

Oberschmidt, Jürgen

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht. Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2010, S. 131-154. - (Musikpädagogische Forschung; 31)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-173050

10.25656/01:17305

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173050>

<https://doi.org/10.25656/01:17305>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Evaluationsforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Evaluationsforschung ist zu einem bedeutsamen Zweig der Bildungsforschung geworden, die Vielfalt der Beiträge zur 31. AMPF-Tagung >Evaluationsforschung in der Musikpädagogik< macht deutlich, dass die musikpädagogische Forschung hierzu einen bedeutsamen Beitrag zu liefern in der Lage ist. So zielen die Beiträge dieses Bands darauf, die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Resultate von musikunterrichtlichen Reformansätzen und Innovationen im Blick auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu überprüfen und zu bewerten, um so zu einer Verbesserung des musikbezogenen Handelns bzw. entsprechender Lehr-Lern-Prozesse zu gelangen.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, der Bundesfachausschüsse >Musikpädagogik< und >Musik und Medien< des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Von 1996 bis 2010 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 7

Beiträge zum Tagungsthema

Udo Kelle, Brigitte Metje:

Mixed Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse 9

Susanne Naacke:

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“ 41

Forschungspreis 2009 Hösbach

Jens Knigge, Anne Niessen, Anne-Katrin Jordan:

Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben - Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus 81

Anne-Katrin Jordan, Andreas C. Lehmann, Jens Knigge:

Kompetenzmodellierung mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) - Erste Ergebnisse der Validierung eines Modells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ 109

Jürgen Oberschmidt:

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache 131

Kai Stefan Lothwesen:

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ 155

Dirk Bechtel:

„Wie Lehrer lieber lernen“ - Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern 179

Eva Mödinger, Gabriele Hofmann:

Lampenfieber und Aufführungssängste bei Kindern und Jugendlichen - Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen 201

Matthias Stubenvoll:

Qualität entsteht beim Lernen - Lerner integrierende Qualitätsbeurteilung beim E-Learning 211

Wibke Gütay:

Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern 229

Freie Beiträge

Robert Lang:

Musiktheorie in musizierpraktischem Schulunterricht. Zur Effizienz basaler Harmonielehre für das Improvisieren mit Keyboards 255

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts:

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg 275

Richard von Georgi, Kai Stefan Lothwesen:

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden 305

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht

Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache

„Für den Transfer von einer Sprachebene in die andere ist die Metapher unverzichtbar. Darüber ist in der Musikpädagogik nur sehr wenig nachgedacht worden. Der Gebrauch von Metaphern erfordert eine Sprachphantasie, die nicht einmal allen Musiklehrern hinreichend verfügbar ist. Sie ist nicht mit einer unverbindlichen, ‚blumigen Rede‘ zu verwechseln. Metaphern sind bildhaft-vorsymbolische Brücken der Verständigung und verweisen in den Raum des Unsagbaren, der für die Künste mindestens ebenso wichtig wie das (spärlich) Sagbare ist. Zugleich tragen sie vieles mit, was unsere Lebenswelt ausmacht.“¹

Karl-Heinrich Ehrenforth gestattet sich diesen Seitenblick auf das Metaphorische im Rahmen von Überlegungen, die die Erträge einer lebensweltlichen Orientierung des Musikunterrichts in den Kontext einer pädagogischen Praxis stellen. Was in diesem Zusammenhang quasi en passant über das Metaphorische gesagt wird, soll nun in einen größeren theoretischen Rahmen gestellt und dabei gleichzeitig an Hand einer konkreten Unterrichtssituation hinsichtlich der Praxisrelevanz geprüft werden. Die Metapher ist für Ehrenforth ein Transportmittel der Verständigung, das getrennte Sphären überbrückt: Dienlich ist metaphorische Sprache, um einen Ausgleich zwischen sinnlichem Erleben und kognitivem Verstehen zu erzielen. Ihren Mehrwert entfaltet sie dabei zugleich im (interpretativen) Erschließen des (begrifflich) Unsagbaren, als auch in der Annäherung an den Gegenstand aus der Perspektive der Schüler. Im letzteren Fall besitzt sie den Status der Vorläufigkeit und hilft dort aus, wo die etablierten Begriffe fehlen. Implizit mitgedacht ist hier wohl, dass die angesprochene Sprachphantasie nicht allein das Bilden, sondern auch das Verstehen der Metapher betrifft, das ebenso sehr von schöpferischem Bemühen geleitet ist wie das Hervorbringen. Insgesamt kommt dabei dem Metaphori-

1 Ehrenforth 2001, S. 55.

schen eine vornehmlich vermittelnde Position zu: Lebensweltlich gefärbt vermittelt sie zwischen individuellem Erleben und strukturierter Ordnung.

In den folgenden Darlegungen soll der Versuch unternommen werden, Ehrenforths Anregung aufzunehmen und über die Bedeutung der Metapher für das Musikverstehen nachzudenken.

Dabei soll

- der Status der Metapher genauer beleuchtet werden: Ihr Weg aus dem Reservat von Rhetorik und Dichtung hin zum Nährboden des Denkens. Der Wandel von einer uneigentlichen Verkleidung wörtlicher Bedeutung zum sprachlich feststellbaren Niederschlag einer kognitiven Erscheinung.
- die Metapher als ‚Schaltstelle‘ im pädagogischen Kontext betrachtet werden, um das Konzept der kognitiven Metapher genauer zu umreißen und vor dem Hintergrund eines Metaphernverständnisses abzugrenzen, das in der Metapher eher ein Medium der Wissensübertragung, allenfalls einen Katalysator des Verstehens sieht. Dies soll schlagpunktartig, durch die Gegenüberstellung zweier Positionen von Walter Herzog und Peter Gansen erfolgen, die im Abstand von 25 Jahren eine Standortbestimmung versuchen und Einblicke in verschiedene Aspekte des Metaphorischen im pädagogischen Kontext gewähren.
- eine Strategie entwickelt werden, die hilft, das Denken in Metaphern methodisch zu kontrollieren, planbar und (ver)mittelbar zu gestalten.
- die Verschaltung der kognitiven Metaphern im Lernprozess anhand einer Unterrichtssituation genauer beleuchtet werden. Im Mittelpunkt stehen hier Verstehensprozesse: Strategien, die Wissen, das in einer intuitiv verwendeten Metapher verborgen ist, zum Vorschein bringen.

Grundsätzliches über das Metaphorische

Gestützt durch die zweieinhalb Jahrtausende alte Lehrtradition der Rhetorik ist die Metapher eine Erscheinung des Sprachgebrauchs mit Resonanzen im Denken: Die Metapher ist „vom Dichter geprägt.“² Diesen effektvollen Zierrat in poetischen Texten gesteht man denen zu, die es mit der Wahrheit nicht so genau nehmen müssen: Sprachbilder haben ihren angestammten Ort in der Dich-

2 Aristoteles 2006, 1457 b, S. 69.

tung, auch der Redner nutzt affektive Wirkungen dieses Sprechens, die „täuschende, uneigentliche Verkleidung des Wörtlichen“³, um seine Adressaten zu überzeugen oder in unseriöser Weise suggestiv zu beeinflussen. In der Wissenschaft hingegen, auch in der sprachlichen Auseinandersetzung mit den schönen Künsten, wird die Sprache als neutrales Medium der Informationsvermittlung gesehen. In Abgrenzung von „eigentlicher“ (also begrifflicher) und „uneigentlicher“ (d.h. metaphorischer) Rede gilt die Metapher aufgrund ihrer schwer zu fassenden Vieldeutigkeit als eine Anomalie, die zu einer zu bekämpfenden Krankheit ausufern kann. Metaphern gelten hier immer nur als zweitbeste Lösung, die sich durch wörtliche und damit wahrheitsfähige Begriffe ersetzen, d.h. substituieren lassen. Fazit: Die Metapher gehört in die Literatur, die Sprache der Wissenschaft erfordert den akademisch gereinigten Begriff. Harald Weinrich formuliert es etwas freundlicher: „Eine gewisse Enthaltsamkeit in der Metaphorik“ gehört „zum stilistischen Ethos vieler Wissenschaftler.“⁴

