

Metapher und Metonymie

Empirische Linguistik/ Empirical Linguistics

Herausgegeben von
Wolfgang Imo und Constanze Spieß

Wissenschaftlicher Beirat
Michael Beißwenger, Noah Bubenhofer, Ulla Fix,
Mathilde Hennig, Thomas Niehr, Anja Stukenbrock,
Evelyn Ziegler und Alexander Ziem

Band 1

Metapher und Metonymie

Theoretische, methodische und empirische Zugänge

Herausgegeben von Constanze Spieß
und Klaus-Michael Köpcke

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-037498-8
e-ISBN (PDF) 978-3-11-036912-0
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-038005-7
ISSN 2198-8676

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2015 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/München/Boston
Printing: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
♻️ Printed on acid-free paper
Printed in Germany

www.degruyter.com

Vorwort

Der vorliegende Sammelband vereinigt u.a. Beiträge, die auf die im Dezember 2011 am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität veranstaltete und durch die Fritz Thyssen-Stiftung geförderte Tagung „Das Faszinosum Metapher. Erwerb – Bedeutung – Struktur – Funktion und Verstehen eines komplexen Phänomens aus interdisziplinärer Perspektive“ zurückgehen und die hier in überarbeiteter Form publiziert werden. Der Band wurde dabei um Beiträge von Kolleginnen und Kollegen erweitert, die das Rahmenthema des Bandes sinnvoll ergänzen. Die Beiträge aus der Linguistik und angrenzenden Disziplinen reflektieren die Phänomene Metapher und Metonymie aus unterschiedlichen theoretischen, methodischen und empirischen Perspektiven hinsichtlich aktueller Fragen der Metaphern- und Metonymieforschung. Gängige Konzepte werden kritisch rezipiert und mit neuen Methoden und Zugängen verknüpft.

Der vorliegende Sammelband kann selbstverständlich nicht die gesamte wissenschaftliche Diskussion über gegenwärtige Tendenzen in der Metaphern- und Metonymieforschung abbilden, er gibt aber dennoch einen aktuellen Einblick in theoretische, methodische und empirische Zugänge. Nicht zuletzt möchte er die zum Teil kontroversen Fachdiskussionen fruchtbar ergänzen und zu weiterer Auseinandersetzung anregen.

Wir bedanken uns bei der Fritz Thyssen-Stiftung für die großzügige finanzielle Unterstützung der Tagung. Unser Dank richtet sich an Daniel Gietz vom Verlag de Gruyter für die effektive Zusammenarbeit und die Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm. Den Gutachtern danken wir für kritische Hinweise und die Aufnahme des Bandes in die Reihe Empirische Linguistik. Den Autorinnen und Autoren des Bandes danken wir für ihre Mitarbeit und die konstruktive Zusammenarbeit. Für die zuverlässige und sorgfältige, mitunter mühsame Erstellung der Druckvorlagen danken wir Jonas Furchert, für die redaktionelle Arbeit Marleen Bruning und wiederum Jonas Furchert. Ohne deren verdienstvollen Einsatz wäre der Band nicht möglich gewesen.

Münster im November 2014

Klaus-Michael Köpcke & Constanze Spieß

Inhalt

Constanze Spieß und Klaus-Michael Köpcke

Metonymie und Metapher – Theoretische, methodische und empirische Zugänge — 1

Teil I: Theoretisch-methodische Zugänge

Markus Tendahl

Relevanztheorie und kognitive Linguistik vereint in einer hybriden Metapherntheorie — 25

Alexander Ziem

(Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik — 51

Kristin Kuck

Manuelle Annotation von Metaphern in großen Korpora. Praktische Überlegungen — 81

Teil II: Empirische Analysen in einzelsprachlicher Perspektive

Wolf-Andreas Liebert

Metaphern der Desillusionierung — 111

Monika Schwarz-Friesel

Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial — 143

Olaf Jäkel

Metaphern im frühen Erstspracherwerb: (k)ein Problem? — 161

Günter Radden

***Vergangene, letzte oder vorige Woche?* Puzzles zur Zeitmetaphorik — 177**

Teil III: Empirische Analysen in sprachvergleichender Perspektive

Klaus-Uwe Panther

Metonymien im Sprachvergleich — 207

Waldemar Czachur

Semantischer und funktionaler Wandel von Metapher und Metonymie — 227

Andreas Musolff

Metaphern: Quelle von Missverständnissen im interkulturellen Diskurs? — 247

Teil IV: Metaphern und Metonymien in Lehr-, Lern-, Verstehens- und Verarbeitungsprozessen

Ulrich Gebhard

Symbole geben zu denken — 269

Tobias Heinz

Das Verschwinden der Metapher — 297

Constanze Spieß

Metonymie und Metapher — 323

Lisa von Stockhausen und Ursula Christmann

Die Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern: eine Blickbewegungsstudie — 355

Marie Lessing-Sattari

Metaphernfelder – Anforderungsstruktur und Verstehensprozesse aus Sicht der Lesedidaktik — 373

Autorenverzeichnis — 399

Constanze Spieß und Klaus-Michael Köpcke
**Metonymie und Metapher – Theoretische,
methodische und empirische Zugänge**

Eine Einführung in den Sammelband

1 Metaphern und Kognition

Die Auseinandersetzung mit Metaphorik (und Metonymie) erlebte seit Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts maßgeblich durch Lakoff/Johnsons Werk ‚Metaphors we live by‘ in vielen Disziplinen einen Auftrieb; so beteiligen sich die verschiedenen Fachdisziplinen bis in die Gegenwart am fachübergreifenden Diskurs über Metaphernforschung im Hinblick auf Begriffsbestimmung, methodische Konzepte und empirische Metaphernanalyse. Der Ansatz von Lakoff/Johnson wurde dabei vielfach kritisiert, weiterentwickelt und modifiziert (vgl. auch Schwarz-Friesel in diesem Band). Neben der Konzentration auf die sprachlichen Realisationen von Metaphern (vgl. Fox Keller 1998, Gansen 2010, Gehring 2013, Schieder 2006, Schmitt 2011, Schröder 2012, oder Schwarke 2000) gehen verschiedene (auch linguistische) Arbeiten davon aus, dass Metaphern sich keineswegs nur sprachlich, sondern auch in verschiedenen gesellschaftlichen Praktiken (vgl. Junge 2010, 2011, 2014 und Schmitt 2014), in Bildern und durch Bilder (vgl. Forceville/Urios-Aparisi 2009, Forceville 2010, Kienpointner 2007, Rimmele 2013), in Musik (vgl. Zbikowski 2010), in Filmen (vgl. Fahlenbrach 2010, vgl. Liebert in diesem Band) manifestieren.¹ Und nicht zuletzt wird in den letzten Jahren in verschiedenen Disziplinen (insbesondere der Entwicklungspsychologie und Psycholinguistik sowie in verschiedenen Fachdidaktiken) den Fragen nach Vermittlungs- und Verstehensprozessen von und durch Metaphern nachgegangen (vgl. Gebhard, Lessing-Sattari und Stockhausen/Christmann in diesem Band). Metaphernforschung betrifft damit grundsätzlich unterschiedliche Disziplinen und Bereiche, so dass diese nicht nur aus verschiedenen linguistischen Perspektiven zu beschreiben und zu erklären sind, sondern auch aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven (ein-

¹ Nicht nur für die Linguistik erschließt sich zunehmend ein Feld, das über die rein kognitiv-sprachliche Manifestation von Metaphern weit hinausgeht, insofern nichtsprachliche Faktoren wie z.B. Gesten (Cienki/Müller 2010, Müller/Cienki 2009) oder der wechselseitige Bezug von Sprache und Gesten oder Sprache und Bildern im Kontext von Metaphorik (vgl. Fehse 2014, Forceville 2010) in die Betrachtung mit einbezogen werden.

schließlich der literaturwissenschaftlichen) Erklärungsansätze formuliert werden, die je nach Fach mehr oder weniger auf kognitive (Lakoff/Johnson 1980), auf interaktionale (Black ²1996a, b) oder philosophische Konzepte von Metapher (Blumenberg 1988, Ricoeur 1996) Bezug nehmen (vgl. auch Lessing-Sattari oder Gebhard in diesem Band, Lessing/Wieser 2013, vgl. Pieper/Wieser 2012).

Metaphern und Metonymien bestimmen und strukturieren unser alltägliches Denken, Handeln und Sprechen und spielen als essentielle Prinzipien der Kognition eine wichtige Rolle bei der Deutung und Aneignung von Welt (vgl. Zinken 2002: 11). Zwar gibt es unterschiedliche Metaphern- und Metonymiebegriffe, in der Linguistik gilt aber mittlerweile als common sense, dass Metaphern als mentale Projektionsprozesse zwischen Konzepten und Metonymien als mentale Projektionsprozesse innerhalb eines Konzepts/Frames aufzufassen sind, auf die durch die sprachlichen Realisationen geschlossen werden kann. Projiziert werden in unterschiedlichem Ausmaß Bedeutungsaspekte (vgl. hierzu Schwarz-Friesel und Liebert in diesem Band); bei der Metapher werden in der Regel Aspekte aus dem Herkunftsbereich (Konzept A) auf den Zielbereich (Konzept B) übertragen bzw. zum Zielbereich in Relation gesetzt; bei der Metonymie finden die Projektionsprozesse innerhalb eines Konzeptes/eines Frames statt. Bei komplexen Metaphern, die sich aus mehr als einem Herkunftsbereich speisen, ergibt sich eine neue Bedeutung nicht ausschließlich durch die Projektion vom Herkunfts- auf den Zielbereich, vielmehr gehen auch Aspekte aus dem Zielbereich in einen neuen Bereich (Konzept C) ein und werden dort miteinander vermischt, was Fauconnier/Turner (1998, 2002, 2008) als Blending bzw. als Begriffsmischung (Turner/Fauconnier 2003) bezeichnen (vgl. hierzu Liebert in diesem Band). Die Projektionsprozesse sind an der Konstruktion von Konzeptualisierungen maßgeblich beteiligt.

Längst vor der bahnbrechenden Publikation von ‚Metaphors we live by‘ war insbesondere die Metapher Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion – wenn auch nicht immer mit dem Bewusstsein, dass die Metapher mehr als bloße Ornamentik ist. In der Metapher, so Köller (2004: 591), laufen „alle semantischen, syntaktischen und pragmatischen Ordnungsstrukturen der Sprache“ zusammen. Dementsprechend existieren auch zahlreiche Metaphertheorien, die das Phänomen aus jeweils unterschiedlicher Perspektive oder mit unterschiedlichen Nuancen betrachten (vgl. Rolf 2005). In der Linguistik sind neben dem kognitiven Ansatz, pragmatische und semantische Ansätze prominent.² Zudem

² Die kognitiven Ansätze wurden im Anschluss an Lakoff/Johnson u.a. im Hinblick auf die Kulturalität von Metaphern oder im Hinblick auf die Rolle der Sprache im kognitiven Paradigma weiterentwickelt. Sperber/Wilson bringen Kognition und Pragmatik zusammen und Wein-

ist die theoretische Auseinandersetzung auch in der Linguistik von der Frage geprägt, ob Metaphern und Metonymien nur kognitive Strukturen bzw. Prozesse oder aber auch sprachliche Phänomene darstellen, die als Spuren der Kognition gedeutet werden können (vgl. Schwarz-Friesel in diesem Band).

Aufgrund der sprachlichen Komplexität von Metapher und Metonymie ergeben sich eine Vielzahl methodischer Probleme: So muss etwa gezeigt werden, wie sich Metaphern und Metonymien im konkreten Sprachgebrauch auffinden und identifizieren lassen und aufgrund welcher Kriterien sie sich von anderen sprachlichen Phänomenen unterscheiden. An vorliegenden empirischen Untersuchungen zeigt sich immer wieder diese nicht einfach zu lösende und komplexe Problematik (vgl. etwa Stefanowitsch/Gries 2006), der sich Kuck und Ziem in diesem Band widmen. Deutlich wird daran auch, dass gerade im Hinblick auf methodische Fragestellungen letztlich immer schon eine theoretische Bestimmung der Phänomene notwendig ist, um überhaupt über methodische Fragen diskutieren und entscheiden zu können.

Wir halten fest: Hinsichtlich der Beschäftigung mit den Phänomenen Metapher und Metonymie können grob drei Themenbereiche differenziert werden: zum einen wird diskutiert, wie sich Metaphern und Metonymien überhaupt definieren, begrifflich bestimmen und theoretisch verorten lassen (vgl. hierzu z.B. Geraaerts/Cuyckens 2010, Gibbs 2010, Radden/Kövecses 1999). In Verbindung damit steht zum zweiten die Diskussion und Entwicklung unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen zur Metapher (vgl. z.B. Praggeljaz-group 2007, Stefanowitsch/Gries 2006, sowie Kuck in diesem Band), und zum Dritten wirken sich die theoretischen wie methodischen Auseinandersetzungen um die Metapher auf die empirische Forschung aus, die gerade in den vergangenen Jahren besonders im Kontext diskurslinguistischer Fragestellungen Interesse auf sich gezogen und verschiedene Arbeiten hervorgebracht hat (vgl. hierzu auch Böke 1996, 1997; Kuck/Römer 2012; Liebert 1992, 2002; Musolff 2007, 2012; Schwarz-Friesel/Kromminga 2014, Spieß 2011, 2012, 2014; Wengeler/Ziem 2010; Ziem 2008a und b). Das gilt allerdings nicht in gleichem Ausmaß für das Phänomen der Metonymie. Wenn auch der Metonymie in linguistischen Kontexten weitaus weniger Aufmerksamkeit als der Metapher zukommt, gibt es doch nicht wenige theoretische Auseinandersetzungen und empirische Analysen zum Phänomen der Metonymie (vgl. Panther/Thornburg 2003, 2004, 2007, sowie Panther in diesem Band).

rich stellt seinen semantischen Ansatz in das pragmatische Paradigma, insofern er Bedeutung als dynamisch und gebrauchsbhängig auffasst, vgl. etwa Liebert 2002; Sperber/Wilson 2001 und Weinrich 1967 sowie Tendahl und Schwarz-Friesel in diesem Band).

2 Aktuelle Perspektiven auf Metapher und Metonymie

Aus unserer Sicht sind gegenwärtig Ansätze vielversprechend, die unterschiedliche Perspektiven und die genannten Aspekte von Metaphorik (und Metonymie) zu verknüpfen suchen und damit zur Ausdifferenzierung der Metaphern- und Metonymieforschung beitragen. Vor dem Hintergrund dieser integrativen Ansätze werden Metaphern und Metonymien nicht mehr nur unter kognitiven Aspekten betrachtet, vielmehr werden verschiedene Dimensionen, insbesondere Kognition, Semantik und Pragmatik miteinander verknüpft (vgl. Baldauf 1997, Kern 2010, Liebert 1992, 2002)³. Damit hätte sich die Analyse von Metaphern und Metonymien in ihren Verwendungszusammenhängen⁴ durchgesetzt (vgl. hierzu Kern 2010 und Panther/Radden 1999). Soziopragmatische Faktoren nehmen so eine prominente Stellung in der theoretischen, methodischen und empirischen Bestimmung von Metaphern und Metonymien ein.

Eher stiefmütterlich wurden bislang formale Aspekte bei der Analyse von Metaphern und Metonymien behandelt. Das fußt nicht zuletzt darin, dass sich Metaphern und Metonymien nur schwer auf bestimmte sprachliche Formen festlegen lassen, vielmehr existieren Metaphern und Metonymien auf sehr unterschiedlichen sprachstrukturellen Ebenen (vgl. zur vielfältigen grammatischen Erscheinungsweise von Metaphern u.a. Braun 2009; Köpcke/Spieß 2013, Oksaar 1969). Dennoch spielt die Form für die Bedeutungskonstruktion eine Rolle, wie nicht zuletzt durch die systemisch-funktionale Linguistik Hallidays am Beispiel grammatischer Konstruktionen, die in ihrer grammatischen Form als Metaphern betrachtet werden, herausgestellt wurde (vgl. Halliday ²1994). Mit dem Form-Funktions-Inhalts-Zusammenhang im Kontext von Metaphorik

³ Black und Weinrich haben dazu wichtige Arbeiten geleistet, vgl. Black ²1996a, b, Weinrich 1967.

⁴ U. a. fordert Gehring (2013), dass es „mehr Auseinandersetzung zugunsten methodologisch geschärfter Arbeit“ geben sollte, die sich „nie auf reine Metapherntheorie [zurückziehen]“ und „ohne Exemplifizierung durch Textstellen“ arbeiten sollte (Gehring 2013: 18). Demgegenüber sollte nach Gehring „Metaphernforschung [...] in der empirischen Analyse von Metaphorik nicht auf Theorie verzichten – und zwar auch eine Theorie dessen, was sie als Metapher betrachtet.“ (18) Was Gehring hier generell anmahnt – und sie spricht hier als Philosophin – wird im Bereich der Linguistik, insbesondere im Rahmen diskurslinguistischer Studien, seit Jahren realisiert. So gibt es unzählige linguistische Analysen, die ausgehend vom sprachlichen Material Bezug auf theoretische und methodische Fragestellungen nehmen und diese miteinander verknüpfen, und so Theorie und Methode weiterentwickeln und präzisieren.

und Metonymie beschäftigen sich auch drei Beiträge des vorliegenden Bandes (vgl. Ziem, Panther und Radden in diesem Band).

Die Forschungen zu Metaphern und Metonymien finden zu großen Teilen im englischsprachigen Raum statt. Der Bezug auf Metaphern und Metonymien des Deutschen kommt dagegen in den Forschungsarbeiten weniger häufig vor. Nimmt man jedoch den Aspekt der kulturellen Prägung und Einbettung von Metaphern und Metonymien ernst, so besteht gerade im Hinblick auf die Erforschung der Kulturalität von Metaphern und Metonymien und deren Abhängigkeit von der jeweiligen Sprache ein Forschungsdesiderat. Metonymische und metaphorische Bedeutungen konstituieren sich kulturspezifisch und damit immer auch sprachspezifisch. Im Hinblick auf die Aspekte der Kulturalität und Interkulturalität ist es daher sinnvoll, sprachvergleichende Untersuchungen durchzuführen (vgl. hierzu die Beiträge von Czachur, Musolff und Panther in diesem Band).

Ganz gleich aus welcher Perspektive Metaphern oder Metonymien betrachtet werden, gemeinsam ist den verschiedenen Zugängen die Überzeugung, dass beide Phänomene essentielle kommunikative Leistungen erfüllen, die durch empirische Analysen nachvollzogen werden können (vgl. hier v.a. die Beiträge im zweiten Teil des Sammelbandes).

3 Kommunikative Leistungen und Funktionen von Metaphern und Metonymien

Metaphern und Metonymien bestehen in der kommunikativen Praxis durch ihre vielfältigen Leistungen und Funktionen. Unabhängig von der Perspektive, die bei der Beschreibung eingenommen wird, verfügen sie über spezifische Funktionen, auf die in den einzelnen Beiträgen immer wieder Bezug genommen und auf die durch empirische Analysen verwiesen wird. Funktionen und Leistungen lassen sich folgendermaßen bündeln:

a) Fokussierungsfunktion und persuasive Funktion

Lakoff/Johnson (1980) heben zwei Funktionen von Metaphern hervor, die sie *hiding* und *highlighting* nennen und die Grundprinzipien des Metaphorisierungsvorgangs sind. Beide Prinzipien stehen in enger Verbindung mit den Projektionsprozessen von Metaphern und Metonymien. Durch ihre Verwendung werden in der jeweiligen Kommunikationssituation bestimmte Bedeutungsaspekte hervorgehoben bzw. fokussiert. Während dies bei der Metonymie im selben Konzeptbereich bzw. (semantischen) Frame geschieht, funktionieren diese

Mechanismen bei der Metapher konzept- bzw. frameübergreifend und unterschiedliche Konzepte werden miteinander verbunden. Interaktionsmodelle (vgl. z.B. Black 1996a, b) und das Blending-Konzept (vgl. z.B. Fauconnier/Turner 1998, 2002; Turner/Fauconnier 2003; Nerlich/Clarke 2003) verdeutlichen, dass in vielen Fällen deutlich mehr als nur zwei Konzepte an der Bedeutungskonstruktion beteiligt sind. Darüber hinaus zeigen diese Studien, dass die Projektionsrichtung nicht unidirektional, sondern bidirektional ist, wobei Elemente der verschiedenen Konzepte in einen dritten Bereich, nämlich dem Blend, übergehen (vgl. hierzu Liebert in diesem Band).

In enger Verbindung mit der Fokussierungsfunktion steht die persuasive Funktion von Metaphern, die sich mit den Prinzipien des *Hiding* und *Highlighting* begründen lässt. Dadurch dass bestimmte Aspekte im Metaphorisierungsprozess hervorgehoben werden, hat die Metapher zugleich auch eine perspektivierende Funktion. Metaphorischer Sprachgebrauch als perspektivischer Sprachgebrauch ist dementsprechend weltanschaulich geprägt und kann persuasive Funktionen in der Kommunikation erfüllen, z.B. im Bereich der politischen Meinungs- und Willensbildung oder der politischen Werbung (vgl. Schwarz-Friesel in diesem Band).

b) Benennungsfunktion und bedeutungskonstitutive Funktion

Mit der Verwendung von Metaphern oder Metonymien werden hinsichtlich der Benennung von Gegenständen und Sachverhalten semantische Lücken geschlossen. Beispielsweise werden technische Innovationen (insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von Techniken an ein breites Publikum) häufig durch Metaphern zum Ausdruck gebracht. Die Ausdrücke *Gentaxi*, *Datenautobahn*, *Datentransfer* sind etablierte Beispiele dafür. In diesem Zusammenhang ist zudem die Funktion der Sprachökonomisierung hervorzuheben, die in erster Linie die Metonymie betrifft. Komplexe Sachverhalte oder Vorgänge werden bei der Teil-Ganze- bzw. Ganze-Teil-Metonymie auf einen Ausdruck reduziert. In der Aussage „Die Schweiz hat sich entschieden und muss nun mit möglichen Konsequenzen rechnen“ wird der Bereich *Schweiz als Institution* mit dem Bereich *Schweizer Bürgerinnen und Bürger* verknüpft; damit einher geht eine Verschiebung von Bedeutungsaspekten. Die Verknüpfung (und zugleich Verkürzung auf einen Ausdruck) erfolgt in der hier vorliegenden Bedeutung des Ausdrucks *Schweiz*, der kontextuell bedingt die Bedeutungsaspekte ‚schweizer Bürgerinnen und Bürger stimmen ab‘ enthält.

Neben der Bezeichnungs- oder Benennungsfunktion, die Metaphern und Metonymien zukommt, fungieren sie aus semasiologischer Perspektive aber auch bedeutungskonstitutiv. Mit beiden Phänomenen werden in Diskursen Bedeutungen hervorgebracht.

c) Sachverhalts-/Wissenskonstituierung

Mit der Benennungsfunktion hängt die Funktion der Sachverhalts- und Wissenskonstituierung eng zusammen, denn mit der Konstitution von Sachverhalten oder Wissen mittels Metaphorik oder Metonymie geht immer schon eine Perspektivierung des Sachverhaltes/Wissens einher, da bestimmte Aspekte in den Vordergrund, andere in den Hintergrund treten (vgl. Felder 2009). Deutlich wird das bei der Bezeichnung technischer Innovationen, die mit der Bezeichnung nicht nur sprachlich konstituiert, sondern zugleich perspektiviert werden (vgl. z.B. *Datenautobahn, Gentaxi, Embryotransfer, Netz etc.*).

d) Wissensvermittlung und Veranschaulichung von Wissen

Wie bereits bei der Beschreibung der Fokussierungs-, Sachverhalts- bzw. Wissenskonstituierungsfunktion angedeutet wurde, eignen sich Metaphern in besonderer Weise dazu, komplexe Vorgänge zu veranschaulichen. Das liegt u.a. an der Struktur des Metaphorisierungsprozesses, in dem zwei voneinander unabhängige Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden und damit Bedeutungsaspekte entweder von einem Bereich auf den anderen übertragen oder Bedeutungsaspekte beider Bereiche in einem dritten Bereich miteinander verschmolzen werden. Prototypischerweise wird dabei Abstraktes mit Konkretem aus einem anderen Erfahrungsbereich in Zusammenhang gebracht, z.B. POLITIK ALS WEG. Die Komplexität von Politik und politischen Entscheidungen kann mittels der Wegmetapher verdeutlicht und plausibilisiert werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

Zwei Gremien, die den Politikern im Dickicht der Entscheidung rund um die embryonalen Stammzellen Wege aufzeigen sollen, wie eine ethisch saubere Lösung aussehen könnte. [...] Als ein Labyrinth hat Renesse diese Entscheidungslandschaft bezeichnet, aus dem keine geraden Wege führten, sondern solche, die um scheinbar unlogische Ecken und Kanten gehen. (Frankfurter Rundschau 30.1.02)

Metaphern haben damit eine erkenntnisfördernde und -steuernde, heuristische Funktion.

e) Textorganisation, Konstitution von Textkohärenz

Die Kohärenz von Texten kann durch Metaphorik gewährleistet werden. So können ganze Texte durch spezifische Metaphorik konstituiert sein. Dabei können unterschiedliche Metaphern miteinander vernetzt werden und durch die Spezifik des Kontexts semantische Erweiterungen erfahren (vgl. hierzu auch Weinrich 1967).

Auch Metonymien können in Texten kohärenzstiftend sein (vgl. Gibbs 2010, Kern 2010). Pankhurst (1999) spricht im Anschluss an Riffaterre (1990) davon,

dass die Metonymie innerhalb eines Textes Subtexte erzeugen kann, die den Text in einen bestimmten, bedeutungsstiftenden bzw. bedeutungserzeugenden Rahmen stellen. Bestimmte Sachverhalte, die durch Metonymien erfasst werden (z.B. die Identifizierung und Charakterisierung einer Person durch einen mit ihr in einen Zusammenhang gebrachten Gegenstand), werden zu situativen Referenzpunkten für das Verständnis des gesamten Textes, indem durch Metonymien situativ bedingte Frames aufgerufen und Sachverhalte miteinander verknüpft werden. Dies kommt häufig in literarischen Textformen zur Geltung.

f) Kognitive Wissensstrukturierung

Das durch Metaphorisierungsprozesse hervorgebrachte und strukturierte Wissen ist hierarchisch strukturiert (vgl. Liebert 1992). Liebert unterteilt in Metaphernbereiche, die sich aus zum Metaphernbereich gehörenden Metaphernkonzepten konstituieren. Die Konzepte bestehen aus Types, die sich als einzelne Token realisieren. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Dem Metaphernbereich der Bewegungsmetaphern gehört das Konzept POLITISCHE ENTSCHEIDUNGEN SIND WEGE an. Das Konzept wird innerhalb von Diskursen bzw. im Sprachgebrauch in verschiedene Types wie z.B. *politische Entscheidung als Weg durch eine Landschaft*, *politische Entscheidungen als alternative Wege* oder *politische Entscheidungen als Weg mit Hindernissen* konzeptualisiert, die in der entsprechenden Kommunikationssituation je für sich unterschiedliche, konkrete Realisierungen erfahren.

g) Metapher und Metonymie im Kontext von Argumentationen

Pielenz (1993) hat herausgearbeitet, dass bei Metaphorisierungsprozessen durch die Projektion von Bedeutungsaspekten je nach Kontext implizit Schlussprozesse in Gang gesetzt werden. Metaphern kann daher in spezifischen Kontexten eine argumentative Funktion zugeschrieben werden. Die Schlussregeln sind Pielenz (1993: 105–108) zufolge den Metaphern inhärent. D.h. um Metaphern überhaupt verstehen zu können, wird von einem Bereich auf einen anderen mithilfe von Schlussregeln geschlossen, beide Bereiche werden also via Schlussregeln miteinander verknüpft. Strukturell ähneln Metaphern damit der komplexen sprachlichen Handlung des Argumentierens (vgl. Toulmin 1958). So impliziert etwa die Metapher *Dickicht der Entscheidungen*, dass das politische Tagesgeschäft das Fällen einer großen Menge von Entscheidungen bedeutet, die der Politiker nicht mehr überblicken kann. Kienpointner (2007: 223–225) hat durch Metaphern initiierte Schlussprozesse an Beispielen politischer Karikaturen und Cartoons herausgearbeitet und so die durch Metaphern initiierten Inferenzprozesse herausgearbeitet (vgl. auch Schwarz-Friesel in diesem Band).

Die Metonymie nimmt in vielen Fällen eine argumentationsstützende Funktion ein. Sie basiert ähnlich wie die Metapher auf Schlussprozessen. Aus der metonymischen Wortverwendung werden bestimmte Schlüsse gezogen, die vor allem aus bewertenden Bedeutungsaspekten der Metonymie resultieren und zugleich perspektivisch sind. Dies führt abermals zu einer Verschiebung von Bedeutungsaspekten (vgl. Kern 2010: 204–208).

h) Sprachökonomisierungsfunktion der Metonymie

Die Metonymie zeichnet sich gegenüber der Metapher funktional in der Hinsicht aus, dass sie komplexe Zusammenhänge auf einen Ausdruck reduzieren kann. Mit einem geringen kommunikativen Aufwand kann ein großer kommunikativer Effekt erzielt werden. Panther/Radden (1999: 13) sehen gerade in dieser Hinsicht noch Forschungsbedarf, wenn sie formulieren:

In conclusion, this view of metonymy as a means of providing maximal contextual effects with a minimum of processual effort certainly opens new avenues of future research on the role of this as well as other figurative modes of thought.

Die genannten Leistungen von Metapher und Metonymie berühren allesamt auch den Aspekt des Verstehens. Dieser kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden, u.a. dadurch, dass Metapher und Metonymie ihr Bedeutungspotenzial aus dem Kontext und der Situation schöpfen (vgl. u.a. Liebert 2002, Weinrich 1967). Eine wesentliche Rolle im Hinblick auf das Verstehen von Metaphern und Metonymien spielt die Erwartung des Rezipienten. Der Rezipient geht von der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutungshaftigkeit getätigter Äußerungen aus und zieht zum Verstehen der Äußerung Kontextfaktoren heran. Kontextualität und Situativität spielen auch im Zusammenhang von Lehr- und Lernprozessen, die mittels Metaphern oder anhand von Metaphern und Metonymien erfolgen, eine zentrale Rolle (vgl. hier die Beiträge im Teil 4 des Bandes). Dass das Verstehen von Metaphern einen höheren kognitiven Aufwand erfordert, deuten die Blickrichtungstudien von Stockhausen/Christmann (in diesem Band) an.

Unterschiedliche Ansätze haben sich darum bemüht, die Rolle von Kontext und Situativität zu beschreiben. Zum einen kann die Frametheorie Antwort auf das Verstehen von Metapher und Metonymie geben, da unmittelbare und mittelbare Frames (Wissensrahmen), die als Kontexte der Metapher und der Metonymie Verstehen erst ermöglichen (vgl. Ziem 2008a), eine Rolle spielen. Aber auch Hörmann bietet mit seinem Konzept der Sinnkonstanz eine Erklärung, wie die durch Metapher und Metonymie hervorgebrachten Kontextbrüche eben nicht als Brüche wahrgenommen werden, sondern Teil des Verstehensaktes sind (vgl. Hörmann 1994: 137). Der Akt des Verstehens ist dabei nicht als ein

unidirektionaler Akt zu begreifen. Vielmehr sind Verstehensprozesse im Hinblick auf Metaphern und Metonymien vielschichtige, dynamische, interaktive Prozesse, die neben dem sprachlichen Wissen auch das Weltwissen des Rezipienten aktivieren. Der Rezipient geht dabei im Rahmen metaphorischer und metonymischer Kommunikation von der Sinnhaftigkeit der Äußerungen aus, was Hörmann als Sinnkonstanz bezeichnet. Die zunächst wörtlich nicht zueinander passenden sprachlichen Einheiten werden vom Rezipienten aufgrund der Sinnkonstanz in einen passenden Zusammenhang gebracht, wobei situative und kontextuelle Faktoren für die Bedeutungskonstitution eine zentrale Rolle spielen.

Mit der Veränderung des Weltwissens seitens des Rezipienten kann auch eine veränderte Deutung des jeweiligen Sprachmaterials einhergehen. Im Hinblick auf den Verstehensprozess bedeutet das, dass mit jedem Schritt des Verstehens eine neue Interpretation des sprachlichen Materials erfolgen kann. Es findet ein permanentes De- und Neukontextualisieren statt, das aber nicht notwendig immer gelingen muss (vgl. Lessing-Sattari in diesem Band). Die Interpretation des Sprachmaterials ist dabei vom kulturellen Kontext abhängig, in die Metapher und Metonymie immer schon eingebettet sind. Metaphern und Metonymien können dementsprechend als kulturelle Orientierungsmuster aufgefasst werden (Junge 2011). Goodman geht davon aus, dass Metaphorik eine Form symbolischen Sprechens und damit eine „Weise[] der Welterzeugung“ ist (vgl. Goodman 2014: 20). Und Zinken (2002: 3) konstatiert, dass durch Metaphern Sinn hergestellt wird, was immer schon „kulturell-situierte Sinnherstellung“ ist. Metaphern und Metonymien sind als kulturelle Orientierungsmuster damit zugleich Ausprägungen kultureller (sprachlicher) Praxis. Kulturelle Kontexte spielen demnach für das Verstehen und Nicht-Verstehen von Metaphorik und Metonymie eine wichtige Rolle. Dem Aspekt der Kulturalität wird in der kognitiven Linguistik Lakoffscher Prägung kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Lakoff/Johnson (1980) geht es vielmehr darum, die Universalität von Metaphorik hervorzuheben und zu betonen, dass metaphorische Konzepte universell sind und u.a. in der körperlichen Erfahrung gründen. Dass eine solche Sichtweise offene Fragen bezüglich des Ansatzes von Lakoff/Johnson hinterlässt, haben nicht zuletzt empirische Untersuchungen gezeigt. Insbesondere geht es um die kulturelle Einbettung von Metaphorik. Plädiert wird für eine Integration kultureller Faktoren in die Theoriebildung zur Metapher und Metonymie (vgl. hierzu auch Zinken 2002, vgl. Kövecses 1999). Eine Integration kultureller Faktoren in die Theoriebildung stützen auch empirische Untersuchungen, wie sie in diesem Band an den Beiträgen von Czachur, Liebert, Musolf, Schwarz-Friese, Radden oder Panther deutlich werden.

4 Zur Konzeption des Bandes

Metapher und Metonymie stehen immer schon in mehr oder weniger engem Bezug zu theoretischen Fragestellungen, methodischen Operationalisierungen und empirischen Analysen. Verstehensprozesse spielen dabei in allen Bereichen eine Rolle.

Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte der Metaphern- und Metonymieforschung greift der vorliegende Sammelband aktuelle Tendenzen in der Metaphern- und Metonymieforschung auf und stellt sich zugleich den genannten Forschungsdesideraten. Der Fokus der meisten Beiträge liegt auf linguistischen Fragestellungen zu Metapher und Metonymie, dennoch kommen auch angrenzende Disziplinen zu Wort. Der Band gliedert sich in vier Bereiche, die aber in engem Zusammenhang zueinander gedacht werden müssen: i) Theoretisch-methodische Zugänge, ii) empirische Analysen in einzelsprachlicher Perspektive, iii) empirische Analysen in sprachvergleichender Perspektive und iv) Metapher und Metonymie in Lehr-, Lern-, Verstehens- und Verarbeitungsprozessen.

Verschiedene Beiträge (Czachur, Panther und Spieß) stellen u.a. die ähnliche Struktur sowie Übergänge von Metapher und Metonymie heraus und plädieren dafür, die beiden Phänomene im Vergleich zu beschreiben und die je besonderen Leistungen herauszuarbeiten. Neben dem Englischen spielt vor allem das Deutsche eine zentrale Rolle, aber auch metaphorische und metonymische Konzeptualisierungen im Polnischen, Ungarischen, Französischen und Spanischen sind Gegenstand der Untersuchungen (vgl. die Beiträge von Czachur, Panther und Musolff). Beiträge aus Nachbardisziplinen kommen zu Wort, weil das Phänomen der Metapher im Hinblick auf seine Beschreibung über die Grenzen der Linguistik hinausreicht, sodass in diesem Punkt neue Perspektiven gerade (aber nicht nur) für die Linguistik in theoretischer, methodischer und in empirischer Hinsicht eröffnet werden, die Anlass zur weiteren Auseinandersetzung bieten (vgl. die Beiträge von Stockhausen/Christmann und Gebhard in diesem Band).

In Teil 1 des Bandes sind diejenigen Beiträge versammelt, die Bezug auf empirische Sprachdaten einen eher theoretischen oder methodischen Zugriff auf den Gegenstand aufweisen. Der Beitrag von **Markus Tendahl** mit dem Titel „Relevanztheorie und kognitive Linguistik vereint in einer hybriden Metapherntheorie“ entwirft ausgehend von einer pragmatischen Perspektive eine Metapherntheorie, die sowohl relevanztheoretische wie kognitionslinguistische Aspekte integriert. Tendahl stellt die Unterschiede zwischen Relevanztheorie und kognitiver Metapherntheorie vergleichend gegenüber. Es geht ihm jedoch

in erster Linie nicht um die Hervorhebung der Unterschiede zwischen den beiden theoretischen Konzepten, sondern vielmehr um die den beiden Theorien zugrunde liegenden gemeinsamen Annahmen im Hinblick auf die Erklärung metaphorischer Strukturen. Ziel ist es, das Potenzial sowohl relevanztheoretischer wie auch der kognitionslinguistischen Ansätze auszuloten, was Tendahl am Beispiel der Metapher PATIENT GRIECHENLAND illustriert.

Eine konstruktionsgrammatische Perspektive auf Metaphern nimmt der Beitrag „(Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik“ von **Alexander Ziem** ein. Auch wenn sich Metapherntheorie und Konstruktionsgrammatik forschungsgeschichtlich sehr nah stehen, sind doch die Bezüge in empirischen Untersuchungen und in theoretischen Beiträgen bislang kaum hergestellt worden. Ziem unternimmt den Versuch, diese beiden Bereiche der kognitiven Linguistik zusammen zu bringen. Am Beispiel einer korpuslinguistischen Fallstudie geht Ziem der Frage nach, inwiefern konstruktionsgrammatische Theoreme relevant für die konzeptuelle Metapherntheorie sind und wie sich Metaphern aus konstruktionsgrammatischer Perspektive beschreiben lassen.

Aufgrund ihrer vielfältigen Erscheinungsformen stellen Metaphern (und letztlich auch Metonymien) eine große Herausforderung für computergestützte Korpusanalysen dar, weil sie sich bislang nicht statistisch berechnen lassen. Wie ein Weg zwischen statistischer Berechnung und computergestützter Metaphernrecherche aussehen könnte und welche Erfordernisse diesbezüglich einzulösen sind, thematisiert **Kristin Kuck** in ihrem Beitrag „Manuelle Annotation von Metaphern in großen Korpora. Praktische Überlegungen“. Sie widmet sich vor allem der Frage, welche Kriterien für eine Aufbereitung von Metaphern für die computergestützte Analyse von Bedeutung sind, damit in weiteren Untersuchungen Metaphern automatisiert in größeren Textkorpora computergestützt erkannt und berechnet werden können. Kuck schlägt in ihrem Beitrag zentrale Annotationsparameter vor. Dabei stellt sie sich die Aufgabe, sowohl kontextuelle Informationen der Metapher wie auch transtextuelle Charakteristika der Metapher in die Formulierung der Parameter zu integrieren. Ziel ist es mithilfe von Datenbanken (FuD und INGWER) große Textmengen systematisch auf konzeptuelle Metaphern hin zu untersuchen, ohne dabei den Kontext zu negieren.

Teil 2 des Bandes enthält Beiträge, bei denen die empirische Analyse in einzelsprachlicher Perspektive im Vordergrund steht. Die Beiträge dieses Teiles demonstrieren die Kulturalität und Historizität von Metaphernkonzepten.

Der Beitrag „Metaphern der Desillusionierung. Die Bereiche Theater, Höhle, Traum, Phantom, Gefängnis, Simulation und Hologramm als Ressource für Blendings“ von **Wolf-Andreas Liebert** geht auf existenzial-metaphorische Konzeptionen von Desillusionierungsmetaphern seit Platon am Beispiel des

Höhlengleichnisses und dessen verschiedene Adaptionen in Film, Philosophie und Literatur ein. Hierbei spielt das komplexe Verfahren des *Blending* eine zentrale Rolle, das Liebert in seinem Beitrag erläutert und als geeignetes Konzept zur Beschreibung metaphorischer Strukturen betrachtet. Am Beispiel des Filmes „Matrix“ verdeutlicht er, dass existenzialmetaphorische Metaphernkonzepte von Platon bis in unsere gegenwärtige Kultur reichen. „Matrix“ nimmt dabei nicht nur intermedial Bezug auf das Höhlengleichnis von Platon, sondern auch auf die Philosophie Baudrillards. Liebert kommt zu dem Ergebnis, dass der Film als „komplexes *Blending*“ ein besonders augenfälliges Beispiel für Existenzialmetaphorik der Desillusionierung des 21. Jahrhunderts darstellt.

Der Beitrag von **Monika Schwarz-Friesel** mit dem Titel „Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial: Konzeptualisierungen des islamistischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs“ untersucht Metaphern in der Berichterstattung zu 9/11 als Ausprägung eines Gefühls der Bedrohung, das entweder durch die Verwendung von Metaphern intensiviert oder relativiert werden kann. Metaphern stellen dabei Teile von Argumentationen dar, die ein persuasives Potenzial erzeugen. Ausgangspunkt ist dabei der Bezugsrahmen der kritischen Kognitionslinguistik, die sich von der kognitiven Metapherntheorie Lakoff/Johnsons abgrenzt. Schwarz-Friesel betrachtet sprachliche Metaphern als Ausprägungen bzw. ‚Spuren‘ mentaler Prozesse, die maßgeblich durch Faktoren wie Situativität, verschiedenen Wissensformen (z.B. enzyklopädisches Wissen, individuelles Wissen, Erfahrungs- und Weltwissen) oder emotionale Einstellungen beeinflusst werden. Anders als der Ansatz von Lakoff/Johnson hebt sie damit die soziopragmatische und kulturelle Abhängigkeit von Metaphern hervor.

Wie Metaphern im Deutschen erworben werden und in welchem Alter von metaphorischer Kompetenz auszugehen ist, zeigt **Olaf Jäkel** in seinem Beitrag „Metaphern im frühen Erstspracherwerb: (k)ein Problem? Erkenntnisse aus zwei Longitudinal-Korpora“ anhand einer Longitudinalstudie. Im Zentrum der qualitativen Studie stehen Beobachtungen des Metapherngebrauchs zweier Kinder über mehrere Jahre hinweg.

Der Beitrag „Vergangene, letzte oder vorige Woche? Puzzles zur Zeitmetaphorik“ von **Günter Radden** befasst sich mit der metaphorischen Konzeptualisierung von Zeit im Deutschen. Radden untersucht dabei mithilfe korpuslinguistischer Methoden die metaphorische Basis synonymmer Temporaldeiktika. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die untersuchten metaphorischen Temporalausdrücke im Kontext der RAUM-ZEIT-METAPHER unterschiedlichen raum-zeitlichen Schemata zugeordnet werden können. Welcher Temporalausdruck jeweils realisiert wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab, u.a. vom jeweiligen verwendeten Stil oder aber auch von der verwendeten Zeiteinheit. Generell wird die

sprachliche Verwendung von Zeitangaben nach Radden von einem „Bündel“ verschiedener Faktoren motiviert, worunter die Metaphorik ein wesentlicher Faktor ist.

Teil 3 des Bandes enthält empirische Analysen, die sprachvergleichende Aspekte thematisieren und sowohl Strukturen und Funktionen von Metonymien und Metaphern in verschiedenen Sprachen herausarbeiten. Hier zeigt sich einmal mehr, dass die Phänomene kulturell verankert sind. Der Beitrag von **Klaus-Uwe Panther** „Metonymien im Sprachvergleich“ zeigt die Variationsbreite von Metonymien in unterschiedlichen Sprachen am Beispiel der abstrakten Metonymien PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION und RESULTAT → HANDLUNG. Nach einem Überblick über Struktur und Typen von Metonymien untersucht Panther diese Metonymien im Sprachvergleich zwischen dem Englischen, Deutschen, Ungarischen, Französischen und Spanischen. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass Metonymien keine sprachuniversellen Phänomene sind, sondern Phänomene, die von Sprache zu Sprache variieren und unterschiedliche Deutungsperspektiven von Welt darstellen.

In seinem Beitrag „Semantischer und funktionaler Wandel von Metapher und Metonymie POLNISCHE WIRTSCHAFT im deutschen Mediendiskurs zur Wirtschaftskrise“ geht **Waldemar Czachur** auf die Geschichte der Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT ein. Er beschreibt in diesem Zusammenhang zugleich die metonymische Funktion dieser Metapher, woraus nicht zuletzt ihre Komplexität resultiert. In seiner Betrachtung polnischer und deutscher Tagespresse hinsichtlich der Verwendung der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* stellt er fest, dass die vormals metaphorische Wendung derzeit im deutschen Diskurs eine Remotivierung erfährt, insofern sie nicht mehr als Metapher Verwendung findet, sondern (wieder) metonymisch gebraucht wird.

Der Beitrag „Metaphern: Quelle von Missverständnissen im interkulturellen Diskurs?“ von **Andreas Musolff** untersucht Metaphernverwendungen im deutschsprachigen und englischsprachigen öffentlich-politischen (Medien-)Diskurs um Europa. Dabei zeigt er auf, wie die Bedeutung und Funktionalität von Metaphern aufgrund unterschiedlich perspektivierter Betrachtungen historische Ereignisse und unterschiedliche kulturelle Vorannahmen und Voraussetzungen in den Diskursen divergiert. Die Divergenz metaphorischer Bedeutungen wiederum kann Missverständnisse evozieren. Hier zeigt sich einmal mehr, dass nicht nur der unmittelbare Kontext die Bedeutung von Metaphern bestimmt, sondern auch der kulturelle und sozio-historische Kontext Einfluss auf die Bedeutungsgenerierung auf die je national geprägten Diskurse hat.

Teil 4 fokussiert die Relevanz von Metapher und Metonymie in Lehr-, Lern-, Verstehens- und Sprachverarbeitungsprozessen. Dabei spielen theoretische Aspekte des Metaphern- und Metonymiebegriffs eine wichtige Rolle, da letztlich

daran ihr Vermittlungspotenzial gemessen werden kann. Zugleich werden empirische Untersuchungen angeführt, die das Vermittlungspotenzial ausloten und verdeutlichen. Darüber hinaus sind in diesem Teil des Bandes Beiträge versammelt, die sich mit dem Verstehen von Metaphern auseinandersetzen. Als Symbolisierungsform und wichtiges Element der Sinnkonstituierung betrachtet **Ulrich Gebhard** in seinem Beitrag „Symbole geben zu denken. Zur Bedeutung der expliziten Reflexion von Symbolen und Phantasien in Lernprozessen“ Metaphorik für Lehr- und Lernprozesse. Grundannahme und Ausgangspunkt seines Beitrags ist im Anschluss an Cassirer die Auffassung, dass der Mensch ein „animal symbolicum“ ist. Gegenstandsorientierte Lernprozesse sind damit immer schon als Sinnkonstituierungsprozesse zu begreifen, die durch Symbole evoziert bzw. konstituiert werden. Metaphern fasst Gebhard dabei als sinnkonstituierende Orientierungsmuster in der Alltagspraxis auf, die als wesentliche mentale Instrumente im Wissenserwerb zu begreifen sind. Die Reflexion symbolisierender Elemente wie Alltagsphantasien oder Metaphern, und damit von Sinnkonstituierungsprozessen im Unterricht hat dementsprechend Einfluss auf die Nachhaltigkeit erworbener Wissensstrukturen, was Gebhard am Beispiel von Gruppendiskussionen mit Oberstufenschülern zum Themenbereich Gentechnik empirisch belegt.

Tobias Heinz nimmt in seinem Beitrag „Das Verschwinden der Metapher. Sprach- und literaturdidaktische Perspektiven auf den metaphorischen Wortschatz“ die Rolle und Relevanz von Metaphorik im schulischen Unterricht in den Blick. Anhand einer empirischen Lehrwerksanalyse kommt er zu dem Befund, dass Metaphorik im schulischen Deutschunterricht in erster Linie aus der Perspektive literarisch-ästhetischen Sprechens und Schreibens behandelt wird und damit eine Verkürzung erfährt. Diese Verkürzung wird insbesondere an dem in den Lehrbüchern präsentierten Metaphernbegriff deutlich, der mehrheitlich einen substitutions- und vergleichstheoretischen Hintergrund aufweist. Neuere Forschungen der kognitiven Linguistik werden, so Heinz, in den Lehrbüchern kaum aufgenommen. Damit wird ein enormes Potenzial verschenkt.

Diesem verschenkten sprachdidaktischem Potenzial geht auch der Beitrag „Metonymie und Metapher – sprachdidaktische Perspektiven auf das sprachreflexive Potenzial zweier sprachlicher Phänomene“ von **Constanze Spieß** nach. Spieß stellt sowohl Metapher als auch die (gar nicht bzw. im Unterricht kaum thematisierte) Metonymie als sprachstrukturelle Basiskonzepte heraus, von denen ausgehend, unterschiedliche sprachliche Strukturen, Funktionen und semantische Zusammenhänge erschlossen werden können. Eine Auseinandersetzung mit grundlegenden sprachlichen Strukturen befördert nicht nur die Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler, sondern ist auch für das Erkennen sprachlicher Phänomene beim Verstehen komplexer Zusammenhän-

ge relevant und zentral. Spieß arbeitet zentrale Anforderungen an einen Deutschunterricht heraus, der Metapher und Metonymie als einen zentralen Unterrichtsgegenstand begreift. Sie plädiert für ein datengeleitetes Vorgehen in schulischen Vermittlungsprozessen zur Metapher und Metonymie.

Dass Metaphern einen größeren mentalen Verarbeitungsaufwand erfordern als andere sprachliche Phänomene zeigt der Beitrag „Die Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern: eine Blickbewegungsstudie“ von **Lisa von Stockhausen & Ursula Christmann**. Mittels einer Blickbewegungsstudie messen Stockhausen/Christmann die Verarbeitungszeit und die Blickbewegungen bei der Verarbeitung von Metaphern. Ergebnis ihrer Studie ist, dass komplexere bzw. unkonventionellere Metaphern den Blick beim Lesen wieder zurückspringen lassen und dass höhere Fixationszeiten messbar sind. Ein wiederholtes Lesen ist also erforderlich, was auf einen höheren Aufwand bezüglich der Bedeutungskonstruktion schließen lässt.

Dem Phänomen der Bedeutungskonstruktion und dem damit einhergehenden Verstehensprozess bei der Rezeption von Metaphern widmet sich **Marie Lessing-Sattari** in ihrem Beitrag „Metaphernfelder – Anforderungsstruktur und Verstehensprozesse aus Sicht der Lesedidaktik“. Lessing-Sattari beschreibt Verstehensprobleme und Verstehensmechanismen beim Erschließen komplexer Metaphern von Schülern unterschiedlicher sprachlicher Niveaustufen. Mittels der Methode des „Lauten Denkens“ arbeitet Lessing am Beispiel zweier sehr unterschiedlicher Schüler einerseits die Anforderungsstrukturen, die komplexe Metaphern mit sich bringen, heraus. Andererseits werden durch die Methode auch die Probleme beim Verstehen von Metaphern deutlich. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sind von großer Relevanz für die Entwicklung sprachdidaktischer Konzepte zur Vermittlung metaphorischer Kompetenzen.

Literatur

- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Black, Max (?1996a): *Die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 55–79.
- Black, Max (?1996b): *Mehr über die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 379–413.
- Blumenberg, Hans (1998): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böke, Karin (1996): *Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer »parzellierten« Sprachgeschichte*. In: Böke, Karin et al. (Hrsg.): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Opladen: VS, 431–452.
- Böke, Karin (1997): *Die »Invasion« aus den »Armenhäusern Europas«*. Metaphern im Einwanderungsdiskurs. In: Jung, Matthias, Martin Wengeler und Karin Böke (Hrsg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: VS, 164–193.
- Fahlenbrach, Kathrin (2010): *Audiovisuelle Metaphern. Zur Körper- und Affektästhetik in Film und Fernsehen*. Marburg: Schüren.
- Felder, Ekkehard (2009): *Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen*. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): *Sprache. Im Auftrag der Universitätsgesellschaft Heidelberg*. Berlin u.a.: Springer, 13–57.
- Braun, Christian (2009): *Die Metapher im Koordinatenfeld ihrer Merkmale. Eine syntaktische Klassifikation*. In: *Sprachwissenschaft*. Bd. 34, 31–72.
- Cienki, Alan und Cornelia Müller (2010): *Metaphor, gesture, and thought*. In: Gibbs, Raymond (2010) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 483–501.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (1998): *Conceptual Integration Networks*. In: *Cognitive Science* 22 (2), 133–187.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2008): *Rethinking Metaphor*. In: Gibbs, Ray (Hrsg.): *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 53–66.
- Fehse, Beatrix (2014): *Kunstwerke ‚lesen‘ und verstehen – ja, geht denn das? Ein Modell zur Identifikation und Analyse von Metaphern in Text-Bild-Gefügen*. In: Roll, Heike und Constanze Spieß (Hrsg.): *Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst*. OBST 84, 75–98.
- Forceville, Charles (2010): *Metaphor in pictures and multimodal representations*. In: Gibbs, Raymond (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 462–482.
- Forceville, Charles und Eduardo Urios-Aparisi (2009) (Hrsg): *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Fox Keller, Evelyn (1998): *Das Leben neu denken. Metaphern der Biologie im 20. Jahrhundert*. München: Kunstmann.
- Gansen, Peter (2010): *Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.

- Gebhard, Ulrich (1999): Alltagsmythen und Metaphern – Phantasien von Jugendlichen zur Gentechnik. In: Schallies, Michael und Klaus Wachlin (Hrsg.): Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen. Heidelberg: Springer, 99–115.
- Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (2007) (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: University Press.
- Gehring, Petra (2013): Die Metapher zwischen den Disziplinen – Methodenpluralismus in der Metaphernforschung. In: Lessing, Marie und Dorothee Wieser (Hrsg.): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München: Wilhelm Fink, 13–28.
- Gibbs, Raymond (2010) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press.
- Goodman, Nelson (2014): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Halliday, Michael (²1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hörmann, Hans (⁴1994): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Junge, Matthias (2010) (Hrsg.): *Metaphern in Wissenskulturen*. Wiesbaden: VS.
- Junge, Matthias (2011) (Hrsg.): *Metaphern und Gesellschaft: Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern*. Wiesbaden: VS.
- Junge, Matthias (2014) (Hrsg.): *Methoden der Metaphernforschung und –analyse*. Wiesbaden: VS.
- Kern, Beate (2010): *Metonymie und Diskurskontinuität im Französischen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kienpointner, Manfred (2007): *Visuelle Metaphern: Antike Vorlagen, zeitgenössische Adaptierungen*. In: Korenjak, Martin und Stefan Tilg (Hrsg.): *Pontes IV. Die Antike in der Alltagskultur der Gegenwart*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 215–227.
- Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael und Constanze Spieß (2013): *Metaphern als Gelenkstück eines integrativen Sprach- und Literaturunterrichts*. In: Ziegler, Arne und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston 2013: de Gruyter, 253–285.
- Kövecses, Zoltán (1999): *Metaphor. Does it constitute or reflect cultural models?* In: Gibbs, Raymond und Gerard Stehen: *Metaphor in cognitive linguistics. Elected Papers from the fifth international cognitive linguistics conference*. Amsterdam, July 1997. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 167–188.
- Kuck, Kristin und David Römer (2012): *Metaphern und Argumentationsmuster im Mediendiskurs zur ‚Finanzkrise‘*. In: Peltzer, Anja, Kathrin Lämmle und Andreas Wagenknecht (Hrsg.): *Krise, Cash & Kommunikation. Die Finanzkrise in den Medien*. Konstanz/München: UVK, 71–93.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago: University Press.
- Lessing, Marie und Dorothee Wieser (2013) (Hrsg.): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München: Fink.
- Liebert, Wolf-Andreas (1992): *Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer kognitiven Lexikographie*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): *Metaphorik und Wissenstransfer*. In: *Der Deutschunterricht* 5, 63–74.

- Müller, Cornelia und Alan Cienki (2009): Words, gestures, and beyond. Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In: Forceville, Charles und Eduardo Urios-Aparisi (Hrsg.): *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: de Gruyter, 297–328.
- Musolff, Andreas (2007): Popular science concepts and their use in creative metaphors in media discourse. In *Metaphorik.de* 13, 66–86. Online unter: <http://www.metaphorik.de/13/> (14.10.2014).
- Musolff, Andreas (2012): „Progressive“ Evolution und „totipotente“ Stammzellen –Metaphern in britischen und deutschen Debatten über die „Biowissenschaften“. In: Spieß, Constanze (Hrsg.): *Sprachstrategien und Kommunikationsbarrieren. Zur Rolle und Funktion von Sprache in bioethischen Diskursen*. Bremen: Hempen, 159–174.
- Nerlich, Brigitte und David D. Clarke (2003): Blending the past and the present: Conceptual and linguistic integration, 1800–2000. In: Dirven, René und Ralf Pörings (Hrsg.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 555–593.
- Oksaar, Els (1969): Zur Frage der grammatischen Metapher. In: Engel, Ulrich, Paul Grebe und Heinz Rupp (Hrsg.): *Festschrift für Hugo Moser zum 60. Geburtstag am 19. Juni 1969*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.) (1999): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg (2003): *Metonymy and Pragmatic Inferencing*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg, (2004): The Role of Conceptual Metonymy in Meaning Construction. In: *metaphorik.de* 06/2004. Online unter: http://www.metaphorik.de/06/panther_thornburg.html (14.10.2014).
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg (2007): Metonymy. In: Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: University Press, 236–263.
- Pankhurst, Anne (1999): Recontextualization of Metonymy in Narrative and the Case of Morrison's Song of Solomon. In: Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 385–399.
- Pielenz, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*. Tübingen: Narr.
- Pieper, Irene und Dorothee Wieser (2012): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper, Irene und Dorothee Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt a. M.: Lang, 171–192.
- Pragglejaz Group (2007): MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. In: *Metaphor and Symbol*, 22/1, 1–39.
- Radden, Günter und Zoltán Kövecses (1999): Towards a Theory of Metonymy. In: Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 17–59.
- Ricoeur, Paul (1996): Die Metapher und das Hauptproblem der Hermeneutik. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. 2., um ein Nachwort zur Neuausgabe und einen bibliogr. Nachtrag erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 356–375.
- Riffaterre, Michael (1990): *Fictional Truth*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Rimmele, Marius (2013): Das Verhältnis genuin visueller und präexistierender Metaphorik als Herausforderung kunstwissenschaftlicher Begriffsbildung. In: Lessing, Marie und

- Dorothee Wieser (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven. München: Fink, 73–96.
- Rolf, Eckard (2005): Metaphertheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie. Berlin/New York: de Gruyter.
- Schieder, Siegfried (2006): Die gestaltende Kraft von Sprachbildern und Metaphern. Deutungen und Konstruktionen von Staatlichkeit in der deutschen Debatte über den europäischen Verfassungsvertrag. Online-Publikation. Online unter: http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/598/pdf/Schieder_13102006.pdf (14.10.2014).
- Schmitt, Rudolf (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode. In *metaphorik.de* 21/2011, 47–82. Online unter: <http://www.metaphorik.de/de/journal/21/systematische-metaphernanalyse-als-qualitative-sozialwissenschaftliche-forschungsmethode.html> (14.10.2014).
- Schmitt, Rudolf (2014): Eine Übersicht über Methoden sozialwissenschaftlicher Metaphernanalysen. Wiesbaden: Springer VS, 13–30.
- Schröder, Ulrike (2012): Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung. Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwarke, Christian (2000): Die Kultur der Gene. Eine theologische Hermeneutik der Gentechnik. Stuttgart/ Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Schwarz-Friesel, Monika und Jan-Henning Kromminga (2014) (Hrsg.): Metaphern der Gewalt. Tübingen: Francke.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (2001): Relevance. Communication and Cognition. Malden/Masachusetts: Blackwell.
- Spieß, Constanze (2011): Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Spieß, Constanze (2012): Metaphern als Sprachstrategien – Zur sprachlichen Manifestation von Konflikthaftigkeit im Stammzelldiskurs. In: Spieß, Constanze (Hrsg.): Sprachstrategien und Kommunikationsbarrieren. Zur Rolle und Funktion von Sprache in bioethischen Diskursen. Bremen: Hempen, 177–200.
- Spieß, Constanze (2014): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Junge, Matthias (Hrsg.): Methoden der Metaphernforschung und -analyse. Wiesbaden: Springer VS, 31–60.
- Stefanowitsch, Anatol und Stefan Gries (2006) (Hrsg.): Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Turner, Mark und Gilles Fauconnier (2003): Begriffsmischung und Metapher. In: *Zeitschrift für Semiotik* 25, 241–262.
- Weinrich, Harald (1967): Semantik der Metapher. In: *Folia Linguistica* 1, 3–17.
- Weinrich, Harald (2010): Art. Metapher. In: Ritter, Joachim et al. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Volltext CD-Rom des Gesamtwerkes.
- Wengeler, Martin und Alexander Ziem (2010): „Wirtschaftskrisen“ im Wandel der Zeit. Eine diskurslinguistische Pilotstudie zum Wandel von Argumentationsmustern und Metapherngebrauch. In: Landwehr, Achim (Hrsg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: VS, 335–354.
- Zbikowski, Lawrence (2010): Metaphor and music. In: Gibbs, Raymond (2010) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 502–524.
- Ziem, Alexander (2008a): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin/New York: de Gruyter.

Ziem, Alexander (2008b): „Heuschrecken“ in Wort und Bild. Zur Karriere einer Metapher. In: Muttersprache 2, 108–120.

Zinken, Jörg (2002): Imagination im Diskurs. Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition. Online-Publikation. Online unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2304889> (14.10.2014).



Teil I: Theoretisch-methodische Zugänge

Markus Tendahl

Relevanztheorie und kognitive Linguistik vereint in einer hybriden Metapherntheorie

1 Einführung

Metapherntheorien sind ebenso wie Metaphernforscher oftmals übergreifenden Strömungen zuzuordnen. Zwei linguistische Modelle, die unser gegenwärtiges Verständnis des Phänomens Metapher mitgeprägt haben, sind die kognitive Linguistik und die Pragmatik. Die Relevanztheorie bewegt sich auf vielfache Weise als Modell der kognitiven Pragmatik zwischen der kognitiven Linguistik und der traditionellen Pragmatik à la Grice (1975) und Searle (1979). Dennoch konnte man in der Vergangenheit oftmals den Eindruck gewinnen, dass sowohl die kognitive Linguistik als auch die Relevanztheorie sich gegenseitig wenig beachten. Dieses augenscheinliche Desinteresse aneinander liegt wohl vor allem in unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen beider Ansätze begründet.

Die Relevanztheorie geht von einem modularisierten Aufbau des menschlichen Gehirns aus und behauptet, dass Kommunikation auf sehr spezialisierte Module zurückgreift. Äußerungen werden als angereicherte logische Formen verstanden und Metaphern als sprachliche Mittel, die verwendet werden, um Äußerungen im relevanztheoretischen Sinne optimal zu machen.

Die kognitive Linguistik hingegen verneint die Existenz solcher kognitiver Module. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass dieselben neuronalen Strukturen sowohl für körperliche als auch für kognitive und kommunikative Prozesse verwendet werden. Statt logischer Formen werden dynamische Prozesse, die beispielsweise *cognitive blending* genannt werden, angenommen (vgl. hierzu Liebert in diesem Band). Metaphorische Äußerungen werden als oberflächliche Realisierungen von grundlegenden konzeptuellen Metaphern betrachtet.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass die existierenden Differenzen beider Theorien für eine komplexere Theorie über Metaphern unerheblich sind. Es wird gezeigt, dass die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik sowie der Relevanztheorie gebündelt werden können und man dem Ziel einer umfassenderen kognitiven Theorie über Metaphern näher kommt, wenn man dazu bereit ist, beiden Theorien gegenüber offen zu sein. Zu guter Letzt wird der Versuch unternommen, die Grundzüge einer hybriden Metapherntheorie vorzustellen.

2 Der Konflikt

Traditionellerweise schenken Relevanztheoretiker und Vertreter der kognitiven Linguistik sich gegenseitig wenig Anerkennung. In diesem Abschnitt soll untersucht werden, wo die Differenzen liegen, es soll aber auch auf wichtige Gemeinsamkeiten hingewiesen werden. Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Theorien verglichen und im Anschluss daran wird betrachtet, welchen Stellenwert Metaphern innerhalb der umfassenderen Modelle innehaben.

2.1 Die Basics: Modularisierung vs. *Embodiment*

Die Hauptursache für das angesprochene gegenseitige Desinteresse von kognitiver Linguistik und Relevanztheorie liegt auf der Hand. Beide Theorien nehmen zwar für sich in Anspruch, kognitiv ausgerichtet zu sein und ihre jeweiligen Postulate in ein allgemeineres Bild menschlicher Kognition einzuordnen, die Vorstellungen davon jedoch, wie das menschliche Gehirn aufgebaut ist und wie dessen kognitive Leistungen ermöglicht werden, differieren erheblich.

Im Rahmen der Relevanztheorie ist das wie folgt formulierte *Cognitive Principle of Relevance* von großer Bedeutung: „Human cognition tends to be geared to the maximization of relevance“ (Sperber/Wilson 1995: 260). Hiernach wird davon ausgegangen, dass menschliche Kognitionsprozesse stets darauf ausgerichtet sind, möglichst relevante Stimuli zu verarbeiten. Menschen richten ihre kognitiven Ressourcen also auf Stimuli aus, die versprechen, möglichst zahlreiche positive kognitive Effekte zu erzielen. Ein relevanter Stimulus ist ein solcher, der bereits existierende Annahmen verstärkt, schwächt oder neue Annahmen generiert, die sich aus der Verknüpfung alter Annahmen und neuer Annahmen erschließen lassen. Gleichzeitig soll der dafür notwendige Verarbeitungsaufwand, der *cognitive* bzw. *processing effort*, jedoch möglichst minimal sein. Die Relevanz einer Äußerung gilt als optimal, wenn der bestmögliche Kontext aktiviert wurde und der Verarbeitungsaufwand sowie die erzielten Effekte gut ausbalanciert sind. Ostensive Stimuli, also jene Stimuli, denen eine offensichtliche Intentionalität eines Kommunikators zugrunde liegt, sind besonders privilegiert, da sie automatisch ihre eigene Relevanz kommunizieren. Dieser Gedanke wird von Sperber und Wilson im *Communicative Principle of Relevance* (Sperber/Wilson 1995: 260) formuliert: „Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance“. Sperber und Wilson behaupten, dass diese Eigenart menschlicher Kognition das Ergebnis von

evolutionären Prozessen ist, da es sich in der Phylogenese der Menschen als vorteilhaft erwiesen hat, wenn kognitive Prozesse möglichst effizient ablaufen (vgl. Sperber/Wilson 2002; Wilson 2005; Wilson/Sperber 2004). Die Effizienz solcher Prozesse ist dann besonders hoch, wenn ein gegebener Kontext die Verarbeitung bestimmter Stimuli schon voraktiviert hat, da sich dann der Verarbeitungsaufwand reduzieren lässt. Insgesamt kann man aus diesen Überlegungen eine Strategie ableiten, die den Verarbeitungsprozess sprachlicher Äußerungen abbildet (vgl. Wilson/Sperber 2004: 613): (1) Verfolge den Weg des geringsten Verarbeitungsaufwandes beim Verarbeiten kognitiver Effekte: Teste Interpretationshypthesen (inklusive Disambiguierung, Referenzauflösung, Implikaturen, etc.) in der Reihenfolge ihrer Zugänglichkeit. (2) Beende die Suche nach kognitiven Effekten, wenn deine Relevanzerwartungen erfüllt oder aufgegeben wurden.

Im Bereich der Kommunikation sind unsere metarepräsentativen Fähigkeiten, wozu auch die Fähigkeit zählt, die Gedanken anderer zu lesen, diesbezüglich von besonderer Wichtigkeit. Aufgrund ausgeprägter metarepräsentativer Fähigkeiten gelingt es uns in der Regel in der Kommunikation sehr effiziente Relevanzerwartungen aufzubauen, die die Verarbeitung der eigentlichen Äußerung signifikant vereinfachen. Laut Sperber und Wilson (vgl. Sperber/Wilson 2002: 13) ist diese Fähigkeit der Ausdruck eines relevanzbasierten Verstehensmoduls. Sperber (2000) behauptet sogar, dass unser Gehirn massiv modular aufgebaut ist, und dementsprechend geht Sperber davon aus, dass wir nicht nur ein allgemein arbeitendes *Theory-of-Mind*-Modul haben, welches sich auf intentionale Akte spezialisiert hat, sondern auch ein noch spezifischeres Verstehensmodul, das sich auf das Online-Verständnis von Äußerungen spezialisiert hat. Darüber hinaus vermutet Sperber, dass wir zahlreiche Mikromodule besitzen, die unter Umständen lediglich einzelnen Konzepten entsprechen (vgl. Sperber 1994). So könnten wir beispielsweise ein Katzenmodul, ein Goldfischmodul oder ein Hundemodul haben. Diese Module wären dann lediglich dazu da, Katzen, Goldfische oder Hunde zu erkennen. Kurzum, die Relevanztheorie setzt voraus, dass unser Gehirn massiv modular aufgebaut ist und uns diese Spezialisierung in Form von Modulen dazu verhilft, den Ansprüchen des *Cognitive Principle of Relevance* sowie insbesondere auch des *Communicative Principle of Relevance* zu genügen. Damit gehen Sperber und Wilson durchaus noch einen Schritt weiter in Richtung Modularisierung als andere Vertreter der Modularisierungshypothese, wie beispielsweise Chomsky (z. B. 1975) oder Fodor (1983, 2001), es getan haben.

Demgegenüber ist die kognitive Linguistik wesentlich durch die Annahme geprägt, dass Sprache keine autonome kognitive Leistung darstellt. Die kognitive Linguistik wendet sich damit explizit gegen linguistische Ansätze wie die der

generativen Grammatik oder eben auch der Relevanztheorie. Lakoff und Johnsons erster Satz ihrer Monographie *Philosophy in the Flesh* (1999: 3) lautet beispielsweise „The mind is inherently embodied.“ Die dem zugrunde liegende Annahme ist, dass unsere Kognition allgemein und Sprache im Speziellen massiv auf sensomotorischen Erfahrungen fußt. Mit anderen Worten: körperliche Erfahrungen sind wesentlich für die Funktionsweise von Sprache und folglich stellt Sprache sicherlich kein autonomes kognitives System dar. Lakoff und Johnson (2003: 255) schreiben beispielsweise: „Conceptual metaphors are computed neurally via neural maps – neural circuitry linking the sensorimotor system with higher cortical areas“. Metaphorische Abbildungen sind also auf physischer Ebene neuronale Netze, die sensomotorische Informationen mit abstrakteren Konzepten verknüpfen. Dieselben neuronalen Strukturen, die aktiviert werden beim Sehen, Tasten, Schmecken, Hören, Gehen, Laufen, Springen, Klettern, etc., werden auch bei der Produktion und beim Verständnis von Sprache verwandt. In Fällen von metaphorischen Äußerungen wie beispielsweise *Er hat nun endlich die komplexen Zahlen begriffen*, werden neuronale Netze aktiviert, die mit dem physischen Akt des Greifens assoziiert sind (der Ursprungsbereich) und die zusammen mit dem durch den Kontext aktivierten Zielbereich, also dem Verstehensprozess bei komplexen Zahlen, ein neuronales Netz erzeugen.

Betrachtet man also die theoretischen Fundamente von Relevanztheorie und kognitiver Linguistik, so wird deutlich, dass diese keinesfalls komplementär sind. Möchte man sich einer umfassenderen Metapherntheorie von beiden Seiten nähern, so ist man gezwungen, festzulegen, ob man an der Modularisierungshypothese oder an der *Embodiment*-Hypothese festhalten möchte.

Sperber und Wilson verweisen gerne auf Studien mit so genannten *False-Belief-Tasks*. Happé und Loth (2002) zeigen beispielsweise, dass es für Vorschulkinder offensichtlich einfacher ist, falsche Annahmen in einer Wortlernaufgabe zu identifizieren als in anderen Aufgabentypen, die nichts mit Sprache zu tun haben. Zudem hat Bloom (2000) beobachtet, dass Menschen mit einer Asperger-Störung sich sprachlich relativ normal entwickeln, in ihrer sozialen Entwicklung allerdings beeinträchtigt sind. Aus solchen Studien ziehen Sperber und Wilson den Schluss, dass es ein separates *Theory-of-mind*-Modul für Kommunikation geben muss. Diese Schlussfolgerungen scheinen jedoch ziemlich ambitioniert zu sein. Bloom (2002) selbst ist diesbezüglich vorsichtiger und mutmaßt, dass Vorschulkinder unter Umständen einfach mehr Übung in der Metarepräsentation von kommunikativen Absichten haben als in der Metarepräsentation genereller Absichten. Bloom (2002: 50) nennt zudem andere Untersuchungsergebnisse, die den folgenden Schluss nahe legen: „All of this is consistent with the theory that the mindreading ability used in language is the

same as used in intentional attribution more generally, and is not the product of a distinct module or submodule.“ Im Sinne von Ockhams Rasiermesser ist man also sicherlich gut beraten, zunächst von der simpleren Hypothese auszugehen, dass kommunikative Metarepräsentation im Wesen nicht anders ist als allgemeine Metarepräsentation und dass man auf der Grundlage von Studien wie denen von Happé und Loth oder Bloom nicht legitimiert ist, ein separates Kommunikationsmodul im Gehirn anzunehmen. Wo die Relevanztheorie also noch nicht vollends überzeugende Forschung vorweisen kann, die ihre Annahmen hinsichtlich eines Kommunikationsmoduls unterstützt, kann die kognitive Linguistik auf zahlreiche Studien aus der Psycholinguistik und den Neurowissenschaften verweisen, die belegen, dass Sprache und Körpererfahrungen untrennbar sind.

Gallese und Lakoff (2005) nennen diverse Studien, die die Hypothese stärken, dass Sprache nicht auf ein einziges Modul reduzierbar ist. Vielmehr nutze Sprache den bereits existierenden multimodalen Charakter des sensomotorischen Systems. Rizzolatti, Fogassi und Gallese (2001) haben beispielsweise gezeigt, dass bei einem Affen, der eine zielgerichtete Handbewegung eines anderen Affen beobachtet, Spiegelneuronen im F5c-PF-Cluster genauso feuern, wie wenn der Affe selbst eine solche Bewegung ausführt. Farah (2000) präsentiert verschiedene Hinweise darauf, dass die Hirnregionen, die beim Sehen aktiviert werden, auch bei bildlicher Vorstellung aktiviert werden. In ähnlicher Weise hat Jeannerod (1994) herausgefunden, dass dieselben Hirnareale, die bei bestimmten Handlungen aktiviert werden, auch bei der Vorstellung dieser Handlungen aktiviert werden. Gallese und Lakoff (2005) kommen nach Betrachtung dieser Studien zu dem Schluss, dass Verstehen durch Simulation gelingt. Metaphern werden als Werkzeuge genutzt, die Abbildungen von sensomotorischen Konzepten auf abstrakte Konzepte herstellen. Man versteht also abstrakte Konzepte durch die Simulation konkreter Konzepte.

Auch die Psycholinguistik liefert deutliche Hinweise darauf, dass Sprache und Kommunikation nicht einem einzigen Modul zugeordnet werden können. Katz (1998) präsentiert experimentelle Ergebnisse, die nahe legen, dass Sprache nicht in einer *Language Faculty* konzentriert ist. Die Resultate der Studien von Burgess und Chiarello (1996) sowie Chiarello et al. (1990) zeigen, dass zumindest einige Aspekte von Sprache, vor allem pragmatische und figurative Aspekte, von der rechten Hemisphäre abhängig sind. Dieses widerspricht jedoch der gängigen Annahme, dass das Sprachzentrum von Rechtshändern die linke Hemisphäre ist. In ähnlicher Weise wurde stets angenommen, dass Schäden am Wernicke-Areal in der linken Hemisphäre zu semantischen Problemen führen und dass Schäden am Broca-Areal syntaktische Probleme verursachen. Katz (1998) zitiert jedoch Studien, die diese simplen Beziehungen infrage stellen (vgl.

Heeschen 1985; Kolk/Van Grunsven/Keysar 1985; Linbarger/Schwartz/Saffran 1983). Zudem argumentiert Kimura (1993), dass man aufgrund der Tatsache, dass Aphasie häufig mit motorischen Problemen (z. B. bei oralen Bewegungen) einhergeht und dass sowohl Wernicke- als auch Broca-Aphasiker oftmals gute Resultate bei Tests zur Sprachproduktion und zum Sprachverständnis erzielen, davon ausgehen kann, dass eine Aphasie aufgrund von Schädigungen im Wernicke- und Broca-Areal häufig eher Performanz- als Kompetenzprobleme hervorruft. Auch diese Beobachtungen widersprechen der Existenz eines Sprachmoduls. Nicht zuletzt hat insbesondere Raymond Gibbs (z. B. 1994, 2006, in press; Gibbs/Gould/Andric 2006; Gibbs/Lima/Francozo 2004; Gibbs/Matlock 2008) immer wieder psycholinguistische und textlinguistische Studien präsentiert, die zeigen, dass Metaphern durch verkörperlichte Simulation funktionieren. Gibbs und Matlock (2008) beschreiben beispielsweise, wie Lehrer, die dazu aufgefordert werden, auf die Frage *What metaphor describes you as a teacher?* zu antworten, zahlreiche einfache Metaphern des ‚A ist B‘-Typs nennen. Das interessante Ergebnis war, dass aber selbst solch einfachste Metaphern offensichtlich durch Simulation verstanden werden. Wurden die Lehrer nämlich dazu aufgefordert, die Metapher zu erklären, dann gaben sie sehr elaborierte Erklärungen, die ganze Metaphernsysteme und die entsprechenden Simulationen offenbarten. So fanden sich beispielsweise für die Metapher *Ein Lehrer ist ein Fischer* Erklärungen wie die folgende: „There are rapids that can cause the fish to experience a sense of confusion, but the tension from the rod is a constant, guiding them toward calmer waters.“ Der entsprechende Lehrer hat seine Tätigkeit also nicht nur mit der eines Fischers verglichen, er hat vielmehr simuliert, wie es sich anfühlen muss, ein Fischer zu sein.

Es gibt also gute Gründe dafür, vorsichtig die Grundannahmen der kognitiven Linguistik zu unterstützen und die Modularitätshypothese zu verwerfen. Im folgenden Abschnitt wird nun betrachtet, welchen Stellenwert Metaphern innerhalb der beiden Theorien haben, um dann anschließend Wege aufzuzeigen, die beiden Metaphernsichtweisen produktiv miteinander zu verknüpfen.

2.2 Die Metaphern: Nihilismus vs. Allgegenwärtigkeit

Schenkt man den theoretischen Differenzen beider Modelle keine Beachtung, so kann man schauen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Rolle von Metaphern in den Modellen liegen. Deirdre Wilson (2011) stellt sich dieser Frage bezugnehmend auf zwei Artikel von Tendahl und Gibbs (Gibbs/Tendahl 2006; Tendahl/Gibbs 2008). Gibbs und Tendahl (2011) führen diese Debatte fort, indem sie Stellung nehmen zu Deirdre Wilsons Ausführungen.

Die wesentlichste Gemeinsamkeit, die zunächst einmal attestiert werden kann, ist die, dass sowohl Relevanztheorie also auch kognitive Linguistik davon ausgehen, dass Metaphern zum alltäglichen Sprachgebrauch zählen. Sie sind insbesondere nicht nur dekorativer bzw. künstlerischer Natur. Gibbs, Tendahl und Okonski (2011) zeigen beispielsweise, dass Metaphern vielfältige pragmatische Funktionen erfüllen und dass es nicht möglich ist, Metaphern ohne Bedeutungsverlust in nicht figurative Sprache zu übersetzen. Ein wichtiges Resultat der Studie ist, dass die pragmatischen Ziele kontextuell eingebetteter metaphorischer Sprache den Verarbeitungsaufwand mitbestimmen. Ein weiteres Resultat ist, dass in den untersuchten Kontexten die metaphorischen Äußerungen mehr pragmatische Botschaften kommunizierten als dieses der Fall bei nicht-metaphorischen Äußerungen war. Insgesamt zeigte sich, dass die Relevanztheorie mit ihrem Argument, dass bei metaphorischen Äußerungen mehr kognitive Effekte als Gegenleistung für mehr kognitiven Aufwand erzielt werden können, zumindest unter den Testumständen zutraf und dass die Analyse von Metaphern immer auch sinnvollerweise ihre pragmatischen Zwecke und den gegebenen Kontext berücksichtigen muss. Dass man jedoch nicht grundsätzlich annehmen darf, dass mehr Verarbeitungsaufwand auch mehr kognitive Effekte erzielt, wird ausführlich in Gibbs und Tendahl (2006) beschrieben. Überlegungen zur pragmatischen Stellung von Metaphern haben sowohl in der Relevanztheorie als auch in der kognitiven Linguistik Platz. Dass dem so ist, wird durch die Darstellung einer hybriden Metapherntheorie (Tendahl 2009) unterstützt, indem gezeigt wird, dass sowohl klassische Vorstellungen der Relevanztheorie (z. B. Verarbeitungsstrategien, kognitiver Aufwand und Effekt, etc.) als auch gängige Postulate der kognitiven Metapherntheorien (z. B. konzeptuelle Metaphern, *Image Schemas*, *conceptual integration networks*, etc.) Teile einer umfassenderen Metapherntheorie sein können. Bei all den Gemeinsamkeiten und der Komplementarität vieler Aspekte beider Theorien gibt es jedoch auch einige Unterschiede.

Der augenscheinlichste Unterschied ist der, dass Relevanztheoretiker ihre Sichtweise auf den Stellenwert von Metaphern als deflationär beschreiben, was im Klartext folgendes bedeutet (Sperber/Wilson 2008: 85): „Relevance Theory’s account of metaphor is on the lean side, and is bound to disappoint those who feel that verbal metaphor deserves a full-fledged theory of its own, or should be at the centre of a wider theory of language, or even of thought.“ Zu dieser Aussage kommen Sperber und Wilson, da sie davon ausgehen, dass Metaphern neben anderen figurativen Sprachverwendungen wie Ironie oder Hyperbeln auf einem Kontinuum des so genannten *loose use* zu finden sind. Vereinfacht ausgedrückt wird dabei davon ausgegangen, dass Sprache häufig ungenau verwendet wird. Im Gegensatz zur Standardtheorie der Pragmatik, die besagt, dass

Metaphern sprachliche ‚Fehler‘ darstellen, die einen Interpretations- und Suchmechanismus in Gang setzen (vgl. Grice 1975; Searle 1979), sagt die Relevanztheorie eben, dass pragmatische Anpassungsprozesse, die *Narrowing* (pragmatische Spezifizierung von Konzepten) oder *Broadening* (pragmatische Ausweitung von Konzepten) genannt werden, völlig normal sind (vgl. Carston 2002: 334–349). Metaphern stellen also von der Art der Sprachverarbeitung her keine Besonderheit dar. Spezielle metaphorische Übertragungen sind dementsprechend nicht notwendig, um metaphorische Äußerungen zu verstehen. Die herkömmlichen pragmatischen Kompetenzen reichen aus, um Metaphern, Ironie und andere figurative Äußerungen zu verstehen.

Wilson (2011) weist auf einen weiteren wesentlichen Unterschied hin: Relevanztheoretiker betrachten Metaphern als primär linguistische Phänomene. Kognitive Linguisten hingegen betrachten Metaphern primär als konzeptuelle Phänomene. Wilson behauptet, dass die klassischen *Mappings* der *Conceptual Metapher Theory* nichts anderes als Verallgemeinerungen häufigen sprachlichen Gebrauchs sind. Kognitive Linguisten behaupten in der Regel, dass metaphorische Äußerungen nur oberflächliche Manifestationen von vorhandenen metaphorischen Gedanken sind. Gibbs und Tendahl (2011) stellen die Möglichkeit heraus, dass beide Ansätze ihre Berechtigung haben und es nicht zwingend notwendig ist, sich festzulegen, dass die Motivation für bestimmte Metaphern entweder verkörperlicht/kognitiv oder sozial/kommunikativ sein muss. Es gibt durchaus gute Gründe dafür, davon auszugehen, dass die Beziehung zwischen metaphorischer Kommunikation und Kognition bidirektional ist. Es gibt also sicherlich konzeptuelle Metaphern, die ihren Ursprung in der häufigen Verwendung bestimmter metaphorischer Äußerungen haben ebenso wie es metaphorische Äußerungen gibt, die ihren Ursprung in nichtlinguistisch motivierten metaphorischen Denkweisen haben. Eines steht jedoch fest: die Relevanztheorie hat sich bislang eindeutig um metaphorische Äußerungen sowie deren Implikationen gekümmert. Die kognitive Linguistik hat sich hingegen bemüht, ein möglichst großes System konzeptueller Metaphern, also metaphorischer Gedanken, zu identifizieren. Diese Systeme sind im Übrigen nicht allesamt sprachlicher Natur (vgl. Gibbs 2011). Betrachtet wurden und werden auch Metaphern in Gesten (Cienki/Müller 2008), in der Mathematik (Lakoff/Nuñez 2002), der Musik (Johnson/Larsen 2003; Zbikowski 2002), dem Tanz (Gibbs 2003), der Werbung und in Comics (Forceville 2002, 2005), in der Architektur (Ferrari 2006), etc.

Es erscheint also insgesamt wünschenswert, dass Vertreter beider Strömungen sich sowohl um die Pragmatik metaphorischer Äußerungen als auch um die Systematik metaphorischer Gedanken kümmern sollten.

2.3 Die Komplementarität beider Ansätze

Bislang standen die Differenzen im Vordergrund, wobei einige Gemeinsamkeiten auch schon genannt wurden. Im Folgenden wird für eine umfassendere Metapherntheorie plädiert, die sowohl relevanztheoretische Erkenntnisse als auch Erkenntnisse der kognitiven Linguistik beinhaltet. Folgende Hypothesen sind dafür unerlässlich: 1.) Wesentliche Aussagen der Relevanztheorie machen auch ohne die Hypothese der massiven Modularität Sinn. 2.) Die unterschiedlichen Ausrichtungen (Relevanztheorie mit Fokus auf metaphorischen Äußerungen / kognitive Linguistik mit Fokus auf metaphorischen Gedanken) sind nicht widersprüchlich, sondern offerieren die Möglichkeit eines komplementären Ansatzes. Kann man diese beiden Hypothesen, die sich aus den vorhergegangenen Abschnitten ableiten lassen, akzeptieren, so erschließt sich die Möglichkeit, die pragmatischen Effekte von Metaphern auf der Basis der schon recht gut erforschten Metaphernsysteme zu betrachten. Das nächste Kapitel skizziert die Option, eine solche Metapherntheorie auf Grundlage der Relevanztheorie und der kognitiven Linguistik zu entwerfen (vgl. Tendahl 2009).

3 Die Lösung: Eine hybride Metapherntheorie

Die in Tendahl (2009) vorgestellte hybride Metapherntheorie beinhaltet wesentliche Aspekte der Relevanztheorie von Sperber und Wilson sowie der kognitiven Linguistik (insbesondere *Conceptual Metaphor Theory* sowie *Blending Theory*). Eine wesentliche Grundannahme ist die, dass Sprache und Kommunikation nicht von anderen kognitiven Aktivitäten getrennt werden können. Sprache hat also kein eigenes Modul. Stattdessen werden Sprache und Kommunikation als menschliche Errungenschaften betrachtet, die lediglich ganz besondere Beispiele genereller kognitiver Fähigkeiten darstellen. Diese kognitiven Fähigkeiten hängen unter anderem von körperlichen Erfahrungen und unserem Gedächtnis ab.

Im Folgenden möchte ich zunächst die lexikalische Semantik und Pragmatik sowie die lexikalische Metaphorik der hybriden Metapherntheorie vorstellen. Im Anschluss daran soll kurz auf Online-Verstehensprozesse im Rahmen der hybriden Metapherntheorie eingegangen werden.

3.1 Lexikalische Semantik und Pragmatik in der Hybridtheorie

Wörter und Äußerungen erlangen erst in einem reichen Kontext Bedeutung im engeren Sinn. Dennoch ist es natürlich unbestritten, dass kompetente Sprecher einer Sprache auch über ein kontextunabhängiges Sprachwissen verfügen. Dieses Sprachwissen, das zwar von Sprecher zu Sprecher variiert, jedoch noch durch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten zwischen Sprechern charakterisiert ist, ist unter anderem der Gegenstand, der in der linguistischen Semantik von Interesse ist. In der lexikalischen Semantik geht es also um allgemein verfügbares Wortbedeutungswissen. Kontextuell angereicherte Wortbedeutungen sind der Untersuchungsgegenstand der lexikalischen Pragmatik. Die Unterscheidung in Semantik und Pragmatik hat dabei eine ausschließlich deskriptive Bedeutung. Während der Sprachverarbeitung greifen semantische und pragmatische Prozesse so sehr ineinander, dass eine grundständige Trennung von Semantik und Pragmatik nicht möglich ist (vgl. Fauconnier 1985, 2004).

Die Hybridtheorie verwendet Terminologie und die damit verbundenen Grundannahmen aus verschiedenen Disziplinen. In der Relevanztheorie wird beispielsweise zwischen lexikalischen Konzepten und Ad-hoc-Konzepten unterschieden, wobei die lexikalischen Konzepte durch recht stabilen und kontextunabhängigen Inhalt charakterisiert sind und dementsprechend einen Untersuchungsgegenstand der Semantik darstellen. Die Ad-hoc-Konzepte hingegen sind stark kontextabhängige Konzepte und dementsprechend Gegenstand der lexikalischen Pragmatik. Robyn Carston, eine der führenden Relevanztheoretikerinnen, definiert Ad-hoc-Konzepte wie folgt:

The idea is that speakers can use a lexically encoded concept to communicate a distinct non-lexicalized (atomic) concept, which resembles the encoded one in that it shares elements of its logical and encyclopaedic entries, and that hearers can pragmatically infer the intended concept on the basis of the encoded one. (Carston 2002: 322)

Auf einer Ebene oberhalb der Konzepte unterscheiden kognitive Linguisten beispielsweise zwischen den recht stabilen und kontextinvarianten *konzeptuellen Domänen* sowie den kontextabhängigen, dynamischen *mentalen Räumen*. Die für die Semantik interessante Struktur ist folglich die konzeptuelle Domäne, die Croft und Cruse (2004: 15) als „semantic structure that functions as the base for at least one concept profile (typically, many profiles)“ beschreiben. Mentale Räume entstammen der *Mental Spaces Theory*, die von Gilles Fauconnier (1985) begründet wurde. Ein mentaler Raum wird wie folgt definiert: „Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. Mental spaces are very partial assemblies con-

taining elements, and structured by frames and models.“ (Fauconnier/Turner 1998: 137).

Neben diesen Wissensstrukturen benutzt die Hybridtheorie noch den Begriff der *konzeptuellen Region*. In der Hybridtheorie ist die konzeptuelle Region die Wissensstruktur, auf die beim Verarbeiten eines Wortes zuallererst zugegriffen wird. Diese Wissensstruktur besteht aus verschiedenen Elementen. Zum einen beinhaltet eine konzeptuelle Region die kontextunabhängigen Informationen eines Wortes. Diese Informationen sind zum Beispiel der enkodierte Inhalt eines lexikalischen Konzeptes, wozu etwa bildhafte, propositionale, morphologische und phonologische Informationen zählen. Konzeptuelle Regionen besitzen ferner Leerstellen, die durch die Aktivierung von Konnektoren zu externen Wissensstrukturen gefüllt werden können, bzw. müssen, und zwar durch Rückgriff auf das Gedächtnis, die Sinne oder motorische Erfahrungen. Die Konnektoren können entweder relativ stark konventionalisiert sein oder komplett ad hoc gefüllt werden. Zu den konventionalisierten Konnektoren zählen beispielsweise konzeptuelle Metaphern, die durch die Aktivierung des Ursprungs- oder Zielbereichs aktiviert werden können. Ad hoc gefüllte Leerstellen sind komplett kontextgebunden. Wenn beispielsweise der vorhergegangene Diskurs bestimmte Annahmen stärker manifestiert hat und diese Annahmen zu einer bestimmten Wissensdomäne gehören, dann kann grundsätzlich Struktur von dieser Wissensdomäne in die konzeptuelle Region übertragen werden. Die Kontextsensitivität metaphorischer Äußerungen wurde in diversen Studien nachgewiesen (z.B. Albritton/McKoon/Gerrig 1995; Gibbs/Tendahl/Okonski 2011) Die Betrachtung des folgenden Beispiels soll der Illustration dieser Überlegungen dienen:

(1) der Patient Griechenland

In letzter Zeit liest man des Öfteren, dass Griechenland ein Patient sei. Die konzeptuelle Region des Lexems *Patient* beziehungsweise deren Ausgestaltung als Ad-hoc-Konzept könnte wie folgt skizziert werden, wobei die Skizze nur der Veranschaulichung dient und keinerlei Anspruch auf empirische Korrektheit erhebt:

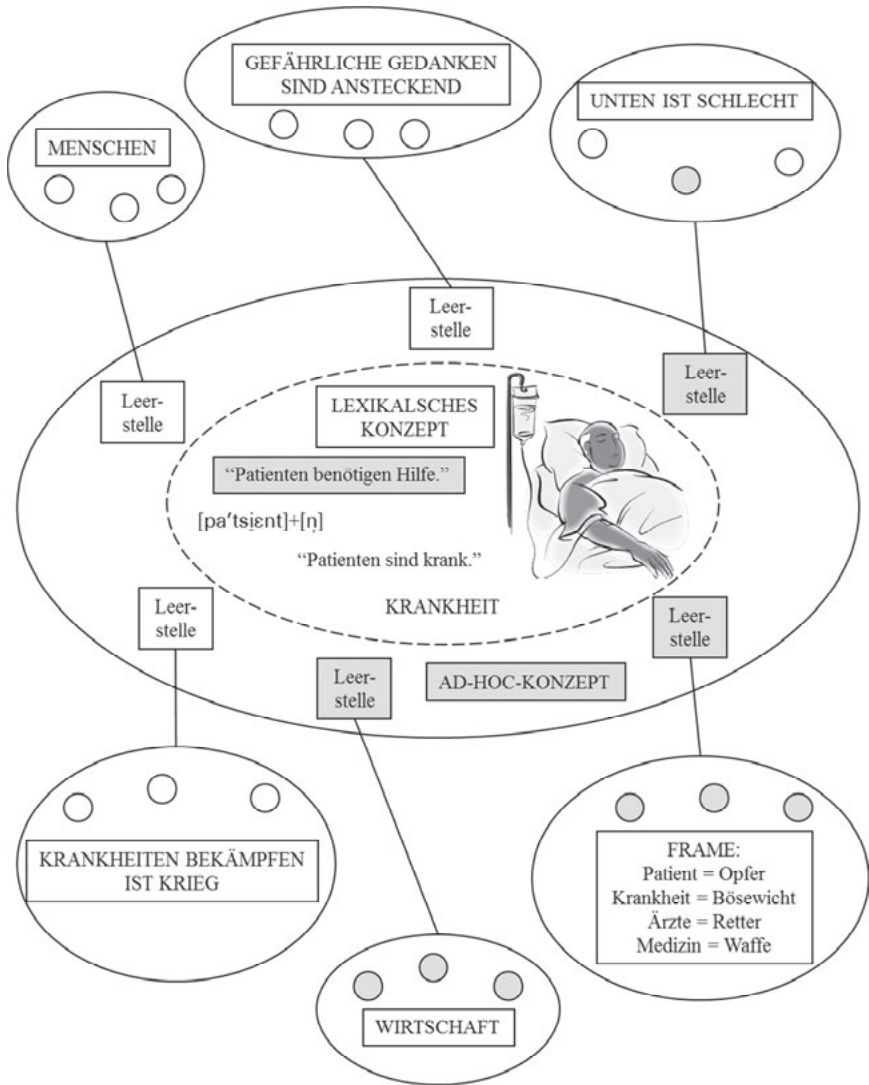


Abb. 1: Die konzeptuelle Region *Patient**

Man sieht hier, dass sich im Inneren der Abbildung das lexikalische Konzept befindet, welches beispielsweise propositionales Wissen, phonologisches Wissen und bildhaftes Wissen beinhaltet. Neben dem enkodierten Wissen des lexikalischen Konzeptes beinhaltet die konzeptuelle Region aber auch noch Leerstellen, die bei entsprechender kontextueller Aktivierung durch externe Wissensstrukturen gefüllt werden können. So gibt es unter Umständen konzept-

tuelle Metaphern (z. B. GEFÄHRLICHE GEDANKEN SIND ANSTECKEND, UNTEN IST SCHLECHT, KRANKHEITEN BEKÄMPFEN IST KRIEG) oder einen *Frame*, der die idealisierte Struktur von Patienten als Opfer, Krankheiten als Bösewichte, Ärzte als Retter und Medizin als Waffe beinhaltet. Dieses märchenhafte Szenario kann genauso aktiviert werden, wie beispielsweise die Domäne WIRTSCHAFT, die in Berichten über die Eurokrise und Griechenland natürlich stark manifest ist.

Nicht alles Wissen, über das ein Sprecher bzw. Hörer im Hinblick auf Patienten verfügt, bzw. verfügen kann, wird kommuniziert. Gemäß relevanztheoretischer Vorstellungen wird in der Regel jenes Wissen, das durch den Diskurskontext voraktiviert wurde, kommuniziert. Ansonsten würde der Verarbeitungsaufwand zu groß und die Relevanz der Äußerung gering (vgl. Carston 2002; Sperber/Wilson 1986). Wenn eine Nominalphrase wie *der Patient Griechenland* also beispielsweise in einem Zeitungsbericht über die Eurokrise auftaucht, dann wird sicherlich nicht kommuniziert, dass Griechenland (echte) Medikamente schlucken muss. Der beschriebene Frame wird aber herangezogen, und die dortigen Rollen werden durch die Akteure der konzeptuellen Domäne WIRTSCHAFT gefüllt. So wird aus dem Patienten der Staat Griechenland, die Krankheit ist die Finanzkrise des Landes, die Ärzte sind die übliche Troika (EU-Kommission, EZB, IWF) bzw. die so genannten Geberländer und die Medizin ist der so genannte Euro-Rettungsschirm. Es soll hiermit verdeutlicht werden, dass sogar enkodiertes Wissen des lexikalischen Konzeptes nicht unbedingt kommuniziert wird, gleichzeitig aber Wissen aus externen, im Diskurs voraktivierten, Strukturen kommuniziert werden kann. Jene Elemente, die zusammen das im Diskurskontext kommunizierte Wissen, das dem Lexem *Patient* zuzuordnen ist, darstellen, bilden zusammen das, was in der hybriden Metapherntheorie Ad-hoc-Konzept genannt wird.

Aus konzeptuellen Regionen, jene semantischen Einheiten, die wie ein Muster funktionieren, werden also Ad-hoc-Konzepte (pragmatische Einheiten). Das mit einem Wort assoziierte lexikalische Konzept genießt eine privilegierte Stellung, insofern als dass es kontextinvariant verfügbar ist. Dennoch wird nicht notwendigerweise das gesamte lexikalische Konzept kommuniziert. Lediglich die Elemente des lexikalischen Konzeptes, die relevant sind, werden kommuniziert. Das bedeutet, dass ausschließlich die Elemente kommuniziert werden, die mit wenig Verarbeitungsaufwand signifikante positive kognitive Effekte erzeugen. Der Verarbeitungsaufwand ist für Elemente des lexikalischen Konzeptes naturgemäß recht beschränkt. Trotzdem werden Teile des lexikalischen Konzeptes nicht kommuniziert, wenn sie nicht mit einem vertretbaren Aufwand in den gegebenen Kontext eingebettet werden können. (Carston 2002; Giora 1997, 1999; Sperber/Wilson 1986)

Die vollständig kontextabhängigen Leerstellen werden auf eine andere Art und Weise gefüllt. Zunächst einmal muss ein entsprechender Konnektor aktiviert werden (siehe auch Lakoff 2008 zur *Neural Theory of Metaphor*). Dieses geschieht, wenn der Kontext ausreichend Veranlassung zur Annahme bietet, dass die verbundene externe Wissensstruktur, also zum Beispiel eine konzeptuelle Metapher, ein Frame, eine konzeptuelle Domäne, eine Metonymie etc., einen relevanten Beitrag zur Bildung des Ad-hoc-Konzeptes liefern wird. Barsalou (1987, 1993) behauptet sogar, dass alle Konzepte ad hoc gebildet werden, dass also stets temporäre Konstrukte für bestimmte Zwecke gebildet werden. Dass die Verfügbarkeit konzeptueller Metaphern das Verständnis von Metaphern vereinfacht und beschleunigt, wurde bereits in zahlreichen psycholinguistischen Studien gezeigt (z.B. Albritton/McKoon/Gerrig 1995; Gibbs 1992; Nayak/Gibbs 1990; Pfaff/Gibbs/Johnson 1997). Der Konnektor wird also dann aktiviert, wenn es Relevanzerwartungen gibt, die darauf deuten, dass die Information benötigt wird. Im Gegensatz zum lexikalischen Konzept sind Leerstellen nicht kontextinvariant. Sie werden also nur in bestimmten Kontexten mit variierenden Inhalten gefüllt. Deswegen ist eine Voraktivierung von äußerster Bedeutung. Wenn beispielsweise in der Vergangenheit ein Konnektor zu einer externen Wissensstruktur bereits häufiger zur Bildung des Ad-hoc-Konzeptes eines Lexems aktiviert wurde, dann genießt dieser Konnektor eine gewisse Voraktivierung (siehe auch Sperber/Wilson 2008 sowie Wilson 2011 zur Verwendung prä-aktivierter Annahmen in der Sprachverarbeitung). Eine solche Voraktivierung bedeutet, dass der Konnektor mit geringerem Verarbeitungsaufwand aktiviert werden kann, was zu mehr Relevanz führt. Ohne zusätzliches Aktivierungspotenzial in dem jeweiligen Äußerungskontext wird jedoch auch ein voraktivierter Konnektor schlussendlich nicht aktiviert.

Konnektoren, die noch nicht zuvor häufiger bei der Ad-hoc-Konzeptbildung eines Lexems aktiviert wurden, also über keine Voraktivierung verfügen, werden nur dann aktiviert, wenn der Kontext die jeweiligen externen Wissensstrukturen dermaßen in den Vordergrund stellt, dass dadurch der Verarbeitungsaufwand vertretbar erscheint.

Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass Kontext und Kotext eines Wortes Zugang zu einer Fülle an Informationen und assoziierten Wissensstrukturen bieten. Wenn Wissensstrukturen im Kontext und Kotext in den Vordergrund gestellt werden, repräsentieren wir diese Wissensstrukturen als stark manifest in unserem *Cognitive Environment*. Der Begriff *Cognitive Environment* stammt ebenfalls aus der Relevanztheorie. Er bezeichnet die Menge an Fakten und Annahmen, die einem Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt manifest sind, die das Individuum also zu diesem Zeitpunkt repräsentiert oder repräsentieren könnte. Solche Annahmen können stärker oder weniger stark manifest sein. Die

Hybridtheorie geht davon aus, dass jene Annahmen, die in unserem *Cognitive Environment* manifest sind und außerdem mit den Wissensstrukturen assoziiert sind, die mit der konzeptuellen Region eines Lexems verbunden sind, durch diese doppelte Präsenz besonders aktiviert werden. Sobald diese besondere Verstärkung eintritt, bekommt ein Konnektor ausreichend Aktivierung, so dass die relevanten Elemente der verknüpften Wissensstruktur in die konzeptuelle Region transferiert werden können und zur Bildung des jeweiligen Ad-hoc-Konzeptes beitragen.

Wenn ein Konnektor ausreichend Aktivierung erhalten hat, dann werden relevante Elemente externer Wissensstrukturen in die konzeptuelle Region geschickt. Der Relevanzsortierungsprozess wird also auch auf die externen Wissensstrukturen angewandt, so dass im Endeffekt ein Ad-hoc-Konzept entsteht, das mit möglichst geringem Verarbeitungsaufwand möglichst zahlreiche kognitive Effekte ermöglicht. Der hier skizzierte Prozess der Ad-hoc-Konzeptbildung beinhaltet Aspekte, die eindeutig der Relevanztheorie zuzuordnen sind, wie er ebenso auch Aspekte enthält, die eindeutig der kognitiven Linguistik zuzuordnen sind. Die Relevanztheorie steuert Vorstellungen über relevante Stimuli, Verarbeitungsaufwand, kognitive Effekte, lexikalische und Ad-hoc-Konzepte und die daraus sich ergebene Verarbeitungsstrategie bei. Die kognitive Linguistik ist vertreten, da die Ad-hoc-Konzeptbildung nur durch Rückgriffnahme auf Strukturen, wie sie in der kognitiven Linguistik untersucht werden, funktioniert. So sind beispielsweise konzeptuelle Metaphern, Frames und konzeptuelle Domänen wichtig. Ferner ist die Existenz von zu aktivierenden Konnektoren zu vernetzten externen Wissensstrukturen ein Abbild der in der kognitiven Linguistik akzeptierten Annahmen über die neurologische Basis von verkörperlichem Denken und neuronalen Netzen. Die empirische Grundlage der Hybridtheorie ergibt sich durch die zahlreichen genannten Studien, die Einzelaspekte der Relevanztheorie sowie der kognitiven Linguistik belegen. Im folgenden Abschnitt wird nun vorgestellt, welche Eigenschaften der Ad-hoc-Konzeptbildung dazu führen, dass wir ein Konzept als metaphorisch wahrnehmen.

3.2 Lexikalische Metaphorizität

Die Relevanztheorie erkennt zwar die Existenz von Metaphern als so genannten *Loose Use* von Sprache an, negiert jedoch die Existenz besonderer Verarbeitungsmechanismen (anders Stockhausen/Christmann in diesem Band). Als besonders kreative Metaphern gelten jene, die eine Reihe schwacher Implikaturen kommunizieren. Diese Eigenschaft ist jedoch nicht ausschließlich den Metaphern vorbehalten. Die Theorie der konzeptuellen Metaphern definiert Meta-

phern als Abbildungen zwischen einem Ursprungs- und einem Zielbereich. Diese Perspektive hat zu zahlreichen wertvollen Einsichten in die metaphorische Struktur unseres Denkens und Handelns geführt, jedoch hat man oftmals das Gefühl, dass die untersuchten Metaphern nicht wirklich metaphorisch sind. Dieses hängt damit zusammen, dass konzeptuelle Metaphern ein wesentlicher Bestandteil unserer Kognition sind. Sowohl die Relevanztheorie als auch die kognitive Linguistik sind also wenig explizit, wenn es darum geht, zu ergründen, unter welchen Umständen Sprecher und Hörer Äußerungen als metaphorisch empfinden. Die Hybridtheorie versucht zu ergründen, was zur Wahrnehmung einer gesteigerten Metaphorizität eines in einem bestimmten Kontext verwendeten Lexems führt. Zur Veranschaulichung soll folgende Äußerung betrachtet werden:

- (2) Denn was nutzt die Erfüllung des Therapieplans, wenn der Patient hinterher tot ist?
(Schlötzer 2012)

Diese Äußerung entstammt dem Artikel *Wie der griechische Patient überleben kann*, der in der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht wurde. In dem Artikel geht es natürlich um die Finanzkrise Griechenlands. Nehmen wir zunächst aber einmal an, dass dieser Satz in einem Kontext geäußert wurde, in dem es um einen menschlichen Patienten geht, der in einem Krankenhaus behandelt wird und über dessen Therapie sich die Ärzte streiten. In einem solchen Kontext wäre die Verwendung des Wortes *Patient* sicherlich als nicht-metaphorisch anzusehen. In dem gegebenen Kontext jedoch hat man das Gefühl, dass es sich um eine metaphorische Verwendung des Wortes *Patient* handelt. Wo liegt also der Unterschied im Hinblick auf den Verstehensprozess?

Im Gegensatz zum nicht-metaphorischen Kontext bezieht die metaphorische Äußerung ihre Hauptrelevanz aus dem Rückgriff auf eine externe Wissensstruktur. Die konzeptuelle Domäne WIRTSCHAFT spielt in der Regel keine besondere Rolle in der Konstruktion eines Ad-hoc-Konzeptes für das Lexem *Patient*. In diesem Beispiel jedoch ist die konzeptuelle Domäne WIRTSCHAFT stark voraktiviert durch den Kontext, aber auch durch den Kontext, in dem man zuvor bereits häufig in den Medien den Frame serviert bekommen hat, in dem Griechenland ein Patient ist, dessen Gesundheit von den Finanzaufwendungen der europäischen Nachbarn abhängt. Es kostet also in diesem Fall sicherlich nicht besonders viel Aufwand, bereits die Überschrift des Artikels *Wie der griechische Patient überleben kann* zu verstehen. Trotzdem empfinden wir eine solche Äußerung als metaphorisch, da das Ad-hoc-Konzept für *Patient* primär gegenüber der externen konzeptuellen Domäne WIRTSCHAFT und nicht gegenüber den

inhärenten konzeptuellen Domänen KRANKHEIT beziehungsweise GESUNDHEIT profiliert wird.

Die Hybridtheorie stellt also die Behauptung auf, dass der Gebrauch eines Wortes als metaphorisch wahrgenommen wird, wenn die Hauptrelevanz des Ad-hoc-Konzeptes durch eine Profilierung gegenüber einer externen Wissensstruktur gewonnen wird. Verarbeitungsschwierigkeiten bei Metaphern treten dann auf, wenn kein oder nur ein mit enormem Verarbeitungsaufwand gesuchter Kontext gefunden werden kann, der eine Äußerung relevant machen würde. Es sind diese Fälle, die messbar mehr Verarbeitungsaufwand verursachen, jedoch auch das Potenzial für mehr kognitive Effekte bieten (Gibbs/Tendahl 2006; Noveck/Bianco/Castry 2001; Gibbs/Tendahl/Okonski 2011). Und es sind oftmals auch diese Fälle, die wir als besonders kreativen Sprachgebrauch empfinden, da ein Begriff auf eine neue Art und Weise profiliert wird. Im Folgenden soll nun überblicksartig vorgestellt werden, wie metaphorische Äußerungen online verarbeitet werden.

3.3 Online-Prozesse bei der Interpretation von Metaphern

In der Relevanztheorie geht man davon aus, dass es auf der Äußerungsebene eine Form gibt, die ausschließlich das Resultat rein sprachlicher Operationen ist. Dieses Format ist die so genannte logische Form. Pragmatische Operationen, wie beispielsweise Referenzfestlegungen, Disambiguierungen, *Narrowing* oder *Broadening* spielen hierbei keine Rolle. Insofern kann die logische Form keine Repräsentation sein, die kommuniziert wird. Diejenigen Formen auf der Äußerungsebene, die auch kommuniziert werden, sind die *Explikaturen* und *Implikaturen*. Die Unterscheidung in logische Form, Explikatur und Implikatur macht bei einer Betrachtung der Online-Prozesse von Sprachverarbeitung wenig Sinn. Die logische Form scheint von einer Verarbeitungsperspektive aus betrachtet ziemlich überflüssig, da sie ja ohnehin keine Form ist, die zu irgendeinem Zeitpunkt durch den Hörer wirklich gebildet wird. Auch Relevanztheoretiker (vgl. Wilson/Sperber 2004: 615) betonen, dass während der Sprachverarbeitung nicht zuerst eine logische Form und anschließend Explikaturen und Implikaturen gebildet werden. Explikaturen und Implikaturen werden parallel zueinander gebildet, und bei der inkrementellen Bedeutungsgenerierung während der Online-Verarbeitung einer Äußerung greifen pragmatische Prozesse permanent ein. Deswegen wird es eben nie dazu kommen, dass ein Hörer etwas Skeletthafes wie eine logische Form repräsentiert.

In der kognitiven Linguistik gibt es nichts Analoges zu einer logischen Form. Stattdessen bietet die *Blending Theory* die Möglichkeit, dynamische

Sprachverarbeitungsprozesse schrittweise abzubilden (vgl. Fauconnier/Turner 2002; Tendahl 2009). Blending Theory bietet die Möglichkeit, die inkrementelle Bedeutungsgenerierung während der Sprachproduktion und -rezeption nachzuzeichnen – Phonem für Phonem, Morphem für Morphem, Lexem für Lexem. Die Netzwerkstrukturen der Blending Theory können insbesondere darstellen, wie die Syntax einer Äußerung sich parallel zur Bildung von Ad-hoc-Konzepten erschließt, d.h. wie Ad-hoc-Konzepte bestimmte syntaktische Strukturen verlangen und wie syntaktische Strukturen die Entstehung von Ad-hoc-Konzepten beeinflussen. Syntaktische Prozesse und lexikalische Prozesse laufen also nebeneinander her und beeinflussen sich gegenseitig. Bestimmte syntaktische Strukturen verursachen bestimmte Netzwerkstrukturen; umgekehrt kann die Entstehung einer bestimmten Netzwerkstruktur und der enthaltenen mentalen Räume die Generierung einer syntaktischen Struktur bestimmen. Diese Prozesse sind sehr dynamisch, bedingen sich gegenseitig und können mit dem Netzwerkmodell der *Blending Theory* beschrieben werden. Tendahl (2009: 220–247) beschreibt sehr kleinschrittig, wie die Bedeutung einer metaphorischen Äußerung generiert wird. Im Folgenden soll anhand eines Beispiels nur überblickartig verdeutlicht werden, welche Verarbeitungsprozesse bei metaphorischen Äußerungen ablaufen und wie Metaphorizität entsteht. Es soll erneut der Beispielsatz aus (2) analysiert werden. Nun soll aber auch der unmittelbar zuvor auftretende Kotext (3) beachtet werden.

- (3) Den Staat kleiner machen, die Wirtschaft stärken – auch das Rezept ist nicht neu. Es wurde nur bislang nicht befolgt. Die Unternehmen, die mit Hängen und Würgen überlebt haben, brauchen wieder Luft zum Atmen. Die EZB muss sich fragen, warum ihr billiges Geld, das sie auch an die griechischen Banken verteilt, bislang nicht in der Realwirtschaft ankommt. Die Troika muss bei ihrer nun entscheidenden Visite in Athen den Mut haben, neue Wege zu gehen und nicht nur zu prüfen, ob die alten Vorgaben eingehalten wurden. Denn was nutzt die Erfüllung des Therapieplans, wenn der Patient hinterher tot ist? (Schlötzer 2012)

Der unmittelbare Kotext in (3) sowie der weitere Diskurs, der auch durch die übrige Medienberichterstattung geprägt ist, machen diverse Annahmen und konzeptuelle Domänen manifest. Denkt man an die Finanzkrise in Griechenland, so ist dieses unweigerlich mit unter anderem folgenden konzeptuellen Domänen verbunden: EUROPA, WIRTSCHAFT, GELD, BANKEN, BEVÖLKERUNG, LEID. In dem in (3) wiedergegebenen Kotext gibt es zahlreiche Begriffe, die mit diesen Domänen assoziiert sind: *Staat, Wirtschaft, Unternehmen, EZB, billiges Geld, Banken, Realwirtschaft, Troika, Vorgaben*. Zudem wird das Szenario eines erkrankten Patienten aufgebaut: *stärken, Rezept, Hängen und Würgen, überlebt, Luft zum Atmen, Visite, Therapieplan, Patient, tot*. Eine zentrale Erkenntnis ist,

dass all diese Begriffe Relevanzexpectationen aufbauen, die die Verarbeitung der Aussage *Denn was nutzt die Erfüllung des Therapieplans, wenn der Patient hinterher tot ist* vereinfachen und dadurch zu einer Relevanzsteigerung beitragen. Eine recht grobe Darstellung des Informationsflusses könnte wie folgt aussehen.

Der Satz beginnt mit der Konjunktion *denn*, wodurch klargestellt ist, dass ein Rückbezug auf den zuvor geäußerten Satz wichtig sein wird und dass im Folgenden ein Grund für das geliefert wird, was zuvor festgestellt wurde. Das darauf folgende Wort *was* ist prinzipiell ambig zwischen der Verwendung als Interrogativ- und als Relativpronomen. Die Verwendung als Relativpronomen kommt kaum in Frage, da kein Hauptsatz in Sicht ist, der durch einen Relativsatz modifiziert werden könnte. Der Zugriff wird also auf die konzeptuelle Region des Interrogativpronomens fallen und nicht auf die konzeptuelle Region des entsprechenden Relativpronomens. Da das erste Wort *denn* allerdings Relevanzexpectationen schürt, die eher erfüllt werden, wenn nun eine Aussage folgt, die einen Grund für das zuvor Gesagte liefert, können wir davon ausgehen, dass es sich um eine rhetorische Frage handeln wird. Dem Interrogativpronomen folgt das Verb *nutzt*, so dass man ein passendes Komplement erwartet. Dieses Komplement ist *die Erfüllung des Therapieplans*. Nach dem Artikel *die* folgt das Substantiv *Erfüllung* als Kopf der Nominalphrase. Da wir ja nach einem Grund für das zuvor Festgestellte suchen, etablieren wir unmittelbar, dass die *Erfüllung* sich auf die im Vorsatz genannten *Vorgaben* beziehen muss. Doch dann kommt noch eine Genitivkonstruktion, die uns zwingt, den *Therapieplan* mit den *Vorgaben* gleichzusetzen. Somit haben wir in unserer Metapher bereits auf sprachlicher Ebene eine eindeutige Abbildung von *Vorgaben* auf *Therapieplan* und die KRANKHEITS-Metapher, die bereits durch Wörter wie *stärken*, *Rezept*, *Hängen und Würgen*, *überlebt*, *Luft zum Atmen* und *Visite* voraktiviert wurde, ist stark manifest im *Cognitive Environment*. Die Konjunktion *wenn* leitet einen Konditionalsatz ein und wird unmittelbar von der Nominalphrase *der Patient* gefolgt. Wie schon oben erwähnt, referiert das Wort *Patient* normalerweise auf einen kranken Menschen, der behandelt wird. Der Leser/Hörer ist jedoch mittlerweile so stark darauf geprimet, Lexeme, die normalerweise Teil der konzeptuellen Domäne KRANKHEIT sind, gegenüber der konzeptuellen Domäne WIRTSCHAFT zu profilieren, dass es mit sehr wenig Verarbeitungsaufwand möglich ist, zu erkennen, dass der Patient sicherlich kein kranker Mensch ist. Wieder findet sich ein passenderer Referent im vorigen Satz. Normalerweise geht es bei einer Visite darum, dass eine Gruppe von Ärzten einen Patienten besucht. Hier wird deutlich gemacht, dass die Stadt Athen, welche metonymisch Griechenland repräsentiert, das Ziel der Visite ist. Dass also Griechenland der Patient ist, dürfte kaum noch zusätzlichen Verarbeitungsaufwand kosten. Für das Verb *tot*, wel-

ches auf die Nominalphrase noch folgt, muss natürlich auch noch eine Entsprechung gefunden werden. Wenn der Patient Griechenland ist und der Therapieplan die Wirtschaftsvereinbarungen, dann wird *tot* natürlich auch gegenüber der Wirtschaftsdomäne profiliert. Gemäß dem *Invariance Principle* (Lakoff 1990), welches besagt, dass die Topologie des Ursprungsbereichs im Zielbereich erhalten bleibt, wird der Leser/Hörer schlussfolgern, dass mit *tot* hier der völlige Bankrott des griechischen Staates gemeint ist.

Diese überblicksartige Darstellung der Online-Bedeutungsgenerierung der metaphorischen Äußerung in (2) sollte lediglich eine Vorstellung davon geben, wie die Ideen der Relevanztheorie mit denen der kognitiven Linguistik verknüpft werden können. Aus Platzgründen wurde darauf verzichtet, die komplexe Netzwerkstruktur, die bei der Online-Verarbeitung entsteht, zu beschreiben.

4 Schlussbetrachtungen

Dieser Beitrag hat damit begonnen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Relevanztheorie und kognitiver Linguistik, hier insbesondere der Theorie der konzeptuellen Metaphern, herauszuarbeiten. Es wurde argumentiert, dass zwar Relevanztheorie und kognitive Linguistik in wesentlichen Aspekten stark konträr sind, dass es aber dennoch möglich ist, diese beiden Theorien zu verknüpfen. Auf dieser Grundlage wurde sodann die Hybridtheorie (Tendahl 2009) vorgestellt. Die Hybridtheorie ist eine Metapherntheorie, die sich zum Ziel gesetzt hat, die zwei häufig als sehr unterschiedlich wahrgenommenen Modelle der Sprachbetrachtung einander näher zu bringen und dadurch zu einer umfassenderen Theorie zu gelangen, die das Potenzial hat, das Phänomen Metapher noch vielseitiger und detaillierter zu betrachten, als Relevanztheorie und kognitive Linguistik dieses einzeln können.

Relevanztheorie und kognitive Linguistik widersprechen sich zwar in ihren theoretischen Grundannahmen darüber, wie unser Gehirn funktioniert; wenn man jedoch an den theoretischen Grundfesten der Relevanztheorie rüttelt, dann bricht die Theorie nicht zusammen, sondern steht auf einem soliden kognitiv orientierten pragmatischen Sprachmodell. Konkret: Annahmen über die Modularisierung des Gehirns sind nicht notwendig, um doch wichtige Statements der Relevanztheorie zu akzeptieren. Insofern existiert eine Basis dafür, Aspekte der Relevanztheorie und der kognitiven Linguistik zu einer umfassenderen Theorie zusammenzufassen. Die Sinnhaftigkeit eines solchen Versuchs ergibt sich daraus, dass die Betrachtung von Metaphern im Rahmen der Relevanztheorie und

der kognitiven Linguistik jeweils nur Ausschnitte des metaphorischen Spektrums betrachten können.

Die Relevanztheorie ist beispielsweise recht eingeschränkt in ihren Möglichkeiten, metaphorische Sprache zu analysieren, da sie die oftmals zugrundeliegenden metaphorischen Konzepte, Metonymien oder bildhaften Schemata ignoriert. Folglich konnte die Relevanztheorie bislang kein Modell vorlegen, das beschreibt, wie wir Ad-hoc-Konzepte bilden oder wie lexikalische Informationen, Explikaturen und Implikaturen sich gegenseitig anpassen. Die Hybridtheorie macht hingegen klare Vorschläge diesbezüglich. Diese Vorschläge können empirisch getestet und, falls notwendig, widerlegt werden.

Die kognitive Linguistik konzentriert sich vornehmlich auf metaphorische Konzepte. Dementsprechend hat sie bisher den Einfluss von Äußerungskontexten sowie die darin entstehenden pragmatischen Effekte von Metaphern weitestgehend vernachlässigt. Es existiert beispielsweise kein Vorschlag dafür, nach welchen Prinzipien bestimmte Elemente eines Herkunftsbereichs auf einen Zielbereich einer konzeptuellen Metapher abgebildet werden. Des Weiteren wird nicht betrachtet, welche genauen Umstände dazu führen, dass eine bestimmte konzeptuelle Metapher beim Verständnis einer metaphorischen Äußerung eine Rolle spielt und eine andere, vielleicht mit demselben Herkunftsbereich, nicht.

Des Weiteren wurde beobachtet, dass Relevanztheorie und kognitive Linguistik völlig unterschiedliche Arten von Metaphern betrachten. Die Relevanztheorie fokussiert sich auf metaphorische Äußerungen – oft von der *X-ist-Y*-Art nominaler Entsprechungen. Die Theorie der konzeptuellen Metaphern hingegen konzentriert sich auf Systeme von Metaphern, die unser Denken strukturieren und sich in metaphorischen Äußerungen offenbaren. Diese Unterschiede sind nicht als kritisch zu betrachten. Vielmehr sieht man hier sehr gut, wie sich Relevanztheorie und kognitive Linguistik gegenseitig ergänzen. Vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen, dass die Relevanztheorie die Verarbeitungsstrategien metaphorischer Äußerungen liefert und die kognitive Linguistik sich um das dem zugrunde liegende Denken sowie die physiologischen Grundlagen kümmert.

Viele der Aussagen der Hybridtheorie entstammen der Relevanztheorie oder der kognitiven Linguistik und wurden bereits untersucht und in psycholinguistischen Experimenten belegt. Die Bedeutung des Kontextes sowie des Kontextes für die Geschwindigkeit der Metaphernverarbeitung wurde zum Beispiel in diversen Studien nachgewiesen (Albritton/McKoon/Gerrig. 1995; Gibbs 1983; Inhoff/Lima/Carroll 1984; Ortony et al. 1978; Langston 2002, Pfaff/Gibbs/Johnson 1997). Hinsichtlich der Effekte metaphorischer Sprache ist die Studienlage noch recht dünn, Gibbs, Tendahl und Okonski (2011) haben jedoch anhand psy-

cholinguistischer Experimente einen ersten Schritt in diese Richtung gemacht und konnten den Einfluss diverser Kontexte auf die pragmatischen Effekte metaphorischer Sprache zeigen.

Die Hybridtheorie versucht nun, all dies zusammenzufassen und einen Vorschlag für eine kognitive Metapherntheorie zu machen, die stark auf die psycholinguistischen Strategien ausgerichtet ist, die bei der Verarbeitung metaphorischer Sprache wichtig sind. Als Theorie, die Annahmen zweier als völlig gegensätzlich geltender Theorien trifft, ist sie zum einen dazu in der Lage, ein umfassenderes Bild von metaphorischer Sprache und Denken zu beschreiben und zum anderen leistet sie einen Beitrag dazu, dogmatisches Denken im Rahmen linguistischer Modelle zu vermindern.

Literatur

- Albritton, David, Gail McKoon und Richard Gerrig (1995): Metaphor-based Schemas and Text Comprehension: Making Connections Through Conceptual Metaphor. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 21, 612–625.
- Barsalou, Lawrence (1987): The Instability of Graded Structure in Concepts. In: Neisser, U. (Hrsg.): *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. New York: Cambridge University Press, 101–140.
- Barsalou, Lawrence (1993): Flexibility, Structure, and Linguistic Vagary in Concepts: Manifestations of a Compositional System of Perceptual Symbols. In: Collins, A. C., S. E. Gathercole und M. A. Conway (Hrsg.): *Theories of Memory*. London: Lawrence Erlbaum, 29–101.
- Bloom, Paul (2000): *How Children Learn the Meaning of Words: Learning, Development, and Conceptual Change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, Paul (2002): Mindreading, Communication and the Learning of Names for Things. In: *Mind & Language* 17, 37–54.
- Burgess, Curt und Christine Chiarello (1996): Neurocognitive Mechanisms Underlying Metaphor Comprehension and other Figurative Language. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 11, 67–84.
- Carston, Robyn (2002): *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell.
- Chiarello, Christine et al. (1990): Semantic and Associative Priming in the Cerebral Hemispheres: Some Words Do, Some Words Don't ... Sometimes, Some Places. In: *Brain and Language* 38, 75–104.
- Chomsky, Noam (1975): *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Cienki, Alan und Cornelia Mueller (Hrsg.) (2008): *Metaphor and gesture*. Amsterdam: Benjamins.
- Croft, William und Alan Cruse (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farah, M. J. (2000): The Neural Bases of Mental Imagery. In: Gazzaniga, Michael S. (Hrsg.): *The Cognitive Neurosciences*. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 965–974.

- Fauconnier, Gilles (1985): *Mental Spaces*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Fauconnier, Gilles (2004): *Pragmatics and Cognitive Linguistics*. In: Horn, Laurence und Gregory Ward (Hrsg.): *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 657–674.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (1998): *Conceptual Integration Networks*. In: *Cognitive Science* 22, 133–187.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Ferrari, G. (2006): *Architectural Space as Metaphor in the Greek Sanctuary*. In: Turner, Mark. (Hrsg.): *The Artful Mind*. New York, NY: Oxford University Press, 225–242.
- Forceville, Charles (2002): *The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors*. In: *Journal of Pragmatics* 34, 1–14.
- Forceville, Charles (2005): *Visual Representations of the Idealized Cognitive Model of Anger in the Asterix Album La Zizanie*. In: *Journal of Pragmatics* 37, 69–88.
- Fodor, Jerry A. (1983): *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, Jerry A. (2001): *The Mind Doesn't Work that Way*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gallese, Vittorio und George Lakoff (2005): *The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge*. In: *Cognitive Neuropsychology* 22, 455–479.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (1983): *Do People Always Process the Literal Meanings of Indirect Requests?* In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 9, 524–533.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (1992): *What Do Idioms Really Mean?* In: *Journal of Memory and Language* 31, 485–506.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (1994): *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (2003): *Embodied Meanings in Performing, Interpreting and Talking about Dance Improvisation*. In: Albright Ann C. und David Gere (Hrsg.): *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 185–196.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (2006): *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (2011): *Evaluating Conceptual Metaphor Theory*. In: *Discourse Processes* 48, 529–562.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (im Druck): *Walking the walk while thinking about the talk: Embodied Interpretation of Metaphorical Narratives*. In: *Journal of Psycholinguistic Research*.
- Gibbs, Raymond W., Jr., Jessica J. Gould und Michael Andric (2006): *Imagining metaphorical actions: Embodied simulations make the impossible plausible*. In: *Imagination, Cognition & Personality* 25, 221–238.
- Gibbs, Raymond W., Jr., Paula Lenz Costa Lima und Edson Francozo (2004): *Metaphor Is Grounded in Embodied Experience*. In: *Journal of Pragmatics* 36, 1189–1210.
- Gibbs, Raymond W., Jr. und Teenie Matlock (2008): *Metaphor, Imagination, and Simulation: Psycholinguistic Evidence*. In: Gibbs, Raymond W., Jr (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 161–176.
- Gibbs, Raymond W., Jr. und Markus Tendahl (2006): *Cognitive Effort and Effects in Metaphor Comprehension: Relevance Theory and Psycholinguistics*. In: *Mind & Language* 21, 379–403.
- Gibbs, Raymond W., Jr. und Markus Tendahl (2011): *Coupling of Metaphoric Cognition and Communication: A Reply to Deirdre Wilson*. In: *Intercultural Pragmatics* 8, 601–609.

- Gibbs, Raymond W., Jr., Markus Tendahl und Lacey Okonski (2011): Inferring Pragmatic Messages from Metaphor. In: *Lodz Papers in Pragmatics* 7, 3–28.
- Giora, Rachel (1997): Understanding Figurative and Literal Language: The Graded Salience Hypothesis. In: *Cognitive Linguistics* 8, 183–206.
- Giora, Rachel (1999): On the Priority of Salient Meanings: Studies of Literal and Figurative Language. In: *Journal of Pragmatics*, 919–929.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter und Jerry Morgan (Hrsg.): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Happé, Francesca G. E. und Eva Loth (2002): ‚Theory of Mind‘ and Tracking Speakers’ Intentions. In: *Mind & Language* 17, 24–36.
- Heeschen, Claus (1985): Agrammatism vs. Paragrammatism: A Fictitious Opposition. In: Kean, Mary-Louise (Hrsg.): *Agrammatism*. New York: Academic Press, 207–248.
- Inhoff, Albrecht W., Susan Lima und Patrick J. Carroll (1984): Contextual Effects on Metaphor Comprehension in Reading. In: *Memory & Cognition* 12, 558–567.
- Jeannerod, Marc (1994): The Representing Brain: Neural Correlates of Motor Intention and Imagery. In: *Behavioral and Brain Sciences* 17, 187–245.
- Johnson, Mark L. und Steve Larsen (2003): Something in the way she moves: Metaphors of Musical Motion. *Metaphor and Symbol* 18, 63–84.
- Katz, Albert N. (1998): Figurative Language and Figurative Thought: A Review. In: Katz, Albert N. et al. (Hrsg.): *Figurative Language and Thought*. New York & Oxford: Oxford University Press, 3–43.
- Kimura, Doreen (1993): *Neuromotor Mechanisms in Human Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Kolk, Hermanus H. J., Marianne J. F. van Grunsven und Antoine Keyser (1985): On Parallelism between Production and Comprehension in Agrammatism.“ In: Kean, Mary-Louise (Hrsg.): *Agrammatism*. New York: Academic Press, 165–206.
- Lakoff, George (1990): The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas? In: *Cognitive Linguistics* 1, 39–74.
- Lakoff, George (2008): *The Neural Theory of Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–38.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh: The Embodied and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2003): *Metaphors We Live By*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George und Rafael Núñez (2002): *Where Mathematics Comes from: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York, NY: Basic Books.
- Langston, William (2002): Violating Orientational Metaphors Slows Reading. In: *Discourse Processes* 34, 281–310.
- Linbarger, Marcia C., Myrna F. Schwartz und Eleanor M. Saffran (1983): Sensitivity to Grammatical Structure in So-called Agrammatical Aphasics. In: *Cognition* 13, 361–392.
- Nayak, Nandini, Raymond W. Gibbs, Jr. (1990): Conceptual Knowledge in the Interpretation of Idioms. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 119, 315–330.
- Noveck, Ira A., Maryse Bianco und Alain Castry (2001): The Costs and Benefits of Metaphor. In: *Metaphor and Symbol* 16, 109–121.
- Ortony, Andrew et al. (1978): Interpreting Metaphors and Idioms: Some Effects of Context on Comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17, 465–477.

- Pfaff, Kerry, Raymond W. Gibbs, Jr. und Michael Johnson (1997): Metaphor in Using and Understanding Euphemism and Dysphemism. In: *Applied Psycholinguistics* 18, 59–83.
- Rizzolatti, Giacomo, Leonardo Fogassi und Vittorio Gallese (2001). Neurophysiological Mechanisms Underlying the Understanding and Imitation of Action. In: *Nature Neuroscience Review* 2, 661–670.
- Schlötzer, Christiane (2012): Wie der griechische Patient überleben kann. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/schuldenkrise-in-griechenland-wie-der-griechische-patient-ueberleben-kann-1.1459957> (15.10.2012).
- Searle, John (1979): Metaphor. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 92–123.
- Sperber, Dan (1994): The Modularity of Thought and the Epidemiology of Representations. In: Hirschfeld, Lawrence A. und Susan A. Gelman (Hrsg.): *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. New York: Cambridge University Press, 39–67.
- Sperber, Dan (2000): Metarepresentations in an Evolutionary Perspective. In: Sperber, Dan (Hrsg.): *Metarepresentations: A Multidisciplinary Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 117–38.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (1995): Postface to the Second Edition of *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (2002): Pragmatics, Modularity and Mind-reading. In: *Mind & Language* 17, 3–23.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (2008): A Deflationary Account of Metaphor. In: Gibbs, Raymond W., Jr (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–105.
- Tendahl, Markus (2009): *A Hybrid Theory of Metaphor: Relevance Theory and Cognitive Linguistics*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tendahl, Markus und Raymond W. Gibbs, Jr. (2008): Complementary Perspectives on Metaphor: Cognitive Linguistics and Relevance Theory. In: *Journal of Pragmatics* 40, 1823–1864.
- Wilson, Deirdre (2005): New Directions for Research on Pragmatics and Modularity. In: *Lingua* 115, 1129–46.
- Wilson, Deirdre (2011): Parallels and Differences in the Treatment of Metaphor in Relevance Theory and Cognitive Linguistics. *Intercultural Pragmatics* 8, 177–196.
- Wilson, Deirdre und Dan Sperber (2004): Relevance Theory. In: Horn, Laurence R. und Gregory Ward (Hrsg.): *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 607–32.
- Zbikowski, Lawrence M. (2002): *Conceptualizing music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis*. New York, NY: Oxford University Press.

