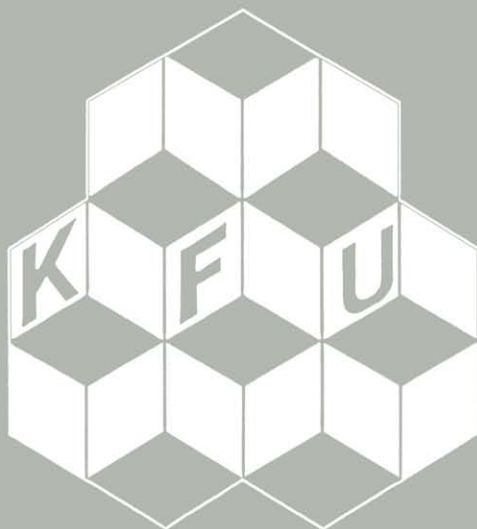


Corinna Koch

**Metaphern  
im Fremdsprachen-  
unterricht:  
Englisch, Französisch,  
Spanisch**



# KFU

## KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Gerhard Bach, Daniela Caspari,  
Lars Schmelter, Nicola Würffel und Wolfgang Zydati

**BAND 47**



PETER LANG  
EDITION

Corinna Koch

**Metaphern  
im Fremdsprachen-  
unterricht:  
Englisch, Französisch,  
Spanisch**



PETER LANG  
EDITION

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2012

Umschlaggestaltung:  
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Umschlagabbildung:  
Michael Wendt

D 294  
ISSN 1437-7829  
ISBN 978-3-631-62629-0 (Print)  
ISBN 978-3-653-02049-6 (E-Book)  
DOI 10.3726/978-3-653-02049-6

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2013  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1. Einleitung</b> .....	11
<b>2. Definition und fremdsprachendidaktisches Potenzial der Metapher</b> .....	16
2.1. Begriffe zur Beschreibung der Metapher .....	17
2.2. Funktionsweise .....	20
2.2.1. Übertragung .....	20
2.2.2. Substitution und Vergleich .....	21
2.2.3. Interaktion .....	25
2.2.4. Exkurs: Ähnlichkeit .....	28
2.2.5. Sehen-als .....	33
2.2.6. Bedeutung der Metapher .....	34
2.2.7. Funktionsweise der Metapher für den Unterricht .....	36
2.3. Metaphernarten .....	43
2.3.1. Innovative Metaphern .....	43
2.3.2. Lexikalisierte Metaphern .....	46
2.3.3. Weitere Metaphernarten .....	58
2.4. Rhetorische Figur vs. Allgegenwart .....	63
2.4.1. Die Metapher als rhetorische Figur der Literatur .....	63
2.4.2. Die Allgegenwart der Metapher in der Alltagssprache .....	66
2.4.3. Verbindungsmöglichkeit von Literatur- und Sprachdidaktik .....	68
2.5. Gefahren der Metapher .....	72
2.6. Identifikation der Metapher .....	77
2.7. Kontextabhängigkeit der Metapher .....	82
2.8. Außersprachliche Relevanz der Metapher .....	86
2.8.1. Metaphorische Konzepte .....	86
2.8.2. Grundprinzipien und Funktionen der Metapher .....	92

2.8.3. Kulturelle Intersubjektivität .....	97
2.9. Abgrenzung der Metapher zu anderen Phänomenen .....	109
2.9.1. Die Metapher als Bild.....	110
2.9.2. Metonymie.....	113
2.9.3. Vergleich .....	115
2.9.4. Gleichnis.....	117
2.9.5. Analogie.....	118
2.9.6. Allegorie.....	118
2.9.7. Personifikation.....	119
2.9.8. Symbol.....	120
2.10. Eine „neue“ Metapherdefinition für den Fremdsprachenunterricht .....	120
<b>3. Metaphern und Metaphernkompetenz im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>124</b>
3.1. Lehr- und Lernbarkeit von Metaphernkompetenz .....	126
3.2. Progression der Vermittlung fremdsprachlicher Metaphernkompetenz... ..	130
3.3. Rezeptive Potenzial: Landeskunde, Sprachaufmerksamkeit, -reflexion ..	141
3.4. Produktive Potenzial: Kommunikationskompetenz.....	145
3.5. Zwischenfazit: Metaphernkompetenz .....	150
<b>4. Lehrbuchanalyse</b> .....	<b>152</b>
4.1. Kernlehrpläne Sekundarstufe I.....	153
4.2. Lehrpläne Sekundarstufe II.....	156
4.3. Methodisches Vorgehen bei der Lehrbuchanalyse .....	161
4.3.1. Vorgehensweise bei der Identifikation von Metaphern .....	162
4.3.2. Erfasste Informationen pro sprachlicher Metapher.....	166
4.3.3. Sonstige in der Lehrbuchanalyse erfasste Informationen .....	169
4.4. Präsentation und Diskussion der Lehrbuchanalyseergebnisse.....	171
4.4.1. Vorkommen von Metaphern .....	171
4.4.2. Definitionen der Metapher und Metaphern in Aufgaben und Texten... ..	177
4.4.3. Erklärungsart und Erklärungsort von Metaphern.....	184

4.4.4. (Metaphorische) Bilder.....	194
4.5. Fazit der Lehrbuchanalyse .....	199
<b>5. Materialsammlung für einen erweiterten Umgang mit Metaphern ..</b>	<b>201</b>
5.1. Referenzwerke und Übungsbücher für die Arbeit mit Metaphern .....	202
5.2. Kollektion von Metaphern im Alltag der Lernenden.....	211
5.3. Zugänge zu fremdsprachlicher Metaphorik der Alltagssprache .....	216
5.3.1. Qualitätsmerkmale materieller (metaphorischer) Bilder.....	216
5.3.2. Metaphorische Anti-Drogen-Kampagnen als Ausgangsmaterial .....	224
5.3.3. Metaphern in der Jugendsprache als Sprachvarietät .....	232
5.3.4. Sportmetaphern: Sport als Bildspender – Sport als Bildempfänger ...	242
<b>6. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>254</b>
<b>7. Bibliographie.....</b>	<b>266</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>291</b>





## Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist als Dissertation im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen am Romanischen Seminar der Fakultät für Philologie an der Ruhr-Universität Bochum in enger Zusammenarbeit mit dem Englischen Seminar der gleichen Fakultät entstanden. Finanziell gefördert wurde die Arbeit durch eine zweijährige Allowance der Ruhr-University Research School, die Geld für Sachmittel und Dienstreisen zur Verfügung gestellt und zudem durch zahlreiche Workshops, Konferenzen und Symposien an der Entwicklung meiner wissenschaftlichen Kompetenzen mitgewirkt hat.

Diese Arbeit wäre nicht geschrieben worden, wenn meine Doktormutter Frau Prof. Dr. Lieselotte Steinbrügge mich nicht mit ihrer Leidenschaft für die Forschung und ihrem großen Vertrauen in meine Person überzeugt hätte, das Referendariat erst nach einer fachdidaktischen Promotion zu beginnen. Ihr gilt mein größter Dank und meine menschliche wie berufliche Verbundenheit für die Hilfe zu dieser im Nachhinein so richtigen Entscheidung und die wunderbare wissenschaftliche Betreuung meiner Arbeit mit der perfekten Mischung aus Ratschlägen und Freiheit.

Danken möchte ich ebenso herzlich meinem Zweitbetreuer aus der Anglistik, Herrn Prof. Dr. Markus Ritter, der mir den Spagat zwischen der Didaktik der romanischen Sprachen und der Didaktik der englischen Sprache zugetraut und ermöglicht hat und mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand.

Des Weiteren gilt mein Dank den aktuellen und ehemaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Romanischen Seminars der Ruhr-Universität Bochum, die immer ein offenes Ohr und ein aufmunterndes Wort in fachlicher und menschlicher Hinsicht parat hatten und das Arbeiten an der Ruhr-Universität dadurch so angenehm machten. Besonders erwähnen möchte ich an dieser Stelle Frau Prof. Dr. Andrea Rössler, meine „Doktorschwester“ Victoria del Valle, die „gute Seele“ der Fachdidaktik Anja Krysmanski und Herrn PD Dr. Dietrich Scholler sowie Herrn Prof. Dr. Björn Rothstein aus dem Germanistischen Institut der Ruhr-Universität und Herrn Dr. Holger Gemba aus dem Seminar für Slavistik.

Die Einbindung in das am Romanischen Seminar der Ruhr-Universität Bochum angesiedelte fremdsprachendidaktische Kolloquium „Didaktik am Dienstag“, das in Kooperation der Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Wuppertal sowie zahlreicher Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, darunter Düsseldorf, Oberhausen und Recklinghausen, seit 2010 den fachdidaktischen Austausch der Schulfremdsprachen im Ruhrgebiet fördert, ermöglichte es mir anhand kontinuierlicher Rückmeldungen und anregender Diskussionen, die Zielsetzung

und die Methodik meines Forschungsprojektes sukzessiv zu verfeinern. Für die vielen Diskussionen und Gespräche möchte ich mich bei allen Beteiligten ganz herzlich bedanken.

Für ihre bedingungslose Unterstützung und die zahlreichen Stunden des Korrekturlesens möchte ich zu guter Letzt meiner Familie von ganzem Herzen danken.

