

Schul- vs. Wissenschaftsmetaphern im Vergleich: Theoretische Vorüberlegungen zu einer korpusbasierten Studie

Einleitung

Im Folgenden werden das Vorkommen und die Funktionen von Metaphern im Wissenschaftsdiskurs mit Metaphern im Schuldiskurs verglichen. Da zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Artikels der Prozess der Datensammlung noch nicht angelaufen ist, können hier keine Ergebnisse vorgestellt werden. Daher muss diese Publikation auf theoretische Vorüberlegungen beschränkt bleiben. Ein zweiter Artikel wird später folgen und über Ablauf und Ergebnisse der Studie berichten.

Dieser Beitrag basiert teilweise auf Erkenntnissen von vorherigen Beiträgen zum Thema Wissenschaftssprache (z.B. Reershemius 2012, Hyland 2009). Zusätzlich werden Erkenntnisse aus Beiträgen über Metaphern in der Wissenschaftssprache eingehen (z.B. Fandrych 2005, 2006, Thiele 2013 a, b), genutzt, und dort ansetzen, um eine Verbindung zu Metaphern im Schuldiskurs herzustellen.

Methodologisch wird die geplante Studie aus theoretischer Sicht auf korpusgestützte Diskursanalyse (Duguid 2007, 2010) zurückgreifen. Begriffe auf die in diesem Artikel mangels Platz nicht auf detaillierte über diese Einleitung hinausgehende Weise eingegangen werden kann, sind der Diskursbegriff sowie eine Einführung zu Wissenschaftssprache sowie zu geschriebener und gesprochener Sprache, wobei letzteres unmittelbar mit dem Diskursbegriff zusammenhängt. Dies ist auch eine der wenigen Festlegungen hinsichtlich des Diskursbegriffs, die im Rahmen dieses Artikels getroffen werden. Diskurs schließt gesprochene und geschriebene Sprache auf einem Kontinuum (Koch/Oesterreicher 1985) ein. Letzteres wird auch ausführlich in meiner Dissertation (Thiele 2013a) diskutiert. Gleiches gilt auch für Methoden der Datenerfassung und der Verarbeitung. Soweit wie möglich wird dem bewährten in meiner Dissertation (ebd.) angewandten Verfahren gefolgt. Falls davon abgewichen wird, wird dies bei der Durchführung und der Diskussion der Ergebnisse der Studie erläutert, sobald sie vorliegen.

Forschungsfragen und Ziele

Welche Metaphern kommen im Wissenschaftsdiskurs vor? Welche Quellen sowie welche potentiellen Ansatzpunkte für den Vergleich zwischen Metaphern im Schul- und Wissenschaftsdiskurs gibt es? Welche Implikationen können zwecks Optimierung des Metapherngebrauchs der Lehrkraft im Schulunterricht formuliert werden?

Daten (Korpora)

Die Korpora für die geplante Vergleichsstudie zwischen Schul- und Wissenschaftsmetaphern basieren auf zwei Subkorpora. Ein Korpus der Wissenschaftssprache existiert bereits und war Grundlage für meine Dissertation (Thiele 2013a). Von letzterem wird ein Teil der Daten für die geplante Studie entnommen. Die Kriterien für die Daten sind, dass sie von der Länge in etwa vergleichbar sind. Die Sprache soll auch die gleiche sein: Deutsch, was ebenfalls der Vergleichbarkeit der Daten geschuldet ist. Im Rahmen einer weiteren Studie wäre es möglich, englischsprachige Daten aus dem Wissenschaftskorpus mit Englisch-Unterricht an der Schule zu vergleichen. Weitere Einzelheiten zum Korpus der geplanten Studie werden zunächst in einer tabellarischen Übersicht wiedergegeben, welche im Anschluss kommentiert wird.