Das Konzept der Substitution oder Übertragung vermag das kreative Potential der Metapher nicht zu erfassen. In Opposition zum aristotelischen Substitutionsgedanken favorisieren heutige Diskussionen der Metapher ein dynamisches Verständnis der Bedeutungsentstehung, bei der verschiedene semantische Felder miteinander verknüpft werden. Harald Weinrich hat dafür die Begriffe Bildspender und Bildempfänger eingeführt.⁵ Beide werden durch eine Ansammlung von Assoziationen miteinander verbunden: Mit der Metapher geht eine Wahrnehmungslenkung einher, die bestimmte Eigenschaften verstärkt, während andere vernachlässigt werden. Der Sinn des metaphorischen Sprechens ist nicht, stabile Bedeutungen zu schaffen. Bedeutung entsteht vielmehr in einem dynamischen Prozess der Wechselwirkung, die neue Horizonte eröffnet und Bedeutung stiftet.

Die derzeitige Konjunktur des Metaphorischen gründet sich auf Lakoff und Johnson, die die Metapher als einen integralen Bestandteil unseres alltäglichen Sprechens und Denkens herausstellen. Sie kehren somit die altbewährte Ansicht auf das Metaphorische um: „Die Metapher ist primär eine Sache des Denkens und Handelns und erst sekundär eine sprachliche Angelegenheit.“⁶

3 Debatin 2005, S. 32.

4 Weinrich 1976, S. 188.

5 Weinrich 1976.

6 Lakoff & Johnson 2004, S. 177.

Die Metapher gilt nicht mehr als eine Erscheinung des Sprachgebrauchs mit Resonanzen im Denken, sondern als eine Erscheinung des Denkens mit Resonanzen im Sprachgebrauch. Die sprachlich feststellbare Erscheinung ist also lediglich der sichtbare Niederschlag kognitiver Konzeptbildung, die Metapher wird so zu einer „anthropologischen Universalie“⁷:

„Stand vordem der Beitrag der Metapher zum Stil im Vordergrund, so wird aus dieser Perspektive heraus ihr Beitrag zu unseren kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten und unserer geistigen Kraft ersichtlich. Deutlich wird vor allem ihre Kraft, unser Denken, unsere Emotionen, unsere imaginativen Fähigkeiten und unsere Sprache produktiv interagieren zu lassen, sowie auch ihr Potenzial, unseren innersten Gefühlen und abenteuerlichsten Vorstellungen eine Struktur und einen kommunizierbaren Sinn zu verleihen.“⁸

Lakoff und Johnson versuchen zu zeigen, „daß die menschlichen Denkprozesse weitgehend metaphorisch ablaufen“⁹, entfalten so das schöpferische Potential der Metapher. Demnach können Sachvorstellungen verschiedener Bereiche aneinander gekoppelt werden und eine Erfahrung partiell in Begriffen einer anderen Erfahrung strukturiert werden. Die Metapher ist also nicht mehr ausschließlich ein Transportträger, sprachliches Medium, sondern „Werkzeug des Denkens“¹⁰.

Aus Bildern lernen: Die Metapher als vermittelnde Instanz zwischen Wissen und (Noch)-Nichtwissen

Während das kognitive Potential der Metapher in den Sprach- und Naturwissenschaften bereits allgegenwärtig ist, stellt die Pädagogik sie noch vornehmlich in den Dienst der Wissensvermittlung, um Laien Fachwissen nahezubringen. Die Metapher erscheint als „Dekor mit didaktischen Endzwecken“¹¹, um

7 Kohl 2007, S. 119.

8 Kohl 2007, S. 119f.

9 Lakoff & Johnson 2004, S. 14.

10 Drewer 2003.

11 Nieraad 1977, S. 10.

*„Dem, der nicht viel Verstand besitzt,
Die Wahrheit, durch ein Bild, zu sagen.“¹²*

Diese von Gellert in der Fabel von der Biene und der Henne vorgetragene Verknüpfung von Anschaulichkeit und Bildlichkeit fügt sich in den Lehrplan des Aristoteles, der in der Metapher gerade diese Wirkung des „Vor-Augen-Führens“ hervorhebt. Dieser Status der vermittelnden Instanz zwischen Wissen und Nochnichtwissen prägt bis heute den Umgang mit der Metapher in der Pädagogik:

„Für die Vermittlung sind Metaphern geeignet, Interesse zu wecken und einen Bezug zwischen Lernenden und Gegenstand herzustellen, denn wenn der Herkunftsbereich der Metapher vertraut ist, können Lernende auf Bekanntes zurückgreifen, um sich den Zielbereich zu erschließen.“¹³

Das hier ausgebreitete didaktische Potential der Metapher soll nun an Hand eines protokollierten Unterrichtsgesprächs einer 11. Klasse über die Eingangstakte der 1. Sinfonie Beethovens verdeutlicht werden:

„Ein kurviger Weg.“

Diese reflexartige Schüleräußerung dokumentiert zunächst Orientierungswissen. Eine erste tastende Äußerung, die zeigt, wie sich Schüler den Sachverhalt denken. Dabei bleibt zunächst offen, ob sie sich auf die einleitenden Bläserakkorde oder auf die Streichermelodik bezieht. Sie versucht ihren Eindruck als Ganzes in Worte zu fassen. Die Äußerung wirkt zunächst eher konventionell: Es entspricht ja durchaus einer gängigen Konzeptionalisierung, Musik in ihrem flüchtig, zeitlichen Verlauf im Raum anzuordnen. Die ‚Kurven‘ ließen sich in der Partitur nachzeichnen und veranschaulichen. Derartige Anschauungsäquivalente sind in der Umgangssprache legitim, in der Sprache der Wissenschaft haben sie aufgrund ihrer vermeintlichen Unschärfe und exponierten Subjektivität keinen Platz. Auch Ehrenforth bleibt zurückhaltend: Die Metapher erscheint ihm lediglich als „bildhaft-vorsymbolische Brücke der Verständigung.“ „Ein kurviger Weg“ ist in diesem Sinne eine Vorstufe der Begriffsbildung, eine Metapher, die dort aushilft, wo es den Schülern (noch) am Begriff fehlt. So ließe sich mit Hilfe sprachlicher Bilder ein direkter Zu-

12 Zit. bei Nietzsche 1988, S. 92.

13 Peyer 2006, S. 25, in Anlehnung an Drewer 2003, S. 92.

gang zur musikalischen Fachsprache eröffnen, der melodische und harmonische Verlauf beschreiben, der umgangssprachliche Volkston in die Sprache der Wissenschaft übersetzen. Dann spräche man nicht mehr von einer Kurve, sondern von Melodiebögen, auf- und absteigenden Melodieverläufen. Eine externe Sinnstiftung („ein kurviger Weg“) ist nun in eine interne Metaphorik (Melodiebogen) überführt, die den Schüler zu zentralen musikalischen Strukturmomenten führt.

