkeiten und Unterschiede von Metaphern in den schriftlichen Produktionen zu messen. Dann soll eine qualitative Beschreibung der Daten vorgenommen werden, bei der die Art und Weise der verwendeten konzeptuellen Metaphern berücksichtigt wird.

Die Datenaufbereitung wird mithilfe eines ausführlichen

Metaphern-Identifikationsprozesses durchgeführt. Seinerzeit wurden drei verschiedene Instrumente für die Identifizierung von Metaphern erstellt, mit ähnlichen Ansätzen, aber mit unterschiedlichen Stufen von Ausführlichkeit bei der Analyse. Das von der Pragglez Gruppe (2007) entwickelte Forschungsinstrument MIP (Metaphern-Identifikationprozess) dient zur Analyse von allen lexikalischen Einheiten in Lernertexten. Der Prozess für Metaphern-Identifizierung durch Vehikelausdrücke (MIV) (Cameron, 1999) konzentriert sich eher auf Ausdrücke, die potenziell eine Inkongruenz zwischen der Bedeutung des Ausdruckes und dem Thema der Äußerung aufweisen. Die inkongruenten Ausdrücke beinhalten potenzielle Realisierungen von konzeptuellen Metaphern. Chapetón (2010) schlägt einen kombinierten Einsatz von beiden Methoden vor, um Metaphern in argumentativen Texten von Englischlernenden zu identifizieren. Ihre Studie bietet nicht nur einen methodologischen Bericht der Metaphernidentifizierung, sondern auch die Ergebnisse der Studie, in der die beiden Metaphern-Identifikationsprozesse benutzt wurden. Nachdem dieses Verfahren in der hier vorliegenden Forschung durchgeführt wird, beabsichtigt die spätere Analyse, Informationen quantitativen und qualitativen Charakter herauszufiltern, die dazu führen, Fortschritte in der Forschung im Bereich Metaphern im Lernprozess Deutsch als Fremdsprache zu zeigen.

Im Fazit werden Schlussfolgerungen von methodologischer und theoretischer Natur gesammelt, sowie solche, die mit der Analyse der Daten zu tun haben. Dort werden auch Impulse für weitere Forschungsvorhaben im Bereich Metaphern von

Lernenden von Deutsch als Fremdsprache angestrebt, damit weitere Forschungslücken durch zukünftige Untersuchungen geschlossen werden können. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können von Interesse für Lehrkräfte, Forscher in den Bereichen DaF, Metapher, Kognition und schriftliche Produktion von Deutschlernern sein, da die Verwendung von konzeptuellen Metaphern ein Bestandteil des Lernprozesses einer Fremdsprache ist, wie in den folgenden Seiten gezeigt wird.

1. Stand der Forschung: Konzeptuelle Metaphertheorie und Anwendung von konzeptuellen Metaphern

Mit der Veröffentlichung von „Metaphors we live by“ haben Lakoff und Johnson (1980) ein weites Feld eröffnet, nicht nur im theoretischen Bereich der kognitiven Linguistik, sondern auch in der Forschung. Auf Grundlage der Feststellung, „dass die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln“ (Lakoff & Johnson, 2019, S. 946), gab es in den vergangenen Jahrzehnten Forschungen in vielen Disziplinen jenseits der Sprachwissenschaft und der Kognition. In diesem Sinne stellt Kohl fest: „Metaphern verwenden wir für jeden Bereich des Lebens – auch das Leben selbst – und wir bewegen uns ständig zwischen wörtlichen und übertragenen Bedeutungen“ (Kohl, 2007, S. 129). Die Autorin stellt den interdisziplinären Charakter der Metapher durch Erkenntnisse in der Philosophie, den Sozialwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften, dem Recht, der Politik und der Wirtschaft vor (ebd.). Das Fremdsprachenlernen ist dem Einfluss der Forschung im Bereich der konzeptuellen Metaphern nicht fremd.

1.1 Konzeptuelle Metaphern im Fremdsprachenlernen

Im Bereich des Zweit- und Fremdsprachenlernens bietet Littlemore (2009) eine umfangreiche Übersicht der Forschungsbereiche der kognitiven Linguistik und deren Anwendung, unter denen auch die konzeptuellen Metaphertheorie und deren Einsatz ihren Platz finden. Dabei zeigt die Autorin empirische Forschungserkenntnisse, die die Rolle der Metapher beim Fremdsprachenlernen

und ihre Wahrnehmung seitens der Lernenden berücksichtigen. Die Autorin zitiert eine Studie von Alejo (2008), in der die Anwendung der verschiedenen Bedeutungen von Wörtern seitens der Lernenden gesammelt und analysiert wurde. Dafür wurde ein Korpus sprachlicher Produktionen von fortgeschrittenen Englischlerner erstellt, die in einem englischsprachigen Umfeld arbeiteten und lebten. Es wurde bewiesen, dass Lernende diese eher auf prototypische Bedeutungen statt periphere Bedeutungen anwandten, auch wenn sie sich im Alltag in einer englischsprachigen Umgebung befanden. Dadurch wurde gezeigt, dass sogar fortgeschrittene Fremdsprachenlernende dazu tendieren, metaphorische Anwendung von Wörtern zu vermeiden (Littlemore, 2009, S. 94)³.

Littlemore und Low (2006, S. 269) weisen auf die hohe Relevanz der Metapher für das Lernen, das Lehren und das Testen einer Zweitsprache in allen Lernphasen hin. Den Autoren zufolge sollte die metaphorische Kompetenz⁴ eine wichtige Rolle für alle Bestandteile eines kommunikativen Modells (Bachmann-Modell) der sprachlichen Fähigkeit spielen. Die Autoren präsentieren Belege aus mehreren Forschungen mit dem Ziel, die Funktionen der Metaphernanwendung und die Kenntnisse über Metaphern nachzuweisen. Sie beschreiben das Bachmann-Modell mit begleitenden Beispielen zu jedem Teil, bei denen der

³ "It has been noted that non-native speakers tend to avoid using metaphorical senses of words, preferring to stick to more literal uses [...]" (Littlemore, 2009, S. 94)

⁴ "We use the term 'metaphoric competence' in a fairly broad sense, to include both knowledge of, and ability to use metaphor, as well as Low's (1988) 'skills needed to work effectively with metaphor'." (Littlemore & Low, 2006 S. 269)

Zusammenhang zwischen Metaphern und metaphorischer Kompetenz gezeigt wird.

Aus dieser Perspektive wurde auch die Textkompetenz erforscht und dadurch gezeigt, dass Metaphern am Anfang oder am Ende von textuellen Einheiten für das Zusammenfassen, Evaluieren oder das Schließen vom Thema gebraucht wurden (Low, 1997 in Littlemore & Low, 2006). Metaphern werden auch für die Strukturierung von Argumenten innerhalb von Texten angewendet (Cameron & Low, 2004 in Littlemore & Low, 2006).⁵

Boers (2000 und 2004) widmet sich der Untersuchung von der Vermittlung des metaphorischen Bewusstseins und beweist, dass diese Vermittlung zum Wortschatzerwerb dienen kann. Drei Experimente werden beschrieben, bei denen Probanden gezeigt haben, wie die Bewusstmachung von Metaphern zu Wortschatzspeicherung beigetragen hat. Im ersten Experiment beschäftigen sich belgische Lernende mit einem Text über Emotionsregulation, bei dem mehrere sprachliche Metaphern erscheinen. Der Text wird durch nach metaphorischen Themen aussortierte Wortschatzzettel begleitet, im Vergleich zur Kontrollgruppe, die Wortschatzzettel nach pragmatischen oder funktionalen Kriterien bekamen. Es wurde bewiesen, wie die metaphorischen Ausdrücke zu Emotionen besser beibehalten werden, wenn diese nach ihren metaphorischen Themen vermittelt

⁵ Die Autoren rechtfertigen die Aussage mit dem Beispiel:

„... “You don't have to be good to win the game of evolution,” he argues. “You only have to be better than the other players.”

Snowball, p.34, lines 19-21.

The metaphor sums up the argument in general terms“ (Cameron & Low 2004, S. 362)

werden. Im zweiten Experiment ging es um 73 französisch sprechende Wirtschaftsstudenten, die eine Wortschatzliste erhielten, um Wortschatz zum Thema wirtschaftliche Aufwärts- und Abwärtstrends zu lernen. Bei der Arbeitsanweisungen gab es Hinweise zu den Bildern, die die gelernten Ausdrücke mit Rücksicht auf die konzeptuelle Motivierung der Bilder evozieren (z.B. rockets or airplanes: soar, skyrocket, crash / diving: plunge, dive). Sie sollten dann innerhalb von 30 Minuten einen Text verfassen, bei dem Grafiken beschrieben werden. Die Teilnehmenden des Experiments konnten mehr figurative Ausdrücke als die Kontrollgruppe nachbilden.

Im dritten Experiment bekamen Französisch sprechende, Englisch lernende Studenten eine Wortschatzliste mit mehreren phrasal Verbs. Bei der Experimentalgruppe gab es eine Kategorisierung der Items nach der zugrunde liegenden Orientationsmetaphern. Alle Probanden hatten 10 Minuten um die Verben zu lernen und dann sollten sie einen Lückentext ergänzen, bei der sowohl der thematisierte als auch neuer Wortschatz benutzt werden sollte. Die Experimentalgruppe konnte die Lücken besser ausfüllen, während es keinen signifikativen Unterschied beim neuen Wortschatz gab.

Boers beschäftigt sich auch mit Problemen, die Sprachlehrkräfte haben können, wenn sie dieses Bewusstsein von konzeptuellen Metaphern im Unterricht einsetzen wollen. In seinem Artikel „Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary?“ (2004) weist der Autor darauf hin, dass die meisten Forschungen im Bereich Metapher beim Fremdsprachenlernen diese nur aus der rezeptiven und reproduktiven

Perspektive berücksichtigen. In diesem Sinne erklärt auch Hoàng (2015), dass die Art und Weise, wie Lernende Metapher in der Fremdsprache produzieren, in den Metaphernstudien ignoriert wird, denn Lernende müssen oft Metaphern verstehen, statt sie zu produzieren (S. 18).

Die empirische Arbeit von Aleshtara und Dowlatabadi (2014) zeigt den Zusammenhang zwischen linguistischer Kompetenz und metaphorischer Kompetenz iranischer Englischlernende. Je höher die linguistische Kompetenz der Lernenden, desto besser konnten sie konzeptuelle Metaphern interpretieren und anwenden (Aleshtara & Dowlatabadi, 2014 S. 1902).

In „Metaphor identification in EFL argumentative writing: A corpus-driven study“ (2010) vertritt Chapetón eine methodologische Position, die für das hier dargestellte Forschungsprojekt relevant ist und die eine Zusammenstellung von zwei Vorgehensweisen für die Identifizierung von Metaphern in einem Korpus von argumentativen Texten von Englisch-Lernenden, und zwar die MIV (Metaphor Identification through Vehicle terms) und MIP (Metaphor Identification Procedure) umfasst (Chapetón, 2010). Die Autorin zählt Vorteile auf, die man bei der Identifizierung von Metaphern mit der Implementierung von einem gemischten Ansatz verschaffen kann.

1.2 Konzeptuelle Metapherntheorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Das Thema Metaphern gab es im DaF-Unterricht schon lange mit der traditionellen Bedeutung von Metaphern und zwar als stilistisches Mittel. Deswegen findet man Materialien und Publikationen zu Metaphern für den Literaturunterricht oder zum

Thema Rhetorik (zum Beispiel Katthage, 2006). Trotzdem findet man in der Literatur der 2000er Jahre die Publikationen von Beißner (2002) und Bellavia (2007), in denen „die Funktionen und kognitiven Potentiale von alltagssprachlichen Metaphern für das Fremdsprachenlernen in der Fremdsprachendidaktik zunehmend ernst genommen werden“ (Weininger, 2013, S. 31).

Koch leitet ihr Buch mit der Aussage ein, dass die internationalen Veröffentlichungen im Bereich kognitiver Metaphern in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik kaum rezipiert worden sind (Koch, 2013, S. 13). Sie bietet durch ihr Werk viele Elemente der Forschungen, Erkenntnisse und Publikationen, die die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik durch die Analyse der rezeptiven und produktiven Potenziale der Metapher erschließen kann, zum Beispiel bei der Vermittlung der Landeskunde, der Sprachaufmerksamkeit und der Sprachreflexion, sowie bei der Kommunikationskompetenz. Den Herausforderungen des Umgangs mit Metaphern im Fremdsprachenunterricht schenkte Koch bereits 2010 Aufmerksamkeit, während sie auch auf das Potenzial der Verwendung von konzeptuellen Metaphern aufmerksam machte. Außerdem thematisiert die Autorin die Tatsache, dass Metaphern aufgrund ihrer Umsetzungsschwierigkeiten nicht einfach weggelassen werden können, „denn nicht Didaktiker oder Lehrende entscheiden, Metaphern in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, sondern die Beschaffenheit der Sprache selbst“ (Koch, 2010, S. 43).

In diese Richtung geht auch die Arbeit von Engelbrecht (2014), bei der die Rolle von Metaphern im DaF-Unterricht in der Entwicklung von linguistischen, literarischen und kulturellen Kompetenzen von Lernern auf dem Niveau A1

erforscht wurde. Mit dieser Untersuchung weist Engelbrecht nach, dass „ein Bewusstsein der metaphorischen Natur der Sprache zu einer tieferen Sprachwahrnehmung führt und verschiedene Kompetenzen verbessert“ (Engelbrecht, 2014, S. 80). Jedoch bleiben Faktoren der Sprachproduktion unberücksichtigt, denn die Studie fokussiert sich auf Wortschatzverständnis und -erweiterung.

1.3 Fazit: Stand der Forschung

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die traditionelle Metapher im Fremdsprachenunterricht schon lange berücksichtigt wird, während der konzeptuellen Metapher eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, und zwar meistens nur aus der rezeptiven Perspektive. Die vorliegende Forschung versucht deshalb, sich mit dieser Forschungslücke zu befassen, indem die Rolle der Metaphernanwendung für die schriftliche Sprachproduktion unter die Lupe genommen wird.

2. Theoretische Grundlagen

Beim Stand der Forschung wurde schon zwischen der Metapher als rhetorischem Element und der konzeptuellen Metapher unterschieden. In diesem Kapitel werden theoretische Grundlagen dargestellt, die dazu dienen, eine genauere Annäherung zum Begriff zu erzielen.

2.1 Metapherntheorien

In der vorliegenden Arbeit werden nicht alle Metapherntheorien gründlich berücksichtigt, sondern nur diejenigen, die einerseits die Entwicklung bis zur konzeptuellen Metapherntheorie aufzeichnen und diejenige, die andererseits das Interesse der Linguistik aber auch in letzter Zeit der Fremdsprachendidaktik geweckt hat, und zwar die kognitive Metapherntheorie.

2.1.1 Entwicklung der Metaphertheorien

Der Begriff Metapher hat seine Herkunft in der griechischen Sprache mit der Bedeutung „metaphorá (μεταφορά), eigentlich ‘das Weg- und Anderswohintragen’“⁶. Diese Definition trug schon die Idee der Übertragung von Bedeutungen, die heute in der Allgemeinsprache benutzt wird. Üblicherweise wird dieser Begriff eher mit der Literatur assoziiert und wird in den schulischen Systemen im Zusammenhang mit anderen Stilfiguren oder rhetorischen Figuren wie Pleonasmus, Ellipse oder Hyperbaton vermittelt.

⁶ bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Metapher>>, abgerufen am 19.03.2023

In diesem Sinne wird die Metapher als sprachliches Phänomen betrachtet, in dem sich die Übertragung von Bedeutung durch Worte, Sätze oder Ausdrücke erkennen lässt. Aus diesem Grund kann man von metaphorischer oder übertragener und wörtlicher Bedeutung reden, die sich nicht immer voneinander klar unterscheiden lassen. Hierzu einige Beispiele: Kohl (2007) erwähnt verschiedene disziplinäre Ansätze, mit denen die Metaphern angeschnitten werden, je nachdem, welches Interesse die verschiedenen Wissenschaften an ihr haben. So kann für die Literaturwissenschaft die sprachliche Form der Metapher von größter Wichtigkeit sein, während die mentale Struktur und die kognitiven Prozesse bei der Verwendung von Metaphern die wichtigste Rolle spielen in kognitiven Wissenschaften wie die Psychologie, die Neurologie oder die kognitive Linguistik (Kohl, 2007, S. 2 und 39-45).

Mit diesen unterschiedlichen Ansätzen im Hintergrund sind verschiedene Metapherntheorien im Laufe der Zeit entstanden. Schon Aristoteles hat die Metapher in seiner Poetik und seiner Rhetorik studiert. In diesen Werken wird nicht nur eine Definition von Metaphern, sondern auch eine Klassifizierung von Metaphern dargestellt. Da wird die Metapher aber eher als reine sprachliche Erscheinung betrachtet, die als Stilfigur zur Verschönerung der Rede (verstanden als rhetorischer Diskurs im Vergleich zur alltäglichen Kommunikation) dient. Mit den Beiträgen von Aristoteles als Ausgangspunkt wird über die Substitutionstheorie gesprochen, die darin besteht, ein Wort durch ein anderes Wort zu ersetzen; „die Metapher ist die Übertragung eines Wortes, das eigentlich der Name für etwas anderes ist“ (Aristoteles, 2008, S. 29). Bei dieser Übertragung

werden meist nur Nomen ersetzt und man merkt bei der Substitutionstheorie, dass sie sich auf die Wortebene ohne Berücksichtigung eines Kontextes konzentriert. Ergänzend zur Substitutionstheorie hat Quintilian die Vergleichstheorie entwickelt. Er behauptet, dass man Namen oder Verben überträgt, von einem Ort in einen anderen, wo sie fehlen oder das Übertragene besser ist (Quintilian, 1999, S. 245). Bei dieser Theorie unterscheidet man zwischen Metapher und Vergleich, da die Metapher als kürzerer Vergleich bezeichnet wird. Das folgende Beispiel lässt den Unterschied besser beobachten

Metapher: *Der Mann ist ein Löwe.*

Vergleich: *Der Mann ist wie ein Löwe.*

Auch wenn diese Art von Metapher in sein Buch „*Institutionis Oratoriae*“, ein Handbuch der Rhetorik, vorgelegt wird, stellt Quintilian die Behauptung auf, dass auch Ungelehrte die Metapher unbewusst anwenden (ebd.).

