

**Corinna Koch (2013): *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 298 S.***

Gerd Katthage, Aachen (gerdkatthage@t-online.de)

### *Take it not on the light shoulder*

Im Anschluss an ein von Ludwig Thoma erfundenes Genre veröffentlichte die Süddeutsche Zeitung in den 80er-Jahren eine Serie von ‚Filsler-Briefen‘ (Daum 1988). Ihr Witz besteht darin, dass sie in einem Englisch verfasst sind, das semantische und grammatische Transferleistungen ignoriert und wortwörtlich übersetzt. Ein solch germanisiertes Englisch – das man beizeiten auch einigen deutschen Politikern unterstellt – erheitert durch seine absurden Normverstöße, die insbesondere bei konventionellen Metaphern, Redewendungen und Sprichwörtern zutage treten. *This English comes you very Spanish fore.*

Die Sprachirritationen führen mitunter nicht nur zu einem auflösenden Lachen, sondern bieten auch Anlässe zur Sprachreflexion. Zum einen können sie die Metaphorizität lexikalisierte Ausdrücke erhellen, tote Metaphern werden wiederbelebt, zum anderen zeigen sie die kulturelle Determiniertheit metaphorischen Sprachgebrauchs. Kurz: *Every thorn in the eye* fördert Metaphernbewusstsein.

In der Förderung und Stärkung von Metaphernkompetenz im Fremdsprachenunterricht liegt – grob gesagt – auch das Ziel der von Corinna Koch vorgelegten und 2013 im Peter-Lang-Verlag erschienenen Dissertation *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch.*

Koch versteht ihre Arbeit als Beitrag zur „fremdsprachendidaktischen Grundlagenforschung“ (S. 13). Eine solche erscheint nötig, da das didaktische Potenzial der Metapher, analog zum Deutschunterricht, bislang hoffnungslos unterschätzt wird und brach liegt.

Eine Lehrbuchanalyse bestätigt den Befund. Koch zählt die Metaphern in den Schulbüchern und berechnet die Metaphernfrequenz pro Seite. Mit diesem interessanten Verfahren wird unmittelbar evident, dass Schulbuchttexte, offenbar aus didaktisch wohlmeinender Rücksichtnahme, Metaphern deutlich weniger benutzen, als es im authentischen Sprachgebrauch üblich ist. Darüber hinaus wird der metaphorische Sprachgebrauch verschleiert, indem als Übersetzungshilfe ein *hier* von einem Blick auf die Metaphorizität des

Ausdrucks bewusst ablenkt und damit eine große Chance verspielt wird (vgl. S. 180, 190ff.).

Entgegen der gängigen Praxis im Fremdsprachenunterricht wirbt Koch für das Potenzial eines Unterrichts, der das Fremdsprachenlernen aus der Metapher heraus entwickelt und strukturiert.

Um diese Fähigkeit der Metapher auszuschöpfen, hält Koch eine substanzielle, fachwissenschaftlich fundierte, aber gleichwohl didaktisch taugliche Definition der Metapher für unabdingbar. So besteht fast ein Drittel ihrer Arbeit daraus, eine neue Metapherndefinition zu erarbeiten. Wiederum parallel zum Deutschunterricht leidet die Metapher im Fremdsprachenunterricht unter hartnäckigen Vorurteilen und längst überkommenen Vorstellungen. Sie wird entweder substitutionstheoretisch als rhetorische Figur unter vielen anderen marginalisiert oder als sprachliches Ornament in den Kontext der schönen Literatur, vornehmlich der Lyrik, gettoisiert. Kochs ‚Befreiungsaktion der Metapher‘ stützt sich hauptsächlich auf die Metaphertheorie der kognitiven Linguistik und deren prominenteste Vertreter George Lakoff und Mark Johnson. Ihr kompetenter Forschungsbericht referiert und erörtert darüber hinaus die Lage der Metaphertheorie sowie ihrer schulischen Umsetzung. Vor allem unter dieser Perspektive favorisiert sie die Auffassung von Lakoff und Johnson. Dass hier die Metapher als ubiquitäres Phänomen der Alltagssprache ins Bewusstsein rückt, greift Koch dankbar auf. Sie möchte die Reflexion der Metapher vornehmlich aus der Alltagssprache entwickeln. Ein solcher Ansatz erlaubt es zudem, dass auch Schüler mit geringen Fremdsprachkenntnissen, also schon zu Beginn ihres Sprachenlernens, Metaphern für die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz nutzen können. Sie müssen nicht erst ein solides Sprachwissen aufbauen, um dann Metaphern in schwierigen literarischen Texten zu begegnen. Koch ist sogar davon überzeugt, dass neben einer rezeptiven auch eine produktive Metaphernkompetenz in einem frühen Lernstadium möglich ist. Eigene Metaphern zu finden, erhöht nicht nur den Eigenanteil des Lernens, sondern wird in realen Sprachsituation von Muttersprachlern wohlwollend akzeptiert. Ein aus der Alltagssprache entwickeltes Metaphernbewusstsein fördert also didaktisch das Sprachenlernen und entspricht fachwissenschaftlich neueren Metaphertheorien.