Alexander Ziem

(Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik

1 Kognitive Konstruktionsgrammatik und die Theorie konzeptueller Metaphern: einleitende Bemerkungen

Seit Ende der 1980er Jahre hat sich eine Reihe von miteinander verwandten grammatiktheoretischen Ansätzen herausgebildet, die gemeinhin unter den Begriff der Konstruktionsgrammatik subsumiert werden. Die prominentesten unter ihnen sind die von Charles Fillmore und Paul Kay initiierte *Berkeley Construction Grammar* (etwa Fillmore/Kay/O'Connor 1988, Kay/Fillmore 1999), die mit den Namen George Lakoff (1987: 462–585) und Adele Goldberg (1995, 2006) verbundene *Cognitive Construction Grammar* sowie die *Cognitive Grammar* Langackers (1987, 2008).¹ Obwohl sich die einschlägigen Theoriebildungen teilweise erheblich voneinander unterscheiden, liegt ihnen die gemeinsame Überzeugung zugrunde, dass Konstruktionen – konventionelle Form-Bedeutungspaare variierenden Abstraktionsgrades – die elementaren Bestandteile einer Sprache bilden. Etwa zur gleichen Zeit und innerhalb desselben theoretischen Rahmens der Kognitiven Linguistik ist die Theorie konzeptueller Metaphern (Lakoff/Johnson 1980, Lakoff 1987) entstanden. Interessanterweise ist Lakoff nicht nur einer der Hauptvertreter der konzeptuellen Metapherntheorie; er gehört zugleich zu den frühen Wegbereitern der Konstruktionsgrammatik, und die Arbeiten seiner ‚Schülerin‘ Goldberg zu Argumentstruktur-Konstruktionen zählen inzwischen zu den einflussreichsten konstruktionsgrammatischen Studien. Umso überraschender ist es, dass bislang die Frage nach Formen und Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der Konstruktionsgrammatik nur sehr unzureichend beantwortet ist. Trotz der theoriegeschichtlichen und konzeptionellen Nähe der Theorie konzeptueller Metaphern einerseits und der *Cognitive Construction Grammar* (fortan: Kognitive Konstruktionsgrammatik bzw. KKxG) andererseits ist der wechselseitige Bezug bislang in der Literatur

¹ Darüber hinaus haben sich ungefähr seit der Jahrtausendwende drei weitere Ansätze mit je unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt: die typologisch ausgerichtete *Radical Construction Grammar* (Croft 2001), die *Fluid Construction Grammar* (Steels 2011) sowie die *Embodied Construction Grammar* (Bergen/Chang 2005); vgl. den Überblick in Ziem/Lasch 2013: 31–66.

kaum thematisiert. Abgesehen von kursorischen und eher programmatischen Erörterungen Goldbergs (1995: 33, 81–95) liegt keine systematische Studie zu diesem Zusammenhang vor.

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich diesen Befund zum Anlass nehmen, um einen etwas genaueren Blick auf mögliche Formen und Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der KKxG der Prägung Goldbergs zu werfen. Dabei werde ich zwei Perspektiven einnehmen. Zum einen soll aus konstruktionsgrammatischer Sicht nach dem Beitrag von (konzeptuellen) Metaphern zur Beschreibung und Erfassung grammatischer Phänomene, insbesondere Argumentstrukturen, gefragt werden; dies entspricht ungefähr jener Perspektive, die Goldberg selbst einnimmt (Abschnitt 3). Zum anderen soll darüber hinaus aus Sicht der Theorie konzeptueller Metaphern die Relevanz von konstruktionsgrammatischen Theoremen und Fragestellungen herausgearbeitet werden. Hierzu greife ich auf Ergebnisse einer korpuslinguistischen Fallstudie zurück (Abschnitt 4).

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Zunächst möchte ich in gebotener Kürze „Konstruktionen“ und „konzeptuelle Metaphern“ als zentrale Konzepte eines kognitiven und am Sprachgebrauch orientierten Ansatzes ausweisen (Abschnitt 2). Im Anschluss an diese Begriffsbestimmungen widme ich mich der Frage, inwiefern Goldberg selbst (konzeptuellen) Metaphern einen zentralen Stellenwert in der KKxG einräumt (Abschnitt 3). Anders als in Abschnitt 4 folge ich hier in methodischer Hinsicht Goldbergs (1995) heuristisch-introspektivem Vorgehen, wenn einschlägige Beispiele analysiert werden. Meine These wird in diesem Zusammenhang lauten, dass Goldberg die kognitiv-sprachliche Relevanz von Metaphern auf zwei Funktionen reduziert, nämlich zum einen auf die Funktion eines Kategorisierungslinks, der Konstruktionen miteinander systematisch in Beziehung setzt (Abschnitt 3.1), und zum anderen auf einen kognitiven Mechanismus, der bestimmte Realisierungen von Konstruktionen lizenziert und so auch die Produktivität einer Konstruktion mit determiniert (Abschnitt 3.2). Auf der Basis dieses Befundes möchte ich schließlich im vierten Abschnitt zeigen, dass es sich über Goldbergs Bestimmungen hinaus anbietet, (Argumentstruktur-) Konstruktionen zu nutzen, um konzeptuelle Metaphern zu identifizieren und – bis zu einem gewissen Grade – zu analysieren (Abschnitt 4.1). Dies geschieht korpusbasiert im Rückgriff auf authentische Sprachbelege aus einem umfangreichen Zeitungskorpus zu Krisen-Diskursen. Im Anschluss an die Beispielanalysen ist zu klären, inwiefern sich konzeptuelle Metaphern und deren individuell-sprachliche Ausprägungen mit konstruktionsgrammatischen Begriffen beschreiben lassen (Abschnitt 4.2).

2 Konzeptuelle Metaphern und Konstruktionen: kurze Begriffsbestimmungen

Was sind „konzeptuelle Metaphern“? An dieser Stelle möchte ich mich auf einige knappe Bestimmungen beschränken, die den nachfolgenden Analysen zugrunde liegen. Am Beispiel von Raum- und Körpermetaphern machen Lakoff und Johnson (erstmalig 1980) deutlich, dass zwischen Quell- und Zieldomänen von Metaphern systematische Beziehungen bestehen können, so beispielsweise zwischen den Domänen KRIEG und ARGUMENTATION:² Metaphern wie *verteidigen*, *ins Schwarze treffen*, (*Argumenten*) *ausweichen*, *angreifen* etc. konzeptualisieren etwa argumentative (Sprach-) Handlungen (Zieldomäne) als kriegerische Handlungen (Quelldomäne). Lakoff und Johnson (1980) werten solche Beziehungen zwischen einer Quell- und Zieldomäne als Evidenz für ein konzeptuelles System, das den Gebrauch der einzelnen Metaphern systematisch motiviert. Konzeptuelle Metaphern strukturieren demnach nicht nur die Art und Weise, wie wir über „die Welt“ sprechen, sondern auch, wie wir sie wahrnehmen. Die gängige Methode zur Ermittlung konzeptueller Metaphern besteht darin, konkrete sprachliche Ausprägungen einer konzeptuellen Metapher (wie *jemanden argumentativ angreifen/verletzen/aus der Reserve locken* usw.) zu identifizieren (vgl. etwa Grady 2007), wobei gilt: Je mehr solcher Ausprägungen gefunden werden, als umso gesicherter darf die postulierte konzeptuelle Metapher gelten.

Konzeptuelle Metaphern zeichnen sich dadurch aus, dass sie in unserem kognitiv-konzeptuellen System so fest verankert sind, dass ihr metaphorischer Gehalt leicht übersehen werden kann. Anders ausgedrückt: sie sind konventionalisiert und lexikalisiert. Konzeptuelle Metaphern können nicht nur in unterschiedlicher sprachlicher Gestalt auftreten, etwa in Propositionen (z.B. *das Argument hat mich verletzt*), attributiv spezifizierten Nomina (z.B. *verletzendes Argument*), Komposita (z.B. *Argumentsalve*); auch bildliche sowie multimodale Realisierungen lassen sich in vielfacher Form ausmachen (vgl. etwa Wengeler/Ziem 2010). Ein zentrales Charakteristikum von konzeptuellen Metaphern besteht schließlich darin, dass sie die Wahrnehmung der metaphorisch erfassten Konzepte strukturieren und konstruieren (etwa Lakoff/Johnson 1980, Lakoff

² Im Folgenden werde ich der gängigen Konvention folgen und konzeptuelle Metaphern in Kapitälchen setzen, um anzuzeigen, dass es sich nicht um sprachliche Token, sondern vielmehr um konzeptuelle Phänomene handelt.

1987), wobei sie selbst das sprachlich geronnene Ergebnis (sensomotorischer) Erfahrungen sind.³

Über die Tatsache hinaus, dass es sich sowohl bei konzeptuellen Metaphern als auch bei Konstruktionen um linguistische Fundierungsbegriffe erster Ordnung – also um nicht abgeleitete und nicht ableitbare analytische Konzepte – handelt, sind beide in der kognitiv-linguistischen Tradition verankert, die ihren Ausgangspunkt in Arbeiten von Fillmore (1975), Langacker (1987) und Lakoff (1987) hat. Während die Theorie konzeptueller Metaphern von Anfang an aufs Engste mit Lakoffs und Johnsons Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Kognition und Körper verbunden war (zunächst Lakoff/Johnson 1980, später Lakoff/Johnson 1999), wurde dagegen der Begriff der Konstruktion von zahlreichen LinguistInnen aufgenommen und – jeweils mit unterschiedlicher Prägung – vereinnahmt und weiterentwickelt (vgl. den Überblick in Ziem/Lasch 2013: 17–37). Als kleinster gemeinsamer Nenner darf die Definition Lakoffs gelten, die er im Zusammenhang mit seiner Fallstudie zu „there“-Konstruktionen vorschlägt:

Each construction will be a form-meaning pair (F,M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use. (Lakoff 1987: 467)

Konstruktionen sind hiernach Form-Bedeutungspaare in einem weiten Sinn. Zur Formseite gehören neben phonologischen auch syntaktische Aspekte, und die Bedeutungsseite umfasst nicht nur semantische Informationen, sondern auch pragmatische Gebrauchsbedingungen. Lakoff wie auch Goldberg (1995: 4), die Lakoffs Definition in leicht modifizierter Form wieder aufgreift und reformuliert, sehen ausdrücklich davon ab, Konstruktionen hinsichtlich ihrer Abstraktheit oder ihrer (syntagmatischen) Komplexität zu fixieren.

Jenseits dieser Bestimmungen bleibt aber festzuhalten, dass der Begriff der Konstruktion je nach Beschreibungsansatz in mindestens folgenden Aspekten variiert bzw. variieren kann: (a) der Festlegung dessen, ob weitere Aspekte Teil der Form- und der Bedeutungsseite sein können,⁴ (b) der Grad der Kompositio-

³ Am Beispiel der konzeptuellen Metaphern MEHR IST OBEN weist Grady (2007: 192) auf kognitive Motivationen durch unsere (sensomotorischen) Erfahrungen hin, so etwa auf den engen Zusammenhang zwischen Vertikalität und Quantität, der in Alltagserfahrungen omnipräsent ist, beispielsweise in der Wahrnehmung des steigenden Wasserpegels, wenn Wasser in ein Glas geschüttet wird.

⁴ So bezieht etwa Croft (2001) explizit diskurs-funktionale Aspekte als (mögliche) Bestandteile der Inhaltsseite ein.

nalität komplexer Konstruktionen⁵ und, damit zusammenhängend, die Fragen, (c) in welchem Maße Konstruktionen kognitiv motiviert sind durch Bildschemata, konzeptuelle Metaphern, Ikonismus und Prototypikalität und (d) inwiefern kognitiven Operationen (etwa Schematisierung, Abstraktion, Vordergrund-Hintergrund-Profilierung) bei der Bildung von Konstruktionen Rechnung zu tragen ist.⁶ Diese Unterschiede dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass gleichwohl übergreifender Konsens darin besteht, Konstruktionen als grundlegende (grammatisch-symbolische) Einheiten einer Sprache anzusetzen. Konstruktionen sind demnach nicht-derivationelle Spracheinheiten; alle konstruktionsgrammatischen Ansätze postulieren nur *eine* Ebene der sprachlichen Beschreibung und Erklärung. Damit steht die Konstruktionsgrammatik als ein monostrateller Ansatz in Opposition zu so genannten Mehr-Ebenen-Modellen, etwa solchen, die den verschiedenen Varianten der generativen Transformationsgrammatik zugrunde liegen (so etwa in dem von Bierwisch vertretenen generativ-semantischen Modell, vgl. etwa Bierwisch 1983).

Wenn ich im Folgenden Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der Konstruktionsgrammatik analysiere, beschränke ich mich auf die so genannte Kognitive Konstruktionsgrammatik (*Cognitive Construction Grammar*, kurz: KKxG), deren Ursprung in Lakoffs Studie zu „there“-Konstruktionen (Lakoff 1987: 462–585) und Goldbergs Untersuchungen von Argumentstruktur-Konstruktionen (Goldberg 1995, 2006) liegt. Dies aus folgendem Grund: Bei dieser konstruktionsgrammatischen Variante handelt es sich um eine kognitive Theoriebildung, die die Entstehung und den Wandel von Konstruktionen im konkreten Sprachgebrauch zu ihrem Gegenstand hat und dabei dem Umstand Rechnung zu tragen versucht, dass Hintergrundwissen und außersprachliche Faktoren (wie körperliche Verfasstheit und sensomotorische Fähigkeiten) wesentlich zu der Etablierung von Konstruktionen beitragen. Aus diesem Konzept der Motiviertheit von Konstruktionen leitet sich eine – zumindest potentielle – Relevanz (konzeptueller) Metaphern für konstruktionsgrammatische Untersuchungen ab. Tatsächlich werden allein in der KKxG Metaphern in die Analyse

5 In dieser Hinsicht weicht Langackers Ansatz grundsätzlich von dem (ansonsten mehr oder weniger konsensuell) angenommenen Kriterium der Nicht-Kompositionalität von Konstruktionen ab. Langacker (2005) definiert Konstruktionen als syntagmatisch komplexe Einheiten; Wörter und Morpheme können hiernach nicht den Status von Konstruktionen haben. Vergleiche hierzu auch die ähnliche Einschätzung von Booij (2010: 15).

6 Hinsichtlich (c) und (d) bestehen grundsätzliche Unterschiede zwischen gebrauchsbasiert-kognitiven Ansätzen einerseits und formal orientierten, unifiktionsbasierten Ansätzen andererseits (vgl. Ziem/Lasch 2013: 38–66).

einbezogen, wenngleich, wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, nur in rudimentärer Form.⁷

3 (Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik I: Goldbergs konstruktionsgrammatische Perspektive

Auf den ersten Blick scheint Goldberg (konzeptuellen) Metaphern keinen zentralen Stellenwert innerhalb der KKxG einzuräumen. So widmet sie sich in experimentellen Studien schwerpunktmäßig dem Erwerb und der kognitiven Verarbeitung von Argumentstrukturen (vgl. zusammenfassend Goldberg 2006), ohne dabei Metaphern als analytisch relevante Größen einzubeziehen. Gleichwohl kommt Goldberg (1995) in ihrer frühen wegweisenden Studie zu Argumentstruktur-Konstruktionen an zwei zentralen Stellen sehr wohl auf Metaphern zu sprechen: Zum einen versteht sie Metaphern als einen Typ von Kategorisierungslink, der Konstruktionen miteinander systematisch verbindet. Zum anderen tragen Goldberg zufolge konzeptuelle Metaphern dazu bei, bestimmte Konstruktionen und Konstruktionsbedeutungen zu lizenzieren, d.h. sie im Sprachsystem als semantisch mögliche und syntaktisch regelhafte Varianten zuzulassen. Metaphern tragen demnach entschieden dazu bei, die Produktivität einer Konstruktion mit zu bestimmen und sie somit im Sprachwissen bzw. im Konstruktikon der SprachbenutzerInnen zu etablieren. Beide Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der KKxG sollen nun erläutert und diskutiert werden.

3.1 Metaphern als Kategorisierungslinks im „Konstruktikon“?

Ein zentrales Theorem der KKxG betrifft die Annahme eines so genannten Konstruktikons. Bei dem Ausdruck *Konstruktikon* handelt es sich um eine morphologische Kontamination aus *Konstruktion* und *Lexikon*, die auf eine Studie von Jurafsky (1992) zurückgeht. Ausgehend von der Hypothese, dass das Lexikon

⁷ Dass (konzeptuelle) Metaphern keine bzw. keine erkennbare Rolle in anderen konstruktionsgrammatischen Ansätzen spielen, gilt keineswegs nur (wie man zunächst meinen könnte) für formal orientierte Ansätze wie die *Berkeley Construction Grammar* oder in jüngerer Zeit die *Sign-Based Construction Grammar*, sondern durchaus auch für die auf den Sprachgebrauch ausgerichtete *Radical Construction Grammar* Crofts (2001).

und die Grammatik einer Sprache keine distinkten Systeme, sondern vielmehr ein Kontinuum von konventionellen Form-Bedeutungspaaren, eben Konstruktionen, bilden, stellt sich die Frage, wie Konstruktionen im Sprachwissen systematisch miteinander so verbunden sind, dass sie lernbar sind, trotzdem aber Wandel (bis zu einem gewissen Grad) zulassen.

In diesem Zusammenhang postuliert Goldberg (1995: 74–81) verschiedene Vererbungsbeziehungen („inheritance links“), die zwischen Konstruktionen vorherrschen und insgesamt das Konstruktikon, also das Netzwerk systematisch miteinander verbundener Konstruktionen, formieren. Aus sprachgebrauchsbasierter Perspektive ist das Konstruktikon das Ergebnis von sprachlichen Kategorisierungsprozessen, und zwar sowohl hinsichtlich der formseitigen als auch der bedeutungsseitigen Vernetzung von Konstruktionen. In beiden Fällen bestehen Vererbungsbeziehungen, wobei Goldberg (1995: 74–81) bedeutungsseitig zwischen insgesamt vier Mechanismen unterscheidet: Polysemie-Beziehungen („polysemy links“), Teil-Ganzes-Beziehungen („subpart links“), Beispiel-von-Beziehungen („instance links“) und Beziehungen der metaphorischen Erweiterung („metaphorical extension links“).

Die Vererbung von semantischen Informationen führt zur Einschränkung sprachlicher Arbitrarität. Eine Konstruktion motiviert genau dann eine andere Konstruktion, wenn letztere einige oder alle Eigenschaften von ersterer erbt (Goldberg 1995: 72). Die vier Vererbungsmechanismen tragen maßgeblich dazu bei, Sprachwissen zu strukturieren und Konstruktionen miteinander systematisch zu korrelieren. Im Kontext des vorliegenden Beitrages möchte ich nur auf die Beziehung der metaphorischen Erweiterung genauer eingehen, da Metaphern bei den anderen drei Mechanismen keine Rolle spielen.⁸

Inwiefern tragen Metaphern zur Vernetzung von Konstruktionen bei? Wie relevant sind Metaphern in dieser Hinsicht für die Organisation grammatischen Wissens? Auch der Kategorisierungslink der metaphorischen Beziehung betrifft die Vererbung von semantischen Informationen zwischen Konstruktionen. Goldberg (1995: 81–89) macht dies am Beispiel von so genannten Resultativ-Konstruktionen deutlich. Dabei handelt es sich um eine Argumentstruktur-Konstruktion, die formal einer Transitiv-Konstruktion ähnelt, sich zusätzlich aber durch ein Argument auszeichnet, das formseitig meist durch eine Adjektivphrase⁹, wie in (1) und (2), oder durch eine Präpositionalphrase, wie in (3)

⁸ Erläuterungen zu diesen Mechanismen finden sich in Ziem/Lasch 2013: 99–101.

⁹ Diese besteht in Resultativ-Konstruktionen praktisch immer nur aus einem Adjektiv.

und (4), realisiert wird. Inhaltsseitig besteht die Funktion darin, das Resultat der Handlung zu kodieren, die das Verb denotiert.¹⁰

- (1) Er malt die Wand blau.
- (2) Er schlägt ihn windelweich.
- (3) Er küsst sie in Ekstase.
- (4) Er bringt sie zur Weißglut.

Bei einer Resultativ-Konstruktion handelt es sich deshalb um ein konventionalisiertes Form-Bedeutungspaar, weil die selbstverständliche Interpretation, dass „blau“, „windelweich“ bzw. „in Ekstase“ und „zur Weißglut“ jeweils das Resultat des Malens, Schlagens bzw. Küssens und (des hier metaphorisch verwendeten) Bringens ist, nicht ein Beitrag der lexikalischen Bedeutung der Adjektiv- bzw. Präpositionalphrase sein kann. Vielmehr ergibt sich diese Lesart aus der Bedeutung der Argumentstruktur der Resultativ-Konstruktion selbst.

Goldberg (1995) argumentiert nun, dass die Interpretation von Instanzen der Resultativ-Konstruktionen durch die so genannte „caused-motion“-Konstruktion metaphorisch motiviert sein kann. Eine „caused-motion“-Konstruktion zeichnet sich im Unterschied zur Resultativ-Konstruktion dadurch aus, dass neben einem realisierten direkten oder indirekten Objekt ebenfalls eine Präpositionalphrase mit Argumentstatus auftritt. Wie die Beispiele (5) bis (8) deutlich machen, kodiert die Präpositionalphrase aber nicht das Resultat der durch das Verb angezeigten Handlung, sondern vielmehr das erreichte „Ziel“ (*andere Welt, die Hauswand*) oder eine „Richtung“ bzw. einen „Pfad“ (*vom Tisch, aus dem Bus*), wobei die Bewegung des Objekts (*Becher, Peter, Klaus, Farbe*) jeweils durch die Handlung, die das Verb denotiert, verursacht wird.¹¹

- (5) Sie schlägt den Becher vom Tisch.
- (6) Sie entführten Peter in eine andere Welt.

10 Zur Vereinfachung greife ich (analog zu Goldbergs Vorgehen) zunächst auf gängige Beispiele aus dem Deutschen zurück, ohne aus Korpora weitere, vergleichbare Beispiele anzuführen. Die Analyse wird dabei geleitet durch die einschlägigen Analysekatoren, und sie erfolgt zunächst wie in Goldberg 1995 introspektiv unter Hinzuziehung relevanter semantischer und grammatischer Erkenntnisse, wie sie etwa im DUDEN dokumentiert sind (vgl. Ziem/Lasch 2013: 67–68). Allerdings sollten systematischen Analysen dem Prinzip der Gebrauchsbasiertheit („usage-based model“) folgend primär authentische Sprachdaten zugrunde liegen; dies ist in meiner Studie in Abschnitt 4 auch der Fall.

11 Vgl. Goldberg 1995: 152–153 Die Beispiele (7) und (8) lehnen sich locker an Beispiele von Goldberg an.

- (7) Sie zwingen Klaus aus dem Bus.
 (8) Sie sprühen die Farbe an die Hauswand.

Analog zur Resultativ-Konstruktion gilt auch hier, dass konventionalisierte Bedeutungsaspekte direkt aus der Bedeutung der Argumentstruktur selbst abgeleitet werden können. Goldberg (1995: 152) beschreibt diese wie folgt: Das Agens (hier jeweils das als Satzsubjekt fungierende Pronomen *sie*) verursacht, dass sich ein Patiens (hier das direkte Objekt *den Becher, Peter, Klaus, die Farbe*) entlang eines Pfades bzw. in Richtung eines Objektes bewegt, wobei der Pfad/die Richtung von der Präpositionalphrase angegeben wird. Unterscheiden sich strukturell die „caused-motion“-Konstruktionen (5) bis (8) nicht von den Resultativ-Konstruktionen (3) und (4), so gibt es doch bedeutungsseitig eine wesentliche Differenz: Im Fall der Resultativ-Konstruktion kodiert die Präpositionalphrase die semantische Rolle „(Handlungs-) Resultat“, im Fall der „caused-motion“-Konstruktion hingegen die semantische Rolle „Richtung“ oder „Ziel“. ¹² Dies wirkt sich auf die Interpretation des Verbes dahingehend aus, dass in Resultativ-Konstruktionen die Handlung (in (1) bis (4) des Malens, Schlagens, Küssens, Bringens) als ursächlicher Grund für ein bestimmtes Resultat („blau“, „windelweich“, „Ekstase“, „Weißglut“) gilt, während in „caused-motion“-Konstruktionen die Handlung (in (5) bis (8) des Schlagens, Entführens, Zwingens, Sprühens) als eine Handlung konzeptualisiert wird, die jemanden (*Klaus, Peter*) oder etwas (*den Becher, die Farbe*) in eine bestimmte Richtung oder an einen bestimmten Ort bewegen kann.

Ohne die systematische Variation der semantischen Rollen thematisieren zu wollen, die die Präpositionalphrasen kodieren können, postuliert Goldberg (1995: 88) nun eine metaphorische Beziehung zwischen Resultativ-Konstruktionen und „caused-motion“-Konstruktionen etwa dann, wenn dasselbe Verb in beiden Konstruktionen auftreten kann. Dies ist beispielsweise bei dem Verb schlagen der Fall, insofern es in eine Resultativ-Konstruktion wie in (2) und ebenso in eine „caused-motion“-Konstruktion wie in (5) eintreten kann. Hier gilt:

¹² Fortan setze ich semantische Rollen (entgegen der üblichen Praxis) nicht in Kapitälchen, um sie von konzeptuellen Metaphern typographisch unterscheiden zu können. – Bislang liegt keine allgemeingültige, empirisch ermittelte Liste semantischer Rollen vor. Folgt man den von Polenzschen Benennungsvorschlägen (von Polenz 2008: 167–174), so könnte man die einschlägige semantische Rolle im ersten Fall „effizientes Objekt“ und im zweiten Fall „Direktional“ und „Destination“ nennen.

[T]he metaphor – in this case, Change of State as Change of Location – accounts for the relation between the semantics of the two constructions. The syntactic specifications of the metaphorical extension are inherited from the caused-motion construction. (Goldberg 1995: 89)

Mit anderen Worten: In der Resultativ-Konstruktion (2) zeigt das Adjektiv *windelweich* eine Zustandsänderung an, in (5) dagegen eine räumliche Änderung. Goldberg stipuliert, dass die Bedeutung der in (2) realisierten Resultativ-Konstruktion eine metaphorische Erweiterung der in (5) realisierten „caused-motion“-Konstruktion ist. Dies deshalb, weil die Zustandsänderung in (2) (*windelweich*) in Analogie zur räumlichen Änderung in (5), hier *vom Tisch*, verstanden werde. Nach Goldberg ist somit die Konstruktionsbedeutung von (2) durch eine metaphorische Verschiebung der Konstruktionsbedeutung von (5) zu erklären.

Ob es sich hierbei eher um eine Ad-hoc-Metapher als um eine konzeptuelle Metapher handelt, bleibt dabei zunächst offen. Goldberg scheint davon auszugehen, dass hinter der hier behandelten Konzeptualisierung von Zustandsveränderungen als räumlichen Veränderungen kein System steckt. Demnach läge keine konzeptuelle Metapher vor. Ob dem wirklich so ist, bleibt aber eine empirische Frage – und dieser geht Goldberg nicht nach.¹³

Die von Goldberg introspektiv und ohne Rückgriff auf authentische Korpusdaten entwickelte Idee, dass Konstruktionen über metaphorische Beziehungen miteinander verbunden sein können, muss man nicht teilen. Tatsächlich lässt eine genauere Betrachtung der Beispiele grundsätzliche Zweifel an der Verlässlichkeit ihrer Analyse aufkommen. So besteht ein Problem etwa in der impliziten Annahme, die Bedeutung von (5), also der „caused-motion“-Konstruktion, fungiere als vorgängige, ‚wörtliche‘ Bedeutung, dagegen aber die Bedeutung von der in (2) realisierten Resultativ-Konstruktion als abgeleitete, metaphorische Bedeutung. Weiterhin bleibt in Goldbergs Analyse unberücksichtigt, dass in beiden Konstruktionen die Präpositionalphrasen wie auch die Adjektivphrasen in Gestalt verschiedener semantischer Rollen realisiert werden. Da Goldberg bei der semantischen Beschreibung auf ein limitiertes Set an semantischen Rollen (Patiens, Agens, Thema etc.) zurückgreift, das nicht wesentlich über Fillmores Tiefenkasus hinausgeht,¹⁴ bleibt unbeachtet, dass die jeweils realisierte semantische Rolle wichtige Hinweise darauf gibt, um welche Kon-

¹³ Zumindest nicht auf einer breiten Datenbasis. Über den dargestellten Zusammenhang zwischen „caused-motion“-Konstruktionen und Resultativ-Konstruktionen hinaus führt Goldberg (1995: 81–87) zwei Fallstudien zu Ditransitiv-Konstruktionen durch.

¹⁴ Vgl. Fillmore 1968. Zur rückblickenden Kritik an der Annahme eines beschränkten Sets an semantischen Rollen vergleiche Fillmores kritische Einschätzung in Fillmore 2003.

struktion es sich jeweils handelt. So werden in Resultativ-Konstruktionen wie (1) bis (4) die entsprechenden Argumente als Resultat, in „caused-motion“-Konstruktionen indes entweder in der semantischen Rolle eines „Direktionals“ oder einer „Destination“ realisiert. Dies darf jedoch nicht zu der falschen Annahme verleiten, dass die lexikalische Semantik eine wichtigere Rolle spielt als die Konstruktionsbedeutung. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall, da die Bestimmung der semantischen Rollen nur im Rückgriff auf die Kenntnis der Konstruktionsbedeutung möglich ist.

Weitere Kritikpunkte sind von Boas (2003, 2011) und Kay (2005) formuliert worden. Während Boas in zahlreichen Fallstudien zu dem Ergebnis kommt, dass Bedeutungen von Resultativ-Konstruktionen keinesfalls durch metaphorische Verschiebungen von Bedeutungen der „caused-motion“-Konstruktionen erklärt werden können, formuliert Kay einen stärker grundlagentheoretischen Einwand: Es sei unökonomisch, zwei separate Konstruktionen anzunehmen, denn beide könnten kaum unabhängig voneinander analysiert werden.

Über diese Kritikpunkte hinaus ist aus metaphorentheoretischer Sicht zusätzlich anzumerken, dass es durchaus lohnenswert zu sein scheint, der Frage nachzugehen, warum oftmals der nominale Kern der Präpositionalphrasen in Resultativ-Konstruktionen, nicht aber in „caused-motion“-Konstruktionen einer konzeptuell-metaphorischen Verschiebung unterliegt. Im Fall von (3) – *Er küsst sie in Ekstase* – wird beispielsweise eine Emotion als ein Behälter konzeptualisiert (vgl. dazu auch Kövecses 2000); hier liegt also ein prototypisches Beispiel einer ontologischen Metapher vor. Ähnlich im Fall des idiomatischen Ausdrucks (4) *Er bringt sie zur Weißglut*; der nominale Ausdruck steht hier für die Emotion der Wut.

3.2 Lizenzieren konzeptuelle Metaphern Realisierungen von (Argumentstruktur-) Konstruktionen?

Zwar lässt Goldberg offen, ob es Ad-hoc-Metaphernbildungen oder konzeptuelle Metaphern sind, die Konstruktionen miteinander bedeutungsseitig verbinden können, jedoch thematisiert sie an einer Stelle ausdrücklich die Relevanz von konzeptuellen Metaphern für grammatiktheoretische Fragen: Im Zusammenhang mit der Analyse von englischen Ditransitiv-Konstruktionen erwähnt Goldberg (1995: 148–150) eher beiläufig, dass verschiedene Ausprägungen solcher Konstruktionen durch konzeptuelle Metaphern motiviert sein können.

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet der Befund, dass die prototypische Bedeutung von Ditransitiv-Konstruktionen systematisch variieren kann.

Die These, dass Ditransitiv-Konstruktionen tatsächlich polysem sind (Goldberg 1995: 37–39), also eine Vielzahl miteinander verwandter Bedeutungen haben, versucht sie durch die Annahme einer prototypischen Bedeutung plausibel zu machen, die kraft metaphorischer Verschiebungen erweitert bzw. variiert werden kann. Die prototypische Bedeutung von Ditransitiv-Konstruktionen gibt Goldberg folgendermaßen an: „X CAUSES Y TO RECEIVE Z“. Ein Agens X verursacht demnach, dass ein Rezipiens Y ein Patiens Z erhält.¹⁵ Diese Bedeutung lässt sich an Ditransitiv-Konstruktionen illustrieren, in die das Verb *geben* eintritt.

(9) Rike gibt Felix einen Keks.

Goldberg zufolge sind Beispiele wie (9) auch deswegen prototypisch, weil das indirekte Objekt, hier *Felix*, semantisch die Funktion eines „Possessors“ erfüllt. Die Kernbedeutung einer Ditransitiv-Konstruktion lässt sich somit als ein Prozess des Transfers beschreiben, und zwar dergestalt, dass ein Gegenstand von einer Person in den Besitz einer anderen Person übergeht. Dies ist beispielsweise auch in (10) bis (13) der Fall.

(10) Rike schenkt Felix einen Ball.

(11) Rike schießt Felix den Ball zu.

(12) Rike reicht Felix den Ball.

(13) Rike bringt Felix den Ball.

Wird zwar auch in diesen (und vielen anderen Beispielen) die prototypische Bedeutung der Ditransitiv-Konstruktion aktualisiert, so gibt es gleichwohl eine beträchtliche Anzahl von abweichenden Fällen, so etwa die Beispiele (14) bis (16).

(14) Peter gibt Hannah einen Kuss.

(15) Peter gibt Hannah eine Kopfnuss.

(16) Peter erteilt Hannah eine Absage.

(14) bis (16) unterscheiden sich bedeutungsseitig in mindestens zwei Hinsichten von (9) bis (13). Zum einen erhält die syntaktisch als indirektes Objekt realisierte Person (*Hannah*) zwar etwas von einer anderen Person (*Peter*), jedoch wäre es

¹⁵ Die Bezeichnung der semantischen Rollen ist in der Literatur nicht einheitlich. So differenziert von Polenz (vgl. 2008: 167) im Fall des Patiens etwa zwischen verschiedenen Subtypen. In (9) handelt es sich beispielsweise um ein affiziertes Objekt. Goldberg subsumiert diese alle unter die semantische Rolle „Patiens“.

falsch oder zumindest irreführend, *Hannah* bedeutungsseitig mit der semantischen Rolle des Possessors zu beschreiben. In (14), (15) und (16) ist Hannah zwar die „Empfängerin“ bzw. „Rezipientin“, nicht aber die „Besitzerin“ eines Kusses, einer Kopfnuss bzw. einer Absage. Zum anderen zeichnen sich in diesen Beispielen die syntaktisch als direkte Objekte fungierenden indefiniten Nominalphrasen (*einen Kuss*, *eine Kopfnuss*, *eine Absage*) semantisch dadurch aus, dass sie nichts Gegenständliches, sondern vielmehr immaterielle und/oder abstrakte Entitäten denotieren. Dies erklärt, warum zu diesen kein possessives Verhältnis etabliert werden kann.

Dessen ungeachtet handelt es sich bei (14) bis (16) zweifelsohne um grammatisch und semantisch lizenzierte Sätze des Deutschen. Syntaktisch liegen zwar Realisierungen einer gewöhnlichen Ditransitiv-Konstruktion vor, doch trifft dies in semantischer Hinsicht – wie soeben festgestellt – keineswegs zu. Warum kann etwa in Ditransitiv-Konstruktionen mit *geben* das indirekte Objekt die semantische Rolle eines Rezipiens (statt eines Possessors) einnehmen? Und warum ist es möglich, dass es sich bei dem Nomen, das syntaktisch als direktes Objekt realisiert wird, um ein Abstraktum handelt?

Goldbergs (1995: 148) Vorschlag lautet, dass es konzeptuelle Metaphern sind, die Bedeutungen von Konstruktionen wie (14) bis (16) lizenzieren. Eine besondere Rolle kommt dabei der konzeptuellen Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT zu. Auf diese rekurriert Goldberg ausdrücklich, jedoch scheint sie sich nicht der ganzen Tragweite dieser Metapher bewusst zu sein. Über die von Goldberg angeführten Beispiele hinaus lässt sich nämlich belegen, dass diese konzeptuelle Metapher zahlreiche weitere Ditransitiv-Konstruktionen motiviert. Auf einige möchte ich im Folgenden exemplarisch eingehen, zunächst aber kurz die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT selbst vorstellen.

Die Relevanz dieser so genannten „Conduit-Metapher“ für die Beschreibung von kommunikativen Handlungen wurde ausführlich von Reddy (1979) herausgearbeitet. Der Beschreibung von (Aspekten der) Kommunikation als (Aspekten von) Transport liegt ein Begriff von sprachlicher Kommunikation als Informationsübertragung und -verarbeitung zugrunde, der erstmalig von Shannon und Weaver (1949) detailliert entwickelt wurde. Auch im Deutschen ist die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT stark ausgeprägt, wie etwa die Beispiele (17) bis (22) belegen.

(17) Peter übermittelt Tina eine Nachricht.

(18) Peter bekam die Information von Tina.

(19) Peter sendet ihr eine Nachricht.

- (20) Der (Kommunikations-)Kanal ist verstopft.
 (21) Sie kann die Nachricht nicht entschlüsseln.
 (22) Sie hat die Nachricht schön verpackt.

Vier Aspekte sind charakteristisch für die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT: Erstens wird der „Sender“ konzeptualisiert als eine Person, die eine Botschaft bzw. ein Kommunikat „verpackt“ und zu einem bestimmten Ziel, dem „Empfänger“, verschickt. Ähnliches gilt zweitens für den „Empfänger“, dem umgekehrt die Aufgabe zukommt, das „Verpackte“ zu entpacken. Drittens wird die „Botschaft“ reduziert auf ein materielles Objekt, das von einem Ort (dem „Sender“) zu einem anderen Ort (dem „Empfänger“) transferiert wird. Schließlich gibt es viertens einen „Kanal“, über den die „Botschaft“ vermittelt wird; dieser entspricht in der jeweils gegebenen Quelldomäne dem Weg, der zurückgelegt werden muss, in (18) etwa dem Weg von Peter zu Tina. Es ist unschwer zu erkennen, dass der konzeptuellen Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT ein sehr reduktionistisches Kommunikationsmodell zugrunde liegt (vgl. hierzu auch Busse 1994: 208–211). So wird das Kommunikat (im Sinne einer ontologischen Metapher, vgl. Lakoff/Johnson 1980: 25–33) zu einem gegenständlichen Objekt reifiziert, und der „Sender“ und der „Empfänger“ gelten als „black boxes“, deren komplexe kognitive Leistungen bei der Produktion und Rezeption von sprachlichen Äußerungen nicht berücksichtigt werden (können).

Dass das Kommunikat, also die zu „übersendende Botschaft“, zu einem transportablen Objekt vergegenständlicht wird, ist entscheidend, um die Funktion der konzeptuellen Metapher bei der Lizenzierung von jenen Ditransitiv-Konstruktionen angemessen einschätzen zu können, deren Bedeutungen von der prototypischen Variante abweichen. Für die Beispiele (14) bis (16) ist kennzeichnend, dass die Denotate der Abstrakta *Kuss*, *Kopfnuss* und *Absage* zu „Gegenständen“ eines Transfers von einer Person zu einer anderen werden. In allen drei Fällen werden auf diese Weise non-verbale kommunikative Handlungen realisiert. Jedes Mal gibt es einen „Empfänger“, auf den die Handlung intentional ausgerichtet ist; ihn kodiert das indirekte Objekt. Die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT lizenziert hier also nicht nur die Reifizierung des Kommunikats (*Kuss*, *Kopfnuss*, *Absage*) zu einem ‚transportfähigen Gegenstand‘; sie erlaubt es ebenso, dass das indirekte Objekt die semantische Rolle eines Rezipiens (statt eines Possessors) kodiert.

Ich möchte noch zwei weitere Fälle skizzieren, in denen dieselbe konzeptuelle Metapher in vergleichbarer Weise dafür verantwortlich ist, Argumentstruktur-Konstruktionen im Sprachsystem zuzulassen. Der eine Fall betrifft Kommunikationsverben, die in Ditransitiv-Konstruktionen eintreten.

- (23) Sie zitiert ihm eine Passage.
 (24) Sie erzählt ihm eine Geschichte.
 (25) Sie erläutert ihm das Problem.

In (23) bis (25) versteht der Hörer (*ihm*) das Kommunikat (*eine Passage, eine Geschichte, das Problem*), indem er es „empfängt“ bzw. „rezipiert“. Auch hierbei gilt: Diese Lesart wird durch die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT motiviert. Elemente der Metapher werden hier auf korrespondierende Elemente der Ditransitiv-Konstruktion projiziert und entsprechend interpretiert: das syntaktische Subjekt jeweils als „Sender“, das indirekte Objekt jeweils als „Empfänger“ und das direkte Objekt jeweils als das zu „übermittelnde“ Kommunikat. Treten die Kommunikationsverben *zitieren, erzählen* und *erläutern* in die Ditransitiv-Konstruktion ein, werden neben dem „Sender“ (*sie*) und dem Kommunikat (*Passage, Geschichte, Problem*) ebenso der „Empfänger“ (*ihm*) semantisch profiliert.

Das letzte Beispiel, das ich im Anschluss an Goldberg (1995: 148f.) erwähnen möchte, betrifft Verdinglichungen von Wahrnehmungen, so etwa in den Beispielen (26) und (27).

- (26) Er zeigte ihm den Ausblick.
 (27) Er wirft ihm einen Blick zu.

Dass in der syntaktischen Funktion eines direkten Objektes auch deverbale Nomen (wie *Ausblick, Blick*) aus der Domäne der menschlichen Perzeption lizenziert werden, erklärt sich durch die Möglichkeit, Perzeptionen metaphorisch als Entitäten zu konzeptualisieren, die in der Folge mit Gegenständen etwa die Eigenschaft teilen, von einem Ort zu einem anderen bewegt werden zu können. So zählen Lakoff und Johnson (1980: 33–35) Personifikationen wie die von *Ausblick* in (28) ebenso zu den ontologischen Metaphern wie Verdinglichungen von Aspekten der Perzeption wie in (29).

- (28) Der Ausblick überwältigt mich.
 (29) Er hatte einen guten Blick.

Unter der Bedingung, dass abstrakte Konzepte – wie in den einschlägigen Beispielen „Ausblick“ und „Blick“ – reifiziert werden, ist es möglich, sie im Sinne der konzeptuellen Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT von einem Sender zu einem Empfänger zu „transferieren“. So können der „Ausblick“ und der „Blick“ in (28) und (29) zu einer Person gelangen, die diese wie gegenständliche Entitäten wahrnimmt.

Es bleibt festzuhalten: Fast alle bislang thematisierten Erweiterungen der prototypischen Bedeutung der Ditransitiv-Konstruktion zeichnen sich dadurch aus, dass zum einen bei gleichbleibender syntaktischer Struktur alternative Konzepttypen in der syntaktischen Funktion des direkten Objekts realisiert werden. So kann es sich dabei etwa um abstrakte Entitäten (wie eine Absage, ein Problem, ein Ausblick) handeln, die von einer Person X zu einer anderen Person Y „transferiert“ werden. Zum anderen ist es für Erweiterungen der prototypischen Bedeutung von Ditransitiv-Konstruktionen charakteristisch, dass andere semantische Rollen realisiert werden, als in der prototypischen Bedeutung angelegt sind. Sobald etwa die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT an der Lizenzierung von Argumentstruktur-Realisierungen beteiligt ist, kodiert das indirekte Objekt die semantische Rolle des „Rezipiens“, nicht aber die des „Possessors“.

4 (Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik II: metapherntheoretische Perspektiven

Auf die Varianz der semantischen Rollen im Zusammenhang mit der Frage nach metaphorischen Prozessen bei der Realisierung von Argumentstruktur-Konstruktionen geht Goldberg nicht im Detail ein. Dies möchte ich im Folgenden nachholen und dabei die Untersuchungsperspektive umdrehen: Thematisiert Goldberg Formen und Funktionen von konzeptuellen Metaphern allein im Zusammenhang mit genuin konstruktionsgrammatischen Fragestellungen, so soll nun umgekehrt nach der Relevanz konstruktionsgrammatischer Aspekte für (die Theorie von) konzeptuelle/n Metaphern gefragt werden.

Warum lohnt sich ein genauerer Blick auf (konzeptuelle) Metaphern aus konstruktionsgrammatischer Sicht? Ich möchte auf diese Frage zwei Antworten anbieten: Da es sich zum einen bei konzeptuellen Metaphern und deren sprachlichen Realisierungen im Kern um prädikative Strukturen handelt, die beispielsweise im Format einer Proposition bzw. einer Kopula mit *sein* auftreten (etwa ARGUMENTATION IST KRIEG, KOMMUNIKATION IST TRANSPORT), bietet es sich zunächst an, jene grammatischen Konstruktionen exemplarisch zu erfassen, in denen (konzeptuelle) Metaphern sprachlich realisiert werden. Wenn eine genaue form- und bedeutungsseitige Beschreibung der Konstruktionen vorliegt, könnte diese zur Identifizierung von konzeptuellen Metaphern genutzt werden.

Vor diesem Hintergrund liegt zum anderen die Vermutung nahe, dass zwischen konzeptuellen Metaphern und (Argumentstruktur-) Konstruktionen ein enger und möglicherweise systematischer Zusammenhang besteht. Konzeptuelle Metaphern scheinen mit Konstruktionen wesentliche Eigenschaften zu teilen und gleichermaßen zum konzeptuellen Sprachwissen zu gehören.

Der folgenden Analyse liegt ein Korpus zugrunde, das im Rahmen des DFG-Projekts „Sprachliche Konstruktionen sozial- und wirtschaftspolitischer ‚Krisen‘ in der BRD von 1973 bis heute“ aufgebaut wurde (vgl. etwa Scholz/Ziem 2013, Wengeler/Ziem 2010; Ziem/Scholz/Römer 2013). Es umfasst insgesamt 10.245 Presstexte aus fünf deutschen Leitmedien (BILD, FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, DER SPIEGEL und DIE ZEIT). Alle Texte thematisieren gesellschaftliche „Krisen“ in der BRD im Zeitraum von 1973 bis 2010.¹⁶ Sie wurden über Schlag- und Schlüsselwortsuche systematisch identifiziert, falls nötig digitalisiert und mit einem Metadatenkopf versehen, der es möglich macht, je nach Untersuchungszielen Teilkorpora zu bilden (vgl. ausführlich dazu Ziem/Scholz/Römer 2013). Verwaltet wird das Textkorpus mit dem Korpusmanagement-Programm INGWER, das im Rahmen des Forschungsprojektes in Kooperation mit semtracks entwickelt wurde.

4.1 Ontologische Metaphern in Konstruktionen

Die nachfolgenden Überlegungen kreisen um die Frage, inwiefern die Bedeutung eines Wortes mit der Bedeutung der syntaktischen Konstruktionen, in die das Wort eingebettet ist, interagiert. Diese Frage ist deswegen von Belang, weil offenkundig die Konstruktion, die den unmittelbaren syntagmatischen Kontext einer lexikalischen Einheit bildet, maßgeblich dafür verantwortlich ist, ob eine metaphorische Bedeutungsverschiebung stattfindet.¹⁷

¹⁶ Genauer handelt es sich um fünf Krisenzeiträume der bundesrepublikanischen Nachkriegsgeschichte von 1973 bis 2010: (a) die „Ölkrise“ (1973/1974), (b) die sogenannte „parteiliche Wende“ (1982), (c) die „Arbeitsmarktkrise“ (1997), (d) die Debatte um die Sozialstaatskrise im Rahmen der „Agenda 2010“ (2003) sowie (e) die „Finanzkrise“ (2008/2009).

¹⁷ Da es in diesem Beitrag um Formen und Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der KKxG geht, klammere ich hier bewusst aus, dass metaphorische Verschiebungen freilich auch motiviert sein können durch sprachliche Einheiten, die jenseits desjenigen Satzes auftreten, in denen der metaphorisch interpretierte Ausdruck vorkommt, so etwa auf der satzübergreifenden, also transphrastischen Ebene oder im multimodalen Zusammenspiel von Zeichen, wie in Text-Bildbeziehungen (vgl. hierzu etwa Ziem 2009a, 2009b). Die KKxG beschränkt (bislang) ihren Gegenstandsbereich auf Sätze und satzwertige Ausdrücke.

Auf der Grundlage des erwähnten thematischen Textkorpus zu gesellschaftlichen „Krisen“ möchte ich dieser Frage an einem konkreten Beispiel von Konstruktionen mit *Krise* als nominalem Kern nachgehen. Das Nomen *Krise* bietet sich aus zwei Gründen an. Ein forschungspraktischer Grund besteht zum einen darin, dass auf das aufbereitete Korpus systematisch zurückgegriffen werden kann. Da das Korpus bereits hinsichtlich wichtiger Schlag- und Schlüsselwörter, darunter auch *Krise*, partiell ausgewertet wurde, kann die folgende Analyse auf Konkordanzen bzw. KWIC-Listen mit *Krise* als Zielausdruck zurückgreifen. Aus dem Datensatz habe ich zunächst alle metaphorischen Verwendungsweisen von *Krise* extrahiert und in einem zweiten Schritt auf Vorkommen von ontologischen Metaphern reduziert.

Zum anderen bietet es sich deshalb an, mit *Krise* ein Schlüsselwort zu analysieren, das der Substantivgruppe der Abstrakta zuzurechnen ist, weil der Ausdruck nicht nur im Korpus hochfrequent auftritt und dessen konzeptueller Gehalt diskursiv zentral ist (vgl. Ziem/Scholz/Römer 2013); da er etwas Nichtgegenständliches bezeichnet, nämlich ein (gesellschaftliches) Ereignis, ist ferner zu erwarten, dass das Konzept, auf das der Ausdruck referiert, auch metaphorisch konzeptualisiert wird.

Bei der Untersuchung geht es ausdrücklich nicht darum zu eruieren, mit welchen Metaphern und welchen Typen von Quelldomänen Aspekte einer „Krise“ erfasst werden. Ziel ist es vielmehr, syntaktische Konstruktionen zu identifizieren, in denen der Ausdruck *Krise* selbst konzeptuell-metaphorisch verwendet wird, um so Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Konstruktionen die metaphorische Verschiebung bedingen bzw. ermöglichen.

In welchen syntaktischen Konstruktionen kommt *Krise* im Korpus vor? Welche syntaktische Funktion und welche semantischen Rollen realisiert das Nomen in diesen? Es sind drei Konstruktionen, die insgesamt ungefähr zwei Drittel aller Okkurrenzen im Korpus zu Krisen-Diskursen abdecken. Sie sind in den Belegen (30) bis (32) exemplarisch veranschaulicht.

- (30)a. Die Krise drückt die Rendite.
 - b. Die Krise trifft die Deutsche Bank hart.
 - c. Die Krise dauert schon drei Jahre.
- (31) a. Sog der Krise
 - b. Bewältigung der Krise
 - c. Konsequenzen der Krise
- (32) a. wegen der Krise
 - b. infolge der Krise
 - c. in der Krise

(30) bis (32) illustrieren beispielhaft jene drei Typen von syntaktischen Strukturen, in die *Krise* eingebettet ist. Dabei handelt es sich um Instanzen von drei Konstruktionen:

- i. Transitiv-Konstruktion, wie in (30),
- ii. Possessiv-Konstruktion mit *Krise* als Possessivum, wie in (31),
- iii. Präpositional-Konstruktion mit *Krise* als nominalem Kern, wie in (32).

Daneben könnte *Krise* freilich in eine Reihe weiterer Konstruktionen eingebettet sein, so etwa in Intransitiv- oder Ditransitiv-Konstruktionen. Da dies nicht signifikant häufig der Fall ist, lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die drei erwähnten Konstruktionen zu werfen. Inwiefern sind jeweils konzeptuelle Metaphern im Spiel bei der Konzeptualisierung (von Aspekten) der Krise? Und welche Rolle spielt dabei die jeweilige Konstruktion als syntaktische Einbettungsstruktur von *Krise*?

ad (i): Transitiv-Konstruktion

Im Fall der Transitiv-Konstruktion muss zunächst festgestellt werden, dass konzeptuell-metaphorische Verschiebungen von *Krise* dann auftreten, wenn der Ausdruck formseitig in der syntaktischen Funktion eines Subjekts und bedeutungsseitig in Gestalt der semantischen Rolle „Agens“ realisiert wird. Dies ist in (30a) und (30b), nicht aber in (30c) der Fall; in letzterem tritt *Krise* in der semantischen Rolle eines „spezifizierten Objekts“ auf, da die Krise in ihrer zeitlichen Erstreckung thematisiert wird.¹⁸ In (30a) und (30b) liegen dagegen Instanzen der konzeptuellen Metapher KRISE ALS PERSON vor, weil in beiden Beispielen das Ereignis der Krise zu einer handelnden Person reifiziert wird. Solche Personifikationen verstehen Lakoff und Johnson (1980: 33f.) ebenfalls als Ausprägungen bzw. Erweiterungen von ontologischen Metaphern:

What they all have in common is that they are extensions of ontological metaphors and that they allow us to make sense of phenomena in the world in human terms – terms that

18 Bei der (über Goldberg hinausgehenden) Bestimmung und Benennung von semantischen Rollen halte ich mich fortan an eine an von Polenz (2008) angelehnte Liste, die allerdings an manchen Stellen konkretisiert und erweitert wurde (vgl. Ziem/Lasch 2013: 124–125), so auch im Fall der semantischen Rolle „spezifiziertes Objekt“, die von Polenz selbst nicht nennt. Möglich und plausibel wäre es auch, *Krise* hier die semantische Rolle eines „Temporativs“ zuzuweisen. Mit dieser Rolle bezeichnet von Polenz den Zeitpunkt oder die Dauer eines Vorgangs oder einer Handlung. Diese alternative Bestimmung hätte allerdings für die hier durchgeführte Analyse keine Konsequenzen.

we can understand on the basis of our own motivations, goals, actions, and characteristics. (Lakoff/Johnson: 1980: 34)

So auch in den genannten Beispielen: Wir wissen, was es heißt, einen Preis etc. zu „drücken“ und jemanden „hart zu treffen“.¹⁹

ad (ii): Possessiv-Konstruktion

Die Analyse der Possessiv-Konstruktion führt zunächst zu dem Ergebnis, dass Krise zwar als Possessivum auftritt (etwa: *Krise der Wirtschaft, Krise der Automobilindustrie*), konzeptuell-metaphorische Verschiebungen jedoch allein dann zu beobachten sind, wenn das Nomen als Genitivattribut, also wie in den Beispielen (31a) bis (31c), realisiert wird. Auch hier ist es entscheidend, in welcher semantischen Rolle *Krise* auftritt. Während die semantische Rolle „Temporativ“ (*Ausbruch der Krise, Höhepunkt der Krise* etc.) oder „Benefaktiv“ (*Gewinner der Krise, Trittbrettfahrer der Krise* etc.) keine metaphorische Verschiebung nach sich zieht, gilt für drei semantische Rollen das Gegenteil:²⁰

- „Affiziertes Objekt“ (*Bewältigung der Krise, Bekämpfung der Krise*): Die konzeptuelle Metapher KRISE ALS FEIND kann auch realisiert werden, wenn das Ereignis einer Krise zu einer Person oder einem Objekt vergegenständlicht wird, die bzw. das von einer Handlung betroffen und entsprechend verändert werden soll.
- „Causativ“ (*Auswirkungen der Krise, Konsequenzen der Krise*): Die Krise wird hier ursächlich für bestimmte Folgen verantwortlich gemacht und mithin „ontologisiert“.
- „Spezifiziertes Objekt“ (*Zentrum der Krise, Sog der Krise*): Schließlich wird einer Krise Eigenschaften von gegenständlichen Objekten zugewiesen. So kann eine Krise charakterisiert und thematisiert werden, als handele es sich um ein gegenständliches Objekt.

19 Es liegt freilich keine vollständige Analyse vor, wenn in (30a) und (30b) jeweils eine Personifizierung von „Krise“ diagnostiziert wird; vielmehr wird etwa in (30a) zusätzlich das Verb metaphorisch verwendet, und in (30b) wird das Akkusativobjekt *Deutsche Bank* metonymisch gebraucht. Da solche Aspekte jedoch für die Untersuchung des Gebrauchs von *Krise* nicht relevant sind, wird auf sie nicht weiter eingegangen.

20 Dies ist freilich durch die lexikalische Bedeutung des Zielausdrucks *Krise* bedingt. So lässt sich das Konzept der Krise – um nur drei Beispiele zu nennen – etwa in zeitlicher Hinsicht (z.B. *Beginn/Dauer/Verlauf der Krise*), mit Blick auf die in einer Krise handelnden Personen (*Anführer/Profiteure der Krise*) oder in räumlicher Hinsicht (z.B. *Ort der Krise*) bestimmen. Entsprechend können semantische Rollen zugewiesen werden, im ersten Fall etwa „Temporativ“, im zweiten Beispiel „Agens“ und im dritten Fall „Locativ“.

In allen Fällen liegen Ausprägungen und Erweiterungen von ontologischen Metaphern vor. Dies lässt sich beispielsweise im Fall der Possessiv-Konstruktion dann deutlich erkennen, wenn die in (31a) bis (31c) realisierten impliziten Prädikationen in explizite Prädikationen überführt worden sind (vgl. hierzu ausführlich Ziem 2008: 335–366). Als implizit gilt eine Prädikation, wenn sie strukturell nicht als Proposition (im Sinne von Searle 1979: 38–43, 48–54) realisiert ist, sondern die prädikative Zuschreibung in alternativen sprachlichen Formaten erfolgt. Neben der Possessiv-Konstruktion wie (31) gibt es zahlreiche weitere sprachliche Möglichkeiten der impliziten Prädikation, so etwa attributive Verwendungen von Adjektiven (*schwere Krise*, *andauernde Krise* usw.). Wie die Beispiele unter (33) veranschaulichen, besteht die Überführung von impliziten in explizite Prädikationen im Kern darin, Instanzen einer Possessiv-Konstruktion in eine propositionale Struktur – in der Regel in Gestalt einer Konstruktion – umzuwandeln.

- (33) a. Sog der Krise > Die Krise hat einen Sog/eine Sogwirkung.
 b. Bewältigung der Krise > Die Krise wird bewältigt.
 d. Konsequenzen der Krise > Die Krise zeitigt Konsequenzen.

Die Überführung in explizite Prädikationen soll eindeutige Bestimmungen der semantischen Rollen von *Krise* ermöglichen. In (33b) wird *Krise* in der semantischen Rolle eines „affizierten Objekts“ realisiert, in (33a) dagegen in der semantischen Rolle eines „spezifizierten Objekts“ und in (33c) in der semantischen Rolle eines „Causativs“.

ad (iii): Präpositional-Konstruktion

Schließlich ist *Krise* in einer Präpositional-Konstruktion wie (32) eingebettet. Zur Bestimmung der Bedeutungsseite lässt sich zumindest so viel sagen, dass aufgrund des Umstandes, dass kausale Präpositionen wie *infolge von*, *aufgrund von*, *wegen* rekurrent auftreten, die semantische Rolle des „Causativs“ zu dominieren scheint. Eine konzeptuell-metaphorische Interpretation von *Krise* liegt dabei insofern vor, als das Ereignis der Krise ursächlich für Folgeereignisse (wie Inflation, Rückgang der Binnenwirtschaft), Zustände (wie Nullwachstum, Ratlosigkeit) etc. verantwortlich gemacht wird bzw. werden kann. Analog zu Präpositional-Konstruktionen gilt auch hier, dass die jeweils realisierte semantische Rolle von *Krise* nach der Überführung in explizite Prädikationen deutlicher zutage tritt, wenngleich das Prädikat im Fall von Präpositional-Konstruktionen nur teilweise angegeben werden kann, und zwar nach folgendem Muster: „Die Krise ist ursächlich verantwortlich für X“.

Auch in Fällen wie (32c) – *in der Krise* – liegen Instanzen einer ontologischen Metapher vor. In einer Vielzahl an Studien ist belegt, dass abstrakte Entitäten, so etwa emotionale Zustände wie Wut, Trauer etc., als Behälter konzeptualisiert werden (zusammenfassend: Kövecses 2000). Ähnliches geschieht in (32c) mit dem Ereignis der Krise. In dieser Präpositional-Konstruktion tritt *Krise* in der semantischen Rolle eines „Locativ“ auf. Sie ist in vielen anderen Konstruktionen belegt, etwa in folgenden mehr oder weniger festen Mehrworteinheiten: *in eine Krise geraten, keinen Ausweg aus der Krise finden, sich in einer Krise befinden* etc. Wie diese Beispiele ist auch (32c) eine Instanz der konzeptuellen Metapher KRISE ALS BEHÄLTER.

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Befunden ziehen? Festzuhalten bleibt zunächst Folgendes: Die erzielten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die jeweils realisierten semantischen Rollen (und mithin die jeweils realisierten Konstruktionen) von zentraler Wichtigkeit sind für mögliche sprachliche Ausprägungen von konzeptuellen Metaphern. Ob ein Ausdruck als eine Instanz einer konzeptuellen Metapher in Frage kommt, hängt entschieden von der semantischen Rolle ab, die er jeweils realisiert. Welche semantische Rolle im Einzelnen vorliegt, legt wiederum die syntaktische Einbettungsstruktur, also die Konstruktion, fest, in die der jeweilige Zielausdruck (hier: *Krise*) eingebettet ist. Konstruktionen sind deshalb (zumindest auf der Satzebene) konstitutiv an der sprachlichen Realisierung von konzeptuellen Metaphern beteiligt.

Entsprechend lassen sich annotierte semantische Rollen dazu nutzen, konzeptuelle Metaphern auf der Satzebene systematisch zu identifizieren. Auf der Grundlage der im Korpus annotierten semantischen Rollen, in denen *Krise* häufig auftritt, scheinen „Agens“, „affiziertes Objekt“, „Causativ“ sowie „spezifiziertes Objekt“ und „Locativ“ gute Kandidaten dafür zu sein, Varianten konzeptuell-metaphorischer Konzeptualisierungen von *Krise* zu eruieren. Tritt *Krise* in einer dieser semantischen Rollen auf, ist dies ein Indikator dafür, dass eine konzeptuelle Metapher vorliegen kann. Denn: Dass *Krise* beispielsweise als „Agens“ oder als „affiziertes Objekt“ auftritt, setzt eine Vergegenständlichung des Referenten voraus (und zwar entweder zu einer handelnden Person oder zu einem gegenständlichen Objekt), dem in der Folge materielle Eigenschaften zu- oder abgesprochen werden können.

Wie am Beispiel von *Krise* in der semantischen Rolle eines „spezifizierten Objekts“ ersichtlich wird, ist die Realisierung einer bestimmten semantischen Rolle aber keineswegs eine notwendige Bedingung dafür, dass eine konzeptuelle Metapher vorliegt: Das Konzept der Krise kann sehr wohl qualitativ spezifiziert werden, ohne durch eine konzeptuelle Metapher motiviert zu sein, so etwa im Fall der unter (34) subsumierten Belege.

- (34) a. Risiken der Krise > Die Krise birgt Risiken.
 b. Chancen der Krise > Die Krise birgt Chancen.

Zweifelsohne kann über Ereignisse wie Krisen prädiert werden, dass sie Risiken oder Chancen in sich bergen, ohne das Ereignis zu verdinglichen oder zu personifizieren.²¹ Dass es nicht notwendigerweise zu Reifizierungen kommt, wenn *Krise* in der semantischen Rolle eines „spezifizierten Objektes“ auftritt, muss jedoch nicht heißen, dass sich auf der Basis von semantischen Rollen schlecht bzw. nur unzuverlässig vorhersagen lässt, ob eine konzeptuelle Metapher realisiert wird oder nicht. Möglicherweise lohnt es sich vielmehr, das Set an semantischen Rollen weiter auszudifferenzieren, um so im vorliegenden Fall beispielsweise zwischen verschiedenen Aspekten der qualitativen Spezifizierung zu unterscheiden: Ereignissen (wie Krisen) scheinen generell Eigenschaften zugesprochen werden zu können, die im Zusammenhang mit dem Umstand stehen, dass Ereignisse Folgeereignisse und Veränderungen (welcher Art auch immer) nach sich ziehen können. Dies gehört offenkundig zum ‚Wesen‘ von Ereignissen, ganz gleich, ob es sich etwa um Naturereignisse (wie Erdbeben, Vulkanausbrüche etc.), Veranstaltungen (wie Fußballspiele, Geburtstage, Feiern etc.) oder Ereignisse anderer Art handelt.

4.2 In welchem Verhältnis stehen konzeptuelle Metaphern und (Argumentstruktur-) Konstruktionen?

Die Überlegungen im letzten Abschnitt legen nahe, dass zumindest Transitiv-/Kopula-Konstruktionen und konzeptuelle Metaphern in einem konzeptionell engen Zusammenhang stehen. Abschließend möchte ich mich deshalb diesem Verhältnis widmen.

Sowohl konzeptuelle Metaphern als auch Konstruktionen sind auf der Typebene angesiedelt. Sie teilen mithin die Eigenschaft, Abstraktionsgrößen zu sein, nämlich sprachlich-kognitive Einheiten, die strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Sprachtokens repräsentieren. Immer wenn etwa ein Ausdruck einer bestimmten Quelldomäne zur Beschreibung eines Konzeptes einer bestimmten Zieldomäne benutzt wird, darf dieser als Instanz einer bestimmten konzeptuel-

²¹ Hier liegt deswegen keine Metapher vor, weil „Krise“ in (34) als ein Ereignis konzeptualisiert wird, dem die Eigenschaft zugesprochen wird, ein Risiko zu sein. *Krise* tritt hier folglich nicht in der semantischen Rolle eines Agens auf, und das Konzept der Krise wird nicht personifiziert.

len Metapher gelten. Analog ist eine realisierte syntaktische Struktur dann ein Beispiel für eine Konstruktion, wenn sie entsprechende semantische und syntaktische Eigenschaften mit anderen Instanzen teilt. So bleibt also festzuhalten, dass beide – Konstruktionen und konzeptuelle Metaphern – Elemente des Sprachwissens einer bestimmten Sprachgemeinschaft und als solche genuin kognitive Größen sind.

Inwiefern teilen konzeptuelle Metaphern mit Konstruktionen aber bedeutungsseitig wesentliche Eigenschaften? Wie in Abschnitt 3 diskutiert, kommt Goldberg auf konzeptuelle Metaphern nur im Zusammenhang mit der Bestimmung der Bedeutungsseite von komplexen syntaktischen Einheiten, nämlich Argumentstruktur-Konstruktionen, zu sprechen. Obwohl sich Goldbergs analytisches Interesse weitgehend auf Argumentstruktur-Konstruktionen beschränkt, heißt das weder, dass es keine Konstruktionen auf „höheren“ Abstraktionsstufen geben kann, noch, dass sich Konstruktionen nicht auch jenseits der Satzgrenzen konstituieren können. Im Gegenteil: Inzwischen liegen einige Studien vor, die Konstruktionen auch auf der Text- und Diskursebene ansiedeln und thematisieren (etwa Günthner 2006, Östmann 2005). Ganz gleich, auf welcher Ebene der Abstraktion Konstruktionen stipuliert werden, notwendig ist, dass zumindest eine der beiden folgenden Bedingungen erfüllt ist: Sprachliche Einheiten bzw. Strukturen gelten in der KKxG dann als Konstruktionen, (a) wenn es sich um form- und/oder inhaltsseitig nicht-kompositionale Einheiten handelt, (b) oder aber die Inhalts- und Formseite so sehr im Sprachwissen einer Sprachgemeinschaft verfestigt („entrenched“) ist, dass sie als komplexe Einheit kognitiv gespeichert und verfügbar ist (Goldberg 2006: 5).

Konzeptuelle Metaphern erfüllen beide Bedingungen. Zum einen zeichnen sie sich dadurch aus, dass ihr Bedeutungsgehalt jeweils semantische Aspekte umfasst, die sich nicht ohne weiteres aus ihren Teilelementen ableiten lassen. So kann etwa bei der konzeptuellen Metapher *KRISE ALS PERSON* weder die Quelldomäne „Person“ noch die Zieldomäne „Krise“ Auskunft darüber geben, inwiefern üblicherweise Ereignisse als Personen konzeptualisiert werden. Es gehört hier zum nicht-kompositionell erschließbaren Wissen, dass ein Ereignis etwa als eine Person metaphorisch verstanden werden kann, die bestimmte Handlungen (mit gewissen Folgen) vollzieht (wie im Beispiel (30a) *Die Krise drückt die Rendite*), die Domänen „Ereignis“ und „Person“ jedoch nicht hinsichtlich anderer möglicher Aspekte analogisiert werden.

Zum anderen ist das zweite Kriterium der kognitiven „Verfestigung“ bei konzeptuellen Metaphern (im Unterschied zu metaphorischen „blends“, vgl. Coulson/Oakley 2000) per Definition erfüllt. Mit konzeptuellen Metaphern soll gerade jenes voraussetzbare Hintergrundwissen erfasst werden, das zwischen

zwei Domänen vorherrscht und es erlaubt, Aspekte einer bestimmten Zieldomäne durch Aspekte einer bestimmten Quelldomäne zu erschließen.

Wie lässt sich nun formseitig das Verhältnis zwischen konzeptuellen Metaphern und (Argumentstruktur-) Konstruktionen charakterisieren? In der einschlägigen Literatur werden konzeptuelle Metaphern entweder durch eine Kopula-Konstruktion mit *sein* (etwa ARGUMENTATION IST KRIEG) oder durch Gleichsetzungskonstruktionen mit „als“ (ARGUMENTATION ALS KRIEG) angegeben.²² In beiden Fällen handelt es sich um prädikative Strukturen; im ersten Beispiel liegt mit der Kopula-Konstruktion eine propositionale Struktur vor, im zweiten Beispiel, also der Gleichsetzungskonstruktion mit „als“, lässt sich die implizite Prädikation in eine Transitiv- oder Kopula-Konstruktion, also in ein propositionales Format überführen.²³ Wie sich im letzten Abschnitt gezeigt hat, gilt ebenso für die Possessiv- und Präpositional-Konstruktion, dass es sich um prädikative sprachliche Strukturen handelt, insofern auch diese in Propositionen umgeformt werden können. Fungiert *Krise* etwa in der Possessiv-Konstruktion *Bewältigung der Krise* oder *Konsequenzen der Krise* als Genitivattribut, so wird über den Diskursreferenten „Krise“ prädiziert, dass er bewältigt wird bzw. dass er Konsequenzen zeitigt. Der implizit-propositionale Gehalt lässt sich also in der Regel mithilfe von Transitiv-Konstruktionen explizieren, hier: *Die Krise wird bewältigt* bzw. *Die Krise zeitigt Konsequenzen*. Somit kommt der Kopula- und Transitiv-Konstruktion insgesamt eine herausgehobene Rolle zu, auch bei der Konstitution von konzeptuellen Metaphern.

Zeichnen sich also Konstruktionen und konzeptuelle Metaphern insgesamt durchaus eine Reihe an gemeinsamen Eigenschaften aus, so darf dies nicht über einen grundsätzlichen Unterschied hinwegtäuschen. Während Goldberg postuliert, dass Konstruktionen die grundlegenden Einheiten einer Sprache „all the way down“ (Goldberg 2006: 18) seien, also auch lexikalische Einheiten den Status von Konstruktionen haben, sind Konstruktionen nach ihrem Verständnis gleichwohl zuvorderst grammatische Größen. Dies gilt freilich für konzeptuelle Metaphern nicht. Die Theorie konzeptueller Metaphern ist im Kern ein kognitiv-semantischer Ansatz, dessen primäres Ziel darin besteht, sprachliche Bedeu-

²² Kay (*im Druck*) schreibt explizit der Einheit „X als Y“ keinen Konstruktionsstatus zu, sondern beschreibt diese als sprachliche Prägungen („coining“). Diese Einschätzung (die KonstruktionsgrammatikerInnen in der Tradition Goldbergs keineswegs vorbehaltlos teilen würden) basiert auf Kays enger Definition des Konstruktionsbegriffs. Kay unterscheidet zwischen „true constructions“ und „non-productive, nonconstructional pattern[s] of coining“, wobei letztere Kollokationen und Routineformeln ähneln, so etwa auch „X als Y“.

²³ Ganz ähnlich hat schon Ricoeur (1986: VI) Metaphern als „impertinente Prädikationen“ bezeichnet.

tungen im Rekurs auf allgemeine kognitive Fähigkeiten und (kulturelles) Hintergrundwissen zu erklären.

5 Schlussbemerkungen

Gegenstand des vorliegenden Beitrages waren Formen und Funktionen von (konzeptuellen) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik (KKxG). Ausgangspunkt bildete die Beobachtung, dass Goldberg (konzeptuellen) Metaphern zwar keinen zentralen Stellenwert bei der konstruktionsgrammatischen Erfassung und Beschreibung von Argumentstrukturen beimisst, gleichwohl aber einige grammatisch relevante Funktionen von Metaphern ausweist.

Zum einen postuliert Goldberg, dass Argumentstruktur-Konstruktionen miteinander in metaphorischen (Ableitungs-) Beziehungen stehen können. Eine solche Ableitungsbeziehung macht sie zwischen bestimmten „caused-motion“- und Resultativ-Konstruktionen aus. Problematisch ist diese Hypothese jedoch nicht nur aufgrund der unzureichenden empirischen Datenbasis; auch zentrale theoretische Voraussetzungen der Analyse Goldbergs erscheinen zweifelhaft, so etwa die implizite und nicht eigens thematisierte Annahme, eine Konstruktion fungiere als nicht-abgeleitete, eine andere dagegen als metaphorisch-abgeleitete Variante.

Wenn konzeptuelle Metaphern, wie Lakoff und Johnson (1980: 6–7) betonen, unser „Denken“ und „Handeln“ auf der Ebene des Vorbewussten steuern, ohne dass ihre strukturellen Eigenschaften offen zu Tage treten, liegt es nahe zu vermuten, dass sich ihre kognitive Wirksamkeit auch auf die grundsätzliche Organisation des Sprachwissens – so etwa an der Syntax/Semantik-Schnittstelle – erstreckt. Tatsächlich gibt es in Goldbergs Untersuchungen zu Argumentstruktur-Konstruktionen Hinweise darauf, dass dies der Fall sein könnte. So stellt Goldberg fest, dass konzeptuelle Metaphern die Produktivität von Argumentstruktur-Konstruktionen mit bestimmen, insofern sie manche (lexikalische) Instanzen in einem Slot einer Konstruktion zulassen, andere dagegen blockieren können. Zur Plausibilisierung ihrer Hypothese rekurriert Goldberg auf die konzeptuelle Metapher KOMMUNIKATION IST TRANSPORT; diese soll zahlreiche Varianten der Ditransitiv-Konstruktion zu erklären helfen.

Zwar greift Goldberg in ihrer Analyse nicht auf authentische Sprachdaten zurück, der Einfluss der konzeptuellen Metapher lässt sich aber über die von Goldberg angeführten Beispiele hinaus bestätigen. Nur sehr unzulänglich berücksichtigt Goldberg in ihrer Analyse jedoch die jeweils realisierten (und realisierbaren) semantischen Rollen. Insofern sie bei der Beschreibung von Kon-

struktionsbedeutungen auf ein nur sehr schmales Set an semantischen Rollen zurückgreift, gelingt es ihr nicht, die Relevanz von semantischen Rollen bei der Produktivität von Konstruktionen systematisch zu erfassen. So scheint die Lizenzierung bzw. Blockung von einer bestimmten Konstituente innerhalb einer Konstruktion eng damit zusammenzuhängen, in welcher semantischen Rolle diese Konstituente auftritt.

Über Goldbergs Thematisierung von Formen und Funktionen von Metaphern innerhalb der KKxG hinaus habe ich schließlich aus metaphorentheoretischer Sicht versucht, mich einer Antwort auf die Frage zu nähern, inwiefern auf der Satzebene metaphorisch-konzeptuell motivierte Interpretationen von Diskursreferenten durch die Konstruktion (und der in der Konstruktion realisierten semantischen Rollen) mit bestimmt sind. Es hat sich gezeigt, dass semantische Rollen gute, aber keine verlässlichen Indikatoren sind. Gleichwohl können annotierte semantische Rollen dabei helfen, systematische Ausprägungen von konzeptuellen Metaphern zu identifizieren. Dazu wäre es nötig, der Untersuchung ein differenzierteres Set an semantischen Rollen zugrunde zu legen als bislang in einschlägigen Studien geschehen. Wünschenswert wäre es zudem, die Untersuchung der Interaktion zwischen konzeptuellen Metaphern und grammatischen Phänomenen nicht auf die Satzebene zu beschränken. Konzeptuelle Metaphern werden nämlich nicht selten im transphrastischen Kontext realisiert, sei es etwa durch (indirekt-anaphorische, textuelle etc.) Beziehungen zwischen sprachlichen Elementen in einem Text oder zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen (etwa Bildern). Diese Ausprägungen geraten aber erst in den Blick, wenn der Konstruktions-Begriff jenseits von Argumentstrukturen, also jenseits des Satzes, etwa auch textlinguistische Phänomene abdecken würde (etwa im Sinne eines *discourse construction* nach Östman 2005).

Literatur

- Bergen, Benjamin K. und Nancy Chang (2005): Embodied Construction Grammar in Simulation-Based Language Understanding. In: Östman, Jan-Ola und Mirjam Fried (Hrsg.): *Construction Grammars. Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 147–190.
- Bierwisch, Manfred (1983): Psychologische Aspekte der Semantik natürlicher Sprachen. – In: Motsch, Wolfgang und Dieter Viehweger (Hrsg.): *Richtungen der modernen Semantikforschung*. Berlin: Akademie Verlag, 15–64.
- Boas, Hans C. (2003): *A Constructional Approach to Resultatives*. – Stanford: CSLI Publications.
- Boas, Hans C. (2011): Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen. In: Engelberg, Stefan et al. (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter, 37–69.
- Booij, Geert (2010): *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Busse, Dietrich (1994): Kommunikationsmodelle und das Problem des Sprachverstehens. Zur Verwendung technischer Metaphern in der Sprachwissenschaft. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Technik in Sprache und Literatur*. (Festschrift für Franz Hebel). Darmstadt: Verlag der TH Darmstadt, 207–234.
- Coulson, Seana und Todd Oakley (2000): Blending Basics. In: *Cognitive Linguistics* 11 (3/4), 175–196.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore, Charles J. (1968): The Case for Case. In: Bach, Emmon und Robert T. Harms (Hrsg.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1–88.
- Fillmore, Charles J. (1975): An alternative to checklist theories of meaning. In: Cogen, Cathy, et al. (Hrsg.): *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 123–131.
- Fillmore, Charles J. (2003): Valency and Semantic Roles: The Concept of Deep Structure Case. – In: Ágel, Vilmos et al. (Hrsg.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch/Dependency and Valency. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin/New York: de Gruyter, 457–475.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay und Mary C. O'Connor (1988): Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. The Case of *let alone*. In: *Language* 64, 501–538.
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago et al.: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Grady, Joseph E. (2007): Metaphor. In: Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 188–213.
- Günthner, Susanne (2006) Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. In: *Deutsche Sprache* 34 (1-2), 173–190.

- Jurafsky, Dan (1992): *An On-line Computational Model of Human Sentence Interpretation: A Theory of Representation and Use of Linguistic Knowledge*. Unveröffentlichte Dissertation. UC Berkeley.
- Kay, Paul (2005): *Argument Structure Constructions and the Argument-Adjunct Distinction*. In: Fried, Miriam und Hans C. Boas (Hrsg.): *Grammatical Constructions: Back to the Roots*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 71–98.
- Kay, Paul (im Druck): *The Limits of Construction Grammar*. In: Hoffmann, Thomas und Graeme Trousdale (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Kay, Paul und Charles Fillmore (1999): *Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: The ‚What’s X doing Y?’ Construction*. In: *Language* 75 (1), 1–33.
- Kövecses, Zoltán (2000): *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh. Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University Press of Chicago.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2005): *Construction Grammars: cognitive, radical, and less so*. In: Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco J. und María S. Peña Cervel (Hrsg.): *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 101–159.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Östman, Jan-Ola (2005): *Discourse construction: a prolegomenon*. In: Östman, Jan-Ola und Mirjam Fried (Hrsg.): *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam/New York: John Benjamins, 121–144.
- Polenz, Peter von (2008): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 3., unveränderte Aufl. der Ausgabe von 1985. Berlin/New York: de Gruyter.
- Reddy, Michael J. (1979): *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language*. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284–310.
- Ricoeur, Paul (1988): *Die lebendige Metapher*. München: Fink.
- Scholz, Ronny und Alexander Ziem (2013): *Lexikometrie meets FrameNet: das Vokabular der „Arbeitsmarktkrise“ und der „Agenda 2010“ im Wandel*. In: Wengeler, Martin und Alexander Ziem (Hrsg.): *Sprachliche Konstruktionen von Krisen: Interdisziplinäre Perspektiven auf ein fortwährend aktuelles Phänomen*. Bremen: Hempen, 155–184.
- Searle, John R. (1979): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Shannon, Claude E. und Warren E. Weaver (1949): *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Steels, Luc (Hrsg.) (2011): *Design Patterns in Fluid Construction Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Wengeler, Martin und Alexander Ziem (2010): „Wirtschaftskrisen“ im Wandel der Zeit. Eine diskurslinguistische Pilotstudie zum Wandel von Argumentationsmustern und Metapherngebrauch. In: Landwehr, Achim (Hrsg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: VS-Verlag, 33–52.
- Ziem, Alexander, Ronny Scholz und David Römer (2013): Korpusgestützte Zugänge zum öffentlichen Sprachgebrauch: Spezifisches Vokabular, semantische Konstruktionen und syntaktische Muster in Diskursen über „Krisen“. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): *Faktizitätsherstellung in Diskursen: Die Macht des Deklarativen*. Berlin/New York: de Gruyter, 329–358.
- Ziem, Alexander und Alexander Lasch (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ziem Alexander (2009a): Frames im Einsatz: Aspekte anaphorischer, tropischer und multimodaler Bedeutungskonstruktion im politischen Kontext. In: Felder, Ekkehard und Marcus Müller (Hrsg.): *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“*. Berlin/New York: de Gruyter, 209–246.
- Ziem, Alexander (2009b): Diskurse, konzeptuelle Metaphern, Visiotypen: Formen der Sprachkritik am Beispiel der Kapitalismusdebatte. In: *Aptum* 1, 18–37.
- Ziem, Alexander (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/New York: de Gruyter.

Kristin Kuck

Manuelle Annotation von Metaphern in großen Korpora. Praktische Überlegungen¹

1 Einleitung

In den 1990er Jahren entdeckte und etablierte die Diskurslinguistik die Metaphernanalyse als Zugang zu diskursiven Untersuchungsgegenständen, zum Beispiel im Rahmen der *Historischen Semantik* und der Sprachgeschichtsschreibung, sowie als Methode zur Bearbeitung kulturwissenschaftlicher Fragestellungen² auf der Grundlage großer Korpora. Die Besonderheit dieser Forschungsprogramme liegt – im Gegensatz zu rein korpuslinguistischen Studien – in der thematischen Gebundenheit und inhaltlichen Verknüpfung der einzelnen Texte, die in einem Korpus als Datengrundlage zusammengefasst werden. Seit der Etablierung eines konzeptuellen Metaphernbegriffs wird in der Metaphernforschung die Frage gestellt, wie durch Metaphern die Alltagssprache und -welt strukturiert ist. Bei einer themenzentriert arbeitenden linguistischen Metaphernanalyse steht die Frage nach der konzeptuellen Strukturierung eines Wirklichkeitsausschnitts im Vordergrund. Dies hat unweigerlich Auswirkungen auf die Herangehensweise an Metaphern in Texten eines Korpus, denn so wenig, wie ein themenzentriertes Textkorpus einzig und allein aus dem typischen Sprachgebrauch für einen Diskursausschnitt besteht³, so wenig ist es möglich, alle metaphorischen Äußerungen darin dem Metapherngebrauch eines Diskurses zuzuordnen. Während korpuslinguistische Verfahren helfen, Metaphernver-

¹ Die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen für eine Metaphernanalyse basieren auf dem interdisziplinären Forschungsprojekt *Sprachliche Konstruktion sozial- und wirtschaftspolitischer „Krisen“ in der BRD von 1973 bis heute* (Universität Trier), das zwischen 2010 und 2012 von der DFG finanziert wurde. Für Informationen über das Projekt vgl. <http://www.uni-trier.de/index.php?id=41375>, letzter Zugriff 06.08.2013. Das Verfahren wird von mir für ein Dissertationsvorhaben weiterentwickelt. Darin steht die Frage im Vordergrund, wie mit metaphorischen Konzeptualisierungen in der Bundesrepublik „Krisen“ seit 1973 öffentlich konstruiert und verhandelt werden.

² Vgl. Böke (1996) zur Etablierung der Metaphernanalyse als Methode der Sprachgeschichtsschreibung.

³ Es ist nicht möglich, einen Text zu finden, der nur auf ein einziges Thema referiert und nur durch einen einzigen Diskurs geprägt wird. Die Problematik wird ausführlich in Busse/Teubert (1994) diskutiert.

wendungen in der Alltagssprache zu finden⁴, ist ein themenzentriertes Textkorpus darauf angewiesen, von Forschern manuell untersucht zu werden, denn nicht alle Metaphern sind für die Untersuchung eines bestimmten Diskursgegenstandes relevant.⁵ Am Anfang einer systematischen, diskurslinguistischen Metaphernanalyse muss daher ein verstehender, menschlicher Annotator stehen, der sich mit ausgewählten Texten eines Textkorpus beschäftigt (oder mit dem gesamten Korpus bei überschaubarer Textmenge).

Eine Interpretation des themenspezifischen, metaphorischen Sprachgebrauchs in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand basiert einerseits auf der Erhebung eines möglichst repräsentativen Textkorpus und andererseits auf der Entwicklung von Kategorien aus den Texten heraus.⁶ Die manuelle Annotation einzelner Textstellen im Korpus stellt dabei die Systematik der Interpretation sicher, indem die Textstellen mit bestimmten Informationen angereichert werden. Nach den ersten Untersuchungen kleinerer Korpora kristallisierten sich die Annotationsparameter heraus, die für abstrakte, diskursiv konstruierte Gegenstände von Bedeutung sind. Dieser Aufsatz begründet ein Annotationsmodell, das auf dieser Grundlage für konzeptuelle Metaphern entwickelt wurde.

Jeder Forscher, der schon einmal manuell eine konzeptuelle Metaphernanalyse anhand eines Korpus durchgeführt hat, dürfte das Problem kennen: Um generalisierbare Aussagen zu treffen, ist man auf eine große Menge Texte angewiesen, in der sich zahlreiche metaphorische Textstellen finden lassen. Diese zu identifizieren, zu ordnen und Regelmäßigkeiten darin zu finden, ist ohne technische Hilfsmittel ein enormer Aufwand. Eine sorgfältige Bearbeitung der

4 Vgl. dazu den Sammelband Stefanowitsch/Gries (2006) über korpusbasierte Zugänge zu Metaphern und Metonymien, außerdem Steen (2011) und Bubenhofer (2009). Für ihre Studien verwenden sie große, alltagsprachliche Korpora, die inhaltlich nicht auf ein Thema festgelegt sind.

5 Es gibt allerdings auch korpuslinguistische Bestrebungen, Metaphernverwendungen aus großen Textkorpora zu extrahieren, die sich auf nur einen diskursiven Gegenstand beziehen. Vgl. dazu beispielsweise Ziem (2010). Dieser Aufsatz untersucht konzeptuelle Metaphern zum Phänomen „Wirtschaftskrise“ im Rahmen des DFG-Projekts *Sprachliche Konstruktion sozial- und wirtschaftspolitische „Krisen“ in der BRD von 1973 bis heute*. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der untersuchte Diskursgegenstand dann in den korpuslinguistisch zu eruierten Textstellen auch explizit vertreten sein muss, um gefunden zu werden, oder aber auf eine deduktive Herangehensweise bei der Interpretation der Daten zurückgegriffen werden muss. Diese Methode kann also keine exhaustive Untersuchung aller Metaphernverwendungen ermöglichen, da korpuslinguistisch schlichtweg nicht alle Tokens zu erfassen sind.

6 Die Analysekategorie „konzeptuelle Metaphern“ war in dem Forschungsprojekt nur ein Aspekt der Untersuchung. Darüber hinaus wurden auch Topoi analysiert und lexikalische und lexikometrische Untersuchungen vorgenommen.

Texte verlangt meist mehr als nur einen Lesedurchgang. Im Anschluss an die Annotation steht man vor einer unübersichtlichen Anzahl metaphorischer Ausdrücke, die geordnet und interpretiert werden müssen. Ist man ausschließlich an der konzeptuellen Metapher als kontextfreie Abstraktion interessiert, so wird man kontextuellen Faktoren wie der textuellen Funktion der Metapher oder dem Sprecher einer Äußerung wenig Beachtung schenken müssen und kann einfach mit den extrahierten Textstellen weiterarbeiten. Die korpuslinguistisch geprägte Metaphernforschung stellt auch Methoden zur Verfügung, die Forschern das Lesen der Primärtexte vollständig ersparen und häufig mit vorgefertigten, allgemeinsprachlichen Korpora arbeiten.⁷ Meistens wird dann ein Wort oder ein semantischer Bereich im Voraus als Herkunfts- oder Zielbereich festgelegt. So untersucht beispielsweise Stefanowitsch (2005) die Frage, ob Metaphern eher stilistische oder eher kognitive Funktion haben, am Beispiel der Phrasen *in the centre of* und *in the heart of*. Dabei geht er von der These aus, dass es Konzepte gibt, die sowohl durch einen wörtlichen als auch durch einen metaphorischen Ausdruck realisiert werden können, die aber die gleichen strukturellen Eigenschaften besitzen und somit quasi synonym gebraucht werden können. Als Datengrundlage verwendet er das *British National Corpus*, ein allgemeinsprachliches englisches Korpus, das für korpuslinguistische Studien aufbereitet ist. Seine Analyse stützt sich auf textstatistische Auswertungen und beschränkt sich auf die Untersuchung von Kollokationen. Stefanowitsch sieht korpuslinguistische Zugänge den hermeneutischen Herangehensweisen gegenüber sogar als überlegen an, wie er in seinen Ausführungen zu einer *Metaphorical Pattern Analysis* (Stefanowitsch 2006: 65) deutlich macht, da erstere nicht exhaustiv sein kann. Er unterscheidet in seiner Kritik auch nicht zwischen Introspektion und der hermeneutischen Analyse kleinerer natürlich-sprachlicher Korpora. Laut seinen Ausführungen kann auf diese Weise nur die Existenz einer metaphorischen Konzeptverknüpfung bewiesen werden. Er räumt ein, dass Metaphern sich nicht auf bestimmte Wörter festlegen lassen und korpuslinguistisch daher schwer zu greifen sind. Als Lösung schlägt er vor, nach bestimmten Wörtern des Zielbereichs zu suchen, Kollokationen zu berechnen und darin nach Metaphern zu suchen. Damit bleibt seine Methode auf die Analyse vordefinierter Zielbereiche beschränkt. Fragt man aber auch nach der Funktion einer Metaphernverwendung in einem Text, so wird man sich von dieser Größe nicht lösen. Das Analyse- und Interpretationsverfahren wird dadurch noch aufwändiger. Aus diesem Grunde haben Textkorpora solcher Untersuchungen immer ihre

⁷ Vgl. zum Beispiel den Band *Corpus-based approaches to metaphors and metonymy* von Stefanowitsch/Gries (Hrsg.) 2006.

quantitativen Grenzen.⁸ Die diskurslinguistische Metaphernanalyse befindet sich in einem Spannungsfeld von Anforderungen nach einerseits exhaustiver Untersuchung der Texte unter Berücksichtigung (kon-)textgebundener Faktoren und andererseits Repräsentativität des konkreten Untersuchungskorpus. In diesem Beitrag werden Annotationsparameter für eine Metaphernanalyse vorgeschlagen und begründet, die sowohl den Kontext einer metaphorischen Äußerung als auch den transtextuellen Charakter der konzeptuellen Metapher aufnehmen. Die Analyse ist auf größere Textmengen anwendbar. Die Überlegungen stützen sich auf theoretische Grundlagen und praktische Erfahrung. Auf diese Weise soll das Vorgehen einer systematischen Analyse konzeptueller Metaphern auf der Grundlage größerer Textmengen erleichtert werden, ohne dabei die Metaphern vollständig aus dem Kontext herauszuheben. Im Folgenden werden gelegentlich Beispiele metaphorischer Äußerungen zur Verdeutlichung herangezogen. Diese Beispiele sind aus dem Krisen-Korpus entnommen, das im oben genannten „Krisen-Projekt“ erstellt wurde. Informationen zur Konzeption und zum Aufbau des Korpus sind auf der Website des Projektes einsehbar.⁹

Dass die Umsetzung der ausgearbeiteten Annotationsmethode nicht ohne technische Hilfsmittel zu bewerkstelligen ist, steht außer Frage. Die folgenden Überlegungen stellen daher die Grundlage für die Einrichtung zweier Annotationstools als Teil von jeweils kombinierten Systemen aus Datenbank und Analyseumgebung dar: INGWER und FUD. INGWER ist ein Datenbank- und Analysesystem, das gemeinsam von den Mitarbeitern des „Krisen-Projekts“ und dem Unternehmen für maschinelle Sprachverarbeitung und semantisches Consulting *semtracks GmbH*¹⁰ entwickelt wurde. Das Annotationstool ist nicht auf bestimmte Analysekategorien festgelegt. Es stellt ein sehr offenes Raster zur Verfügung, in dem selbstdefinierte Annotationskategorien miteinander vernetzt werden können.¹¹ FUD ist eine netzbasierte Arbeits-, Publikations- und Informationsplattform für Geisteswissenschaften, die an der Universität Trier vom Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren zur Unterstützung interdisziplinärer Forschungsarbeit entwickelt wurde. Das Service-Projekt zu Informationsmanagement und Informationsinfrastrukturen (INF-Projekt) des SFB 600 „Fremdheit und Armut“ gehörte zu den Initiatoren für die Entwicklung der Software. Für das DFG-„Krisen-Projekt“ wurde das An-

8 Vgl. zum Beispiel Januschek (2010) oder Petraskaite-Pabst (2006)

9 <http://www.uni-trier.de/index.php?id=41381> [letzter Zugriff 22.9.14]

10 <http://www.semtracks.com> [letzter Zugriff: 22.9.14]

11 Informationen über die Software: <http://www.semtracks.com/web/> [letzter Zugriff: 22.9.14]

notationstool der Software an die spezifischen Bedürfnisse angepasst und um Tools für Metaphernanalyse und Toposanalyse ergänzt.

2 Annotation

Wenn man in der Linguistik von Annotation spricht, so versteht man darunter in der Regel eine automatische, computergestützte Anreicherung großer Datenmengen mit linguistischen Informationen. Lemnitzer/Zinsmeister (2010) unterscheiden fünf Arten der linguistischen Annotation: Die morphosyntaktische, die syntaktische, die semantische, die pragmatische und die Fehlerannotation. Der Nutzen letzterer liegt allerdings hauptsächlich in der Anwendung auf Texte von Fremdsprachenlernern und spielt hier keine Rolle. Die morphosyntaktische Annotation ist die am weitesten verbreitete Annotationsart, auch *Part-of-Speech-Tagging* genannt. Dabei wird die grammatische Klasse einzelner Wörter angegeben, indem ihnen Wortarten zugewiesen werden. Aber es werden auch weitere Eigenschaften wie syntaktische Position, grammatische Funktion, morphologische und semantische Eigenschaften annotiert.¹²

Es gibt Bestrebungen, basierend auf linguistischer Annotation automatisch Metaphern zu erkennen. Ein Beispiel ist die Studie von Koller/Hardie et al. (2008), die versuchen, mithilfe semantischer Annotation auch Metaphernverwendungen maschinell zu erkennen, um sie für große Korpora fruchtbar zu machen. Sie schließen damit an frühere Arbeiten an (z.B. Cameron/Deignan 2003, Charteris-Black 2004, Koller 2004). Darin wurden Texte manuell auf metaphorische Ausdrücke untersucht, annotiert und diese dann in großen Korpora gesucht. Da aber nur bereits identifizierte Ausdrücke gefunden werden können, ist es bisher nicht möglich, rein computergestützt neue metaphorische Ausdrücke zu identifizieren. Diese Lücke versucht die Studie zu füllen. Dazu nutzen Koller/Hardie et al. das semantische Annotationstool USAS¹³, das auf der Grundlage eines Lexikons Wörter in semantische Kategorien einteilt. Sie gehen davon aus, dass konventionalisierte metaphorische Wörter von dem Tool in zwei semantische Bereiche eingeteilt werden. Der eine entspricht dem *Herkunftsbereich* und der andere dem *Zielbereich*. Die Identifizierung unerwarteter semantischer

¹² Vgl. dazu die ausführliche Darstellung von Lemnitzer/Zinsmeister 2010 Kap. 4: *Linguistische Annotation und ihre Nutzung*.

¹³ USAS ist Teil von WMatrix, einer netzbasierten Software für automatische Textannotation. Das Web-Interface ist erreichbar unter: <http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/> [letzter Zugriff: 20.11.2012]

Bereiche in thematisch bestimmten Texten lässt dann auf metaphorische Äußerungen schließen. Dazu ist ein korpusbasierter Ansatz nötig. Die semantischen Bereiche, in denen Metapherntokens erwartet werden, müssen im Voraus definiert werden. Zum Beispiel fragen sie nach Verwendungen von RELIGION- und POLITIK-Metaphorik in Unternehmensleitbildern. Besonders der begrenzte Nutzen linguistischer Annotation bei der Suche nach metaphorischen Äußerungen in natürlich-sprachlichen Texten und die vom Kontext losgelöste Herangehensweise begrenzt den Aussagegehalt der Analyseergebnisse und ist daher als induktiver Zugang zur Erforschung metaphorischer Konzeptualisierungen abstrakter diskursiver Gegenstände nicht geeignet. Denn eine linguistische Annotation stellt den Anfang einer korpuslinguistischen Untersuchung dar. Sie wird eingesetzt, um Wörtern in großen Textmengen Kategorien zuzuordnen und dann statistisch Beziehungen zwischen diesen Wörtern, die auf der lexikalischen Ebene maschinell erkannt werden, zu berechnen. Der Forscher interpretiert erst nach diesem Schritt, wenn er statistisch errechnete Auffälligkeiten deutet.

Die manuelle Annotation unterscheidet sich von dieser Vorgehensweise erheblich. Sie ist nicht dafür gedacht, den Leseprozess zu ersetzen und Texte von vorn herein in quantitativ auswertbare Daten zu zerlegen. Manuelle Annotation unterstützt den Verstehens- und Interpretationsprozess und hilft, neue Phänomene und hermeneutisch erschlossene Kategorien zu finden und für diese Belegstellen zu katalogisieren (sie dient also auch der Erstellung eines digitalen Zettelkastens). Durch die Kategorisierung sprachlicher Phänomene in größeren Textmengen können transtextuelle Strukturen erfasst werden, auch wenn diese eben kein regelhaftes Erscheinungsbild an der Sprachoberfläche haben. Sie liegen auf einer tieferen, oft impliziten Ebene und umfassen häufig größere sprachliche Einheiten als Wörter und Phrasen. Eine Metaphernannotation braucht daher zwar eine bestimmte Textmenge, aber sie benötigt ebenso eine gewisse Bandbreite an Kriterien, die annotiert werden, damit von dem Äußerungskontext so viel wie möglich erhalten bleiben kann, der dann bei der Interpretation der Daten zur Verfügung steht. Bevor diese Annotationsparameter eingehender vorgestellt werden, folgt an dieser Stelle ein Exkurs zur linguistischen Hermeneutik, die einen theoretischen Rahmen zur Begründung dieser Annotationsparameter zur Verfügung stellt.

2.1 Metaphernbegriff und konstruktivistische Sprachtheorie

Der Zweck der Metaphernannotation liegt in dem Bestreben begründet, Aussagen metaphorischer Äußerungen auf expliziter und impliziter Ebene systema-

tisch erfassen und auswerten zu können. Ausgehend von einem konstruktivistischen Sprachbegriff¹⁴ kommt der Sprache – und damit den zur Analyse zur Verfügung stehenden Texten im weitesten Sinne – die Funktion zu, Realität nicht abzubilden, sondern Ausschnitte auf der Basis konventionalisierter und kommunikativ ausgehandelter Realität zu konstituieren. Metaphern gehören zu den sprachlichen Phänomenen, in denen der konstruktive Charakter der Sprache deutlich wird, wie schon in der Minimaldefinition der konzeptuellen Metaphertheorie formuliert wurde: „The essence of metaphor is understanding one kind of thing in terms of another“ (Lakoff/Johnson 1980: 5). Metaphorische Bedeutungskonstruktionen und ihre Gebrauchsregeln zu analysieren, ist die Aufgabe der Metaphernanalyse im Kontext linguistischer Diskursanalysen. Dabei gibt es mehrere Ebenen, die in die Analyse mit einbezogen werden sollten:

- 1) Was *bedeutet* eine metaphorische Äußerung in einem Text(ausschnitt) und welchen *Sinn* hat sie?¹⁵ → (kon-)textuelle Ebene
- 2) Wie ist die Relation zwischen dieser metaphorischen Äußerung und der ihr zugrunde liegenden konzeptuellen Metapher? → konzeptuelle Ebene
- 3) Welche metaphorischen Aussagen werden explizit oder implizit über den Wirklichkeitsausschnitt gemacht, über den kommuniziert wird? → synchrone diskursive Ebene
- 4) Wie verändert sich der Metapherngebrauch über einen bestimmten Zeitraum? → diachrone diskursive Ebene

Diese Ebenen sind nicht einfach auf verschiedenen Stufen anzusiedeln und nacheinander abzuarbeiten. Sie greifen ineinander. Der eine metaphorische Äußerung umgebende Kontext ist nicht einfach auf textueller Ebene zu erfassen. Die diskursiven Bedingungen, unter denen die Äußerung entstanden ist und verstanden wird, sind ebenfalls bei der Untersuchung zu berücksichtigen. Das bedeutet, ohne die Fragen 2), 3) und 4) ist die Frage 1) nicht zu beantworten. Um diesen Anspruch einlösen zu können, ist eine systematische Annotation unumgänglich.

14 Einen Überblick über konstruktivistische Sprach- und Erkenntnistheorie gibt Gardt (2007), begonnen bei Wilhelm von Humboldt über Peirce und den späteren Wittgenstein bis zu Maturana als Vertreter des radikalen Konstruktivismus.

15 Die Unterscheidung von *Sinn* und *Bedeutung* folgt der Unterscheidung nach Gardt (2007), in der die *Bedeutung* aus den Zeichen erschlossen werden kann, aber der *Sinn* einer Äußerung durch den Kontext bestimmt wird. Dafür sind auch pragmatische Aspekte, wie z.B. Sprachhandlungen, mit einzubeziehen.

2.2 Linguistische Hermeneutik

Es gibt in der Linguistik einen Ansatz, der sich mit der Frage auseinandersetzt, wie man das Verstehen als „Grundbedingung, die *sine qua non*, jeglichen gelingenden Kommunizierens“ (Hermanns/Holly 2007: 1, [Hervorhebung im Original]) wieder in die Sprachwissenschaft mit einbeziehen könne: Die Linguistische Hermeneutik. Ulrich Biere (2007) zerlegt in seinem Aufsatz über das Verhältnis von Linguistik und Hermeneutik das *Verstehen* in verschiedene Stadien und zeigt damit, dass *Verstehen* auch immer *Auslegen* ist. Er nimmt handlungstheoretische Unterschiede zwischen *Verstehen* und *Interpretieren* an und kommt so zu einem pragmatischen Begriff von *Verstehen*. Demnach erlebt der Leser/Forscher beim ersten Lesen das Ereignis des *Vorverständnisses*. Dann folgt die Handlung des *professionellen Interpretierens* und infolge dessen stellt sich der Zustand des *Verständnisses* ein. *Verstehen* ist damit ein „(sich ereignende[r]) Prozess“ (2007: 15), der terminologisch von *Verständnis* als dessen Ergebnis zu trennen ist. Biere definiert das *professionelle Interpretieren* als eine Aufgabe der Linguistik, die methodisch und kritisch-reflektiert abgesichert sein muss. Auch Gardt (2007) konstatiert in seinen Ausführungen zum *Linguistischen Interpretieren*, dass von der *Bedeutung* auf den *Sinn* eines Textes nicht naiv geschlossen werden kann. Das muss „methodisch geleitet“ (2007: 276) geschehen. So fasst er die folgenden Voraussetzungen für ein *linguistisches Interpretieren* zusammen (2007: 278, [Hervorhebung im Original]):

1. Ein *linguistisches Interpretieren* muss sich einen praktikablen Kompromiss zwischen einer konstruktivistischen und einer realistischen Position in der Texttheorie zu eigen machen und den analytischen Umgang mit Texten als ein Spiel zwischen Offenheit und Bestimmtheit von Bedeutung begreifen.
2. Ein *linguistisches Interpretieren* muss sich dem individuellen Text zuwenden und ihn als solchen ernst nehmen, ihn also nicht nur als Repräsentanten einer Textsorte, eines Texttyps usw. begreifen.
3. Ein *linguistisches Interpretieren* muss sich um Verfahren der Analyse bemühen, die sämtlichen Gestaltungsdimensionen des Textes, den Details seiner sprachlichen Makro- und Mikrostruktur, gerecht werden. Die Zusammenstellung und Anwendung dieser Verfahren sollte um Methodik zwar bemüht sein, darf aber zugleich das Systematische des Vorgehens nicht zur bloßen Mechanik verkommen lassen.

Interpretieren wir also eine metaphorische Äußerung in einem Text als Teil eines Textkorpus, das wiederum Teil eines thematisch eingegrenzten Diskursausschnittes ist, so stellt sich beim Forscher zunächst ein *Vorverständnis* ein, ohne das die Handlung *interpretieren* nicht möglich ist. Um von diesem ersten

Stadium aus methodisch und kritisch-reflektiert weitergehen zu können, ist es nötig, die Kriterien, nach denen eine fundierte Interpretation durchgeführt werden soll, festzulegen. An dieser Stelle hat die manuelle Annotation von Metaphern anzusetzen. Das Lesen der Texte, die Bildung eines *Vorverständnisses*, das Annotieren und die Auswertung der annotierten Daten sind also Schritte der fundierten linguistischen Interpretation. Auf dieser Basis kann sich ein tieferes Verständnis der metaphorischen Äußerungen, der konzeptuellen Metaphern und ihrer Verwendung in Diskursen herausbilden. Manuelle Annotation ist damit Helfer einer linguistischen Hermeneutik, die ein *Vorverständnis* auf der Basis einer Analysemethode, also einer Interpretation, zu einem fundierten Verständnis führt.

2.3 Annotationsparameter für metaphorische Äußerungen

Welche Kriterien einer Metaphernverwendung sind also wichtig, um sie in diesem Umfang zu interpretieren? Die Frage, wie eine Metapher sprachlich funktioniert, ist zwar in metaphorentheoretischen Arbeiten schon seit der Antike thematisiert worden. Es entstanden substitutions- und vergleichstheoretische Ansätze. Spätestens aber seit der Etablierung eines modernen Metaphernbegriffs, dessen Theorie in den 1930er Jahren mit Ivor Richards einsetzt und von Max Black (1954 und 1977) mit der Interaktionstheorie vorangetrieben wurde und letztendlich durch die Etablierung der konzeptuellen Metapherntheorie mit starker Bindung zur kognitiven Linguistik in den 1980er Jahren dominant wurde, kann man von einer breit akzeptierten Überzeugung sprechen, nach der ein metaphorischer Ausdruck sich aus zwei semantischen Bereichen speist, die miteinander interagieren. Im Folgenden werden die Prämissen der konzeptuellen Metapherntheorie erläutert, die zu den Annotationsparametern einer metaphorischen Äußerung führen. Diese werden ergänzt durch kontextgebundene Kriterien, welche die Analyse empirischer Daten bereichern.

2.3.1 Metaphernannotation auf der Grundlage der konzeptuellen Metapherntheorie

Die Verknüpfung der miteinander interagierenden semantischen Bereiche wird in Texten, Textausschnitten oder auch einzelnen Äußerungen aktualisiert. Da sie systematisch ist, existieren in diesen Bereichen konventionalisierte metaphorische Konzeptverknüpfungen. Wissen aus dem Herkunftsbereich wird auf den Zielbereich übertragen und strukturiert diesen. *Konzept* wird in der konzept-

tuellen Metapherntheorie schemabasiert definiert und als umfassendes Denkschema behandelt. Der Kern der Theorie ist das *metaphorische Mapping*, das die Interaktion einer Konzeptverknüpfung durch eine übertragene Slot-Struktur vom Herkunfts- auf den Zielbereich beschreibt. Darin spielt das Potenzial des Mappings eine große Rolle, weil auch Beziehungen und Eigenschaften aus dem Herkunftsbereich mit in den Zielbereich übertragen werden. Bestimmte Slots sind in der konventionalisierten Verknüpfung ohnehin schon enthalten und bilden ein metaphorisches Konzept im allgemeinen Sprachgebrauch.¹⁶ Der Metaphorizitätsgrad dieser Verknüpfungen ist den Zeichenbenutzern nur marginal bewusst. Dazu ein Beispiel aus der metaphorischen Konzeptverknüpfung LEBEN ALS REISE: Zum Beispiel kann das Konzept FORTBEWEGUNGSMITTEL im Schema REISE auf das Schema LEBEN übertragen werden ohne metasprachliche Aufmerksamkeit zu erregen (z.B.: Dieser Job bringt mich im Leben nicht weiter). Das Konzept AUTO ist in dieser konzeptuellen Verknüpfung hingegen nicht konventionalisiert, bietet aber die Möglichkeit, das Schema LEBEN durch kreativen Metapherngebrauch zu bereichern (z.B.: Autobahnen haben Ausfahrten, Beziehungen auch). Den Grad der Metaphorizität in metaphorischen Äußerungen festzuhalten, ist dann sinnvoll, wenn man beobachten möchte, wie sich kreative Metaphern im Sprachgebrauch etablieren und wie diese konventionalisiert werden. Den Grad der Metaphorizität zu bestimmen, ist dagegen eine andere Schwierigkeit, die hier nicht näher erläutert werden soll. Da sie aber unmittelbar mit dem Kriterium der Usualität verknüpft ist, sind quantifizierende Zugänge sinnvoll (vgl. Hanks 2006). Nach der konzeptuellen Metapherntheorie gehen alle konkreten Metaphernverwendungen auf konzeptuelle Metaphern zurück. Interessiert man sich nun für diese konzeptuellen Metaphern, so wird man die Systematik der Konzeptübertragungen untersuchen und nicht nur den konkreten metaphorischen Ausdruck. In diesem Fall spielt der Grad der Lexikalisierung oder Konventionalisierung eines metaphorischen Ausdrucks nur eine untergeordnete Rolle. Dagegen ist die Bedeutung von Inferenzprozessen nicht zu vernachlässigen, wenn implizites Wissen bei der Untersuchung im Vordergrund stehen soll. Das metaphorische Mapping dient auch zum Begreifen, Beurteilen und Schlussfolgern in abstrakten Diskursdomänen. Inferenz- und Urteilsmuster werden vom Herkunftsbereich auf den Zielbereich übertragen und führen zu neuem (auch handlungsleitendem) Wissen.¹⁷ Ein Beispiel für solche

¹⁶ Zum Paradigma der konzeptuellen Metapherntheorie vgl. Lakoff/Johnson (1980) und (1987); Liebert (1992); Pielenz (1993); Böke (1996); Baldauf (1997); Jäkel (1997).

¹⁷ Für die Wirkung von konzeptuellen Metaphern auf das Handeln vgl.: Huber (2005). Die Beispiele zur LEBEN-ALS-REISE-Metapher sind aus dieser Arbeit entnommen.

Übertragungen alltagslogischer Handlungsmuster wäre das Konzept ORIENTIERUNG im Schema LEBENSWEG: Gerät jemand in eine Sackgasse, so wird er einen anderen Weg suchen, der zum Ziel führt (konkretes Handlungsmuster) – wenn er im übertragenen Sinne auf seinem LEBENSWEG in eine SACKGASSE geraten ist, so wird man erwarten, dass er ebenfalls nach einer neuen RICHTUNG suchen und sich NEU ORIENTIEREN wird (abstraktes, übertragenes Handlungsmuster).

Eine theoretische Ausarbeitung des metaphorischen Mappings liefert Liebert (1992). Er unterteilt die drei Abstraktionsebenen *Bereichs-*, *Konzept-* und *Lexemmetaphern*. Während die Lexemmetapher eine Verknüpfung zweier Bereiche auf der Lexemebene in einem Kompositum darstellt (GELDQUELLE), wird unter Konzeptmetapher eine Verbindung zweier Konzepte verstanden (GELD ALS WASSER), der mehrere Metaphernrealisationen zugeordnet werden können, die im allgemeinen Sprachgebrauch geläufig sind (<GELD ALS LINEARER WASSERLAUF> <GELD ALS WASSERZYKLUS>). Unter *Konzept* versteht Liebert ein Paar aus Lexemmenge und Strukturfolie, wobei die Strukturfolie die Lexemmenge organisiert. Die Bereichsmetapher definiert sich dahingegen als Verbindung zweier semantischer Bereiche, denen wiederum mehrere Konzepte zugeordnet werden können. Das Mapping funktioniert durch die systematische Übertragung von Strukturfolie und Lexemen vom Herkunfts- auf den Zielbereich. Pielenz (1993) erklärt darüber hinaus auch textuelle Funktionen solcher Übertragungen, indem er herausarbeitet, auf welche Weise konzeptuelle Metaphern zur Argumentation in der Alltagslogik/-sprache verwendet werden. Dazu beschreibt er das System assoziierter Schlussregeln¹⁸, das er als Projektionspotenzial erkennt. Nichtsdestotrotz kommt eine diskurslinguistisch orientierte Metaphernanalyse aber nicht aus, ohne die vorhandenen Projektionen aus den vorliegenden Texten systematisch zu erfassen. Nicht das Potenzial des Mappings ist ausschlaggebend, sondern die tatsächlichen Übertragungen durch metaphorische Äußerungen und die damit verbundenen impliziten Wissensbestände über den zu untersuchenden Diskursgegenstand. Zentral bei dieser Vorgehensweise ist der Abstraktionsgrad der Kategorien. Die Realisation einer Metapher im Text ist nicht als konzeptuelle Metapher zu verstehen, sondern erst die Abstraktion der Verknüpfung.

Aus diesen grundlagentheoretischen Überlegungen lässt sich ableiten, dass der Herkunfts- und der Zielbereich einer Metapher die ersten Parameter in einer systematischen Annotation sein müssen. Eine Metaphernanalyse ohne Explikation des Herkunfts- und Zielbereichs ist nicht möglich. Jedoch sind bei der An-

18 Eine Anlehnung an Max Blacks „System assoziierter Gemeinplätze“ (1977 [1954]: 71)

notation, ausgehend von den Erläuterungen im oberen Abschnitt, noch weitere Kategorisierungen zu beachten.

2.3.1.1 Subkategorisierung konzeptueller Metaphern

Wie die Unterscheidung verschiedener Abstraktionsebenen nahelegt, kann es nicht genügen, durch eine Hyperonymtypenreduktion einen allgemeinen semantischen Bereich festzulegen, also die Bereichsmetapher zu explizieren. Auch die Konzepte, die verknüpft werden, müssen annotiert werden. Untersucht man beispielsweise den Mediendiskurs zur *Ölkrise 1973/74*, findet man etliche metaphorische Äußerungen, die eine Metaphorisierung des Konzeptes WIRTSCHAFT als MASCHINE darlegen. So stoßen wir auf Textstellen wie die folgenden:

- (1) Der gebremste Ölnachschub verschärft die Energieknappheit, die Öllieferanten aus Nahost können die Preisschraube noch stärker anziehen (SPIEGEL, 05.11.1973)
- (2) Es bedurfte nicht erst der Ölkrise, um die Beobachtung bestätigt zu finden, daß die modernen Industriegesellschaften nur unter äußerst starkem Druck imstande sind, ihr Verhalten zu ändern (SZ, 24.11.1973)
- (3) Die fast unvorstellbar hohen Milliarden-Summen gäben den Ölpotentaten den finanziellen Hebel, jederzeit das Weltwährungssystem in gefährliche Unordnung zu bringen (SPIEGEL, 05.11.1973)
- (4) Arabische Ölscheiche wollen in die Schaltzentren der Industriekonzerne vordringen und mit ihren Öl Milliarden eine Machtposition nach der anderen erobern (ZEIT, 19.10.1973)

Die Metaphorisierung des Zielbereichs WIRTSCHAFT geschieht durch den Herkunftsbereich MASCHINE/TECHNIK/MECHANIK. In (1) und (4) werden auf Teile technischer oder mechanischer Konstruktionen verwiesen, in (2) und (3) auf physikalische Kräfte, die in der Mechanik Anwendung finden. Würde man sich darauf beschränken, diese Sätze mit Herkunfts- und Zielbereich zu annotieren, hätte man genau diese Bereichsmetapher und ihre Usualität im Sprachgebrauch für die herangezogenen Medien in dem untersuchten Zeitraum bewiesen und könnte noch hunderte solcher Sätze als Belege finden. Auch außerhalb des Ölkrise-Diskurses ist diese konzeptuelle Verknüpfung usuell. Schaut man sich die Beispielsätze aber genauer an, so sieht man, dass (3) und (4) Akteure in ihr metaphorisches Szenario einbeziehen, die Einfluss auf die Maschine ausüben können, ohne dazu legitimiert zu sein. Die Ölpotentaten würden durch große Geldmengen Zugriff auf einen finanziellen Hebel bekommen, der Schaden für

das gesamte Weltwährungssystem verursachen kann. Diese Aussage enthält also den deutlichen Appell, dagegen vorzugehen. Die arabischen Ölscheichs planen in (4) kriegerische Aktionen, die letztendlich zur Eroberung der ganzen Maschinerie führen sollen. Die gleichen Akteure haben in (1) bereits Zugriff auf einen Teil der Maschine (die Preisschraube) und beeinflussen so die Funktionsweise. (2) enthält die Feststellung, dass enormer Druck (also eine physische Kraft, die in der Maschine aufgebaut wird) nötig ist, um das Verhalten der Industriegesellschaften zu verändern. Als Konzepte, die unter den Bereich MASCHINE gefasst werden können, sind also noch festzuhalten: BAUTEILE, BEDIENUNG und SICHERUNG der Maschine (ÖLPREIS ALS SCHRAUBE, GELD/WIRTSCHAFTLICHE MACHT ALS HEBEL, EMBARGO-POLITIK DER ÖLPRODUZIERENDEN LÄNDER ALS EROBERUNGSZUG, etc.). In der Theorie Lakoffs und Johnsons nennt sich diese Struktur *Subkategorisierung*. Eine Kodierung solcher untergeordneten Konzeptverknüpfungen in Annotationen ist zwar aufwändig, in großer Zahl aber sehr aufschlussreich in Bezug auf die Organisation der Wissensbestände. So werden Organisationsstrukturen der Bereichsmetapher, also der systematischen Verknüpfung semantischer Bereiche und ihrer Umsetzung in Konzeptmetaphern, die wiederum auf der Token-Ebene im Text realisiert werden, sichtbar. Diese untergeordneten Konzepte sind Slots der Maschinen-Metaphorik im Bereich WIRTSCHAFT. Neben den bereits aufgezählten kommen noch u.a. hinzu: STÖRUNG, BEDIENUNGSFEHLER, ANTRIEB, PHYSIKALISCHE KRÄFTE. Darüber hinaus erfahren wir auch, dass die Akteure nach Zugriffsrechten oder Vertrauenswürdigkeit gewissermaßen klassifiziert werden. Die großen Ölgesellschaften dürfen nur beschränkten Zugriff/Einfluss auf die Maschine haben, weil sie eigene Interessen vertreten. Für die „Araber“ – wie die ölproduzierenden Länder meist von den zeitgenössischen Medien vereinfachend betitelt werden – werden die Einflussmöglichkeiten ebenfalls problematisch bewertet, denn auch sie vertreten eigene Interessen. Macht bekommen sie aber automatisch durch den Ölhandel. Die mögliche Einflussnahme der Ölgesellschaften wird aber immer noch als weniger dramatisch bewertet (finanzieller Hebel, der Unordnung verursacht) als die mögliche Einflussnahme der „Araber“ (Eroberungszug). Aber erst durch serielles Auftreten solcher Bewertungen kann ein Bewertungsmuster erschlossen werden. Eine Untersuchung des Metapherngebrauchs im Diskurs zur *Finanzkrise 2008/09* hat gezeigt, dass ähnliche Slots relevant sind. Dort muss die Maschine allerdings vor zu viel Einfluss der Finanzakteure geschützt werden (vgl. Drommler/Kuck 2013).

Umgekehrt kann auch ein niedriger Abstraktionsgrad bei der Annotation von Nachteil sein, da sich so unübersichtlich viele konzeptuelle Verknüpfungen ermitteln lassen, welche aber die Umsetzung einiger konzeptueller Metaphern darstellen. Daher empfiehlt es sich, hierarchische Strukturen anzulegen und die

Annotationskategorien nach konzeptuellen Metaphern zu gestalten. Diese Vorgehensweise fordert eine flexible Annotationsweise, denn die Kategorien müssen ständig umgeordnet werden. Schließlich bildet sich bei einer Vorgehensweise, die vom Textmaterial ausgeht, die Struktur der konzeptuellen Metapher erst mit der Vielzahl von Belegen ab.

2.3.1.2 Konzeptualisierung eines Zielbereichs durch verschiedene Herkunftsbereiche

Aber nicht nur Abstraktionsebenen sind zu unterscheiden. Ein Zielbereich kann auch durch viele Herkunftsbereiche metaphorisiert werden, die jeweils andere Wissensaspekte über den verhandelten Gegenstand hervorheben (vgl. dazu auch Drommler/Kuck 2013). Bleiben wir bei dem Beispiel der Metaphorisierung des Zielbereichs WIRTSCHAFT. Maschinen-Metaphorik weist diesem Konzept eine Gestalt und damit auch einen „Platz“ in der konzeptuell strukturierten Lebenswelt zu. Zentrale Eigenschaften für WIRTSCHAFT sind UNBELEBT, KLAR STRUKTURIERT, KONTROLLIERBAR und BERECHENBAR. Mit dem Heranziehen eines anderen Herkunftsbereichs ändern sich auch die Eigenschaften, die in die Projektion mit einfließen. So z.B. mit der Verwendung der Organismus-Metaphorik. Sie legt ein natürliches WACHSTUM zugrunde. KONTROLLIERBARKEIT und BERECHENBARKEIT sind nicht im gleichen Maße vorhanden wie in der Maschinen-Metaphorik. Allerdings muss auch eine WIRTSCHAFT ALS ORGANISMUS geschützt und gepflegt werden. Das Vorhandensein beider Herkunftsbereiche (neben noch vielen anderen) in der Alltagssprache zeigt, dass es möglich ist, durch eine Vielzahl konzeptueller Metaphern ein Netz von metaphorisch evozierten Implikationen zu erschließen, welches den Wissensbereich über den untersuchten Gegenstand prägt. Dabei überschneiden und ergänzen sie sich gleichzeitig.

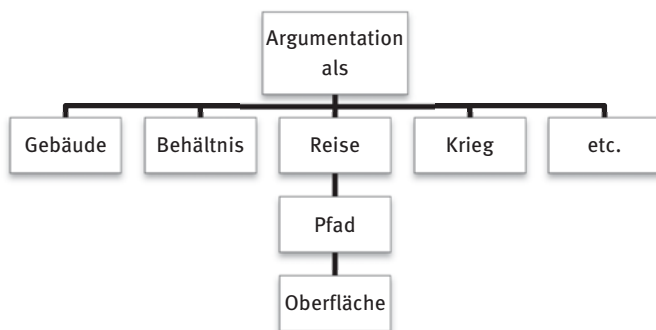


Abb. 2: Darstellung der möglichen Konzeptverknüpfungen von Herkunftskonzepten mit ARGUMENTATION nach Pielenz (1993: 94).

Auch die metaphortheoretischen Ausführungen von Pielenz (1993) enthalten einen solchen Ansatz. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem gemeinsamen *Thema* verschiedener Metaphorisierungen. „Das gemeinsame Thema besteht schlichtermaßen in dem zu metaphorisierendem Konzept“ (1993: 92–93), in Abb. 1 veranschaulicht an der konzeptuellen Metapher ARGUMENTATION ALS Y.

Der Zielbereich Argumentation kann nach dieser Abbildung durch mehrere Herkunftsbereiche metaphorisiert werden: GEBÄUDE, BEHÄLTNIS, REISE usw. Darunter ist REISE noch subkategorisiert. PFAD stellt ein Konzept der REISE-Metaphorik dar, das mit der LOGIK aufeinander aufbauender Schlussfolgerungen in einer Argumentation verknüpft ist. Die OBERFLÄCHE wiederum ist verknüpft mit der NACHVOLLZIEHBARKEIT. Je GLATTER die OBERFLÄCHE beschaffen ist, also je leichter sie zu bereisen ist, desto verständlicher ist die Argumentation etc. Das Konzept ARGUMENTATION ist als Abstraktion zu lesen, sowie auch die darunter aufgelisteten Herkunftsbereiche. Ist der untersuchte diskursive Gegenstand komplexer und abstrakter als das hier dargestellte Handlungsmuster ARGUMENTIEREN, so wird sich der Zielbereich kaum auf ein Schlagwort begrenzen, sondern Objekt vieler unterschiedlicher Aussagen und Aussagengeflechte sein. Er kann in konkreten Äußerungen explizit wie implizit vorhanden sein, auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen und in unterschiedlichen Konzeptverknüpfungen. Daher kann eine so geordnete Baumstruktur, wie Pielenz sie darstellt, nur als idealisiert gelten.

Beispiele aus dem Mediendiskurs zur *Finanzkrise* 2008/09 zeigen, wie das Konzept KRISE auf unterschiedlichste Art implizit in metaphorischen Äußerungen thematisiert wird:

- (5) Ganz ohne Zweifel haben wir gerade Hochwasser, und wir wissen nicht, ob der Scheitelpunkt erreicht ist. (SPIEGEL, 13.10.2008)
- (6) Die Exzesse der Finanzmärkte haben uns jetzt gezeigt, welcher Schaden entstehen kann (SZ, 14.11.2008)
- (7) Das nächste Rauschmittel, das zur Euphorie hinreißt, kommt bestimmt. (SZ, 09.10.2008)
- (8) Wenn das Band zwischen oben und unten Halt gibt, dann kommt Kraft in eine Gesellschaft. (FAZ, 25.03.2009)

Die hier genannten Textbeispiele aus dem Diskurs zur *Finanzkrise* 2008/09 thematisieren alle mehr oder weniger implizit die Krisensituation und verwenden dazu metaphorische Formulierungen. Der erste Beleg aus dem SPIEGEL beschreibt auf drastische Weise die Intensität der Krise und behauptet gleichzeitig, dass man nicht wissen könne, wie sich die Situation weiter entwickle.

Beispiel (6) geht auf die Ursachen der Krise ein. Der Schaden, der durch die Exzesse der Märkte verursacht werde, ist eben jener Schaden, der auf die Krise zurückgeführt wird. Auch (7) verwendet eine Metapher aus dem gleichen Herkunftsbereich wie (6), thematisiert aber den Umgang mit der DROGE SPEKULATION/GEWINN und prognostiziert, dass sich das Verhalten der Finanzakteure auch in Zukunft nicht ändern werde. In (8) wird anhand einer Mechanik-Metapher eine Behauptung über die Funktions- und Konstruktionsweise von Gesellschaften aufgestellt.¹⁹ Es sind also nicht nur unterschiedliche Herkunftsbereiche zu finden, die den gleichen Zielbereich metaphorisieren. Tatsächlich sind auch die Zielkonzepte dieses Bereichs recht verschieden: sie reichen von der Ursachenbestimmung der „Krise“ bis zu staatlichen Interventionen als Maßnahme gegen die „Krise“. Dennoch sind all diese Zielkonzepte eine Erscheinungsform des Diskurses zur *Finanzkrise*. Ohne ein solches Hintergrundwissen kann der Zusammenhang dieser unterschiedlichen Aussagen nicht erschlossen werden.²⁰

Die Komplexität einer metaphorischen Äußerung ist nicht zu unterschätzen. Das minimalistische Modell der Metaphernbeschreibung durch Herkunftsbereich und Zielbereich ist in der Praxis schnell überfordert. Denn so eindeutig, wie in den bisher verwendeten Beispielen, ist die metaphorische Äußerung nicht immer zu bestimmen.

- (9) Ein defensiver Nationalismus der Industrieländer mag in der heutigen Situation vielen als letzter Ausweg erscheinen, aber er würde in eine Sackgasse führen. (ZEIT, 18.01.1974)

(9) ist ein Beispielsatz aus dem *Ölkrise*-Diskurs. Er birgt gleich mehrere metaphorische Konzeptverknüpfungen. Der *defensive Nationalismus* ist als wirtschaftspolitische Handlungsstrategie gegen die Auswirkungen der „Krise“ zu verstehen. Das Adjektiv *defensiv* stammt aus dem Herkunftsbereich KAMPF/KRIEG und forciert die Wahrnehmung der „Krise“ als Bedrohung, vor der es sich zu schützen gilt. Die konzeptuelle Metapher lautet also POLITISCHES HANDELN ALS KAMPF. Gleichzeitig wird KRISE aber auch als ABGEGRENZTER RAUM oder als GEBIET

¹⁹ Es handelt sich hier zwar auf der Sprachoberfläche um einen assertiven Sprechakt, aber der Äußerungskontext lässt auf eine deontische Bedeutung schließen. Die Aussage hat demnach appellativen Charakter.

²⁰ Beispiel (5) kann sogar ohne größeren Kontext nicht einmal eindeutig als Metapher erkannt werden. Lediglich die Formulierung *Ganz ohne Zweifel* lässt vermuten, dass es sich hier um eine Metapher handelt, da eine solche Phrase eine Interpretation ankündigt, deren Richtigkeit nicht in Zweifel gezogen wird. Für die Berichterstattung über ein tatsächliches Hochwasserereignis wäre diese Wortwahl unüblich.

metaphorisiert, aus dem ein AUSWEG zu finden sei. Diese metaphorische Äußerung basiert auf der konzeptuellen Metapher POLITISCHES HANDELN ALS FORTBEWEGUNG. Einer dieser möglichen Auswege ist der *defensive Nationalismus*. Von dem wird aber abgeraten, da er in eine SACKGASSE führe. Dieser Bildbruch zeigt noch einmal in aller Deutlichkeit die Kombinierbarkeit der Herkunftskonzepte. Der Satz braucht also mehrere Annotationen. Bei verschachtelten Metaphern ist es von Vorteil, sich zu verdeutlichen, welche Bedeutungsaspekte im Kontext verstehensrelevant sind. In unserem Beispiel spielt der Herkunftsbereich KRIEG/KAMPF nur zur Hervorhebung der Bedrohungssituation und der daraus folgenden Verteidigungshaltung eine Rolle, lässt aber die Existenz eines Angreifers außen vor. Subkategorisierung ist in diesem Fall also sehr wichtig, um der Gefahr einer überdehnten Interpretation vorzubeugen.

Bis hierhin wurden Kategorisierungen und Subkategorisierungen der Herkunfts- und Zielbereiche auf konzeptueller Ebene als Annotationsparameter vorgestellt. Dieses Vorgehen auf größere Textmengen anzuwenden, greift insofern über die Interpretation auf textueller Ebene hinaus, als auch transtextuelle Strukturen zu erfassen sind, aus denen diskursive Regelmäßigkeiten abgeleitet werden können. Gleichzeitig kann man sich vor reduktionistischen oder überdehnten Interpretationen schützen.

Regelmäßigkeiten werden identifiziert, wenn die verschiedenen Annotationsparameter gehäuft gemeinsam vorkommen. Die bis hierhin weitestgehend auf der konzeptuellen Metaphertheorie basierenden Annotationsparameter helfen, von einer Vielzahl vereinzelt auftretender *tokens* in einem konkreten Textkorpus auf *types* zu schließen. Dieses Ziel erfordert automatisch eine Vernachlässigung des unmittelbaren Kontextes, da *types* als kontextfreie Abstraktionen und grundlegende kognitive Modelle gerade aus diesem herausgelöst werden müssen. Fragen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Metapherngebrauch durch Vertreter verschiedener politischer Lager und Ideologien sowie diachronen Entwicklung kann diese Vorgehensweise nur begrenzt beantworten.

2.3.2 Kontextuelle Annotationsparameter

Für die Untersuchung von Konzeptualisierungen eines diskursiven Gegenstandes durch metaphorischen Sprachgebrauch standen bisher Fragen nach der Wissensorganisation und -strukturierung im Vordergrund. Dass für das Erfassen der Herstellung diskursiver Bedeutung in Diskursausschnitten auch sprachhandlungsbasierte Phänomene nicht zu vernachlässigen sind, zeigen zum Beispiel die Ausführungen von Gardt (2007) und Hermanns (2007). Dort wird

jeweils der Einfluss der Textsorten bzw. des Kommunikationsbereichs auf den *Sinn* einer Äußerung hervorgehoben. Für die vorliegenden Textstellen ist uns schwer zu erkennen, dass das zu untersuchende diskursive Phänomen durch den Gebrauch unterschiedlicher konzeptueller Metaphern unterschiedlich akzentuiert wird. In welche kommunikativen Kontexte und diskursiven Handlungen dieser Metapherngebrauch aber eingebunden ist, lässt sich nur durch den Einbezug kontextueller Dimensionen erfassen. Wie dies in der Praxis aussehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

Mit dem Einfluss des Kontextes auf die diskursive Bedeutung beschäftigen sich auch Spitzmüller/Warnke (2011). Sie sprechen in Anlehnung an Blommaert (2007) von *Textualisierung*, wenn sie einen dynamischen Kontextbegriff zugrunde legen:

Kontexte sind [...] nicht vorgegeben, sondern sie werden interaktiv hergestellt. Besonderen Wert legt Blommaert dabei darauf, dass Texte durch die Herauslösung aus einem bestimmten Kontext und die Wiedereinbindung in einen anderen neue diskursive Bedeutung erlangen. (Spitzmüller/Warnke 2011: 111)

Davon ausgehend ist der Erhalt kontextueller Kriterien für das Verständnis von Aussagen im Diskurs unverzichtbar. Ergänzen wir also Fragen zum Kontext einer metaphorischen Äußerung, die für die Beantwortung diskursanalytisch orientierter Fragestellungen auf der Basis metaphorischer Äußerungen von Interesse sein können. Da wäre beispielsweise zu fragen: *Wer* bringt eine Äußerung hervor? *Wann* äußert er sie? *Welches Medium* wird dazu verwendet und *welche Textsorte*? In welchem *textuellen Kontext* ist die Äußerung zu verstehen? *Welches kommunikative Ziel* verfolgt er? *An wen* richtet sich die Äußerung? *Wer rezipiert* sie? usw.

