

"Sie werden schon sehen, wohin das führt...!" : Was Metaphern verraten

Autor(en): **Slembek, Edith**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): - **(1990)**

Heft 3

PDF erstellt am: **22.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-870712>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

„SIE WERDEN SCHON SEHEN, WOHIN DAS FÜHRT...!“ WAS METAPHERN VERRATEN

Les liens tissés avec l'environnement culturel sont conservés dans la langue, et par conséquent dans les métaphores d'une communauté linguistique. Le vécu même se condense souvent dans ces métaphores. C'est pourquoi leur analyse est en mesure de contribuer à la compréhension d'une communauté linguistique. Les métaphores présentées ici se limitent à un contexte bien précis: à la communication au sein de l'enseignement. L'article suggère qu'une partie de la vision du monde des enseignant-e-s s'y révèle. C'est pour cela que cette analyse peut être comprise comme contribution à une herméneutique pratique.

Grundgedanken einer Alltagshermeneutik

Jede Gesellschaft schafft sich ein Netz von Situationen in denen Kommunikation stattfindet: Sei es in der Familie, in der Schule, Universität, Lehre, Behörden, Unternehmen, Kirchen, Parlamenten. Situationen prägen die in ihnen vor sich gehenden Kommunikationen, die Kommunikationen verändern die Situationen¹. Situation und Kommunikation haben für das Leben der Beteiligten einen Sinn. Sinn ist kein ein für alle mal gegebener, sondern ein durch Kommunikation sich verändernder. Er ist einmal Ergebnis der historischen und sozialen Prozesse, die eine Gesellschaft durchlaufen hat — aus ihnen ergibt sich überhaupt erst ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund als Voraussetzung für Kommunikation. Der Sinn ist zum anderen Ergebnis der je besonderen Erfahrungen der miteinander lebenden Individuen, einschließlich ihrer Art, Situationen zu erleben und Kommunikation einzuordnen — aus ihnen ergibt sich die Verschiedenheit des Erfahrungshintergrundes. Man könnte sagen,

1. Hellmut GEISSNER, *Sprecherziehung*, Frankfurt a. M., 1988³, S. 29.

das Erleben von Sinn stellt die Verbindung her zwischen dem Individuum, der Gesellschaft und der umgebenden Welt. Trotz historischer und sozialer Gemeinsamkeiten bleibt also immer die Differenz durch den individuellen Erfahrungshintergrund.

Der kommunikativ entstehende Sinn kann zwar sprachlich vermittelt werden, aber er hängt nicht einfach an Wörtern und Sätzen. Sinn entsteht vielmehr erst dann, wenn das was A sagt, für B oder für A und B gemeinsam sinnvoll ist. Deshalb ist ohne Verständnis der „Lebenswelt“ (Wittgenstein) Sprachliches nicht zu verstehen, sei es gesprochen oder geschrieben. „Lebenswelt“ steht hier sowohl für den sozial, den gesellschaftlich vermittelten Erfahrungshintergrund, als auch für den sensumotorisch, emotional und kognitiv geprägten individuellen Erfahrungshintergrund. Es dürfte einsichtig sein, daß diese lebensweltliche Komplexität nicht „restlos“ in Sprache, präziser in den Wortbedeutungen einer Sprache sich finden läßt, sondern immer nur in kommunikativen Handlungen zwischen Menschen. Sprachlich Vermitteltes enthält immer nur ein Sinnangebot, den Sinn erzeugt nicht die Sprache, sondern die Menschen, die sie sprechen oder schreiben und verstehen². Da mein wissenschaftlicher Schwerpunkt die Sprech-Hörkommunikation ist, werde ich im Folgenden — ohne damit die Schreib-Lesekommunikation abzuwerten — Beispiele vorwiegend aus dem Bereich der mündlichen Kommunikation wählen. Nach dem Gesagten geht es bei Kommunikation nicht in erster Linie um eine Übermittlung von Fakten und Ereignissen. Wer spricht und hört bezieht das Gesprochene und das Gehörte implizit immer zugleich auf die gemeinsame und die individuelle Erfahrungswelt, in der die Fakten und Ereignisse als sinnvoll erlebt werden. Kommunikation ist daher immer von dem als gemeinsam angenommenen Hintergrund abhängig — und sie schafft ihn durch die Kommunikation ständig neu. Kommunikation ist also beides — innovativ und konservativ — sie schafft und bewahrt die Strukturen in denen sie stattfindet.