Die Metapherndefinition, die Koch im Unterricht einführen und verwenden möchte, ist äußerst differenziert und führt zu einem zweiseitigen Papier, das die Schüler am Ende einer theoretischen Erarbeitung des Phänomens erhalten.

Trotz der lobenswerten begrifflichen Genauigkeit geht ihre „'neue' Definition der Metapher“ (S. 120) nicht über ein traditionelles und im schulischen Bereich durchaus übliches Verständnis hinaus, etwa indem Koch nach wie vor von „Bildspender und Bildempfänger“ (S. 122) spricht. Auch aus theoretischer und didaktischer Sicht ist Kochs Definition diskussionswürdig. Die Autorin unterteilt ihre Definition in die Teilbereiche „Funktionsweise“, „Metaphernarten“, „Gefahren“, „Identifikation der Metapher“, nennt die „Notwendigkeit des Kontextes“ sowie die „Rolle für unser Denken und Handeln“ und nimmt zuletzt eine „Abgrenzung zu anderen Phänomenen“ vor (S. 122f.). Trotz aller Ausführlichkeit reichen ihr in der Bestimmung der Metaphernarten lediglich die beiden Enden der Parabel, innovative und lexikalische Metaphern. Den großen Zwischenbereich metaphorischen Sprachgebrauchs, der die Alltagssprache dominiert und den man gemeinhin als konventionelle Metapher typisiert, schlägt sie der lexikalischen Metapher zu – ein schon begrifflich problematisches Vorgehen. Gerade jene Metaphernart, „die nicht mehr neu, aber auch noch nicht lexikalisiert ist“ (Kurz 1988: 19), verdeutlicht in alltäglichen Kommunikationssituationen den metaphorischen Sprachgebrauch am deutlichsten. Es besteht in der Tat, um Beispiele von Gerhard Kurz aufzugreifen, ein Unterschied zwischen dem lexikalisierten *Zweck*, dessen metaphorische Etymologie nicht mehr unmittelbar zu erkennen ist, und einem Ausdruck, der keine Bedeutungsirritation auslöst, der aber sofort als Metapher erkennbar ist, z.B. *die Sonne lacht*. Gerade in der konventionellen Metapher spiegelt sich häufig der kulturelle Kontext einer Fremdsprache wider, auf den Koch einen besonderen Fokus richtet.

Dagegen erscheint die neu eingeführte Metaphernart der *subjektiv-innovativen Metapher* unmittelbar einleuchtend. Für den Sprachlernenden ist nahezu jede Metapher neu, insbesondere, wenn sie aus einem kulturell bedingt anderen metaphorischen Konzept entstammt. Was im Denken des Muttersprachlers selbstverständlich der Sprachkonvention entspricht, kann den Fremdsprachler irritieren, begleitet in jedem Fall aber „Sprachaufmerksamkeit“ (S. 142): ein zentrales sprachdidaktisches Ziel. Gerade wenn der gleichsam phylogenetische Prozess der Konventionalisierung metaphorischen Sprachgebrauchs ontogenetisch nachgebildet wird, zeigt sich eine Stärke metaphernzentrierter Sprachdidaktik.

Weiterhin nimmt Koch eine Abgrenzung der Metapher von „anderen Phänomenen“ (S. 109, 123) in ihr Definitionspapier auf und meint damit in

erster Linie rhetorische Figuren. Wenn man sich auf das Spiel der Textrhetorik einlässt, muss man deren Lust zur peniblen Unterscheidung mittragen. Die genannten ‚Phänomene‘ verwischen aber die ausgefeilten Differenzierungen rhetorischer Kataloge. So bilden *Personifikationen* eine Untergattung zur Metapher. Während *Allegorie*, *Metapher*, *Metonymie* als Tropen auf einer Ebene stehen, gehört der *Vergleich* als Quantitätsfigur in eine andere Kategorie. Das *Gleichnis* ist als erweiterter Vergleich eine hier unnötige Spezifizierung, denn *Gleichnis* und *Vergleich* bilden als Similitudo-Figuren eine Einheit, allerdings steht das Gleichnis anders als die anderen genannten Wortfiguren auf der textologischen Ebene. Die *Analogie* kann nicht in einem Atemzug mit rhetorischen Kategorien genannt werden, weil sie eine Denkform, ein methodisches Verfahren und kein Mittel des Stils benennt, eine „Wurzel“ (Coenen 2002: 97), aus der für H. G. Coenen die Metapher erst entsteht.