An Hand dieser Schüleräußerung sind bisher Phänomene beschrieben worden, die Lakoff und Johnson als „isolierte Ähnlichkeiten“¹⁴ bezeichnen würden: Einzelne Übereinstimmungen zwischen Bildspender und Bildempfänger werden herausgegriffen und damit die Metapher auf der Ebene des analogen Vergleichs abgehandelt, letztlich also substitutionstheoretisch aufgefasst: Zugrunde liegt hier die Vorstellung der Substitution einer uneigentlichen (also metaphorischen) durch eine eigentliche (d.h. wörtliche) Bedeutung. Die Metapher bleibt ein Zwischenschritt, eine bebilderte Vorform zum eindeutigen, begrifflichen Denken. Die Expertensprache einer bereits erschlossenen Welt wird so an die Lebenswelt des wahrnehmenden Subjekts angebunden oder umgekehrt: eine metaphorische Beschreibung wird in die Begriffssprache übersetzt. So ließe sich das Schlusswort aus Gellerts Fabel umdrehen: Ist der Verstand erst einmal durch Wissen angereichert, macht dies das ursprüngliche Bild überflüssig. Alle Auseinandersetzung mit der Metapher hat zwar den Markt der pädagogischen Möglichkeiten bereichert, man schätzt die Metapher wegen ihrer Anschaulichkeit, letztlich bleibt die Metapher aber eine sprachliche Erscheinung, ein didaktisch-methodisches Mäntelchen, das man je nach Kenntnis oder Wissenstand der Schüler umlegen muss oder wieder ablegen kann. Reduziert auf diese Bedingungen der Begriffssprache verbleibt sie hier also letztlich auf einer Ebene der Analogie, auf der bereits angedeuteten didaktisch-illustrativen Ebene, hat somit lediglich Vermittlungsqualität. Auch die komprimierende Funktion einer Metapher, ihre Fähigkeit, die flüchtig verklingende Musik in eine fassliche Form zu bringen, gehört in diesen Zusammenhang: Die Erinnerungsprojektionen, die zwischen dem verflogenen Klang und dem reflexiven Sprechen darüber vermitteln. Dieser Vorgang der Analogiebildung lässt sich aus pädagogischer Sicht mit Werner Herzog zusammenfassen:

14 Lakoff & Johnson 2004, S. 177.

„Ein schulischer Stoff, der in einer begrifflichen Sprache darstellbar ist, lässt sich allmählich von seinen metaphorischen Krücken befreien und den Schülern ‚wörtlich‘ nahebringen.“¹⁵

Für Herzog steht demnach die vermittelnde Instanz zwischen Wissen und (Noch)-Nichtwissen im Vordergrund: Die Metapher erscheint als ein irrationales Hilfsmittel zur Anregung von rationalen (d. h. nichtmetaphorischen) Strukturen. Sie ist Ausdruck der Unvollkommenheit unseres Denkens im Bereich des Noch-nicht-Verfügbaren. Ihre Relevanz entwickelt die Metapher für Herzog eher auf anderem Gebiet, in der Entfaltung des Kreativen und Phantastischen,¹⁶ ein Terrain, das ohne Metapher nicht begehbar wäre. Auch Ehrenforth verortet das Potential der Metapher vornehmlich im „Raum des Unsagbaren“ und bringt sie dort ins Spiel, wo die begrifflichen Kompetenzen allgemein versagen: Im Raum des Ahnungsvollen, Nebulösen.

Das schöpferische Erkenntnispotential der Metapher im Grenzbereich von Wissen und Nichtwissen

Mit Blick auf die Forschungssituation stellt Peter Gansen fest, dass sich die Beschäftigung mit der Metapher in der Pädagogik eher in einer selbstreferentiellen Diskussion über pädagogische Grundbegriffe und deren inhärenten Basismetaphorik im eigenen Fach erschöpft: „Der zurückhaltende, um freies Wachstum besorgte Gärtner und der manipulierende, das Verhalten formende Lerntechnologe umschreiben bildhaft die beiden Pole des breiten Spektrums pädagogischer Haltungen.“¹⁷ Untersucht werden etwa die verborgenen Handlungsanweisungen eines um freies Wachsen und Reifen seiner Pflanzen besorgten Pädagogen als „Gärtner“, gerade wenn der seine Pflanzen nicht nur „wachsen“ lässt, sondern auch „beschneiden“ und „kranke Triebe“ entfernen muss: „Gerade in der Sprache der Pädagogik lassen sich metaphernanalytisch betrachtet viele begriffliche Ungenauigkeiten und Verschleierungen der Erziehungswirklichkeit bis hin zu ideologisch geprägter Gesinnungsrhetorik finden.“¹⁸ – Betrachten wir nun die Sprache der Musikwissenschaft, akzeptieren wir die metaphorischen Ursprünge der etablierten Begriffssprache: Musik ist

15 Herzog 1983, S. 313.

16 Vgl. hierzu Herzog 1983, S. 316ff.

17 Herzog 1983, S. 300.

18 Gansen 2009, S. 328.

Gewebe, Sprache, Energie, Struktur usw. Dabei lassen wir uns ebenfalls als Gefangene unserer Metaphern von dieser basalen Konzeptionalisierung führen und vergessen dabei, dass auch etablierte Routinen im Kern an ihre Modellfunktion und den damit fixierten Denkweisen gebunden bleiben. In diesem Zusammenhang ließe sich auch Ehrenforths Beschreibung der Bedeutung metaphorischen Sprechens für das Musikverstehen hinterfragen: Die „Brücke des Verstehens“ ist ein Bild, das Statisches suggeriert, ursprünglich getrennte Bereiche zusammenfügt, Lebensweltliches mit einem fest konstituierten Gegenstand einer objektiven Welt verbindet (aber nicht etwa paart oder vereinigt), den es zu erkennen, benennen und zu verstehen gilt.

Es fehlt insgesamt das Bestreben, die Diskussion über die Metapher im pädagogischen Kontext aus dieser Metaebene zu befreien und praxisrelevant werden zu lassen. Ausgehend von diesem weißen Fleck versucht Gansen nun, Perspektiven für notwendige Unterrichtsforschung aufzuzeigen:

„Wie erfolgt Aneignung von Wissen unter metaphorologischer Perspektive? [...]

(Wie) lässt sich metaphorisches Denken lehren, lernen und fördern? [...]

Welche Möglichkeiten bietet die Metaphorik von Sprache und Bildern, um ästhetische Lernprozesse zu initiieren und auszugestalten? “¹⁹

Wir haben die Schüleräußerung „ein kurviger Weg“ zunächst gelesen als eine didaktische, erklärende, wissensvermittelnde Metapher, die den Blick auf den Gegenstand dabei vorschnell determiniert:

„Durch das andauernde Thematisieren der didaktisch illustrativen Metaphern wird die Aufmerksamkeit auf die Oberflächenmetaphorik gerichtet, von der die ‚normale‘ Wissenschaftssprache sich als wörtlich abgrenzt, wodurch aber gleichzeitig die epistemisch-metaphysische Tiefenmetaphorik der Wissenschaftssprache verdeckt wird.“²⁰