Durch die im Voraus festgelegten Faktoren für die Zusammenstellung eines Textkorpus aus einem oder mehreren Kommunikationsbereichen können einige der o.g. Fragen bereits pauschal beantwortet werden. Korpora sind ja ebenfalls nach Parametern konstituiert, die systematisch eine Auswahl aus allen verfügbaren Texten, eben dem Gesamtdiskurs, repräsentieren sollen. Dabei werden klassischerweise Dimensionen wie *Textsorten*, *Themen*, *Kommunikationsbereiche* und *Zeitraum* berücksichtigt (vgl. das Würfelmodell von Jung 2000). Hermanns (2007) beschreibt beispielhaft eine begriffsgeschichtliche Studie von Frevert (1995) zum Thema „Geschlecht – männlich/weiblich“ und das darin beschriebene Vorgehen. Die Autorin untersucht Eigenschaften, die Männern und Frauen in Nachschlagewerken zugeschrieben werden. Die Textsorte spielt in dieser Untersuchung eine unmittelbare Rolle für die Interpretation der Aussagen. Denn da es sich um Nachschlagewerke handelt, dienen die Texte einem

ganz bestimmten, kommunikativen Ziel und können auch eine gewisse Autorität beanspruchen. Besteht das Korpus aus nur einer Textsorte, der eine bestimmte Sprechhandlung inhärent ist (z.B. Horoskope), so wäre dieser Parameter überflüssig zu annotieren. Bei Presstexten sind die Rezipienten bereits durch Zielgruppe und Verbreitungsgrad des Mediums definiert usw. Metadaten der Primärtexte²¹ können also ebenfalls Aufschluss über die Verortung einer Äußerung im Diskurs geben: so bezeugt z.B. das Datum, wann ein Text veröffentlicht und damit Teil des Diskurses wurde. Aber darüber hinaus sind Zusatzinformationen wie Diskurspositionen der zu Wort kommenden Sprecher, Ideologien oder ähnliche Kategorien ebenfalls aufschlussreich, um den Sinn einer Äußerung/eines Textes näher zu bestimmen.

Ausgehend von der Mehrebenenanalyse nach Spitzmüller/Warnke nehmen die Akteure eine gesonderte Position ein, indem sie als Sprachhandelnde Transtextualität herstellen (vgl. Spitzmüller/Warnke 2011: 172–187). Demnach stehen Akteure im Mittelpunkt der handlungsbezogenen Diskurslinguistik und können dabei nicht nur von Individuen verkörpert werden, sondern auch von nicht-personalen Akteuren, wie Institutionen oder Medien. Als Akteure des Diskurses sind darüber hinaus nicht nur Produzenten von Sprachhandlungen, sondern auch Rezipienten zu verstehen. Die Bezeichnung Diskursakteur ist dafür geeignet, die problematische Trennung in den Bezeichnungen *Sprecher/Sender* und *Hörer/Empfänger* aufzuheben. Daher wird nur noch nach Rezipientenrollen und Produzentenrollen unterschieden, welche die Akteure einnehmen können. Von der Position der Sprecher (z.B. von der Möglichkeit, sich hörbar zu machen) hängt es ab, wie diskursprägend ein Text bewertet werden kann. Daher ist zu beachten, dass zwar alle Texte vom Diskurs geprägt sind, aber nicht in gleichem Maße auf den Diskurs prägend wirken. Soll diese Dimension in die Analyse mit einbezogen werden, so muss sie entweder mit in der Annotation kodiert werden oder aber in den Metadaten des annotierten Textes bereits enthalten sein. Werden möglichst viele Informationen über den Text aufgenommen, können diese Metadaten auch bei der Interpretation annotierter Textstellen einbezogen werden. Für die oben zitierten Beispiele aus der Tages- und Wochenpresse ist die Information über die Reichweite und damit die potentielle Relevanz für den Diskurs bereits beantwortet, da der Rezipientenkreis schon bestimmt, wie diskursprägend der Text potentiell sein kann. Lediglich die ideologischen Positionen der Medien und so auch der angesprochene Leserkreis unterscheiden sich. Allerdings ist es nicht immer einfach zu differenzieren, welcher Akteur in der Produzentenrolle der Äußerung zu sehen ist: Das Medi-

21 Zur Definition von Primär- und Metadaten vgl. Lemnitzer/Zinsmeister (2010: 44–50)

um? Der Autor des Artikels? Der Sprecher einer Formulierung, die von dem Autor wiedergegeben wird?

Adamzik (2001) führt zur Klärung dieses Problems die Akteurskategorien aus dem Footing-Konzept des Konversationsanalytikers Goffman (1979 und 1981) mit dem literaturwissenschaftlichen Polyphoniekonzept von Ducrot (1984) zusammen. Beide Konzepte werden im Folgenden kurz erläutert.

Texte sind im öffentlichen Raum immer mehrfachadressiert, aber auch die Produzentenrolle ist mehrfach besetzt. Goffmans Modell zur Rahmenanalyse speist sich aus dem Umstand, dass die Kommunizierenden sich darüber bewusst sind, dass sie als solche wahrgenommen werden. Das kann bei Presstexten nur auf der Produzentenseite eindeutig behauptet werden. Ursprünglich diente das Konzept der Herausarbeitung verschiedener Beteiligungsebenen durch Dekonstruktion von *Sprecher* und *Hörer*. Hier hat es die Aufgabe, sichtbar zu machen, welche Sprecher in Texten eines Autors zu identifizieren sind. Die Sprecherrollen werden bei Goffman aufgeteilt in *animator*, der physische Urheber einer Äußerung, *author*, der Formulierer, der zusammenstellt, was geäußert wird, und *principal*, der Akteur des illokutionären Aktes. Im ursprünglichen Verständnis können alle drei Rollen sowohl von einer einzigen Person als auch von unterschiedlichen Akteuren verkörpert werden. Das Polyphoniekonzept wird von Ducrot (1984) verwendet, um die innere Heterogenität von Texten auch anhand verschiedener Sprecherinstanzen hervorzuheben und dient ursprünglich der Herausarbeitung unterschiedlicher Sprecherebenen in literarischen Texten. Er unterscheidet in *sujet parlant* (Goffmans *animator*) und *locuteur* als Urheber des illokutionären Aktes. Als Unterkategorie des *locuteurs* kennt er noch den *énonciateur* als textimmanente Sprecherinstanz.²² Adamzik arbeitet in der Zusammenführung der beiden Konzepte folgende Größen heraus: *Äußerer*, der Goffmans *animator* entspricht, *locuteur*, der auch als deiktische Referenzinstanz fungiert, und *énonciateur*, eine abstrakte Sprecherinstanz, die nur innerhalb der Textwelt existiert. In Bezug auf Presstexte bilden prinzipiell Medium und Autor den *locuteur*. Sie sind die eigentlichen Sprecher (im Alltagsverständnis des Ausdrucks). Das ändert sich auf Äußerungsebene, wenn direkt oder indirekt zitiert wird, aber auch, wenn offensichtlich nicht geteilte politische/ideologische Standpunkte wiedergegeben werden – meist im Konjunktiv oder mit *sollen* formuliert – ohne dass die Quelle der Aussage identifizierbar ist. In diesem letzten Fall wird die Rolle des *énonciateurs* sichtbar.

²² Ducrot unterscheidet den *Locuteur* noch weiter in *locuteur L* und *locuteur λ*. Ich folge diesen Unterscheidungen an dieser Stelle nicht weiter, da sie nicht zielführend sind. Adamzik (2001) erklärt die Rollen ausführlicher.

Hier spielt der Bezug auf fremde Positionen und damit auch die Redewiedergabe eine besondere Rolle, und es dürfte einen fließenden Übergang zwischen neutraler Wiedergabe, tendenziöser Wiedergabe und gedanklicher Kreation oder auch der Kondensation und Überspitzung einer Position geben, die gar keinem Individuum bzw. keiner Gruppe mehr zugeschrieben werden kann. (Adamzik 2001: 227)

Die Akteursinstanzen *Medium* und *Autor* sind in den Metadaten der Primärtexte kodierbar. Somit hat man für viele Äußerungen die Produzentenrolle *locuteur* identifiziert. Die Sprecherebenen werden an den oben genannten Beispielen (1) bis (4) erläutert. Die ersten drei sind Äußerungen, für die jeweils *Medium* und *Autor* verantwortlich zeichnen. Das vierte Beispiel sieht ohne den direkten Kontext auf den ersten Blick ebenfalls wie ein Kommentar des Mediums ZEIT aus. Tatsächlich aber, so wird es im Artikel behauptet, sei es eine Äußerung des saudi-arabischen Ölministers Jamani. Hier löst sich die Einheit der Akteursrollen auf. Der Autor des Artikels weist Jamani eine Äußerung zu, die der als Sprecher einer Regierungsinstanz formuliert haben soll. Er nimmt dabei die Rollen des *Äußerers*, *locuteurs* und *énonciateurs* ein, spricht aber für eine größere Instanz, die saudi-arabische Regierung. Es ist davon auszugehen, dass der Autor hier nicht einfach die Äußerung Jamanis neutral (und einwandfrei übersetzt) wiedergibt, sondern eine Aussage aus einer konkreten Äußerung interpretiert, die wir nicht kennen. Es ist möglich, dass Jamani die überspitzte Position eines *énonciateurs* in den Mund gelegt wird. Eine eindeutige Rollenbestimmung ist also ohne tieferegehende Recherchen nach der ursprünglichen (englischen) Formulierung gar nicht möglich. Dahingegen wissen wir, dass der Autor diese Äußerung formuliert hat und das Medium als Auftraggeber eine redaktionelle Verantwortung dafür trägt. Diesen Instanzen kann also die Rolle des *locuteurs* zugeschrieben werden, auch wenn sie mit der Stimme des *énonciateurs* sprechen, der als saudi-arabischer Minister Jamani und als Vertreter seiner Regierung identifiziert wird. Eindeutiger ist die Bestimmung der Akteursrollen dagegen in (5). Da es sich hier um ein SPIEGEL-Interview „mit SPD-Kanzlerkandidat Frank-Walter Steinmeier, 52, über das Krisenmanagement der Großen Koalition“ handelt, so verrät es der Untertitel des Textes. Steinmeier wäre hier also als der *locuteur* der Äußerung zu verzeichnen, in der er die Situation als katastrophal bewertet und die weitere Entwicklung als unberechenbar. Der Urheber der Sprechhandlung ist der *locuteur* und so die relevante Akteursebene für eine diskursive Handlung.

Damit hängt eine weitere Dimension eng zusammen: die *Diskursposition*. Diese wird demjenigen Sprecher zugeordnet, der sich mit der (annotierten) Äußerung im Diskurs ideologisch positioniert. Darunter können aber auch noch andere Rollen gefasst werden, wie z.B. die *Vertikalität* (soziale Position der Dis-

kursakteure) oder *Voice* (Die Fähigkeit, der eigenen Position Gehör zu verschaffen), die Spitzmüller/Warnke hervorheben. Auch diese beiden Rollen sind durch ein Korpus aus Preetexten bereits für die Akteure derjenigen Äußerungen relativ einheitlich zu beantworten, bei denen *locuteur* und Autor des Artikels in personeller Einheit zu finden sind. Nicht so für die Rolle eines direkt oder indirekt Zitierten, obwohl auch dieser durch den Publikationsort und die Tatsache der medialen Existenz die Möglichkeit hat, seiner Stimme Gehör zu verschaffen. Der Text selbst aber bildet durch die Kennzeichnung von Experten und Laien das Gewicht ab, das einem *locuteur* zukommt, denn sie werden durchaus als solche kenntlich gemacht. In Krisendiskursen kommen Betroffene zu Wort, die von dem Verlust ihrer Ersparnisse berichten oder den Einschränkungen durch das Sonntagsfahrverbot. Sie äußern Wünsche oder stellen Fragen. Sie werden als Beispiele für das Alltagsleben herangezogen, als Zugang zur „Lebenswelt“ des „kleinen Mannes“ oder einer Gruppe.

Die Zuordnung von Diskursakteuren und Diskurspositionen – Ideologien – die in Diskursen durchzusetzen versucht werden, kommt dem Konzept des *Ideology brokers* recht nah. Dieser muss nicht durch ein Individuum vertreten sein, auch eine Diskursgemeinschaft kann die Rolle füllen. Versucht ein Akteur von ihm vertretene Meinungen und Werte durchzusetzen, so ist das Vorhandensein metaphorischen Sprechens für die Argumentation unmittelbar von Bedeutung. Das gilt z.B. für den Diskurs zur *geistig-moralischen Wende* im Jahre 1982. Aufspaltungen in der FDP kurz vor dem Bruch der sozial-liberalen Koalition sorgten für eine Grundsatzdiskussion in der Partei. Gerade so abstrakte Gegenstandsbereiche wie die Ideologie einer Partei sind metaphorisch strukturiert. Die Diskurspositionen müssen sich demnach auch in metaphorischen Äußerungen wiedererkennen lassen können.

Wie Pielenz in *Argumentation und Metapher* überzeugend zeigt, ist für eine themenzentrierte Metaphernanalyse besonders der Argumentationszusammenhang von Interesse. Metaphern sind „narrative Äußerungen“, die „explanative[...] Systeme“ (1993: 166) kohärent gestalten. Unter solchen explanativen Systemen versteht Pielenz in Anlehnung an Goodenough (1957), Geertz (1966) und Holland/Quinn (1987) *kulturelle Modelle*, die sich letztendlich nur durch die Hervorhebung des kulturellen Aspektes von *kognitiven Modellen*, *Scripts* oder *Frames* unterscheiden (vgl. ebd. 162–163). Wie auch Topoi können konzeptuelle Metaphern kulturelle Modelle sein und als explanatives System fungieren. Sie können aber auch selbst Topoi darstellen (vgl. Kap. 4). Um dieses Zusammenspiel empirisch nachvollziehen zu können, stellt sich die Frage, zu welcher Argumentation ein metaphorischer Ausdruck gehört. Eine parallele Untersuchung von Topoi und konzeptuellen Metaphern am gleichen Korpus ist zwar der Idealfall, kann aber neben einer aufwändigen Metaphernanalyse kaum in per-

soneller Einheit geleistet werden. Die Information, in welchem Argumentationszusammenhang eine konzeptuelle Metapher realisiert wird, ist allerdings sehr aufschlussreich und dient im Zusammenhang mit der Diskursposition des *locuteurs* der Verortung der metaphorischen Äußerung im Diskurs. Daher ist der dritte zentrale Kontextparameter der Teildiskurs. Dieser ergibt sich aus den Texten des Diskursausschnitts und bildet sozusagen einen „Handlungsstrang“, in dem bestimmte Akteure ein bestimmtes Thema, z.B. eine Maßnahme zur Krisenbekämpfung, verhandeln. Kurz nach Beginn des Finanzkrisendiskurses 2008/09 wird beispielsweise in der EU die Frage aufgeworfen, ob die einzelnen Mitgliedsländer über wirtschaftspolitische Maßnahmen und Rettungsmaßnahmen eigenständig entscheiden sollten oder ob solche Entscheidungen auf europäischer Ebene zu treffen sind. Eine solche Frage kann einen Teildiskurs bilden, denn es sind verschiedene Diskurspositionen zu finden und Akteure, die diese Positionen vertreten. Metaphernverwendungen können so also noch einmal kleineren Teildiskursen zugeordnet werden, die sich im Untersuchungskorpus finden lassen.

3 Fazit

Die Annotation als ein unerlässlicher Schritt in der Analyse regelhaft auftretender sprachlicher Phänomene gibt Informationen, die der Forscher, der an einem umfangreichen Korpus arbeitet, nicht im Blick haben kann. Sie wandelt die Sprachoberfläche in auswertbare Daten um. Über die gängige linguistische Annotationspraxis hinaus wurden manuelle Annotationen vorgeschlagen, die nicht mehr durch automatische, digitale Annotationsprogramme zu bewerkstelligen sind. Dass viele dieser Daten nur durch hermeneutische Verfahren aus den Texten interpretiert werden können, wurde theoretisch und praktisch gezeigt. Die Regelmäßigkeiten sind nicht nur auf der sprachlichen Oberfläche der Aussagen zu finden, sondern genauso auch in Implikationen, Inferenzen, Sprechern, Kommunikationssituationen usw. Dass die Sammlung solcher Informationen über einzelne sprachliche Äußerungen aufwändig ist und daher nur auf eine mit hermeneutischen Methoden zu bewältigende Textmenge anzuwenden ist, steht außer Frage. Die Repräsentativität oder Generalisierbarkeit der Ergebnisse einer solchen Analyse hängt einerseits an den Kriterien, nach denen ein Korpus zusammengestellt wurde. Andererseits muss auch die Metaphernannotation ein ausgewogenes Verhältnis von Erhaltung möglichst vieler kontextueller Daten und der exhaustiven Bearbeitung eines Korpus bewahren. Durch die Kombination von Metadaten und Annotationsparametern als semantische und

pragmatische Dimensionen sprachlicher Äußerungen und einer sinnvollen Textauswahl als Untersuchungskorpus wird dieses Gleichgewicht möglich.

Die Metaphernanalyse auf der theoretischen Grundlage der konzeptuellen Metaphertheorie ist eher repräsentationistisch orientiert. Sie zeigt, wie das metaphorische Wissen über einen Zielbereich organisiert ist, welche Implikationen über den Diskursgegenstand es enthält und welche Bedeutungsaspekte durch die Metaphorisierung besonders herausgestellt werden (highlighting/downplaying). Die empirische Vorgehensweise ermittelt, welche Elemente eines Herkunftsbereichs in der Tat übertragen werden, nicht nur, welche potenziell übertragen werden können. Allerdings verrät diese Metaphernanalyse nicht, welchen Regelmäßigkeiten der Gebrauch dieser Konzeptverknüpfungen unterworfen war/ist. Dazu ist die Ergänzung kontextgebundener Annotationsparameter nötig. Bei der Analyse großer Datenkorpora, die diskursive Phänomene untersucht, kann das Ignorieren der kontextuellen Annotationsparameter bei einer konzeptuellen Metaphernanalyse zu reduktionistischen Ergebnissen führen. Das wurde in diesem Beitrag anhand einiger Beispiele verdeutlicht. Als Ergänzung zu den üblichen Kategorisierungen der metaphorischen Ausdrücke in Herkunfts- und Zielbereiche sowie ihre jeweiligen Subkategorisierungen wurden daher kontextuelle Annotationsparameter vorgeschlagen: *Sprecher/Akteur* in ihrer jeweiligen *Akteursrolle*, *Diskursposition* und *Teildiskurs*. Dennoch ist die Feststellung, dass eine bestimmte konzeptuelle Verknüpfung existiert, keineswegs eine überflüssige Erkenntnis, sondern ein unerlässlicher Bestandteil einer jeden Metaphernanalyse. Sie zeigt, welche diskursiven Gewohnheiten, und damit ja auch Denkgewohnheiten, zu einer bestimmten Zeit in einer Sprachgemeinschaft usuell waren/sind, und trägt damit allein schon zu einer Mentalitätsgeschichte bei. Ebenso wurde deutlich, dass eine diskurslinguistisch orientierte Metaphernanalyse damit nicht enden muss.

Der hier entworfene Vorschlag ist auf eine diskurslinguistische Fragestellung zugeschnitten, der in Form eines Forschungsprojektes (Dissertation) nachgegangen wird. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit des Annotationsmodells erhoben, vielmehr ist dieses je nach Forschungsfokus bzw. Forschungsfrage zu erweitern oder zu reduzieren. Es basiert auf theoretischen und praktischen Überlegungen sowie auf Erfahrungswerten. Für andere Fragestellungen können andere Annotationsparameter durchaus sinnvoller sein. Die theoretischen Grundlagen zum Phänomen Metapher wie auch zur Text- und Diskurssemantik stellen einen reichen Fundus an Möglichkeiten zur Verfügung, Zugänge zum Untersuchungsgegenstand zu bekommen.

Literatur

Quellen und Korpus

Krisen-Korpus des Forschungsprojekts „Sprachliche Konstruktionen sozial- und wirtschaftspolitischer ‚Krisen‘ in der BRD seit 1973.“

Forschungsliteratur

- Adamzik, Kirsten (2002): Interaktionsrollen. Die Textwelt und ihre Akteure. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.): *Texte – Diskurse – Interaktionsrollen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Biere, Bernd Ulrich (2007): Linguistische Hermeneutik und hermeneutische Linguistik. In: Hermanns, Fritz und Werner Holly (Hrsg.): *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen: Niemeyer, 7–24.
- Black, Max (1996/1954): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. 2. erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 55–79.
- Black, Max (1996/1977): Mehr über die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. 2. erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 379–413.
- Blommaert, Jan (2007): *Discourse, A Critical Introduction*. 4. Nachdr. Cambridge: Cambridge University Press.
- Böke, Karin, Matthias Jung und Martin Wengeler (Hrsg.) (1996): *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bubenhofner, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Busse, Dietrich und Wolfgang Teubert (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich, Fritz Hermanns und Wolfgang Teubert (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte: Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 10–29.
- Cameron, Lynne und Alice Deignan (2003): Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. In: *Metaphor and Symbol* 18, 149–160.
- Charteris-Black, Jonathan (2004): *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan.
- Drommler, Michael und Kristin Kuck (2013): ‚Krise‘ aus Metaphern – ‚Krise‘ in Metaphern. Metaphorische Konstruktionsweisen von Krisenkonzepten am Beispiel der Debatten zur „Agenda 2010“ und zur „Finanzkrise 2008/09“. In: Wengeler, Martin und Alexander Ziem (Hrsg.): *Sprachliche Konstruktion sozial- und wirtschaftspolitischer Krisen in der BRD. Interdisziplinäre Perspektiven*. Bremen: Hempen.
- Ducrot, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit.
- Frevert, Ute (1995): Geschlecht – männlich/weiblich. Zur Geschichte der Begriffe (1730–1990). In: Frevert, Ute (Hrsg.): *Mann und Weib, und Weib und Mann. Geschlechterdifferenzen in der Moderne*. München: Beck, 13–61.

- Gardt, Andreas (2007): Linguistisches Interpretieren. Konstruktivistische Theorie und realistische Praxis. In: Hermanns, Fritz und Werner Holly (Hrsg.): Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen: Niemeyer, 263–280.
- Geertz, Clifford (1993/1966): Religion as a cultural system. In: Clifford Geertz: The Interpretation of Cultures: Selected Essays. London: Fontana Press, 87–125.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25, 1–29.
- Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Oxford: Blackwell.
- Goodenough, Ward Hunt (1957): Cultural anthropology and linguistics. In: Garvin, Paul (Hrsg.): Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, D.C.: Georgetown University, 167–173.
- Hanks, Patrick (2006): Metaphoricity is Gradable. In: Stefanowitsch, Anatol und Stefan Gries (Hrsg.): Corpus-based approaches to metaphors and metonymy. Berlin/New York: de Gruyter, 17–35.
- Hermanns, Fritz (2007): Diskurshermeneutik. In: Warnke, Ingo (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York: de Gruyter, 187–210.
- Holland, Dorothy und Naomi Quinn (1987): Cultural models in language and thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber, Andreas (2005): Metaphorik und Handeln. Metaphorisches Priming am Beispiel der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Kommunikation. Online unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5681/HuberMetaphorikHandeln_Diss.pdf (21.11.2012).
- Januschek, Franz (2010): Die Krise und der Alltagsdiskurs. Eine Krise zwischen den Zeilen? In: Ötsch, Walter Otto, Katrin Hirte und Jürgen Nordmann (Hrsg.): Krise! Welche Krise? Zur Problematik aktueller Krisendebatten. Marburg: Metropolis-Verlag, 223–242.
- Jung, Mattias (2000): Diskurshistorische Analyse als linguistischer Ansatz. In: Sprache und Literatur 86, 20–38.
- Koller, Veronika (2004): Metaphor and Gender in Business Media Discourse. Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan.
- Koller, Veronika et al. (2008): Using a semantic annotation tool for the analysis of metaphor in discourse. In: *metaphorik.de* 15/2008, 141-160. Online unter: <http://www.metaphorik.de/15/koller.pdf> (21.11.2012).
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
- Lemnitzer, Lothar und Heike Zinsmeister (2010): Korpuslinguistik. Eine Einführung. 2. durchges. Aufl. Tübingen: Narr.
- Liebert, Wolf-Andreas (1992): Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer kognitiven Lexikographie. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Petraskaitė-Pabst, Sandra (2006): Metapherngebrauch im politischen Diskurs. Zur EU-Osterweiterung im Deutschen und Litauischen. Tübingen: Niemeyer.
- Pielenz, Michael (1993): Argumentation und Metapher. Tübingen: Narr.
- Richards, Ivor (1996/1936): Die Metapher (übers. Margit Smuda). In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. 2. erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 31–52.
- Spitzmüller, Jürgen und Ingo Warnke (2011): Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/New York: De Gruyter.

- Steen, Gerard (2011): From three dimensions to five steps. The value of deliberate metaphor. In: *Metaphorik.de* 21/2011, 83–110.
Online unter: <http://www.metaphorik.de/21/steen.pdf> (21.11.2012).
- Stefanowitsch, Anatol (2005): The Function of Metaphor: Developing a Corpus-Based Perspective. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 10, 161–198.
- Stefanowitsch, Anatol (2006): Words and their metaphors. A corpus-based approach. In: Stefanowitsch, Anatol und Stefan Gries (Hrsg.): *Corpus-based approaches to metaphors and metonymy*. Berlin/New York: de Gruyter, 63–105.
- Ziem, Alexander (2010): Kollokationen, Konkordanzen und Metaphern: Krisenszenarien im SPIEGEL. In: *Aptum* 2, 157–169.

Teil II: Empirische Analysen in einzelsprachlicher Perspektive

Wolf-Andreas Liebert

Metaphern der Desillusionierung

Die Bereiche Theater, Höhle, Traum, Phantom, Gefängnis,
Simulation und Hologramm als Ressource für Blendings

Wer denkt, er wüsste was?

1 Einleitung

Im Folgenden soll auf einige Metaphern der Desillusionierung eingegangen werden, die grundlegend die menschliche Existenz thematisieren. Diese Metaphern werden „Existenzialmetaphern“ genannt. Insbesondere soll dabei auf Vorstellungen der menschlichen Existenz als ein Traum, ein Theater oder eine Computersimulation eingegangen werden. Im Zentrum steht das so genannte „Höhlengleichnis“ Platons, das als das beherrschende Anti-Sinn-Szenario der letzten zweieinhalb Tausend Jahre betrachtet werden kann. Es wird die Frage gestellt, warum das Höhlengleichnis trotz seiner Einbettung in einen vielfach als problematisch angesehenen Staatsentwurf nach wie vor eine aktive kulturelle Ressource zum Verstehen menschlicher Existenz darstellt. Zunächst soll kurz auf das Konzept der Sinnformeln sowie den hier benutzten Metaphernbegriff eingegangen werden. Dann wird ein exemplarischer Überblick über existenzialmetaphorische Konzeptionen seit Platon gegeben, um dann – ausgehend von einer genaueren Interpretation des Höhlengleichnisses – auf die postmoderne Wende und die zeitgenössischen Adaptionen in Film, Literatur und Alltagskultur einzugehen. Dabei wird der linguistische Rahmen der Metaphernbetrachtung um eine kulturwissenschaftliche Sichtweise erweitert, die es ermöglicht, Texte unterschiedlicher kultureller Kontexte und Medialitäten aufeinander zu beziehen und Metaphern in ihrer Kulturbedeutung zu beschreiben.

2 Sinnformeln und Anti-Sinn

Sinnformeln (Geideck/Liebert 2003; Liebert 2003) stellen Definitionen der Identität, der Geschichte und der gewollten und erwarteten Zukunft eines Individuums oder einer Gruppe dar. Sinnformeln können mit grundlegenden Fragen („Wer sind wir?“, „Woher kommen wir?“, „Wohin gehen wir?“, „Was kommt auf uns zu?“) erfasst werden. Hier sind natürlich weitere Differenzierungen

möglich, insbesondere auch die Fassung für ein sich selbst fragendes Subjekt in der Ich-Form. Für die vorliegende Fragestellung genügt es aber, von diesen einfachen, wenigen, kollektiven Sinnfragen auszugehen. Die grundlegende Annahme lautet dabei, dass Sinnformeln eine anthropologische Konstante darstellen, d.h. dass Menschsein damit verbunden ist, mehr oder weniger ausgearbeitete Sinnformeln für die Identität, die eigene Geschichte und den Wunsch- und Erwartungshorizont festzulegen.

Dies unterstellt, lassen sich bestimmte bildhafte Formen, die hier zunächst vergrößernd mit „Metaphorik“ bezeichnet wurden, finden, mit denen diese Definitionen zum Ausdruck gebracht werden und die auf einer bildschematischen Ebene eine Verknüpfung von bildhaftem und begrifflichem sowie emotionalem und rationalem Denken leisten. Eine Ideologie oder auch eine im weitestgehenden Sinne anthropologische Theorie wie die hier vorliegende stellt dabei immer ein elaboriertes Konstrukt von Sinnformeln dar.

Die hier unter dem Titel „Existenzialmetaphorik“ untersuchten Metaphern unterscheiden sich grundlegend von den vorherrschenden Antworten auf Sinnfragen: Diese Sinnformeln sind zwar kontraintuitiv, aber trotz ihrer Kontraintuitivität kulturprägend. Es handelt sich dabei um eine grundlegende Metaphorik der Desillusionierung. Desillusionierung deshalb, da in ihnen grundlegende Sinnformeln der Sicherheit der als evident erfahrenen Wirklichkeit angegriffen und zerstört werden.

3 Methodische Vorbemerkungen

3.1 Conceptual Metaphor Theory und Blending

Um diese bildhaften Definitionen zu analysieren wird die Blendingtheorie (vgl. etwa Turner/Fauconnier 1995; Fauconnier 2001; Fauconnier/Turner 2002; Liebert 2008; Ehmer 2011; Schneider 2012; Stadelmann 2012) herangezogen. Dabei soll an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit vergleichbaren Metapherntheorien nicht geführt werden, gerade auch, weil Gilles Fauconnier und George Lakoff sich in jüngster Zeit bemühen, die Gemeinsamkeiten beider Ansätze herauszustellen (Fauconnier/Lakoff 2010). Vielmehr sollen an dieser Stelle nur einige Grundkategorien der Blendingtheorie eingeführt und von der weithin bekannten Conceptual Metaphor Theory (CMT) (vgl. etwa Lakoff/Johnson 2008; Johnson 1987; Lakoff 1987) soweit nötig abgegrenzt werden. Während die CMT und verwandte Theorien davon ausgehen, dass eine Metapher eine gerichtete Relation (Projektion) von einem Herkunftsbereich („source domain“) auf einen

Zielbereich („target domain“) darstellt, stellt dies bei der Blendingtheorie lediglich einen Spezialfall einer nicht-gerichteten Relation zwischen (mindestens) zwei Bereichen dar, die in einem 3. Bereich, dem „blended space“, eine Interaktion eingehen, aus der eigene, nicht auf die beteiligten Spenderbereiche („Inputspaces“) zurückführbare, semantische Strukturen emergieren. Die Identifikation von Ähnlichkeiten wird schließlich in einem 4. Bereich, dem „generic space“, gestiftet. Diese emergente Struktur im Blend erinnert natürlich an die „Sphärenabdeckung“ bzw. das bekannte „Differenzbild“ von Karl Bühler (1999: 348–350) oder auch die „Interaktionstheorien“ nach Richards und Black (vgl. Jäkel 1997; Liebert 2008). Die Blendingtheorie ist aber insofern weiter entwickelt, als es im Prinzip möglich ist, dass beliebig viele Inputspaces in unterschiedlicher Komplexität, Hierarchisierung und Modalität in ein Blend eingehen können. Dadurch, dass in der Blendingtheorie eine Source-to-target-Richtung nicht von vornherein angenommen wird, aber möglich ist, können eine Fülle von Phänomenen beschrieben werden, die in der CMT allenfalls „Grenzfälle“ wären. Die Blendingtheorie macht die CMT daher nicht ungültig, aber für die Theoriebildung doch überflüssig, da das, was mit der CMT beschrieben werden kann, auch mit der Blendingtheorie gelingt. Daher kann man aber auch durchaus noch – insbesondere um die Lesbarkeit zu erhöhen – von Metaphern in der CMT-Terminologie sprechen, wenn man weiß, dass Metaphern eine spezifische Form von Blendings darstellen und auch jederzeit mit Blendingkategorien beschrieben werden können.¹ Zwar haben Lakoff und Johnson (2011) in ihrem Nachwort von *Metaphors We Live By* die Blendingtheorie als gleichberechtigt zu einer in Arbeit befindlichen „neural theory of language“ bezeichnet; diese, vor allem von George Lakoff vorgetragene, „neural theory“ (Lakoff 2008, erscheint) ist aber im Wesentlichen auf den Begriff des „Embodiments“ fokussiert und erinnert zumindest teilweise an eine überwunden geglaubte Form von Biologismus. Ein erweitertes Verständnis von Metaphern ergibt sich dadurch m.E. nicht.

In der deutschsprachigen Linguistik nimmt die Blendingtheorie erst nach und nach ihren Platz ein. Eine Übersetzung der Blending-Terminologie in das Deutsche ist auch nicht einfach. Zwar kann in jedem Fall die englische Terminologie verwendet werden, es soll in den folgenden Ausführungen jedoch auch

¹ Etwas hoch gegriffen könnte man das Verhältnis von Blending zur CMT daher analog zum Verhältnis von Quantenphysik und Newton'scher Physik betrachten, da die Quantenphysik die Newton'sche Physik ja nicht ungültig macht und man auch ohne Probleme in Begriffen der Newton'schen Physik sprechen kann, wenn man die Beschränkungen, denen sie unterliegt, kennt. Diese Analogiebildung, die spontan auf eine Frage in der Diskussion der Metaphern-Tagung in Münster entstand, erscheint auch mit etwas Abstand als nicht so schlecht.

versucht werden, mit – im weitesten Sinne – deutschsprachigen Ausdrücken zu arbeiten. In den folgenden Interpretationen wird daher im Falle mehr oder weniger eindeutig vorliegender Metaphorik statt von „Inputspaces“ von Quell-/Herkunftsbereichen oder Zielbereichen im Zusammenhang mit einem „Blend“ oder alternativ von einem „chimärischen Bereich“ oder einem „chimärischen Konzept“ (Liebert 1997: 191, 203) die Rede sein.² Falls es sich um keine eindeutige Metaphorik, sondern einen Übergangsbereich oder nicht-metaphorische Blendings handelt, wird auch von „Ressource“ für „Inputspace“ gesprochen. Die noch nicht festgelegte deutschsprachige Blending-Terminologie macht es gegenwärtig jedoch noch notwendig, dass immer wieder auf die englischen Termini zurückgegriffen werden muss, wenn nur so eine Eindeutigkeit hergestellt werden kann.

3.2 Diskurshermeneutik und Korpus

Im Folgenden wird eine diskurshermeneutische Interpretation unternommen, also eine Verbindung von genealogischer und zyklischer Analyse. Daher handelt es sich bei den untersuchten Dokumenten auch nicht um ein „Vorab-Korpus“, sondern um ein „Prozess-Korpus“. Alle untersuchten Dokumente sind im Literaturverzeichnis unter der Überschrift „Untersuchte Text- Film- und Internet-Dokumente“ verzeichnet. Es kann an dieser Stelle keine ausführliche Darstellung der Diskursanalyse oder der Hermeneutik gegeben werden, es sei aber auf einen Überblick über die aktuelle Forschungslage mit ausführlichen Literaturangaben verwiesen (Liebert, i. Dr.).

4 Metaphern der Desillusionierung

Das Konzept der Desillusionierung, das sich in vielen Kulturen manifestiert, kann als Gegenentwurf zu einem alltäglichen, evidenzbasierten Realismus verstanden werden, bei dem die unmittelbar durch die Sinne erscheinende Wirklichkeit als das selbstverständlich Gegebene (auch an sich) existiert. Als philosophische Position findet sich diese Ansicht prototypisch in der Common-Sense-Philosophie, wie sie pointiert von George E. Moore vorgetragen wurde:

² Es wurde hierfür auch der Begriff der „Begriffsmischung“ vorgeschlagen (Turner/Fauconier 2003).

If one of you suspected that one of my hands was artificial he might be said to get a proof of my proposition "Here's one hand, and here's another," by coming up and examining the suspected hand close up, perhaps touching and pressing it, and so establishing that it really was a human hand. (Moore 1939: 147/148)

Für den, der dies akzeptiert, ist das Unternehmen der Philosophie eigentlich schon zu einem Ende gekommen, wie Wittgenstein in der posthum herausgegebenen Schrift *Über Gewißheit* bemerkt:

Wenn du weißt, daß hier eine Hand ist, so geben wir dir alles übrige zu. (Wittgenstein 1979: 9)

um dann kurz darauf zu sagen:

Daß es mir – oder Allen – so *scheint*, daraus folgt nicht, daß es so *ist*. (ebd. [Hervorhebung im Original])

Der grundsätzliche Zweifel an der unmittelbaren Evidenz des Gegebenen, ja an der Sinnhaftigkeit an sich, und das heißt auch an jeglicher Fassung der Sinnfragen „Wer bin ich?“, „Woher komme ich?“, „Wohin gehe ich?“ ist offensichtlich ein ebenso menschlicher Zug wie das Bedürfnis, eine sinnhafte Welt aufzubauen. Im *Buch der Unruhe* beschreibt dies Fernando Pessoa mit paradoxalen Leben-Tod-Blendings, die um das Bild „bewusstes Gespenst eines Paradieses, in dem ich niemals war“ kreisen:

- (1) Eine glückliche Vergangenheit, deren Erinnerung mich glücklich macht, mit einer Gegenwart, in der nichts mich erfreut, nichts mein Interesse weckt, weder Träume noch eine mögliche Zukunft, die anders ist als diese Gegenwart oder eine andere Vergangenheit kennt als diese Vergangenheit; ich verbringe mein Leben in Grabeshaltung, bewusstes Gespenst eines Paradieses, in dem ich niemals war, totgeborener Leib künftiger Hoffnungen. Glücklich, wer leidet und eines bleibt mit sich, wen die Angst ändert, aber nicht un-eins werden lässt mit sich, wer glaubt, wenn auch im Unglauben, und in der Sonne sitzen kann ohne Vorbehalt. (Pessoa 2011: 250)

Mit der ersten menschlichen Reflexion ist auch zugleich der unhinterfragte Lebensvollzug außer Kraft gesetzt, das In-der-Sonne-sitzen-ohne-Vorbehalt ist nicht mehr möglich. Kleist beschreibt dies in seinem Blend aus Sündenfall und Marionettentheater als den Verlust der „Grazie“, die sich nurmehr entweder in der bewusstseinslosen Marionette oder – „wenn die Erkenntnis gleichsam durch ein Unendliches gegangen ist“ – einem „Gott“ einfindet. Doch dazu „müßten wir wieder von dem Baum der Erkenntnis essen, um in den Stand der Unschuld zurückzufallen“ (von Kleist 2001: 345).

Die Erfahrung dieser Art von Getrenntheit kann man als *existenzielle Verstörung* bezeichnen, die auch irreversibel werden kann und dann Anlass für eine Sinnsuche oder auch eine Selbstausslöschung gibt. Dazu soll später mehr mit Bezug auf das Heidegger'sche Konzept der *Sorge* und der gegenwärtigen Aufmerksamkeit auf Filme wie *Matrix* gesagt werden. Die von Pessoa und Kleist gebrauchten Bilder des Gespenstes oder des Marionettentheaters stehen in einer langen Tradition der Existenzialmetaphorik, die bereits in der „Achsenzeit“ (Jaspers 1949, 1957, 1978)³ ausgemacht werden kann. Etwas näher soll nun auf die Metaphern im Buddhismus und bei Platon eingegangen werden.

Eine der ältesten Überlieferungen stellt das Platonische Höhlengleichnis dar, eine komplexe Struktur, die gleich noch genauer betrachtet werden soll. Obwohl der historische Buddha, Gautama Shakyamuni, praktisch Zeitgenosse Platons war, so sind doch viele Lehreden (Sutren) viel später entstanden. Viele der auch heute noch bedeutenden Sutren sind über tausend Jahre nach der Lebenszeit des historischen Buddha aufgeschrieben worden. Im sogenannten Mahayana-Buddhismus finden sich einprägsame Vanitas-Bilder. Beispielsweise heißt es im Ausklang des sogenannten *Diamant-Sutras*, einer der bedeutendsten Lehreden auch des gegenwärtigen Buddhismus:

- (2) Alle zusammengesetzten Dinge
sind wie ein Traum,
ein Phantom, ein Tautropfen, ein
Blitz. So meditiert man über sie,
so betrachtet man sie. (zit. nach Nhat Hanh 2011: 46)

Im *Diamant-Sutra*, das insgesamt paradoxal aufgebaut ist, geht es um das Prinzip der Leerheit, wonach Existenzen, d.h. Objekte einschließlich einer Ich-

³ Jaspers' Konzept der Achsenzeit geht aus der Perspektive einer Betrachtung größerer geschichtlicher Zeiträume von einer gleichzeitigen, aber unabhängigen Entstehung der Philosophien des Talmud, des Zoroastrismus, des Buddhismus, der antiken Philosophie und sogar des Christentums aus. Wie Metzler (2009) aber zurecht anführt, kann man durchaus reale Verbindungen u.a. zwischen Buddhismus und hellenistischer Philosophie über Handelswege wie die Seidenstraße annehmen. Derzeit wird das Achsenzeitkonzept im Hinblick auf eine mögliche evolutionäre Anthropologie diskutiert (vgl. Bellah/Joas 2012). Diese neuere Diskussion kann hier nicht mehr angemessen gewürdigt werden. Es sei hier nur auf den Beitrag Matthias Jungs hingewiesen, in dem er an Jaspers' Konzept der Vergeistigung dessen Nichtberücksichtigung des Embodiments kritisiert (vgl. Jung 2012: 79). Der weitere Gang meiner Argumentation wird zeigen, dass das „Geistige“ gerade dadurch entsteht, dass die sinnliche, körpergebundene, unmittelbare Wirklichkeit radikal in Zweifel gezogen und als „Illusion“ entlarvt wird. Damit wäre auch ein Anschluss an das Stufenmodell Jungs, insbesondere zur dritten, reflexiven Stufe der „theoretischen Kultur“ gegeben (vgl. Jung 2012: 86).

Person⁴, eine Illusion darstellen, wobei die Illusion als Illusion durchaus real ist und auch aus „Realem gemacht“ ist. Die Flüchtigkeit, das Vergehen, Sterben, Zerfallen etc. ist das existenziale Grundcharakteristikum, verweist aber auf das, was nicht flüchtig ist. Über das Nicht-Flüchtige kann aber nicht direkt gesprochen werden, sondern lediglich in Form von Verneinungen, Paradoxien, Bildern oder Gleichnissen. Entsprechend der eben angesprochenen Jasper'schen These von der Achsenzeit zeigen sich hier durchaus Gemeinsamkeiten mit anderen Philosophien und Religionen, insbesondere mit dem christlichen Vanitas-Gedanken.⁵ Im Verlauf der abendländischen Geistesgeschichte tauchen auch immer wieder ähnliche Bereiche auf, die als Bilder für eine evidente, aber dennoch illusorische Existenz verwendet werden. Dazu zählen zentrale Werke der Philosophie und Literaturgeschichte, die etwa den Bereich des Theatralen aktivieren wie die *Göttliche Komödie* von Dante Alighieri, *Das große Welttheater* von Calderón de la Barca oder auch Kleists eben angesprochenes *Marionettentheater*.⁶ Auch hat die Traummetaphorik weite Beachtung gefunden, beispielsweise in Calerdóns *Das Leben – ein Traum*, in den *Sechs Meditationen* Descartes' und natürlich in vielen Epochen und Genres, etwa im Barock, in der Romantik oder in der fantastischen Literatur der jüngsten Zeit.

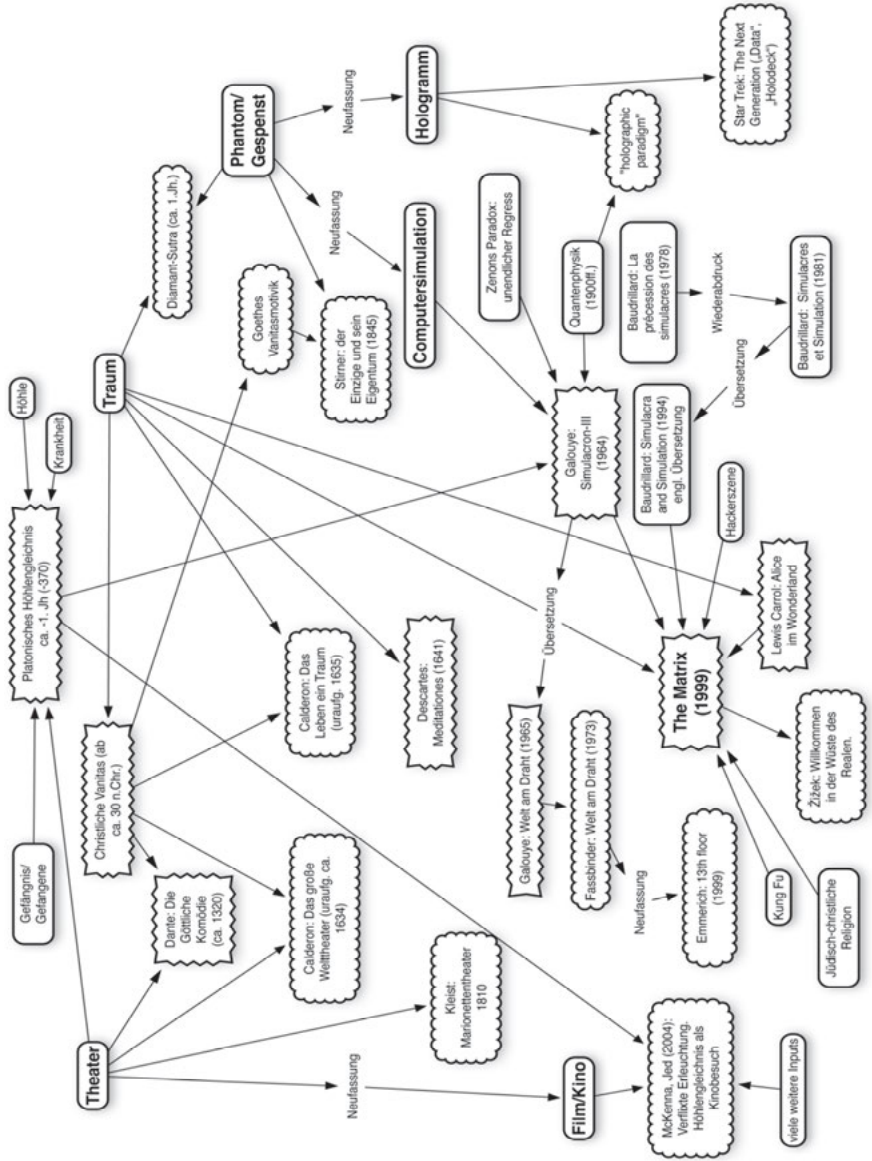
Die im Diamant-Sutra angesprochene Phantommetaphorik lässt sich mit der Schattenwelt des Platonischen Höhlengleichnisses verbinden und findet vielfältige Nachfolge in einer ausgedehnten Gespenstermetaphorik bis in das 20. Jahrhundert (Stirner 1845/2009; McMullen 1983/2006; Derrida 2004) und kann als Computersimulation, als Simulakrum (Baudrillard 1978, 2011) bzw. als Hologramm wieder entdeckt werden (Talbot 1996; Chown 2009; Pribram 2011) mit einer weiten Verbreitung in der populären Kultur – beispielsweise in der Film- und Fernseh-Reihe *Star Trek* in der Form des „Holodecks“ (CBS Studios 2013).

Abbildung 1 gibt einen Überblick über einige zentrale Werke und ihre Blendings, die auch schon in die später noch zu behandelnden zeitgenössischen Desillusionierungskulturen reichen.

⁴ Was auch den Buddha selbst einschließt.

⁵ Zu Gemeinsamkeiten mit weiteren Philosophien und Religionen vgl. Jaspers, a.a.O.; in Bezug auf die Existenzialmetaphorik gibt es aber auch deutliche Unterschiede, etwa zum Daoismus, auf die hier allerdings nicht im Detail eingegangen werden kann. Es sei hier nur so viel gesagt, dass man mit dem allgemeineren Konzept der oben angesprochenen Sinnformeln, die ja nicht auf Metaphern reduzierbar sind, durchaus eine gemeinsame „Existenzialrhetorik“ zeigen kann.

⁶ Zur Theatermetaphorik vgl. genauer Euringer (2000); Lanbehn (2011); Ellrich (2011).



Legende: Gerundete Einheiten stellen Inputspaces dar, gelockte Einheiten blended spaces, gezackte Einheiten sind blended spaces, die als komplexe Struktur selbst wieder Inputspaces für andere blended spaces bilden.

Abb. 1: Genealogische Darstellung eines Ausschnitts von Existenzialmetaphern.

5 Das Platonische Höhlengleichnis

5.1 Einleitung und Quellenbeschreibung

Auch wenn die desillusionierende Existenzialmetaphorik der Achsenzeit bis heute weit verbreitet ist, nimmt das Platonische Höhlengleichnis eine besondere Stellung ein. Bis in die Gegenwart gibt es immer wieder Bezugnahmen aus allen möglichen Bereichen von der Philosophie über die Kunst bis hinein in die Alltagskultur. Hans Blumenberg (1996) hat ihm in seiner Metaphorologie mit *Höhlenausgänge* eine eigene Monographie gewidmet.

Das Platonische Höhlengleichnis stellt die Eröffnung des siebten Teilkapitels der sogenannten *Politeia* dar, einem Entwurf für einen idealen Staat, vorgebracht als Dialog zwischen Sokrates und Glaukon. In dem in der *Politeia* entworfenen Staatsmodell werden drei philosophisch begründete Klassen konzeptualisiert, die den idealen Staat tragen sollen, Bauern und Handwerker, die „Wächter“ und die „Philosophenkönige“. Um die Bildung Letzterer geht es im siebten Kapitel. Die Behauptung, dass – um den Untergang des Staates, ja sogar des „Menschengeschlechts“ (vgl. z. B. Platon 1973: 190) abzuwenden – die Herrscher im Staat Philosophen werden oder aber die Philosophen Könige sein müssten, war offensichtlich auch für die damalige Zeit eine ungeheuerliche These, deren Diskussion großen Raum einnimmt. Die Begründung dieser Behauptung soll hier nicht weiter ausgeführt werden, ebenso wenig wie die vielfältige und berechtigte Kritik am Platonischen Staatsmodell insgesamt, da eine Behandlung dieser Fragen einer ausführlichen historischen Kontextualisierung bedürfte, die hier nicht geleistet werden kann. Es sei hier nur soviel gesagt, dass das Staatsmodell in der *Politeia* insgesamt elitären Charakter mit eugenischen Zügen hat, dem der Bienenstaat mit Weisel, Drohnen und Waben mehrfach im Text Pate stand. Man kann daher wie Karl Popper (2003) auch faschistoide Züge darin ausmachen. Dieser Gedanke wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

Wie auch immer man zum Platonischen Staatsmodell steht, damit das Höhlengleichnis im Sinne Mieke Bals (2006) „reisefähig“ werden konnte, musste es drastisch dekontextualisiert werden. Aus dem Zusammenhang gerissen, kann es dann allein als Bild für die menschliche Existenz stehen. Und offensichtlich trägt es auch ohne den weiteren Kontext der *Politeia*, da in ihm auch unabhängig von der dort formulierten Theorie eines von Philosophen-Königen geführten Staates unter der Herrschaft der Idee des Guten ein grundlegender Zug menschlicher Existenz auf eine Weise erfasst wird, die zugleich offen, aber nicht beliebig ist und damit auch anderen Perspektiven als der Platonischen Philosophie Anschlüsse ermöglicht.

Mit dieser Fragestellung soll nun das Höhlengleichnis etwas genauer betrachtet werden, bevor auf die Anschlussstellen in der neuzeitlichen Kultur eingegangen wird.

Als Quelle für die folgende Interpretation wurde die Erich Loewenthal-Edition zugrunde gelegt, wie sie bei Internet-Ressource Zeno.org dokumentiert ist (Platon 1940). Die hier zitierten Stellen stammen alle aus dieser Quelle. Die Seitenzahlen der Loewenthal-Ausgabe werden durch eckige Klammern gekennzeichnet. Weiterhin wurden sowohl Heideggers Übersetzung (1997), die Schleiermacher'sche in der Fassung von Wolfgang Nestle (1973) sowie die altgriechische Fassung des Perseus-Projekts der Tuft University (Crane 2008ff.) herangezogen.⁷

5.2 Blendings im Höhlengleichnis der *Politeia*

Wie eben erwähnt, werden in den ersten Kapiteln die Grundlagen des idealen Staates entwickelt, für den drei Klassen eingeführt werden, wobei die Schicht der obersten Herrschenden im Idealfall von Philosophen-Königen gebildet werden soll. Sie sind zugleich Kämpfer und Weise, erleuchtete Herrscher, die die Existenz in grundlegender Weise erkannt haben. Um welche Art von Weisheit es sich dabei handelt und was nach dieser Erkenntnis für Konsequenzen für die Philosophen-Könige entstehen, wird im 7. Kapitel erläutert. Dabei nimmt das Höhlengleichnis eine zentrale Stellung ein. Das mit dem siebten Kapitel einsetzende Höhlengleichnis soll nun näher betrachtet werden:

- (3) Nach diesen Erörterungen, fuhr ich fort, betrachte nun unsere menschliche Anlage vor und nach ihrer Entwicklung mit dem in folgendem bildlich dargestellten Zustande: Stelle dir nämlich Menschen vor in einer höhlenartigen Wohnung unter der Erde, die einen nach dem Lichte zu geöffneten und längs der ganzen Höhle hingehenden Eingang habe, Menschen, die von Jugend auf an Schenkeln und Hälsen in Fesseln eingeschmiedet sind, so daß sie dort unbeweglich sitzenbleiben und nur vorwärts schauen, aber links und rechts die Köpfe wegen der Fesselung nicht umzudrehen vermögen; das Licht für sie scheine von oben und von der Ferne von einem Feuer hinter ihnen; zwischen dem Feuer und den Gefesselten sei oben ein Querweg; längs diesem denke dir eine kleine Mauer erbaut, wie sie die Gaukler vor dem Publikum haben, über die sie ihre Wunder zeigen.

Ich stelle mir das vor, sagte er.

So stelle dir nun weiter vor, längs dieser Mauer trügen Leute allerhand über diese hinausragende Gerätschaften, auch Menschenstatuen und Bilder von anderen lebenden Wesen

⁷ Dieses hervorragende Projekt macht es auch Neuphilologen möglich, antike Texte im Original zu studieren.

aus Holz, Stein und allerlei sonstigem Stoffe, während, wie natürlich, einige der Vorübertragenden ihre Stimme hören lassen, andere schweigen. (*Politeia* Buch 7: 248–249)

In der griechischen Fassung ist das Wort παιδεία zentral. Es wird in der Loewenthal-Ausgabe mit „Entwicklung“ übersetzt, andere übersetzen es mit „Bildung“ oder „Erziehung“. Wichtig ist, dass die παιδεία ein zentrales Moment des siebten Kapitels darstellt, da sie die Veränderung einer Person darstellt, die sie zu einem Weisen macht.

Um diesen grundlegenden Erkenntnisprozess darzustellen, muss Platon natürlich auch die grundlegende Existenzweise vor der die Weisheit bringenden Erkenntnis und danach darstellen. Dazu greift er auf eine Desillusionierungsmetaphorik zurück, die – wie eben dargestellt – in vielen Kulturen der Achsenzeit nachweisbar ist und auch einen wichtigen Faktor der Gegenwartskultur bildet.

Bereits mit diesem ersten Dialog zwischen Sokrates und Glaukon zu Beginn des siebten Buches sind viele zentrale Metaphernbereiche zu einem kunstvollen Blend verschmolzen: Wir finden die Bereiche der Höhle (als Höhle), das Gefangensein und die Theatermetapher, die bei dieser Übersetzung über den Begriff des „Gauklers“ angesprochen wird. In den eher alphilologischen Arbeiten wird die Theatermetaphorik viel direkter als über den Begriff des Gauklers ins Spiel gebracht, wenn etwa τοῖς θαυματοποιοῖς nicht mit den Wundern, die die Gaukler zeigen, sondern direkt mit Puppentheater oder Marionettentheater⁸ übersetzt wird.⁹ Da Platon diese Theatermetaphorik nicht erklärt, sondern vielmehr erklärend als Vergleich heranzieht, muss es sich um eine damals bekannte Praxis des Puppen- oder Schattentheaters gehandelt haben, die bis heute noch nicht rekonstruiert worden ist. Da sowohl bei Platon als auch bei Aristoteles die Marionettenmetaphorik und bei Aristoteles darüber hinaus eine Automatentheorie angesprochen wird, könnte man spekulieren, ob es im antiken Griechenland bereits eine Art Projektionstheater gegeben hat. Das grundsätzliche Prinzip dieses projektiven Schattenspiels ist sicherlich dem Menschsein seit Beginn an mitgegeben, denn es ist kaum ein Sein, das wir Mensch nennen, denkbar, das nicht dem Spiel der Hände vor einem Feuer und dem Raten und Bilden von Schattenfiguren an einer Wand nachgeht. Dieses „Steinzeit-Kino“ mag in der Zeit der Antike mit seinem großem Reichtum an theatralen Formen und seiner ausgeprägten Theaterkultur durchaus auch mit den Elementen von Dunkelheit, Feuer, Figuren und Projektionswand, ja vielleicht sogar in einer Höhle, weiter

⁸ Zur Metaphorik des Marionettentheaters in Platons *Nomoi* vgl. Ellrich (2011); Lanbehn (2011).

⁹ Vgl. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0168%3Abook%3D7%3Asection%3D514b#note-link1>.

entwickelt worden sein. Dafür spricht auch, dass das mit „Höhle“ übersetzte Wort σπήλαιον nicht nur Höhle, sondern auch ‚Raum hinter den Kulissen im Theater‘ bedeuten kann.¹⁰ Da sich das antike Theater aus religiös-kultischen Feierlichkeiten gebildet hat, – das Verkleiden mit Tierfellen könnte auch auf einen schamanischen Ritus hindeuten¹¹ – könnte man durchaus annehmen, dass zuvor oder auch eine Zeit lang parallel Höhlen als Räume für kultisches Theater eine bestimmte Rolle gespielt haben, sodass sich die damaligen – und damit auch die heutigen – Theaterdispositive mit der „cavea“ möglicherweise aus Kult-Höhlen entwickelt haben. Auch das heutige Kinodispositiv lässt sich als ein solches Projektionstheater verstehen und seit dem ersten Aufkommen neuzeitlich-technischer Projektionsapparate wie der Laterna Magica wurde – etwa von Jean Paul – dieses Projektionsverfahren mit dem Platonischen Höhlengleichnis in Verbindung gebracht (vgl. Lohmann 1995, Baudry 2003a,b).

Wie auch immer: In der Höhle wird von Platon das Dispositiv eines Projektionstheaters aufgebaut, das mit dem Bereich des Gefangenseins überblendet wird. Diese drei Quellbereiche werden nun ausgearbeitet¹², was den Gleichnischarakter dieses Blendings ergibt. Dabei entwickelt sich eine eigenständige Struktur¹³ im chimärischen Bereich („blended space“), die nicht mehr auf einen oder mehrere dieser Bereiche reduzierbar ist. So haben wir zunächst den Blend Höhle-Theater, das als Element ein Publikum erfordert; dieses „Höhlen-Theater-Publikum“ besteht nun aber aus seit ihrer Geburt in Ketten liegenden Gefangenen, die dadurch nicht merken, dass es sich um ein Projektionstheater handelt. Es wird hier nicht ausgeführt, wie es zu diesem Gefangensein kam, in jedem Fall stellt die Anordnung des in Ketten liegenden „Höhlen-Theater-Publikums“ eine

10 Vgl. Liddell/Scott (1940, zit. nach Crane 2008ff.). A Greek-English Lexicon. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones with the assistance of Roderick McKenzie. Oxford: Clarendon Press. Als weitere Bedeutung für σπήλαιον werden bei Liddell/Scott noch „Schamteile“ angegeben. Diese Bedeutung könnte unter Umständen noch einmal einen interessanten Gesichtspunkt darstellen, da Höhlen schon in der Frühzeit mit dem weiblichen Schoß in Verbindung gebracht wurden (vgl. Duerr 1985a). Für Griechenland zeigt Hans Peter Duerr, dass es auf Kreta bereits früh ausgeprägte Höhlenkulte im Zusammenhang mit weiblichen Gottheiten gab (vgl. Duerr 1985b: 46 und die entsprechenden Fußnoten), sodass davon auszugehen ist, dass diesen eine bislang noch unterschätzte kulturelle Bedeutung zukommt, die im Folgenden nur andeutungsweise eine Rolle spielen kann.

11 Theater als Verwandlungsperformance wäre damit eine entwickelte Form von Schamanismus und erst durch das epische Theater Brechts einer grundlegenden Reflexion unterzogen worden.

12 Bei Fauconnier/Turner (2002: 44) stellt dies die „elaboration“ oder das „running the blend“ dar.

13 „emergent structure“ bei Fauconnier/Turner (2002).

hochgradig normierte und synchronisierte Kollektivbildung dar, aus der ein Ausscheren oder Ausbrechen nicht vorgesehen ist. Ein weiterer „Witz“, der in dieser zugleich bedrückenden wie humorvollen Anordnung zum Vorschein kommt, ist, dass – anders als in einer Narration eines dramatischen Theaterstoffes – die projizierten Bilder von einem kontingenten Wechsel von Personen herrühren, die aus zufälligen Gegebenheiten heraus bestimmte Gegenstände hinter der (Schauspiel-)Mauer hertragen. Die Spielmauer des projektiven Schattentheaters mit der üblicherweise erzählten Geschichte wird also in ihr Gegenteil verkehrt: Es handelt sich um eine aleatorische, visuell-akustische Kakophonie, die von dem durch Fesseln beschränkten „Publikum“ nur zur kulturellen Kohärenz umgedeutet wird. Dadurch werden sie in mehrfacher Weise der Lächerlichkeit preisgegeben.

Diese Elaboration wird von Glaukon mit „Ein wunderliches Gleichnis, sagte er, und wunderliche Gefangene!“ kommentiert, woraufhin Sokrates den Status als Existenzialmetapher deutlich macht: „Leibhaftige Ebenbilder von uns! sprach ich.“ Damit greift er die evidenzbasierten Sinnformeln an, indem er anführt, dass in dem konventionalen Sinnsystem seiner Zeitgenossen die Identität des Menschen mit einem Irrtum ungeheuren Ausmaßes verbunden ist, der nur deshalb nicht erkannt wird, weil es sich um eine geschickte Illusion verbunden mit einer hochgradigen Konventionalisierung und Normierung handelt.

Daran schließt Sokrates als weitere Elaboration des Höhlen-Theater-Gefangenen-Blendings mehrere Gedankenexperimente an, einmal, was passiert, wenn einer der Gefangenen seinen Platz verlässt und das Projektionsdispositiv durchschaut, dann, wenn einer der Gefangenen aus der gesamten Höhle hinausgelangt und schließlich, was passiert, wenn der aus der Höhle-Gelange wieder in die Höhle zurückkehrt und mit den dort Verbliebenen interagiert.

- (4) Betrachte nun, fuhr ich fort, wie es bei ihrer Lösung von ihren Banden und bei der Heilung von ihrem Irrwahne hergehen würde, wenn solche ihnen wirklich zuteilwürde: Wenn einer entfesselt und genötigt würde, plötzlich aufzustehen, den Hals umzudrehen, herumzugehen, in das Licht zu sehen, und wenn er bei allen diesen Handlungen Schmerzen empfindet und wegen des Glanzgeflimmers vor seinen Augen nicht jene Dinge anschauen könnte, deren Schatten er vorhin zu sehen pflegte: was würde er wohl dazu sagen, wenn ihm jemand erklärte, daß er vorhin nur ein unwirkliches Schattenspiel gesehen, daß er jetzt aber dem wahren Sein schon näher sei und sich zu schon wirklicheren Gegenständen gewandt habe und daher nunmehr auch schon richtiger sehe? Und wenn man ihm dann nun auf jeden der vorüberwandernden wirklichen Gegenstände zeigen und ihn durch Fragen zur Antwort nötigen wollte, was er sei, – glaubst du nicht, daß er ganz in Verwirrung geraten und die Meinung haben würde, die vorhin geschauten Schattengestalten hätten mehr Realität als die, welche er jetzt gezeigt bekomme? (...) Und nicht wahr, wenn man ihn zwänge, in das Licht selbst zu sehen, so würde er Schmerzen an den Augen haben, davonlaufen und sich wieder jenen Schattengegenständen zuwenden, die er ansehen

kann, und würde dabei bleiben, diese wären wirklich deutlicher als die, welche er gezeigt bekam? (*Politeia* Buch 7: 250)

Zunächst wird hier ein weiterer Bildbereich eingeführt, der der Verrücktheit und seiner Heilung. ἴασθαι stellt einen vielfach belegten Ausdruck für Heilung oder die Medizin zur Heilung dar.¹⁴ Das Lösen der Fessel stellt zugleich eine Heilung der Verrücktheit dar, das Illusionstheater für die Wirklichkeit zu halten. Dann beginnt das erste Gedankenexperiment: Es wird eine Person durch eine nicht näher bestimmte Art und Weise befreit und erfährt nun nicht die häufig mit einer großen Erkenntnis klischeehaft erwarteten Gefühle der Erhabenheit, sondern vielmehr Schmerz durch das Geblendetsein durch das Feuer, Verwirrung über einen vollständigen Verlust seiner evidenzbasierten Wahrnehmung und die Sehnsucht nach der gewohnten Illusion.

In einem zweiten Gedankenexperiment wird nun einer der im Höhlen-Illusionstheater Gefesselten mit Gewalt aus der Höhle gebracht und erleidet dabei durch die Blendung so große Schmerzen, dass er sich in vier Phasen nach und nach an die neue Situation gewöhnen muss:

- (5) Wenn aber, fuhr ich fort, jemand ihn aus dieser Höhle mit Gewalt den rauhen und steilen Ausgang zöge und ihn nicht losließe, bis er ihn an das Licht der Sonne herausgebracht hätte, – würde er da wohl nicht Schmerzen empfunden haben, über dieses Hinaufziehen aufgebracht werden und, nachdem er an das Sonnenlicht gekommen, die Augen voll Blendung haben und also gar nichts von den Dingen sehen können, die jetzt als wirkliche ausgegeben werden? (...) Also einer allmählichen Gewöhnung daran, glaube ich, bedarf er, wenn er die Dinge über der Erde schauen soll. Da würde er nun erstlich die Schatten am leichtesten anschauen können und die im Wasser von den Menschen und den übrigen Wesen sich abspiegelnden Bilder, sodann erst die wirklichen Gegenstände selbst. Nach diesen zwei Stufen würde er die Gegenstände am Himmel und den Himmel selbst erst des nachts, durch Gewöhnung seines Blickes an das Sternen- und Mondlicht, leichter schauen als am Tage die Sonne und das Sonnenlicht. (...) Und endlich auf der vierten Stufe, denke ich, vermag er natürlich die Sonne, das heißt nicht ihre Abspiegelung im Wasser oder in sonst einer außer ihr befindlichen Körperfläche, sondern sie selbst in ihrer Reinheit und in ihrer eigenen Region anzublicken sowie ihr eigentliches Wesen zu beschauen. (*Politeia* Buch 7: 250–251)

Diese Person macht durch das Verlassen der Höhle eine grundlegend neue Erfahrung: Sie erkennt nicht nur wie im ersten Gedankenexperiment die Illusionhaftigkeit der Welt in der Höhle, sondern lernt eine andere Welt kennen. Dies geht damit einher, dass sich die Person selbst verändert. *Paideia*, Bildung,

¹⁴ Vgl. dazu auch das Gleichnis vom vergifteten Pfeil in den Lehrreden Buddhas (Palikanon, Mittlere Sammlung, Buch VII, 63. Der Sohn der Malunkya I. Übersetzt von Karl Eugen Neumann (1956)).

ist in diesem Sinne Bildung der Persönlichkeit, die nicht durch ein Anhäufen von Wissen geschieht, sondern durch einen grundlegenden Einblick in die Illusionhaftigkeit des menschlichen Daseins, verbunden mit der Erfahrung der transzendenten, nicht-sinnlich wahrnehmbaren Welt und der Quelle allen Seins, der Idee des Guten. Diese Erkenntnis zieht eine vollständige und irreversible Neukontextualisierung alles bisher Gewussten und Erfahrenen sowie der konsensuellen Wahrnehmung nach sich. Die Person verändert sich in einem langsamen Akkommodationsprozess. Hat sich die Person solchermaßen gewandelt und an die neue Welt gewöhnt, kommt ihr das Leben in der Höhle als lächerlich und nicht mehr lebbar vor:

- (6) Und wenn damals bei ihnen Ehres- und Beifallsbezeugungen wechselseitig bestanden sowie Belohnungen für den schärfsten Beobachter der vorüberwandernden Schatten, feiner für das beste Gedächtnis daran, was vor, nach und mit ihnen zu kommen pflegte, und für die geschickteste Prophezeiung des künftig Kommenden: meinst du, daß er da danach Verlangen haben werde, daß er die bei jenen Höhlenbewohnern in Ehre Stehenden und Machthabenden beneidet? Oder daß es ihm geht, wie Homer sagt, und er *viel lieber als Tagelöhner bei einem linderen dürftigen Manne das Feld bestellen* und eher alles in der Welt über sich ergehen lassen will, als jene Meinungen und jenes Leben haben? (*Politeia* Buch 7: 251–252, Herv. im Orig.)

Im dritten und letzten Gedankenexperiment spielt Platon den Gedanken der Rückkehr in die Höhle eines „Befreiten“ durch, was später für ihn ein ethisches Gebot des politischen Engagements der „Weisen“ darstellt:

- (7) Aber wenn er nun, während sein Blick noch verdunkelt wäre, wiederum im Erraten jener Schattenwelt mit jenen ewig Gefangenen wetteifern sollte, und zwar ehe seine Augen wieder zurechtgekommen wären – und die zu dieser Gewöhnung erforderliche Zeit dürfte nicht ganz klein sein – würde er da nicht ein Gelächter veranlassen, und würde es nicht von ihm heißen, weil er hinaufgegangen wäre, sei er mit verdorbenen Augen zurückgekommen, und es sei nicht der Mühe wert, nur den Versuch zu machen, hinaufzugehen? Und wenn er sich gar erst unterstände, sie zu entfesseln und hinaufzuführen, – würden sie ihn nicht ermorden, wenn sie ihn in die Hände bekommen und ermorden könnten? (*Politeia* Buch 7: 252)

Hier wird der Rückkehrer nun darauf vorbereitet, dass seine Erkenntnis im Kontext des Theatergefängnisses keinen unmittelbaren Anklang findet. Die Wahrnehmung des Rückkehrers ist vielmehr dem Gefangenenpublikum in der Höhle zunächst unterlegen, bis er sich nach und nach an die Dunkelheit gewöhnt hat. Die im Höhlentheater Gefangenen sind misstrauisch und feindlich und der Rückkehrer ist in Gefahr als „Verrückter“ stigmatisiert zu werden oder sein Leben zu verlieren. Dennoch besteht im Platonischen Staatsmodell für die durch diese Erkenntnis zu Weisen Gewordenen die Verpflichtung, sich wieder

in die Höhle zu begeben, sich dort einzurichten und dort zu wirken. In einer Ansprache des Sokrates an die zukünftigen „Weisen“ heißt es:

- (8) Die in anderen Staaten emporgekommenen Männer euresgleichen nehmen mit ganz gutem Grunde keinen Anteil an den Mühseligkeiten in ihnen; sie wachsen darin nämlich von selbst hervor, ohne absichtliche Pflege der jedesmaligen Staatsverfassung, und da ist es denn ganz in der Ordnung, daß das von selbst Gewachsene, weil es niemandem seine Pflege verdankt, keine sonderliche Lust hat, die Pflegegelder abzuverdienen. Euch aber haben wir zu eurem eigenen und des übrigen Staates Besten, wie in Bienenstöcken, zu Weiseln und Königen absichtlich erzogen, euch eine theoretisch gründlichere und praktisch tüchtigere Erziehung geben lassen, als jene Selbstgepflanzten sie haben, und wir haben euch so eher in den Stand gesetzt, in beiden Beziehungen euch zu beteiligen. Hinab muß also jeder der Reihe nach steigen in die Behausung der übrigen Mitmenschen und sich angewöhnen, das Reich der Finsternis zu schauen; denn gewöhnt ihr euch daran, so werdet ihr tausendmal besser als jene Höhlenbewohner an den einzelnen Schattenbildern sehen, was sie sind und wovon sie sind, weil ihr eine Anschauung von den ewig wählenden Urbildern der einzelnen vergänglichen Erscheinungen im Bereiche des Schönen, Gerechten und Guten habt. Und so wird die Verwaltung des Staates für uns wie für euch einem wachenden Zustande ähnlich sein, nicht einem Schlaftaumel, in welchem die meisten Staaten jetzt von Leuten verwaltet werden, die um Schatten fechten und über das Herrschen Krieg und Streit anfangen, als wäre es ein großes Gut, während doch die Wahrheit sich also verhält: In dem Staate, in dem die zum Herrschen Bestellten am wenigsten Verlangen danach haben, in diesem muß die beste und friedlichste Verwaltung sein; in dem Staate mit Herrschern vom Gegenteil ist auch das Gegenteil der Fall. (*Politeia* Buch 7: 256–257)

In diesem Zitat wird die vorhin erwähnte Metapher des Bienenstaats eingeführt, die von Platon in späteren Kapiteln der *Politeia* noch häufiger aufgegriffen wird, und mit der u.a. der totalitäre und eugenische Aspekt des Platonischen Idealstaats ausgesprochen wird. Im Rahmen des hier angesprochenen Tauschmodells ist diese „Aufzucht“ sozusagen das „Pflegegeld“, das die neuen Philosophenkönige durch ihr Wirken im politischen Alltag „zurückzahlen“ müssen. Das Zitat wurde mit Absicht verlängert, da sich am Schluss eine interessante Nebenwirkung der Verwandlung zum Weisen einstellt, nämlich ein Herrschen ohne ein „Verlangen danach“. Es ist hier nicht der Ort, das Staatsmodell Platons umfassend zu würdigen. Es sei an dieser Stelle nur so viel gesagt, dass hier einerseits durchaus faschistoide oder paternalistische Züge erkennbar sind, die etwa in Martin Heideggers Rektoratsrede (1933) auch mit seinem abschließenden Zitat aus dem 6. Buch der *Politeia* als faschistischer *Politeia*-Blend aktiviert wurden, dass aber andererseits eine Kritik wie die Karl R. Poppers (2003) – auch wenn sie ebenso ausführlich und kenntnisreich vorgetragen werden würde –, reduktionistisch wäre und den Absichten und der Komplexität der *Politeia* nicht gerecht werden würde.

Da als Absicht dieser Studie eine Vergegenwärtigung der Desillusionierungsmetaphorik in der zeitgenössischen Kultur festgelegt wurde, soll die Interpretation des Höhlengleichnisses an dieser Stelle abgebrochen werden. Es wird sich zeigen, dass wenn das Höhlengleichnis aufgegriffen wird, die Welten, die sich innerhalb und außerhalb der Höhle darbieten, in der postmodernen Kultur zwar sehr unterschiedlich sind, die bildschematische Struktur und die drei eben geschilderten Gedankenexperimente jedoch eine wichtige Rolle spielen. Diese Struktur des Höhlengleichnisses soll nun im nächsten Schritt als komplexes Bildschema (Johnson 1987) beschrieben werden.

5.3 Das Höhlengleichnis als bildschematische Struktur

Betrachtet man das Höhlengleichnis unter strukturellem Aspekt, so kann man nach dem Gesagten leicht eine Zweiwelten-Struktur ausmachen, die Welt in der Höhle, im Folgenden mit „Welt 1“ bezeichnet, die von Plato als illusionäre, sinnliche Wahrnehmungswelt gefasst wird, und die wirkliche Welt, im Folgenden mit „Welt 2“ bezeichnet. Dann gibt es ein Dazwischen, das sich in Welt 1 abspielt, in welchem der theatrale Projektionsmechanismus in der Höhle in den Blick kommt. Dieses Dazwischen wird im Folgenden als „Erweiterte Welt 1“ bezeichnet.

Die eben besprochenen Gedankenexperimente spielen sich nun im Übergang zwischen diesen Welten ab. In diesen Gedankenexperimenten werden verschiedene Übergänge zwischen den Welten für einen Protagonisten beschrieben. Man kann sie daher als elementare Plots interpretieren: Im ersten Gedankenexperiment durchschaut der Protagonist den Projektionsmechanismus und die Konstruiertheit der evidenten, konsensualen Schattenwelt (im Folgenden als „Plot 1“ bezeichnet). Das zweite Gedankenexperiment besteht aus dem Übergang von Welt 1 in Welt 2 (im Folgenden als „Plot 2“ bezeichnet) und der anschließenden Gewöhnung. Das dritte Gedankenexperiment ist dann die Rückkehr von Welt 2 in Welt 1 (im Folgenden als „Plot 3“ bezeichnet), wieder mit einer Zeit der Gewöhnung und dann mit dem Auftrag des politischen Engagements. Jeder dieser Übergänge ist mit Schmerzen verbunden, benötigt einen längeren Prozess der Akkommodation und zieht eine tiefgreifende Veränderung der Persönlichkeit und der Weltsicht nach sich, die im Falle von Plot 1 und Plot 2 irreversibel ist – weiter unten wird allerdings deutlich werden, dass in der postmodernen Kultur mit dieser Irreversibilität in vielerlei Hinsicht spielerisch umgegangen wird. In Abbildung 2 „Bildschematische Raum- und Phasenstruktur des Platonischen Höhlengleichnisses“ wird der Zusammenhang von Welten und Plots visuell dargestellt.

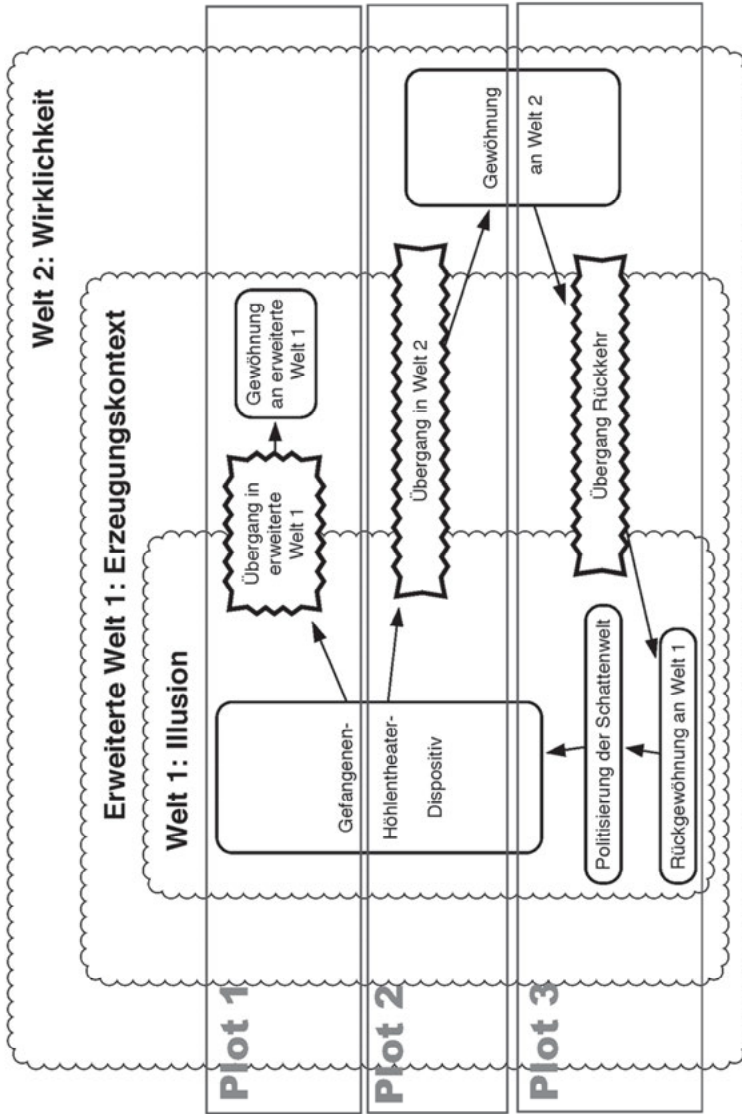


Abb. 2: Bildschematische Raum- und Phasenstruktur des Platonischen Höhlengleichnisses

Eine metapherntheoretische Betrachtung, nach der es sich hier um einen Herkunftsbereich „Höhle“ handle, der auf einen Zielbereich „menschliche Existenz“ projiziert werde, wäre demnach zu einfach. Der Bereich „Höhle“ stellt ja

nur einen Inputspace für einen Blend dar. Dieser Blend wird wie oben beschrieben durch Elaboration des Blends nach und nach zu einem eigenen Modell, dem Zweiwelten-Modell menschlicher Existenz und Entwicklung. Es handelt sich dabei um ein abstraktes, prozessuales bildschematisches Modell, das nun als kulturelle Ressource der Desillusionierung unmittelbar gegebener Evidenz genutzt werden kann und auch vielfach genutzt wird. Dies wird durch Platons eigene Deutung des Höhlengleichnisses im siebten Kapitel der *Politeia* unterstützt. Hier versteht er mit Bezug auf das unmittelbar vorangehende, sechste Kapitel die Höhle einschließlich der Projektionsperformance als die Welt der Sinne und die Natur außerhalb der Höhle als die Welt der Ideen, die mit Sinnen nicht erfassbar ist. Der massive Angriff auf die Evidenz kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Platon das Feuer in der Höhle mit der „realen“, d.i. sinnlich wahrnehmbaren Sonne gleichsetzt und den Projektionsvorgang des Höhlentheaters mit der menschlichen visuellen Wahrnehmung, während die naturhafte Welt außerhalb der Höhle gleichnishaft für die ideale, sinnlich nicht wahrnehmbare, aber „wirkliche“ Welt steht.

Diese Struktur erinnert an das Zweiweltenmodell der fantastischen Literatur von Maria Nikolajeva (1988). Danach beginnt die Handlung in der wirklichen Welt des Protagonisten, bis er eine zweite Welt, die fantastische Welt, entdeckt bzw. genauer, „das Fantastische in das Wirkliche einbricht“ (Jahraus 2005: 156); in der fantastischen Welt hat er bestimmte Aufgaben zu erfüllen und durchläuft dadurch auch eine Entwicklung. Es gibt verschiedene Übergänge zwischen der realen Alltagswelt und der fantastischen Welt. Das im Höhlengleichnis angelegte Zweiweltenmodell ist in Bezug auf das Zweiweltenmodell von Nikolajeva (1988) nun genau umgekehrt aufgebaut: In Plot 1 beginnt der Protagonist seine reale Alltagswelt fragwürdig zu finden, bis ihm das Illusionäre seiner realen Welt als eine immer schon konstruierte, vorgegaukelte, manipulierte etc. auffällt, und er den Illusionierungsapparat durchschaut. In Plot 2 gelangt er dann in eine zweite Welt, die sich als die eigentliche Welt herausstellt, und je nachdem die wahre Wirklichkeit oder – dann über Platon hinausgehend – nur eine weitere illusionäre Welt darstellt. In Plot 3 kehrt der Protagonist schließlich als „Wissender“ in Welt 1 zurück, wobei er nun über das Wissen um die Scheinhaftigkeit von Welt 1 verfügt, während die in Welt 1 Lebenden dies nicht wissen. Bei seinem ersten Übergang von Welt 2 in Welt 1 muss der Protagonist eine Phase der Akkommodation durchlaufen.

Während die Gedankenexperimente des Platonischen Höhlengleichnisses nur rudimentäre narrative Elemente enthalten, die hier als Welten und elementare Plots bezeichnet wurden, bietet diese Struktur aufgrund der Allgemeinheit und der Dynamik die Grundlage für vielfältige, daran anschließende Narrative. Dies soll nun im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden.

6 Zeitgenössische Kulturen der Desillusionierung

6.1 *Matrix* als ein Beispiel für Desillusionierungsmetaphorik

Während die Kartierung der Existenzialmetaphorik der Achsenzeit (vgl. Abb. 1) zeigt, dass die Desillusionierungsmetaphorik einen Grundzug durch Zeiten und Kulturen darstellt, lassen sich in der Literatur und Kultur der Jahrtausendwende bemerkenswerte Fassungen dieser Thematik beobachten. Eine dieser Fassungen stellt der Film *Matrix* (engl. *The Matrix*) dar. Der Film erschien 1999 und wurde später durch 2 weitere Teile ergänzt. Der erste Teil ist aber von den Teilen 2 und 3 produktionsgeschichtlich, inhaltlich, ästhetisch und in ihrer Wirkungsgeschichte durch eine deutliche Zäsur gekennzeichnet (Jahraus 2005; Oreck 2009), sodass es nicht nur gerechtfertigt, sondern sogar auch sinnvoll ist, sich auf den ersten, 1999 erschienenen Teil zu fokussieren. Der Film *Matrix* hat seit seiner Erscheinung für große kulturwissenschaftliche Beachtung gesorgt (vgl. z.B. Seeßlen 2003; Yeffeth 2003; Lawrence 2004; Grau 2005; Irwin 2005a,b). So fand noch im selben Jahr am Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) in Karlsruhe die Tagung „Inside The Matrix. Zur Kritik der zynischen Virtualität“ statt.¹⁵ Bereits hier wurde *Matrix* auch im Zusammenhang mit dem Platonischen Höhlengleichnis interpretiert (Schmidt 1999; Žižek 1999). Betrachtet man die Struktur des Höhlengleichnisses, dann kann die Ähnlichkeit leicht nachvollzogen werden:

Welt 1 entspricht im Film *Matrix* der Matrix einer Computersimulation der Welt um 1999.

Welt 2 ist die „wirkliche Welt“, eine atomverseuchte technische Zivilisation, in der Menschen von Maschinen beherrscht und kontrolliert werden, bis auf eine kleine Gruppe menschlicher Wesen, die dagegen ankämpfen.

Der Illusionsapparat ist ein selbstermächtigter, mit einem automatisierten Maschinenpark vernetzter Megacomputer, der eine Simulation, die Matrix, erzeugt, die dieser direkt in das Nervensystem der in Nährflüssigkeit konservierten Menschen, die in riesigen Kapselfeldern gezüchtet werden, einspeist. Dieses durch die Matrix-Simulation verhüllte Menschenzuchtssystem dient den Maschinen als Energielieferant.

Die Gefangenen aus dem Höhlengleichnis sind schließlich die als „Batterien“ gehaltenen Menschen, die dem Megacomputer die Energie liefern.

¹⁵ Vgl. die nach wie vor vorgehaltenen Beiträge der Tagung unter: <http://on1.zkm.de/netcondition/navigation/symposia/default>.

Auch die drei Plots, die eben für das Höhlengleichnis ausgemacht wurden, lassen sich im Film *Matrix* wiedererkennen, die von einem der Hauptprotagonisten, der Angestellte Thomas Anderson, der in der Hackerszene den Beinamen „Neo“ hat, getragen werden:

Matrix beginnt mit Plot 2, als Neo aus freier Entscheidung aber mit Gewalt aus Welt 1 (Matrix) direkt in Welt 2 (wirkliche Welt) geholt wird. Auch hier findet auf dem Rebellenschiff Nebuchadnezzar eine lange, zum Teil schmerzhaft gewöhnungsphase statt, bei der insbesondere wie im Höhlengleichnis die Augen thematisiert werden.

Das Verstehen des Projektionsapparats, also Plot 1 im Höhlengleichnis, findet in *Matrix* in einer Simulation der Matrix, dem „Konstrukt“, statt, in dem Neo nach und nach trainiert wird und zu einem irreversiblen Verständnis der Illusionshaftigkeit von Welt 1 gelangt.

Plot 3, das im Höhlengleichnis die Rückkehr des „Weisen“ bedeutet, um in der illusionären Welt 1 politisch zu wirken, findet in *Matrix* ebenfalls seine Entsprechung, da der Protagonist Neo bald wieder in Welt 1, der Matrix, wirkt. Allerdings hadert er lange damit und akzeptiert diese Rolle erst, als er sich eingesteht, dass er der „Eine“, der „Auserwählte“, ist und nun die noch in den Menschenfeldern Gefangenen befreien will.¹⁶

Außerdem entwickelt sich der Protagonist Neo sowohl zu einem Weisen als auch zu einem Kämpfer, der vor keiner Gewalt zurückschreckt, was dem Ideal des Platonischen Philosophen-Königs in der *Politeia* entspricht.

Es gibt auch eine Reihe Elemente in *Matrix*, die sich einer Betrachtung mit dem Höhlengleichnis widersetzen, wie beispielsweise die (geplante) Rückkehr des Verräters Cypher in die Matrix, der bei den „Verratsverhandlungen“ mit der personalen Repräsentation des Megacomputers den berühmten Ausspruch „ignorance is bliss“ tätigt. Damit ist klar, dass im Setting von *Matrix* nicht nur der Wunsch einzelner „Wissender“ besteht, in die Matrix und damit in den seligen Zustand der Marionette, wie Kleist sagen würde, zurückzukehren, sondern

¹⁶ Vielleicht empfindet Neo ja Lust am Ausagieren von Superkräften, es ist aber sicherlich kein Widerspruch, wie Hellmann (2001) meint, dass Neo nach der Entdeckung der Illusionshaftigkeit von Welt 1 den Befreiungskampf in *der Matrix*, also in *Welt 1* führen will. Dies entspricht ja auch dem Platonischen 3. Gedankenexperiment: Der subversive Code muss in *die Illusion* eingeschleust werden, damit die wirkliche Person schließlich real erreicht, kontaktiert und rekrutiert werden kann. *Matrix* geht insofern über das Platonische Modell, das nur einige aus der Höhle führen will, damit diese für die in der Höhle Verbleibenden die Rolle der Herrschenden einnehmen können, hinaus. Dass *Matrix* allerdings auch einfach Klischees wie etwa „Liebe ist stärker als der Tod“ bedient, hat Žižek (1999) gezeigt.

dass dies auch tatsächlich möglich ist. Im Höhlengleichnis dagegen ist die Erkenntnis der Illusionshaftigkeit von Welt 1 irreversibel. Diese neuere Variante ist auch erst denkbar, seit in der Science Fiction mit der Vorstellung von Gedächtnismanipulationen gearbeitet wird (vgl. etwa den Film „Dark City“ (1998)). Ein weiterer Unterschied zum Höhlengleichnis besteht darin, dass eine einzelne Person durch die Rolle des „Auserwählten“ („The One“) besonders hervorgehoben wird. Zwar hat Schmidt (1999) darauf hingewiesen, dass die Rolle des „Auserwählten“ durchaus auch mit einem buddhistischen Kontext der Auswahl von Wiedergeborenen gelesen werden kann, der weitere Handlungsverlauf zeigt den Protagonisten Neo aber immer mehr in der Rolle eines Erlösers und Anführers, von dem das Schicksal des gesamten menschlichen Genpools abhängt. Schließlich ist es nicht Ignoranz oder Gewohnheit, sondern eine böse Macht, die den Rest der Menschheit und damit das „Publikum“ gefangen hält. Dies zeigt, dass das Höhlengleichnis von den Wachowskis als kulturelle Ressource genutzt wurde und nicht selbst Thema war. *Matrix* ist eben kein philosophischer Film, wie Žižek (1999) sagt, aber spricht natürlich eine bestimmte Stimmung an, die nun im Folgenden näher ausgeführt werden soll, um dann allgemeiner auf die Desillusionierungsmetaphorik in der Gegenwartskultur zu sprechen zu kommen.

Neben dem Höhlengleichnis als Basisstruktur verarbeitet *Matrix* natürlich noch viele weitere Inputspaces wie die Hackerszene bzw. das gesamte Cyberpunk-Genre, Kung Fu-Filme, Literatur von Lewis Carroll oder Jean Baudrillard¹⁷ sowie verschiedene religiöse Einflüsse: „Every idea we ever had in our entire life is in this one film“, sagt Larry Wachowski¹⁸ im Dokumentarfilm *Matrix. Rückblicke – Einblicke – Ausblicke* (2009), und entsprechend reichhaltig ist auch die entsprechende Literatur dazu. Im folgenden Abschnitt soll nun ein Inputspace näher betrachtet werden, der in Interaktion mit dem Höhlengleichnis interessante Inferenzen ergibt, ein Inputspace, den man im weitesten Sinn mit Existenzialismus umschreiben kann.

¹⁷ Als Darstellung allein zu Baudrillard und *Matrix* vgl. z. B. Quasdorf (2005).

¹⁸ Larry Wachowski heißt nach einer Geschlechtsumwandlung seit einigen Jahren offiziell „Lana Wachowski“ (vgl. z. B. <http://www.imdb.com/name/nm0905154/>).

6.2 „Dann musste ich Baudrillard lesen.“ Hat *Matrix* eine Botschaft?

Ein Charakteristikum des Protagonisten Neo ist das Moment existenzieller Verstörung, das – wie sich später herausstellt – ein Merkmal, ja geradezu das Erkennungszeichen aller potenziellen Revolutionäre in *Matrix* darstellt. Das folgende Zitat stammt von der Figur Morpheus, dem Anführer der Rebellen, in seinem zentralen Dialog mit Neo, in dem er ihn vor die Alternative stellt, real befreit zu werden oder für immer eine illusionäre Existenz in der Matrix zu führen:

- (9) Ich weiß ganz genau, was Du meinst. Ich will Dir sagen, wieso Du hier bist. Du bist hier, weil Du etwas weißt, etwas, das Du nicht erklären kannst, aber Du fühlst es. Du fühlst es schon Dein ganzes Leben lang, dass mit der Welt etwas nicht stimmt. Du weißt nicht was, aber es ist da. Wie ein Splitter in Deinem Kopf, der Dich verrückt macht. Dieses Gefühl hat Dich zu mir geführt. Weißt Du, wovon ich spreche? (Wachowski/Wachowski 1999, Transkription der deutschen Synchronfassung, 25.51–26.27)

Für Slavoj Žižek (1999) handelt sich hierbei um eine der größten Inkonsistenzen des gesamten Films:

Here the film encounters its ultimate inconsistency: the experience of the lack/ inconsistency/ obstacle is supposed to bear witness of the fact that what we experience as reality is a fake (...).

Žižek fragt in seinen weiteren Überlegungen, wie man denn einen Mangel an etwas empfinden könne, wenn die Matrix ja gerade nicht als mangellose, sondern als perfekt reale und daher auch mit Mangelempfindungen ausgestattete Realitätsillusion erschaffen worden sei. Hier verkennt Žižek allerdings den Witz des gesamten Settings. Unzweifelhaft enthält die Matrix als Realitätssimulation auch Gefühle des Mangels – worauf die Figur Morpheus hier jedoch anspielt, ist ein viel grundlegenderes Gefühl, das dem Zweifel am Ganzen Raum gibt und zu Beginn mit den Stimmen von Pessoa oder Kleist als ein Herausfallen aus einer Unreflektiertheit einiger Grundkategorien wie „ich“ oder „Existenz“ benannt wurde. Dieser existenzialistische Zug, der unaufhörliche und unabweisbare Zweifel an der evidenten Welt, wurde insbesondere von Jennifer McMahon (2005) herausgestellt:

Like the „splinter in the mind“ that Morpheus describes, Sartre, Camus, and Heidegger believe that we all have a sense of the fragility and dependency of our nature that fosters feelings of anxiety. Existentialists recognize that we can disguise – or deny – this awareness, but they assert that we cannot eradicate it. (McMahon 2005: 175)

Folgt man dem Hinweis McMahons (2005), kann man den „splinter in the mind“ zurückverfolgen bis auf das von Kierkegaard und Nietzsche beeinflusste Konzept der „Sorge“ bei Martin Heidegger (2006), der in *Sein und Zeit* als Grund der existenziellen Angst angibt, „wovor die Angst sich ängstigt, ist das In-der-Welt-sein selbst.“ (ebd.: 187 [Hervorhebung im Original]).¹⁹ Diese Angst stellt eine „Grundbefindlichkeit“ dar:

Das beruhigt-vertraute In-der-Welt-sein ist ein Modus der Unheimlichkeit des Daseins, nicht umgekehrt. *Das Un-zuhause muß existenzial-ontologisch als das ursprünglichere Phänomen begriffen werden.* (Heidegger 2006: 189 [Hervorhebung im Original])

Diese Verstörung kann auf der einen Seite zu einer starken Sehnsucht nach einem Zuhause führen, was einen auch empfänglich für Sinnformeln der Lösung bzw. der Erlösung machen kann, wie sie ja gleichermaßen in der *Politeia* wie in *Matrix* zu finden sind, und von der – wie vorhin ausgeführt – auch Heidegger selbst betroffen war. Auf der anderen Seite kann das Fragwürdigwerden des Seins selbst auch zur zunehmenden Destruktion aller möglichen Theorien und Begriffe führen, ja auch zum Ende der Narration selbst, wie dies als Grundzug der Postmoderne in Jean-François Lyotards klassischem „Bericht“ zu lesen ist:

In der gegenwärtigen Gesellschaft und Kultur, also der postindustriellen Gesellschaft, der postmodernen Kultur, stellt sich die Frage der Legitimierung des Wissens in anderer Weise. Die große Erzählung hat ihre Glaubwürdigkeit verloren, welche Weise der Vereinheitlichung ihr auch immer zugeordnet wird: Spekulative Erzählung oder Erzählung der Emanzipation. (Lyotard 1999: 112)

Der Verlust der Narratio hat zwangsläufig auch den Verlust eines Narrators und auch des Konzepts des Realen und der Realität zur Folge, wie dies prominent von Jean Baudrillard vorgeführt wird. In *Matrix* wird daher direkt auf Baudrillard Bezug genommen, zum einen, indem das Buch *Simulacra and Simulation* (1994) im Film als Neos Versteck für Geld und Datenträger zu sehen ist (Wachowski/Wachowski 1999: 8.05–8.13), und zum anderen durch das Zitieren der Formel der „Wüste des Realen“ (1978: 8 [im Original unterstrichen]).²⁰ Das Zitat in der Überschrift dieses Abschnitts ist von Keanu Reeves, der in *Matrix*

¹⁹ Es handelt sich hier lediglich um einen genealogischen Hinweis im Kontext der listenförmigen Darstellung McMahons. Dieser Zusammenhang müsste natürlich ausführlich erläutert werden.

²⁰ In der deutschen Synchronfassung falsch übersetzt mit „Willkommen in der Wüste der Wirklichkeit“ (Wachowski/Wachowski 1999: 39.32–39.38).

Thomas Anderson bzw. Neo verkörpert (Oreck 2009: 7.37). Ist *Matrix* also doch ein philosophischer Film?

Die Antwort Baudrillards ist ein klares „Nein.“ Für ihn ist der Film *Matrix* nur Teil des Systems von Simulakren, der Widerstand gegen die illusionäre Welt im Film ist für ihn lediglich ein weiterer Appetithappen für die Konsumgesellschaft:

- (10) Le Nouvel Observateur: Die Verbindung zwischen diesem Film und der Sichtweise, die Sie zum Beispiel in »Das perfekte Verbrechen« entwickelt haben, ist dennoch nicht zu übersehen. Diese Herausforderung einer »Wüste des Realen«. Diese völlig virtualisierten Menschen-Gespenster, die nur noch die Energiereserven von denkenden Objekten sind...

Jean Baudrillard: (...) Bei diesem Film ist vor allem ärgerlich, dass das durch die Simulation sich neu stellende Problem in ihm mit dem sehr klassischen der Illusion verwechselt wird, das sich bereits bei Platon findet. Da gibt es wirklich ein Missverständnis. Die als radikale Illusion gesehene Welt, das ist ein Problem, das sich allen großen Kulturen gestellt hat und das sie durch die Kunst und die Symbolisierung gelöst haben. Was wir erfunden haben, um dieses Leid ertragen zu können, ist ein simuliertes Reales, ein virtuelles Universum, aus dem vertrieben wurde, was es an Gefährlichem, an Negativem gibt, und das nunmehr das Reale verdrängt, das seine letztendliche Lösung wäre. »Matrix« ist voll und ganz von dem gefangen! Alles was zur Ordnung des Traums, der Utopie und des Phantasmas gehört, wird in dem Film sichtbar gemacht, »realisiert«. Man befindet sich in völliger Transparenz. »Matrix« ist sozusagen ein Film über die Matrix, die die Matrix hätte fabrizieren können.

Matrix verwendet eben Baudrillard als eine Ressource wie alle anderen Inputspaces auch. Es werden viele Quellen genutzt und daraus ein Film gemacht, der sich gut verkaufen lässt. Daher hat die Szene, in der Baudrillards Buch eingebildet wird, auch einen selbstironischen Aspekt, der effektiv inszeniert wird: Der Stapel Geldscheine, den Neo für ein offensichtlich illegales Tauschgeschäft erhalten hat, wird auf das in der Mitte des Buches aufgeschlagene Kapitel über Nihilismus gelegt, das bei Baudrillard (1994) aber erst am Ende des Buches zu finden ist.

Betrachtet man den Film *Matrix* als komplexes Blending, dann ist es eine ausufernde, postmoderne Bricolage, die im Kern aber einem traditionellen Plot folgt: Man könnte sagen, dass es sich um eine existenzialistische Version der Platonischen Philosophen-Könige in einem Cyberpunk-Kung-Fu-Setting handelt, bei der die von einem Bösen durch Illusionen gefangen und versklavt gehaltene Menschheit befreit werden soll.

7 Zur Bedeutung der Desillusionierungskulturen im 21. Jahrhundert

Betrachtet man eine Eingabe der Suchwörter „plato, cave, matrix“ erhält man mit einer Google-Suche über 6,5 Millionen Einträge, allein auf YouTube werden knapp 9000 einschlägige Kurzfilme von Nicht-Profis gedreht und bereit gestellt.²¹ Dies zeigt, dass die Desillusionierungsmetaphorik in der Alltagskultur angekommen ist. Aber was bedeutet dies? Bei Baudrillard wäre dies sicher ein Anzeichen, dass hier einfach weitere Simulakren im Irrglauben fabriziert werden, man betreibe Philosophie oder – noch schlimmer – Befreiung oder Widerstand.²² Gerade im letzten Zitat verweist Baudrillard sogar mit der Namensnennung Platons auf die Verarbeitung der Illusionsthematik in den vergangenen Jahrhunderten. Dabei stellt sich aber nicht nur die Frage, wie wir dieses Thema im Lauf der Jahrtausende verarbeiten, sondern auch warum. Warum war es denn schon immer ein „Problem“? Warum muss eigentlich immer ein Ersatz für das Unerträgliche des Illusionsverdachts der evidenten Welt gefunden werden? Es ist hier nicht der Raum, um dieser Frage weiter nachzugehen. Aus der Verbreitung in der Alltagskultur wird aber sichtbar, dass der „Blick ins Nichts“ (van de Wetering 1985) und die existenzielle Angst und ihre öffentliche Verarbeitung nicht nur Philosophen und Kulturkritikern vorbehalten sind, sondern viel mehr Menschen, die sich bislang wenig Gedanken darüber gemacht haben. Aus dem Gefühl der Verlorenheit kann wie oben dargestellt eine Empfänglichkeit für Sinnformeln eines neuen Zuhauses entstehen, die also das Versprechen enthalten, eine stabile Realität verbunden mit Wohlergehen zu garantieren. Es kann aber auch das Aushalten und Ertragen der Vielfalt und der Unsicherheit daraus gewonnen werden. Letzteres ist in Filmen wie Rainer Werner Fassbinders *Welt am Draht* (1973/2010) nach dem Roman *Simulacron-3* (Galouye 1964, 1965) und der Idee eines unendlichen Regresses von simulierten Welten oder *eXistenZ* (1999), der die Unsicherheit über den Wirklichkeitsstatus nicht auflöst, zu sehen. Daher stellt der Film *Matrix* nur ein – wenngleich auch das am meisten beachtete und kommentierte – Beispiel für die Desillusionierungsmetaphorik im 21. Jahrhundert dar, die im Film ihr eigenstes Medium gefunden hat.²³

²¹ Abfrage vom 8.4.2013.

²² Davon dürfte man im Gegensatz zu Baudrillard auch die *Truman-Show* (1998) nicht ausnehmen.

²³ Ich danke den Herausgebern für die Einladung zur Tagung, Marie-Luise Wünsche verdanke ich den Hinweis auf das Zweiweltenmodell fantastischer Literatur von Nikolajeva, Tanja Gnosa den Hinweis auf Baudry. Wolfgang Liebert und Werner Moskopp danke ich für hilfreiche

Literatur

Text-, Film- und Internet-Dokumente

- Alighieri, Dante (1972): Die göttliche Komödie. Stuttgart: Reclam.
- Baudrillard, Jean (1978): Agonie des Realen. Berlin: Merve.
- Baudrillard, Jean (1994): Simulacra & Simulation. Michigan: University of Michigan Press.
- Baudrillard, Jean (2011): Der Geist des Terrorismus. 2. Aufl. Wien: Passagen Verlag.
- Baudry, Jean-Louis (2003a [1970]): Ideologische Effekte erzeugt vom Basisapparat. In: Riesinger, Robert F. (Hrsg.): Der kinematographische Apparat. Geschichte und Gegenwart einer interdisziplinären Debatte. Unter Mitwirkung von Guntram Geser. Münster: Nodus Publikationen, 27–39.
- Baudry, Jean-Louis (2003b [1975]) Das Dispositiv. Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks. In: Riesinger, Robert F. (Hrsg.): Der kinematographische Apparat. Geschichte und Gegenwart einer interdisziplinären Debatte. Unter Mitwirkung von Guntram Geser. Münster: Nodus Publikationen, 41–62.
- Calderón de la Barca, Pedro (1988): El gran teatro del mundo. Das große Welttheater. Spanisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Gerhard Poppenberg. Stuttgart: Reclam.
- Calderón de la Barca, Pedro (2009): La vida es sueño. Das Leben ist Traum. Spanisch/Deutsch. Übersetzt und kommentiert von Hartmut Köhler. Mit einem Beitrag von Burkhard Vogel. Stuttgart: Reclam.
- Carroll, Lewis (2009): Alice in wonderland. Englisch/Deutsch. (Alice im Wunderland, übersetzt von Harald Raykowski). 11. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- CBS Studios (2013): Star Trek. Artikel Holodeck. Online unter: http://www.startrek.com/database_article/holodeck (24.06.2014).
- Chown, Michael (2009): All the world's a hologram. In: New Scientist 201, 24–27.
- Crane, Gregory R. (Hrsg.) (2008ff.): Perseus Digital Library. Tufts University. Online unter: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (24.06.2014).
- Cronenberg, David (1999): eXistenZ. Spielfilm Alliance Atlantis u.a.
- Derrida, Jacques (2004): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Descartes, René (1986): Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- Emmerich, Roland (1999): The Thirteenth Floor. Spielfilm, Universum Film.
- Fassbinder, Rainer Werner (1973/2010): Welt am Draht. Arthaus, DVD.
- Galouye, Daniel Francis (1964): Simulacron-3. New York: Bantam Books.
- Galouye, Daniel Francis (1965): Welt am Draht. München: Goldmann.

Kommentare, Dietrich Paulus für die computervisualistische Beratung zum Zusammenhang von filmischen Vorführapparaturen und visueller Wahrnehmung. Weiterhin danke ich allen Beteiligten des Perseus-Projektes für diese wunderbare Ressource, in die ich mich gerne vertieft habe und die mir eine große Hilfe war.

- Heidegger, Martin (1933): Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Online unter: <http://www.ucsia.org/> (24.06.2014).
- von Kleist, Heinrich (2001): Sämtliche Werke und Briefe. Zweibändige Ausgabe in einem Band. Herausgegeben von Helmut Sembdner. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- McKenna, Jed (2004): Verflixte Erleuchtung. Als Schmetterling unter Raupen. Winterthur: Edition Spuren.
- McMullen, Ken (1983/2006): Ghost Dance. Classic World Art Cinema, DVD.
- Neumann, Karl Eugen (1956): Die Reden Gotamo Buddhos. Bd. 1. 4. Aufl. – Zürich/Wien: Artemis Online unter: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Gotamo+Buddho/Die+Reden+Gotamo+Buddhos> (24.06.2014).
- Nhat Hanh, Thich (Hrsg.) (2011): Das Diamantsutra. Der Diamant, der die Illusion durchschneidet. Berlin: edition steinrich.
- Oreck, Josh (2009): Matrix: Rückblicke – Einblicke – Ausblicke. Dokumentarfilm Warner Bros.
- Pessoa, Fernando (2011): Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Platon (1940): Der Staat. In: Loewenthal, Erich (Hrsg.): Platon: Sämtliche Werke. Bd. 2. Berlin: Lambert Schneider. Online unter: <http://www.zeno.org/nid/20009262555>, Buch 7 (Höhlengleichnis) übersetzt von Wilhelm Wiegand (1855/56) (24.06.2014).
- Platon (1973): Hauptwerke. Ausgewählt und eingeleitet von Wilhelm Nestle. Stuttgart: Kröner.
- Pribram, Karl H. (2011): Recollections. In: Neuroquantology 9, 370–374.
- Proyas, Alex (1998): Dark City. Spielfilm Warner Bros.
- Stirner, Max (1845/2009): Der Einzige und sein Eigentum. Ausführlich kommentierte Studienausgabe. Herausgegeben von Bernd Kast. Freiburg: Alber.
- Talbot, Michael (1996): The Holographic Universe. Hammersmith, London: HarperCollins.
- Wachowski, Andy und Lana (Larry) Wachowski (1999): Matrix. Spielfilm Warner Bros.
- Weir, Peter/Niccol, Andrew (1998): Die Truman Show. Spielfilm Paramount.
- van de Wetering, Janwillem (1985): Ein Blick ins Nichts. Erfahrungen in einer amerikanischen Zen-Gemeinde. Hamburg: Rowohlt.
- Žižek, Slavoj (2004): Willkommen in der Wüste des Realen. Wien: Passagen Verlag.

Forschungsliteratur

- Bal, Mieke (2006): Kulturanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bellah, Robert N. und Hans Joas (Hrsg.) (2012): The Axial Age and its Consequences. Cambridge, Mass./London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Blumenberg, Hans (1996): Höhlenausgänge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Duerr, Hans Peter (1985a): Sedna. Oder die Liebe zum Leben. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Duerr, Hans Peter (1985b): Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin/New York: de Gruyter.

- Ellrich, Lutz (2011): Die Welt als Theater. – In: Johannes Bilstein (Hrsg.): Die Künste als Metaphern. Oberhausen: Athena, 167–194.
- Euringer, Martin (2000): Zuschauer des Welttheaters. Lebensrolle, Theatermetapher und gelingendes Selbst in der Frühen Neuzeit. Edition Universität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, zugl. Kath. Univ. Eichstätt, Diss. u.d.T.: Die Welt als Bühne, 1999.
- Fauconnier, Gilles (2001): Conceptual Blending. In: Smelser, Neil J. und Paul B. Baltes (Hrsg.): The Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier, 2495–2498. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00363-6> (24.06.2014).
- Fauconnier, Gilles und George Lakoff (2010): On Metaphor and Blending. Online unter: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/spaces/GG-final-1.pdf> (24.06.2014). Bereitgestellt von Seana Coulson und der Cognitive Semantics Working Group.
- Fauconnier, Gilles und William Turner (2002): The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books.
- Geideck, Susan und Wolfgang-Andreas Liebert (Hrsg.) (2003): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin/New York: de Gruyter.
- Grau, Christopher (Hrsg.) (2005): Philosophers explore The Matrix. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Heidegger, Martin (1997): Platons Lehre von der Wahrheit. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit. 19. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Hellmann, Thomas (2001): The Matrix – Die Aporie eines Freiheitskampfes. Medienobservationen. Online unter: <http://www.medienobservationen.lmu.de/artikel/kino/aporie.html>.
- Irwin, William (2005a): The Matrix and Philosophy. Welcome to the Desert of the Real. 4. Aufl. Chicago/La Salle (Ill.): Open Court.
- Irwin, William (2005b): More Matrix and Philosophy. Revolutions and Reloaded Decoded. Chicago/La Salle (Ill.): Open Court.
- Jahraus, Oliver (2005): Die Matrix des Mediums Film. Philosophische und religiöse Aspekte des Fantastischen in The Matrix (1999). In: Neuhaus, Stefan und Oliver Jahraus (Hrsg.): Der fantastische Film. Geschichte und Funktion in der Mediengesellschaft. Würzburg: Königshausen und Neumann, 145–158.
- Jäkel, Olaf (1997): Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt a. M./Bern u.a.: Lang.
- Jaspers, Karl (1949): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. – München: Piper.
- Jaspers, Karl (1957): Aus dem Ursprung denkende Metaphysiker. Anaximander, Heraklit, Parmenides, Plotin, Anselm, Spinoza, Laotse, Nagarjuna. München: Piper.
- Jaspers, Karl (1978): Lao-Tse – Nagarjuna. Zwei Asiatische Metaphysiker. München: Piper.
- Johnson, Mark (1987): The Body In The Mind. Chicago/London: Chicago University Press.
- Jung, Matthias (2012): Embodiment, Transcendence And Contingency. Anthropological Features Of The Axial Age. In: Bellah, Robert N. und Hans Joas (Hrsg.): The Axial Age and its Consequences. Cambridge, Mass./London, Eng.: The Belknap Press of Harvard University Press, 77–101.
- Lakoff, George (1987): Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago/London: The University of Chicago Press.

- Lakoff, George (2008): The neural theory of metaphor. In: Gibbs, Raymond W. Jr. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York, NY: Cambridge University Press, 17–38.
- Lakoff, George (2013): Neural social science. In: Franks, David D. und Jonathan H. Turner (Hrsg.): *Handbook of Neurosociology*. New York, NY: Springer Science + Business Media (=Handbooks of Sociology and Social Research).
- Lakoff, George und Mark Johnson (2008): *Metaphors we live by*. With a new afterword. Chicago, Ill. u.a.: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2011): *Metaphors we live by*. With a new afterword. 6. Aufl. Chicago, Ill. u.a.: University of Chicago Press.
- Lanbehn, Claus (2011): Theater. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 449–463.
- Lawrence, Matt (2004): *Like a Splinter in Your Mind. The Philosophy Behind the Matrix Trilogy*. Malden (USA)/Oxford (GB)/Carlton (Australien): Blackwell.
- Liebert, Wolf-Andreas (1997): Interaktion und Kognition. Die Herausbildung metaphorischer Denkmodelle in Gesprächen zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftsjournalisten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 180–209.
- Liebert, Wolf-Andreas (2003): Zu einem dynamischen Konzept von Schlüsselwörtern. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 57–83.
- Liebert, Wolf-Andreas (2008): Metaphernforschung (Artikel 43). In: Fix, Ulla, Andreas Gardt und Joachim Knape (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 743–757.
- Liebert, Wolf-Andreas (i. Dr.): Kulturbedeutung, Differenz, Katharsis. Kulturwissenschaftliches Forschen und Schreiben als zyklischer Prozess. In: Luth, Janine, Stefaniya Ptashnyk und Friedemann Vogel (Hrsg.): *Linguistische Zugänge zu Konflikten in europäischen Sprachräumen. Korpus – Pragmatik – kontrovers*. Heidelberg: Winter.
- Lohmann, Gustav (1995): Jean Pauls „Flegeljahre“, gesehen im Rahmen ihrer Kapitelüberschriften. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Lyotard, Jean-François (1999): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 4. Aufl. Wien: Passagen Verlag.
- McMahon, Jennifer L. (2005): Popping a Bitter Pill. Existential Authenticity in The Matrix and Nausea. In: Irwin, William (2005a): *The Matrix and Philosophy. Welcome to the Desert of the Real*. 4. Aufl. Chicago/La Salle, Ill.: Open Court, 168–177.
- Metzler, Dieter (2009): Achsenzeit als Ereignis und Geschichte. In: Fitzenreiter, Martin (Hrsg.): *Das Ereignis. Geschichtsschreibung zwischen Vorfall und Befund*. Berlin: HU Berlin, 169–173. Online unter: http://www2.hu-berlin.de/nilus/net-publications/ibaes10/publikation/metzler_ibaes10.pdf. (24.06.2014).
- Moore, George Edward (1939): *Proof of an external world*. London: Milford. Hier zitiert nach der Gesamtausgabe: New York: Philosophical Papers, Collier Books.
- Nikolajeva, Maria (1988): *The magic code. The use of magical patterns in fantasy for children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, zugl.: Stockholm, Univ., Diss., 1988.
- Popper, Karl R. (2003): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde 1. Der Zauber Platons*. 8. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck. (=Karl R. Popper: *Gesammelte Werke*. In deutscher Sprache. Hrsg. v. Hubert Kiesewetter; 5).
- Quasdorf, Torben (2005): *Philosophie & Science-Fiction & Baudrillard & „Matrix“*. Medienobservationen. Online unter:

- http://www.medienobservationen.lmu.de/artikel/kino/quasdorf_matrixbaudrillard.html (24.06.2014).
- Schmidt, Benjamin Marius (1999): Buddhismus und Paranoia in der Matrix. Über einen auffälligen Widerspruch in Andy und Larry Wachowskis Film Matrix. In: Inside The Matrix. Zur Kritik der zynischen Virtualität. Symposium am 28.10.1999, Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM). Karlsruhe: ZKM online. Online unter: <http://container.zkm.de/netcondition/matrix/schmidt.html> (24.06.2014).
- Schneider, Ralf (Hrsg.) (2012): Blending and the Study of Narrative. Approaches and applications. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Seeßlen, Georg (2003): Die Matrix entschlüsselt. Berlin: Bertz.
- Stadelmann, Vera (2012): Language, cognition, interaction, conceptual blending as discursive practice. Dissertation. Gießen: Univ. Gießen. Online unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8854/> (24.06.2014).
- Turner, Marc und Gilles Fauconnier (2003): Begriffsmischung und Metapher. In: Zeitschrift für Semiotik: „Metaphern in Alltagssprache, Literatur und Architektur“ 25, 241–252.
- Turner, Marc und Gilles Fauconnier (1995): Conceptual integration and formal expression. In: Metaphor and Symbolic Activity 10, 183–204.
- Wittgenstein, Ludwig (1979): Über Gewißheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Yeffeth, Glenn (Hrsg.) (2003): Taking the Red Pill. Science, Philosophy and Religion in The Matrix. Chichester: Summersdale.
- Žižek, Slavoj (1999): The Matrix, or, the two sides of perversion. In: Inside The Matrix. Zur Kritik der zynischen Virtualität. Symposium am 28.10.1999, Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM), Karlsruhe: ZKM online. Online unter: <http://container.zkm.de/netcondition/matrix/zizek.html> (24.06.2014).

Monika Schwarz-Friesel

Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial

Konzeptualisierungen des islamistischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs

1 Einleitung: Metaphern als persuasive Diskursmittel

Metaphern sind die wichtigsten verbalen Mittel, um abstrakte und/oder schwer erfassbare Phänomene und Gegenstandsbereiche (wie kognitive und soziale Prozesse, Emotionen, technische Erneuerungen, Ideologien etc.) verständlich darzustellen und damit kognitiv zugänglich(er) zu machen. Sie helfen, komplexe Sachverhalte und Prozesse besser zu verstehen, indem sie mittels Analogien kognitive Brücken zwischen Konzepten schlagen und dadurch mentale Modelle etablieren. Schwer Begreif- und Verbalisierbares wird mittels metaphorischer Äußerungen (leichter und anschaulicher) kodier- und kommunizierbar. Neben diesen referenziellen und erkenntnisfördernden Funktionen haben Metaphern aber auch persuasive¹ (und manipulative) Funktionen im alltäglichen und massenmedialen Diskurs. Insbesondere im öffentlichen Kommunikationsraum können Metaphern benutzt werden, um Meinungen zu transportieren bzw. zu evozieren, Bewusstseinszustände zu verändern, Einstellungen und Bewertungen zu vermitteln. Mittels metaphorischer Konstruktionen werden perspektivierte Sichtweisen auf Dinge und Sachverhalte der Welt erzeugt. Metaphern spiegeln also nicht nur Konzeptualisierungen wider, sie konstituieren auch spezifische Konzeptualisierungen, die über die jeweilige Semantik der Äußerungen vermittelt werden. Im Rahmen massenmedialer Berichterstattung können die durch sie evozierten Vorstellungsbilder und mentalen Modelle maßgeblichen Einfluss auf kollektive Bewusstseins- und Meinungsbildungsprozesse nehmen und damit auch (aufgrund der engen Wechselwirkung zwischen medial gesteuerten Bewertungskategorien und gesellschaftlichen Einstellungs- und Entscheidungsmustern) sozial-kognitive sowie politische Konsequenzen haben. Je nach Deu-

¹ „Persuasive Strategien sind kommunikative Verfahrensweisen, die spezifisch rezipientenbeeinflussend, d. h. intentional auf eine bestimmte Wirkung ausgerichtet sind“ (Schwarz-Friesel 2013: 223).

tungsmuster können mentale Prozesse zur Bewältigung des jeweiligen Problems aktiviert werden. Bei den persuasiven Prozessen spielt das Inferenz- und Emotionspotenzial der Metaphern, das maßgeblichen Einfluss auf Bewusstseins-, Denk- und Gefühlsprozesse der Textrezipienten haben kann, eine besondere Rolle. In diesem Artikel wird anhand exemplarischer Korpusbeispiele² aus dem massenmedialen Diskurs nach 9/11 gezeigt, wie Metaphern, die das Phänomen des islamistischen Terrorismus darstellen, kognitive und emotive Wertungen über Terrorismus und sein Gefahrenpotenzial mit intensivierender oder relativierender Funktion implizieren können. Im Rahmen der kritischen Kognitionslinguistik (KKL), die sich vom prominenten Ansatz der Conceptual Metaphor Theory (CMT) aufgrund seiner gravierenden Schwächen abgrenzt und andere theoretische sowie methodische Schwerpunkte setzt, wird zunächst erörtert, inwieweit Metaphern in der Berichterstattung zu 9/11 den Versuch widerspiegeln, die Katastrophe des 11. September 2001 mental und verbal zu bewältigen. Es wird dann gezeigt, wie die metaphorischen Deutungsmuster des islamistischen Terrorismus je nach Inferenzpotenzial zu einer Intensivierung oder Relativierung des Gefühls der Bedrohung führen können, bestimmte politische Konsequenzen nahelegen und inwiefern es dabei z. T. zu Relativierungen und De-Realisierungen des Konzeptes TERRORISMUS kommen kann.

2 In dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekt „Aktuelle Konzeptualisierungen von Terrorismus – expliziert am Metapherngebrauch im öffentlichen Diskurs nach dem 11. September 2001“ wird seit 2010 mit Methoden der Diskurs-, Korpus- und Kognitionslinguistik untersucht, welche Rolle Metaphern beim Verständnis von und Umgang mit dem hochbrisanten Thema des internationalen islamistischen Terrorismus spielen (s. auch Fußnote 13). Bislang sind in der Forschung nur einzelne Medien und relativ kurze Zeitabschnitte untersucht worden, so hat z. B. Spencer (2010) Metaphern in der *BILD* über einen Zeitraum von 4 Wochen analysiert, Kirchhoff (2010) hat sich auf *Der Spiegel* und *Focus* konzentriert, Weller (2002) und Frindte/Haußbecker (2010) haben Fernsehberichte untersucht. Wir erfassen im Projekt über 10 Jahre der Berichterstattung und analysieren die wesentlichen Printmedien der Mitte (wie *FAZ*, *Die Zeit*, *Hamburger Abendblatt*) sowie Publikationsorgane des rechten und linken Spektrums.

2 Die kritische Kognitionslinguistik (KKL) als theoretischer Rahmen

2.1 Die Schwächen der Conceptual Metaphor Theory (CMT)

In der traditionellen Linguistik wurden Metaphern lange nur als Stilmittel und sprachliche Besonderheiten mit Ausnahmestatus betrachtet, als semantische Deviationen, d. h. Regelverletzungsphänomene. Diesen Phänomenen wurde entsprechend in den struktur- und prinzipienorientierten Theorien wenig Beachtung geschenkt und ihre Relevanz als sprachliche Konstruktionen eher gering erachtet. Die Wende bei der linguistischen Metaphernanalyse kam Anfang der 1980er Jahre im Rahmen der holistischen Kognitiven Linguistik³, insbesondere durch die ‚Conceptual Metaphor Theory‘ (CMT) von George Lakoff und Mark Johnson, die sie erstmals ausführlich in *Metaphors we live by* (1980) vorstellten. Metaphern werden nun als wichtige, nicht nur die gesamte Alltagssprache, sondern auch die Wahrnehmung determinierende Phänomene gesehen. Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass Metaphern konzeptuelle Einheiten sind und daher maßgeblichen Einfluss auf die Art und Weise haben, wie wir denken und kategorisieren. Der ‚konzeptuelle Metaphernansatz‘ ist in den letzten dreißig Jahren in zahlreichen Abhandlungen erörtert, benutzt und weitergeführt worden und gilt in der Linguistik bis heute als der wichtigste Beschreibungsrahmen für Metaphern, obgleich er gravierende (theoretische

³ Der Name Kognitive Linguistik ist insofern ambig, als er sich auf eine Reihe von Ansätzen bezieht, die teilweise auf sich widersprechenden Annahmen beruhen (vgl. Schwarz 2008: 47–48 und Schwarz-Friesel 2012). Der modulare Ansatz betrachtet Sprache als ein in der Kognition verankertes, aber weitgehend autonomes, d. h. auf eigenen Prinzipien beruhendes Kenntnissystem, und der holistische Ansatz führt sprachliche Phänomene auf allgemeine kognitive Prinzipien zurück. Da es nach wie vor keine Annäherung zwischen diesen beiden Ansätzen gibt, definiert sich die Spezifik der Kognitiven Linguistik in Abhängigkeit von den jeweiligen Ausgangshypothesen. Ein dritter Ansatz etablierte sich in den 90er Jahren in Deutschland als kritische Kognitive Linguistik (KKL; vgl. Schwarz-Friesel 2012, Kertesz et al. 2012: 652). Die KKL sieht sich als Teil der Kognitionswissenschaft und verknüpft damit ihr Erkenntnisinteresse, Aufschluss über die menschliche Sprache als einem kognitiven Kenntnis- und Verarbeitungssystem zu erlangen, mit dem allgemeinen Anliegen, den menschlichen Geist zu erforschen und zu verstehen. Diese Kognitionslinguistik arbeitet interdisziplinär und mit empirisch erhobenen Daten, d. h. die introspektiv erstellten Hypothesen werden mittels externer Evidenz überprüft (vgl. Schwarz-Friesel 2013, Skirl 2009, Marx 2011). Die Konzeption der Kritischen Kognitiven Linguistik lässt sich allgemein als mentalistisch, dynamisch, integrativ und interdisziplinär beschreiben.

und methodische) Mängel hat. In aller Kürze sollen nachfolgend die Schwächen genannt und ein alternativer Zugang skizziert werden (zu detaillierteren Abhandlungen vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, Skirl 2009 und Schwarz-Friesel 2012; zur Kritik an der CMT vgl. bereits Baldauf 1997 sowie Jäkel 2003; vgl. auch Croft/Cruse 2004).

In der CMT werden Sprach- und Denkprozesse gleichgesetzt, Metaphern (als sprachliche Konstruktionen) und Konzepte (als mentale Einheiten) nicht (klar) unterschieden⁴ (vgl. z. B. Lakoff/Johnson 1980: 6 und Lakoff/Turner 1989: 59). Das Konzept der ‚conceptual metaphor‘ an sich ist problematisch, da es zwei Lesarten zulässt (die sich auch beide parallel in den Arbeiten von Lakoff und anderen finden): Erstens, Metaphern sind konzeptuelle (und nicht sprachliche) Phänomene, was falsch ist bzw. eines anderen Terminus⁵ bedarf. Zweitens, Metaphern sind sprachliche Ausdrücke, die auf Konzeptualisierungen referieren, was trivial ist, da sich alle sprachlichen Konstruktionen auf konzeptuelle Repräsentationen beziehen. Bei der Terminologie und der Erklärung metaphorischer Phänomene stößt man in dem gesamten Ansatz auf eine verwirrende Vagheit und höchst unwissenschaftliche Heterogenität (vgl. z. B. Lakoff/Johnson 1980: 53–56). Es mangelt entsprechend eklatant an präzisen theoretischen Annahmen, die empirisch überprüft werden könnten. Zu einem großen Teil besteht die ‚Conceptual Metaphor Theory‘ lediglich aus deskriptiven Beschreibungen von Metapherentypen ohne Erklärungswert. Methodisch zeichnet sich die CMT dadurch aus, dass sie empiriearm ist, d. h. sie beruht auf einigen Ein-

4 Auch bei Kövecses (2002) sowie Knowles/Moon (2006) wird der Metaphernbegriff auch auf Phänomene ausgedehnt, die nicht unter den Begriff der Metapher fallen. Die Autoren beziehen den Metaphernbegriff generell auf die konzeptuelle, also rein geistige (nicht sprachlich repräsentierte) Ebene. Die empirische Forschung (insbesondere Semantik- und Spracherwerbsanalysen sowie Daten aus der Aphasieologie) belegt aber die Notwendigkeit der Unterscheidung dieser beiden Ebenen.

5 Man kann die Annahme, dass der menschliche Geist, und insbesondere das konzeptuelle, amodale System der Kognition, zu einem Teil nach Prinzipien organisiert ist, die wir in den sprachlichen Metaphernkonstruktionen sehen, durchaus als Arbeitshypothese akzeptieren, muss dann aber terminologisch klar darauf verweisen. Der Begriff *Metapher* bezieht sich allein auf spezifische sprachliche Konstruktionen und nicht auf mentale (nicht beobachtbare) Phänomene. Die in vielen unterschiedlichen Sprachen zu beobachtenden Parallelen hinsichtlich der metaphorischen Kodierung außersprachlicher Phänomene (s. hierzu etwa für den Bereich der Emotionen die Behälter-Metapher, vgl. Kövecses 1998, Schwarz-Friesel 2013) sind ein Indikator dafür, dass es ein universales Prinzip im Kognitionssystem gibt, das (besonders abstrakte) Sachverhalte metaphorisch strukturiert und repräsentiert. Ob dies jedoch bereits auf der konzeptuellen Ebene stattfindet oder erst bei der Referenzialisierung, d. h. der Umwandlung in sprachliche Repräsentationen, kann ohne weitere empirische Untersuchungen nicht eindeutig beantwortet werden.

zel-Beispielanalysen, die zudem meist isoliert von Ko(n)text und Kommunikationszusammenhang vorgenommen werden⁶ (vgl. etwa Lakoff/Wehling 2008: 115) und dabei ignorieren, dass es vom Kontext abhängig ist, ob überhaupt eine metaphorische Lesart entsteht und welche spezifische Lesart evoziert wird (s. hierzu Kapitel 2.2). Eine kritische Reflexion ist in der Forschung also notwendig, eine Revision der CMT dringend erforderlich.

2.2 Grundannahmen der KKL zu metaphorischen Äußerungen

Für die Analyse von Metaphern im Rahmen der KKL werden die folgenden Annahmen zugrundegelegt (ausführlich hierzu vgl. Schwarz-Friesel 2013, Skirl/Schwarz-Friesel 2013, Schwarz 2008 und Schwarz-Friesel 2012):

Sprache wird als ein Subsystem der Kognition gesehen, das jedoch modalitätsspezifisch gebunden und daher vom konzeptuellen (modalitätsunspezifischen) System (das zudem wesentlich mehr Repräsentationen als das verbale System umfasst⁷) abzugrenzen ist. Die Sprachfähigkeit basiert nicht nur auf einem mentalen Kenntnis- und Regelsystem, sondern auch maßgeblich auf einem prozeduralen System, das für die Aktivierung und Aktualisierung der sprachlichen Kenntnisse und Regeln (in Interaktion mit anderen kognitiven Subsystemen) (kontextsensibel) verantwortlich ist. Gemäß der prozeduralen Perspektive der KKL sind sprachliche Äußerungen als Spuren der mentalen Aktivität, die Aufschluss über Kenntnisse, Einstellungen und Beurteilungen der Sprachbenutzer geben (können), zu betrachten (Sprachproduktionsperspektive).

Eine bestimmte Konzeptualisierung, d. h. die spezifische Auswahl und Repräsentation eines Themas (wie Terrorismus), die durch enzyklopädische Kenntnisse, individuelle Wissensbestände, emotionale Einstellungen und situative Faktoren beeinflusst wird, wird als Referenzialisierung versprochen, d. h.

⁶ Weitere Kritikpunkte richten sich auf das Ignorieren der Forschungstradition, das Nivellieren der Unterscheidung zwischen lexikalisierten und nicht-lexikalisierten Metaphern sowie die Vernachlässigung von innovativen Metaphern (vgl. hierzu Skirl/Schwarz-Friesel 2013 und Skirl 2009).

⁷ Das konzeptuelle System ist die Basis für das semantische System einer Sprache: Konzeptuelle Einheiten werden zu Bedeutungen, wenn sie an phonologische Formrepräsentationen und morphosyntaktische Informationen gekoppelt werden und damit den Status von Lexikoneinträgen erhalten (vgl. Schwarz ³2008). Jeder Bedeutung liegt damit ein Konzept zugrunde, aber nicht jedes Konzept ist im Sprachsystem auch eine Bedeutung.

es erfolgt die Transformation des rein Mentalen über die Auswahl verbaler Mittel und ihrer Anordnung in eine sprachliche Konstruktion.

Da Sprache nie nur Realität abbildet, sondern auch erzeugt, indem sie qua Semantik Symbolstrukturen konstruiert, die eigene (mentale) Weltstrukturen repräsentieren und spezifische Perspektiven des Sprachbenutzers kodieren, machen die Referenzialisierungen jeweils transparent, wie die außersprachliche Welt interpretiert und repräsentiert wird sowie in welchem Wertesystem mentaler Modelle die Repräsentationen lokalisiert sind. Mentale Textweltmodelle repräsentieren ‚Sachverhalte‘ als SACHVERHALTE (vgl. Schwarz-Friesel 2011). Der Sachverhalt ‚Zerstörung der Twin-Towers‘ kann z. B. aus Opferperspektive als *abscheuliches Verbrechen gegen die Menschlichkeit* negativ konzeptualisiert oder aus Täterperspektive positiv bewertet als *glorreiche Tat mutiger Gotteskrieger* konzeptualisiert und entsprechend verbalisiert werden.

Bei den Sprachrezipienten aktivieren sprachliche Äußerungen spezifische kognitive Repräsentationen, erzeugen Konzeptualisierungen (in Form von mentalen Modellen) und evozieren bestimmte Gefühle (Sprachrezeptionsperspektive).

Metaphern sind sprachliche Konstruktionen besonderer Art: Es sind spezifische Formen des nicht-wörtlichen Gebrauchs von Ausdrücken in bestimmten Kommunikationssituationen, bei denen eine Relation zwischen zwei unterschiedlichen Konzepten bzw. konzeptuellen Domänen ausgedrückt wird.