Diese Strukturen zeigen, wie die Gesellschaft Welt begreift. — Es sind also nicht die gleichsam naturwissenschaftlich erforschbaren Strukturen der Welt, sondern die „als - ob - Strukturen“ von Welt. „Als-ob“-Strukturen heißt, es ist interpretierte Welt (Gadamer), in ihr sind die unendlich möglichen Sichtweisen

2. Hellmut GEISSNER, *Sprechwissenschaft*, Frankfurt a. M., 1988², S. 74.

von Welt auf die endliche Sichtweise eingeschränkt. Genau diese endliche Sichtweise spiegelt sich in der Kommunikation und prägt als Interpretation von Welt das Alltagsverständnis von Welt, die Alltags-Hermeneutik.

Wer verstehen will, auf welche Weise ihre/seine Welt interpretiert ist, kommt nicht umhin, sowohl intrakulturelle als auch interkulturelle Kommunikation zu untersuchen. Hierfür bietet einen geeigneten Ansatzpunkt die...

Alltags - Metaphorik

In ihrem Werk *Metaphors we live by*, gehen Lakoff und Johnson davon aus, daß Metaphern weit mehr sind, als ihre Sichtweise als rhetorische Blüte oder literarisches Beiwerk es vermuten lassen. Sie nehmen an, daß Metaphern allen Prozessen der Wahrnehmung und Begriffsbildung inhärent sind, und daß Denken und Handeln innerhalb einer Kultur auf großen Metaphernsystemen beruhen³. Diese können sich überschneiden, sie können auch widersprüchlich erscheinen, dennoch weisen sie Kohärenz auf. Die gemeinsame Erfahrung einer Kultur ist in ihren Metaphern aufgehoben. Lakoff und Johnson nennen drei Typen von Erfahrung: *a*) räumliche Orientierung (oben-unten, außen-innen), *b*) ontologische Vorstellungen, die aus körperlicher Erfahrung hervorgehen (Sein, Substanzen, Personen), *c*) strukturierte Tätigkeiten (Essen, Bewegung, Schlafen)⁴.

Räumliche Orientierung ist noch am ehesten direkt erfahrbar, z.B. vorne - hinten, neben. In vielen Fällen jedoch ist eine direkte Erfahrung von Realität nicht möglich. Dann wird Realität wahrgenommen und gestaltet durch grundlegendere oft räumliche Erfahrungen. So ist z.B. etwas so Abstraktes wie das Phänomen Zeit als solches nicht wahrnehmbar. Daher konkretisieren wir Zeit durch Begriffe aus einem greifbaren Zusammenhang - wir drücken sie metaphorisch aus. In allen westlichen Kulturen wird Zeit durch vorwiegend räumliche Metaphorik ausgedrückt. Wir begreifen Zeit etwa als eine Folge unterscheidbarer Strecken (Minuten, Tage, Wochen), die an uns vorüberziehen, d.h. wir erleben uns als räumlich feststehend und die Zeit zieht vorbei. Oder, die Zeit ist etwas Feststehendes und wir erleben uns in

3. Georg LAKOFF und Marc JOHNSON, *Metaphors we live by*, Chicago / London, 1980, S. 6.

4. Georg LAKOFF und Marc JOHNSON, „Metaphorical Structure of the Human Conceptual System“, *Cognitive Science*, 4 (1980), S. 195-208.

Bewegung, dabei liegt das Vergangene hinter uns, dem Jetzt stehen wir gegenüber, die Zukunft liegt vor uns. Auf dieser Basis läßt sich ein *Zeitraum* planen, ein *Zeitpunkt* fixieren.

Wie erfahren wir das physische Sein metaphorisch? Der Kopf wird z.B. häufig als Maschine erlebt, die man aus- und einschalten kann: ich hatte *gerade abgeschaltet*, oder man *läuft nur langsam an*, ist vielleicht gerade *auf Hochtouren*, er wird jedenfalls gern als *produzierend* wahrgenommen von der *Ideenproduktion* bis zur *Ausschußproduktion*. Die Erfahrung von Maschine auf das eigene Sein bezogen, erstreckt sich auch auf den ganzen Körper und bestimmt unsere derzeitige Wahrnehmung von Krankheit als *Ausfall* und Heilung als *Reparatur*.

