

Simone Wiedenhöft
mail@simone-wiedenhoeft.de

Vom Reinziehen, Eintrichtern und Anbohren.

- Eine Metaphernanalyse über die Alltagssprache des Lernens -

Dipomarbeit zur Erlangung des Grades der Diplom-Psychologin im Fachbereich 11,
Psychologie, der Universität Bremen

Vorgelegt von Simone Wiedenhöft

1. Gutachter:
Prof. Dr. Thomas Leithäuser
Institut für Psychologie
und Sozialforschung

2. Gutachter
Prof. Dr. Helmut Reuter
Institut für Psychologie und
Kognitionsforschung

Bremen, den 07.09.2005

VORWORT

Vor vier Jahren habe ich unter dem Titel „Eine Metaphernanalyse des Lernens“ meine Diplomarbeit bei der Universität Bremen eingereicht. Der Titel spiegelte nicht unbedingt wieder, was ich ausdrücken wollte, und so habe ich diesen für die Veröffentlichung entsprechend geändert. Zudem habe ich das Deckblatt neu gestaltet sowie kleine sprachliche Änderungen vorgenommen: hier und da stilistisch nachgebessert, den ein oder anderen Rechtschreibfehler beseitigt. Auf Wunsch der Personen, die in dieser Arbeit wörtlich zitiert werden, gebe ich ihre Aussagen nun in Hochdeutsch wieder. Inhaltlich stimmen diese Arbeit und alle in ihr enthaltenen Zitate vollständig mit dem Ursprungstext überein.

Wann, wie und warum lernen Menschen? Und was brauchen sie, um überhaupt lernen zu können? Und was kann ich dazu beitragen? Für mich sind dies nach wie vor mit die spannendsten Fragen; sie bestimmen weiterhin einen großen Teil meiner Arbeit.

Um andere Menschen in ihrem (beruflichen wie privaten) Lernen erfolgreich zu unterstützen, sind sicherlich das Wissen um die zu lernenden Dinge und hierfür geeignete Methoden hilfreich. Doch viel mehr als das braucht es noch etwas Anderes: eine Sprache, die für diese Situation genau richtig ist, die das fördert, was gefördert werden möchte. Metaphern sind in diesem Zusammenhang eine großartige Möglichkeit, unfangreiche und schwierige Sachverhalte verständlich werden zu lassen. So wundert es nicht, dass gerade ein derart komplexes Thema wie Lernen eine Vielzahl metaphorischer Konzepte hervorgebracht hat.

Wenn ich mit dieser Arbeit dazu beitragen kann, dass Menschen die für sie und ihre Lernsituation genau richtige Sprache finden, freut mich das sehr.

Bremen, im Dezember 2009

Simone Wiedenhöft

INHALT

0	DIE METAPHER ALS GEGENSTAND DER PSYCHOLOGIE - EINLEITUNG	1
1	DIE METAPHER - THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	4
1.1	Geschichte des Metaphernbegriffs	4
1.2	Die Funktion der Metapher und ihre Bewertung	8
2	DIE METAPHERNANALYSE ALS HERMENEUTISCHES VERFAHREN	13
2.1	Die hermeneutische Tradition	15
2.2	Die Regeln des Alltags – Metaphernanalyse und Ethno-methodologie.....	18
3	DER DERZEITIGE STAND DER DINGE.....	22
4	ZU DER METHODE	24
5	LERNEN UND SEINE ALLTAGSSPRACHLICHEN METAPHERN.....	29
5.1	Vom Einblicken und Durchschauen – Die Metaphorik des Sehens.....	29
5.2	Vom Einflößen und Eintrichtern – Die Metaphorik des Behälters	33
5.3	Vom Reinziehen und Verdauen – Die Metaphorik des Essens.....	36
5.4	Vom Hegen und Pflegen – Die Metaphorik des Gärtners.....	40
5.5	Vom Packen und Weitergeben – Die Metaphorik des Tauschens	45
5.6	Vom Bezahlen und Besitzen – Die Metaphorik des Geschäfts.....	48
5.7	Vom Produzieren und Schaffen – Die Metaphorik des Arbeitens	53
5.8	Vom Planen und Aufbauen – Die Metaphorik des Hauses	58
5.9	Vom Durchsteigen und Steckenbleiben – Die Metaphorik des Weges	62
5.10	Vom Laufen und Funktionieren – Die Metaphorik der Technik.....	68
5.11	Vom Anstrengen und Messen – Die Metaphorik des Sports	71
5.12	Vom Konfrontieren und Knacken – Die Metaphorik des Krieges.....	7373
6	ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN.....	77
7	DANKSAGUNG.....	82
8	LITERATUR	83

DIE METAPHER ALS GEGENSTAND DER PSYCHOLOGIE

EINLEITUNG

Seit *Metaphors we live by* von Lakoff und Johnson (1980) rücken Metaphern nicht nur in der kognitiven Linguistik, sondern zunehmend auch in der Psychologie und ihren Nachbardisziplinen in den Blickpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Metaphern gelten nun nicht mehr als bloß schmückendes oder auch störendes Beiwerk in wörtlicher (und schriftlicher) Rede, vielmehr repräsentieren sie nach Lakoff und Johnson mentale Konzepte, die entscheidend Einfluss auf unser Denken und Handeln nehmen.