Neben den klassischen Metapherntheorien der Substitution und des Vergleichs gibt es die in den 1950er Jahren von Max Black entwickelte Interaktionstheorie. Dem Autor zufolge besteht eine Metapher aus zwei Teilen: Fokus und Rahmen. Der Fokus der Metapher ist das Wort mit der metaphorischen Funktion, das in dem Rahmen, d.h. dem Rest des Ausdrucks, benutzt wird (Black, 1954). Im folgenden Beispiel agiert das Wort „Wolf“ als Metapher, während alle anderen Teile des Satzes den Rahmen bilden.

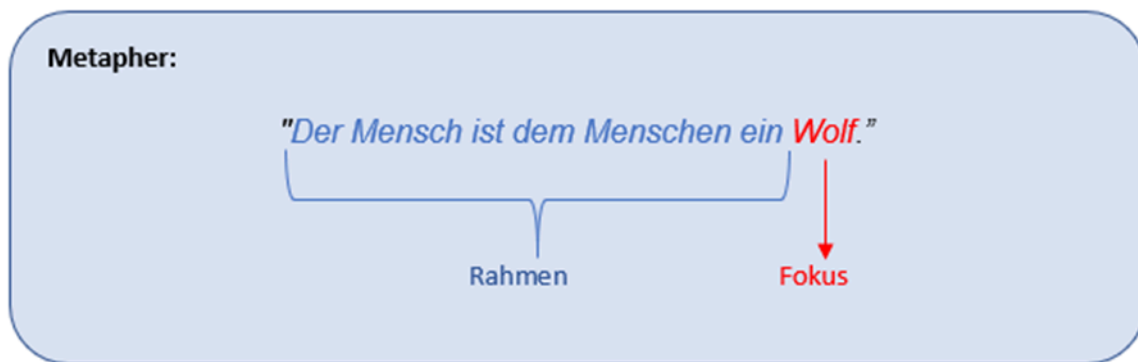


Abbildung 1. Metapher in der Interaktionstheorie (Black, 1954). Eigene Darstellung.

Dem Rahmen entspricht ein Hauptgegenstand, in den ein untergeordneter Gegenstand integriert wird. Daraus erfolgt ein System von „assozierten Implikationen“, das typisch für den Fokus ist. Im Beispiel würde man sagen, dass der untergeordnete Gegenstand (Fokus) *der Wolf* ist und wenn man den Ausdruck metaphorisch benutzt, bringt man dem Hauptgegenstand (Rahmen) Merkmale des Wolfs (verschlagenes Raubtier u.a.). Die zwei Gegenstände interagieren miteinander, um eine aus dieser Interaktion resultierende Bedeutung zu schaffen. Die Metapher filtert aber die Eigenschaften des Hauptgegenstands und berührt nur die, die den untergeordneten Gegenstand betreffen, während sich andere ausschließen (z.B. Merkmale des Menschen, die nicht zum Wolf passen). Die metaphorischen Aussagen beeinflussen aber auch ihr eigenes Implikationssystem, das heißt, dass dem Wolf auch menschliche Eigenschaften zugewiesen werden. Black betrachtet die Metapher als einen Begriff, der zur Semantik gehört, indem man über Bedeutung spricht, wenn man einen Satz Metapher nennt. Aber auch die

Pragmatik wird bei dieser Definition von Metapher berücksichtigt, da sie unter besonderen Umständen auftaucht, die die Erkennung und Interpretierung ermöglichen (Black, 1954, S. 277)⁷.

2.1.2. Konzeptuelle Metaphertheorie

Die kognitive Metaphertheorie ist eine zentrale Theorie der kognitiven Linguistik, die davon ausgeht, dass die Metapher ein Mechanismus der menschlichen Kognition ist (vgl. Lakoff & Johnson, 1980). In diesem Sinne wird die Metapher eher konzeptuell als sprachlich betrachtet. Konzeptuell heißt, es geht weniger um die konkrete sprachliche Formulierung einer Metapher, sondern um eine dahinter liegende Idee, das Konzept. Dabei können sprachlich unterschiedlich realisierte Metaphern konzeptuell identisch sein (Lakoff & Johnson, 1980, S. 7). Beispiel:

Konzeptuelle Metapher: ARGUMENTIEREN IST KRIEG

Sprachliche Realisierungen der Metapher: *eine Position angreifen, unhaltbar, Strategie, neue Attacken reiten, gewinnen, an Boden gewinnen.*

In diesem Sinne stellt diese Theorie eine holistische Annäherung zum Metaphernphänomen vor und entkräftet Einwände, die gegen andere vorherige Theorien erhoben wurden, und zwar, die Konzeption von Metaphern auf der Wortebene, die Anwendung von Metaphern als Redefigur und die Berücksichtigung aus einigen getrennten Perspektiven (z.B. aus der Perspektive der Semantik oder der Pragmatik). Man unterscheidet zwischen der konzeptuellen

⁷ „[...]recognition and interpretation of a metaphor may require attention to the particular circumstances of its utterance.“ (Black, 1954, S. 277)

Metapher als Ereignis im kognitiven System und ihrer Realisierung als sprachliche Äußerung, nämlich der linguistischen Metapher. Der Vorgang einer konzeptuellen Metapher bleibt unsichtbar, während sich die daraus resultierende linguistische Metapher beobachten und analysieren lässt. Deswegen erlauben die sprachlichen Realisierungen der Metapher die Erkenntnis des im Hintergrund gelagerten Konzeptsystems, denn „die Sprache ist eine wichtige Erkenntnisquelle dafür, wie dieses System beschaffen ist“ (Lakoff & Johnson, 2019, S. 947).

Den Autoren zufolge gehen konzeptuelle Metaphern quer durch menschliche alltägliche Aktivitäten, durch die Art und Weise, in denen wir die Welt wahrnehmen und reflektieren, und selbstverständlich auch durch unser Mittel zur Kommunikation, die Sprache, da das menschliche Konzeptsystem aus Prinzip metaphorisch ist. Am Beispiel der Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG erwidern Lakoff und Johnson auf die klassischen Metapherntheorien und ihre Annahme, dass die Metapher hauptsächlich eine rhetorische Redefigur ist, indem sie empirisch Beweise erbringen, mit denen gezeigt wird, dass „die Sprache der Argumentation nicht poetisch, phantastisch oder rhetorisch ist; sie ist wörtlich“ (ebd., S: 948). Dahin gehend wird die Metapher nicht zu ausschließlichem Untersuchungsgegenstand von der Linguistik, der Semantik oder der Pragmatik, sondern sie lässt sich von verschiedenen Fachgebieten studieren, wie zum Beispiel der Philosophie, den kognitiven Wissenschaften, der kognitiven Linguistik oder sogar der Fremdsprachendidaktik (s.a. Littlemore & Low, 2006).

Bestandteile der konzeptuellen Metapherntheorie haben sich zum Teil wegen ihrer Komplexität als Forschungsgegenstand geändert und ergänzt (Kohl, 2007, S. 120).

Dessen ungeachtet behalten die Hauptannahmen dieser Theorie ihre Gültigkeit für die Ansätze der Metaphernforschung in den letzten Jahren. Aufgrund der Kritik, die an der Theorie aus verschiedenen Gründen geübt wurde, sind neue Thesen entstanden, die die konzeptuelle Metapherntheorie und ihre Forschung erweitern. Einerseits befindet sich die These von den „primären Metaphern“ als grundlegende Metaphernart (Grady & Johnson, 2002, zit. in Littlemore, 2009, S. 100). Diese Art von Metaphern erhebt sich aus der menschlichen Erfahrung und ergibt sich in diesem Sinne aus dem körperlichen empirischen Austausch mit der Welt zur „Bildung eines Grundstocks von »primary metaphors« in einer Frühphase der Entwicklung“ (Kohl, 2007, S. 120). Andererseits schlagen Ruiz de Mendoza und Mairal Uson (2007, zit. in Littlemore, 2009) vor, dass die Metapher eher als dynamischer kognitive Prozess gesehen wird, im Vergleich zur statischen Betrachtung der klassischen konzeptuellen Metapherntheorie. Hierzu gehören die Einsichten von Cameron und Deignan (zit. in Littlemore, 2009), nach denen Metaphern als Resultat von einem komplexen Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren erbracht werden, nämlich soziale und psychologische, die auch eine Rolle beim Metaphernerwerb in einer Fremdsprache spielen. Dafür sollten Fremdsprachenlernende sowohl linguistische als auch konzeptuelle und pragmatische Information kodieren, während sie Schwierigkeiten von so einem komplexen dynamischen Vorgang in Betracht ziehen, wie zum Beispiel unterschiedliche Anwendung der Metaphern in verschiedenen linguistischen Gemeinschaften oder die Durchführung von diesem kognitiven Prozess in Echtzeit während der Kommunikation.

2.1.3 Der Begriff Metapher in der konzeptuellen Metaphertheorie

Eine konzeptuelle Metapher besteht in der Projektion von Konzepten einer Quelldomäne auf eine Zieldomäne. Deswegen findet man in sprachlichen Äußerungen der Domäne „Unternehmen“ (Zieldomäne) Konzepte einer anderen Domäne (Quelldomäne) wie „Pflanzen“, zwischen denen es anscheinend kein Verhältnis gibt. Wenn man an Begriffe wie *Zweig - Wachstum - wachsen - Früchte* denkt, wird die Domäne Pflanzen evoziert, dennoch sind diese Wörter im Bereich des Unternehmens oft zu finden. Zu diesem Verhältnis entspricht die konzeptuelle Metapher UNTERNEHMEN SIND PFLANZEN⁸. Die Abbildung 1 exemplifiziert den Zusammenhang der Domänen und der im Hintergrund stehenden konzeptuellen Metapher.

Der konzeptuellen Metapher UNTERNEHMEN SIND PFLANZEN entsprechen die linguistischen Metaphern im unteren Kasten, das heißt, die sprachlichen Realisierungen der konzeptuellen Metapher (Siehe Abbildung 2, S.21). Die konzeptuelle Metapher ist in sich nicht sprachlich, aber man kann sie durch die metaphorischen Ausdrücke in der Sprache erkennen. Die Sprache funktioniert als Erkenntnisquelle, denn die Sprache ist sekundär und der kognitive Prozess, der die Metapher möglich macht, ist primär (Lakoff, 1993, S. 208). Da sich die Sprache

⁸ “Conceptual metaphors are usually expressed in an A IS B format, using capital letters.” (Littlemore, 2009, S. 96)

in der konzeptuellen Metaphertheorie nicht primär ergibt, muss man über die primäre Einheit sprechen, die die Metaphern ermöglicht, und zwar das „Mapping“.

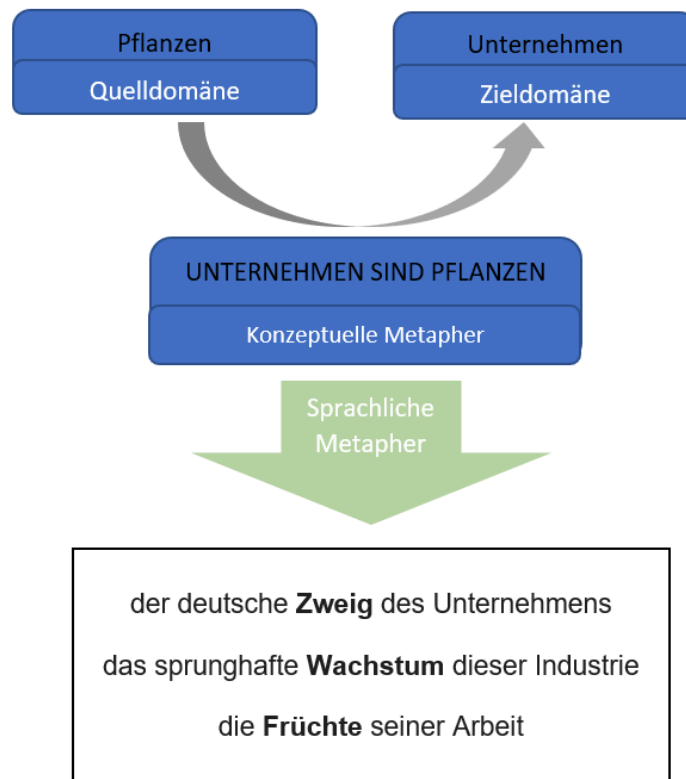


Abbildung 2. Konzeptuelle Metapher und sprachliche Metapher

Lakoff (1993, S. 206) erklärt, dass Metaphern das Verständnis von einer Erfahrungsdomäne in Termini einer anderen Domäne beinhalten, das heißt, dass man wie im Beispiel (Abbildung 1) Unternehmen (Zieldomäne) mit Begriffen von Pflanzen (Quelldomäne) verstehen kann. Um diese Beziehung zwischen den Domänen zu erläutern, greift der Autor auf einen Begriff der Mathematik zu: das Mapping. Dieses besteht aus einer engen abstrakten Struktur von ontologischen Entsprechungen zwischen den Domänen. So kann man sehen, wie Bestandteile

der Domäne „Unternehmen“ mit Bestandteilen von der Domäne „Pflanzen“ korrespondieren. Die Unternehmen haben Zweige und Früchte und zeigen Wachstum, die eigentlich Wörter sind, deren Ursprung sich im pflanzlichen Bereich befindet.

Am Beispiel der in der Abbildung 2 dargestellten konzeptuellen Metapher ist die Systematisierung zu beachten, die sich durch ein breites Spektrum der Realisierungen identifizieren lässt. Bei diesen Sätzen konzeptueller Entsprechung werden Aspekte von der Quelldomäne in die Zieldomäne übertragen, mit dem Ziel die abstraktere Domäne zu strukturieren und konzeptualisieren (Lakoff & Johnson 1980, S. 13).

Damit die Mappings zwischen der Quelldomäne und der Zieldomäne funktionieren können, zählen Lakoff und Johnson eine Reihe Merkmale auf, die inhärente Eigenschaften der konzeptuellen Metapher konstituieren: Mappings sind partiell, sie funktionieren nach einem Invarianzprinzip und nach einem Unidirektionalitätsprinzip. Die Autoren erläutern, dass die Mappings nur partieller Natur sind. Den Autoren zufolge werden bei den Entsprechungen nicht alle Teile des Begriffes in der Quelldomäne verwendet, da die Konventionalitäten der Sprache das so bestimmen. Am Beispiel der Metapher UNTERNEHMEN SIND PFLANZEN werden Aspekte der Quelldomäne PFLANZEN übertragen, während andere (mindestens in lexikalisierten Metaphern) unbeachtet bleiben:

UNTERNEHMEN SIND PFLANZEN

- a) Unternehmen haben Früchte und Zweige.
- b) Unternehmen haben Stämme und Blätter. (?)

Der Satz in b) würde kein gemeinsames Verständnis bei den Sprechern hervorrufen, indem es sich nicht um eine Metapher handelt, die dem Repertoire der deutschen Sprache entspricht (man würde sie nicht in einem Wörterbuch finden). Dessen ungeachtet könnte man solche Metaphern in bestimmten Äußerungen als innovativ betrachten. Zu diesem Begriff erklärt Koch:

„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.“ (2010, S. 36).

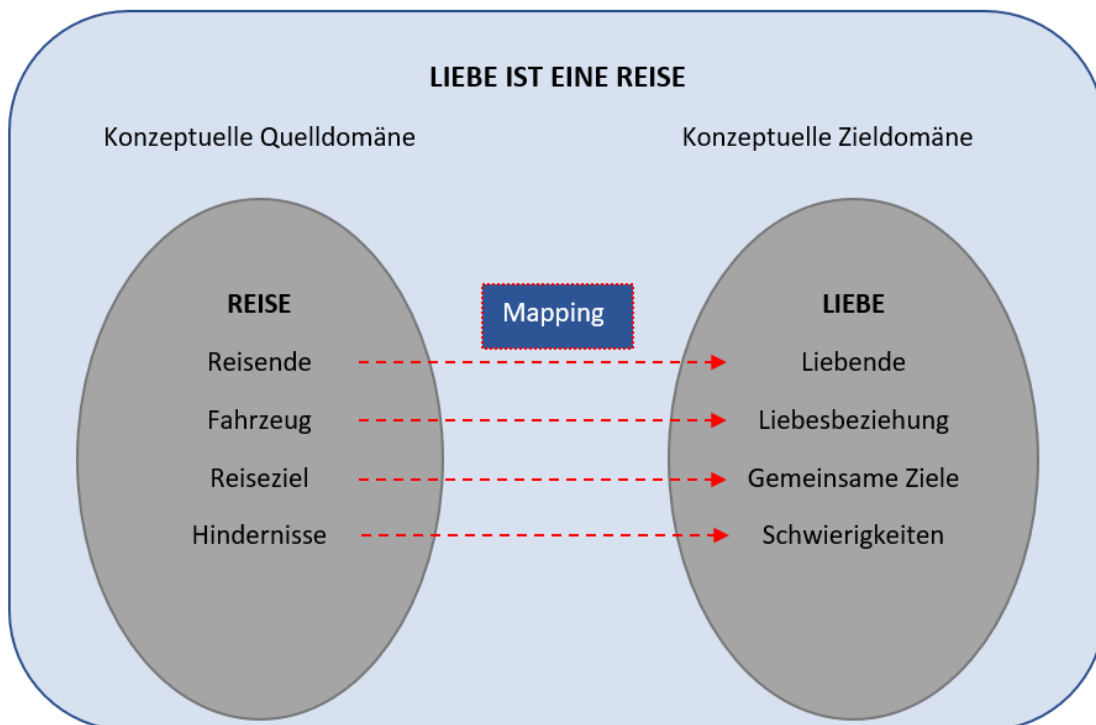


Abbildung 3. Mapping (eigene Darstellung in Anlehnung an Schmitt, 2020 S. 23)

Am Beispiel der Metapher in Abbildung 3 signalisieren die Pfeile die Richtung des Mappings. Die Konzeptualisierung geht nur in die gezeigte Richtung und nicht umgekehrt, das heißt, dass sie sich nach dem Unidirektionalitätsprinzip richtet.

Das Invarianzprinzip besteht darin, dass sich die innere Struktur der Quelldomäne nicht verändert, das heißt, dass sich die Quelldomäne „Reise“ nicht verwandelt, indem wir „Liebe“ durch die Metapher LIEBE IST EINE REISE konzeptualisieren (Zima, 2021, S. 81). Dieses Prinzip wurde widersprochen, weil es bestimmte Voraussetzungen erfüllen müsste. Dazu argumentiert Haser (in Zima 2021, S. 82), dass eine Voraussetzung für das Verstehen von konzeptuellen Metaphern ist, dass man bestimmtes Wissen von den Ähnlichkeiten zwischen den Domänen haben muss, um den konzeptuellen Transfer nachbilden zu können.