Im Text wird die Abgrenzungsliste noch um die Phänomene *Euphemismus*, *Hyperbel* und *Bild* ergänzt, die im Unterricht „besprochen werden“ sollten. (S. 109). Damit nähert sich die Autorin bedenklich den beliebten Listen rhetorischer Figuren, die Lehrwerke für den Deutschunterricht Schülern anbieten. Spätestens wenn diese die auswendig gelernten Rhetorik-Vokabeln mechanistisch anzuwenden versuchen, muss man in den meisten Fällen konstatieren, dass Sinn und Zweck dieser Veranstaltung auch nicht in Ansätzen verstanden wird. Die Gefahr einer Rückkehr in eine sinnfreie Figurensuche muss ein Neuansatz einer Didaktik der Metapher jedoch tunlichst vermeiden.

Ob tatsächlich so differenzierte, definitorische Unterscheidungen helfen, bei Schülern Metaphernkompetenz aufzubauen, muss in Frage gestellt oder wenigstens im Praxistest überprüft werden. Deutlich übermotiviert erscheint jedoch Kochs Plädoyer, auch in der Sekundarstufe I bereits „so genau wie möglich“ – was immer das heißt – „mit Unterscheidungen zu arbeiten“ (S. 109). Was im Oberstufenunterricht im Fach Deutsch kaum gelingt, möchte Koch im Fremdsprachenunterricht der Unter- und Mittelstufe übernehmen: Die Deutschkollegen wird es erfreuen. Da figurative Differenzierungen primär keine fremdsprachlichen Kompetenzen darstellen, sollte man dieses Feld doch weiterhin dem Deutschunterricht überlassen. Im besten Fall könnte man fächerverbindend arbeiten.

Neben der Absicht, der alltäglichen Ubiquität der Metapher im Unterricht gerecht zu werden, besteht ein weiteres großes Anliegen Kochs darin, mithilfe der Metapher interkulturelle Kompetenz aufzubauen. Auch in diesem Bereich

kann sie sich auf Lakoff/Johnson stützen, deren programmatischer Titel, *Metaphors We Live By* (1980), schon signalisiert, dass die Metapher als Sprachform nur als ein sekundäres Produkt aus der Metapher als Denkform resultiert. Einzelne metaphorische Ausdrücke erhalten ihre Bedeutung stets als Teil eines metaphorischen Konzepts. Der amerikanische Begriff *Concept* bedeutet weit mehr als das deutsche *Konzept*, das einen ‚Plan‘ oder ‚Entwurf‘ bezeichnet. Es meint ein mentales Modell, eine quasi transzendente Einheit im Sinne Kants, eine Denkkategorie, die Bedingung der Möglichkeit, unter der wir die Welt sehen und begreifen. Obwohl es offenbar basale, anthropologisch einheitliche metaphorische Konzepte gibt, in erster Linie räumliche Orientierungsmetaphern wie oben/unten, sind die meisten metaphorischen Konzepte kulturell determiniert. Die jeweilige kulturelle Einheit zu bestimmen, ist schwierig. Sie reicht von einer „europäischen Bildfeldgemeinschaft“ (S. 101) bis hin zu gruppenspezifischen Varietäten. Insgesamt gilt: Viele Metaphern sind ohne kulturelles Hintergrundwissen nicht verstehbar. Koch sieht in dieser Erkenntnis, „dass eine Sprache nicht ohne ihre Kultur gelernt bzw. verstanden werden kann“ (S. 109), ein großes erzieherisches Potenzial. Gerade Metaphern aus metaphorischen Konzepten, die sich von muttersprachlichen Konzepten unterscheiden, fördern, ja zwingen förmlich zu einer kulturellen Offenheit, indem Schüler eine andere Perspektive einnehmen müssen und somit auch ihr eigenes Weltverständnis reflexiv einem neuen, distanzierten Blick unterziehen: Fremdverstehen fördert Eigenverstehen. Fremdsprachige Metaphern, die in ihrer Bildlichkeit irritieren, können bei Schülern Interesse für die kulturellen Kontexte wecken. Das bedeutet eine neue Chance für die in letzter Zeit „etwas in den Hintergrund geratene Landeskunde“ (S. 100), die Koch wiederbeleben möchte. Das gerne propagierte, aber oftmals vage Ziel interkultureller Kompetenz erhält in der Kombination aus Metaphernaufmerksamkeit und landeskundlichem Faktenwissen eine realistische didaktische Umsetzung.

Auch wenn sich eine Studie explizit als Grundlagenforschung positioniert, kommt eine didaktische Arbeit nicht daran vorbei, den konkreten Unterricht in den Blick zu nehmen. Der lernende Schüler bildet Ursprung und Ziel, den permanenten Hintergrund aller didaktischen Überlegungen. So gibt Koch immer wieder Hinweise, Tipps und Leitlinien für eine Umsetzung ihres Konzepts im konkreten Fremdsprachenunterricht. Neben einer ausführlichen Sammlung, wo der Lehrer Material für einen metaphernzentrierten Unterricht finden kann, macht die Autorin auch methodische Vorschläge.