19 Gansen 2009, S. 340.

20 Debatin 1995, S. 218f.

Natürlich beruht die Metapher partiell auf den bereits beschriebenen isolierten Ähnlichkeiten, sie können auch Auslöser für ein Bild sein. Zu wichtigsten Ähnlichkeiten gehören jedoch diejenigen, die durch die Metapher erst hergestellt werden: Nun geht es also darum, die Metapher in ihrer ganzen assoziativen Reichweite zu betrachten. Eingenommen wird dabei eine konstruktivistische Perspektive, die davon ausgeht, dass Metaphern zu einer subjektorientierten Auseinandersetzung mit gegebenen Realitäten herausfordern, diese umdeuten und umformen können: Die Metapher erscheint als ein kreatives Element, dienlich zur Artikulation eines neuen kognitiven Gehalts. Die Metapher als „Brücke der Verständigung“ (Ehrenforth) überbrückt nicht ausschließlich die Distanz zwischen unterschiedlichen Sprachebenen. Um das produktive Vermögen der Metapher zu ergründen, gilt es nun, die Metapher aus diesem Reservat zu ziehen und ins Zentrum der Beziehung zwischen Denken und Sprache zu führen. Sie löst einen Brückenschlag in unerforschte Gebiete aus, überschreitet dabei Grenzen des begrifflich Markierten und erzeugt Perspektiven im unerforschten, fremden Terrain. Ehrenforth spricht auch diesen Gesichtspunkt an und verweist auf den Ausblick auf das „Unsagbare“, das sich nur in der Sphäre des Metaphorischen ansprechen lässt und sonst unzugänglich bliebe, grenzt metaphorische Sprache von einer unverbindlichen ‚blumigen Rede‘ ab. Er impliziert damit eine Unterscheidung zwischen zugelassenen und unseriösen, guten und bösen Metaphern. Kann hier die Metapher, die mit ihrem ‚Als-ob-Status‘ und ihrer Lizenz zum ‚uneigentlichen‘ Sprechen keinen Anspruch auf einen rationalen Wahrheitsgehalt erhebt, den schlechten Ruf programmatischer Sinnzuschreibungen neu verhandeln? Erscheint die „blumige Rede“ in einer poetisierenden Paraphrase gar in einem anderen Licht, wenn man der Gefahr fester programmatischer Sinnzuschreibungen entgeht, indem man ihr den Freiraum einer Metapher gewährt?

Die Metapher zwischen Rationalität und intuitiv-vorgreifendem Wissen

Eine metaphorische Sprache lässt sich im Unterricht nicht verordnen: „Metaphern drängen sich eher auf, sie kommen.“²¹ Auch die kognitive Metaphertheorie krankt an einer Vagheit und Unbestimmtheit, was gerade zentrale Aspekte ihrer Theorie angeht, nämlich wie nun der Schritt von konkreten sprach-

21 Kurz 2004, S. 21.

lichen Metaphern zu einem Rückschluss auf den musikalischen Gegenstand und den zu Grunde liegenden Konzepten vollzogen wird.²²

Es gilt nun, den Geltungsbereich der Metapher auszuweiten, metaphorische Prozesse auch auf das elementare Sprechen des „(spärlich) Sagbaren“ (Ehrenforth) anzuwenden. Dabei ist zu zeigen, dass die Metapher nicht nur vermittelnd wirkt, sondern selbst auf allen Ebenen Erkenntnisvorgänge initiiert, sinn- und strukturstiftend zu wirken vermag, damit also dem Denken voraus ist. Es geht darum, dieses Denken einzuholen und jenes Wissen zum Vorschein zu bringen, das in der Metapher (noch) verborgen ist. Bernhard Debatin spricht hier vom „rationalen Vorgriff“ der Metapher:

„Zusammenfassend möchte ich diese Überlegungen in die These kleiden, daß die lebendige Metapher ein rationaler Vorgriff ist, daß sie lebensweltliche, oft vorbegriffliche Vorstellungen zum Ausdruck bringt und deren Sinn konstruiert, daß sie fiktive imaginäre und utopische Ideen entwirft und daß sie als heuristisches Mittel zur Artikulation von neuen kognitiven Gehalten dient.“²³

Hiermit verbindet Debatin zwei Seiten *einer* Medaille, die das Metaphorische stets begleiten: Die intuitiv-vorgreifenden Momente, also das kreative, sich dem gelenkten Zugriff entziehende Potential und das welterschließende Vermögen, als Ursprung begrifflichen Denkens. Seine Grundthese, die er in seiner Arbeit zur Rationalität der Metapher exemplifiziert, lautet mit Lichtenberg formuliert und auf eine prägnante Formel gebracht:

„Die Metapher ist viel klüger als ihr Verfasser und so sind es viele Dinge.“²⁴

Letztlich drückt dies aus, was Schenker als „den ahnenden Begriff des Totaleindrucks“ bezeichnet, „weil das Bewußtsein so klar, so tief und umfassend, als es nötig ist, überhaupt noch nicht hineinleuchten kann.“²⁵

Mit den Begriffen „Rationalität“ und „Vorgriff“ nimmt Debatin zwei Kennungen des Metaphorischen vor, die sich zunächst zu widersprechen scheinen:

22 Vgl. hierzu Baldauf 2000, S. 124f.

23 Debatin 1995, S. 137.

24 Lichtenberg 1968, F 369.

25 Schenker 1990, S. 99 u. S. 98.

Schließlich weisen vorgreifende Strukturen über die gesicherte Erkenntnis der Ratio hinaus. Für Debatin erhält sich die Metapher den Status einer „auf der Imagination beruhenden Rationalität.“²⁶ In diesem konstruktivistischen Prozess bilden Metaphern die Welt nicht ab, sondern bieten subjektive Bedeutungskonstruktionen auf der Basis eines offenen Reflexionsaktes. Gleichzeitig gilt es, diese vorgreifenden Sinnzuschreibungen in einem reflexiven Prozess der Metaphernkontrolle an den musikalischen Gegenstand anzubinden, die „vorgreifend-umherschweifende Funktion der Metapher methodisch zu kontrollieren und zu reflektieren.“²⁷ Sich abgrenzend und positionierend „gegenüber Traditionen, die in ihr eine irrationale und überflüssige Erscheinung sehen, und gegenüber Traditionen, die in ihr eine irrationale, obzwar notwendige Erscheinung erblicken, [indem er] mit Nachdruck darauf insistiert, daß sie eine notwendige und rationale Erscheinung ist.“²⁸ Durch die „reflexive Metaphorisierung“²⁹, die Ausnutzung der metaphorischen Leistung zu Zwecken der Metaphernreflexion, wird die Metapher nicht verbannt, vielmehr wird ihre Reichweite, „die metaphorische Kraft, sowie die Möglichkeit und das Potential alternativer metaphorischer Beschreibungen geprüft.“³⁰ Hierzu rechnet Debatin das Sichtbarmachen der Hintergrundmetaphorik zur Wiederbelebung „toter“ Metaphern, das Aus- und Weiterspinnen einer Metapher, aber auch die Grenzbestimmung ihrer Reichweite durch die Konstruktion von Bildbrüchen und paradoxer Metaphern. Auch die „blumige Rede“ kann im Rahmen einer solchen Metaphernkontrolle ihre Rationalität erweisen: Voraussetzung hierfür ist jedoch die Verschränkung von (vorgeblich) begrifflich-objektiver Analyse und (scheinbar) wuchernder subjektiver Metaphorik, die Verbindung zwischen intuitiv Vorgreifendem und rational einholbarem Wissen. Das Ergebnis ist eine klangsinnliche Beschreibung der Formung, die begrifflich-technische Bestimmung und poetische Fiktion verbindet.

26 Lakoff & Johnson 2004, S. 269.

27 Debatin 1995, S. 156f.

28 Rolf 2005, S. 259.

29 Debatin 1995, S. 165f. u. Debatin 2005, S. 39ff.

30 Debatin 2005, S. 41.

Der Metaphorische Prozess: Die initiale Metapher, ihre Verdichtung und Konsolidierung

Aufgehoben finden sich die Momente der Metaphernkontrolle im bereits angedeuteten Spannungsfeld zwischen Orientierung und Konsolidierung in einem Modell in Anlehnung an Anil K. Jain³¹, der in seiner Studie über die Metapher der sozialen Landschaft drei Phasen des metaphorischen Prozesses unterscheidet. Ein Versuch, amethodische Verstehensprozesse, Unterrichtssituationen, die sich aus einem zufälligen Kategorienfehler ergeben, zu kontrollieren: Zunächst bildet die initiale Metapher den Ausgangspunkt, den ersten orientierenden Zugang, der einem erlaubt, in unbekannte Welten hineinzublicken. Hier schließt sich eine Phase der assoziativen Ausgestaltung und Verdichtung an, um abschließend die weiter detaillierte und ausgemalte Metapher in kritischer Reflexion am ursprünglichen Gegenstand zu exemplifizieren.