Diese Kritik erlaubte Weiterentwicklungen durch andere Theoretikern wie Grady (1997), der primäre Metaphern von komplexen Metaphern als Ergänzung der kognitiven Metapherntheorie unterscheidet. Da die Aussagen von Lakoff und Johnson, nach denen Quelldomänen konkreter als Zieldomänen wären, aufgrund der Unmöglichkeit ihrer Anwendung bei vielen konkreten Mappings kritisiert wurden, schlug Grady eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Stufen der sensorischen Wahrnehmung vor. Das heißt, dass primäre Quelldomäne Konzepten entsprechen, die mit den Sinnesorganen wahrgenommen werden können, während die primären Zieldomäne dazu gehören, wie man subjektiv auf diese sensorisch wahrnehmbare Erfahrungen reagiert (Grady, 1997, in Zima, 2021. S. 85). Den primären Metaphern gegenüber stehen die komplexen Metaphern, die aus der Sammlung von mehreren Primärmetaphern bestehen. Diese Art von Metaphern habe nicht unbedingt mit sensorisch wahrnehmbaren Erfahrungen zu tun. Grady (in Zima, 2021, S. 87) erklärt am Beispiel der Metapher

KOMMUNIKATION IST TRANSFER VON OBJEKTEN in der nachfolgenden
Abbildung 4:⁹

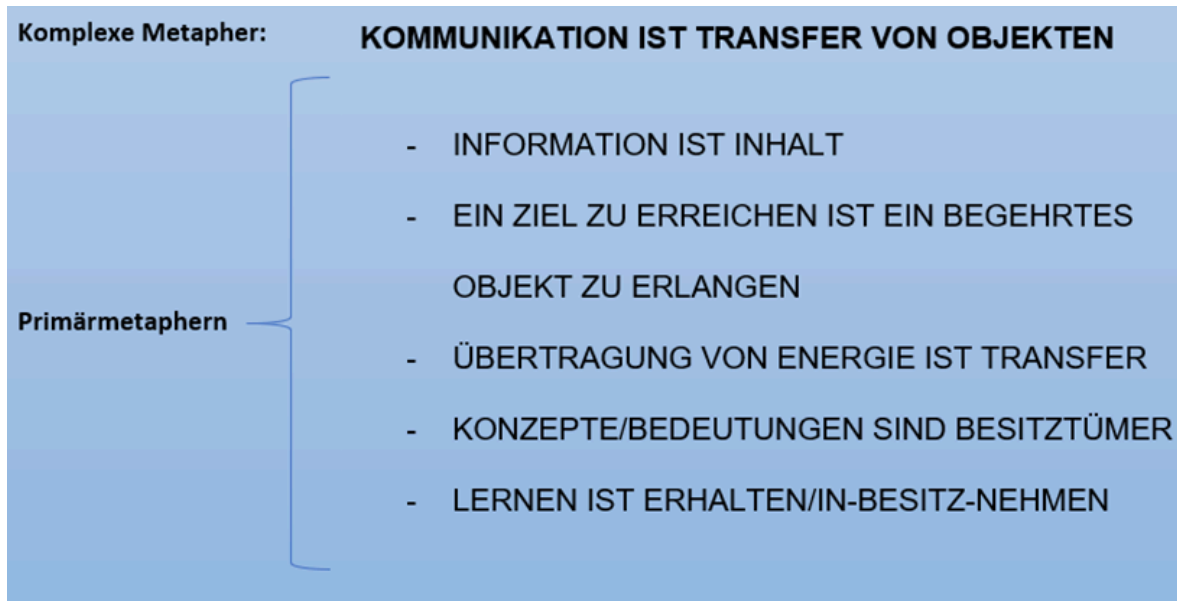


Abbildung 4. Komplexe Metapher als Sammlung von Primärmetaphern

2.2 Metaphorische Kompetenz

Die Verwendung metaphorischer Sprache nennt Aristoteles „Zeichen hoher Begabung“, die nicht von anderen übernommen werden könne, sondern in der Fähigkeit jedes Einzelnen, Ähnlichkeiten zu erkennen, liege (Aristoteles, 2008). Dies könnte man für eine klassische Annäherung zur Definition einer metaphorischen Kompetenz halten, bei der die sprachliche Produktion

⁹ „Die Mappings [der beteiligten Metaphern] sind unabhängig voneinander; sowohl was ihre Erfahrungsbasis als auch die sprachlichen Ausdrücke, die sie lizenzieren, betrifft. Außerdem betreffen fast alle von ihnen Zieldomänen, die weit umfassender sind als sprachliche Kommunikation; sie zeichnen aber ein gutes Bild dieser Domäne, wenn man sie alle zusammen nimmt. Dieses Bild ist quasi eine Kollage von Einzelstücken, die ganz unterschiedliche Quellen haben.“ Grady (1998, S.14 in Zima) (Übersetzung E. Zima.)

berücksichtigt wird. Trotzdem sei hier darauf hingewiesen, dass die klassische Metapherntheorie von Aristoteles die Metapher immer noch als stilistische Mittel zur Verschönerung der Rede betrachtet. Kohl (2007) sieht aber diese Aussagen von Aristoteles anders, denn sie meint, dass er schon auf die kognitive Dimension der Metapher verweist¹⁰. In diesem Sinne kann zwischen der Fähigkeit, Metaphern zu verstehen und die Fähigkeit, sie zu produzieren, unterschieden werden.

Language competence			
Organizational competence		Pragmatic competence	
Grammatical competence	Textual competence	Illocutionary competence	Sociolinguistic competence
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary • Morphology • Syntax • Phonology/ graphology 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesion • Rhetorical organization 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideational functions • Manipulative functions • Heuristic functions • Imaginative functions 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitivity to dialect or variety. • Sensitivity to register. • Sensitivity to naturalness. • Ability to interpret cultural references and figures of speech.

Abbildung 5. Language competence (Bachman, 1990 in Littlemore & Low, 2006, S. 274)

Anhand des Bachman-Modells für die kommunikative Kompetenz zeigen Littlemore und Low (2006), wie Metaphern auf den verschiedenen Ebenen des Modells Relevanz für den Fremdsprachenerwerb hervorheben. Das Modell verortet Metaphern unter der soziolinguistischen Kompetenz und betont die Wichtigkeit der Bedeutung und Evaluation, die eine spezifische Kultur bestimmten Events, Orten,

¹⁰ „das Bilden guter Metaphern beruhe auf der Fähigkeit, »wie [...] in der Philosophie [...] das Ähnliche auch in weit auseinander liegenden Dingen zu erkennen« (R, III, 11, 5; 194f.).“ (Kohl 2007, S. 1)

Institutionen oder Leuten gibt. (S. 274) Den Autoren zufolge befindet sich diese „Fähigkeit eines Individuums, Metaphern zu verstehen und zu produzieren“¹¹ (Littlemore & Low, 2006b, S. 79) innerhalb der unterschiedlichen Bestandteile des Modells (Littlemore & Low, 2006 S. 274). Dafür beweisen sie durch Beispiele von sowohl Sprachenlernenden als auch Muttersprachlern, wie diese metaphorische Kompetenz dem Modell entlang anwesend ist und wie Lernende sie anwenden könnten, um sprachliche Hindernisse zu überwinden.

Low (2008) stellt unterschiedliche Ansätze für die Definition des Begriffs „metaphorische Kompetenz“ und die Fertigkeiten, die Lernende innerhalb eines Lernprozesses erwerben oder lernen können, zusammen. Das sei aber vom Verfasser zu Verfasser anders und abhängig von ihren Absichten (S. 221). Der Autor adressiert eher Aufgaben für Lehrkräfte, damit metaphorische Kompetenz im Unterricht entwickelt werden kann. Dafür beschäftigt sich Low mit den Fragen, die Lehrkräfte für den erfolgreichen Einsatz der Metapher im Unterricht berücksichtigen müssten, und zwar, ob man metaphorische Ausdrücke als Metapher lehrt, und ob man zuerst Grundbedeutungen lehren sollte. Eine interessante Annäherung zur metaphorischen Vermittlung besteht in den Ausdrücken für die Unterrichtsführung, wie zum Beispiel *einen Text überfliegen, die Hausaufgabe machen, einen Text bearbeiten, ein Thema erarbeiten, Themen abdecken*, die echte kommunikative Anwendungen der Sprache sind und als Ausgangspunkt für die Metaphernvermittlung dienen können (S. 224).

¹¹ „an individual’s ability to understand and produce metaphors“. (Littlemore & Low, 2006b. S. 79)

In diese Richtung behaupten auch Schoos und Suñer (2020), dass trotz der unterschiedlichen Definitionen des Begriffs eine Übereinstimmung von mehreren Forschern im Bereich erzielt wurde, und zwar die Wichtigkeit der metaphorischen Kompetenz für das Sprachenlernen¹².

Neben dem hier behandelten Begriff schlägt Danesi (1995) die sogenannte konzeptuelle Flüssigkeit (conceptual fluency) vor, als das Wissen von Sprechern, wie eine Sprache aufgrund der metaphorischen Logik Konzepte kodiert und spiegelt (S.5). Dem Autor zufolge kann dieses Wissen über die Sprache beigebracht werden, indem es ein System impliziert, das figurative Sprache systematisch produziert (Danesi, 2016, S. 145). Zum Zweck dieser Arbeit wird aber die konzeptuelle Flüssigkeit nicht berücksichtigt, da sie eher auf das übergeordnete metaphorische System jeder Sprache verweist und nicht auf die konkreten Realisierungen dieses Systemes.

2.2.1 Metaphorische Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Da die hier dargestellte Forschung konkrete sprachliche Realisierungen von konzeptuellen Metaphern angeht, ist es nötig, auch das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache zu adressieren. Mit der Festlegung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der von ihm vorgeschlagenen Niveaustufen für Lernende einer Fremdsprache kam es zu einer Standardisierung der Kriterien,

¹² „Despite the fact that the term metaphoric competence has been defined quite differently, there is a consensus concerning its importance in language learning.“ (Schoos & Suñer, 2020, S. 1435)

welchen Wortschatz auf welchem Niveau gelernt werden sollte. Zu erwarten wäre, dass die Befunde der kognitiven Linguistik und der konzeptuellen Metapherntheorie bezüglich der Ubiquität der Metapher und des metaphorischen Charakters der Sprache und des menschlichen Denkens für die Auswahl und Systematisierung des Wortschatzrepertoires in den verschiedenen Niveaustufen berücksichtigt wurden, aber das ist nicht der Fall, denn der GER betrachtet die Metapher immer noch als stilistisches Redemittel und verortet ihre Rolle innerhalb der Deskriptoren des GERs auf dem höchsten Niveau der Skala (C2) (Europarat, 2020).

Laut den Deskriptoren gehört die Metapher zur Interpretation, Analyse und Kritik von kreativen Texten, zum Aufbau mehrsprachiger Repertoires, zum Sprachbewusstsein und zur Mediation von Texten. Zu diesem Punkt ist fraglich, wann und wie die konzeptuelle Metapher integriert werden kann, da sie von Anfang an im Lernprozess in Form von Kollokationen oder Wendungen anwesend ist (Beispiele: *Wie geht's?* / *Ich habe keine Zeit.* u.a.).

2.2.2 Metaphorische Kompetenz und Lernerwortschatz

Sprachenlerner sehen sich auf den verschiedenen Stufen ihres Lernprozesses immer wieder mit figurativer Sprache konfrontiert und sollten diese als Teil dieses Prozesses beherrschen, besonders wenn die Variation der Metaphern in den verschiedenen Kulturen berücksichtigt wird (Kövecses, 1995). Dafür erscheint es

sinnvoll, von der Systematik der Wortschatzvermittlung zu profitieren, indem das Potenzial von Wörtern, aber auch Kollokationen im Lernprozess optimiert wird.

Littlemore und Low (2006b) verweisen auf die Tatsache, dass der Fokus auf Grundbedeutungen begleitet durch aktive Interventionen der Lernenden zum Metapherlernen beitragen kann. Dazu geben sie mehrere Beispiele aus Forschungen, bei denen die Grundbedeutungen der Ausdrücke zur Entschlüsselung von Metaphern angewandt wurden. Beispiel:

1. In einem Text erschien der Ausdruck *targeting the right customers*, nach dem eine Lernende fragte.
2. Die Lehrperson reagierte mit der Frage, ob sie die Grundbedeutung kenne.
3. Die Lernende beantwortete mit *focusing on the target, taking aim, firing something at it*, und *hurting it*.
4. Die Lehrkraft fragte, welche Begriffe oder Assoziierungen besser dem Kontext (Werbung) entsprechen würden.
5. Die Lernende erwiderte, dass nur die ersten drei Bedeutungen passend wären.
6. Die Lehrperson bat darum, ein interaktives Bild der Metapher zu gestalten.
7. Als die Lernende das machte, konnte sie mehrere Interpretierungen produzieren: *the fact that it is important to identify the right customer, to see what that customer looks like, to find an appropriate arrow to hit that particular customer, and that there are difficulties inherent in the whole process.* (Littlemore & Low, 2006b, S. 32)

In diese Richtung schlägt Boers (2000) eine Metaphernbewusstmachung durch Unterrichtsaktivitäten vor, mit denen die Lernenden eine Möglichkeit der Wortschatzspeicherung erhalten können. Dazu ergänzt der Autor, dass diese Bewusstmachung auch als zusätzlicher Kanal für den Wortschatzerwerb dienen kann, und dass die Quelldomäne der Metaphern einen Rahmen für die lexikalische Strukturierung bilden (S. 569). Littlemore and Low (2006b) deuten an, dass das Verständnis der figurativen Prozesse im Hintergrund ein besseres Erlernen, eine längere Speicherung und eine flexiblere Verwendung des Wortschatzes fördern könnte.

2.3 Konzeptuelle Metapher und metaphorische Kompetenz im DaF Unterricht

Die traditionellen Ansätze für das Unterrichten Deutsch als Fremdsprache (Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, Audiolinguale Methode, audiovisuelle Methode, kommunikativer Ansatz) haben den konzeptuellen Metaphern keine Aufmerksamkeit geschenkt, trotz der Stimmen von Forschern, die die Notwendigkeit sehen, sie in den Unterricht und in die Lehrpläne zu integrieren (Koch, 2012), damit die Lernenden in den verschiedenen Teilen der von ihnen zu erreichenden kommunikativen Kompetenz von ihr profitieren können. Koch (2012) spricht von „einem kompetenten Umgang mit fremdsprachlichen Metaphern, also fremdsprachlicher Metaphernkompetenz“, die den Lernenden beim Aufbau und bei der Ausübung von allen Teilkompetenzen einer interkulturellen Handlungsfähigkeit von Vorteil sein kann (S. 48). Die Autorin führt auch den Begriff

subjektiv-innovative Metapher ein, um zu erklären, dass die Interpretation einer Metapher von der individuellen Erschließung der übertragenen Bedeutung in einem konkreten Kontext abhängig ist (S.49). Dafür betont sie die innovative Natur von allen lexikalisierten Metaphern, wenn sie den Lernenden nicht bekannt sind. Das bedeutet, dass der kognitive Prozess, mit dem die Metaphern erschlossen werden, auch bei von einem Lernenden nicht bekannten lexikalisierten Metaphern stattfindet. Das gilt als Rechtfertigung, warum die Interpretation und Anwendung von Metaphern in der Fremdsprache im Vergleich zu denen in der Muttersprache so schwierig aussieht. Dazu muss damit gerechnet werden, dass das konzeptuelle System von Sprache zu Sprache anders ist und in vielen Fällen keine Korrespondenz gefunden werden kann. Ein Beispiel davon ist die Redewendung *tirarse al ruedo*, die nur mit der Bildlichkeit des spanischen Stierkampfes verstanden werden kann.

Strietz und Kopchuk (2009) bieten in ihrer kontrastiven Studie Deutsch-Russisch verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten der Didaktisierung für den Einsatz von konzeptuellen Metaphern im Deutschunterricht. Einerseits plädieren sie für die Systematisierung und Strukturierung von metaphorisch motivierten Lexikeinheiten in unterschiedlichen Niveaus. Andererseits sprechen sie sich für die Durchführung von empirischen Studien aus, mit denen Fehler bei der Rezeption und Produktion, der gesteuerte Erwerb und das Bewusstmachen der Alltagsmetaphorik in Frage gestellt werden (S. 100).

2.4 Weitere Entwicklungen der konzeptuellen Metapher im DaF Unterricht

Mit diesen Betrachtungen als Ausgangspunkt lassen sich zwei Ansätze ansehen, durch die die Metaphorik einen Platz im Deutschunterricht finden könnte. Erstens wird zu bedenken gegeben, dass lexikalisierte Metapher im traditionellen Deutschunterricht ohne Rücksicht auf konzeptuelle Metaphern ohne Weiteres beigebracht werden, denn die metaphorische Bedeutung ist in vielen Fällen üblich und kommt häufiger vor als eine wörtliche. Da könnte man klassifizieren, welche Ausdrücke der verschiedenen Niveaustufen zu welchen konzeptuellen Metaphern passen und wie man diese vermitteln kann. Zweitens basieren mehrere Materialien und aktuelle Ansätze im DaF Unterricht auf Kollokationen als fokussierte Wortschatzvermittlung, indem Sammlungen von Redemitteln, häufige Wendungen oder typische Ausdrücke Bestandteile von gängigen Lehrwerken und Lehrplänen sind. Eine Systematisierung und Strukturierung von Metaphern, die zu diesen Kollokationen passen, würde dabei helfen, einen Bestand mit didaktischen Zwecken für ihre Vermittlung aufzunehmen.

Strietz und Kopchuk (ebd.) erwähnen in ihrem Fazit die Möglichkeit eines zweisprachigen Metaphernlexikons Deutsch-Russisch. Diese Idee kann auch mehrsprachig erfolgen, wenn sich Forscher und Fremdsprachendidaktiker einigen, die Aufgabe zu übernehmen, metaphorische Systeme in verschiedenen Sprachen zu sammeln und zu systematisieren. In diesem Sinne mag die hier dargestellte Forschung einen Beitrag leisten in dem Aufbau des metaphorischen Repertoire von Lernenden von Deutsch als Fremdsprache. Dafür werden empirische Daten

gesammelt, welche Metaphern die Lernenden auf unterschiedlichen Niveaustufen in ihren schriftlichen Produktionen einsetzen. Dabei wird hervorgehoben, dass sowohl innovative, subjektiv-innovative als auch lexikalisierte Metaphern untersucht werden.