Insbesondere, wenn es darum geht, Komplexes, Abstraktes, schwer Verständliches oder Problematisches sprachlich zu erfassen, sind Metaphern seit Jahrhunderten das bevorzugte Mittel dafür (vgl. u.a. Schwarz-Friesel 2004, Mussolff 2004, Skirl/Schwarz-Friesel 2013). Das Abstrakte, Unbekannte wird qua Analogie in Bezug zu etwas Konkretem, Vertrautem gesetzt.⁸ Bekannte, leicht verständliche, allgemein etablierte Spracheinheiten werden dann in einem nicht-wörtlichen Sinne gebraucht und referieren mittels einer übertragenen Bedeutung, wobei bestimmte Bedeutungsmerkmale eines konzeptuellen Bereichs (des Herkunftsbereichs) auf einen anderen (den Zielbereich) übertragen werden. So wird das schwer zu begreifende Phänomen Terrorismus in (1) als Krankheit (*Krebsgeschwür*) referenzialisiert, das Unbekannte, weitgehend Abs-

⁸ Die Ähnlichkeits- oder Analogiebeziehungen zwischen den Gegenständen werden manchmal jedoch erst über die Metapher selbst konstruiert (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013: 3–4 und Skirl 2009). Somit haben Metaphern nicht nur konzeptualisierungsausdrückende, sondern auch konzeptualisierungskonstruierende Funktionen.

trakte als konkretes, bekanntes Phänomen⁹ dargestellt und damit im mentalen Modell als anschaulicher Konzeptknoten verankert:

(1) Fundamentalistischer Terrorismus ist ein Krebsgeschwür im Islam. (FAZ, 17.09.2001)

Es entsteht eine spezifische Relation zwischen Konzept₁ (TERRORISMUS) und Konzept₂ (KREBSGESCHWÜR), die gedeutet wird als KONZEPT₁ IST WIE KONZEPT₂ BEZÜGLICH DER MERKMALE Z. Bei (1) wird über die Semantik von *Krebsgeschwür* aktiviert, dass Terrorismus (wie) eine ernste, gefährliche Erkrankung ist, zusätzlich können (zumeist unbewusst) konzeptuelle Merkmale wie „sich schnell ausbreitend“, „Metastasen bildend“, „für den Organismus oft tödlich“ oder „un-“ bzw. „schwer heilbar“ inferiert werden. Metaphern sind also als semantische Phänomene¹⁰ mit einem erheblichen Inferenzpotenzial¹¹ zu charakterisieren: Sie stellen sprachspezifische Darstellungsvarianten von Konzeptualisierungen¹² dar, die kognitive und emotionale Prozesse auslösen und steuern können.

Im Folgenden werde ich zeigen, inwieweit Metaphern bei der Beschreibung und Evaluation von Ausnahmesituationen wie terroristischen Katastrophen als sprachlich-kognitive Mittlerinstanzen fungieren, die es dem Geist ermöglichen, das Unbegreifliche zumindest tentativ einzuordnen und über die verbalen Formen intersubjektiv kommunizierbar zu machen.

9 Die metaphorische Äußerung etabliert ein mentales Modell, das dem Rezipienten durch den Bezug auf etwas, womit er Diskurserfahrung hat, eine Verankerung ermöglicht. Jede Metapher erzeugt somit eine geistige Repräsentation, die eine spezifische (bei nicht-konventionellen Metaphern meist ungewöhnliche) Konzeptkonfiguration abbildet.

10 Es sind semantische Phänomene, die jedoch kontextuell, also pragmatisch, maßgeblich determiniert werden. Ob überhaupt eine metaphorische Lesart entsteht, hängt immer vom Kontext ab: *Der Baum ist krank. Die Wurzeln müssen herausgerissen werden* (konkrete, wörtliche Lesart für den zweiten Satz) versus *Terrorismus ist ein Gewächs des Hasses und der Gewalt. Die Wurzeln müssen herausgerissen werden* (abstrakte, nicht-wörtliche und metaphorische Lesart für den zweiten Satz).

11 Konzept₁ und Konzept₂ reichen nicht immer aus, um den kommunikativen Sinn einer metaphorischen Äußerung zu erklären (vgl. Schwarz-Friesel 2004, Skirl/Schwarz-Friesel 2007, Skirl 2009). Zusätzliche kognitive Aktivität muss geleistet werden: Die satzsemantische Repräsentation wird konzeptuell elaboriert. Metaphernverstehen ist generell ein dynamischer Vorgang, der auf der kognitiven Konstruktivität des Rezipienten und seiner Inferenzfähigkeit beruht.

12 Jede (nicht konventionelle) Metapher erzeugt ein mentales Modell, das eine erkenntnisfördernde bzw. -anregende Konzeptualisierung repräsentiert.

2.3 Methodische Vorgehensweise: qualitative Korpusanalyse von Metaphern in massenmedialen Texten nach 9/11

Im massenmedialen politischen Diskurs haben Metaphern das Potenzial, das kollektive Bewusstsein zu beeinflussen, da sie über ihre spezifischen Deutungsvarianten Wahrnehmungen und Urteile über außersprachliche Sachverhalte prägen können (vgl. hierzu auch Weller 2002). Die Analyse medialer Texte ist daher besonders geeignet, um die persuasive Funktion metaphorischer Äußerungen aufzuzeigen. Die zentrale Rolle der Massenmedien bei der Informationsvermittlung und -konstruktion ist bereits oft herausgestellt worden (vgl. etwa die Klassiker von Luhmann 1996 und Berger/Luckmann 1980), so dass ich hier auf eine ausführliche Darstellung verzichte. Als grundlegende Annahme sei nur genannt, dass unsere gesamte globale Welt-Erfahrung durch die massenmediale Berichterstattung gelenkt und bestimmt wird, und die durch sie vermittelten Bewertungen nicht nur individuelle, sondern auch kollektive gesellschaftliche Konsequenzen haben können (vgl. Wilke 1998 und Wolf 1996). Korpusanalysen können helfen, die für einen bestimmten Diskurstyp oder -bereich typischen Charakteristika der Sprachverwendung transparent zu machen. Quantitative Analysen geben lediglich Aufschluss über Verwendungshäufigkeiten. Kognitionslinguistische Untersuchungen wollen jedoch Einblick in die semantisch-konzeptuellen und kontextuell bestimmten Verbalisierungsmuster erhalten, so dass immer auch eine qualitative Analyse von Textstellen notwendig ist. Im Folgenden werde ich daher anhand einiger repräsentativer Beispiele aus einem Korpus von 25.000¹³ quantitativ klassifizierter Berichterstattungs- und Kommentar-Texte zu 9/11 erörtern, welche Metaphern frequent benutzt wurden, um das apokalyptische Ereignis des Terroranschlags vom 11. September 2001 darzustellen, und welche Konzeptualisierungen¹⁴ von islamistischem Terrorismus¹⁵ durch

13 Aus einer Presstext-Datenbank wurden mehr als 100.000 thematisch relevante Publikationen als Analysekorpus, d. h. als eine strategisch zusammengestellte, repräsentative Textsammlung, gesichert. Das Korpus umfasst den Zeitraum von 1993 bis 2011, wobei Presseartikel zum 11. September 2001 (mit mehr als 25.000 Artikeln) einen sehr großen Anteil ausmachen.

14 Dabei werde ich zeigen, dass die sprachlichen Konstruktionen konzeptualisierungskonstituierend fungieren. Vgl. hierzu bereits Hannah Arendt, die für die Sphäre der politisch-ideologischen Phänomene die konstruktive Rolle der Sprache prägnant fokussiert hat: „Und diese politischen Phänomene, im Unterschied zu den reinen Naturerscheinungen, bedürfen der Sprache und der sprachlichen Artikulation, um überhaupt in Erscheinung zu treten; sie sind als politische überhaupt erst existent, wenn sie den Bereich des nur sinnfällig Sichtbaren und Hörbaren überschritten haben“ (Arendt 1963: 20).

diese metaphorischen Konstruktionen direkt und indirekt (über Inferenzprozesse) vermittelt werden.

3 Metaphern als Rationalisierungs- und Bewältigungsversuche: das Unbegreifliche begreifbar machen

3.1 9/11 als mentale Zäsur bei der Terrorismuskonzeptualisierung

Beim islamistischen Terrorismus handelt es sich generell um eine unbekannte und angsteinflößende Dimension im modernen Leben, die mit der Alltagssprache schwer zu fassen ist. Die Wucht der terroristischen Anschläge auf das World Trade Center und das Pentagon in Washington, das Ausmaß der Gewalt und die unmittelbar nach 9/11 zu sehenden Bilder der apokalyptisch anmutenden Zerstörung brachten diese (bis dahin für die meisten Menschen weit entfernte und sehr abstrakte Dimension der Bedrohung) schlagartig in das kollektive Bewusstsein der eigenen Lebenswelt. Wurde Terrorismus bis zu diesem Zeitpunkt eher selektiv wahrgenommen, als Angriff auf Staatsapparate, politische Institutionen etc., rückte die Erfahrung von 9/11 eine Terrorismuskonzeptualisierung in den Fokus der globalen westlichen Welt, in deren Zentrum der Aspekt des Angriffs auf das westliche Lebens- und Sicherheitsgefühl stand, der in der massenmedialen Berichterstattung seinen ersten Ausdruck fand:

15 Der moderne Terrorismus setzt maßgeblich auf mediale Vermittlung. Vgl. „Terrorism is a politically motivated tactic involving the threat or use of force or violence in which the pursuit of publicity plays a significant role“ (Weinberg et al. 2004: 782). Die Betonung der Rolle der Massenmedien bedeutet hier jedoch nicht, dass das Phänomen des Terrorismus als Diskursstrategie oder Theaterinszenierung betrachtet wird, wie dies im Rahmen der symbolischen Kommunikationstheorien getan wird, die „Terrorismus als Theater“ und als ein Kommunikationsmedium verstehen (vgl. Crelinston 1987a, 1987b und Jenkins 1978: 235; zitiert nach Weimann/Brosius 1988: 500). Vgl. auch Frindte/Haußecker (2010: 39), für die Terrorismus eine „kalkuliert inszenierte[r] Kommunikationsstrategie“ ist. Terrorismus jedoch ist zunächst auf der realen, außersprachlichen Weltebene zu sehen, als eine Form der politisch bzw. ideologisch motivierten Gewaltanwendung gegenüber Menschen, Dingen und Einrichtungen, die neben der physischen Zerstörung und Beschädigung auch maßgeblich das Ziel hat, bei den Opfern Angst, Schrecken und Verunsicherung hervorzurufen.

- (2) Nichts jedoch ist mehr wie es war. Dies gilt insbesondere für die Zäsur des 11. September 2001. (Die Welt, 26.09.2001)
- (3) Die weltpolitische Lage hat sich grundlegend geändert und die Ausläufer des Bebens sind in Hamburg deutlich zu verspüren. (Der Tagesspiegel, 18.09.2001)

Die spezifischen Metaphernkonstruktionen (wie in (3) die Naturkatastrophenmetapher), die in den Berichten und Kommentaren benutzt wurden, spiegeln zum einen die Komponente der gefühlten Fragilität und der Vulnerabilität wider, zum anderen machen sie die Schwierigkeit transparent, den Einbruch des Terrors inmitten der zivilisierten Welt (der Supermacht USA) zu realisieren und zu akzeptieren. Dass die Textproduzenten auffällig viele Metaphern benutzen, um das Phänomen als solches zu beschreiben, ist ein Indikator dafür, dass weder die Alltagssprache noch die Sprache des politischen Diskurses als hinreichend bzw. angemessen erachtet wird, die intensiven Eindrücke und Gefühle zu verbalisieren. Die Korpus-Analyse der Texte unmittelbar nach 9/11 (aber auch der Texte im Laufe der vergangenen zehn Jahre) zeigt, dass die folgenden Metapherentypen besonders oft benutzt wurden: Krankheits- und Körpermetaphern¹⁶ (s. 3.2), Struktur-Komplexitätsmetaphern (z. B. TERRORISMUS ALS NETZ, ALS STRUKTUR, ALS GMBH), Tier- und Fabelwesen-Metaphern (TERRORISMUS ALS KRAKE, DIE NESTER DES TERRORISMUS, TERROR ALS MONSTER, DIE HYDRA DES TERRORISMUS; s. 3.3) sowie Natur(katastrophen)-Metaphern (TERRORISMUS ALS FLUTWELLE, VULKANAUSBRUCH, ERDBEBEN etc., die besonders die Hilflosigkeit und die Ohnmachtsgefühle zum Ausdruck bringen). Die irrealen Dimensionen von 9/11 werden besonders durch (Horror-)Film-Metaphern zum Ausdruck gebracht.

- (4) Ein Katastrophenfilm, der nicht enden will. Im Minutentakt jagt eine Horror-Meldung die nächste. Keiner hier kann glauben, was vor seinen Augen geschieht. Die Menschen fassen sich an den Händen, die Luft ist voll mit giftigem Staub. Ein Bericht aus der Nachbarschaft zweier Hochhäuser, die es nicht mehr gibt. (Der Tagesspiegel, 12.09.2001)

Durch die Konzeptualisierung TERROR ALS FILM wird das Unfassbare, das ein Realitätserleben Verhindernde, das nicht Wahrhabenwollen oder -können der Katastrophe fokussiert. 9/11 als Fiktion zu Konzeptualisieren, zeigt die Schwierigkeit der Sprachproduzenten, das Ausmaß der Gewalt und des Leids, den Einbruch des Schreckens in der realen Lebenswelt zu fühlen und zu akzeptieren (vgl. hierzu ausführlicher Schwarz-Friesel/Kromminga 2013). Frequent sind in

¹⁶ Körpermetaphern werden insbesondere benutzt, um aus der Perspektive der Opfer die Verletzbarkeit und tödliche Verwundung bzw. Verwundbarkeit ihrer Institutionen, ihrer Lebenswelt und ihres Sicherheitsgefühls durch den Terrorismus und die Terrorgefahr darzustellen (vgl. hierzu Schwarz-Friesel/Kromminga 2014).

den Texten auch Kompositum-Metaphern wie *Terror-Netz*, *Terrorgeflecht*, *Terrorwelle*, *Terror-GmbH*, *Terror-Krake*, *Terror-Hydra*, *Terror-Bestie*, *Terror-Geschwür*, *Terroristen-Krebsgeschwüre*, *Terrorismuspest*, *Terrorvirus*, *Terrorsumpf*, *Terror-Hölle*, *Terroristennester* kodiert worden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie komprimiert Informationen sowie Evaluationen vermitteln und zugleich (aufgrund ihrer semantischen Unterspezifiziertheit) ein großes Inferenzpotenzial haben.

3.2 Krankheitsmetaphern: Fokussierung und Intensivierung des Gefahren- und Bedrohungspotenzials

Die in Beispiel (1) bereits kurz erörterte Krankheitsmetapher der Art TERRORISMUS IST EIN KREBSGESCHWÜR findet sich in den Texten (nahezu aller Printmedien der Mainstreampresse) besonders häufig artikuliert. S. entsprechend auch:

(5) Terrorismus ist das Krebsgeschwür der Menschheit. (netzzeitung.de, 07.10.2001)¹⁷

Äußerungen wie „*Krebsgeschwür Terrorismus*“ (Der Tagesspiegel, 13.09.2001), „*Krebs mit vielen unsichtbaren Herden*“ (Die Zeit, 41/2001), „*das Krebsgeschwür hat Metastasen gebildet*“ (Frankfurter Rundschau, 03.03.2004) etablieren sowohl eine spezifische Perspektivierung (d. h. der Sachverhalt wird aus einem [ausschnittshaften] Blickwinkel betrachtet) als auch eine starke Evaluierung (zur Interaktion von Perspektivierung und Evaluierung vgl. Schwarz-Friesel 2013: 212–213). Sie ergibt sich aus der Semantik des Lexems, das den Ursprungsbe- reich bezeichnet: *KREBSGESCHWÜR* perspektiviert und evaluiert Terrorismus als ernsthafte Erkrankung (LEBENSBEDROHLICH, SCHWER KONTROLLIERBAR etc.). Dadurch ergibt sich ein hohes Emotionspotenzial: affektive Komponenten wie ABSTOßEND EKELHAFT, ANGSTEINFLÖßEND, GRAUENERREGEND, HOFFNUNGSLOS, DEPRIMIEREND etc. werden aktiviert. Da kaum etwas für den individuellen Menschen beängstigender ist als eine schwere (unheilbare und zum Tod führende) (Krebs-)Erkrankung, bietet diese Konzeptualisierung eine hohe Identifikationsbasis für den

¹⁷ Durch die Erweiterung des Referenzbereichs hat (5) im Vergleich zu (1) aber für die deutschen Rezipienten der Presstexte ein wesentlich höheres Emotions- und Inferenzpotenzial. Die Komponente der persönlichen Bedrohung wird stärker fokussiert: Eine schwere Erkrankung, die Problem der gesamten Menschheit ist, ist angsteinflößender als ein Problem, das lediglich im Islam lokalisiert wird.

Rezipienten und knüpft unmittelbar an seine Lebens- und Gefühlswelt¹⁸ an: Seine Furcht vor einer Erkrankung wird transferierbar auf die Furcht vor dem Terrorismus. Das Inferenzpotenzial ist durch das Spektrum an konzeptueller Elaboration gegeben, das die Analogierelation der kombinierten Konzeptbereiche zulässt. So lässt sich etwa über die Elaboration *IST LEBENSGEFÄHRLICH* die Forderung *MUSS MIT ALLEN MITTELN BEKÄMPFT WERDEN* inferieren. Die Intensivierung des Gefühls einer Gefahren- und Bedrohungslage kann auch durch die *Virus*-Metaphern erreicht werden, wobei semantisch und konzeptuell die hohe Ansteckungsgefahr, also die schnelle und diffuse, kaum zu kontrollierende Ausbreitung, im Mittelpunkt des mentalen Text-Modells steht:

- (6) In diesem Sinn ist der Terrorismus überall, ist ein Virus als letztes Stadium der Globalisierung. (Frankfurter Rundschau, 02.03.2002)
- (7) „Meiden Sie London, das Stadtgebiet ist gesperrt.“ Es ist, als ob man nördlich der Themse an diesem 7. Juli eine Quarantäne gegen das Böse errichtete. Hier wird kein politischer Gegner, sondern ein heimtückisches Virus bekämpft. Es ist das Virus des neuen Jahrtausends. Das Virus des Terrors. Es operiert unsichtbar und unberechenbar. Es ist tödlich. Es wurde erwartet. Schon lange. (Der Spiegel, 11.07.2005)

Während (6) referenziell unterspezifiziert ist und die Inferenzprozesse der Rezipienten antizipiert, wird in (7) auf der Basis der *Virus*-Metapher ein ganzer Metaphernkomplex verbalisiert: Die wichtigsten Inferenzen werden im nachfolgenden Kotext artikuliert.

3.3 Metaphern der Intransparenz

Dass auch das Unbekannte, Unvertraute als Ursprungsbereich in Metaphernkonstruktionen persuasiv und emotionsintensivierend wirken kann, belegen die häufigen *Nebel*-, *Sumpf*-, *Unsichtbarkeits*- und *Dunkelheitsmetaphern*, in denen der Terrorismus als „*gesichtsloser, staatenloser Feind*“ (Frankfurter Rundschau, 13.09.2001) oder als „*Nebelwolke*“ charakterisiert wird.

- (8) Es ist ein Chamäleon, eine Amöbe, die ständig Farbe und Form wechselt. (Der Spiegel, 24.09.2001)

¹⁸ Dass im politischen Diskurs Äußerungen besonders persuasiv sind, wenn sie an Bekanntes und Vertrautes angeknüpft werden, z. B. im allgemeinen Zusammenhang mit Leben und Tod, hat auch Charteris-Black (2005: 10) betont. Umgekehrt können allerdings auch Bezüge auf Unerforschtes, per se Unheimliches persuasiv wirken; s. die *Nebel*- und *Sumpf*-Metaphern.

Die Undurchschaubarkeit des Phänomens Terrorismus wird durch verschiedenste Metaphern der Unsichtbarkeit zum Ausdruck gebracht: Lexeme wie *nichts*, *nirgendwo*, *Gesichtslosigkeit*, *Dunkelheit*, *Nebel*, *Sumpf* sind in diesen Konstruktionen dominant. Die Dimension des Unheimlichen des Terrorismus wird dadurch hervorgehoben.

- (9) Die diabolische Unsichtbarkeit der Drahtzieher lässt selbst die Supermacht USA hilflos aussehen – erste Fahndungsergebnisse können das nicht kaschieren. Der Kommunismus als „Reich des Bösen“ war noch ein eindeutiges Ziel. Diffuser wurde das amerikanische Feindbild, als es sich auf die so genannten Schurkenstaaten des Nahen Ostens bezog. Nun kommt der Feind aus dem Nichts, er hat keinen Regierungschef, kein Staatsgebiet, keine identifizierbaren Truppen, ja möglicherweise agieren seine Bataillone längst auf westeuropäischem und amerikanischem Staatsgebiet. Das konventionelle geostrategische Denken ist gegen diesen Gegner wirkungslos. (Focus, 15.09.2001)
- (10) Terroristen suchen Zuflucht in ‚Sümpfen‘, wo die Regierungskontrolle schwach ist oder wo die Regierungen mit ihnen sympathisieren. (Handelsblatt, 12.09.2001)

Sumpf aktiviert in diesem Kontext über die semantischen Merkmale „trübes Gewässer mit schlammigem Boden“ Inferenzen wie ‚man kann darin versinken‘, ‚kann nicht eingesehen werden‘, ‚ist Ort, der gar nicht oder schwer erreicht werden kann‘.

Die Dehumanisierung des Terrorismus (als Schlange, als Spinne) und die Nennung von Fabeltieren (z. B. Terrorismus als *Hydra*, als *Ungeheuer*) sowie der Verweis auf Komplexität und Ausbreitung, z. B. als „eine weltweit verzweigte Terror-GmbH“ (Der Spiegel, 39/2001, 24.09.2001), die in diesem Zusammenhang ebenfalls oft angeführt werden, verstärken diese Komponente zusätzlich.

3.4 De-Realisierung und Relativierung von Terrorismus(gefahr)

Bei der Betrachtung der Texte mit Sumpf-Metaphern zeigt sich deutlich, wie derselbe Metapherotyp, basierend auf einer identischen Konzeptualisierung, je nach Ko- und Kontext unterschiedliche Lesarten haben und über das Inferenzpotenzial geradezu konträre Interpretationen evozieren kann. Dient die Sumpf-Metapher in (10) und anderen Stellen dem Ausdruck der Intensivierung des Unheimlichen, schwer zu Erfassenden von Terrorismus, findet sie sich auch frequent als ein Mittel der Relativierung. Auffällig oft wird diese (den Terrorismus bzw. seine Gründe verzerrt oder falsch darstellende) Sumpf-Konstruktion in Politikerzitate angeführt, also im Rahmen der persuasiven Strategie „Bezug auf Autoritäten“ (vgl. Klein 1994). Das Textweltmodell, das in (11) etabliert wird,

legt für den Rezipienten die Inferenzen nahe, man könne Terrorismus weltweit beenden, wenn man Armut und Elend bekämpfe. Es wird also eine realistisch anmutende Problemlösung in Aussicht gestellt.

- (11) Nach Ansicht von Heide Simonis bildet das Elend auf der Welt den Nährboden für Terrorismus. „Solange nicht Gerechtigkeit weitergegeben wird an die ärmsten Länder, wird der Sumpf nie trocken gelegt werden“, sagte die Kieler Ministerpräsidentin beim Kulturforum der SPD im CCH. (Hamburger Abendblatt, 13.09.2001)

Insbesondere in links ausgerichteten Publikationsorganen findet sich in diesem Zusammenhang stets das (von der internationalen Terrorismusforschung längst widerlegte; vgl. z.B. Brynjar/Skjølberg 2006) Argument, die Ursachen für islamistischen Terrorismus lägen in der Armut, mangelnden Bildung oder Unterdrückungssituation von Menschen.

- (12) Terror ist die Waffe der Schwachen, der Ohnmächtigen. Terroristen sind wie Moskitos – wenn man sie tötet, kommen neue. Um dem ein Ende zu setzen, muss man die Stümpfe trockenlegen. Und der größte Sumpf, der die Wut erzeugt, ist das Palästina-Problem. (taz, 14.09.2001)

Durch eine Äußerung wie (12) kommt es zu einer doppelten De-Realisierung¹⁹ des Phänomens des islamistischen Terrorismus: Erstens wird eine allgemeine kausale Erklärung geboten, die falsch ist.²⁰ Zweitens kommt es zu einer Verschiebung und inadäquaten De-Kontextualisierung der Sumpf-Metapher, indem das Phänomen des islamistischen Terrorismus ursächlich als spezifisches Problem des Nahostkonflikts erklärt wird. Bei 9/11 und anderen Anschlägen spielte dieser Konflikt aber keinerlei Rolle. Terroristen, die gerade dreitausend Menschen umgebracht haben, mit Moskitos (lästigen, aber ungefährlichen Insekten) zu vergleichen, intensiviert zusätzlich die Relativierung, die insgesamt durch die de-realisierenden Konstruktionen vollzogen wird. Noch verdrehter stellen nur verschwörungstheoretisch basierte Texte der links- und rechtsextremistischen Presse das Phänomen des Terrorismus dar. Der auf einer Feindbild-Konzeptualisierung, einem strikt manichäischen Weltbild basierende Terrorismus, der im Wesentlichen ideologisch und keineswegs ökonomisch, sozial

19 De-Realisierung betrifft das Verhältnis von Sprache zu Welt. Wenn eine sprachliche Äußerung Sachverhalte der außersprachlichen Welt verzerrt oder falsch darstellt, kommt es zu einem eklatanten Missverhältnis, also einer De-Realisierung.

20 Keineswegs wird Terror nur oder primär von unterdrückten, armen oder ungebildeten Menschen ausgeübt. Bin Laden war ein gebildeter und schwer reicher, keineswegs schwacher Mann.

oder politisch fundiert ist, wird so in einen einfachen, plausiblen Zusammenhang²¹ gestellt, gekoppelt an die optimistische Auslegung, der Nährboden könne durch entsprechende Maßnahmen beseitigt werden.

4 Fazit

Im massenmedialen Diskurs zum islamistischen Terrorismus nach den Anschlägen des 11. September 2001 spielen metaphorische Konstruktionen eine wichtige Rolle bei der sprachlichen Bewältigung und Kommunizierbarkeit des Gefahren- und Bedrohungspotenzials. Metaphern dienen dabei aber keineswegs nur oder primär der dramatisierenden und emotionalisierenden Darstellung von Terror-Ereignissen und dem globalen Phänomen des islamistischen Terrorismus.²² Die Analyse der Texte zu 9/11 zeigt vielmehr, dass auch die relativierende Funktion über metaphorische Konstruktionen zum Tragen kommt. Metaphern, die in spezifischen Kontexten mit entsprechender Argumentation eingebaut werden, bieten dann Erklärungsmodelle für Terrorismus, die zwar nicht der Realität entsprechen, aber dem Rezipienten den Eindruck vermitteln, es gebe eine klare Vorgehensweise zur Überwindung des Problems. Es sind also keineswegs die Metaphern(typen) per se, die bestimmte Konzeptualisierungen evozieren und für die Rezipienten ein persuasives Inferenzpotenzial eröffnen. Vielmehr ergeben sich die das Emotionspotenzial der Texte verstärkenden oder abschwächenden, das Bedrohungsgefühl intensivierenden oder relativierenden Lesarten

21 Für den Alltagsverstand ist diese Lesart eventuell schneller und leichter zu akzeptieren, da sie an nachvollziehbare Prozesse anknüpft. Zu akzeptieren, dass Menschen anderen Menschen Gewalt antun allein aufgrund ihrer ideologischen Überzeugung, ist wesentlich schwerer zu begreifen und zu verarbeiten.

22 Signifikant ist, dass dies offensichtlich aber die typische und präferierte (eventuell als politisch korrekt bewertete) Auslegung für den Einsatz bildhafter und übertragener Sprachkonstruktionen ist. Selektiv wird diese Komponente nicht nur in der bisherigen Forschung herausgegriffen und fokussiert (vgl. z. B. Frindte/Haußecker 2010, Lakoff/Wehling 2008, Weller 2002). Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist die (verzerrte und auf eben diesen Punkt konzentrierte) Thematisierung unserer Forschungsergebnisse durch die Medien: Aus einer Pressemitteilung der TU Berlin über erste Ergebnisse des DFG-Projekts „Aktuelle Konzeptualisierungen von Terrorismus – expliziert am Metapherngebrauch im öffentlichen Diskurs nach dem 11. September 2001“ wurde mehrheitlich allein die semantische Komponente der Intensivierung durch Metaphern betont. Als Aufhänger diente den Meldungen die (von einem Nachrichtendienst konstruierte und von allen weiteren Agenturen und Foren ungeprüft übernommene) Schlagzeile „Forschung: Medien dramatisieren Terrorismus“ (vgl. <http://kipa-apic.ch/index.php?pw=&na=0,0,0,0,d&ki=235434>).

immer aus der Interaktion der Semantik der metaphorischen Konstruktion, dem Kotext und dem vom Sprachproduzenten intendierten kommunikativen Sinn der Äußerung.

Literatur

- Arendt, Hannah (1963): *Über die Revolution*. München: Piper.
- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Brynjar, Lia und Katja H.-W. Skjølberg (2004): *Warum es zu Terrorismus kommt – Ein Überblick über Theorien und Hypothesen zu den Ursachen des Terrorismus*. In: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung* 6, 121–163.
- Charteris-Black, Jonathan (2005): *Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Crelinston, Ronald (1987a): *Power and Meaning: Terrorism as a Struggle over Access to the Communication Structure*. In: Paul Wilkinson und Alasdair M. Stewart (Hrsg.): *Contemporary Research on Terrorism*. Aberdeen: Aberdeen University Press, 419–450.
- Crelinston, Ronald (1987b): *Terrorism as Political Communication: The Relationship between the Controller and the Controlled*. In: Paul Wilkinson und Alasdair M. Stewart (Hrsg.): *Contemporary Research on Terrorism*. Aberdeen: Aberdeen University Press, 3–23.
- Croft, William und D. Alan Cruse (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frindte, Wolfgang und Nicole Haußecker (2010): *Inszenierter Terrorismus. Mediale Konstruktionen und individuelle Interpretationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäkel, Olaf (2003): *Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Kovač.
- Jenkins, Brian (1978): *International Terrorism: A Balance Sheet*. In: Elliot, John D. und Leslie K. Gibson (Hrsg.): *Terrorism: Selected Reading*. Gaithersburg: International Association of Chiefs of Police, 235–246.
- Kertész, András, Monika Schwarz-Friesel und Manfred Consten (2012): *Introduction: Converging Data Sources in Cognitive Linguistics*. In: *Language Sciences* 34, 651–655.
- Kirchhoff, Susanne (2010): *Krieg mit Metaphern. Mediendiskurse über 9/11 und den „War on Terror“*. Bielefeld: transcript.
- Klein, Josef (1994): *Medienneutrale und medienspezifische Verfahren der Absicherung von Bewertungen in Presse und Fernsehen. Typologie und semiotische Distribution*. In: Moilanen, Markku und Liisa Tiittula (Hrsg.): *Überredung in der Presse. Texte, Strategien, Analysen*. Berlin, New York: de Gruyter, 3–17.
- Knowles, Murray und Rosamund Moon (2006): *Introducing Metaphor*. London, New York: Routledge.

- Kövecses, Zoltán (1998): Are There Any Emotion-Specific Metaphors? In: Athanasiadou, Angeliki und Elżbieta Tabakowska (Hrsg.): *Speaking of Emotions. Conceptualization and Expression*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 127–152.
- Kövecses, Zoltán (2002): *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George und Elisabeth Wehling (2008): *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Heidelberg: Auer.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2003 [1980]): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George und Mark Turner (1989): *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Luhmann, Niklas (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Marx, Konstanze (2011): *Die Verarbeitung von Komplex-Anaphern. Neurolinguistische Untersuchungen zur kognitiven Textverstehenstheorie*. Berlin: TU Verlag.
- Musolff, Andreas (2004): *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Schwarz, Monika (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika (2004): *Kognitive Linguistik heute – Metaphernverstehen als Fallbeispiel*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 83–89.
- Schwarz-Friesel, Monika (2011): *Text comprehension as the interface between verbal structures and cognitive memory processes: The case of resolving direct and indirect anaphora*. In: Zelinsky-Wibbelt, Cornelia (Hrsg.): *Relations between Language and Memory. Organization, Representation, and Processing*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 293–330.
- Schwarz-Friesel, Monika (2012): *On the status of external evidence in the theories of cognitive linguistics: compatibility problems or signs of stagnation in the field? Or: why do some linguists behave like Fodor's input systems?* In: *Language Sciences* 34, 656–664.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Sprache und Emotion*. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika und Jan-Henning Kromminga (2013): *9/11 als globale Katastrophe: Die sprachlich-kognitive Verarbeitung des 11. September 2001 in der Berichterstattung deutscher Medien*. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 23, 1–22.
- Schwarz-Friesel, Monika und Jan-Henning Kromminga (Hrsg.) (2014): *Metaphern der Gewalt. Konzeptualisierungen von Terrorismus in den Medien vor und nach 9/11*. Tübingen: Francke.
- Skirl, Helge (2009): *Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens. Emergente konzeptuelle Merkmale an der Schnittstelle von Semantik und Pragmatik*. Tübingen: Narr.
- Skirl, Helge und Monika Schwarz-Friesel (2013): *Metapher*. 2. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Spencer, Alexander (2010): *The Tabloid Terrorist: The Predicative Construction of „New Terrorism“ in the Media*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weimann, Gabriel und Hans-Bernd Brosius (1988): *The Predictability of International Terrorism: A Time-Series Analysis*. In: *Terrorism* 11, 491–502.
- Weinberg, Leonard, Ami Pedahzur und Sivan Hirsch-Hoefler (2004): *The Challenges of Conceptualizing Terrorism*. In: *Terrorism and Political Violence* 16, 777–794.
- Weller, Christoph (2002): *Der 11. September im Fernsehen: Die Deutung der Terroranschläge als Krieg*. In: Schoch, Bruno u. a. (Hrsg.): *Friedensgutachten 2002*. Münster: LIT, 43–51.

Wilke, Jürgen (1998): Mediokratie – Der Einfluss der Medien auf die internationale Politik. In: Bertelsmann Briefe 139, 64–66.

Wolf, Fritz (1996): Alle Politik ist medienvermittelt. Über das prekäre Verhältnis von Politik und Fernsehen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 46, 26–31.

Olaf Jäkel

Metaphern im frühen Erstspracherwerb: (k)ein Problem?

Erkenntnisse aus zwei Longitudinal-Korpora¹

Eine *Scholle* kann man essen. [Pause]
Aber eine *Eisscholle* nicht.
(Reinhard;3)

1 Einleitung: Fragestellung, Vorgehen und Korpus-Material

Seit Howard Gardners Untersuchung (1974) eine bemerkenswerte Metaphernproduktion bei vierjährigen Kindern sowie deren Nachlassen im Alter von sechs oder sieben Jahren feststellte, ist die Frage kindlicher Metaphernkompetenz in der Spracherwerbsforschung ein Thema, welches zumindest sporadisch behandelt wird (z.B. Gardner et al. 1975; Winner et al. 1976; Pollio/Pollio 1977; Winner 1978; Elbers 1988; Zurer Pearson 1990), ohne dadurch allerdings erschöpft zu sein. Als *Metaphernkompetenz* soll hier der erfolgreiche Umgang mit sprachlichen Metaphern sowohl in Produktion als auch in Rezeption des kommunizierenden Individuums verstanden werden; ob auch metasprachliche Bewusstheit dazu gehört, bleibt zunächst offen (ähnlich, wenngleich ohne explizite Definition, bei Zurer Pearson 1990: 200). Der hier vertretene empirische Ansatz basiert auf einer konzeptuellen Metapherntheorie (Jäkel 2003) nach Lakoff und Johnson (1980; 1999; vgl. Lakoff 1993 und Kövecses 2010), aus deren gebrauchsbasierter Sicht ein Kritikpunkt der oben erwähnten Studien sicher in einem Mangel an authentischen Sprachdaten liegt. Der Großteil der publizierten Beiträge gibt entweder nur anekdotische Sprachbeispiele wieder, oder basiert – ganz nach dem Modell von Gardner (1974) oder Gardner et al. (1975) – auf künstlich elizitierten Sprachproduktionen vorwiegend englischsprachiger Kinder. Ähnliches gilt für das Metaphernverständnis, welches nicht im natürlichen Kontext

¹ Den anonymen Verlagsgutachtern sowie den Herausgebern verdanke ich eine Reihe kritischer Hinweise, welche zur Verbesserung dieses Beitrags geführt haben. Die Verantwortung für dennoch verbliebene Unzulänglichkeiten liegt bei mir.

alltäglicher Kommunikation untersucht, sondern mithilfe künstlich konstruierter, dekontextualisierter Tests eliziert wird (so z.B. bei Winner et al. 1976; Pollio/Pollio 1977; Zurer Pearson 1990; Gansen 2010; Glaznieks 2011²).

Der vorliegende Beitrag versucht diese Lücke zumindest explorativ zu füllen. Er stellt sich folgende Fragen: Welche Rolle spielt die Metapher im frühen Erstspracherwerb? Ab welchem Alter tauchen Metaphern in der Sprachproduktion auf, und wie sind sie beschaffen? Ab welchem Alter werden rezipierte Metaphern verstanden, und welche? Oder werden sie sogar explizit metasprachlich thematisiert, wie im obigen Beispiel? Solcherlei Fragestellungen soll nachgegangen werden, basierend auf deutschen Sprachdaten, welche ‚minimal-invasiv‘ im natürlichen Umfeld durch Beobachtung gewonnen wurden. Alle hier wiedergegebenen Sprachbeispiele stammen aus zwei umfangreichen Spracherwerbs-Korpora zur Longitudinal-Untersuchung von Reinhard und Carola, zweier bis zum Schulalter monolingual aufgewachsener Sprecher des Deutschen.³ Die schriftliche Korpusdokumentation (Jäkel 2012a, 2012b) enthält außer den observational gewonnenen spontanen Äußerungen der Kinder im Alltagsdiskurs mit einem der Elternteile, dem Geschwisterkind oder anderen Gesprächspartnern zusätzlich auch Informationen und Kommentare zum situativen Kontext, wo dies für das Verständnis nötig ist. Mit jeweils etwa 50.000 Wörtern gehören beide Korpora zu den umfangreichsten Spracherwerbs-Korpora überhaupt. Der Spracherwerb des älteren der beiden Sprecher ist im Alter von 0;0 bis 12;0 Jahren dokumentiert, derjenige der jüngeren Sprecherin im Alter von 0;0 bis 7;0 Jahren. Durch die damit gegebene Möglichkeit zu Longitudinalstudien sind prinzipiell sogar Erwerbssequenzen feststellbar, welche auch die kindliche Metaphernkompetenz in ganz neuem Licht erscheinen lassen.

Die Frage der Sprachbewusstheit und metasprachlicher Reflexion (vgl. Jäkel 2005, 2008) ist nur eins der Probleme, die sich bei der Untersuchung der oben erwähnten Fragestellungen auftun. Andere betreffen aber auch das zugrunde-

² Die letzteren beiden aktuellen Monographien teilen mit dem vorliegenden Beitrag einen kognitiv-linguistischen Ansatz in der Metapherntheorie und widmen sich der Metaphernkompetenz deutschsprachiger Kinder. Aber auch sie tun dies anhand künstlich elizierter Sprachproduktion; Glaznieks' verdienstliche Studie (2011) basiert auf Daten, die durch standardisierte Interviews sowie psycholinguistische Tests erhoben wurden. Gansen (2010) verwendet ebenfalls Interviewdaten und wegen seines in erster Linie pädagogischen Erkenntnisinteresses auch hochgradig lehrergesteuerte Unterrichtsdiskurse; für eine überzeugend begründete Darlegung, warum diese äußerst umfangreiche Monographie leider zumindest aus kognitiv-linguistischer Sicht als enttäuschend bewertet werden muss, siehe Visser (2012).

³ Es handelt sich um die Kinder des Autors dieses Beitrags. Anders wäre die umfangreiche, ‚minimal-invasive‘ Datenerhebung im natürlichen Umfeld wohl kaum möglich gewesen.

gelegte Metaphernverständnis, sowie die Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Korpusdokumentation. Im Hauptteil (2.) werden diese Fragen anhand exemplarischer Belege aus dem Korpusmaterial behandelt. Abschließend folgt ein kurzes Resümee (3.) der gewonnenen Erkenntnisse.

2 Metaphern im frühen Erstspracherwerb: Beispiele und Analysen

Die in diesem Hauptteil vorgestellten Belege früher kindlicher Metaphernkompetenz dienen der Hervorhebung möglichst vieler unterschiedlicher Aspekte des Themas. Das Resultat bildet nur einen verhältnismäßig kleinen Querschnitt der zugrundeliegenden Korpora, in welchen sich eine Vielzahl von weiteren Belegbeispielen der vorgestellten Typen findet. Im Folgenden ist zu jedem Sprachbeispiel das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Äußerung angegeben. Kursivdruck wird für diejenigen Lexeme verwendet, deren metaphorische Verwendung thematisiert wird. In den Transkripten werden die beteiligten Sprecher mit folgenden Abkürzungen aufgeführt: R (Reinhard), C (Carola), M (Mutter) und V (Vater).⁴

2.1 Kindliche Metaphernkritik

Die Darstellung beginnt mit einigen der frühesten Belege, in denen Metaphern eine Rolle spielen. Die ersten Beispiele (1–5) beinhalten metaphorische Verwendungen polysemer Wörter durch erwachsene Sprecher. Bereits im dritten Lebensjahr legen beide Kleinkinder eine gewisse Bewusstheit von Metaphorizität an den Tag, indem sie nämlich Kritik an dieser metaphorischen Verwendung polysemer Wörter äußern.⁵ So stellt bereits der zweieinhalbjährige Reinhard eine neckische Anrede durch die Mutter wie folgt in Frage:

⁴ Da es bei den im Folgenden aufgeführten Korpusbelegen durchweg um die Analyse von wörtlicher versus metaphorischer Wortverwendung in äußerst geordneten Gesprächssequenzen ohne Überlappungen, Unterbrechungen o.ä. geht, ist hier eine GAT-Transkription nicht nötig. Stattdessen wird eine einfache, weitgehend auf Schriftsprache basierende Transkription verwendet (vgl. Schiffrin 1994: 431–432).

⁵ Der Ausdruck ‚Metaphernkritik‘ wird hier natürlich aus einer analytischen Erwachsenenperspektive auf das Sprachmaterial der Diskurse verwendet. Ob es sich tatsächlich um eine Kritik

(1) (2;7 Jahre)

M: ... du kleine Gurke!

R: Wieso sagst du *Gurke*? Bin gar keine richtige Gurke!

Ein gutes Jahr später kommentiert der Junge den metaphorischen Sprachgebrauch seines Vaters ebenso kritisch (2), vermutlich auf der Suche nach der ihm nicht transparenten Motivation der übertragenen Bedeutung des Nomens *Pfeife*, dessen wörtliche Bedeutung ihm geläufig ist:

(2) (3;10 Jahre)

R: Du sagst zu manchen Leuten „*Pfeife*“, obwohl sie gar nicht pfeifen!

Das gleiche Muster des Monierens nicht-wörtlicher Verwendungsweisen bekannter Lexeme findet sich bei der knapp dreijährigen Carola:

(3) (2;11 Jahre)

V: Guckt mal, die Sonne lacht!

C: Die Sonne kann nicht *lachen*! Hörst du? (Zeigt nach draußen, durchs Fenster)
*Die kann nicht lachen.*⁶

In diesem Beispiel (3) wird die Kollokation des Nomens *Sonne* mit dem Verb *lachen* dadurch in Frage gestellt, dass die kleine Sprecherin den Sprachgebrauch des Vaters durch Demonstration der Nicht-Kombinierbarkeit des Referenten und der Tätigkeit in der realen Welt zu korrigieren versucht. Ihre Zeigegeste verweist auf den Augenschein, und vermutlich kann ihr ermahrender Sprechakt „*Hörst du?*“ zusätzlich als Indiz dafür gelten, dass sie dem Verb *lachen* den Bedeutungsaspekt [+ HÖRBAR] zuschreibt – in Opposition zu semantischen Feldnachbarn wie *lächeln* oder *grinsen*.

Den im nächsten Beispiel (4) erhaltenen Verweis des Vaters versucht Carola dadurch abzuwehren, dass sie die Aufmerksamkeit auf den wiederum metapho-

der jeweiligen Metapher aus kindlicher Perspektive handelt, kann hier nicht sicher gesagt werden.

⁶ Die in Klammern stehenden Kommentare zum situativen Kontext wie in diesem und dem nachfolgenden Beispiel (4) sind ein für das nachträgliche Verständnis und die rekonstruktive Analyse bisweilen unerlässlicher Bestandteil der in Teilen auch videogestützten Korpora (Jäkel 2012a, 2012b). Da es sich in den transkribierten Diskursen um Sprechhandlungen handelt, ist oft auch das übrige Verhalten der Kinder relevant (z.B. Gestik), und da diese Sprechhandlungen mit mehr oder weniger Erfolg durchgeführt werden, sind auch in dieser Hinsicht wertende Aussagen notwendiger Bestandteil der Analysen.

rischen Sprachgebrauch des Erwachsenen lenkt, um daran Anstoß zu nehmen. Gerade angesichts der Tatsache, dass der Dreijährigen in der eigenen Sprachproduktion das Konsonantencluster /pf/ noch nicht gelingen will, kann man in der pragmatischen Strategie doch eine erstaunlich reife Leistung sehen:

(4) (3;0 Jahre)

V: Das hier ist Tabu, das ist mein Computer! Und da lässt du bitte die Pfötchen von!

C: Ich hab keine *Pötchen*.

V: Nein? Du weißt aber, was ich meine.

C (guckt groß): Hände?

Die Erwiderung des Vaters in Beispiel (4) besteht sozusagen darin, dass er Carola semantisches Verständnis der monierten Metapher *Pfötchen* elizitiert – vermutlich erlebt man hier gerade das staunend (mit aufgerissenen Augen) vollzogene analoge Schließen des Kleinkinds vom Ursprungsbereich Tier oder KATZE auf den Zielbereich MENSCH beziehungsweise CAROLA mithilfe des Tertium Comparationis „Körperteil“: *Pfötchen* meint also im gegebenen Context *Hände*.

Bereits im Alter von zwei oder drei Jahren haben Reinhard und Carola ganz offenkundig ein Bewusstsein der wörtlichen Bedeutungen solcher Wörter wie *Gurke* (1), *Pfeife* (2), *lachen* (3), *Pfötchen* (4) oder *sauer* (5). Nur so kann ihnen der Unterschied im Kontext der aktuellen Äußerung auffällig werden, woraufhin sie die nicht-wörtliche Verwendung sehr interessiert zur Sprache bringen und bisweilen regelrecht monieren. Für Beispiel (5) gilt ganz Ähnliches; hier wird aber die Kritik an der metaphorischen Verwendung des Adjektivs *sauer* durch den Vater vom knapp vierjährigen Reinhard in Form einer Art Analyse vorgebracht, welche ziemlich explizit eine Kollokationsrestriktion aufstellt:

(5) (3;10 Jahre)

V: ... Dann werd ich nämlich sauer!

R: *Sauer* kann nur ein Apfel sein!

Wieder kann hierin – ähnlich wie in Beispiel (4) – unter anderem auch die pragmatisch durchaus geschickte Strategie gesehen werden, den ‚bedrohlichen‘ Sprechakt des Elternteils durch Sprachkritik quasi zu unterlaufen.

Am folgenden Diskurs (6) sind beide Geschwisterkinder beteiligt. Ähnlich wie in Beispiel (4) wird vom Vater bei seiner Anweisung an Reinhard mit dem Nomen *Flossen* wieder eine Metapher aus dem Tierreich bemüht. Vielleicht weil diese nicht direkt an sie gerichtet war, kommentiert die dreieinhalbjährige Carola nur amüsiert, indem sie lachend die Nominalphrase zweimal wiederholt:

(6) (C 3;6 Jahre, R 8;4 Jahre)

V (zu R): Wenn du jetzt schmierig bist, wasch dir kurz die Flossen!

C (lacht): Die *Flossen*, die *Flossen*!

R (grinst): Ich bin ein Fisch!

Der fünf Jahre ältere Bruder geht auf den Beitrag Carolas ein, indem er ebenso humorig die normale Kollokation zu dem Schluss ausbeutet, dann müsse er wohl ein Fisch sein. So entschärft er pragmatisch die gesichtsbedrohende Situation, indem er angeregt durch die Vorgabe seiner Schwester einen entspannenden Witz reißt.

Hatten wir bereits in den Korpusbelegen (3) und (5) den Kleinkindern eine gewisse bedeutungsanalytische Kompetenz attestiert, so geht das folgende Beispiel (7) in dieser Hinsicht noch einen Schritt weiter. Gewissermaßen monologisch unterzieht der Dreijährige nach der Erwähnung des Lexems *Eisscholle* das polyseme Nomen *Scholle* einer kontemplativen Betrachtung, mit dem Ergebnis einer treffenden ‚Komponentenanalyse‘ des Unterscheidungsmerkmals [± ESSBAR] für zwei seiner Verwendungsweisen:

(7) (3;3 Jahre)

R: Eine *Scholle* kann man essen. [Pause] Aber eine *Eisscholle* nicht.

Auch in diesem Beispiel lässt selbst eine eigentlich ‚de re‘ getätigte Äußerung des Jungen doch auf eine entsprechende Bewusstheit ‚de dictu‘ rückschließen.

2.2 Kreative Wortschöpfung durch Metaphorik?

Sprachliche Kreativität zeigt sich auch in der ‚konzeptuellen Nachbarschaft‘ der Metapher, in Fällen mehr oder weniger ingenieuser *Wortschöpfung* (Beispiele 8-10), welche aber keineswegs gleichzusetzen ist mit metaphorischer Kompetenz. In einem Beispiel gibt der Dreijährige sogar eine beinahe ‚lexikographische‘ Bedeutungsparaphrase des neu kreierte Wortes:

(8) (3;3 Jahre)

R: Ich hab Lutschhunger.

V: *Lutschhunger*?

R: *Lutschhunger*, das heißt, wenn man Hunger auf einen Lolli hat.

Beim Gespräch über Papierschnipsel in einem Briefumschlag (9) modifiziert Reinhard spontan das in der Frage der Mutter verwendete Adjektiv *zerbrechlich* in die kontextuell angebrachtere Neuschöpfung *zerknicklich*:

(9) (3;9 Jahre)

M: Da ist was Zerbrechliches drin?

R: Was *Zerknickliches*!

Und beim Bitten um eine Süßspeise, welche er als Begleitung zum Hauptgang statt danach haben möchte (10), kreiert der aufgeweckte Junge kurzerhand die folgende Modifikation des Nomens *Nachtisch*:

(10) (3;11 Jahre)

R: Eigentlich soll das ein *Dazutisch* sein!

Wenn der Dreijährige auf diese Weise einige lexikalische Lücken spontan mittels Komposita oder Derivationen füllt, so impliziert dies natürlich nicht eine Bewusstheit dieser Lücken. Was die zitierten Sprachbeispiele (8–10) stattdessen zeigen, ist aber eine generelle Bewusstheit produktiver Möglichkeiten zur Wortbildung im Deutschen, nämlich Komposition und Derivation; des Weiteren eine bemerkenswerte Einsicht in den morphologischen Aufbau sowie die semantische Motivation jener Ausgangswörter, *Nachtisch* (10) und *zerbrechlich* (9); dazu noch eine Bewusstheit der Tatsache, dass das Nomen *Papier* nicht mit den Wörtern *brechen* beziehungsweise *zerbrechlich* kolloziert, dafür aber mit dem Verb (*zer*)*knicken* (9).

Nach all diesen Belegen verschiedenster Äußerungsformen metaphorischer oder allgemein sprachlicher Bewusstheit ist an dieser Stelle vielleicht ein Warnhinweis angebracht, und zwar bezüglich bestimmter Beispiele, welche auf den ersten Blick als Ausweis zumindest sprachlicher Kreativität, wenn nicht gar metaphorischer Kompetenz gesehen werden könnten. So verwendet in Beispiel (11) der Zweijährige das Nomen *Laken*, um sich auf den Aludeckel der Frischkäsepackung zu beziehen:

(11) (2;2 Jahre)

R: Da das *Laken* zurückklappen!

Aber liegt hier wirklich ein Fall kreativer Wortschöpfung durch Metaphorik vor? Ebenso gut ließe sich annehmen, dass die Begriffsbildung des Zweijährigen aufgrund der lebensweltlich doch eher spärlich auftretenden Verwendungsfälle des Lexems *Laken* zu einer vorübergehenden semantischen Überextension ge-

führt haben mag, gekoppelt mit einer vorstellungs-schematischen Repräsentation einer flachen, flexiblen Abdeckung zum Schutz des Darunterliegenden.

Im gleichen frühen Alter und in einem ähnlichen Frühstücks-Kontext bestellt Reinhard sich sein Brötchen ohne Belag, spricht *nackig*:

(12) (2;2 Jahre)

R: Das [Brötchen] soll *nackig* bleiben, ohne Frischkäse!

Mit knapp drei Jahren äußert Reinhard den folgenden Kommentar angesichts der ersten Begegnung mit einer Archimedischen Schraube auf einem ihm fremden Spielplatz:

(13) (2;11 Jahre)

R: Das *Wasser-Förderband* finde ich ganz gut und schön und sogar ganz lustig!

Ein knappes Jahr später beguckt er sich geräucherte Lachsscheiben und stellt verwundert fest:

(14) (3;10 Jahre)

R: Ist ja nur das *Fruchtfleisch* vom Fisch!

Und schließlich beendet der Junge eine lange Phantasiegeschichte davon, wie ein aufblasbarer Marienkäfer sich eine Banane schält, folgendermaßen:

(15) (3;10 Jahre)

R: ... und schwupps – war die Banane *kahl*!

In Beispielen wie diesen (11–15) ließe sich je nach metaphortheoretischer Verortung eine Differenz zwischen klar identifizierbarem Ursprungsbereich und Zielbereich beziehungsweise zwischen Tenor und Vehikel attestieren, dazu die kontextuell als nicht-wörtlich markierte Verwendung eines bestimmten Lexems durch den kindlichen Sprecher. Und dennoch: In Beispielen wie diesen (11–15) ist das, was zunächst als kreativer Sprachgebrauch, vielleicht gar als Metaphernbildung seitens des jungen Sprechers erscheinen mag, höchstwahrscheinlich zutreffender analysierbar als eine simple semantische *Überextension* bestimmter Lexeme, welche schlicht auf unzureichendes Wissen des Sprachlers zurückzuführen ist. Als ein Akt der *Übergeneralisierung*, wie kreativ dieser auch scheinen mag, belegt eine solche Kategorien-Überextension wohl weniger

die metaphorische Kompetenz und Sprachbewusstheit des Kindes, als vielmehr ihr Gegenteil: auch Unwissenheit kann kreativ wirken.

2.3 Kreative Erweiterung konventioneller Metaphorik

In den folgenden Korpusbelegen (16–18) liegt die Sache allerdings anders. Hierbei handelt es sich um Fälle, in denen die Sprachproduktion der Kinder eindeutig als Manifestation einer frühkindlichen metaphorischen Kompetenz gelten muss.

Das erste Beispiel (16) zeigt Reinhard im Gespräch mit den Eltern als bewusst kreativen Sprachverwender. Im letzten Wechsel dieses kleinen Diskurses gebraucht der Vater eine ganz konventionelle Metapher, worauf der Junge spielerisch-spontan mit der kreativen Erweiterung dieser Metaphorik reagiert:

(16) (3;9 Jahre)

R: Soll ich euch nochmal einen Ohrwurm summen?

V: Hast du denn noch einen auf Lager?

R: Ja.

V: Dann *schieß* mal los!

R: Dann schmeiß ich mal meine *Schießkanone* an!

Hierzu hat der noch nicht vierjährige Reinhard den militärischen Ursprungsbereich der vom Vater bemühten metaphorischen Redewendung „Dann *schieß* mal los!“ blitzschnell analysiert und auf weitere Lexeme hin abgesucht, um das dabei gefundene Nomen (*Schieß*)*kanone* in seine spontane Erwiderung so einzubauen, dass im Ergebnis eine gar nicht konventionelle Metapher zu konstatieren ist. Man darf dem Jungen dabei sogar eine diebische Freude an dieser eigenen Sprachproduktion unter bewusster Bezugnahme auf den vom Vater eher unbewusst verwendeten Ursprungsbereich unterstellen – ein klarer Fall nicht nur von Metapherngebrauch überhaupt, sondern sogar von *gezielter* Metapherngenerierung (Beger 2011: 39) im Sinne der *deliberate metaphor* nach Steen (2008; vgl. Steen 2011a, 2011b).

Ähnliches bietet auch die fünfteinhalbjährige Carola im folgenden Beispiel (17), dem Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Tochter und Mutter über den Kindertanzkurs:

(17) (5;7 Jahre)

M: Zuerst sind die kleinen *Küken* dran ...C: Und dann die großen *Hühner*!

(M lacht)

C: Du hast „*Küken*“ gesagt, da muss man dann „*Hühner*“ sagen!

Ähnlich wie der Vater in Beispiel (16) verwendet die Mutter hier eine konventionelle Metapher, nämlich die der (*kleinen*) *Küken* zur Bezeichnung der Jüngsten in einer Lerngruppe oder überhaupt Kinderschar. Carola macht sich den Ursprungsbereich HÜHNERSCHAR zueigen und ergänzt in nicht-konventioneller Entgegensetzung die (*großen*) *Hühner*. Auf die amüsierte Reaktion der Mutter, die vermutlich erst durch die kreative Erweiterung der Tochter auf die eigene, unbewusst eingesetzte Metaphorik aufmerksam gemacht wurde, erklärt Carola dann noch explizit den eigenen, nämlich gezielten Metapherngebrauch.

Im folgenden Korpusbeleg (18) handelt es sich um einen Diskursausschnitt vom Sonntagmorgen. Im Feiertagskontext sollen nach Ansicht der Erziehungsberechtigten der elfjährige Reinhard und seine sechsjährige Schwester helfen, den Frühstückstisch zu decken:

(18) (6;1 Jahre)

V: Was macht denn der Tisch?

C: Der Tisch *macht* gar nichts und [Pause] trägt brav alle Essenssachen!

Hier wird der Sprechakt des Vaters, der sich nach dem Stand des Tischdeckens erkundigt und damit die Kinder indirekt auch zur eventuell nötigen Komplettierung der Aktion auffordert, von Carola bewusst missverstanden, indem sie in einem ersten Schritt die eigentliche Metonymie, in welcher der Vater das zentrale Objekt *Tisch* zur Bezeichnung der gemeinten Aktion des *Tischdeckens* verwendet, metaphorisch umdeutet und die mit der metaphorischen Verwendung des Verbs *machen* implizierte Personifizierung des Objekts Tisch zunächst wieder (ähnlich wie in den Beispielen der Sektion 2.1) metaphernkritisch moniert. Darauf folgt dann aber nach kurzer Denk- beziehungsweise Formulierungspause ein Umschwenken und Eingehen auf den Ursprungsbereich: Also schön, ich akzeptiere diese merkwürdige Personifizierung; dann *trägt* der Tisch eben *brav* alle Essenssachen. Damit handelt es sich wie in den vorangehenden Beispielen um einen Fall von äußerst kreativer und gezielter Metaphorik in der Sprachproduktion der Sechsjährigen.

2.4 Metaphorische Kompetenz: Mögliche Erwerbssequenzen

Das in den beiden hier ausgewerteten Spracherwerbskorpora (Jäkel 2012a, 2012b) über viele Jahre kontinuierlich dokumentierte Sprachmaterial ermöglicht in mancherlei Hinsicht auch Longitudinalstudien. Bezüglich der sich entwickelnden metaphorischen Kompetenz lassen sich so gewisse Erwerbssequenzen beobachten, von denen im Folgenden zwei exemplarisch vorgestellt werden. Die erste stammt von Reinhard und beginnt mit dem schon oben (1) angeführten Beispiel (19):

(19) M: ... du kleine Gurke!

R (2;7): Wieso sagst du *Gurke*? Bin gar keine richtige Gurke!

Diese nicht untypische Kritik an der metaphorischen Verwendung eines ihm in seiner wörtlichen Bedeutung bekannten Lexems durch den Zweieinhalbjährigen wird anlässlich einer ähnlichen Anrede durch ein Elternteil knapp anderthalb Jahre später analytisch elaboriert (20):

(20) V: Du kleine Pflaume!

R (3;11): Du hast mich angeschummelt. Ich bin ein Mensch und keine *Pflaume*!

Während man im ersten Fall (19) in der Frage des Kleinkinds außer der indirekten Zurückweisung der als unpassend empfundenen Anrede durch die Mutter auch noch eine direkte, ernstgemeinte Bitte um Information über die semantische Motivation der tatsächlich ja alles andere als transparenten Metapher vermuten kann, hat sich im zweiten Fall (20) der knapp Vierjährige wohl daran gewöhnt, auf solche Fragen keine befriedigende Antwort zu erhalten. Seine Zurückweisung der als unpassend empfundenen Anrede durch den Vater hat jetzt zwei Teile: Erstens konstatiert er einen unaufrichtigen Sprechakt des Erwachsenen: „Du hast mich angeschummelt.“ Und zweitens weist er die unrichtige Bezeichnung als *Pflaume* dadurch kategorisch zurück, dass er ihr die eigentlich zutreffende Klassifizierung als *Mensch* entgegenstellt, die ihm jetzt nicht nur begrifflich zur Verfügung steht, sondern auch wohl als inkompatibel mit der inkriminierten Benennung bewusst ist.

Wenn wir als zweite Sequenz abschließend eine vierschrittige (Beispiele 21-24) von Carola betrachten, mag der Eindruck einer gewissen Metaphernomanie der Erziehungsberechtigten entstehen, da wiederum GEMÜSEGARTEN

beziehungsweise KÜCHE als Ursprungsbereich für die neckische Anrede der Tochter geplündert werden.

(21) M: Du kleine Gurke!

C (2;6): Ich bin kei *Gurke*!

Der erste Schritt (21) erfolgt praktisch analog zu Reinhard's Beispiel (19). Während die Zweieinhalbjährige, deren Sprachproduktion hier noch artikulatorisch deutlich hinter der ihres Bruders im selben Alter zurück liegt, ihre Zurückweisung der Anrede als *Gurke* in weniger elaborierter Form vornimmt, ist sie doch ebenso klar wie emphatisch. Und nur ein halbes Jahr später versucht die Dreijährige sich ähnlich wie ihr Bruder (20) in einer analytischeren Ausführung ihrer Beschwerde (22):

(22) V: Sei nicht so frech, du kleine Gurke!

C (3;1): Ich bin keine *Gurke*, sondern eine Carola!

Da Carola bei diesem Schritt (22) allerdings fast ein Jahr jünger ist als Reinhard, steht ihr noch nicht dessen (20) abstrakter Kategoriebegriff *Mensch* zur Verfügung, weshalb sie kurzerhand den eigenen Vornamen zur Kategorie umfunktionierte, um argumentativ die Inkompatibilität zu konstatieren: „Ich bin keine *Gurke*, sondern eine Carola!“

Nur wenige Zeit später findet sich bei Carola dann aber ein ganz anderer Qualitätssprung. Schon mit Anfang drei hat sie offenbar das metaphorische Konstruktionsmuster der elterlichen Neck-Anrede durchschaut und reagiert jetzt (23) pragmatisch sehr effektiv, indem sie den von der Mutter verwendeten Ursprungsbereich des GEMÜSEGARTENS ihrerseits kreativ metaphorisch nutzt und den Diskurs so um eine gar nicht konventionelle Wendung bereichert:

(23) M: Du alte Gurke!

C (3;3): Du alte *Möhre*!

Damit hat die Dreijährige den Schritt von Befremdnis über Verständnis hin zur Metaphernproduktion trefflich gemeistert. Noch Jahre später können sich beide Erziehungsberechtigten angesichts des Korpusexzerpts (23) den perlokutiven Effekt von Carolas Retourkutsche lebhaft ins Gedächtnis zurückrufen: Als Adressatin wie als Zuhörer fühlten sie sich amüsan-uncharmant in ihrer eigenen, unbewussten Metaphernverwendung ertappt, zurecht kritisiert und erlebten das Gefühl, in nicht erwünschter Form angesprochen zu werden – wahrscheinlich nicht unähnlich dem Erleben der Kleinkinder in diesen Diskursausschnitten.

Das letzte Beispiel aus dieser Erwerbssequenz zeigt die knapp fünfjährige Carola mit einer analytisch fortgeschrittenen Zurückweisung einer kritischen Anrede durch die Mutter (24), welche wieder auf eine Metapher aus dem Ursprungsbereich der LEBENSMITTEL zurückgegriffen hatte:

(24) M: Du bist eine freche Nudel!

C (4;11) (heftig): Ich bin keine freche *Nudel*! Und übrigens können Nudeln nicht frech sein, die sind zum Essen!

Aufgebracht weist Carola die Aussage der Mutter zurück, deren kritische Illokution sie ignoriert um sich stattdessen an der metaphorischen Redeweise von der „frechen *Nudel*“ abzarbeiten; und zwar, indem sie auf die Kollokationsrestriktion hinweist, welche diese Kombination von Adjektiv und Nomen verbietet: Lebensmitteln kann ein menschliches Verhaltensmerkmal wie Frechheit nicht zugeschrieben werden. Diese fortgeschrittene Sprachkritik der Fünfjährigen an der Metaphorik der Mutter funktioniert wiederum als pragmatisch durchaus geschicktes Ausweichmanöver, um die elterliche Kritik am eigenen Verhalten ins Leere laufen zu lassen.

Zusammenfassend lassen sich diese Erwerbssequenzen etwa folgendermaßen darstellen: Ausgangspunkt ist jeweils die neckende elterliche Anrede des Kleinkinds durch ein metaphorisch verwendetes Lexem (*Gurke, Pflaume, Nudel*). Vom Monieren der als unzutreffend empfundenen metaphorischen Anrede durch das Kleinkind (im Alter von 2;6) über die argumentativ dagegengestellten alternativen Kategorisierungen, zunächst ohne (3;1) oder gerade mittels lexikalisierten Inkompatiblen (3;11) bis hin zur Gegenoffensive mittels eigener kreativer Extension der konventionellen Metaphorik (3;3) oder dem pragmatisch noch geschickteren Ausweichmanöver durch explizite Analyse missachteter Kollokationsrestriktionen (4;11) ist hier sicher ein fortschreitender Kompetenzerwerb zu konstatieren. Allein die Unterschiede zwischen den Äußerungen der beiden Kinder zeigen, dass statt grober Verallgemeinerungen hier aufgrund der Datenlage eher Tendenzen zu konstatieren sind.⁷

⁷ Wenn man bedenkt, dass die beiden hier zugrundegelegten Spracherwerbskorpora immerhin mit Abstand zu den umfangreichsten belegten Longitudinalkorpora mit natürlichsprachlichem Diskursmaterial überhaupt gehören, erscheint eine großflächigere Untersuchung solcher wie der hier postulierten Erwerbssequenzen bezüglich der kindlichen Metaphernkompetenz, wenngleich wünschenswert, so doch als wenig realistisch. Am Ende wird man dafür vielleicht doch auf psycholinguistische Tests und die Elizitation von Sprachdaten ausweichen müssen.

3 Resümee

Dass generell Sprachbewusstheit bereits in einem sehr frühen Alter beginnen kann, lange vor Beginn der Schulzeit und vor jeder Begegnung mit Schriftsprache oder Fremdsprachen, wurde bereits an anderer Stelle gezeigt (Jäkel 2005, 2008). Die dort zugrundegelegten Korpora wurden auch in der hier vorgelegten Studie verwendet, um Aussagen über die beginnende und sich entwickelnde Metaphernkompetenz von Kleinkindern zu gewinnen.

Die im Hauptteil (2) präsentierten Sprachbeispiele, welche lediglich einen hochselektiven Ausschnitt aus den zwei longitudinalen Spracherwerbskorpora (Jäkel 2012a und 2012b) bilden, belegen doch einigermaßen eindrucksvoll, dass verschiedene Indizien einer recht frühen Metaphernkompetenz in der kindlichen Performanz festzustellen sind. Vorgestellt wurden (in Abschnitt 2.1) Beispiele für kindliche Kritik an der metaphorischen Verwendung polysemer Lexeme durch Erwachsene, und zwar bereits ab einem Alter von 2;7 (Beispiele 1-4). Etwas später, nämlich ab einem Alter von 3;3, wurde diese Kritik argumentativ durch zunehmenden Einsatz von Elementen semantischer ‚Analyse‘ ergänzt (Beispiele 5-7).

In einem nächsten Abschnitt (2.2) wurden Beispiele vermeintlich metaphorischer Wortschöpfung durch die Kleinkinder im Alter von 2;2 bis 3;11 Jahren kritisch gesichtet, mit dem Ergebnis, dass kreative Wortschöpfung in einer Reihe von Fällen (Beispiele 8-10) gar nicht mit Metaphorik gleichzusetzen ist, während in anderen Fällen (Beispiele 11-15) zwar der Anschein kindlicher Metaphernverwendung vorliegt, die Erklärung durch Überextension bestimmter Lexeme in der Folge unzureichenden semantischen Wissens des Sprachlerner jedoch plausibler erscheint.

Drittens (2.3) wurden dann allerdings auch ziemlich eindeutige Belege für die bewusste, kreative Erweiterung konventioneller Metaphorik durch die Kinder diskutiert (Beispiele 16-18), und zwar ab einem Alter von 3;9 Jahren. Bei der hier an den Tag gelegten Metaphernproduktion handelte es sich sogar um gezielten Metapherngebrauch. Schließlich wurden viertens (2.4) exemplarisch zwei Erwerbsequenzen metaphorischer Kompetenz (Beispiele 19-24) vorgestellt, in denen zwischen einem Alter von 2;6 und 4;11 eine schrittweise Zunahme sowohl semantischer Analysefähigkeit als auch pragmatischer Strategieaneignung hinsichtlich der Metaphernverwendung anderer beziehungsweise hinsichtlich der eigenen Metaphernproduktion zu besichtigen war.

Wenngleich es nur zwei Sprecher sind, deren Spracherwerb das Datenmaterial dieser Untersuchung lieferte, lässt sich doch diese natürlichsprachliche Evidenz nicht ignorieren. Anders als die äußerst spärlichen Beispiele früher

Metaphernkompetenz, welche hier und da in der Fachliteratur zitiert werden (z.B. Butzkamm/Butzkamm 1999: 116), ist das hier angeführte Sprachmaterial nicht anekdotisch, sondern gut dokumentiert als Teil zweier ebenso umfangreicher wie systematischer Langzeitkorpora (Jäkel 2012a und 2012b). Und selbst wenn Reinhard in seinem Spracherwerb des Deutschen versierter und früher als manch andere Kinder sein mag, und obwohl seine wie auch Carolas aufblühende Bewusstheit in sprachlichen und metaphorischen Dingen in einem gewissen Ausmaß durch das Interesse gefördert worden sein mag, auf welches sie bei ihren unmittelbaren Bezugspersonen stieß, so scheint es doch sehr unwahrscheinlich, dass andere Kinder keinerlei Formen von Metaphernkompetenz zeigen sollten.

Metaphernkompetenz wurde hier verstanden als erfolgreicher Umgang mit sprachlichen Metaphern in Rezeption und Produktion unter Einschluss von fallweise mehr oder weniger ausgeprägter metasprachlicher Bewusstheit. Diese frühe Metaphernkompetenz, deren verschiedene Erscheinungsformen wir oben dargestellt und erörtert haben, ist vermutlich bei den meisten Kindern in mehr oder weniger deutlicher Ausprägung vorhanden. Wenn man erst eine Ahnung hat, wonach im Einzelnen zu suchen ist, und an welchen Stellen es sich bevorzugt verbirgt, lässt sich beginnende Metaphernkompetenz ebenso wie metasprachliche Bewusstheit früher als von vielen vermutet finden.

Literatur

- Beger, Anke (2011): Deliberate metaphors? An exploration of the choice and functions of metaphors in US-American college lectures. In: *metaphorik.de* 20, 39–61.
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen Butzkamm (1999): *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen/Basel: Francke.
- Elbers, Loekie (1988): New names from old words: Related aspects of children's metaphors and word compounds. In: *Journal of Child Language* 15, 591–617.
- Gansen, Peter (2010): *Metaphorisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.
- Gardner, Howard (1974): Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. In: *Child Development* 45, 84–91.
- Gardner, Howard et al. (1975): Children's metaphoric productions and preferences. In: *Journal of Child Language* 2, 125–141.
- Glaznieks, Aivars (2011): *Emotionsbezeichnungen im kindlichen Wortschatz: Die Ausdifferenzierung der lexikalischen Felder „Angst“ und „Ärger“ bei Kindern im Vor- und Grundschulalter*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Jäkel, Olaf (2003): *Wie Metaphern Wissen schaffen: Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Jäkel, Olaf (2005): First Language Awareness: Evidence from Language Acquisition. In: Górska, Elzbieta und Günter Radden (Hrsg.): *Metonymy-Metaphor Collage*. Warsaw: Warsaw University Press, 255–272.
- Jäkel, Olaf (2008): Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Spracherwerbskorpora. In: Funke, Reinhold, Olaf Jäkel und Franz Januschek (Hrsg.): *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press, 73–91.
- Jäkel, Olaf (2012a): Vom ersten Laut zur Metasprache: Ein Kind gewinnt sprachliche Kompetenz (Das Reinhard-Spracherwerbs-Korpus REISE, derzeitiger Umfang: ca. 50.000 Wörter plus ca. 30 Stunden Videomitschnitt).
- Jäkel, Olaf (2012b): ‚Big Brother is Talking to You‘: Der eigene Weg des Geschwisterkindes zur Sprachkompetenz (Das Carola-Spracherwerbs-Korpus CASE, derzeitiger Umfang: ca. 50.000 Wörter plus ca. 20 Stunden Videomitschnitt).
- Kövecses, Zoltán (2010): *Metaphor: A Practical Introduction*. 2. Aufl. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George (1993): The Contemporary Theory of Metaphor. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Schiffrin, Deborah (1994): *Approaches to Discourse*. Cambridge/Oxford: Blackwell.
- Steen, Gerard (2008): The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. In: *Metaphor and Symbol* 23, 213–241.
- Steen, Gerard (2011a): When is metaphor deliberate? In: Alm-Arvius, Christina, Nils-Lennart Johannesson und David Minugh (Hrsg.): *Selected Papers from the 2008 Metaphor Festival*. Stockholm: Stockholm University, Department of English, 43–63.
- Steen, Gerard (2011b): From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor. In: *metaphorik.de* 21, 83–110.
- Visser, Judith (2012): Rezension zu: Peter Gansen (2010) *Metaphorisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie*. In: *metaphorik.de* 22, 85–94.
- Winner, Ellen (1978): New names for old things: The emergence of metaphoric language. In: *Journal of Child Language* 6, 469–591.
- Winner, Ellen, A. Rosenstiel und H. Gardner (1976): The development of metaphoric understanding. In: *Developmental Psychology* 12, 289–297.
- Zurer Pearson, Barbara (1990): The comprehension of metaphor by preschool children. In: *Journal of Child Language* 17, 185–203.

Günter Radden

Vergangene, letzte oder vorige Woche? **Puzzles zur Zeitmetaphorik**

1 Einführung

Das Deutsche, wie auch viele andere Sprachen, verfügt über mehrere synonyme deiktische Temporalausdrücke, die sich auf die unmittelbare Vergangenheit oder Zukunft beziehen. So lässt sich die in der jüngsten Vergangenheit liegende Woche u.a. als *vergangene Woche*, *letzte Woche* oder *vorige Woche* beschreiben; und entsprechend kann die in der unmittelbaren Zukunft liegende Woche u.a. als *kommende Woche* oder *nächste Woche* bezeichnet werden. Tatsächlich lassen sich noch weitere, wenn auch weniger häufig verwendete Synonyma anführen. So kann man auf eine vergangene Woche auch als *vorherige*, *vorhergehende*, *zurückliegende*, *verstrichene* oder *abgelaufene Woche* referieren und auf ein vergangenes Jahr u.a. als *verflossenes Jahr*.

Warum sollte entgegen dem Prinzip der Sprachökonomie eine Sprache über eine derartige Vielfalt referentiell synonymer Ausdrücke verfügen? Eine mögliche Erklärung hierfür böte das räumliche Verständnis von Zeit, das in vielen Zeitausdrücken wie auch allen oben genannten Temporalangaben noch deutlich nachvollziehbar ist. Wie in Abschnitt 2 dargelegt wird, lassen sich tatsächlich die verschiedenen deiktischen Temporalausdrücke auf verschiedene metaphorische Schemata zurückführen. Hieraus ergibt sich als weitere Frage, welche Verwendungen der Temporalausdrücke sich aus den jeweiligen räumlich-zeitlichen Schemata ergeben oder ergeben könnten. Die metaphorische Projektion räumlicher auf zeitliche Topologien wird in Abschnitt 3 thematisiert. Die theoretisch begründeten Annahmen bedürfen einer empirischen Überprüfung. Abschnitt 4 befasst sich mit der Verwendung der Temporalangaben. Hierzu wurden beantwortete Fragebögen zur Wahl geeigneter Temporalangaben ausgewertet sowie die Häufigkeiten der Temporalangaben aus Korpora ermittelt und interpretiert.

Prinzipiell kann man im Einklang mit Sprachbenutzern sowie Linguisten davon ausgehen, dass eine völlige Synonymie sprachlicher Einheiten nicht besteht. Die hier untersuchten Zeitausdrücke können durchaus referentiell synonym sein; es ist jedoch anzunehmen, dass sie sich hinsichtlich ihrer Verwendung unterscheiden. Jeder Sprachbenutzer muss sich, wenn ihm zwei oder mehrere konkurrierende Ausdrücke zur Verfügung stehen, zwangsläufig für einen der Ausdrücke entscheiden – aus welchem Grunde auch immer. Diese

Entscheidung könnte selbstverständlich auch auf Zufälligkeit beruhen, wenn die Alternativen in freier Variation stehen und keine weiteren die Verwendung motivierende Faktoren vorliegen. Diese Position sollte jedoch erst dann vertreten werden, wenn plausible Erklärungen nicht mehr möglich sind.

Ziel der vorliegenden Studie ist, die metaphorische Basis von referentiell synonymen deiktischen Temporalausdrücken des Deutschen zu erarbeiten und ihre mögliche Bedeutung für ihre zeitlichen Verwendungen zu überprüfen. Unabhängig davon, ob dies der Fall ist, wäre selbstverständlich die räumlich-zeitliche Metaphorik nur als einer von mehreren möglichen Motivationsfaktoren anzusehen.

2 Das metaphorische Verständnis von Zeit als Raum

Ausgehend von Lakoff und Johnsons (1980; 1999) Arbeiten zur konzeptuellen Metaphorik wurde inzwischen in vielen Untersuchungen das räumliche Verständnis von Zeit in verschiedenen Sprachen nachgewiesen (Boroditsky 2001, Haspelmath 1997, Moore 2006, 2011, 2014, Núñez & Sweetser 2006, Radden 2006, 2011, Yu 1998). Die Gründe für die Metaphorisierung von ZEIT ALS RAUM sind vielfältig. Raum und Zeit sind durch eine ganzheitliche Erfahrung geprägt:¹ Eine räumliche Erfahrung wie die der Bewegung geschieht in der Zeit und eine zeitliche Erfahrung ist an einen Raum gebunden. Unsere Erfahrung des physikalischen Raumes ist jedoch fundamentaler und früher erworben als die Erfahrung der Zeit. Wir haben, mit Lakoffs (1993: 218) Worten, Sensoren für die Wahrnehmung von Objekten im Raum, aber keine Sensoren für die Wahrnehmung von Zeit. Die entscheidende Motivation für die Wahl des Raums für unser Verständnis von Zeit beruht auf der offensichtlichen Vergleichbarkeit ihrer Topologien, durch die Korrespondenzen zwischen den Domänen von Raum und Zeit erst ermöglicht werden: So entspricht die zeitliche *origo* ‚jetzt‘ der räumlichen *origo* ‚hier‘, die deiktischen Zeiten der Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit entsprechen den deiktischen Positionen bei, vor und hinter oder auch über oder unter dem Sprecher, das Vergehen der Zeit entspricht der Bewegung eines Objekts auf einer horizontalen, vertikalen oder orbitalen Bahn, und die

¹ Vgl. hierzu Kronassers (1968: 158) Begriff der ganzheitlichen Raum-Zeitlichkeit: „In der Praxis des täglichen Lebens gibt es weder ein Raumerlebnis ohne Zeit noch ein Zeiterlebnis ohne Raum.“

Abfolge von Zeiten entspricht der Reihenfolge von Objekten. Während die metaphorische Projektion räumlicher Konzepte auf zeitliche Konzepte mit großer Wahrscheinlichkeit generelle Gültigkeit hat, kann ihre spezifische Ausprägung von Sprache zu Sprache jedoch variieren. So wird die Zukunft in den westlichen Sprachen primär als vor dem Sprecher liegend konzeptualisiert, während sie in anderen, vor allem südamerikanischen Indianersprachen, als hinter dem Sprecher liegend gesehen wird (Dahl 1995, Klein 1987, Moore 2011, Núñez & Sweetser 2006, Radden 2011),² oder die Zeitachse wird, wie in ostasiatischen Sprachen, auch als vertikal verstanden (Radden 2011, Yu 1998). Alle diese unterschiedlichen Metaphorisierungen von Zeit als Raum lassen sich jedoch auf dem Hintergrund der räumlichen Topologie als motiviert erkennen.

Auch die hier untersuchten deiktischen Zeitangaben des Deutschen sollen zunächst auf ihre räumliche Ausgangsbasis und den damit verbundenen Vorstellungen untersucht werden. Auf den ersten Blick erwecken einige der Zeitausdrücke den Eindruck von Arbitrarität oder sogar Widersprüchlichkeit. So referieren die Zeitausdrücke *vor einer Woche* und *vorige Woche* auf eine vergangene und nicht zukünftige Zeit, obwohl wir üblicherweise die Zukunft als *vor* uns liegend verstehen, wie z.B. in *Das Wintersemester liegt vor uns*. Ähnlich irritierend könnte auch die Bezeichnung *letzte Woche* für eine vergangene Zeit sein, da unter einer *letzten Einheit* üblicherweise eine am Ende einer Reihe liegende Einheit verstanden wird und nicht eine unmittelbar angrenzende, vergangene Einheit, wie es in *letzte Woche* der Fall ist.

Gegenstand der Untersuchung ist eine Gruppe deiktischer Ausdrücke im Deutschen, die als freie Temporalangaben auf eine vergangene bzw. zukünftige Zeit referieren. Die hierfür zur Verfügung stehenden prototypischen Ausdrücke sowie auch nicht existierende, aber von der Logik des Systems her mögliche Bildungen sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Der Einfachheit halber wird hier für alle Beispiele von der Zeiteinheit *Woche* ausgegangen. Die von 1. bis 4. markierten Ausdrücke werden jeweils in den folgenden Unterabschnitten bespro-

2 Die Zeit wird offenbar nicht universal metaphorisch als Raum verstanden. Wie von Bernárdez (2013) argumentiert, ist für manche, insbesondere indianische Kulturen, das Verständnis von Zeit durch die Bedeutung der Vorfahren geprägt. Die Vorfahren sind Vorbild und Führer für das eigene Leben. Indem wir den Vorfahren folgen, geht unser Blick nach vorn und wird auch räumlich als ‚vorn‘ beschrieben. Da die Vorfahren bereits gelebt haben, scheint in diesen Kulturen die Vergangenheit als räumlich ‚vorn‘ liegend konzeptualisiert zu sein. Die Vorstellung der Vergangenheit als vor uns liegend ist jedoch auch dadurch motiviert, dass sie bekannt ist, während die unbekannte Zukunft entsprechend als hinter uns liegend verstanden wird, wie von einem Sprecher des Madagassischen anschaulich beschrieben: „none of us have eyes in the back of our head“ (Dahl 1995: 198).

chen. Die Analyse konzentriert sich auf die ersten drei synonymen Bildungen; die unter 4. aufgeführten Bildungen haben hier lediglich kontrastive Funktion.

Tab. 1: Bezeichnungen für vergangene und zukünftige Wochen im Deutschen

| Vorvergangenheit | Vergangenheit | Zukunft | Nachzukunft |
|---------------------------|-------------------------|---|--------------------------|
| 1. | <i>vergangene Woche</i> | <i>kommende Woche</i> | |
| 2. <i>vorletzte Woche</i> | <i>letzte Woche</i> | (* <i>erste Woche</i>) <i>nächste Woche</i> | <i>übernächste Woche</i> |
| 3. <i>vorvorige Woche</i> | <i>vorige Woche</i> | (* <i>hintere Woche</i>) | |
| 4. <i>vor zwei Wochen</i> | <i>vor einer Woche</i> | (* <i>nach einer Woche</i>) <i>in einer Woche</i> | <i>in zwei Wochen</i> |

Die Temporalangaben unter 1. bis 3. können in Form zweier Konstruktionen auftreten: als artikellose akkusativische Nominalphrase oder als Präpositionalphrase. Die Nominalkonstruktion besteht aus einem die Vor- oder Nachzeitigkeit beschreibenden attributiven Temporaladjektiv und einem die Zeiteinheit bezeichnenden Nomen. Die Nominalkonstruktion unterliegt starken Restriktionen: So kann nur eine kleine Menge temporaler Adjektive in den Konstruktionen auftreten, z.B. nicht *zukünftig* oder *baldig* (**zukünftige Woche*, **baldiges Jahr*). Außerdem kann das Nomen nur schwerlich pluralisiert werden, wie in ?*Vergangene Wochen war das Wetter schön*. Die temporale Nominalkonstruktion hat somit einen stark synthetischen, fast idiomatischen Charakter. Eine präpositionale Temporalangabe ist dagegen analytischer und hinsichtlich ihres syntaktischen Verhaltens erheblich freier. So ist die Präpositionalphrase *im vergangenen Jahrtausend* völlig akzeptabel, während die entsprechende Nominalphrase ?*vergangenes Jahrtausend* eher ungewöhnlich ist. Allerdings unterliegt auch die Präpositionalphrase Restriktionen: So ist eine Bildung wie **in den baldigen Wochen* nicht möglich.

Auch hinsichtlich ihrer Semantik unterscheiden sich die beiden Konstruktionen. Nominale Zeitangaben fokussieren typischerweise auf eine Zeiteinheit als Ganzes, wie in *Letzte Nacht habe ich nicht geschlafen*, womit impliziert wird, dass ich die ganze Nacht nicht geschlafen habe. Die „holistische“ Bedeutung der nominalen Zeitangaben ergibt sich als „default“-Verwendung aus dem Umstand, dass keine Präposition vorhanden ist, die eine temporale Bedeutung spezifizieren könnte. Präpositionale Zeitangaben dagegen beschreiben typischerweise eine Zeitspanne, innerhalb derer ein Ereignis stattfindet, wie *In der letzten Nacht habe ich von Angela Merkel geträumt*. Die Präpositionalangaben werden daher auch typischerweise mit der Präposition *in* gebildet – abgesehen von *an* wie in *am Montag*, *am Abend*, etc. Eine systematische Trennung zwischen nominaler und präpositionaler Temporalangabe wird in dieser Arbeit

jedoch nicht vorgenommen, da die den Temporalangaben zugrundeliegende Metaphorik gleichermaßen für beide Konstruktionen gilt. Es sei hier nur angemerkt, dass präpositionale Temporalangaben erheblich häufiger auftreten als nominale Angaben.

Ebenfalls nur im Hinblick auf ihre Metaphorik werden die unter 4. genannten temporalen Präpositionalphrasen wie *vor einer Woche* und *in einer Woche* angesprochen, für die keine entsprechende Nominalphrase besteht. Diese Präpositionalangaben unterscheiden sich syntaktisch und semantisch von den ersten drei Bildungen. Syntaktisch enthalten sie an Stelle eines temporalen Adjektivs die Präposition *vor* bzw. *in* sowie einen indefiniten Artikel bzw. ein Numerale, wodurch eine Pluralisierung des Temporalnomens ermöglicht wird, wie in *vor zwei Wochen*. Auf die Semantik dieser Konstruktion wird in Abschnitt 2.4 eingegangen.

2.1 Sich bewegende Zeiten: *vergangene* und *kommende* Woche

Die Temporalausdrücke einer *vergangenen* und *kommenden* Zeit beruhen auf der Vorstellung von ZEIT ALS BEWEGUNG. In diesen Ausdrücken wird die Zeit metaphorisch als sich relativ zum Betrachter bewegend verstanden. Die Zeiteinheiten befinden sich auf einem Zeitstrahl und bewegen sich aus der Zukunft kommend auf den Betrachter zu und danach weiter in die Vergangenheit. Diese Konzeptualisierung von vergehender Zeit als sich bewegend lässt sich mit der Metapher VERGEHENDE ZEIT IST EIN OBJEKT, DAS SICH RELATIV ZU EGO BEWEGT beschreiben. Neben der Vorstellung von sich bewegnender Zeit besteht die Variante von vergehender Zeit als Eigenbewegung des Betrachters. Diese Vorstellung liegt Ausdrücken wie *Wir nähern uns dem Frühling* zugrunde, in denen sich der Betrachter über eine „Zeitlandschaft“ bewegt. Diese Variante liegt den hier untersuchten Zeitangaben jedoch nicht zugrunde. Räumlich lassen sich die „kommende“ und „vergangene“ Zeit wie in Abb. 1 darstellen. Dabei zeigt der dünne Pfeil die Blickrichtung des Betrachters in die Zukunft an und die umrandeten Pfeile die Richtung der Bewegung der Zeiteinheiten, die identisch mit der des Zeitstrahls und der vergehenden Zeit sind. Die aus der Zukunft kommenden Zeiteinheiten stehen dabei dem Betrachter „Angesicht zu Angesicht“ gegenüber; und die vergangenen Zeiteinheiten liegen auf dem Zeitstrahl hinter dem Betrachter und entfernen sich weiter in die frühere Vergangenheit.

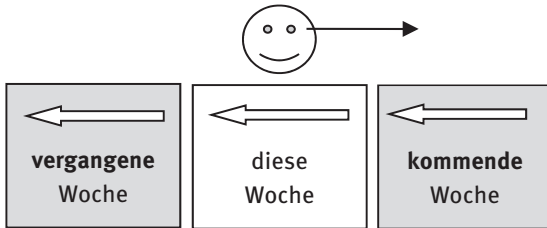


Abb. 1: Sich bewegende Zeit: *vergangene* und *kommende Woche*

2.2 Ungeteilte deiktische Abfolgen: *letzte* und *nächste Woche*

Wir können auf Zeiteinheiten auch mittels eines statischen Verständnisses von Zeit referieren. In diesem Fall verstehen wir aufeinander folgende Zeiteinheiten metaphorisch als eine Reihung von Objekten, d.h. ZEITLICHE ABFOLGEN SIND RÄUMLICHE REIHUNGEN. Wie bereits die Begriffe *Abfolge*, *Zeitfolge* und *Sequenz* zeigen, liegt einer statischen Abfolge letztlich die Vorstellung einer (fiktiven) Bewegung zugrunde. Die Temporalausdrücke *letzte Zeit* und *nächste Zeit* implizieren eine Abfolge von Zeiteinheiten und sind somit räumlich-metaphorisch motiviert, auch wenn ihre temporale Verwendung fest etabliert ist.

Eine frühere Zeit ist auf dem Zeitstrahl vor einer späteren Zeit angeordnet. Dieses Verständnis von Zeitfolgen erklärt Bezeichnungen wie *Vormittag* und *Nachmittag*, *Vorkriegszeit* und *Nachkriegszeit*, etc.: der Vormittag geht dem Mittag voraus und der Nachmittag folgt dem Mittag. Eine Zeitfolge kann auch einen deiktischen Referenzpunkt haben. Dies ist der Fall bei dem deutschen Ausdruck *vorgestern* und dem englischen Ausdruck *the day after tomorrow* – in der deutschen Bezeichnung *übermorgen* wird an Stelle einer zu erwartenden Bildung **nachmorgen* in die vertikale Dimension übergegangen. Für die Zeiten *vorgestern* und *übermorgen* bzw. *the day after tomorrow* fungieren die Zeiten *gestern* und *morgen* als sekundäre Referenzpunkte – der primäre zeitliche Referenzpunkt ist die Sprechzeit. *Gestern* und *vorgestern* sowie *tomorrow* und *the day after tomorrow* bilden somit ungeteilte, deiktisch verankerte Zeitfolgen. Das diesen Bildungen zugrundeliegende Zeitschema ist in Abb. 2 dargestellt. Die referierten Zeiten *vorgestern* und *the day after tomorrow* sind mit dunkleren Feldern gekennzeichnet, die in der Zeitfolge vorangehenden bzw. folgenden Referenzzeiten mit helleren Feldern, und die gerichtete Zeitfolge ist mit Pfeilen markiert.

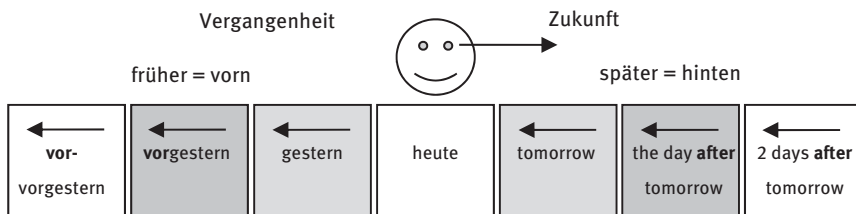


Abb. 2: Ungeteilte deiktische Abfolgen von Tagen: *vorgestern* und *the day after tomorrow*

Im Deutschen können interessanterweise die vor vorgestern liegenden Tage mit jeweils einem weiteren *vor*-Präfix bis zur Grenze der Aufnahmefähigkeit gebildet werden: *vorvorgestern*, *vorvorgestern*, etc. Demgegenüber erlaubt das Englische durch Zählung der Tage unbegrenzte Benennungen: *two days after tomorrow*, *five days before yesterday*, etc. Die Beschreibung dieser deiktischen Zeitfolgen mit ‚vor‘ und ‚nach‘ oder ‚hinten‘ in Verbindung mit den lexikalisierten Ausdrücken für ‚gestern‘ und ‚morgen‘ ist übrigens sprachübergreifend weit verbreitet. Unter (1) sind hierfür einige Beispiele aufgeführt, von denen lediglich das Japanische keine symmetrischen Bildungen aufweist.

| | | |
|-------------|--|--------------------------------------|
| (1) | ‚vorgestern‘ | ‚übermorgen‘ |
| Englisch: | <i>the day before yesterday</i> | <i>the day after tomorrow</i> |
| Ungarisch: | <i>tegnapelótt</i> | <i>holnapután</i> |
| | gestern- vor | morgen- nach |
| Chinesisch: | <i>qian-tian</i> | <i>houtian</i> |
| | vor -Tag | nach -Tag |
| Thai: | <i>wan seuun nee</i> | <i>wan ma reuun nee</i> |
| | Tag vor jenem | Tag hinter jenem |
| Japanisch: | <i>ototoi</i> | <i>asatte</i> |
| | ein-gestern-Tag | morgen- hinter -Tag |

Deiktische Zeitfolgen liegen auch den Ausdrücken für die ‚letzte‘ und ‚nächste‘ Zeit zugrunde. Während jedoch die obigen Bezeichnungen für den unmittelbar vergangenen Tag (*gestern*) und den unmittelbar zukünftigen Tag (*morgen*) lexikalisiert und damit opak sind, sind die Bezeichnungen für andere unmittelbar vergangene Einheiten (*letzte Woche*) und unmittelbar zukünftige Einheiten (*nächste Woche*) phrasal und aus räumlichen Konzepten motiviert. Im Gegensatz zum Deutschen sind im Englischen die Bezeichnungen für vergangene und zukünftige Einheiten komplementär strukturiert und werden zur Verdeutlichung in Abb. 3 mit aufgeführt.

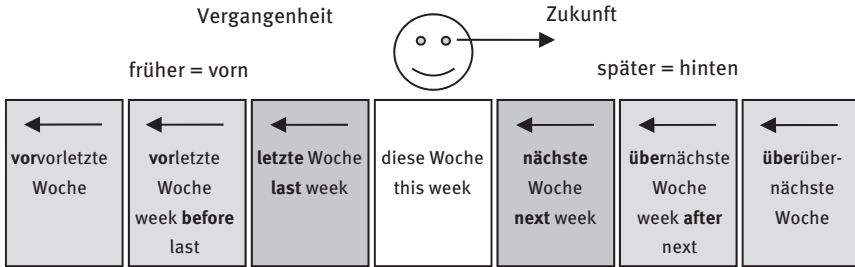


Abb. 3: Ungeteilte deiktische Abfolgen von Wochen: *letzte* und *nächste* Woche

Die Bezeichnung einer vergangenen deiktischen Zeit als *letzte* setzt eine Abfolge von mindestens drei Zeiteinheiten voraus, von denen zwei vorangehen bzw. früher sind. In Abb. 3 sind die profilierten Zeiten wieder mit dunkleren Feldern und die weiteren in der Zeitfolge implizierten Zeiten mit helleren Feldern gekennzeichnet. Eine letzte Woche impliziert eine deiktische Abfolge von drei vergangenen Wochen, von denen die letzte unmittelbar am Betrachter endet.³ Die der letzten Woche vorangehenden früheren Wochen werden wie bei vergangenen Tagen mit dem Präfix *vor-* gebildet: *vorletzt*, *vorvorletzt*, und sogar *vorvorvorletzt*, das sogar noch mit 3.500 Treffern in Google belegt ist. Analog zur Bildung von *letzte Zeit* hätten die in der Zukunft liegenden Zeiteinheiten in der Logik des Systems als *erste*, *nacherste* oder *zweite Zeiten* bezeichnet werden können.⁴ Als kognitiv salienter erweist sich jedoch die Nähe dieser „kommenden“ Zeiten zum Betrachter. Die nächstliegende zukünftige Zeiteinheit wird daher mit der ursprünglichen Superlativform *nächst* bzw. Englisch *next* beschrieben. Wie bei den Bezeichnungen für Folgen von Tagen werden die weiteren zukünftigen Zeiteinheiten im Englischen als hinter der vorigen liegend und im Deutschen als über ihr liegend beschrieben.

³ Die Schwierigkeit, die Sprecher mit der Bildung von *letzt* haben, illustriert eine Antwort zu einer Diskussion eines Ratgebers zur grammatischen Korrektheit einer Form: „Wo liegt der Unterschied zwischen ‚letztes Jahr‘ und ‚letzten Jahres?‘“ (<http://www.gutefrage.net/frage/wolieg-der-unterschied-zwischen-letztes-jahr-und-letzten-jahres>)

Inhaltlich ist beides falsch. „Letztes Jahr“ gibt es nicht. Denn wenn 2007 tatsächlich das „letzte Jahr“ gewesen wäre, dann dürfte es 2008 nicht geben, denn nach dem Letzten seiner Art kann ja per Definition nichts mehr kommen. Inhaltlich richtig wäre „voriges Jahr“ oder „vergangenes Jahr“.

⁴ Auch wenn in Analogie zu *letzte Zeit* die Bildung *erste Zeit* nicht existiert, ist zumindest das Temporaladverb *erst* wie in *Das muss erst geprüft werden* ein Indiz für dieses Konzept: Mit *erst* wird ebenso wie mit *zunächst* eine vorangehende Zeit in einer Zeitfolge beschrieben.

2.3 Geteilte deiktische Abfolge: *vorige Woche*

Eine als *vorig* bezeichnete Zeit liegt ebenso wie eine letzte Zeit in der unmittelbaren Vergangenheit. In dem zugrundeliegenden räumlich-zeitlichen Verständnis führt eine vorige Zeit jedoch eine Zeitfolge an, deren Kopf jenseits des Betrachters liegt und deren folgende Zeit auf der gegenwärtigen Position des Betrachters liegt. Weitere Zeiten folgen dahinter in der Zukunft, sind aber nicht weiter fokussiert. Der Betrachter ist in die Zeitfolge eingebunden und trennt sie in zwei Abschnitte. Diese deiktische Abfolge kann daher als von Ego geteilt charakterisiert werden. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, besteht keine einer *vorigen Zeit* entsprechende deiktische Temporalangabe für eine unmittelbare Zukunft. Analog zu räumlichen Bildungen wie *hinterer Eingang* wären hierfür temporale Bildungen wie *hintere Woche* denkbar gewesen, aber die Sprachbenutzer sind hier offensichtlich dem Prinzip der Sprachökonomie gefolgt und haben sich gegen synonyme Bildungen entschieden. Die der Zeitangabe mit *vorig* zugrunde liegende geteilte deiktische Abfolge ist in Abb. 4 dargestellt.

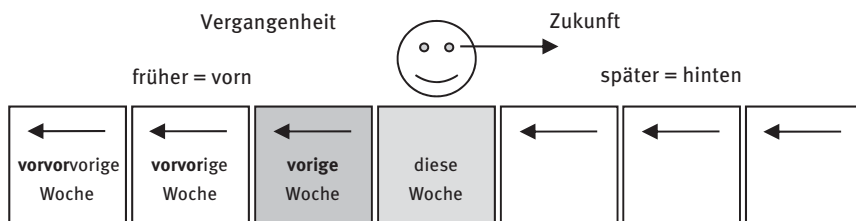


Abb. 4: Geteilte deiktische Abfolge: *vorige Woche*

Wie die räumlich-zeitlichen Schemata von *letzte Zeit* und *vorige Zeit* zeigen, lassen sich Zeiten innerhalb einer Zeitfolge auf verschiedene Weisen relativ zum Betrachter positionieren. Mit Hilfe der von Ego geteilten deiktischen Zeitfolgen lässt sich damit u.a. die Vergangenheitsreferenz von *vorig* sowie *vor* (siehe Abschnitt 2.4) erklären, die im Widerspruch zu unserem Alltagsverständnis von der Zukunft als vor uns liegend und der Vergangenheit als hinter uns liegend zu stehen scheint. So wird in der Aussage *Eine goldene Zukunft liegt vor uns* die Zukunft als vor dem Betrachter liegend beschrieben. Hier handelt es sich um eine Raumbeschreibung, in welcher der Betrachter die Zeitsphäre der Zukunft als vor sich liegend wahrnimmt und entsprechend die Zeitsphäre der Vergangenheit als hinter sich liegend. In deiktischen Zeitfolgen dagegen bestimmt der Betrachter eine Zeit relativ zu ihrer Position innerhalb der Zeitfolge und relativ zu seiner eigenen Position. In einer vom Betrachter geteilten deiktischen Zeit-

folge liegt somit eine vergangene Zeit vorn und eine zukünftige Zeit hinten. Wie in Tabelle 2 dargestellt, ist der scheinbare Widerspruch zwischen zeitlichem ‚vorn‘ und ‚hinten‘ somit leicht auflösbar.

Tab. 2: Deiktische Zeitsphären und geteilte deiktische Zeitfolgen

| | Vergangenheit | Zukunft |
|-------------------------------|---------------|---------|
| deiktische Zeitsphäre | hinten | vorn |
| geteilte deiktische Zeitfolge | vorn | hinten |

2.4 Projektive deiktische Zeiten: *vor einer Woche* und *in einer Woche*

Die temporalen Präpositionalphrasen *vor einer Zeit* und *in einer Zeit* sind mit den drei bisher aufgeführten Zeitangaben nicht synonym, sollen hier aber wegen ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den vorherigen deiktischen Zeitschemata in die Betrachtung einbezogen werden. Ebenso wie Zeitangaben mit *vorig* bilden Zeitangaben mit *vor* den Kopf einer Zeitfolge, die sich über den Betrachter in die Vergangenheit erstreckt. Im Gegensatz zu *vorige Woche* referiert die Zeitangabe *vor einer Woche* jedoch nicht auf die vergangene Woche selbst, sondern auf eine Zeit, die, gemessen von der gegenwärtigen Sprechzeit, vor einer Woche begann. Analog referiert die Zeitangabe *in einer Woche* auf eine Zeit, die nach einer Woche von der Gegenwart aus beginnt. Mit *einer Woche* wird somit das zeitliche Intervall zwischen der Sprechzeit und der referierten Zeit beschrieben. Dieses Zeitschema wird hier als „projektiv“ bezeichnet, weil der Betrachter die referierte Zeit über die Intervallzeit hinweg „projiziert“. Die beiden Richtungen dieses Zeitschemas sind graphisch in Abb. 5 dargestellt.

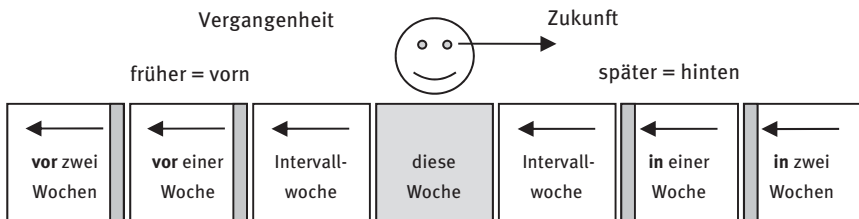


Abb. 5: Projektive deiktische Zeiten: *vor einer Woche* und *in einer Woche*

Die temporale Verwendung der Präposition *vor* ist im Einklang mit ihrer räumlichen Verwendung, die ebenfalls projektiv ist. So geht in der Beschreibung *Ein*

Mann steht vor der Tür die Blickrichtung des Betrachters über die Tür hinweg zu dem Ort, an dem sich der Mann befindet. Die räumliche projektive Lokalisierung erfordert somit zwei Referenzpunkte: die Position und mit ihr die Blickrichtung des Betrachters einerseits sowie die Position und Art des Objekts (mit einer evtl. intrinsischen Front) andererseits. In der temporalen Verwendung der Präposition *vor* sind die Referenzpunkte vorgegeben: Die Position des Betrachters ist auf der Zeitachse und seine Blickrichtung geht in die Zukunft; und die Position und Front des Objekts „Zeit“ ist durch die Zeitfolge bestimmt, so dass eine Ambiguität nicht entstehen kann. Ebenso wie die räumliche projektive Lokalisierung benötigt die zeitliche projektive Lokalisierung einen zweiten Referenzpunkt, der als Intervall zwischen Sprechzeit und referierter Zeit verstanden wird. Der Intervallcharakter der Zeiteinheit wird deutlich in der Präposition *in* bei der Zukunftsangabe *in einer Woche*, mit der auf eine Zeit nach der kommenden Woche referiert wird. Die Präposition *in* bezeichnet eine Zeitspanne und ist damit zur Bezeichnung des Zeitintervalls ebenso motiviert, wie es die Präposition *nach* zur Bezeichnung einer Nachfolge wäre. *Nach* wird jedoch nur für nicht-deiktische Zeitangaben verwendet, wie in *nach seiner Hochzeit*.

3 Räumlich motivierte Verwendungen der deiktischen Temporalangaben

Zur besseren Übersicht sind die vier besprochenen räumlich-zeitlichen Schemata für Angaben der unmittelbaren Vergangenheit und Zukunft in Abb. 6 zusammengefasst. Die dunklen und benannten Felder stellen die referierten Zeiteinheiten dar, die helleren Felder weisen auf weitere am Zeitkonzept beteiligte Zeiteinheiten hin, insbesondere Zeiten innerhalb einer Zeitfolge, und die weißen Felder stehen für nicht beteiligte Zeiten. Die dünnen Pfeile stellen die Blickrichtung des Betrachters sowie die Orientierung der Zeiten und Zeitfolgen dar, während die größeren hohlen Pfeile die Bewegungsrichtung der Zeiten auf einem Zeitstrahl wiedergeben.

Aus den schematischen Darstellungen wird erkennbar, dass alle vier Schemata durch das beobachtende Ego in der Gegenwart verankert und damit deiktisch sind. Das erste Schema hebt sich von den übrigen darin ab, dass es auf Bewegung beruht, während die anderen drei Schemata statisch sind und auf Abfolgen von Zeiten beruhen. Die drei ersten referentiell synonymen Schemata unterscheiden sich erheblich und werden in den folgenden Unterabschnitten näher hinsichtlich ihrer räumlich-zeitlichen Metaphorik beschrieben. Das vierte Schema nimmt mit dem Einbezug eines Zeitintervalls und der daraus folgenden

eigenen Verwendung eine Sonderstellung ein und wird nicht weiter in die Analyse einbezogen.

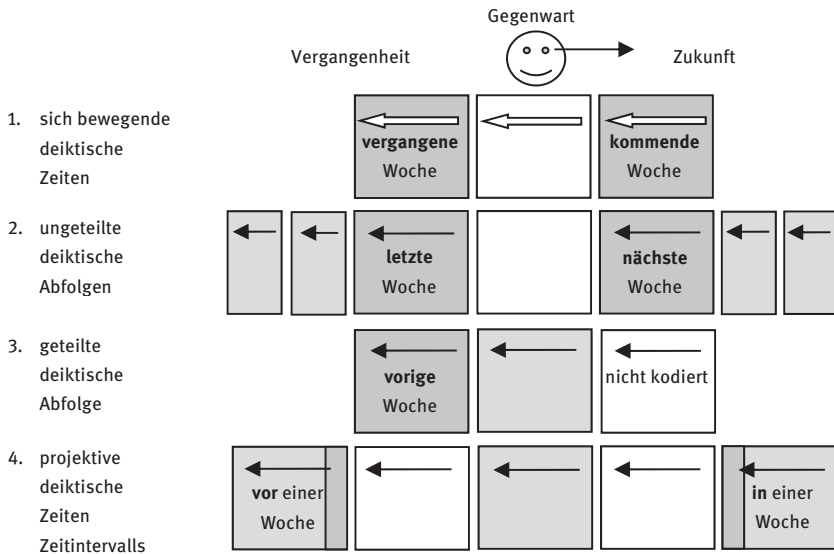


Abb. 6: Räumlich-zeitliche Schemata deiktischer Temporalangaben

3.1 Sich bewegende deiktische Zeiten

Der Fokus von sich bewegenden deiktischen Zeitangaben liegt nicht auf ihrer Bewegung selbst, sondern auf ihrer jeweiligen Position auf der Zeitachse im Verlauf ihrer Bewegung. Eine *vergangene Woche* beschreibt somit die deiktische Position der Woche als Ergebnis ihrer vorausgehenden Bewegung. Damit tritt die Zeitfolge mit den vorangehenden und nachfolgenden Zeiteinheiten in den Hintergrund. Die unter (2) aus Google entnommenen Belege für *vergangene* und *kommende* Zeiten könnten als prototypisch für dieses Zeitschema angesehen werden.

- (2) a) In der *vergangenen Woche* besuchte der deutsche Außenminister Guido Westerwelle erstmals Neuseeland.
 b) Im *vergangenen Jahrhundert* war Europa von Diktaturen geprägt.
 c) Die Wettervorhersage für die *kommende Woche*.
 d) Im *kommenden Monat* wird die Vertriebsinitiative konzernweit eingeführt.

Der Fokus liegt bei diesen Temporalangaben jeweils auf der Ereigniszeit; die vorangehenden oder nachfolgenden Zeiten und Ereignisse sowie auch der Betrachter selbst treten in den Hintergrund. Die enge Verbindung von Zeit und Ereignis – und nicht zu anderen Zeiten und Ereignissen – tragen zweifellos dazu bei, dass dieses Zeitschema mit förmlichen und offiziellen Situationen verbunden ist und typischerweise in der Nachrichtensprache wie in den Beispielen unter (2) auftritt. Sicherlich wirkt in der phonologischen längeren Form von *vergangen* und *kommend* (gegenüber *letzt* und *nächst*) auch das ikonische Prinzip von „more form is more meaning“.

3.2 Ungeteilte deiktische Abfolgen

Die referierten Zeiten ungeteilter Abfolgen sind integrierter Teil ihrer vorangehenden bzw. nachfolgenden Zeitfolgen. Die Abfolgen grenzen an den Betrachter an, der jedoch selbst außerhalb der Zeitfolge steht. Für Ereignisse, die in einer *letzten* oder *nächsten* Zeit loziert sind, ist zu erwarten, dass sie ebenfalls mit den vorangehenden bzw. nachfolgenden Ereignissen inhaltlich in Verbindung stehen. Die belegten Beispiele unter (3) können als typisch für dieses Zeitschema angesehen werden.

- (3) a) *Letzte Woche* war es endlich soweit: die personalisierte Google-Startseite wurde für die Allgemeinheit freigegeben!
- b) Am *letzten Dienstag* besuchten uns die Damen des Golfclubs "Sieben Berge". Wie immer an solchen Tagen ging es hoch her.
- c) PlayStation-3-Spieler werden ab *nächste Woche* digitalen Zugriff auf das Originalspiel „Grand Theft Auto: Vice City“ haben.
- d) „Das war schön! *Nächstes Jahr* bitte nochmal!“
- e) Nach neun Jahren: Praxisgebühr wird *nächstes Jahr* abgeschafft.

In den Beschreibungen (3a) und (3b) wird mit der *letzten* Zeit eine Verbindung zu vorhergehenden Zeiten und Ereignissen hergestellt. In (3a) ist die retrospektive Perspektive durch *endlich* markiert, in (3b) durch *wie immer*. In den Beschreibungen (3c) und (3d) wird mit der *nächsten* Zeit eine Verbindung zu nachfolgenden Zeiten und Ereignissen hergestellt. In (3c) ist die prospektive Perspektive durch die einen Beginn signalisierende Präposition *ab* markiert und in (3d) durch *nochmal*. Die Beschreibung in (3e) zeigt, dass die zeitlichen und inhaltlichen Verbindungen sich auch über weitere Zeiträume erstrecken können, wie hier von der Vergangenheit (*nach neun Jahren*) über die Gegenwart in die Zukunft (*nächstes Jahr*).

Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Beschreibungen mit den verbindenden Temporalangaben *letzt* und *nächst* eher informeller Natur sind. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Wechsel zwischen Stilebenen. So wird von dem Rex-Lichtspieltheater in Bonn die Filmvorschau informell als ‚*Nächste Woche*‘ angekündigt und danach mit Angaben der Spielzeiten formell als *kommend* spezifiziert wird: „Die Filme in der *kommenden* Woche von Donnerstag 31.01. bis Mittwoch 06.02.2013“.

3.3 Geteilte deiktische Abfolgen

Wie bereits erwähnt, steht für dieses den Betrachter einschließende Zeitschema nur eine Form der Vergangenheit zur Verfügung: *vorig*. Die enge Verbindung von vergangener Ereigniszeit und Sprechzeit lässt auch eine enge inhaltliche Verbindung des vergangenen Ereignisses zur Gegenwart vermuten. Die Beschreibungen unter (4) illustrieren einen solchen inhaltlichen Bezug vergangener Ereignisse zur Gegenwart durch einen Kontrast bzw. Vergleich.

- (4) a) *Vorige Woche* noch 25 Grad – nun kalt & trüb.
 b) Wie schon *im vorigen Jahr* gelingt Hannover 96 ein Heimsieg gegen die Bayern.
 c) Was *im vorigen Jahrtausend* noch als solides Fundament für die Lebensplanung galt, wird heute kritisch gesehen.

Ebenso wie *letzt* und *nächst* scheint die Verwendung von *vorig* eher informeller Natur zu sein. Auch mit *vorig* lassen sich Stilwechsel gegenüber der eher förmlichen Variante mit *vergangen* finden. Wie im obigen Wechsel von *letzter Woche* zu *kommender Woche* kann auch hier wieder als Beispiel der Übergang von einer Überschrift zum nachfolgenden Text dienen. Auf Grund ihrer summarischen Funktion erscheinen Textüberschriften typischerweise nicht nur in syntaktisch verkürzter Form, sondern auch in stilistisch informellerer Darstellung. So verwendet ein online-Artikel zur Bankenkrise in der groß gedruckten Überschrift (5a) die Form *vorig* und in dem darauf folgenden Text (5b) *vergangen*.

- (5) a) EZB kaufte auch *vorige* Woche keine Staatsanleihen.
 b) Die Europäische Zentralbank (EZB) hat in der *vergangenen* Woche erneut keine festverzinslichen Papiere von Staaten der Eurozone gekauft.

Die hier vorgestellten Unterschiede zwischen den drei räumlich-zeitlichen Schemata spiegeln selbstverständlich die Sprachwirklichkeit nicht kategorisch

wider. Für jedes der Schemata ließen sich zweifellos Belege für Gegenbeispiele anführen. In einem kategorischen Verständnis der Linguistik wären damit die hier gegebenen Interpretationen nicht „stichhaltig“ bzw. widerlegt. Dem hier vertretenen Vorgehen liegt jedoch ein Verständnis von Sprache zu Grunde, das auch die Sprachverwendung mit allen ihren Unwegsamkeiten einschließt. Auch die Sprachverwendung ist durch verschiedene Faktoren motiviert. Als ein motivierender Faktor für die Verwendung von Temporalangaben käme das jeweils zugrundeliegende räumlich-zeitliche Schema in Frage. Weitere denkbare Faktoren für die Wahl einer der konkurrierenden Formen wären u.a. ihre sprachliche Umgebung, ihre Etablierung („entrenchment“), ihre Frequenz, die stilistische Ebene und die kommunikative Situation, in der sie auftritt. Im folgenden Abschnitt soll versucht werden, die tatsächlichen Verwendungen der hier besprochenen deiktischen Zeitangaben zu untersuchen.

4 Verwendungen deiktischer Zeitangaben

4.1 Befragung

Die Befragung mit Hilfe eines Fragebogens hatte explorativen Charakter. Sie diente der Überprüfung, ob hinsichtlich der Wahl deiktischer Zeitangaben zwischen Sprechern des Deutschen ein Konsens besteht und, falls dies zutrifft, die Wahl der Zeitangaben durch ihre räumlich-zeitlichen Schemata bestimmt ist. Den 21 Teilnehmern einer Seminarveranstaltung wurden zehn Sätze vorgelegt mit der Aufforderung, aus zwei bzw. drei gegebenen deiktischen Zeitangaben diejenige zu wählen, die sie in dem jeweiligen Satz verwenden würden. (s. Anhang 1). Die Sätze waren Google entnommen: Sie waren relativ kurz, aktuell, in sich verständlich und enthielten Zeitangaben, die sich den oben skizzierten räumlich-zeitlichen Schemata zuordnen lassen. Als Zeiteinheit wurde in den Sätzen jeweils die Woche und das Jahr gewählt. Vier der Sätze referierten auf eine zukünftige Zeit und sechs auf eine vergangene Zeit. Hier sollen exemplarisch nur die zukunftsbezogenen Zeiteinheiten näher besprochen werden.

Von den vier Sätzen mit Zukunftsreferenz unter (6) enthalten zwei eine Zeitangabe mit *kommend* und zwei mit *nächst*. Die mit den jeweiligen Zeitangaben verbundenen räumlich-zeitlichen Schemata (vgl. Abb. 6) sind konform mit den in den Sätzen gemachten Aussagen über die Zukunft. Die Sätze mit *nächst* in (6a) und (6d) weisen einen stärker relationalen Bezug zur weiteren Zukunft auf als die Sätze mit *kommend*: In (6a) geht es um die Zeit bis 2018 und in (6d) implizit um die Folgen eines Schuldenschnitts. Demgegenüber steht in den

Sätzen mit *nächst* in (6a) und (6d) eher die positionierte Zukunft im Vordergrund.

- (6) a) Der argentinische Nationalspieler soll *in der nächsten Woche* seinen Vertrag bis 2018 verlängern. [bevorzugte studentische Wahl: in der kommenden Woche]
- b) Auf einem Parteitag *in der kommenden Woche* bereitet der nordkoreanische Parteichef Kim Jong II seine Nachfolge vor.
- c) Mehr Hausärzte für Gifhorn: Der Landkreis soll *kommendes Jahr* zwei zusätzliche Praxen bekommen. [bevorzugte studentische Wahl: *nächstes Jahr*]
- d) *Nächstes Jahr* wird es wohl einen Schuldenschnitt geben.

Die studentischen Entscheidungen für eine jeweils präferierte Zeitangabe sind relativ homogen, weichen jedoch bei zwei der vier belegten und hier als typisch angenommenen Zeitangaben ab (s. Anhang 2). Die Abweichungen sind in (6a) und (6c) in Klammern hinzugefügt. So entschieden sich 15 (gegenüber 6) der Studierenden in Satz (6a) für *in der kommenden Woche* statt der belegten Temporalangabe *in der nächsten Woche*, und 14 (gegenüber 7) der Studierenden bevorzugten in Satz (6c) *kommendes Jahr* statt der belegten Temporalangabe *nächstes Jahr*. Andererseits entschied sich die Mehrzahl der Studierenden deutlich für dieselben belegten Temporalangaben in den Sätzen (6b) und (6d).

Die räumlich-metaphorische Ausgangsbasis war für die studentische Wahl der Temporalangabe offensichtlich nicht oder weniger maßgebend. Als ausschlaggebende Faktoren kommen hier eher die Stilebene und die Zeiteinheit der Woche bzw. des Jahres in Betracht. Die von den Studierenden mit *kommend* favorisierten Temporalangaben in (6a) und (6b) stehen in expliziten und faktischen Nachrichten-typischen Mitteilungen, während die mit *näher* favorisierten Temporalangaben (6c) und (6d) in eher informellen Beschreibungen stehen, die hier u.a. durch einen unvollständigen Satz in (6c) und der Abtönungspartikel *wohl* in (6d) gekennzeichnet sind.

Die den Kopf der Temporalangabe bildende Zeiteinheit spielt offenbar ebenfalls eine Rolle für die Wahl des temporalen Adjektivs. Wie das Histogramm der Nennungen in Abb. 7 verdeutlichen, entschieden sich die Studierenden mehrheitlich für die Kollokation der Zeiteinheit *Woche* mit *vergangen* und *kommend* und der Zeiteinheit *Jahr* mit *letzt* und *nächst* – die dritte Variante für eine unmittelbar vergangene Zeitangabe mit *vorig* wurde kaum gewählt. Für generelle Aussagen ist die Datenmenge selbstverständlich zu schmal.

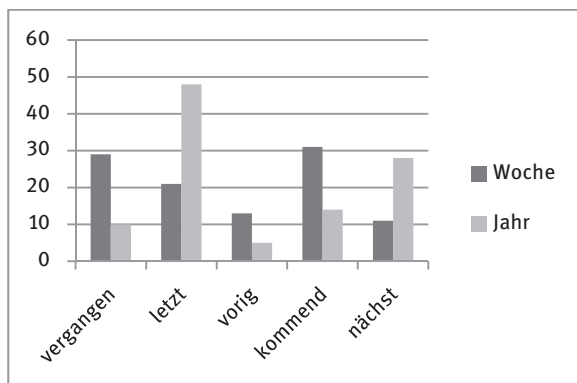


Abb. 7: Nennungen von Zeiteinheit mit Zeitadjektiv, studentische Befragung.⁵

Angesichts dieser Verteilungen stellt sich die Frage, warum die Versuchspersonen dazu tendieren, einerseits für eine Woche eher die Adjektive *vergangen* und *kommend* zu wählen und andererseits für ein Jahr die Adjektive *letzt* und *nächst*. Worin unterscheiden sich Wochen von Jahren? Die Woche ist im Vergleich zum Jahr eine kleine und wenig saliente Zeiteinheit: So gibt es Kalender und Nummerierungen für ein Jahr, aber keine Kalender und nur kaum benutzte Nummerierungen für Wochen. Das Jahr, nicht aber die Woche, ist eine natürliche und zyklische Zeiteinheit. Der Jahreszyklus wiederholt sich ständig; und wir sprechen vom einem „alten“ und einem „neuen“ Jahr, nicht aber von einer „alten“ und einer „neuen“ Woche. Als klar begrenzte Zeiteinheiten werden Jahre somit leichter als eine aufgereihete Folge sich wiederholender Einheiten verstanden, als dies bei Wochen der Fall wäre. Im Sinne der räumlich-metaphorischen Zeitschemata bietet es sich somit an, ein zukünftiges Jahr als *nächstes Jahr* und ein vergangenes Jahr als *letztes Jahr* zu verstehen und zu beschreiben, während eine zukünftige und vergangene Woche eher als das Ergebnis einer Bewegung der Zeit verstanden und beschrieben wird.

Für Generalisierungen sind die auf der studentischen Befragung beruhenden Daten selbstverständlich nicht repräsentativ genug. Die mögliche Relevanz der hier beobachteten Variablen der Formalität und Zeiteinheit für die Wahl des Temporaladjektivs soll daher im Rahmen größerer Korpusdaten untersucht werden.

⁵ Die Unterschiede in den Kollokationen von *Woche* und *Jahr* mit *vergangen* und *letzt* sowie mit *kommend* und *nächst* sind signifikant ($\chi^2 = 19.36$, p-Wert < .001***, df = 1, $\phi = .423$ und $\chi^2 = 13.83$, p-Wert < .001***, df = 1, $\phi = .406$).

4.2 Korpusanalysen

Zur Überprüfung der Verwendung der Temporalangaben wurden, soweit dies möglich war, Vorkommenshäufigkeiten aus Korpora herangezogen. Für die Korpusanalysen wurden Daten aus Google und COSMAS II des Instituts für Deutsche Sprache mit Stand vom Januar und Februar 2013 benutzt. Die Daten aus Google umfassen alle Sprachvarietäten, unter anderem auch umgangssprachliches Deutsch. Die Daten von COSMAS II basieren auf deutschen, schweizerischen und österreichischen Zeitungen und Pressemitteilungen. Die Sprachvarietät dieses Genres ist somit schriftsprachliches Standard und als stilistisch eher förmlich anzusehen. Angesichts der möglichen Bedeutung der stilistischen Ebene für die Wahl der Temporalangaben sind daher Vergleiche der Korpora angebracht.

4.2.1 Zeiteinheiten in deiktischen Temporalangaben

Für eine deiktische Zeitangabe ist neben dem temporalen Adjektiv die im Nomen kodierte Zeiteinheit von Bedeutung. Zunächst werden die Häufigkeiten der Verwendungen von kleinen bis zu großen Zeiteinheiten in Verbindung mit den summierten fünf temporalen Adjektiven in den beiden Korpora erfasst. Die Einheit *Tag* wurde nicht einbezogen, weil Bildungen wie *letzten Tag* für ‚gestern‘ nicht gebräuchlich sind. Die Zeiteinheiten von Minuten und Stunden sind allerdings auch problematisch: Minuten werden häufig nicht-deiktisch verwendet, wie *In letzter Minute konnte ich davon laufen*, und die Angabe einer Stunde bezieht sich häufig auf die Unterrichtseinheit.

Abb. 8 zeigt, dass in beiden Korpora die am häufigsten verwendeten Zeiteinheiten in deiktischen Temporalangaben eindeutig die Woche und das Jahr sind. Auf diesen prominenten Zeiteinheiten soll daher auch das Hauptinteresse der folgenden Analysen liegen. Die kleinen Zeiteinheiten von Sekunden, Minuten und Stunden sind in deiktischen Zeitangaben ebenso ungebräuchlich wie die sehr großen von Jahrhunderten oder Jahrtausenden. Allerdings wird auch die Zeiteinheit *Monat* im Vergleich mit denen von *Woche* und *Jahr* sehr selten verwendet. Der Grund hierfür liegt offensichtlich in der alternativen Möglichkeit, statt einer Zeitangabe mit *Monat* den jeweiligen Monatsnamen zu wählen – statt *Wir machen im nächsten Monat Urlaub* also *Wir machen im Mai Urlaub*.

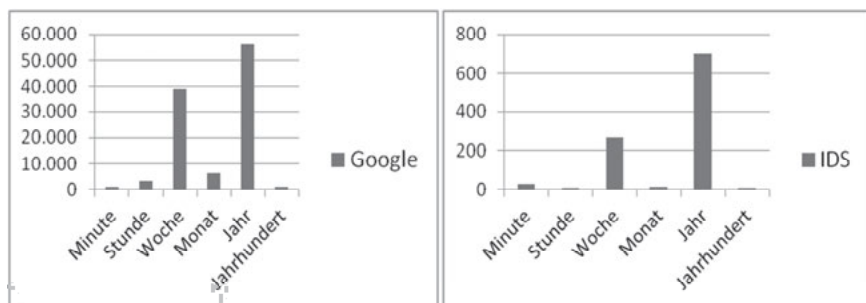


Abb. 8: Häufigkeiten der Zeiteinheiten in deiktischen Zeitangaben (in Tausenden)

Die beiden Korpora unterscheiden sich vornehmlich in den relativen Häufigkeiten der Angaben von *Jahr*: Im Verhältnis zu allen Zeitangaben entfallen in Google 52,4 % und im IDS-Korpus 68,6 % der Angaben auf *Jahr*. Die relativ größeren Häufigkeiten von *Jahr* im IDS-Korpus erklärt sich wahrscheinlich aus der Wahl von möglichen Ausdrucksalternativen. Informeller Sprachgebrauch ist häufig an eine deiktische Situation gebunden. In Daten aus Google wird daher vorzugsweise auf ein vergangenes oder zukünftiges Jahr mit der deiktischen Temporalangabe referiert, also *vergangenes*, *letztes*, *voriges*, *kommendes* oder *nächstes Jahr* benutzt. Der im IDS-Korpus repräsentierte förmliche Sprachgebrauch dagegen verlangt eine situationsunabhängige, „präzise“ Darstellung und damit die Angabe einer Jahreszahl, also z.B. 2010.

4.2.2 Kollokation von Adjektiv und Nomen in deiktischen Temporalangaben

Die folgende Kollokationsuntersuchung beschränkt sich auf die beiden häufigsten Temporalnomina *Woche* und *Jahr* sowie auf die vier häufigsten Temporaladjektive *vergangen*, *letzt*, *kommend* und *nächst*. Der Vergleich der Kollokationshäufigkeiten von *Woche* und *Jahr* in Abbildung 9 zeigt in den beiden Korpora auffallende Asymmetrien.

Wie bereits in Abb. 8 deutlich wurde, weisen Temporalangaben mit *Jahr* eine höhere Frequenz auf als Temporalangaben mit *Woche*. Diese Tendenz zeigt sich noch verstärkt bei den IDS-Daten. Das Jahr bildet, wie bereits unter 4.1 argumentiert, eine klarer abgegrenzte und bedeutsamere Einheit zur zeitlichen Einordnung und Abgrenzung von Ereignissen als die Woche. Man denke nur an Begriffe wie Jahresabschluss, Jahresbilanz und Jahrgang, für die es keine Entsprechungen mit *Woche* gibt.

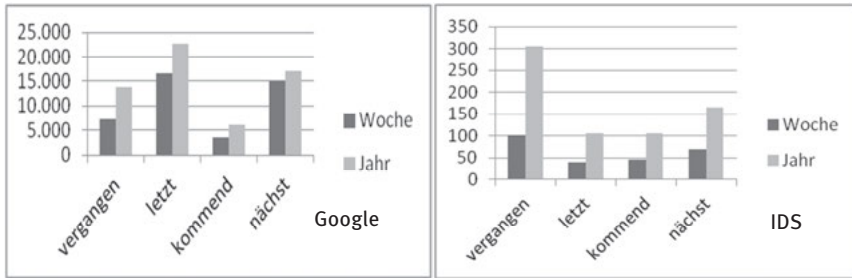


Abb. 9: Deiktische Temporalangaben mit *Woche* und *Jahr*⁶

Vergangene deiktische Jahresangaben sind etwas häufiger belegt als zukünftige Jahresangaben, was vielleicht ein leicht größeres Gesprächsinteresse an vergangenen als an zukünftigen Ereignissen widerspiegelt. Auffallend ist jedoch, dass in Google unter den vergangenen Jahresangaben Bildungen mit *letzt* am häufigsten sind, während im IDS-Korpus Bildungen mit *vergangen* deutlich dominieren. Die Häufigkeit von *letzt*, besonders mit Jahresangaben, fiel bereits bei den Nennungen der Studierenden auf (s. Abb. 7) und wurde mit dem räumlich-zeitlichen Schema von Zeitfolgen in Zusammenhang gebracht. Die größeren Häufigkeiten von *letzt* sowie auch *nächst* in Google sowie ihre niedrigeren Werte im IDS-Korpus sprechen dafür, dass diese Verteilung mit der Förmlichkeit korreliert. Informelle Texte zeichnen sich offensichtlich durch eine stärkere Verbindung eines beschriebenen Ereignisses mit anderen Ereignissen innerhalb einer Zeitfolge aus. Am deutlichsten zeigen sich die Unterschiede zwischen den beiden Korpora an dem überproportional hohen Wert von *vergangenen/s Jahr* im IDS-Korpus. Aus Sicht der räumlich-zeitlichen Zeitschemata ließe sich die prominente Stellung eines als *vergangen* beschriebenen Jahres dadurch erklären, dass der Fokus auf dem beschriebenen Ereignis in der Vergangenheit liegt und weniger oder gar nicht in Relation zu vorangehende oder nachfolgende Zeiten bzw. Ereignisse. Tatsächlich sind derartig losgelöste Darstellungen vergangener Ereignisse typisch für die Nachrichtensprache. Zur Illustration sind unter (7) unkommentiert einige im IDS-Korpus belegte typische Beispiele von Darstellungen in Nachrichten mit *vergangenen/s Jahr* angeführt:

⁶ Im Google-Korpus unterscheidet sich *Woche* von *Jahr* signifikant hinsichtlich der Kookkurrenz mit *vergangen* und *letzt* ($\chi^2 = 312.19$, p-Wert < .001***, df= 1, $\phi = .072$) sowie *kommend* und *nächst* ($\chi^2 = 298.84$, p-Wert < .001***, df= 1, $\phi = .085$); im IDS-Korpus sind die Unterschiede jedoch nicht signifikant: *Woche* und *Jahr* mit *vergangen* und *letzt* ($\chi^2 = 0.36$, p-Wert = .55, df= 1, $\phi = .025$); sowie mit *kommend* und *nächst* ($\chi^2 = 0.018$, p-Wert = 0.89, df= 1, $\phi = .007$).

- (7) a) Im vergangenen Jahr scheiterte die Sanierung des Bahnhofplatzes.
 b) Millionen Flaschen sind vergangenes Jahr verkauft worden.
 c) Der Weltcup feierte vergangenes Jahr Premiere.

Einer Erklärung bedarf letztlich noch die geringe Häufigkeit von *kommend* im IDS-Korpus. Ein *kommendes Jahr* sollte sich prinzipiell analog zu einem *vergangenen Jahr* verhalten und somit eine vergleichbare Frequenz aufweisen. Eine plausible Erklärung für die niedrige Frequenz von *kommenden/s Jahr* ist zweifellos, dass Nachrichten primär vergangene Ereignisse betreffen, nicht aber, oder nur kaum, zukünftige Ereignisse. Ein weiterer Faktor, der die Asymmetrie von *vergangen* und *kommend* beeinflussen kann, beruht auf unserem (naiven) Verständnis deiktischer Zeitsphären. Während die Vergangenheit und Gegenwart Realitäten darstellen, nämlich gewusste und wahrgenommene Realität, verstehen wir die Zukunft als eine aus der Vergangenheit und Gegenwart projizierte Realität.⁷ Damit ist die Zukunft stärker in die deiktische Gegenwart eingebunden und somit besser geeignet, im Rahmen eines Zeitfolgemodells konzeptualisiert und beschrieben zu werden.

4.2.3 Wiederkehrende Zeit mit deiktischen Zeitangaben

Die bisherigen Analysen metaphorisierter Zeit betrafen deiktische Zeitangaben und die durch sie wiedergegebenen Zeiten. Weitere zeitliche Aspekte eines Satzes können auch durch Adverbien wie *wieder*, *erst*, *schon*, etc. ausgedrückt werden. Hier soll abschließend der Frage nachgegangen werden, wie sich die deiktischen Zeitangaben in Verbindung mit dem Frequenzadverb *wieder* verhalten. Dabei geht es um Sätze wie die folgende Frage:

- (8) Könnte Berlusconi im nächsten Jahr wieder Ministerpräsident in Italien werden?