Typ	Sprache	Dauer (Min.)	Thema (Bereich)
Konferenzvortrag	Deutsch	45	Linguistik / DaF/DaZ
Konferenzvortrag	Deutsch	45	Linguistik / DaF/DaZ
Unterrichtsstunde	Deutsch	45	Deutsch (Schulfach)
Unterrichtsstunde	Deutsch	45	Deutsch (Schulfach)
Gesamt		180	

Tabelle 1: Korpusübersicht

Wie aus Tabelle 1 erkennbar ist, werden gleichlange Subkorpora verglichen. Es ergab sich, dass sowohl die Konferenzvorträge auf einem internationalen Germanistik-Kongress 45 Minuten lang sind, was genau der Standard-Dauer einer Unterrichtsstunde in der Schule entspricht. Somit wird es noch einfacher, die Daten zu vergleichen, da ihre Länge genau gleich ist. Während der Datenbestand für das wissenschaftssprachliche Korpus bereits vorliegt, da er für das GeWiss-Projekt¹ erhoben wurde (Schmidt/Wörner (Hg.) 2012, Reershemius 2012), muss die zweite Hälfte des Kor-

¹ GeWiss steht für „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“. Mehr Informationen zum Projekt sind einsehbar unter <https://gewiss.uni-leipzig.de> (13.06.14).

pus noch erhoben und transkribiert werden. Dies wird an einem deutschen Gymnasium im Rahmen von zwei Deutschstunden geschehen. Diese beiden Stunden sollen in derselben Klasse in Form von Audio-Aufnahmen festgehalten und anschließend nach den Konventionen des GeWiss-Projekts (ebd.), denen auch meine Dissertation folgte (Thiele 2013a), transkribiert und weiterverarbeitet werden.

Metapherntheorie

Der metaphorentheoretische Ansatz, der hier zugrunde gelegt wird, folgt der sogenannten kognitiven oder konzeptuellen Metapherntheorie, basierend auf Lakoff und Johnson (1980 und später). Metaphern sind demnach nicht auf sprachliche Äußerungen und einzelne rhetorische Figuren zu beschränken, sondern sind gewissermaßen ‚Formeln‘, die erlauben, den Gedankengang des Sprechers bestimmter Äußerungen nachzuzeichnen. So zeigt beispielsweise das bekannte und vielzitierte Beispiel ARGUMENTS ARE WAR (STREITIGKEITEN SIND KRIEG) von Lakoff und Johnson (1980), dass sprachliche Argumente durch Kriegsterminologie ausgedrückt werden. Dies bedeutet, dass Argumente als Krieg konzeptualisiert werden. Die ‚Formel‘ in Großbuchstaben ist dabei die so genannte konzeptuelle oder kognitive Metapher. Diese Art von Metapher ist ein Konzept und kann daher für viele metaphorische Äußerungen, die als linguistische Metaphern bezeichnet werden, stehen. Ein Beispiel für eine linguistische Metapher wäre beispielsweise *to lose an argument* (*einen Streit verlieren*). Verben wie *gewinnen* oder *verlieren* werden von dem kompetitiv-kriegesischen Bedeutungsfeld KRIEG auf die sprachlichen STREITIGKEITEN projiziert.

Wissenschaftsmetaphern und Schulmetaphern im Vergleich Forschungsstand über Wissenschaftsmetaphern

Der bisherige Forschungsstand von Metaphern im Wissenschaftsdiskurs ist recht breit gefächert, fokussiert aber hauptsächlich auf geschriebene und somit weniger auf gesprochene Wissenschaftssprache. Einige Studien über Metaphern im geschriebenen Wissenschaftsdiskurs sind beispielsweise Fandrych (2005, 2006). Eine ältere Studie von Woolgar (1981:253) in Knorr et al. hat eine Rede, die ein Wissenschaftler nach Erhalt des Nobelpreises hält, analysiert. Dort wurde eine Wegmetapher verwendet, um die wissenschaftliche Errungenschaft des Pulsars zu beschreiben. Die Wegmetapher lässt die wissenschaftliche Entdeckung objektiver erscheinen, da

die Wegmetapher sicherstellt, dass die Entdeckung weit entfernt ist (engl.: *out-there-ness*). Objektivität wird somit durch Distanz mithilfe einer Wegmetapher sichergestellt und aufrechterhalten.

Bevor sie verglichen werden können, wird auf die wichtigsten Metaphern im Wissenschaftsdiskurs am Beispiel der gesprochenen Wissenschaftssprache eingegangen. Dies wird exemplarisch an Ergebnissen aus meiner Dissertation geschehen.² Metaphern in der gesprochenen Wissenschaftssprache wurden am Beispiel von deutsch- und englischsprachigen Expertenvorträgen in meiner Dissertation (Thiele 2013a) untersucht. Die Hauptergebnisse dieser Arbeit werden hier kurz zusammengefasst. Diese lassen sich folgendermaßen in Kategorien unterteilen:

1. Metaphernkategorien: Welche Arten von Metaphern ließen sich identifizieren?
2. Funktionen der Metaphern im Wissenschaftsdiskurs: Welche Funktionen hatten diese Metaphern in ihrem jeweiligen Diskurskontext?