3. Methode

In diesem Kapitel wird die Methode beschrieben, die angewendet wurde, um linguistische Metaphern in Lernertexten zu finden, denen konzeptuelle Metaphern zugrunde liegen. Dafür wird argumentiert, aus welchen Gründen der Ansatz zu dieser Studie ausgewählt wurde und die Wichtigkeit eines gemischten Paradigmas, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Daten mit bestimmten Zielen in Betracht gezogen werden. Die Auswahl der Probanden und der Textsorte spielt eine wichtige Rolle im Rahmen des didaktischen Zwecks von den Ergebnissen der Forschung.

Als Antwort auf die an den Autoren der konzeptuellen Metapherntheorie geübten Kritiken hinsichtlich der Validität der Daten und der Beispiele (Littlemore, 2009), die sie als Argumente für die Hauptaussagen der Theorie präsentieren, sollen authentische Realisierungen von konzeptuellen Metaphern durch DaF-Lernende nachgewiesen werden. Zu diesem Zweck wurde die Entscheidung getroffen, sie als natürliche, nicht vom Forscher beeinflusste Beweise zu betrachten, auch wenn mit dieser Vorgehensweise das Risiko eingegangen wird, die gewünschten Belege nicht zu entdecken. In diesem Zusammenhang haben die Darlegungen von David (2017)¹³ Gültigkeit, die als Plädoyer für Computer gestützte Korpus-Studien fungieren.

¹³ „We are now seeing bottom-up corpus-driven approaches to metaphor analysis (e.g. Deignan 2005, Stefanowitsch 2006b, Martin 2006), guided by the principle that metaphor discovery can only happen over large and diverse linguistic data sets, and that the theory should in turn be enhanced with newly found instances of usage.“ (David, 2017, S. 575).

Die hier vorgeschlagene Methode zielt darauf ab, quantitative Daten zu erheben und zu analysieren, um zu zeigen, wie häufig metaphorische Ausdrücke eingesetzt werden, wie sich diese im Vergleich zur wörtlichen Sprache verhalten und ob es lohnenswerte Regelmäßigkeiten gibt. Quer dazu sollen aber auch qualitative Daten bearbeitet werden, um kategorisieren zu können, welche Metaphernarten von Lernenden auf den unterschiedlichen Niveaustufen verwendet werden, um erste Vorschläge zu machen in Richtung des Einsatzes von der konzeptuellen Metapherntheorie für den DaF-Unterricht.

3.1 Methoden zur Metaphernidentifizierung

Die Identifikation von sprachlichen Metaphern in unterschiedlichen Äußerungen hat Forscher beschäftigt, die sie aus verschiedenen Perspektiven untersucht haben. Stefanowitsch (2006) unterscheidet sieben Ansätze für das Extrahieren von linguistischen Metaphern aus einem Korpus. (i) Manuelle Suche, (ii) Suche nach Wortschatz der Quelldomäne, (iii) Suche nach Wortschatz der Zieldomäne, (iv) Suche nach Sätzen, die lexikalische Einheiten von Quell- und Zieldomäne beinhalten, (v) auf Marker basierte Suche, (vi) Extrahieren aus einem nach semantischen Feldern annotierten Korpus und (vii) das Extrahieren aus einem nach konzeptuellen Mappings annotierten Korpus. Der Einsatz der unterschiedlichen Prozeduren ist auf Forschungsfragen, Forschungsziele und Art der Korpora zurückzuführen. Für diese Studie ist das Annotieren des Korpus nicht vorgesehen und nur drei der Prozeduren (i, ii und iii) wurden deswegen erwogen. Dazu gibt es drei Ansätze, die relevant für die Metaphererkenntnis sind, und zwar

der Metaphern-Identifikationsprozess (MIP) der Pragglejaz Gruppe (2007), der Prozess für Metaphern-Identifizierung durch Vehikelausdrücke (MIV) (Cameron, 1999) und der kombinierte Einsatz von beiden Methoden (Chapetón, 2010).

3.1.1 Metaphernererkennung durch Trägerbegriffe MIV (Metaphor Identification through Vehicle terms)

Diese Prozedur wurde von Lynne Cameron entwickelt und besteht darin, das Vorhandensein eines Trägerbegriffes zu identifizieren, der mit dem Thema des Textes kontrastiert, indem er Inkongruenz nachweist (Chapetón, 2010). Die Trägerbegriffe oder Vehikelausdrücke sind sprachliche Einheiten, durch die sich Metaphern identifizieren lassen, indem sie die Verbindung zwischen den Quell- und Zieldomänen ermöglichen. Die Texte werden manuell analysiert, um potenzielle Trägerbegriffe (oder Vehikelausdrücke) zu finden, die „inkongruent“ gegenüber dem Textthema wirken. Diese Inkongruenz wird durch das Übertragen von Bedeutungen vom Trägerbegriff zum Thema im Text erklärt, das heißt, durch Mapping¹⁴. Dieser Vorgang hat den Nachteil, dass die Ergebnisse der Suche von der Intuition des Forschers abhängig sind, und daher nicht immer zuverlässig.

3.1.2 Metapher Identifikation Prozedur MIP (Metaphor Identification Procedure)

Dieses Verfahren dient zur Identifizierung und Erklärung von metaphorischer Sprache in echter Sprachhandlung (Pragglejaz Group, 2007). Diese Methode

¹⁴ Siehe Abbildung 3 auf Seite 23

besteht aus 4 Schritten, durch die ein Forscher bestimmen kann, welche sprachlichen Einheiten metaphorisch sind. Genauer werden diese Schritte wie folgt durchgeführt:

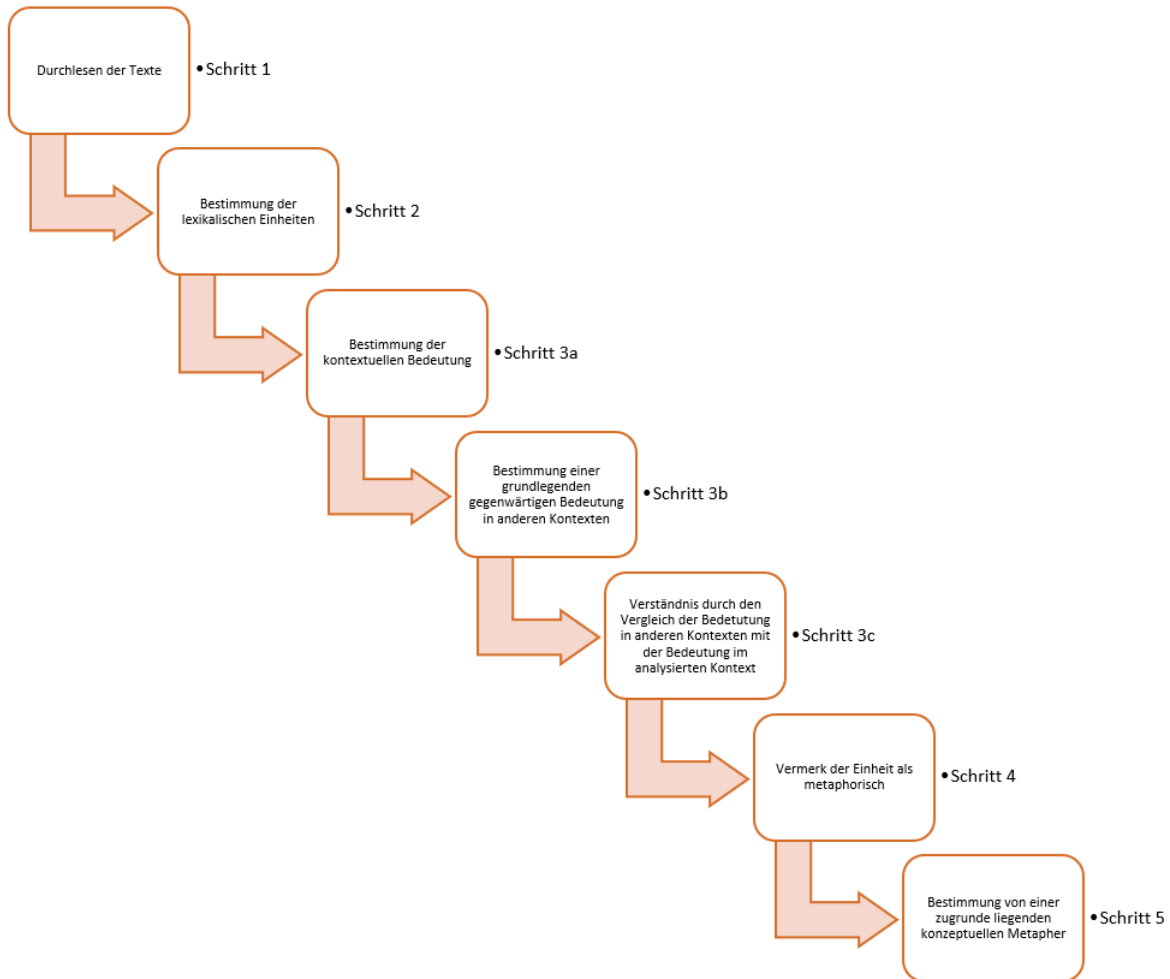


Abbildung 6. Metaphern-Identifikationsprozess (MIP) (Pragglejaz Group, 2007)

- Schritt 1: Die Lernertexte werden durchgelesen, um ein allgemeines Verständnis zu erlangen.
- Schritt 2: Die lexikalischen Einheiten des Textes werden bestimmt. Dafür können sie wie im folgenden Beispiel getrennt werden:

„/ For / years /, Sonia Gandhi / has / struggled / to / convince / Indians / that / she / is / fit / to / wear / the / mantle / of / the / political / dynasty / into / which / she / married /, let alone / to / become / premier /.“ (Pragglejaz Group, 2007)

- Schritt 3a. Bestimmung der kontextuellen Bedeutung jeder lexikalischen Einheit: In diesem Schritt bestimmt man die Bedeutung der Einheit im gegebenen Kontext unter Berücksichtigung von Beziehungen zu anderen lexikalischen Einheiten.
- Schritt 3b. Bestimmung einer grundlegenden gegenwärtigen Bedeutung jeder lexikalischen Einheit in anderen Kontexten als die Bedeutung im gegebenen Kontext: Dafür kann ein Wörterbuch benutzt werden, sowie die Intuition des Forschers, um zu bestimmen, was die objektive Bedeutung jeder Einheit ist.
- Schritt 3c. Wenn die lexikalische Einheit in anderen Kontexten eine grundlegend andere Bedeutung hat, als die Bedeutung im Kontext des analysierten Textes, entscheidet der Forscher, ob die Bedeutung in dem gegebenen Kontext mit der Grundbedeutung in Kontrast steht und die Einheit durch Vergleich zweier Bedeutungen verständlich wird.
- Schritt 4. Wenn ja, wird die lexikalische Einheit als metaphorisch annotiert. Für die vorliegende Forschung wird ein 5. Schritt vorgeschlagen:
- Schritt 5. Auswertung: Bestimmung von einer zugrunde liegenden konzeptuellen Metapher für diese lexikalische Einheit. Nach dieser Bestimmung kann der Ausdruck weiter analysiert werden, um ihn zu kategorisieren.

3.1.3 Kombiniertes Verfahren für die Identifikation von Metaphern

Chapetón (2010) schlägt ein kombiniertes Verfahren zwischen der MIV und der MIP. Bei diesem Vorschlag werden die MIV zusammen mit den Schritten 3 und 4 der MIP eingesetzt. Dafür erkennt der Forscher zuerst die Trägerbegriffe und dann werden die Schritte 3 und 4 der MIP durchgeführt. Der Autorin zufolge wurde die Prozedur entwickelt, um Probleme bei der Identifikation von Metaphern systematisch zu lösen, da die manuelle Suche Schwierigkeiten bereitet (S.137). Einerseits bietet dieses Verfahren Vorteile, indem nicht jedes Wort der zu analysierenden Texte berücksichtigt wird und damit Zeit erspart wird. Andererseits lassen sich mögliche Realisierungen von Metaphern ausschließen, wenn der Forscher bei der Bestimmung von Trägerbegriffen etwas übersieht.

Eine andere Schwierigkeit bei der Umsetzung der Methode im Rahmen dieser Arbeit besteht darin, dass Vertrauen in nur einen Forscher und seine Intuition aufgebracht wird (im Vergleich zu Pragglez Group, 2007, mit einem Team von 6 Analysten und Chapetóns Studie, bei der ein Team von 5 die Analyse durchgeführt hat). Trotz der Umstände wurde entschieden, dieses Verfahren einzusetzen, denn es bietet die Möglichkeit an, mehrere Daten zu analysieren, während man auch mit einem Korpus umgeht, der aus zahlreichen Lernertexten besteht.

3.2 Umsetzung: Metapheridentifikation durch kombiniertes Verfahren

MIV-MIP

Für die Identifikation von sprachlichen Realisierungen von konzeptuellen Metaphern in Lernertexten wurden mehrere Aspekte berücksichtigt, die für die Auswahl von Kategorien eine Rolle spielen. Da diese Studie das Ziel verfolgt, die sprachlichen Realisierungen von konzeptuellen Metaphern zu identifizieren, um zu analysieren, wie man diese Metaphern kategorisieren kann und welche Metapherrealisierungen typisch für die unterschiedlichen Niveaustufen des GERS sind, erscheint es sinnvoll, die sprachlichen Metaphern nach Themenbereiche (Liebe, Unternehmen, Leben, u.a.), Art der zugrundeliegenden kognitiven Prozess (primär vs. komplex) und Grad an Lexikalisierung (subjektiv-innovativ vs. lexikalisiert) zu unterscheiden und zu suchen. Trotzdem wurde bei der Pilotierung der Studie erfasst, dass diese Arten von Kategorisierung nur schwierig durchzuführen wären, denn es wurden wenige Metapherrealisierungen gefunden und eine Systematisierung könnte sich deswegen als schwierig erweisen.

3.2.1 Texte als Untersuchungsgegenstand

Da das zugrunde liegende Verfahren eines sprachlichen Phänomens untersucht werden soll, wird eine Elizitierungsmethode ausgewählt, bei der prüfungsähnliche, realitätsnahe schriftliche Produktionen von Lernenden gesammelt werden, um zu analysieren, wie viele und welche metaphorischen Ausdrücke verwendet werden. Nach einer der Hauptaussagen der konzeptuellen Metaphertheorie sind

Metaphern allgegenwärtig, denn die Sprache als Teil des metaphorischen menschlichen Kognitionssystem sei *per se* metaphorisch (Lakoff & Johnson, 1980). Daraus lassen sich Konsequenzen für die Lernautsprache¹⁵ ziehen, weil der metaphorische Charakter der Sprache auch den Lernautsprachen entsprechen müsste. Andererseits scheinen die Aussagen von Littlemore (2009), nach denen „die Lernenden dazu tendieren, metaphorische Bedeutungen zu vermeiden“ (S. 48) der Allgegenwärtigkeit der Metapher zu widersprechen. Diese Diskussion wird weiter unten anhand der Befunde dieser Forschung aufgegriffen.

3.2.1.1 Kriterien für die Auswahl der Textsorte

Für die Auswahl der Textsorte wurden zwei Arten von Kriterien beachtet. Einerseits wurden didaktische Kriterien berücksichtigt, unter denen die Relevanz in gängigen Lehrwerken und Lehrplänen, die Bekanntheit der Merkmale und der sprachlichen Formeln seitens der Lernenden und die kulturellen Kontexte, in denen diese Texte gebraucht werden. Andererseits wurden Kriterien berücksichtigt, die mit der kommunikativen Aufgabe des Textes zu tun haben. Die Relevanz in den Inhalten von beiden, Lehrwerken und Lehrplänen bezieht sich auf die Grundlagen, auf denen die meisten Materialien, Curricula und Prüfungen basieren, und zwar den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Die Goethe-Zertifikate, die die üblichen Prüfungen zur Zertifizierung der Sprachkompetenz in Kolumbien und in vielen anderen Orten auf der Welt sind,

¹⁵ „Wenn eine fremde Sprache erlernt werden soll, nachdem die Grundlagen einer Erstsprache erworben wurden, entwickeln sich Übergangs- oder Zwischensprachen, die auch als Lernautsprachen bezeichnet werden.“ (Apeltauer, 2010, S. 833)

gehen auf die Niveaustufen des GER und auf seine vorgeschlagenen Inhalten zurück. Dazu werden innerhalb der allgemeinen Kann-Beschreibungen für die Sprachfertigkeit Schreiben Postkarten (für das Niveau A1) und Briefe beziehungsweise E-Mails für alle Stufen referiert¹⁶.

3.2.1.2 Textsorte Brief/E-Mail auf den Niveaus A1-B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

In der vorliegenden Arbeit werden Briefe/E-Mails als Texte betrachtet, im Sinne von „Bezeichnung aller sprachlichen Produkte [...], die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen“ (Europarat, 2001, S. 95). Da diese Textsorte im Rahmen der Sprachprüfungen von Wichtigkeit ist, wird sie auch in den Sprachkursen nach dem GER umgesetzt, in denen die Merkmale, sprachlichen Formeln, Unterschiede mit Texten in der Erstsprache und kontextbezogene Variablen den Lernenden vermittelt werden. Der GER spricht auch über die Sprachverwendung und die kommunikativen schriftlichen Aktivitäten, die dazu gehören, unter denen das Schreiben von persönlichen und Geschäftsbriefen als Beispiele erscheint (ebd.S. 61).

Für die Erhebung von Daten wurden dann Aufgaben gestellt, die den oben genannten Kriterien entsprechen. Die Aufgabenstellung versucht, den didaktischen und den prüfungsrelevanten Kriterien zu entsprechen, d.h. die Form der Aufgabe ist den Probanden bekannt und den offiziellen Goethe-Prüfungen ähnlich. Die

¹⁶ Europarat, 2001 (S. 36)
<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#schreiben>

kommunikative Natur wird beibehalten, indem die Aufgaben Situationen vorschlagen, die Lernenden für echte Handlungssituationen vorbereiten und auch einen Sitz im realen Leben haben¹⁷.

Die Schreibaufgaben wurden durch unterschiedliche Lernplattformen mit den jeweiligen Anweisungen und Rahmenbedingungen (siehe Anhang 1) zur Verfügung gestellt und die Teilnehmenden selbst haben bestimmt, wie viel Zeit sie dafür brauchten und wann sie sie erledigen könnten.

3.2.2 Probanden

Die Probanden dieser Studie sind alle Lernende in Sprachkursen, die das Ziel haben, eine Sprachprüfung abzulegen und ihnen ist die Textsorte Brief/E-Mail aus der rezeptiven aber auch aus der produktiven Perspektive vertraut.