Bochum, im November 2012

*Corinna Koch*

„L'imagination a crée,  
au commencement du monde,  
l'analogie et la métaphore.“  
(Baudelaire *Salon de 1859*, 1859)

## 1. Einleitung

„Metaphern kommen im Fremdsprachenunterricht doch so gut wie gar nicht vor – und wenn, dann höchstens im Literaturunterricht.“ Diese in den letzten Jahren von Gymnasiallehrkräften und Fremdsprachendidaktikern häufig geäußerte Reaktion auf das vorliegende Projekt – mal feststellend vorgetragen, mal verständnislos, mal bedauernd, mal vorwurfsvoll – spiegelt treffend die aktuelle schulpraktische und fremdsprachendidaktische Sichtweise auf die Metapher wider. Das Wissen um die heimliche Omnipräsenz der Metapher im Alltag und ihre essentielle Bedeutung für das menschliche Denken, das in der Metaphernforschung mittlerweile weitgehend anerkannt ist, hat seinen Weg in den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik des deutschsprachigen Raums bisher nicht gefunden.

Metaphern sind jedoch auch außerhalb literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht präsent, werden allerdings in der (fremdsprachlichen) Alltagssprache oft nicht als solche erkannt. Dies hat zur Folge, dass die Schwierigkeiten, vor die fremdsprachliche Metaphern Fremdsprachenlernende unter anderem aufgrund ihrer divergierenden kulturellen Prägung zwangsläufig an dem einen oder anderen Punkt des Lernprozesses stellen, nicht sinnhaft und nachhaltig gelöst werden können. Zudem „verschenkt“ der Fremdsprachenunterricht die vielfältigen Möglichkeiten, die Metaphern und Metaphernkompetenz Fremdsprachenlernenden auf ihrem Weg zu fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit bieten können. Fremdsprachenlernende können und sollten Metaphern nicht aus dem Weg gehen, sondern sich ihnen stellen und ihre Potenziale für sich nutzen.

Bisher hat lediglich die Deutschdidaktik begonnen, die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Metapher im Schulunterricht herauszustellen und erste konkrete Vorschläge zur Umsetzung zu erarbeiten. Zu nennen sind hier vor allem Gerd Kathages<sup>1</sup> theoretisch ausgerichtete Dissertationsschrift von 2004 *Didaktik der Metapher: Perspektiven für den Deutschunterricht* sowie sein ergänzendes praktisch orientiertes Arbeitsbuch *Mit Metaphern lernen: Gedichte lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden*, das 2006 erschienen ist. Die gängigen Deutschdidaktikzeitschriften haben in den letzten 40 Jahren der Metapher zwei Themenhefte gewidmet. Das in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (Friedrich Verlag)

---

<sup>1</sup> Vornamen werden ausschließlich beim ersten Auftreten eines Autors angegeben.

bereits 1976 publizierte Heft „Sprachbilder“<sup>2</sup> erweist sich dabei im Gegensatz zu dem 2006 erschienenen Themenheft „Metaphern“ der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (Friedrich Verlag) direkt als fortschrittlich. Zwar bleibt das Themenheft von 1975 hauptsächlich auf einer sprachlich-analytischen Ebene<sup>3</sup>, dennoch wird die Präsenz in der Alltagssprache bereits deutlich hervorgehoben (vgl. z. B. Langensiepen / Langensiepen 1976, 16), die Reduzierung der Metapher auf Sprichwörter und Redensarten beklagt (vgl. Messelken 1976, 8) und einige didaktische Möglichkeiten zum Einsatz materieller Bilder bei der Besprechung von Metaphern aufgezeigt (vgl. z. B. Schug 1976, 43-44). Im „Metaphern“-Heft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* von 2006 folgen hingegen auf einen nur teilweise didaktisch ausgerichteten Einführungsartikel (vgl. Müller / Ziegler 2006) sieben Beiträge, von denen sechs ausschließlich literatur- und sprachwissenschaftliche Analysen vorstellen und eine mögliche Einbindung in den Unterricht höchstens im letzten Satz erwähnen.<sup>4</sup> Der verbleibende siebte Artikel fokussiert die Metapher als Mittel zur Erkenntnis und als Anlass für Sprachreflexion im Unterricht (vgl. Peyer 2006).

Die einschlägigen *fremdsprachendidaktischen* Zeitschriften der letzten Jahrzehnte widmen der Metapher kein Themenheft. Es sind ausschließlich einzelne Artikel zu finden, primär bezogen auf die sprachlichen Strukturen metaphorischer Redensarten und Sprichwörter (vgl. z. B. Rottmann 2007). Veröffentlichungen, die die neueren internationalen Forschungsergebnisse zur Metapher aufgreifen und für den Fremdsprachenunterricht brauchbar machen, sind in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik rar gesät (vgl. z. B. Niemeier / Juchem-Grundmann (im Druck)) und beschränken sich auf einzelne Beiträge in Sammelbänden (vgl. z. B. Niemeier 2003). International gibt es mittlerweile einige fremdsprachliche Forschungsarbeiten, die Potenziale der Metapher beim Fremdsprachenlernen herausarbeiten und in ersten empirischen Studien mit studentischen Fremdsprachenlernenden zeigen, dass es sich lohnt, das Potenzial der Metapher im Sinne der Lernenden auszuschöpfen. In besonderem Maße inspiriert ist die vorliegende Arbeit durch die Forschung zweier englischer Metaphernforscher aus dem Bereich der Kognitiven Linguistik, Jeanette Littlemore und Graham Low, die in der Erforschung von Metaphern im Kontext des Fremdsprachenunterrichts als *die* Vorreiter bezeichnet werden können. In Bezug auf Littlemore ist vor allem ihre Monografie *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* von 2009 zu nennen sowie ihre zahlreichen vorherigen Aufsätze zu diesem Thema, z. B. „Metaphoric Competence: A Language Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?“ (2001a), „Metaphoric intelligence and foreign

<sup>2</sup> Vgl. Drommel 1976, Fliegner 1976, Langensiepen / Langensiepen 1976, Messelken 1976, Rosenthal 1976, Schug 1976, Steinert / Steinert / Heisig / Heisig 1976, Wolff 1976.

<sup>3</sup> Selbst in der Metaphernforschung erreicht die kognitive Metaphertheorie erst 1980 ihren Durchbruch.

<sup>4</sup> Vgl. Kotthoff 2006, Winko 2006, Ziegler 2006, Eibl 2006, Müller 2006, Tsur 2006.

language learning“ (2001b), „The Effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation“ (2003) und „The use of metaphoric gestures by first and second language learners: a comparative case study“ (im Druck). In Bezug auf Lows Publikationen erweisen sich sein bereits 1988 erschienener Aufsatz „On Teaching Metaphor“ und die gemeinsame Publikation mit Littlemore *Figurative Thinking and Foreign Language Learning* von 2006 als besonders zentral. Ebenfalls nachdrücklich beeinflusst haben die folgenden Ausführungen die Veröffentlichungen von Marcel Danesi (vgl. Danesi 1986, 1992a, 1992b, 1995, 2003) sowie Rosana Acquaroni Muñoz' 2008 erschienene Dissertation *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*.

Die genannten internationalen Veröffentlichungen, die erste wichtige Forschungsergebnisse und Anregungen zum fremdsprachendidaktischen Potenzial der Metapher liefern, sind in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik bisher kaum rezipiert worden. Zudem stehen auch sie erst am Anfang einer langen Forschungsperiode, die im Anschluss an den Boom der Metapher, vor allem in der Angewandten und Kognitiven Linguistik, nun in der Sprachdidaktik beginnen sollte. Das vorliegende Buch soll dazu beitragen, die internationalen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen sowie die bisher erschienenen (fach)didaktischen Forschungsergebnisse für die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik zu erschließen, und weiterführend an der Herausarbeitung fachdidaktisch relevanter Elemente der Metapher – besonders in Bezug auf die bisher vernachlässigten Sekundarstufen – mitwirken.

Aus diesen Gründen verortet sich diese Arbeit im Bereich der fremdsprachendidaktischen Grundlagenforschung und geht gegenstandsorientiert von der Metapher aus. Die Metapher wird dabei umfassend sowohl in ihrer Funktion als didaktisches Instrument zur Erklärung komplexer Sachverhalte als auch als (sprachliches) Element des fremdsprachlichen Alltags sowie als Element der Lernaltersprache behandelt. Eine empirische Überprüfung des erarbeiteten Potenzials mit Lernenden im Anschluss stellt zwar ein unmittelbares Forschungsdesiderat dar, ist aber zugunsten des Erhalts fundierter grundlegender Erkenntnisse, auf denen eine empirische Überprüfung anschließend aufbauen könnte, und der Ermittlung eines Status quo des aktuellen Umgangs mit Metaphern bewusst nicht Teil dieses Projektes. Zudem weisen einige der empirischen Studien, die bisher versucht haben, fremdsprachliche Metaphernkompetenz zu testen, erhebliche Mängel auf, indem sie z. B. nach einem konzeptuellen und sprachlichen Input ausschließlich die sprachliche Metaphernkompetenz, das heißt die Anzahl der sprachlichen Metaphern geteilt durch die Gesamtanzahl der Wörter des Textes, als Indiz für Metaphernkompetenz heranziehen, ohne dabei eine passende kontextuelle und situative Verwendung oder ein tieferes konzeptuelles Verständnis

der Metapher einzubeziehen (vgl. z. B. Acquaroni Muñoz 2008, 442). Dies mag darin begründet sein, dass das Potenzial fremdsprachlicher Metaphern sowie die daraus resultierende wünschenswerte fremdsprachliche Metaphernkompetenz noch nicht ausreichend definiert worden sind, als dass valide Kriterien für ihre Messung hätten erarbeitet werden könnten. Die genauere Definition dieser beiden Bereiche und die darauf aufbauende Vorbereitung einer umfassenden Behandlung der Metapher im Fremdsprachenunterricht stellen somit zentrale Ziele dieser Arbeit dar und setzen sich damit die Erarbeitung einer sowohl definitorisch-theoretischen als auch einer anwendungsbezogenen Grundlage zum Ziel, die eine empirische Überprüfung des fremdsprachendidaktischen Potenzials der Metapher sowie fremdsprachlicher Metaphernkompetenz überhaupt erst möglich macht.