Die Verwendung von *wieder* beinhaltet eine mentale Rückschau des Sprechers auf ein vorheriges Ereignis, hier auf Berlusconis frühere Amtszeit als Ministerpräsident. Gleichzeitig lässt die deiktische Temporalangabe *im nächsten Jahr* den Betrachter nach vorn in die Zukunft blicken. Die beiden Perspektiven stehen somit im Konflikt miteinander. Wie wird dieser Konflikt gelöst und welche

⁷ Vgl. hierzu Langackers (1991: 275–278) „dynamisches Evolutionsmodell“ (*dynamic evolutionary model*).

Konsequenzen hat er für die Verwendung der Temporalangaben? Dass die Präsenz des Frequenzadverbs *wieder* Auswirkungen auf die deiktischen Temporalangaben hat, lässt sich deutlich an ihrer Distribution in dem IDS-Korpus erkennen. Die Häufigkeiten der deiktischen Temporalangaben in Verbindung mit *wieder* innerhalb desselben Satzes sind in Abb. 10 aufgezeigt. Wegen ihrer geringen Vorkommenshäufigkeit sind die Angaben nicht in Tausend, sondern in den realen Werten wiedergegeben. Die Distribution der Häufigkeiten der Sätze mit *wieder* in Abb. 10 sollte mit den IDS-Werten ohne *wieder* in Abb. 9 verglichen werden.



Abb. 10: Deiktische Temporalangaben in Verbindung mit *wieder* (IDS)⁸

Während bei den deiktischen Temporalangaben ohne *wieder* in der IDS-Graphik in Abb. 9 das *vergangene Jahr* und im geringeren Ausmaß auch die *vergangene Woche* die höchste Häufigkeit aufwiesen, sind dies bei den deiktischen Temporalangaben mit *wieder* in Abb. 10 das *nächste Jahr* sowie in geringerem Maße auch die *nächste Woche*. Die große Häufigkeit der zukünftigen Zeitangaben bei der Präsenz von *wieder* erklärt sich möglicherweise aus dem menschlichen Interesse an wiederkehrenden und evtl. vorhersagbaren zukünftigen Ereignissen. Welche Rolle spielen jedoch dabei die den Zeitangaben inhärenten gegensätzlichen Blickrichtungen des Betrachters?

⁸ *Woche* und *Jahr* unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihrer Kookkurrenz mit *vergangen* und *letzt* ($\chi^2 = 38.67$, p-Wert < .001***, df= 1, $\phi = .046$) sowie *kommend* und *nächst* ($\chi^2 = 102.84$, p-Wert < .001***, df= 1, $\phi = .057$).

Eine mögliche Antwort wäre, dass die Vorstellung eines wiederkehrenden Ereignisses konzeptuell zwei Perspektiven umfasst: eine Perspektive zum zurückliegenden Ereignis und eine weitere Perspektive in die Zukunft. Die spätere Blickrichtung in die Zukunft könnte dann die vorherige Gegenrichtung überlagern. Im obigen Beispiel (8) würde der Betrachter nach einer ersten Rückschau auf Berlusconis früheren vier Amtszeiten den Blick wieder vorwärts über die Gegenwart in die Zukunft richten und sich Berlusconis fünfte Amtszeit vorstellen. In der Verwendung des Zeitschemas von *nächst* fallen somit Blickrichtung und Richtung der Zeitfolge in die Zukunft zusammen. Damit ist die Temporalangabe mit *nächst* doppelt motiviert, während die Temporalangabe *kommend* und ihrem Zeitschema einer aus der Zukunft kommenden Bewegung sich hier deutlich weniger eignet.

Ein anderer möglicher Erklärungsansatz könnte von Lakoff und Johnsons (1980: 41) Beobachtung ausgehen, dass verschiedene metaphorische Zeitmodelle durchaus „vermischt“ werden können. In ihrem Beispiel *We're looking ahead to the following weeks* organisiert *ahead* die Zukunft als vorn liegend und *following* als hinten liegend. Diese Vorstellung ist mit der räumlichen Wirklichkeit nicht vereinbar. Das Faszinosum der Metapher besteht unter anderem gerade darin, dass unsere konzeptualisierte metaphorische Welt anderen, toleranteren Prinzipien folgt als unsere Erfahrung der realen Welt.

5 Zusammenfassende Schlussbetrachtungen

Ziel der vorliegenden Studie war, die Metaphorik deiktischer Temporalausdrücke des Deutschen zu beschreiben und auf ihre mögliche Relevanz für ihre zeitlichen Verwendungen zu überprüfen. Die untersuchten Temporalausdrücke ließen sich im Rahmen der RAUM-ZEIT Metapher drei räumlich-zeitlichen Schemata zuordnen, von denen angenommen wurde, dass sie auch die Verwendungen referentiell synonyme Temporalangaben motivieren. Dies konnte zwar nicht in einer studentischen Befragung nachgewiesen werden, wohl aber in den Häufigkeitsanalysen von Daten aus Google und dem Korpus COSMAS II des IDS. Die den räumlich-zeitlichen Schemata inhärenten Merkmale der zeitlichen Position und der Zeitfolge erwiesen sich tatsächlich als bedeutsame Motivationsfaktoren für die häufigeren Verwendungen von *vergangen* und *kommend* einerseits und *letzt* und *nächst* andererseits. Als ein weiterer die Verwendung der Temporalausdrücke beeinflussender Faktor erwies sich sowohl in den Befragungsergebnissen als auch in den Korpusanalysen der stilistische Grad der Förmlichkeit. Auch der beteiligten Zeiteinheit kommt eine nicht unerhebliche Bedeutung

für die Wahl der Temporalangabe zu. Sicherlich tragen noch weitere, hier nicht erkannte Faktoren für die Präferenz einer der konkurrierenden Zeitausdrücke bei.

Die Analyse der empirischen Daten hat gezeigt, dass die sprachliche Verwendung der hier untersuchten Temporalangaben durch ein Bündel von Einflussgrößen motiviert ist, von denen in dieser Arbeit vielleicht der entscheidende, aber keineswegs einzige Faktor, die Metaphorik, untersucht wurde. Auf einer generelleren Ebene können diese Ergebnisse dazu beitragen, das Konzept der Motivation nicht nur auf Form und Inhalt sprachlicher Zeichen zu begrenzen, sondern auch auf ihre Verwendung anzuwenden. Die Verwendung der Sprache ist zweifellos nicht so systematisch wie ihre Struktur, aber keineswegs unmotiviert und arbiträr.

Literatur

- Bernárdez, Enrique (2013): On the cultural character of metaphor: Some reflections on Universality and Culture-specificity in the language and cognition of time, especially in Amerindian languages. In: *Review of Cognitive Linguistics* 11, 1–35.
- Boroditsky, Lera (2001): Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time. In: *Cognitive Psychology* 43, 1–22.
- Dahl, Øyvind (1995): When the future comes from behind: Malagasy and other time concepts and some consequences for communication. In: *International Journal of Intercultural Relations* 19, 197–209.
- Haspelmath, Martin (1997): *From Space to Time: Temporal Adverbials in the World's Languages*. München: Lincom Europa.
- Klein, Harriet E. Manelis (1987): The future precedes the past: time in Toba. In: *Word* 38, 173–185.
- Kronasser, Heinz (1968): *Handbuch der Semasiologie*. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Lakoff, George (1993): The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II: Descriptive Application. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Moore, Kevin Ezra (2006): Space-to-time mappings and temporal concepts. In: *Cognitive Linguistics* 17, 199–244.
- Moore, Kevin Ezra (2011): Ego-perspective and field-based frames of reference: temporal meanings of FRONT in Japanese, Wolof, and Aymara. In: *Journal of Pragmatics* 43, 759–776.

- Moore, Kevin Ezra (2014): *The Spatial Language of Time: Metaphor, metonymy and frames of reference in Africa and America*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (=Human Cognitive Processing 42).
- Núñez, Rafael und Eve Sweetser (2006): *With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time*. In: *Cognitive Science* 30, 401–450.
- Radden, Günter (2006): *Where time meets space*. In: Benczes, Réka und Szilvia Csábi (Hrsg.): *The Metaphors of Sixty: Papers Presented on the Occasion of the 60th Birthday of Zoltán Kövecses*. Budapest: Eötvös Loránd University, 210–226.
- Radden, Günter (2011): *Spatial time in the West and the East*. In: Brdar, Mario et al. (Hrsg.): *Space and Time in Language*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 1–40.
- Traugott, Elizabeth C. (1978): *On the expression of spatio-temporal relations in language*. In: Greenberg, Joseph. H. (Hrsg.): *Universals of Human Language III*. Stanford: Stanford University Press, 369–400.
- Yu, Ning (1998): *The contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Anhang

1 Fragebogen

Welches der Adjektive würden Sie in den folgenden Sätzen verwenden? Kreisen Sie bitte das Adjektiv ein.

- (1) Der argentinische Nationalspieler soll in der { ^{kommenden}
nächsten } Woche seinen Vertrag bis 2018 verlängern.
- (2) Auf einem Parteitag in der { ^{kommenden}
nächsten } Woche bereitet der nordkoreanische Staatschef Kim Jong Il (rechts) seine Nachfolge vor.
- (3) Mehr Hausärzte für Gifhorn: Der Landkreis soll { ^{kommendes}
nächstes } Jahr zwei zusätzliche Praxen bekommen.
- (4) { ^{Kommendes}
Nächstes } Jahr wird es wohl einen Schuldenschnitt geben.
- (5) "Lincoln" sahnte in der { ^{vorigen}
letzten } Woche zwölf Nominierungen ab.
vergangenen
Es wird sich zeigen, was Ende Februar bei Hollywoods größter Trophäenshow übrig bleibt.
- (6) Diesel war { ^{voriges}
letztes } Jahr am 26. August am teuersten. Damals
vergangenes
schlug ein Liter mit 1,554 Euro zu Buche.
- (7) Die "Stern"-Journalistin hatte in der { ^{vorigen}
letzten } Woche in einem
vergangenen
Artikel berichtet, dass Brüderle ihr am Rande des Dreikönigstreffens vor einem Jahr mit anzüglichen Bemerkungen zu nahe gekommen sei.
- (8) Bauer sucht Frau verharret, wie in der { ^{vorigen}
letzten } Woche, auf dem 6.
vergangenen
Platz.
- (9) Wir haben { ^{voriges}
letztes } Jahr im Oktober geheiratet. Vorher hatten
vergangenes
meine Frau und ich beide Steuerklasse 1.

- (10) { ^{Voriges} Letztes } Jahr im Mai fing alles an. Unser kleines Löwenkopf-
_{Vergangenes} zwerghaninchen (drei Jahre alt) bekam eine schwere Bronchitis.

2 Ergebnisse der Fragebogenbefragung

| Satz | Optionen (erwartet) | gewählt |
|------|---------------------------------|---------|
| (1) | in der kommenden Woche | 15 |
| | in der <u>nächsten</u> Woche | 6 |
| (2) | in der <u>kommenden</u> Woche | 16 |
| | in der nächsten Woche | 5 |
| (3) | <u>kommendes</u> Jahr | 7 |
| | nächstes Jahr | 14 |
| (4) | Kommendes Jahr | 7 |
| | <u>Nächstes</u> Jahr | 14 |
| (5) | in der <u>vorigen</u> Woche | 2 |
| | in der letzten Woche | 4 |
| | in der vergangenen Woche | 15 |
| (6) | voriges Jahr | 3 |
| | letztes Jahr | 13 |
| | <u>vergangenes</u> Jahr | 5 |
| (7) | in der vorigen Woche | 4 |
| | in der letzten Woche | 6 |
| | in der <u>vergangenen</u> Woche | 11 |
| (8) | in der vorigen Woche | 7 |
| | in der <u>letzten</u> Woche | 11 |
| | in der vergangenen Woche | 3 |
| (9) | Voriges Jahr | 2 |
| | <u>Letztes</u> Jahr | 16 |
| | Vergangenes Jahr | 3 |
| (10) | <u>Voriges</u> Jahr | 0 |
| | Letztes Jahr | 19 |
| | Vergangenes Jahr | 2 |

**Teil III: Empirische Analysen in
sprachvergleichender Perspektive**

Klaus-Uwe Panther

Metonymien im Sprachvergleich

Für Günter Radden zum 80. Geburtstag

1 Einleitung

Mit dem Aufkommen der kognitiven Linguistik in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist eine Neubewertung rhetorischer Tropen wie der Metapher und der Metonymie einhergegangen. Obwohl die kognitive Funktion insbesondere von Metaphern schon seit Jahrhunderten Gegenstand philosophischer Erörterungen gewesen ist (vgl. hierzu z.B. Jäkel 1997), verdanken wir vor allem Lakoffs und Johnsons einflussreicher Monographie *Metaphors We Live By* (1980), dass die Beziehung zwischen Metapher, Denken und Sprache wieder ein zentrales Thema der Sprachwissenschaft geworden ist.

Die Metonymie hat im Vergleich zur Metapher eher ein Schattendasein gefristet, obwohl Lakoff und Johnson ihr in ihrem oben erwähnten Buch ein Kapitel widmen und sie – wie die Metapher – als eine sprachlich manifestierte Gedankenfigur betrachten (vgl. hierzu auch Spieß in diesem Band). Es gibt bislang jedoch nur relativ wenige kognitive Linguisten, welche die Metonymie als konzeptuelles, pragmatisches und grammatisch relevantes Phänomen untersucht haben (siehe z.B. die Sammelbände von Barcelona 2000; Panther/Radden 1999; Panther/Thornburg/Barcelona 2009).

In meinem Beitrag will ich zeigen, dass der Gebrauch von konzeptuellen Metonymien (wie der von Metaphern) von Sprache zu Sprache stark variieren kann. Metonymien, die in einer Sprache systematisch genutzt werden, sind möglicherweise in einer anderen Sprache entweder in ihrem Gebrauch eingeschränkt oder sogar blockiert. Sprachen unterscheiden sich typologisch also nicht nur in grammatischer Hinsicht, sondern auch in den von ihnen genutzten Metonymien. Obwohl es zur Produktivität von Metonymien aus sprachvergleichender Perspektive bereits einige Untersuchungen gibt (z.B. Barcelona 2003; Brdar-Szabó/Brdar 2003; Panther 2011; Panther/Thornburg 1999, 2001, 2007, 2009; Ruiz de Mendoza Ibáñez/Pérez Hernández 2003), ist der typologische Ansatz in der Metonymieforschung bislang noch ein (vielversprechendes) Forschungsprogramm, das seiner systematischen Implementierung harret. In diesem Beitrag soll eine Lanze für ein solches Unternehmen gebrochen und gezeigt werden, dass die sprachvergleichende Analyse der Produktivität sogenannter

„high-level metonymies“ zu interessanten konzeptuellen, pragmatischen und grammatischen Einsichten führen kann.

2 Eigenschaften der konzeptuellen Metonymie

Eine Untersuchung des Gebrauchs von Metonymien aus sprachvergleichender Perspektive erfordert zunächst eine hinreichend präzise Charakterisierung des Begriffs der Metonymie selbst. Abbildung 1 ist ein Versuch, einige wesentliche Eigenschaften der Metonymie diagrammatisch darzustellen. In vielem deckt sich meine Auffassung mit der von Kövecses und Radden in verschiedenen Publikationen vorgeschlagenen Definition (Kövecses/Radden 1998; Radden/Kövecses 1999, 2007). Dennoch weicht die hier vertretene Konzeption von diesen Autoren in einigen nicht unwesentlichen Aspekten ab (siehe z.B. Panther/Thornburg 2007).

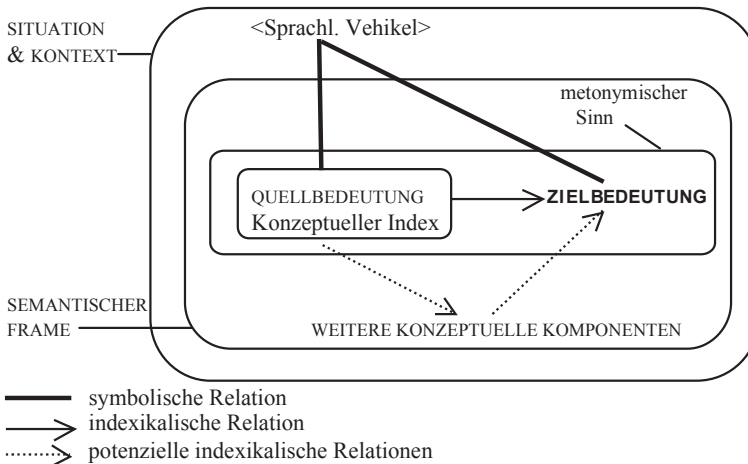


Abb. 1: Metonymie

Als Metonymie wird in diesem Beitrag eine konzeptuelle Beziehung zwischen einem Quellkonzept (kurz: Quelle) und einem Zielkonzept (kurz: Ziel) innerhalb desselben konzeptuellen Rahmens (*frame*) verstanden. Die Metonymie ist ein Inferenzschema, mittels dessen Sprachteilnehmer ohne großen kognitiven Aufwand spontan von einer Quelle auf ein Ziel schließen. Nach Kahneman (2011) würde die Metonymie zur Kategorie des schnellen und spontanen assozi-

ativen Denkens gehören, das von ihm als *System 1* bezeichnet wird. Kahneman kontrastiert dieses Denken mit dem langsamen, bewussten und rationaleren Nachdenken (*System 2*). Mercier und Sperber (2009) unterscheiden analog zwischen intuitivem und reflektivem Schließen; die Metonymie würde zur ersteren Kategorie gehören.

Das Quellkonzept einer Metonymie kann semiotisch als ein gedanklicher Index aufgefasst werden, der die mentale Aktivierung eines Zielkonzepts ermöglicht (vgl. zum Begriff des mentalen Zugangs Kövecses/Radden 1998; Radden/Kövecses 1999; Radden/Kövecses 2007). Den gesamten Komplex ‚Quellbedeutung‘, ‚Zielbedeutung‘ und die indexikalische Beziehung zwischen ihnen bezeichne ich als *metonymischen Sinn* oder *metonymische Bedeutung*.

Der mentale Zugang zum Zielkonzept wird auch durch weitere Komponenten des semantischen Frame sowie durch den sprachlichen Kontext und die außersprachliche Situation erleichtert. Eine wichtige Eigenschaft typischer Metonymien ist, dass ihr Zielkonzept als Ergebnis des metonymischen Transfers kognitiv hervorgehoben wird, während das Quellkonzept zwar präsent bleibt, aber kognitiv in den Hintergrund rückt. Die Hervorhebung des Zielkonzepts wird in Abbildung 1 durch Fettdruck symbolisiert. Schließlich verdient Erwähnung, dass die metonymische Inferenz (wie die konversationelle Implikatur) im Prinzip zurücknehmbar, d.h. streichbar ist. Ich bezeichne diese Eigenschaft als *kontingent*. Damit ist gemeint, dass die Beziehung zwischen Quelle und Ziel konzeptuell nicht notwendig ist. Konzeptuell notwendige Beziehungen, d.h. Relationen, bei denen das Ziel semantisch aus der Quelle folgt, werden demnach nicht als Metonymien genutzt (vgl. hierzu Panther 2006).

3 Metonymische Typen

Das hier vorgestellte Metonymiekonzept ist wesentlich weiter gefasst als in der traditionellen Rhetorik. Ich teile Metonymien in drei Kategorien ein: (i) referenzielle, (ii) prädikative und (iii) illokutive Metonymien (häufig auch ‚Sprechaktmetonymien‘ genannt) (zur Rechtfertigung dieser Metonymietypen siehe Thornburg/Panther 1997 sowie Panther/Thornburg 1998). Die Unterscheidung zwischen diesen drei Typen folgt den von Searle (1969) im Rahmen seiner Sprechakttheorie vorgeschlagenen Akten des Referierens, des Prädizierens und des Vollziehens illokutiver Handlungen.

3.1 Referenzielle Metonymien

Was hier als referenzielle Metonymie bezeichnet wird, entspricht im Wesentlichen dem aus der Rhetorik bekannten Metonymiebegriff. Referenzielle Metonymien operieren auf den Denotata von nominalen Ausdrücken. Ein typisches Beispiel findet sich in einem Artikel des *Hamburger Abendblatts* vom 31. Dezember 2012. In dem Beitrag „Insgeheim spielt jeder die erste Geige“ wird ein Bassist der Hamburger Philharmoniker folgendermaßen zitiert:

- (1) Wir fühlen uns schon manchmal übergangen. Zum Beispiel wenn im Fernsehen mal wieder die Bässe als Einzige nicht im Bild sind.

In (1) referiert die Nominalphrase *die Bässe* metonymisch wahrscheinlich auf die Bassisten des Orchesters, obwohl auch eine wörtliche Interpretation der Nominalphrase möglich ist. Die zugrunde liegende referenzielle Metonymie ist das Inferenzschema INSTRUMENT \rightarrow MUSIKER.¹

In der folgenden Schlagzeile aus der Wiener Tageszeitung *Die Presse* geht es ebenfalls um Instrumente und Instrumentalisten:

- (2) Erste Geige bei Philharmonikern: Ganz normaler Beruf. (*Die Presse.com*, 30.12.2012)

Allerdings bezieht sich die Nominalphrase *erste Geige bei Philharmonikern* in (2) nur indirekt auf eine konkrete Person (die erste Geigerin Isabelle Ballot). Die Überschrift des Artikels referiert vielmehr metonymisch auf den *Beruf* des ersten Geigers/der ersten Geigerin.

Die Beispiele (1) und (2) illustrieren, dass die Beziehung zwischen Quelle und Ziel kontingent ist: Das Konzept ‚Musikinstrument‘ ist assoziativ mit dem Konzept des entsprechenden Instrumentalisten verknüpft, aber diese Verknüpfung ist keine konzeptuell-logische Beziehung.

3.2 Prädikative Metonymien

Prädikative Metonymien operieren auf Verbalphrasen und verbalen Elementen (einschließlich modalen Verben). Produktive prädikative Metonymien im Deut-

¹ In diesem Beitrag benutze ich zur Kennzeichnung von Metonymien die Notation $x \rightarrow y$.

schen sind beispielsweise die Inferenzschemata OBLIGATION → AKTUALITÄT und POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT, die in (3) bzw. (4) veranschaulicht werden:

- (3) a. Die Autofabrik *musste* gestern die Produktion *einstellen*.
 b. Die Autofabrik *stellte* gestern die Produktion *ein*.
- (4) a. Das Werk *konnte* gestern die Produktion *wieder aufnehmen*.
 b. Das Werk *nahm* gestern die Produktion *wieder auf*.

Die Äußerung (3a) evoziert (metonymisch) die Wahrheit von (3b), obwohl streng genommen eine Obligation zu handeln nicht notwendigerweise impliziert, dass tatsächlich in der spezifizierten Weise gehandelt wird. Jedoch wird die Aktualitätsbedeutung durch Elemente des sprachlichen Kontextes – hier das Vergangenheitstempus und das Zeitadverbial *gestern* – gestärkt. Die Zeitangabe *gestern* bezieht sich nicht auf den Zeitpunkt, an dem die Obligation entsteht, sondern sie referiert eher auf den Zeitpunkt der *tatsächlichen* Einstellung der Automobilproduktion. Die Zielbedeutung AKTUALITÄT wird auch in Beispiel (4) – hier durch die Quelle POTENZIALITÄT – aktiviert. Wie in Beispiel (3) wird in (4) durch das Vergangenheitstempus und die Zeitangabe *gestern* die Aktualitätsinterpretation praktisch erzwungen.

Die hier vertretene Auffassung, dass die Beziehung zwischen OBLIGATION/POTENZIALITÄT und AKTUALITÄT kontingent ist, steht scheinbar im Widerspruch zu Ashers und Hunters (2012: 57) These, dass im Französischen in den Beispielen (5) und (6) die a.-Sätze jeweils die b.-Sätze *semantisch* implizieren (kursive Hervorhebungen hinzugefügt):

- (5) a. Jeanne *a dû prendre* le train.
 ‚Jeanne hat den Zug nehmen müssen‘
 b. Jeanne *a pris* le train.
 ‚Jeanne hat den Zug genommen‘
- (6) a. Jeanne *a pu prendre* le train.
 ‚Jeanne hat den Zug nehmen können‘
 b. Jeanne *a pris* le train.
 ‚Jeanne hat den Zug genommen‘

In der sprachphilosophischen and formalsemantischen Literatur wird für die Implikationsbeziehungen zwischen (5a) und (5b) bzw. (6a) und (6b) der Begriff *actuality entailment* gebraucht (siehe hierzu auch Karttunen 1971 und Bhatt 1999). Nach Asher und Hunter tritt die Aktualitätsimplikation nur ein, wenn der Aspekt des Modalverbs perfektiv ist. Anders ausgedrückt, der perfektive Aspekt *erzwingt* eine Aktualitätsinterpretation, ein Phänomen, das als *aspectual coerci-*

on bekannt ist. Wird der perfektive Aspekt in den Sätzen (5a) und (6a) durch den imperfektiven Aspekt ersetzt, ist nach Asher und Hunter keine Aktualitätsimplikation mehr gegeben, d.h. (7) und (8) implizieren nicht respektive (5b) und (6b):

- (7) Jeanne *devait* prendre le train.
 ‚Jeanne musste den Zug nehmen‘
- (8) Jeanne *pouvait* prendre le train.
 ‚Jeanne konnte den Zug nehmen‘

Es ist wichtig, die Relation zwischen OBLIGATION/POTENZIALITÄT und AKTUALITÄT als solcher von *zusätzlichen* semantischen Komponenten wie dem verbalen Aspekt und etwaigen Zeitadverbialen wie *gestern* in (3) und (4) zu unterscheiden, die eine Aktualitätsinterpretation suggerieren. Der entscheidende Punkt ist jedoch, dass zwischen Modalität und Realität (Aktualität) als solcher keine konzeptuell notwendige Beziehung, d.h. *semantische Implikation*, besteht. Die Beziehung zwischen (5a) und (5b) bzw. (6a) und (6b) ist eher als eine generalisierte Konversationsimplikatur im Sinne von Grice (1975) zu betrachten, die *per definitionem* aufhebbar ist. Asher und Hunter (2009: 57) führen selbst das folgende Beispiel aus dem Englischen ins Feld, in dem die Aktualitätsimplikation explizit gestrichen wird:

- (9) John *was able* to take the train, but he ended up taking the bus instead.

Beispiele wie (9) kann man als Evidenz dafür werten, dass die Beziehung zwischen POTENZIALITÄT und AKTUALITÄT in der Tat kontingent im oben skizzierten Sinne ist. Asher und Hunter behaupten, dass *actuality entailments* in modalen Sätzen mit perspektivem Aspekt sprachspezifisch variieren. Sie legen jedoch keine empirischen Belege dafür vor, dass die Aktualitätsimplikation im Französischen bei perfektivem Aspekt zwingend gilt und unter keinen Umständen aufhebbar ist, während sie im Englischen streichbar sein soll.

3.3 Illokutive Metonymien

Fälle von illokutiven Metonymien lassen sich am besten durch indirekte Sprechakte und modal modifizierte performative Äußerungen (sogenannte *hedged performatives*) illustrieren. Die erstere Kategorie wird durch (10) und die letztere durch (11) exemplifiziert:

- (10) Du kannst mal eben den Müll entsorgen.
 (11) Ich kann Ihnen diesen St. Émilion wärmstens empfehlen.

Mit (10) wird in der Regel eine konventionelle Aufforderung vollzogen (Ziel), obwohl der Sprecher wörtlich lediglich behauptet, dass der Hörer in der Lage sei (*du kannst*), die Handlung der Müllentsorgung auszuführen (Quelle). Welche metonymischen Schritte im Einzelnen nötig sind, um von der Quell- zur Zielbedeutung zu gelangen, kann in diesem Beitrag nicht erörtert werden (siehe hierzu ausführlicher z.B. Panther/Thornburg 1998). Es sei jedoch erwähnt, dass die Modalpartikeln *mal eben* eine direktive Interpretation nahelegen – um nicht zu sagen, erzwingen – und dass diese Zielbedeutung kognitiv hervorgehoben ist.

Die Äußerung (11) hat konventionell die Interpretation einer *Empfehlung* (Ziel), obwohl die Sprecherin wörtlich lediglich *behauptet*, sie *könne* den Wein aus Bordeaux empfehlen. Die Spezifizierung des performativen Verbs durch die modale Form *kann* wird kaum von Muttersprachlern wahrgenommen; konzeptuell hervorgehoben ist offensichtlich der Vollzug der Sprachhandlung *empfehlen* selbst. Die Zielbedeutung von (11) wird – in diesem Fall auf illokutiver Ebene – im Deutschen und anderen Sprachen durch die bereits in Abschnitt 3.2 diskutierte Metonymie POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT evoziert.

4 Zwei Fallstudien

In diesem Abschnitt werden zwei Fallstudien präsentiert, mit denen die Hauptthese dieses Beitrags gestützt werden soll, dass Sprachen in der Ausnutzung metonymischer Prinzipien variieren. In Abschnitt 4.1 wird ein Spezialfall der Metonymie POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT, nämlich die Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION sprachübergreifend am Beispiel der Sprachen Englisch, Deutsch, Ungarisch, Französisch und Spanisch untersucht.² In Abschnitt 4.2 wird die Frage der Produktivität des Inferenzschemas RESULTAT → HANDLUNG in passivischen Imperativsätzen im Englischen und Deutschen geprüft. Beide Metonymien wirken in relativ kleinen Sprachausschnitten, aber sie demonstrieren, dass übereinzelsprachliche Variation in der Ausnutzung von Metonymien existiert und ein lohnendes Forschungsgebiet ist.

² Die Auswahl der Sprachen konnten zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nach systematischen (z.B. typologischen) Gesichtspunkten erfolgen, sondern reflektiert den gegenwärtigen Erkenntnisstand in der sprachvergleichenden Metonymieforschung, der auf Arbeiten einzelner Forscher in den genannten Sprachen basiert.

Neben Beispielen, die mit Hilfe der Suchmaschine Google gefunden wurden, stammen die sprachlichen Daten aus den folgenden Korpora (Internetquellen in eckigen Klammern):

- i. Das Corpus of Contemporary American English (COCA) ist ein von Mark Davis kompiliertes repräsentatives Korpus (450 Millionen Wörter) aus mündlichen und schriftsprachlichen Quellen im Zeitraum von 1990 bis 2012. [<http://corpus2.byu.edu/coca>]
- ii. Das Lancaster-Oslo-Bergen Corpus (LOB) ist ein repräsentatives schriftsprachliches Korpus, das in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts kompiliert wurde. Es ist das britische Gegenstück zum amerikanischen Brown Corpus. Es besteht aus 500 Texten à ca. 2000 Wörtern (insgesamt also aus etwa eine Million Wörtern). [<http://icame.uib.no>]
- iii. Das European Parliament Proceedings Parallel Corpus 1996–2011 (Europarl parallel corpus) ist ein paralleles Korpus, das die Protokolle des Europäischen Parlaments in insgesamt 21 Sprachen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union enthält. [<http://www.statmt.org/europarl>]
- iv. Das WebCorp Korpus wurde von der Research and Development Unit der School of English an der Birmingham City University entwickelt. In diesem Kapitel wird lediglich der englischsprachige Teil dieses Korpus, das auf der Suchmaschine Google basiert, benutzt. [<http://www.webcorp.org.uk/live/index.jsp>]
- v. Das Linguistic Corpus of the University of Vigo (CLUVI) enthält Texte aus verschiedenen schriftsprachlichen Genres, z.B. literarische, juristische und technische Paralleltex te in den Sprachen Baskisch, Galizisch, Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Englisch und Deutsch. [http://sli.uvigo.es/CLUVI/index_en.html]
- vi. Einige Belege stammen aus dem Kriminalroman *The Talented Mr. Ripley* (1976) von Patricia Highsmith und einer Übersetzung desselben ins Französische (Seitenzahlen in Klammern).
- vii. Einige englischsprachige Beispiele sind der korpusbasierten Standardgrammatik von Quirk, Greenbaum, Leech und Svartvik (1985) und der Monographie von Takahashi (2012) entnommen.
- viii. Die ungarischen Belege sind von einer Muttersprachlerin des Ungarischen überprüft worden.

4.1 In welchen Sprachen kann PERZEPTIONSFÄHIGKEIT für PERZEPTION stehen?

In diesem Abschnitt soll ein Spezialfall der Metonymie POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT, die eine Relation zwischen der Fähigkeit zu einer Sinneswahrnehmung und dem tatsächlichen Wahrnehmungsereignis herstellt, zunächst im Englischen und Ungarischen und dann im Vergleich mit zwei romanischen Sprachen (Französisch und Spanisch) untersucht werden. Ich nenne diese Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION.

Die zentralen Verben der Sinneswahrnehmung im Englischen sind *see*, *hear*, *taste*, *smell* und *feel*. Im Englischen (und entsprechend auch im Deutschen) ist es möglich, tatsächliche Sinnesempfindungen durch modale Ausdrücke wie *can/could see*, *can/could hear*, *can/could taste* usw. zu versprachlichen (kursive Hervorhebungen hinzugefügt):

- (12) *We could see* the northern lights today, thanks to solar flare. (Google) → *We saw* the northern lights, [...]
- (13) Madam President, I *can hear* a ripple of laughter from the Socialists. (Euro-parl parallel corpus) → I *hear* a ripple of laughter from the Socialists.
- (14) I *could taste* the fried Oreos, funnel cakes, and bags of popcorn. (WebCorp) → I *tasted* the fried Oreos, [...]
- (15) I *could smell* the tobacco and onions on his breath. (COCA) → I *smelled* the tobacco and onions on his breath.
- (16) My uncle clasped my arm, and through my sleeve I *could feel* the calluses from ironmongery on his hand. (COCA) → [...] through my sleeve I *felt* the calluses [...]

Im Englischen und Deutschen können neben den metonymisch verwendeten modalen Ausdrücken auch ihre nicht-modalen indikativischen Entsprechungen gebraucht werden. Das heißt, im Englischen ist z.B. neben *I could smell the tobacco* auch *I smelled the tobacco* möglich; und im Deutschen kann man neben der metonymischen Variante *Ich konnte den Tabak riechen* auch die nicht-modale Version *Ich roch den Tabak* verwenden. Damit soll nicht behauptet werden, dass in diesen beiden Sprachen die modalen (metonymischen) und die („wörtlichen“) nicht-modalen Varianten synonym sind. Im Gegenteil, sie haben mit großer Sicherheit verschiedene diskurspragmatische Funktionen, die im diesem Aufsatz allerdings nicht Gegenstand der Untersuchung sein können. Es sei nur so viel gesagt, dass ein wichtiger Unterschied zwischen den metonymischen und den nicht-metonymischen Lesarten allein dadurch gegeben ist, dass

ein metonymischer Sinn immer zwei Bedeutungen beinhaltet: eine Quelle und ein indexikalisch erschlossenes kognitiv hervorgehobenes Ziel.

Wir haben gesehen, dass im Englischen und im Deutschen grundsätzlich die *Faktizität* der Sinneswahrnehmung sowohl wörtlich als auch metonymisch mittels der Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION ausgedrückt werden kann. Im Ungarischen hingegen kann eine tatsächliche Sinneswahrnehmung nur nicht-modal kodiert werden; das heißt, die Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION ist systematisch geblockt. Die folgenden Beispiele illustrieren diese Beschränkung (vgl. Panther/Thornburg 1999):³

(17) a. Can you see him?

b. Látod?

See-2.SG.PRES.IND.DEF

‚Do you see him?‘

(18) a. I could hear his sneering laughter [...] (LOB)

b. hallottam [...]

hear.1.SG.PAST.IND.DEF

‚I heard [...]‘

(19) a. I can taste the vanilla.

b. Érzem a vanília ízét.

Feel-1.SG.PRES.IND.DEF the vanilla taste-ACC

Wörtlich: ‚I feel the vanilla taste‘

(20) a. I can smell the garlic.

b. Érzem a fokhagyma szagát.

Feel-1.SG.PRES.IND.DEF the garlic smell-ACC

Wörtlich: ‚I feel the garlic smell‘

Einen Unterschied in der Produktivität der Metonymie POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT in den beiden Sprachen Englisch und Ungarisch kann man auch in der Kodierung mentaler Aktivitäten beobachten. Das Kontrastpaar (21a) und (21b) illustriert dies am Beispiel des mentalen Sinns von ‚fühlen‘:

(21) a. I'm on the right streak tonight, I can feel it.

b. Ma este jó úton járok, érzem.

[...] feel-1.SG.PRES.IND.DEF

³ Ich danke Rita Brdar-Szabó für ihre wertvolle Hilfe bei der Übersetzung der englischsprachigen Sätze in das Ungarische.

(21a) drückt trotz des modalen *can feel* den tatsächlichen mentalen Zustand des Fühlens aus (im Sinne einer intuitiven mentalen Erfahrung). Im Ungarischen muss – wie in den Beispielen (17b)–(20b) – das tatsächliche Gefühl ohne modale Färbung im Indikativ versprachlicht werden. Andere in kognitiver Bedeutung verwendbare Perzeptionsverben im Englischen sind z.B. *see* ‚verstehen‘ wie in *I can see your point* (‚ich verstehe deinen Standpunkt‘).

Das Deutsche scheint sich im Ausdruck von Perzeptionen (und daraus metaphorisch abgeleiteten mentalen Verben) im Großen und Ganzen wie das Englische zu verhalten. Die englischen Beispiele in (12)–(16) und (17a)–(20a) können sämtlich mit entsprechender modaler Färbung und metonymischer Interpretation ins Deutsche übertragen werden:

- (22) Wir *konnten* heute die Nordlichter *sehen* [...] → Wir *sahen* heute die Nordlichter [...]
- (23) Frau Präsidentin, ich *kann* ein bisschen Gelächter von den Sozialisten *hören*. → [...] ich *höre* ein bisschen Gelächter von den Sozialisten.
- (24) Ich *konnte* die frittierten Oreo-Kekse, die Schmalzkuchen und die Tüten voller Popcorn *schmecken*. → Ich *schmeckte* die frittierte Oreo-Kekse [...]
- (25) Ich *konnte* den Tabak und die Zwiebeln in seinem Atem *riechen*. → Ich *roch* den Tabak und die Zwiebeln in seinem Atem.
- (26) Mein Onkel umklammerte meinen Arm, und durch den Ärmel *konnte* ich die durch die Arbeit mit Eisenwaren verursachten Schwielen in seiner Hand *fühlen*. → [...] durch den Ärmel *fühlte* ich [...] die Schwielen in seiner Hand.
- (27) *Kannst* du ihn *sehen*? → *Siehst* du ihn?
- (28) Ich *konnte* sein höhnisches Gelächter *hören*. → Ich *hörte* sein höhnisches Gelächter.
- (29) Ich *kann* die Vanille *schmecken*. → Ich *schmecke* die Vanille.
- (30) Ich *kann* den Knoblauch *riechen*. → Ich *rieche* den Knoblauch.
- (31) Ich bin auf der Gewinnerstraße, ich *kann* es *fühlen*. → [...] ich *fühle* es.

Nicht nur das Ungarische blockiert die Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION, sondern tendenziell auch das Französische und besonders das Spanische. Im Folgenden werden einige Beispiele, die diese These belegen, aus dem Parallelkorpus CLUVI der Universität Vigo zitiert. In eckigen Klammer wird für die französischen Belege das Tempus bzw. der Aspekt des Perzeptionsverbs angegeben:

Englisch vs. Französisch

- (32) a. When they do hire us, they want us to work in the kitchen, up on the scaffolding or in the storeroom, where nobody *can see* us.
 b. Quand ils nous recrutent, ils veulent que nous restions à la cuisine ou dans l'arrière-boutique, là où personne ne nous *verra* [...] [FUTUR]
- (33) a. You *can see* it from many parts of town.
 b. [C]ar on le *voit* de beaucoup d'endroits. [PRÄSENS]
- (34) a. From where I sit, I *can see* people crammed into a bus, their faces streaming with sweat, lined up like sardines, Saturday travelers with lacklustre eyes, patiently waiting.
 b. De ma place, j'*aperçois* les gens entassés dans les autobus, les visages gluants de sueur, immobiles, alignés comme des harengs, les voyageurs du samedi qui, le regard éteint, patiemment, attendent. [PRÄSENS]
- (35) a. Of course, when I looked at my face in the mirror I *could see* that it was black, but for me, colour was totally unimportant.
 b. Bien sûr, je *voyais* bien que j'étais noire, mais je n'accordais aucune importance à la couleur de ma peau. [IMPERFEKT]
- (36) a. I *could see* everything was happening inside a circle, just like in Africa, [...]
 b. J'*ai vu* que tout se passait à l'intérieur d'un cercle comme en Afrique, [...] [PERFEKT]
- (37) a. The mother knows she is repeating a cycle that trapped her, but there is no way out that she *can see*.
 b. La mère sait qu'elle perpétue un cycle dont elle est prisonnière, mais elle ne *voit* pas comment elle pourrait s'en sortir. [PRÄSENS]
- (38) a. I *can see* myself doing it for a living but not as a photo-journalist or a portrait photographer.
 b. Je me *vois* bien faire ça dans la vie mais pas comme photographe de portrait ni reporter. [PRÄSENS]
- (39) a. You *can see* there's a big difference.
 b. Vous *voyez* la grande différence. [PRÄSENS]

Die folgenden Daten, die sowohl Perzeptionsverben als auch kognitive Verben enthalten, stammen aus Patricia Highsmiths Kriminalroman *The Talented Mr. Ripley* (1976) und einer Übersetzung desselben ins Französische (Seitenzahlen in Klammern). Sie bestätigen die Ergebnisse aus dem CLUVI-Korpus (siehe Panther/Thornburg 2003):

- (40)a. Tom had never seen them [drawings, K.U.P.], but he *could see* [= imagine] them now, [...] *could see* Dickie smiling, [...] (10)
 b. Tom ne les avait jamais vu; mais il *se les représentait* très bien maintenant, [...] il *s'imaginait* Dickie souriant [...] (14) [IMPERFEKT]
- (41) a. Tom *could hear* it in the silence. (16)
 b. Tom le *devinait* à son silence. (22) [IMPERFEKT]
- (42) a. In a large mirror on the wall he *could see himself* [...] (20)
 b. Il *se voyait* dans un grand miroir au mur [...] (26) [IMPERFEKT]

Die Daten (32)–(42) deuten insgesamt auf eine Tendenz des Französischen hin, in Kontexten, in denen das Englische die Form *can/could* + *Perzeptionsverb* wählt, eine nicht-modalisierte indikativische Form des Perzeptionsverb vorzuziehen.

Interessanterweise handeln einige der obigen Sätze nicht von Sinneswahrnehmungen per se, sondern von mentalen Vorgängen des Vorstellens und des Verstehens. In (37) kann sich die Mutter mental keinen Ausweg aus ihrer Zwangssituation vorstellen; in (38) malt sich der Autor aus, wie er sich seine berufliche Zukunft vorstellt. Beispiele wie (39) werden in der kognitiven Linguistik häufig als Metaphern der Form UNDERSTANDING IS SEEING aufgefasst. Eine meines Erachtens plausiblere Annahme ist, dass die zugrunde liegende Gedankenfigur metonymisch ist. Das Sehen ist unter den Sinneswahrnehmungen eine wesentliche Quelle, wenn nicht die sogar wichtigste Ressource, für die Akkumulation von Wissen, und es scheint daher plausibel, in den einschlägigen Beispielen von einer Metonymie SEEING → UNDERSTANDING auszugehen (vgl. Panther 2006). In den Beispielen (40a) und (41a) werden die Perzeptionsausdrücke *could see* bzw. *could hear* ebenfalls mit einer kognitiven Bedeutung gebraucht. Folgerichtig verwendet der französische Übersetzer Jean Rosenthal die nicht-modalisierten imperfektivischen Formen der Kognitionsverben *se représentait* und *s'imaginait* ‚stellte sich vor‘ in (40b) bzw. *devinait* ‚erriet, erahnte‘ in (41b).

In einer weiteren romanischen Sprache, dem Spanischen, lässt sich ebenfalls die Tendenz beobachten, die Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION zu blockieren. Die narrativen Texten entnommenen Satzpaare (43)–(48) aus dem CLUVI stützen diese Hypothese.

Englisch vs. Spanisch

- (43) a. Through the knife he *could feel* the muscle tighten hard.
 b. En el acero, *sintió* la fuerza del músculo. [PRÄTERITUM]
- (44) a. I *could feel* it grip me at the throat and stop my breathing.
 b. *Sentía* que me agarraba por la garganta, cortándome la respiración. [IMPERFEKTIV]

- (45) a. Kino *could feel* warm blood running from his forehead, and he *could hear* Juana calling to him.
 b. Kino *sintió* la sangre caliente manar de su frente, y *oyó* que Juana le llamaba. [PRÄTERITUM]
- (46) a. He *could hear* the pat of the corncakes in the house and the rich smell of them on them on the cooking plate.
 b. *Oyó* batir la masa de las tortas de maíz dentro de la casa, y de la plancha de cocer le llegó su dulce aroma. [PRÄTERITUM]
- (47) a. He *could hear* Juana whispering the old magic again, and he could hear the evil music of the enemy.
 b. *Oía* a Juhan susurrar nuevamente el antiguo conjuro, y la maligna música del enemigo. [IMPERFEKT]
- (48) a. They *could hear* the splashing water and the singing of caged birds and the sweep of the long brooms on the flagstones.
 b. *Oyeron* allí también el rumor del agua, y el canto de los pájaros enjaulados, y el movimiento de las largas escobas sobre las losas. [PRÄTERITUM]

Es gibt also es eine empirisch begründbare Plausibilität für die Annahme, dass die Metonymie POTENZIALITÄT → AKTUALITÄT, speziell die Metonymie PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION, in ihrer Produktivität in verschiedenen Sprachen variiert. In Ruiz de Mendoza und Pérez (2003) und Panther (2011) werden weitere Beispiele diskutiert, die diese These erhärten.

4.2 Von Wirkungen auf deren Ursachen schließen: die Metonymie RESULTAT → HANDLUNG

In diesem Abschnitt soll die Variation in der Ausnutzung eines metonymischen Inferenzschemas, bei dem von einer Wirkung auf seine Ursache geschlossen wird, in den beiden Sprachen Deutsch und English untersucht werden. Das Wirken dieser Metonymie kann anhand von *Handlungskonstruktionen* illustriert werden (siehe hierzu Panther/Thornburg 2000: 216). Handlungskonstruktionen im Deutschen sind unter anderem Imperative, infinitivische Komplementsätze, wie sie von Matrixverben wie *versprechen*, *bitten*, *anordnen*, *befehlen*, *raten* usw. gefordert werden, und Konstruktionen der Form *Wie man VP*_{PRÄSENS}. Die Sätze (49)–(51) instanzieren diese Konstruktionen:

- (49) Besuchen Sie mich doch nächstes Jahr in Hamburg, Herr Meier!

(50) Herr Meier verspricht Herrn Schulze, ihn nächstes Jahr in Hamburg zu besuchen.

(51) Wie man eine wissenschaftliche Hausarbeit schreibt.

Diesen Konstruktionen ist gemeinsam, dass sie ein Handlungskonzept explizit kodieren oder implizit, d.h. metonymisch, evozieren. Imperative – zumindest in ihrer prototypischen Funktion als direktive Sprechakte – kodieren oder implizieren eine zukünftige Handlung des Adressaten. In (49) wird diese Handlung durch die imperativische Form des Verbs *besuchen* ausgedrückt. Sogenannte Kontrollstrukturen wie (50) – hier mit dem Matrixverb *versprechen* – kodieren oder implizieren im infinitivischen Komplementsatz eine dem Zeitpunkt des Versprechens folgende Handlung des Agens des Matrixsatzes (vgl. zu Kontrollstrukturen Panther/Köpcke 1993). Satz (51) könnte der Titel eines Buches sein, das als Leitfaden oder Ratgeber Studierenden Hilfe beim Abfassen von Hausarbeiten geben soll. Die durch Satz (51) exemplifizierte Konstruktion kodiert, wie in den Beispielen (49) und (50), eine potenzielle zukünftige Handlung der Adressaten.

In den Sätzen (49)–(51) harmoniert die Konstruktionsbedeutung mit der lexikalischen Bedeutung des Verbs bzw. der Verbalphrase, d.h. das von der Konstruktion geforderte Handlungskonzept wird *expressis verbis* lexikalisch realisiert. Es kommt jedoch häufig vor, dass Konstruktionsbedeutung und lexikalische Bedeutung in einem konzeptuellen Konflikt stehen (vgl. hierzu Goldberg 1995, 2006). In solchen Fällen werden die Sprachteilnehmer entweder die entsprechende Äußerung als semantisch und/oder pragmatisch anomal verwerfen, oder sie werden – was wahrscheinlicher ist – den konzeptuellen Konflikt zwischen Konstruktionsbedeutung und Verbbedeutung zu lösen versuchen. Konzeptuelle Metonymien spielen hierbei eine wichtige Rolle. Sprachen unterscheiden sich jedoch darin, inwieweit sie auf Metonymien als kognitive „Hilfsmittel“ zurückgreifen, um vordergründig semantisch-pragmatische Unvereinbarkeiten zu lösen.

Dass Englisch und Deutsch zwar genetisch verwandte aber typologisch recht unterschiedliche Sprachen sind, lässt sich einmal mehr an der variierenden Produktivität der Metonymie RESULTAT → HANDLUNG ablesen, die einen Spezialfall eines allgemeineren Inferenzschemas WIRKUNG → URSACHE darstellt. Betrachten wir die folgenden passivischen Imperativsätze im Englischen und vergleichen sie mit ihren Äquivalenten im Deutschen:

(52) a. As always, be guided by your hearts. (WebCorp)

b. Hire a Rolls Royce and be driven around by a uniformed chauffeur. (Quirk et al. 1985: 827)

- c. Be impressed by his stamp collection, it'll make his day. (Takahashi 2012: 128)
 - d. Be checked over by a doctor, then you'll be sure there's nothing wrong. (Takahashi 2012: 121)
- (53) a. Don't be deceived by his looks. (Quirk et al. 1985: 827)
- b. Don't be talked into signing the contract. (Quirk et al. 1985: 827)
 - c. Don't be made to look foolish. (Quirk et al. 1985: 827)
 - d. Don't be influenced by how others see you. (WebCorp)

Wie in (52) und (53) belegt, sind im Englischen passivische Imperative häufig voll akzeptabel – und zwar sowohl in affirmativer als auch negativer Form. Eine mehr oder weniger wörtliche Übersetzung dieser Beispiele in das deutsche *werden*-Passiv ist jedoch nicht möglich.

- (54) a. *Wie immer, werdet vom eurem Herzen geleitet!
- b. *Mieten Sie einen Rolls Royce und werden Sie von einem livrierten Chauffeur herumgefahren!
 - c. *Werde von seiner Briefmarkensammlung beeindruckt; das wird ihm den Tag versüßen.
 - d. *Werde von einem Arzt untersucht; dann weißt Du, dass alles in Ordnung ist.
- (55) a. *Werde nicht von seinem Aussehen getäuscht.
- b. ?Werde nicht beschwätzt, den Vertrag zu unterschreiben.
 - c. *Werde nicht zum Narren gehalten.
 - d. *Werde nicht davon beeinflusst, wie andere dich sehen.

Etwas besser, wenn auch meistens nicht sehr idiomatisch, sind Übersetzungen ins Zustandspassiv mit *sein*:

- (56) a. *Wie immer, seid vom eurem Herzen geleitet.
- b. *Mieten Sie einen Rolls Royce und seien Sie von einem livrierten Chauffeur herumgefahren.
 - c. ?Sei von seiner Briefmarkensammlung beeindruckt; das wird ihm den Tag versüßen.
 - d. *Sei von einem Arzt untersucht; dann weißt du, dass alles in Ordnung ist.
- (57) a. *Sei nicht von seinem Aussehen getäuscht.
- b. *Sei nicht beschwätzt, den Vertrag zu unterschreiben.
 - c. *Sei nicht zum Narren gehalten.
 - d. ?Sei nicht davon beeinflusst, wie andere dich sehen.

Die natürlichsten Übersetzungen der passivischen Imperativsätze (52) und (53) ins Deutsche erfordern in der Regel eine Konstruktion mit dem Verb *lassen*:

- (58) a. Wie immer, lasst euch von euren Herzen leiten.
 b. Mieten Sie sich einen Rolls Royce and lassen Sie sich von einem livrierten Chauffeur herumfahren.
 c. Lass dich von seiner Briefmarkensammlung beeindrucken; das wird ihm den Tag versüßen.
 d. Lass dich von einem Arzt untersuchen; dann kannst du sicher sein, dass alles in Ordnung ist.
- (59) a. Lass dich nicht von seinem Aussehen täuschen.
 b. Lass dich nicht beschwatzen, den Vertrag zu unterschreiben.
 c. Lass dich nicht zum Narren halten.
 d. Lass dich nicht davon beeinflussen, wie andere dich sehen.

Das Verb *lassen* in den affirmativen Sätzen unter (58) hat eine kausative Bedeutung. Der Hörer wird aufgefordert, zu bewirken, den propositionalen Gehalt des mittels des Imperativs vollzogenen direktiven Sprechakts zu erfüllen. Diese Interpretation trifft *mutatis mutandis* auch für die Sätze unter (59) zu: In diesen wird der Hörer aufgefordert, sich so zu verhalten, dass die Realisierung des propositionalen Gehalts verhindert wird.

Die Daten in (52)–(59) legen die folgende Generalisierung nahe: Das Englische erlaubt die Verwendung passivischer Imperativsätze, wenn der propositionale Gehalt des entsprechenden direktiven Sprechakts als Resultat einer Handlung konzeptualisiert werden kann. Mit anderen Worten, das Englische nutzt die Metonymie RESULTAT → HANDLUNG systematisch aus. Versprachlicht wird lediglich ein Ereignis oder ein Zustand, der als Ergebnis eines intentionalen Verhaltens aufgefasst wird, das selbst nicht kodiert wird. Im Kontrast zum Englischen muss in den deutschen Übersetzungsäquivalenten der im Englischen ausgesparte Handlungsaspekt mittels des kausativen Verbs *lassen* kodiert werden.

Die Tatsache, dass die Bildung von Imperativsätzen im *werden*-Passiv im Deutschen restringiert oder blockiert ist, sollte nicht zu der Annahme verleiten, dass in dieser Sprache das Inferenzschema RESULTAT → HANDLUNG grundsätzlich nicht anwendbar ist. Diese Generalisierung ist offensichtlich falsch, wie die folgenden Imperativsätze mit prädikativ gebrauchten Adjektiven zeigen:

- (60) a. Sei nicht traurig!
 b. Seid still!
 c. Seid nicht so laut!
 d. *Sei groß!

Die propositionalen Gehalte der Imperativsätze (60a–c) können als Resultate impliziter Handlungen gedacht werden, die als solche nicht kodiert, sondern metonymisch zu erschließen sind. Zum Beispiel wird in (60a) eine bewusste Anstrengung (Handlung) vom Hörer erbeten, die zu dem Zustand (Resultat) führt, dass er nicht traurig ist. Entsprechendes gilt für (60b) und (60c). Der Imperativsatz (60d) ist hingegen kaum akzeptabel, weil man sich nur schwer vorstellen kann, dass eine Person ihre Größe intentional verändern kann.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag sind exemplarisch zwei Metonymien, PERZEPTIONSFÄHIGKEIT → PERZEPTION und RESULTAT → HANDLUNG, in ihrer Produktivität in verschiedenen Sprachen untersucht worden. Diese beiden im Englischen in spezifischen semantischen Domänen systematisch genutzten Inferenzschemata sind in anderen Sprachen nur eingeschränkt nutzbar oder sogar blockiert. Sowohl für das Englische als auch für das Deutsche gilt, dass modal spezifizierte perzeptive Verben, die eine Fähigkeit ausdrücken (*can* bzw. *können*), ein faktisches Wahrnehmungereignis ausdrücken können. Diese Möglichkeit ist in Sprachen wie dem Französischen und Spanischen zumindest stark eingeschränkt. Die Produktivität der Metonymie RESULTAT → HANDLUNG ist ebenfalls domänen- und sprachspezifisch bedingt. Es wurde gezeigt, dass imperativische Passivsätze im Englischen möglich sind, soweit die Sprecher die in ihnen ausgedrückte Proposition aufgrund ihres Weltwissens als Ergebnis einer Handlung interpretieren können. Das Deutsche erlaubt keine imperativischen Passivsätze mit *werden*, sondern muss das Handlungskonzept durch das kausative Verb *lassen* explizit ausdrücken. In anderen semantischen Domänen kann jedoch auch das Deutsche die Metonymie RESULTAT → HANDLUNG produktiv nutzen.

Die beiden genannten Studien können weder quantitativ noch qualitativ einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, und sie geben keine definitiven Antworten auf alle gestellten Forschungsfragen, aber sie deuten darauf hin, dass sich Sprachen typologisch im konventionalisierten Gebrauch von Metonymien unterscheiden. Inwieweit die sich ergebenden typologischen Merkmale mit grammatisch basierten Typologien korrelieren, ist eine offene Frage.

In einem weiteren Kontext ergibt sich aus dem Vergleich der Produktivität metonymischer Prinzipien aus sprachvergleichender Perspektive ein interessantes Problem: Wieviel Bedeutung kodieren Sprachen explizit und wieviel Bedeutung bleibt implizit und muss pragmatisch erschlossen werden? Hawkins (1987) hat einige typologische Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen

herausgearbeitet, die darauf hindeuten, dass das Deutsche Inhalte und Funktionen im Allgemeinen expliziter kodiert als das Englische. Eine wichtige Funktion bei der Erschließung impliziter Bedeutungen kommt dabei, wie in diesem Kapitel gezeigt, der konzeptuellen Metonymie zu.

Literatur

- Asher, Nicholas und Julie Hunter (2012): Aspectual coercions in content composition. In: Filipović, Luna und Kasia M. Jaszczolt (Hrsg.): *Space and Time in Languages and Cultures: Language, Culture, and Cognition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 55–81.
- Barcelona, Antonio (Hrsg.) (2000): *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Barcelona, Antonio (2003): Names: A metonymic „return ticket“ in five languages. In: *Jezikoslovlje* 4.1, 11–41.
- Brdar-Szabó, Rita und Mario Brdar (2003): The MANNER FOR ACTIVITY metonymy across domains and languages. In: *Jezikoslovlje* 4.1, 43–69.
- Bhatt, Rajesh (1999): *Covert Modality in Non-Finite Contexts*. Ph.D. dissertation: University of Pennsylvania.
- Goldberg, Adele (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago/London: The Chicago University Press.
- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. In: Cole, Peter und Jerry L. Morgan (Hrsg.): *Speech Acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Hawkins, John A. (1987): German. In: Comrie, Bernard (Hrsg.): *The World's Major Languages*. London/Sidney: Croom Helm, 110–138.
- Highsmith, Patricia (1976): *The Talented Mr. Ripley*. Harmondsworth: Penguin. [Übersetzung ins Französische durch Jean Rosenthal: 1956. *Le talentueux Mr Ripley*. Paris: Calman-Lévy.]
- Jäkel, Olaf (1997): *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen: eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kahneman, Daniel (2011): *Thinking, Fast and Slow*. London: Penguin.
- Karttunen, Lauri (1971). Implicative verbs. In: *Language* 47, 340–358.
- Kövecses, Zoltán und Günter Radden (1998): Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. In: *Cognitive Linguistics* 9, 37–77.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Mercier, Hugo und Dan Sperber (2009): Intuitive and reflective inferences. In: Evans, Jonathan St. B. T. und Keith Frankish (Hrsg.): *In Two Minds: Dual Processes and Beyond*. Oxford: Oxford University Press, 149–170.
- Panther, Klaus-Uwe (2006): Metonymy as a usage event. In: Kristiansen, Gitte et al. (Hrsg.): *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 147–185.

- Panther, Klaus-Uwe (2011): Taking stock of figurative language and grammar: Results and prospects. In: *metaphorik.de* 21, 21–45.
- Panther, Klaus-Uwe und Klaus-Michael Köpcke (1993): A cognitive approach to obligatory control phenomena in English and German. In: *Folia Linguistica* 27, 57–105.
- Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.) (1999): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda L. Thornburg (2000): The EFFECT FOR CAUSE metonymy in English grammar. In: Barcelona, Antonio (Hrsg.): *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 215–231.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda L. Thornburg (2003): Metonymy and lexical aspect in English and French. In: *Jezikoslovlje* 4.1, 71–101.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda L. Thornburg (2007): Metonymy. In: Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 236–263.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda L. Thornburg (2009): Introduction: On figuration in grammar. In: Panther, Klaus-Uwe, Linda L. Thornburg und Antonio Barcelona (Hrsg.): *Metonymy and Metaphor in Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1–44.
- Panther, Klaus-Uwe, Linda L. Thornburg und Antonio Barcelona (Hrsg.) (2009): *Metonymy and Metaphor in Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Quirk, Randolph et al. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Radden, Günter und Zoltán Kövecses (1999): Towards a theory of metonymy. In: Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 17–59.
- Radden, Günter und Zoltán Kövecses, (2007 [1999]): Towards a theory of metonymy. In: Evans, Vyvyan, Benjamins K. Bergen und Jörg Zinken (Hrsg.): *The Cognitive Linguistics Reader*. London: Equinox, 335–359.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco J. und Lorena Pérez Hernández (2003): High-level metonymies in English and Spanish. In: *Jezikoslovlje* 4.1, 103–120.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, Hidemitsu (2012): *A Cognitive Linguistic Analysis of the English Imperative: With Special Reference to Japanese Imperatives*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Thornburg, Linda und Klaus Panther (1997): Speech act metonymies. In: Liebert, Wolf-Andreas, Gisela Redeker und Linda Waugh (Hrsg.): *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 205–219.

Waldemar Czachur

Semantischer und funktionaler Wandel von Metapher und Metonymie

POLNISCHE WIRTSCHAFT im deutschen Mediendiskurs zur Wirtschaftskrise

1 Vorbemerkungen

Metaphern strukturieren unser Alltagsleben, also nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln – so lautet die Grundthese von Lakoff/Johnson (1980). Aber Metaphern entstehen in den jeweiligen Kultur- und Sprachgemeinschaften diskursiv innerhalb bestimmter Wissensrahmen bzw. Wissensdomänen, die wiederum das Wissen der Sprachbenutzer profilieren (vgl. auch Radden, Musolff und Panther in diesem Band).

Dementsprechend spielen Metaphern auch eine wichtige Rolle bei der Strukturierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. In diesem Beitrag möchte ich am Beispiel der Metonymie und Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT zeigen, wie sie im 18. Jahrhundert zum Bewertungsmuster der deutschen Polenwahrnehmung geworden ist und welche Funktionen sie im aktuellen deutschen Mediendiskurs zur Wirtschaftskrise übernommen hat. Dabei wird auf die Ursachen und Rahmenbedingungen für die Entstehung der Metonymie und auch den Wandel zur Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT eingegangen sowie deren Bedeutungspotential rekonstruiert. Im zweiten Schritt soll anhand des aktuellen Diskurses zur Wirtschaftskrise veranschaulicht werden, in welchem Zusammenhang diese Metapher aktiviert wird, welche Gebrauchsweisen im Diskurs besonders dominant sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Bedeutung/Funktion dieser Metapher ergeben. Im dritten Schritt soll kurz überlegt werden, welche Rahmenbedingungen den semantischen und funktionalen Wandel einer Metapher ermöglichen.

2 Die Entstehungsgeschichte der Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT

Die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* ist eine deutsche Erfindung des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Die erste Überlieferung stammt aus dem Jahre 1784, als Georg Forster (1754–1794), ein deutscher Naturforscher, Ethnologe, Reiseschriftsteller, Journalist, Essayist und Revolutionär, in der Zeit der Aufklärung am 13. Dezember an seinen Freund Samuel Thomas von Sömmering Folgendes schreibt:

Der Bischof von Wilna, Fürst Masalski, hat eine artige Anlage hier eine Stunde weit von der Stadt, in Werki, wo Feuereusen aus Hannover sein Hofgärtner ist. Aber auch dies, das Beste weit und breit, ist polnische Wirtschaft. (GFW 1978: 323)

Ein weiterer Beleg von Heinrich Laube (1806–1884), einem deutschen Schriftsteller, Dramatiker und Theaterleiter, bestätigt den Eingang des Ausdrucks *polnische Wirtschaft* in das kollektive Bewusstsein. Nach dem gescheiterten Novemberaufstand vom 1830 schreibt Laube folgendes:

Mein Prinzipial kam aus der Stadt zurück... und rief mir zu: Revolution in Warschau! Jetzt überschwemmt sie Europa! Als erfahrener Politiker... bewies er mir, dass ich die polnische Revolution unterschätzt hatte. Ich hatte sie in der Tat unterschätzt, weil ich in Głogów (Glogau) und Wrocław (Breslau) ständig Kontakt zu Polen hatte, ich war also überzeugt davon, dass sie weder imstande sein würden, miteinander einig zu werden noch sich in ihrem zänkischen Hochmut zu organisieren. Der Ausdruck „polnische Wirtschaft“ war in Schlesien so verbreitet, dass man in dieser Gegend absolut nicht an die Entstehung eines polnischen Staates glaubte. (HL 1875: 128–129)

Die Liste der Belege aus diesem Zeitraum, in denen die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* Verwendung findet, lässt sich leicht vermehren. Eindeutig ist aber festzustellen, dass sich aus diesen Belegen der semantisch wertende Gehalt dieser Wendung so erschließen lässt: zweckrationale Infragestellung wirtschaftlicher Ineffizienz, moralische Entrüstung über Verschwendung, Prunk und Pose sowie ästhetischer Ekel gegenüber Liederlichkeit und Unsauberkeit (vgl. Orłowski 1996b: 103).

Welche politischen und wirtschaftlichen Faktoren begünstigten die Entstehung dieser lexikalischen Einheit mit diesem Bedeutungsgehalt? Die Ursachen dafür sind im politisch-gesellschaftlichen Kontext zu finden, in dem sich Deutschland und Polen seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts befand. Dieser Zeitraum war in Polen durch den Verfall der polnischen Adelsrepublik und den Untergang der polnischen Staatlichkeit gekennzeichnet. Dazu kam

noch ein ganz schwach entwickeltes Bürgertum und eine relativ schwach etablierte Aufklärung. Der immer schwächer werdende polnisch-litauische Staat grenzte an ein immer stärker werdendes Preußen, das Polen zusammen mit Österreich und Russland seit 1772 unter sich aufteilte, so dass Polen 1795 endgültig aus der Weltkarte verschwand.

In Preußen (im Westen) stellte sich die politische und wirtschaftliche Situation wesentlich anders dar. Die deutsche Aufklärung setzte stark auf Tugenden des Bürgertums wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit (vgl. Bahrdt 1789). Im Mittelpunkt einer solchen in Deutschland geführten Aufklärungsdebatte stehen zwei Prinzipien: die Modernisierung im gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bereich und die starke Bestrebung zur Bildung des Staates und der Nationen in Europa (vgl. Orłowski 1996b: 103).

Aus dieser politischen und kulturellen Konstellation wird ersichtlich, wie zwei Welten, zwei Weltanschauungen und zwei Wertesysteme aufeinander prallen und wo die Linien der zivilisatorischen Entwicklungen in Europa gezogen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum angesichts der politisch-sozial-wirtschaftlichen Entwicklungen in beiden Ländern gerade die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* im deutschen öffentlichen Diskurs eine Karriere gemacht hat. Verbunden ist damit auch die Frage, inwiefern diese lexikalische Einheit in ihrer Entstehungs- und Verwendungsgeschichte auch Prozesse der Metaphernbildung durchlief.

Bevor aber darauf eingegangen wird, sollen noch weitere lexikalische Einheiten präsentiert werden, die in diesem Zeitraum im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf Polen und seine Bevölkerung besonders gerne verwendet wurden. Die Entwicklung und Etablierung des Ausdrucks *polnische Wirtschaft* wurde begleitet durch die Verwendung von Konkurrenzvokabeln, die sich aber in den späteren Jahren nicht durchgesetzt haben. Es handelt sich dabei um die Ausdrücke *polnischer Reichstag* und *Polackei*. Als weitere Beispiele gelten die Bezeichnungen für Tiere oder Sachen mit dem Wort „Polack, die zur Bezeichnung eines Pferdes, eines Schweins, eines kastrierten Ebers, eines zerlegten Hähnchens“ verwendet wurden (vgl. Ruchniewicz 2008: 248). Die lexikalische Einheit *polnischer Reichstag* stand damals für Anarchie, Willkür und sinnloses Geschwätz (vgl. Szarota 1984).

Hinsichtlich der Frage nach der Karriere der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* können mehrere Gründe genannt werden. Zum einen – und das ist aus den oben angeführten Beispielen ersichtlich – ist das Adjektiv *polnisch* in dem Zeitraum kaum noch wertneutral besetzt, was eindeutig die Einträge in den Konversationslexika und Sprichwörterbüchern belegen (vgl. Szarota 1984, 1996, Scholz 2000, Kochanowska-Nieborak 2010). Aus der Perspektive des westlichen Nachbarn waren die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zustände in

Polen kaum erklärbar, weil sie im markanten Widerspruch zu den Grundsätzen standen, die in der deutschen Gesellschaft als Tugenden und Normen verinnerlicht wurden. Auf den Punkt bringt das Orłowski:

Es sind die Zeiten des endgültigen Untergangs der polnischen Staatlichkeit, der großen wirtschaftlichen Depression, der gesellschaftlichen Rückständigkeit und der spektakulären Pauperisierung des Volkes, gesehen und gewertet von Vertretern der deutschen Aufklärung vor einer als theatraлиisiert begriffenen Verschwendungssucht der Oligarchie. Mit anderen Worten: Soweit sich die deutschen Aufklärer an idealtypischen Gesellschafts- und Staatsutopien orientierten, gerieten sie bei einer Aufzählung von Modernisierungsdefiziten der polnischen Adelsrepublik kaum in größere Schwierigkeiten. (Orłowski 1996b: 102)

Somit erfuhr alles, was mit dem Lexem *polnisch* zusammenhing, eindeutig eine negative Konnotation. Mit der Verwendung dieses Lexems in spezifischen Kontexten wird eine gewisse Manifestation von Geringschätzung und Verachtung des Nachbarn, aber auch ein Unverständnis gegenüber den Zuständen in Polen deutlich. Zum anderen ergibt sich der semantische Gehalt der lexikalischen Einheit auch aus dem Bedeutungspotenzial des Lexems *Wirtschaft* in der deutschen Sprache. Klein (1994: 131) stellt zu Recht fest, dass es mit diesem Lexem möglich ist, „Organisationsprozesse, ökonomische Prozesse und Strukturen im Makro- ebenso wie im Mikro-Bereich zu bezeichnen: von der Hauswirtschaft in der Kleinfamilie bis zur Volkswirtschaft und zur Staatswirtschaft“ (Klein 1994: 131).

In der Konstellation *polnische Wirtschaft* wird das negativ besetzte Lexem *polnisch* und das Lexem *Wirtschaft* mit seiner offenen, jedoch präzisierenden Bedeutung für bestimmte Zwecke spezifiziert. Die semantische Spezifik dieser lexikalischen Einheit ergibt sich aus metonymischen Prozessen, denn sie entsteht auf der Basis eines faktischen Zusammenhangs zwischen dem Zustand der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Ordnung bzw. Unordnung und dem neuen Designatum. Aus strukturalistischer Perspektive kann angenommen werden, dass der sprachliche Ausdruck *polnische Wirtschaft* verwendet wurde, um die Zustände in Polen bezeichnen zu können. Aus kognitiver Hinsicht jedoch muss diese Sichtweise erweitert werden, denn die Wahl einer lexikalischen Einheit ist von den Erkenntnisprozessen, von der für jede Sprach- und Kulturgemeinschaft spezifischen Profilierung der Wirklichkeit abhängig. Die Wahl spiegelt die Rolle, welche ein Designat X im Erkenntnisssystem der Sprecher spielt, wider und sie ermöglicht diejenigen Aspekte hervorzuheben, die für dieses System besonders relevant sind (vgl. Rutkowski 2007: 81). Auf den Punkt bringt das Historiker Ruchniewicz:

Ein Wort, das zuvor nur mit einem bestimmten Lebensbereich verbunden gewesen war, das über die Qualität der Bewirtschaftung und Ordnung auf einem Bauernhof, über Fleiß oder Faulheit Auskunft gab, wurde nun zu einem Begriff, der zu Reflexionen über die Kraft und Dynamik einer Nation Anlass bot. Erst vor dem Hintergrund konnte die negative Etikettierung polnische Wirtschaft zum Synonym für den polnischen Staat oder die polnische Nation werden. (Ruchniewicz 2008: 251)

Auf der Basis der konkreten Erfahrungen, die in der Konfrontation zwischen den „polnischen“ und „deutschen“ Zuständen, zwischen den in Deutschland/Preußen und in Polen geführten Diskursen, besonders im Grenzgebiet, entstanden sind, hat die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* in ihrer Entstehungsphase eine metonymische Bedeutung bekommen. Der sprachliche Ausdruck *polnische Wirtschaft* steht in der Entstehungsphase zunächst nur für all das, was mit Polen verbunden ist und sich auf Polen bezieht, vielmehr organisiert er die kollektiven polenbezogenen Wissensbestände in den deutschen Kreisen. In Anlehnung an Kövecses (2011: 154) spreche ich hier von metonymischen Prozessen, weil der Transfer vom Ausgangsbereich in den Zielbereich innerhalb eines Wissensrahmens (Polen) erfolgt, in denen Erfahrungen eines Individuums oder einer Gemeinschaft gespeichert und verarbeitet werden (Kövecses 2011: 112; vgl. hierzu auch Panther und Spieß in diesem Band). Aus den ersten Belegen wird eindeutig ersichtlich, dass die Verwendung dieser lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* sich auf die Zustände der polnischen Wirtschaft bezog und erst daraus zum prototypischen Effekt wurde. Unter dem prototypischen Effekt ist eine kulturelle Stereotypisierung zu verstehen, die dann wiederum Grundlage für eine metaphorische Verwendungsweise wird, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

3 Von der Metonymie zur Metapher. Die Funktion der Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT im 19. und 20. Jahrhundert im deutschen Diskurs

In dem Buch *Polnische Wirtschaft. Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit* stellte Orłowski die These auf, dass der im 18. Jahrhundert etablierte metonymisch motivierte Ausdruck *polnische Wirtschaft*, der für Unordnung und Misswirtschaft stand, in der späteren Phase zu einer für die deutschsprachige Gesellschaft typischen Metapher wurde, die die Wahrnehmungs- und Bewertungsmatrix für Polen und die Bevölkerung Polens seitens der Deutschen darstellte.

Darüber hinaus übernahm diese lexikalische Einheit auch eine starke kulturell bedingte Funktion eines Stereotyps.

Der Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* liegen zwei Ursachen zugrunde: misslungene Nationbildung und misslungene Modernisierung. Diese Metapher strukturierte im 18., 19. und 20. Jahrhundert die ‚deutsche‘ Wahrnehmung von Polen. Denn Polen wurde zu dem Zeitpunkt als Zerrbild der Modernisierung und auch der Nationalbildung definiert (vgl. Surynt 2006, Orłowski 1996a und 1996b). Darüber hinaus, und aus diesem Grund scheint es mir angebracht zu sein, von einer Metapher zu sprechen. Denn die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* wurde auch in solchen Kontexten verwendet, die zwar real mit Polen in keinem Zusammenhang standen, aber solche Bewertungsaspekte wie Unordnung und Chaos aktivierten. Als Beweis gelten hier die Wörterbücher und Lexika wie z.B. das von Sanders „Deutscher Sprachschatz“ (1873–1877), in dem sich im thematischen Teil „Unordnung“ folgende Informationen befinden wie „(buntes; wirres; tolles, wüstes; etc.) Durcheinander; ... bunte; tolle; wilde; polnische etc.) Wirtschaft“ (Sanders 1873–1877: 74). Diese Metapher wurde in Bezug auf Polen im 19. und 20. Jahrhundert verwendet, weil sie die Funktion des stereotypen, im Sinne nicht mehr hinterfragbaren Wahrnehmungsmuster übernahm, auch wenn die Zustände in Polen nicht mehr denen aus dem 18. und 19. Jahrhundert entsprachen.

Fragt man nach der Funktion dieser Metapher, so liegt es auf der Hand, dass sich in diesem stereotypenhaften Fremdbild u.a. diejenigen Selbstbilder manifestieren, die beispielsweise die deutsche Ordnung, Sparsamkeit, Sauberkeit betreffen. Diese wiederum fungieren als Ausdruck der auf der Aufklärung basierenden bürgerlichen Tugenden sowie solcher Prinzipien wie Fortschritt, Bildung, Kultur und Kolonialismus (vgl. Surynt 2006).



Abb. 1: Polnische Wirtschaft vs. deutsche Ordnung. Quelle: Kladderadatsch, Nr. 28/1925, entnommen aus: Hoffmann, Johannes (Hrsg.) (1997): „Nachbarn sind der Rede wert“, Dortmund.

Mit der Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* wurden also Argumente für das Selbstgefühl der deutschen Gesellschaft geliefert. Damit erfüllte dieses Stereotyp eine stabilisierend-legitimierende (sozio-politische) Funktion. Denn durch Abgrenzung konnte eine eigene (deutsche) Identität und das nationale Selbstbewusstsein aufgebaut bzw. gestärkt/konsolidiert werden. Die Konstruktion des positiven Selbstbildes und des negativen Fremdbildes ist ein diskursiver Prozess, der – wie oben deutlich wurde – einen metonymischen Ausgangspunkt hatte. Verbunden damit war die Projektion der Gegenbegriffe zu den stereotypischen Eigenschaften des eigenen Selbstbildes auf die andere Nation wie z. B.: polnische Wirtschaft vs. deutsche Ordnung sowie die Umwertung der positiven Eigenschaften aus dem Selbstbild der anderen Nationen wie z. B.: polnische Freiheitsliebe in polnische Anarchie. Verbunden damit ist aber auch die Wirklichkeit strukturierende und Orientierung schaffende (kognitive) Funktion dieser Metapher, indem die Komplexität der Wirklichkeit reduziert, die Distanz und das Fremde/Nichtnachvollziehbare konstituiert und bestätigt wird.

Die Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* wies im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Phasen vom 18. bis ins 20. Jahrhundert große Vitalität und ein enormes Wirkungspotenzial auf. Aus diesem Grund wird diese Metapher als Metapher ‚der langen Dauer‘ bzw. Makro-Metapher charakterisiert, weil sie jederzeit als Bewertungsmuster, als Argumentationstopos, als Bild aktiviert werden kann, d.h. ihr semantisches Potenzial sowie ihre sozial anerkannte, stillschweigende Wirkungsmacht sind stets abrufbar. Von dieser Metapher haben die Nationalsozialisten Gebrauch gemacht, um Polen als Saisonstaat, Raubstaat und Feind zu stigmatisieren und ihre aggressive Polenpolitik zu legitimieren, wie z.B. Hitler in seiner Rede im Reichstag am 6. Oktober 1939 dies tat:

Die Städte und Dörfer sind verlottert, Wege sind – mit ganz wenigen Ausnahmen – vernachlässigt. Wer dieses Land zum ersten Mal zwei oder drei Wochen lang sieht, bekommt eine Vorstellung von dem, was die Worte ‚polnische Wirtschaft‘ bedeuten (Klöss 1967: 1360).

Auch Stauffenberg schreibt im September 1939 im Brief an seine Frau folgende Worte: „Das Land ist trostlos, lauter Sand und Staub. Die Bevölkerung ist ein ungläublicher Pöbel, sehr viele Juden und sehr viel Mischvolk. Ein Volk, welches sich nur unter der Knute wohlfühlt. Die Tausenden von Gefangenen werden unserer Landwirtschaft recht gut tun. In Deutschland sind sie sicher gut zu gebrauchen, arbeitsam, willig und genügsam“ (Winkler 2000: 103). Nach dem zweiten Weltkrieg fand diese Metapher besonders im Diskurs der Vertriebenen eine besonders vitale Verwendung. Damit sollte der wirtschaftliche und kulturelle Verfall der an Polen angeschlossenen ehemaligen deutschen Gebiete ge-

zeigt werden, aber auch die kulturbedingte Unfähigkeit, diese Gebiete allein und selbstständig zu verwalten (vgl. Ruchniewicz 2008).

In den 80er Jahren wurde in der DDR diese Metapher erneut aufgegriffen und aktiviert. Damit sollte das Schreckgespenst endloser Streiks in Polen eben mit der Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* in Verbindung gebracht werden, um somit die DDR-Bürger gegen die Revolutionen von *Solidarność* zu schützen (vgl. Ruchniewicz 2008). Denkt man an die Debatten um die EU-Erweiterung, so sind in den deutschen Medien zahlreiche Beiträge erschienen, die die Rückständigkeit der polnischen Gesellschaft thematisiert und diese Beiträge mit Bildern versehen haben, auf denen arme Bauer mit dem Pferdewagen zu sehen waren (vgl. Mikołajczyk 2004).

4 Die Profilierungskraft der Diskurse

Die lexikalischen Einheiten – so die kognitionswissenschaftliche These – beziehen sich nicht direkt auf die Gegenstände und Sachverhalte, die sie bezeichnen, sondern sie beziehen sich zunächst auf die mentalen Konzeptualisierungen, die sich aus eigenen oder überlieferten, realen oder irrealen Erfahrungen einer sozialen Gruppe ergeben. Diese Konzeptualisierungen, die sprachlich konstruiert werden, sind – so auch die Annahme dieses Beitrags – diskursive Phänomene. Demnach gelten Diskurse als Möglichkeitsbedingungen für Wissensformationen, also für die Profilierung von Begriffen und Metaphern. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das verstehensrelevante und gesellschaftlich anerkannte Wissen in Diskursen, oder präziser in Mediendiskursen durch sie (Mediendiskurse) erzeugt wird, denn

unser individuelles Wissen gründet in erheblichem Umfang auf der Wahrnehmung sprachlicher und bildlicher Zeichen in Medienangeboten. [...] Wir sind als Medienrezipienten des sog. Informationszeitalters in erheblichem Maße mit Realität konfrontiert, also mit sprachlichen Produkten, die Wirklichkeit zu zeigen vorgeben. [...] In der Rezeption von gesellschaftspolitisch relevanten Ereignissen und Wissensbeständen haben wir es demnach mit gestalteten Materialien in sprachlicher Form zu tun, die individuelle und idiolektal instruierte Wirklichkeiten in kollektiv rezipierte (Medien-)Realität verwandelt haben. (Felder 2011: 4–5)

Medien sind zum einen die Vermittler von Wissen und zum anderen die Erzeuger von Wissen, denn als Diskursakteure entscheiden sie, welche politischen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Ereignisse aus welcher Perspektive und vor welchem Hintergrund in einer Diskursgemeinschaft profiliert werden. Den Begriff *profilieren* verstehe ich hier als diskursiven Prozess der Gegenstands-

und Bedeutungskonzeptualisierung im Sinne der Ethnolinguistik, die in Polen vor allem von Bartmiński entwickelt wurde (vgl. Bartmiński 2009). Wenn bestimmte Gegenstände bzw. Personen mit (ihren) Bedeutungen diskursiv, also in und durch Mediendiskurse profiliert werden, werden sie auf bestimmte Art und Weise bewertet, d.h., den Gegenständen oder Personen werden über konkrete Sprecher/Akteure bestimmte Werte zugeschrieben. So können – bezogen auf den Abtreibungsdiskurs – je nach Sichtweise Abtreibungsgegner entweder als *Lebensbeschützer* oder als *Gegner des Todes* bezeichnet werden. Mit einer unterschiedlichen Bezeichnung erfolgt einerseits eine spezifische Perspektivierung, die mit der Wertung einhergeht, und andererseits können auch mit einer Bezeichnung unterschiedliche Bedeutungsprofile aktiviert werden wie z.B. bei den Begriffen *Freiheit* oder *Demokratie* (vgl. Grzeszczak 2010). Wissen und somit Bedeutung wird in einem oder durch einen Mediendiskurs in einer Diskursgemeinschaft profiliert, indem die Gegenstände oder Personen eine Wertung erfahren. Der Begriff des Mediendiskurses spielt hier eine wichtige Rolle, denn im Diskurs als einer transtextuellen Ordnung versuchen unterschiedliche Akteure ihre Interessen und Sichtweisen sprachlich und nicht-sprachlich durchzusetzen. Der Diskurs gilt als Ort der semantischen Perspektivierungen oder als Ort der Wertekämpfe (vgl. Felder 2006, Czachur 2011a, Spieß 2011). Es handelt sich also um diskursive vielschichtige bewusste Handlungen, die darauf ausgerichtet sind, die eigene Sichtweise und die eigenen Interessen sprachlich oder nicht-sprachlich durchzusetzen. Für Mediendiskurse (als Gesamtheit der durch unterschiedliche Massenmedien vermittelten Aussagen) ist charakteristisch, dass diskursive Medienakteure

- ein politisch relevantes Ereignis thematisieren und dabei bewusst bestimmte Themenaspekte selektieren und adressieren,
- selektierte und adressierte Argumente für oder gegen das geschilderte Thema vorbringen und durch die Präsenz von bestimmten Politikern, Intellektuellen oder Experten diese legitimieren,
- bei ihrer Zielgruppe gezielt bestimmte Wissensbestände (Emotionen, Konnotationen usw.) auszulösen versuchen,
- dadurch das geschilderte Thema bewerten
- (vgl. Mikołajczyk 2004: 40).

Als letzten Punkt greift Mikołajczyk die Frage der Bewertung auf und zeigt in ihrer Analyse, dass Bewertungen zusammen mit der Strategie der Polarisierung und Vereinfachung persuasiv wirken, weil sie auf Emotionalisierung ausgerichtet sind. Sie betont, dass das Bewerten jede persuasive Handlung begleitet und stellt hierbei fest,

[m]it der (nicht nur sprachlichen) Bewertung ist ein weiterer Mechanismus verbunden, nämlich das Polarisieren der thematischen Sachverhalte. Das Wesen der beiden Mechanismen besteht darin, einem Gegenstand eine bestimmte Position auf einer Ordnungsskala zuzuweisen. Die Polarisierung – unterstützt durch den dritten in dieser Abhandlung besprochenen Mechanismus, Simplifizieren – vereinfacht diese Ordnungsskala und macht sie zweipolig. Alle genannten Objekte werden (mehr oder weniger) entweder gut oder schlecht dargeboten. (Mikołajczyk 2004: 159)

Wie bereits kurz angedeutet, erfolgt die Bewertung mit bestimmten Benennungsstrategien. Denn aufgrund eines bestimmten Ausdrucks wird ein Objekt, ein Sachverhalt, eine Person, eine Handlung zu etwas Bewertetem. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass eine Bewertung immer vor dem Hintergrund einer kulturellen Bewertungsmatrix vorgenommen wird. Die Bewertungsgrundlage bilden die in Normen und Werten tradierten Erfahrungen einer Gemeinschaft. Wenn also in einem Diskurs weltanschauliche Positionen bezogen werden, die sich u.a. sprachlich zeigen, u.a. dadurch, dass sie einen semantischen Kampf auslösen und dadurch auch die Wissensbestände formieren, werden bestimmte sprachliche und nicht-sprachliche Bewertungsstrategien in Form von Schlüsselwörtern, Argumentationsmustern oder Metaphern aktiviert. Mit der bewertenden Versprachlichung eines weltanschaulichen Programms erfolgt eine inhaltliche Kondensierung (Vereinfachung, Perspektivierung, Polarisierung usw.), die die Einstellungsbekundung der Diskursakteure zum Ausdruck bringt (vgl. Spieß 2006, 2011a, Czachur 2011a und 2011b).

Was aber in dem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist, ist die Tatsache, dass das Bewertungsphänomen mit dem Prozess der Profilierung von Begriffen und Metaphern aufs engste verbunden ist. Die Begriffe und Metaphern werden als Ergebnis des diskursiven Profilierungsprozesses aufgefasst. Im Falle von diskursspezifischen Begriffen werden aus der einem Begriff (kognitiv-diskursiv) inhärenten Wissensmenge nur bestimmte Wissensaspekte (Profile) hervorgehoben. Auch im Falle von Metaphern funktioniert das so. Mit der Verwendung von Metaphern werden immer nur bestimmte Bedeutungsaspekte des Ausgangsbereichs mit dem Zielbereich in Verbindung gebracht, andere werden ausgeblendet. Dies erfolgt auf der Basis der kulturspezifischen Sichtweisen (Czachur 2011a, Spieß 2011b). Die linguistische Analyse soll dazu in der Lage sein, durch die Untersuchung der diskursspezifischen Verwendung von Metaphern diskursive Metaphernfunktionen aufzuzeigen und dadurch die spezifischen Denk- und Sichtweisen einer Diskursgemeinschaft zu rekonstruieren.

5 Analysekorpus und -instrumente

Im Folgenden soll das Bedeutungspotenzial sowie die Funktion der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* im aktuellen Wirtschaftsdiskurs innerhalb des Korpus untersucht werden. Den Ausgangspunkt für die Zusammenstellung des Korpus bilden die Zeitungsbeiträge, die zum Gegenstand ihrer Auseinandersetzung den Stand der polnischen Wirtschaft nach der Finanz- und Wirtschaftskrise hatten und im Zeitraum 2009–2011 erschienen sind. Als diskursives Ereignis, das diese Debatte ausgelöst hat, gilt hier das Wirtschaftswachstum in Polen im Zeitraum der Finanz- und Wirtschaftskrise der anderen europäischen Länder. Bis auf Polen wiesen die europäischen Länder negative Wirtschaftsbilanzen auf.

Das Korpus wurde zusammengestellt aus print- und online-Beiträgen wie Kommentaren, Reportagen, Berichterstattungen, die in folgenden Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht wurden wie: *DIE ZEIT*, *FAZ*, *Welt*, *Handelsblatt* und *Financial Time Deutschland*. Insgesamt wurden 31 Beiträge identifiziert.

Um das diskursive Potenzial der lexikalischen Einheit ‚*polnische Wirtschaft*‘ erschließen zu können, bieten sich diverse sprachstrukturelle Zugänge, wie Lexik oder Metaphorik an. Die Analyse des semantischen Potenzials des Stereotyps ‚*polnische Wirtschaft*‘ wird zunächst durch die Erfassung seiner öffentlichen Thematisierung im Mediendiskurs angesetzt. Dieser methodische Ansatz knüpft an das von Stötzel initiierte Konzept zur Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs an, dem die Annahme zugrunde liegt, dass

eine sprachliche Selbstidentifikation [...] als Problem- und Relevanzanzeige [dient]. [...] Das Kriterium der expliziten Thematisierungen hat den Vorteil, dass es verdeutlicht, dass in bestimmten sogenannten Sachdiskussionen das Sprachverhalten so wichtig ist, dass es zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und gegenseitiger Kritik wird. (Stötzel/Wengeler 1996: 384)

Mit expliziten Thematisierungen des Stereotyps ‚*polnische Wirtschaft*‘ wird sein semantisch-konnotativer Gehalt im Mediendiskurs öffentlich reflektiert aber auch im Rezipientenkreis aktualisiert. Wichtig ist dabei die Frage, welche Funktionen solche expliziten Thematisierungen in diesem Mediendiskurs haben. Darüber hinaus sollen auch Metaphernkonzepte untersucht werden, die sich in diesem Diskurs im Zusammenhang mit dieser lexikalischen Einheit als besonders dominant erweisen. Wie oben schon erwähnt, gelten Metaphern als Konzepte, die unser Denken und Handeln strukturieren. Im Anschluss an Lakoff/Johnson (1980) stellt Spieß (2011a: 205) fest, dass Metaphern „die Möglichkeit [bieten], Erfahrungen des einen Bereichs partiell mit Hilfe von Be-

griffen von Erfahrungen eines anderen Bereichs verständlich zu machen bzw. zu strukturieren“. Mit den metaphorischen Konzepten werden die Leitvorstellungen, Deutungsmuster und sozial-historische Erfahrungen einerseits bewahrt und andererseits mittels des Gebrauchs zugleich immer wieder modifiziert. Ausgegangen wird davon, dass über die Analyse des diskurspezifischen Metaphernkonzepts um die lexikalische Einheit ‚polnische Wirtschaft‘ Rückschlüsse auf kollektive kulturelle Einstellungen und Überzeugungen der Mediengemeinschaft in Deutschland möglich sein werden. Letzter methodischer Schritt ist die Analyse der diskurspezifischen Nominationen, die sich auf Polen beziehen. Gezeigt werden soll damit zum einen die Vielfalt und Konkurrenz der Bezeichnungen, die sich auf denselben Gegenstand beziehen, ihn jedoch unterschiedlich perspektivieren. Zum anderen sollen die sich in diesen Bezeichnungen manifestierenden Konzeptualisierungen aufgedeckt werden.

Die Analyse der sprachlichen Phänomene im Mediendiskurs zur polnischen Wirtschaft nach so einem Analyseraster soll offenlegen, welche Bedeutungsaspekte der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* als kontext- und diskurspezifisch fixiert werden und inwiefern sie noch als Metapher Verwendung findet. Mit der Analyse der expliziten Thematisierungen, der Realisierung des Metaphernkonzepts und Bezeichnungskonkurrenz soll ferner deutlich werden, inwiefern sich die deutsche Bewertungsmatrix sowie das Einstellungsmuster Polen gegenüber ändern.

6 Analyse der sprachlichen Verwendungsstrategien im Zusammenhang mit der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft*

In dem der Analyse zugrunde liegenden Korpus sind viele explizite Thematisierungen (Metathematisierungen) zur sprachlichen Einheit *polnische Wirtschaft* zu finden, die von der (semantischen/metaphorischen/metonymischen) Vitalität dieses Ausdrucks zeugen können. Als Beispiel:

- (1) Unsere Nachbarn haben etwas Besseres als die Abwrackprämie. ‚Polnische Wirtschaft‘ ist in der deutschen Sprache auch eine Redewendung, eine Umschreibung für chaotische Verhältnisse – etwa das Gegenteil von ‚deutscher Gründlichkeit‘. (Welt, 06.09.2009)
- (2) Der Begriff ‚polnische Wirtschaft‘ klingt für viele deutsche Ohren immer noch nach geradezu sprichwörtlicher Schlamperei, Unzuverlässigkeit und Ineffizienz. Das hat Tradition, mindestens seit dem 19. Jahrhundert. Noch im *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*

von 1987 wird die ‚polnische Wirtschaft‘ als Synonym für eine ‚unvorstellbare Unordnung‘ aufgeführt. (Die ZEIT, 13.01.2001)

- (3) Die ‚polnische Wirtschaft‘ hat noch immer nicht den besten Ruf. (Handelsblatt, 20.06.2011)
- (4) Heute hat die Bezeichnung ‚polnische Wirtschaft‘ ihren einst aggressiven Charakter verloren und gilt allgemein als ein Synonym für Misswirtschaft, Unordnung, Schlendrian, Rückständigkeit und Verschwendung. (Berliner Magazin)
- (5) ‚Polnische Wirtschaft‘ war einmal ein Schimpfwort, Synonym für Schlendrian und Missmanagement. (Tagesspiegel, 13.09.2011)

Gefragt werden kann, zu welchem Zweck die Bedeutung der Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* in diesem Diskurs explizit thematisiert wird. In allen angeführten Beispielen wird ihre tradierte pejorative Bedeutung aktualisiert und wieder auf Polen fokussiert, so dass diese lexikalische Einheit auf Grund von expliziten Thematisierungen ihre metaphorische Bedeutung verliert. Analysiert man ihre Verwendung, so fällt sofort auf, dass sich hier eine Regularität feststellen lässt. Mit der Referenzierung auf die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* mit dem expliziten Hinweis auf ihre metaphorische Funktion soll eine Polarisierungsstrategie hergestellt werden, die den Wandel der Betrachtungsweise zeigen und damit auch die Disaktualität der stereotypengeladenen Einheit akzentuieren sollte. Folgende Beispiele können davon zeugen:

- (6) ‚Polnische Wirtschaft‘ war einmal ein Schimpfwort, Synonym für Schlendrian und Missmanagement. Heute schauen Ökonomen mit Hochachtung auf Polens Wirtschaft: „Das Land ist klarer Gewinner sowohl der EU-Erweiterung als auch der Globalisierung“, sagt Bert Rürup vom Beratungs- und Analysehaus Maschmeyer Rürup. (Tagesspiegel, 13.09.2011)
- (7) ‚Polnische Wirtschaft‘ ist in der deutschen Sprache auch eine Redewendung, eine Umschreibung für chaotische Verhältnisse – etwa das Gegenteil von ‚deutscher Gründlichkeit‘. Doch das Bild, das dieser Redewendung zugrunde liegt, ist vertraut. Die Wirtschaft in unserem Nachbarland hat sich umfassend gewandelt. (Welt, 06.09.2009)
- (8) Die ‚polnische Wirtschaft‘ hat noch immer nicht den besten Ruf. Doch spielt der Nachbar für deutsche Unternehmen längst eine größere Rolle als Russland. Investoren und Facharbeiter aus Polen stützen unsere Konjunktur. (Handelsblatt, 20.06.2011)
- (9) Wie Polen vom früher abfällig ‚polnische Wirtschaft‘ genannten Modell zum Wunderkneben im Osten wurde, erklärt Waldemar Pawlak, Vizepremier und Wirtschaftsminister. (Handelsblatt, 27.09.2010)

Was aber in allen Beispielen auffällt, sind die Anführungszeichen, in denen sich die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* befindet. Verdeutlicht wird durch die Verwendung der Anführungszeichen, dass es sich hier zum einen um eine Referenzierung auf die Wirtschaft Polens und zum anderen um die Disaktualität dieser Metapher handelt. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass

diese lexikalische Einheit wortwörtlich oder auch metonymisch gebraucht wird, indem der Ausdruck *polnische Wirtschaft* als Teil für alle wirtschaftlichen Prozesse aufgefasst wird.

Hinzu kommt die Verwendung von lexikalischen Einheiten, die Temporalität zum Ausdruck bringen und eingesetzt werden, um den Wandel zwischen dem, was vergangen ist, und dem, was die Gegenwart ist, plausibel zu machen. Wichtig ist aber dabei, dass es sich in diesen Verwendungsfällen keinesfalls um eine Metapher handelt, sondern um die wortwörtliche Bedeutung. Davon zeugen die folgenden Konstruktionen in den angeführten Beispielen wie:

- (10) ‚Polnische Wirtschaft‘ *war einmal* ein Schimpfwort, Synonym für Schlendrian und Missmanagement. *Heute* schauen Ökonomen mit Hochachtung auf Polens Wirtschaft. (Tagespiegel, 13.09.2011)
- (11) Die ‚polnische Wirtschaft‘ *hat noch immer nicht* den besten Ruf. *Doch* spielt der Nachbar für deutsche Unternehmen längst eine größere Rolle als Russland, Investoren und Facharbeiter aus Polen stützen unsere Konjunktur. (Handelsblatt 20.06.2011)
- (12) Wie Polen *vom früher abfällig* ‚polnische Wirtschaft‘ genannten Modell *zum Wunderknaben im Osten* wurde, erklärt Waldemar Pawlak, Vizepremier und Wirtschaftsminister. (Handelsblatt 27.09.2010)

Eine Ausnahme ist aber dieser Beleg. Die Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT wird neu metaphorisiert, indem sie um das Adjektiv *neu* ergänzt wird:

- (13) Die *neue* polnische Wirtschaft (FTD, 30.04.2001)

Mit den Belegen wird die WEGMETAPHORIK deutlich, indem der Weg und Wandel gezeigt werden (10–12). Der Metaphorisierungsprozess bezieht sich aber nicht auf die Wirtschaft Polens, sondern auf Polen selbst. Mit dem Hinweis auf den Wandel, den Übergang von der miserablen Wirtschaft und Verwaltungsunfähigkeit zur dynamischen und stabilsten Wirtschaft Europas wird der Begriff *Polen* vor dem Hintergrund dessen Modernisierung und Europäisierung neu metaphorisiert. Die Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT wird also in dem untersuchten Diskurs remotiviert und in ihrer wörtlichen Gebrauchsweise verwendet, jedoch mit positiven Aspekten kontextualisiert. Metaphorisiert wird dabei der Begriff *Polen*, denn mit ihm wird durch die Gegenüberstellung, wie die obigen Beispiele belegen, implizit das Konzept der gelungenen Modernisierung, der stabilen und dynamischen Wirtschaft sowie der erfolgreichen Entwicklung verbunden. Polen wird hier vor allem durch die Aspekte ‚Wachstum‘, ‚Wandel‘, oder ‚Entwicklung‘ mit der Wachstumsmetaphorik und der Wegmetaphorik, aber auch mit dem Aspekt ‚Überraschung‘ in Verbindung gebracht, so dass sich

demzufolge die Konzeptualisierung von POLEN verändert. Davon zeugen die folgenden Belege:

- (14) Kaum eine Volkswirtschaft in der Europäischen Union *wächst* zurzeit so stark wie Polen. [...] Als einziger europäischer Staat dürfte Polen ohne eine Rezession *durch die Krise kommen* (Welt, 06.09.2009 [Hervorhebung WCz])
- (15) Polen *schaffte es* als *einziges* EU-Mitgliedsland sogar mit 1,8 Prozent *Wachstum* durch die weltweite Rezession zu *kommen*. (Tagesspiegel, 13.09.2011 [Hervorhebung WCz])
- (16) Unser Nachbarland *blüht wie nie zuvor* (Welt, 19.11.2010 [Hervorhebung WCz])
- (17) Polen ist in diesem Jahr *das einzige Land* in der EU mit einer positiven *Wachstumsrate* (Handelsblatt, 01.12.2009 [Hervorhebung WCz])
- (18) Polen *schaffte es* als *einziges* EU-Mitgliedsland das Krisenjahr mit 1,8 Prozent *Wachstum* statt mit Rezession zu *durchstehen*. Das größte Land der neuen EU-Mitglieder *katapultierte* sich beim *Wirtschaftswachstum* auf Rang eins unter allen OECD-Staaten (Handelsblatt, 27.09.2010 [Hervorhebung WCz])
- (19) Nachdem Polen als einziges Land in Europa ohne konjunkturellen Schaden durch die Finanzkrise gekommen ist, dürfte die Wirtschaft auch in Zukunft *kräftig wachsen*. (FTD, 10.07.2010 [Hervorhebung WCz])

In den folgenden lexikalischen Einheiten wie *wachsen*, *Wachstum*, *Wachstumsrate*, *Wirtschaftswachstum* wird POLEN ALS WACHSTUM konzeptualisiert. Hinzu kommen noch die weiteren Einheiten wie *durch die Krise kommen*, *durch die weltweite Rezession kommen*, *das Krisenjahr mit Wachstum durchstehen*, die sich auch auf das Wachstum sowie die Entwicklung der polnischen Wirtschaft beziehen und als Beispiele für die WEGMETAPHORIK gelten können. Verstärkt wird die Einzigartigkeit des Phänomens der polnischen Wirtschaft durch solche Hervorhebungen wie *das einzige Land*, *als einziges EU-Mitgliedsland*, *als einziger europäischer Staat*. Damit wird auch ein Überraschungseffekt sichtbar.

Aufschlussreich ist in dem Zusammenhang auch die Analyse der Bezeichnungspraktiken sowie der damit verbundenen Bedeutungsaspekte. Aus dem zusammengestellten Korpus ließen sich folgende lexikalische Einheiten identifizieren, die sich auf *Polen* und die *polnische Wirtschaft* beziehen:

- (20) Europas neuer Musterschüler
- (21) Europameister
- (22) Europas Insel der Glückseligen
- (23) Insel der Seligen
- (24) Musterland erfolgreicher Transformation
- (25) Musterschüler der Transformation
- (26) Wachstum an der Weichsel
- (27) Wunder an der Weichsel
- (28) Wirtschaftswunder von der Weichsel

- (29) Osteuropas Tiger
- (30) Europas Lokomotive im Osten
- (31) Der Wunderknabe im Osten
- (32) wahrer Musterknabe
- (33) Grüne Insel im roten Meer
- (34) Vorbild der Region
- (35) Attraktivster Standort für deutsche Investoren
- (36) Magnet für Auslandsinvestoren

Mit den lexikalischen Einheiten, die Bewertungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen, werden einerseits die Konzepte der Metaphorisierung sichtbar, die sich genauso wie bei den obigen Beispielen auf das Konzept *POLEN IST WACHSTUM* beziehen, andererseits wird die Bildung neuer Metaphern für den Sachverhalt ‚Polens Wirtschaft‘ deutlich. Die in dem Zusammenhang explizit thematisierte Bezeichnungs- und Bedeutungsvielfalt macht die Erfassung der Bewertungsperspektive möglich, aus der die Bewertung erfolgt. Wegen des erzielten Wachstums werden Polen solche Attribute wie *Meister*, *Musterschüler*, *Musterland*, *Lokomotive* und *Tiger* zugeschrieben, die die aktive Rolle Polens hervorheben. Im Gegensatz dazu stehen auch solche lexikalischen Einheiten, die den Zustand der polnischen Wirtschaft zwar äußerst positiv bewerten, aber in dem Zusammenhang die aktive Rolle Polens verschweigen. Es wird vom Wunder oder Wirtschaftswunder an der Weichsel (26, 27, 28) gesprochen, um dies entweder mit der Verwendung der Vokabel *Wirtschaftswunder* durch Ludwig Erhard in Deutschland oder mit der von Polen 1920 gewonnenen Schlacht mit Russland in Verbindung zu bringen. Interessant sind auch solche Formulierungen wie *Musterschüler* oder *Wunderknabe*, durch die der Bedeutungsaspekt ‚Minderjährigkeit‘ mit polnischer Wirtschaft in Verbindung gebracht wird und sich dadurch eine spezifische Betrachtungsweise manifestiert. Aus deutscher Bewertungsperspektive ist Polen *Schüler* oder *Knabe*. Impliziert wird dadurch, dass Deutschland aber Lehrer ist.

Die Bezeichnungen Polens mit dem Lexem *Insel* beziehe sich auf den Sprachgebrauch des polnischen Ministerpräsidenten, der auf einer Pressekonferenz Polen als ‚grüne Insel‘ bezeichnete, die umgeben ist von den ‚roten‘ Ländern, die ein Minus in der volkswirtschaftlichen Bilanz aufweisen.

Aus der bisherigen Analyse der gesammelten Beiträge entsteht ein durchaus positives Bild von Polen. Die Inhaltsanalyse dieser Beiträge zeigt aber, dass die Publizisten es nicht nur bei positiven Bewertungen belassen, sondern auch kritische Aspekte hervorheben wie die Notwendigkeit der weiteren Reformen oder die Gefahr der Staatsverschuldung. Diese Aspekte stehen jedoch eher im Hintergrund.

In dem Zusammenhang soll noch darauf hingewiesen werden, wie Polen in dem Diskurs geographisch verortet wird. Wichtig erscheint diese Frage deswegen, weil solche Konzepte wie Westeuropa, Osteuropa oder Mitteleuropa alles andere als neutrale Raumkonzeptionen sind. Dazu einige Beispiele:

- (37) Europas Lokomotive im Osten (Handelsblatt, 27.09.2010)
- (38) Der Wunderknabe im Osten (Handelsblatt, 27.09.2010)
- (39) Mit knapp 40 Millionen Einwohnern ist Polen mit Abstand das bevölkerungsreichste Land unter den EU-Mitgliedern in Osteuropa (Handelsblatt, 01.12.2009).
- (40) Die wirtschaftliche Lage von Deutschlands Nachbarn ist damit deutlich besser als in vielen anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks (FTD, 20.07.2009)
- (41) Die neuen aus dem Osten (FTD, 30.04.2011)
- (42) Das Land ist in Osteuropa eine Ausnahme (FTD, 05.10.2010)

Polen taucht im Diskurs zur polnischen Wirtschaft fast ausschließlich in der Verbindung mit dem Konzept OST auf, indem solche Bezeichnungen verwendet werden wie *östlich*, *Osten*, *Osteuropa*. Nicht selten wird Polen auch nicht explizit erwähnt wie in den folgenden Belegen:

- (43) Deutschlands östlicher Nachbar (ZEIT, 11.12.2009)
- (44) Wie stark die Wirtschaft von Deutschlands östlichem Nachbarn aufgeholt hat (FTD, 20.07.2009)

Inwiefern die eindeutige Hervorhebung des Ost-Raumkonzeptes eine wertende Funktion aufweist, ist nicht eindeutig zu beantworten. Auffallend ist in dem Zusammenhang jedoch, dass die Begriffe Mitteleuropa bzw. mitteleuropäische Länder oder Mittel- und Osteuropa nirgendwo auftauchen.

7 Abschlussbemerkungen

Aus der Analyse wird deutlich, dass die lexikalische Einheit *polnische Wirtschaft* zunächst als Metonymie und dann lange Zeit als doppelte Metapher fungierte. Sie diente einerseits als Wahrnehmungs- und Bewertungsgrundlage der deutschen Gesellschaft in Hinblick auf Polen, andererseits galt sie als Metapher für Unordnung und Ineffizienz im deutschsprachigen Raum. Hinsichtlich der Funktion der Metapher POLNISCHE WIRTSCHAFT lässt sich feststellen, dass dem Konzept

eine mangelnde Modernisierung Polens zugrunde lag. Über die wörtliche Gebrauchsweise der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* im aktuellen Diskurs konnte das Konzept der gelungenen Modernisierung aktiviert und somit auch der Begriff *Polen* positiv konzeptualisiert werden. Ersichtlich wurde allerdings, dass die Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT* als Ausdruck eines Modernisierungskonzeptes durch den Aspekt ‚lange Dauer‘ gekennzeichnet ist.

In dem Zusammenhang ist noch eine Frage zu beantworten: Welche Konsequenzen hat der Diskurs zur Wirtschaftskrise für die Bedeutung der Metapher *POLNISCHE WIRTSCHAFT*? Aus diskurslinguistischer Perspektive ist zunächst die Frage wichtig, warum gerade dieses Ereignis, dass Polen in der globalen Krise ein Wachstum verzeichnete, in den deutschen (bzw. ausländischen) Medien für Aufmerksamkeit gesorgt hat. Nicht jeder Erfolg Polens löst eine solche Debatte in Deutschland aus. Diese Tatsache liefert aus meiner Sicht den weiteren Beweis dafür, dass der Selektions- und Adressierungsmechanismus in den Medien ein kulturspezifisches Phänomen darstellt. Da für die deutsche politische Kultur *Wirtschaft*, *Effizienz* und *Modernisierung* zentrale Begriffe sind, konnte auch das Wachstum der polnischen *Wirtschaft* wahrgenommen werden. Damit konnte dann auch der medienspezifische und sogar notwendige Überraschungseffekt ausgelöst werden. Inwiefern dies eine erfolgreiche Strategie gewesen ist, bleibt abzuwarten. Nichtsdestotrotz kann hier festgehalten werden, dass durch die Neuprofilierung der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* die Kraft der Metapher in bestimmtem Maße an Aktualität verloren hat. Damit kann auch die These bestätigt werden, dass Mediendiskurse Wirklichkeit sprachlich konstituieren. Im Falle des Mediendiskurses zur polnischen *Wirtschaft* handelt es sich um eine neue argumentative Aushandlung und Distribuierung der seit dem 18. Jahrhundert besetzten Bedeutung und Wirkung des metaphorisierten Stereotyps ‚polnische *Wirtschaft*‘. Die Geschichte der Funktion der lexikalischen Einheit *polnische Wirtschaft* kann so zusammengefasst werden: von der Metonymie zur Metapher zur wörtlichen Bedeutung mit positiver Konnotation.

Literatur

- Bahrtdt, Carl Friedrich (1789): Handbuch der Moral für den Bürgerstand. 2., verb. Aufl. Frankfurt/Leipzig: Balz und Schramm.
- Bartmiński, Jerzy (2009): Językowe podstawy obrazu świata. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czachur, Waldemar (2011a): Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien. Wrocław: Oficyna Naukowa ATUT.
- Czachur, Waldemar (2011b): ‚Stabil und europäisch – das ist nicht wenig‘. Polnische Politiker im deutschen Mediendiskurs vor den Präsidentschaftswahlen in Polen 2010. In: Grotek, Edyta und Anna Just (Hrsg.): Im deutsch-polnischen Spiegel. Sprachliche Nachbarschaftsbilder. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 129–143.
- Felder, Ekkehard (2006): Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin/New York: de Gruyter, 13–46.
- Felder, Ekkehard (2011): Linguistische Diskursanalyse im Forschungsnetzwerk ‚Sprache und Wissen‘. In: Keller, Reiner, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hrsg.): Wissen und Sprache. Wiesbaden: VS-Verlag, 1–18.
- Georg Forsters Werke, Band 14 (Briefe 1784–1787). Berlin: Akademie-Verlag (GFW).
- Klein, Josef (1994): Sprachliche Mechanismen bei der Bildung nationaler Vorurteile. In: Gruzca, Franciszek et al. (Hrsg.): Vorurteile zwischen Deutschen und Polen. Materialien des deutsch-polnischen wissenschaftlichen Symposiums 9. bis 11. Dezember 1992. Warschau: Wydawnictwo Akapit, 129–146.
- Klöss, Erhardt (1967): Reden des Führers. Politik und Propaganda Adolf Hitlers 1922–1945. München: dtv.
- Kochanowska-Nieborak, Anna (2010): Das Polenbild in Meyers Konversationslexika des langen 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kövecses, Zoltán (2011): Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie. Kraków: Universitas [Übersetzung aus dem Englischen: Language, Mind and Culture: A practical Introduction. Oxford 2006].
- Lakoff, George und Mark Johnson (2004): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Stanford: Stanford University Press.
- Laube, Heinrich (1875): Gesammelte Schriften. Bd. 1. Wien: W. Braumüller.
- Mikołajczyk, Beata (2004): Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation. Dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Orłowski, Hubert (1996a): „Polnische Wirtschaft“ Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit. Wiesbaden: Harrasowitzverlag.
- Orłowski, Hubert (1996b): Das Stereotyp ‚polnische Wirtschaft‘ im Spannungsfeld aufklärerischer Modernisierungskritik. In: Kwartalnik Neofilologiczny 43, 101–116.
- Orłowski, Hubert (2004): Die Lesbarkeit von Stereotypen. Der deutsche Polendiskurs im Blick historischer Stereotypenforschung und historischer Semantik. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

- Ruchniewicz, Krzysztof (2008): So lange die Welt besteht, wird der deutsche dem Polen kein Bruder sein? Polnisch-deutsche Stereotype. In: Hartmann, Kinga und Agnieszka Surwiłło (Hrsg.): Stereotype und Interkulturalität. Beiträge zur deutsch-polnischen Zusammenarbeit im Schulwesen. Wrocław: Wydawnictwo GAJT, 239–265.
- Rutkowski, Mariusz (2007): Nazwy własne w strukturze metafory i metonimii. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Scholz, Stephan (2000): Die Entwicklung des Polenbildes in deutschen Konversationslexika zwischen 1795 und 1945. Münster: Lit-Verlag.
- Spieß, Constanze (2011a): Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Spieß, Constanze (2011b): Die sprachlich-diskursive Konstitution von Weltanschauung und Weltbild im Stammzelldiskurs durch Lexik, Metaphorik und Argumentationsmuster. In: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs* 4, 133–156.
- Spitzmüller, Jürgen und Ingo H. Warnke (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stötzel, Georg und Martin Wengeler (1996): Sprachgeschichte als Landeskunde. Ein Projekt zur Erforschung des Wortschatzes der Sprache der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wierlacher, Alois und Georg Stötzel (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München: iudicium-verlag, 383–398.
- Surynt, Izabela (2006): Postę, kultura i kolonializm. Polska a niemiecki projekt europejskiego Wschodu w dyskursach publicznych XIX wieku. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Szarota, Tomasz (1984): Pole, Polen und Polnisch in den deutschen Mundartenlexika und Sprichwörterbüchern. In: *Acta Poloniae Historica* 50, 81–113.
- Szarota, Tomasz (1996): Niemcy i Polacy. Wzajemne postrzeganie i stereotypy. Warszawa: PWN.
- Winkler, Heinrich August (2000): *Der lange Weg nach Westen*. Bd. 1. München: C. H. Beck Verlag.

Andreas Musolff

Metaphern: Quelle von Missverständnissen im interkulturellen Diskurs?

1 Lassen sich Metaphern ohne Weiteres übersetzen?

Das britische Wirtschaftsmagazin *The Economist* verwendet oft Metaphern, um seinen Lesern ökonomische und politische Sachverhalte zu erklären. Wenn die Metaphorik aus anderen Sprechergemeinschaften als der englischen stammt, sieht sich das Magazin allerdings genötigt, sie zu übersetzen und zu erläutern, damit die Leser sie verstehen können. So ging es z.B. im Dezember 2012 in einem Leitartikel unter der Überschrift „Slow, but popular“ um zwei in deutschen Debatten verwendete Metaphern:

- (1a) Two duelling German metaphors capture the strategy of Angela Merkel, Germany's chancellor, in the euro crisis. The pejorative version is that she is using "salami tactics", cutting off the thinnest possible slice of any rescue sausage being negotiated so as to make it more digestible for the German public. [...] The more positive metaphor is that Germany's government is "driving by sight" (*auf Sicht fahren*). This is the term Germans use for safe driving in fog, when cars must slow down enough to be able to stop for any object that suddenly appears out of the mist. [...] Its message is that, even in the fog of crisis, Germans are in safe hands. (*The Economist*, 08.12.2012)

Die Metapher der SALAMITAKTIK dürfte den Lesern des *Economist* wahrscheinlich im Allgemeinen bekannt sein, handelt es sich doch um eine Begriffsprägung, die eine eigene „Wikipedia“-Seite aufweist und als Bezeichnung für das Vorgehen der ungarischen kommunistischen Partei bei der schrittweisen Machtübernahme nach dem zweiten Weltkrieg international berüchtigt wurde.¹ Erklärungsbedürftig ist also vor allem die spezielle Anwendung des Kompositums auf die Beteiligung der deutschen Bundesregierung an den EU-Maßnahmen bei der Konsolidierung des griechischen Staatshaushalts, wobei der eigenen deutschen Bevölkerung nur ‚scheibchenweise‘ finanzielle Opfer abverlangt werden, um sie nicht zu sehr zu verärgern. Die Konkurrenz-Metapher des AUF-SICHT-

¹ Wikipedia 2013 a,b; zu weiteren aktuellen Verwendungen der *Salamitaktik*-Metapher in der britischen Presse siehe z.B. *The Independent* (30.07.1992): „Salami-tactics [of the EU] lend succour to the Euro-sceptics“ und *The Economist* (24.03.2012): „Salami tactics [...]. Hungary is trying to satisfy its critics“.

FAHRENS, für die sowohl Übersetzung und deutsches Original gegeben werden, nimmt Bezug auf die Alltagserfahrungen von Autofahrern und dürfte auch englischen Lesern allgemein verständlich sein, obwohl „driving by sight“ im englischen Autofahrer-Jargon nicht gebräuchlich ist. Diese Erläuterung dient der *Economist*-Redaktion dazu, im weiteren Text selektiv einige Szenario-Aspekte des Bildspenderfeldes (Weinrich 1967,² Musolff 2006) auszuspinnen, wie etwa in der Formulierung „the fog of crisis“ oder am Ende des Artikels, wenn prognostiziert wird, dass Bundeskanzlerin Merkel ihre vorsichtige politische ‚Fahrweise‘ beibehalten wird:

(1b) In recent comments, she has also seemed to be opening the door to a haircut on Greek debt. Yet even if she is doing this, she will wait until after the election – and still drive slowly enough through the fog to brake at any time. (*The Economist*, 08.12.2012)

Angesichts der scheinbaren Leichtigkeit bei der Übersetzung von Metaphern des deutschen Pressesprachgebrauchs ins Englische könnte man schlussfolgern, dass zwischen zwei so eng miteinander verwandten und seit Jahrhunderten in intensivem Kontakt stehenden Sprachen wie dem Deutschen und Englischen keine Missverständnisse bei Metaphern möglich sind, da fehlendes kulturelles Hintergrundwissen paraphrasierend erläutert werden kann. Doch hat es in der jüngeren Geschichte durchaus Missverständnisse über prominente Metaphern gegeben. Mitte der 1990er Jahre war z.B. in der deutschen Presse und bei Politikern der von Helmut Kohl geführten Bundesregierung die Floskel beliebt, das Tempo des „Geleitzugs der europäischen Union“ dürfe nicht vom „langsamsten Schiff“ bestimmt werden.³ In diesem Szenario wird die Union als Konvoi von Schiffen vorgestellt, die im Verband zu einem gemeinsamen Ziel(-hafen) übers Meer fahren. Bundeskanzler Kohl selbst gebrauchte dieses Bild in einem speziell an die britische Öffentlichkeit gerichteten Artikel in der *Financial Times*:

² Weinrichs berühmte Unterscheidung von *Bildspender* und *Bildempfänger* als semantischen Konstituenten der Metapher erscheint mir als im Deutschen terminologisch unübertroffen. Zwar ist sie mit der kognitiven *source domain/target domain*-Unterscheidung nicht kongruent, da sie sich auf Propositionsverhältnisse bezieht (vgl. dazu Jäkel 1999); sie ist aber andererseits nicht inkompatibel mit ihr und hat den Vorteil, ohne massive epistemologische Vorannahmen über konzeptuelle Architektur auszukommen, die für den kognitiven Ansatz charakteristisch sind.

³ So z.B. Klaus Kinkel (Außenminister), zitiert in *Die Zeit*, 09.09.1994. Für weitere Belege und Analyse vgl. Musolff 2000b.

- (2) [...] in view of the importance of European Union for us Germans, we cannot accept that the speed of European integration will be dictated by the slowest ship in the convoy. (Kohl 1993)

Die britische Reaktion war wohl das Gegenteil dessen, was Kohl und seine Berater sich erhofft hatten:⁴ anstatt sich schuldbewusst zu beeilen um zum selbsternannten Spitzenschiff des EU-Geleitzugs aufzuschließen, beurteilte die britische Presse die Metapher als Provokation, da sie zum einen insinuierte, das Vereinigte Königreich sei ein besonders langsames oder gar das langsamste Schiff im Konvoi, und außerdem die Voraussetzung machte, das von Kohl favorisierte Ziel einer möglichst ‚tiefen‘ politischen und wirtschaftlichen Integration sei *volens volens* für alle EU-Mitgliedsstaaten verbindlich.

Darüber hinaus wurde auch darauf hingewiesen, dass die Konvoi-Metapher einen historisch problematischen Hintergrund hatte und in diesem Zusammenhang auch im technischen (bzw. taktischen) Sinn falsch angelegt war. Bekanntlich versorgten Konvois im ersten und zweiten Weltkrieg Großbritannien mit essentiellen Nahrungsmitteln und Rüstungsmaterial, und diese Konvois wurden von deutschen U-Booten angegriffen. Die beste Chance zum Überleben bestand für jeden Konvoi darin ein gemeinsames Tempo (d.h. notwendigerweise das Tempo des langsamsten Schiffs) einzuhalten, sodass bei einem Angriff die mitfahrenden Kriegsschiffe den Gesamtkonvoi so gut wie möglich beschützen konnten und ggf. Überlebende eines versenkten Schiffes bergen konnten. Wären die einzelnen Schiffe mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten gefahren, hätten sie desto leichter ‚abgeschossen‘ werden können: der Konvoi wäre auseinander gebrochen und hätte als solcher gar nicht mehr existiert. Kohls Konvoimetapher war zwar in Großbritannien verstanden worden, aber auf eine ganz andere Art, als er es sich vorgestellt hatte und auf dem Hintergrund eines Erinnerungswissens über Konvois, das von ihm und anderen deutschen Verwendern des Konvoibildes offenbar nicht berücksichtigt worden war. Nachdem deutsche Politiker über Jahre hinweg die Metapher immer wieder gebrauchten, ohne auf das ausbleibende positive Echo in Großbritannien zu achten, stellte der damalige britische Außenminister, Malcolm Rifkind, in einer Rede in Bonn klar, dass die Konvoimetapher mit ihrem Bündel von problematischen Reminiszzenzen und Voraussetzungen von seiner Regierung nicht goutiert wurde:

⁴ Zu britischen Pressereaktionen siehe z.B. *The Guardian*, 28.10.1992, *The Financial Times*, 04.01.1993; *The Guardian*, 07.09.1994; *The Daily Telegraph*, 08.09.1994; *The Independent*, 11.09.1994).

- (3) [...] Mr Rifkind was in effect urging the Germans to ditch the ideas of their leader. [...] There was no point in talking about a faster integration which left behind the 'slowest boats' in the convoy: 'We are not talking about convoys, we are talking about democracy'. [...] Other Kohl metaphors were also thrown overboard. (*The Times*, 20.02.1997)⁵

Der Streit um die deutsche Konvoimetapher zeigt zweierlei: zum einen ist durch bloße Übersetzbarkeit im Sinne eines alle lexikalischen und grammatischen Regeln befolgenden Austauschs von Bildspender-Ausdrücken immer noch kein identisches Metaphern-Verstehen in zwei Sprechergemeinschaften garantiert. Zum anderen ist fraglich, was genau hier unter „verstehen“ zu verstehen ist: die britische Seite hatte ja die einzelnen Szenarioaspekte der Metapher durchaus korrekt analogisch inferiert (EU = Konvoi, einzelne Schiffe = einzelne EU-Länder, etc.), aber eben die pragmatisch (und politisch) intendierte Schlussfolgerung, die der Kohl-Regierung plausibel zu unterstellen war, nämlich eine Aufmunterung zur ‚Beschleunigung‘ ihrer Europa-Politik, nicht gezogen. Wir müssen offenkundig das semantische ‚Verstehen‘ einer Metapher vom pragmatischen unterscheiden: während ersteres von Wissensfaktoren abhängt, die als im Sprachsystem (also Lexik und Grammatik) gegeben anzunehmen sind, ist pragmatisches Verstehen von soziokulturellen, historischen und situativen Bedingungen abhängig.

Doch wo genau verläuft die Grenze bzw. der Berührungspunkt zwischen Semantik und Pragmatik? Nach den (mittlerweile abgeklungenen) Auseinandersetzungen um H.Paul Grices Verstehensmodell der Metapher als indirekte Bedeutung qua Verletzung der Qualitätsmaxime (Grice 1989: 34) sind neue Modelle metaphorischen Verstehens in der indexikalischen Semantik und im Rahmen der Relevanztheorie formuliert worden, in denen der ‚Pragmatikanteil‘ am Metaphernverstehen neu eingeschätzt wird.⁶ Die folgenden Ausführungen versuchen anhand von empirischem Material aus der kontrastiven und interkulturellen Kommunikationsforschung einen Beitrag zu diesen Diskussionen zu leisten.

⁵ Die Weiterführung der maritimen Metaphorik im Bild des „Über-Bord-Werfens“ deutscher Kanzlermetaphern durch die *Times* dient der ironischen Verstärkung ihrer diplomatischen Ablehnung durch den britischen Außenminister.

⁶ Zu den indexsemantischen Arbeiten siehe insbesondere Stern 2001 und Leezenberg 2005; zur relevanztheoretischen Diskussion vgl. die ausgebreitete Diskussion Gibbs/Tendahl 2006, 2011, Sperber/Wilson 1995, 2008; Tendahl 2009, Tendahl/Gibbs 2008; vgl. auch Tendahl in diesem Band; Wilson 2011, Wilson/Carston 2006.

2 Missverständliche Bildspender und -empfänger

Wenn wir eine erste grobe Unterscheidung anhand der einführend genannten Beispiele vornehmen, können wir feststellen, dass der für Missverständnisse anfällige Bedeutungsaspekt im Falle der vom *Economist* erläuterten Metaphern „Salamitaktik“ und „auf Sicht fahren“ sich auf ihre spezielle referentielle Relation im Ausgang- bzw. Zielbereich der Metapher beschränkt. Dass Merkel nicht im wörtlichen Sinne eine Salami aufschneidet oder auf der Autobahn im Nebel stecken bleibt, ist ebenso unkontrovers wie die das figürliche Kernthema („main thematic focus“, vgl. Kövecses 2005: 11), also für *Salamitaktik*: ‚schwierige Entscheidungen immer nur stückweise treffen bzw. bekannt machen‘, für *auf Sicht fahren*: ‚bei nicht gut durchschaubaren Verhältnissen vorsichtig vorgehen‘. Was hingegen missverständlich und erklärungsbedürftig ist, ist die Anwendung dieser Metaphern auf eine spezielle politische Situation und ihre unterschiedliche Beurteilung (kritisch-pejorativ bzw. positiv-beruhigend) in der deutschen Öffentlichkeit. Eine etwaige unkommentierte Verwendung englischer Übersetzungsäquivalente wäre vielleicht manchen *Economist*-Lesern ungefähr verständlich, aber nicht präzise genug gewesen um ihnen neue Einblicke in die deutsche Politik zu geben.

Während es bei den *Economist*-Metaphern um (begrenzte) Unterschiede in den Bildempfänger-Bedeutungen ging, standen beim deutsch-englischen Streit um die Konvoimetapher Unterschiede im Bildspender- bzw. Herkunftsbereich („source domain“) sowie die Kontroverse über die politisch-pragmatische Bewertung der Implikationen der Metapher im Vordergrund. Konvois haben im britischen und deutschen öffentlichen Geschichtsbewusstsein einen anderen Stellenwert und ihre genaue marinetaktische Definition scheint in deutschen Politikerkreisen (zum Glück?) vergessen worden zu sein.⁷ Vor allem sind es aber die in der Konvoimetapher enthaltenen deontischen Implikationen, genauer gesagt: Präsuppositionen,⁸ die zur Debatte stehen. Die Annahme, dass alle (EU-

⁷ Ich lasse die theoretisch zwar mögliche, aber unwahrscheinliche dramatisierende Spekulation beiseite, dass die Erinnerung an von deutschen U-Booten ‚gejagte‘ Konvois von der deutschen Seite bewusst mit dem Gebrauch der Konvoimetapher beabsichtigt worden sein könnte. Sie wird durch keinerlei Anhaltspunkte in den veröffentlichten Texten gestützt.

⁸ In der „konzeptualistischen“ Metaphertheorie der Lakoff-Johnson-Schule (Lakoff 1993; Lakoff/Johnson 1980; Kövecses 2002) werden alle möglichen Metapherimplikationen pauschal als ‚Folgerungen‘ („entailments“) aufgefasst, womit ihnen fälschlicherweise der Status logischer Notwendigkeit zuerkannt wird (siehe Musolff 2004: 31–33). Die in der Konvoimetapher und in den meisten weiteren Reise-/Transportmetaphern mitgedachten Implikationen eines einheitlichen Reisemittels, -tempos und -ziels sind mitnichten logisch notwendig, son-

Länder-), „Schiffe“ in einem Tempo zu einem gemeinsamen, vorbestimmten Ziel fahren sollten, wurden ja von der britischen Seite zwar durchaus korrekt als ‚Ermahnung, selber schneller zu fahren‘ verstanden, aber eben abgelehnt. Bei diesen Aspekt geht es nicht um ein ‚Missverständnis‘ im Sinne mangelnder semantischer oder pragmatischer Transparenz, sondern um gegensätzliche Bewertungen und Haltungen: nämlich Befürwortung einer möglichst schnellen EU-Integration auf der deutschen, Ablehnung auf der britischen Seite. Von ‚Missverständnis‘ lässt sich hier allenfalls in einem speziellem Sinn zu reden, nämlich als Umschreibung für ‚Konflikt‘, oder in Hinsicht auf eine Art von ‚Selbst-Missverständnis‘ deutscher Politiker und Journalisten, denen nicht genügend präsent war, welche historischen Wissensbestände und emotionalen Assoziationen die Konvoimetapher für britische Adressaten aufrief.

Einen ähnlichen, aber weitreichenderen Fall von internationalem Metaphern-Missverständnis nehmen Paul Chilton und George Lakoff (1995) für den Slogan von *Gemeinsamen Europäischen Haus* an, den der letzte kommunistische Generalsekretär der Sowjetunion, Michail Gorbatschow, in den späten 1980er Jahren prägte, um für seine Entspannungspolitik mit dem Westen zu werben (Chilton/Lakoff 1995, vgl. auch Chilton/Ilyin 1993). Aufgrund des soziokulturellen Erfahrungshintergrunds im kommunistischen Russland sei russ. *dom* (‚Haus‘) von Gorbatschow im Sinne eines großen kommunalen Mietshauses verstanden worden, während im Westen typischerweise eine Art von Eigenheim assoziiert worden sei:

- (4) In the Russian context the entailments included (stereotypically at least): collective responsibility, a plurality of separate independent units but common structure (roof, entrance, etc.). However, in the American, German, French settings, for example, the entailments included: a single unit, a family structure, no internal separations, no common structure, boundary walls or fences. [...] This cognitive difference probably contributed to the suspicion with which Gorbachev's metaphor was greeted. (Chilton/Lakoff 1995: 54)

Diese Interpretation des historischen Scheiterns der Vision vom *Gemeinsamen Europäischen Haus* als Metaphernmissverständnis liest sich spannend, enthält aber einige Fehler. Abgesehen von der bereits oben kritisierten, irreführenden Verwendung des „entailment“-Begriffs verfällt sie in stereotypische Annahmen über ganze Gesellschaften, die kaum belegbar und zum Teil nicht plausibel sind. Während das *Eigenheim*-Ideal vielleicht für angloamerikanische Gesell-

dern vielmehr umstritten und werden aus taktischen Gründen gerne stillschweigend vorausgesetzt, d.h. nicht im formal-logischen Sinn deduziert. Siehe dazu auch Schäffner 1991; zur systematischen Unterscheidung von „presupposition“ und „entailment“ vgl. Kempson 1977.

schaften als maßgeblich angenommen werden kann, ist seine Übertragung auf ganz Westeuropa (geschweige ‚den Westen‘) bloße Spekulation und wird nicht durch die empirisch dokumentierte Verwendung von Hausmetaphorik im politischen Sprachgebrauch in Deutschland oder Großbritannien belegt (vgl. dazu Bachem/Battke 1991; Kövecses 2005: 224–226; Musolff 2000a, 2004: 126–137, Schäffner 1993).

Für den deutschen Sprachgebrauch in der Debatte über Gorbatschows Politik kann sie als falsifiziert gelten, da sich sehr wohl viele prominente Belege für den angeblich im Westen ‚unbekannten‘ Gebrauch des *Mietshaus*-Szenarios durch Kanzler Kohl und den damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker nachweisen lassen (Musolff 2000a: 222; 2004: 127–128). Selbst in der britischen Presse lassen sich Belege dafür finden, dass die *Mietshaus*- bzw. *Mietswohnungs*-Variante auch im englischsprachigen Bereich verstanden, aber eben abgelehnt wurde:

- (5) Mikhail Gorbachev's Common European House always raised hackles (as anyone who has ever shared a flat with a large, aggressive, rather untidy person with little money will understand). (*The Independent*, 11.09.1994)

Im Laufe der 1990er Jahre änderte sich der (referentielle) Bildempfänger der Hausmetapher im Europadiskurs. Nach Gorbatschows Entmachtung blieb als politisch relevanter Referent der Metapher vom „Europäischen Haus“ nur die Europäische Union übrig, die sowohl als Gesamtgebäude als auch als Konglomerat von Einzel-(Nationen-)Häuschen vorgestellt wurde.⁹ Ähnlich wie im Falle des deutschen Konvoimetapherszenarios verschwand auch die russische Version der Hausmetapher aus dem internationalen Diskurs nicht so sehr aufgrund semantischer oder kultureller Unterschiede, sondern aufgrund divergierender Bewertungen in den entsprechenden Sprechergemeinschaften. Während die Konvoimetapher von einer Seite vorgeschlagen und dann von der anderen rundweg abgelehnt wurde, blieb das sowjetische Hausmodell solange im Gespräch wie Gorbatschow eine international wichtige Rolle spielte. Nach seiner Entmachtung wurde sie politisch irrelevant und verschwand daher, abgesehen von historischen Referenzen, aus dem politischen Diskurs.