Die Texte wurden von 45 Erwachsenen (zwischen 18 und 35 Jahre alt) Deutschlernenden in Kolumbien verfasst. Sie lernten Deutsch in Kolumbien und besuchten bis zum Moment der Erhebung mindestens Kurse der entsprechenden Niveaus, das heißt, dass die Probanden entweder am Ende vom Kurs (zum Beispiel Ende A1 für die Probanden, die die Aufgabe zu A1 erledigt haben) waren oder den Kurs schon abgeschlossen hatten.

3.2.3 Pilotierung und Datenerhebung

Für die Pilotierung wurden Texte von Deutschlernenden in Kolumbien aus Kursen A1 und A2 durch auf Lernplattformen gestellte Aufgaben gesammelt. Dabei

¹⁷ Siehe die Aufgabenstellungen im Anhang

wurden nicht nur Texte der Sorte E-Mail/Brief berücksichtigt, sondern auch deskriptive Texte (Beschreibung von Bildern, Beschreibung der eigenen Tätigkeiten am letzten Wochenende und Beschreibungen von Plänen), die eine didaktische und nicht eine kommunikative Funktion hatten. Die zwanzig gesammelten Texte (10 Texte A1 und 10 Texte A2) wurden mit den beiden Vorgängen für die Metapheridentifikation analysiert und dadurch wurde entschieden, sie mit dem kombinierten Verfahren anzuschneiden. Auf der Suche nach Kriterien für die Auswahl von Texten in unterschiedlichen Niveaustufen wurde die Entscheidung getroffen, die Textsorte E-Mail/Brief zu benutzen, denn sie entspricht allen Stufen des GERs und auch aufgrund ihres kommunikativen Charakters.

Die Sammlung der Daten erfolgte durch Online-Formulare¹⁸, bei denen die prüfungsähnlichen Aufgaben im Rahmen einer im Kurs stattfindenden Prüfungsvorbereitung präsentiert wurden. Der Schreibprozess wurde nicht berücksichtigt, aber es gab Hinweise zum Verfassen der Texte, und zwar:

- keine Verwendung von Hilfsmittel (maschinelle Übersetzung oder Wörterbücher)
- Abgabe als digitaler Text auf einer Online-Lernplattform oder in einem Online-Bogen.

Die gesammelten Texte wurden danach nach Niveaustufe der Aufgabe aussortiert und in verschiedenen Dateien eines Textverarbeitungssystems integriert. Insgesamt wurden 45 Texte¹⁹ analysiert wie folgende Tabelle zeigt:

¹⁸ Anhang 2

¹⁹ Anhang 2

	Textanzahl
A1	17
A2	10
B1	8
B2	10
GESAMT	45

Tabelle 1: Anzahl der analysierten Texte

3.2.4 Datenaufbereitung

Nachdem die Texte gesammelt wurden, wurden sie nach Niveaustufen des GER sortiert und analysiert. Dabei wurden auch einige Texte verworfen, wenn sie für unangemessen gehalten wurden, weil sie dem erwarteten Sprachniveau des Kurses nicht entsprachen oder wenn sie den Verdacht erregten, dass maschinelle oder menschliche Übersetzungshilfen benutzt wurden.

Für die Annotation im Korpus wurde die Software MAXQDA verwendet, da dieses Werkzeug eine klare und einfache Markierung von sprachlichen Einheiten ermöglicht, sowie die parallele Analyse von mehreren Dateien. Außerdem wurden andere Werkzeuge für die Sammlung von Daten quantitativer Art benutzt, die für diese Studie relevant sind, wie Tabellenkalkulation und Konkordanzsoftware.

Zunächst wurden alle Texte überflogen, mit dem Ziel Texte auszusortieren, die nicht verständlich waren, nicht den formalen Vorgaben entsprachen (keine E-Mails) oder bei denen der Forscher bemerkte, dass es sich um eine maschinelle Übersetzung handelt.

Dann wurden die ausgewählten Texte erneut gelesen, um ein Verständnis von jedem Text zu gewinnen, das für die kontextuelle Einbettung der Metaphern von Wichtigkeit ist. Beim dritten Lesen wurden die Vehikelausdrücke²⁰ gesucht, die erstmals markiert wurden, ohne Rücksicht auf Kriterien oder auf die Gewissheit, dass es sich tatsächlich um metaphorische Ausdrücke handelt. Dieses erste Markieren hat 165 Einträge gezeigt, die bei der späteren Analyse auf 136 gesunken sind, da einige markierte Ausdrücke eigentlich keine metaphorische Verwendung hatten.

Der Vorgang für die Identifikation von Metaphern wurde wie oben (3.1.3 und 3.2) beschrieben durchgeführt und dabei wurde überprüft, ob die markierten Ausdrücke Metapherrealisierungen entsprachen. Die Identifizierung der verschiedenen linguistischen Metaphern im Textkorpus wurde mittels der systematischen Umsetzung des oben beschriebenen kombinierten Verfahrens durchgeführt und dabei wurde versucht, die dahinter liegenden Ideen zu entdecken, die den konzeptuellen Metaphern entsprechen. Dafür wurden nicht nur die Beispiele aus dem Korpus berücksichtigt, sondern auch andere mögliche Realisierungen derselben Metapher mithilfe eines Online-Wörterbuchs. Dazu wurde das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) ausgewählt, da dieses nach eigenen

²⁰ Siehe Kapitel 3.1.1 zur Erklärung des Begriffs.

Angaben das Ziel verfolge, unterschiedliche Verwendungen von lexikalischen Einheiten aus Korpora zu belegen und verbunden mit wissenschaftlicher Verlässlichkeit bei der Beschreibung von den Worteigenschaften (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, o.D.)²¹. In einigen Fällen, bei denen die Metaphorik der Ausdrücke schwierig zu bestimmen war, wurde auch im Duden nachgeschlagen.

Nachdem die Texte einmal durchgelesen wurden und die erste Markierung von potenziellen Vehikelausdrücke erledigt war, wurden die Schritte des Identifikationsverfahrens für jeden potenziellen metaphorischen Ausdruck wie folgt durchgeführt:

- (a) Bestimmung der Bedeutung im Kontext
- (b) Bestimmung einer grundlegenden gegenwärtigen Bedeutung in anderen Kontexten.

Um diese Grundbedeutung zu bestimmen, wurden die Hinweise von der Praggelaz Gruppe (2007, S. 3) berücksichtigt. Den Autoren zufolge sind diese Grundbedeutungen:

- konkret, sie rufen sensuelle Konzepte hervor, die einfach vorstellbar, einfach zu sehen, zu hören, zu spüren, zu riechen oder zu kosten sind,
- Sie beziehen sich auf die körperliche Wahrnehmung
- genau (im Gegensatz zu vage)

²¹ DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <<https://www.dwds.de/d/ueber-uns>>, abgerufen am 08.10.2023.

- chronologisch älter

(c) Bedeutung im Kontext vs. Grundbedeutung

Ist die Grundbedeutung des Wortes oder des Ausdrucks in anderen Zusammenhängen anders als die Bedeutung im Kontext des analysierten Textes, wird entschieden, ob die Bedeutung in dem gegebenen Kontext im Gegensatz zur Grundbedeutung steht und diese erst durch Vergleich zweier Bedeutungen verständlich ist.

(d) Zuletzt wird entschieden, ob das Wort oder der Ausdruck metaphorisch benutzt wird.

Beispielsweise findet man das Wort "funktioniert" im Text aus dem Korpus:

„Ich möchte in Deutschland einen Sprachkurs machen. Deshalb möchte ich wissen, wie das Institut funktioniert [...]“

(a) Bedeutung im Kontext: Die Person möchte wissen, welche die normalen Vorgänge des Instituts (zum Beispiel Kurstypen, Kurszeiten, Kursmodalitäten, u.A.) sind, und möchte die für sie relevanten Informationen bekommen.

(b) Grundlegende gegenwärtige Bedeutung in anderen Kontexten: etw. arbeitet vorschriftsmäßig²². *Der Apparat funktioniert.*

²² „funktionieren“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/funktionieren>>, abgerufen am 14.10.2023.

(c) Bedeutung im Kontext vs. Grundbedeutung: In beiden Fällen wird über die Funktion von etwas gesprochen, aber aus dem Kontext kann man erschließen, dass der Autor des Textes einfach nur um Informationen bittet.

Metaphorisch verwendet: Ja.

Mögliche konzeptuelle Metapher: INSTITUTIONEN SIND MASCHINEN

Beispiel 2:

„ich habe Freizeit.“

(a) Bedeutung im Kontext: die Person verfügt über Zeit, während sie sich mit keiner Verpflichtung beschäftigt.

(b) Grundlegende gegenwärtige Bedeutung in anderen Kontexten: etwas besitzen oder etwas fühlen. *Er hat neue Schuhe. / Die Kursteilnehmer haben Hunger.*
Freizeit: Zeit, die nicht durch berufliche, schulische Pflichten in Anspruch genommen ist.²³

(c) Bedeutung im Kontext vs. Grundbedeutung: Die Freizeit kann man nicht besitzen oder fühlen.

Metaphorisch verwendet? Ja.

²³ „Freizeit“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Freizeit>>, abgerufen am 14.12.2023.

Mögliche konzeptuelle Metapher: ZEIT IST EIN GEGENSTAND, DEN MAN BESITZEN KANN

Beispiel 3:

„Wir ziehen mit meinem verlobt [in] eine neue Wohnung um.“

(a) Bedeutung im Kontext: Ein Paar geht in eine neue Wohnung, um dort zu leben.

(b) Grundlegende gegenwärtige Bedeutung: den Wohnsitz, die Kleidungen wechseln.

(c) Bedeutung im Kontext vs. Grundbedeutung: Die Bedeutungen sind in beiden Fällen gleich.

Metaphorisch verwendet? Nein.

Der oben illustrierte Vorgang wurde mit allen markierten Vehikelausdrücke durchgeführt. Einige der markierten Wörter wurden ausgeschlossen, da sie keine metaphorische Verwendung hatten. Außer der Anwendung der Software MAXQDA wurde auch ein Konkordanzprogramm (AntConc 4.2.4) benutzt, um zu analysieren, ob es Regelmäßigkeiten bei der Verwendung von bestimmten metaphorischen Ausdrücken gibt und um das Verhältnis der unterschiedlichen metaphorischen Ausdrücke in unterschiedlichen Texten zu vergleichen. Das Konkordanzprogramm AntConc ist ein Tool für den computerbasierten Korpusanalyse (Wille et al., 2023).

3.3 Analyse und Resultat

Für die Analyse der gesammelten Daten wurde eine gemischte Methode vorgeschlagen. Einerseits werden die quantitativen Daten analysiert, um zu sehen, inwiefern die sprachlichen Realisierungen von konzeptuellen Metaphern in Lernertexten anwesend sind und in welchem Zusammenhang diese Realisierungen entlang der verschiedenen Niveaustufen stehen. Andererseits werden qualitative Daten bezüglich des Charakters der gefundenen Metaphern gesammelt und zugeordnet, die nach unterschiedlichen Kriterien untersucht werden, um eine Kategorisierung der verschiedenen Befunde zu erstellen.

3.3.1 Anzahl der Metaphern und Frequenzanalyse

Die ersten Ergebnisse zeigen, dass es nur wenige Realisierungen metaphorischer Sprache gibt, im Vergleich zur Anwendung von wörtlicher Sprache. Folgende Abbildung stellt eine quantitative Annäherung der Häufigkeit der metaphorischen Ausdrücke dar:

Niveaustufe	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
A1	32	23,53
A2	10	7,35
B1	31	22,79
B2	63	46,32
GESAMT	136	100,00

Tabelle 2: Absolute und relative Häufigkeit der metaphorischen Ausdrücke.

Die Prozentzahlen der relativen Häufigkeit deuten auf eine häufigere Anwendung von sprachlichen Metaphern von den Lernenden der Niveaustufe B2. Trotzdem kann man nicht behaupten, dass die Mehrheit der Metaphern in den höheren Stufen gefunden wurden, da die Texte unterschiedlicher Länge sind und deswegen nicht vergleichbar sind. Um sie besser vergleichen zu können, zeigen folgende Tabellen die Prozentzahl der gefundenen sprachlichen Metaphern: Die Prozentzahlen in den Tabellen 3 weisen darauf hin, dass die Metaphern weniger im Vergleich zur wörtlichen Sprache verwendet werden. In allen Fällen liegen sie unter 5% und es lassen sich keine großen Unterschiede zwischen den vier Niveaus beobachten. Im Durchschnitt sind 4,35% der Wörter metaphorisch. Durch die verschiedenen Niveaustufen sieht man keine stabile Progression, auch wenn die meisten Metaphern auf dem Niveau B2 stattfinden. Diese Zahlen zeigen aber auch, dass die Metaphern in allen Texten anwesend sind, auch wenn die Lernenden sie unbewusst produzieren. Die Probanden haben keine Informationen über die Natur der Studie bekommen und wussten nicht, welche Phänomene mit den Texten untersucht wurden.

Niveaustufe A1		
	Wortanzahl	Prozent
wörtlich	793	96,12
metaphorisch	32	3,88
GESAMT	825	100,00

Niveaustufe A2		
	Wortanzahl	Prozent
wörtlich	463	97,47
metaphorisch	12	2,53
GESAMT	475	100,00

Niveaustufe B1		
	Wortanzahl	Prozent
wörtlich	690	95,70
metaphorisch	31	4,30
GESAMT	721	100,00

Niveaustufe B2		
	Wortanzahl	Prozent
wörtlich	1294	95,36
metaphorisch	63	4,64
GESAMT	1357	100,00

Tabelle 3. Anzahl der Wörter mit metaphorischer Verwendung

3.3.2 Metaphernsorten

Die Klassifizierung von linguistischen Metaphern nach bestimmten Kriterien ermöglicht dem Forscher, sie aus verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten, von denen wiederum vielfältige Schlüsse qualitativer Art ziehen lassen.

Für die Analyse der Items wurden folgende Kategorien mit unterschiedlichen Ansätzen vorgeschlagen:

- Metaphern nach Themenbereichen (Bewegung, Gegenstände, Leben, u.a.)
- Metaphern nach Art der zugrundeliegenden kognitiven Prozesse (primär vs. komplex).
- Metaphern nach Grad der Lexikalisierung (subjektiv-innovativ vs. lexikalisiert).

3.3.2.1. Metaphern nach Themenbereichen

Auf der Basis der konzeptuellen Metaphern, die Lakoff und Johnson (1980) exemplifizieren, werden bestimmte Tendenzen in den Themenbereichen der vorgeschlagenen Metaphern wahrgenommen. Themen wie Reisen, Orientierung, Wesenheit, Behälter oder Personifikation sind beliebte Themen bei den Quelldomänen der Metaphern. Im Korpus von Lernertexten wurden folgende Themenbereiche bei der linguistischen Metaphern gefunden:

Metapher der Bewegung:

Treffer im Korpus: *Mir geht es gut. / Wie geht es dir?*

Konzeptuelle Metapher: DAS BEFINDEN IST BEWEGUNG.

Metapher der Wesenheiten:

Treffer im Korpus: *Das Institut funktioniert.*

Konzeptuelle Metapher: INSTITUTIONEN SIND MASCHINEN

Metapher der Aktivitäten:

Treffer im Korpus: *[den] Kurs kosten*

Konzeptuelle Metapher: AKTIVITÄTEN SIND GEGENSTÄNDE - GEGENSTÄNDE SIND ESSBAR -> AKTIVITÄTEN SIND ESSBAR

Treffer im Korpus: *einen Sprachkurs machen / Sprachkurs im Institut machen.*

AKTIVITÄTEN SIND PRODUKTE

Metapher der Schönheit

Treffer im Korpus: *Danke schön!*

Konzeptuelle Metapher: HÖFLICHKEIT IST SCHÖNHEIT

Metapher der Zahlen

Treffer im Korpus: *tausend Dank*

Konzeptuelle Metapher: DANKBARKEIT KANN MAN QUANTIFIZIEREN

Treffer im Korpus: *ein Film für die ganze Familie*

Konzeptuelle Metapher: DIE GANZE FAMILIE IST DIE GANZHEIT VON MENSCHEN

Treffer im Korpus: *rechnet mit mir*

Konzeptuelle Metapher: VERTRAUEN KANN MAN QUANTIFIZIEREN

Metapher der Menschen

Treffer im Korpus: *Der Wert von vielen Frauen*

Konzeptuelle Metapher: MENSCHLICHE EIGENSCHAFTEN HABEN (K)EINEN WERT.

Treffer im Korpus: *Wir entspannen uns*

Konzeptuelle Metapher: GEFÜHLE SIND KÖRPERLICHE AKTIONEN

Metapher der Orte

Treffer im Korpus: *gute Position / Finanzlage / Finanzlage verbessern*

Konzeptuelle Metapher: SITUATIONEN SIND ORTE

Treffer im Korpus: *im Rahmen der Forschung / Ich bin auf diesen Bereich spezialisiert.*

Konzeptuelle Metapher: AKTIVITÄTEN SIND ORTE

Metapher der Position

Präpositionen: Die Grundbedeutungen der meisten Präpositionen verorten sich im Bereich der Lokation, das heißt, dass ihre Bedeutung räumlich ist. Die Anwendungen von temporalen Präpositionen sind dennoch metaphorisch, weil sie die Zeit durch Lokationen darstellen. Als Beispiel können wir die Präposition *um* mit der Grundbedeutung, die kreis- oder bogenförmige Bewegung oder Lage bezeichnet²⁴ (z.B. *um die Welt*) im Gegensatz zur temporalen Bedeutung eines genauen Zeitpunktes (z.B. *um 10 Uhr*) betrachten. Diese Art von Metaphern wurden am häufigsten gefunden und man merkt bei ihnen, dass viele schon auf

²⁴ „um“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/um#1>>, abgerufen am 15.12.2023.

dem Niveau A1 einfach als Kollokationen ohne Rücksicht auf ihre lokale Grundbedeutung gelernt wurden.

Metapher der Gegenstände

Treffer im Korpus: *Adresse geben*

Konzeptuelle Metapher: INFORMATIONEN SIND GEGENSTÄNDE

Treffer im Korpus: *Adresse geben / Freizeit haben*

Konzeptuelle Metapher: ABSTRAKTE BEZEICHNUNGEN SIND GEGENSTÄNDE

3.3.2.2 Metaphern nach Art der zugrundeliegenden kognitiven Prozess

Das Erkennen von komplexen Metaphern ist ein aufwendiger Prozess, der Übung braucht. Da vieles in der konzeptuellen Metaphertheorie eher nur theoretisch erklärt wird mit angepassten Beispielen, die dazu dienen, das Phänomen zu erklären, wären methodologische Werkzeuge mit auf der Sprachverwendung basierten Erklärungen und Beispiele erwünscht.