Der Fokus auf den drei in Deutschland häufigsten modernen Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch beruht darauf, dass eine möglichst flächendeckende Integration in alle (Fremdsprachen)Unterrichte angestrebt wird, in denen bereits vorhandene Elemente (fremdsprachlicher) Metaphernkompetenz aufgegriffen und an die jeweilige Fremdsprache angepasst werden. Zudem sollen, ohne die Individualität der einzelnen Sprachen zu vernachlässigen, Verbindungsmöglichkeiten zwischen den Sprachen aufgezeigt werden, die sowohl positiven Transfer aus bereits bekannten Sprachen als auch kontrastive interkulturelle Analysen möglich machen.

In den Kapiteln 2 und 3 dieses Buches wird das reiche fremdsprachendidaktische Potenzial der Metapher systematisch herausgearbeitet und gleichzeitig eine den neuesten Forschungsergebnissen gerecht werdende und dennoch im Unterricht handhabbare Definition der Metapher entworfen, die als Grundbaustein für die Arbeit mit Metaphern im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Dabei werden integrativ auch folgende, in der Fachliteratur immer wieder diskutierte Fragen berücksichtigt: „Woher kommt der schlechte Ruf der Metapher?“, „Was macht die Metapher so komplex?“ und „Ist eine Metapher (mehr oder weniger als) ein Vergleich?“. Ziel ist es, den Stellenwert der Metapher im Fremdsprachenunterricht als alltägliches, eigenständiges Denkphänomen herauszuarbeiten, die Herausforderungen, vor die die Metapher Lernende stellt, in Potenziale umzuwandeln sowie die sprachlichen, kulturell-konzeptuellen, strategischen und pragmatischen Anknüpfungspunkte der Metapher didaktisch fruchtbar zu machen – und dies auch und vor allem im (lehrbuchbasierten) Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In diesem Zusammenhang steht auch die Lehr-/Lernbarkeit von Metaphernkompetenz im Zentrum der Aufmerksamkeit ebenso wie eine sinnvolle Progression bei der Vermittlung derselben im Fremdsprachenunterricht.

Kapitel 4 überprüft, welchen Stellenwert die aktuellen Lehrpläne der Metapher zusprechen und wie die aktuelle gymnasiale Lehrbuchgeneration für Englisch, Französisch und Spanisch in der Sekundarstufe I mit Metaphern umgeht

und inwieweit dadurch das im ersten Teil erarbeitete Potenzial ausgeschöpft wird. Ausgehend von den vorangegangenen Kapiteln schließt sich in Kapitel 5 eine kommentierte Materialsammlung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive an, die zum einen Hilfsmittel in Form von Referenzwerken und Übungsbüchern für einen erweiterten Umgang mit Metaphern vorstellt und zum anderen bestimmte in den Lehrbüchern genutzte Metaphern aufgreift, diskutiert und ergänzt, um eine Grundlage für einen Fremdsprachenunterricht zu schaffen, der der Metapher gerecht wird und ihr Potenzial ausschöpft.

Die vorliegende Arbeit setzt sich folglich die Entwicklung einer fremdsprachlichen Didaktik zum Ziel, die die Metapher umfassend definiert, die vielfachen Einsatzmöglichkeiten der Metapher im Fremdsprachenunterricht systematisch aufzeigt, die momentane Ausschöpfung dieser Potenziale im aktuellen lehrbuchbasierten Unterricht der Sekundarstufe I überprüft und erstes Material bereitstellt, auf dem die zukünftige erweiterte Behandlung von Metaphern im Fremdsprachenunterricht aufbauen kann.



## 2. Definition und fremdsprachendidaktisches Potenzial der Metapher

Wie der Deutschdidaktiker Gerd Katthage so treffend formuliert: „Eine Didaktik der Metapher muss wissen, was eine Metapher ist“ (Katthage 2004, 240). Genau an dieser Stelle ist jedoch eine der größten Schwierigkeiten im Umgang mit der Metapher anzusiedeln. Die jahrtausendelange Geschichte und die große Anzahl von Veröffentlichungen zur Metapherntheorie sind Zeugnis der „Unerschöpflichkeit“ (Black [1977] / 1996, 380) eines Gegenstandes, der besonders im 20. Jahrhundert eine regelrechte „Renaissance“ (Katthage 2004, 4) erlebt<sup>5</sup>: „Metaphor continues to be a hot topic, and the number of the publications dealing with it has exploded over the past thirty years“ (Müller 2008, 19). Die verschiedenen Ansätze zur Theorie der Metapher unterscheiden sich dabei weniger darin, *ob* ein bestimmter Ausdruck eine Metapher ist, als in ihrer Erklärung der Funktionsweise einer Metapher (vgl. Black [1954] / 1996, 56).

Die zahlreichen, inkompatiblen Metapherntheorien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit der Metapher beschäftigen, sowie die Masse von Metapherntheorien innerhalb einzelner, für die Fremdsprachendidaktik zentraler Bezugswissenschaften wie der Linguistik machen es der Metapherdidaktik schwer, mit einer eindeutigen Definition im Sprachunterricht zu arbeiten, die es erlaubt, sowohl den neuesten Erkenntnissen der Forschung als auch der im Unterricht unerlässlichen Funktionalität gerecht zu werden, die ein „methodisch praktikables Arbeiten“ (Katthage 2004, 240) ermöglicht. Die Metapherdidaktik ist demnach gefordert, selbst eine für sie zugeschnittene Definition für den Unterricht zu entwickeln, indem sie unter anderem die verschiedenen vorherrschenden Theorien analysiert, denn ohne „Rekurs auf ihre Überlieferung und Verwendung hätte eine noch so exakte Definition keine Erklärungskraft. Begriffsbestimmungen müssen Vorwissen in Anspruch nehmen“ (Kurz 1988, 5). Laut Gerhard Kurz ist eine endgültige Definition literaturwissenschaftlicher Begriffe jedoch zu keinem Zeitpunkt möglich, da Definitionen bei veränderten „Rahmenbedingungen, Interessen und Bedürfnissen“ (ebd., 6) revidiert und neu formuliert werden müssen. Das Ziel ist also, eine Definition der Metapher zu erarbeiten, die sich aus den bisher zur Verfügung stehenden Erkenntnissen über die Metapher ergibt, mit dem Bewusstsein, dass diese Definition bei neuen Forschungsergebnissen oder veränderten Bedingungen möglicherweise modifiziert werden muss.

---

<sup>5</sup> Das Interesse an Metaphern beschäftigt mittlerweile auch Regierungen. Die USA investieren derzeit mehrere Millionen Dollar in ein „Metaphor Programme“, ein Computerprogramm, das Metaphern der alltäglichen Sprache identifizieren, definieren und kategorisieren kann. Anhand dieser Daten sollen im Anschluss kulturelle Perspektiven aufgedeckt werden (vgl. ODNl 2011).

Was sich derzeit hinter der Bezeichnung „Theorie der Metapher“ verbirgt, charakterisiert Anselm Haverkamp als „Sammelnamen konkurrierender Ansätze“ (Haverkamp 1996, 2), die als „alternative Ansätze unvereinbar“ (ebd.) sind und sich nicht zu *einer* Theorie zusammenfassen lassen. Eine mögliche Erklärung bietet Katrin Kohl, die darauf hinweist, dass die Komplexität der Metapher aus der Vielzahl von Bereichen resultiert, die sie in sich vereint, denn die Metapher ist ein Phänomen „das sich zwischen Kognition und artikulierter Sprache bewegt und kontinuierlich Denken in Sprache, Sprache in Denken umsetzt“ (Kohl 2007, 22).

Da die verschiedenen Theorieansätze alle bestimmte Stärken und Schwächen aufweisen, „[N]one of the definitions [...] works perfectly“ (Low 1988, 125), wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eine der bereits bestehenden Definitionen ausgewählt, sondern die dominanten Theorien werden integrativ in Bezug auf bestimmte Elemente analysiert, mit denen sich eine Metapherdidaktik beschäftigen muss, um im Unterricht gewinnbringend mit der Metapher arbeiten zu können.<sup>6</sup> Neun Bereiche der Metapher werden im Folgenden genauer betrachtet, mit dem Ziel, klar zu definierende, möglichst widerspruchsfreie und nachvollziehbare Elemente zu extrahieren und diese zu einer „neuen“, umfassenden Metapherdefinition für den Fremdsprachenunterricht zusammenzufügen. Diese neun Bereiche sind (1) Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Metapher, (2) die Funktionsweise der Metapher, (3) ihre verschiedenen Arten, (4) ihr Vorkommen, (5) ihre Gefahren, (6) ihre Erkennungsmerkmale, (7) ihre Kontextrelevanz, (8) ihre außersprachliche Bedeutung sowie (9) ihre Verwandtschaft bzw. Abgrenzung zu anderen Phänomenen.