Dieses Verfahren soll nun auf unsere initiale Metapher „ein kurviger Weg“ angewendet werden. Der Anbindungsprozess zwischen Metapher und dem musikalischen Gegenstand ergab sich bisher durch ein In-Beziehungsetzen einzelner Bildelemente mit der musikalischen Struktur. Als ursprünglicher und vorläufiger Ausdruck des ästhetischen Verstehens nimmt die Metapher jedoch nicht den Platz einer fehlenden Vokabel ein: Wenn sich ein Schüler in dieser Form äußert, tut er dies nicht, weil ihm der Begriff „Melodiebögen“ fehlt, er nimmt die Musik in ihrer Gesamtheit, also gestalthaft wahr. Das Einkleiden in die terminologische Begrifflichkeit blendet die ursprüngliche Wahrnehmungssituation aus, und geleitet von diesen Begriffen, lässt sie sich das Wahrgenommene nur schwer wieder einholen. Wir haben verloren, was wir vorher schon besessen haben. Maßgeblich ist hier eine Unterrichts Atmosphäre, die Metaphern nicht von vornherein als eine Sprache der zweiten Wahl degradiert. Voraussetzung ist hier (bei Schülern *und* Lehrern) ein Bewusstsein, bei dem Metaphern nicht nur geduldet, sondern ausdrücklich erwünscht sind und den Lernprozess in jeder Phase des Unterrichts begleiten.

Will man nun das Wissen, das in dieser Metapher wurzelt, zum Vorschein bringen, kann dies nur durch eine Wurzelbehandlung erfolgen. Daher gilt es nun, die ursprüngliche initiale Metapher in einem zweiten Schritt weiter auszumalen, um die von einer vordergründigen Übertragung verdrängten Aspekte auszuspielen. Die Schüler sind in dem nun weiter zu verfolgenden Unterrichts-

31 Jain 2002, S. 16ff.

gespräch „die Komplizen des metaphorischen Geschehens“, ihre „Rezeptionskompetenz und Kombinationsgabe vollendet den Effekt“³²:

*„In der Kurve weiß man nicht, wie es hinterher weitergeht.“
„In einer Kurve muss man bremsen.“*

Neben der bereits zugestandenen komprimierenden Funktion der Metapher geht es hier also darum, den Blick auf den bildspendenden Bereich zu richten und gleichsam eingefahrene Sichtweisen zu entgrenzen. Denn jedes Bild muss nicht nur gedeutet, es muss zunächst ‚gebildet‘ werden: Erst durch dieses weitere Einwohnen wird die assoziative Reichweite der Titelmetapher sichtbar, es eröffnen sich neue Vorstellungszusammenhänge, die dazu führen, die von der vordergründigen Übertragung verdrängten Aspekte aufzuspüren. Genutzt wird hier das Wissen des Metaphernanwenders im Herkunftsbereich seiner Metaphern. Dieses Kenntnisgefälle zwischen Herkunftsbereich und Zielbereich ermöglicht ein besseres Verstehen des zu erforschenden Gegenstandes. Diese zweite Ebene zeigt hier auch den Interaktionsprozess zwischen Bildspender und Bildempfänger. Die gehörte Musik lässt sich dabei nicht wegblenden, es geht hier nicht ausschließlich um die Beschreibung einer Kurve, sondern der gehörte Symphoniesatz schwingt in den Schüleräußerungen immer mit und beeinflusst die sprachliche Ausgestaltung der Metapher. Dieser zweite Schritt des metaphorischen Prozesses ist die eigentlich entscheidende Phase des Unterrichts, weil hier Sprachmaterial bereitgestellt wird, Formulierungen für die eigene musikalische Analyse. Die Schüler sind im Unterricht keinesfalls sprachlos, sondern haben ein sehr detailliertes Sprachvermögen in den Konzeptbereichen ihrer Metaphern. Sie arbeiten nicht mit Material, das von außen herangezogen wird, sondern das sich direkt an der Metapher und damit am unmittelbar ästhetisch Wahrgenommenen entzündet:

*„Das Stück beginnt mit einer Vollbremsung.“
„Man ist orientierungslos.“
„Die Musik ist ein Bremsklang.“*

Dieses Einwohnen in die Metapher eröffnet neue Perspektiven, lenkt den Blick auf Phänomene, die über den substitutionstheoretischen Übersetzungsversuch weit hinausreichen. Hier sieht man auch deutlich, wie im Zuge der Ausgestaltung einer Metapher neue Gegenstandsaspekte eröffnet werden und die Strategien der musikalischen Konzeptionalisierung blitzschnell wechseln:

32 Konersmann 2006, S. 14.

Aus einer Raum- oder Landschaftsmetapher („Ein kurviger Weg“) wechselt die Konzeptionalisierung in den Bewegungs- und energetischen Bereich („Die Musik ist ein Bremsklang“). Außerdem werden Momente zur Sprache gebracht, die Allgemeines ansprechen und über die eigentliche Beschreibung des musikalischen (Form)Sinns hinausgehen und den musikalischen Gehalt implizieren, zumindest aber zu seiner Deutung führen können. Ein Beginn, der die Orientierung versagt, wird für die Schüler zum Appell, dieser Konstellation nachzugehen, dabei eigene Erfahrungen einzubinden:

„Keine Autofahrt beginnt mit einer Vollbremsung.“
„Man beginnt nicht gleich mit einer Kurve, einem Umweg.“

Der symphonische Start mit einer Kurve lässt Fragen entstehen, die die historische Dimension in assoziative Reichweite geraten lassen und den Rezensenten einer Aufführung aus dem Jahr 1805 zu Wort kommen lassen, der ebenfalls aus der Kurve geraten ist:

„... werde hier nur noch angemerkt, dass die Wahl beider Symphonien, welche die Concerte eröffneten, eben nicht ganz glücklich war. Die erste von Beethoven hub in dem Augenblick, als ein gespanntes Publikum die erste kräftige Zusammenstimmung eines grossen zahlreichen Orchesters erwartete, mit dem Septimenakkorde über der Dominante des Haupttons auf einem kurzen Auftakte an. Dergleichen Freiheiten und Eigenheiten wird niemand an einem genialischen Künstler wie Beethoven tadeln, aber ein solcher Anfang passt nicht zur Eröffnung eines grossen Concerts in einem weiten Operntheater.“³³

Beethovens Sinfoniesatz beginnt weder mit einem Septimenakkord auf der Dominante, noch ist er auftaktig, wie es der Berichterstatter hier annimmt. Doch wer seine Tonwanderung in einer Kurve ohne festen Bezugspunkt beginnt, weiß nicht, aus welcher Richtung er kommt und wohin die Reise führt.