Wie im Theorienkapitel gesehen, kann man zwischen primären und vielschichtigen Metaphern unterscheiden. Die primären Metaphern haben ihren Sitz in der körperlichen Wahrnehmung, während den komplexen Metaphern ein komplexer Prozess zugrunde liegt, der mehrere primäre Metaphern involviert. Bei der Analyse von allen metaphorischen Treffern im Korpus wurde auch untersucht, ob es sich bei diesen Realisierungen um komplexe Metaphern handelt. Nur ein paar der

gefundenen metaphorischen Ausdrücke verhalten sich so, dass man mehr als eine primäre Metapher analysieren müsste, um das entsprechende Mapping rekonstruieren zu können.

Von den Ausdrücken *gute Position / Finanzlage / Finanzlage verbessern* leitet sich die Idee ab, die folgende konzeptuelle Metapher verbalisiert:

SITUATIONEN SIND ORTE

Trotzdem reicht es nicht, mit dieser Metapher das Mapping zu verstehen, das heißt, warum die ORTE der Metapher gut sind oder verbessert werden können.

Wenn man zur oben dargestellten Metapher eine andere wie DIE ART DER POSITION BESTIMMT DIE QUALITÄT VON ETWAS/JEMANDEM hinzufügt, lässt sich das Mapping einfacher identifizieren.

SITUATIONEN SIND STANDORTE

DIE ART DES SITUATION BESTIMMT DIE QUALITÄT VON ETWAS/JEMANDEM
Meine Finanzlage ist nicht so gut (Ich bin an einem Ort. Der Ort ist schlecht und deswegen geht es mir nicht gut.)

Ein anderes Beispiel von komplexer Metapher findet man beim Ausdruck [*den*] *Kurs kosten*, der zur konzeptuellen Metapher: AKTIVITÄTEN SIND SPEISEN entspricht. Man kann aber auch AKTIVITÄTEN SIND GEGENSTÄNDE als komplexe konzeptuelle Metapher betrachten, indem mehrere Mappings benötigt werden, um das Konzept zu übertragen, das heißt, dass die erste konzeptuelle Metapher AKTIVITÄTEN SIND GEGENSTÄNDE mit dem Quelldomäne GEGENSTÄNDE und das Zieldomäne AKTIVITÄTEN mit der Metapher GEGENSTÄNDE SIND ESSBAR ergänzt wird.

AKTIVITÄTEN SIND GEGENSTÄNDE - GEGENSTÄNDE SIND ESSBAR ->
AKTIVITÄTEN SIND ESSBAR

3.3.2.3 Metaphern nach Grad an Lexikalisierung (innovativ vs. lexikalisiert)

Die Art und Weise, wie Sprachbenutzer mit Wörtern ihre Konzeptualisierungen kodieren, hat mit ihrer linguistischen Kompetenz zu tun. Das bedeutet, dass man nur konzeptualisieren kann, indem man über die sprachlichen Ressourcen verfügt, die man dafür braucht. Trotzdem benutzt man als Sprachbenutzer auch unterschiedliche Strategien, mit denen man die fehlende Kompetenz oder die Unkenntnis von sprachlicher Information kompensieren kann. Eine von diesen so genannten kognitiven Strategien (s. Roche & Suñer Muñoz, n.d.) besteht darin, fehlendes Wissen durch Umschreibungen zu kompensieren (Ros, 2016. S. 136). Da können auch metaphorische Ausdrücke durch die Kombination von Begriffen entstehen, das heißt, innovative Metaphern. Lexikalisierte Metapher brauchen in der Regel keine Verarbeitung seitens des Sprechers, während innovative Metapher auf die Verwendung von Begriffen in einem außergewöhnlichen Zusammenhang ansprechen.

Im analysierten Korpus ist die große Mehrheit der linguistischen Metaphern lexikalisiert, das heißt, dass sie als Einträge im Wörterbuch gefunden werden können, oder dass sie von Sprachlernenden als feste Kollokationen verwendet werden. Das ist keine Überraschung, wenn man daran denkt, dass viele gegenwärtige Ansätze und Materialien für die Wortschatzvermittlung auf eine

chunk- und Redemittelorientierung basieren. Dennoch war es möglich, einige innovativen Metaphern zu erkennen, die im folgenden präsentiert werden:

- a) Ich wusste, dass du in letztes Wochenende in Ausland warst (B1)
- b) Bedauerlicherweise war es unmöglich der Tag des Gesprächs zu wechseln. (B2)
- c) Ich kann danach alle Informationen in Punkte sammeln. (B2)
- d) Der Film zeigte uns den Wert von vielen Frauen. (B1)

Im Beispiel a) geht es um eine falsche Verwendung der Präposition, die aber das gleiche Mapping wie andere temporale Präpositionen hat. Das bedeutet, dass die Präposition als Einführung in einen metaphorischen Ort agiert. Es ist interessant, dass ein ähnlicher lexikalisierte Ausdruck auf Deutsch existiert, und zwar „ins Wochenende gehen“, bei dem das Wochenende als Ort betrachtet wird. Beim Eintrag b) wird wieder eine Zeitangabe als Ort betrachtet. Man kann einen Ort wechseln, aber einen Tag (Termin) kann man verschieben. In c) lässt sich eine Kompensationsstrategie beweisen, d) zeigt eine gelungene lexikalisierte Metapher der deutschen Sprache. Es wäre interessant zu wissen, inwiefern sie als subjektive-innovative Metapher entsteht, da mehrere Szenarien möglich sind: sie wurde als Kollokation gelernt, sie wurde aus dem konzeptuellen System des Spanischen übertragen, dem Autor gelang es, sie als subjektive-innovative Metapher zu bilden. Diese Szenarien stellen Fragen, die im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden können, aber sie bieten Möglichkeiten für weitere Forschungen.

3.3.3 Wortarten und Metapher

Die Anzahl von Metaphern bezüglich der Wortarten ist von Interesse für diese Studie, da diese auf die Verwendung von bestimmten Wörtern hinweisen, die zum lexikalischen Repertoire von Lernenden auf den vier analysierten Niveaustufen passen. In der folgenden Abbildung kann man eine Übersicht der Wörter und Wortarten mit die metaphorischen Bedeutung:

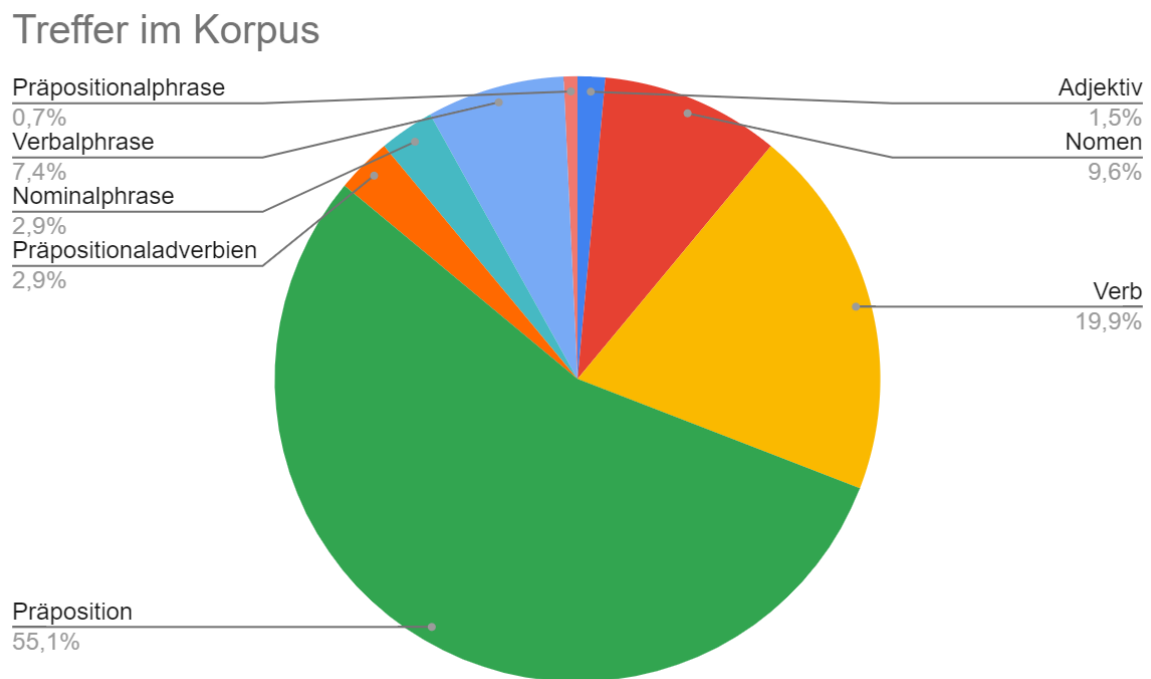


Abbildung 7. Metapher und Wortarten

Am Beispiel der oben aufgelisteten sprachlichen Metaphern, kann man beobachten, dass sich die Metapher DAS WOHLSEIN IST BEWEGUNG durch den Trägerbegriff „gehen“ erkennen lässt (14 Treffer). Trotzdem findet man dieses Verb

öfter im Korpus (37 Treffer), denn seine Grundbedeutung wird auch verwendet. Für die Abbildung wurden nur Ausdrücke mit metaphorischer Bedeutung berücksichtigt. Das passiert auch mit einigen Präpositionen, die sowohl eine metaphorische (meistens temporale) als auch eine wörtliche (meistens lokale) Anwendung darstellen.

4. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Entwicklungen der kognitiven Linguistik, der kognitiven Metapherntheorie und ihren Hauptaussagen, nach denen Metapher allgegenwärtig sind (Lakoff & Johnson, 1980). Als Antwort auf diese Aussagen zeigt die Anwesenheit der Metapher in allen erforschten Lernertexten, dass Metaphern tatsächlich überall zu finden sind, auch wenn in beschränkten Mengen und Umfang. Die Anzahl von Metaphern in den für diese Studie gesammelten und analysierten Texten von Deutschlernenden zeigt sich knapp (zum Beispiel im Vergleich zu Chapetóns Studie, 2010, bei der die Metaphern bis zu 20% der Wörter betragen).

Die Befunde von Littlemore (2009, S. 94), nach denen Lernende die Anwendung von Metaphern vermeiden, gewinnen Relevanz für diese Studie und verursachen die Frage, ob die Anzahl der Metaphern mit dieser Vermeidung korreliert. Es wäre interessant, weitere Studien in dieser Richtung durchzuführen, bei denen die Probanden ihre Schreibprozesse beschreiben, um diese Frage beantworten zu können.

Die Tendenz, lexikalisierte statt innovative Metapher zu benutzen, lässt sich bei der Anwendung von metaphorischen Ausdrücken auf alle Niveaustufen beobachten. Dennoch wurden auch innovative Metapher im Korpus auf den Stufen B1 und B2 entdeckt. Auch wenn diese Einträge wegen sprachlicher Mängel nicht der normalen Sprachverwendung entsprechen, erlauben sie dem Forscher die Analyse bei der Textproduktion.

Die Operationalisierung von Konzepten, die in der menschlichen Kognition stattfinden, stellt den Forschern im Bereich kognitive Linguistik vor große Herausforderungen, weil die Prozesse des konzeptuellen Systems nicht beobachtbar sind und man sie aus den sprachlichen Produkten schlussfolgern muss. Die dafür eingesetzten Methoden waren eine große Hilfe für die systematische Suche und Analyse in der Forschung. Die Systematisierung der Ergebnisse erlaubt ein besseres Verständnis der sprachlichen Metaphern, die Lernende in unterschiedlichen Niveaustufen produzieren.

Der Einsatz von Verfahren zur Identifikation von Metaphern bereitet Schwierigkeiten, da sie sich auf den Einsatz von Instrumenten zur Metaphernidentifikation durch nur einen Forscher verlassen und auch mit einem relativ kleinen Korpus viel Zeit und Mühe in Anspruch nehmen, da er praktisch alle Wörter in einem gegebenen Korpus ausführlich und systematisch analysieren muss, um die Metaphorik identifizieren zu können. Deswegen wurde das Verfahren Metaphernidentifikation durch Trägerbegriffe (MIV) eingesetzt, das die Prozedur erheblich reduziert, ohne dass die Genauigkeit oder die Strenge der Analyse gefährdet wird.

Außerdem muss der Forscher ständig berücksichtigen, dass es viele Begriffe gibt, die sowohl metaphorische als nicht metaphorische Realisierungen im Korpus darstellen. Das macht die Automatisierung dieses Prozesses unmöglich und es wird immer wieder vom Forscher verlangt, dass alle Begriffe unabhängig und objektiv analysiert werden.

Andere Forschungs- bzw. Datenerhebungsmethoden, wie zum Beispiel Elizitierung oder Experiment, können eingesetzt werden, um weitere Informationen bezüglich des Einsatzes von Metaphern zu sammeln und zu analysieren. Weitere Schritte, die aus dieser Forschung entstehen, können darin bestehen, eine Korrelation zwischen der Anwendung von konzeptuellen Metaphern und der metaphorischen Kompetenz zu finden.

Die Realisierung der Forschung hat gezeigt, dass die Probanden einerseits in der Lage sind, sprachliche Realisierungen von konzeptuellen Metaphern anzuwenden. Andererseits bleibt unklar, ob das ein Indiz für die Bestimmung der sprachlichen oder der metaphorischen Kompetenz wird.

Es wird über metaphorische Kompetenz gesprochen, nur wenn neben der sprachlichen Produktion auch eine bewusste Anwendung von Kenntnissen über Metapher stattfindet. Diese Kenntnisse blieben bei dieser Forschung unerforscht, aber die hier vorgelegten Ergebnisse bieten die Möglichkeit, einen Vergleich zwischen den hier dargestellten ohne Bewusstmachung produzierten Metaphern und Metaphernproduktionen unter Berücksichtigung der Vermittlung von Kenntnissen über Metapher und deren späteren Einsetzung in sprachlichen Produkten von Deutschlernenden herzustellen, das heißt, von einer echten Erforschung der metaphorischen Kompetenz.

Dafür wird vorgeschlagen, dass neben der Sammlung und Analyse von Lernertexten auch Aufgaben bereitgestellt werden, bei denen Lernende nach der Vermittlung von Wissen über Metapher (praktischer Einsatz der konzeptuellen Metapherntheorie) bewusst Metaphern identifizieren und selbst produzieren.

Andere Forschungs- bzw. Datenerhebungsmethoden, wie zum Beispiel Elizitierung oder Experiment, können eingesetzt werden, um weitere Informationen bezüglich des Einsatzes von Metaphern zu sammeln und zu analysieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bilden eine Einführung für die Studie und den Einsatz der konzeptuellen Metaphern im DaF Unterricht ab. Lehrkräfte und Forscher in diesem Bereich können Inspiration finden für die Annäherung zur Metapher in Lernprogrammen, denn die Metapher ist immer dort, sprachlich und konzeptuell, auch wenn wir sie nicht bewusst wahrnehmen.

5. Literatur

- Apeltauer, E. (2010) Lernalterssprache(n). In: Krümm, H.-J. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Handbooks of linguistics and communication science: 35.1/35.2*. Berlin; De Gruyter Mouton.
- Aristoteles (2007) *Rhetorik*. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (2008) Poetik. In: *Werke in deutscher Übersetzung, Band 5*. Berlin, Akademie Verlag.
- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York; Oxford University Press.
- Black, M. (1954) Metaphor. In: *Proceedings of the Aristotelian Society 55 (1954/55)* (S. 273-294).
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4) (S. 553-571).
- Boers, F. (2004). Expanding Learners' Vocabulary through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In M. Achard & S. Niemeier (Hrsg.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (S. 211-232). Berlin; Mouton de Gruyter.
- Cameron, L. (1999). Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In L. Cameron & G. Low (Hrsg.), *Researching and Applying Metaphor* (S. 105– 132). Cambridge; Cambridge University Press.

- Cameron, L. & Low, G. (2004). Figurative variation in episodes of educational talk and text. *European Journal of English Studies* 8/3: (S. 355-373).
- Chapetón, C. M. (2010). Metaphor Identification in EFL Argumentative Writing: A Corpus-driven Study. *Folios*, 1(32), (S. 125–140).
- Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension. In J.E. Alatis (Hrsg.), *Language, communication, and social meaning* (S. . 489-500). Washington D.C; Georgetown University Press.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of 'conceptual fluency'. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), (S. 3-20).
- Danesi, M. (2016). Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5/1: (S. 145–153).
- David, O.(2017) Computational Approaches to Metaphor: The Case of MetaNet. In: Dancygier, B. (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Ellis, N. & Robinson P. (Hrsg.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York; Routledge.
- Europarat; Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division; Goethe Institut Inter Nationes u. a. (Hrsg.) (2001).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München; Langenscheidt.

- Europarat (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume.* Strasbourg; Council of Europe Publishing.
- Europarat. (o. D.). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Goethe.de. Abgerufen am 8. März 2023, von <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>
- Geeraerts D. & Cuyckens, H. (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford; Oxford University Press.
- Gibbs, Jr., R. (Hrsg.). (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought (Cambridge Handbooks in Psychology).* Cambridge; Cambridge University Press.
- Goschler, J. (2008). *Metaphern für das Gehirn: Eine kognitiv-linguistische Untersuchung.* Band 6 von Sprachwissenschaft. Berlin; Frank & Timme GmbH.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes.* Dissertation. University of Berkeley
- Grady, J. (2007). Metaphor. In: Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford; Oxford University Press
- Günther, U. (1993). *Texte planen Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion.* Opladen; Westdeutscher Verlag.

- Hesse, J. (2023). *Metapher, Kontext und Kognition: Metaphern zwischen Indexikalität und Ähnlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hoàng, Đ. (2015). *Metaphorical language in second language learners' essays: Products and processes*. (Dissertation). Victoria University of Wellington.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen*. Konstanz: UVK.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung (6. Aufl.)*. *Grundlagen der Germanistik: Bd. 34*. Erich Schmidt.
- Koch, C. (2010). Lexikalisierte Metaphern als Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. In: *metaphorik.de* 18/2010 (S. 33–55), unter: <https://www.metaphorik.de/de/journal/18/lexikalisierte-metaphern-als-herausforderung-im-fremdsprachenunterricht.html> (Abruf 10.03.2023).
- Koch, C. (2012). Fremdsprachliche Metaphernkompetenz – eine neue Anforderung an den hochschulischen Fremdsprachenunterricht für künftige Fremdsprachenlehrkräfte. In Tinnefeld, T. (Hrsg.) (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik* (Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik) (S. 47-60). Saarbrücken; htw saar.
- Koch C. (2013). *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch*, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang,
- Kohl, K. (2007). *Metapher. Sammlung Metzler*. Stuttgart; J.B. Metzler.
- Kövecses, Z. (1995). The "Container" Metaphor of Anger in English, Chinese, Japanese and Hungarian. In Z. Radman (Ed.), *From a*

Metaphorical Point of View: A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor (S. 117-146). Berlin, Boston; De Gruyter.

- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor A Practical Introduction*. Oxford; Oxford University Press
- Krumm, H.-J. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Handbooks of linguistics and communication science: 35.1/35.2*. Berlin; De Gruyter Mouton.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony, *Metaphor and Thought* (S. 202-251). Cambridge; Cambridge University Press.
- Lakoff, G. und Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago; University of Chicago Press.
- Lakoff, G. und Johnson, M. (2019). Leben in Metaphern. In: Hoffman, L. (Hrsg.) *Sprachwissenschaft: Ein Reader* (4. Aufl.). Berlin; De Gruyter.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke; Palgrave Macmillan,
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language Similarities and differences. In: Pütz, M. & Sicola, L. (2010) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition Inside the learner's mind*. Amsterdam /Philadelphia; John Benjamins.
- Littlemore, J. und Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics* 27(2), (S. 268-294).

- Littlemore, J. und Low, G. (2006b). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke; Palgrave Macmillan.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics* 9/2, (S.125-47).
- Low, G. (2008). Metaphor and Education. In: Gibbs, Jr., R. (Ed.). (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (Cambridge Handbooks in Psychology) (S. 212-231). Cambridge; Cambridge University Press.
- Mezger, V., Schellhardt, C. & Şimşek, Y. (2016). Erheben und Erfassen von Lernersprache und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik Ein Handbuch* (S. 141-154) Tübingen : Narr Francke Attempto.
- O'Reilly, D. (2017). *An investigation into metaphoric competence in the L2: A linguistic approach*. (Dissertation) University of York.
- Pang, N. (2020). *Zur Funktion und Bedeutung kognitiver Metaphern in Hermann Hesses Märchen*. Göttingen; Universitätsverlag Göttingen.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. UTB: Bd. 4457. A. Francke Verlag.
- Piquer-Píriz, A. & Alejo-González, R. (2020). *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlin, Boston; De Gruyter Mouton.
- Praggeljaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. In: *Metaphor and symbol* 22 H. 01. (S. 1-39).

- Quintilian, F. (1999). *Sobre la formación del orador. Parte tercera Libros VII-IX Tomo III*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Roche, J. & Suñer Muñoz, F. (n.d.) *Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik: Kognitive Strategien*. Zugriff am 06.04.2020 unter: <https://www.lexikonmla.de/lexikon/kognitive-strategien>
- Ros, L. (2016). Strategien und Lernerautonomie. In: *DaF unterrichten Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (S. 131-140). Stuttgart; Klett
- Schmitt, C. (2020). *Wahrnehmen, fühlen, verstehen: Metaphorisieren und audiovisuelle Bilder*. Berlin, Boston; De Gruyter.
- Schoos, M. & Suñer, F. (2020). Understanding humorous metaphors in the foreign language: a state-of-the-art review. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1.
- Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik Ein Handbuch* (S. 141-154) Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Schwarz, M. (1996). *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen; Francke Verlag.
- Settineri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.

- Stefanowitsch, A. (2006). Corpus-Based approaches to metaphor and metonymy. In A. Stefanowitsch & S. Gries (Hrsg.), *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy* (S. 1–16). Berlin/New York; Mouton de Gruyter.
- Strietz, M. & Kopchuk, L. (2009). Metaphern in Deutsch als Fremdsprache. In: Goncharova, E., Kopchuk, L., Schumacher, N., Strietz, M. (Hrsg.) *Arbeitspapiere GIP Herzen – Humboldt. Themenheft 1. Tempus – Metaphern – Text*. St. Petersburg; Izdatel'stvo SPbGPU.
- Weininger, A. (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*
- Wille, M., Menke, P., Wilk, N., Holtfreter, S. & Kreuz C. (2023). AntConc. *Lingutools*. <https://blogs.uni-paderborn.de/lingutools/antconc/>
- Young-Eun J. (2010). Metaphertheorien in der Linguistik — von Substitution zur konzeptuellen Metapher. In: *Koreanische Zeitschrift für Germanistik*. 51(1) (S. 223-250)
- Zanotto, M., Cameron, L. & Cavalcanti, M. (Hrsg.) (2008). *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach*. Pragmatics & Beyond. Amsterdam; John Benjamins.
- Zima, E. (2021). Konzeptuelle Metaphern und Metonymien. In *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik* (S. 73-102). Berlin, Boston; De Gruyter.

Anhänge

Anhang 1: Aufgabenstellungen für die Sammlung von Lernertexten.....	78
Anhang 2: Texte von Lernenden der Niveaustufe A1.....	82
Anhang 3: Texte von Lernenden der Niveaustufe A2.....	87
Anhang 4: Texte von Lernenden der Niveaustufe B1.....	91
Anhang 5: Texte von Lernenden der Niveaustufe B2.....	94
Anhang 7: Eigenständigkeitserklärung.....	103

Anhang 1: Aufgabenstellungen für die Sammlung von Lernertexten

A1

Aufgabe A

Sie möchten in Deutschland einen Sprachkurs machen. Schreiben Sie eine E-Mail an ein Sprachinstitut.

- Warum schreiben Sie?
- Sie möchten Informationen über das Institut, den Kurs und die Stadt.
- Fragen Sie nach Hotels

Schreiben Sie zu jedem Punkt einen oder zwei Sätze. Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß. Schreiben Sie circa 30 Wörter.

Aufgabe B

Sie möchten heute Abend mit einem Freund ins Restaurant gehen. Sie sind krank und können nicht. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Freund.

- Warum schreiben Sie?
- Wie geht es Ihnen?
- Wann können Sie Ihren Freund treffen?

Schreiben Sie zu jedem Punkt ein bis zwei Sätze (ca. 30 Wörter). Schreiben Sie auch eine Anrede und einen Gruß.

A2

Aufgabe A

Herr Lötze vom Sprachkurs hat Sie zu einem Fest im Institut eingeladen. Schreiben Sie Herrn Lötze eine E-Mail.

- Bedanken Sie sich und beantworten Sie die Einladung
- Schreiben Sie, dass Sie mit einem Freund/einer Freundin kommen.
- Fragen Sie, wo das Fest ist.

Schreiben Sie circa 40 Wörter.

Aufgabe B

Frau Wiedemann, Ihre Chefin, möchte Sie und Ihre Kollegen zu einer Weihnachtsfeier ins Restaurant Galicia einladen. Schreiben Sie Frau Wiedemann eine E-Mail.

- Bedanken Sie sich und sagen Sie, dass Sie gern kommen.
- Fragen Sie, ob Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner mitbringen können.
- Fragen Sie nach der Adresse.

Schreiben Sie zu jedem Punkt ein bis zwei Sätze (ca. 40 Wörter).
Schreiben Sie auch eine Anrede und einen Gruß.

B1

Aufgabe

Sie hatten letztes Wochenende einen Kinoabend zu Hause. Eine Freundin / Ein Freund konnte nicht kommen, weil sie / er nicht in der Stadt war.

- Beschreiben Sie: Welchen Film haben Sie geschaut?
- Erklären Sie, warum Sie den Film ausgewählt haben.
- Machen Sie einen Vorschlag für den nächsten Kinoabend.

Schreiben Sie eine E-Mail (ca. 80 Wörter). Schreiben Sie etwas zu allen drei Punkten. Achten Sie auf den Textaufbau (Anrede, Einleitung, Reihenfolge der Inhaltspunkte, Schluss).

B2

Aufgabe

Sie studieren an einer deutschen Universität und sollen an einem Gruppenprojekt arbeiten. Sie haben sich mit Ihren Mitstudenten verabredet, aber Sie haben eine Einladung zum Vorstellungsgespräch in einer Firma bekommen.

- Entschuldigen Sie sich bei Ihren Kommilitonen
- Schreiben Sie, warum Sie nicht kommen können
- Erklären Sie, wie Sie beim Projekt mitarbeiten könnten
- Schlagen Sie vor, wann und wie Sie die letzten Projektdetails besprechen können

Überlegen Sie sich eine passende Reihenfolge für die Inhaltspunkte.

Bei der Bewertung wird darauf geachtet, wie genau die Inhaltspunkte bearbeitet sind, wie korrekt der Text ist und wie gut die Sätze und Abschnitte sprachlich miteinander verknüpft sind. Vergessen Sie nicht Anrede und Gruß.

Schreiben Sie mindestens 100 Wörter.

Prüfungsvorbereitung: eine E-Mail schreiben

Para una investigación sobre uso de vocabulario estoy recopilando textos de estudiantes de alemán de los niveles A1 a B2.

Los textos son similares a los que se escriben para pruebas oficiales y se espera que se escriban en condiciones de examen (sin material de ayuda como diccionario u otros).

Los textos serán usados de manera anónima y los datos personales no serán almacenados.

Si desea recibir retroalimentación sobre su texto, escriba un correo electrónico a la dirección que aparecerá después de terminada la actividad.

Gracias.

Nombre *

Tu respuesta

¿Qué nivel de alemán está haciendo o cuál fue el último nivel que terminó? *

- A1
- A2
- B1
- B2

Prüfungsvorbereitung: eine E-Mail schreiben

[Cambiar cuenta](#)



No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

A1

Sie möchten in Deutschland einen Sprachkurs machen. Schreiben Sie eine E-Mail * an ein Sprachinstitut.

- Warum schreiben Sie?
- Sie möchten Informationen über das Institut, den Kurs und die Stadt.
- Fragen Sie nach Hotels

Schreiben Sie zu jedem Punkt einen oder zwei Sätze. Vergessen Sie nicht die Anrede und den Gruß. Schreiben Sie circa 30 Wörter.

Tu respuesta

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Anhang 2: Texte von Lernenden der Niveaustufe A1

Hallo T! Wie geht's?

immer, ich habe deine Fest genossen. Also, Ja klar! Vielen danke für die Einladung.

Du weißt, pizza gefällt mir! kaufe ich eine pizza für die Fest? oder, kocht meine mutter Pommes frites?

Ich besuche die Shule von 8 uhr bis 16 uhr, also, ich komme zu deine Haus um 18 uhr.

Ah und ich habe nicht gefragt, wann ist die Party? auf Freitagabend?

Bis Bald, T.

Liebe J,

wie geht es dir?

Wir ziehen mit meinem verlobt eine neue Wohnung um. Die Wohnung ist Größ und schön, es hat einen großen Balkon, es hat viele Fenster. Meine aus Fenster sehe ich das Meer, ihre Uferpromenade, viele Schiffe, und einem Hafen, was mir gefällt ist einem Wohnzimmer, denn ich kann meine Freunde einladen.

Du kannst mit deiner Ehefrau Samstag um 8 Uhr zum Abendessen kommst?

Rufen Sie bitte mich an!

LG

E

Libe O,

die Wohnung ist in dem Zentrum, er ist vor dem See und neben der Polizei.

Er ist super schön und modernen.

wenn kommst du? ich mag dir sehen.

Viele Grüße

D

Lieber C,

Ich heiße Ricardo Leon und ich würde lernen Deutsch im Deutschland, denn ich kann jeden Tag Deutsch dort sprachen.

Wo ist das Institut? Ich möchte der A2 Kurs machen. Kann ich jetzt aber brauche ich eine Prüfung? Ich würde gern im Berlin wohnen. Es gibt ein Institut dort?

Ich brauche eine billig Hotel. Kennen ihr ein Hotel in der Nähe von dem Institut?

Vielen Dank

LG

R

Herrschaften G Institut,

ich bin D. C., ich komme aus Kolumbien. ich intereste viel einen Sprachkurs und ich kann in Detschland arbeit und lebe. ich möchte kosten die Kurs, wie viele Monate dauert es. Außerdem ich möchte in welcher Stad sind. Gibt es Hotels in der Nähe für lebe und essen? Ich möchte gerne eine Antwort.

Viele Dank für eure Aufmerksamkeit.

Guten Tag
Sprachinstitut

Mein name ist J., ich möchte in Deutschland einen Sprachkurs machen, Deshalb möchte ich wissen, wie das Institut funktioniert, außerdem möchte ich über die Stundenpläne, den Kurs wissen und in welcher Stadt ist das institut und welche Hotels gibt es in der Nähe. Vielen Dank und ich hoffe auf Ihre Antwort.

Viele Grüße
J.

Guten Tag,
Ich heiße M, und ich möchte einen Sprachkurs in seinem Institut machen. Ich möchte wie viel Lehrern gibt es im Institut, wenn soll ich der Kurs bezahlen und wo in der Stadt kann ich einen WG finden.
Viele Grüße,
M

Lieber E,
ich möchte ins Restaurant heute Abend gehen, denn ich habe freizeit aber ich bin krank 🤒. Wie geht es dir? Du bist Krank? Trink viel Wasser und Tee auch nimm eine Tablette.
Wir können am Samstag um 20 Uhr treffen?
Ruf mich bitte an!
Viele Grüße
M.

Hallo C,
am Samstag ich ins Restaurant essen und trinken. Kann Kommen?
Dann Tanzen wir, trinken abends Bier, bis bald.
Danke, Tschüss.
viele grusse.
M

Liebe Freund
entshuldigung, ich kann ins Restaurant nicht gehen. Ich habe korpschmehzel. Ich schlafe zu meine Hause heute.
sehen sie am Samstag um 20:00 Uhr ins Kino, ich lade dem cola ein
Ruf mich an
L

liebe A,

hallo, wie geht es dir? ich moeste in restauran gehen, ich habe kopfschmerzen, Nein ich kann nich. tut mir leid! ich kann dichh am samtag sehen, am freitag ich habe arbeite. ich will das du gesund, bis bal!

Ich erwarte dich am samtag..

Auf wiedersehen

Viele Gruesse

S

Liebe Freund,

vielen Dank für einladung. ich Schreiben warum das Restaurant leider nicht gehen ich bin Krank.

Können wir am Samstag am abend 19:00 Uhr Treffen? ich möchte euch Sprechen mit dich und Trinken Tee oder Trinken Kaffe.

Können sie rufen?

Viele Grusse

D

Liebe J,

vielen Dank fuer einladung, ich kann leider nicht ins Restaurant gehen, denn ich bin krank heute. Es tut mir leid, aber ich muss heute zu Hause bleiben. Aber ich moechte gern zum Kino kommen, Wir koennen am samstag, um 18: 00 Uhr gehen.

Kannst du mich schreiben?

Viele Gruessen,

M

Hallo C!

Wie geht es dir? ich nicht so gut, tut mier laid ich kann nicht ins Restaurant gehen. Ich habe fieber und ich muss heute im haus bleiben. Am Sonntagabend treffen wir ins Restaurant oder treffen wir ins kino aber sehen wir bitte 🙏.

Vielen Dank

S.

Lieber Freund

Ich kann nicht heute ins Restaurant gehen, Denn ich bin nicht sehr gut.

Ich habe Fieber.

Kannst du am Freitag gehen?

Ich kann am Freitag gehen, bin frei!

Ich warte auf dich.

viel danke, Grüßes.

S.

Dear Freund,

Du bist krank und können du nicht mit mich ins Restaurant gehen. Am abend kann ich zum Haus fahren und können wir eine Film sehen.

Am Wochenende treffen wir ins Restaurant. Danach können wir ins Kino gehen.

Bis Abend!

Viele Grüss.

L.

Liebe Freund,

Wir möchten dir heute Treffen, aber wir sind nicht so gut. Als können Sie nicht ins Restaurant gehen.

Am morgen haben Sie Rückenschmerzen, und Sie müssen in ihrem Haus bleiben.

Wir möchten dich nächtes wochenende treffen. Kannst du kommen?

Tschüs.

Anhang 3: Texte von Lernenden der Niveaustufe A2

Lieber Lötze,

Ich möchte Ihnen für die Einladung danken und möchte, dass Sie wissen, dass ich dort sein werde.

Ich werde mit einer Freundin kommen, außerdem bringe ich ein paar Apfelschorle mit.

Können Sie mir sagen, wo das Fest ist und wie die Adresse ist. Ich warte Ihre Antwort.

Liebe Grüße

J.

Lieber Herr Lötze,

Danke schön für die Einladung, ich werde zum Festival gehen.

Ich will mit einer Freundin kommen. Das ist gut?

Sie möchte zum Festival gehen, weil sie das Institut besuchen will.

Und ich habe eine Frage, wo finde ich das Festival?

Noch mal Danke. Ich warte Ihrer Antwort

Liebe Grüße

N

Sehr geehrter Herr Lötze,

Wie geht es ihnen? Ich hoffe gut. Danke für die Einladung zur Party, ich mag die Partys sehr.

Muss ich etwas zur Party mitbringen?

Ich werde meinem Freund mitnehmen. Was denkst du?

Wo ist die Party? Kannst du mir die Adresse geben?

Viele grüße

N

Sehr geehrter Herr Lötze,

Ich danke Ihnen für Ihre Einladung, ich komme gerne.

Ich bringe eine Freundin mit.

Wo ist das Fest? Können Sie mir eine SMS mit der Information senden?

Ich warte auf Ihre Antwort

Viele Grüße

A.

Sehr geehrte Herr Lötze,

Ich bedanke dir für Einladung zu einem Fest. Ich bin fröhlich weil ich mit Freunde gehe. Ich möchte das Fest in Kleid Formal und Informal trage. Ich Frage dir das Fest ist zu Hause oder in der Büro. Können Sie mir sagen der Ort und Zeit?

Mit freundlichen Grüßen.

D.

Liebe Frau Wiedemann

Ich hoffe es geht dir gut.

Ich Schreiben diese E-mail weil ich mich bedanken möchte für Einladung zu deinem Weihnachtsfeier ins Resturant Galicia. Ich werde gerne gehen.

Ich Können meiner Partner teilnehmen?

Kannst du mir den weg Sagen?

Mit Freundlich Grüsse

Bis Bald

B.

Liebe Frau Wiedemann,

Wie geht es Ihnen?

danke für die Weihnachtsfeier einladung. Ich werde gerne kommen. Kann ich mit meine Partner kommen?