Ebenfalls integrativ wird in den einzelnen Kapiteln das fremdsprachendidaktische Potenzial der Metapher, das sich aus den jeweiligen Elementen ergibt, systematisch aufgezeigt und diskutiert. Der Theorieteil schließt dementsprechend sowohl mit einer Zusammenfassung der definitorischen Elemente der Metapher als auch mit einer Zusammenschau des fremdsprachendidaktischen Potenzials, das die Metapher in sich trägt.

## 2.1. Begriffe zur Beschreibung der Metapher

Aristoteles nennt die Bestandteile einer Metapher „übliches“ und „fremdes Wort“. Die modernen Metaphertheorien folgen zwar dieser zweigeteilten Struktur der Metapher, bilden jedoch eine Vielzahl weiterer Begriffspaare, die alle wie die

---

<sup>6</sup> Die verschiedenen theoretischen Ansätze können in diesem Kontext in Hinsicht auf ihre jeweilige (linguistische) Teildisziplin nicht erschöpfend analysiert werden. In Anlehnung an Christa Baldauf wird für eine ausführliche Geschichte der Metaphertheorien auf folgende Werke verwiesen: Maier 1963, Emonds 1986, Hülzer 1987, Haverkamp 1996 (vgl. Baldauf 1997, 13).

aristotelischen Begriffe bestimmte kritische Konnotationen mit sich bringen: „Das Streben nach wissenschaftlich eindeutigen Begriffen steht bezüglich des metaphorischen Prozesses in Widerspruch zum Wissensstand“ (Kohl 2007, 40). Während Ivor A. Richards „Tenor“ und „Vehikel“ (Richards [1936] / 1996, 43) prägt, müssen in der Theorie von Max Black gleich drei Begriffspaare unterschieden werden: „Haupt- und untergeordneter Gegenstand“ (Black [1954] / 1996, 70), „Primär- und Sekundärgegenstand“ (Black [1977] / 1996, 393) sowie „Fokus und Rahmen“ (Black [1954] / 1996, 58). Von Harald Weinrich stammen die im deutschsprachigen Raum bekanntesten Begriffe „Bildspender und Bildempfänger“ (Weinrich 1963, 337)<sup>7</sup>. Kurz übernimmt dieses Begriffspaar, „weil es sich eingebürgert hat“ (Kurz 1988, 22). Katthage hingegen sieht in den Begriffen die Gefahr eines Rückfalls „zum alten Substitutionsgedanken“ (Katthage 2006, 42), da ein Helfer (Spender) einem Hilfsbedürftigen (Empfänger) zu helfen scheint. Seiner Meinung nach nivelliert diese Sichtweise die „semantische und kognitive Relevanz“ (ebd.) der Metapher und „fällt zurück in das Eigentlichkeitsmuster“ (ebd.). Aus diesem Grund schlägt er die Begriffe „Quell- und Zielbereich“ (ebd.) vor, die dem von George Lakoff und seinen Kollegen, Mark Turner und Mark Johnson, genutzten Begriffspaar „source domain“ und „target domain“ (z. B. Lakoff / Turner 1989, 63-64) nachempfunden sind. Der Vorteil liegt darin, dass sich zusätzlich zur Richtung der Übertragung an „-bereich“ („domain“) ablesen lässt, dass mehr als nur zwei einzelne *Wörter* am metaphorischen Prozess beteiligt sind. Nichtsdestotrotz bleiben diese Begriffe nicht kritikfrei. Gerade bei der Bildung von Begrifflichkeiten für den Schulunterricht hat die Verständlichkeit große Priorität. Bei Katthages Wortpaar wird das bildliche Element der Metapher bewusst gemieden (vgl. Katthage 2004, 308), aber letztendlich geht es in der Metapher, wie die Begriffe von Weinrich darstellen, um *bildliche* Sprache<sup>8</sup>: „In ihrer grafischen Form bildet Sprache das Bezeichnete nicht bildlich ab, wohl aber vermag sprachliche Darstellung [...] Vorstellungsbildern eine Gestalt zu geben“ (Bütow 2002, 5). Auch die eindeutige Richtung der Übertragung meidet Katthage soweit wie möglich (vgl. Katthage 2004, 308), obwohl die Unidirektionalität der metaphorischen Übertragung nicht zu leugnen ist, wie im Zusammenhang mit der Interaktionstheorie in 2.2.3 genauer beleuchtet wird.

Mit dem Bewusstsein, dass nicht nur ein Wort, sondern auch mit diesem Wort verbundene Assoziationen durch die Metapher aktiviert werden, werden im Folgenden Weinrichs Begriffe „Bildspender“ und „Bildempfänger“ trotz ihrer kritischen Implikationen beibehalten. Sie illustrieren einleuchtender als „Quell- und Zielbereich“ die Bestandteile und Funktionsweise der Metapher, sie sind eindeu-

<sup>7</sup> Im Beispiel „Liebe ist Krieg“ stellt „Krieg“ den Bildspender und „Liebe“ den Bildempfänger dar.

<sup>8</sup> Zur Klärung der Frage, ob die Metapher selbst ein Bild ist oder ein Bild erzeugt, vgl. 2.9.1. „Die Metapher als Bild“.

tiger und für Lernende besser handhabbar<sup>9</sup>. Als „Bildspenderbereich“ werden im Rahmen dieser Arbeit Oberbegriffe wie „Natur“ und „Körper“ bezeichnet, die verschiedene spezifische Bildspender wie „Baum“ und „Berg“ bzw. „Arm“ und „Bein“ beinhalten. Analog dazu umfasst ein „Bildempfängerbereich“ wie „Wetter“ alle einzelnen Bildempfänger wie „Regen“ und „Schnee“. Entgegen der Empfehlung von Acquaroni Muñoz wird keine begriffliche Unterscheidung zwischen sprachlichen und konzeptuellen Bildspendern und Bildempfängern vorgenommen (vgl. Acquaroni Muñoz 2008, 129), da die Lernenden gerade das Phänomen „Metapher“ als Ganzes und die darin ersichtlich werdende enge Verbindung zwischen Sprache und Denken kennenlernen sollen.

Für den Fremdsprachenunterricht müssen darüber hinaus fremdsprachliche Begriffe zur Verfügung stehen. Obwohl die Begriffe „source domain“ und „target domain“ seit 1980, seit Lakoff und Johnsons *Metaphors we live by*, im englischsprachigen Raum große Präsenz zeigen und im französisch- und spanischsprachigen Raum als Übersetzungen vorliegen („domaine source“ und „domaine cible“, „dominio de origen“<sup>10</sup> und „dominio de destino“), werden diese Begriffe an dieser Stelle bewusst für den Unterricht abgelehnt. Abgesehen von ihrer oben beschriebenen inhaltlichen Vagheit, wird der Einheitlichkeit der Begriffe in allen Schulfremdsprachen – besser noch in allen Schulfächern – und der dahinterstehenden Vorstellungsweisen der Metapher Priorität eingeräumt. Das Potenzial der Begriffe „Bildspender“ und „Bildempfänger“ liegt somit sowohl in ihrer anschaulichen und nachvollziehbaren Beschreibung der Metaphernbestandteile als auch in ihrer Übersetzbarkeit in andere Sprachen. Anknüpfend an die in den drei Fremdsprachen für den Bereich der Sprachbilder existierenden Begriffe „image(ry)“ (Englisch), „image(rie)“ (Französisch) und „imagen“ (Spanisch), werden die Begriffe „Bildspender“ und „Bildempfänger“ analog zum deutschen Bezug zu einer Spende, z. B. von Organen, in die Fremdsprachen übersetzt: „image donor“ und

---

<sup>9</sup> Tritt im Oberstufenunterricht vonseiten der Lernenden Uneinigkeit oder Kritik über die genutzten Begriffe auf, können die verschiedenen Begrifflichkeiten als Beispiele der Komplexität und der Bedeutungsbeeinflussung der Metapher diskutiert werden, denn bezeichnenderweise sind alle Begriffe, die die Metapher beschreiben, selbst Metaphern (vgl. Kurz 1988, 7). Auch der von Aristoteles gewählte Begriff „metaphora“ („Übertragung“) ist eine Metapher, denn „es handelt sich ja um ein kognitiv-sprachliches Phänomen, nicht um einen physischen Akt des ‚Hinübertragens‘“ (Kohl 2007, 2).

<sup>10</sup> An dieser Stelle zeigt sich, dass nicht analog zum Englischen „fuente“ gewählt wurde, sondern „origen“. Der Grund dafür ist vermutlich, dass das „dominio de fuente“ in der Computersprache bereits verwendet wird. Die Übersetzung ist demnach von ihren inhaltlichen Implikationen her im Vergleich zum Original verschoben.

„image receiver“ (Englisch)<sup>11</sup>, „donneur de l’image“ und „receveur de l’image“ (Französisch) und „donador de imagen“ und „receptor de imagen“ (Spanisch).