Das spontan assoziierte Bild, im zweiten Schritt verfeinert und verdichtet, soll nun im dritten Schritt an den ursprünglichen Gegenstand angebunden werden. Die letzten Schüleräußerungen zeigen, wie die metaphorischen Mo-

33 Berlinsche Musikalische Zeitung, Jg. 1, 1805, S. 7. Zit. nach Kunze 1987, S. 22. Dieses Zitat war kein Bestandteil des protokollierten Unterrichts. Metaphern eröffnen offene Prozesse. Wer mit einer Metapher beginnt, weiß nicht, wohin die Reise führt.

mente nun (Fach-)Begriffliches exemplifizieren können: „Die Übertragung, die das konkrete Bild der Metapher darstellt, wird – nach seiner ausweitenden Verdichtung – auf die übergreifende theoretische Anschauung ‚gegenübertragen‘, retransferiert. Die Metapher erfüllt dabei faktisch die Funktion eines ‚Gedankenexperiments‘.“³⁴ Jain spricht in diesem Zusammenhang von „Rückübertragung“, diese Möglichkeit wird dabei durch die Betonung des überschreitenden Moments zugleich eingeschränkt. Da es sich hier gerade nicht um einen substitutionstheoretischen Übersetzungsprozess handelt, sollte hier vielleicht besser von Anbindung gesprochen werden. Diese Anbindung ersetzt nicht die Metapher, die den Gegenstand quasi umstellt, hier bilden sich vielmehr Kontaktfäden zwischen dem Gegenstand und seiner metaphorischen Umschreibung. Das metaphorische „sehen als“ wird also nicht durch ein rationales „sehen dass“ ersetzt, vielmehr bilden beide Elemente ein fein abgestimmtes Zusammenspiel. Dies ist der Ort, an dem die Metapher als subjektive Sinnzuschreibung, also das, was als unvermuteter Fund aus dem Dunkel ans Licht gedrungen ist, ihre Rationalität entfalten muss, der Überprüfung am Gegenstand standhalten muss. In der Begrifflichkeit der Schüler begegnen wir nun dieser Anbindung an die Anschlussmetapher „Die Musik ist ein Bremsklang“:

*„Die Lautstärke bricht zusammen.“
 „Die Streicher beginnen verdeckt, abgerissen mit Pizzikato.“
 „Jeder Einsatz endet abrupt, verschreckt.“
 „Das Stück hat mehrere Anfänge.“*

Diese Äußerungen zeigen, wie Schüler mit ihren sprachlichen Mitteln ihrem Verstehen Ausdruck verleihen können. Ob jetzt Töne ‚getupft‘ oder ‚staccato‘ gespielt werden, ist zunächst nicht mit einem Verstehenszuwachs verbunden. Dennoch finden sich hier neue initiale Metaphern, die weiteres Erkenntnispotential in sich bergen, eine Arbeit an der Fachbegrifflichkeit herausfordern, die hier nur kurz angedeutet werden soll: Was bedeutet es, wenn die Streicher verdeckt spielen? Schlüsse verschreckt sind?

*„fallende Dynamik“
 „fp: keine Klänge, die natürlich verklingen, sondern ausgebremst,
 abgedrosselt, erwürgt werden“
 „pizz: Klangstöße, die sofort erlöschen“*

34 Jain 2002, S. 54.

Nun handeln die expliziten Eigenschaften quasi selbst, ohne den Zwischenschritt einer metaphorisch benannten Szene oder handelnden Person. Die Metapher ist mehr als ein Transportmittel. Durch die vorgenommene metaphorische Konzeptionalisierung durchwebt sie das begriffliche Sprechen und vermag es auch, eine Strukturanalyse durch Momente der ursprünglichen ästhetischen Erfahrung anzureichern, die die Musik in ihrer gesamten analogen Gestalt be- und ergreift: „Sie konserviert den Reichtum ihrer Herkunft, den die Abstraktion verleugnen muß.“³⁵ Dabei haben sich die „Bremsklänge“ schon auf den Weg zu einem fixierten Begriff gemacht. Dies entspricht jenem Abnutzungsprozess, dem jede innovative Metapher im unterrichtlichen Diskurs ausgesetzt ist. Sie ergibt sich aus dem Erfahrungskontext des Hörers, eröffnet als Reflex des Erkennens eine erste begriffliche Annäherung, bringt musikalische Formung zum Vorschein.

Auch jüngere Schüler sind in der Lage sich sehr differenziert in ihren Sprachbildern zu äußern. Die Qualität ihrer Bilder steht denen der älteren Schüler in nichts nach. Problematisch bleibt hier die dritte Stufe des metaphorischen Prozesses, die Konsolidierung. Dies gilt übrigens auch, wenn sie aufgrund ihrer individuellen Vorerfahrung – etwa durch Instrumentalunterricht – bereits ein sehr differenziertes begriffliches Inventar zur Verfügung hätten. Sie bleiben in ihrer Bildlichkeit gefangen und stellen fest: „Weil die Musik so ist.“ Aufgabe des Musikunterrichts muss hier also sein, die Kontaktfäden zwischen den Metaphern und dem musikalischen Gegenstand herzustellen oder zu intensivieren.

Der initialen Metapher „ein kurviger Weg“ soll nun eine Analyse von Wilhelm Seidel, der sich einer ähnlichen Konzeptionalisierung bedient, gegenübergestellt werden und sich damit einer etablierten Fachsprache stellen. Dies soll nicht suggerieren, dass nun abschließend ein zu erreichendes Endprodukt aufgelegt wird. Die Metapher ist kein didaktisches Mäntelchen, das nun abgelegt werden kann. Seidel bedient sich einer ähnlichen Konzeptionalisierung, seine Worte konservieren das Metaphorische und tragen die initiale Metapher „ein kurviger Weg“ als assoziative Zwischenschicht förmlich in sich:

„Im Trugschluß, in der Tonikaparallele, wird das Ende des Weges bereits von Ferne sichtbar und der Weg als Umweg fühlbar. Die fallende Dynamik der beiden ersten Akkordpaare vermehrt die Unsicherheit über die Richtung, die die musikalische Bewegung

35 Blumenberg 2001, S. 196.

einschlagen wird.“ Erst im weiteren Verlauf gewinnt die Musik Kontur: „Dort setzen die Violinen, nun streichend, ein und leiten in Achteln zur zweiten Phrase über. Beethoven grundiert sie durch eine stetige Achtelbewegung. Die Musik faßt hier endlich Tritt.“³⁶

Die Metapher bleibt – einmal in die Welt gesetzt – das Ergebnis einer Überschreitung und als Ausdruck unserer unvollkommenen begrifflichen Sprache bestehen. Sie umstellt den Gegenstand: Das metaphorische „sehen als“ kann also nicht durch ein „sehen dass“ ersetzt werden, weil damit ihr Mehrwert entfele. Gerade dieser Mehrwert spiegelt aber jene subjektive Betroffenheit wider, benennt innere Vorgänge. Verzichtet man auf diesen Mehrwert der Bilder, reißt der Kontakt zwischen Subjekt und Objekt. Das, was der Hörer in den musikalischen Gegenstand als seine Deutung hineingelesen hat und für ihn den eigentlichen Mitteilungswert ausmacht, verschwindet dann hinter den stabilen Gewissheiten einer fachbegrifflichen Ordnung.

Rückblick auf Methodisches

„Die Metapher ist ein einmaliges Sprachelement“³⁷, stellt bereits Werner Ingendahl fest. Einmaliges und System vertragen sich nicht. Einmalige Sprach-elemente entziehen sich sowohl einer Quantifizierung, als auch einer Kategorisierung in (zuvor) festgelegte Vorstellungsschemata. Eine individuelle Metapher kann ihr Wissen nicht preisgeben, wenn sie mit einem Lendenschurz an Kontext versehen von der ursprünglichen Unterrichtssituation losgelöst wird und in anonymisierten Wortsammlungen ihre Schärfe einbüßt. Diesen Versuch einer qualitativ systematischen Metaphernanalyse vollzieht bereits Günter Kleinen,³⁸ er gliedert seinen Textkorpus in die vier Kategorien ‚musikalisches Denken‘, ‚sprachliche Metaphern‘, ‚allgemeine Vorstellungsschemata‘ und ‚körperliche Empfindungen‘ und belegt in seiner Auswertung, dass „jegliches Denken in Musik [...] einschließlich der wichtigsten, die Musik betreffenden Metaphern [...] vermittelt über allgemeine Vorstellungsschemata auf körperli-

36 Seidel 1979, S. 8.

37 Ingendahl 1997, S. 305.

38 In Kleinen 1994 anhand ausgedehnter Hörstunden mit 30 Studierenden, in einer weiteren Untersuchung werden bewusst freie sprachliche Äußerungen von 118 Probanden ausgewertet, die keiner Einschränkung durch methodische Vorgaben unterliegen. [Vgl. hierzu Kleinen 1999, S. 55.]