Punkt 1. und 2. werden dabei zusammengefasst. Die jeweilige Metaphernkategorie wird zusammen mit ihrer Funktion anhand eines Beispiels erläutert. Grundsätzlich werden abstrakte wissenschaftliche Konzepte durch Metaphern konkretisiert. Dies geschieht zum Beispiel durch visuelle Metaphern. Beispielsweise werden wissenschaftliche Ergebnisse häufig als *sichtbar* oder *erkennbar* bezeichnet und damit visualisiert und konkretisiert. Dies kann mehrere Funktionen haben. So kann ein Ergebnis, das als *sichtbar* bezeichnet wird, überzeugender wirken als ohne Metapher. Ferner ist das Verwenden einer solchen Metapher im wahrsten Sinne des Wortes anschaulicher für die Zuhörer eines wissenschaftlichen Vortrags.

Die Konkretisierung abstrakter wissenschaftlicher Kategorien kann u.a. auch durch Bewegungsmetaphern geschehen. Diese sind häufig Reismetaphern, die den Zuhörern eines Vortrags ermöglichen, sich metaphorisch im Vortrag zurecht zu finden. So kann z.B. ein Vortragender sagen: „I cannot *go through* all examples.“ (Ich kann nicht alle Beispiele

² Andere Studien z.B. von Low/Littlemore/Koester (2008), Low/Littlemore (2009) und einige weitere können hier nicht näher diskutiert werden, da dies den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Jedoch wurden diese zusammen mit anderen wichtigen Studien aus dem Bereich der Metaphern in der gesprochenen Wissenschaftssprache und dem Schuldiskurs ebenfalls in meiner Dissertation (Thiele 2013a) ausführlich diskutiert.

durchgehen’).³ Diese Metapher der Bewegung (*gehen*) wird häufig mit einer negativen Aussage kombiniert. Letzteres soll darauf hindeuten, dass nicht alle Beispiele im Rahmen des vom Sprecher gegebenen Vortrags diskutiert werden können.

Ein weiteres Beispiel wäre die Aussage, wie *weit* ein Buch *geht* oder wie *tief* eine Analyse ist. In diesem Beispiel mit dem Buch kommt eine directionale Bewegung vor. Die Bewegung hat die Richtung ‚vorwärts‘ und das Beispiel mit der Analyse suggeriert, dass „Tiefe“ als Richtung einer guten Analyse entspricht.

Eine weitere Ausprägung einer Bewegungsmetapher ist die Reiseumetapher. In einem wissenschaftlichen Vortrag wird beispielsweise von der französischen Revolution als Platz (*place*) gesprochen, von dem ausgegangen wird, um einen Teil der französischen Geschichte zu erkunden. Die Verwendung dieser einzelnen Metapher im Diskurskontext des Vortrags suggeriert, dass der Gang der Geschichte als Reise dargestellt werden kann und teleologisch auf ein Ziel hinausläuft sowie einen Anfangspunkt besitzt, den ‚Platz‘ der französischen Revolution. Dies ist ein Beispiel dafür, wie eine Serie von Metaphern oder sogar eine einzelne Metapher den Sprachgebrauch und damit die Konzeptualisierung eines abstrakten Gegenstands aus dem Wissenschaftsdiskurs konkretisiert. Ein potentieller Effekt auf die Zuhörer ist eine anschaulichere Vorstellung im Rahmen der Konkretisierung des abstrakten Sachverhalts. Ferner kann diese anschauliche Verbalisierung anhand von Metaphern auch dazu beitragen, den Vortrag rhetorisch ansprechender zu gestalten. Dies ist ebenfalls wegen der Konkretisierung abstrakter Sachverhalte gegeben. Ferner helfen Metaphern auch, lexikalische Lücken zu schließen, die durch eine Reduktion des Inhalts auf die Dauer eines Vortrags, der ein komplexes Forschungsprojekt behandelt, zwangsläufig entstehen. So muss im Beispiel der Geschichte der französischen Revolution, in der diese als Ausgangspunkt benannt wird, der Grund dafür nicht erklärt werden, sondern zumindest rein rhetorisch ist sie der Ausgangspunkt der als Reise dargestellten Geschichte. Falls Fragen dazu auftreten, können diese im Rahmen der auf den Vortrag folgenden Diskussion geklärt werden. Dies wäre eine weitere mögliche rhetorische Funktion von Metaphern: Der Vortragende kann damit Fragen antizipieren bzw. zumindest in dem Moment, in dem er die Metapher gebraucht, den Sachverhalt so klar darstellen, dass Fragen als nicht notwendig erscheinen. Der Verweis auf mögliche Fragen im