Bleiben die Strukturmetaphern: Die für unseren Kulturkreis ganz entscheidende Metaphorik — zugleich Zeichen für unser allgegenwärtiges griechisches Erbe — schöpft aus dem Gesichtssinn: *Ansicht, Augenblick, Einsicht, wie siehst du das?* Viele Metaphern aus dem Bereich „Sehen“ setzen *sehen* gleich mit *wissen* und *verstehen*⁵.

Bereits an diesen wenigen Beispielen läßt sich feststellen, daß Metaphern wörtlich zu sein scheinen, tatsächlich aber darauf beruhen, daß sie durch das Ineinsetzen von zwei Ebenen (oder Dingen) ein Drittes bilden.

Die Wörtlichkeit ist die alltäglich abgeleitete Art, in der das „Sehen als“ und die gesamte vorgängige Struktur, die das möglich macht, zugedeckt und vergessen wird⁶.

Metaphorische Begriffe wie die genannten liegen unserem Verständnis und unserer Erfahrung zugrunde: den persönlichen Beziehungen, den sozialen Institutionen, nach Lakoff und Johnson sogar dem Leben selbst.

Bislang wird Metaphernanalyse kaum im Unterricht genutzt, weder im Unterricht der eigenen noch gar einer fremden Sprache, zum Verstehen der eigenen und der fremden Kultur. Dabei könnte Metaphernanalyse helfen andere Kulturen und nicht nur andere Sprachen zu verstehen, wenn explizit gelehrt würde, auf welchen Metaphernsystemen deren Erfahrung und Denken beruht.

5. Vgl. Edith SLEMBECK, „The Vision of Hearing in a Visual Age“, *American Behavioral Scientist*, 32 (1988), S. 147-55.

6. Stanley DEETZ, „Metaphor Analysis“, in *Methods for Intercultural Research*, Hg. B. Gudykunst, Beverly Hills / London, 1984, S. 219.

Metaphern im Unterricht

Gilt Unterricht als *eine* Kommunikationssituation, dann ist zunächst zu prüfen, welche Metaphorik in diesem Zusammenhang regelmäßig auftaucht: Da ist einmal die „Leitungsmetaphorik“ (einen *guten Draht zu jemandem haben*), die „Wegmetaphorik“ (*Sie werden schon sehen, wohin das führt! So werden Sie das Klassenziel nicht erreichen!*), dann die „Baumetaphorik“ (man muß erst einmal ein *Fundament schaffen*), schließlich die „Sehmetaphorik“ (*wir haben das in der letzten Stunde gesehen*). Wie äußert sich die Wahrnehmung von Realität durch diese Metaphernsysteme und wie wirken diese auf Konzepte von Unterricht?

Leitungsmetaphorik

In unserem Alltagsverständnis wird auch ein Teil dessen, wie wir über Kommunikation reden und denken, durch Metaphern bestimmt, die im Wortfeld Leitung oder Kanal liegen. (Diese Metaphorik besteht im übrigen schon lange bevor das „Sender - Empfänger-Modell“ als theoretisches Konstrukt in Mode kam.) Danach passiert folgendes: Kommunikation ist der Transfer von Gedanken, von einem Kopf in einen anderen. Gedanken sind Gegenstände im Kopf, diese müssen in bestimmte Behälter verpackt werden (die sprachliche Form: Wörter, Texte), diese werden durch den Kommunikationskanal zu einer Empfängerin/einem Empfänger geschickt. Diese/dieser nimmt die Gegenstände — Gedanken — aus dem Behälter heraus und speichert sie in seinen eigenen Kopf. Nach Abschluß dieses Vorgangs ist die Kommunikation gelungen⁷.

Was sich hier albern und überspitzt liest, hört sich alltagssprachlich vielleicht so an: *Schlag dir die Idee aus dem Kopf, das hab' ich im Moment nicht im Kopf*. Oder im Unterricht: *Wie kriegt man den Genitiv nur in die Köpfe? Sie haben heute nur Unsinn im Kopf, vielleicht sogar Rosinen, ein Inhalt muß altersgerecht verpackt werden...* Vergleichbare Bilder stützen die Idee „Gedanken sind Gegenstände“.