che Empfindungen zurückgeht.“³⁹ Gesucht wurde hier nun nach einem methodischen Zugang, der über diese grundsätzlichen Ergebnisse hinausführen und detailliertere Einblicke in Schülersprache und die damit verbundenen Verstehensprozesse gewähren kann. Ziel ist es dabei, den subjektiven und einmaligen Wahrnehmungseindrücken der Schüler nachzugehen und ihre Relevanz für eine Struktur- bzw. Ausdrucksanalyse zu entfalten. Eine festsegmentierte Kategorisierung einzelner Schülerbeiträge erlaubt keinen Einblick in diese Verstehensprozesse. Diese sind an Kommunikation gebunden. Auch unser Beispiel hat gezeigt, wie im Verlaufe des Verstehensprozesses die Konzeptualisierung oft blitzartig wechselt, wenn Metaphern ihr schöpferisches Potential noch verborgen halten und sich erst im Laufe der Ausdifferenzierung einer Metapher neue Gegenstandsaspekte eröffnen. Diesem Problem widmet sich auch Günter Kleinen mit Unbehagen, wenn er der Ambivalenz seiner qualitativen Untersuchung nachgeht: „So erweist sich, daß die Inhaltsanalyse immer im Fluß bleibt und niemals völlig abgeschlossen ist. [...] Trotz der statistischen Berechnungen bleibt eine Menge an Subjektivität zurück.“⁴⁰ Aber auch die Beschränkung auf eine Auswertung exemplarischer Fallbeispiele ist nicht frei von Vorannahmen, willkürlicher Auswahl oder Akzentuierung einzelner Schülersaussagen in einem komplexen Unterrichtsgeschehen: „Die Metapher ist ein Versprechen, das erst vom Interpreten eingelöst wird.“⁴¹ Als Interpreten fungieren hier nicht nur Schülerinnen und Schüler, hier stellt sich auch der auswertende Beobachter mit seinen eigenen subjektiven Sinnkonstruktionen als aktiver Gefährte in das Geschehen: „Wir sind die Komplizen des metaphorischen Geschehens, unsere Rezeptionskompetenz und Kombinationsgabe vollendet den Effekt.“⁴² Die Gesetzmäßigkeiten, nach denen Metaphern verstanden werden, sind leitend für die Methode der Analyse einzelner Fallbeispiele: „[Metaphern] versorgen [...] den erkennenden nicht nur mit einer Landkarte – sagen wir: mit einer Landkarte des Wissens – , sondern geben auch die Richtlinien vor, wie diese Landkarte zu erstellen sei.“⁴³ Eingebunden wird die individuell gebildete Metapher in eine Metaphorologie im Sinne Hans Blumenbergs⁴⁴. Eine am Phänomen der Metapher orientierte Methode, die

39 Kleinen 1999, S. 67.

40 Kleinen 1999, S. 67.

41 Fermandois 2003, S. 432.

42 Konersmann 2007, S. 14.

43 Konersmann 2007, S. 16, hier in Anlehnung an Thomas S. Kuhn.

44 Vgl. Blumenberg 2001.

nicht allein auf eine Theorie metaphorischer Sprache abzielt, sondern diese vor dem Hintergrund der Theoriebildung untersucht.

Risiken und Nebenwirkungen: Die Klugheit der Metapher in der Dualität von Gefahr und Sicherung

Bei genauerer Betrachtung der Metaphernkommunikation wird auch klar, dass die Metapher in vielen Fällen nicht die Lösung, sondern das Problem im Vermittlungsprozess darstellt. Daher muss es hier auch darum gehen, Risiken und Nebenwirkungen der Metaphernkommunikation zu verhandeln. Das Gefühl, die richtigen Worte gefunden zu haben, stellt sich nicht immer ein. Oft zeigen Metaphern ihre Leuchtkraft gerade durch die metaphorische Differenz, durch ausgewiesene Bildbrüche. Unbestimmtheitsstellen bleiben offen, Metaphern werden ganz zurückgezogen, es entstehen Anschlussmetaphern, die andere Momente des Gegenstandes treffen. Was ist, wenn der Verfasser von seinen Metaphern fehlgeleitet wird, wenn sie keiner Überprüfung standhalten? Oder entzieht sich ein konstruktivistisches Gegenstandsverständnis dieser Metaphernkontrolle? Kluge Metaphern mit zu viel Respekt zu behandeln kann auch dazu führen, sich den Suggestionen, der Logik des Bildes hinzugeben und die Logik der Sache aus dem Blick zu verlieren. Auch die Bildersprache führt zu optischen Täuschungen, wenn man außer Acht lässt, wie eine Metapher den Blick auf die Wirklichkeit einengt, verzerrt und zu vorschnellen Schlussfolgerungen führt: Die Metapher verbindet mit einer „Suggestion von Sicherungen, die sie nicht gewinnen kann. Als Erklärung erscheint, was doch nur Konfiguration ist. Die Funktion der Metapher wird aus dieser Dualität von Risiko und Sicherung begreiflich. Sie nutzt die Suggestion der Anschaulichkeit und ist dadurch nicht nur Vorstufe oder Basis der Begriffsbildung, sondern verhindert sie auch in Richtung ihrer Suggestionen.“⁴⁵ Denkwänge durch Analogiebildung entstehen immer dann, wenn man einer Analogie zu sehr folgt, die Begrenztheit einer Berührung zwischen einem Gegenstand der ihn beschreibenden Metapher nicht zur Kenntnis nimmt. Alternative Metaphern können hier herangezogen werden. Oft wird allerdings der Gegenstand gerade durch diese Unschärfe eines Bildes, durch die metaphorische Differenz sichtbar.

Wie das Beispiel gezeigt hat, bedürfen Metaphern der Erläuterung und Verdichtung durch ihre Schöpfer *und* Interpreten. Lichtenbergs Aphorismus „die Metapher ist klüger als ihr Verfasser“ fasst dabei nur die halbe Wahrheit:

45 Blumenberg 1971, S. 212.

Die Metapher ist nicht nur klüger als ihr Verfasser, sie ist auch klüger als der Leser: „Die Klugheit der Metapher [...] steht und fällt mit der Klugheit ihrer Schöpfer *und* Interpreten, denn diese sind es, die die Metapher verwenden, die sie verstehen oder mißverstehen, die sich von ihrer Suggestionskraft fangen lassen oder durch kritische Reflexion ihre Evidenz und Geltung bestimmen.“⁴⁶ Ehrenforth spricht von der nötigen Sprachphantasie, inzwischen haben wir Metaphernkommunikation aus dem Bereich der Sprache gelöst und als kognitiven Prozess verstanden. Es geht also beim Verstehen einer Metapher darum, sich von den eigenen etablierten Denkmustern zu lösen und sich blitzschnell in die Konzeptionalisierungen der Schüler, die sich hinter dem sprachlichen Gewand verbergen, hineinzusetzen und sie hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zu prüfen.