³ Die Kursivierung stammt von mir und soll hervorheben, was jeweils metaphorisch ist.

Anschluss an den Vortrag deutet an, dass durch solche Metaphern Fragen der Zuhörer z.B. zum inhaltlichen Verständnis nicht komplett verhindert, jedoch aber verzögert werden können. Metaphern müssen manchmal gefüllt werden, und zwar mit inhaltlichen oder theoretischen Aspekten. Dann jedoch brähe die genannten Komplexitätsreduktion, die durch die Metaphern mühsam erreicht wurde, auf und die komplexen Inhalte müssen geklärt werden.

Durch den Einsatz einer solchen Metapher (Platz als Ausgangspunkt einer Reise durch die Geschichte) wird der Vortrag mit einer Art „rotem Faden“ versehen, welcher auch für den Zuhörer die Möglichkeit bietet, die Fülle an Information mithilfe der genannten Metapher zu strukturieren, während dem Vortrag gefolgt wird. So kann sich der Zuhörer im konkreten Beispiel immer fragen, an welcher Stelle der Reise durch die Geschichte er sich gerade befindet. Dies wiederum setzt voraus, dass die Metapher vom Vortragenden nicht lediglich vereinzelt verwendet wird, sondern als kontinuierliches System im Rahmen der kognitiven Metapherntheorie (s.o.), bei dem viele linguistische Realisierungen für eine übergeordnete kognitive Metapher stehen (hier: Geschichte als Reise).

Schulmetaphern



Abbildung 1: Ein Cartoon über Schulnoten

Eine der Studien, die sich mit Schulmetaphern auseinandergesetzt hat, ist Cameron (2003). Sie hat herausgefunden, dass Metaphern im Bildungs-

diskurs (im englischsprachigen Original als *educational discourse* bezeichnet) zentrale Funktionen erfüllen. Der von Cameron ausgesuchte Diskurssausschnitt bezieht sich auf Lehrer-Schüler-Gespräche im Unterricht an einer weiterführenden Schule in England. Eine zentraler Aspekt, auf den Cameron (2003:50) in ihrer Monographie eingegangen ist der Zusammenhang zwischen Metaphern und Lernen. Dies wird in Form einer Leitfrage der Ausgangspunkt für die geplante Studie: „Welchen Beitrag leisten Metaphern beim Lernen in der Schule?“. Diese offene Frage erlaubt es, u.a. näher zu beleuchten, in welchem Diskurskontext Metaphern vorkommen sowie welche pragmatischen Funktionen sie erfüllen. Basierend auf den Ergebnissen aus einer darauf bezogenen Studie können dann Implikationen und praktische Empfehlungen für Verbesserungen im Schulunterricht formuliert werden. In welche Richtung diese Verbesserungen gehen können, hängt dann von den konkreten Ergebnissen der Studie ab. Beispielsweise ist es gängige Praxis und bedarf daher keinerlei Belege aus der Forschungsliteratur, dass in der Einstiegsphase am Anfang einer Unterrichtsstunde Metaphern häufig zu erwarten sind. Die Form kann dabei variieren, je nach Zweck, Lehrperson, Thema der Stunde etc. So kann beispielsweise ein Cartoon benutzt werden (Abbildung 1), um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erregen, diese aufrechtzuerhalten und diese für das Thema (hier: mündliche Noten) zu sensibilisieren. Ziel und weiterer Verlauf der Stunde waren das Erarbeiten von Kriterien für Noten. Bevor diese erarbeitet wurden, wurde der gezeigte Einstieg genutzt, der wegen seiner provokativen Natur sehr gut funktionierte – und dies nicht zuletzt aufgrund seiner Metaphorizität. Auf dem Bild ist eine Person (aufgrund des Settings mit dem Pult und den Stühlen sowie des Settings, in dem das Bild gezeigt wurde, als Lehrer identifizierbar) zu sehen, die ruft: „Morgen! Es ist mal wieder Zeit für die mündlichen Noten!“. Dabei wirft die Person im Bild einen Würfel auf das Pult. Dadurch soll also suggeriert werden, dass Noten gewürfelt werden. Dies ist eine beliebte Metapher aus dem Schulkontext, die suggeriert, dass Noten willkürlich seien, bezüglich der Kriterien zur Notenfindung, bezüglich der Frage, ob und wie sich Schüler/innen verbessert haben etc. Die Bewegungsmetapher des Würfels spiegelt diesen Vorwurf der Willkür und Beliebigkeit bei der Vergabe von Noten in aller Deutlichkeit wider. Dies ist nicht zuletzt auch deswegen der Fall, weil die Bewegung des Würfels andeutet, dass sich Noten jederzeit zufällig ändern oder zufällig festgelegt werden können. Natürlich lässt sich über den Wahrheitsgehalt solcher Vorwürfe trefflich streiten. Bezogen auf meine eigene Erfahrung im Schuldienst lässt sich feststellen, dass die Notenvergabe nicht völlig beliebig, willkürlich oder