Die sprachliche Form als „Behälter für Gedanken“ äußert sich z.B. in: *Der Inhalt eines Artikels, in dem Text steckt nicht viel drin, ein Interview bestand aus vielen Wörtern, mit denen nichts*

7. Vgl. John OAKESHOTT-TAYLOR, *Metaphers of Communication and the Definition of Listening Behavior*, Duisberg, 1985, S. 3-4.

gesagt wurde. Oder im Unterricht: *In dem Text steckt eine Menge drin, da kann man gar nicht alles heraus-holen, da kann man noch vieles hinein-interpretieren.*

Betrachten wir noch die Leitung: *der Transfer ist gelungen, oder es ist nichts rübergekommen, jemand steht mit dem Fuß auf der Leitung*, vielleicht hat er auch nur *eine lange Leitung*. Oder im Unterricht: Die Einheit war gut vorbereitet, *aber nichts ist bei ihnen angekommen*, vielleicht sollte man es einmal über einen anderen *Kanal* versuchen. So gesehen, ist Kommunikation die Vermittlung von Gedanken durch eine Leitung.

Die interpretierte Welt wird in der Leitungsmetaphorik als Erfahrung von Kommunikation sehr deutlich. Man nimmt als real an, daß Kommunikation auf diese Weise geschieht. Können viele Menschen nicht gerade deshalb als so selbstverständlich voraussetzen, daß genau das verstanden wurde, was sie gesagt haben? Der individuelle Erfahrungshintergrund als ständige Quelle von Nichtverstehen und Mißverstehen⁸ kommt in dieser „Realität“ nicht vor.

Ob ein derartiges Verständnis von Kommunikation als gut oder schlecht bewertet wird, ist in diesem Zusammenhang uninteressant. Interessant erscheint vielmehr, welche Konsequenzen für den Unterricht entstehen, d.h. genauer, wie Unterricht gestaltet wird, bezogen auf mein Arbeitsgebiet heißt das, wie Sprachlernen oder Spracherwerb begriffen werden. Ziel von Sprachlernen und Spracherwerb wäre mißverstanden als Lernen oder Erwerb von „Sprache an und für sich“, es geht vielmehr dabei um Lernen und Erwerb von Kommunikationsfähigkeit in und durch eine Sprache.

Ich komme noch einmal darauf zurück: Kommunikation ist nie nur Übertragen von Fakten und Ereignissen — „die gemeinsame Rede ist nie mit dem Übergeben eines Stoffes vergleichbar“ (W. v. Humboldt) —, sondern es wird implizit immer die gemeinsame und die individuelle Erfahrungswelt angesprochen, in der die Fakten und Ereignisse als sinnhaftig erlebt werden. Dient die Leitungsmetaphorik der Art, wie Kommunikation erlebt wird, dann ist sie gelungen, wenn die Information von einem in den anderen Kopf übertragen wurde. Einmal unterstellt, es handle sich um derartige Informations-Übertragung, so wird

8. Vgl. Edith SLEMBECK, „Performance on Misunderstanding“, in *Communication as Performance*, Hg. J. Larsen Palmer, Arizona, 1986, S. 160-65.

nicht berücksichtigt, ob auf der einen oder anderen Seite „Sinn“ entsteht oder gar ein gemeinsamer Sinn. Derlei Fragen kommen nicht ins — metaphorisch gesagt — Blickfeld. Nun ist bekannt, daß das was keinen Sinn ergibt, nur mühsam oder gar nicht gelernt wird⁹.