⁹ Im Falle der im Europadiskurs verwendeten Hausmetaphorik lassen sich für den deutschen wie den englischen Sprachgebrauch jeweils mindestens 30 Unter- und Nebenkongzepte nachweisen, die zum Bildspenderfeld ‚Haus/Gebäude‘ zu rechnen sind: im Deutschen z.B. vom *Architekten* bis zum *Hausmeister*, vom *Disneyschloss* bis zur *Rumpelkammer* (Musolff 2004: 124–125).

Es scheint, dass pauschale Aussagen über das Nichtvorkommen einer Metapher oder eines Metaphernthemas in einer Sprache oder Kultur (oder auch Subkultur) problematisch sind, da sie zum einen empirisch kaum zu belegen sind und auf einer Verwechslung von Sprachsystem- und Sprachgebrauchsebene beruhen. Das Verstehen von Metaphern und ggf. ihrer Übersetzung ist immer eingebettet in Äußerungen, deren Bedeutung gebrauch-, also kontextbezogen konstituiert ist. Ob und wie eine Metapher in einer anderen Sprachgemeinschaft verstanden wird, lässt sich daher nicht durch einen Blick ins Lexikon oder eine Idiomenliste feststellen, sondern nur anhand von Diskursdaten (vgl. auch Czachur in diesem Band).

In seinen Übersichten über interkulturelle Metaphernvariation hat auch Kövecses (2002, 2005) hervorgehoben, dass die wesentlichen Kontraste nicht so sehr im globalen Vorhandensein oder Nichtvorhandensein spezifischer Bildspender in den betreffenden Sprachen/Kulturen bestehen. Vielmehr zeigen sie sich zum einen in der unterschiedlichen Auffüllung von ‚kongruenten‘ übergreifenden Metaphernthemen, zum anderen in der unterschiedlichen Gewichtung bzw. statistisch zu erfassenden Bevorzugung bestimmter Bildspendervarianten (2005: 68, 82–84). So hat Kövecses anhand eigener Studien zur Emotionsmetaphorik und weiterer vergleichender Analysen (Yu 1998, Taylor/Mbense 1998, Matsuki 1995) gezeigt, dass das Metaphernthema DRUCKANSTIEG IN EINEM BEHÄLTER, das in vielen Sprachen auf den Bildempfänger WUT/ÄRGER/ZORN angewendet findet, systematisch variiert. So wird z.B. im Chinesischen der Zorn nicht wie im Englischen als eine erhitzte und somit den Druck im Behälter erhöhende Flüssigkeit, sondern als eine gasförmige Substanz vorgestellt; im Japanischen ist der Behälter typischerweise der Bauch (anstelle des ganzen Körpers oder des Kopfes); in der Zulusprache ist es das Herz (Kövecses 2005: 68–70). Für das Chinesische hat Yu (1998, 2008a: 401–403) die Verwendung eines gasförmigen Bildspenders für Emotionen mit der bis heute anhaltenden Nachwirkung traditioneller Medizin- und Körpervorstellungen, insbesondere mit dem Prinzip der Balance des Vorrats an Lebensenergie (Qi), in Zusammenhang gebracht.¹⁰ Shogimen (2008) hat die zentrale Rolle des *hara*- (Bauch/Magen)-Konzepts in der traditionellen japanischen Medizin (vor ihrer Verdrängung durch westliche Konzepte) hervorgehoben, sodass sich auch hier

¹⁰ Daneben hat Yu (2008b) z.B. die stärkere Betonung der Reziprozität in der Metapher vom *Gesicht wahren* im Chinesischen gegenüber dem englischen *face saving* auf die kulturspezifische Selektion und Kombination von primären konzeptuellen (Teil-)Metaphern und Metonymien zurückgeführt, welche die Ausbildung einer Vielzahl von Idiomen begünstigte, in denen es primär um die ‚Wahrung des Gesichts für den anderen‘ (im Rahmen des sozialen Gleichgewichts), also nicht nur um die Wahrung des eigenen sozialen Status geht.

ein kulturspezifischer Herkunftsdiskurs für die Emotionsmetaphorik vermuten lässt. Für den westlichen Kulturbereich haben Geeraerts und Grondelaers (1995; vgl. auch Kövecses 1995) auf die aus der Antike stammenden „Vier Säfte“- bzw. „Temperamenten“-Lehre als einen möglichen Vorläufer des FLÜSSIGKEIT-IM-BEHÄLTER-Modells von Emotionen hingewiesen. Teile dieser Terminologietradition werden selbst heute noch in vielen europäischen Sprachen im nicht-wissenschaftlichen Diskurs verwendet (z.B. im Deutschen: „choleraisches“, „phlegmatisches“, „melancholisches Temperament“). Dies impliziert nicht, dass sich ihre heutigen Verwender der Herkunft dieser Begriffe aus hippokratischen und galenischen Theorietraditionen bewusst sind oder dass die Säfte-/Temperamenten-Systematik wie im Mittelalter oder der Renaissance als wissenschaftlich ‚richtig‘ angesehen würde. Aber ganz vergessen ist sie eben doch nicht, was sich auch im Prinzip durch Befragungen empirisch belegen lassen sollte. Die Motivierung von kulturspezifischen Unterschieden im Gebrauch bestimmter Metaphern anhand von Begriffs- und Diskurstraditionen erscheint mir daher ein vielversprechenderes Vorgehen zu sein als pauschale Urteile über ein Vorliegen vs. Nichtvorliegen bestimmter Metaphern oder die vorschnelle Verkündung von „universalen“ Metaphern.

Kövecses (2005) weist darüber hinaus zu Recht darauf hin, dass zwischen inter- und intrakultureller Variation im Metapherngebrauch nur ein gradueller Unterschied besteht: die Definition von „Kultur“ als nationale oder übernationale Großkultur ist in der interkulturellen Kommunikationsforschung ohnehin längst problematisiert und als epistemologisch und methodologisch naiv kritisiert worden (vgl. Scollon/Scollon 1995; Holliday 1999). Kövecses (2005: 89–113) demonstriert, dass Metaphernthemen, -szenarios und Verwendungshäufigkeit in allen bekannten soziolinguistischen Dimensionen (Soziolekt, Dialekt, Stilebene etc.) innerhalb einer (National-)Sprache divergieren und dabei eine ebenso starke semantische Variation zeigen können wie im interkulturellen Vergleich. Damit fällt aber die von einigen Vertretern der kognitiven Semantik (Lakoff 1993; Lakoff/Johnson 1999) gemachte ‚starke‘ universalistische Annahme in sich zusammen, die davon ausging, dass konzeptuelle Metaphern aufgrund ihrer Verankerung in ‚primären‘, erfahrungsnahen Basismetaphern – oder in parallel feuernenden Neuronen, wie sie im Rahmen der ‚neuralen Metapherntheorie‘ angenommen werden (Lakoff 2008) – letzten Endes sprachunabhängig seien.

3 Kulturspezifische Traditionen politischer Körpermetaphorik

Die Zurückweisung der ‚starken‘ universalistischen Auffassung metaphorischer Bedeutung sollte jedoch nicht dazu führen, eine überzogene relativistische Auffassung zu favorisieren, also etwa anzunehmen, dass die Bedeutung einer bestimmten Metapher aufgrund ihrer situativen und soziokulturellen Bedingtheit nur von den Eingeweihten (einer Sprache oder einer (Sub-)kultur) verstanden werde und ‚von außen‘ eigentlich unbegreifbar sei. Durch den Nachweis von systematischen Gebrauchsunterschieden für Metaphern wird ja mitnichten deren absolute semantische Inkompatibilität oder gar Unübersetzbarkeit demonstriert. Auch zwischen verschiedenen Sprachen/Sprachgemeinschaften lassen sich, wie es die bisher zitierten Beispiele gezeigt haben, durch Vergleich und Übersetzung unterschiedliche Metaphernbedeutungen zueinander in Beziehung setzen.

Ein weiteres Beispiel hierfür bildet die diachrone ‚Auseinanderentwicklung‘ eines zunächst für mehrere Sprachen gemeinsamen Metaphernkomplexes. So haben in der frühen Neuzeit alle europäischen Sprachen Schlüsselkonzepte aus dem gemeinsamen spätlateinischen Sprach- und Kulturerbe übernommen, zunächst in der Form von Lehnübersetzungen. Zu diesem Erbe gehört auch die Metapher vom Staat als menschlichem Körper, die bereits im Mittelalter eine zentrale Rolle in Konzeptualisierungen der feudalen Staatsgefüge und der Kirche gespielt hatte (vgl. Charbonnel 2010; Guldin 2000; Koschorke et al. 2007; Harvey 2007; Haltern 2009; Nedermann, 1992, 2004; Struve 1978, 1984). In ihrer lateinischen Form, terminologisch fixiert als *corpus mysticum* oder *corpus politicum*, wurde diese Metapher bis zum Ende des 15. Jahrhunderts verwendet und spätestens seit den 1530er Jahren in verschiedene ‚Volkssprachen‘ übersetzt (Dhorn-van-Rossum/Böckenförde 1978). In diesen Volkssprachen haben sie sich über mittlerweile fünf weitere Jahrhunderte weiterentwickelt.

Die ersten Analysen eines noch im Aufbau befindlichen mehrsprachig vergleichenden diachronen Korpus (Musolff 2010a,b, 2012a) zeigen, dass die heutigen Gebrauchsmuster der Metapher in politik- und mediensprachlichen Diskursen unterschiedlicher europäischer Sprachen sich auf spezifische historische Diskurstraditionen beziehen lassen. So zeichnet sich der heutige deutsche Sprachgebrauch dadurch aus, dass die Verwendung von Krankheitsmetaphorik, insbesondere der Komplex VERGIFTUNG BZW. ZERSETZUNG DURCH PARASITEN zwar belegbar ist, aber in viel stärkerem Maße explizit als historisch belastet thematisiert oder mit „Hedging“-Formulierungen umgeben wird als dies im Englischen oder Französischen der Fall ist. Die historische Erfahrung der propagandisti-

schen Verwendung dieses Bildkomplexes durch die Nationalsozialisten zum Zweck der Umschreibung des Holocaust hat diese Subdomäne des Bildspenderbereichs KÖRPER in der Staatskörpermetapher anscheinend bleibend stigmatisiert (vgl. Musolff 2012b). Der französische politische Gebrauch dieser Metapher ist hingegen von einer engen Verknüpfung der Termini *corps politique* und *corps social* geprägt, die als sich wechselseitig bedingend angesehen werden. Wenn man diese Tradition in der Geschichte zurückverfolgt, lässt sie sich bis zu Rousseaus epochemachender Schrift *Du Contrat Social* (1762) zurückverfolgen:

- (6) [...] de penser la dimension politique à l'image d'un corps, il n'y aurait qu'à relire Rousseau [...] Cette métaphore n'est pas anodine, elle suppose que ce corps soit dirigé par une seule unité intentionnelle [...] et que tous les membres de la société ne soient plus considérés que comme organes de celui-ci, organes ayant des fonctions et des spécialisations précises. (Boisnard 2005)

Folgt man Boisnard, würde es sich bei der aktuellen Verwendung von *corps politique* in Präsidentenansprachen und in der Presse um ein mehr oder weniger stark bewusstes Recycling ‚gesunkenen‘ Geistesguts handeln, das immer noch politisch-ideologische Konsequenzen (z.B. Bevorzugung eines zentralistischen Staatsmodells) hat.

Im britischen Politikdiskurs lassen sich hingegen auffallend viele Verwendungen finden, in denen (oft in ironischer Absicht) eine Beziehung zwischen dem *body politic* des Staates und dem natürlichen Körper eines Politikers thematisiert wird oder letzterer mit einem Körperteil verglichen wird (in (9): sich selber vergleicht):

- (7) Sorry, Gordon, but your body politic doesn't match Putin's. (*The Observer*, 01.11.2009)
 (8) Body politic: In what is perhaps the ultimate betrayal of the Celebrity "Cool Britannia" culture he embraced upon entering Downing Street, *Heat* this week prints a long-lens snap of Blair resplendent in his Caribbean holiday podge – a sort of "ripples and nipples" look – and disparages him for his [...] "mobs" (man boobs). (*The Independent*, 14.08.2007).
 (9) [Boris Johnson] said "as a mere Mayor of London, as a mere toenail in the body politic, it may be difficult to have a referendum [on the EU Lisbon Treaty]". (*BBC Newsnight*, 05.10.2009)

Ohne dass eine historische Ableitung insinuiert werden soll, fällt auf, dass solche Wortspiele mit den Konzepten des abstrakten ‚politischen‘ und des konkreten ‚natürlichen‘ Körpers an die ideengeschichtlich bedeutsame Unterscheidung von *body politic* und *body natural* erinnert, die sich historisch zunächst am „Körper des Königs“ festmachte und im England der frühen Neuzeit konsti-

tionelle Geltung erlangte.¹¹ Die Reflexion dieses Verhältnisses von ‚natürlichem‘ und ‚politischem Körper‘ findet sich auch in deutschen oder französischen Texten, aber nicht so sehr in Zeitungskommentaren oder Politikerausagen als vielmehr in ideengeschichtlichen Abhandlungen. Als mögliches Vehikel ihrer kulturgeschichtlichen Tradierung im Englischen ließe sich die in den Medien, im Schulunterricht und in der Populärkultur auch heute noch präsen- te Überlieferung der Dramen Shakespeares vermuten (vgl. z.B. World Shakespeare Festival (2012). Darüber hinaus zeichnen sich die gegenwärtigen Verwendungen von Körpermetaphorik in Großbritannien auch durch eine Drastik und humoristisch-sarkastische Übertreibung des Bildfeldes aus, die im deutschen Gebrauch nahe an die Tabugrenze kommen. So wird, wie bereits angedeutet, die Parasiten- und Virusmetaphorik gerade auch von der britischen Qualitätspresse in einer Weise verwendet, wie sie sich andernorts in Europa und in den USA vorwiegend auf Internetseiten extremistischer Gruppen findet:

- (10) The concept of free trade and open markets is threatened by the “insidious parasite” of protectionism as many of the world’s developed economies seek to stave off the impact of globalisation, according to the CBI president Sir John Sunderland. (*The Guardian*, 28.11.2006)
- (11) Migrants are not the enemy of community cohesion. That role is occupied by the far Right, aided and abetted by Goldman Sachs bankers and other City parasites. (*The Daily Telegraph*, 20.10.2009)
- (12) The ‘leech on a leech’s back’: Coller Capital is the private equity firm set up by Jeremy Coller, who has built up a £ 90 million fortune picking up unwanted distressed assets. (*The Times*, 06.07.2010)
- (13) The German question never dies. Instead, like a flu virus, it mutates. On the eve of unification some European leaders worried that it would resume killer form. (*The Economist*, 21.10.2010)
- (14) Both elites and minorities are parasites: they pay too few taxes and, especially in eastern Europe, Brussels is on their side. (*The Guardian*, 04.05.2006)

Der Hauptgrund für diese im britischen Teilkorpus besonders stark vertretenen Verwendungsmuster lässt sich eher in stilistischen Merkmalen des britischen Zeitungsstils als in irgendwelchen konzeptuellen Besonderheiten des englischen Nationalcharakters vermuten, aber dies ändert nichts daran, dass hier eine Diskurstradition vorzuliegen scheint, die sich in dieser Form in anderen europäischen Sprechergemeinschaften nicht ausgeprägt hat. Auch sie kann zu interkulturellen Missverständnissen beitragen, etwa wenn deutsche Politiker

¹¹ Siehe hierzu die berühmte Studie von Kantorowicz (1957) und Nachfolgestudien (Hale 1971; Bertelli 1995; Harris 1998; Haltern 2009).

und Journalisten die britische Metaphernverwendung so rezipieren als hätten sie sie in einer deutschen Zeitung vorgefunden.¹² Die aufgezeigten Gebrauchsmuster der ‚Staat-als-Körper‘ Metapher in deutschen, englischen und französischen Diskursen bedürfen noch der Absicherung durch weitere korpusbasierte Daten, bevor sie als gesichert gelten können. Falls sie sich bestätigen, würden sie zeigen, dass das zunächst gesamteuropäisch tradierte Metapherthema DER STAAT IST EIN MENSCHLICHER KÖRPER in verschiedener Weise in den nationalen Diskursgemeinschaften weiterentwickelt worden ist, ohne dass es deswegen notwendigerweise zu einer wechselseitigen Unverständlichkeit kommt.

‚Anders verstehen‘ heißt ja mitnichten ‚nicht verstehen‘ und auch nicht immer ‚missverstehen‘. Dies ist insbesondere für die im eigentlichen Sinne ‚inter-kulturelle‘ Kommunikation wichtig, in der unterschiedliche Verstehensweisen und -traditionen aufeinander treffen. Als Beispiel für eine solche Metaphern-Hybridisierung sollen hier erste Ergebnisse eines bisher ebenfalls noch in der Pilotphase stehenden Experiments zum interkulturellen Metaphernverstehen präsentiert werden, an dem Magisterstudenten der Universität von East Anglia in den Jahren 2010–2012 teilgenommen haben. Ihnen war die Aufgabe gestellt worden, die Metapher vom Staat als Körper schriftlich zu erläutern, nachdem diese kurz im Hinblick auf ihre Kernanalogie (Struktur des Körpers vergleichbar zur Struktur des Staates – eingeführt worden war. Auf Hinweise zu spezifischen kulturgeschichtlichen Vorbildformulierungen wurde verzichtet, um die Antworten so gering wie möglich zu beeinflussen. Im Folgenden gebe ich sechs typische Antworten wieder:¹³

- (15) *Beijing*: Heart and Brain, *Shanghai*: Face, economic centre; *Hong Kong and Taiwan*: Feet; *Tianjin*: Hands (= army close to Beijing); *Shenzhen*: Eyes (= the first place open to the world).
- (16) *Beijing*: brain (government); *Shanghai*: hug/arm (welcome to foreign people); *Guangzhen*: feet (keep China going); *Hong Kong*: face (familiar to everyone, representative); *Taiwan*: hair (we can live without hair but it is necessary for beauty).
- (17) *Beijing*: the heart of the country, dominates the whole country and symbolizes life; *Chengdu and Shanghai city*: right and left hands of China: create

¹² Zu Kontrasten im deutschen und englischen Pressesprachgebrauchs vgl. Seck 1991; Kielinger 1997.

¹³ In den Zitaten ist nur die englische Orthographie geringfügig korrigiert und standardisiert; ansonsten werden sie unverändert wiedergegeben. Die geringe Zahl dokumentierter Antworten (=24) lässt eine aussagekräftige statistische Auswertung nicht zu.

food and money for the body; *Hainan island and Taiwan*: right and left feet, help China to stand up in the world.

- (18) If one organ or part of the national body suffers, the whole body would suffer from fever. In other words, having a healthy body requires healthy parts. As a nation, a problem in one area of a country should attract the attention of the whole people in that country.
- (19) The head of the body represents the Queen of England, as she is in charge of the whole country and she is royalty. The features of the head (eyes, nose, mouth and ears) represent the different official people, such as politicians, the Prime Minister, the Government.
- (20) This is Britain, a vast body of 48 million people, sucking in resources, processing them, and spewing out fumes and ideas.

Die Antworten in den Beispielen (15) bis (17) wurden allesamt von chinesischen Studentinnen gegeben, (18) von einem US-Amerikaner, (19) und (20) von Briten. In allen Antworten war die Ausgabe der Interpretation des Staatskörper-Konzepts gelöst worden, aber wie sich zeigte, auf unterschiedliche Weise. Die Antworten der chinesischen Studentinnen (die für alle chinesischen Kommilitonen unter den Befragten repräsentativ sind), legen eine komplexe Doppelanalogie zugrunde: (i) körperliche Anatomie – Geographie; (ii) körperliche (und mit ihnen verbundene geistige und soziale) Funktionen – politische Funktionen, wobei geographische und funktionale Aspekte auch miteinander interagierten (z.B.: Inseln als ‚Haare‘ oder ‚Extremitäten‘). Des Weiteren enthalten die Erläuterungen auch implizite politische Bewertungen, wie etwa die Kennzeichnung des seit 1948 von der Volksrepublik China politisch unabhängigen Taiwans als ‚Haare‘ (die nicht unbedingt zum Leben notwendig sind) bzw. als ‚Fuß‘ (der China hilft aufrecht zu stehen).

Demgegenüber scheinen die US-amerikanischen und britischen Antworten viel stärker von einer Auffassung des „Staatskörpers“ geprägt zu sein, die auf der Geschichte der westlichen politischen Philosophie aufbaut.¹⁴ Die Antworten (18) und (19) entsprechen dem ‚klassischen‘ westlichen Modell weitgehend: die Auffassung, dass der ganze Staatskörper immer mitbetroffen ist, wenn ein Teil krank wird, lässt sich bis ins Mittelalter und die Antike (Platon) zurückverfolgen, die Vorstellung von der Königin als ‚Staats-Oberhaupt‘ und von den Minis-

¹⁴ Siehe z.B. die Formulierungen des *Staatskörper*-Modells bei (*inter alia*) John of Salisbury (12. Jhdt.), Thomas Aquinas (13. Jhdt.), Christine de Pizan (15. Jhdt.), Nikolaus von Kues (15. Jhdt.), Machiavelli (16. Jhdt.), Hobbes (17. Jhdt.), Rousseau (18. Jhdt.); vgl. dazu die oben angeführte ideengeschichtliche Forschungsliteratur.

tern als ihren ‚Organen‘ weist auf feudalistische und absolutistische Traditionen zurück, die im heutigen Großbritannien keine reale politische Geltung haben, aber in der Staatssymbolik fortleben. Im Vergleich mit den Antworten der chinesischen Studentinnen, welche die Staatskörpermetapher als L2-Phänomen kennenlernten, lassen sich die Beispiele (18) und (19) daher als (mehr oder weniger bewusstes) ‚Echo‘ der europäischen Begriffstradition interpretieren. Die Antwort des britischen Studenten in Beispiel (20) stellt allerdings eher das Volk als den Staat als ‚Körper‘ vor. Auch diese Auffassung lässt sich auf westliche Theorie- und Diskurstraditionen beziehen, aber nicht auf die vom Mittelalter bis zur frühen Aufklärung vorherrschende Orientierung am Fürsten (als ‚Haupt‘ des politisch-institutionellen ‚Körpers‘), sondern auf Vorstellungen, wie sie von Theoretikern des „Volkskörpers“ entwickelt wurden (Musolf 2010b: 117–136).

4 Schlussfolgerungen

Die hier vorgestellten Überlegungen zum kultur-kontrastiven Metaphernvergleich und zum interkulturellen Metaphernverstehen und -missverstehen beziehen sich auf unterschiedliche Analyseebenen: Varianten für den Bildempfänger-/Zielbereich bestimmter Metaphern (siehe: *Salamitaktik*-Beispiel), Bildspendervarianten (*Europa-als-Konvoi*-, *Europa-als-Haus*-Beispiele), differente konzeptuelle ‚Ausfüllungen‘ kongruenter konzeptueller Metaphern (*Emotionen-als-expandierende Flüssigkeiten/Gase im Druckbehälter*), kulturgeschichtliche Begriffstraditionen (Fortleben traditioneller Körper- und Medizinauffassungen in populären Wissensdomänen), nationale Diskurstraditionen und kulturspezifisch geprägte Interpretationsmuster. In allen Fällen erweisen sich soziokulturelle Diskurs- und Denktraditionen und die in ihnen situiereten situativ-pragmatischen Faktoren als -„Filter“ (Yu 2008b: 257), den konzeptuelle Metaphern passieren, bevor sie in einem kommunikativen Zusammenhang verstehbar werden. Insofern sind Metaphern dank ihrer prinzipiellen Rückführbarkeit auf körperbedingte Wahrnehmungsmuster sowohl ‚universal‘ als auch kulturspezifisch und situationsbedingt. Abgesehen von ‚strategischen‘ Missverständnissen, die im politischen Geschäft und Diskurs an der Tagesordnung sind, besteht somit immer auch die Möglichkeit eines partiellen interkulturellen Missverständnisses aufgrund unterschiedlicher kultureller Vorannahmen. Diese sind aber keineswegs unüberbrückbar, sondern anhand ‚zwischen-sprachlicher‘ Vermittlung zumindest approximativ zu bewältigen.

Literatur

- Bachem, Rolf und Kathleen Battke (1991): Strukturen und Funktionen der Metapher *Unser Gemeinsames Haus Europa* im aktuellen politischen Diskurs. In: Liedtke, Frank, Martin Wengeler und Karin Böke (Hrsg.): *Begriffe besetzen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 295–307.
- Bertelli, Sergio (1995): *Il corpo del re. Sacralità nell'Europa medievale e moderna*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Boisnard, Philippe (2005): *Le corps politique, un malade à la recherche de sa thérapie*. In: *Libération*, 08.12.2005.
- Charbonnel, Nanine (2010): *Comme un seul home. Corps politique et corps mystique*. 2 vols. Lons Le Saunier: Aréopage.
- Chilton, Paul und Mikhail Ilyin (1993): *Metaphor in Political Discourse: the Case of the 'Common European House'*. In: *Discourse and Society* 4, 7–31.
- Chilton, Paul und George Lakoff (1995): *Foreign Policy by Metaphor*. In: Schäffner, Christina und Anita Wenden (Hrsg.): *Language and Peace*. Aldershot: Dartmouth, 37–59.
- Dhorn-van-Rossum, Gerhard und Ernst-Wolfgang Böckenförde (1978): *Organ, Organismus, Organisation, politischer Körper*. In: Brunner, Otto, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 4, Stuttgart: Klett-Cotta, 519–622.
- Geeraerts, Dirk und Stefan Grondelaers (1995): *Looking back at anger: Cultural traditions and metaphorical patterns*. In: Taylor, John R. und Robert E. MacLaury (Hrsg.): *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: de Gruyter, 153–179.
- Gibbs, Raymond W. und Markus Tendahl (2006): *Cognitive Effort and Effects in Metaphor Comprehension: Relevance Theory and Psycholinguistics*. In: *Mind & Language* 21, 379–403.
- Gibbs, Raymond W. und Markus Tendahl (2011): *Coupling of Metaphoric Cognition and communication: a reply to Deirdre Wilson*. In: *Intercultural Pragmatics* 8, 601–609.
- Gorbatchow, Michail (1989): *Perestroika: Die zweite russische Revolution*. München: Knauer.
- Grice, Paul (1989): *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Guldin, Rainer (2000): *Körpermetaphern: Zum Verhältnis von Politik und Medizin*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hale, David George (1971): *The Body Politic. A Political Metaphor in Renaissance English Literature*. The Hague/Paris: Mouton.
- Haltern, Ulrich (2009): *Obamas politischer Körper*. Berlin: Berlin University Press.
- Harris, Jonathan Gil (1998): *Foreign Bodies and the Body Politic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harvey, A. D. (2007): *Body Politic. Political Metaphor and Political Violence*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Holliday, Adrian (1999): *Small Cultures*. In: *Applied Linguistics* 20, 237–264.
- Jäkel, Olaf (1999): *Kant, Blumenberg, Weinrich. Some forgotten contributions to the cognitive theory of metaphor*. In: Gibbs, Raymond W. und Gerard Steen (Hrsg.): *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 9–27.
- Kantorowicz, Ernst H. (1957): *The King's Two Bodies: A Study in Mediaeval Political Theology*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Kempson, Ruth (1977): *Semantic Theory*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

- Kielinger, Thomas (1997): *Crossroads and Turnabouts. Junctions in German-British Relations*. Bonn: Bouvier.
- Kohl, Helmut (1993): An anchor in an unstable Europe. In: *Financial Times*, 04.01.1993.
- Koschorke, Albrecht et al. (2007): *Der fiktive Staat. Konstruktionen des politischen Körpers in der Geschichte Europas*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kövecses, Zoltán (1995): Anger: Its language, conceptualization, and physiology in the light of cross-cultural evidence. In: Taylor, John R. und Robert E. MacLaury (Hrsg.): *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: de Gruyter, 181–196.
- Kövecses, Zoltán (2002): *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán (2005): *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, George (1993): The contemporary theory of metaphor. *Metaphor and Thought*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, George (2008): The neural theory of metaphor. In: Gibbs, Raymond W. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–38.
- Leezenberg, Michiel (2001): *Contexts of Metaphor*. Amsterdam: Elsevier.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh: The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lüdemann, Susanne (2007): Körper, Organismus. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 168–182.
- Maitland, Frederic William (2003): State, Trust and Corporation. In: Runciman, David und Magnus Ryan (Hrsg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuki, Keiko (1995): Metaphors of anger in Japanese. In: Taylor, John R. und Robert E. MacLaury (Hrsg.): *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin: Mouton de Gruyter, 137–151.
- Musolff, Andreas (2000a): Political Imagery of Europe: a house without exit doors? In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21, 216–229.
- Musolff, Andreas (2000b): Maritime journey metaphors in British and German public discourse: transport vessels of international communication? In: *German as a foreign language* 3/2000. Online unter: <http://www.gfl-journal.com> (26.01.2013).
- Musolff, Andreas (2004): *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Musolff, Andreas (2006): *Metaphor Scenarios in Public Discourse*. In: *Metaphor and Symbol* 21, 23–38.
- Musolff, Andreas (2010a): *Metaphor in discourse history*. In: Margaret E. Winters, Heli Tissari und Kathryn Allan (Hrsg.): *Historical Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 70–90.
- Musolff, Andreas (2010b): *Metaphor, Nation and the Holocaust. The Concept of the Body Politic*. London/New York: Routledge.
- Musolff, Andreas (2012): Cultural Differences in the understanding of the metaphor of the „Body Politic“. In: Kleinke, Sonja et al. (Hrsg.): *Cognition and Culture. The Role of Metaphor and Metonymy*. Budapest: Eötvös University Press, 145–153.

- Musolff, Andreas (2012): *Immigrants and Parasites: The History of a Bio-Social Metaphor*. In: Messer, Michi, Renée Schroeder und Ruth Wodak (Hrsg.). *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*. Vienna: Springer, 249–258.
- Nedermann, Cary J. (Hrsg.) (1992): *Medieval political thought – A Reader: The quest for the body politic*. London/New York: Routledge.
- Nedermann, Cary J. (2004): *Body Politics: The Diversification of Organic Metaphors in the Later Middle Ages*. *Pensiero politico medievale* 2, 59–87.
- Schäffner, Christina (1991): *Der Zug zur deutschen Einheit*. In: *Sprachreport* 4/91, 1–3.
- Schäffner, Christina (1993): *Die europäische Architektur – Metaphern der Einigung Europas in der deutschen, britischen und amerikanischen Presse*. In: Grewenig, Adi (Hrsg.): *Inszenierte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 13–30.
- Scollon, Ronald und Suzanne Wong Scollon (1995): *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Seck, Wolfgang (1991): *Politische Kultur und politische Sprache: Empirische Analysen am Beispiel Deutschlands und Großbritanniens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shogimen, Takashi (2008): *Treating the Body Politic: The Medical Metaphor of Political Rule in Late Medieval Europe and Tokugawa Japan*. In: *The Review of Politics* 70, 77–104.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (1995): *Relevance. Communication and Cognition*. 2. überarb. Aufl. Oxford: Blackwell.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (2008): *A Deflationary Account of Metaphors*. In: Gibbs, Raymond W. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 84–104.
- Stern, Josef (2000): *Metaphor in Context*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Struve, Tilman (1978): *Die Entwicklung der organologischen Staatsauffassung im Mittelalter*. Stuttgart: Anton Hiersemann.
- Struve, Tilman (1984): *The importance of the organism in the political theory of John of Salisbury*. In: Wilks, Michael (Hrsg.): *The World of John of Salisbury*. Oxford: Basil Blackwell, 303–317.
- Taylor, John und Thandi Mbense (1998): *Red dogs and rotten mealies: How Zulus talk about anger*. In: Athanasiadou, Angeliki und Elzbieta Tabakowska (Hrsg.): *Speaking of emotions: Conceptualization and expression*. Berlin: Mouton de Gruyter, 191–226.
- Tendahl, Markus (2009): *A Hybrid Theory of Metaphor: Relevance theory and Cognitive linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tendahl, Markus und Raymond W. Gibbs (2008): *Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistic and relevance theory*. In: *Journal of Pragmatics* 40, 1823–1864.
- Weinrich, Harald (1967): *Semantik der Metapher*. In: *Folia Linguistica* 1, 3–17.
- Wikipedia (2013a): *Salamitaktik*. Online unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Salamitaktik> (26.01.2013).
- Wikipedia (2013b): *Salami tactics*. Online unter: http://en.wikipedia.org/wiki/Salami_tactics (26.01.2013).
- Wilson, Deirdre (2011): *Parallels and Differences in the treatment of metaphor in relevance theory and linguistics*. In: *Intercultural Pragmatics* 8, 177–196.
- Wilson, Deirdre und Robyn Carston (2006): *Metaphor, relevance and the ‘emergent property’ issue*. *Mind & Language* 21, 404–433.
- World Shakespeare Festival (2012). Online unter: <http://www.worldshakespearefestival.org.uk/london/british-museum/staging-the-world.aspx> (26.01.2013).

- Yu, Ning (1998): *The contemporary theory of metaphor. A perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yu, Ning (2008a): *The relationship between metaphor, body and culture*. In: Frank, Roslyn M. et al. (Hrsg.). *Body, Language and Mind*. Vol. 2. *Sociocultural Situatedness*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 387–407.
- Yu, Ning (2008b): *Metaphor from body and culture*. In: Gibbs, Raymond W. (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 247–261.

**Teil IV: Metaphern und Metonymien in Lehr-,
Lern-, Verstehens- und Verarbeitungs-
prozessen**

Ulrich Gebhard

Symbole geben zu denken

Zur Bedeutung der expliziten Reflexion von Symbolen und Phantasien in Lernprozessen

1 Einleitung: Symbolisierungen und Phantasien in der Schule?

Symbolisierungen und Phantasien haben im Alltag, in der Kunst, in mußevollen oder auch kritischen Situationen des Lebens eine ausgesprochen produktive Rolle. Die Kunst – Literatur, Theater, Malerei, Musik – zeichnet sich geradezu dadurch aus, dass sie die Wirklichkeit nicht nur reproduziert, sondern transzendiert. Damit können tiefere und auch utopische Momente der Wirklichkeit erschlossen werden. Symbolisierungen und Phantasien spielen dabei eine zentrale Rolle. In diesem Aufsatz geht es nun um die Frage, ob das, was in der Kunst so produktiv sein kann, auch bei rationalen Denk- und Lernprozessen eine Rolle spielt. Das ist zugleich die Frage, ob und inwiefern Symbolisierungen und Phantasien in einem vergleichsweise zielorientierten Unternehmen wie Unterricht ihre produktive Potenz entfalten können.

Richard Rorty (1994: 24) fordert in seinen bildungstheoretischen Überlegungen über das „bildende Gespräch“, man solle „das Streben nach Gewissheit“ durch die „Forderung nach Phantasie ersetzen“. Diese „Forderung nach Phantasie“ versuche ich im Folgenden theoretisch zu unterfüttern, indem ich Lernprozesse als Sinnkonstituierungsprozesse begründe. Außerdem versuche ich die „Forderung nach Phantasie“ durch den didaktischen Ansatz der Alltagsphantasien zu konkretisieren. Meine zentrale These dabei ist, dass durch die Berücksichtigung und Reflexion von Phantasien und Symbolen in gegenstandsorientierten Lernprozessen Sinn konstituiert werden kann. Genauer: die Subjekte konstituieren im Zusammenspiel von subjektivierenden Phantasien und den objektivierenden Fakten des Gegenstandsbereichs ihren jeweils eigenen Sinn (Combe/Gebhard 2012). Die pädagogische bzw. didaktische Annahme ist, dass Lernprozesse dann erfolgreicher und sinnvoller sind, wenn der symbolisierende, subjektivierende, intuitive Zugang zu den Phänomenen im Unterricht nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexion und des sozialen Austausches gemacht wird. Denn: „In der gebührenden Anerkennung der Phantasietätigkeit [...] haben wir das einzige Mittel, um mechanischen Methoden des Unterrichts zu entgehen“ (Dewey 1916).

2 Lernprozesse und Sinnkonstituierung

Die Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ transportiert den menschlichen Wunsch, „die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der ‚Lesbarkeit‘ als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnspendend sich erschließen“ (Blumenberg 1981: 10). Dieser Wunsch als Inbegriff des „Sinnverlangens an die Realität“ ist Grundlage und Motor für Religion, Kultur und aufgeklärte Wissenschaft. Hans Blumenberg verfolgt diesen Wunsch vom biblischen Weltverständnis und der griechischen Kosmogonie, über Goethes Naturauffassung bis hin zur modernen Biologie, dem genetischen Code. Die Lesbarkeit der Welt erweist sich dabei als eine Konkretisierung des menschlichen Bedürfnisses, die Welt mit Bedeutung und Sinn zu versehen bzw. sie als eine sinnvolle zu interpretieren.

Dass sich die Welt als lesbar und damit sinnhaft erweist, liegt möglicherweise auch an der Welt. Dies will ich allerdings hier nicht diskutieren, auch wenn diese metaphysische Dimension mit der Metapher der Lesbarkeit der Welt anklingt, wodurch auch Fragen von Transzendenz und Religion berührt werden. Die Lesbarkeit verstehe ich im Folgenden weniger als Ausdruck eines prästabilisierten und vorfindlichen Sinns – diese Frage lasse ich offen –, sondern ich akzentuiere eher das Lesen, das Lesenwollen bzw. Lesenmüssen des Menschen als Ausdruck eines geradezu anthropologisch fundierten Sinnverlangens.

Diese Perspektive betont den subjektiven Akt der Sinnkonstitution; sie macht eher Aussagen zur Sinnbedürftigkeit der Subjekte und weniger Aussagen über die Sinnhaftigkeit der Welt. Ich werde zu zeigen versuchen, dass diese Perspektive, die den Menschen als sinnerzeugendes, geradezu sinnbedürftiges Wesen begreift, für pädagogisch-didaktische Überlegungen grundlegend sein müsste und dass dabei Symbole und Phantasien eine wichtige Rolle spielen.

Die Sinnfrage zu stellen, berührt auch stets grundlegende Fragen nach dem Wert, dem Zweck oder dem Ziel menschlichen Lebens und ist zugleich auch als ein Anzeichen eines grundsätzlichen Zweifels zu bewerten. Das Leben ist eben nicht fraglos sinnvoll, hat nicht ein selbstverständliches Ziel, sondern muss mit Sinn und Bedeutung aufgeladen werden. In der Philosophie besteht eine relativ große Einigkeit darüber, dass Sinn nur ein subjektiv konstituierter sein kann. Gegebenen oder geoffenbarten Sinn gibt es nur in religiös fundierten Systemen. Da freilich auch diese nicht gegen den bereits genannten Zweifel gefeit sind, ist Sinn nur zu haben in der unablässigen Suche, der immer wieder neuen Konstruktion, um so die Sinnfrage zwar nicht zu beantworten, aber ihr auch nicht

zu erliegen. A. Camus (1942) spricht geradezu vom „Widerstand gegen die Absurdität des Daseins“.

So schafft das besagte „Sinnverlangen an die Realität“ es natürlich nicht, den Sinn der Realität, der Welt, des Lebens gewissermaßen abschließend zu finden, aber das nachhaltige Verlangen nach Sinn kann als stete Anstrengung der Sinnkonstitution zu einem subjektiv als sinnvoll verstandenem Leben führen, auch wenn die Frage nach dem Sinn letztlich nicht beantwortet werden kann. Schon die explizite Frage ist für Wittgenstein (1921) verdächtig: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems. (Ist nicht dies der Grund, warum Menschen, denen der Sinn des Lebens nach langen Zweifeln klar wurde, warum diese dann nicht sagen konnten, worin dieser Sinn bestand?“ Und Adorno (1966): „Leben, das Sinn hätte, fragte nicht danach; vor der Frage flüchtete es.“ So hat die Sinnkategorie immer auch etwas zu tun mit einem Widerstand: gerade, weil der Sinn nicht fraglos sich ergibt, wir also Widerständiges erleben, sind wir angehalten und motiviert, uns auf den Weg zu machen, und auch dabei spielt das Phantasieren, das „Sinnieren“, eben das Symbolisieren eine wichtige Rolle.

Das besagte Sinnverlangen an die Realität hat gute Chancen realisiert zu werden, wenn wir bei der Aneignung von Lerngegenständen objektivierende und subjektivierende Perspektiven gleichermaßen kultivieren. Das bedeutet, neben der gewissermaßen faktischen Bedeutung auch die symbolische, oft latente Bedeutung der Phänomene zu erschließen, das heißt, diese zum Gegenstand expliziter Reflexion zu machen.

3 Subjektivierung und Objektivierung

Objektivierung und Subjektivierung stellen die jeweilige Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) hat. Unter Objektivierung verstehe ich in Anlehnung an den Kulturpsychologen Boesch (1980) die „objektive“, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der Realität. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen. Derartige Symbolisierungen sind als ein fester und weitgehend unverzichtbarer Teil unserer Alltagssprache anzusehen. Nicht ästhetische oder rhetorische Effekte sind dabei in unserem Zusammenhang wichtig, sondern die Funktion der „Symbole als Ausdruck elementarer kognitiver Prozesse und Instrumente des menschlichen Verstandes“ (Baldauf 1997: 11).

Ernst Boesch benennt die beiden Weltbezüge der Objektivierung und Subjektivierung, um die zwei prinzipiellen menschlichen Haltungen gegenüber den Dingen der Welt zu akzentuieren und entwickelt am Beispiel des (siamesischen) Hausbaus seine Begrifflichkeit:

Das Haus, vom Blätterdach des Buschmanns über den Iglu des Eskimos bis zum klimatisierten Bungalow des Amerikaners erfüllt immer dieselbe Funktion: es stabilisiert die Temperatur, die Luftfeuchtigkeit, es schützt vor Wind und Regen. Dadurch entlastet es den Organismus und gewährt die Perioden der Ruhe und Erholung, die er benötigt. [...] Das Haus ist im Grunde einfach eine Klimakammer, die zusätzlich auch noch gewisse soziale Schutzfunktionen zu übernehmen vermag. (Boesch 1980: 51)

Die Handlung „Haus bauen“ erfordert eine Vielzahl instrumenteller Fähigkeiten: systematische Beobachtungen der äußeren Realität, technische Einflussnahme auf diese Realität, handwerkliches Geschick und vieles mehr. Das Hausbauen – also die instrumentelle Veränderung der Realität im Sinne des Menschen – wird um so effektvoller sein, je zutreffender, in gewisser Weise je „objektiver“ die systematisierte Wahrnehmung dieser Realität ist. Diese Art von Weltbezug, die gleichsam die Anpassung des Menschen an seine Umwelt ermöglicht, nennt Boesch „Objektivierung“.

Dieselbe Handlung, deren instrumentelle Bedeutung außer Frage steht, hat zusätzlich und notwendig noch eine subjektive Bedeutung. Dazu gehört die Funktionslust, über äußere Situationen instrumentell, naturwissenschaftlich-technisch verfügen zu können, und – mehr noch – die symbolischen Bedeutungen, die menschliche Handlungen und die Dinge, mit denen wir umgehen, annehmen können. Mit der Handlung „Haus bauen“ verknüpfen sich somit notwendig symbolische Bedeutungszuschreibungen, die über die objektivierende Dimension hinausgehen, diese jedoch nicht etwa in Frage stellen oder gar in einem Widerspruch zu ihr stehen. Werte, Phantasien, Mythenbildungen, Ästhetisierungen heften sich symbolisch an Handlungen und Wahrnehmungen und verbinden sich untrennbar mit der instrumentellen Funktion bzw. der objektivierenden Bedeutung. Diese Art von Weltbezug nennt Boesch Subjektivierung.

Die Dinge der Welt sind vor diesem Hintergrund nie nur Objekte – als solche blieben sie uns fremd. Zugleich sind sie oder besser symbolisieren sie projizierte Aspekte des eigenen Ichs – auf diese Weise erscheint die Umwelt vertraut und mit persönlicher Bedeutung versehen. Ein Haus ist eben nicht nur eine „Klimakammer“, sondern zugleich auch ein „Zuhause“. Der Architekt beschreibt das Haus anders als derjenige, der in ihm wohnt. Allerdings:

Sobald der Architekt im Hause wohnt, füllt es sich auch für ihn mit Inhalten und Bedeutungen, die in seinen objektiven Plänen nirgends erscheinen – obwohl sie, und das ist vielleicht nicht unwichtig, gerade daraufhin konzipiert worden sind. (Boesch 1980: 62)

In unsere objektivierende Pläne eingewoben sind also unsere subjektivierenden Bedeutungszuschreibungen; beide Weltbezüge sind zwar analytisch trennbar, jedoch in unseren Handlungen und Wahrnehmungen stets vereint, wobei Boesch zufolge die Subjektivierung gleichsam die Richtung angibt:

Der Mensch ist nicht zunächst Architekt, ein kühl-sachlicher Planer, um dann anschließend zum Träumer zu werden, sondern er ist vor allem Träumer, der sich dann zum Architekten entwickeln kann, wenn die Versachlichung genügend fortschreitet, jene Objektivierung, die Piaget so schön beschrieben hat. (Boesch 1980: 62)

In gewisser Weise sind diese Weltbezüge auch in den Piaget'schen Begriffen der Akkomodation und der Assimilation enthalten. Wichtig jedoch ist der Aspekt, dass die assimilierende Subjektivierung nicht nur eine entwicklungspsychologisch frühe Stufe ist (bei Piaget der frühkindliche Egozentrismus, in der Psychoanalyse der primäre Narzissmus), sondern ein nicht hintergehbare Weltbezug. Boesch unterscheidet in diesem Zusammenhang die primäre kindliche Subjektivierung von der sozusagen erwachsenen, sekundären Subjektivierung:

Welches ist nun die Beziehung zwischen diesen beiden Arten subjektiver Objektwahrnehmung? Die erste, die des kindlichen Egozentrismus, vermengt das Innen mit dem Außen, Kausalität mit Intentionalität, organische Genese mit künstlicher Herstellung, Vorstellungen mit Ereignissen. Der zweite, der sekundäre Subjektivismus, ist subtiler, schwerer einzusehen. Er besteht nicht in Verkennungen der Wirklichkeit, sondern in Symbolisierungen. (Boesch 1980: 66)

Im Unterschied zu Boesch glaube ich allerdings, dass die strikte Unterscheidung in kindliche, die Realität verkennende und damit in gewisser Weise falsche Subjektivierung einerseits und erwachsene, symbolisierende Subjektivierung andererseits nicht haltbar ist. Zumindest bleiben die kindlichen Subjektivierungen gewissermaßen als affektive Unterfütterung auch des erwachsenen Weltbildes ein Leben lang wirksam. Beide Subjektivierungen versehen die Realität mit Bedeutung, sind Symbolisierungsprozesse und zeigen das „Sinnverlangen an die Realität“ (Blumenberg) an. Symbolisierungen vermengen auch nicht das Innen mit dem Außen, sondern bringen Innen und Außen in Verbindung.

Neben der gewissermaßen tatsächlichen Bedeutung der Umwelt hat die Umwelt noch eine symbolische Bedeutung, heften sich an besondere Ausschnitte der Umwelt „Umwelt-Phantasmen“ und Konnotationen. Ein Apfelbaum bei-

spielsweise kann neben der faktischen Bedeutung, die in Kategorien der Biologie, der Gärtnerei, der Ernährung usw. beschreibbar sind, ganz andere Phantasien und Konnotationen an sich binden. Er kann Merkzeichen für die Fähigkeit des Kletterns sein, erinnert vielleicht an den Garten der Kindheit oder an soziale Erfahrungen des Apfelklauens. Solche persönlichen Assoziationen können sich zusätzlich mit kulturell vermittelten Symbolsystemen verbinden, beim Apfelbaum z.B. mit der Paradiesgeschichte oder mit Schneewittchen.

Subjektivierung und Objektivierung erweisen sich dabei keineswegs als alternative Zugänge zu den Dingen der Welt, sondern stets als gleichzeitig bzw. komplementär, wobei der Schwerpunkt je nach Tätigkeit jeweils verschoben sein kann. Der Künstler und der Wissenschaftler setzen selbstverständlich andere Akzente in der Gestaltung ihres Weltbezugs – eine Erfahrung, die den Mann ohne Eigenschaften von Robert Musil folgendes Dilemma formulieren lässt: „Ein Mann, der die Wahrheit will, wird Gelehrter; ein Mann, der seine Subjektivität spielen lassen will, wird vielleicht Schriftsteller, aber was soll ein Mann tun, der etwas will, das dazwischen liegt?“

4 Der Mensch als „animal symbolicum“: Aspekte der Symboltheorie

Ernst Cassirer hat den Menschen als „animal symbolicum“ bezeichnet, wonach alle Formen menschlicher Weltwahrnehmung Akte symbolischer Sinngebungen sind. Der menschliche Weltbezug, der Bezug zur nichtmenschlichen wie menschlichen Umwelt ist danach notwendig ein symbolischer. Der zentrale Begriff der Cassirerschen Semiotik ist der der „symbolischen Form“. Darunter „soll jene Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer 1969: 175). Cassirer bezieht sich auf den Umweltbegriff von Uexküll. Danach sind Tiere perfekt über den „Funktionskreis“ von „Merknetz“ und „Wirknetz“ in ihre jeweilige Umwelt eingepasst. Beim Menschen allerdings erhält die Umwelt eine neue Dimension:

Der Mensch hat gleichsam eine neue Methode entdeckt, sich an seine Umgebung anzupassen. Zwischen dem Merknetz und dem Wirknetz, die uns bei allen Tierarten begegnen, finden wir beim Menschen ein drittes Verbindungsglied, das wir als ‚Symbolnetz‘ oder Symbolsystem bezeichnen können. Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein. [...] Es gibt indessen kein Mittel gegen diese Umkehrung der natürlichen Ordnung. Der Mensch entkommt dieser seiner Erfindung nicht. [...] Er lebt nicht mehr in einem bloß physikalischen, sondern in einem symbolischen Universum. (Cassirer 1996: 49)

Blumenberg zufolge ist der Mensch existentiell geradezu darauf angewiesen, sich auf diese Weise von der Welt zu distanzieren. Danach kann der Mensch nur existieren, „indem [er] sich nicht unmittelbar mit dieser Wirklichkeit einläßt“ (Blumenberg 1971: 115). Die Welt, in der wir leben, ist eine kulturell geschaffene Symbolwelt, ein Amalgam aus äußerer und innerer Welt:

Der menschliche Wirklichkeitsbezug ist indirekt, umständlich, verzögert, selektiv und vor allem ‚metaphorisch‘. [...] Der metaphorische Umweg, von dem thematischen Gegenstand weg auf einen anderen zu blicken [...], nimmt das Gegebene als das Fremde, das Andere als das vertrauter und handlicher Verfügbare. [...] Das animal symbolicum beherrscht die ihm genuin tödliche Wirklichkeit, indem es sie vertreten läßt; es sieht weg von dem, was ihm unheimlich ist, auf das, was ihm vertraut ist. (Blumenberg 1971: 115–116)

Das Verhältnis zur Welt ist kein unmittelbares, sondern ein durch Symbole gewissermaßen geschütztes und vermitteltes. Unser Bezug zur Welt ebenso wie unsere Möglichkeit von Erkenntnis von Welt wird durch Metaphern ermöglicht und zugleich prinzipiell begrenzt.

„Was ist also Wahrheit?“, fragt Friedrich Nietzsche in seinem gern und oft kopierten Essay ÜBER WAHRHEIT UND LÜGE IM AUßERMORALISCHEN SINNE.

Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen, die poetisch und rhetorisch gesteigert, übertragen, geschmückt wurden, und die nach langem Gebrauche einem Volke fest, canonisch und verbindlich dünken: Die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind; Metaphern, die abgenutzt und sinnlich kraftlos geworden sind, Münzen, die ihr Bild verloren haben und nun als Metall, nicht mehr als Münzen in Betracht kommen. (Nietzsche 1873: 374–375)

Nietzsche geht also von der prinzipiellen Metaphorizität des menschlichen Natur- und Weltbezuges aus und kritisiert dies zugleich als eine Art kollektiver Lüge „nach einer festen Convention“ (ebd.). Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass diese harsche Kritik vor allem dem Umstand gilt, dass der Mensch vergessen habe, „dass es so mit ihm steht“ (ebd.). Insofern mahnt uns Nietzsche, den notwendig mittelbaren Weltbezug nicht zu verleugnen, denn „alle Weltconstructionen“ – so Nietzsche (1872/73: 47) – seien „Anthropomorphismen“ und die Philosophie sei „die Fortsetzung des Triebes, mit dem wir fortwährend, durch anthropomorphische Illusionen, mit der Natur verkehren“ (Nietzsche 1872/73: 51).

Genauso, wie das Verständnis der äußeren Welt ein symbolisches ist und damit die Möglichkeit von Erkenntnis begrenzt und relativiert, ist auch das Verständnis des eigenen Selbst notwendig symbolisch. So wirkt die äußere Welt gleichsam als ein Metaphernvorrat, der in Symbolisierungsprozessen ein

Selbstverständnis des Menschen ermöglicht und begleitet. Die Symbole, mit denen wir uns zu deuten und zu verstehen versuchen, werden aus der begegnenden Welt genommen; die Welt, in der wir leben, die Lebenswelt, be-ding-t (im Sinne des Wortes) unser Selbstverständnis. Die Computermetapher des menschlichen Geistes, Verwurzelung oder Entwurzelung, Schlange als Verführerin, agnus dei, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf sei – solche beliebig zu ergänzenden Beispiele verweisen auf je unterschiedliche Lebenswelten, die auf symbolische, jetzt allerdings physiomorphe und auch technomorphe Weise Deutungsmuster für das menschliche Selbstverständnis bereitstellen.

Da die Symbolschicht als ein dritter Bereich zu denken ist, als ein Zwischenbereich des Übergangs zwischen Ich und Welt, ist es auch folgerichtig, dass Symbolisierungsprozesse ihr Material sowohl aus der äußeren Welt (physiomorphe Symbole) als auch aus dem Ich (anthropomorphe Symbole) entnehmen. Selbstverständlich bedingen sich die physiomorphen und anthropomorphen Symbole und Deutungsmuster gegenseitig: Das, was wir als Natursymbole im Kontext physiomorpher Deutungsmuster als Grundlage unseres Selbstverständnisses nehmen, entspringt natürlich zugleich anthropomorphen Projektionen und umgekehrt. Im Übrigen lassen sich die zwei zentralen kognitiven Schemata der Metapherntheorie der kognitiven Linguistik (Lakoff/Johnson 1998) in dieses Muster einordnen: Die metaphorische Strategie der Verräumlichung von abstrakten Vorstellungen wäre in diesem Kontext eine physiomorphe Metaphorik (Entwicklung als „Lebensweg“, die Bäume nicht in den Himmel wachsen lassen), die Strategie des „embodiment“ eine anthropomorphe Metaphorik.

Die Symbolisierung ist also eine ernsthafte Angelegenheit, da durch Symbole menschliches Leben erst als ein sinnvolles erlebt und interpretiert werden kann. „Wer auch immer denkt, strukturiert den Kosmos seines Bedeutungsuniversums durch Metaphern“ (Lakoff/Johnson 1998: 7). So haben auch gemäß empirischen Befunden aus der Psychotherapieforschung Symbole die Funktion, Sinnstrukturen zu konstituieren (Buchholz 1996). Es gibt einen Zusammenhang von psychischer Gesundheit und dem Reichtum an symbolischen Bildern. Durch Metaphern kann einer an sich unbegreiflichen Welt Sinn verliehen werden. Bilder, die uns vertraut sind, die gewohnten Kontexten entstammen, können somit Unsicherheit reduzieren. Die Analyse von Metaphern hat die Aufgabe, „an die Substruktur des Denkens heranzukommen, an den Urgrund, die Nährlösung der systematischen Kristallisationen“ (Blumenberg 1998: 13). Symbolisierungen sind somit nicht Realitätsverkennungen oder -verzerrungen, wie es die frühe Psychoanalyse noch angenommen hat (siehe unten), sondern im Gegenteil „Modelle in pragmatischer Funktion“ (Blumenberg 1998: 11) zur sinnhaften Orientierung in der Realität einerseits und zugleich zur Strukturierung

der Realität andererseits. Die bereits erwähnte Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ trifft genau diesen Aspekt.

Die „Lesbarkeit“ ist natürlich ihrerseits eine Metapher. Sie zeigt an, dass das Lesen der Welt nicht in der Sprache der Welt erfolgt, sondern gemäß den Metaphern, den Bildern, den Weltbildern des Menschen. Durch Metaphern kann zwar die Welt gelesen werden, aber die jeweiligen Bilder strukturieren die Phänomene und Gegenstände vor. Das gilt auch für die Wissenschaft: So hat das Bild der „Weltmaschine“ oder der „Weltuhr“ eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der modernen Naturwissenschaften gespielt. Das Experiment gilt – ebenfalls eine Metapher – als Frage an die Natur. In der Biologie beispielsweise trifft man allenthalben auf metaphorische Deutungsmuster. Nicht nur, dass Pflanzen und Tiere oft auf symbolisch-anthropomorphe Weise als Ausdruck von subjektiven Sinnentwürfen interpretiert werden (Gebhard 2013, Gebhard u.a. 2003), auch die wissenschaftliche Biologie spricht vom Gehirn als Computer oder vom immunologischen Abwehrkampf (vgl. auch Spieß in diesem Band). In der modernen Genetik gibt es viele Metaphern, die aus der Informatik stammen: das (menschliche) Genom wird umschrieben mit „Sprache der Gene“, Text oder Code. Die DNA erscheint als Kuchenrezept, Bibliothek, Blaupause, Steuerzentrale oder Biochip. Noch deutlicher ist es bei den normativen Implikationen: Die Entschlüsselung des menschlichen Genoms erscheint als „Gral der Humangenetik“, das Genom als „Buch des Lebens“, die DNA als „Himmelsleiter“.

Symbole organisieren auf diese Weise als Deutungsmuster die Aneignung von Welt. Dadurch finden wir einerseits einen Zugang zu den Dingen der Welt, andererseits zeigt der metaphorische Charakter unseres Weltbezugs an, dass wir keinen unmittelbaren Zugang zu den Dingen haben. Mit Cassirer gehe ich also davon aus,

daß ‚Ich‘ und ‚Du‘ nicht fertige Gegebenheiten sind, die durch die Wirkung, die sie aufeinander ausüben, die Formen der Kultur erschaffen. Es zeigt sich vielmehr, daß in diesen (symbolischen) Formen und kraft ihrer die beiden Sphären, die Welt des ‚Ich‘ und die des ‚Du‘, sich erst konstituieren. (Cassirer 1961: 50–51)

Noch deutlicher als in der philosophischen Metaphertheorie wird durch die Psychoanalyse das Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Der Fokus verschiebt sich damit von einem eher erkenntnistheoretischen Schwerpunkt auf eine individuelle Perspektive, auf die Perspektive des Subjekts. Für die Freudsche Psychoanalyse ist das Symbol Ausdruck einer Erfahrung, in der Regel einer vergessenen bzw. verdrängten Erfahrung. Angesichts der radikal-aufklärerischen Perspektive von Freud war dies gleichbedeutend mit dem Programm, diese Erfahrungen wieder zurückzugewinnen. Sie sollten gewisserma-

ßen direkt wiederbelebt werden, ohne Umschreibung durch Symbole. Letztlich galt es, die Symbole zu desymbolisieren. In den Anfängen der Psychoanalyse galt das Symbol also noch als Anzeichen für Entstellung von eigentlich Gemeintem, das der Aufklärung bedarf.

In der Traumdeutung entwickelte Freud (1900) folgendes Symbolverständnis: Die Bilder des Traumes sind ein symbolischer Ersatzausdruck für unbewusste Vorstellungen, die nur über eine symbolische Entstellung die Zensur umgehen können. In der sogenannten Traumarbeit wird der unbewusste Gehalt, der latente Trauminhalt, überführt in den manifesten Trauminhalt, der lediglich symbolisch die unbewussten Inhalte darstellt. Die symbolische Darstellung ist ein Kompromiss zwischen den unbewussten Regungen und einer normgebenden Zensur, der durch Verschiebung, Verdichtung, Verkehrung ins Gegenteil zustande kommt. Für Freud ergibt sich hier eine auffällige Parallele zum neurotischen Symptom. Auch dieses sei eine symbolische Lösung für den eigentlichen Konflikt, der allerdings auf diese Weise unbewusst bleiben kann beziehungsweise muss. Beispielsweise wird bei einer Phobie das eigentliche Angstobjekt durch ein zufälliges anderes Objekt (zum Beispiel ein Tier) symbolisch ersetzt. Das Ziel der psychoanalytischen Behandlung ist, diese Symbolisierung rückgängig zu machen, um sich der unmittelbaren Realität stellen zu können. Die Verdrängung soll aufgehoben werden, was idealtypisch in der völligen Aufklärung der Symbole geschehen würde. „Nur was verdrängt ist, wird symbolisch dargestellt, nur was verdrängt ist, bedarf der symbolischen Darstellung“, fasst Ernest Jones (1919) die klassische Freudsche Position zusammen.

Dieses Symbolverständnis steht in der aristotelisch geprägten Tradition, wonach Symbole lediglich Ausdruck unklarer Gedanken, bestenfalls rhetorisches Ornament sind und letztlich in logische und klare Aussagen überführbar sind. Dieses Symbolverständnis unterstellt, dass wir gleichsam direkten Weltbezug – jenseits und unabhängig von symbolischen Formen – haben könnten. Genau dies kann jedoch nach den Überlegungen im Anschluss an Cassirer und Blumenberg nicht angenommen werden. Der Mensch ist als *animal symbolicum* geradezu auf Symbole angewiesen. Es geht also bei der Wiedergewinnung von Erfahrung nicht um Desymbolisierung, sondern um Resymbolisierung. Entsprechend hat Lorenzer (1983) den Freudschen Symbolbegriff sozusagen vom Kopf auf die Füße gestellt. Danach muss das Symbol geradezu als Anzeichen von Bewusstheit verstanden werden, während Verdrängung der Vorgang ist, durch den Symbole aus der Kommunikation ausgeschlossen werden. Solchermaßen verwandelte Symbole nennt Lorenzer Klischees. Insofern ist die freudsche Position genau umgekehrt: Nicht die Symbolbildung ist Ausdruck der Neurose, sondern der Verzicht auf die Symbolisierung. Das führt nicht etwa notwendig zu Aufklärung und mehr Klarheit, also zu einer eindeutigen und logischen Form

des ehemals Symbolisierten, sondern im Gegenteil zu einer klischeehaften Verzerrung. Wir müssen also – und das ist eine der Haupteinsichten, die wir der Psychoanalyse in unserem Zusammenhang verdanken – unterscheiden:

- in Symbole, die sinnhaftes menschliches Leben erst ermöglichen und die auch nur um den Preis der Zerstörung von Sinn aufklärbar sind.
- in Klischees, die Ausdruck von Verdrängtem sind und deren Bildhaftigkeit verdunkelt und verschleiert. Der Versuch der Aufklärung dieser Symbole bleibt weiterhin das berechnete Anliegen der Psychoanalyse und das einer kritischen Hermeneutik.

In dieser Differenzierung ist sowohl der aufklärerische Impetus der Psychoanalyse als auch das „Sinnverlangen an die Realität“ im Sinne von Blumenberg berücksichtigt, wobei es freilich nicht immer einfach ist, zwischen sinnstiftenden Symbolen und sinnentstellenden Klischees zu unterscheiden.

5 Symbole geben zu denken: Didaktische Anmerkungen

Die symboltheoretischen Ausführungen des letzten Abschnitts haben gezeigt, dass unser Verhältnis zur Welt nie ein unmittelbares ist, sondern stets ein symbolisch vermitteltes: Wir versuchen, mit symbolischen Deutungsmustern die Welt auf eine menschliche Weise zu verstehen und eignen sie uns dabei erst an.

So hat die Verwendung von Symbolen und Bildern auch eine lernpsychologische Komponente. Bilder und Sprachbilder sind wichtige kognitive Werkzeuge beim Wissenserwerb. Erfahrungen mit der Welt können nämlich in Form von internen Bildern gespeichert werden. Externe Bilder bez. Erfahrungen, die das Subjekt in Interaktion mit der Umwelt sammelt, werden in interne Bilder bez. mentale Konstrukte überführt. Man spricht sogar vom „Bildüberlegenheitseffekt“ (Weidemann 1994).

Jedoch: Bilder und Metaphern sind oft suggestiv und können manipulativ sein. Deshalb gilt es, Symbole eher zum Anlass zum Nachdenken zu nehmen als ihre implizite Bedeutung unreflektiert oder gar unbewusst zu übernehmen. Deshalb geben Symbole auch lediglich zu denken (vgl. Ricoeur 1986) und transportieren nicht die „Wahrheit“.

Dass Symbole zu denken geben, ist ein starkes Argument für deren Berücksichtigung und explizite Reflexion bei der Aneignung von Lerngegenständen. Die symbolische Aneignungsform ist zum einen eine Sache der kognitiv-symbolischen Bedeutungsrepräsentation. Sprache im Allgemeinen und Bilder

und Symbole im Besonderen sind gewissermaßen die Merkzeichen unserer Konzeptsysteme, in denen wir denken. Zum anderen offenbart sich in Symbolisierungen die individuelle und subjektivierende Bedeutung eines Phänomens. So geben Symbole in drei Hinsichten zu denken:

Erstens sind Symbole wichtige mentale Werkzeuge beim Wissenserwerb. Metaphorische und bildhafte Vorstellungen sind für die Aneignung neuer bzw. fremder Zusammenhänge notwendig. Mit Ortony lässt sich diese Funktion von Metaphern folgendermaßen differenzieren: Metaphern sind kompakt und können größere Erfahrungs- und Informationseinheiten komprimieren und verdichten, so dass zusammenhängende Ganzheiten übermittelt werden können. Sie sind ökonomisch: „It is quick, concise and effective [...]“ (Ortony 1975: 48). Unsagbares wird sagbar: Vage, abstrakte Vorstellungen und assoziative Bedeutungsnuancen können so thematisiert werden. „[...]whereof one cannot speak literally, thereof one should speak metaphorically“ (Ortony 1975: 49). Schließlich transportieren Metaphern sehr einprägsame Bilder, die zum einen das Verständnis erleichtern und zum anderen auch die Speicherung von Information begünstigen.

Zweitens wird durch Metaphern eine Vermittlung von Alltag und Wissenschaft ermöglicht. Scientific literacy z. B. ist nicht nur fundiertes Fach- und Faktenwissen, sondern bezieht sich auch auf die komplexen Beziehungen zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft, womit zugleich Fragen des Menschen- und Weltbildes, also philosophische Fragen, berührt sind. Bei dieser Vermittlung und Einbettung in soziale und menschliche Kontexte von objektivierenden naturwissenschaftlichen „Tatbeständen“ spielen Symbole eine zentrale Rolle. Über sie nachzudenken, sie zu einem Bestandteil expliziter Reflexion zu machen, ist insofern ein konstituierender Bestandteil von Bildung. Die öffentliche Diskussion und Bewertung von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen ist nämlich weniger durch die naturwissenschaftliche Faktenlage bestimmt als vielmehr durch deren bild- und metaphernreiche Vermittlung. Das mögen naturwissenschaftliche Experten als „unwissenschaftlich“ und unsachgemäß beklagen, bei der Einbettung von wissenschaftlichen Fakten in die Lebenswelt ist diese symbolische Aneignungsform geradezu unumgänglich. Insofern ist eine solche Klage gleichermaßen unberechtigt wie vergeblich. „Public understanding of science“ nutzt notwendig die symbolische Ebene und impliziert damit auch die normativen Implikate von Wissenschaft. Metaphern sind gewissermaßen eine sprachliche Brücke oder Übersetzung, indem sie Alltagserfahrungen und deren Sprache mit der wissenschaftlichen Sprache kompatibel machen.

Schließlich und drittens – darauf bin ich bereits eingegangen – spielen Symbolisierungen eine zentrale Rolle bei dem grundlegenden menschlichen

Verlangen, die Welt als eine sinnvolle zu interpretieren. Eine Beschäftigung mit Lerngegenständen, das dem Sinnverlangen genügen soll, geht weder rein objektivierend noch rein subjektivierend vor. Nur in der anerkannten und selbst gedachten Verschränkung von beiden Zugängen kann Sinn aufscheinen. Das subjektive Gefühl von Sinn, von sinnvollem Lernen kann dann entstehen, wenn wir uns nicht auf eine Seite dieser Polarität schlagen (müssen), sondern gelassen beiden „Lesarten“ nachsinnen. In einem seiner Alterswerke („Sehnsucht“) weist auch Boesch auf diesen sinnstiftenden Effekt hin: „In dem Maße, als es uns gelingt, diese beiden übergeordneten Zielsetzungen in Einklang zu bringen, meinen wir, dass unser Handeln und Leben sinnvoll sei“ (Boesch 1998: 218). Sinn stiftet danach die aufgenommene und symbolisch gestaltete Beziehung zwischen erlebter Wirklichkeit und dem Bild von uns selbst. Die Welt objektivierend zu „erkennen“, bedeutet, da wir dabei auch notwendig subjektivieren, zugleich auch eine Stärkung des Selbst. Wenn die „Sachen geklärt“ sind, werden die Menschen dabei notwendig auch „gestärkt“, um das bekannte Diktum von Hartmut von Hentig aufzunehmen.

Indem Symbole zu denken geben, sind sie sowohl Gegenstand als auch Methode von Bildungsprozessen. Die Weltbilder, die durch Symbole transportiert werden, gilt es einerseits kritisch zu hinterfragen; das ist die Aufgabe einer ideologiekritischen Aufklärung. Diese Reflexion von Symbolen ist der Aspekt, bei dem Symbole Gegenstand von Bildung sind. Andererseits ist zu sehen, dass die Bildhaftigkeit unseres Weltbezugs nicht hintergebar ist. Die Symbole und Bilder, die mit Lerngegenständen verbunden sind, gilt es als einen Weg zur Erschließung dieser Gegenstände zu nutzen. Dies wird im nächsten Abschnitt mit dem Ansatz der Alltagsphantasien geschehen. In dieser Hinsicht sind Symbolisierungen Methode von Bildungsprozessen.

Eine angemessene didaktische Haltung in diesem Zusammenhang wäre es, die symbolische Bedeutung von Lerngegenständen zu erschließen und die Schüler zum Symbolisieren geradezu zu ermutigen. Dies wäre eine Haltung, die die Phantasien und Konnotationen, die ein Lerngegenstand auslöst, nicht als unpassendes Ornament des eigentlichen Lernstoffes denunziert. Diese Haltung lädt ein zum Sinnieren, hat Zeit und Muße zum Verweilen und gibt damit dem Aufbau und der Entfaltung von Sinn eine Chance.

6 Der Ansatz der Alltagsphantasien

6.1 Was sind Alltagsphantasien?

Es verwirklicht sich in jeder Aneignung von Lerngegenständen, von Wirklichkeit überhaupt, auch eine Möglichkeit der Subjekte. Alle Dinge haben subjektive Bedeutungen und Valenzen, die zudem in sozialem und kulturellem Austausch ausgeformt werden. Damit beeinflussen sie über das rein Faktische hinaus unser Selbst. Mit jedem objektiven ‚Stoff‘, den wir an Kinder und Jugendliche herantragen, beeinflussen wir auch ihre Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung. Lerngegenstände konstituieren sich als solche erst im Zusammenspiel von ‚objektiver‘ Bedeutung und dadurch aktualisierten subjektiven Vorstellungen. Das genau ist Gegenstand des Ansatzes der Alltagsphantasien.

An Stellen, wo gewissermaßen der Unterbau des Lernens angesprochen ist, setzt der Ansatz der Alltagsphantasien an. Der Lerngegenstand wird in einen Spielraum des Möglichen versetzt. Die explizite Reflexion von durch den Lerngegenstand ausgelösten Phantasien und Symbolisierungen vertieft das gegenstandsbezogene Lernen vor allem deshalb, weil unbewusste und bewusste, subjektivierende und objektivierende Vorstellungen auf einander bezogen werden können. Die Symbole und Bilder, die Phantasien und Träume, die sich an Gegenstände, auch an Lerngegenstände heften und mit ihnen untrennbar verbunden sind, werden beim Ansatz der Alltagsphantasien als ein Weg zur Erschließung dieser Gegenstände genutzt.

Das didaktische Konzept „Alltagsphantasien“ (Gebhard 2007) zielt damit auf ein vertiefendes Verständnis der individuellen Aneignungs- und Bewertungsprozesse in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und stützt sich neben den ausgeführten theoretischen Zusammenhängen auf subjektorientierte Ansätze der Vorstellungs- und Interessensforschung, die die Bedeutsamkeit individueller Zugänge und Verarbeitungsprozesse hervorheben (Krapp/Ryan 2002, Treagust/Duit 2008). Alltagsphantasien als besondere Form von Alltagsvorstellungen beeinflussen fachliches Lernen und deren Explikation kann mit einem Zugewinn an Sinnbezug, Personnähe und Aufmerksamkeit einhergehen. Biologische Themen beispielsweise, die an den „Kern“ des Lebens und der lebendigen Natur rühren, können ein reichhaltiges Spektrum an Vorstellungen, Hoffnungen und Ängsten aktivieren. Dieses Spektrum aktivierter Kognitionen umfasst sowohl explizite Vorstellungen, die im Fokus der Aufmerksamkeit liegen und die sprachlich artikuliert werden können, als auch implizite Vorstellungen, die sich in Form von Assoziationen oder Intuitionen äußern (Haidt 2001). Diese „Phantasien“, die eine andere Qualität haben als die

in der Fachdidaktik normalerweise anvisierten Alltagsvorstellungen, sind mit dem Begriff der „Alltagsphantasien“ gemeint.

Alltagsphantasien verweisen also auch auf eine bislang nur selten thematisierte Ausgangssituation des Lernens: Lernen hat nämlich – schon lange, bevor wir sprachlich und explizit reagieren – in einem unbewussten (impulsiv informationsverarbeitenden) System immer schon begonnen (vgl. Combe/Gebhard 2007: 49–51). Alltagsphantasien sind insofern auch als „Abkömmlinge des Unbewussten“ (Freud 1915) im Sinne der Psychoanalyse zu verstehen (Gebhard 1992). In der Schule wird nämlich mehr gelernt, als curriculare Vorgaben, seien sie auch noch so durchdacht, sich träumen lassen. Unabhängig, gleichsam unter den offiziellen Versionen, gibt es die – da sich aus unbewussten Quellen speisend: subversive und bisweilen auch beunruhigende – Schicht der Alltagsphantasien.

Alltagsphantasien gehen zum Teil weit über die jeweils thematisierte fachliche Dimension hinaus, sie treten eher als implizites denn als explizites Wissen in Erscheinung und nehmen aufgrund ihrer Bedeutungstiefe (sie beinhalten Aspekte des Selbst-, Menschen- und Weltbildes) Einfluss auf Werthaltungen, Interessen und Verhaltensweisen.

In unseren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Alltagsphantasien neben bzw. geradezu durch ihrem intuitiven und assoziativen Charakter implizit Menschen- und Weltbilder transportieren (s.u.). Die Phantasien, also die oft intuitiven, nicht immer bewusst verfügbaren Zugänge der Schüler zu den Lerngegenständen müssen dabei der Kommunikation und Reflexion mit anderen zugänglich gemacht werden, ein Prozess, in den dann auch die objektivieren- den fachlichen Perspektiven einbezogen werden.

Durch die explizite Thematisierung der Alltagsphantasien, die ein Lerngegenstand hervorruft, kann ein Bezug zwischen fachlichem Wissen und lebensweltlichen Vorstellungen bzw. kulturellen Bildern begünstigt werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass diese kulturellen Bilder immer wieder aktiviert und in ein Verhältnis zur wissenschaftlichen, fachsprachlichen Deutung gesetzt werden. Dazu braucht es die Fähigkeit der „Zweisprachigkeit“.

6.2 Alltagsphantasien und Zweisprachigkeit

Häufig wird die Rationalität des wissenschaftlichen Zugangs zu den Phänomenen der Welt positiv abgehoben von als naiv oder irrational geltenden lebensweltlichen Vorstellungen. Diese Gegenüberstellung birgt das Risiko, dass die lebensweltlichen Vorstellungen aus der Kommunikation ausgeschlossen oder allenfalls zu Motivationszwecken in der Einstiegsphase des Unterrichts nur

oberflächlich gestreift werden. Für den Ansatz der Alltagsphantasien ist dagegen die Grundannahme wichtig, dass beide Wirklichkeitszugänge – der wissenschaftliche und der lebensweltliche – gleichsam komplementäre Rationalitäten sind. In beiden Fällen handelt es sich um Versuche, Phänomene der Welt bezüglich ihrer Zusammenhänge und Entstehungshintergründe zu verstehen und damit in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten einen Sinn zu konstituieren (vgl. Gebhard 2003).

Zwar ist es in den meisten didaktischen Entwürfen inzwischen Konsens, die wissenschaftlichen Konzepte und die alltäglichen Vorstellungen zu verbinden, doch geht dies eben nicht wirklich, wenn die Alltagsvorstellungen gegenüber den wissenschaftlichen Vorstellungen als irrational und zweitrangig gelten. Die Folge ist eine bloße pädagogische Duldung der Alltagsvorstellungen, nicht jedoch deren Anerkennung als notwendige und komplementäre Wirklichkeitszugänge, ohne die auch die wissenschaftlichen Zugänge keinen Sinn machen würden. Die objektivierende Aneignung wissenschaftlicher Zusammenhänge muss sich nämlich auf die subjektivierenden Sinnentwürfe des Alltags, die als Phantasien oft intuitiv, bilderreich, geschichtenreich, eben symbolisch sind, stützen. Beide Bewegungen – Annäherung (durch Subjektivierungen) und Distanzierung (durch fachliche Objektivierungen) – sind komplementäre Aspekte einer bildenden Auseinandersetzung mit Welt und Selbst. Wissenschafts- und Alltagssprache sind zwei unterschiedliche Symbolisierungssysteme, die man weder gegeneinander ausspielen noch eine von beiden bevorzugen sollte, wenn es gilt, das Denken und Handeln der Menschen in ihrem Alltag zu verstehen. In didaktischer Hinsicht geht es also um die Kompetenz der „Zweisprachigkeit“. Jeder Versuch, eine Sprache eindeutig zu machen (als Fachsprache), setzt die (mehrdeutige) Alltagssprache voraus.

In Anlehnung an die kulturpsychologische Terminologie von Boesch (1980) werden mit der Perspektive der „Alltagsphantasien“ die Subjektivierungen, also die Symbolisierungen und die spontanen In-Bezug-Setzungen verfolgt, die ein Gegenstand auslösen kann. Durch „Alltagsphantasien“ wird eine Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse ins Alltagsdenken ermöglicht. Sie dimensionieren diese Erkenntnisse und reduzieren die Komplexität, wodurch objektivierte Fakten wieder zu Elementen der Lebenswelt werden können. Das zeigen die nun folgenden Beispiele.

6.3 Alltagsphantasien – Inhaltliche Beispiele

Wie kann man sich nun Alltagsphantasien inhaltlich vorstellen? Es geht um die Phantasien, Intuitionen und Assoziationen, die durch einen (beliebigen) Lern-

gegenstand aktualisiert werden können. Man kann sagen, dass Alltagsphantasien „wie ein Gerüst von Stützbalken das im Diskurs konstruierte Objekt tragen“ (Wagner 1994: 159). Um die Rekonstruktion und Konstruktion dieser „Stützbalken“ geht es beim Ansatz der Alltagsphantasien. Diese Stützbalken sind – wie gesagt – für Bildungsprozesse deshalb besonders wichtig, weil sie die kulturellen und sozialen Konzepte, unsere impliziten Welt- und Menschenbilder transportieren. Zudem machen sie als Intuitionen natürlich nicht vor Fächergrenzen halt. Im Gegenteil: durch die Einbeziehung der Alltagsphantasien erfährt der Fachunterricht gewissermaßen eine kulturelle Einbettung und die explizite Reflexion der Alltagsphantasien eröffnet projektartige, fachübergreifende Möglichkeiten (Decke-Cornill/Gebhard 2007) im ganz alltäglichen Unterricht.

Um auf die Ebene der Phantasien und der latenten Sinnstrukturen zu gelangen, bedarf es besonderer methodischer Zugänge. Deshalb haben wir ein Gruppendiskussionsverfahren als qualitative Forschungsmethode angewandt, das Anregungen aus der Kinderphilosophie aufgreift (vgl. Gebhard u.a. 1997). Insbesondere der von Matthews (1989) gut dokumentierte Ansatz, durch das Vorlesen einer im Ausgang offenen Geschichte eine eigenständige Diskussion anzuregen, hat sich in unseren bisherigen Forschungserfahrungen gut bewährt. Verschiedene, begründbare Positionen werden durch ein kontrovers geführtes Gespräch zwischen zwei Jugendlichen in der Geschichte repräsentiert.

Die Diskussionen werden wörtlich transkribiert und nach Verfahrensvorschlägen der Grounded Theory ausgewertet. Im Folgenden zunächst die Alltagsphantasien, die auf der Grundlage von 30 Gruppendiskussionen mit Oberstufenschülern zum Thema „Gentechnik“ rekonstruiert wurden (Gebhard 2002, 2009, Gebhard/Mielke 2003):

1. Das Leben ist heilig
2. „Natur“ als sinnstiftende Idee
3. Tod und Unsterblichkeit
4. Gesundheit
5. Dazugehörigkeit versus Ausgrenzung
6. Ambivalenz von Erkenntnis und Wissen
7. Der Mensch als homo faber
8. Der Mensch als Schöpfer
9. Mensch als Maschine
10. Perfektion und Schönheit
11. Individualismus
12. „Sprache der Gene“
13. Geld regiert die Welt

Diese Übersicht zeigt die Vielfalt und auch Vielschichtigkeit der Alltagsphantasien. Die einzelnen Phantasien sprechen natürlich nicht für sich, sondern müssen in einem sorgfältigen hermeneutischen Prozess ausgedeutet werden. Im Folgenden werden nun beispielhaft die Phantasiekonstruktionen zu ‚Natur als sinnstiftende Idee‘ ausgebreitet.

Die Alltagsphantasie ‚Natur als sinnstiftende Idee‘ ist bei der Auseinandersetzung mit der modernen Gentechnik relativ häufig anzutreffen, insbesondere in Form eines normativen Naturbegriffs. „Was natürlich ist, ist gut.“ Es handelt sich hier um eine Argumentationsfigur, die in der Philosophie als „naturalistischer Fehlschluss“ bezeichnet wird, die das Sein mit dem Sollen vermenget. Im Hinblick auf das damit implizierte Menschenbild bedeutet dies, dass die Natur zum Inbegriff einer normativen Instanz wird, die den Maßstab für moralische Urteile liefert. ‚Natürlich‘ und ‚moralisch richtig‘ fallen bei einer solchen naturalistischen Ethik zusammen. Zum Beispiel: „Aber ich denke mal, dass es von der Natur so gegeben ist, dass das so passiert ist.“ Oder: „Ich habe gerade das Bild von Tieren im Kopf, ich weiß nicht, also wenn jetzt eine Tigermama ein Tigerbaby kriegt. Also sie kriegt vier Stück und eins davon ist blind oder so, dann stößt sie es doch auch weg. Und ich weiß nicht, ich mein, das ist Natur und dem Menschen ist es halt selber überlassen und ich schätz mal nicht, dass es unbedingt negativ ist.“

Die normstiftende Funktion von Natur ist am verlässlichsten und unverbrüchlichsten, wenn die Natur stabil und ewig ist. In diesem Zusammenhang erfordert der ‚Mythos Natur‘ einen statischen Naturbegriff (Weltbild): „Die Natur soll so bleiben, wie sie ist.“ Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig auch „frevelhaft“, diese ewige und immer gleiche Natur zu verändern. Im Gegenteil: entsprechend der innerhalb dieses Mythos vorherrschenden physiozentrischen Ethik ist die Natur hierarchisch über dem Menschen angesiedelt und der Mensch darf sich nicht über die Natur stellen (Menschenbild). Einige Beispiele: „Man soll der Natur nicht ins Handwerk pfeuschen.“ – „Ich weiß nicht, ich finde, wir haben die Natur schon genug verpfuscht und es sollen auch noch natürliche Sachen bleiben.“

Indem der Naturbegriff in eine Allaussage überführt wird, wird er inhaltlich entleert. Insofern Natur alles ist, werden auch seine traditionellen Entgegensetzungen (wie vor allem Technik und Mensch) in ihn aufgenommen. Mit dem Hinweis auf Natur kann nun alles (und damit nichts) legitimiert werden: „Man kann auch anders fragen, man kann auch sagen, dass das der natürliche, dass das zur Natur gehört. Dass wir Menschen uns so weiterentwickelt haben, dass wir in unsere eigene Natur eingreifen können, dass das ja ein natürlicher Prozess ist, dass wir uns so weiterentwickelt haben, dass wir in der Lage sind, solche Krankheiten vorherzusagen.“

Im Zusammenhang mit der Alltagsphantasie ‚Natur als sinnstiftende Idee‘ finden sich auch häufig evolutionäre Positionen und naturalistische Argumentationsmuster. Besonders deutlich wird dies bei der Verwendung naturwissenschaftlicher, insbesondere evolutionsbiologischer Konzepte bei der Bewertung der Genterapie. Verbunden damit ist ein evolutionäres Menschenbild: „Für die Betroffenen sicherlich gut, aber der Mensch ist auch nur ein biologischer Kreislauf, den man nicht um Jahrzehnte aufhalten sollte.“ – „Für das Individuum eine optimale Lösung. Für die Menschheit als Ganzes aber an sich nicht nur gut. Bisher gelten die Gesetze des Stärkeren (– er überlebte)[...] aber die Krankheiten sind von der Natur eingeführt worden, um eine Selektion durchführen zu können, diese wird dadurch aber unterbrochen, verhindert.“ – „Finde ich positiv, wenn es kranken Menschen eine Erleichterung bringt. Doch wo bleibt dann eine natürliche Auslese?“

‚Natürliche Auslese‘ und ‚Selektion‘ werden bemerkenswert häufig als Kategorien zur Bewertung der Genterapie verwendet. Solche eugenischen, z.T. auch sozialdarwinistischen Vorstellungen offenbaren sich in der Befürchtung, dass sich die ‚Stärkeren‘ nicht mehr durchsetzen könnten, wenn durch genterapeutische Möglichkeiten kranke Menschen geheilt werden oder durch eine gentechnisch optimierte Landwirtschaft zu viele Menschen überleben würden. Zwar wird im Kontext solcher Argumentation die mögliche Bewältigung des Hungerproblems mit Hilfe der Gentechnik durchaus begrüßt, jedoch wird gefragt, ob dies im Sinne der ‚natürlichen Selektion‘ sein könne. Die Stärkeren, in diesem Fall die Satten, könnten sich möglicherweise als Konsequenz der gentechnisch unterstützten Bewältigung des Hungerproblems nicht mehr durchsetzen. Ausgesprochen häufig gibt es das Überbevölkerungsargument. „Das Problem der 3. Welt ist nicht der Hunger der dort lebenden Menschen, sondern die Tatsache, dass zu viele Menschen in einem Gebiet leben, das einfach von der Natur nicht für so viele Menschen vorgesehen ist.“ – „Die Natur sollte das Hungerproblem in Afrika lösen.“

6.4 Zur Wirksamkeit der expliziten Reflexion von Alltagsphantasien in Lernprozessen – empirische Hinweise

Hier sollen nun einige ausgewählte empirische Befunde der Hamburger Arbeitsgruppe „Intuition und Reflexion“ vorgestellt werden. Bei diesen Untersuchungen handelt es sich um den Versuch, die normative, bildungsbezogene Argumentation zur Bedeutung von Phantasien und Symbolisierungen in Lern-

prozessen zusätzlich empirisch zu erhärten. Diese empirischen Untersuchungen können natürlich nicht die gesamte Komplexität des Ansatzes abbilden, sie können jedoch als zusätzliche „Hinweise“ für die Wirksamkeit und Produktivität des Ansatzes der „Alltagsphantasien“ gelten. Um Missverständnissen vorzubeugen: Auch wenn die Berücksichtigung von Alltagsphantasien keinen nachweisbaren lernförderlichen Effekt haben würden, täte das ihrer Funktion bei der Sinnkonstituierung in Lernprozessen keinen Abbruch. Das bildungstheoretische Sinn-Argument bleibt von den Befunden der Lehr-Lern-Forschung unberührt.

In zwei schulischen (Born 2007, Monetha 2009) und einer laborexperimentellen Interventionsstudie (Oschatz 2011) hat die Hamburger Arbeitsgruppe die lernpsychologische Wirksamkeit der expliziten Reflexion von Alltagsphantasien untersucht. In den beiden schulischen Interventionsstudien konnten wir zeigen, dass ein Biologieunterricht, der die Alltagsphantasien der Schülerinnen und Schüler explizit zum Thema macht und immer wieder darauf zurückkommt, sinnhafter interpretiert wird, motivierender ist und darüber hinaus auch zu einem nachhaltigeren Lernerfolg führt.

Ob sich die Berücksichtigung von Alltagsphantasien auf die Motivation und die Lernleistung auswirkt, wurde in einer Interventionsstudie von Monetha (2009) untersucht. Es handelt sich um ein quasiexperimentelles Design, an der drei Parallelklassen der Jahrgangsstufe 10 einer Hamburger Gesamtschule teilnahmen. Die Datenerhebung umfasste 14 Unterrichtsstunden je Klasse. Die Untersuchung war im Vorher-Nachher-Follow-up-Kontrollgruppendesign angelegt.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan 1993) wurden motivationale Faktoren erhoben. Die Ergebnisse im Hinblick auf die psychologischen Grundbedürfnisse zeigen, dass v.a. das Erleben sozialer Eingebundenheit durch das Einbeziehen der Alltagsphantasien positiv beeinflusst wird. Offenbar wird durch die Einbeziehung der Alltagsphantasien das Erleben sozialer Eingebundenheit gefördert, da die Schülerperspektive ernst genommen wird. Dies scheint besonders gut in einer sozialen Atmosphäre des Angenommenseins zu funktionieren.

Die größten Effekte sind bei der intrinsischen Motivation zu verzeichnen (Monetha/Gebhard 2008), und auch auf inhaltliche Verstehensprozesse hat die Reflexion der Alltagsphantasien einen Einfluss: Die Kontrollklasse schnitt im Leistungstest zwar nur geringfügig schlechter ab als beide Interventionsklassen. Doch nach zwölf Wochen können die Schülerinnen und Schüler der Interventionsklassen sich an mehr Unterrichtsinhalte erinnern als die der Kontrollklasse. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Alltagsphantasien zu einer tieferen und nachhaltigeren Beschäftigung mit dem Lerngegenstand geführt

haben. Das Willkommenheißen der Alltagsphantasien und damit der subjektivierenden Sinnentwürfe hat offenbar zu einer subjektnahen und auch nachhaltigen Verarbeitung des Unterrichtsgegenstandes führt. Vor allem die Ergebnisse der Follow-up-Erhebungen deuten in diese Richtung.

In einer weiteren Studie wurden diese Befunde im Hinblick auf ihre kognitionspsychologischen Mechanismen genauer untersucht (vgl. Oschatz 2011, Oschatz/Gebhard/Mielke 2010, 2011). Vor allem diese Studie zeigt, dass und wie Symbole zu denken geben:

In laborexperimentellen Untersuchungen (n = 203) im Versuchs-Kontrollgruppen-Design aktivierten wir Alltagsphantasien zum Thema Gentechnik bei Probanden der Versuchsgruppe und untersuchten u.a. die Effekte auf fokussierte Denkprozesse zu biologischen Themen. Die Probanden lasen einen Text zum Thema Gentransfer. Mithilfe eines Multiple-Choice-Tests sowie speziell entwickelter Transferaufgaben zum Verständnis der grundlegenden Prozesse des Gentransfers wurden die Auswirkungen auf Verstehensprozesse erfasst. Das Verfahren besteht aus einem Text zum Gentransfer, wie er in gängigen Biologiebüchern zu finden ist. Dazu wurde ein Aufgabenset aus zehn Multiple-Choice-Aufgaben und zwei Transferaufgaben entwickelt. Die Kontrollvariablen umfassen Skalen zum Interesse, Wohlbefinden, biologischem Vorwissen, schulischer Vorbildung im Fach Biologie (vgl. Oschatz et al. 2010) sowie epistemischen Überzeugungen und Angaben zur Person. Außerdem haben wir bei den Probanden noch das „Nachdenken“, das sogenannte „Bedürfnis nach Kognition“ (*Need for Cognition*, Cacioppo/Petty 1982) erfasst. Dabei handelt es sich um eine Persönlichkeitseigenschaft, die den Grad der Freude am Denken und Nachsinnen abbildet. Personen mit hohem Bedürfnis nach Kognition haben Freude am Denken und investieren hohen analytischen Aufwand, wenn sich ihnen die Gelegenheit hierzu bietet. Personen mit einem geringen Bedürfnis nach Kognition vermeiden eher aufwendiges Denken, wenn sie nicht durch entsprechende Anforderungen hierzu gleichsam „gezwungen“ werden.

Die Ergebnisse zeigen nun, dass die Kontrollgruppen die Transferaufgabe signifikant besser als die Versuchsgruppe, die sich ja mit den subjektivierenden Alltagsphantasien beschäftigt haben, lösen. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch in Bezug auf die Multiple-Choice-Aufgaben. Die Alltagsphantasien beschäftigen offenbar die Subjekte sehr und lenken zunächst von der Beschäftigung mit den Lerngegenständen ab. Das gilt gerade für diejenigen, die sich durch ein hohes Bedürfnis nach Kognition auszeichnen, die also gern und oft nachdenken und Dinge in Frage stellen. So konnte empirisch gezeigt werden, dass Phantasien und Symbole in der Tat zu denken geben. Man kann also empirisch von einem durch die Alltagsphantasien ausgelösten Irritationseffekt sprechen.

Die Effekte des Bedürfnisses nach Kognition wurden nämlich durch die Aktivierung der Alltagsphantasien nivelliert. Während die Probanden der Kontrollgruppe in Abhängigkeit ihres Bedürfnisses nach Kognition besser abschnitten, fanden sich in der Versuchsgruppe keine Unterschiede. In einer zweifachen Varianzanalyse („VG/KG“ x „high/low NfC“) zeigen sich signifikante Interaktionseffekte ($M_s = 6.09$ vs. 5.15 , $SD_s = 2.02$ und 1.83 ; $F(1,198) = 8.89$, $p = .003$, $\eta^2 = .043$). Dieser Moderatoreffekt lässt sich regressionsanalytisch bestätigen ($b_3 = 0.86$, $SE = .40$, $t = 2.1$, $p = .035$). Bei hohem *Need for Cognition* wird die Transferaufgabe in der Kontrollgruppe besser gelöst als bei geringerem *Need for Cognition*. In der Versuchsgruppe zeigen sich keine Unterschiede. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Nachdenken über ansonsten intuitive kognitive Inhalte kognitive Kapazität beansprucht und gerade Personen mit einer hohen Bereitschaft zum Nachdenken irritiert (vgl. Oschatz et. al. 2011).

In einer zweiten Studie an 117 Studierenden zeigt sich bei Verlängerung des Zeitraums der Intervention (eine Woche) und der Dauer der Intervention (drei Sitzungen à zwei Stunden) sowie sozialem Austausch über die Alltagsphantasien („VGsoz/KG“ x „high/low NfC“) ein besseres Verständnis der Prozesse des Gentransfers bei Personen mit einer hohen Bereitschaft zum Nachdenken und dementsprechend hohem *Need for Cognition* ($M_s = 7.00$ vs. 5.06 , $SD_s = 1.10$ und 1.56 ; $F(1,54) = 7,93$, $p < .007$, $\eta^2 = .13$). Auch dieser Moderatoreffekt lässt sich regressionsanalytisch bestätigen ($b_3 = -.121$, $SE = .56$, $t = -2.1$, $p = .037$). Personen der Versuchsgruppe erreichen bei hohem *Need for Cognition* höhere Punktzahlen in der Transferaufgabe als bei geringem *Need for Cognition*. In der Kontrollgruppe gibt es keine Unterschiede (vgl. Oschatz 2011).

Insgesamt zeigen die Befunde, dass vornehmlich Personen mit hoher Bereitschaft zum Nachdenken durch die Reflexion ihrer intuitiven Welt- und Menschenbilder angesprochen werden. Unmittelbar hat die Reflexion der Alltagsphantasien dabei einen irritierenden Effekt, der sich langfristig zu einem Verständnisvorteil transformiert. Der kommunikative Austausch über die intuitiven Welt- und Menschenbilder in der Gruppe stimuliert dabei vermutlich das Erkennen multipler Perspektiven und fördert die sinnvolle Verarbeitung der Lerninhalte.

Insgesamt lassen sich die empirischen Befunde als Hinweise für die Wirksamkeit der didaktischen Konzeption der Alltagsphantasien interpretieren: Die explizite Berücksichtigung der subjektivierenden, symbolisierenden Deutungsmuster einerseits und das Nachdenken über die kulturelle Note naturwissenschaftlicher Inhalte (Mensch- und Weltbilder) andererseits vertieft Bildungsprozesse im Allgemeinen und das Lernen von naturwissenschaftlichen Phänomenen im Besonderen.

7 Symbole geben zu denken: Phantasien, Irritationen und fruchtbare Momente

Die primäre Wirkung der Alltagsphantasien kann also als eine Irritation beschrieben werden, die zunächst von der routinierten und effizienten Beschäftigung mit einer Thematik wegzuführen scheint. Bereits auf den zweiten Blick ist das nicht mehr erstaunlich: Wenn wir wollen, dass die Schüler in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen berührt, konfrontiert und persönlich involviert sind, wird dies mehr in Anspruch nehmen als glatte Lernprozesse. Die Phantasien nehmen – weil sie nämlich als Abkömmlinge des Unbewussten oft unlogisch, assoziativ und widersprüchlich sind – nicht nur die objektivierende Version des Gegenstands in den Blick, sondern eben noch ganz andere Dimensionen, von denen sich die Schulweisheit nichts träumen lässt. Das ist geradezu der spezifische Charakter der Phantasien und das kann natürlich irritieren und auf „Abwege“ führen. Allerdings – und das zeigen die Interventionsstudien – lohnt sich diese irritierende Tiefe: Wenn die Phantasien willkommen sind, wenn sie immer wieder zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht werden – auch wenn sie abschweifig sind – wird ein Unterricht, der Alltagsphantasien berücksichtigt, sinnhafter erlebt, unterstützt die Motivation und ist auch im Hinblick auf den kognitiven Wissenserwerb – langfristig, meist schon mittelfristig – effizienter. Möglich ist nämlich, dass gerade durch die zusätzliche kognitive Beanspruchung langfristig eine breitere und tiefer gehende Verarbeitung erfolgt, die zu nachhaltigen Lernergebnissen führt. Auch unabhängig davon sind die subjektivierenden Phantasien für Bildungsprozesse deshalb besonders wichtig, weil sie den Fachunterricht – darauf habe ich schon hingewiesen – mit den kulturellen und sozialen Konzepten und den damit implizierten Welt- und Menschenbildern der Schülerinnen und Schüler in Verbindung bringt.

Irritationen können offenbar auch in den immer wieder zitierten „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1969) führen. Copei sagt, dass es einer „Triebfeder“, einer Spannung, eben einer krisenhaften Konstellation bedürfe, um mehr als nur eine „gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte“ (Copei 1969: 102) zu bewirken. In solchen Momenten leuchte – so Copei – die Erkenntnis zwar auf, sei aber als solche noch unfertig. Genau um diesen Zustand und seine Transformationen geht es beim Willkommenheißen von Symbolisierungen und Phantasien. Die Phantasien beunruhigen das Subjekt auch deshalb, weil sie inhaltlich unsere kulturell erzeugten Welt- und Menschenbilder transportieren und somit das Subjekt in den Grundfesten seiner Existenz berühren können.

Es reicht also nicht, wenn Lernenden die Dinge nur in ihrer objektivierenden Variante beigebracht werden. Eine geradlinige objektivierende Sicht der Dinge unterschlägt die subjektivierenden Schattierungen, ent-sinn-licht die Phänomene, grenzt den subjektiv gemeinten Sinn aus und bringt die Dinge den Subjekten nicht nahe. Objekte der Außenwelt haben nicht nur eine Bedeutung als objektive Gegebenheiten, sondern auch eine symbolische Bedeutung, in der persönliche Erfahrungen, Beziehungen und Phantasien und Narrationen zusammenfließen (Gebhard 2003). In der Vermittlung zwischen beiden Zugängen besteht die Chance, einer ansonsten unbegreiflichen Welt (vgl. Blumenberg 1981) Sinn zu verleihen bzw. diese als sinnhaft zu erleben.

Diese symbolische Bedeutung der Dinge zu bedenken, gehört aus meiner Sicht zu den zentralen Aufgaben der Didaktik. Die fehlende An- und Einbindung der Lerngegenstände an Phantasien und Subjektivierungen könnte auch ein Grund dafür sein, warum oft an deutschen Schulen so viel gelehrt und ‚durchgenommen‘, aber so wenig gelernt bzw. so viel wieder vergessen wird. Jedenfalls können die desillusionierenden Befunde von TIMSS, Pisa und Iglu, die derzeit Bildungspolitiker und -wissenschaftler gleichermaßen auf den Plan rufen, auch vor dem Hintergrund einer Didaktik der Symbole bedacht werden.

Gemäß dem Konzept der ‚situierten Lernumgebungen‘ werden für die Lernenden Situationen so inszeniert, dass ein aktiver Aufbau von Wissen nötig und möglich wird. Die „Situiertheit“ einer Lernumgebung ist jedoch mit der aktiven Wissenskonstruktion der Lerner noch nicht gegeben, sie zeigt sich vor allem darin, dass die Lernsituation „in Kontinuität mit der kulturellen Welt“ (Bruner, 1997: 115) steht bzw. verstanden wird. Diese Situierung ist also letztlich eine Leistung der Lernenden: Die Vorstellungen, Phantasien, Bilder und Symbole, die sich als subjektive Interpretationen an Lerngegenstände heften, tragen zur Situierung verstanden als Herstellung von Kontinuität mit der kulturellen Welt bei. So können sich Lehrer noch so sehr um situierte Lernumgebungen bemühen, indem sie die Aktivität der Lerner provozieren, indem sie gesellschaftlich und kulturell bedeutsame Themen auswählen, wenn sie den Situierungsbeitrag der Schüler, der sich nicht zuletzt in ihren Phantasien und subjektiven, symbolisierenden Interpretationen offenbart, ignorieren oder gar ablehnen, bleibt die als situiert intendierte Lernumgebung isoliert. Sinnvoll integriertes Wissen im Sinne des „Lesens der Welt“ lässt sich kultivieren – und zwar in einer Lernkultur, die dem Sinnbedürfnis der Subjekte Rechnung trägt. Solchermaßen ernst genommene Schüler werden nicht nur informiert sein. Sie werden nachdenklich werden. Denn: Symbole geben zu denken.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1979): *Vom Leben des Geistes*. Bd. 1. *Das Denken*. München: Piper.
- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Blumenberg, Hans (1971): *Beobachtungen an Metaphern*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 15, 161–214.
- Blumenberg, Hans (1998): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1981): *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boesch, Ernst E. (1980): *Kultur und Handlung*. Bern u.a.: Huber.
- Boesch, Ernst E. (1998): *Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Huber.
- Born, Barbara (2007): *Lernen mit Alltagsphantasien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruner, Jerome S. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Buchholz, Michael B. (1996): *Metaphern der Kur. Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozeß*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cacioppo, John T. and Richard E. Petty (1982): *The need for cognition*. *Journal of Personality and Social Psychology* 42, 116–131.
- Camus, Albert (1959 [1942]): *Der Mythos von Sisyphos*. Reinbek: Rowohlt.
- Cassirer, Ernst (1969): *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, Ernst (1996): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Meiner.
- Combe, Arno und Ulrich Gebhard (2007): *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Budrich.
- Combe, Arno und Ulrich Gebhard (2009): *Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 549–557.
- Combe, Arno und Ulrich Gebhard (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Bedeutung von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Copei, Friedrich (1969): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg: Quelle & Meier.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Decke-Cornill, Helene und Ulrich Gebhard (2007): *Jenseits der Fachkulturen*. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich, 171–190.
- Dewey, John (1916/1917/1985): *Essays on Philosophy and Education*. MW 10: Carbondale and Edwardsville.
- Freud, Sigmund (1900): *Die Traumdeutung*. *Gesammelte Werke*. Bd. II und III. London: Imago.
- Freud, Sigmund (1915): *Das Unbewußte*. *Gesammelte Werke*. Bd. X. London: Imago, 263–303.
- Gebhard, Ulrich (1992): *Träumen im Biologieunterricht? –Psychoanalytische Betrachtungen zu unbewussten Einflüssen auf das Denken*. In: *Unterricht Biologie* 172, 44–46.
- Gebhard, Ulrich (2002): *Tod und Unsterblichkeit in Alltagsphantasien von Jugendlichen zur Gentechnik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1, 14–21.
- Gebhard, Ulrich (2003): *Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt. Grundsätzliche Überlegungen zu Lernen und Lehren im Anschluss an PISA*. In: Moschner,

- Barbara, Hanna Kiper und Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gebhard, Ulrich (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: Krüger, Dirk und Helmut Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag, 117–128.
- Gebhard, Ulrich (2009): Alltagsmythen und Alltagsphantasien. Wie sich durch die Biotechnik das Menschenbild verändert. In: Dungs, Susanne, Uwe Gerber und Eric Mührel (Hrsg.): Biotechnologien in Kontexten der Sozial- und Gesundheitsberufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 191–220.
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3. erw. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gebhard, Ulrich, Elfriede Billmann-Mahecha und Patricia Nevers (1997): Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): Mit Kindern über Natur philosophieren. Heinsberg: Agentur Dieck, 130–153.
- Gebhard, Ulrich, Patricia Nevers und Elfriede Billmann-Mahecha (2003): Moralizing Trees: Anthropomorphism and Identity in Children's Relationship to Nature. In: Clayton, Susan und Susan Opatow (Hrsg.): Identity and the Natural Environment. Cambridge, MA: MIT Press, 91–112.
- Gebhard, Ulrich und Rosemarie Mielke (2003): „Die Gentechnik ist das Ende des Individualismus“: Latente und kontrollierte Denkprozesse bei Jugendlichen. In: Birnbacher, Dieter und Ekkehard Martens (Hrsg.): Philosophie und ihre Vermittlung. Hannover: Siebert, 202–218.
- Jones, Ernest (1919): Die Theorie des Symbols. In: *Psyche* 24, 942–959 und *Psyche* 26, 581–622.
- Krapp, Andreas und Richard M. Ryan (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 54–82.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lorenzer, Alfred (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen. In: *Psyche* 37, 97–115.
- Matthews, Gareth B. (1989): *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese.
- Monetha, Sabrina (2009): *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung*. Opladen: Budrich.
- Monetha, Sabrina und Ulrich Gebhard (2008): Alltagsphantasien, Sinn und Motivation. In: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse*. Opladen: Budrich, 65–86.
- Musil, Robert (1978): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Gesammelte Werke, Bd. 1-5. Reinbek: Rowohlt.
- Ortony, Andrew (1975): Why Metaphors are necessary and not Just Nice. In: *Educational Theory* 25, 45–53.
- Nietzsche, Friedrich (1872/73): Nachgelassenes Fragment 19=P I 20b. In: Colli, Giorgio undazzino Montinari (Hrsg.): *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Bd. III/4. Berlin/New York: , 3–108.
- Nietzsche, Friedrich (1873): Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne. In: Colli, Giorgio undazzino Montinari (Hrsg.): *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Bd. III/2. Berlin/New York: de Gruyter , 369–384.

- Oschatz, Kerstin (2011): Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oschatz, Kerstin, Ulrich Gebhard und Rosemarie Mielke (2010): Alltagsphantasien und Irritation – Die Effekte der Berücksichtigung intuitiver Vorstellungen beim Nachdenken über Gentechnik. In: Harms, Ute und Iris Mackensen-Friedrichs (Hrsg.): Heterogenität erfassen – individuell fördern im Biologieunterricht. Innsbruck: Studienverlag, 55–70.
- Oschatz, Kerstin, Rosemarie Mielke und Ulrich Gebhard (2011): Fachliches Lernen mit subjektiv bedeutsamem implizitem Wissen – Lohnt sich der Aufwand? In: Witte, Erich und Jörg Doll (Hrsg.): Sozialpsychologie, Sozialisation, Schule. Lengerich: Pabst Science Publishers, 246–254.
- Ricoeur, Paul (1986): Die lebendige Metapher. München: Fink.
- Rorty, Richard (1994): Hoffnung statt Erkenntnis. Wien: Passagen-Verlag.
- Treagust, David F. und Reinders Duit (2008): Conceptual Change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. In: Cultural Studies of Science Education 3, 297–328.
- Wagner, Wolfgang (1994): Alltagsdiskurs. Die Theorie Sozialer Repräsentation. Göttingen: Hogrefe.
- Weidenmann, Bernd (1994): Lernen mit Bildmedien. Weinheim: Beltz.
- Wittgenstein, Ludwig (1921): Tractatus logicus philosophicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tobias Heinz

Das Verschwinden der Metapher

Sprach- und literaturdidaktische Perspektiven auf den metaphorischen Wortschatz

1 Metaphern – Position im Unterricht und didaktisches Potential

Dem *Deutschen Wörterbuch* Hermann Pauls ist zu entnehmen, dass sich an die Zusammensetzung *verschwinden* die Vorstellung knüpfe, „daß etw[as] für die Wahrnehmung schwächer wird oder ganz vergeht“ (Paul 2002: 1101). Das im Artikel angeführte Verwendungsbeispiel der *Sonne, die hinter einer Wolke verschwindet*, veranschaulicht die Möglichkeit, das Verb auch dann zu gebrauchen, „wenn der Gegenstand an sich vollständig erhalten bleibt“ (Paul 2002: 1101). Das im Titel aufgerufene *Verschwinden der Metapher* meint diesem Verständnis entsprechend nicht die Auflösung des sprachlich-kognitiven Phänomens an sich, sondern dessen Marginalisierung in Prozessen des Lehrens und Lernens.¹

Als Gerd Katthage 2004 seine Studie zur *Didaktik der Metapher* vorlegte, zeichnete er ein deprimierendes Bild der Position, die der Metapher im Deutschunterricht zukommt. Geprägt von der Traditionslast antiker Rhetorik – und damit zum substituierbaren „figurativen Ornament“ (Katthage 2004: 4) degradiert – sei die Metapher Beleg für „[d]ie Spannung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis“, die sich bei diesem Thema zu einer „Kluft ausgeweitet“ habe, „die auch didaktische Gründe nicht mehr rechtfertigen kön-

¹ Der Titel meines Beitrages greift verallgemeinernd eine Wendung auf, die Gerd Katthage 2004 in seiner Kritik an der damals aktuellen Auflage des *Deutschbuchs 9* (Cornelsen-Verlag) benutzt. Katthage zufolge ‚vergesse‘ das Schulbuch ausgerechnet in den Kapiteln zu *Lyrik und Kreativem Schreiben zu Bildern und Texten* den bereits eingeführten Begriff der Metapher: „Wie immer dieses Verschwinden der Metapher begründet sein mag, es zeigt sich darin eine deutliche Werteschätzung der Metapher und eine konzeptionelle Entscheidung zu ihrer Didaktik. Als Form sprachlicher Bildlichkeit findet die Metapher ihren Platz in der 6. Klasse, als sprachliches Alltagsphänomen ist sie von Schülern der 8. Klasse erschließbar. Komplexere literarische ‚Metamorphosen‘ [...] kommen dann aber (besser) ohne den Begriff der Metapher aus“ (Katthage 2004: 84–85).

nen“ (Katthage 2004: 4).² Folgt man dieser Bestandaufnahme, erscheint die Situation im Vergleich von Wissenschaft und Unterricht gespalten und widersprüchlich (vgl. Köpcke/Spieß 2013, insbes. Kap. 3–5): Auf der einer Seite bildet die Metapher den „Mittelpunkt einer breiten Diskussion“ (Katthage 2004: 156–157), auf der anderen fristet sie ein Schattendasein „am Rande der thematischen Vielfalt des Deutschunterrichts“ (Katthage 2004: 156). Danach, ob sich die Lage fast zehn Jahre nach Katthages Befund geändert hat, frage ich im Folgenden und lege dabei einen Schwerpunkt auf den metaphorischen Wortschatz.

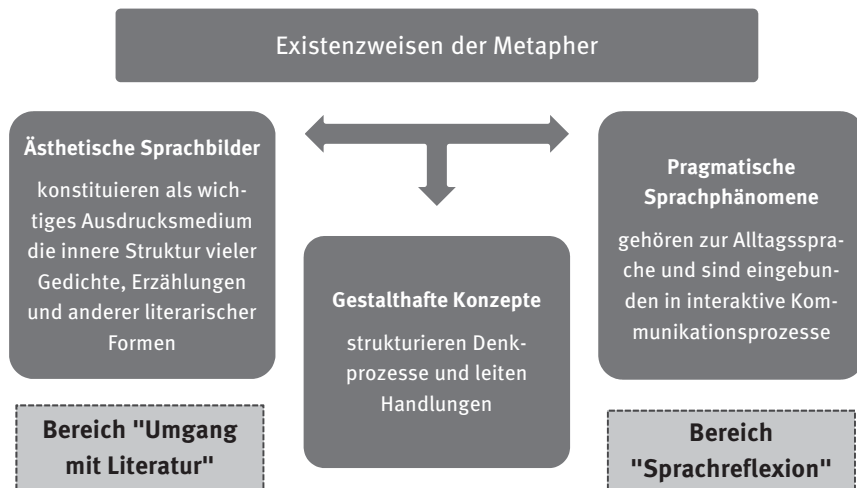


Abb. 1: Didaktisches Potential der Metapher (auf der Grundlage von Katthage 2005: 85)

Sowohl in seiner Dissertation als auch in seinem *Plädoyer für eine ‚Didaktik der Metapher‘* entwirft Katthage eine Trias, in der zusammengefasst ist, in welcher Perspektivierung die Metapher zum Thema des Deutschunterrichtes wird (s. Abb. 1).

Die Modellierung, die Katthages Bezeichnungen in veränderter Gruppierung aufnimmt, veranschaulicht zugleich das didaktische Potential des Themas: Drei Existenzweisen der Metapher lassen sich differenzieren: Als *ästhetische Sprachbilder* konstituieren Metaphern die innere Struktur vieler Gedichte,

² Vgl. Katthage (2004: 4): „Dass die Rhetorik die *Macht der Metapher* domestiziert und in eine *Katalogpraxis* kanalisiert, kommt einer Didaktik entgegen, die aus wohlmeinenden pädagogischen Gründen Komplexität vermeidet.“

Erzählungen und anderer literarischer Formen³; als (alltagssprachliche) *pragmatische Sprachphänomene* sind sie eingebunden in interaktive Kommunikationsprozesse, während sie als *gestaltliche Konzepte* das Denken strukturieren.

Man mag dieser Trias entgegenhalten, dass sich in ihr die Dualität von literarischer und Alltagssprachlicher Metapher verbirgt und es sich bei den gestaltlichen Konzepten um eine Existenzform handelt, die auf einer anderen Ebene liegt. Schließlich ermöglicht erst der kognitive Prozess der Konzeptualisierung, Metaphern produzieren oder rezipieren zu können. Die Entscheidung, die gestaltlichen Konzepte einer eigenen Klasse zuzuweisen, lässt sich rechtfertigen, wenn man „Gestalten“ als „Bündel von Eigenschaften, Schemata und Skripts“ definiert: „Wir können also eine uns bekannte Gestaltlichkeit einer Sache nutzen, um einer anderen Sache Gestaltlichkeit zu verleihen.“ (Kruse et al. 2011: 69).⁴ Demnach handelt es sich um Konzepte in komplexen Repräsentationseinheiten, die einen Sachverhalt und Wissensbereich strukturieren und differenzieren. Dieser Vernetzungscharakter deutet auf die fachlexikalische Verdichtung voraus (vgl. Kap. 4).

Die unterrichtspraktisch vorherrschende Fixierung auf die Metapher als ästhetischem Sprachbild offenbart eine grundlegende Diskrepanz zwischen schulischem und wissenschaftlichem Verständnis der Metapher: Konzentriert sich der Deutschunterricht (noch immer) primär auf deren „ästhetische oder rhetorische Wirkung“ (Baldauf 1997: 11), betont insbesondere die kognitiv orientierte Sprachwissenschaft deren Funktion „als Spiegel elementarer kognitiver Prozesse und Instrument des menschlichen Verstandes“: „Routiniertheit und Selbstverständlichkeit sind Aspekte, die dem traditionellen Metaphernverständnis widersprechen, Metaphorik des Alltags jedoch durchaus charakterisieren“ (Baldauf 1997: 11).⁵

³ Vgl. Katthage 2005: 86: „Die Metapher, verstanden als Sprach-Bild, vereinigt schon im Begriff, was scheinbar nicht zusammenpasst: Sprache und Bildlichkeit.“ Katthage verweist in dieser Bestimmung auf Paul Ricœur.

⁴ Olaf Jäkel spricht in diesem Zusammenhang von einer „metaphorischen Projektion“ (Jäkel 2003: 28); vgl. ferner auch die terminologische Klärung zu den „Vorstellungs-Schemata“ (image schemata) Jäkel 2003: 30–31.

⁵ Wie stark die unterrichtspraktische Fokussierung auf eine Erscheinungsform der Metapher nachwirkt, veranschaulicht eine Fragebogenerhebung, die ich im Bachelorseminar *Metaphern im Lexikon* (3. Studienjahr, WS2011/12) an der CAU Kiel durchgeführt habe. Die Studentinnen und Studenten sollten unter anderem entscheiden, ob sie bestimmten Aussagen über die Metapher zustimmen, nicht zustimmen oder sich keine Entscheidung zutrauen. Die vorgegebene These „Metaphern sind vor allem ein Phänomen literarischer Sprache“ hielt die Hälfte der Seminarmitglieder für richtig (17 von 34, 15 halten dies für nicht zutreffend und zwei trauen sich keine Entscheidung zu). Die Zuweisung der Metapher zu literarischen Sprachformen wird

Gerade weil Lernmedien und Lernaufgaben, indem sie den Unterrichtsalltag prägen, dabei die Bedeutung zukommt, ein komplexes Bild des Faszinosums Metapher zu vermitteln, soll im Folgenden die „Materialisierung“ des Themas im Schulbuch im Fokus stehen (vgl. Ballis/Peyer 2012: 7). Die Strukturierung der Kapitel folgt der eingangs modellierten Trias metaphorischer Existenzweisen: Jede einzelne Perspektivierung der Metapher wird mit mindestens einem aktuellen Schulbuchbeispiel exemplarisch vorgestellt, wobei die Begrenzung der Auswahl auf Lehrwerke für das Gymnasium deren Vergleichbarkeit sicherstellen soll. Die Isolierung des jeweils ausgewählten Materials aus dem Kontext der Schulbuchreihe erfolgt bewusst – nicht die Vernetzung des Lernstoffs im Curriculum steht hier im Vordergrund, sondern das Erschließen eines Aufgabentyps. Selbst dort, wo dieser Zugriff auf die jeweilige Existenzweise der Metapher (meiner Ansicht nach) weniger gelungen ist, soll dessen didaktisches Potential verdeutlicht und eine Frage diskutiert werden: „Welche Räume des Wissens werden durch Schulbuchwissen symbolisch eröffnet und welche bleiben ‚verschlossen‘?“ (Ballis/Peyer 2012: 17).

Die didaktisch-methodische Herausforderung erwächst daraus, dass diese Wissensräume zu zwei verschiedenen, wenn auch benachbarten Häusern – den Unterrichtsbereichen *Umgang mit Literatur* und *Sprachreflexion* – gehören. Die durchbrochenen Begrenzungslinien, die im Modell die einzelnen Felder umschließen, deuten an, dass diese Bereiche nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind und die damit verbundenen Fragestellungen ineinandergreifen (vgl. Köpcke/Spieß 2013, vgl. auch Spieß in diesem Band).

verständlich, wenn man nach den Unterrichtsbereichen fragt, in denen Metaphern zum Thema wurden: Alle Befragten erwähnen den Literaturunterricht, insbesondere die Interpretation lyrischer Texte, auch die Analyse von Novellen und Romanen. Wenige nennen rhetorische Figuren. Nur in einem Fall wird dieser enge Kreis mit einem Verweis auf andere Fächer (Lateinunterricht, Wirtschaft u. Politik) überschritten. Auch wenn es sich um eine nichtrepräsentative Stichprobe handelt, ist die Tendenz der Zuweisung erhellend: Katthage weist darauf hin, dass die Metapher „in einigen Lehrwerken“ neben Rede und Gedicht mit der Alltagssprache „einen dritten Ort“ einnehme, „der in seiner Gewichtung aber deutlich unter den beiden anderen anzusiedeln ist“ (Katthage 2006: 19).

2 Sprachbild und Sprachspiel: Die Metapher als Medium lyrischer Bildlichkeit

Märchen

Ein großer blauer Falter ließ sich auf mich nieder
Und deckte mich mit seinen Flügeln zu.
Und tiefer und tiefer versank ich in Träume.
So lag ich lange und vergessen
Wie unter einem blauen Himmel.
(Hans Arp⁶)



Abb. 2: Illustration zu Hans Arps *Märchen*. In: *wortstark 5* (2009: 167). © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH Braunschweig 2012.

Das Schulbuch *wortstark* für die 5. Klasse führt den Begriff der Metapher innerhalb des Kapitels *Mit Sprache malen* unter der Überschrift *Alltägliches wird zum Gedicht* ein: Das erste Gedicht aus dem dreiteiligen Zyklus *Märchen* des deutsch-französischen Malers, Bildhauers und Dichters Hans Arp scheint den gewählten

⁶ Hans Arp: Nr. 1 aus „Märchen“ in: Arp 1992: 10.

Ansatz der Visualisierung⁷ geradezu herauszufordern. Die Semiotik der Schulbuchseite (auf deren Abdruck hier verzichtet werden muss) ist durch eine Dreiteilung geprägt: Im oberen Drittel findet das Gedicht seinen Platz, rechts daneben (in gleicher Größe) ein illustratives farbiges Bild⁸ (s. Abb. 2).

Im zweiten Drittel folgen zwei Aufgaben, die das Traumthema inhaltlich aufnehmen und handlungs- und produktionsorientiert umsetzen („1. In diesem Gedicht wird mit Sprache ein Bild „gemalt“. Schließe die Augen und stell es dir vor, während dein Partner das Gedicht langsam vorliest.“). Initiiert durch das genaue Hören sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Phantasie angeregt und – nach der suggestiven Aufforderung, sich in das lyrische Ich des Arp-Gedichts zu „versetzen“ – zum Niederschreiben eigener Träume angeleitet werden („2. [...] So groß kann ein Falter in Wirklichkeit kaum sein. Aber vorstellen kannst du dir sicher, wie seine Flügel zart dein Gesicht berühren, es ganz zudecken, so dass du die Wirklichkeit vergisst [...]. Schreibe auf, was du träumen könntest.“). Das untere Drittel der Seite füllt ein „Sprache“ betitelter Merkkasten, der zum einen „Bild“ und „Sprachbild“, zum anderen „Vergleich“ und „Metapher“ terminologisch differenziert:

Auch in Texten werden Bilder gemalt! Du kannst dir diese **Bilder** genau vorstellen und dich in die Situation hineinversetzen. *Schönes, grünes, weiches Gras. Drin liege ich mitten zwischen Butterblumen!*

Bilder kommen auch in **Vergleichen** vor: *So lag ich lange und vergessen wie unter einem blauen Himmel.*

Wenn das *wie* weggelassen wird, nennt man das Sprachbild **Metapher**: *Wunderbar stand er da (wie) im Silberhaar.* (wortstark 5, 2009: 167)

Grundsätzlich wird das Sprachphänomen Metapher in das Hauptthema der (sprachlichen) Bildlichkeit integriert; die offen-assoziative Aufgabenstellung reagiert zudem auf den Umstand, dass die von Sprachbildern evozierten Vorstellungen und Stimmungen eher intuitiv zu erfassen sind. Potential und Problematik dieses Arrangements seien unter Bezugnahme auf drei Aspekte skizziert: den Ausdruckswert des lyrischen Textes, die Text-Bild-Korrelation und die Einführung der Metapher als verkürzter Vergleich.

Bereits der Titel *Märchen* deutet an, dass der *große blaue Falter*, der sich auf dem lyrischen Ich niederlässt, kein alltäglicher Schmetterling ist – um die seit

⁷ Vgl. *wortstark 5 (M)*. (2009: 85) zur „Methode der Visualisierung“: „[H]ier können auf diese Weise Sprachbilder vor dem inneren Auge lebendig werden und Eindrücke nachempfunden werden.“

⁸ In der Klassifizierung des Bildes als „illustrativ“ folge ich der von Florian Radvan zusammengestellten Typologie (vgl. Radvan 2012: 189).

dem Ende des 18. Jahrhunderts gebräuchliche Bezeichnung zu nutzen, der Arp das wesentlich ältere Wort vorzieht (vgl. Paul 2002: 317/862). Kündigt das Adjektiv *groß* die textuelle Verfremdung des realen Tiers bereits an, übersteigert dessen Fähigkeit, einen Menschen *mit seinen Flügeln* zu bedecken, dieses endgültig ins Phantastische. Der Falter erscheint als Chiffre eines tranceartigen Traumzustands, in den das lyrische Ich *tiefer und tiefer* versinkt – nach George Lakoff und Mark Johnson handelt es sich hier um einen Vertreter der Klasse von „Orientierungsmetaphern“, die „einem Konzept eine räumliche Beziehung“ geben: „WACH SEIN IST OBEN, SCHLAFEN IST UNTEN“ (Lakoff/Johnson 2011: 22–23.). Die dynamische Orientierung nach unten – in der ersten Strophe repräsentiert durch das Sich-Niederlassen des Falters, in der zweiten durch das Versinken des Träumenden – mündet erst zum Schluss in den im Liegen erlebten Zustand. Man muss nicht von der rein quantitativ auffälligen Bedeutsamkeit des Wortkomplexes *Traum* und *träumen* in Arps dichterischem Werk wissen, um zu verstehen, dass der Traum hier ein tieferes Erleben ermöglicht und darin der Kunst ähnelt.⁹

Vor dem Hintergrund dieser Anmerkungen zum Ausdruckswert erscheint es lohnenswert, das Zusammenspiel von lyrischem Text und illustrativem Bild zu reflektieren: Die Fähigkeit der Sprachbilder, eine visuelle Imagination zu bewirken – eben „mit Sprache ein Bild“ zu malen, wie es im Schulbuch heißt –, wird durch die dem Gedicht zugeordnete Abbildung beeinflusst: „Wo eine Bebilderung zu einem literarischen Text z.B. eine Figurenkonstellation, einen Handlungsort oder ein Geschehen andeutet, exponiert es diesen Moment, lenkt die Wahrnehmung der Leser(innen) und wirkt verständnisbildend“ (Radvan 2012: 189).¹⁰ Im Falle des Arp-Gedichts korrespondiert die schlichte Traumszene des *Märchens* mit der realen Natursituation einer Träumerei auf der grünen Wiese – einem Bild, auf das zutrifft, was Radvan zum Einsatz illustrativer Abbildungen zu bedenken gibt: dass sie allein schon aufgrund der Zusammenge-

⁹ Arps Träumer ist allerdings ein Träumer des Jugendstils, nicht der Romantik. Denn gänzlich unreflektiert wirkt die Hoffnung, dass sich ein solcher Traumzustand einstelle, nicht: Schon Reinhard Döhl wies darauf hin, dass „der Träumer nicht direkt (wie z.B. der Eichendorffsche Taugenichts) unter einem blauen Himmel liegt und in Träume versinkt; so daß man zwar von einer romantischen Klischeevorstellung reden kann, die aber, nicht mehr intakt, über den Wie-Vergleich nur noch gebrochen, formelhaft einsetzbar wäre“ (Döhl 1967: 98).

¹⁰ Radvans bilddidaktische Sicht auf Unterrichtsmaterialien ist allein schon deshalb der Beachtung wert, weil sie „Bilder als zentrale Gestaltungsmittel“ kritisch reflektiert: „Keine Seite ohne Bebilderung ist zumindest für etliche Lehrwerke in der Sekundarstufe I zu einem Leitsatz geworden, sodass die Wahrnehmung der Texte und Arbeitsaufträge durch das Visuelle erheblich gesteuert wird“ (Radvan 2012: 188).

hörigkeit suggerierenden Nähe „zu einer Folie“ werden, „durch die hindurch das Gedicht betrachtet und gelesen wird, gegen die es sich zu behaupten hat“ (ebd: 196). In der Negation des Changierend-Rätselhaften, das Arps Gedicht charakterisiert, liegt jedoch zugleich eine Verfälschung der Aussage. Eine ‚Didaktik der Metapher‘, die sich in das Makrothema der sprachlichen Bildlichkeit einordnet, muss deshalb die Interaktion von sprachlicher und bildlicher Repräsentation neu und kritisch reflektieren.

Paradoxerweise markiert diese sorgfältig gestaltete Schulbuchseite, auf der die Metapher terminologisch (als Zielpunkt des Abschnitts) eingeführt wird – „Wenn das *wie* weggelassen wird, nennt man das Sprachbild *Metapher*“ – zugleich deren Verschwinden: Die äußerst knappe formal-äußerliche Bestimmung führt dazu, die Metapher als ein anderes zu verstehen: als einen verkürzten Vergleich. Als solcher ist sie zwar durch ein simples Verfahren vom *wie*-Vergleich abgrenzbar, zugleich aber als eigenständiges faszinierendes Phänomen kaum noch greifbar.

Die handlungs- und produktionsorientierte Ausrichtung prägt auch einen Aufgabentyp, der in verschiedenen Variationen insbesondere in Schulbüchern der Jahrgangsstufen 6 bis 8 zu finden ist. Bezeichnend ist der hervorgehobene Spiel- und „Werkstatt“-Charakter, der z.B. im Klett-Schulbuch *deutsch.punkt* für die 8. Klasse durch den Titel *Metaphernbaukasten* betont wird (s. Abb. 3). Auch wenn die Aufgabenstellungen dieses Typs je nach Schulbuch leicht voneinander abweichen, gleicht sich ihr Grundmuster in zwei Punkten, die auch hier umgesetzt sind: erstens methodisch im spielerischen Moment des Zufallsprinzips der Metaphernkreation, zweitens inhaltlich in der Begrenzung des Inventars auf Adjektivmetaphern, die als Bestandteil „erwürfelter“ Nominalphrasen fungieren. Steht im vorhergehenden Beispiel das Gedicht als Ausgangspunkt am Beginn, bildet es hier als Schreibprodukt das vorgegebene Ziel.

Der experimentell-kreative Charakter des durch den *Metaphernbaukasten* angestoßenen Arbeitsprozesses kann Schülerinnen und Schüler jedoch zu der Annahme verleiten, Metaphern seien nicht mehr als „zufällige“ Wortkombinationen. Der geforderte Zwischenschritt, aus den Kombinationen eine oder zwei auszuwählen, wird hier für eine eigenständige Erarbeitung des Metaphernbegriffs ebensowenig genutzt wie die Gruppenarbeitsphase; dabei könnte gerade dies einen Impuls setzen, zu reflektieren, welche Eigenschaften eine Metapher ausmachen und was die ausgewählte Kombination vor den anderen Varianten auszeichnet.

Metaphernbaukasten

Bilde mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen Gruppen von jeweils sechs Teilnehmern. Jeder Teilnehmer erhält sechs blaue und sechs rote Zettel. Auf die roten Zettel wird je ein Substantiv, auf die blauen Zettel je ein Adjektiv geschrieben. Dann werden alle Zettel in der Gruppe eingesammelt, gemischt und verdeckt auf einen Haufen gelegt. Aus dem Haufen der Zettel zieht anschließend jeder je sechs neue rote und blaue Zettel und nummeriert diese auf der Rückseite von eins bis sechs. Danach würfelt jeder eine Zahl für ein Substantiv sowie eine Zahl für ein Adjektiv und stellt die entsprechenden Wortkarten zusammen. Auf diese Weise soll jeder insgesamt vier Wortkombinationen erwürfeln.

- 5 Wähle aus den vier Wortkombinationen eine oder zwei aus, zu denen du ein Gedicht schreiben willst. Sie können am Anfang, in der Überschrift oder am Ende deines Gedichtes vorkommen.
- 6 Lest euch eure Gedichte in der Gruppe vor und sprecht darüber, welche euch besonders gut gefallen haben.
- 7 Sammelt wieder alle Wortkarten ein und wiederholt das Auslosen der Wortpaare. Versucht nun Gedichte zu schreiben, in denen alle vier Wortpaare vorkommen.



Abb. 3: Metaphernbaukasten (Illustration Eike Marcus, Berlin). Aus: *deutsch.punkt 4 (Gymnasium)*, Schülerband. (2007: 186). © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2012.

Wenn der *Metaphernbaukasten* (der hier der „Lernstation“ *Texte schreiben* zugeordnet ist) nicht nur als Motivierung einer Schreibaufgabe konzipiert wäre, könnte er durchaus einen Beitrag dazu liefern, Schülerinnen und Schülern ein kreativ erprobtes Wissen über das Funktionieren metaphorischer Bedeutungsprozesse zu ermöglichen, das über die vorgegebenen Definitionsbausteine des ‚bildhaften Ausdrucks‘ und der ‚übertragenen Bedeutung‘ hinausreicht.

3 Logik der Substitution: Zur Bedeutung alltagssprachlicher Metaphern

Anders als die Metaphern der Literatur bleiben diejenigen der Alltagssprache meist unbemerkt; aus didaktischer Sicht liegt gerade darin die Herausforderung, eine Aufmerksamkeit auf Bedeutungsprozesse zu lenken, die sonst kaum

oder gar nicht beachtet werden. Vergleicht man die methodischen Wege, die in aktuellen Schulbüchern besprochen werden, um eine Reflexion alltagssprachlicher Metaphern anzuregen, erkennt man schnell, dass diese in den häufigsten Fällen durch ein Zusammenspiel von Lokalisierung metaphorischen Sprachgebrauchs in Texten und dessen Substitution initiiert werden soll. Der Anspruch, durch diese Arbeitstechniken die Bedeutung erfassen zu können, wird dabei allerdings nicht hinterfragt – ganz im Gegensatz zu den Diskussionen in Sprachwissenschaft und -philosophie, wo die Möglichkeit der Metaphernparaphrase (nicht nur zwischen Paul Ricœur und Donald Davidson) heftig umstritten ist (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007: 56–60).