## 2.2. Funktionsweise

Die meisten Metaphertheorien, besonders ältere, beschränken sich bei der Definition der Metapher auf deren Funktionsweise. Erst die modernen Theorien beziehen die weiteren, aus heutiger Sicht unerlässlichen Bestandteile der Metapher ein. Nichtsdestotrotz stellt die Funktionsweise *das* zentrale Element der Metapher dar, das die Metaphertheoretiker in verschiedene Lager spaltet. Diese werden nun im Folgenden aus fremdsprachendidaktischer Perspektive auf ihre wissenschaftliche Fundierung und ihre Tauglichkeit für den Fremdsprachenunterricht überprüft.

### 2.2.1. Übertragung

Die Diskussion über die Funktionsweise der Metapher erstreckt sich bereits über die letzten zweieinhalb Jahrtausende. Die Theorie von Aristoteles (384-322 v. Chr.) wird als Ausgangspunkt der Metaphertheorie bezeichnet. Seiner Auffassung nach entsteht eine Metapher durch „Übertragung“:

Eine Metapher ist die Übertragung eines [fremden] Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung<sup>12</sup>, oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie (Arist. Poet. 21., 1457b).<sup>13</sup>

Der Bildempfänger ist somit nach Aristoteles ein Wort, das üblicherweise an einem bestimmten Ort steht: „Als üblichen Ausdruck bezeichne ich das Wort, das ein jeder selbst gebraucht“ (ebd.). Kurz nennt dieses „übliche“ Wort den

---

<sup>11</sup> Cornelia Müllers Übersetzungsvorschläge der Weinrichschen Begriffe ins Englische als „image-offering field“ und „image-receiving field“ (Müller 2008, 83) werden bewusst nicht übernommen, da sie die Bedeutung der Begriffe „Bildspender“ und „Bildempfänger“ vor allem durch die Wahl des Wortes „field“ – analog zu Weinrichs „Bildfeld“ – zu sehr verändern. Eine Übernahme würde ein inhaltlich verändertes Konzept von Bildspender und Bildempfänger im Englischen bedeuten und die gewünschte Einheitlichkeit der Begriffe und Konzepte in allen (Fremd-)Sprachen verhindern.

<sup>12</sup> Diese beiden Möglichkeiten „von der Gattung auf die Art“ und „von der Art auf die Gattung“ werden später der Metonymie (*totum pro parte* und *pars pro toto*) zugeordnet.

<sup>13</sup> Diese Übersetzung von Manfred Fuhrmann (Reclamausgabe, 2003) wird hinsichtlich der Erklärung in runden Klammern vielfach kritisiert, da das Konzept der Eigentlichkeit erst nach Aristoteles zur Erklärung der Metapher herangezogen wird (vgl. Katthage 2006, 24; Bertau 1996, 62; Ricœur 1986, 24). Das Wort „[fremd]“ wird daher häufig als Ersetzung oder Ergänzung der Erklärung von Fuhrmann hinzugefügt, um die ursprüngliche Bedeutung des griechischen Wortes zu unterstreichen. Im Folgenden wird daher „fremd“ und nicht „uneigentlich“ in Bezug auf die aristotelische Theorie genutzt.

„dominanten, prototypischen Gebrauch eines Wortes“ (Kurz 1988, 17). Gäbe es dieses „übliche“ Wort nicht, würde das „fremde“, das üblicherweise nicht dort steht, nicht als solches erkannt. Die beiden Wörter, das „übliche“ und das „fremde“, stehen in der aristotelischen Sichtweise der Metapher in einer Ähnlichkeits- oder Analogiebeziehung zueinander. Unter Analogie versteht Aristoteles dabei „eine Beziehung, in der sich die zweite Größe zur ersten ähnlich verhält wie die vierte zur dritten“ (Arist. *Poet.* 21., 1457b). Sein Beispiel ist: „[D]as Alter verhält sich zum Leben, wie der Abend zum Tag“ (ebd.). Um „Lebensabend“ als „Alter“ verstehen zu können, muss der Bezug zur Struktur des Tages hergestellt werden, bei der der Abend die Endphase der Zeitspanne darstellt.

Aus dieser Definition von Aristoteles wurde lange geschlossen, dass das „fremde“ Wort aufgrund der Analogiebeziehung das „übliche“ *substituiert*. Diese Interpretation geht vor allem auf Paul Ricœur zurück, der aus Aristoteles den „Patent der Substitutionstheorie“ (Katthage 2006, 24) machte, eine Ansicht, die zahlreiche Kritiker heute nicht mehr teilen. Katthage hält fest, dass für die Entdeckung der Substitutionstheorie „eher die römische Rhetorik bei Cicero und Quintilian und deren Interpretation des Aristoteles“ (ebd., 24-25) verantwortlich sind. Aristoteles selbst spricht von einer Übertragung, nicht aber von einer Ersetzung.

### 2.2.2. Substitution und Vergleich

Durch Cicero (106-43 v. Chr.) und Quintilian (35~96 n. Chr.) wird die Metapher zum „Ersatz“ (Katthage 2006, 25) für ein „eigentliches“ Wort, worin der Kern der Substitutionstheorie besteht: Ein Wort wird durch ein anderes ersetzt. Dies bedeutet gleichzeitig, dass die Bedeutung der Metapher auch „wörtlich“ (Black [1954] / 1996, 62), das heißt ohne eine Metapher, hätte mitgeteilt werden können. Die einzige Aufgabe, die einem Lernenden dieser Theorie folgend zukommen würde, wäre die Identifikation des „eigentlichen“ Wortes. Die divergierenden Bedeutungselemente, die durch die Metapher entstehen, und der Grund für die andere Benennung würden im Rezeptions- und Produktionsprozess keine Rolle spielen.

#### *Die Metapher als Ersatz und verkürzter Vergleich*

Im Sprachverständnis von Cicero und Quintilian nehmen alle Wörter feste Stellen ein, wodurch die Mobilität der Metapher, die bei Aristoteles vorherrscht, eingegrenzt wird. Um einen hohen Stil zu erreichen, ist die Aufgabe der römischen Rhetorik „das richtige Besetzen dieser Stellen“ (Bertau 1996, 72). In Ciceros *De oratore* (55 v. Chr.) wird die Metapher im dritten Buch behandelt, wenn es um Bezeichnungen „alieno in loco“, „an fremder Stelle“, geht, die in

übertragener Bedeutung verwendet werden. Die statische Sicht auf die Metapher, die das Verständnis von festen Stellen hervorbringt, funktioniert durch Addition, „die nur den Mangel behebt und schön macht und keine fremde Perspektive enthält“ (Bertau 1996, 68). Die Metapher besitzt in dieser Sichtweise zwei Funktionen: Sie wird genutzt, wenn ein „eigentliches“ Wort fehlt oder als Schmuck hinzugefügt:

[Die Metapher] hat der Zwang des Mangels und der Enge hervorgebracht, dann aber das Vergnügen und der Reiz vermehrt. Denn wie man das Gewand zuerst erfand, um sich der Kälte zu erwehren, dann aber anfang, es auch anzuwenden, um dem Körper Schmuck und Würde zu verleihen, so wurde auch die Übertragung eines Wortes aus Mangel eingeführt, doch zum Vergnügen häufig wiederholt (Cicero De orat. III, 155).

Diese These wird in den modernen Metapherntheorien stark kritisiert, denn viele Metaphern werden nicht gebildet, weil ein passendes „wörtliches“ Äquivalent fehlt, sondern entstehen beispielsweise aus der Wahrnehmung einer Ähnlichkeit zwischen zwei Sachverhalten, die durchaus jeweils einzeln bezeichnet werden könnten, die aber in dieser spezifischen Situation eine konzeptuelle Verbindung erfahren. Dass „Spaß“, „Vergnügen“ oder „Überraschung“ (Black [1954] / 1996, 64) als intendierte Effekte der Metapher angeführt werden, ist der Grund dafür, dass Metaphern von Cicero und Quintilian zu simpler „Dekoration“ (ebd., 65) degradiert werden, die darüber hinaus keine Bedeutung trägt. Im Kontrast dazu wird der Metapher in modernen Metapherntheorien eine eigenständige Wirkung zugestanden, die über die eines Schmucks hinausgeht.

Die Metapher geht aus der Interpretation der aristotelischen Theorie durch Cicero und Quintilian „geschwächt“ hervor (vgl. Katthage 2006, 26). Neben der Entstehung des Substitutionsgedankens wird die Metapher zudem dem Vergleich untergeordnet, der durch die Wörter „wie“ oder „als“ „eigentliche“ Bedeutungen zusammenfügt. Die Metapher, der diese eindeutigen Signale eines Vergleichs fehlen, ist für Cicero und Quintilian ein „verkürzter Vergleich“<sup>14</sup>. Diese Sichtweise bedeutet eine Umkehrung der aristotelischen Theorie, die die Metapher als „entfalteten“ Vergleich beschreibt (vgl. Bertau 1996, 68).<sup>15</sup> Die Vergleichstheorie, die unter Cicero und Quintilian entsteht, stellt dabei eine besondere Form der Substitutionstheorie dar, denn wird die Metapher als verkürzter Vergleich gesehen, ist auch eine Wiederherstellung des Vergleichs möglich, das heißt „eine Rückübersetzung der Übertragung in das wörtlich Gemeinte“ (Katthage 2006, 31) und damit ist die Metapher „uneigentlich“ und somit substituierbar.