Das von der Leitungsmetaphorik geprägte Konzept von Kommunikation kommt dennoch vielfach für Unterricht vor. Wird doch Unterricht noch immer häufig gesehen, als „Transfer von Infos“ in die Köpfe von Schüler/inne/n. Informationen werden vermittelt durch Sprechen — Hören oder durch Schreiben — Lesen. Folglich werden hier auch Übungen zum Hörverstehen eingeordnet. Hörverstehen gilt als gelungen, wenn Informationen störungsfrei „entnommen“ wurde. Dieses Ziel „störungsfreier Informationsentnahme“ bestimmt dann auch die Art der Übungen zum Hörverstehen in der Muttersprache und in der Fremdsprache: isolierte Laut- und Silbenübungen; aus Texten sollen „Fakten“ isoliert werden; Lückentexte in die Fakten und Zahlen wieder eingesetzt werden müssen; ja/nein-Entscheidungen; Multiple-choice-Tests. Derartige Übungen sind zwar von der Leitungsmetaphorik aus gerechtfertigt, können aber nicht verhindern, daß — im Bild geblieben — sich die Leitung immer wieder „verstopft“. Dann gilt es, mit anderen Methoden, den „Weg“ wieder freizumachen.

Wegmetaphorik

Auch die Wegmetaphorik ist im Alltagsdenken des *homo viator* tief verwurzelt und bringt *auf dem Weg von der Wiege bis zur Bahre* eine Menge kommunikativer Erfahrungen zum Ausdruck: Man beginnt etwa den gemeinsamen *Lebensweg*, man *geht seiner Wege* oder *die Wege trennen sich*, es werden *Ziele verfolgt*, die man nur allein oder gemeinsam *erreichen* kann, selbst wenn dies gelingt, kann es zurückschauend, *ein langer Weg* gewesen sein. So freundlich wird die Wegmetaphorik vor allem in Feiertagsreden gebraucht. Wie sieht es in der Situation Unterricht aus?

Unterricht ist ständiges *Antreiben*: Es geht *nicht schnell genug voran*, *die Kinder kommen nicht mit*, deswegen muß man das *Tempo verlangsamen*, evtl. auch mal ein *Stück zurückgehen*. Auf

9. Wilfried M. VOGEL, *The Role of Listening Comprehension in L2 Acquisition*, Trier, 1979, S. 1.

alle Fälle sollen die Lernenden im Unterricht *mitgehen*, sie sollen *Schritt halten*, letztlich sollen sie immer in der doppelten Bedeutung des Wortes *folgen*, d.h. *gehorsam mitkommen*.

Unterricht ist *auf den Weg bringen* und *auf dem rechten Weg halten*: Eine bis zum Überdruß repetierte pädagogische „Weisheit“ besagt, man müsse „Lernende dort *abholen, wo sie sind*“. Von dort aus werden sie *auf den richtigen Weg gebracht*, sie müssen merken, *wo es lang geht*, dann machen sie sicherlich die notwendigen *Fortschritte*, können nur so *das Ziel erreichen*, sofern sie nicht *unterwegs auf den Holzweg* geraten.

Das Nachvollzug von Metaphern, die in einer Gesellschaft gebräuchlich sind, bedeutet zugleich den Nachvollzug der Art und Weise, wie die Menschen in dieser Gesellschaft Situationen erfahren¹⁰. Wird dies auf die Wegmetaphorik im Unterricht bezogen, dann liegt die Vermutung nahe, daß Unterricht von Lehrenden verstanden wird als ständiges Vorantreiben — sich selbst und die Lernenden (euphemistisch: Sich selbst im Interesse der Lernenden) — und außerdem als ein sich auf dem richtigen Weg halten und Lernende auf den richtigen Weg bringen. Dabei ist der „richtige“ Weg vorgezeichnet durch *Lehrpläne* und *Lehrziele*. *Umwege*, die Schüler/innen machen, notwendigerweise machen müssen, um ihre Interessen zu finden, einen Sinn für sich zu finden, kosten Zeit, bringen vom *zielführenden Weg* ab, *führen auf den Holzweg*. Das müssen Lehrende verhindern, sie können Lernenden nicht die Freiheit *einräumen, sich zu verirren*, denn die Lernenden müssen lernen, *auf dem geraden Weg zu bleiben: Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg!*

Bei näherem Hinsehen ist die Wegmetaphorik grundlegender als die Leitungsmetaphorik. Beide Metaphernsysteme überschneiden sich dort, wo es um den Weg zum Erreichen von Unterrichtszielen geht, denn der „rechte Weg zum Ziel“ ist nichts anderes als eine Eindeutschung von *Methode* (meth-odos), und Methode ist die Grundlage unterrichtlich organisierten Lernens.