gar zufällig erfolgt, sondern dass es nach festen Kriterien erfolgt, die vom Fach und vom Unterrichtszusammenhang abhängen. Dabei gibt es für die Lehrkraft gewisse Freiräume Ermessensspielräume, die allerdings auch nicht als beliebig oder zufällig anzusehen sind. So kann eine Lehrkraft eigene Eindrücke, ob sich ein/-e Schüler/-in bemüht und regelmäßig im Unterricht mitarbeitet, durchaus in die Note einfließen lassen. Wenn jemand regelmäßig mitmacht und sich anstrengt und sehr verlässliche Leistungen bringt, dann können und dürfen Lehrkräfte dazu tendieren, die bessere Note zu vergeben, sofern der/die Schüler/-in zwischen zwei Noten steht.

Neben dem oben erläuterten Beispiel aus dem Einstieg können Metaphern grundsätzlich in allen anderen Unterrichtsphasen einer Schulstunde vorkommen. Dies ist möglich für die Erarbeitungsphase, bei der Schüler/-innen neue Inhalte vermittelt werden sollen, sowie bei der anschließenden Ergebnissicherungsphase, bei der diese Ergebnisse meist schriftlich fixiert werden sowie in einer sich anschließenden Transfer- oder Vertiefungsphase, bei der Inhalte des Unterrichts auf (meist lebensweltliche) Kontexte der Schüler/-innen übertragen werden bzw. in anderer Weise weiterverarbeitet, also vertieft, werden.

Beispielsweise kann – um auf das konkrete Beispiel aus der eigenen Unterrichtserfahrung zurückzukommen, die Metapher des Würfels vom Einstieg wieder aufgegriffen werden, um die Schüler/-innen zu etwas Neuem zu führen, indem die Lehrkraft beispielsweise feststellt, dass Schulnoten nicht gewürfelt werden und die Schüler/-innen Alternativen für Kriterien für Noten vorschlagen lässt (z.B. sprachliche Richtigkeit bei Aufsätzen, Qualität der Beiträge bei der mündlichen Beteiligung im Unterricht etc.). So wird die Metapher ex negativo genutzt, um im Kontext des Unterrichtsthemas inhaltlich weiterzuarbeiten. Dies ist nur eine von vielen Möglichkeiten des Einsatzes von Metaphern im Schulunterricht, und zwar eine, von der auszugehen ist, dass sie zumindest im Kontext des Faches Deutsch an deutschen Gymnasien weit verbreitet ist, da die beschriebenen Vorgehensweisen zu Standardverfahren des Schulunterrichts gehören (Meyer 2011).