<sup>14</sup> Im Französischen existieren verschiedene Begrifflichkeiten, die die Metapher als eine Form des Vergleichs darstellen und die neben einer „Verkürzung“ auch eine „Kondensierung“ und eine „Auslassung“ beinhalten. Es finden sich z. B. „comparaison abrégée“ (Henry 1971, 53), „comparaison en raccourci“ (ebd.), „comparaison condensée“ (ebd.) und „comparaison elliptique“ (ebd., 59).

<sup>15</sup> Für die neueste Theorie des Vergleichs als „Vorstufe“ der Metapher vgl. Kapitel 2.9.3. „Vergleich“.

*Die Metapher – weder Ersatz noch Vergleich*

In der postulierten Möglichkeit einer Rückübersetzung liegt ein Hauptkritikpunkt an der Substitutions- und Vergleichstheorie. Kurz hält fest, dass eine Metapher nicht in einen „eigentlichen“ Ausdruck (zurück-)übersetzt werden kann, „ohne dass auch eine wesentliche Inhaltsbedeutung verloren ginge“ (Kurz 1988, 15).<sup>16</sup> Ebenso verteidigt Weinrich seine Beispielmetapher „Votre âme est un paysage choisi“ (Weinrich 1967, 4) aus einem Gedicht von Paul Verlaine, indem er festhält, dass es „kein eigentliches Wort [gibt], das den Sachverhalt richtiger und wahrer bezeichnete. [...] Es gibt nur die Metapher, und sie ist richtig und wahr“ (ebd., 11). Auch Black warnt vor der „Sackgasse“, davon auszugehen, Metaphern durch „wörtliche“ Übersetzungen ersetzen zu können (vgl. Black [1977] / 1996, 383), denn eine nichtmetaphorische Umschreibung der Metapher kann seiner Meinung nach nicht den gleichen Effekt wie die Metapher haben (vgl. Black [1954] / 1996, 78). Es werden entweder zu viele Informationen gegeben, zu wenige oder „mit der falschen Betonung“ (ebd., 79). Durch eine Umschreibung verliert die Metapher somit nicht nur an Charme und Witz, sondern auch an „kognitivem Gehalt“ (ebd.), an „kognitivem Mehrwert“ (Bremerich-Vos 2000, 162). Akzeptiert man die Umschreibung *einer* Person als Erklärung einer bestimmten Metapher, akzeptiert man damit *eine* mögliche Interpretationsmöglichkeit der Metapher und ignoriert alle anderen (vgl. Davidson [1978] / 1998, 75). Kurz vergleicht die Metapher in diesem Kontext mit einem Witz und hält fest, dass eine Metapher ebenso schlecht zu erklären ist wie der Witz eines Witzes (vgl. Kurz 1988, 21).

Hinzu kommt, dass durch die Metapher der Bildempfänger, den man laut Aristoteles üblicherweise an dieser Stelle erwarten würde, nicht komplett verschwindet, wie dies die Substitutionstheorie nahelegt: „Wenn wir einen Ausdruck metaphorisch meinen, dann intendieren wir eine Bedeutung, die durch die Standardbedeutung hindurch entstehen soll, ohne diese auszuheben“ (Kurz 1988, 17). Durch die Metapher entsteht eine „Bewusstseinslage einer doppelten Bedeutung“ (ebd., 18), die als Voraussetzung für gelungene Metapherkommunikation gegeben sein muss, denn erst daraus ergibt sich die Wirkung. Ein Vergleich kann folglich „bestenfalls“ (ebd., 21) zur Erläuterung von Metaphern herangezogen werden, ist aber „nicht deren semantische Basis“ (ebd.). Ebenso vernachlässigt die Vergleichstheorie die „Kontextgebundenheit“ der Metapher, denn erst der Kontext entscheidet darüber, welche Elemente des Bildspenders auf den Bildempfänger übertragen werden (vgl. Steinbrügge 2008, 172).<sup>17</sup>

<sup>16</sup> „[M]etaphor cannot be given a literal paraphrase without losing a part of its meaning“ (Gineste / Indurkha / Scart 2000, 119).

<sup>17</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.7. „Kontextabhängigkeit der Metapher“.



Ein weiterer Unterschied zwischen Metapher und Vergleich besteht in der divergierenden Bedeutungsqualität und dem divergierenden Bedeutungsumfang, die sie erzeugen: „Eine Metapher setzt einen nicht ganz festgelegten Spielraum an Bedeutungen frei. Sie gibt viel zu denken, ohne doch unverbindlich zu sein“ (Kurz 1988, 20). Der Vergleich bewirkt jedoch „keine Entfremdung [...], keine Konfrontation, keine deutende Verwertung“ (Biebuyck 1998, 259), denn er zeigt offen und explizit, dass er zwei Bereiche verbindet, die normalerweise nicht zusammengehören, und ist damit weniger effektiv. Katthage und Marie-Cécile Bertau bestätigen diesen „Niveauunterschied“ zwischen Vergleich und Metapher. Katthage hält fest, dass die „semantische Innovation“ der Metapher durch ein „wie“ im Vergleich „domestiziert“ wird (vgl. Katthage 2006, 32) und Bertau sieht die Metapher durch eine reine Verwandtschaft zum Vergleich bereits ihrer „Dynamik beraubt“ (Bertau 1996, 104). Darüber hinaus folgt auf einen Vergleich häufiger eine Spezifizierung des *tertium comparationis*, „Er ist wie ein Löwe, weil ...“, die bei der Metapher seltener gegeben wird.

Katthage zeigt auf, dass aktuelle Deutschlehrbücher sich nach wie vor hauptsächlich an diesem Metaphernverständnis von Cicero und Quintilian orientieren. So werden die Lernenden z. B. dazu aufgefordert, eine Metapher in einen Vergleich „zurückzuübersetzen“ (Katthage 2006, 32). Er erklärt dieses Phänomen mit „Angst vor Irrationalität und Praktikabilität“ (ebd.), denn die Vergleichstheorie macht die Metapher methodisch operationalisierbar. Sie entspricht jedoch nicht mehr dem „wissenschaftlichen Status der Metapher“ (Katthage 2004, 4). Auch im Bereich der Literatur- und Sprachwissenschaft zeigt sich immer wieder die tiefe Prägung durch dieses „antiquierte“ Metaphernverständnis – und das, obwohl mittlerweile zahlreiche Alternativen existieren. Black erkennt dies beispielsweise daran, dass Autoren, die eine moderne Metaphernauffassung vertreten, in Formulierungen wie „eine Sache sagen und eine andere meinen“ (Black [1954] / 1996) zurückfallen und damit die Substitutionstheorie bedienen.

### *Konsequenzen für die Begrifflichkeiten rund um die Metapher*

Begrifflich bedeutet eine Abkehr von der Substitutions- und Vergleichstheorie auch eine Abkehr von einigen der zahlreichen Begriffe, die in Form von Paaren die verschiedenen Bedeutungen, die rund um die Metapher zum Tragen kommen, zu bezeichnen versuchen. Das Begriffspaar „eigentlich“ und „uneigentlich“ betont den Substitutionsgedanken und legt nahe, dass etwas metaphorisch Gesagtes auch „eigentlicher“, also „direkter“, hätte ausgedrückt werden können. Wird der Metapher eine eigene Wirkung zugestanden, sollte dieses Begriffspaar somit konsequenterweise gemieden werden. Bei der Unterscheidung in „üblich“ und „fremd“ zeigt sich, dass in der antiken Metapherntheorie nur neuartige Metaphern als Metaphern zählen.<sup>18</sup> Manche metaphorische Ausdrücke haben sich

<sup>18</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.3. „Metaphernarten“.

im Laufe der Zeit jedoch so etabliert, dass sie in ihrer metaphorischen Bedeutung geläufiger sind als in ihrer nichtmetaphorischen Bedeutung, so dass die Bezeichnungen „üblich“ und „fremd“ einer weiter gefassten Metapherdefinition nicht standhalten. Bereits mit einer gewissen Vorausschau auf Kapitel 2.6. „Identifikation der Metapher“, in dem genauer beleuchtet wird, was eine Metapher zur Metapher macht, werden daher im Folgenden die Begriffe „ursprünglich“ und „übertragen“ genutzt und gleichzeitig für den Fremdsprachenunterricht empfohlen: „Ursprünglich“ aus dem Grund, dass unter anderem eine in der Regel konkretere, greifbarere Bedeutung eines Ausdrucks existieren muss, die normalerweise – aber nicht zwingend – auch etymologisch älter ist, damit es sich um eine Metapher handelt, und „übertragen“ als ein selbst metaphorischer Begriff, der in Anlehnung an Aristoteles das Ergebnis des Transfers von Bedeutungselementen vom Bildspender auf den Bildempfänger bezeichnet.