Auch beim Sprachlernen/-erwerb reißt die Methodendiskussion nicht ab. Während die einen den traditionellen Weg des Schreibens/Lesens bevorzugen, gehen andere den Weg intensiver mündlicher Übungen, um das Ziel „kommunikative Kompetenz“ zu erreichen. Für die zweite Methode spricht die

10. S. Deetz, „Metaphor Analysis“, S. 220.

gesicherte Annahme, je aktiver Lernende im Unterricht selber sprechen, desto schneller lernen sie in der Zielsprache situationsangemessen zu kommunizieren. Wird allerdings berücksichtigt, daß Sprechen immer Hören voraussetzt, dann ergeben sich methodisch noch andere Konsequenzen:

Postovsky et al. haben gezeigt, daß frühe mündliche Produktion in der Realität die Fähigkeiten in der Zielsprache zu einem späteren Zeitpunkt behindern kann. Durch Verzögerung der mündlichen Produktion um 120 Unterrichtseinheiten konnte Postovsky ein signifikantes Anwachsen in allen vier (russischen) Sprachfähigkeiten feststellen... Durch das Entwickeln von „listening fluency“... und durch später einsetzende mündliche Praxis berichtet auch Asher von einem positiven Transfer des Hörverstehens auf andere Sprachfähigkeiten¹¹.

Im allg. gelten als Ziele des Fremdsprachenunterrichts flüssiges Lesen, Schreiben, Sprechen, ein Lernziel „flüssiges Zuhören“ mutet dagegen kurios an. Es ist bislang methodisch, also als ein „Weg zum Ziel“ kaum vorgesehen. Deshalb wäre es erforderlich, für diesen neuen Weg, Argumente *beizubringen*, diesen Weg zu *be-gründen*. Dafür ist hier jedoch nicht *der Ort*; allerdings kann hier auf ein weiteres Metaphernsystem hingewiesen werden.

Baumetaphorik

Wer in welchem Zusammenhang auch immer argumentiert, muß *Gründe finden*, und sie auf angemessene Weise *darstellen*. Hier kommt das ganze Metapherngerüst zum Vorschein, mit dem Argumente üblicherweise *strukturiert* oder *aufgebaut* werden. In Argumentationssituationen spielt die Baumetaphorik eine besondere Rolle: Der *Aufbau* eines Arguments ein *fundamentaler* Gedanke, der eine gute *Plattform* für die weitere Entwicklung bilden kann.

Die Baumetaphorik mag so lange zum Argumentieren dienen, als die Teilnehmenden vom gleichen gesellschaftlichen und sozialen Erfahrungshintergrund ausgehen. Argumentation *bricht in sich zusammen*, wird unverständlich, wenn Argumentierende aus einer anderen Kultur von anderen Erfahrungen ausgehen, die in anderen Metaphern ausgedrückt werden. Dies ist freilich auch

11. V. A. POSTOVSKY, „Effects of delay in oral practice“, zit. in W. M. Voge, *The Role of Listening Comprehension ...*, S. 1.

innerhalb einer Gesellschaft der Fall, wenn zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen argumentiert wird, die Baumetaphorik der „Menschen vom Bau“ ist für „Menschen vom Buch“ nicht ohne weiteres verständlich und umgekehrt, weil *die zugrunde liegenden* Unterschiede von Abstraktion und Konkretion nicht ohne weiteres *überbrückbar sind*. Allerdings soll nicht übersehen werden, daß es auch schicht- und kulturübergreifende Baumetaphern gibt: „Wir wollen das gemeinsame europäische Haus bauen.“

Auch im Unterricht ist die Baumetaphorik häufig zu finden, geht es doch darum, z.B. durch Grammatik ein *gutes Fundament* für das Sprachenlernen *zu legen*; ist diese *Basis* erst einmal geschaffen, kann man darauf *aufbauen*. Bei manchen Schüler/innen ist das *Fundament wackelig*, aus diesem *Grunde* haben sie später keinen *sicheren Stand*, sondern sie *hängen immer in der Luft*. Die Baumetaphorik kommt nicht nur im Sprachunterricht, sondern überall in Didaktik und Methodik *zum Tragen*. Da werden *Lernbausteine* für den Unterricht *konstruiert*, die man nach einem *Baukastensystem* auf verschiedene Weise *zusammenfügen* kann, die aber in jedem Fall *stufenweises Lernen* garantieren sollen.