Lassen sie mich die genaue Adresse Restaurant Galicia wissen bitte.

Soll ich etwas mitbringen? Ich kann Geschenk fur Alles Kollegen mitbringen.

Liebe Grüsse,

A

Guten Tag Frau Wiedemann,

vielen Dank für einladen, ich were gehen, ich möchte mit meiner Freundin gehen, ich könnte machen?

Ich habe keine Adresse das Restaurant Galicia, Könnten Sie mir wohin ist sehen?

Wieder vielen Dank,

Mit freundlichen grüßen.

Auf wiedersehen.

A.

Sehr Geehrte Frau Wiedemann

taused Dank für Ihre freundlich einladung. Natürlich gehe ich zu einer Weihnachtsfeier.

Wärte es möglich dass ich meiner Partnerin mitbringen? Konnen Sie mir bitte die Adresse und die anweisungen geben? weil, ich neue in der stadt bin deshalb verliere ich liecht.

Herzliche Grüsse

A

Liebe Frau Wiedemann,

danke für die Einladung, ich möchte gern Ihre Weihnachtsfeier ins Restaurant Galicia gehen.

Konne ich mein Partner der Termin mitbringen?. Auch konne ich mich sagen ¿Wie ist es der Adresse nach Restaurant Galicia?. ¿Was ist es Tag?

Mit freundlichen GrüÙe

A

Anhang 4: Texte von Lernenden der Niveaustufe B1

Liebe Freundin,

ich schreibe dir, um dir zu erzählen, wie der Filme war. Der Film war fantastisch.

Die Geschichte erzählt über das Leben von einer Frau, denn der Krieg tötet ihre ganze Familie und sie war sehr unzufrieden.

Dieser Film zegte uns den Wert von vielen Frauen.

Ich denke, dass wir eine neue Verabredung haben sollten. Da du und ich viel arbeiten, könnten wir nächstes Wochenende anderen Film sehen.

Nächstes Wochenende muss ich nicht arbeiten.

Was denkst du daran?

Ich warte auf deine Antwort.

Liene Grusse.

C

Hallo E,

wie geht es dir? Ich erzähle dir, dass ich zwei mal die Film "Supermario Bross" mit meiner Tochter gesehen habe. Ich habe den Film ausgewählt, weil nich nur die Film schön ist, sondern auch lustig. Meine Tochter war glücklich, weil sie viele Videospiele spielt. Ausserden glaube ich, dass sie mit Videospile neue Sprache lernt. Ich möchte dir, eine neue Film sehen, deshalb möchte dir nächsten Freitag um 20:00 Uhr ins Kino einladen. Hast du Zeit?

Ich warte auf deine antwort.

Bis bald.

M.

Hallo liebe C,

ich hoffe, es geht dir gut, Schade, es tut mir leid. Am wochenende habe ich eine neuen Film von Mario Bross gesehen. Der Film super cool war. Aussserdem konnte ich meine LiblingsMenschen kennengelernt. Das Film Wunderbar war. Mario Bross nicht nur traurig

ist, sonder auch verchiedenen. Was denkst du, wenn wir uns treffen, um einen neuen Film zu gehen. Kann ich naeschsten Freitag Nachmittag treffe. Ebenfalls koennten wir uns im Einkaufenzentrum besuchen, um einen Tee zu trinken.

Bis bald, Tschuess

J

Hallo L,

ich hoffe es geht dir gut. Bist du jetzt in der Stadt? Letztes Wochenende habe ich einen gute Film gesehen, und war sehr Fantantisch. Der Film heisst Fast and Furious 10. Ich habe sie mit meiner Mutter gesehen. Wir haben uns geniessen. Meine Mutter hat eine Küchen gebacken. Fast und Furious 10 ist interessanter als Fast und Furious 9. Alles Zeit hat mir überraschung und meine Mutter auch. Du solltest unbedingt sie sehen. Es war schade, dass du nicht kommen könntest. Wie wäre es, wenn wir uns am Samstag treffen? Ich schlage vor, dass wir uns andere Film sehen. Welche hast du vor? Schreib mir!!! Wir sollten eine Zeit und einen Ort ausmachen. Ich wartw auf deine Antwort.

Ich hoffe, wir sehen uns bald wieder.

Liebe Grüsse

L

Lieber C,

ich hoffe, dir geht sehr gut. Ich vermisst dir am Samstag. Wir haben die Film "Mario" gesehen und es war toll. Die Character waren nett. Auch aß ich Kuchen, sushi, Pizza und Obs. Den nächsten Videoabend wird am erst July/2023 in mein Haus und ich möchte dir mitkommen. Hast du Freizeit diese Tag? Welche Film sollen wir sehen? Transformers? Planet 51? Its?. Ich freue dir ein baldige anworte.

Herzlich Grüße.

Y

Hallo G,

Wie gehtt es dir? ich wusste, dass du in letztes Wochenenede Ausland warst, deshalb kannst du nicht zum Videoabend kommen. Diese Videoabend war wircklich Toll!!! wir hatten viel spass und wir haben dem "Fast and Furios" Film gewählt. Du Weisst, dass

diese Film wunderbar ist, weil viele Action hast. Ich denke, dass es eine neue Film in dem zuckunft von "Fast and Furios" werde habe.

Ich würde gerne dir den nächste Videoabend am Sonntag Einladen. Denkst du welche Film wir zusammen sehen könnten.

Ich warte auf deine antwort.

Liebe Grüsse,

S

Hallo J,

ich hoffe, es geth dir gut. Ich sage dir, dass du Letzte Wochenende nicht in der Stadt war. Wir sehen uns "Mario Bros", ist eine Filme sehr Grossartig und Spass. Ausserderm es ist eine Filme für die ganze Familie: Kinder und der Erwachsene, wir uns spannend und das Essen war köstlich. Wir könnten uns Freitagabend oder Samstagabend ins Kino gehen. Was meinst du?

Ich freue mich auf deine Antwort!

Mit freundlichen Grussen!

E!

Liebe C,

ich hoffe mich bei dir, dass es alles gut geht. Es tut mir leid, dass du nicht angekommen hast. Ich erzähle dich, dass ich in Videoabend anschauet habe mit Maria, Christian und Pablo den Film. Wir haben "Avatar: Der Weg des Wassers" ausgewählt, weil sie in eine gutem Position war. Wir denken daran, dass es wirklich einen wunderschönen Film war. Du müsst diesen Film anschauen. Wir haben nächsten Monate einem neuem Treffen geplant. Trotzdem villeicht würden Pablo und Maria nicht ankommen, weil Sie eine Reise haben. Ich freu mich bei dein Antwort. Küssen!!

Mit Freundliche Grüßes,

J

Anhang 5: Texte von Lernenden der Niveaustufe B2

Sehr geehrte Kommilitonen und Kommilitoninnen,

Ich schreibe diese Briefe an euch, um mich für meine Abwesenheit in dem kommenden Treff zu entschuldigen. Der Grund, worüber ich nicht mit euch am Mittwoch treffen werde, ist, dass eine Firma mich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen hat. Bedauerlicherweise war es unmöglich der Tag des Gesprächs zu wechseln.

Wenn ihr eine Entscheidung über die Teilung des Projektes trefft, werde ich irgendein Teil oder Aufgabe, die ihr mögt, erfüllen. Bitte rechnet doch mit mir, um dieses Projekt zu machen. Vielleicht könnten wir in den kommenden Tagen einen kurzen Videoanruf machen, wobei ihr mich über den Treff erzählen und wir über die letzten Projektdetails diskutieren können.

Vielen Dank für ihre Verständnis.

Mit herzlichen Grüßen,

D

Liebe alle,

ich schreiben Ihnen, weil ich ein Problem mit der Verabredung mit Euch habe. Ich habe eine Einladung zum Vorstellungsgespräch in einer Firma bekommen und leider kann ich nicht an diesem Tag kommen. Wirklich es tut mir sehr Leid. Ich weiß, dass wir uns seit zwei Woche verabredet, aber ich hoffe, Sie meine Grund verstehen könnte. Diese Vorstellungsgespräch ist super wichtig für meine Zukunft und mein Lebensplan.

Ich schlage Ihnen vor, ein Zoom Meeting nächste Woche zu machen, um die letzten Projektdetails besprechen können. Ich finde es einfacher und bequemer als eine Vorstellung in der Bibliothek oder andere Ort. Außerdem könnte ich mehr über der Inhalt arbeiten und Ihnen in der Meeting vorstellen.

Sagen Sie mir bitte, ob Sie einverstanden sind. Vergessen Sie auch nicht den Entwurf des Projekt mitbringen.

Ich freue mich auf Ihren Antwort

Mit Freundlichen Grüßen,

M

Liebe Kollegen und Kolleginnen,

ich verstehe zwar die Wichtigkeit unseres Projektes, aber ich werde am Montagmittag nicht schaffen. Es ist gewusst, dass ich seit Monaten arbeitslos bin und mir wurde ein Vorstellungsgespräch an diesen Tag in einer Firma angeboten. Deswegen entschuldige ich mich bei Ihnen und bitte um Ihr Verständnis.

Wenn ich einen Rat geben dürfte, würde ich sagen, es wäre bevorzugt, wenn eine kurze Präsentation ausgeführt würde. Infolgedessen wäre es einfacher für die anderen Kursteilnehmer, die Konzentration nicht zu verlieren.

Wenn Sie mir nachher schicken können, was Sie geschrieben haben werden, könnte ich es auswendig lernen. Ich habe glücklicherweise ein gutes Gedächtnis.

In die Hoffnung, dass Sie mir verstehen können

Liebe Grüße

V

Hallo alle zusammen,

wie geht's euch? Ich schreibe, weil Ich nicht diese Woche in unserem Gruppenprojekt kann. Ich habe eine Einladung zum Vorstellungsgespräch in einer Firma bekommen. Ich will uns entschuldigen, denn möchte Ich gern in unserem Gruppenprojekt arbeiten und warte, dass sie meine Situation verstehen können. Meine Finanzlage ist nicht so gut und glaube, dass dieses Vorstellungsgespräch eine gute Chance sein kann, um Meine

Finanzlage zu verbessern. Ich kann zu Gruppenprojekt am Abende beitragen, weil Ich der Rest des Tages sich auf Vorstellungsgespräch vorbereiten muss und am Wochenende können wir treffen, um die letzten Projektdetails zu besprechen.

Ich warte auf ihre Antwort.

Viele Grüße.

S

Liebe Freunde,

Heute morgen habe ich gute Nachrichten bekommen. Die Firma Paramount Pictures hat mich am Freitag Abend zum Vorstellungsgespräch eingeladen! Ich bin super aufgeregt, aber das bedeutet, dass ich an unserem Termin leider nicht teilnehmen kann, um das Gruppenprojekt zu arbeiten. Es tut mir leid!

Trotzdem verspreche ich, dass ich in der Nacht Daniela anrufen werde, damit sie mir erzählen kann, worüber ihnen gesprochen haben. Ich kann danach alle Informationen in Punkte sammeln, und unsere Power Point Präsentation organisieren und dekorieren.

Letztlich schlage ich vor, dass wir uns am Montag eine Stunde vor dem Unterricht treffen, sodass wir über die letzten Projektdetails besprechen können.

Ich entschuldige mich nochmal für die Unannehmlichkeiten und ich danke ihnen für ihre Verständnis.

Viele liebe Grüße

Ihre A

Hallo liebe Kollegen,

Ich schreibe diese E-Mail, um mich zu entschuldigen. Ich kann nicht an unserem Termin gehen, um an unserem Projekt zu arbeiten. Ich kann nicht gehen, weil ein wichtig Programmierfirma an diesem Tag ein Vorstellungsgespräch für mich angesetzt hat, für mich ist es sehr wichtig, diesen Arbeit zu bekommen.

Obwohl ich nicht daher bin werde, wenn Sie meine Notizen brauchen, um das Projekt zu starten, kann ich sie Ihnen morgen geben, ich weiß, dass wir uns am Donnerstag sehen werden.

Das Projekt am Montag präsentiert wird, können wir uns am Samstag oder Sonntag treffen, um die letzten Projektdetails zu sprechen und zu helfen, das Projekt vollständig zu abschließen.

Nochmals Entschuldigung, danke für Verständnis.

Viele Grüße

S

Liebe A und U,

ich schreibe euch, um mich bei euch zu entschuldigen, da ich könnte euch diesem Samstagmorgen leider nicht im Labor treffen.

Endlich mal habe ich eine Antwort über meine Bewerbung bei DE... Ich war zum Vorstellungsgespräch eingeladen! Es findet diese Samstagmorgen statt, darum habe ich nicht die Möglichkeit unsere Termin zu halten. Entschuldigung! An die Chance habe ich nie gedacht, dass das Interview diesem Samstag wäre und ich finde es viel zu wichtig, um nicht teilzunehmen.

Ich hoffe, dass dieses Problem unsere mitarbeit nicht schadet. Deshalb möchte ich mich mit der vorherigen recherche beschäftigen. Am Freitagabend könnte ich es zu euch

schicken. Falls es eine Quelle gibt, dass Ihr besonders mögt, könntet ihr mir ihres Name schicken. Ich kann auch die meisten Absätze unsere Aufsatz schreiben, denn sie führen das Experiment durch, aber das wäre möglich ab Sonntag. Wenn Ihr möchtet, können wir uns Montagmorgen treffen, um die letzten Details zu besprechen und um Korrekturen zu machen. Dieses Termin kann auch durch Zoom oder Meets geführt, so dass es stört nicht euer Tagesplan.

Für euer Verständnis bin ich sehr Dankbar

Viele Grüße

S

Liebe Kommilitonen / Mitstudenten,
wie gehts euch? Ich hoffe, alles Gute bei euch zu Hause. Gestern habe ich ein Email von einer bekannten bekommen, deswegen kann ich leider nicht heute zu unserem Gruppentermin gehen. Ich bitte für euer Verständnis, aber ich habe auf dieses Vorstellungsgespräch in dieser Firma viel Zeit gewartet.

Nach Morgen kann ich für unser Projekt in der Bibliothek neue und relevante Informationen suchen. Das letzte Mal, das ich dort war, habe ich gehört, dass neue Ebooks und neue Zeitschriften kommen werden. Infolgedessen kann ich mit dieser Angabe Teil zwei schreiben.

Nächstes Wochenende können wir in der Universitätsbibliothek der Universität treffen oder auch es ist möglich bei mir zu Hause am Samstagmorgen. Auf diese Weise können wir alles durchsehen, was wir geschrieben haben. Wenn wir Fehler finden, müssten wir einen Berater suchen, der uns hilft.

Ich warte auf eure Antwort und nochmals bitte um euer Verständnis.

Liebe Grüße,

C

Liebe Kommilitonen,

Ich schreibe euch, weil ich mich entschuldigen möchte. Gestern wurde ich zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Infolgedessen kann ich leider nicht an unseren Treffen teilnehmen. Ich hatte das Gespräch nicht vor, da ich habe mich vor zwei Monaten beworben und gestern die Rückmeldung bekommen. Ich bin bereit, an dem Projekt in diesen Tagen zu arbeiten. Wenn ihr damit einverstanden seid, würde ich im Rahmen der Forschung mit der Recherche anfangen und einen Einleitungstext dazu schreiben, sodass ihr am Freitag darüber diskutieren könnt. Schließlich schlage ich vor, dass wir entweder morgen oder übermorgen die Details des Projektes besprechen und ich mit der Recherche anfangen kann. Wenn es bei euch passt, wir können morgen per WhatsApp telefonieren. Ich wäre euch sehr dankbar sein, wenn ihr mir bald antwortet würden.

Mit freundlichen Grüßen,

T

Sehr geehrte Kommilitonen,

Ich wollte mal euch Bescheid geben, dass ich leider an unserer Verabredung am Mittwoch nicht teilnehmen kann. Wie ihr ja schon wisst, bin ich gerade auf der Suche nach Arbeit und heute habe ich eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch in einer Firma bekommen. Dadurch, dass das Gespräch am Donnerstag in München stattfinden wird, bereite ich meine Reise für Mittwoch vor.

Wenn ihr das für gut hält, schlage ich euch vor, dass ich mich mit der Finanzierung und dem Budget des Projektes beschäftige, da ich auf diesem Bereich spezialisiert bin. Da ich am Freitag zurück ankommen werde, verfüge ich nur über Zeit am Wochenende, um die letzten Projektdetails mit euch zu überprüfen. Ich hoffe, dass diese Zeit auch bei euch passt.

Es tut mir leid, dass ich nicht zu unserer Verabredung nicht komme. Ich entschuldige mich für mein Anwesenheit, aber verspreche ich euch dass ich so schnell wie möglich, mich über eure Fortschritte zu informieren werde. Vielen Dank für eure Verständnisse.

Viele Grüße,

K

Anhang 6: Alphabetische Liste der metaphorischen Ausdrücke in den Lernertexten:

Metaphorische Ausdrücke		
ab	Auf	hält
abschließen	auf	hatten viel spass
Adresse und die anweisungen geben	auf	im Rahmen der Forschung
am	auf	in
am	ausmachen	in
am	bei	in
am	bei	in
Am	Bereich	in
Am	Bescheid	korpschmeizel
am	Bis	kosten die Kurs
am	bis	passt
am	Bis	Polizei
am	daran	Problem
am	daran	Punkte
am	darüber	Quelle
am	darum	Rat geben
am	die Adresse geben	rechnet
am	die ganze Familie	Rückenschmerzen
am	durchsehen	schaffen
Am	entspannend	schön
am	erfüllen	Sprachkurs in seinem Institut machen
am	fieber	Sprachkurs machen
am	Finanzlage	taused
am	Finanzlage zu verbessern	Termin zu halten
an	Freizeit	über
an	freizeit	über
an	freundlich einladung	über

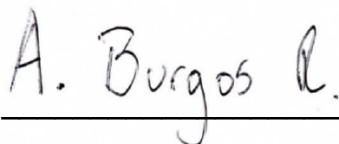
an	funktioniert	über
an	für	über
An	geht	über
an	geht	über
an	geht	um
Arbeit zu bekommen	geht	um
auf	geht	um
auf	geht	um
Auf	geht	um
auf	geht	um
auf	geht	um
Auf	geht	um
auf	geht	von
auf	geht	wechseln
auf	geht's	Weg
auf	gehts	Wert von vielen Frauen
auf	gehtt	zum
auf	geniessen	
auf	gutem Position	

Anhang 7: Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle sinngemäß und wörtlich übernommenen Textstellen aus fremden Quellen wurden kenntlich gemacht.

Die Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher nicht veröffentlicht..



ALEJANDRO BURGOS

Bogotá, 30. Mai 2024