Ein letzter Begriff, der diskutiert werden muss, ist das Wort „wörtlich“, das ebenfalls als Gegenteil von „übertragen“ genutzt wird. Geht man von einer „wörtlichen“ Bedeutung eines Wortes aus, vernachlässigt man die Kontextgebundenheit, die – nicht nur im Fall der Metapher – darüber entscheidet, welche Bedeutung für ein Wort in einer spezifischen Situation intendiert ist, denn der Begriff „wörtlich“ suggeriert, dass das Wort *eine* fest zu ihm gehörende Bedeutung besitzt, die unabhängig vom seinem Kontext ist. Die Schwierigkeit, diesen Begriff aus dem Vokabular der Lernenden zu streichen bzw. generell alltagssprachlich ohne diesen Begriff über die Metapher zu sprechen, besteht jedoch darin, dass „wörtlich“, ebenso wie „wortwörtlich“ oder auch „im wahrsten Sinne des Wortes“ im normalen Sprachgebrauch fest verankert sind. Dies zieht sich auch durch die Fremdsprachen, wenn beispielsweise von „literally“, „littéralement“ und „literalmente“ die Rede ist, also die „buchstäbliche“ Bedeutung eines Wortes angesprochen wird. Eine Sensibilisierung dafür, dass „wörtlich“ in diesem Fall „ursprünglich“ bedeutet und dass ein Wort je nach Kontext durchaus andere Bedeutungen haben kann, ist somit von Nöten, es wird jedoch trotz der genannten Kritik nicht intendiert, den Begriff auszumerzen. Gerade um an das bereits vorhandene Alltagswissen der Lernenden anzuknüpfen, wird der Ausdruck „wörtlich genommen“, z. B. bei der Formulierung des Definitionselements zu den Gefahren der Metapher am Ende des Kapitels 2.5., beibehalten.

### 2.2.3. Interaktion

Die erste Metaphertheorie, die eine andere Auffassung der Funktionsweise der Metapher aufwirft und sich damit von den antiken Theorien abwendet, ist die „Interaktionstheorie“ von Richards ([1936] / 1996) bzw. ihre Weiterentwicklung durch Black ([1954] / 1996; [1977] / 1996). „Interaktionstheorie“ wird heute

üblicherweise als „summarische Bezeichnung“ (Katthage 2006, 40) für diejenigen Theorieansätze gesehen, die die Funktionsweise der Metapher statt durch einen Ersetzungsvorgang durch eine „Wechselwirkung“ (ebd.) erklären und die Metapher „als Kontextphänomen beschreiben“ (ebd.).

### *Die eigene Wirkung der Metapher durch Interaktion*

Im Gegensatz zur antiken Metapherntheorie von Cicero und Quintilian gesteht Black der Metapher eine eigene Wirkung zu, die über die eines Ornaments hinausgeht. Statt der Ersatz für einen ursprünglichen Ausdruck zu sein, spricht Black der Metapher eigene „Möglichkeiten und Leistungen“ (Black [1954] / 1996, 68) zu. Er baut diese Sichtweise auf Richards Ausführungen auf, der festhält, „dass ein Wort normalerweise kein Ersatz für einen isoliert dastehenden Eindruck ist (oder diesen bedeutet), sondern eine Kombination allgemeiner Aspekte“ (Richards [1936] / 1996, 34). Richards sieht die Funktionsweise einer Metapher als eine „Interaktion“ zweier Bereiche (vgl. ebd.). Black übernimmt diese Sichtweise der Interaktion und entwirft ein Phasenmodell der Funktionsweise der Metapher:

(I) das Vorhandensein des Primärgegenstandes reizt den Zuhörer dazu, einige der Eigenschaften des Sekundärgegenstandes auszuwählen; und (II) fordert ihn auf, einen parallelen ‚Implikationszusammenhang‘ zu konstruieren, der auf den Primärgegenstand passt; und umgekehrt (III) wiederum parallele Veränderungen im Sekundärgegenstand bewirkt (Black [1977] / 1996, 393).

Die Metapher wirkt in diesem Verständnis gewissermaßen als „Filter“, der ein Selektionsverfahren auslöst. Black nennt dazu das Beispiel „Der Mensch ist ein Wolf“ (Black [1954] / 1996, 70). Da der „Fokus“ der Metapher, der Wolf, normalerweise nicht in diesem sprachlichen „Rahmen“, „Der Mensch ist“, auftaucht, wird der Ausdruck zur Metapher: „Das stillschweigende Wissen um die wörtliche Bedeutung löst jenes typische Gefühl von Dissonanz oder ‚Spannung‘ zwischen dem Fokus und seinem literalen Rahmen aus“ (Black [1977] / 1996, 384). Durch den Metaphernfilter werden nun diejenigen Merkmale des Sekundärgegenstandes Wolf herausgesucht, die auch auf den Primärgegenstand Mensch zutreffen, das heißt „jene menschliche Charaktermerkmale, über die sich ohne unnötige Überstrapazierung in ‚Wolf-Sprache‘ reden lässt“ (Black [1954] / 1996, 72). Es geht demnach nicht darum, den Menschen und den Wolf in Bezug auf all ihre Eigenschaften genau zu vergleichen, denn dann würde der Interpret zu dem Schluss kommen, dass sie sehr unterschiedlich sind (vgl. Weinrich 1968, 118). Die Sicht auf den Menschen wird nur durch einige ausgewählte Eigenschaften des Wolfes oder Assoziationen mit dem Wolf neu strukturiert. Der Mensch wird gewissermaßen „durch den Wolf“ gesehen. In Weinrichs Begriffen ist der Wolf der Bildspender, das „metaphorische Element“, das dafür sorgt, dass der Bildempfänger Mensch „unter der Perspektive des Bild-

spenders“ (Kurz 1988, 22) gesehen wird. Es werden also durch den Bildspender bestimmte Merkmale des Bildempfängers hervorgehoben bzw. vom Bildspender auf den Bildempfänger „projiziert“ (ebd., 23)<sup>19</sup>.

In diesem Zusammenhang prägt Black zunächst den Ausdruck „*System miteinander assoziierter Gemeinplätze*“ (Black [1954] / 1996, 71), das er zu einem späteren Zeitpunkt in „Implikationszusammenhang“ umbenennt. Es stellt die spontanen Assoziationen von Laien einer Sprach- und Kulturgemeinschaft zu einem bestimmten Begriff dar.<sup>20</sup> Der Implikationszusammenhang in Form eines Systems ist nicht klar begrenzt, aber Black ist der Meinung, „dass in jeder Kultur die Antworten der jeweils befragten Personen ziemlich stark übereinstimmen würden“ (ebd.), wenn man sie ihre spontanen Assoziationen zu „Wolf“ auflisten ließe. Dass dieses System „Halbwahrheiten“ oder „regelrechte Fehler“ (ebd.) beinhalten kann, ist dabei für die Wirkung der Metapher irrelevant.<sup>21</sup> Für ein gelungenes Metaphernverständnis müssen die Gemeinplätze lediglich „zwanglos und ohne Umstände“ (ebd.) aktivierbar sein. Sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Metaphern werden diese Gemeinplätze aktiviert. Die Relevanz der Kultur<sup>22</sup> ist dabei von entscheidender Bedeutung, denn wenn eine andere Sprachgemeinschaft andere Eigenschaften mit dem Wolf assoziiert, wird die Metapher „Der Mensch ist ein Wolf“ dort nicht den gewünschten Effekt haben. Dieses kulturbedingte Moment macht die Metapher gerade für den Fremdsprachenunterricht, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen einen zentralen Themenbereich darstellen, zu einem unverzichtbaren Inhalt, der explizit angesprochen werden sollte.

### *Die fehlende Direktionalität in der Interaktionstheorie*

Der zentrale Kritikpunkt an der Interaktionstheorie ist die Frage der „Direktionalität“ (Baldauf 1997, 18). Wenn zwei Bereiche miteinander *interagieren*, ist die logische Konsequenz, dass nicht nur Elemente des Sekundärbereichs Wolf auf den

---

<sup>19</sup> Der Vorschlag des Begriffs „Projektion“ stammt von Black. Dieses Phänomen tritt auch in nichtmetaphorischen Kontexten auf. Kurz nennt das Beispiel „Til ist ein Junge“, das in bestimmten Kontexten hervorheben kann, dass Til kein Mädchen, besonders wild, noch nicht erwachsen oder kein Kleinkind mehr ist (vgl. Kurz 1988, 23).

<sup>20</sup> Damit geht Black im Gegensatz zu den antiken Metaphertheorien davon aus, dass auch das Denken metaphorisch ist. Vgl. dazu 2.8 „Außersprachliche Relevanz der Metapher“.

<sup>21</sup> „The information we store in our minds extends well beyond the basic or ‘denotative’ meanings that words have, and includes all the connotations that have come to be associated with these words and expressions over the period during which we have been exposed to them” (Littlemore 2009, 7).

<sup>22</sup> Zur Definition der dieser Arbeit zugrundeliegenden Konzepte von „Kultur“ und „Sprachgemeinschaft“ vgl. Kapitel 2.8.3. „Kulturelle Intersubjektivität“.