Gelegentlich ist auch ein Baustein für das Hören dabei, oder jeder Baustein setzt sich aus verschiedenen *Segmenten* zusammen, von denen jeweils eines das Hören betrifft. Wie für die Wahrnehmung von Welt die Wegmetaphorik entscheidend ist, so hat auch die Baumetaphorik unterschiedliche kommunikative Funktionen. Sie ist, wie dargelegt, grundlegend für Argumentationen sie ist ebenfalls bedeutsam für die Entwicklung der Zuhörfähigkeit als Voraussetzung für die Orientierung in einem *Sprachgebäude*.

Aus dieser Einsicht könnten sich Konsequenzen für den Unterricht ergeben, nicht nur für den schulischen. Die von Postovsky und von Asher durchgeführten Untersuchungen legen nahe, daß eine frühe Erziehung zu „flüssigem Zuhören“ ein Fundament legt, das Verstehen überhaupt erst ermöglicht. Von da aus erweist sich jede der Leitungsmetaphorik folgende Methode als unsinnig, denn niemand kann aus Köpfen „etwas heraus-holen“, was gar nicht drin sein kann. In der Sprechwissenschaft heißt es lapidar: „Hörverstehen ist die Voraussetzung für Sprechdenken.“

Hörverstehen ist noch in einer anderen Hinsicht wichtig, denn es *steht* in unmittelbarem *Zusammenhang* mit dem im Gedächtnis

Gespeicherten, mit dem — wie es bei Illic und Sanders heißt — „Gedächtnispalast der Erinnerungen“.

Diese architektonischen Bilder passen zu der Verlagerung von der akustischen zur optischen Wahrnehmung, wie sie eine Schriftkultur wie die griechische, am Ende des 5. Jahrhunderts verlangt¹².

Sehmetaphorik

Seit der Zeit der Griechen sind große Teile der Erfahrung von Denken und Verstehen durch Seh-Metaphern ausgedrückt. Ulrich Sonnemann spricht sogar von einer „Okulartyrannis“. Der Hinweis auf die gemeinsame Wurzel von *idee* und *video* mag hier als Beleg genügen. Das damit angesprochene Problem erhielt in unserer Zeit eine neue Dimension. Die bewegten Bilder, jetzt die elektronisch erzeugten flüchtigen Laufbilder, lösen einen neuen Sehreiz aus, sogar einen Sehzwang, der die Hörfähigkeit weiter schwinden läßt.

An dieser Stelle möchte ich nicht erneut auf die bildungs- und kulturpolitischen Konsequenzen dieses „Sinneswandels“ eingehen¹³, sondern wie in den vorangegangenen Abschnitten bei der alltäglichen Sehmetaphorik bleiben. Das geht von der *Anschauung* bis zur *Weltanschauung* oder dem *Weltbild*, *Seh- oder Sichtweise* eines Problems, *ich seh' das anders, sieh' mal, kannst du das einsehen, sei etwas nachsichtiger*, „*du blickst wieder mal gar nichts*“. Man *durchschaut etwas auf den ersten Blick*, auf den hin man sich sogar verlieben kann, was bei manchen Menschen zur *augenblicklichen Blindheit* führen soll.

Auch Unterricht wird ganz entscheidend durch die Sehmetaphorik mitbestimmt. Das *zeigt sich auf den ersten Blick* schon in der Bedeutung, den der Gesichtssinn beim Schreiben und Lesen hat, obwohl Schreiben und Lesen im späteren Leben der meisten Menschen einen geringeren Stellenwert haben, als Sprechen und Hören. Das gilt sogar für akademische Berufe, in denen Lesen sich allenfalls auf Fachliteratur beschränkt und Schreiben auf das Leisten von Unterschriften auf Rezepten, Schecks und Formularen. In anderen Berufen deren Ausbildungsweg nicht von einer Schule in die andere führt, spielen Schreiben und Lesen von vorn herein eine geringere Rolle. Dort