Ähnlich wie in meiner Dissertation (Thiele 2013a) und auch in Cameron (2003), wird bei dieser geplanten Studie über Schulmetaphern die Anzahl an Metaphern normalisiert, d.h. es wird ausgerechnet, wie viele Metaphern pro 1000 Wörter vorkommen, was auch als Metapherndichte von englisch *metaphor density* (Nesi 2001, Stöckli-Stalder 2000) bezeichnet wird. Somit wird es möglich werden, unterschiedlich lange Diskursauschnitte zu vergleichen. Zwar ist damit zu rechnen, dass die Korpora für

die geplante Studie in etwa gleich lang ausfallen, aber dies ist noch nicht endgültig entschieden, da die Datenquelle für das geplante Schulkorpus noch gesucht wird. Darüber hinaus bieten sich auch detaillierte Analysen kleiner Abschnitte beim Schulkorpus an, insbesondere mit Blick auf die Unterrichtsphasen (s.o.). So ließe sich in einem ersten Schritt erfassen, in welcher Phase Metaphern am häufigsten vorkommen und diese Abschnitte könnten dann mit den metaphernreichsten Phasen des akademischen Korpus verglichen werden, auch hinsichtlich des Diskurskontexts sowie der möglichen Funktionen der Metaphern (z.B. rhetorisch, Konkretisierung von abstrakten Sachverhalten etc.). Die Konkretisierung abstrakter Sachverhalte und damit die Reduktion von Komplexität ist im Schuldiskurs mindestens genauso häufig – wenn nicht wesentlich häufiger – zu erwarten, da vor jeder Unterrichtsstunde durch die Lehrkraft oder durch die Autoren von Unterrichtsmaterialien, sofern diese verwendet werden, stets eine didaktische Reduktion stattfindet (siehe Meyer 2011, 2011a). Letztere dient der Komplexitätsreduktion und damit der Verständlichkeit der Inhalte der geplanten Unterrichtsstunde. Daher ist damit zu rechnen, dass Metaphern im Schuldiskurs vergleichbare Funktionen haben wie in wissenschaftlichen Vorträgen, jedoch anders verteilt sind aufgrund der anderen Struktur einer Schulstunde im Vergleich zum Vortrag. Ferner ist auch zu erwarten, dass diese aufgrund der erläuterten didaktischen Reduktion, die jedem Unterrichtsinhalt vor jeder Stunde widerfährt, relativ gesehen (Metapherdichte) häufiger vorkommen als in besagten wissenschaftlichen Vorträgen. Gleichzeitig drängt sich die Frage auf, wie es Lehrkräfte anderweitig schaffen, Inhalte ihres Unterrichts ansprechend, motivierend, rhetorisch gelungen und verständlich zu präsentieren, wenn nicht durch Metaphern. Diese Frage wäre dann zu stellen und mit diskursanalytischen Mitteln zu beantworten, falls bei der geplanten Studie herauskäme, dass im Schulunterricht (exemplarisch anhand der jeweils zwei untersuchten Unterrichtsstunden und wissenschaftlichen Vorträgen) weder absolut noch relativ mehr oder gar weniger Metaphern verwendet werden als im mündlichen Wissenschaftsdiskurs.

Abschlussbemerkung

Dieser Artikel zeigt die Notwendigkeit und den Zweck der geplanten Studie, die basierend auf einem aus zwei Subkorpora bestehenden Korpus Metaphern aus dem Kontext der gesprochenen Wissenschaftssprache exemplarisch anhand von zwei wissenschaftlichen Vorträgen mit zwei ebenfalls als exemplarisch anzusehenden Unterrichtsstunden verglichen wird.

Diese Studie wird herausarbeiten, inwieweit sich der Metapherngebrauch im Wissenschafts- und im Schuldiskurs in qualitativer und quantitativer Hinsicht unterscheidet. Darauf basierend wird dann erforscht, inwiefern sowohl die vorliegenden Ergebnisse aus der Erforschung von Metaphern in der gesprochenen Wissenschaftssprache als auch die neuen Ergebnisse zum Metapherngebrauch im Schuldiskurs genutzt werden können, um für den Schulunterricht konkrete Verbesserungsvorschläge unter besonderer Berücksichtigung des Metapherngebrauchs zu erarbeiten.