Primärbereich Mensch übertragen werden, sondern auch Elemente des Primärbereichs auf den Sekundärbereich. Black sieht in seinem Beispiel eine solche Bedeutungsverschiebung in Bezug auf den Wolf als gegeben an. Er betont, dass man nicht vergessen sollte, „dass die Metapher den Wolf dabei menschlicher als sonst erscheinen lässt“ (Black [1954] / 1996, 75). Um auf seine Metapher eines „Filters“ zurückzukommen, würde dies bedeuten, dass sich ein Filter durch das, was er filtert, verändert. Dies wird in der neueren Metaphernforschung heftig bestritten wird, denn eine „Rückwirkung der Metapher auf den Primärgegenstand“ (Kathage 2006, 41) scheint selbst in Blacks eigenem Beispiel abwegig. Ebenso erläutert John Searle am Beispiel „Richard ist ein Gorilla“ (Searle 1982, 111), dass es „nur um Richard“ geht, „um Gorillas geht es eigentlich überhaupt nicht“ (ebd.). Es werden lediglich bestimmte Elemente des Sekundärgegenstandes Gorilla benötigt, um den Primärgegenstand Richard zu beschreiben. Ebenso betonen Zoltán Kövecses, Joseph Grady und Jeanette Littlemore: „[M]etaphors are *unidirectional*“ (Kövecses 2002, 25); „[M]etaphor is a *unidirectional* phenomenon“ (Grady 1997b, 278); „The relationship [between source and target domain] is one way“ (Littlemore 2009, 96). Selbst Blacks eigene Begrifflichkeiten lassen auf eine Richtung innerhalb der Metapher schließen, wenn er von „Haupt- und untergeordnetem Gegenstand“ (Black [1954] / 1996, 75) bzw. von „Primär- und Sekundärgegenstand“ (Black [1977] / 1996, 392) spricht. Diese Bezeichnungen lassen eine klare Hierarchie erkennen, in der nicht die im Wort „Interaktion“ enthaltene Gleichberechtigung zum Tragen kommt. Monroe Beardsley, der die Interaktionstheorie ansonsten lobt, merkt an, dass sie in diesem Punkt (noch) unvollständig ist (vgl. Beardsley 1958, 161). An dieser Stelle ähnelt die Interaktionstheorie der Vergleichstheorie, obwohl Black betont, dass seine Funktionsweise der Metapher „frei von den Hauptschwächen“ der Vergleichstheorie sei (vgl. Black [1954] / 1996, 68). Auch bei der Vergleichstheorie, die von einem *tertium comparationis* ausgeht, stellt sich die Frage, „wenn A mit B verglichen werden kann, warum nicht auch B mit A“ (Beardsley [1962] / 1996, 126), wodurch die gleiche Problematik der Direktionalität hervorgerufen wird. Es wird deutlich, dass das für die Metapher so entscheidende Konzept der Ähnlichkeit für eine eindeutige Klärung der Funktionsweise näher beleuchtet werden muss, denn die Direktionalität der Metapher macht deutlich, dass Ähnlichkeit in der Metapher nicht in einem *tertium comparationis* bestehen kann.

#### 2.2.4. Exkurs: Ähnlichkeit

Die Interaktionstheorie nutzt wie die Vergleichstheorie die allgemein gehegte Sichtweise, dass Ähnlichkeit eine „symmetrische Relation“ (Frieling 1996, 28) zwischen zwei Dingen ist, ein *tertium comparationis*, das den verglichenen Elementen gemein ist (siehe Abbildung 2-1). Diese Denkweise geht von einer objektiven Ähnlichkeit zweier Gegenstände aus, die in beide Richtungen vorhanden

ist. Betrachtet man jedoch eine Metapher wie „Der Mensch ist ein Wolf“, stößt dieses Erklärungsmodell schnell an seine Grenzen. Es gelingt nicht, eine allgemeingültige, objektive Ähnlichkeit in Form eines *tertium comparationis* zwischen den Metaphernbestandteilen festzuhalten, die in beide Richtungen funktioniert: „Die Frage der Direktionalität der metaphorischen Übertragung zwingt dazu, das Ähnlichkeitskonzept anders als im Sinne eines gemeinsamen Dritten zu verstehen“ (Katthage 2006, 33).

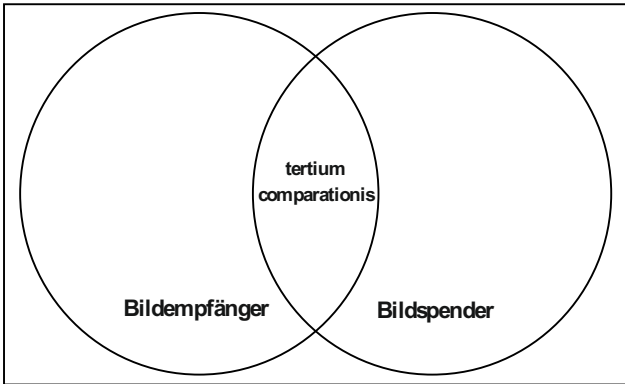


Abb. 2-1: Ähnlichkeit als *tertium comparationis* (vgl. z. B. Caviola 2003, 31)

### *Die Abhängigkeit der Ähnlichkeit von Richtung und Kontext*

Wenn bestimmte Eigenschaften des Wolfes oder Assoziationen mit dem Wolf, die auf den Menschen zutreffen können, herausgesucht werden, bedeutet dies nicht, dass dieselben Elemente bei der Umkehrung der Metapher „Der Wolf ist ein Mensch“ herausgesucht würden, auch wenn die gleichen Konzepte in Berührung kommen: „[This] would be a very different metaphor“ (Littlemore / Low 2006b, 13).<sup>23</sup> Die in der Metapher vorhandene Ähnlichkeit ist demnach kein *tertium comparationis*, sondern entsteht durch ein Selektionsverfahren, das eine Metapher in einem bestimmten Kontext auslöst. Die gleiche Metapher würde in einem anderen Kontext vielleicht zur Auswahl völlig anderer Elemente führen, so dass zwischen Mensch und Wolf keine immer vorhandene gemeinsame Schnittmenge an Eigenschaften vorhanden ist. In manchen Kontexten kann „Der Mensch

<sup>23</sup> „Of course, two different metaphors might share two domains but differ in which is source and which is target, and also differ in what gets mapped onto what. We can have cases like people are machines [...] and also the different metaphor machines are people. [...] But these are two different metaphors, because the mappings go in opposite directions, and different things get mapped“ (Lakoff / Turner 1989, 132).

ist ein Wolf“ bedeuten, dass der Mensch gefährlich ist, in anderen wird vielleicht hervorgehoben, dass der Mensch sich gerne in Gesellschaft aufhält wie der Wolf im Rudel. Es zeigt sich, dass zwei Gegenstände je nach Kontext und „persönlicher Sichtweise“ (Bertau 1996, 172) durch verschiedene Ähnlichkeiten verbunden werden können.

In einer Metapher findet demnach zwar zunächst eine Interaktion statt, in der bestimmte Elemente des Bildspenders unter Berücksichtigung des Bildempfängers ausgewählt werden, die anschließende Übertragung findet jedoch nur in eine Richtung statt, nämlich vom Bildspender auf den Bildempfänger. Der gesamte Prozess ist dabei abhängig vom Kontext und der individuellen Interpretation. Diese grundsätzliche Funktionsweise der Metapher muss im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, um explizit mit Metaphern arbeiten zu können. Um für den Unterricht den *aktiven* Part der interpretierenden Person bei diesem Prozess hervorzuheben, kann dabei statt des Begriffs „Interaktion“, der sich nur auf Bildspender und Bildempfänger bezieht, eine aktive Verbform, „vergleichen“, genutzt werden.<sup>24</sup> Die interpretierende Person lässt die beiden Bestandteile der Metapher durch den Vorgang des Vergleichens mental miteinander interagieren. Es wird dabei in Kauf genommen, dass die Metapher mit dieser Begrifflichkeit in die Nähe des Vergleichs gerückt wird, der trotz aller Verwandtschaft von der Metapher abgegrenzt werden sollte, wie bereits aufgezeigt worden ist. Auch die im Anschluss stattfindende Übertragung kann in einer Verbform festgehalten werden, denn auch dieser Prozess wird – bei neuartigen Metaphern – von der jeweiligen Person vorgenommen. Bei einer Visualisierung, wie sie die Abbildung 2-2 zeigt, sollte der Bildempfänger auf der linken Seite positioniert werden, um sie zusammen mit der sprachlichen Grundformel der Metapher nach dem Schema „X ist Y“ nutzen zu können. Zwar kommt längst nicht jede Metapher wie „Der Mensch ist ein Wolf“ in expliziter Form vor<sup>25</sup>, aber sobald der Bildempfänger identifiziert werden kann, können Metaphern auch bei nicht genanntem Bildempfänger auf diese Form gebracht werden.<sup>26</sup>

Die Betonung des in einem bestimmten Kontext durchgeführten Selektionsverfahrens wirft die Frage auf, ob die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Metaphernbestandteilen bereits bestehen oder erst erschaffen werden. Nach Aristoteles' Verständnis muss man, um Metaphern zu bilden, „Ähnlichkeiten [...] erkennen“ (Arist. *Poet.* 22., 1459a). Auch wenn die Metapher bei Aristoteles eine Erkenntnisfunktion besitzt, denn für Aristoteles bezeichnet „metaphora“ „non le *translatum*, c'est-à-dire le résultat, mais le *translatio*, c'est-à-dire l'opération de pensée

<sup>24</sup> „[T]he role of the interpreter is to identify points of similarity“ (Littlemore 2009, 8).

<sup>25</sup> „[M]etaphor shows itself in talk for the most part through the use of lexical items as metaphor vehicles, referring to implicit topics, rather than through explicit juxtaposition of a vehicle term and a topic term in full *A is B* form“ (Cameron 2007, 123).

<sup>26</sup> Für eine anhand eines Beispiels illustrierte Version von Abbildung 2-2 in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch vgl. Anhang 1.