Das Schroedel-Arbeitsheft der *deutsch ideen* für die 6. Jahrgangsstufe setzt dies methodisch in einer (typischen) tabellarischen Etikettierung metaphorischer „Ausdrücke [...] und Wendungen“ phantasievoll um (s. Abb. 4): Thea berichtet ihrer Freundin Paula in einem Brief von den Urlaubstagen, die sie gemeinsam mit den Eltern und ihrem Bruder an der See verbringt, wobei durchaus altersgerecht der Besuch eines Freizeitparks im Mittelpunkt steht.

Ist das gewählte Thema den vermuteten Interessen der Sechstklässler angepasst, liegt die metaphorische Überinszenierung als Charakteristikum des Textes in der Aufgabenstellung begründet. Auch wenn die fingierte Authentizität des Briefes durch solche Überfülle ins Absurde zu kippen droht, sind der inhaltliche Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl. Metz et al. 2012: 32) ebenso wie die textuelle Kontextualisierung metaphorischer Ausdrücke und Wendungen positiv zu bewerten – besonders wenn die Alternative in Aufgabentypen besteht, die mit isolierten Metaphern arbeiten: Allzu häufig wird in Lehrmedien negiert, dass „die eigentliche Bedeutung [...] eines Begriffes, eines lexikalischen Zeichens [...] überhaupt erst durch den sprachlich-kommunikativen Vollzug, also seine performatorische Formung [...] generiert wird“ (Kruse et al. 2011: 33).

Die dem Brief vorangestellte Definition rekuriert mit dem im Schulbuch erarbeiteten Metaphernbegriff auf konzeptuell vorausgesetztes Fachwissen, das im Arbeitsheft prozedural aktiviert und eingesetzt werden soll (vgl. Metz et al. 2012: 29–30). Als Wissensbausteine sind hier die Merkmale ‚Bildhaftigkeit‘ und ‚Bedeutungsübertragung‘ entscheidend, wobei Metaphern auf lexikalischer und idiomatischer Ebene thematisiert werden.¹¹

¹¹ Vgl. *deutsch ideen* 6 (2010: 259): „Eine Metapher ist ein bildhafter Ausdruck oder eine Wendung, die im übertragenen Sinne gebraucht wird.“

Die Bedeutung von Metaphern erfassen

Metaphern sind bildhafte Ausdrücke (*Wolkenkratzer*) und Wendungen (*die Nadel im Heuhaufen suchen*) mit einer übertragenen Bedeutung. Sie werden verwendet, um das Geschriebene oder Gesagte zu veranschaulichen.

1. Was fällt dir an der Sprache des Briefes auf? Unterstreiche bildhafte Ausdrücke und Wendungen, trage sie in die Tabelle ein und erkläre, was sie bedeuten.

Überschwängliche Urlaubsgrüße

Liebe Paula,

eine Woche mache ich schon mit meinen Eltern Urlaub an der See. Abends sitzen wir auf der Terrasse, blicken auf das Lichtermeer der Promenade und loben das gigantische Essen in den Himmel. Tagsüber gibt es viel zu entdecken. Gestern waren wir in einem Freizeitpark, der gerade voll auf einer Erfolgswelle reitet. Wir standen lange in der Warteschlange, was aber nicht schlimm war. Wir haben nämlich zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen und beim Warten den nächsten Tag geplant. Der Freizeitpark war wirklich klasse. Das Prospekt hatte den Nagel auf den Kopf getroffen. Unsere Freizeitparks können da eigentlich die Segel streichen, wenn sie sehen würden, wie es hier aussieht. Mit dem Besuch des Meeresmuseums haben mein Bruder und ich uns allerdings ein Eigentor geschossen. Wir wollten unbedingt dorthin, weil wir dachten, dass wir da rasch durch sind. Meine Eltern haben sich das Museum aber bis zum Nachmittag angeschaut.

Auch wenn es hier schön ist, freue ich mich wieder auf zu Hause. Im Urlaub sieht man alles leicht durch die rosarote Brille und vergisst, wie super gemütlich es daheim sein kann.

Bis bald, Deine Thea

| Metapher | Bedeutung |
|--------------------|----------------------|
| <u>Lichtermeer</u> | <u>viele Lichter</u> |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Extra 2. Finde in der Tageszeitung, z. B. im Sportteil, weitere Metaphern und erkläre ihre Bedeutung.

Abb. 4: „Die Bedeutung von Metaphern erfassen“, in: *deutsch ideen. Arbeitsheft*. 6. Jahrgangsstufe. Braunschweig: Schroedel 2010: 92. © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Ebenso vage wie die Definition bleibt in diesem Zusammenhang die Verwendung des Begriffs „Bedeutung“: Bedeutungen zu erfassen und zu erklären meint hier sie paraphrasieren zu können. Einerseits präsentiert das Textbeispiel metaphorischen Sprachgebrauch als Kontextphänomen, andererseits suggeriert die Aufgabenstellung, dass die Bedeutung der „bildhafte[n] Ausdrücke und Wendungen“ genauso adäquat auf andere Weise ausgedrückt werden könne. Dass dies faktisch nicht gelingt, belegt schon die vorgegebene Antwort *viele Lichter*, die die Kompositummetapher *Lichtermeer* ersetzen soll.¹² Zwar betont die Mehrwortbenennung die dem übertragenen Gebrauch von *Meer* eigene „Fülle“ (vgl. Paul 2002: 648), aber das Spezifische der metaphorisierten Wahrnehmung, das Ineinanderfließen der künstlichen Lichtquellen zu einem in sich wogenden abendlichen Lichteindruck, geht verloren.¹³

Aus didaktischer Sicht ist dieser Verlust zu verschmerzen, wenn die Zielvorgabe noch überzeugender gestaltet wäre. So könnten Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung der Aufgabe aufgefordert werden, die Metaphern mit ihren Bedeutungsalternativen im Textzusammenhang zu vergleichen und zu reflektieren, wie sich die Wirkung des Briefes durch die Eingriffe verändert. Dass sich Metaphern „für den Lernbereich Sprachreflexion aus mehreren Gründen“ eignen, belegt Ann Peyer überzeugend am Beispiel der von Ludwig Wittgenstein vorgenommenen Metaphorisierung der Sprache als ‚alte Stadt‘: Metaphern seien geeignet, Interesse zu wecken „für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Sprache‘“, unterstützten „Lernende dabei, ihr Vorwissen zu strukturieren“, und könnten „eingesetzt werden, um den Lernenden neue Wissensbereiche zu erschließen“ (Peyer 2006: 27).

Im vorliegenden Fall sensibilisierte eine Reflexionsphase Schülerinnen und Schüler nicht nur dafür, dass mit der Bedeutungsparaphrase ein Verlust an emotionaler Unmittelbarkeit einhergeht, sondern gäbe ihnen auch die Möglichkeit, Bedeutung und Verwendungsmöglichkeit einzelner Beispiele zu klären –

12 Beim Verstehen von metaphorischen Äußerungen der Art *X ist ein Y* etablieren die Rezipienten (bzw. hier die Schülerinnen und Schüler) eine spezifische Relation zwischen Konzept₁ (dem Zielbereich, bezeichnet durch *X [viele Lichter]*) und Konzept₂ (dem Ursprungsbereich, bezeichnet durch *Y [Lichtermeer]*). Die Relation der Konzepte wird im Normalfall als KONZEPT₁ IST WIE KONZEPT₂ BEZÜGLICH DER MERKMALE (BZW. DES MERKMALE) *Z* gedeutet (nach Skirl/Schwarz-Friesel 2007: 57).

13 Weitere vorgeschlagene Lösungen: in den Himmel loben – sehr loben; auf einer Erfolgswelle reiten – erfolgreich sein; Warteschlange – Reihe von wartenden Personen oder Autos; zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen – zwei Dinge auf einmal bewältigen; den Nagel auf den Kopf treffen – etwas auf den Punkt bringen; die Segel streichen – aufgeben; ein Eigentor schießen – sich selbst in eine nachteilige Situation bringen; etwas durch die rosa-rote Brille sehen – etwas schönreden; vgl. Lösungsheft zu: deutsch ideen 6 (A) (2010: 15).

in diesem Zusammenhang sei auf die irritierende Aufgabenstellung hingewiesen, die voraussetzt, dass Schülerinnen und Schüler über das abgefragte Bedeutungswissen bereits verfügen und dies nur abrufen müssen. Wie sie kompetenzorientiert verfahren können, wenn diese Kenntnisse fehlen oder sie an einigen Stellen unsicher sind – z.B. durch das Nachschlagen in geeigneten Wörterbüchern¹⁴ –, wird ihnen nicht mitgeteilt.

In einer abschließenden Phase semantisch-pragmatischen Reflektierens näherten sich Schülerinnen und Schüler im optimalen Fall vielleicht selber einer Erklärung wie der des Oldenbourg-Schulbuchs *Duo Deutsch* für die 7. Klasse des Gymnasiums, die hier als Sonderfall einer besonders ambitionierten Metapherdefinition abschließend angeführt sei:

Eine Metapher (altgr. *meta* – *hinüber* und *pherein* – *tragen*) ist ein sprachliches Bild. Bei einer Metapher werden *zwei Begriffe* aus oft ganz verschiedenen Bereichen **miteinander verbunden**, die man normalerweise nicht aufeinander bezieht. Die Bedeutung des einen Begriffs wird auf diese Weise eng mit der des anderen verbunden, die kombinierten Bedeutungen der beiden Begriffe werden auf ein neues Drittes **übertragen**. Dadurch entstehen **neue Vorstellungen und Bilder**, die man sprachlich sonst nicht so ausdrücken könnte.

Beispiel: Das Wort *Stuhlbein* ist aus *Stuhl+Bein* zusammengesetzt. Ein *Stuhlbein* ist weder ein Stuhl noch ein Bein, sondern „das Bein eines Stuhls“. (Duo Deutsch B7 2007: 173)¹⁵

Dieses durchaus eigenwillige Bildverständnis wird bereits im Schulbuch derselben Reihe für die 6. Klasse vorbereitet: Die Erklärung „Bei Metaphern werden Eigenschaften oder die Bedeutung eines Begriffes auf einen anderen Begriff übertragen“ wird zusammengefasst durch das In-eins-Setzen von metaphorischer Bedeutung und „Bild“: „Es ergibt sich eine neue Aussage, ein ‚Bild‘.“ (Duo Deutsch B6 2007: 229)¹⁶ Ambitioniert ist diese Definition zum einen, weil

¹⁴ Vgl. dazu die von Heinz/Horn (2011) aufgezeigten Möglichkeiten der Wörterbuchwerkstatt.

¹⁵ An diese Definition schließt sich wiederum ein „Metaphernbaukasten“ an, der die Kästen der *Bildspender* (= „Begriffe, die das Bild für eine Erfahrung darstellen sollen“ und der *Bildempfänger* (= „Begriffe, die von den Wörtern des ersten Kastens Bilder empfangen sollen“) differenziert. Die Beispiele, die einen Impuls für „Schreibideen“ setzen sollen, sind: *hell, blau, milchig, einbalsamiert, hustend* (Bildspender) und *Nacht, Sterne, Abend, Mond, Dunkelheit* (Bildempfänger). Als illustrierendes Beispiel dient *milchiger Mond* (vgl. Duo Deutsch B7 2007: 173).

¹⁶ Diese Begriffsbestimmung wird durch das Beispiel der „Blechschlange“ veranschaulicht und durch ein Verwendungsbeispiel abgesichert: „Bei dem Begriff *Blechschlange* wurden das Aussehen und die Bewegung einer Schlange auf eine lange Reihe von Autos übertragen: *Die Blechschlange kroch die Autobahn entlang.*“ Als Orte der alltagssprachlichen Metapher sind Gedichte, Werbetexte und Reden genannt (vgl. Duo Deutsch B6 2007: 229).

sie nicht hinter das wissenschaftliche Metaphernverständnis zurückfällt – „[B]ei dem Verstehen eines sprachlichen Ausdrucks als Metapher [werden] zwei Entitäten aufeinander bezogen [...]. Als Ergebnis dieses Prozesses soll eine dritte Entität entstehen“ (Weingarten 1993: 280–281) –, zum anderen, weil sie die Innovationskraft der Metaphorisierung betont und auf den problematischen Begriff des *tertium comparationis* verzichtet – Rüdiger Weingarten wendet sich zu Recht gegen „die immer wieder vorgetragene Überlegung“, wonach ein solches gemeinsames Merkmal „die Bedeutung der Metapher unmittelbar hervorbringen würde“ (Weingarten 1993: 282). Die im Schulbuch gewählte Formulierung, dass „neue Vorstellungen und Bilder [entstehen]“ (vgl. Duo Deutsch B7 2007: 173), lässt sich dagegen wissenschaftlich adäquat auf den „reflexiven Akt“ der Herstellung einer metaphorischen Bedeutung durch den „Meinenden und Verstehenden“ (Weingarten 1993: 282) beziehen.

Die Metapherdefinition des *Duo Deutsch*-Schulbuches wäre in der achten Jahrgangsstufe mit den Termini „Quell- und Zielbereich/-domäne“ (als Anknüpfung an „Bildspender und -empfänger“) zu erweitern, wie Arne Wrobel in einer Unterrichtseinheit zu Metaphern des Internets (z.B. *Datenautobahn, im Netz surfen*) ausgehend von zwei Leitfragen entwirft: „Aus welchem Zusammenhang stammt der sprachliche Ausdruck (=Quelle)? Was könnte der sprachliche Ausdruck in diesem Zusammenhang bedeuten (=Zielbereich)?“ (Wrobel 2011: 4). Dabei betont Wrobel, dass es ihm „nicht um die Ersetzbarkeit der Metapher durch andere Wendungen“ gehe, „sondern vielmehr darum zu erkennen, dass Metaphern Abstraktes durch Konkretes vorstellbar werden lassen“ (Wrobel 2011: 4). Gelänge dies im Unterricht, wäre viel erreicht.




4 Kognitiver Vorgriff: Metaphorisches Denken im Kontext moderner Fachsprachen

Dass die fachwissenschaftliche Definition der Metapher offensichtlich ungeklärt und umstritten ist, belegen die voneinander abweichenden Erklärungsansätze in unterschiedlichen Schulbüchern. So werden zum Beispiel im Schulbuch *deutsch.punkt 4* für die achte Klasse *Metaphern* und *sprachliche Bilder* getrennt genannt, als handele es sich keineswegs um deckungsgleiche Sprachphänomene. Dies ist verwirrend, da die Metapher nur eine Seite zuvor als „ein sprachliches Bild oder ein bildhafter Ausdruck“ definiert wird, „der nicht in seiner eigentlichen Bedeutung, sondern in einem übertragenen, bildhaften Sinn gebraucht wird“ (*deutsch.punkt* Gymnasium 4, 2007: 203). Hier wird nun auch

der Begriff des *tertium comparationis* im Sinne eines ‚Vergleichspunktes‘ eingeführt, der eigentliche und übertragene Bedeutung verbindet (s. Abb. 5).

Die Konkretisierung, dass Metaphern „nicht nur in Gedichten, sondern auch im alltäglichen Sprachgebrauch vor[kommen], wo wir sie kaum als solche wahrnehmen“, überschreitet die im Kapitel *Lyrische Texte (Gedichte) untersuchen* gegebene Definition als „Gestaltungsmittel in lyrischen Texten“. Als Beispiele werden die Genitivmetapher *am Fuß des Berges* und die Kompositummetapher *Bachbett* angeführt. Eine didaktisch schlüssige Vertiefung ist zumindest angedeutet: „Häufig werden zur Benennung von Erfindungen neue Metaphern gebildet, z.B. ‚Glühbirne‘, ‚Motorhaube‘. Heute z.B. ‚Datenstrom‘, ‚Internet‘.“ Überzeugend ist an dieser Stelle nicht nur, wie die Reifikation der Metapher von den begleitenden Illustrationen ‚ins Bild gesetzt‘ wird, sondern auch, dass die Metapher hier nicht als Stilornament, verkürzter Vergleich oder substituierbare Einheit nicht-wörtlichen Ausdrucks verstanden wird, sondern als Phänomen des alltäglichen Sprachgebrauchs – oder präziser unter Rückgriff auf Hermann Pauls *Prinzipien* formuliert: als wichtigstes

Mittel zur Schöpfung von Benennungen für Vorstellungskomplexe, für die noch keine adäquaten Bezeichnungen existieren. [...] Das dem Verständnis und Interesse ferner liegende wird dabei durch etwas Näherliegendes anschaulicher und vertrauter gemacht. (Paul 1960: 94f.)

| | |
|---|---|
| Metaphern und sprachliche Bilder kommen nicht nur in Gedichten, sondern auch im alltäglichen Sprachgebrauch vor, wo wir sie oft kaum noch als solche wahrnehmen, z.B. „am Fuße des Berges“, „Bachbett“. |  |
| Häufig wurden zur Benennung von Erfindungen neue Metaphern gebildet, z.B. „Glühbirne“, „Motorhaube“. |  |
| Heute z.B. „Datenstrom“, „Internet“ |  |

5 Erläutere diese Metaphern und kläre dabei auch den Vergleichspunkt („tertium comparationis“), indem du dich fragst, warum man z.B. von einem „Strom von Daten“ spricht.

6 Suche weitere Beispiele für Metaphern, z.B. aus den Bereichen Krieg – Sport („Sturmspitze“), und erläutere sie.

Abb. 5: Metaphern (Illustration Inge Voets, Berlin). Aus: *deutsch.punkt 4 (Gymnasium)*, Schülerband (2007: 204). © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2012.

So steht die Kompositummetapher *Datenstrom* in der bedeutungsgeschichtlichen Tradition der übertragenen und hyperbolisierenden Verwendung des Grundworts, das schon seit Mitte des 18. Jahrhunderts zur Bezeichnung großer bewegter Mengen diente (vgl. Paul 2002: 977). Doch auch ohne solchen Einblick in die Wortgeschichte sollte den Schülerinnen und Schülern die Klärung des *tertium comparationis* durchaus gelingen (wenn man denn auf dieses Konstrukt nicht lieber verzichten will); dies allein sichert jedoch noch keine Einsicht in die Funktion metaphorischer „Benennungen“.

Vielmehr müssten Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die kommunikative Notwendigkeit metaphorischen Sprachgebrauchs (wenigstens ansatzweise) zu erfassen. Warum Metaphern jeweils dann „häufig“ – wie in *deutsch.punkt* angegeben – gebildet werden, wenn es gilt, neue Referenzobjekte oder bislang unbekannte Sachverhalte zu bezeichnen, bleibt hier offen. In der 8. Klasse muss diese Frage auch noch nicht vertieft werden; das Problem entsteht in den höheren Klassenstufen, wenn solch eine Basis nicht genutzt wird, um Schülerinnen und Schülern ein Wissen über und eine Sensibilität für das kognitive Konzeptualisierungsvermögen metaphorischen Denkens und Sprachgebrauchs zu vermitteln: Die Möglichkeit, gerade das Neue und Fremde, das schwer Fassbare und komplex Abstrakte durch die Benennung greifbar zu machen, stellt zugleich die Voraussetzung für die mentale Repräsentationsbildung:

Metaphern projizieren Eigenschaften eines Gegenstandes auf einen anderen Gegenstand. Dadurch transportieren sie Bedeutung von einem bekannten Zusammenhang zu einem unbekanntem Zusammenhang – oder von einem abstrakten Konzept in ein weniger abstraktes Konzept. Sie konturieren und setzen künstliche Grenzen: Phänomene können wie Einzelgebilde beschrieben und infolgedessen als Einzelgebilde gedacht werden. (Kruse et al. 2011: 65)

Aus diesen Überlegungen leite ich eine These für die Didaktik der Metapher ab: Wenn es einen Baustein in der Metapherntheorie Lakoffs und Johnsons gibt, den ich als unverzichtbar für die schulische Auseinandersetzung mit der Thematik ansehe, ist es genau diese Erklärungsfunktion, die menschliche Erkenntnis erst ermöglicht. Olaf Jäkel bezeichnet sie unter Rückgriff auf Lakoff/Johnson als „kognitive Erschließungsfunktion“:

Dadurch, daß sie explanatorische Modelle bereitstellt und so Verständnis auch so vermittelt, wo es ohne sie kaum oder gar nicht möglich wäre, bekommt die Metapher eine kognitive *Notwendigkeit*. Bestimmte Gegenstandsbereiche sind nämlich unserem verstehenden Denken kaum anders zugänglich als durch das Mittel der konzeptuellen Metapher. (Jäkel 2003: 32)

Dass ausgerechnet das meistdiskutierte Metaphernmodell der letzten Jahrzehnte, die hier aufgerufene Theorie von Lakoff und Johnson, im Deutschunterricht kaum Spuren hinterlassen hat (vgl. Katthage 2004: 229), stellt sicherlich eine Merkwürdigkeit dar. Allerdings scheint dies in der Diskrepanz zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Einschätzungen begründet zu sein, wie die Betonung der kognitiv-konzeptuellen Ebene zu bewerten ist.¹⁷

Für die schulische Aufbereitung des Themas hat die damit einhergehende Unsicherheit zweifellos negative Folgen gehabt – mit einer didaktisch-methodischen Modellierung, die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel durch die Arbeit mit Sachtexten für die kognitive Erschließungsfunktion der Metapher sensibilisiert, wäre nun eine curriculare Idee umgesetzt, die alle drei Existenzweisen der Metapher abdeckte.

Didaktisch reizvoll ist eine solche Schwerpunktsetzung auch, weil sie das Thema „Fachsprachen“ schlüssig zu erweitern vermag, das in der 10. Klasse vorgesehen ist. So enthält das Schulbuch *deutsch.ideen 10* im Kapitel *Wort- und Sprachkunde* einen thematischen Block zu *Fachsprachen* mit einem „Fachsprachen-Mix“, der verschiedene Fachtextsorten in Ausschnitten präsentiert (u.a. mit einem Gesetzestext und einem wissenschaftlichen Aufsatz zur Solarenergie), dies am Beispiel der medizinischen Fachsprache (mit dem medialen Kontrast eines Arztbriefes und einem Ausschnitt aus einem Angehörigengespräch) vertieft und durch Auszüge aus einem medizinischen Lexikon und Definitionen des Menschen aus Biologie und Anthropologie veranschaulicht (*deutsch.ideen 10* 2007: 294–297). Ein Infokasten fasst die wichtigsten Aspekte zusammen:

In verschiedenen Wissensgebieten (Rechtswissenschaft, Technik oder Naturwissenschaft) oder auch Berufen wird jeweils eine spezifische Sprache verwendet. Man nennt sie **Fachsprache**.

Die Verwendung von Fachsprachen ermöglicht exakte, eindeutige und schnelle Verständigung unter Fachleuten. Fachsprachen unterscheiden sich voneinander vor allem durch ihre **spezifische Terminologie**.

Der Fachwortschatz hat oft griechisch-lateinischen Ursprung.

Die verschiedenen Fachsprachen zusammengenommen erklären komplexe Sachverhalte in der Welt. (*deutsch.ideen 10* 2007: 297)

Die vorgeschlagene Verbindung von Fachsprachen und Metaphorik mag auf den ersten Blick überraschen – zeichnen sich Fachsprachen doch „[e]iner weit verbreiteten Auffassung nach [...] durch das Fehlen von Metaphern aus“ (Röelcke 2005: 67). Das *Verschwinden der Metapher* scheint hier geradezu zum

¹⁷ Peter Gansen betont in seiner Studie zum metaphorischen Denken von Kindern die pädagogisch-didaktischen Chancen eines solchen Zugangs (vgl. Gansen 2010: 120).

Gesetz zu werden. Thorsten Roelcke weist entschieden darauf hin, dass diesem immer noch wirkungsmächtigen Metapherntabu die empirische Grundlage fehlt (er veranschaulicht dies an der technischen Fachsprache) (vgl. Roelcke 2005: 67–70).

Die theoriekonstitutive Dimension der Metapher als „Nukleus wissenschaftlicher Theoriebildung“ (Netzel 2003: 275) – man denke nur an das Beispiel des *genetischen Codes*, den es zu *entschlüsseln* gilt – sollte in den Unterrichtsbereichen *Sprachreflexion* und *Wortschatz und Semantik* unter fachsprachlicher Perspektive auf kreative Weise erschlossen werden (vgl. hierzu Spieß in diesem Band). Dies bedeutete auch die Stärkung eines Bereichs, der in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt worden ist: Vor dem Hintergrund der DESI-Studie und dem Ergebnis, dass der Wortschatz von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe weder quantitativ noch qualitativ ausreichend ist, haben Torsten Steinhoff (vgl. Steinhoff 2009) und Jörg Kilian (vgl. Kilian 2010) dafür plädiert, das Thema „Wortschatz“ als „Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs“ stärker didaktisch zu positionieren und – auch unter der Perspektive des Fachwortschatzes der Fächer – neu zu entdecken. Schülerinnen und Schüler könnten also Metaphern aus verschiedenen Fächern und Wissensdomänen nachgehen, diese etymologisch und semantisch-pragmatisch erschließen und nicht zuletzt klären, wie in ihren Beispielen Wissens- und Vorstellungskomplexe lexikalisch übertragen werden und Metaphernmodelle prägen. Wolf-Andreas Liebert hat dies am Beispiel des *Ozonlochs* dargestellt (vgl. Liebert 2002).

Dieses Beispiel hat inzwischen Eingang in den Oberstufenunterricht gefunden. Das Schulbuch *deutsch.ideen* für die gymnasiale Oberstufe räumt einem Beitrag Michael Klemms mit dem Titel *Wie tief ist das Ozonloch?* zwei Seiten ein, die Bedeutung der Metapher in naturwissenschaftlichen Texten zu erläutern (*deutsch.ideen*. Kursstufe 2009: 270–271).¹⁸ Die Expertenstimme ist integriert in den Aufgabenbereich *Welche Rolle die Metapher in naturwissenschaftlichen Texten spielt*. Diesem geht der Komplex *Die Funktion der Metapher in medialen Texten erfassen* voran. Beide Teile gehören zum Kapitel *Metapher und ihre Häufung*, das den Bogen vom lyrischen Text (Gottfried Benns *Schöner Abend*) über die Anmoderation eines Beitrages zur „IG Metall“ in der ZDF-Fernsehsendung *Frontal 21* und einen Zeitungstext bis zum Beitrag Klemms spannt (*deutsch.ideen* Kursstufe 2009: 266–271). An diesem fällt auf, wie deutlich darin die Ambivalenz des Metapherngebrauchs herausgestellt wird. Schon der Textestieg be-

¹⁸ Der Beitrag Michael Klemms ist als Online-Version unter http://www.tu-chemnitz.de/phil/leo/r_wiss/klemm_metaphern.php abrufbar. Veröffentlicht am 13.12.2005. Letzter Zugriff: 1.01.2013. Die Schulbuchfassung bietet eine gekürzte Fassung dieses Textes.

tont das als Problem gewertete Angewiesensein der Naturwissenschaften auf Metaphern:

Dass es ein Ozonloch gibt, gehört zum unbestrittenen und unverzichtbaren Wissen unserer Zeit. Immer wieder lesen wir von der Gefährlichkeit der UV-Strahlung, der Schädlichkeit von FCKW oder den verschiedenen Ursachen der sogenannten „Klimakatastrophe“. Wir kennen die Satellitenbilder und wissen von den Messdaten, die eine genaue raumzeitliche Identifizierung der Ozonverluste über der Antarktis ermöglichen. Nur: Ein Loch als Bereich, in dem kaum oder kein Ozon mehr vorhanden ist, existiert nicht. Zwar lassen sich Bereiche minimaler Ozonkonzentration in Schaubildern visualisieren, doch ein Loch im alltäglichen Verständnis – als Durchbohrung oder Aushöhlung eines soliden Untergrunds – stellen sie nicht dar. (deutsch.ideen Kursstufe 2009: 270)

Zweifellos hat der als Autorität zitierte Sprachwissenschaftlicher faktisch recht – und doch wird solch ein die Ursprungsbedeutung festschreibendes Semantikverständnis der theoriekonstitutiven Dimension von Metaphorik und deren (inner)kommunikativen Funktion für die Fächer und Fachbereiche nicht gerecht. Der Beitrag suggeriert eine Dichotomie kommunikativer Domänen: In der Experten-Laien-Kommunikation sind Metaphern demnach „notwendig, um überhaupt die komplexe und oft der unmittelbaren Anschauung entzogene Welt der Naturwissenschaften zu verstehen“ (deutsch.ideen Kursstufe 2009: 270), während sie, so der hervorgerufene Eindruck, in den Wissenschaften selbst keine Rolle spielen: Die kognitive Erschließungsfunktion der Metapher bleibt konsequent ausgeblendet.¹⁹ Was für den wissenschaftlichen Artikel legitim ist, wird im Schulbuch zum Problem, wenn ein solcher Ansatz nicht in ein weitergehendes Verständnis eingefügt wird. Das behauptete „Dilemma“ (deutsch.ideen Kursstufe 2009: 271) der Naturwissenschaft – einerseits die Unverzichtbarkeit von Metaphern in einer „erfolgreiche[n] Wissenschaftsvermittlung“, andererseits das Bedürfnis der Öffentlichkeit, „nicht im Unklaren über die Metaphorik der Erklärungen gelassen zu werden“ (deutsch.ideen Kursstufe 2009: 270), – offenbart sich bei genauerem Hinsehen jedenfalls als Variation einer für die Metapher konstitutiven Eigenschaft, die Kruse et. al. betonen:

19 Als überzeugende Möglichkeit, der heuristischen Funktion der Metapher gerecht zu werden wie der theoriekonstitutiven, sei auf Hugo Caviolas Darstellung verwiesen (vgl. Caviola 2003: 19–20): „Der metaphorische Entdeckungsvorgang besitzt folgende logische Struktur: Das für den Bildspender charakteristische Aussagesystem [...] gibt in seinen Implikationen ein Modell ab für die den Untersuchungsgegenstand (Bildempfänger [...]) unterstellten Zuschreibungen. [...] Die Metapher sagt nicht, wie die Dinge sind, sondern wie sie sein könnten, trägt also den Charakter einer Hypothese.“

Auf der einen Seite erweitern Metaphern [...] die Möglichkeit über Dinge in der Welt zu sprechen. Metaphern reduzieren aber auf der anderen Seite die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes. [...] Weil Metaphern sowohl beleuchten als auch verbergen, strukturieren sie Sachverhalte nicht gänzlich, sondern immer nur teilweise. (Kruse et al. 2011: 65)

Demzufolge lässt sich die Metaphorisierung der Ozonverluste als ‚Loch‘ schlüssiger im Sinne eines – den Rezipienten keineswegs in die Irre führenden – „Ausdruck[s] konzeptionsübergreifenden Denkens“ (Kruse et al. 2011: 68) deuten. Allerdings passt Klemms Warnung, „wenn man Metaphern, diesen ‚verkürzten Vergleichen‘, das Vergleichende nicht mehr“ ansehe „und aus dem Bild Realität“ werde, zum ausdrücklich vorgegebenen Lernziel, die „ambivalente Rolle der Metapher“ zu erfassen.²⁰ Deren wissensgenerierende, heuristische Dimension bleibt indes im Dunkeln: Dieser ‚Raum des Wissens‘ ist verschlossen.

5 Schlaglichter: Didaktisch-methodische Schlussbetrachtung

Nachdem nun die eingangs entworfene Trias metaphorischer Existenzweisen exemplarisch veranschaulicht und Vorschläge zur punktuellen Verbesserung diskutiert worden sind, beleuchtet der abschließende Teil drei didaktisch-methodische Aspekte, die meiner Ansicht nach in einer fortzuentwickelnden ‚Didaktik der Metapher‘ bedacht und berücksichtigt werden müssen, wenn die Metapher nicht als eigenständiger Lerngegenstand verschwinden, sondern als „Gelenkstück für einen integrativen Literatur- und Sprachunterricht“ (Köpcke/Spieß 2013) eingesetzt werden soll. Stimmt man Jäkel zu, das „Verwenden, Verstehen und Produzieren von Metaphern [...] als Bestandteil der allgemeinen

²⁰ Vgl. deutsch.ideen. Kursstufe. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer (2009: 153): „Einerseits kann sie [die Metapher; T.H.] wissenschaftliche Erkenntnisse verdunkeln, andererseits dient sie dem Laien als Verständnisbrücke im Zusammenhang mit der Darstellung komplexer naturwissenschaftlicher Vorgänge.“ Interessant ist die unterschiedliche Bewertung der Metapher im Vergleich von poetischem und medialem Text, der hier nahegelegt wird: „Im poetischen Text fungiert die Metapher als unmittelbarer Aussageträger und erweitert sowie vertieft auf ästhetische Weise die Bedeutungsdimension des Textes. So gesehen gehört die Metapher zum inneren poetischen Zeichensystem. Dagegen fungiert die Metaphorik im medialen Text lediglich als äußeres Dekor, ohne direkte funktionale Stringenz hinsichtlich der Informationserhellung.“

Sprachkompetenz“ (Jäkel 2003: 22) anzusehen, verdient die Metapherndidaktik – insbesondere in ihrer konkreten Materialisierung im Schulbuch als Basis der Unterrichtspraxis – besondere Aufmerksamkeit. Dieser Überzeugung folgend handelt es sich bei den folgenden Anmerkungen um Akzentuierungen, die zuvor Entworfenes wiederaufnehmen.

5.1 Zum sprachlichen Begriff der Metapher und zur Metaphernreflexion im Unterricht

Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Sprach- und Literaturdidaktik müssen „das terminologische Gewirr in Sachen Metaphorik“ (Netzel 2003: 2) auflösen und sich zudem (endlich) auf eine gemeinsame Definitionsbasis verständigen, die dann Eingang in Rahmenrichtlinien und Lernpläne findet und die curricular erweitert und differenziert wird. An die Stelle „einer kaum mehr überschaubaren Vielfalt metaphorentheoretischer Ansätze“ (Baldauf 1996: 13) sollte ein didaktisch akzentuiertes Grundverständnis treten, das den verschiedenen Existenzweisen der Metapher gerecht wird und sowohl für sprachliche als auch für literarische Themen einsatzfähig ist. Die Definition aus dem Sprach- und Lesebuch *Duo Deutsch 7* scheint mir ein lohnender Ansatzpunkt zu sein. Wie dieser konzeptionell und terminologisch erweitert und vertieft werden kann, habe ich angedeutet (vgl. hierzu auch Spieß in diesem Band, die eine Schrittfolge zur Thematisierung von Metaphern und Metonymien im Deutschunterricht vorschlägt). Die Voraussetzung für die Verwirklichung eines solchen, anspruchsvollen Curriculums ist die Überwindung eines rhetorisch reduzierten Metaphernverständnisses zugunsten einer Sichtweise, die der Komplexität des *Faszinosums Metapher* – also deren „Kreativität und Suggestionskraft“ (Caviola 2003: 10) – gerecht wird:

Die Metapher hat eine paradoxe, aber gerade deshalb zentrale Stellung bei der Generierung und Weiterentwicklung von Wissen. [...] Denn die Metaphorizität unseres Wissens führt aufgrund der Übertragungsfunktion zunächst einmal (a) zu *Nachvollziehbarkeit*. Aufgrund ihrer heuristischen Funktion setzt sie (b) *Kreativität* frei und markiert Wissen zugleich als (c) *vorübergehend* und in der Konsequenz (d) als grundsätzlich *hinterfragbar*. (Kruse et al. 2011: 90)

Dieses Verständnis korrespondiert schlüssig mit Caviolas didaktischer Begründung dafür, dass Metaphernreflexion im Deutsch- (oder Philosophie-)Unterricht ein besonderer Wert und Nutzen zukommt: Sie mache „Lernenden bewusst, dass Sachwissen [...] durch Sprachbilder erschlossen wird, die neben Erkenntnis auch Irrtümer, Ideologien und Mythen transportieren.“ (Caviola 2003: 10)

Indem die Metaphernreflexion das Bewusstsein für die der metaphorischen Übertragungsfunktion zugrundeliegenden „Analogien zwischen inhaltlich getrennten Bereichen“ schärfe, könne sie „zum fächerübergreifenden Denken anleiten“ und somit zu einem Verstehen beitragen, das reflektierten Sprachgebrauch erst ermöglicht:

Der kritische Umgang mit Metaphern aus ihren Sachfächern hilft Lernenden, die Wahrnehmungsweisen einzelner Fachsprachen, ihre Realitätsauffassung und ihre blinden Flecken zu erkennen (Caviola 2003: 10).

5.2 Repräsentation metaphorischen Sprachgebrauchs durch authentisches Material

Insbesondere ab der 9./10. Jahrgangsstufe sollte so häufig wie möglich authentisches Material Eingang in die Erarbeitungsphasen finden. Aus der Fülle an Möglichkeiten seien Artikel aus Tageszeitungen, Werbeanzeigen, Moderationen aus Fernsehmagazinen, fachsprachlicher Wortschatz und politische Reden genannt: Texte des Alltags vermögen die Begrenzung auf literarische Metaphern aufzubrechen und einen umfassenden Reflexionsprozess zu initiieren, der mit verschiedenen Textsorten auch unterschiedliche „Repräsentationsformen des Wissens“ (vgl. Metz et al. 2012: 33–34) aufruft. Angemerkt sei, dass das Thema der Metapher die Integration verschiedener Transformationen schon deshalb herausfordert, weil konzeptuelle Metaphern sich nicht allein sprachlich (symbolisch), sondern auch ikonisch in Bildern, Grafiken und Zeichnungen manifestieren.²¹

5.3 Sprachbild und Bildillustration: Text-Bild-Korrelationen

Der letzte Aspekt ergibt sich direkt aus dem zuvor Ausgeführten – und verdient besondere Betrachtung: „Als Sprachbild besteht für die Metapher eine enge Verbindung zur visuellen Imagination“ (Katthage 2006: 58). Auf der Grundlage einer ersten kursorischen Sichtung sei die These gewagt, dass sich die Illustration metaphorischer Sprache im Schulbuch nicht selten problematisch gestaltet. Einerseits sollen solche Illustrationen ein Denken und Lernen mit und in Bil-

²¹ Vgl. hierzu Alexander Ziems überzeugend gelungenen Versuch, „Sprachdidaktik unter kognitiven Vorzeichen einer am Sprachgebrauch orientierten Konzeption der Sprachkritik zu betreiben“ (vgl. Ziem 2012).

dern ermöglichen und unterstützen und, insbesondere dort, wo die Konventionalisierung der Metapher zur Lexikalisierung neigt, auf metaphorischen Sprachgebrauch aufmerksam machen; andererseits dürfen sie die inneren Bilder nicht einengen. Text-Bild-Korrelationen scheitern, wenn sich das reale Bild vor das mentale schiebt.

Wenn es zutrifft, dass Metaphern „mentale Bilder“ aufrufen und Konzeptwissen aktivieren bzw. erweitern – und wenn diesem Denken in Bildern damit „eine eigenständige kognitive Funktion“ (vgl. Kathage 2006: 58) zukommt –, benötigen diese Bilder auch einen Frei-Raum. Dieser Raum darf nicht in der Leerstelle bestehen, die die Metapher nach ihrem Verschwinden als Lehr- und Lerngegenstand ließe, sondern in jenem Raum der Sprache und ihrer Bilder, den das *Faszinosum Metapher* Schülerinnen und Schülern jedes Mal aufs Neue zu eröffnen vermag.

Literatur

Schulbücher:

- deutsch.ideen 6 (2010): Sprach- und Lesebuch. 6. Jahrgangsstufe. Erarb. von Ulla Ewald-Spiller et al. Braunschweig: Schroedel.
- deutsch.ideen 6 (A) (2010): Arbeitsheft. Erarb. von Bele Begert et al. Braunschweig: Schroedel.
- deutsch.ideen 10 (2007): Lese- und Sprachbuch für das Gymnasium. 10. Jahrgangsstufe. Hgg. von Günter Graf und Hans Stammel. Braunschweig: Schroedel.
- deutsch.ideen. Kursstufe (2009): Arbeitsbuch für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Hgg. von Günter Graf. Braunschweig: Schroedel.
- deutsch.ideen. Kursstufe. Arbeitsbuch für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer (2009). Hgg. von Günter Graf. Braunschweig: Schroedel.
- deutsch.punkt Gymnasium 4 (2007): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Jutta Biesemann et al. Stuttgart: Klett.
- Duo Deutsch B6 (2007): Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht. Hgg. von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg.
- Duo Deutsch B7 (2007): Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht. Hgg. von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg.
- wortstark 5 (2009): Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Hgg. von Reinhard Brauer, August Busse, Ingrid Hintz und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.
- wortstark 5 (M) (2009): Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. Hgg. von August Busse, Ingrid Hintz und Peter Kühn. – Braunschweig: Schroedel.

Forschungsliteratur:

- Arp, Hans (1992): *ich bin in der natur geboren*. Hgg. von Hans Bolliger, Guido Magnaguagno und Harriett Watts. Mit einem Nachwort von H. Watts. – Hamburg, Zürich: Luchterhand.
- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Ballis, Anja und Ann Peyer (2012): *Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung*. In: Ballis, Anja und Ann Peyer (Hrsg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–21.
- Caviola, Hugo (2003): *In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten. Materialien zur fächerübergreifenden Sprachreflexion*. Bern: h.e.p. verlag.
- Döhl, Reinhard (1967): *Das literarische Werk Hans Arps 1903–1930. Zur poetischen Vorstellungswelt des Dadaismus*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung u. Carl Ernst Poschel Verlag.
- Gansen, Peter (2010): *Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.
- Heinz, Tobias und Alexander Horn (2011): *Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik*. In: Arendt, Birte und Jana Kiesendahl (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: V&R unipress, 217–238.
- Jäkel, Olaf (2003): *Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wissenschaft und Religion*. Verb., aktualisierte u. erw. Neuausg. Hamburg: Kovač.
- Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Katthage, Gerd (2005): *Kurzes Plädoyer für eine Didaktik der Metapher*. In: *Der Deutschunterricht* 57, 85–89.
- Katthage, Gerd (2006): *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kilian, Jörg (2010): *Zur Förderung lexikalisch-semantischen Wissens und Könnens – am Beispiel des Fachwortschatzes der Unterrichtsfächer*. In: *Der Deutschunterricht* 6, 54–68.
- Köpcke, Klaus-Michael und Constanze Spieß (2013): *Metaphern als Gelenkstück für einen integrativen Sprach- und Literaturunterricht*. In: Ziegler, Arne und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–285.
- Kruse, Jan, Kay Biesel und Christian Schmieder (2011): *Metapheranalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2011): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand. 7. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): *Metaphorik und Wissenstransfer*. In: *Der Deutschunterricht* 5, 63–74.
- Metz, Kerstin et al. (2012): *Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch*. In: Ballis, Anja und Ann Peyer (Hrsg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 183–201.

- Netzel, Rebecca (2003): *Metapher: Kognitive Krücke oder heuristische Brücke? Zur Metaphorik in der Wissenschaftssprache. Eine interdisziplinäre Betrachtung.* Hamburg: Kovač.
- Paul, Hermann (1960): *Prinzipien der Sprachgeschichte.* 6., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Paul, Hermann (2002): *Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes.* 10., überarb. u. erw. Aufl. von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Max Niemeyer.
- Peyer, Ann (2006): „Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt...“ Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. In: *Der Deutschunterricht* 58, 26–35.
- Radvan, Florian (2012): An-sehen, hin-schauen, über-blicken. Bilder im Deutschunterricht und im Lehrwerk. – In: Ballis, Anja und Ann Peyer (Hrsg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 183–201.
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen.* 2., durchges. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Skirl, Helge und Monika Schwarz-Friesel (2007): *Metapher.* Heidelberg: Winter (KEGLI 4).
- Steinhoff, Thorsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: *Didaktik Deutsch* 27, 33–52.
- Weingarten, Rüdiger (1993): Metaphern in der Fachkommunikation und Modellbildung der Informatik. In: Scheffe, Peter et al. (Hrsg.): *Informatik und Philosophie.* Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Wissenschaftsverlag, 279–293.
- Wrobel, Arne (2011): Metaphern auf der Spur. Vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zurück. In: *Deutsch Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10.* 2. Quartal: Sprache reflektieren, 4–7.
- Ziem, Alexander (2012): Sprachgebrauch, Sprachkritik, Sprachdidaktik: Von der Analyse gesprochen- und schriftsprachlicher Texte zur Unterrichtseinheit. In: Kämper, Heidrun und Jörg Kilian (Hrsg.): *Wort – Begriff – Diskurs. Deutscher Wortschatz und Semantik in europäischen Bezügen.* Bremen: Hempen, 185–204 .

Constanze Spieß

Metonymie und Metapher

Sprachdidaktische Perspektiven auf das sprachreflexive Potenzial zweier Phänomene

1 Einleitung

Die Klage, dass Metaphern im Kontext der Fachdidaktik Deutsch, in den Bildungsstandards, den Kerncurricula und Lehrwerken eine zu geringe Rolle bzw. Relevanz beigemessen wird, ist mittlerweile deutlich vernehmbar (vgl. vgl. hierzu Heinz in diesem Band, vgl. Köpcke/Spieß 2013, vgl. Lessing/Wieser 2013). Diese Klage betrifft nicht nur die Sprachdidaktik, sondern auch die Literaturdidaktik wie jüngste Publikationen deutlich machen (vgl. Lessing/Wieser 2013). Eine noch marginalere Rolle als der Metapher kommt jedoch der Metonymie sowohl in der fachdidaktischen Forschung wie auch in den Bildungsstandards, Lehrplänen und Lehrwerken zu. Und auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive wird der Metonymie im Vergleich zur Metapher deutlich weniger Aufmerksamkeit entgegen gebracht, wie einerseits die fachwissenschaftlichen Debatten und andererseits die Menge an Publikationen zu den beiden Phänomenen deutlich zeigen (vgl. Panther in diesem Band, vgl. Kern 2010, vgl. Panther/Thornburg 2007).

Betrachtet man die beiden Phänomene und ihre Struktur, ihre Funktionen und Bedeutungen einmal näher, wundert es sehr, dass die Metonymie im Schatten der Metapher steht, denn sie stellt ebenso ein zentrales und fundamentales Element bzw. Prinzip unseres Sprechens, Denkens und Handelns dar (vgl. hierzu Kern 2010, vgl. Kövecses 1999, vgl. Panther/Thornburg 2007), das der Struktur der Metapher ähnlich ist; z.T. liegen der Metonymie und der Metapher gleiche bzw. ähnliche mentale Operationen zugrunde (vgl. Panther/Radden 1999, Toth 2011, Kern 2010). Wurden in früheren Publikationen die Metapher und die Metonymie als strikt voneinander getrennte Phänomene behandelt, die wenig miteinander zu tun haben und die sich deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Toth 2011), so gehen Auseinandersetzungen der letzten Jahre um Metapher und Metonymie eher davon aus, dass es sich um graduell zu unterscheidende Phänomene handelt, deren Unterschiede nicht immer eindeutig sind, ja deren Unterschiede und Grenzen in manchen Fällen verschwimmen (vgl. Radden

2003)¹. Und nicht immer kann am konkreten Sprachphänomen eindeutig entschieden werden, ob es sich um eine Metapher oder um eine Metonymie handelt.

Metaphern und Metonymien sind Phänomene der Alltagssprache, sie strukturieren unser Sprechen, Denken und Handeln auf ganz zentrale Weise, umso mehr verwundert es, dass Metapher und Metonymie in fachdidaktischen Zusammenhängen eine so marginale Rolle spielen. Für einen Sprachunterricht, um den es hier u.a. gehen soll, stellen aber gerade die sprachlichen Phänomene der Metapher und Metonymie interessante Phänomene mit einem hohen Potenzial für Sprachreflexion dar, da die Strukturen von Metapher und Metonymie auf wesentliche Strukturen und Mechanismen von Sprache verweisen. Werden diese Strukturen thematisiert und damit zugänglich gemacht, können verschiedene Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die wiederum verschiedene Kompetenzbereiche und Wissensformen betreffen bzw. aktivieren.

Im Folgenden soll zunächst ein Blick in die Bildungsstandards und Lehrpläne den status quo bezüglich der Metapher und der Metonymie (Kap. 2) kundtun, bevor in einem zweiten Schritt (Kap. 3) die linguistische Perspektive auf Struktur und Potenzial von Metonymie und Metapher aufgetan wird. In einem dritten Schritt (Kap. 4 und 5) wird das didaktische Potenzial von Metapher und Metonymie im Zentrum des Interesses stehen.

2 Metapher und Metonymien in Bildungsstandards, Lehrplänen und Schulbüchern

Blickt man in Lehrwerke, Kerncurricula und Bildungsstandards, fällt auf, dass die Metapher zumeist (Ausnahmen bestätigen die Regel) als Stilmittel, rhetorische Figur oder sprachliches Gestaltungsmittel ästhetischer Texte und nicht als Phänomen der Alltagssprache betrachtet wird (vgl. Heinz in diesem Band), der Metonymie wird keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt. Aus diesem Grund wird es an dieser Stelle des Beitrags zunächst nur um die Metapher gehen.

¹ Radden (2002) geht von einem Metonymie-Metapher-Kontinuum aus.

2.1 Bildungsstandards

Vier Großbereiche sind es, in die der Deutschunterricht in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (vgl. KMK 2004) gegliedert ist: 1. Sprechen und Zuhören, 2. Schreiben, 3. Lesen – mit Texten und Medien umgehen und 4. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Der vierte Bereich liegt dabei quer zu den drei anderen Bereichen (vgl. KMK 2004: 8). In den im Jahr 2012 erschienenen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sind es fünf Bereiche: 1. Sprechen und Zuhören, 2. Schreiben, 3. Lesen, 4. Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen sowie 5. Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. (KMK 2012). Betrachtet man zunächst die Bildungsstandards im Hinblick auf die Thematisierung von Metaphern und Metonymien, so liegt folgender Befund vor: In den Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss wird die Metapher genau an zwei Stellen erwähnt, und zwar in Teilkapitel 3.3 unter dem Punkt „literarische Texte verstehen und nutzen“. Hier wird darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) „wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich“ beherrschen müssen. Darüber hinaus sollen sie „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)“ (KMK 2012: 14). Daneben wird im Kontext kommentierter Aufgabenstellungen bei der Erschließung von lyrischen Texten auf die Erarbeitung zentraler Bilder auf Metaphernkonzepte, die im dort vorgestellten Gedicht vorkommen, verwiesen. Die Metonymie findet gar keine Erwähnung. In den Bildungsstandards des Faches Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife werden Metaphern ausschließlich in den Aufgabenbeispielen thematisiert, u.a. wird auf Funktionen von Metaphern im Kontext literarischer und pragmatischer Texte eingegangen (vgl. KMK 2012: 200, 221). Auch hier findet das Phänomen der Metonymie keine Erwähnung.

2.2 Lehrpläne

Exemplarisch sollen hier die Lehrpläne der Sek I und II des Landes Nordrhein-Westfalen auf die Implementierung der sprachlichen Phänomene Metapher und Metonymie befragt werden. Die Lehrpläne der Sekundarstufen I und II (NRW) für Deutsch gehen zwar hinsichtlich der Thematisierung von Metaphorik etwas

über die Bildungsstandards hinaus², aber auch hier wird der Metonymie keinerlei Beachtung geschenkt. Die Metapher wird sehr allgemein unter sprachliche Darstellungsmittel gefasst (Ministerium für Weiterbildung 2007: 23), es wird gefordert, dass die SuS metaphorischen Sprachgebrauch verstehen können (Ministerium für Weiterbildung 2007: 49) oder aber die Metapher im Zusammenhang des Erschließens literarischer Texte erkennen können sollen (Ministerium für Weiterbildung 2007: 41).

Für die Sek II liegen zwar aktuelle Bildungsstandards vor, aber noch kein aktualisierter Kernlehrplan. Der Kernlehrplan der Sek II stammt aus dem Jahre 1999. In ihm wird die Metapher im Bereich *Reflexion über Sprache* thematisiert, Ausführungen zur Metonymie fehlen. Die Metapher wird hier als Gegenstand der poetischen Sprache, der Fachsprache und der Mediensprache im Kontext der Darstellung einer Kurssequenz (vgl. Ministerium für Weiterbildung 1999: 56) vorgestellt bzw. angeführt. Im Kontext des fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Arbeitens wird die Metapher als Merkmal poetischen Sprachgebrauchs neben die Behandlung fachsprachlicher Begriffe gestellt, ohne jedoch zu erläutern, dass Metaphern auch in der Fachsprache verwendet werden (vgl. Ministerium für Weiterbildung 1999: 46), diese Zuordnungen (Literatur – Metapher; Begriffe – Fachsprache) können somit leicht zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen³. Zudem ist eine solche Zuordnung aus fachwissenschaftlicher (linguistischer) Sicht problematisch, wie die Ausführungen zur Metapher weiter unten verdeutlichen (siehe unten Kap. 3). Die Metapher ist nicht bloß als typisch literarisches Gestaltungsmittel aufzufassen, sondern stellt ein wesentliches Phänomen des alltäglichen Sprachgebrauchs und auch der Fachsprache dar, wobei Metaphern je nach Kommunikationsbereich durchaus unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen einnehmen können. Das gilt auch für das Phänomen der Metonymie.

An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass sowohl Bildungsstandards wie Kernlehrpläne relativ allgemein formuliert sind und nicht jedes sprachstrukturelle, sprachpragmatische oder semantische Phänomen konkret Eingang in die Bildungspläne findet bzw. finden kann. Hier soll jedoch aufgezeigt werden, dass Metapher und Metonymie relevante sprachliche Phänomene sind, anhand derer wesentliche Strukturen der Sprache und des Sprachgebrauchs nachvollzogen werden können, sie erhalten dadurch eine besondere Relevanz

² Z.T. werden die Bildungsstandards im Kernlehrplan aber auch wortwörtlich wiedergegeben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007: 18).

³ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Heinz in diesem Band, der die Gegenüberstellung von metaphernloser Fachsprache und metaphernreicher Alltagssprache/ästhetischer Sprache in einem Lehrwerk für die Oberstufe kritisiert.

für Sprachreflexionsprozesse im Unterricht. Ebenso notwendig ist es aufzuzeigen, in welche Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts die Phänomene Metapher und Metonymie zu verorten sind, welche Kompetenzbereiche sie verknüpfen und welche Kompetenzen mittels der Thematisierung metaphorischer und metonymischer Strukturen überhaupt gefördert werden können. Damit aber die sprachlich-didaktische Relevanz von Metapher und Metonymie aufgezeigt werden kann, bedarf es zudem einer Implementierung der Phänomene Metapher und Metonymie als zentrale Strukturprinzipien des Sprechens, Denkens und Handelns in sprachdidaktische Konzepte der Lehrerbildung.⁴

2.3 Lehrwerke

Lehrwerke sind die Mittel, die die Forderungen der Bildungsstandards und der Lehrpläne konkret umsetzen. Aus diesem Grund lohnt sich ein Blick in gängige Lehrwerke, denn hier wird deutlich, ob, und wenn ja und welchen Stellenwert bestimmte sprachliche Phänomene und Themenbereiche der deutschen Sprache im Kontext unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse einnehmen. Der Metonymie wird im Gegensatz zur Metaphorik keine Beachtung geschenkt. Insofern werde ich mich im Folgenden vorerst der Metaphorik zuwenden. Ausgangspunkt für eine Einschätzung der Relevanz von Metaphorik im Unterricht bildet dabei die jeweils gegebene Metapherndefinition.⁵

In den gesichteten Lehrwerken wird die Metapher meist im Kontext von Literaturunterricht als Stil- und Gestaltungsmittel betrachtet,⁶ ganz selten wird auf die Alltagsfunktion von Metaphorik hingewiesen, und das auch häufiger in Lehrwerken für die Oberstufe (vgl. Heinz in diesem Band). Was eine Metapher genau ist, wird durch kurze Definitionen geklärt, die jedoch nicht den fachwissenschaftlichen Diskussionsstand wiedergeben (können). Zunächst sollen typi-

⁴ Das ist jedoch nicht Gegenstand des Beitrags.

⁵ Zur Umsetzung der Arbeit mit Metaphern in den Lehrwerken am Beispiel von Aufgabenstellungen (vgl. Heinz in diesem Band), der die Aufgabenstellungen und die zugrunde gelgten Metaphernbegriffe z.T. deutlich kritisiert.

⁶ Es wurden verschiedene gegenwärtig zugelassene Lehrwerke im Hinblick auf die Thematisierung und Behandlung von Metaphern im Unterricht gesichtet. Folgende Lehrwerke wurden untersucht: *Tandem*, *deutsch.punkt*, *Duo Deutsch*, *Kombi-Buch Deutsch*, *Kombi KOMPAKT*, *Praxis: Sprache & Literatur*, *deutsch.ideen*, *Doppelklick*, *Deutschbuch*, *Texte*, *Themen und Strukturen*. *Deutschbuch für die Oberstufe*. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Katthage (2004, 2006).

sche Belege einen Eindruck über die gegenwärtig geltende Definitionspraxis von Metaphorik in verschiedenen Lehrwerken geben:

- (1) Die Bedeutung eines bildhaften Ausdrucks wird auf einen Gegenstand, eine Eigenschaft oder ein Geschehen aus einem anderen Bereich übertragen. Die Metapher entsteht aus einem Vergleich, bei dem auf das ‚wie‘ verzichtet wird. (Tandem 3: 180)
- (2) Bei einer Metapher werden Vorstellungen aus einem Bereich – dem Bereich des Bildspenders – auf einen anderen Bereich – den Bereich des Bildempfängers – übertragen. Durch diese Übertragung bekommt der Bereich des Bildempfängers eine besondere Wirkung. (Deutschbuch 8)
- (3) Einen bildhaften Ausdruck mit übertragener Bedeutung nennt man Metapher (deutsch.ideen 6: 143)
- (4) Metapher:
ein bildlicher Ausdruck für etwas
ein ‚abgekürzter Vergleich‘, da die Metapher kein ‚wie‘ enthält [...]
vor allem in moderner Lyrik oft rätselhaft, nicht endgültig aufzulösen: verblüfft den Leser und gibt seiner Fantasie Raum (KombiBuch Deutsch 9: 125)
- (5) Metaphern sind sprachliche Gestaltungsmittel, die sowohl in der Alltagssprache, der Mediensprache als auch in poetischen Texten zu finden sind. Durch die Kombination von (scheinbar unverknüpfbaren) Begriffen entstehen neue, teilweise ungewöhnliche plastische Bilder. (deutsch.ideen 8: 275)
- (6) Eine Metapher ist ein sprachliches Bild, das zwei Begriffe oder Gedanken miteinander verbindet, die eigentlich nichts miteinander zu tun haben. Dabei wird etwas aus einem Bildbereich auf einen anderen übertragen. [...] In Gedichten werden diese sprachlichen Bilder besonders oft verwendet. Dadurch wird der Inhalt sehr anschaulich oder es werden neue Gedanken bei der Leserin oder dem Leser erzeugt. Manchmal kann man Metaphern wie abgekürzte Vergleiche verstehen [...]. (Duo Deutsch A5: 315)
- (7) Bei einer Metapher findet eine Übertragung eines Begriffs aus einem bestimmten Vorstellungsbereich, d.i. der Bildspender [...], in einen anderen Vorstellungsbereich bzw. Bedeutungsbereich ohne Vergleichswort (z.B. ‚wie‘) statt, d.i. der Bildempfänger [...]. Die beiden verglichenen Gegenstände oder Bereiche haben dabei mindestens eine Eigenschaft gemeinsam, die diesen Vergleich erst ermöglicht, das Tertium Comparationis [...]. (Texte. Themen und Strukturen: 47)

An den Belegen wird deutlich, dass das Phänomen der Metapher in äußerst reduzierter Form behandelt wird. Theoretische Basis für die Erläuterung von Metaphorik stellt häufig die Vergleichstheorie, aber auch die Substitutionstheorie dar (1, 4, 6). Teilweise wird darauf verwiesen, dass die Metapher eine Verbindung zwischen zwei Begriffen herstellt. Damit wird zwar die kognitive Metapherntheorie angedeutet, es wird aber nicht erläutert, wie dieser mentale Prozess der Verbindungsherstellung entsteht bzw. konkret aussieht. (Beispiel 2, 5, 6) Der Metaphorisierungsprozess wird als Übertragung von Bedeutungen und Vorstellungen oder Verbindungen von Begriffen charakterisiert, ohne jedoch näher auf die Struktur einer solchen Übertragung einzugehen. Als Leistung von

Metaphorik wird die besondere Wirkung (,Verblüffung des Lesers‘, ,Raum für Fantasie‘, Beispiel 4), das Entstehen ,ungewöhnlicher, plastischer Bilder‘ (Beispiel 5) oder aber die Veranschaulichung komplexer Sachverhalte angeführt. Im Kontext der Definitionen fehlt jedoch die Erwähnung weiterer Leistungen und Funktionen von Metaphorik vor allem in kommunikativen und interaktionalen Zusammenhängen⁷. Auf die komplexen Prozesse des Metaphorisierens und Verstehens sowie auf die unterschiedlichen grammatisch-syntaktischen Erscheinungsformen von Metaphern (als Einzelexeme, Verbalphrasen, Komposita, Adjektive etc.) wird nicht hingewiesen. Eine systematische linguistische Auseinandersetzung, die auf die vielfältigen Leistungen der Metapher, auf sprachliche Strukturen, die unterschiedlichen Erscheinungsformen und letztlich auf den Sprachbegriff selbst eingeht, ist im schulischen Kontext offenbar nicht vorgesehen bzw. wird dies nur sehr selten im Oberstufenbereich in Lehrwerken ansatzweise thematisiert (vgl. hierzu deutsch.ideen Kursstufe 2009; vgl. dazu auch die Ausführungen von Heinz in diesem Band), wobei hier gerade das Potenzial für weitere Reflexionsprozesse zu sehen ist. Die kognitive Perspektive auf Metaphern, die sich seit Anfang der 80er Jahre durch Lakoff/Johnsons Publikation ,Metaphors we live by‘ durchgesetzt hat, wird nicht explizit thematisiert, wenn überhaupt, so ist diese Betrachtungsperspektive nur implizit vorhanden. Die sprachreflexiven Potenziale, die in einer kognitiv-pragmatischen Betrachtungsweise von Metaphern liegen, bleiben damit aus dem Schulkontext ausgespart. Worin das Potenzial liegt, soll im Folgenden genauer herausgestellt werden. Aus diesem Grund muss also zunächst die Struktur von Metapher und Metonymie aus linguistischer Perspektive dargestellt werden, um im Anschluss daran das didaktische Potenzial beider Phänomene aufzuzeigen.

3 Metapher und Metonymie

Metaphern und Metonymien sind Phänomene, die unser Sprechen, Denken und Handeln maßgeblich strukturieren. Nicht zuletzt Lakoff/Johnson (1980) haben mit ihrem Werk ,Metaphors we live by‘ diese Sichtweise befördert und dafür gesorgt, dass die Metaphernforschung im linguistischen Bereich eine kognitive Prägung erfahren hat, die z.T. bis heute anhält, wenngleich die kognitive Metaphertheorie von unterschiedlichster Seite Modifikationen, Ergänzungen und Veränderungen erfahren hat. V.a. aus soziopragmatischer Perspektive wurde

⁷ Vgl. dazu die Ausführungen weiter unten sowie die Einleitung in den Sammelband.

eine Modifikation des kognitiven Metaphernbegriffs für zwingend notwendig erachtet, da eine Rückbindung an sprachliche Verwendungszusammenhänge und deren Faktoren für das Verstehen und den Gebrauch von Metaphern und Metonymien relevant erscheint (vgl. Liebert 1992). Aber auch aus kognitionslinguistischer Perspektive gibt es deutliche Kritik an der kognitiven Metaphertheorie und demzufolge einige Modifikationsvorschläge (vgl. Schwarz-Friesel in diesem Band, vgl. Skirl 2009, vgl. Kessler 2014).

Metaphern und Metonymien stellen sprachliche Phänomene dar, die uns tagtäglich begegnen, die in den verschiedensten Kommunikationssituationen, -formen und -bereichen verwendet werden. Nähert man sich den genannten Phänomenen wissenschaftlich, so geschieht das zwangsläufig immer schon aus einer fachspezifischen Perspektive, die mit darüber entscheidet, was unter einer Metapher oder unter einer Metonymie überhaupt zu verstehen ist. Was genau eine Metapher oder eine Metonymie ist, ist durchaus umstritten, darüber besteht kein Konsens. Vielmehr ist eine gewisse Disparatheit bezüglich des Verständnisses von Metaphern und Metonymien zu konstatieren. Dieser Umstand ist zum einen der Komplexität der Phänomene geschuldet, zum anderen aber auch den je spezifischen sprachtheoretischen Grundorientierungen, die den Begriffsverständnissen zugrunde liegen.

Es bedarf also zunächst einer sprachtheoretischen Vergewisserung über die Kriterien, die der Definition von Metapher und Metonymie zugrunde liegen. Die Definition entscheidet letztlich auch darüber, mit welchen Mitteln und Methoden diese Phänomene zu erfassen und zu analysieren sind und wie diese vermittelt werden sollen.

In der aktuellen Metaphern- oder Metonymieforschung der Linguistik besteht zwar Einvernehmen darüber, dass Metaphern und Metonymien viel mehr sind als bloße Rhetorik. Doch gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welcher Status ihnen zugesprochen wird. Sind sie rein kognitive Gebilde? Oder sind sie rein sprachliche Phänomene? Fallen Kognition und Sprache zusammen oder sind sie getrennt zu denken? (Vgl. Lakoff/Johnson 1980, Lakoff 1987, Kövecses/Radden 1998) Metaphern und Metonymien können aus unterschiedlichen linguistischen Perspektiven beschrieben werden, was jeweils den Gegenstand Metapher/Metonymie bereits auf eine bestimmte Art und Weise konstituiert. Lakoff/Johnson (1980) beispielsweise, deren Konzept u.a. für den hier zugrunde gelegten Metaphernbegriff Orientierung bietet, stehen für eine kognitive Perspektive.⁸

⁸ Kern 2010 stellt in ihrer Monographie die verschiedenen Traditionen der Metonymie-Beschreibung und -Forschung dar. Dabei stellt sie fest, dass Metonymien zunächst in der Rhetorik

Verschiedene aktuelle Untersuchungen haben darauf aufmerksam gemacht, dass Metaphern und Metonymien nicht ausschließlich unter dieser kognitiven Perspektive zu betrachten sind (Liebert 1992, Steen 2008, Köpcke/Spieß 2013, Kern 2010). Vielmehr sollten mehrere Aspekte in die Betrachtung einfließen, um dem Phänomen in seiner Komplexität gerecht zu werden. Sowohl der hier zugrunde gelegte Metaphernbegriff als auch der Metonymiebegriff sind im Zusammenspiel dreier Perspektiven zu begründen. Um die beiden Begriffe sprachtheoretisch zu fassen, kann das Organon-Modell von Bühler herangezogen werden. Bühlers Organon-Modell erfasst diese drei Dimensionen und gibt zudem Aufschluss über das Verstehen sprachlicher Zeichen. Metaphern und Metonymien als sprachliche Zeichen sind somit Symptom bezogen auf die sprachliche Erscheinungsform, Symbol im Hinblick auf die kognitive Repräsentation und Appell hinsichtlich der kommunikativen Funktion. Das Verstehen wird von zwei Prinzipien geleitet, die sowohl auf das Phänomen der Metapher wie auch auf das Phänomen der Metonymie angewandt werden können und durch Hörmanns Konzept der Sinnkonstanz ergänzt werden können (vgl. Hörmann ⁴1994).

Das Prinzip der abstraktiven Relevanz besagt, dass das für die jeweilige Kommunikationssituation Bedeutungsirrelevante weggelassen wird. Entsprechend dazu wird nach dem Prinzip der apperzeptiven Ergänzung alles Bedeutungsrelevante, aber nicht ausdrücklich Erwähnte apperzeptiv ergänzt.

Mit den Zeichen, die eine Bedeutung tragen, ist es also so bestellt, daß das Sinnending, dies wahrnehmbare Etwas hic et nunc nicht mit der ganzen Fülle seiner konkreten Eigenschaften in die semantische Funktion eingehen muß. Vielmehr kann es sein, daß nur dies oder jenes abstrakte Moment für seinen Beruf, als Zeichen zu fungieren, relevant wird. Das ist in einfache Worte gefaßt das Prinzip der abstraktiven Relevanz. (Bühler: 44)

Mit Hörmann kann hier von der in der Kommunikation zu erreichenden Sinnkonstanz argumentiert werden, nach der

[d]er akzeptable Zustand [...] gefunden [ist], wenn die gehörte Äußerung so auf eine Welt bezogen werden kann, daß sie in ihr sinnvoll ist. Unsere subjektive Ansicht von der Welt (und nicht eine linguistische Kompetenz!) entscheidet also über die Akzeptabilität. (Hörmann ⁴1994: 209)

rik als rhetorische Mittel erfasst wurden. Metonymien wurden in diesem Kontext als Ersetzungsphänomene oder Namensvertauschungen aufgefasst. Sie differenziert im weiteren Verlauf drei verschiedene Zugriffsweisen auf die Metapher: eine referenzielle, eine kognitive und eine pragmatische Zugriffsweise (vgl. Kern 2010: 25–41).

Metaphern und Metonymien sind zunächst über ihre oberflächenstrukturelle Erscheinungsweise zugänglich. Man kann sie beispielsweise als sprachliche Zeichen wahrnehmen. Ihrer Komplexität wird man aber nur gerecht, wenn man sie als mehrdimensionale Gestalten wahrnimmt. Die Mehrdimensionalität konstituiert sich aus der formalen Erscheinungsform, der kognitiven Repräsentation und dem kommunikativen Zweck/Sinn, so dass Metonymie und Metapher in diesem Beziehungsgefüge von Form (Symptom), Kognition (Symbol) und kommunikativem Zweck/Sinn (Appell) greifbar wird.

Was unterscheidet nun Metaphern von Metonymien in ihrer jeweils internen Struktur? Sowohl Metaphern als auch Metonymien strukturieren unser Konzeptsystem. Bedeutungen werden u.a. in mentalen Konzepten präsentiert, welche zudem prototypisch organisiert sind (vgl. Lakoff/Johnson 1980). Die Strukturierung des Konzeptsystems erfolgt bei der Metapher anders als bei der Metonymie. Metaphern sind dadurch gekennzeichnet, dass durch sie zwei unterschiedliche Konzepte, die normalerweise wenig miteinander zu tun haben, in Bezug zueinander gesetzt werden. Die kognitive Metaphertheorie unterscheidet diesbezüglich zwischen Source und Target. Man kann davon ausgehen, dass das einer Metaphorisierung zugrunde liegende Konzept durch ein Bündel von Bedeutungsaspekten charakterisierbar ist, dieses der Metaphorisierung zugrunde liegende Bündel ist als Source zu verstehen. Ausgehend von diesem Bündel werden spezifische Untermengen auf ein neues Zielkonzept, also ein neues Target übertragen. Durch diese Übertragung von bestimmten Bedeutungsaspekten von einem Sourcekonzept auf das Targetkonzept konstituiert sich eine Metapher, wobei es sich bei den Source- und Targetbereichen nicht um statische Bereiche handelt. Nicht selten gehen auch Bedeutungsaspekte aus dem Targetbereich zusätzlich zu den Aspekten aus dem Sourcebereich in ein neues Zielkonzept ein. In diesem Falle kann von Blending-Strukturen ausgegangen werden, (vgl. Nerlich/Clarke 2003: 556–561, vgl. Turner/Fauconnier 2003, vgl. Fauconnier/Turner 2002, 2008, vgl. hierzu auch Liebert in diesem Band).

Während Metaphern mindestens zwei unterschiedliche Konzeptbereiche miteinander in Verbindung setzen, stellt die Struktur der Metonymie eine auf Kontiguität beruhende Beziehung zwischen zwei Elementen oder Konzepten innerhalb eines Konzeptbereiches oder eines Frames dar, die u.a. als Teil-Ganze-Struktur oder Ganze-Teil-Struktur etc. (siehe weiter unten) aufgefasst werden können. Beide Aspekte entstammen einem Konzeptbereich oder einem Frame und genau darin unterscheidet sie sich von der Metapher, die mindestens zwei Konzeptbereiche oder Frames zueinander in Verbindung setzt. Kennzeichen der Metonymie ist somit die konzeptuelle Nähe zweier sprachlicher Einheiten. Ob es sich im konkreten Fall jedoch um eine Metonymie handelt, kann nur durch den Kontext genau geklärt werden. Da die Grenze zwischen

Metonymie und Metapher fließend ist, ist nur durch den Kontext zu entscheiden, ob es sich um zwei unterschiedliche Konzeptbereiche/Frames handelt oder um Elemente innerhalb eines Frames/Konzeptbereichs, die durch konzeptuelle Nähe gekennzeichnet sind. Eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen dabei eben Frames⁹ als Bezugsrahmen, die metonymische Beziehungen kontextuell und situativ zulassen bzw. auch erst hervorbringen können (vgl. hierzu die Ausführungen bei Kern 2010: 32–38). Das Verstehen von Metonymien basiert demnach auf der Zuordnung der Elemente zueinander, die im Metonymisierungsprozess innerhalb eines Frames in Verbindung zueinander treten, die durch konzeptuelle Nähe gekennzeichnet sind. Das Verstehen von Metaphern dagegen erfolgt auf der Basis von unterschiedlichen, nicht dem gleichen Frame oder Konzeptbereich entstammenden Konzepten, die zueinander in Bezug gesetzt werden. Durch die Inbezugsetzung werden die aus den Konzepten entstammenden Aspekte einander in Passung gebracht, d.h. es werden die Aspekte hervorgehoben, die zu den beiden Konzepten passen und zusammen einen Sinn ergeben. Das Verstehen von Metaphern und Metonymien ist je nach Konventionalisierungsgrad stark vom Kontext, vom Welt- und Erfahrungswissen der Rezipienten abhängig.¹⁰ Ob es sich um konzeptuelle Nähe oder um zwei gänzlich unterschiedliche Konzepte handelt, die zueinander in Bezug gesetzt werden, entscheidet der Kontext und die Situation, so dass die Übergänge zwischen Metapher und Metonymie fließend sind und es sich dementsprechend anbietet, von einer graduellen (mehr oder weniger starken) Zuordnung auszugehen, wie folgende Abbildung zeigt.

9 Frames sind Einheiten von Repräsentationsmodellen, die einen Wissenshintergrund bilden, der abrufbar ist. Der Wissenshintergrund besteht dabei aus verschiedenen Wissens-elementen und Wissensformen. Ein Beispiel, das in diesem Zusammenhang immer wieder bemüht wird, ist der Restaurantbesuch. Wenn wir uns vergegenwärtigen, was alles zu einem Restaurantbesuch gehört, haben wir ungefähr den Frame ‚Restaurantbesuch‘ aufgerufen. (Vgl. hierzu Ziem 2008) Elemente eines Frames sind dabei immer schon vernetzt mit Elementen anderer Frames, so dass man von Frames wiederum nur als kontextualisierten Einheiten sprechen kann. Metonymien stellen nun Beziehungen zwischen Elementen eines Frames her.

10 Die Interpretation von konzeptueller Nähe in dem Sinne, dass Bedeutungsaspekte als Elemente eines Frames aufgefasst werden, ist natürlich ein hermeneutischer Akt, der auf verschiedenen kontextuellen und sozialen Wissensbezügen beruht.

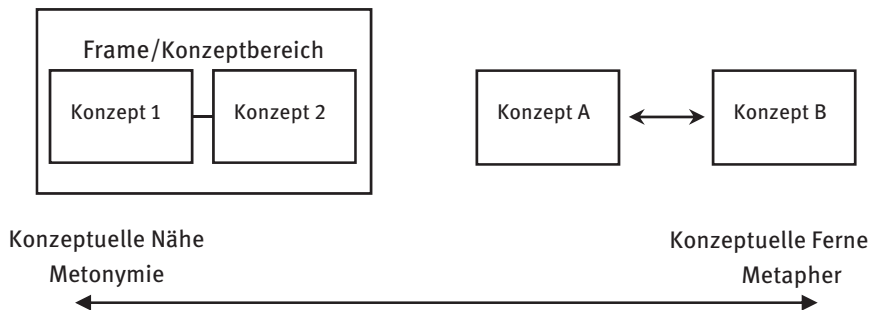


Abb. 1: Gradualität von konzeptueller Nähe und konzeptueller Ferne

Panther macht darauf aufmerksam, dass die Grenze zwischen Metonymie und Metapher insofern fließend ist, als die Konzeptrahmen kontextuell gesetzt werden, so dass das Verhältnis von zwei Konzepten je nach Kontext entweder einem Konzeptrahmen oder zwei Konzepten zugeordnet werden können und so beispielsweise als metonymische Teil-Ganzes-Beziehung gesehen werden kann oder aber als eine Relation zwischen zwei unterschiedlichen Konzepten, die sonst wenig miteinander zu tun haben. Als Beispiel führt er die Verbindung von *Sehen ist Verstehen* an, das gemeinhin als Metapher wahrgenommen wird. (Vgl. Panther in diesem Band). *Sehen als Verstehen* fasst er als einem konzeptuellen Rahmen angehörend auf und das Wahrnehmungsverb *sehen* steht als Teil für *verstehen*. Zwar legt die hier vorgelegte kurze Skizze der internen Struktur von Metapher und Metonymie nahe, dass die Phänomene zu unterscheiden sind. Authentische Sprachdaten zeigen aber, dass die Übergänge zwischen Metonymie und Metapher eher fließend sind, als dass deren strikte Trennung eindeutig ist. Radden ist gar der Ansicht, dass jede Metapher metonymisch motiviert sei (vgl. Radden 2003, vgl. Toth 2011). Zumindest gibt es aber zahlreiche Fälle des alltäglichen Sprachgebrauchs, in denen Metonymien mit Metaphern verschränkt werden. Zusammenfassend lässt sich also vorläufig festhalten, dass Metaphern und Metonymien sowohl pragmatisch (also handlungsbasiert), kognitiv als auch formal betrachtet werden sollten. Nur in dieser Zusammenwirkung der drei Bereiche sind uns Metaphern und Metonymien aus linguistischer Perspektive überhaupt zugänglich und nur auf der Basis dieser drei Bereiche lassen sie sich adäquat beschreiben.

Metaphern und Metonymien weisen hinsichtlich ihrer Funktionen und Typen bzw. der Prozessierungsrichtungen¹¹ Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede auf. Eine Übersicht über die Funktionen und Leistungen im Vergleich gibt Tabelle 1 (vgl. hier auch die Einleitung in den Sammelband). Beide Phänomene beteiligen sich auf je spezifische Weise an der Strukturierung von Wissen. Beide Phänomene heben auf ihre spezifische Art und Weise bestimmte Aspekte hervor (Fokussierungsfunktion), sowohl mit der Metapher als auch mit der Metonymie können darüber hinaus Benennungslücken gefüllt werden. Mit der Metapher können zudem semantische Lücken gefüllt werden, insofern durch Metaphern neue Bedeutungen hervorgebracht werden. Die Metapher wird häufig eingesetzt, um komplexe Sachverhalte durch die Inbezugsetzung zweier Konzepte darzustellen, während die Metonymie sprachökonomisch funktioniert und mit ihr Sachverhalte straff dargestellt werden können. Komplexe Beziehungsgefüge, Sachverhalte können durch die Metonymie auf einen Ausdruck reduziert werden (z.B. „Berlin hat abgestimmt: Volksentscheid über Stromversorgung gescheitert“ Focus online, 3.11.2013). Durch beide Phänomene werden Sachverhalte perspektivisch entweder konstituiert oder gedeutet, damit zusammenhängend beteiligen sich beide Phänomene eben durch die Perspektivierung an der Einstellungswiedergabe durch Sprecher und können so auch manipulativen Charakter haben (vgl. Schwarz-Friesel in diesem Band). Die Metapher kann für komplexe Argumentationen stehen (vgl. Pielenz 1993, vgl. Kienpointner 2007), die Metonymie kann innerhalb von Texten Ambivalenzen¹² erzeugen, aber auch Sachverhalte konkretisieren. Aufgrund der konzeptuellen Nähe der beiden zueinander in Bezug gesetzten Aspekte dient die Metonymie mehr der Aufrechterhaltung von Textkontinuität und die Metapher durch die Inbezugsetzung zweier unterschiedlicher Konzepte dagegen mehr der Herstellung von Textkohärenz (Vgl. dazu Kern 2010: 87–88).

11 Die Auflistung der Funktionen sowie der Pfade von Metaphorisierungs- und Metonymisierungsprozessen stellt keine exhaustive Aufstellung dar, vielmehr sind hier wesentliche Funktionen und Pfade erwähnt.

12 So schreibt Kern: „Überdies ermöglicht sie es in Fällen, in denen ein umfassenderes Konzept auf einen Teil verweist, eine gewisse Ambivalenz und Unsicherheit über die Natur des Referenten aufrechtzuerhalten. Dies ist dann beabsichtigt, wenn der Sprecher sich selbst nicht ganz sicher ist und offen lassen möchte, z.B. welcher Instanz genau die Verantwortung für eine Handlung zufällt.“ (Kern 2010: 41)

Tab 1: Übersicht über Funktionen und Leistungen von Metapher und Metonymie

| Metapher¹³ | Metonymie |
|---|--|
| Wissensstrukturierung mittels unterschiedlicher Konzeptbereiche | Wissensstrukturierung innerhalb eines Konzeptbereiches |
| Füllen semantischer Lücken, Füllen von Benennungslücken | Füllen von Benennungslücken |
| Wissensvermittlung | Ökonomisierung |
| Hervorhebungsfunktion, Fokussierungs- und Perspektivierungsfunktion | Hervorhebungsfunktion, Fokussierungs- und Perspektivierungsfunktion, Zuspitzungsfunktion |
| Sachverhalts- und Wissenskonstituierung | Ambivalenzerzeugung |
| Veranschaulichung komplexer Sachverhalte | Konkretisierungsfunktion |
| Einstellungswiedergabe von Sprechern | Einstellungswiedergabe von Sprechern |
| Herstellung von Textkohärenz | Herstellung von Textkontinuität |
| Argumentationsfunktion | |
| Deutungs- und Welterschließungsfunktion | Deutungs- und Welterschließungsfunktion |

Neben den verschiedenen Funktionen von Metonymien und Metaphern lassen sich verschiedene von der Sprechergemeinschaft präferierte Typen der Metonymisierung und der Metaphorisierung ausmachen.

Metaphorisierungstypen

- Abstraktes wird durch Konkretes (ARGUMENTATION ALS KRIEG, LIEBE ALS REISE)
- Nicht-Räumliches wird durch Räumliches (POLITISCHE ENTSCHEIDUNGEN ALS WEG DURCH EINEN RAUM, ZEIT ALS RAUM)
- Kognitives wird durch Sinnliches (z.B. Verben wie *begreifen* oder *erfassen*)
- Belebtes wird durch Belebtes (Menschliches durch Tiere)
- Belebtes wird durch Unbelebtes (Menschliches durch Gegenstände)
- Unbelebtes wird durch Belebtes (Gegenstände durch Menschen oder Tiere und Pflanzen)
- Unbelebtes wird durch Unbelebtes (Gegenstände durch Gegenstände) metaphorisiert.

¹³ Zu den Metaphernfunktionen vgl. auch ausführlicher Köpcke/Spiß 2013.

Metonymisierungstypen

Für die Metonymie wurden u.a. folgende Metonymisierungstypen festgestellt (vgl. Kern 2010: 33):

- Nichtmenschliches wird durch Menschliches (z.B. Personifikationen)
- Menschliches wird durch Nichtmenschliches (menschliches Handeln durch Orte)
- Teile werden durch das Ganze (z.B. geografische Einheiten für einzelne politische Entscheidungen)
- das Ganze wird durch Teile (z.B. Körperteile für den ganzen Menschen „Dahinter steckt immer ein kluger Kopf“)
- Abstraktes wird durch Konkretes (z.B. politische Verfahren durch Orte)
- Nichtsichtbares wird durch Sichtbares (z.B. Gefäß für Inhalt) metonymisiert.

4 Metapher und Metonymie als Gegenstand eines problem- und reflexionsorientierten Sprachunterrichts – didaktische Perspektiven

Wie oben bereits deutlich geworden ist, sind die Phänomene Metapher und Metonymie sowohl in den Bereich der Semantik, der Pragmatik und der Grammatik anzusiedeln oder anders gesprochen, laufen in ihnen die drei Bereiche zusammen (vgl. Köller 2004). Sie können dementsprechend als dreidimensionale Phänomene betrachtet werden, die durchaus Relevanz im Deutschunterricht haben. Metaphern und Metonymien sind dementsprechend besonders gut geeignet als Gegenstand von Sprachreflexion erhoben zu werden und Fragen zur sprachlichen Struktur, zur Funktionalität von Sprache, zur Bedeutungserzeugung und mentalen Repräsentation von Bedeutung, zum Bedeutungswandel zu stellen sowie diese vor allem in vernetzter Form zu präsentieren.

Die Beschäftigung mit Metapher und Metonymie deckt einen Teilbereich der Wortschatzarbeit ab, die in den einschlägigen Fachdidaktiken ebenfalls – wenn überhaupt – kaum als Gegenstand des Unterrichts thematisiert wird, obwohl seit der DESI-Studie bekannt ist, dass der Wortschatz von SuS der 9. Jahrgangsstufe „weder umfangreich noch differenziert genug ist“ (vgl. Steinhoff 2009). Mithin stellt ein differenzierter Wortschatz eine Schlüsselfunktion nicht nur für schulische Erwerbsprozesse dar (vgl. Steinhoff 2009, vgl. Kilian 2011, vgl. Willenberg ²2010). Metaphern und Metonymien sind nicht nur Phänomene komplexerer Handlungen, sondern sie manifestieren sich geradezu im Wortschatz (z.B.

durch Attributmetaphern, Kompositametaphern oder durch Referenzmetonymien). Insbesondere kann mit den Phänomenen Metonymie und Metapher gezeigt werden, welche Rolle der Kontext bei der Bedeutungsfixierung einzelner Wörter spielt. Deutlich kann durch sie auch werden, dass Bedeutungsaspekte radial angeordnet sind und Netze zwischen Konzepten bilden. So konstatiert u.a. Bremerich-Vos, der die Metapher für die Thematisierung semantischer Grundfragen als einen geeigneten Gegenstand des Sprachunterrichts ansieht:

Für das Projekt eines integrativen Deutschunterrichts ist die Metapher nicht nur als ‚klassisches‘ Thema des Literaturunterrichts von besonderem Interesse, sondern auch deshalb, weil man von hier aus zwanglos auf Grundfragen der Semantik stößt, die in die Domäne dessen fallen, was man in den Lehrplänen als ‚Reflexion über Sprache‘ etikettiert. (Bremerich-Vos 2000: 159)

Bremerich-Vos ist zwar an dieser Stelle unbedingt zuzustimmen, seine Aussage bedarf aber noch der Ergänzung um die Perspektiven der Grammatik und der Pragmatik, die ebenfalls in den Bereich ‚Reflexion über Sprache‘ bzw. ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ fallen und die für die Erfassung von Metonymien und Metaphern von Relevanz sind. (Vgl. hierzu auch Heinz in diesem Band, vgl. Braun 2009, vgl. Einführung in den Sammelband)

Während jüngst die Metapher von der Fachdidaktik hinsichtlich ihres sprachreflexiven Potenzials „wieder“ entdeckt wird (vgl. u.a. Köpcke/Spieß 2013, Heinz und Lessing-Sattari in diesem Band sowie Lessing/Wieser 2013), fand die Metonymie dagegen bislang kaum Eingang in fachdidaktische Auseinandersetzungen. Dies verwundert umso mehr, wenn man die Ähnlichkeiten der beiden Phänomene in Augenschein nimmt und deren Potenzial im Hinblick auf Grundfragen der Semantik und Pragmatik erfasst.

Ausgehend von der Struktur und Funktionalität von Metaphern und Metonymien spielen diese beiden Phänomene in allen genannten Kompetenzbereichen eine Rolle, denn beide Phänomene sind wesentliche Strukturprinzipien der Sprache, ihre Thematisierung kann jeden Kompetenzbereich betreffen, die wesentliche Verortung von Metonymie und Metapher erfolgt jedoch im quer zu allen anderen Bereichen liegenden Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (vgl. hierzu auch Köpcke/Spieß 2013).

Mittels der Thematisierung der Phänomene *Metapher* und *Metonymie* kann nicht nur eine Vernetzung der Kompetenzbereiche innerhalb des Deutschunterrichts erreicht werden, vielmehr eröffnet sich aufgrund der kommunikativen Funktionen dieser beiden Phänomene damit auch eine Vernetzung der verschiedenen Fächer. Metaphern und Metonymien sind ja nicht nur Phänomene der Literatur, sondern eben wesentliche kognitive Strukturprinzipien, die sich in Sprache manifestieren und dementsprechend spielen sie beispielsweise auch

in naturwissenschaftlichen Fächern, in Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion sowie im Alltag eine relevante Rolle (vgl. hierzu auch die Einführung in den Sammelband).

Ausgehend von den Mechanismen metaphorischer und metonymischer Projektionen, den Funktionen von Metaphern und Metonymien in verschiedenen Kommunikationszusammenhängen, Typen der Metaphorisierung und Metonymisierung sowie ausgehend von den grammatischen Erscheinungsformen wird deutlich, dass die Metapher und die Metonymie zentral für die Einsicht in sprachliche Strukturen sind und demnach einen prominenteren Platz und vor allem systematischeren Platz im Unterricht verdient hätten.

Wie und an welcher Stelle kann die Thematisierung von Metaphern und Metonymien im Unterricht sinnvoll implementiert werden? Inwiefern kann ihnen eine zentralere Rolle beigemessen werden? Und welche Bereiche werden berührt?

Um das große Potenzial von Metaphern und Metonymien sprachdidaktisch ausschöpfen zu können, müssen diese beiden Phänomene von den SuS zunächst erkannt werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, ihre möglichen grammatischen Formen zu thematisieren und in den Zusammenhang der mentalen Repräsentation und der jeweiligen Funktionalität im Kommunikationszusammenhang zu bringen. Um Metaphern und Metonymien zu erkennen, bedarf es eines Wissens um die Strukturen und Funktionen von Metaphern und Metonymien. Um dies erfahrbar zu machen, sollten SuS mit authentischem Text- und Sprachmaterial aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen arbeiten, da so die sprachlichen Phänomene in ihren tatsächlich vorkommenden Kontexten betrachtet werden und ihre Bedeutung und Funktion so kontextuell erschlossen werden kann. Geeignet sind u.a. Texte aus den Print- und Online-Medien, der Werbung, jegliche Gebrauchstexte der Alltagssprache sowie literarische Texte. Die Präsentation einer Vielzahl an Textsorten aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen kann zudem deutlich machen, dass gleiche sprachliche Phänomene unterschiedliche, kommunikationsbereichsspezifische Funktionen haben können. Zum Einsatz kann dabei auch die Wörterbucharbeit kommen, um in Erfahrung zu bringen, welche Metaphern oder Metonymien bereits lexikalisiert und konventionalisiert sind.

Auch ist es sinnvoll, beide sprachlichen Phänomene gemeinsam zu thematisieren, um zu zeigen, dass die Grenzen zwischen Metonymie und Metapher fließend und die Ähnlichkeiten doch recht groß sind. Die strukturelle Ähnlichkeit von Metapher und Metonymie ist schließlich auch dafür verantwortlich, dass sich manche sprachliche Realisationen nicht eindeutig einem der beiden Phänomene zuordnen lässt.

Sowohl im Fall der Metonymie wie auch der Metapher ist eine kontextbezogene Thematisierung unbedingt notwendig, da ihre Abhängigkeit von Welt- und Erfahrungswissen, von Kontexten und Situationen, von Kultur etc. nur so erschlossen werden kann, v.a. aber auch dass diese sprachlichen Phänomene Kontexte hervorbringen. Daran wird deutlich, dass Metonymien und Metaphern zentrale Strukturprinzipien des Sprechens, Denkens und Handelns sind, beide Phänomene erschließen, konstituieren und deuten Welt.

Drei Grobziele des Unterrichts sollten im Hinblick auf Metaphern und Metonymien erreicht werden: a) das Erkennen und Identifizieren, b) das Entschlüsseln und Verstehen sowie c) die eigene angemessene produktive Verwendung bzw. die Beurteilung der Verwendung von Metapher und Metonymien. Die Grobziele berühren alle vier von Ossner 2006 (im Anschluss an Mandl 1986) formulierten Wissensformen: deklaratives Wissen, Problemlösungswissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen (vgl. Ossner 2006).

Der Deutschunterricht soll in einem ersten Schritt für die Phänomene Metapher und Metonymie die SuS sensibilisieren. Das heißt, dass es zunächst darum gehen sollte, dass die SuS lernen, Metaphern und Metonymien anhand spezifischer Merkmale und auf der Basis einer Arbeitsdefinition zu identifizieren. Das kann durch eine Einführung der Termini anhand von authentischen Beispielen geschehen, z.B. durch geeignete Ausschnitte aus Zeitungstexten, mit denen die Mappingstrukturen bzw. die Projektionsstrukturen erläutert werden.

(1) *Italien hat gewählt*

[<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/155475/italien-hat-gewaehtl>]

Hier steht *Italien* als Ganzes für seine Teile, die einzelnen wahlberechtigten Menschen. Die beiden Bereiche *wahlberechtigte Italiener* und der *Staat Italien* stehen in konzeptueller Nähe zueinander, da der Staat u.a. aus einzelnen Bürgern konstituiert wird. Italien wird metonymisch verwendet. Die ganze Aussage ist jedoch auch als Metapher zu verstehen, insofern Italien personifiziert wird.

(2) *Dahinter steckt immer ein kluger Kopf*

Werbeslogans der FAZ [<http://verlag.faz.net/unternehmen/video-portrait-dahinter-steckt-immer-ein-kluger-kopf-der-film-1226025.html>]

Kopf steht hier als Teil für einen ganzen Menschen, der die Zeitung liest, aber auch für diejenigen Personen, die verantwortlich für die Zeitungstexte sind. Kopf wird damit metonymisch verwendet.

(3) *Gutes Gedächtnis. Wie der Speicher im Kopf funktioniert.*

(Dein Spiegel 2/2013, Titel)

Gedächtnis wird hier als Speicher konzeptualisiert. Die Bedeutungsaspekte von *Speicher* als ‚Aufbewahrungsort für Informationen‘ (vgl. DWDS) werden auf das Gedächtnis übertragen. Dieser Bedeutungsaspekt stammt aus dem Bereich der Datenverarbeitung, sodass hier zugleich die Speicherkapazität von Computern assoziiert wird. Die konkrete Metaphernrealisierung gehört dem Metaphernkonzept GEHIRN ALS COMPUTER an.

- (4) *Was ist bei Ihnen zu Hause der größte Stromfresser? Um den Titel streiten sich Waschmaschine und Trockner. Die verbrauchen beide ziemlich viel.*
(Interview von Leonie und Tim mit dem RWE-Chef Peter Terium, Dein Spiegel 2/2013, 16)

Stromfresser ist hier eine Lexemmetapher. Die Bedeutungsaspekte von *Fresser* (jemand der viel frisst, Futtermittelverwerter, vgl. DWDS) werden auf den Konzeptbereich ‚technische Geräte‘ bezogen bzw. es werden diese beiden Konzeptbereiche in Verbindung zueinander gesetzt, um den großen Verbrauch von Strom zu veranschaulichen. Dabei spielen die Aspekte ‚viel, schnell, Unmengen verschlingend‘ eine bedeutende Rolle, zudem werden Waschmaschine und Trockner personifiziert, denn streiten können normalerweise nur Personen.

Ein erster Schritt stellt zunächst die Thematisierung grammatischer/formaler Erscheinungsweisen von *Metapher* und *Metonymie* dar, u.a. können Metaphern als Attribute, Komposita, Einzellexeme oder als komplexere Phrasen in Erscheinung treten (vgl. hierzu auch Köpcke/Spieß 2013). Die hier genannten Textbelege 1–5 können als Einstiegsaussagen fungieren. Mit ihnen kann erfahrbar gemacht werden, was eine Metapher (Belege 1, 3 und 4) ist, was eine Metonymie (Belege 1 und 2) ist und inwiefern Metonymien und Metaphern zusammen vorkommen können (Beleg 1). An den Beispielen kann und sollte verdeutlicht werden, wie Metaphorisierungs- und Metonymisierungsprozesse aussehen, also welche Konzepte in Verbindung gebracht werden und ob es sich um konzeptuelle Nähe oder um konzeptuelle Ferne handelt.

An größeren authentischen Texten oder Textausschnitten, Gesprächen, Äußerungen ließen sich dann in einem weiteren Schritt verschiedene Verwendungsmerkmale und Funktionen von Metapher und Metonymie in ihrem jeweiligen Kontext herausarbeiten und zu einem Begriff von *Metapher* und *Metonymie* zusammenführen. Dem Schritt der Identifikation folgt der Schritt des Entschlüsselns und damit des Verstehens. Nachdem an konkreten Textauszügen Metapher und Metonymie eingeführt und besprochen wurden, kann die Analyse größerer Texte oder Textausschnitte erfolgen. Als Beispiel führe ich

hier Textausschnitte aus der Zeitschrift „Dein Spiegel“¹⁴ an, an denen exemplarisch ein solches Vorgehen angedeutet werden soll:

Textausschnitt 1:

Ein halbes Jahrhundert lang hat er geforscht, er hat einen Nobelpreis bekommen und in einem Kinofilm über sein Leben selbst die Hauptrolle gespielt – doch am Ziel ist er noch lange nicht. Sein Thema ist einfach zu kompliziert: ‚Wir wissen immer noch wenig über das Gedächtnis – vielleicht ein Prozent‘, sagt der Hirnforscher Eric Kandel. Der New Yorker Professor ist 83 Jahre alt und hat so viel über das Gedächtnis herausgefunden wie kaum ein anderer Wissenschaftler. Deshalb kann er auch am besten zusammenfassen, wie wichtig es ist: ‚Die Erinnerung ist der Klebstoff, der unser Leben zusammenhält‘, sagt er, ‚ohne sie sind wir nichts.‘ [...] Aber wo sitzen diese Informationen, wie werden sie gespeichert? Und woher weiß das Gedächtnis, was es sich merken muss und was nicht? Lässt sich das Gedächtnis trainieren? So wie ein Muskel?

Eric Kandel hat vor vielen Jahren herausgefunden, dass sich im Gehirn neue Verbindungen zwischen Nervenzellen bilden, wenn wir etwas lernen. Je öfter dieses Wissen oder die Fähigkeit gebraucht wird, desto stabiler werden die Schaltstellen.

Die allermeisten Bilder, Geräusche und Gerüche merken wir uns aber überhaupt nicht. Das Gehirn wäre sonst überfordert. Nur ein kleiner Teil der Eindrücke schafft es ins sogenannte Arbeitsgedächtnis – und selbst davon wird das meiste nach wenigen Minuten von neuen Eindrücken überschrieben: Nur was als wichtig eingestuft wird, wandert ins Langzeitgedächtnis in der Großhirnrinde. Von dort kann es lange Zeit abgerufen werden, einiges ein Leben lang. Der Türsteher am Langzeitspeicher ist das ‚limbische System‘. Das ist eine Gruppe von Strukturen im Gehirn, die miteinander verbunden sind. [...] (Dein Spiegel 2/2013, 39–41)

Textausschnitt 2:

Sollen Kinder wählen dürfen?

Ich finde: In der Politik sollten alle mitbestimmen können, egal wie alt sie sind. Viele sagen, dass Deutschland kinderfreundlicher werden muss. Dabei wird sehr viel über Kinder geredet. Ich finde aber: Es wird zu selten mit den Kindern geredet. Wenn Kinder keine politische Stimme haben und nicht mitbestimmen können, welche Politiker für sie welche Entscheidungen treffen, werden sie auch weniger gehört. [...] (Dein Spiegel 2/2013, 17)

Textausschnitt 3:

Googles Geheime Gleichung

Isst die Bundeskanzlerin Ohrenschnal? Eine totale Quatschfrage, die sich eigentlich niemand stellen würde. Aber wer bei Google nur ‚Angela Merkel isst‘ eingibt, kriegt prompt vorgeschlagen: ‚Angela Merkel isst Ohrenschnalz‘. Automatische Vervollständigung heißt das. Google will erraten, wonach die Menschen suchen, und zwar noch wäh-

14 Bei der Zeitschrift „Dein Spiegel“ handelt es sich um ein Monatsmagazin für Kinder im Alter von 10-12, das u.a. aktuelle Themen aus Politik, Wirtschaft, Natur & Technik, Kultur oder Sport für Kinder aufbereitet. Die Texte können im Unterricht der 5-6. Klasse eingesetzt werden.

rend sie tippen. Und dann schlägt Google einen Suchbegriff vor. Etwa den mit dem Ohrenschmalz.

Diese Vorschläge denkt sich Google nicht selbst aus. Google speichert, wonach die Leute am häufigsten gesucht haben. Das heißt, wenn viele Leute nach Angela Merkel und Ohrenschmalz suchen, dann wird Google das auch den nächsten Suchenden vorschlagen.

Die meisten Menschen vertrauen Google, sie halten die Firma für so etwas wie einen Schiedsrichter im Netz: Was bei den Google-Ergebnissen weit vorn steht, ist wichtig und richtig. Was weiter hinten steht, braucht man nicht zu beachten. Denken die Leute. Stimmt aber nicht. [...] Was in den Rechnern von Google genau abläuft, ist geheim. Eine Formel mit mehr als 200 Elementen bestimmt, welches Suchergebnis vorn landet und welches hinten. Google hütet diese Formel genauso streng wie Coca-Cola sein Cola-Rezept. (Dein Spiegel 2/2013, 29–30)

Nach der Lektüre der Textausschnitte werden zunächst die Diskurskontexte und Kommunikationsbereiche, denen die Textausschnitte entstammen, thematisiert. In einem zweiten Schritt sollen dann die SuS auf der Basis einer Arbeitsdefinition Metaphern und Metonymien herausarbeiten. Im Folgenden werden einige Metaphern und Metonymien vorgestellt und mögliche Aufgabenstellungen erwähnt.

Textausschnitt 1: In diesem Textausschnitt kommen unterschiedliche Metaphernkonzepte für Gedächtnis, Erinnerung und Gehirn vor: ERINNERUNG ALS KLEBSTOFF (*Die Erinnerung ist der Klebstoff, der unser Leben zusammenhält*), GEHIRN ALS COMPUTER (*Informationen speichern, abrufen, Langzeitspeicher*), DENKEN/LERNEN/ERINNERN ALS SPORT (*Gedächtnis trainieren*), ERINNERN ALS SCHREIBEN VON TEXT (*von neuen Eindrücken überschrieben*) oder GEHIRN ALS HAUS (*Türsteher am Langzeitspeicher*), ERINNERN ALS WEG (*nur was als wichtig eingestuft wird, wandert ins Langzeitgedächtnis*), um nur einige zu nennen. Hier könnte zunächst erarbeitet werden, wie das Gehirn als solches, die Erinnerung und das Gedächtnis als die Funktionen des Gehirns dargestellt/erklärt werden und welche sprachlichen Mittel dazu benutzt werden. Mithilfe eines Clusters könnte zudem geklärt werden, welche Konzepte hier zueinander in Verbindung gesetzt werden. U.a. könnte als Einstieg die Frage aufgeworfen werden, mit welchen Konzepten das Konzept Gehirn veranschaulicht wird, also welche Konzepte hier eine Verbindung eingehen. Dies könnte ebenfalls mit einem Cluster/Mindmap realisiert werden. Wenn geklärt ist, welche Bereiche bzw. Konzepte an der Darstellung der Gedächtnisfunktion des Gehirns beteiligt sind, kann mit den SuS erarbeitet werden, welche Bedeutungsaspekte dadurch im Vordergrund stehen, welche in den Hintergrund rücken und welche Funktion die Metaphorierungen haben, z.B. dass die abstrakten Vorgänge des Gehirns durch Konkretionen veranschaulicht werden: z.B. werden Eigenschaften von Klebstoff wie ‚Zusammenhalt, verbindend, haftend‘ mit dem Bereich der Erinnerung in einen

Zusammenhang gebracht und Bedeutungsaspekte von Klebstoff auf die Funktion des Gehirns (Erinnern) projiziert. Erinnerung besteht aus einzelnen Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen der Vergangenheit, die durch den Aspekt ‚verbindend, haftend, Zusammenhalt‘ als Zusammenhang konzeptualisiert werden. Die Klebstoff-Metapher veranschaulicht dementsprechend die Gedächtnisleistung der Erinnerung als eine Funktion unseres Gehirns.

Textausschnitt 2: Im Hinblick auf die beiden Metonymien *Politik* und *Deutschland* kann erarbeitet werden, was unter diesen Ausdrücken zu verstehen ist bzw. was mit der Verwendung dieser beiden lexikalischen Einheiten gemeint ist, welche Handlungen etc. damit verbunden werden und wofür diese Ausdrücke in diesem kleinen Textausschnitt stehen könnten. Von den Ausdrücken *Politik* und *Deutschland* können die jeweiligen Rahmen zu *Politik* und *Deutschland* erarbeitet werden, in dem Akteure, Handlungen, Orte, Eigenschaften, Handlungsfelder, Gruppen etc. ihren Platz finden und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die Relationen zwischen Akteuren, Handlungen, Orten, Eigenschaften, Handlungsfeldern und beteiligten Gruppen können in einem Schaubild verdeutlicht werden. Dadurch kann gezeigt werden, dass *Politik* und *Deutschland* als metonymische Ausdrucksweisen komplexe Vorgänge und Systeme darstellen. Es zeigt sich dann, dass die beiden Ausdrücke semantische Verbindungen zu den beteiligten Akteuren, Handlungen, Orten und Eigenschaften etc. aufweisen und durch konzeptuelle Nähe gekennzeichnet sind.

Textausschnitt 3: Im Textausschnitt 3 wird erläutert, wie die Suchmaschine Google funktioniert. Um dies zu veranschaulichen wird die Suchmaschine Google mit menschlichen Attributen versehen, u.a. werden Verben verwendet, die z.B. auf menschliche kognitive Aktivitäten referieren wie z.B. *erraten*, *vorschlagen* oder sich *ausdenken*. Google tritt hier als Aktant auf, der diese Tätigkeiten ausführt. Es handelt sich um eine Personifikation, bei der Google menschliche Attribute zugeschrieben werden. Damit liegt eine Metapher vor. Darüber hinaus steht Google als Produktname für die Firma, für das System der Suchmaschine oder aber auch für die Mitarbeiter dieser Firma. In diesen Fällen handelt es sich bei der Verwendung des Ausdrucks *Google* um eine Metonymie, der Name steht für ein komplexes System an Beziehungen, Produkten und Verbindungen. Metonymie und Metapher greifen hier deutlich ineinander, insofern die Metonymie durch die Zuschreibung menschlicher Attribute personifiziert wird. An diesem Beispiel kann herausgearbeitet werden, welche Handlungen und Eigenschaften Google zugesprochen werden, mit Hilfe welcher sprachlicher Mittel das geschieht und welche Bedeutungen dadurch fokussiert werden und

welche Funktion Metonymisierung und Metaphorisierung in diesem Kontext haben.

Diese wenigen Aspekte sollen zur Veranschaulichung ausreichen. Die Thematik kann und sollte je nach Schulstufe vertieft und weiter geführt werden. Anhand der herausgearbeiteten Metaphern und Metonymien können u.a. darüber hinaus folgende Fragen diskutiert werden:

- Lassen sich Zusammenhänge zwischen Metaphern und Metonymien erkennen?
- Welche Bedeutungsaspekte werden durch die Metapher und die Metonymie jeweils hervorgehoben?
- Welche Funktionen haben die Metaphern, welche Funktionen haben die Metonymien im Textzusammenhang?

Die Frage, was sprachlich bei den Prozessen der Metaphorisierung und Metonymisierung passiert, kann diskutiert werden, sobald die SuS die Metaphern und Metonymien im Text identifiziert haben.

Das Grobziel der Metaphern- und Metonymieanalyse kann für die konkrete Textarbeit mit authentischen Texten durch kleinere Einzelschritte realisiert werden, die ich im Folgenden vorschlage und die je nach Unterrichtssituation modifiziert eingesetzt werden können. Am Ende jedoch stehen das produktive Verwenden von Metaphern und Metonymien und die Reflexion über die eigene Metaphern- und Metonymieverwendung.¹⁵

Methodische Schrittfolgen für die didaktische Metaphern- und Metonymienanalyse:

1. Erstellung eines Text- oder Aussagen-Korpus bzw. Einigen auf einen Text
2. Reflexion bzw. Thematisierung des Diskurskontextes (insbesondere auch des Kommunikationsbereiches), aus dem der Einzeltext oder die Texte stammen
3. Auf der Basis der Arbeitsdefinitionen Heraussuchen von Metonymien und Metaphern (Identifikation), erste Beschreibung der sprachlichen Phänomene (Methodisch bietet sich hier ein Dreischritt an: Identifizieren, Entschlüsseln und Verstehen)

¹⁵ Hier könnten didaktische Ansätze aus dem Bereich der Wortschatzarbeit zum Einsatz gebracht werden bzw. als Ideengeber fungieren. Stein (2011) hat im Kontext der Arbeit mit Phraseologismen ein Dreischrittverfahren vorgeschlagen, das sehr gut für die Arbeit mit den Gegenständen der Metapher und Metonymie im Sprachunterricht angewendet werden könnte (vgl. Stein 2011).

4. Beschreiben der Bedeutungsstruktur, der semantischen Zusammenhänge der verschiedenen Metaphern und Metonymien, auf der Basis des sprachlichen Materials, Ableitung struktureller Merkmale von Metaphern und Metonymien
5. Schrittweise Erweiterung des Metaphern- und Metonymiebegriffs auf der Basis authentischer Texte, datengeleitete Spracharbeit
6. Funktionen und Leistungen der Metaphern und Metonymien benennen
7. Vergleich von Metonymien und Metaphern in verschiedenen Kommunikationsbereichen
8. Vergleich der Funktionen, Leistungen und Bedeutungsstruktur, Beschreibung der Unterschiede im Hinblick auf die unterschiedlichen Kontexte, Situationen, Textsorten und kommunikativen Gattungen
9. Verwenden von Metaphern und Metonymien in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen

Geschult werden können mittels dieses mehrschrittigen Verfahrens im Hinblick auf Metaphern und Metonymien folgende Aspekte, die hier zusammengeführt werden:¹⁶

a) im Hinblick auf Metaphern

- Beschreibung von Metaphern in semantischer, funktionaler und formaler Hinsicht: Welche konkreten Metaphernrealisationen gehören zu einem Metaphernkonzept? Welche Funktionen haben Metaphern in verschiedenen Kommunikationsbereichen? Welche Formen von Metaphern gibt es überhaupt?
- Erstellung von Metaphern- und Bedeutungsnetzen: Wie hängen die unterschiedlichen Metaphern und Metonymien zusammen? Wie sind sie verschränkt und warum funktioniert das sprachlich? Welche Metaphern sind bereits metaphorierte Konzepte? Welche Metonymien werden metaphorisiert?
- Wahrnehmung von Bedeutungen als dynamische und nicht statische Strukturen
- Betonung der Kontextualität
- Erfassen von komplexen Wissensbereichen
- Welche Metaphern sind bereits konventionalisiert? Welche Metonymien sind konventionalisiert?

16 Die hier genannten Aspekte können nicht alle zugleich und mit nur einem Text geschult werden, die Zusammenstellung stellt vielmehr ein Pool möglicher Untersuchungsfragen und Reflexionsmöglichkeiten für unterrichtliche Zusammenhänge dar.

- Sensibilisierung für Metaphern
- Schnelles Erkennen von Metaphern
- Wortschatzvertiefung und -erweiterung

b) im Hinblick auf Metonymien

- Beschreibung von Metonymien in semantischer, formaler und funktionaler Hinsicht
- Sensibilisierung für das Vorkommen von Metonymien
- Erkennen der kommunikativen Funktionen von Metonymien (u.a. der sprachökonomischen Funktion von Metonymien)
- Erkennen der sprachlichen Formen von Metonymien (Referenz, Proposition, situationsabhängig, frameabhängig)
- Strukturierung und Erfassung von Wissensbereichen durch Metonymien

Betrachtet man diese einzelnen Aspekte im Hinblick auf die von Ossner (2006) im Anschluss an Mandl et al. (1986) formulierten vier verschiedenen Wissensformen, so werden alle vier Wissensformen durch die Thematisierung von Metapher und Metonymie im Unterricht berührt. Deklaratives Wissen wird insofern erweitert und vertieft, als systematisch anhand authentischen Sprachmaterials (und damit datengeleitet) Wissen über Form/Struktur, Inhalt und Funktion von Metaphern und Metonymien aufgebaut wird, wobei hier selbstverständlich auch deutlich werden sollte, dass das durch Metaphern und Metonymien hervorgebrachte Bedeutungswissen kulturell abhängig, kontextvariabel, historisch und damit immer schon auch ein Gegenstand von Sprach- und Bedeutungswandel ist. Im Hinblick auf die Form des Problemlösungswissens sollten die SuS erlernen, wie Metaphern und Metonymien in unterschiedlichen Textsorten sowohl formal, funktional als auch in semantischer Hinsicht zur Geltung kommen und von den SuS auch selbst verwendet werden können. Im Hinblick auf prozedurales Wissen sollen die SuS lernen, Metaphern und Metonymien zu identifizieren. Schließlich sollten die SuS im Rahmen metakognitiven Wissens ein Bewusstsein für den eigenen Gebrauch von Metaphern und Metonymien entwickeln sowie ein Wissen um Funktionen von Metaphern und Metonymien im Hinblick auf ihre angemessene Verwendung in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen aufbauen.

5 Fazit

Zwar kommt die Metapher wenig und die Metonymie gar nicht in den Bildungsstandards vor, dennoch gibt es verschiedene Orte, an denen die Arbeit mit Metaphern und Metonymien ihren Platz finden kann und finden sollte. Im Deutschunterricht der Sek 1 kann das Phänomen Metapher und Metonymie im Kontext des Bereiches ‚Umgang mit Texten und Medien‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ behandelt werden, vor allem da, wo semantische Fragestellungen und textfunktionale Fragestellungen, Fragen zum Bereich der Wortbildung oder der Bedeutungsbeschreibungen und Wortschatzarbeit berührt werden. Aber auch im Kontext der Thematisierung von komplexeren Sprachhandlungen oder dem Argumentieren spielen Metaphern und Metonymien eine entscheidende Rolle, da sie wesentlich an der Konstitution von Textfunktionen beteiligt sind oder textsortenspezifisch verwendet werden können. Metapher und Metonymie können dementsprechend auch im Kontext von Fragen zur Textfunktion und Textsortenklassifikation behandelt werden, u.a. innerhalb der Bereiche ‚Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen‘ (KMK 2004: 14) oder im Kontext von ‚Textbeschaffenheit analysieren‘ (KMK 2004: 18).

In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife lassen sich Anknüpfungspunkte für eine Thematisierung von Metapher und Metonymie im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ finden, was an die Ausführungen der Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss anschließt, diese auf einem grundlegenden und auf einem erweiterten Niveau im Sinne eines kompetenzorientierten Spiralcurriculums beschreibt.

grundlegendes Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren
- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern
- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben
- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren

- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten
- Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren
- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten
- persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten

erhöhtes Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- sprachphilosophische Positionen zur Analyse von Sprache und Kommunikation heranziehen
- sprachliche Handlungen in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen
- theoriegestützt beschreiben
- Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben
- in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen
- Kategorien argumentieren (KMK 2012: 25–26)

Wichtig ist dabei, dass authentisches Sprachmaterial, z.B. Gruppengespräche, Texte von SuS, printmediale Texte, Texte in Online-Zeitungen, Radio, allgemein Mediensprache etc. zum Gegenstand der Analyse werden, so dass deutlich wird, dass Metonymien und Metaphern sprachliche Alltagsphänomene sind, die in je spezifischer Weise Bedeutungen hervorbringen und die stark vom Kontext abhängen.

Durch die Behandlung der Strukturen von Metaphern und Metonymien im Unterricht können – wie psychologische Interventionsstudien deutlich gemacht haben – Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, die nicht nur den Deutschunterricht berühren, sondern Fächer vernetzend wirken können (vgl. hierzu Gebhard in diesem Band). Ebenso ist nachgewiesen, dass ein handlungsorientierter Unterricht, in dem die SuS selbst tätig werden (indem sie Materialien recherchieren und beisteuern und diese eigenständig oder in Gruppen analysieren) nachhaltiger ist als das Erlernen vorgegebener Definitionen (vgl. hierzu Konrad/Traub 2005).

Dass damit die Phänomene Metapher und Metonymie nicht erschöpfend behandelt sind, liegt auf der Hand. Hier bedarf es noch jeder Menge sprachdidaktischer Forschungsbemühungen.

Literatur

Textbelegquellen

Dein Spiegel, Heft 2/2013.

<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/155475/italien-hat-gewaehlt> (01.08.2014).

<http://www.sueddeutsche.de/geld/markttransparenzstelle-kartellamt-sammelt-ab-sommer-benzinpreise-von-tankstellen-1.1682890> (01.08.2014).

<http://verlag.faz.net/unternehmen/video-portrait-dahinter-steckt-immer-ein-kluger-kopf-der-film-1226025.html> (01.08.2014).

Lehrwerke

deutsch.ideen Kursstufe – Graf, Günter (Hrsg.) (2009): Arbeitsbuch für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig: Schroedel.

Deutsch.punkt – Biesmann, Jutta et al. (Hrsg.) (2009): deutsch.punkt – Zugänge zur Oberstufe. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

deutsch.ideen 6 und 8 – Graf, Günter und Hans Stammel (Hrsg.) (2006): deutsch.ideen – Sprach- und Lesebuch. Frankfurt a.M.: Schroedel-Verlag.

deutsch.kombi – Huneke, Hans-Werner et al. (2007): deutsch.kombi – Sprach- und Lesebuch. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

deutsch.punkt – Biesmann, Jutta et al. (2009): deutsch.punkt – Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Deutschbuch 8 – Schurf, Bernd und Andrea Wagner (Hrsg.) (2007): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen.

Doppel-Klick – Ninnemann, Ekhard et al. (Hrsg.) (2010): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. Berlin: Cornelsen.

Duo Deutsch A5 – Schmitz, Ulrich und Christian Sondershaus (Hrsg.) (2006): Duo Deutsch. Sprach- und Lesebuch. München et al.: Oldenbourg Verlag.

Kombi-Buch Deutsch 9 – Gaiser, Gottlieb und Karla Müller (Hrsg.) (2008): Kombi-Buch Deutsch. Lese- und Sprachbuch. Bamberg: Buchner Verlag.

KombiKOMPAKT – Dambach, Kerstin und Andreas Ramin (Hrsg.) (2009): KombiKOMPAKT. Deutsch in der Oberstufe. Bamberg: Buchner Verlag.

Praxis: Sprache & Literatur – Menzel, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Praxis: Sprache & Literatur. Düsseldorf: Westermann Verlag.

Tandem 3 – Ossner, Jakob et al. (Hrsg.) (2006): Tandem. Ein Deutschbuch für die Jahrgangsstufen 5-10 an Realschulen. Paderborn: Schöningh.

Texte, Themen und Strukturen – Schurf, Bernd und Andrea Wagener (Hrsg.) (2009): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen.

Forschungsliteratur

- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Black, Max (1983a): *Die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt, 55–79.
- Black, Max (1983b): *Mehr über die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*, Darmstadt, 379–413.
- Braun, Christian (2009): *Die Metapher im Koordinatenfeld ihrer Merkmale. Eine syntaktische Klassifikation*. In: *Sprachwissenschaft* 34, 31–71.
- Bremerich-Vos, Albert (2000): *Schwere Geschütze im Streit um die Metapher: „Integrativer“ Deutschunterricht in der Sekundarstufe II*. In: Nussbaum, Regina (Hrsg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht: Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen* [Festschrift für Wolfgang Menzel]. Braunschweig: Westermann, 157–175.
- Dirven, René und Ralf Pörings (Hrsg.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Duden – *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden*. Hrsg. Vom Bibliographischen Institut. Mannheim: Bibliographisches Institut F. A. Brockhaus [CD-Rom 2006].
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (1998): *Conceptual Integration Networks*. In: *Cognitive Science* 22, 133–187.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2003): *Polysemy and Conceptual Blending*. In: Nerlich, Brigitte et al. (Hrsg.): *Polysemy. Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlin/New York, 79–94.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner (2008): *Rethinking Metaphor*. In: Gibbs, Ray (Hrsg.): *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gansen, Peter (2010): *Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.
- Gebhard, Ulrich (1999): *Alltagsmythen und Metaphern – Phantasien von Jugendlichen zur Gentechnik*. In: Schallies, Michael und Klaus Wachlin (Hrsg.): *Biotechnologie und Gentechnik. Neue Technologien verstehen und beurteilen*. Heidelberg: Springer, 99–115.
- Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (Hrsg.) (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Grice, Herman P. (1989): *Logic and Conversation*. In: Grice, Herman P.: *Studies in the Way of Word*, Cambridge, 22–40.
- Hörmann, Hans (1994): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt.
- Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Katthage, Gerd (2006): *Mit Metaphern lernen. Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kern, Beate (2010): *Metonymie und Diskurskontinuität im Französischen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kessler, Stephan (2013): *Theories of Metaphor Revised. Against a Cognitive Theory of Metaphor: An Advocacy of Classical Metaphor*. Berlin: Logos-Verlag.

- Kienpointner, Manfred (2007): Visuelle Metaphern: Antike Vorlagen, zeitgenössische Adaptierungen. In: Korenjak, Martin und Stefan Tilg (Hrsg.): *Pontes IV. Die Antike in der Alltagskultur der Gegenwart*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 215–227.
- Kilian, Jörg (2011): Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semanticischer Strukturen beim sprachlichen Lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael und Christina Noack (Hrsg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155–177.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*.
- KMK (2012) = *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*.
- Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Konrad, Klaus und Silke Traub (2005): *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köpcke, Klaus-Michael und Constanze Spieß (2013): Metaphern als Gelenkstück eines integrativen Sprach- und Literaturunterrichts. In: Ziegler, Arne und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–285.
- Kövecses, Zoltán (1999): Metaphor. Does it constitute or reflect cultural models? In: Gibbs, Raymond und Gerard Stehen (Hrsg.): *Metaphor in cognitive linguistics. Elected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, July 1997*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 167–188.
- Kövecses, Zoltán und Günter Radden (1998): Metonymy: Developing a cognitive view. In: *Cognitive Linguistics* 9, 37–77.
- Lakoff, George (1987): *Woman, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George und Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lessing, Marie und Dorothee Wieser (2013) (Hrsg.): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München: Wilhelm Fink.
- Liebert, Wolf-Andreas (1992): *Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer kognitiven Lexikographie*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): Metaphorik und Wissenstransfer. In: *Der Deutschunterricht* 5/2002, 63–74.
- Liebert, Wolf-Andreas und Susan Geideck (2003): *Sinnformeln: Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Mandl, Heinz et al. (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd et al. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 143–218.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen*. Deutsch. Frechen: Ritterbach-Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Deutsch. Frechen: Ritterbach-Verlag.

- Nerlich, Brigitte und David D. Clarke (2003): Blending the past and the present: Conceptual and linguistic integration, 1800-2000. In: Dirven, René und Ralf Pörings (Hrsg.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 555–593.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Pankhurst, Anne (1999): Recontextualization of Metonymy in Narrative and the Case of Morrison's Song of Solomon. In: Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 385–399.
- Panther, Klaus-Uwe und Günter Radden (Hrsg.) (1999): *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg (2003): *Metonymy and Pragmatic Inferencing*. Amsterdam: Benjamins.
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg (2004): The Role of Conceptual Metonymy in Meaning Construction. In: *metaphorik.de* 06/2004. Online unter: http://www.metaphorik.de/06/panther_thornburg.htm (24.06.2014).
- Panther, Klaus-Uwe und Linda Thornburg (2007): Metonymy. In: Geeraerts, Dirk und Hubert Cuyckens (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 236–263.
- Paul, Hermann (1909): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Niemeyer.
- Pielenz, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*. Tübingen: Narr Verlag.
- Pohl, Inge und Winfried Ulrich (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit*. Hohengehren: Schneider (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7).
- Radden, Günter (2003): How metonymic are metaphors? In: Dirven, René und Ralf Pörings (Hrsg.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 407–434.
- Radden, Günter et al. (2007) (Hrsg.): *Aspects of Meaning Construction*. Amsterdam: Benjamins.
- Rolf, Eckard (2005): *Metaphertheorien*. Typologie, Darstellung, Bibliographie. Berlin/New York: de Gruyter.
- Silverstein, N. (1976): Hierarchy of features and ergativity. In: Dixon, R.M.W. (Hrsg.): *Grammatical Categories in Australian Languages*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies, 112–171.
- Skirl, Helge (2009): Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens. Emergente konzeptuelle Merkmale an der Schnittstelle von Semantik und Pragmatik. Tübingen: Narr.
- Spieß, Constanze (2011): *Diskurshandlungen*. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Spieß, Constanze (2013): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Junge, Matthias (2014) (Hrsg.): *Methoden der Metaphernforschung und -analyse*. Wiesbaden: Springer VS, 31–60.
- Steen, Gerald (2008): The Paradox of Metaphor: Why We Need a Three-Dimensional Model of Metaphor. In: *Metaphor and Symbol* 23, 213–241.
- Stein, Stephan (2011): Phraseme und Phrasemsemantik. In: Pohl, Inge und Winfried Ulrich (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7), 256–279.
- Steinhoff, Thorsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: *Didaktik Deutsch* 27, 33–52.

- Toth, Máté (2011): Das Problem der Abgrenzung der Metonymie von der Metapher. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik 21, 25–53.
- Turner, Mark und Gilles Fauconnier (2003): Begriffsmischung und Metapher. In: Zeitschrift für Semiotik 25, 241–262.
- Ulrich, Winfried (2011): Bewusstmachung semantischer Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit. In: Köpcke, Klaus-Michael und Christina Noack (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 178–195.
- Weinrich, Harald (2010): Art. Metapher. In: Ritter, Joachim et al. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Volltext CD-Rom des Gesamtwerkes, 1179–1186.
- Willenberg, Heiner (2010): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziem, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin/New York: de Gruyter.

Lisa von Stockhausen und Ursula Christmann

Die Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern: eine Blickbewegungsstudie

1 Einleitung

Erklärungen des Erlebens und Verstehens metaphorischer Sprache reichen bis in die Antike zurück und sind gleichwohl Gegenstand zeitgenössischer Forschung und aktueller Debatten in verschiedenen Disziplinen wie der Literaturwissenschaft, der Linguistik, der Philosophie und der Psychologie (einen Überblick geben bspw. Groeben/Christmann 2003 sowie Rolf 2005). Der folgende Beitrag befasst sich aus sprachpsychologischer Perspektive mit der Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern. Eine konventionelle Metapher wie bspw. *ein Licht aufgehen* (*Als er das Tagebuch las, ging ihm ein Licht auf*) gilt als lexikalisch verankert, da der Ausdruck als Metapher für ein plötzliches Verstehen gebräuchlich ist. Für den Verarbeitungsprozess bedeutet dies, dass ein lexikalischer Zugriff auf den gesamten Ausdruck erfolgt und eine Inferenz der metaphorischen Bedeutung aus den einzelnen Elementen nicht mehr erforderlich ist. Eine unkonventionelle Metapher wie bspw. *Ich liege unter Deinem Lächeln* (Else Lasker-Schüler in dem Gedicht *Siehst Du mich* –) ist nicht im allgemeinen Sprachgebrauch und damit auch nicht als ganzer Ausdruck lexikalisch verankert. Um diesen Ausdruck zu verstehen, muss neben der lexikalischen Verarbeitung der einzelnen Satzelemente die metaphorische Bedeutung des Ganzen erschlossen werden. Die Verarbeitung ist dadurch aufwändiger (Christmann/Wimmer/Groeben 2011). Neben dem Verstehen im Sinne einer Bedeutungskonstruktion ist die Verarbeitung metaphorischer Sprache mit ästhetischem Erleben verbunden, was nach Christmann, Wimmer und Groeben (2011) zu einem „ästhetischen Paradox“ führt. Das ästhetische Paradox bezieht sich auf die Relation von kognitivem Verarbeitungsaufwand und emotional-ästhetischem Gefallen bei der Verarbeitung ästhetischer Objekte. Ausgangspunkt der Theorienentwicklung sind bei Christmann et al. zwei gegensätzliche Alltagserfahrungen: Zum einen werden kognitive Belastungen (z.B. Verständnisschwierigkeiten beim Lernen aus Informationstexten) üblicherweise als negativ erfahren und bewertet; zum anderen werden vergleichbare Belastungen bei der Verarbeitung ästhetischer Objekte (seien es Musikstücke, Objekte der bildenden Kunst oder literarische Texte) positiv erfahren und bewertet – vorausgesetzt es gelingt eine zufriedenstellende Interpretation des ästhetischen

Gegenstandes. Diese widersprüchliche Spannung von kognitiver Belastung und positiver emotionaler Qualität haben Christmann et al. (2011) als ästhetisches Paradox bezeichnet und am Beispiel kreativer figurativer Sprache als paradigmatischem Gegenstandsbereich für alltagsästhetische Objekte empirisch überprüft.

Dahinter steht die Vermutung, dass sowohl der Verarbeitungsaufwand als auch die ästhetische Qualität figurativer Sprache von ihrer Un-/Konventionalität abhängen. Die erste Annahme kann dabei als relativ gut belegt gelten: In der psycholinguistischen Forschung akzeptieren Proponenten verschiedener Theorierichtungen (pragmalinguistisches Standardmodell, Theorie des direkten Zugangs, Salienztheorie, Relevanztheorie) nach langen Kontroversen mittlerweile vergleichsweise übereinstimmend, dass der Verarbeitungsaufwand beim Verstehen figurativer Sprache entscheidend vom Grad der Konventionalität abhängt (Forschungsüberblick: Christmann/Groeben 2013). Allerdings gibt es immer noch wenig kognitionspsychologische Studien, in denen tatsächlich auch mit unkonventionellen Sprachfiguren gearbeitet wird. Ein Grund dafür mag in der Schwierigkeit liegen, unkonventionelle Äußerungen systematisch zu kontrollieren und zu variieren. Zugleich ist im Unterschied zur kognitiven Seite der Verarbeitung die Frage nach der emotional-ästhetischen Verarbeitung und Bewertung figurativer Sprache in der bisherigen Forschung sowohl theoretisch als auch empirisch vernachlässigt worden. Damit wird nur die Hälfte der Verstehensprozesse erfasst – und das ist insbesondere dann unbefriedigend, wenn man davon ausgeht, dass Unkonventionalität ein relevanter Faktor für die Verarbeitung darstellt. Denn es sind ja gerade die unkonventionellen Sprachformen, denen seit der Antike eine rhetorisch-ästhetische Attraktivität zugesprochen wird und die zumindest das Potential haben, als ästhetisch, poetisch oder literarisch empfunden zu werden (vgl. z.B. Winko 2009; Sperber/Wilson 2008).

Vor diesem Hintergrund haben Christmann et al. (2011) in einem ersten Schritt in mehreren separaten Studien geprüft, ob unkonventionelle Formen figurativer Sprache (hier: Metaphern, Ironie, Idiome) als ästhetisch ansprechender und zugleich als verarbeitungsaufwändiger beurteilt werden im Vergleich zu konventionellen Formen (Wimmer/Christmann/Schuler, im Druck). Die Beurteilung der rhetorischen Figuren erfolgte mit Hilfe des semantischen Differentials (mit 12 bipolaren Items). Die Ergebnisse bestätigen die zentrale Hypothese: Unkonventionelle Varianten figurativer Sprache werden als ästhetischer beurteilt und führen zu höherem Gefallen als konventionelle Varianten. Gleichzeitig wurden unkonventionelle figurative Äußerungen auch subjektiv als verarbeitungsaufwändiger bewertet. Die Befunde zeigen, dass die unkonventionellen Varianten den Kern figurativer Ästhetik bilden. Außerdem konnte empirisch in Form einer Wechselwirkung belegt werden, dass der kognitive Aufwand

bei konventionellen figurativen Äußerungen das ästhetische Gefallen reduziert, während er bei unkonventionellen rhetorischen Figuren das ästhetische Gefallen erhöht. Dies werten Christmann et al. (2011; Wimmer et al., im Druck) als einen ersten Indikator, der für die Annahme eines ästhetischen Paradoxes spricht.

2 Studie zur objektiven Messung des Verarbeitungsaufwandes durch Blickbewegung

Die These des ästhetischen Paradoxes besitzt allerdings nur umfassende empirische Validität, wenn die subjektive Einschätzung des Verarbeitungsaufwandes auch objektive Validität besitzt. Dies kann neben der Überprüfung von Reaktionszeiten (s.u. Kap. 3) heute mit hohem Auflösungsgrad vor allem durch die Erhebung von Blickbewegungen gesichert werden. Ziel der im Folgenden dargestellten Studie ist also die Untersuchung des objektiven kognitiven Verarbeitungsaufwandes beim Lesen konventioneller und unkonventioneller Metaphern mit der Methode der Blickbewegungsmessung. Dabei wurden strukturell und inhaltlich diverse Satzmetaphern verwendet, um den Aspekt der Unkonventionalität auf einer sprachlich breiten und repräsentativen Basis abzubilden. Das Material ist dadurch deutlich heterogener als in psycholinguistischen Studien üblich, was bei der Auswertung und Interpretation zu berücksichtigen ist.

2.1 Methodischer Zugang über Blickmessung

Blickbewegungsmessung ist in der Sprachpsychologie und in der Psycholinguistik ein seit langem etabliertes Verfahren, um Verarbeitungsprozesse beim Lesen zu untersuchen (Rayner/Pollatsek 2006, Rayner 2009). Sie beruht auf dem empirisch fundierten Zusammenhang zwischen dem aktuell betrachteten Textausschnitt und dem Gegenstand der kognitiven Verarbeitung (*eye-mind-Hypothese*). Der Textausschnitt im Fokus des Auges ist, mit nur leichten Abweichungen, Gegenstand des laufenden Verstehensprozesses.

Beim Lesen wechseln sich, entgegen dem subjektiven Eindruck des nahtlosen Gleitens des Blickes, Phasen des Fixierens mit Phasen des Weiterspringens, den sog. Sakkaden ab, wobei die Informationsaufnahme während der Fixationen erfolgt. Die durchschnittliche Fixationsdauer liegt beim stillen Lesen zwischen 225 und 250 Millisekunden (ms), beim lauten Lesen zwischen 275 und 325 ms. Beim stillen Lesen überspringt eine Sakkade durchschnittlich 7–9, beim

lauten Lesen 6–7 Buchstaben. Etwa 10–15% der Sakkaden gehen zu vorangegangenen Textstellen, bspw. wenn bei nicht hinreichendem Verständnis eine bereits gelesene Textstelle Aufklärung verschaffen kann. Diese rückwärtsgerichteten Sakkaden werden als Regressionen bezeichnet (für einen umfassenden Überblick siehe Rayner 2009, Rayner/Pollatsek 2006).

Sprachpsychologisch relevant ist nun der systematische Zusammenhang zwischen der Verarbeitungsschwierigkeit und den Blickbewegungen. Wird der Schwierigkeitsgrad eines Textes oder eines Textausschnittes erhöht, geht dies einher mit verlängerten Fixationen, verkürzten Sakkaden und vermehrten Regressionen. Eine Person schaut also länger auf einen vergleichsweise schwierigeren Textausschnitt, verkürzt die Sakkaden zwischen den Fixationen und springt häufiger zu vorangegangenen Textteilen zurück (Regressionen). Aus diesem Verhaltensmuster (längere Fixationen, kürzere Sakkaden, vermehrte Regressionen) kann umgekehrt auf eine höhere Verarbeitungsschwierigkeit einer Textstelle geschlossen werden. Dies wird an folgendem Beispiel deutlich. Abbildung 1 zeigt das Blickmuster einer Versuchsperson der hier präsentierten Studie für den Satz *Das Gehirn ist ein Gefangener der Gedanken*. Die Ziffern bezeichnen die serielle Position einer Fixation (die Fixationsdauer ist aus dieser Abbildung nicht ersichtlich). Die Person fixiert also zunächst *Gehirn*, dann *ein*, *Gefangener*, *Gedanken* und springt zuletzt noch einmal zu *Gefangener* zurück. Dann ist der Leseprozess abgeschlossen.