Die Notwendigkeit der Studie ist als gegeben anzusehen, weil die o.g. zu erwartenden Unterschiede zwischen Wissenschafts- und Schuldiskurs vielsprechend aussehen und somit ein Beitrag geleistet werden kann, der sowohl in die sprachwissenschaftliche Forschung gehört als auch zur Verbesserung von Unterricht im Allgemeinen, also im pädagogisch-didaktischen Kontext eingesetzt werden kann. Ferner stellt diese Verbindung zwischen sprachwissenschaftlicher metaphernbezogener Erforschung von Unterrichtsstunden im Schulkontext im Zusammenhang mit einem Vergleich zum Wissenschaftsdiskurs ein noch nicht dagewesenes Novum und Desiderat der sprachwissenschaftlichen Forschung mit Möglichkeiten des Transfers zur Optimierung von Schulunterricht in pädagogisch-didaktischer Hinsicht unter besonderer Berücksichtigung des Metapherngebrauchs der Lehrkraft. Genau wie einem Vortragenden im Kontext der Wissenschaften stehen einer Lehrkraft an einer Schule grundsätzlich alle Möglichkeiten offen, Metaphern reichhaltiger und effektiver einzusetzen als es bisher der Fall war. Genau dies wird die geplante Studie näher beleuchten.

Ein weiterer möglicher Ausblick ist eine Ausbreitung des Fokus der geplanten Studie auf die kontrastive Dimension. Sobald erste Ergebnisse zu deutschsprachigen Daten vorliegen, können die gleichen Fragestellungen zu englischsprachigen Daten abgearbeitet werden und die Ergebnisse verglichen werden. Dann wiederum wird es möglich, auf Probleme wie z.B. L1-L2-Interferenzen von L1-Sprechern des Deutschen auf das Englische als L2 im Zusammenhang mit Metaphern zu untersuchen. Es böte sich an, darauf zu achten, wie Metaphern bereits eingesetzt werden, um z.B. komplexe grammatische oder sonstige Inhalte in der Fremdsprache zu vermitteln. Gleichzeitig wird auch dort Optimierungspotential feststellbar sein. Gleichwohl gibt es mögliche Fallstricke für Lehrer wie Schüler, da man schließlich in der L2 agiert. So kann auch darauf eingegangen werden, welche Metaphern z.B. falsch verwendet werden. Darauf basierend kann der Metapherngebrauch optimiert werden, indem Alternativen formuliert, gesammelt und als Handreichungen für Lehrkräfte veröffentlicht werden.

Die einzige oben nicht erwähnte praktische Schwierigkeit des ganzen Vorhabens, ist, dass es an mangelnder Zustimmung der Probanden scheitern könnte. Diese Gefahr besteht grundsätzlich für jedes Forschungsvorhaben. Hier muss der Forschende freundlich, aber auch bestimmt und überzeugend auftreten sowie vom eigenen Vorhaben überzeugt sein. Allerdings ist eine Studie im Kontext einer Schule schwieriger durchzuführen als beispielsweise das Aufnehmen wissenschaftlicher Vorträge an einer Universität (s.o.). Dort hat ein Forscher den Vorteil, dass alle Beteiligten mit der Wissenschaft zusammenhängen, entweder als Novizen (Studenten) oder selbst als etablierte Wissenschaftler (z.B. Vortragende auf Konferenzen, Dozenten, wissenschaftliche Mitarbeiter etc.). Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine grundsätzliche Bereitschaft, den Wissenschaftler bei seiner Studie zu unterstützen, vorhanden ist.⁴ In der Schule ist die Situation grundverschieden. Während bei den wissenschaftlichen Vorträgen im universitären Setting nur die Zustimmung des Redners und ggfs. Moderators erforderlich war, ist es in der Schule ungleich komplizierter. Dort muss die Zustimmung folgender beteiligter eingeholt werden: der Schulleitung, der Lehrkraft, der Schüler, und schließlich ihrer Eltern. Ferner fehlt bei der Mehrheit der Schüler die Bereitschaft, Forschungsvorhaben zu unterstützen, zumindest ist sie nicht intrinsisch gegeben. Schüler müssen, damit die Mehrzahl von ihnen in jedweder Unterrichtssituation aktiv werden, stets motiviert werden. Gleiches gilt für die anderen Beteiligten. Auch ihnen muss es verständlich und überzeugend dargelegt werden, warum das Forschungsvorhaben notwendig ist und dass es den Schülern weder schadet, noch eine Zeitverschwendung darstellt.