12. Ivan ILLIC & Barry SANDERS, *Das Denken lernt schreiben, Lesekultur und Identität*, Hamburg, 1988, S. 37.

13. E. Slembeck, „The Vision of Hearing ...“, S. 151 ff.

gelten — darauf soll hier wenigstens hingewiesen werden — ganz andere Metaphernsysteme, z.B. die von Maschinen, Organismen oder militärischen Formationen: Mit Maschinenmetaphern wird auf die Funktion jedes einzelnen als Rädchen im System, bzw. auf die Reparatur eines nicht funktionierenden Systems rekurriert, mit Organismusmetaphern auf Wachstum und Gesundheit, bzw. Krankheit eines Unternehmens, mit Militärmetaphern z.B. auf die notwendigerweise straffe Leitung, die erforderlich ist, wenn unsere „Leute an der Front“ Erfolg haben sollen.

Kommen wir zurück zu den Sehetaphern im Unterricht. Da heißt es etwa: *Seht* euch das zu Hause noch mal an, wie wir letztes Mal *gesehen* haben, euch fehlt der rechte *Blick* für das Problem, ihr habt nicht das rechte *Augenmaß*, warum seid ihr so *uneinsichtig*? Das mag genügen, um zu *zeigen*, daß bei der Vielzahl der das Unterrichtsgeschehen bestimmenden Seh-Ausdrücke Hören und Hörverstehen nahezu zwangsläufig aus dem *Blickfeld* *verschwinden*.

Schlußbemerkungen

Es ist hoffentlich *einsichtig* (Sehetapher) geworden, wieweit sich die unterrichtliche Kommunikation auf Metaphern *gründet* (Baumetapher), denn in jedem Unterricht wird versucht, mit *zielführenden Methoden* (Wegmetapher) eine *Verbindung herzustellen* (Leitungsmetapher) zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Schule und Leben.

Metaphern aus den genannten „Systemen“ kommen im Unterricht zwar häufig vor, in ihnen erschöpft sich aber der Metapherngebrauch nicht. Es gibt noch viele andere, auch in Lehr- und Lernbeziehungen oft vorkommende Metaphernsysteme. Erwähnt seien hier nur noch die aus dem Bereich der physikalischen Welt stammenden:

- Wärme (*was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß, sich für etwas erwärmen, im Feuer der Begeisterung, einen kühlen Kopf behalten, cool sein*)
- Kraft/Druck (*die Klasse ohne Saft und Kraft, diesem Typen muß man mehr Druck geben, bedrückt Sie etwas? unter Druck setzen*)
- Licht (*einleuchten, erhellen, klar machen, erklären, jemand ein Licht aufstecken, jetzt geht mir ein Licht auf, alles klar?*)

Diese Andeutungen mögen genügen, denn an dieser Stelle kann es nicht um Vollständigkeit gehen. Es soll nur bewußt gemacht werden, auf wie vielfältige Weise unser Alltag, also auch alles unterrichtliche Geschehen von Metaphern bestimmt wird. Wenn dies so ist, bleibt erstaunlich, daß diese zumeist *im Untergrund* wirkenden Einflußkräfte kaum bemerkt werden.

Deshalb ist Metaphernanalyse ein möglicher und geeigneter Ansatz im Studium künftig Lehrender. Sie können dabei an sich selbst verstehen lernen, wie jegliche Alltagskommunikation jedes Miteinandersprechen in der konkreten Lebenswelt nicht nur bestimmt ist von den aktuell verwendeten Wörtern und deren Bedeutungen, sondern von kulturell geprägten Erfahrungen, die sich vor allem in Metaphern sedimentiert haben.

Jeder situative Verstehenshorizont (Gadamer) ist immer überlagert von einem metaphorischen. Ohne Verständnis dieses alltagshermeneutischen Prozesses können auch literaturwissenschaftliche und philosophische Hermeneutiken kaum verstanden werden. Es gilt, ein Verständnis zu entwickeln für die Wechselbeziehung zwischen Sprechen und Verstehen, von der schon Wilhelm von Humboldt sagte: „Verstehen und Sprechen sind verschiedene Wirkungen der nämlichen Sprachkraft“¹⁴.

Edith SLEMBEK

14. Wilhelm von HUMBOLDT, *Werke*, Bd. VII, Berlin, 1903, S. 56.