Aus der Perspektive des schulischen Alltags erscheint dieser Bereich ihrer Dissertation jedoch nur wenig überzeugend. Insgesamt entspricht der Unterricht, den Koch sich vorstellt, kaum dem aktuellen Anforderungsprofil an modernen Unterricht. Er wirkt hausbacken, weitgehend gelenkt und bietet nur wenig Raum für entdeckendes Lernen. Methodisch gehen die Hinweise selten darüber hinaus, dass ein angesprochenes Phänomen mit den Schülern „untersucht“ (S. 243) „besprochen“ (S. 109, 213) oder „diskutiert“ (S. 98, 211) werden soll. Wie genau das geschieht, kann diese Dissertation nicht klären. Koch schlägt ein Dreiphasenmodell vor, um „Lernerautonomie“ (S. 137) im Umgang mit Metaphern zu erzielen. Es unterstellt eine starre Sequenzierung in dieser Reihenfolge: Lehrervortrag, fragend-entwickelnder Unterricht und weitgehende Schülerautonomie. Die „systematisch“ (S. 135) aufzubauende Metaphernkompetenz funktioniere unter dem Kriterium „von deklarativem zu prozeduralem Wissen“ (S. 136), d.h., „es sollen [...] zunächst Kenntnisse vermittelt werden, [...] bevor diese in einem weiteren Schritt durch Anwendung und Übung“ automatisiert werden (S. 136). Ob dieses Theorie-Praxis-Schema Schüler zu Metaphernaufmerksamkeit motiviert, muss bezweifelt werden. An dieser Stelle wünschte man sich eine größere Methodenvielfalt und ein paar pfiffige Ideen und Impulse.

Die nicht ausgereifte Methodik erklärt sich natürlich auch mit der fehlenden Praxiserfahrung von Frau Koch, die – der Klappentext weist darauf hin – erst nach der Promotion ihr Referendariat angetreten hat. Es ist zu hoffen, dass ihre Studie zu praxisorientierten Anschlussarbeiten motiviert, zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen und -sequenzen, die zeigen, wie die Idee eines metaphernzentrierten Fremdsprachenunterrichts in die Tat umgesetzt werden kann. Darauf darf man gespannt sein auf. Aus schulischer Sicht, im Wunsch nach einem sachlich fundierten, interessanten, schülerorientierten und erfolgreichen Unterricht kann man nur zu Konkretionen ermutigen.

Eine persönliche Anmerkung zur Sprache sei dem Rezensenten gestattet. Mitunter leistet sich Kochs Sprache kleine Seitensprünge in die Umgangssprache oder schießt in das Vokabelheft des Zeitgeistgequatsches. Dass auch Wissenschaftler *letztendlich ein Stück weit Sinn machen*, muss der geneigte Leser heutzutage offenbar *realisieren*. Doch eine offensichtliche Lieblingsvokabel der Autorin wirkt mit zunehmendem Auftritt störend. Aber vielleicht will Koch mit ihrem *nichtsdestotrotz* zeigen, wie ein ehemals sich mokant gerierender Sprachgebrauch eine sprachwandlerische Lexikalisierung

erfährt. *Man should not lay every word on the goldweight* - diese kleine Randnotiz schmälert jedoch keineswegs den insgesamt gelungenen und gut lesbaren Sprachstil Kochs.

Alles in allem legt Corinna Koch eine Dissertation vor, die überzeugend für eine Stärkung der Metapher im Fremdsprachenunterricht argumentiert. Sie zeigt, wie der Fremdsprachenunterricht neue Perspektiven und einen innovativen Schub erhält, indem er auf der Basis moderner Metapherntheorien einen intensiven Blick auf das Phänomen metaphorischen Sprachgebrauchs einübt. Die beiden Schwerpunkte, die Entwicklung eines Metaphernbewusstseins aus der Alltagssprache sowie der Weg zu kulturellen Kontexten, auf den die Metapher selbst die Schüler schickt, erscheinen dabei besonders vielversprechend.

In der Metapher selbst schlummert das Potenzial, Schülern die zu lernende Fremdsprache sachlich angemessen, lebensnah und spannend anzubieten. Der Schläfer muss nur geweckt werden. Nur zu: *Let the cat out of the sack.*

## **Literatur**

Coenen, Hans Georg (2002): *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*, Berlin/New York.

Daum, Gisela (1988): *Your True Gisela. Die englischen Filserbriefe aus der Süddeutschen Zeitung*, Frankfurt a.M.

Kurz, Gerhard (1988): *Metapher, Allegorie, Symbol*, Göttingen.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago/London.