Es bleibt nun lediglich übrig, festzustellen, dass es ein Desiderat gibt, das geplante Projekt durchzuführen und dass aufgrund der eben aufgezeigten Komplexität (viele Unsicherheitsfaktoren bei der Einholung der Zustimmung aller potentiell an der Studie Beteiligten) zu hoffen ist, dass es trotz solcher Hürden erfolgreich durchgeführt werden kann, sodass den in diesem Artikel diskutierten theoretischen Vorüberlegungen eine praktische Projektbeschreibung samt Diskussion der zu erwartenden spannenden Ergebnisse folgen kann. Es ist festzuhalten, dass das geplante Projekt dazu beitragen kann, den Unterricht nicht nur an Deutschlands Schulen durch Optimierung des Metapherngebrauchs der Lehrkräfte deutlich zu verbessern.

⁴ Dass diese Bereitschaft nicht ausnahmslos ist, versteht sich von selbst. Es ist auch vorgekommen, dass es bei Forschungsprojekten immer wieder Kollegen geben kann, die sagen, dass man sich normalerweise gegenseitig unterstützen solle, und dann mit Hilfe des Ausdrucks *aber* einen Grund (er)finden, warum dies gerade jetzt, wo die Mitarbeit oder die Probanden benötigt werden, nicht möglich ist.

Literatur

- Cameron Lynne, 2003, *Metaphor in educational discourse*, London.
- Duguid Alison, 2007, *Soundbites Bit. Contracted Dialogistic Space and the Textual Relations of the No. 10 Team Analysed through Corpus Assisted Discourse Studies*, in: Fairclough N./Cortese G./Ardizzone P. (Hg.), *Discourse and contemporary social change*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien.
- Duguid Alison, 2010, *Investigating anti and some reflections on Modern Diachronic Corpus-Assisted Discourse Studies (MD-CADS)*, in: *Corpora*, 5, S. 191-220.
- Fandrych Christian, 2005, ‚Räume‘ und ‚Wege‘ in der Wissenschaft: einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen, in: Fix U./Lerchner G./Schröder M./Wellmann H. (Hg.), *Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*, Leipzig/Stuttgart, S. 20-33.
- Fandrych Christian, 2006, *Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache*, in: Ehlich K. (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, S. 39-62.
- Hyland Ken, 2009, *Academic Discourse. English in a Global Context*, Continuum.
- Koch Peter / Oesterreicher Wulf, 1985, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz*, in: *Romanistisches Jahrbuch*, 36, S. 15-43.
- Lakoff George / Johnson Mark, 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, London.
- Low Graham / Littlemore Jeanette / Koester Almut, 2008, *Metaphor Use in Three UK University Lectures*, in: *Applied Linguistics* 29, S. 428-455.
- Low Graham / Littlemore Jeanette, 2009, *The relationship between conceptual metaphors and classroom management language: reactions by native and non-native speakers of English*, in: *Iberica*, Vol. 17, No. 17, 03.2009, S. 25-43.
- Meyer Hilbert, ¹⁴2011, *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, Berlin.
- Meyer Hilbert, ¹⁴2011a, *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, Berlin.
- Nesi Hilary, 2001, *Corpus-based analysis of academic lectures across disciplines*, in: Cotteril J./Ife A. (Hg.), *Language across boundaries*, London.
- Reershemius Gertrud, 2012, *Research cultures and the pragmatic functions of humor in academic research presentations: A corpus-assisted analysis*, in: *Journal of Pragmatics*, 44, S. 863-875.
- Schmidt Thomas / Wörner Kai (Hg.), 2012, *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, Amsterdam.

-
- Stöckli-Stalder Rita, 2000, Metapherndichte in der psychotherapeutischen Thematisierung von Problemkreisen, unveröffentl. Diss.
- Thiele Klaus, 2013a, Metaphors in Spoken Academic Discourse, Birmingham, Diss. <http://eprints.aston.ac.uk/20907/> (13.06.14).
- Thiele Klaus, 2013b, Anthropomorphismen in der Computerfachsprache am Beispiel von Blogs und Foren, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), Sprache in Wissenschaft und Unterricht, Wrocław/Dresden, S. 117-147.
- Woolgar Steve, 1981, Discovery: Logic and Sequence in a Scientific Text, in: Knorr K. D./Krohn R./Whitley R. (Hg.), The social process of scientific investigation, London, S. 239-268.

Bildquelle

(Abbildung 1): <http://www.karikatur-studio.de/bilder/Mündliche-Noten.jpg>
(31.05.14)