Abb. 1: Beispiel eines einfachen Fixationsmusters.

Abbildung 2 zeigt ein komplexeres Muster (einer anderen Versuchsperson) für den Satz *Geschichte ist ein Muttermal*. Die Leserin oder der Leser springt wiederholt zwischen verschiedenen Wörtern des Satzes hin und her und fixiert ihn insgesamt zwölf Mal. Der Unterschied zwischen den Fixationsmustern in Abb. 1 und 2 deutet darauf hin, dass die Verarbeitung der Metapher in Abb. 1 leichter ist als der in Abb. 2. Diese Schlussfolgerung ist allerdings nur dann gerechtfertigt, wenn sie sich auf Blickbewegungsmuster vieler Versuchspersonen stützt.



Abb. 2: Beispiel eines komplexen Fixationsmusters.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist die Untersuchung der Verarbeitungsschwierigkeit konventioneller und unkonventioneller Metaphern mit der Blickbewegungsmessung als einer Methode, die den Verarbeitungsprozess in hoher Auflösung abbildet.

2.2 Material

In der vorliegenden Studie wurden Metaphern untersucht (insgesamt 82), die aus einem vollständigen Satz bestanden (Satzmetaphern). Sie stammten aus der Studie von Christmann et al. (2011), aus der Metaphernsammlung von Katz, Paivio, Marschak und Clark (1988) in deutscher Übersetzung, aus Schumachers (1997) Sammlung poetischer und literarischer Metaphern sowie aus aktuellen Medien (siehe Textbeispiele im Anhang). Zu jeder Satzmetapher wurde ein wörtliches Gegenstück gebildet. Die so entstandenen minimalen Paare wiesen eine parallele Syntax auf (z.B. *Ich liege unter Deinem Lächeln/Ich liege unter Deiner Decke*) oder eine parallele Syntax und eine vergleichbare Semantik (z.B. *Dieser Zug ist ein langer Wurm/Dieser Zug ist ein langes Gefährt*). Aus diesen Satzpaaren wurden zwei komplementäre Listen gebildet, die jeweils zur Hälfte aus metaphorischen und zur Hälfte aus wörtlichen Aussagen bestanden. Ein Satz war in einer Liste in seiner metaphorischen Variante, in der anderen in seiner wörtlichen Variante vertreten. Die Teilnehmenden bearbeiteten eine der beiden Listen und erhielten so jeden Satz nur in einer Variante präsentiert. Das Lesen diversen metaphorischen und zudem nicht metaphorischen Materials stellt die metaphorischen Sätze in einen realistischen Kontext und erhöht die Natürlichkeit der Leseaufgabe.

Die Aufgabe der Teilnehmenden war es, die auf einem Computerbildschirm dargebotenen 82 Sätze aufmerksam und ohne Zeitdruck zu lesen. Nach 30% der Sätze wurde eine Inhaltsfrage gestellt, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden die Sätze aufmerksam lasen und in ihrer Bedeutung verarbeiteten. Ein Beispiel für eine Inhaltsfrage zum Item *Die Küche ist das Herz des Hauses/Die Küche ist das Zentrum des Hauses* ist *Welcher Raum wurde genannt?* mit den Antwortoptionen *Bad* und *Küche*.

2.3 Durchführung

Die Messung der Augenbewegungen erfolgte mit einer Blickbewegungsanlage des Typs EYELINK II (videobasiert mit einer Aufzeichnungsrate von 250 Hz). Die Teilnehmenden lasen mit beiden Augen, wobei die Augenbewegungen des dominanten Auges aufgezeichnet wurden. Die Messung begann bei jeder Versuchsperson mit der Bestimmung des dominanten Auges, gefolgt von der Einstellung der Kamera und der Kalibrierung der Blickbewegungsanlage. Die Sätze wurden im Anschluss daran nacheinander auf einem Computerbildschirm präsentiert. Die Teilnehmenden drückten eine Taste, wenn sie einen Satz gelesen hatten, woraufhin entweder der nächste Satz erschien oder eine Inhaltsfrage, die mit Hilfe eines Tastendrucks beantwortet wurde. Erfolgte nach 30 Sekunden kein Tastendruck, erschien der nächste Satz automatisch. Nach der Bearbeitung der Aufgabe am Bildschirm erhielten die Teilnehmenden eine Liste mit allen gelesenen Sätzen und der Aufgabe, diese hinsichtlich ihrer Konventionalität und hinsichtlich ihrer kontextuellen Passung auf einer 7-stufigen Skala einzuschätzen. Die kontextuelle Passung wurde als Kontrollvariable in die Auswertung eingeführt um sicherzustellen, dass verlängerte Fixationszeiten nicht auf kontextuell unstimmmige (aber nicht unbedingt unkonventionelle) Formulierungen zurückgingen.

An der Untersuchung nahmen 32 Personen teil (9 Männer, 23 Frauen), die meisten von ihnen Studierende der Psychologie an der Universität Heidelberg. Das Durchschnittsalter betrug 23 Jahre ($SD = 6.39$).

2.4 Auswertung

2.4.1 Bestimmung der Auswertungsregionen und Auswertungsmaße

Die Auswertung wurde separat für Sätze vergleichbarer Struktur und Länge durchgeführt. Im Folgenden werden Auswertung und Ergebnisse für Sätze mit Topik-Vehikel Struktur vorgestellt, welche die in sich homogensten und größten Itemgruppen der Studie ausmachen. Insgesamt 26 Items hatten die Struktur *A ist ein B*, die in zwei Auswertungsregionen zerlegt wurde, welche mit dem Topik bzw. dem Vehikel der Aussage übereinstimmten (s. Tabelle A1 des Anhangs). Eine Aussage wie bspw. *Alkoholismus ist ein Parasit/Alkoholismus ist eine Sucht* wurde entsprechend in die Topik-Region *Alkoholismus ist* und die Vehikel-Region *ein Parasit/eine Sucht* unterteilt. Eine weitere Gruppe von 21 Items wies eine längere Vehikel-Region auf, die für die Auswertung noch einmal unterteilt

wurde, um Unterschiede im Blickverhalten möglichst genau lokalisieren zu können. Dies waren Sätze wie *Der Wille ist der Vater/die Basis der Tat* mit den drei Auswertungsregionen *Der Wille ist* (Topik) – *der Vater/die Basis* (Vehikel I) – *der Tat* (Vehikel II) (siehe Tabelle A2 des Anhangs).

Im Folgenden berichten wir über drei Blickbewegungsmaße, die den Verarbeitungsprozess in unterschiedlichen Stadien abbilden (vgl. Boland 2004): *First Pass Reading Times* sind definiert als die Summe aller Fixationszeiten vom ersten Eintreten in eine Auswertungsregion von links bis zum Verlassen der Region, nach rechts zum Weiterlesen oder nach links zu einem vorangegangenen Textteil. Diese Zeit reflektiert also die Verarbeitung dieser Region beim ersten Lesen. *Regressions out of a Region* bezeichnet die Häufigkeit, mit der eine Person beim Lesen aus einer bestimmten Textregion zu einem vorangegangenen Textteil zurückspringt. Die *Total Fixation Time* ist die gesamte Zeit, die eine Person fixierend in einer Region verbringt. Effekte, die sich nur in der *Total Time*, nicht aber in der *First Pass Reading Time* zeigen, können daher späteren Verarbeitungsstadien und nicht dem ersten Lesen zugeschrieben werden.

2.4.2 Analysemodell

Zur Kontrolle des Einflusses der Länge der einzelnen Auswertungsregionen wurde die Anzahl Buchstaben einer Region in die Auswertung einbezogen (je länger eine Region, umso länger die durchschnittliche Fixationszeit und umso höher die Wahrscheinlichkeit, dass in diese Region eine Regression fällt). Für die Fixationszeiten (*First Pass Reading Time* und *Total Time*) erfolgte die Datenauswertung mit Hilfe eines Regressionsmodells mit der Fixationszeit als Kriteriumsvariable und der Länge der Regionen, der gesehenen Satzvariante (metaphorisch versus wörtlich), der Bewertung der Konventionalität sowie der Bewertung der kontextuellen Passung als Prädiktoren. Die Versuchspersonen gingen als Zufallsfaktor in diese Analysen ein. Regressionen aus einer Region (*Regressions out*) wurden mit Hilfe logistischer Regressionen analysiert mit denselben Prädiktoren Länge der Region, Satzvariante, Bewertung von Konventionalität und Passung¹. Getestet wurden dabei Haupteffekte der Prädiktoren,

¹ Die Korrelation zwischen der Konventionalitätseinschätzung und der kontextuellen Passung beträgt für die Items mit zwei Auswertungsregionen $r = -.55$, für die Items mit drei Auswertungsregionen $r = -.43$. Tendenziell geht also eine höhere Unkonventionalität mit einer geringeren Passung einher. Die Variation der beiden Variablen überlappt aber nicht vollständig, das heißt, dass sie unterschiedliche Merkmale der Satzbewertung abdecken. Daher ist eine Aufnahme beider Variablen als Prädiktoren in das Regressionsmodell gerechtfertigt.

Interaktionen zwischen der Satzvariante und der Konventionalität sowie der Satzvariante und der kontextuellen Passung. Grundsätzlich sollte eine höhere Unkonventionalität die Verarbeitung erschweren und daher mit höheren Fixationszeiten und vermehrten Regressionen einhergehen.

2.5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt nach Items mit zwei bzw. drei Auswertungsregionen und getrennt nach den drei Blickbewegungsmaßen dargestellt. In allen Analysen zeigte sich der erwartete Effekt, dass vergleichsweise längere Regionen vergleichsweise länger fixiert wurden. Um die Ergebnisdarstellung möglichst einfach und auf die konzeptuell relevanten Zusammenhänge fokussiert zu halten, werden diese Effekte nicht im Einzelnen berichtet. Ebenso zeigte sich bei den Items mit zwei Auswertungsregionen in den *First Pass Reading Times* und in den *Total Times* eine längere Blickzeit für die metaphorischen als für die nicht-metaphorischen Sätze. Auch dieser Haupteffekt der Satzvariante wird aus Gründen der Konzentration auf die konzeptuell relevanten Aspekte nicht im Einzelnen berichtet. Er ist überdies schwer zu interpretieren, weil metaphorische und wörtliche Sätze hinsichtlich ihrer Bedeutung nicht immer konstant gehalten werden konnten.

Zum besseren Verständnis der berichteten Ergebnisse sind alle Items, die in die folgende Auswertung eingegangen sind, mit ihren Konventionalitäts- und Passungsbewertungen im Anhang zu finden. Als unkonventionell wurden bspw. die Satzmetaphern *Jacketkronen sind ein Keramikvorhang* ($M = 6.50, SD = 1.03$) oder *Regenwolken sind schwangere Geister* ($M = 6.28, SD = .77$) bewertet. Als eher konventionell wurden z.B. *Er ist ein schlauer Fuchs* ($M = 2.13, SD = 1.45$) oder *Sie ist ein hohes Tier im Ministerium* ($M = 1.69, SD = .87$) bewertet. *Forschung ist Bergsteigen* ist ein Beispiel für ein eher unkonventionelles Item ($M = 4.94, SD = 1.73$), das aber als kontextuell passend bewertet wurde ($M = 5.06, SD = 1.53$), *Das Kopftuch als Einzelzelle* dagegen wurde als eher unkonventionell bewertet ($M = 6.38, SD = 1.50$) bei nur geringer bis mittlerer kontextueller Passung ($M = 3.13, SD = 1.86$) (s. Anhang).

2.5.1 Items mit zwei Regionen: Dieser Ort ist – eine Betonwüste/eine Hochhaussiedlung

Die Analyse der *First Pass Reading Times* der Topik-Region (*Dieser Ort ist*) zeigte einen Einfluss der Konventionalität, $B = -12.08, SE = 6.80, t = -1.78, p = .08$, der

durch eine Interaktion zwischen der Satzvariante (metaphorisch vs. wörtlich) und der Konventionalität spezifiziert wurde, $B = 21.90$, $SE = 10.55$, $t = 2.08$, $p = .04$. Die Follow up-Analyse zu dieser Interaktion ergab allerdings weder für die metaphorischen noch für die wörtlichen Sätze einen zuverlässigen Einfluss der Konventionalität, metaphorisch: $B = -11.19$, $SE = 6.72$, $t = -1.66$, $p = .10$; wörtlich: $B = 10.34$, $SE = 7.00$, $t = 1.48$, $p = .14$. Die Analyse der Vehikel Region (*eine Betonwüste*) zeigte, dass eine geringere kontextuelle Passung mit längeren Fixationen einhergeht, $B = -23.38$, $SE = 9.18$, $t = -2.55$, $p = .01$. Ein Einfluss der Konventionalität auf die *First Pass Reading Times* fand sich in der Vehikel-Region nicht.

Bei der Auswertung der *Regressionen* zeigte sich, dass mit steigender Unkonventionalität die Regressionen aus der Vehikel- in die Topik-Region zunahmen, $B = .14$, $SE = .06$, $Wald = 5.71$, $p = .02$.

Die Analyse der *Total Reading Times* ergab sowohl in der Topik- als auch in der Vehikel-Region, dass eine geringere Passung mit längeren Fixationen einhergeht, Topik: $B = -33.57$, $SE = 11.87$, $t = -2.83$, $p = .01$; Vehikel: $B = -39.59$, $SE = 11.66$, $t = -3.40$, $p = .001$. Ein Einfluss der Konventionalität auf die *Total Reading Times* zeigte sich nicht.

Die Varianzaufklärung durch die Prädiktoren ist insgesamt eher gering (maximales $R^2 = .17$).

2.5.2 Items mit drei Regionen: Der Wille ist – der Vater/die Basis – der Tat

Items mit drei Auswertungsregionen zeigten weder in den *First Pass Reading Times* noch den *Regressionen* aus den beiden Vehikel Regionen einen systematischen Effekt der Konventionalität bzw. der kontextuellen Passung. Die Analyse der *Total Times* ergab für die Topik-Region, dass steigende Unkonventionalität tendenziell einhergeht mit längeren Fixationszeiten, $B = 18.08$, $SE = 10.19$, $t = 1.78$, $p = .08$. Zudem zeigte sich ein Effekt der Passung, $B = 22.98$, $SE = 12.14$, $t = 1.89$, $p = .06$, der spezifiziert wird durch eine Interaktion zwischen Satzvariante und Passung, $B = -31.93$, $SE = 16.61$, $t = -1.92$, $p = .06$. Nur für die wörtlichen Items, nicht für die metaphorischen, geht eine geringere Passung tendenziell mit längeren Fixationszeiten einher, wörtlich: $B = -18.36$, $SE = 10.37$, $t = -1.77$, $p = .08$, metaphorisch: $B = 19.57$, $SE = 12.92$, $t = 1.51$, ns.

Die Varianzaufklärung für Items mit drei Auswertungsregionen durch die Prädiktoren ist wie zuvor eher gering (maximales $R^2 = .17$).

2.6 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen systematische Unterschiede in der Verarbeitungsschwierigkeit in Abhängigkeit von der Konventionalität unter Kontrolle anderer Einflussfaktoren wie der Länge oder der kontextuellen Passung des Textmaterials. Dabei findet sich der Hinweis auf eine erschwerte Verarbeitung bei zunehmender Unkonventionalität nicht im ersten Lesen (*First Pass Reading Times*), sondern im Zurückspringen bzw. im wiederholten Lesen eines Textausschnitts (*Regressionen, Total Times*). Damit spiegeln die Ergebnisse den komplexeren Verarbeitungsprozess für unkonventionelle Metaphern wider: Bei zunehmender Unkonventionalität ist das erste Lesen nicht mehr hinreichend zur Bedeutungskonstruktion. Dies zeigt sich in beiden Itemgruppen. In Sätzen mit Topik- und einfacher Vehikel-Region springen die Teilnehmenden bei unkonventionelleren Items (*Ein Chirurg ist – ein Innenarchitekt* im Unterschied zu *Meine Kinder sind – richtige Büchervwürmer*) häufiger aus der Vehikel-Region zurück zum Topik. In den Sätzen mit längerer Vehikel-Region verbringen die Teilnehmenden mit steigender Unkonventionalität insgesamt mehr Fixationszeit in der Topik-Region (*Experimente sind – das Lasso – des Fortschritts* im Vergleich zu *Sie ist – ein hohes Tier – im Ministerium*). Dies zeigt ebenfalls ein Rückspringen in die Topik-Region zum wiederholten Lesen an.

Die Ergebnisse zeigen sich unabhängig davon, ob eine Metapher oder ein wörtlicher Satz gelesen wurde. Dazu ist anzumerken, dass die wörtlichen Sätze nicht frei von Metaphorik waren, sondern eher auf einem Metaphorizitätskontinuum als weniger metaphorisch zu bezeichnen sind, z.B. *Arbeit ist das Opium* vs. *der Antrieb erfolgreicher Leute*; *Die Küche ist das Herz* vs. *das Zentrum des Hauses*. Sowohl *Antrieb* als auch *Zentrum* können bildhaft verstanden werden, wenngleich in deutlich geringerem Maß als *Opium* oder *Herz*. Das Ziel der minimalen Paare war es nicht, Satzvarianten frei von jeglicher Metaphorizität zu wählen, sondern eine strukturell vergleichbare Variante zu jeder Satzmetapher zu bilden, die eher eine wörtliche Interpretation nahelegt, und das Material insgesamt normalsprachlich vielfältig zu gestalten. Insofern ist es nicht ganz verwunderlich, dass die Konventionalität auf beide Satzvarianten einen Einfluss zeigte. Unstrittig zeigt sie aber die erwartete Wirkung auch auf das Lesen von Satzmetaphern.

Die Studie hat insofern explorativen Charakter als Blickbewegungsmessung üblicherweise auf stärker standardisiertes Textmaterial angewendet wird, was die Vergleichbarkeit zwischen Items und Auswertungsregionen erhöht und die unsystematische Varianz in den Daten verringert. Die Idee der vorliegenden Studie war es allerdings, an realem und diversem Metaphernmaterial den mög-

lichen Einfluss der Konventionalität unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren auf die Verarbeitungsschwierigkeit zu untersuchen. Grundsätzlich konnten an den ausgewählten Itemgruppen die erwarteten Effekte der Konventionalität gezeigt werden. Eine Ausweitung der Untersuchung mit Items dieses Typs erscheint daher sinnvoll.

Allerdings erfordert die Anknüpfung an die Forschung zum ästhetischen Paradox weitere Schritte, da die vorliegende Studie allein den Aspekt des kognitiven Aufwands bei der Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern adressiert. Dabei sollten dann Maße der kognitiven Belastung, wie sie Blickbewegungsmaße reflektieren, ergänzt werden durch die ästhetische Bewertung des Verstehensprozesses. In diesen weiteren Schritt sollte also die Dimension des ästhetischen Erlebens einbezogen werden (vgl. Christmann et al. 2011).

3 Das Zusammenspiel von kognitiver und emotionaler Dimension bei ästhetischen Objekten

Die vorliegende Studie adressiert allein den Aspekt des kognitiven Aufwands bei der Verarbeitung konventioneller und unkonventioneller Metaphern, bezieht jedoch noch nicht die emotionale Dimension mit ein. Eine Anknüpfung an die Forschung zum ästhetischen Paradox (Christmann et al. 2011) erfordert daher eine Erweiterung des Studiendesigns. Das ästhetische Paradox fragt danach, wie ein erhöhter Verarbeitungsaufwand bei der Rezeption ästhetischer Objekte (hier: unkonventionelle figurative Sprache) bewertet wird. Dabei wird postuliert, dass eine normalerweise als negativ erlebte kognitive Belastung positiv bewertet wird, sofern die Suche nach einer Bedeutung zu einem befriedigenden Ergebnis führt. Zur theoretischen Modellierung dieser Relation zwischen kognitiver und emotionaler Dimension bei der Verarbeitung figurativer Sprache haben sich Christmann et al. dabei einerseits auf kognitionspsychologische Theorien zur Arbeitsgedächtniskapazität (Kintsch 2001) und zum ‚cognitive load‘ (Sweller 1988), andererseits auf das literaturwissenschaftliche Modell der Polyvalenz-Konzeption (Jannidis 2003, Groeben/Schreier 1992, Schmidt 1980) gestützt (detaillierte Theoriemodellierung: Christmann et al. 2011: 202–207). Die empirische Überprüfung erfolgte bisher im Rahmen des Reaktionszeitparadigmas, bei dem die kognitive Belastung bei der Verarbeitung von konventionellen und unkonventionellen Metaphern über Reaktions- und Lesezeiten

und die Bewertung dieser Belastung mit Hilfe von Rating-Skalen erhoben wurde (vgl. im Einzelnen Christmann et al. 2011). Im Rahmen dieses Untersuchungsansatzes konnte dabei u.a. belegt werden, dass unkonventionelle Metaphern signifikant längere Verarbeitungszeiten benötigen als konventionelle und dass im Falle eines hohen kognitiven Verarbeitungsaufwandes (mit Verarbeitungszeiten über dem Mittelwert) erwartungsgemäß der Verarbeitungsprozess in der Tat positiv bewertet wird, sofern eine befriedigende Metapherninterpretation erreicht wird.

Während der höhere Verarbeitungsaufwand von unkonventionellen gegenüber konventionellen Metaphern auch im Rahmen der vorliegenden Blickbewegungsstudie validiert werden konnte, steht die Einbeziehung des ästhetischen Erlebens noch aus. Dabei sollten dann Maße der kognitiven Belastung, wie sie Blickbewegungsmaße reflektieren, ergänzt werden durch die ästhetische Bewertung des Verstehensprozesses (vgl. Christmann et al. 2011). Dies könnte dann zu einer weiteren Validierung des ästhetischen Paradoxes führen.

4 Ausblick

In Folgestudien ist es also notwendig, neben dem objektiven Aufwand, der für die Verarbeitung einer Metapher erforderlich ist, auch die subjektive Bewertung des Verarbeitungsprozesses zu erheben. Die Verwendung von Blickbewegungsmessung zur Erfassung der objektiven Verarbeitungsschwierigkeit erscheint deswegen interessant, da sie die inhaltliche Binnenstruktur des Verstehensprozesses sehr viel differenzierter abbildet als Reaktionszeiten oder andere sog. off-line Maße, die die Verarbeitungsschwierigkeit nach Abschluss des Verarbeitungsprozesses rein quantitativ erfassen. Eine differenzierte Analyse wie bspw. aus welchem Satzteil springen Versuchspersonen in welchen anderen zurück, in welchem Stadium der Verarbeitung wirkt sich die Konventionalität einer Metapher aus, ist auf der Basis von off-line Maßen nicht möglich.

Zur Einbeziehung der Bewertung des Verstehensprozesses ist eine Kombination von Blickbewegungsmessung mit qualitativen Maßen der Verarbeitung und des Erlebens erforderlich. Die Möglichkeit und die methodische Fruchtbarkeit eines solchen Vorgehens wird bspw. in der Arbeit von Kaakinen und Hyönä (2005) deutlich, die Blickmessungen und Laut-Denk-Protokolle kombinierten. Sie konnten zeigen, dass die Aussagen in Laut-Denk Protokollen zum Verstehen von expositorischen Texten in systematischem Zusammenhang mit Blickmustern standen: Ein tieferes Verständnis der Texte ging einher mit vergleichsweise längeren *First Pass Reading Times*. In der vorliegenden Studie traten Effekte der

Konventionalität erst in Maßen des wiederholten Lesens bzw. Zurückspringens zu vorangegangenen Satzteilen auf. Es wäre denkbar, dass eine tiefere Verarbeitung von unkonventionellen Metaphern, die ja die Voraussetzung für die Bewertung des Verarbeitungsprozesses und der Würdigung der ästhetischen Dimension ist, sich (im Unterschied zu Texten) gerade nicht beim ersten Lesen zeigt. Vor diesem Hintergrund erfordert eine Validierung der Befunde zum ästhetischen Paradox mit der Methode der Blickbewegung zum einen die Einbeziehung von Maßen zur Verstehenssicherung, zum anderen die Einbeziehung von Skalen zur Bewertung des Verstehensprozesses (vgl. Christmann et al. 2011). Zur weiteren Ergründung des Zusammenhangs zwischen den kognitiven und emotionalen Prozessen bei der Rezeption ästhetischer Objekte ist also die Kombination von subjektiven Methoden, welche zuverlässig Aufschluss geben über das Verstehensprodukt sowie das Erleben der Teilnehmenden, mit objektiven Methoden, die zugrundeliegende Prozesse in hoher Auflösung abbilden, unerlässlich.

Literatur

- Boland, Julie E. (2004): Linking eye movements to sentence comprehension in reading and listening. In: Carreiras, Manuel und Charles Clifton Jr. (Hrsg.): *The online study of sentence comprehension*. New York: Psychology Press, 51–76.
- Christmann, Ursula und Norbert Groeben (2013): Zwischen Skylla und Charybdis: kognitionspsychologische Ansätze der Metapher. In: Wieser, Dorothee und Marie Lessing (Hrsg.): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Aktuelle forschungspragmatische und theoretische Ansätze*. Paderborn: Verlag Wilhelm Fink, 145–160.
- Christmann, Ursula, Lena Wimmer und Norbert Groeben (2011): The aesthetic paradox in processing conventional and non-conventional metaphors – a reaction time study. In: *Scientific study of Literature* 1, 199–240.
- Groeben, Norbert und Ursula Christmann (2003): Das Verstehen von Sprecherintentionen: Witz, Metapher, Ironie. In: Rickheit, Gert, Theo Herrmann und Werner Deutsch (Hrsg.): *Psycholinguistik – Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 651–664.
- Groeben, Norbert und Margrit Schreier (1992): The hypothesis of the polyvalence convention: A systematic survey of the research development from a historical perspective. In: *Poetics*, 21, 5–32.
- Jannidis, Fotis (2003): *Regeln der Bedeutung: Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Revisionen: Vol. 1*. Berlin: de Gruyter.
- Katz, Albert N. et al. (1988): Norms for 204 literary and 260 nonliterary metaphors on 10 psychological dimensions. In: *Metaphor and Symbolic Activity* 3, 191–214.
- Kintsch, Walter (2001): Predication. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal* 25, 173–202.
- Rayner, Keith (2009): Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 62, 1457–1506.

- Rayner, Keith und Alexander Pollatsek (2006): Eye-movement control in reading. In: Traxler, Matthew J. und Morton Ann Gernsbacher (Hrsg.): Handbook of psycholinguistics. 2. Aufl. San Diego, CA: Academic Press, 613–657.
- Rolf, Eckard (2005): Metaphertheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie. Berlin: de Gruyter.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Bd 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg.
- Sperber, Dan und Deidre Wilson (2008). A deflationary account of metaphors. In: Gibbs, Raymond W. (Hrsg.): The Cambridge handbook of metaphor and thought. New York, NY: Cambridge University Press, 84–105.
- Schumacher, René (1997): Erfassen und Verstehen frischer Metaphern. Tübingen: Francke.
- Sweller, John (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal 12, 257–285.
- Wimmer, Lena, Ursula Christmann und Elisabeth Schuler (im Druck): Non-conventional figurative language as aesthetics of everyday communication.
- Winko, Simone (2009): Grenzen der Literatur: Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Revisionen. Bd. 2. Berlin: de Gruyter.

Anhang

Tab. A1: Mittelwerte und Standardabweichungen für Konventionalitätsbewertung und Bewertung der kontextuellen Passung für Items mit *zwei* Auswertungsregionen. Die metaphorische Variante steht jeweils an erster Stelle.

| | Konventionalität | | Kontextuelle Passung | |
|---|-------------------|---------------------|----------------------|-------------|
| | 1 = konventionell | 7 = unkonventionell | 1 = unpassend | 7 = passend |
| | M | SD | M | SD |
| Alkoholismus ist – ein Parasit. | 4,28 | 2,02 | 5,22 | 1,52 |
| Alkoholismus ist – eine Sucht. | 2,13 | 1,71 | 6,19 | 1,68 |
| Alte Lehrer sind – Wörterbücher. | 3,84 | 1,67 | 5,47 | 1,45 |
| Alte Lehrer sind – Alleswisser. | 3,38 | 1,89 | 4,44 | 1,46 |
| Das Gedächtnis ist – eine Schlange. | 5,94 | 1,44 | 2,94 | 1,69 |
| Das Gedächtnis ist – eine Struktur. | 3,57 | 1,64 | 5,16 | 1,63 |
| Das Kamel ist – ein Wüstenschiff. | 2,84 | 1,41 | 5,59 | 1,28 |
| Das Kamel ist – ein Wüstentier. | 2,50 | 1,51 | 5,94 | 1,18 |
| Das Kopftuch – als Einzelzelle. | 6,38 | 1,50 | 3,13 | 1,86 |
| Das Kopftuch – als Unfreiheit. | 3,72 | 1,81 | 5,54 | 1,11 |
| Deine Wangen sind – Rosen. | 4,03 | 1,77 | 4,84 | 1,38 |
| Deine Wangen sind – rosig. | 2,88 | 1,89 | 5,56 | 1,55 |
| Der Auszubildende ist – eine Einser-Flatrate. | 6,63 | 0,50 | 3,81 | 2,10 |
| Der Auszubildende ist – ein Muster-Schüler. | 2,09 | 0,86 | 5,66 | 1,45 |
| Die kleinen Geschichten sind – aus Seide. | 6,25 | 0,77 | 3,81 | 1,94 |

| | Konventionalität | | Kontextuelle | |
|---|-------------------|---------------------|---------------|-------------|
| | 1 = konventionell | 7 = unkonventionell | 1 = unpassend | 7 = passend |
| Die kleinen Geschichten sind – aus Fernost. | 3,81 | 1,73 | 3,98 | 1,87 |
| Die Lust ist – Anarchie. | 5,34 | 1,42 | 3,72 | 1,51 |
| Die Lust ist – ein Trieb. | 2,56 | 1,46 | 6,00 | 1,03 |
| Die Zunge ist – ein Bayonett. | 4,47 | 1,77 | 4,53 | 1,63 |
| Die Zunge ist – ein Muskel. | 3,75 | 2,21 | 5,75 | 1,73 |
| Dieser Ort ist – eine Betonwüste. | 3,23 | 1,84 | 5,83 | 1,31 |
| Dieser Ort ist – eine Hochhaussiedlung. | 3,13 | 1,54 | 4,88 | 1,54 |
| Ein Chirurg ist – ein Innenarchitekt. | 5,93 | 1,18 | 3,28 | 2,08 |
| Ein Chirurg ist – ein Mediziner. | 1,81 | 1,28 | 6,56 | 0,81 |
| Ein Zug ist – ein langer Wurm. | 5,50 | 1,55 | 4,44 | 2,06 |
| Ein Zug ist – ein langes Gefährt. | 1,93 | 1,00 | 5,74 | 1,57 |
| Er ist – ein schlauer Fuchs. | 2,13 | 1,45 | 5,69 | 1,40 |
| Er ist – eine schlaue Person. | 2,19 | 1,28 | 5,56 | 1,67 |
| Forschung ist – Bergsteigen. | 4,94 | 1,73 | 5,06 | 1,53 |
| Forschung ist – Schwerstarbeit. | 2,78 | 1,11 | 5,28 | 1,46 |
| Franziska ist – eine falsche Schlange. | 2,56 | 1,79 | 5,13 | 1,73 |
| Franziska ist – eine verlogene Person. | 2,38 | 1,86 | 5,31 | 1,89 |
| Gedichte sind – die Samen einer Kultur. | 4,47 | 1,67 | 4,85 | 1,87 |
| Gedichte sind – eine Form der Literatur. | 1,94 | 1,29 | 6,50 | 0,63 |
| Geld ist – ein Allheilmittel. | 3,16 | 1,65 | 4,18 | 1,61 |
| Geld ist – ein Zahlungsmittel. | 1,50 | 1,10 | 6,75 | 0,58 |
| Geschichte ist – ein Muttermal. | 6,19 | 1,33 | 2,94 | 1,98 |
| Geschichte ist – ein Schulfach. | 1,69 | 0,95 | 6,26 | 1,53 |
| Hoffnung ist – eine fragile Burg. | 4,97 | 1,47 | 4,34 | 1,64 |
| Hoffnung ist – ein fragiler Zustand. | 4,56 | 1,71 | 4,88 | 1,78 |
| Jacketkronen sind – ein Keramikvorhang. | 6,50 | 1,03 | 2,06 | 1,39 |
| Jacketkronen sind – eine Zahnverkleidung. | 4,31 | 2,28 | 3,71 | 2,09 |
| Liebe ist – eine Blume. | 3,92 | 1,67 | 4,59 | 1,98 |
| Liebe ist – eine Emotion. | 2,13 | 1,54 | 6,56 | 0,63 |
| Mathematik ist – eine ungeschminkte Schönheit | 5,63 | 1,45 | 3,44 | 1,67 |
| Margarethe ist – eine ungeschminkte Schönheit | 2,95 | 1,47 | 4,99 | 1,45 |
| Meine Kinder sind – richtige Bücherwürmer. | 2,13 | 1,41 | 5,44 | 1,50 |
| Meine Kinder sind – richtige Bücherfans. | 2,80 | 1,43 | 5,58 | 1,51 |
| Regenwolken sind – schwangere Geister. | 6,28 | 0,77 | 3,61 | 1,79 |
| Regenwolken sind – schwer von Wasser. | 3,69 | 2,24 | 5,69 | 1,54 |
| Wahre Liebe ist – ein Anker. | 3,56 | 1,71 | 5,94 | 0,68 |
| Wahre Liebe ist – eine Sicherheit. | 3,99 | 1,54 | 4,61 | 1,81 |

Tabelle A2: Mittelwerte und Standardabweichungen für Konventionalitätsbewertung und Bewertung der kontextuellen Passung für Items mit *drei* Auswertungsregionen. Die metaphorische Variante steht jeweils an erster Stelle.

| | Konventionalität | | Kontextuelle | |
|---|--|------|------------------------------|------|
| | 1 = konventionell 7 = unkonventionell | | 1 = unpassend 7 = passend | |
| | M | SD | M | SD |
| Achill war – ein Löwe – in der Schlacht. | 3,94 | 2,11 | 5,38 | 1,31 |
| Achill war – ein Krieger – in der Schlacht. | 2,89 | 1,58 | 5,59 | 1,63 |
| Arbeit ist – das Opium – erfolgreicher Leute. | 4,64 | 1,67 | 4,59 | 1,78 |
| Arbeit ist – der Antrieb – erfolgreicher Leute. | 4,25 | 2,02 | 4,75 | 1,84 |
| Das Gehirn ist – ein Gefangener – der Gedanken. | 5,47 | 0,92 | 3,61 | 1,42 |
| Das Gehirn ist – der Ursprung – der Gedanken. | 3,19 | 1,56 | 6,06 | 0,93 |
| Das Unbewusste ist – die Küche – der Ideen. | 5,47 | 1,38 | 4,59 | 1,69 |
| Das Unbewusste ist – die Quelle – der Ideen. | 3,88 | 2,16 | 5,13 | 1,26 |
| Der Sturz des Kaisers ist – der Sonnenaufgang – der Freiheit. | 4,72 | 1,46 | 4,64 | 1,40 |
| Der Sturz des Kaisers ist – der Beginn – der Freiheit. | 4,25 | 1,81 | 4,38 | 1,26 |
| Der Tod ist – der Winter – des Lebens. | 4,25 | 2,05 | 4,13 | 2,22 |
| Der Tod ist – das Ende – des Lebens. | 1,64 | 0,81 | 6,09 | 1,46 |
| Der Wille ist – der Vater – der Tat. | 3,04 | 1,62 | 5,53 | 1,31 |
| Der Wille ist – die Basis – der Tat. | 3,88 | 1,82 | 5,81 | 0,98 |
| Der Wunsch ist – der Vater – des Gedanken. | 2,94 | 2,11 | 5,38 | 1,67 |
| Der Wunsch ist – der Ursprung – des Gedanken. | 3,78 | 1,87 | 5,09 | 1,57 |
| Dialekt ist – der Schmuck – der Sprache. | 4,59 | 2,06 | 4,78 | 1,92 |
| Dialekt ist – die Eigenart – der Sprache. | 2,75 | 1,57 | 5,25 | 1,48 |
| Die Absicht ist – die Seele – der Tat. | 4,81 | 1,76 | 4,75 | 1,95 |
| Die Absicht ist – der Ursprung – der Tat. | 3,97 | 1,62 | 5,18 | 1,55 |
| Die Bibel ist – der Zement – der Kirche. | 4,06 | 2,08 | 5,38 | 1,41 |
| Die Bibel ist – das Buch – der Kirche. | 1,55 | 0,62 | 5,80 | 1,86 |
| Die Küche ist – das Herz – des Hauses. | 2,22 | 1,20 | 5,59 | 1,34 |
| Die Küche ist – das Zentrum – des Hauses. | 3,00 | 1,79 | 5,13 | 1,54 |
| Die Menschheit ist – die Geißel – der Welt. | 4,38 | 2,06 | 4,19 | 1,68 |
| Die Menschheit ist – die Last – der Welt. | 4,97 | 1,76 | 4,97 | 1,51 |
| Die Sonne ist – das Auge – des Himmels. | 4,09 | 1,71 | 5,47 | 1,38 |
| Die Sonne ist – ein Stern – des Himmels. | 3,88 | 1,75 | 5,69 | 1,25 |
| Die Wahrnehmung ist – die Mutter – des Gedächtnisses. | 4,46 | 1,53 | 4,72 | 1,55 |
| Die Wahrnehmung ist – die Basis – des Gedächtnisses. | 4,19 | 1,60 | 5,75 | 0,86 |
| Experimente sind – das Lasso – des Fortschritts. | 5,09 | 1,83 | 4,53 | 1,59 |
| Experimente sind – das Instrument – des Fortschritts. | 3,56 | 1,71 | 5,38 | 1,31 |
| Fernsehen ist – das Aspirin – gegen Langeweile. | 4,75 | 2,02 | 4,50 | 1,63 |
| Fernsehen ist – die Abhilfe – gegen Langeweile. | 3,00 | 1,55 | 4,56 | 1,43 |
| Scheidung ist – ein Erdbeben – für die Familie. | 4,56 | 1,82 | 5,38 | 1,45 |
| Scheidung ist – eine Katastrophe – für die Familie. | 1,63 | 0,62 | 5,59 | 1,50 |

| | Konventionalität | | Kontextuelle | |
|--|----------------------------|------|----------------------|------|
| | 1 = konventionell | | Passung | |
| | 7 = unkonventionell | | 1 = unpassend | |
| | | | 7 = passend | |
| Schlaf ist – der kleine Bruder – des Todes. | 4,34 | 2,30 | 3,93 | 1,96 |
| Schlaf ist – die kurze Version – des Todes. | 5,19 | 2,14 | 3,19 | 2,37 |
| Schnee ist – das Gewand – des Winters. | 3,16 | 1,82 | 5,78 | 1,17 |
| Schnee ist – das Merkmal – des Winters. | 2,75 | 1,44 | 5,94 | 1,18 |
| Sie ist – ein hohes Tier – im Ministerium. | 1,69 | 0,87 | 6,00 | 1,15 |
| Sie ist – eine hohe Beamtin – im Ministerium | 2,36 | 1,41 | 5,54 | 1,75 |

Marie Lessing-Sattari

Metaphernfelder – Anforderungsstruktur und Verstehensprozesse aus Sicht der Lesedidaktik

1 Einleitung

Die deutschdidaktische und praxeologische Beschäftigung mit Metaphorik zeichnet sich traditionell durch zwei klare Präferenzen aus: Betrachtet und behandelt wurden und werden in erster Linie *einzelne* Metaphern in *literarischen* Texten. Auch wenn es sich dabei um durchaus gängige metaphorische Ausformungen handeln mag, verstellt diese didaktische Konzentration den Blick auf andere, ebenfalls typische Phänomene: Metaphern in pragmatischen Texten und Metaphernfelder (vgl. hierzu Heinz und Spieß in diesem Band). Während lyrische Metaphern oftmals von mehreren Bedeutungsebenen überlagert und durchzogen werden, sind Metaphern in (populär-)wissenschaftlichen und journalistischen Texten in ihrer Nicht-Wörtlichkeit und damit ihrem Kontextbruch vergleichsweise eindeutig markiert. Von alltäglichen Metaphern unterscheiden sie sich hingegen, indem sie mitunter anspruchsvoller Verstehens- und Interpretationsleistungen bedürfen (vgl. Stockhausen/Christmann in diesem Band). Daraus ergibt sich ein spezifisches Profil, das Metaphern in pragmatischen Texten als eine Art Zwischen- bzw. Transferform von Metaphorik in Alltagssprache und literarischen Texten erscheinen lässt.

Das Metaphernfeld, auch Metaphernkomplex genannt, ist ein besonderes strukturelles Format von Metaphorik. Die Metaphern treten in Verbänden mit gemeinsamen komplexen Konzeptbereichen auf und breiten diese netzartig in Texten aus (vgl. Weinrich 1976; Skirl 2010). Solche metaphorischen Netze sind keine Randphänomene, sie treten vielfach in literarischen, massenmedialen, aber auch philosophischen Texten auf (vgl. Skirl 2010: 225, auch Stocker 1999). Vor welche Herausforderungen die spezifische Struktur von Metaphernfeldern die Verstehensleistungen ihrer (novizischen) Rezipienten stellt und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus ableiten, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Dabei werde ich mich vor dem Hintergrund des erwähnten Transferformats auf Metaphernfelder in pragmatischen Texten konzentrieren. In Anbetracht der Vielzahl an Metaphernbegriffen (vgl. Rolf 2005), soll in einem ersten Schritt das zugrunde liegende theoretische Konstrukt erläutert werden. Auf dieser Basis werde ich anschließend ein Metaphernfeld hinsichtlich seiner Anforderungsstruktur analysieren, exemplarische Verstehensprozesse eines

schwachen und eines starken Lesers im neunten Schuljahr nachzeichnen und abschließend lesedidaktische Schlussfolgerungen ziehen.

2 Vor dem Metaphernfeld: Metapherntheoretische Positionierung

Metaphorische Sprachstrukturen sind eine besondere Form von sprachlicher Unbestimmtheit: Ein Wort oder Syntagma konfligiert mit dem ihn umgebenden Kontext, das Geäußerte irritiert und scheint wörtlich genommen keinen Sinn zu ergeben. Metaphorisches Verstehen ist in diesem Sinne auch vergleichbar mit einem komplexen Problemlöseprozess, der differenzierte Textwahrnehmung und elaborative Inferenzen erfordert (vgl. Christmann/Scheele 2001: 263). Möchte man individuelle metaphorische Rezeptions- und Erkenntnisprozesse nachvollziehen, erscheint es daher sinnvoll, strukturalistische mit konstruktivistischen Perspektiven zu kombinieren, um textseitige Anforderungen und subjektive Verarbeitungsprozesse differenziert beschreiben sowie in der Zusammenschau als Text-Leser-Interaktion erfassen zu können (vgl. Christmann/Groeben 1999: 146; Lessing/Wieser 2013: 104–113):

Ebenso wenig, wie man sich von der Sinnbildung als Strukturierungsgeschehen einen Begriff ohne das sprachliche Subjekt machen kann, ebenso wenig existiert das Subjekt außerhalb sprachlicher Strukturen (Zimmermann 2000: 27).

Ein geeigneter Metaphernbegriff muss folglich die Strukturen beschreiben, die zum Anlass von kognitiver Konstruktivität werden. Vor diesem Hintergrund möchte ich die Metapher als *sprachlich-prädikatives Kontextphänomen mit heuristischem Potenzial* betrachten. Die Zuschreibung impliziert vier Grundannahmen, die ich nun knapp skizzieren werde:

(1) *Die Metapher ist ein sprachliches Phänomen.* Metaphernverstehen im Zusammenhang von Textverstehen zu betrachten, erfordert, die materiellen Ausdrücke auf der Sprachoberfläche als Ausgangspunkt der konstruierenden und integrierenden Verarbeitungsprozesse ernst zu nehmen. Metaphern lassen sich in einem Text lokalisieren, da eine oder mehrere ihrer Komponenten auf der Oberflächenstruktur intersubjektiv nachweisbar manifestiert sind. Die Prämisse widerspricht damit dem gegenwärtig äußerst populären kognitiven Metapherntheorem in der Tradition von George Lakoff und Mark Johnson (1980), das Metaphern als kognitiv-konzeptuelle Phänomene begreift, die erst in ihrer Ablei-

tung sprachliche Gestalt annehmen.¹ Die Ablehnung dieses Theorems begründet sich in dessen grundsätzlich anderem Erkenntnisinteresse und damit verbundenen Annahmen: Denn die kognitive Metaphernforschung geht davon aus, dass durch die Analyse von Alltagssprache zugrunde liegende metaphorische Konzepte aufgedeckt werden können, die wiederum Rückschlüsse über die kognitive Organisation unseres Weltbildes (in sogenannten „idealized cognitive models“, kurz ICM), die Einstellungen oder Alltagstheorien einer Sprachgemeinschaft zulassen (vgl. Jäkel 2003: 25–27; Strietz/Kopchuk 2009: 85). Theorie und Vorgehen erscheinen daher vor allem bei der Untersuchung von *Produktionsprozessen* oder der Analyse kultureller Welterklärungsmuster von epistemischem Nutzen. Außerdem könnte im Zusammenhang mit Rezeptionsprozessen die Suche nach zugrunde liegenden konzeptuellen Metaphernsystemen, die erst in einem zweiten Schritt sprachlich umgesetzt werden, den Blick für individuelle Verstehenswege und -probleme verstellen: nicht jede Metapher ist in ein solches System integrierbar bzw. nicht jeder (zumal novizische) Leser verfügt über ein solches System. Die Möglichkeit, dass konzeptuelle Metaphern existieren, soll daher gar nicht in Abrede gestellt werden – nur erscheint der Ansatz im rezeptionsorientierten Forschungszusammenhang heuristisch nicht zielführend.² Der vorliegende Metaphernbegriff geht also von einer grundsätzlich sprachlichen Gestalt aus. Da die leserseitige Verarbeitung jedoch das metaphorische Ereignis wesentlich mit konstituiert, muss die sprachliche Struktur um die mit dem materiellen Input verbundenen kognitiven Konzepte erweitert werden. Nur wenn der Leser ausgehend von den textuellen Indizien, Wissenseinheiten in Form von Konzepten aktiviert, kann er die metaphorische Bedeutung konstruieren.³ Das metaphorische Ereignis ist demnach zwar sprachlich ange-

1 So z.B. Olaf Jäkel: „Die eigentliche metaphorische Projektion wird also auf der konzeptuellen Ebene zwischen zwei ganzen Begriffsdomänen lokalisiert und findet auf der ‚Sprachoberfläche‘ ihren Ausdruck in verschiedenen konventionell-metaphorischen Redewendungen“ (Jäkel 2003: 23).

2 Metaphernfeld und konzeptuelle Metapher scheinen sich auf den ersten Blick zu ähneln: Bei beiden Phänomenen wird eine zugrunde liegende Metapher sprachlich vielfältig realisiert. Allerdings handelt es sich bei der „zugrunde liegenden“ Metapher im Metaphernfeld, die ich im Folgenden „Kernmetapher“ oder auch „Kernprädikation“ nennen werde, nicht um eine kognitiv-konzeptuelle, vorsprachliche Struktur, sondern um ein eindeutig sprachliches Phänomen, das an einen Einzeltext gebunden ist. Selbst wenn ein Metaphernfeld konventionalisiert ist und die Kernmetapher damit in verschiedenen Texten verwendet wird, handelt es sich weiterhin um eine sprachliche Struktur, die durch den jeweiligen Text eine spezifische Realisierung und Bedeutung erfährt.

3 Als „Konzept“ fasse ich mit Benjamin Biebuyck eine informationstragende Einheit auf: „ein veränderliches, jedoch wiederholbares und strukturiertes Bündel (cluster) propositionaler

legt, diese textuell direkt oder indirekt angelegten Komponenten bedürfen jedoch kognitiv-konstruktiver Leistungen, um ihr semantisch innovatives Potenzial zu entfalten.

(2) *Die Metapher ist eine impertinente Prädikation.* Metaphern bestehen immer aus mehr als einem einzelnen Wort oder Konzept: Sie setzen zwei Konzepte miteinander in Beziehung, die vordergründig nicht vereinbar erscheinen, da eines das situative oder textuelle Redekonzept konkretisiert, während das andere davon abweicht.⁴ Die Bezugnahme wird durch die prädikative Grundstruktur, in der diese beiden Konzepte zueinander stehen, initiiert: Das abweichende Konzept, „Vehikel“, bezieht sich prädikativ auf den Vertreter der textuellen Norm, „Tenor“ (vgl. zur Terminologie Richards 1996: 36). Tenor und Vehikel stellen also nicht zwei verschiedene Bedeutungsebenen eines Gegenstands oder Sachverhaltes dar, sondern zwei unterschiedliche Ideen oder Konzepte, von denen mindestens eines sprachlich als Ausdruck oder Syntagma realisiert sein muss.⁵ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Prädikationsstruktur nicht notwendigerweise sprachlich realisiert sein muss, sie kann der Metapher auch lediglich logisch innewohnen (vgl. Köller 1975: 111).⁶ Bei der metaphorischen Prädikation handelt es sich allerdings nicht um eine herkömmliche: Paul Ricœur bezeichnet sie treffend als „impertinent“, da sie konventionelle Kriterien der Angemessenheit verletzt (vgl. Ricœur 1991: VI). Zwischen Tenor und Vehikel besteht eine konstitutive Spannung, aus der die Metapher ihr sprachschöpfendes Potenzial gewinnt:

Was auf logischer Ebene also als eine widersprüchliche Prädikation erscheint, entfaltet sich auf semantischer Ebene als ein hermeneutischer Prozess, der auf der Produzentenseite im Erzeugen einer semantischen Spannung und auf der Rezipientenseite im Versuch dieser Auflösung besteht. [...] Umso größer die Spannung und damit die Möglichkeiten ihrer Auflösung sind, desto weniger ist die metaphorische Aussage auf eine bestimmte Bedeutung festzulegen. (Friedrich 2013: 33)

Information, das von einem Stichwort (cue word) aus dem Langzeitgedächtnis hervorgerufen wird, in dem die Gesamtheit der Konzepte gelagert wird“ (Biebuyck 1998: 123).

4 „Redekonzept“ bezeichnet in Anknüpfung an Benjamin Biebuyck einen „Denkinhalt, dessen sämtliche informationelle Komponenten innerhalb einer sprachlichen Einheit oder einer selbstständigen dialogischen Interaktion [...] formuliert werden“ (Biebuyck 1998: 128).

5 Während der Tenor gänzlich implizit realisiert sein kann (z.B. bei einer Metapher, die als Vehikelsatz auftritt), muss das Vehikel mindestens nominal vermittelt erscheinen. Darauf werde ich im Laufe des Beitrags noch eingehen.

6 Nimmt man dies ernst, ist damit ein starkes Argument gegen die Substitutionstheorie gegeben: Denn selbst wenn nur das Vehikel sprachlich manifestiert ist, verweist dieses auf die zugrunde liegende prädikative Basisstruktur, die immer zwei Komponenten in einer Determinationsrelation aufweist.

Der Leser konstruiert die metaphorische Bedeutung, indem er initiiert durch die impertinente Prädikation, die unterschiedlichen Konzepte interagieren lässt und dabei spezifische Bedeutungsmerkmale generiert, wobei der Kontext eine nicht unwesentliche Rolle spielt (vgl. Black 1996: 69; Richards 1996: 35).

(3) *Die Metapher ist ein Kontextphänomen.* Die Metapher als impertinente Prädikation zu bezeichnen, legt ihren Standort also nicht auf der Satzebene fest. Die Spannung besteht nicht nur zwischen dem Tenor als Vertreter des situativen Redekonzepts und dem abweichenden Vehikel, sondern übergreifend zwischen diesem metaphorischen Fokus und dem gesamten redekonzepuellen Kontext. In diesem Sinne greifen die konstitutive Spannung und damit auch die Metapher über die unmittelbare Aussage hinaus. Ohne den Bruch mit dem umgebenden Kontext würden wir die Metapher gar nicht als solche identifizieren und Rekonstruktions- sowie Interpretationsbemühungen anstellen können (vgl. Gehring 2013: 21). Die prädikative Spannung ist damit letztlich kontextuell motiviert: Gibt es keine Abweichung von der textuell etablierten Norm, keinen Bruch bzw. registriert der Leser ihn nicht, wird auch keine impertinente Prädikationsstruktur virulent. Doch der Kontext dient nicht nur als Identifikationsrahmen, sondern bestimmt auch die Ähnlichkeitsetablierung zwischen Tenor- und Vehikelkonzept, die der impertinenten Prädikation entspringt, wesentlich mit. Er determiniert die metaphorische Bedeutung positiv oder negativ, indem er bestimmte Bedeutungsfacetten der beteiligten Konzepte beispielsweise durch Isotopien akzentuiert und im Gegenzug andere Eigenschaften narkotisiert (vgl. Weinrich 1976: 333; Eco 2004: 199).⁷

Während die erste und zweite Prämisse grundsätzlich für alle Metaphernarten gelten, trifft die definierte Form des Kontextbruchs vor allem auf Metaphern in nicht-literarischen Texten zu: „In begriffssprachlichen Texten tritt Metaphorik anders und diskurstypisch deutlicher hervor als im offenen Feld literarischer Texte“ (Gehring 2013: 25).⁸ Der vergleichsweise klar konturierte Bruch mit einem

⁷ Isolierte Komponentenanalysen, die das semantische Inventar des Tenor- und Vehikelkonzepts auf Gemeinsamkeiten oder Verträglichkeiten prüfen, erscheinen vor diesem Hintergrund sehr verkürzt (vgl. Weinrich 1976: 331–332). Außerdem haben Beiträge von Monika Schwarz-Friesel und Helge Skirl gezeigt, dass sich die metaphorische Bedeutung in vielen Fällen als emergent erweist. „Emergent“ bedeutet, dass die konstruierten Merkmale „kein herkömmlicher Bestandteil der einzeln betrachteten Lexeme sowie der an sie gekoppelten Konzepte sind, [sondern erst] [...] im Verstehensprozess kombiniert werden“ (Skirl 2009:14). Dabei spielt die Kontextdetermination eine zentrale Rolle.

⁸ Auch Hans-Georg Gadamer's Beschreibung der Diskurspezifität von Metaphern in lyrischen Texten hebt auf einen fehlenden Kontextbruch ab: „Sie [die Metapher] ist im Gedicht so sehr in das Spiel der Klänge, Wortsinne und Redesinne eingebunden, daß sie als Metapher gar nicht

intersubjektiv eindeutiger zuzuweisenden Redekonzept wirkt sich auch auf die diskursspezifische Erkenntnisfunktion aus.

(4) *Die Metapher hat eine Erkenntnisfunktion.* Dass metaphorische Aussagen uns zu neuen Erkenntnissen führen können, liegt in ihrer impertinenten Prädikationsstruktur begründet: Ist der Rezipient mit einer metaphorischen Prädikation von zwei bislang unvereinbar erscheinenden Konzepten konfrontiert und bildet er daraus einen aussageimmanenten Sinn als semantische Innovation, so kann er auf ihrer Basis eine neue Erkenntnis generieren. Nach Paul Ricœur ist die impertinente Prädikation nur dann vollständig, wenn der prädikative Akt nicht nur etwas sagt, sondern dies *über* etwas sagt – womit er die metaphorische Referenz auf die Wirklichkeit meint (vgl. Ricœur 1991: VI, 209). Doch ebenso wie die semantische Spannung nicht aufzuheben sei, bleibt für Ricœur auch die metaphorische Referenz unauflösbar mit dem konstitutiven Paradox verbunden:

[...] wie die logische Distanz in der metaphorischen Nähe bewahrt wird, und wie die unmögliche wörtliche Interpretation nicht einfach durch die metaphorische aufgehoben wird, sondern ihr nur widerstrebend nachgibt, so gehorcht die ontologische Behauptung dem Prinzip der Spannung. (Ricœur 1991: 251)

Diese Spannung, die mehrere Ebenen von der Sprachimmanenz bis zum Wirklichkeitsbezug umfasst, bringt Ricœur mit der griffigen Formel von „ist und ist nicht“ auf den Begriff (vgl. Ricœur 1991: 240; siehe auch Friedrich 2013: 32). Auch wenn die Referenz demnach eine spannungsreiche bleibt, führt sie dem Rezipienten dennoch einen neuen Blick auf die Wirklichkeit zu, zumal wenn der Kontext ein Redekonzept eindeutig markiert. Metaphern in mehr oder minder wahrheitsorientierten Texten haben dementsprechend zwei wichtige kognitive Funktionen: Sie machen sprachlich noch nicht erfasste Situationen zugänglich und können dabei komplexe, abstrakte Phänomene veranschaulichen und bestimmte Wertungen oder Perspektivierungen konnotieren. Vergleicht man die Metapher in pragmatischen Texten mit ihrer Paraphrase, so zeigt sich, dass Metaphorik hier äußerst prägnant und sprachökonomisch verfährt, indem sie ihre Bedeutung als Unbestimmtheitsstelle in die kognitive Konstruktivität des Rezipienten auslagert und ihm auf diese Weise neue Einsichten gewährt.

zur Abhebung kommt. Denn hier fehlt die Prosa der gewöhnlichen Rede überhaupt“ (Gadamer 1984: 50).

3 Die Anforderungsstruktur des Metaphernfeldes WELTWIRTSCHAFT ist TITANIC

Was bedeutet es nun für die Anforderungsstruktur einer Metapher, wenn sie nicht singular auftritt, sondern als Kernmetapher mit komplexem Tenor- und Vehikelkonzept über einen Text ausgebreitet wird? Dieser Frage möchte ich nachfolgend am Beispiel des Metaphernfeldes WELTWIRTSCHAFT ist TITANIC aus einer journalistischen Glosse nachgehen. Um dabei die sprachliche Realisation von Tenor und Vehikel von ihrer impliziten oder logischen Struktur zu differenzieren, wird erstere durch Kursivierung und letztere durch Kapitälchen gekennzeichnet. Der Text *Volle Fahrt auf den Eisberg* wurde im Rahmen einer Studie verwendet, die das Metaphernverstehen von Schülerinnen und Schülern des neunten Schuljahres untersucht. Um Verarbeitungsprozesse und Verstehensbarrieren auf die Metaphorik zu konzentrieren, wurde der originale Text von Hans-Ulrich Jörges, der 2008 als Glosse im *stern* erschien (siehe Jörges 2008), auf verschiedene Weise modifiziert: Das Original wurde wesentlich gekürzt und die komplexe Syntax an mehreren Stellen vereinfacht sowie eine einfachere Lexik verwendet.⁹ Da außerdem die Verstehensprozesse hinsichtlich idiomatischer Metaphorik sowie konfligierender Motive interessierten, wurde der Text dahingehend manipuliert.¹⁰ Der vollständige Erhebungstext ist im Anhang auf-

9 Damit wurde in die Bedeutungsstruktur des Originaltextes eingegriffen. Diese Eingriffe waren dahingehend notwendig, dass der Leseprozess der Probanden, vor allem der schwachen Leser, nicht durch zusätzliche komplexe Syntax erschwert werden sollte. Die Metaphorik sollte das vorrangige ‚Problem‘ darstellen. Beispielsweise wurde die Inversion im Originaltext aufgegeben und die syntaktisch fragmentierte Informationsvergabe auf das Wesentliche konzentriert: *Drei Billionen Dollar seien von Vernichtung bedroht, schätzte der amerikanische Notenbankpräsident Ben Bernanke. Nicht etwa erst in diesen Tagen. Exakt ein Jahr ist es her, seit er die unfassbare Summe – drei Millionen Millionen – bei einem Berlinbesuch im Kanzleramt offenbarte* (Jörges 2008: Z.5). In der Überarbeitung: *Der amerikanische Notenbankpräsident Ben Bernanke schätzte vor einem Jahr bei einem Besuch im Kanzleramt, dass drei Milliarden Dollar von Vernichtung bedroht sind* (Z.4–5).

10 Diese Änderungen und Ergänzungen haben noch stärker in die Bedeutungsstruktur des Originals eingegriffen und damit letztlich einen neuen Text bzw. eine eigenständige Bedeutung geschaffen. Beispielsweise endet der manipulierte Text mit dem Satz *Doch manch ein Wirtschaftswissenschaftler sagt düster voraus, dass all die Rettungspakte, gespannten Schutzschirme und Finanzspritzen des Staates nicht helfen werden und der eigentliche Tsunami erst kommen wird* (Z.25–27). Das Vehikel *Tsunami* läuft dem Vehikel des Metaphernfeldes *Titanic* zuwider: Während das eine höhere Gewalt und damit Unbeeinflussbarkeit konnotiert, ist das *Titanic*-Unglück menschlich verschuldet. Ein Beispiel für eine idiomatische Metapher stellt folgender Satz dar: *Der Glaube kann schließlich nur Berge versetzen, keine Eisberge* (Z.16–17). Vor diesem

geführt. Von den fünfzehn Metaphern, die der Text aufweist, sind sieben eindeutig mit dem Metaphernfeld (siehe a) und drei nicht zwingend, jedoch nahelegend mit dem Komplex verbunden (siehe b).¹¹

- (a) Ein gigantischer Eisberg, unsichtbar unter der Wasserlinie, auf den die Weltwirtschaft zusteuerte. (Z.5–7)
- (b) Bevor die Ratten das sinkende Schiff verlassen können, wird jetzt vom Staat in den Markt eingegriffen, was in unserem kapitalistischen System bisher undenkbar gewesen ist. (Z.18–20)

Die nachfolgende Analyse soll sich auf exemplarische Metaphern des Metaphernfeldes und eine davon unabhängige Metapher konzentrieren. Ausgehend von der metapherntheoretischen Positionierung werde ich die Darstellung auf drei Gesichtspunkte fokussieren: den Kontext der Metapher, die Struktur von Tenor und Vehikel und die metaphorische Bedeutung.

3.1 Exemplarische Analyse

1. *Volle Fahrt auf den Eisberg* (Z.1). Dass es sich bei dieser Überschrift um eine Metapher handelt, kann der Leser erst rekursiv erkennen – im Kontrast zu den nachfolgenden Sätzen, die die Wirtschaftskrise als Gegenstand und Redekonzept etablieren. Die Rekursivität des Kontextbruchs resultiert aus dem paratextuellen Standort der Metapher als Überschrift und ihrer sprachlichen Realisation als Vehikelsatz. Solche Metaphern dehnen ihr Vehikelkonzept auf die gesamte Sprachoberfläche des jeweiligen Satzes bzw. Satzfragments aus. Dabei wird der Tenor sprachlich nicht explizit realisiert. Doch stellen *volle Fahrt* und *Eisberg* überhaupt ein oder mehrere eigenständige Vehikel dar? Wenn ja, müsste jeweils ein Tenor prädiziert werden. Der Kontext legt nicht nahe, dass es sich bei *volle Fahrt* und *Eisberg* um Elemente einer eigenständigen metaphorischen Prädikation handelt, sondern vielmehr Aspekte eines zugrunde liegenden komplexen Vehikelkonzepts, auf das sie verweisen: Das Metaphernfeld WELTWIT-

Hintergrund kann nicht mehr mit dem Originaltext und dessen Bedeutung operiert, sondern es muss von einer eigenständigen Bedeutung des Erhebungstextes ausgegangen werden.

¹¹ Genaugenommen handelt es sich bei *Schutzschirme* und *Finanzspritzen* (Z.26) ebenfalls um metaphorische Foki. Da sie jedoch keinen Verstehensprozess irritiert haben und nicht als Ausgangspunkt eines metaphorischen Ereignisses wirksam wurden, ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um mittlerweile lexikalisierte Metaphern handelt, bezüglich derer keine komplexen Problemlösungsprozesse mehr erhoben werden können.

SCHAFT ist TITANIC entwickelt sich sukzessive. Über die genannten Schlüsselwörter evoziert die Überschrift das Titanic-Konzept, das explizit erst in der dritten Metapher weiter unten im Text (Z.7) benannt wird. Während das Vehikelkonzept also zumindest durch assoziierte Teilkonzepte auf der Sprachoberfläche repräsentiert ist, ist der Tenor in dieser Metapher ausschließlich implizit angelegt und nur durch den redekonzeptuellen Kontext sowie weitere Metaphern des Feldes (siehe 2) zu rekonstruieren. Auch wenn die Überschrift also metaphorisch ist, und sich im weiteren Textverlauf als Bestandteil des Metaphernfeldes zu erkennen gibt, sind weder das Kernvehikel noch der Tenor explizit benannt, sondern erst rekursiv und kontextuell zu rekonstruieren.

Welche Bedeutungsfacetten der Kernmetapher WELT WIRTSCHAFT ist TITANIC werden nun akzentuiert? Indem die Überschrift die nahende Kollision mit dem Eisberg evoziert, legt sie von Beginn an die nahende Katastrophe und die Unabwendbarkeit der Ereignisse nahe. Da es sich um den Titel des Textes handelt, könnte man zudem mutmaßen, dass hierin die Kernkritik des Textes als Makrostruktur angelegt ist.

2. *Ein gigantischer Eisberg, unsichtbar unter der Wasserlinie, auf den die Weltwirtschaft zusteuerte* (Z.5–7). Der vorhergehende Kontext entwickelt WIRTSCHAFTSKRISE als Redekonzept und Textthema, mit dem der komplexe metaphorische Fokus nun bricht. Als einzige benennt diese Metapher explizit den Tenor des Metaphernfeldes *Weltwirtschaft*, während das Vehikel wieder nur konzeptuell vermittelt realisiert erscheint: Zum einen rekurriert *Eisberg* durch eine konzeptuell-semantische Verknüpfung auf das Vehikel TITANIC. Zum anderen verweist das Vehikelverb *zusteuerte* auf eben dieses Vehikel. Hierbei handelt es sich offensichtlich um eine Abweichung von der Norm des Redekonzepts, allerdings nicht um ein eigenständiges Konzept, da dieses gemeinhin nominale Züge aufweist (vgl. Biebuyck 1998: 138). Das Verfahren, das die Metaphorizität eines Adjektivs oder Verbs ermöglicht, umschreibt Benjamin Biebuyck mit dem Begriff „nominale Vermittlung“:¹²

Die textinterne, figürliche Störung entsteht [...] nur dadurch, daß sich der indirekt vom Verb oder Adjektiv vergegenwärtigte Informationskomplex dem kontextuell artikulierten gegenüberstellt: die metaphorische Entfremdung kommt also erst dank der Vermittlung eines nominalen Konzeptes zustande. (Biebuyck 1998: 138)

Der indirekt vom Verb etablierte Informationskomplex ist im aktuellen Beispiel TITANIC. Auf diese Weise wird eine Prädikation vergegenwärtigt, die bereits

¹² Interessant ist zudem Biebuycks Beobachtung, dass in nichtnominalen metaphorischen Aussagen der Tenor regulär artikuliert sein muss (vgl. Biebuyck 1998: 268).

durch den Titel (siehe 1) angeregt und im weiteren Textverlauf, auch mittels der expliziten Nennung des Vehikels *Titanic* (Z.7), etabliert wird.

Daneben besteht noch die Möglichkeit, *Eisberg* als Vehikel einer eigenständigen Metapher zu betrachten. Hierbei könnte z. B. KAPITAL den Tenor stellen, was der vorhergehende Satz positiv determiniert (*Der amerikanische Notenbankpräsident Ben Bernanke schätzte vor einem Jahr bei einem Besuch im Kanzleramt, dass drei Milliarden Dollar von Vernichtung bedroht sind*, Z.4–5). Diese selbstständige Metapher konnotiert durch die sprachlich realisierten Vehikelattribute des Eisberges (*gigantisch, unsichtbar*) das verheerende Ausmaß der drohenden finanziellen Verluste und die Intransparenz der Ereignisse aus Sicht der unbeteiligten Bürger. *Eisberg* und *zusteuern* eröffnen zudem den Ausblick auf die nahende Kollision, was in Interaktion mit dem Normkonzept die Unabwendbarkeit der Finanz- und Wirtschaftskrise nahelegt.

3. *Die Maschinen stoppen und einen neuen Kurs eingeben mochte niemand* (Z.8). Die vorigen zwei Sätze realisieren mit dem *Titanic*-Konzept mehrheitlich metaphorische Foki. Dies könnte möglicherweise zu einer verschobenen Wahrnehmung dessen führen, was als Normkonzept des Textes verstanden wird – zumal es sich bei diesem sowie dem nachfolgenden Satz um Vehikelsätze handelt. Ein Kontextbruch scheint daher nur auf globaler Textebene möglich. In dieser Metapher wird wieder ein Teilkonzept des Vehikels TITANIC ausgeweitet: ihre Fahrt. Es handelt sich hierbei vermutlich ebenfalls um keine eigenständige Metapher, sondern Aspekte des Vehikel-Konzepts, die nun auf die Kernmetapher angewendet werden. Der Tenor ist abermals nur implizit-kontextuell angelegt. Vor dem Hintergrund des nahenden Untergangs evoziert der verweigerte Richtungswechsel eine Kritik an der Tatenlosigkeit und Fahrlässigkeit der Finanzmarktakteure, die in die Entwicklung nicht eingreifen und durch Veränderungen im Finanzmarkt die drohende Kriseneskalation nicht aufhalten wollen.

4. *Er warnte vor den Gespenstern der Märkte* (Z.11–12). Abschließend möchte ich nun noch exemplarisch diese Metapher mit einem vom Metaphernfeld abweichenden Vehikelkonzept analysieren. Während der erste Absatz des Textes mehrheitlich metaphorisch strukturiert ist und vor allem das Metaphernfeld realisiert (siehe 1–3), ist der zweite Absatz vergleichsweise redekonzepuell gehalten. Der metaphorische Fokus bricht ausgehend vom Vehikel *Gespenster der Märkte* mit dem umgebenden Kontext bereits auf der Ebene des Satzes. Doch wo ist der Tenor? Auch hierbei handelt es sich um ein interessantes grammatisches Phänomen, da mit dem Genitivattribut die Brücke zum redekonzepuellen Tenor geschlagen wird, mit dem der Kopf der Nominalphrase bricht. Das eigentliche Tenorkonzept markiert der vorhergehende Satz: *Im Mai sagte der Bundespräsident, dass die Banker ihre eigenen Produkte nicht mehr verstehen, die es teilweise nur noch auf dem Papier, nicht aber in Wirklichkeit gibt*

(Z.10–11). Nicht die MÄRKTE werden mit dem Konzept GESPENSTER prädiziert, sondern BANKPRODUKTE. Daraus lässt sich folgende Prädikationsstruktur rekonstruieren: BANKPRODUKTE sind GESPENSTER. Das Genitivattribut des Vehikels hilft also, den Tenor aufzuspüren und legt den unmittelbaren Kontext zur Explikation des metaphorischen Bedeutungskerns nahe: Die Produkte der Banken, ihre Anlagemöglichkeiten und Fonds, möglicherweise auch das Geld – alles ist letztlich eine Fiktion und existiert nicht in einem realen Gegenwert, sondern nur unwirklich-abstrakt.

3.2 Hypothesen zur Anforderungsstruktur

Aus dieser Analyse lassen sich drei wesentliche Anforderungsbereiche des Metaphernfeldes ableiten. Sie beziehen sich auf die Struktur von Tenor und Vehikel, das redekonzzeptuell-abweichende und sinnstiftende Konzept TITANIC und die Textkohärenz. *Erstens* zeigt die Betrachtung der metaphorischen Komponenten, also von Tenor und Vehikel, dass die Metaphern schon in ihrer Mikrostruktur unterschiedliche und komplexe Anforderungen an den Rezipienten stellen. Bevor überhaupt zwei Konzepte in der metaphorischen Interpretation interagieren können, müssen Tenor und Vehikel oftmals erst aus dem Input der Oberflächenstruktur rekonstruiert werden. Die Anforderungsstrukturen von Tenor- und Vehikelrekonstruktion sollten zusätzlich differenziert werden: Wenn auch nicht in jeder Metapher *Titanic* explizit benannt wird, so sind sprachlich doch immer Teilkonzepte wie *Eisberg* oder *zusteuern* realisiert, die vernetzt oder nominal vermittelt auf das zugrunde liegende Vehikelkonzept verweisen. Dies trifft auf das Tenorkonzept WELT WIRTSCHAFT nicht zu. Allein an einer Stelle ist es explizit realisiert und ansonsten auch nicht durch Teilkonzepte vertreten, da sich viele der Metaphern ausschließlich als Vehikelsätze präsentieren. Diese Formen von mikrostruktureller Implizitheit dürften, noch vor der eigentlichen metaphorischen Interpretation, eine große Herausforderung für die Verstehens- und Interpretationsleistungen der Rezipienten darstellen.

Das Verstehen des Feldes setzt *zweitens* ein spezifisches Titanic-Konzept voraus. Konzepte bzw. Schemata sind persönlich, semantisches Wissen zur Titanic variiert interindividuell (vgl. Bredenkamp/Erdfelder 1996: 66; Wookfolk 2008: 322). Dennoch fordert der Text die Aktivierung von bestimmten inhaltlichen und strukturellen Facetten des Titanic-Konzepts, die sich mit Kintsch (1996) modellhaft als Wissensnetz darstellen lassen: Um den zentralen Begriff ist deklaratives

Wissen gereiht, auf das der Text abhebt: semantisch bzw. kontextuell verknüpfte Begriffe, Wertungen und das Ereignisschema (siehe Abb. 1).¹³

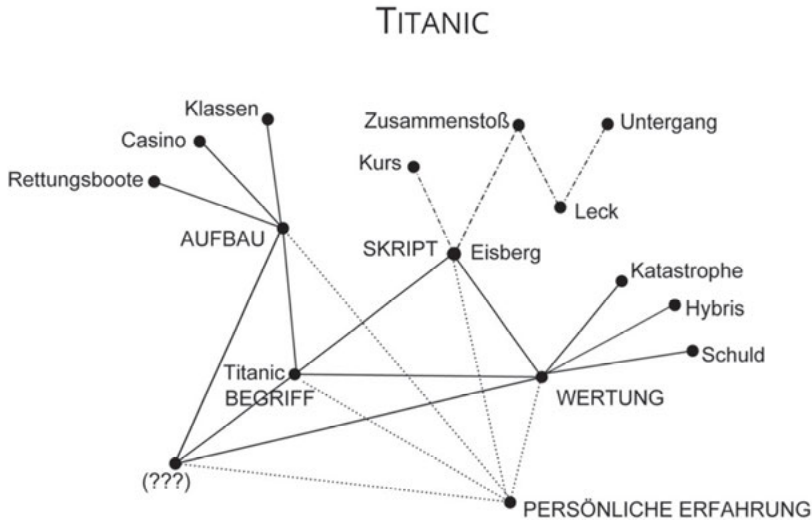


Abb. 1: Titanic-Schema

Dieses komplexe Konzeptbündel hat vor allem in seiner ereignisschematischen Dimension weitreichende Auswirkungen auf die Anforderungsstruktur: Im Hinblick auf das Verstehen von Metaphernfeld und Text ermöglicht das Ereignisschema bzw. Skript als „komplexe Wissensstruktur, die eine stereotype Folge von Ereignissen beschreibt“ (Opwis/Lüer 1996: 372), dem Rezipienten eine kontextsensible und erwartungsgesteuerte Informationsverarbeitung (vgl. ebd.). Das durch bestimmte Schlüsselwörter, sogenannte *cues*, aktivierte Skript erlaubt somit Vorhersagen darüber, welche Objekte (z. B. Titanic) oder Ereignisse

¹³ Walter Kintsch stellt fest, dass alle gängigen Formen von Wissensrepräsentation, also assoziative Netze, semantische Netze, und Produktionssysteme jeweils nur bestimmte Aspekte der Repräsentation und Wissensnutzung erfassen. Wissen könne aber auch verschiedene Repräsentationsformen umfassen. Daher entwickelt er in seinem Ansatz die Idee von Wissensnetzen, die assoziative Netze mit komplexen Knoten darstellen (vgl. Kintsch 1996: 507–511): Diese „Knoten können Propositionen sein, so daß sich auf Texten basierendes Wissen gut darstellen läßt, aber auch einfache Begriffe oder Schemata, Produktionsregeln und Hierarchien von Kategorien“ (ebd.: 510). Die Darstellung der TITANIC-Struktur ist idealtypisch an die Textinformationen angelegt. Um der trotzdem bestehenden Individualität der Konzeptrepräsentation Rechnung zu tragen, ist die Möglichkeit des Bestehens von weiteren Knoten angedeutet.

(z.B. die Kollision oder der Untergang) noch zu erwarten sind. Daneben eröffnen die begrifflichen und ereignisschematischen Aspekte noch eine Wertungsdimension, in der die Titanic z. B. als KATASTROPHE, MENSCHLICHES VERSCHULDEN oder HYBRIS konzeptualisiert wird.

Das Metaphernfeld WELTWIRTSCHAFT ist TITANIC nutzt nun zum einen die ereignisschematische Struktur des Titanic-Konzepts, mit der es den Ausgang der Finanz- und Wirtschaftskrise von Beginn an determiniert: Die Katastrophe ist unabwendbar. Diese Vorhersehbarkeit wirkt sich entlastend auf das Textverstehen aus, und setzt kognitive Ressourcen für andere Verarbeitungsprozesse frei. Zum anderen bzw. damit verknüpft wird das Wertungsschema aktiviert, das den Untergang der Titanic auf menschliches Versagen zurückführt. Die Titanic als Symbol menschlicher Überheblichkeit und Fahrlässigkeit eröffnet einen spezifischen Blick auf die Weltwirtschaftskrise, indem die Verbindung der beiden Konzepte den unabwendbaren Verlauf und Eskalation der Weltwirtschaftskrise dem Fehlverhalten und menschlichen Versagen von Global Playern und Politik zuschreibt. Bezieht man weitere Bedeutungsfacetten des Metaphernfeldes ein, die das Ausmaß der drohenden Verluste, dessen Intransparenz und auch die götzenhafte Verehrung der Wirtschaftsordnung andeuten, eröffnet das Feld eine Fundamentalkritik daran, dass die Weltwirtschaftskrise menschlich verschuldet ist.

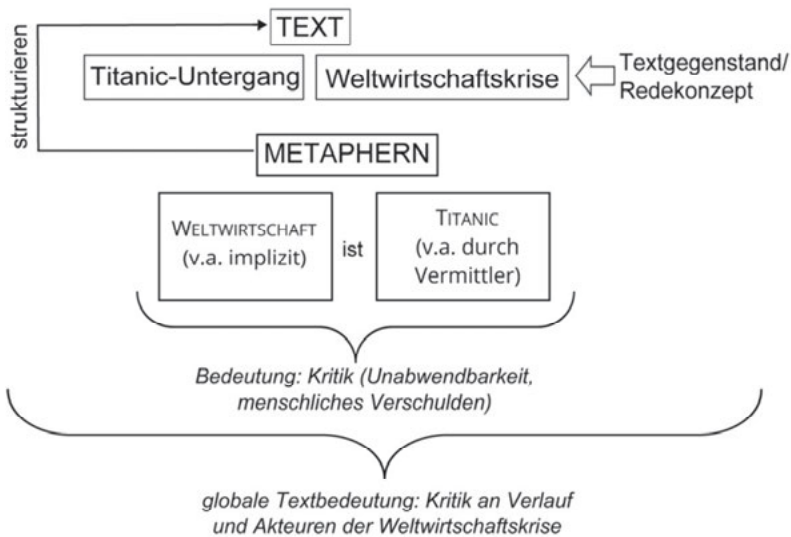


Abb. 2: Textkohärenz

Aus dem ersten und zweiten Punkt ergeben sich *drittens* generelle Anforderungen an die Kohärenztablierung (siehe Abb. 2). Betrachtet man den Text rein oberflächenstruktural, koexistieren (mindestens) zwei divergente Themenkomplexe. Die Dominanz des Titanic-Konzeptes stellt in diesem Sinne eine Herausforderung für die Etablierung des textuellen Redekonzeptes dar. Es muss die Weltwirtschaftskrise als globaler Textgegenstand rekonstruiert sein, damit der Titanic-Plot als konzeptmäßige Abweichung davon und somit in seiner Metaphorizität überhaupt erst erkannt werden kann. Durch das in den Metaphern oberflächenstruktural dominierende Vehikelkonzept mit seinen semantisch verknüpften Begriffen bzw. die Latenz des Tenorkonzepts wird zudem die Beziehung zwischen den jeweiligen Teilkonzepten von Tenor und Vehikel nicht deutlich markiert (vgl. Skirl 2010: 229). Dies kann die Kohärenzbildung erschweren, da der Leser vor allem auf seine vorwissensgestützte oder kontextsensible Inferenzfähigkeit angewiesen ist, um Bezüge herzustellen (vgl. Skirl 2010: 230). Denn das Titanic-Konzept charakterisiert die Weltwirtschaft systematisch und strukturiert damit zum einen den Text, indem das komplexe Vehikel die Realisation von bestimmten Gegenständen oder Ereignissen (wie *Titanic* oder *Zusammenstoß*) voraussetzt. Die ereignisschematische Struktur schafft Erwartbarkeit und kann somit Kohärenztablierung fördern. Zum anderen evokiert die systematische Charakterisierung die Kritik des Autors (an dem menschlichen Verschulden der Krise und ihrer Unabwendbarkeit) und trägt damit wesentlich zur globalen Textbedeutung bei. Eine zusätzliche Herausforderung für die Kohärenzbildung ergibt sich aus der konzeptuell inkonsistenten metapherischen Prädikationsstruktur: Neben TITANIC wird WELTWIRTSCHAFT auch noch mit weiteren Konzepten prädiert, die andere Facetten des Tenors beleuchten sollen, die Kohärenztablierung allerdings mitunter durch ihre Unvereinbarkeit erschweren oder hemmen können (vgl. Skirl 2010: 228).

4 Exemplarische Verstehensprozesse

Vor dem Hintergrund dieser textuell angelegten Verstehensanforderungen möchte ich nun exemplarisch Verarbeitungsprozesse von einem leistungsschwachen und -starken Leser im neunten Schuljahr anhand von zwei Leitfragen nachzeichnen: 1. Wie gehen die Schüler mit der vermeintlichen ‚Konkurrenz‘ von zwei Konzepten auf der Textoberfläche kognitiv-konstruktiv um? 2. Welche Rolle spielt dabei das Vorwissen?

Die Grundlage der Analyse stellen Verbaldaten dar, die mit Lautes Denken-Protokollen erhoben wurden. Lautes Denken ist eine Form der introspektiven

Datenerhebung, mittels der bewusstseinsfähige Assoziationen und spontane Annahmen aufgezeichnet und als Grundlage für Hypothesen zu mentalen Aktivitäten genutzt werden können (vgl. Stark 2010: 58–62, vgl. auch Stockhausen/Christmann in diesem Band). In der didaktischen Lese- und vor allem Literaturverstehensforschung hat die Methode derzeit Konjunktur (vgl. Meissner 2012, Pieper/Wieser 2012, Stark 2012). Denn trotz aller bekannten Probleme und Grenzen eignet sich das Verfahren besonders gut, um Einsichten in Prozesse der Bedeutungskonstruktion zu gewinnen.¹⁴ Beim Lauten Denken kann allerdings nicht das Denken selbst, „sondern lediglich ein Ausschnitt intermediärer, bewusstseinsfähiger Produkte des Denkens verbalisiert werden“ (Wallach/Wolf 2001: 14). Daran knüpft eine Überlegung an, die für die Anwendung der Methode im Rahmen der Erhebung von metaphorischen Verstehensprozessen eine wichtige theoretische Basis liefert: Als bewusstseinsfähige Produkte werden solche begriffen, die im Verstehensprozess ein Problem darstellen (vgl. Steen 1990: 299). Metaphernverstehen lässt sich analog zum Problemlösen betrachten, wenn man den Kontextbruch sowie die impertinente Prädikation als Probleme definiert, die im Verstehensprozess bearbeitet werden müssen.¹⁵

14 Vorbehalte gegen das Laute Denken beziehen sich auf die Validität der Methode: Wallach und Wolf erwähnen die Möglichkeiten einer Non-Verdikalität, des nicht wahrheitsgetreuen Berichtens über den Denkprozess, sowie der Reaktivität, also des Umstandes, dass sich der Prozess während und durch seine Verbalisierung verändert (vgl. Wallach/Wolf 2001: 17). Das mögliche Problem des nicht wahrheitsgetreuen Berichtens lässt sich damit begründen, dass das Laute Denken nicht rein selbstadressiert erfolgt, sondern immer auch eine kommunikative Situation darstellt (vgl. Stark 2010: 74). Auch das Problem der Reaktivität lässt sich nicht gänzlich auflösen: Die künstliche Verzögerung, beispielsweise durch satzweises Lautes Denken kann bewirken, „dass die Textoberfläche im Arbeitsgedächtnis weniger präsent ist als beim herkömmlichen Lesen. So ist das Risiko etwas größer, dass falsche Annahmen sich während des Leseprozesses festigen, da die Selbstkorrektur unter Umständen etwas behindert wird“ (ebd.: 76). Daneben kann dieser verlangsamte Lesevorgang auch zu einer exakteren Textwahrnehmung führen – was jedoch ebenfalls eine Veränderung darstellt (vgl. ebd.: 77).

15 Die Erhebung begann jeweils mit einer Instruktion, die den Probanden zur unmittelbaren Verbalisierung seiner Gedanken aufforderte und über das nachfolgende Vorgehen aufklärte, ohne dabei den Gegenstand Metaphorik explizit zu benennen. Es folgte eine Einführungsphase, in der das Laute Denken anhand einer Bildergeschichte und verschiedener Sprachrätsel geübt wurde. Mögliche Verbalisierungshemmungen sollten so früh erkannt und ggf. durch Üben behoben werden. Danach begann die erste Phase, das prozessbegleitende Laute Denken zum Text *Volle Fahrt auf den Eisberg*, der Satz für Satz präsentiert wurde, wobei der jeweils betreffende Satz durch eine Unterstreichung fokussiert wurde. Anschließend wurde der Text zusammenhängend ein zweites Mal gelesen und der Proband angeregt, retrospektiv laut zu denken. Während der Proband in den ersten beiden Schritten nicht auf den Gegenstand der Untersuchung gelenkt wurde, sondern ungehindert laut denken konnte, wurden die Meta-

Die grundsätzlichen Lesefähigkeiten der Probanden wurden vorab mittels eines Lesetests erhoben, der vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) auf Grundlage der VERA 8-Aufgabenstämme für Schülerinnen und Schüler des neunten Schuljahrs zusammengestellt wurde.

4.1 Verstehensprozesse bei einem niedrigem Lesekompetenzniveau

Stefan ist deutscher Herkunftssprache und hat in dem IQB-Lesetest das Kompetenzstufenniveau 2 (von 5) erreicht. Gemäß der Niveaubeschreibung für den Mittleren Schulabschluss kann der Schüler also einfache Verknüpfungen anstellen und über einen Text verstreute Informationen integrieren (vgl. Kompetenzstufenmodell 2009: 10). Damit sind die Kompetenzstände, die die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz implizieren, noch nicht erreicht – Stefans Niveau kann allerdings im Sinne der Erreichung von Mindeststandards interpretiert werden (vgl. ebd.).

Seinen Lektüre- und Verstehensprozess beginnt Stefan mit einer vorwissensgestützten Aktivierung des Titanic-Konzepts, ausgelöst durch die Schlüsselwörter *volle Fahrt* und *Eisberg*.

- (1) <<vorlesend> volle fahrt auf den eisberg>, ja (-) also (2.0) ich denke an (-) eine ähm (3.0) ((atmet laut aus)), also (--) es erinnert mich a:n (..) tiTAnic (LMO3: §12)

Nachfolgende Sätze, die die Wirtschaftskrise als Redekonzept und Textgegenstand etablieren, verbleiben hingegen weitestgehend unkommentiert – bis er wieder auf eine metaphorische Textstelle trifft.

- (2) <<vorlesend> ein gigantischer eisberg, unsichtbar unter der wasserlinie, auf den (-) die weltwirtschaft zusteuerte>, also die tiTAnic (1.0) äh (1.0) steuert auf den eisberg zu, ja (2.0) und (--) sie ham den eisberg nicht erKANNT und ähm (1.5), nja (1.0) und die titanic ist dann untergegangen (LMO3: §19)

Stefan verfügt offenbar nicht nur über ein semantisch-assoziatives Netz, das ihm ermöglicht von verknüpften Schlüsselwörtern bzw. Teilkonzepten auf das

phern in der dritten Phase durch Leitfragen fokussiert. Hierbei handelte es sich genaugenommen nicht mehr um Lautes Denken, sondern Reflexionsfragen.

Titanic-Konzept zu schließen (siehe 1), sondern zudem über ereignisschematisches Wissen, wie die elaborierte Ereigniskette erkennen lässt (siehe 2). Allerdings bindet der Schüler seine zusätzliche top-down-Elaboration, die weit über die Informationsstruktur des Inputs hinausgeht, nicht an den Text rück und blendet zudem den Repräsentanten des Redekonzepts *Weltwirtschaft* aus. Möglicherweise unterdrückt Stefan das tenorale Konzept, weil er sich bei der Verarbeitung auf das Konzept konzentriert, das den Großteil des Satzes einnimmt. Das ‚konfligierende‘ Element scheint für ihn nicht das Vehikelkonzept, sondern die *Weltwirtschaft* darzustellen. Zu den redekonzepuellen Textstellen äußert der Schüler insgesamt nur sehr wenige bis keine Gedanken. Diese Verstehens- bzw. Missverstehenshandlungen legen nahe, dass Stefan die Metaphern wörtlich versteht. Strukturell wird solch ein Verständnis durch die Häufung der vermeintlich tenorlosen Satzvehikel im ersten Absatz des Textes begünstigt (siehe 3).

- (3) <<vorlesend> die maschinen stoppen und einen neuen kurs an', eingeben möchte niemand>, ähm (4.5), ja also, also (---) titanic is denn (-) STEHNgebliebm und (3.0), ja keiner möchte ja (-) UMkehrn oder möchte woanders hin (LMO3: §21)

Mit Metaphern, die nicht mit dem Titanic-Konzept operieren, verfährt Stefan ähnlich wie mit den redekonzepuellen Textstellen: er blendet sie aus und äußert weder Irritation noch andere Gedanken (siehe 4). Da er bezüglich aller ‚Metaphernfeldfundstellen‘ vergleichsweise viel elaboriert, ist anzunehmen, dass sich sein mentales Modell, d.h. seine mentale Textrepräsentation, vor allem auf den Titanic-Plot fokussiert.¹⁶

- (4) <<vorlesend> er warnte von (-) oder vor den gespenstern der märkte> (2.0), mh (3.0), also (-) ((atmet laut aus)) (2.0), weiter (LMO3: §24)

¹⁶ „Mentales Modell“ bezeichnet die mentale Textrepräsentation, die ein Leser als analoge und kohärente Textbedeutung, im Idealfall verschränkt text- und vorwissensgeleitet, konstruiert: Das mentale Modell „beinhaltet den Inhalt oder die Mikrowelt dessen, worum es im Text geht [...]. Ein Situationsmodell [wie das mentale Modell auch genannt wird, MLS] beinhaltet also Personen, Handlungen und Ereignisse und wird über Inferenzen gebildete [sic], die explizite Inhalte des Textes mit bestehendem Vor- und Weltwissen in Verbindung bringen. Die entstehende mentale Repräsentation kann dabei durchaus von der Textbasis abweichen und partiell auch weit über den gelesenen Text hinausgehen“ (Lenhard/Artelt 2009: 10).

Doch selbst wenn sich die Konzentration auf die TITANIC-Textstellen als Versuch werten lässt, ein ‚konsistentes‘ mentales Modell zu entwickeln, weist dieses, auch für sich allein genommen, Lücken und Brüche auf, wie z.B. Transkriptbeispiel (3) zeigt: Hat Stefan kurz zuvor noch assoziativ-textfern den Untergang der Titanic konstatiert (s. 2), scheint ihn nun ihr Stehenbleiben, das zudem ohne propositionale Motivation ist, nicht zu irritieren, obwohl es seiner Chronologie der Ereignisse widerspricht.

Da ihm die weitere Lektüre an vielen Stellen dem Titanic-Konzept gegenläufige oder widerstreitende Informationen liefert, versucht Stefan letztlich doch, die beiden konzeptuellen Felder in sein mentales Modell zu integrieren. Auf die Interview-Fragen, was er an dem Text sprachlich auffällig (s. 5) und schwierig empfand (s. 6), scheint er erst indirekt und dann direkt auf den konzeptuellen Konflikt abzuheben:

- (5) mh, da wurde viel über GELD geredet (1.0) und über tia', tiTANic (LMO3: §40)
 (6) mh, die zusammhänge mit den, mit der titanic und mit dem geld, also mit dem, ja mit dem GELD (LMO 3: §44)

Abschließend aufgefordert, sich in die Rolle einer Person zu versetzen, die den Text ihren Eltern vorstellen will, gelangt er zu folgendem Textthema:

- (7) also es geht (--), also (-) einesteils um die tiTANic und andersteils um (-- ja: (--) präsiDENTen, die ähm (4.0), die sich mit dem thema vielleicht beschäftigen, de:r (-), der untergang der titanic und äh, und die v', die MENSCHheit will, also (2.0), die will vielleicht, dass sie, dass die menschn nich mitkriegn solln, dass ähm, dass die titanic untergegangen is und wolln s dann mit m (-) GELD äh, was sie bekomm, oder was sie selbst druckn (-), äh wolln sie denn sozusang dann (1.0), also (1.0), also (1.5), also sie wollten (--), sie wolln es SO machen, dass dis, dass KEIner meh', also dass es (-- NIE da gewesen wäre, dass ja (--), dass die tiTANic mit dem (-) eisberg zusammengestoßn is“ (LMO3: §80)

Vermutlich hat der Schüler während der Lektüre bereits eine thematische Konkurrenz zwischen dem von ihm identifizierten Textgegenstand TITANIC und dem Bereich des GELDES empfunden und deshalb an den betreffenden redekonzzeptuellen Stellen geschwiegen. In der retrospektiven Zusammenfassung des Textinhalts (s. 7) zeigt sich, dass Stefan zwar auf zwei unterschiedliche Konzepte Bezug nimmt (s. auch 5 und 6), diese aber nicht durch eine metaphorische

Relationierung sinnhaft in Beziehung setzt, sondern versucht, das andere konzeptuelle Feld in den Titanic-Plot zu integrieren.

4.2 Verstehensprozesse bei einem hohem Lesekompetenzniveau

Der zweite Schüler, Serkan, hat Deutsch als Zweitsprache erworben und im IQB-Lesetest Kompetenzstufe 5 erreicht: Laut Niveaubeschreibung ist Serkan also in der Lage, in einem argumentativen Text zentrale Thesen zu identifizieren, die argumentative Funktion von Beispielen und einzelne Textstellen als Fälle von positiver oder negativer Bewertung zu erkennen (vgl. Kompetenzstufenmodell 2009: 12).

Auch dieser Schüler aktiviert ebenfalls gleich zu Beginn das Titanic-Konzept (s. 8). Doch während Stefan die nachfolgenden Sätze zur Wirtschaftskrise unkommentiert und tendenziell unverarbeitet lässt, rekonstruiert Serkan sie als Redekonzept und damit als Kontext, der ihn rekursiv die Metaphorizität der Überschrift erkennen lässt (s. 9).

- (8) <<vorlesend> volle fahrt auf den eisberg> (3.0) gut ähm, jemand fährt auf n eisberg (4.0), AH vielleicht (-) die tiTAnic (EO7: §18)
- (9) <<vorlesend> auch in deutschland muss der staat nun eingreifen> (1.5), vielleicht ist die (--) finanzkrise ne (1.5) metaph', eine me', NEE vielleicht ist die fahrt auf den eisberg vielleicht eine (--) metaphor für den kompletten CRASH, der irgendwann in der finanzkrise stattfinden WIRD oder vorauszu-sehn ist, <<vorlesend> auch in deutschland muss der staat nun eingreifen>, das heißt, auch deutschland is jetzt betroffn (EO7: §20)

Diese verbalisierten Gedanken (s. 9) zeigen zweierlei: Zum einen verarbeitet Serkan die Sätze nicht isoliert, sondern stellt Kohärenz zwischen ihnen her, was ihn sowohl den Kontextbruch wahrnehmen, d.h. die Metapher identifizieren, als auch anschließend interpretieren lässt. Zum anderen legt die futurische Betrachtung („stattfinden wird“) nahe, dass er implizit das Ereignisschema aktiviert hat, welches die unabwendbare Kollision evoziert, und in der Metapher den Verlauf der Finanzkrise determiniert. Er wird nun unter Umständen bezüglich des Textes nicht nur weitere vehikulare Teilkonzepte erwarten (was die Textverarbeitung strukturell entlasten kann), sondern verfügt möglicherweise bereits über eine Deutung hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Krise (was die Textverarbeitung inhaltlich entlasten kann). Diese Hypothese wird

durch Serkans Gedanken zur zweiten Metapher bestätigt (s. 10). Denn bevor er die Metapher ausdeutet, stellt er fest, dass er mit seiner Vermutung und Deutung Recht hat.

- (10) <<vorlesend> ein gigantischer eisberg, unsichtbar unter der wasserlinie, auf den die weltwirtschaft zusteuerte> HA, ich lag richtig (2.0), also da is n eisberg und man sieht ja (-) unten, unter der wasserlinie sind die ja meistens größer, und (-) vielleicht is dis so gemeint, dass die weltwirtsch', also dass (-) die wirtschaft immer schlechter wurde und dann ähm, die dies nich gesehn ham, vielleicht die klein anzeichen gesehn ham, aber das ganze ausmaß nicht bemerkt hattn (EO7: § 22)

Die Bestätigung seiner bereits getätigten Metaphernidentifikation zeugt von der mentalen Etablierung *eines* Metaphernfeldes. Außerdem wendet der Schüler Vorwissen an („unter der wasserlinie sind die ja meistens größer“) und bildet mit dieser Vehikelelaboration das Fundament für seine anschließende Deutung (s. 10). Serkan schafft es teilweise sehr erfolgreich mit der Latenz des Tenorkonzeptes umzugehen, nicht nur, weil er die redekonzepuellen Textimpulse semantisch-syntaktisch angemessen verarbeitet, sondern auch, weil er über Vorwissen zu Wirtschaft und Finanzkrise verfügt, wie beispielweise seine folgenden Gedanken zeigen:

- (11) <<vorlesend> die maschinen stoppen und ein neun kurs eingeben mochte niemand> ähm, naja, vielleicht (-), weil die menschn GIERich sind und also (-) die, die GROßen leute, die, was weiß ich, lehma brothers, oder so, die sind ja (--), die sind so geldgierich, dass sie s nicht (-) gesehn ham und auch (-), aber selbst, wenn sie s gesehn hättn, nicht stopptn (1.0), also hmm, die (1.5), naja, dass sie, dass sie ihre, ihre wirtschafts(-)weise, also die, die WEIse, wie sie (-) rumwirtschaftn, nicht gestoppt und geändert habm (EO7: §24)

Da er das Metaphernfeld bereits als solches in sein mentales Modell integriert hat, ist eine explizite Metaphernidentifikation via Kontextbruchirritation nicht länger notwendig. Serkan geht auch nicht mehr direkt auf die Relation ein, sondern beginnt unmittelbar die These der Metapher, dass niemand eingreifen wollte, zu elaborieren, indem er sie vorwissensgestützt mit der Gier der „großen Leute“ begründet (s. 11). Während ihm das Metaphernfeld bereits mit der dritten Metapher eingängig erscheint, hat Serkan hinsichtlich der Verarbeitung der Metapher mit dem anderen Vehikelkonzept größere Probleme (s. 12).

(12) <<vorlesend> er warnte vor den gesp(-)enstern der märkte> (4.0), ok, das versteh ich nicht, ähm ein gespenst ist unsichtbar (1.5) und (1.0) es ist GRUSelig (1.0) und (-) hat nix mit wirtschaft zu tun (3.0), na vielleICHT, dass dass ähm (2.0) <<flüsternd> er warnte vor den gespenstern der märkte> (2.0), es ist unsichtbar und gruselig (2.0), ja dass ähm, AHH, dass ähm, dass man s vielleicht erWARTet hatte, dass halt so ne wirtschaftskrise früher oder später kommt, es kann ja nich E:wich gut mit der wirtschaft gehen, irgendwann, wenn die kurse halt steigen, müssn die auch irgendwann wieder runter gehen und ähm (1.0) dann (1.5) also dass, dass, dass eigentlich jeder (1.0), naJA, dass vielleicht, na KLEINKinder zum beispiel, die glaubm ja an gespenster und hoffn, dass nie eins kommt und ähm vielleicht war s mit den bankern auch so, sie habm (-) sie glauben an die wirtschaftskrise, ich mein, man muss dran glauben, is ja was reales, aber sie ham halt gehofft, dass sie niemals richtich ankommt (E07: §27)

Serkan erkennt zwar die Spannung innerhalb des metaphorischen Fokus' – er konstatiert die vordergründige Unvereinbarkeit von *Gespenst* und *Wirtschaft* – kann jedoch ad hoc keine Bedeutung generieren, weshalb er semantische Eigenschaften des Vehikels zu elaborieren beginnt („unsichtbar“ und „gruselig“) und dabei vermutlich mit Merkmalen von WIRTSCHAFT abgleicht. Der Schüler zeigt an dieser Stelle eine hohe Frustrationstoleranz bzw. Motivation, da er nicht aufgibt, sondern nochmals versucht, eine Ähnlichkeitsrelation zu entwickeln – dieses Mal, indem er Ideen zum Tenorkonzept WIRTSCHAFT assoziiert („dass halt so ne wirtschaftskrise früher oder später kommt, es kann ja nicht E:wich gut mit der wirtschaft gehen, irgendwann [...]“). Die Analogie, die Serkan letztlich etabliert (Kleinkinder glauben an Gespenster, hoffen aber, dass sie nie kommen – Banker glauben an die Wirtschaftskrise, hoffen aber, dass sie nie kommt), erscheint vergleichsweise assoziativ: Bei der Suche nach einer Bedeutung unter Zuhilfenahme von aktiviertem Wissen hat sich Serkan von der Textbasis entfernt, auch wenn er sich grob am bisherigen Textthema orientiert. Dass ihm diese Bedeutungsgenerierung schwerer fällt, liegt möglicherweise darin begründet, dass das Vehikel mit dem mental etablierten Metaphernfeld um den Vehikelkomplex TITANIC konzeptuell in Konflikt gerät. Insgesamt handelt es sich wohl eher um eine assoziative Inferenzbildung (s. 12).

Seine Darlegung zum Textthema unterstreicht abschließend, dass Serkan die Wirtschaftskrise als Redekonzept rekonstruiert und das Titanic-Konzept diesbezüglich prädikativ relationiert und metaphorisch verarbeitet hat (s. 13).

- (13) erst mal ham sie kurz zusammengefasst, wie es äh überhaupt dazu gekOMM ist und sie ham kritisiert, dass (-) niemand es gemerkt hat (1.0), also diese wirtschaftskrise, und [...] im zweiten und dritten absatz ham sie größtenteils beschriebm, wie der, wie der STAAT (-) halt dazu steht und dass er jetzt EINgreifn muss und (2.0) im viertn absatz ham sie denn ne hypothese aufgestellt (-) von nem (-) wirtschaftswissenschaftler (-), der gesagt hat, dass es eigentlich noch gar nicht richtigich begann hat (EO7: §89)

5 Lesedidaktische Schlussfolgerungen

Je nach Lesefähigkeitsniveau stellt die skizzierte Anforderungsstruktur des Metaphernfeldes im Falle von Serkan eine kognitive Entlastung, im Falle von Stefan hingegen eine verarbeitungsbezogene Belastung dar. Der starke Leser Serkan lässt sich bei der Etablierung des Redekonzepts nicht von der vermeintlichen Konkurrenz zweier Konzepte irritieren bzw. nur (notwendigerweise) dahingehend, dass er die metaphorischen Foki wahrnimmt und als Ausgangspunkt für eine bedeutungsbildende Relationierung nutzt, durch die das Titanic-Konzept zur gesamten Textbedeutung beiträgt. In diesem Sinne kann Serkan auch die textstrukturierende Funktion des Metaphernkomplexes nutzen und dadurch seine weitere Textverarbeitung strukturell sowie inhaltlich entlasten. Dass Serkan die beschriebene Mikrostruktur aus vermittelten Vehikelrepräsentanten und latenten Tenorkonzepten angemessen verarbeitet, hängt neben seiner aufmerksamen Textwahrnehmung damit zusammen, dass er über vergleichsweise elaborierte Vorwissensbestände zu Titanic *und* Wirtschaft verfügt.¹⁷ Dieses Vorwissen lässt ihn vorwissensgestützte und kontextsensible Infe-

¹⁷ Betrachtet man Serkans Lautes Denken-Protokoll hinsichtlich seiner Elaborationen von WIRTSCHAFT oder WIRTSCHAFTSKRISE, so findet sich an vielen Stellen „Wissen in Funktion“ (Bräuer 2010: 48), auch wenn seine Vorstellungen von Wirtschaft – seinem Entwicklungsstand angemessen – lücken- oder fehlerhaft sind: „die GROßen leute, die was weiß ich, lehman brothers, oder so, die sind ja (--), die sind so geldgierich“ (EO7: §24), „dass alles nur noch (-) halt auf dem papier (-) WERT hat und am ende das gar nicht mehr existiert oder [...] dass dis einfach den eignen wert überst’, dass das in sachn SCHULden (-), dass die SCHULden dafür so HOCH gewordn sind, dass die den eigentlichn wert überstiegn hat“ (EO7: §26), „wenn die kurse halt steign, müssn die auch irgendwann wieder runter gehen“ (EO7: §27), „also ich mein, je mehr geld man (-) DRUCKT, desto (-) mehr (-) ähm, desto, desto wertloser WIRD es, am ende ham wir ne inflation oder so was (3.0), <<fragend> heißt inflation GELDentwertung>“ (EO7: §32), „dass die ihre aktien verkaufn oder halt das noch versuchn, aber es wahrscheinlich nich mehr könn, weil, ich mein, wer will in ner krise noch AKTien kaufn, das ist ja der grund für ne

renzen bilden, die Bezüge zwischen dem latenten Tenor und dem vermittelten Vehikel herstellen. Einzig die massive Kritik, die der Text am menschlichen Verschulden an der Weltwirtschaftskrise äußert, erkennt Serkan nicht in ihrer rhetorischen Tragweite. Allerdings nimmt er einen kritischen Ton zumindest bedingt wahr, wie seine Zusammenfassung des Textes zeigt, bezieht ihn aber lediglich auf ein passives Verschulden: „sie ham kritisiert, dass (-) niemand es gemerkt hat (1.0), also diese wirtschaftskrise“ (siehe 13). Da sich die Kritik als rhetorische Strategie aus einer spezifischen Facette des Titanic-Konzepts, nämlich HYBRIS oder MENSCHLICHE SCHULD, die im metaphorischen Feld akzentuiert wird, sowie dem öffentlichen Diskurs zur Weltwirtschaftskrise speist, ist es kaum zu erwarten, dass ein Schüler im neunten Schuljahr, selbst bei hoher Lesekompetenz, dies erkennt.

Woran scheidet nun aber das Metaphernverstehen von Stefan? Offensichtlich schafft er es ansatzweise, im Text verstreute Informationen zur Titanic in sein mentales Modell zu integrieren. Er nimmt die Sätze des Textes also nicht grundsätzlich isoliert wahr. Dennoch kann er weder das Redekonzept rekonstruieren noch das Titanic-Konzept dazu angemessen in Beziehung setzen. Der Schüler scheint insgesamt kaum angemessene Propositionen zu bilden – er hat Probleme mit der semantisch-syntaktischen Verarbeitung des textuellen Inputs. Zwar kann Stefan durch sein Titanic-Vorwissen diesbezügliche Textstellen anreichern, allerdings geschieht dies tendenziell losgelöst von der semantischen und syntaktischen Struktur der Textbasis – also eher assoziativ. Hierin erkennt man die grundsätzlich hilfreiche Strategie, Defizite in hierarchieniedrigen Prozessen durch inhaltliches Vorwissen zu kompensieren (vgl. Richter/Christmann 2002: 44). Doch was in pragmatischen Texten ohne Metaphorik vielleicht ausgleichend wirken kann, führt im Falle des Metaphernfeldes und der Konkurrenz bzw. Kookkurrenz von zwei konzeptuellen Feldern in die Irre. Die Rekonstruktion des Redekonzepts, die die Basis für die Identifikation von Metaphorizität darstellt, scheidet daher möglicherweise an der Präsenz des konkreteren Titanic-Konzepts gepaart mit einer diesbezüglichen Affinität des Schülers. Vorwissen und textuelle Präsenz sowie paratextuelle Markierung gehen in diesem Sinne eine fehlleitende Verbindung ein. Letztlich scheidet Stefan also nicht in seinem *Metaphernverstehen*, sondern schon in der *Metaphernidentifikation*. Es wurde gezeigt, dass das Erkennen des Metaphernfeldes nur auf der Basis von

krise, wenn zu viele leute ihre aktien auf EINmal verkaufn“ (E07: §33), „die wirtschaft kann sich nicht mehr SELber über wasser halten und deswegen muss der staat helfn, obwohl der STAAT ist doch von der wirtschaft abhängig, das heißt, dass da:s, ja geNAU, weil der staat von der wirtschaft abhängig ist, MUSS er eingreifn“ (E07: §37).

global etablierter Kohärenz erfolgen kann, die das Redekonzept *und* das damit brechende Konzept in einer sinnstiftenden prädikativen Verbindung integriert. Noch stärker als manch kontextverknüpfte Einzelmetapher präsentiert sich das Metaphernfeld damit als Textphänomen, das bereits in seiner Identifikation komplexer und hierarchiehoher Verstehensleistungen bedarf.

Literatur

- Biebuyck, Benjamin (1998): Die poetische Metapher. Ein Beitrag zur Theorie der Figürlichkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Black, Max (1996[1954]): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. 2., um ein Nachwort zur Neuauflage und einen bibliographischen Nachtrag ergänzte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 55–79.
- Bräuer, Christoph Reinhard (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bredenkamp, Jürgen und Edgar Erdfelder (1996): Methoden der Gedächtnispsychologie. In: Albert, Dietrich und Kurt-Hermann Stapf (Hrsg.): Gedächtnis. Göttingen u.a.: Hogrefe, 1–94.
- Christmann, Ursula und Norbert Groeben (1999): Psychologie des Lesens. In: Jäger, Georg et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: Saur, 145–223.
- Christmann, Ursula und Brigitte Scheele (2001): Kognitive Konstruktivität am Beispiel von Ironie und Metapher. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Zur Grammatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster: Aschendorff, 261–326.
- Eco, Umberto (2004): Die Grenzen der Interpretation. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Friedrich, Alexander (2013): Spannungen, Brüche und Nähte im Gewebe der Sprache. Untote Metaphern als philosophisches und methodisches Problem. In: Lessing, Marie und Dorothee Wieser (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven. München: Wilhelm Fink, 29–42.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): Text und Interpretation. In: Forget, Philipp (Hrsg.): Text und Interpretation. Deutsch-französische Debatte mit Beiträgen von J. Derrida, Ph. Forget, M. Frank, H.-G. Gadamer, J. Greisch und F. Laruelle. München: Wilhelm Fink, 24–55.
- Gehring, Petra (2013): Die Metapher zwischen den Disziplinen. Methodenpluralismus in der Metaphernforschung. In: Lessing, Marie und Dorothee Wieser (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern - Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven. München: Wilhelm Fink, 13–28.
- Jäkel, Olaf (2003): Wie Metaphern Wissen schaffen: Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion. Hamburg: Dr. Kovač.
- Jörges, Hans-Ulrich (2008): Zwischenruf. Volle Fahrt auf den Eisberg. Online unter: <http://www.stern.de/politik/deutschland/zwischenruf/zwischenruf-volle-fahrt-auf-den-eisberg-640737.html> (24.06.2014).

- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: Hoffmann, Joachim und Walter Kintsch (Hrsg.): Lernen. Göttingen u.a.: Hogrefe, 503–528.
- Köller, Wilhelm (1975): Semiotik und Metapher. Untersuchungen zur grammatischen Struktur und kommunikativen Funktion von Metaphern. Stuttgart: Metzler.
- Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Lesen für den Mittleren Schulabschluss (2009). Online unter: www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_SekI_MSA_Deu.pdf (25.05.2013).
- Lakoff, George, Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lenhard, Wolfgang und Cordula Artelt (2009): Komponenten des Leseverständnisses. In: Schneider, Wolfgang und Wolfgang Lenhard (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen u.a.: Hogrefe, 1–17.
- Lessing, Marie und Dorothee Wieser (2013): Didaktische Zugänge zur Metapher. Chancen und Herausforderungen einer interdisziplinären Perspektive. In: Lessing, Marie und Dorothee Wieser (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven. München: Wilhelm Fink, 101–116.
- Meissner, Almuth (2012): Lyrik erzählen. Strategien von Oberschülern zur Konstruktion von Bedeutung bei einem Gedicht der Gegenwartslyrik. In: Pieper, Irene und Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 211–235.
- Opwis, Klaus und Gerd Lüer (1996): Modelle der Repräsentation von Wissen. In: Albert, Dietrich und Kurt-Hermann Stapf (Hrsg.): Gedächtnis. Göttingen u.a.: Hogrefe, 337–431.
- Pieper, Irene und Dorothee Wieser (2012): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten. Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper, Irene und Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 171–192.
- Richards, Ivor Armstrong (1996): Die Metapher [1936]. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. 2., um ein Nachwort zur Neuausg. und einen bibliographischen Nachtrag erg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 31–52.
- Richter, Tobias und Ursula Christmann (2002): Lesekompetenz. Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 25–58.
- Ricœur, Paul (1991): Die lebendige Metapher. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Skirl, Helge (2009): Emergenz als Phänomen der Semantik am Beispiel des Metaphernverstehens. Tübingen: Narr.
- Rolf, Eckard (2005): Metaphertheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie. Berlin: de Gruyter.
- Skirl, Helge (2010): Metaphernkomplexe und Kohärenzeta-blierung. In: Bock, Bettina (Hrsg.): Aspekte der Sprachwissenschaft. Hamburg: Kovač, 225–234.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch 29, 58–83.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Pieper, Irene und Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 153–169.

- Steen, Gerard (1990): Thinking Out Loud about Metaphor in Literature. Considerations of Method. In: Spiel 9, 295–322.
- Stocker, Christa (1999): Funktionen und Leistungen von Metaphernfeldern in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. In: Niederhauser, Jürg (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 153–172.
- Strietz, Monika und Ljubov Kopchuk (2009): Metaphern in Deutsch als Fremdsprache. In: Goncharova, Evgenia et al. (Hrsg.): Arbeitspapiere GIP Herzen – Humboldt. Themenheft 1. Tempus – Metaphern – Text. St. Petersburg: Izdatel'stvo SPbGPU, 82–102.
- Wallach, Dieter und Christiane Wolf (2001): Das prozessbegleitende Laute Denken. Grundlagen und Perspektiven. In: Schneider, Johann F. (Hrsg.): Lautes Denken. Prozessanalyse bei Selbst- und Fremdeinschätzungen. Weimar: Dadder, 9–29.
- Weinrich, Harald (1976): Sprache in Texten. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Zimmermann, Ruben (2000): Einführung. Bildersprache verstehen oder Die offene Sinnndynamik der Sprachbilder. In: Zimmermann, Ruben (Hrsg.): Bildersprache verstehen. Zur Hermeneutik der Metapher und anderer bildlicher Sprachformen. München: Wilhelm Fink, 13–44.

Anhang

Volle Fahrt auf den Eisberg

Die Katastrophe auf den Finanzmärkten war seit einem Jahr vorauszusehen, doch erst jetzt, 2008, handelt die Politik - und der Steuerzahler haftet. Auch in Deutschland muss der Staat nun eingreifen.

- Der amerikanische Notenbankpräsident Ben Bernanke schätzte vor einem Jahr bei einem
- 5 Besuch im Kanzleramt, dass drei Milliarden Dollar von Vernichtung bedroht sind. Ein gigantischer Eisberg, unsichtbar unter der Wasserlinie, auf den die Weltwirtschaft zusteuerte. Doch Bernanke traute sich nicht, die goldene Titanic der Märkte anzufassen. Die Maschinen stoppen und einen neuen Kurs eingeben mochte niemand. Es wurde weiter getanz im Casino.
- 10 Im Mai sagte der Bundespräsident, dass die Banker ihre eigenen Produkte nicht mehr verstehen, die es teilweise nur noch auf dem Papier, nicht aber in Wirklichkeit gibt. Er warnte vor den Gespenstern der Märkte. Doch die Bank-Experten fielen über den Bundespräsidenten her und sogar die Grünen warnten vor einer Dämonisierung. Deutsche Bank-Chef Ackermann glaubte noch vier Tage vor dem Zusammenstoß, den
- 15 Beginn des Endes der Krise zu sehen. Doch jetzt ist die Titanic mit dem Eisberg zusammengestoßen. Der Glaube kann schließlich nur Berge versetzen, keine Eisberge. Nun arbeitet in den USA die Gelddruckerei, um das gewaltige Leck mit frischen Dollars zu stopfen. Bevor die Ratten das sinkende Schiff verlassen können, wird jetzt vom Staat in den Markt eingegriffen,
- 20 was in unserem kapitalistischen System bisher undenkbar gewesen ist. Es scheint, als werden die goldenen Ähren nun mit rotem Hammer und Sichel beschnitten - wir ernten, was wir gesät haben. Das ist das Ende des Glaubens an den Markt, der sich selbst reguliert, Wohstand schafft und lernfähig ist. Auch in Deutschland muss der Staat nun eingreifen. Das Eisen ist jetzt heiß und muss
- 25 sofort geschmiedet werden. Doch manch ein Wirtschaftswissenschaftler sagt düster voraus, dass all die Rettungspakte, gespannten Schutzschirme und Finanzspritzen des Staates nicht helfen werden und der eigentliche Tsunami erst kommen wird.

Abb. 3: Gekürzte und manipulierte Textversion auf Grundlage der gleichnamigen „stern“-Glosse von Hans-Ulrich Jörges (2008).

Autorenverzeichnis

Ursula Christmann, Prof. Dr.

Professorin am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Ihre wichtigsten Arbeitsgebiete sind Sprachpsychologie, figurative Sprache, Textverarbeitung, Psychologie des Lesens, Kognitions- und Kommunikationspsychologie.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2013) (zusammen mit Norbert Groeben) Zwischen Skylla und Charybdis: kognitionspsychologische Ansätze der Metapher. In: Wieser, Dorothee und Marie Lessing (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Aktuelle forschungspragmatische und theoretische Ansätze. Paderborn: Fink, 145–160; (2011) (zusammen mit Lena Wimmer und Norbert Groeben) The aesthetic paradox in processing conventional and non-conventional metaphors – a reaction time study. *Scientific study of Literature* 1(2), 199–240; (2011) (zusammen mit Norbert Groeben) Die Herstellung von Intersubjektivität bei figurativer Sprache. In Oesterreich, Peter L. und Markus Mülke (Hrsg.): *Rhetorik und Subjektivität (Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch 30)*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–16; (2003) (zusammen mit Norbert Groeben) Das Verstehen von Sprecherintentionen: Witz, Metapher, Ironie. In Rickheit, Gert, Theo Herrmann und Werner Deutsch (Hrsg.): *Psycholinguistik – Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 651–664.

Waldemar Czachur, Dr. habil.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Institut der Universität Warschau. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind: (Kontrastive) Text- und Diskurslinguistik, interkulturelle Linguistik, Semantik und die deutsch-polnischen Beziehungen.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2007) *Textmuster im Wandel. Ein Beitrag zur textlinguistischen Erforschung der Vereinsatzungen im 19. Jahrhundert*. Wrocław/Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT, Neisse Verlag; (2009) (zusammen mit Kazimierz Wóycicki) *Polen im Gespräch mit Deutschland. Zur Spezifik des Dialogs und seinen europäischen Schwierigkeiten*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT; (2011) *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Ulrich Gebhard, Prof. Dr.

Professor an der Universität Hamburg, er studierte Biologie und Germanistik und hat eine psychoanalytische Ausbildung. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind: Psychische Bedeutung von Natur, Naturerfahrung und Gesundheit, Deutungsmuster und Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur, Sinndimension schulischer Lernprozesse, Intuition und Reflexion.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2003) Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA. In: Moschner, Barbara, Hanna Kiper und Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 205–223; (2012) (zusammen mit Arno Combe) Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS; (2013) Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS; (2009) Alltagsmythen und Alltagsphantasien. Wie sich durch die Biotechnik das Menschenbild verändert. In: Dungs, Susanne, Uwe Gerber und Eric Mührel (Hrsg.): Biotechnologien in Kontexten der Sozial- und Gesundheitsberufe. Professionelle Praxen – Disziplinäre Nachbarschaften - Gesellschaftliche Leitbilder. Frankfurt a. M.: Lang, 191–220.

Tobias Heinz, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind Lexikologie, Lexikographie und Wortschatzarbeit in der Schule, Sprachvarietäten (insbesondere Fachsprachen und deren Wortschätze) und Sprachwandel, Wissenschaftsgeschichte und Sprachkultur sowie die linguistische Poetik.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2009) Hofmannsthals Sprachgeschichte. Linguistisch-literarische Studien zur lyrischen Stimme. Tübingen: Niemeyer; (2012) „Ich glaube zeigen zu können, dass es da ein bisher ganz vernachlässigtes Studium gibt“: Wilhelm von Humboldt und die Genese seines Sprachprojektes. In: Forster, Iris, Tobias Heinz und Martin Neef (Hrsg.): Sprachdenker. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 17–38; (2012) „...die Hetze auf die fremden Wörter“: Wortkämpfe im Schatten des Krieges. Der Sprachort Wien 1914. In: Kämper, Heidrun und Jörg Kilian (Hrsg.): Wort – Begriff – Diskurs. Deutscher Wortschatz in europäischen Bezügen. Bremen: Hempfen, 137–157; (2013) Politische Fachsprache in der

Sprachbiographie. Sprachkritische Annäherung und sprachdidaktische Modellierung. In: Kilian, Jörg und Thomas Niehr (Hrsg.): Politik als sprachlich gebundenes Wissen. Politische Sprache im lebenslangen Lernen und politischen Handeln. Bremen: Hempen (= Sprache - Politik - Gesellschaft, Bd. 8), S. 119–134.

Olaf Jäkel, Prof. Dr.

Professor für englische Sprachwissenschaft und Didaktik sowie Geschäftsführender Direktor des Seminars für Anglistik und Amerikanistik am Institut für Sprache, Literatur und Medien der Universität Flensburg. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind die kognitiv-linguistische Metaphernforschung, die komparative Untersuchung von Bedeutungsinkongruenzen, die Unterrichtsforschung zu English Classroom Discourse, Grundschulenglisch als Playful English Teaching (PET) sowie das Sokratische Textgespräch im Englischunterricht.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (1997) Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt a. M. u.a.: Lang; (2003) Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion. Hamburg: Dr. Kovac; (2008) (zusammen mit Reinhold Funke und Franz Januschek) Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press; Mitherausgeber des Fachjournals *metaphorik.de*.

Klaus-Michael Köpcke, Prof. Dr.

Professor am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Zu seinen Arbeitsgebieten zählen die deutsche Morphologie (insbesondere die Genuszuweisung im Deutschen sowie Pluralbildung und Deklinationssklassen in diachroner und synchroner Perspektive), kognitive Grammatik (insbesondere Syntax) und Sprachdidaktik.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (1982) Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer; (1993) Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen: Narr; (2002) (mit Klaus Panther) Zur Identifikation leerer Subjekte in infinitivischen Komplementsätzen – ein semantisch-pragmatisches Modell. In: *Folia*

Linguistica XXXVI/3–4, 191–218; (2007) (zusammen mit Günter Radden, Thomas Berg und Peter Siemund): *Aspects of Meaning Construction*. Amsterdam: Benjamins; (2013) (zusammen mit A. Ziegler) *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter; (2013) (zusammen mit Constanze Spieß) *Metaphern als Gelenkstück für einen integrativen Grammatikunterricht*. In: Köpcke, Klaus-Michael und Arne Ziegler (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–285.

Kristin Kuck, M.A.

Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ihre Arbeitsgebiete sind linguistische Diskursanalyse, Historische Semantik, Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte, linguistische Metaphernforschung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2012) (zusammen mit David Römer) *Argumentationsmuster und Metaphern im Mediendiskurs zur ‚Finanzkrise‘*. In: Lämmle, Kathrin, Anja Peltzer und Andreas Wagenknecht (Hrsg.): *Krise, Cash und Kommunikation – Die Finanzkrise in den Medien*. Konstanz: UVK, 71–94; (2013) (zusammen mit Michael Drommler) *‚Krise‘ aus Metaphern – ‚Krise‘ in Metaphern. Metaphorische Konstruktionsweisen von Krisenkonzepten am Beispiel der Debatten zur „Agenda 2010“ und zur „Finanzkrise 2008/09“*. In: Wengeler, Martin und Alexander Ziem (Hrsg.): *Sprachliche Konstruktion sozial- und wirtschaftspolitischer Krisen in der BRD: Interdisziplinäre Perspektiven*. Bremen: Hempen, 209–240; (2013) (zusammen mit Ronny Scholz) *Quantitative und qualitative Methoden der Diskursanalyse als Ansatz einer rekonstruktiven Weltpolitikforschung. Zur Analyse eines internationalen Krisendiskurses in der deutschen Presse*. In: Franke, Ulrich und Ulrich Roos (Hrsg.): *Rekonstruktive Methoden der Weltpolitikforschung*. Reihe: Forschungsstand Politikwissenschaft. Baden-Baden: NOMOS-Verlag, 219–270.

Marie Lessing-Sattari, M. Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Deutsch an der TU Dresden. Ihre Arbeitsgebiete sind: Metaphernforschung, Lese- und Literaturdidaktik, Interpretationstheorie, Praxeologie der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2013) (zusammen mit Dorothee Wieser) Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven, München: Fink; (2013) (zusammen mit Dorothee Wieser) Didaktische Zugänge zu Metaphern: Chancen und Herausforderungen einer interdisziplinären Perspektive. In: Wieser, Dorothee und Marie Lessing (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven, München: Fink, 101–116; (2013): Literaturverständnis braucht Figurenverstehen. In: Deutsch 5–10 37, 31–34.

Wolf-Andreas Liebert, Prof. Dr.

Professor für Germanistische Linguistik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Zu seinen Arbeitsgebieten zählen: Metapherntheorie, Wissenschaftskommunikation, Diskurslinguistik, Sprache und Religion sowie das interdisziplinäre Projekt „Kulturen der Selbstermächtigung“ (vgl. <http://www.autonomies.de>).

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2008) Metaphernforschung (Artikel 43). In: Fix, Ulla, Andreas Gardt und Joachim Knappe (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 31), 743–757; (2009) Metapher und Stil – zwei ineinanderwirkende Momente der Identitätsbildung. In: Liebert, Wolf-Andreas und Horst Schwinn (Hrsg.): Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer. Tübingen: Narr (=Studien zur Deutschen Sprache; 49), 325–334; (2010) Als die Geldquelle zu sprudeln begann. Entstehung und Verbreitung der deutschen Geld-Wasser-Metaphorik im 19. Jahrhundert. In: Arend, Helga (Hrsg.): „Und wer bist du, der mich betrachtet?“ Populäre Literatur und Kultur als ästhetische Phänomene. Bielefeld: Aisthesis, 133–152; (2014) Ultimatives Kunstwerk mit Todesfolge. Das 9/11-Blending Karlheinz Stockhausens im Pressegespräch am 16.9.2001. In: Schwarz-Friesel, Monika und Jan-Henning Kromminga (Hrsg.): Metaphern der Gewalt. Konzeptualisierungen von Terrorismus in den Medien vor und nach 9/11. Tübingen: Narr Francke Attempto, 25–50.

Andreas Musolff, Prof. Dr.

Professor für Interkulturelle Kommunikation an der School of Language and Communication Studies der University of East Anglia in Norwich (Großbritannien). Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind: Diskurslinguistik, Interkulturelle Pragmatik und Metaphernforschung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2010) *Metaphor, Nation and the Holocaust. The Concept of the Body Politic*. New York u.a.: Routledge; (2004) *Metaphor and Political Discourse*. New York: Palgrave; (2012) (zusammen mit Sonja Kleinke, Zoltán Kövecses und Veronika Szelid) *Cognition and Culture. The Role of Metaphor and Metonymy*. Eötvös Lorand University Press; (2014) (zusammen mit Fiona MacArthur und Giulio Pagani) *Metaphor in Intercultural Communication*. Bloomsbury.

Klaus-Uwe Panther, Prof. Dr.

War bis 2007 Professor für Linguistik des Englischen an der Universität Hamburg und ist gegenwärtig Distinguished Visiting Professor an der Nanjing Normal University in China. Er war Präsident der Deutschen Gesellschaft für Kognitive Linguistik (2004–08) und der International Cognitive Linguistics Association (2005–07). Seine wichtigsten Arbeitsgebiete liegen im Bereich der kognitiven Linguistik und Pragmatik. Seine Forschungen beschäftigen sich insbesondere mit der Motivierung grammatischer Strukturen durch konzeptuelle Metaphern und Metonymien.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2009) (zusammen mit Linda Thornburg); Introduction: On figuration in grammar. In: Panther, Klaus-Uwe, Linda L. Thornburg und Antonio Barcelona (Hrsg.) *Metonymy and Metaphor in Grammar (Human Cognitive Processing 25)*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1–44; (2009) (zusammen mit Linda L. Thornburg und Antonio Barcelona) *Metonymy and Metaphor in Grammar (Human Cognitive Processing 25)*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins; (2011) Taking stock of figurative language and grammar: Results and prospects. *metaphorik.de* 21: 21–45; (2013) Motivation in language. In: Shulamith Kreidler (Hrsg.) *Cognition and Motivation: Forging an Interdisciplinary Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 407–432.

Günter Radden, Prof. Dr.

Emeritierter Professor der Englischen Linguistik der Universität Hamburg. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete liegen in den Bereichen der Kognitiven Grammatik, Metonymie- und Metaphernforschung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2011) Spatial time in the West and the East. In: Brdar, Mario, Marija Omazic, Visnja Pavicic Takac, Tanja Gradecak-Erdeljic, und Gabrijela Buljan (Hrsg.): Space and Time in Language. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 1–40; (2009) Generic reference in English: A metonymic and conceptual blending analysis. In: Panther, Klaus-Uwe, Linda L. Thornburg und Antonio Barcelona (Hrsg.): Metonymy and Metaphor in Grammar. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins, 199–228; (2007) (zusammen mit René Dirven) Cognitive English Grammar. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Monika Schwarz-Friesel, Prof. Dr.

Professorin an der Technischen Universität Berlin, wo sie den Lehrstuhl für allgemeine Linguistik innehat. Ihre wichtigsten Arbeitsgebiete sind die Interaktion von Sprache, Kognition und Emotion, kognitive Semantik und Metapherntheorie sowie die Sprache der Gewalt.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2007) Sprache und Emotion. Tübingen: Francke; (2013) (zusammen mit Helge Skirl) Metapher. Heidelberg: Winter; (2013) Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/Boston: de Gruyter; (2014) (zusammen mit Jan-Henning Kromminga) Metaphern der Gewalt. Konzeptualisierungen von Terrorismus in den Medien vor und nach 9/11. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Constanze Spieß, Dr. phil.

Akademische Mitarbeiterin am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität. Ihre wichtigsten Arbeitsgebiete sind Text- und Diskurslinguistik, kognitive Linguistik (Metaphernforschung), Genderlinguistik, Politolinguistik und Sprachdidaktik.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2011) Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter; (2014) Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Jun-

ge, Matthias (Hrsg.): Methoden der Metaphernforschung und -analyse. Wiesbaden: Springer VS, 31–60; (2013) (zusammen mit Klaus-Michael Köpcke) Metaphern als Gelenkstück eines integrativen Sprach- und Literaturunterrichts. In: Ziegler, Arne und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–285; (2012) Metaphern als Sprachstrategien – zur sprachlichen Manifestation von Konflikthaftigkeit im Stammzelldiskurs. In: Spieß, Constanze (Hrsg.): Sprachstrategien und Kommunikationsbarrieren. Zur Rolle und Funktion von Sprache in bioethischen Diskursen. Bremen: Hempen, 177–200.

Lisa von Stockhausen (geb. Irmen), Prof. Dr.

Professorin für Allgemeine Psychologie I: Sprache und Kognition am Psychologischen Institut der Universität Duisburg-Essen. Ihre wichtigsten Arbeitsgebiete liegen im Bereich der Sprachverarbeitung mit besonderem Fokus auf der Repräsentation von Geschlecht, bspw. in der Rechtssprache.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2014) (zusammen mit Vera Steiger-Loerbroks) Mental representations of gender-fair nouns in German legal language: An eye-movement and questionnaire-based study, *Linguistische Berichte* 23; (2011) Recht verständlich und gender-fair: Wie sollen Personen in amtlichen Texten bezeichnet werden? Ein Vergleich verschiedener Rezipientengruppen zur Akzeptanz geschlechtergerechter Rechtssprache. *Linguistische Berichte* 227, 297–322; (2007) Zur psychologischen Wirkung und Akzeptanz generisch maskuliner Personenbezeichnungen und deren Alternativen in juristischen Texten. *Psychologische Rundschau* 58, 190–200.

Markus Tendahl, Dr.

War als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Anglistik und Amerikanistik der TU Dortmund und als Research Associate an der University of California, Santa Cruz, tätig. Momentan ist er Lehrbeauftragter für Englische Sprachwissenschaft an der TU Dortmund. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind die kognitive Linguistik, Pragmatik und Metapherntheorien.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2006) (zusammen mit Raymond W. Gibbs Jr.) Cognitive Effort and Effects in Metaphor Comprehension: Relevance Theory and Psycholinguistics. In: *Mind & Language* 21(3), 379–403; (2011) (zusammen mit

Raymond W. Gibbs Jr. und Lacey Okonski) Inferring Pragmatic Messages from Metaphor. In: *Lodz Papers in Pragmatics* 7(1), 3–28; (2009): *A Hybrid Theory of Metaphor: Relevance Theory and Cognitive Linguistics*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave; (2008) (zusammen mit Raymond W. Gibbs Jr.) *Complementary Perspectives on Metaphor: Cognitive Linguistics and Relevance Theory*. In: *Journal of Pragmatics* 40, 1823–1864.

Alexander Ziem, Junprof. Dr.

Juniorprofessor am Germanistischen Institut der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine wichtigsten Arbeitsgebiete sind kognitive Semantik, Konstruktionsgrammatik sowie Korpus- und Diskurslinguistik.

Ausgewählte Veröffentlichungen: (2008) *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/New York: de Gruyter; (2011) (zusammen mit Alexander Lasch) *Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg; (2013) (zusammen mit Alexander Lasch) *Konstruktionsgrammatik: Grundlagen und Konzepte gebrauchsbasierter Ansätze*.