Die Grenzen zwischen Metapher und Begriff sind fließend, alles Sprechen über klingende Phänomene befindet sich in einer Schwebelage von Metapher: Töne unterschiedlicher Frequenzen ordnen wir im virtuellen Raum an, sprechen von ‚hoch‘ und ‚tief‘, während Schüler auch von ‚hellen‘ und ‚dumpfen‘ Klängen sprechen. Auf dem Klavier liegen die hohen Töne ‚rechts‘, auf dem Cello ‚unten‘. Dem Laien mag metaphorisch erscheinen, was dem Fachmann als fixierter Terminus geläufig ist. Gerade wenn ein Verstehensprozess angestrebt wird, bei dem sich – spätestens in der Phase der Anbindung der verdichteten Metapher an den Gegenstand – metaphorische Beschreibung und die Sprache der Begriffe und Fachtermini begegnen, die selbst wiederum „tote“ Metaphern sind: Einerseits ist die Beachtung von metaphorischen Ursprüngen in einem pädagogischen Vermittlungsprozess gerade dort von Bedeutung, wo Begriffe nicht (mehr) Metaphern sind. Andererseits besteht die Gefahr, dass sich Metaphern bereits während des Unterrichtsprozesses begrifflich etablieren und sie den Status einer Metapher verlieren. Damit eine Metapher als solche gelten kann, ist es aber gerade konstitutiv, dass sie nicht wahr ist. Als etablierter Begriff verwässert sie nicht nur die tradierte Fachsprache, sondern verliert auch ihr Gefolge von Assoziationen und damit ihre Sprengkraft. Die innovative Metapher „Bremsklang“ erscheint dann den Schülern im Verlauf eines Unterrichtsgesprächs schnell als vermeintlicher Bestandteil einer Fachsprache. Als Begriff, der sich gerade durch seine Anschaulichkeit fester in den Erfahrungsschatz der Schüler eingräbt, als angelernte Termini einer (beim Lehrer) etablierten Begriffssprache.

46 Debatin, 1995, S. 342.

Auch die Metapher ist nur ein begriffliches Korrelat einer inneren Vorstellung, die präsent ist, bevor sie in Sprache gefasst ist: Der Verfasser ist dabei oft klüger als seine Metapher, wenn er abwägt, welche Aspekte einer inneren Vorstellung er im sozialen Gefüge einer Zwangsgemeinschaft „Unterricht“ öffentlich machen möchte. Sein Mut zur Vermutung ist oft begrenzt: Jede Äußerung ist hier rechenschaftspflichtig gegenüber anderen Ohren, die mithören, gebunden an Konventionen und Erwartungshaltungen ihrer Adressaten, Mitschüler wie Lehrer.

Die subjektive Befindlichkeit und die unmittelbare Hörsituation finden Einlass in eine metaphorische Beschreibung: Die Überlegungen hierzu bleiben im Stadium vager Anmutungen, doch kann die Metapher „ein kurviger Weg“ auch als ein Reflex auf die unterrichtliche Analysesituation gelesen werden. Der Schüler ist bereits gestimmt durch jene verschlungenen Pfade langwieriger und anstrengender Analyseprozeduren, die dazu beitragen, ästhetisch Verstandenes in begrifflich nicht zu Verstehendes zu transformieren und sich auch in der spontanen Assoziation „ein kurviger Weg“ niederschlagen können.

Nicht immer ist die Metapher klüger als der Leser. Häufig ist der Leser klüger als der Verfasser und seine Metaphern: Wo beginnt der Interpret einer Schüleräußerung etwas in eine Metapher hineinzulesen, was vom Urheber nicht gemeint ist? Lichtenberg führt seinen Aphorismus weiter: „Wer Augen hat, der sieht in allem.“⁴⁷ Ist diese Auslegung verwerflich? Oder beginnt gerade hier der Lernprozess, wenn ich einem Schüler die Klugheit seiner eigenen Metaphern „vor Augen stelle“ (Um hier ein letztes Mal eine der Lieblingsmetaphern des Aristoteles' zu benutzen)? Die Metapher kann fassbar machen, wie die Schüler in ihren Bildern sich selbst voraus sind. Dazu bedarf es eines Unterrichts, der den Schüler nicht dort abholt wo er steht, sondern ihn behutsam dorthin begleitet, wo ihn die Klugheit seiner Metaphern bereits hingeführt hat.

Literatur

- ARISTOTELES. 2006 [335-334 v. Chr.]. *Poetik. Griechisch/Deutsch*. Bibliogr. erg. Ausg. 1994, [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.
- BALDAUF, C. 2000. Sprachliche Evidenz metaphorischer Konzeptionalisierung. Probleme und Perspektiven der kognitivistischen Metapherntheorie

47 Lichtenberg 1968, F 369.

- im Anschluss an George Lakoff und Mark Johnson. In: ZIMMERMANN, Ruben, Hrsg. *Bildersprache verstehen. Zur Hermeneutik der Metapher und anderer bildlicher Sprachformen*. München: Fink. (Übergänge; Bd. 38), S. 117–132.
- BLUMENBERG, H. 1971. Beobachtungen an Metaphern. *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. 15. Bonn: Bouvier, S. 160–214.
- BLUMENBERG, H. 2001. *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Hrsg. von HAVERKAMP, A. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DEBATIN, B. 1995. *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- DEBATIN, B. 2005. Rationalität und Irrationalität der Metapher. In: FISCHER, Hans R., Hrsg. *Eine Rose ist eine Rose... Zur Rolle und Funktion von Metaphern in Wissenschaft und Therapie*. Weilerswist: Velbrück, S. 30–47.
- DREWER, P. 2003. *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- EHRENFORTH, K. H. 2001. Lebenswelt - das "wirklich Erste". Musikpädagogik zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In: EHRENFORTH, Karl H., Hrsg. *Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*: Königshausen & Neumann, S. 33–58.
- FERMANDOIS, E. 2003. Kontexte erzeugen. Zur Frage nach der Wahrheit von Metaphern. *DZPhil*, 52 (3), S. 427–442.
- GANSEN, P. 2009. Ein neues „Plädoyer für Metaphern“. Forschungsstand und Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Metaphernforschung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (3), S. 324-345.
- HERZOG, W. 1983. Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Problem in Erinnerung zu rufen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), S. 299–332.
- INGENDAHL, W. 1971. *Der metaphorische Prozess. Methodologie zur Erforschung der Metaphorik*. Düsseldorf: Schwann. (Sprache der Gegenwart; 14).

- JAIN, A. K. 2002. *Medien der Anschauung. Theorie und Praxis der Metapher*. München: edition fatal.
- KLEINEN, G. 1994. *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Kassel: Bosse. (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft; 21).
- KLEINEN, G. 1999. Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In: BEHNE, Klaus-Ernst, Hrsg. *Wahrnehmung und Rezeption*. Göttingen: Hogrefe. (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; 14), S. 52–68.
- KOHL, K. 2007. *Metapher*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- KONERSMANN, R., Hrsg. 2007. *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- KUNZE, S., Hrsg. 1987. *Ludwig van Beethoven. Die Werke im Spiegel seiner Zeit; gesammelte Konzertberichte und Rezensionen bis 1830*. Laaber: Laaber.
- KURZ, G. 2004. *Metapher, Allegorie, Symbol*. 5., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 2004. *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.
- LICHTENBERG, G. Christoph. 1968. *Sudelbücher*. München: Hanser. (Schriften und Briefe / Georg Christoph Lichtenberg. Hrsg. von Wolfgang Promies; 1).
- NIERAAD, J. 1977. *"Bildgesegnet und bildverflucht". Forschungen zur sprachlichen Metaphorik*. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Erträge der Forschung; 63).
- NIETZSCHE, F. 1988. *Die Geburt der Tragödie*. In: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden*. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. München: dtv, Bd. 1, S. 9-156.
- PEYER, A. 2006. "Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt: ...". Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. *Der Deutschunterricht* (6), S. 26–35.
- ROLF, E. 2005. *Metaphertheorien. Typologie - Darstellung – Bibliographie*. Berlin, New York: de Gruyter.

- SCHENKER, H. 1990. *Heinrich Schenker als Essayist und Kritiker. Gesammelte Aufsätze Rezensionen und kleinere Berichte aus den Jahren 1891 - 1901*. Hrsg. von H. Federhofer. Hildesheim, Zürich, New York: Olms. (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft).
- SEIDEL, W. 1979. *Ludwig van Beethoven, I. Symphonie C-Dur*. München: Fink. (Meisterwerke der Musik; 17).
- WEINRICH, H. 1976. *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett-Cotta.