Der hier verwendete Metaphernbegriff ist weit gefasst. In Anlehnung an Lakoff und Johnson handelt es sich dann um eine Metapher,

„wenn

- ein Wort / eine Redewendung in einem strengen Sinn in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur wörtliche Bedeutung hat; und
- die wörtliche Bedeutung einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt,
- jedoch auf einen zweiten, oft abstrakten Bereich (Zielbereich) übertragen wird“ [Schmitt 2003, Abs. 14].

Zur Erläuterung soll folgendes Beispiel dienen: Geht es darum, große Mengen Text zu lesen und zu lernen, so sprechen Studenten gerne davon, sich den *Stoff reinziehen* zu müssen. „Den Stoff reinziehen“ kann in diesem Zusammenhang nicht wörtlich verstanden werden. Dieser Ausdruck verweist auf ein Konzept, bei dem der Mensch als Behälter gesehen wird, in den man etwas *reinziehen* - also einfüllen – und auch wieder *herausholen* kann (Quellbereich).¹ Diese Bedeutung wird nun auf den abstrakten Bereich des Lernens (Zielbereich) übertragen. Das Konzept **DER MENSCH IST EIN GEFÄß, IN DAS WISSEN GEFÜLLT WERDEN MUSS** betont bestimmte Aspekte des Lernens (z. B.: Lernen bedeutet in erster Linie „Aufnehmen“ und „Wiedergeben“ von Wissen) und unterdrückt ande-

¹ Die Darstellung von Metaphern erfordert eine eigene Systematik. In dieser Arbeit sind einzelne Metaphern kursiv gedruckt, metaphorische Konzepte in Großdruck geschrieben. Betonungen werden demnach nicht, wie sonst üblich, kursiv gesetzt, sondern mit einem größeren Zeichenabstand dargestellt.

re (z. B.: Lernen ist ein kreativer Akt).² Metaphoriken geben nicht nur Aufschluss über das Verständnis des betreffenden Gegenstandes, sie implizieren auch bestimmte Handlungen bzw. Aufgaben der beteiligten Personen. Geht es beim Lernen um das *Aufnehmen* und *Wiedergeben* von Wissen (Aufgabe des Lernenden), so muss es jemanden geben, der über das zu Lernende entscheidet und den Erfolg des Lernvorganges überprüft (Aufgabe des Lehrenden).

Personen verwenden in ihren Schilderungen u. U. verschiedene metaphorische Konzepte, die sowohl sich selbst als auch den Konzepten anderer Personen widersprechen können. Die den Konzepten zu Grunde liegenden Metaphern variieren dabei beträchtlich in dem Grad, wie sie zu erkennen sind. Wenn das Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL davon spricht, man müsse „an den Schülern *herumbohren*, bis die Hightech-Begeisterung *sprudelt*“ (Darnstädt 2001, Abs. 115), so ist die Metaphorik dieser Aussage unverkennbar. Schwieriger lässt sich ein Ausdruck wie „seine Schüler *prägen*“ als Metapher identifizieren (ein Vorgang aus der Münzherstellung wird hier auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen).

Warum nun beschäftigt sich die Psychologie mit Metaphern im Allgemeinen und mit denen des Lernens im Besonderen?

Lernen ist eins der zentralen Themen in der Psychologie. Aber die Frage, was gelernt werden soll und wie dies geschieht, bleibt nicht auf die Psychologie beschränkt, letztlich finden sich Diskussionen dazu in vielen benachbarten Disziplinen: natürlich in der Pädagogik, aber ebenso in der Soziologie und der Philosophie. Diese Diskussionen können nicht auf die Frage beschränkt bleiben, was und vor allem wie (in und außerhalb von Bildungseinrichtungen) gelernt wird und gelernt werden soll, da sie den Lernenden nicht außer Acht lassen können: Jede über das Lernen formulierte Aussage impliziert ein bestimmtes Bild des Menschen. Nicht immer werden diese Vorstellungen explizit diskutiert, vielmehr lassen sie sich oft nur an Hand der verwendeten Sprache festmachen. Manchmal unterscheiden sich auch explizit diskutierte und implizit wirkende Ansichten voneinander.

Die Metaphernanalyse stellt eine Möglichkeit dar, Beiträge zu diesem Thema im Hinblick auf die in ihnen wirksamen Konzepte zu untersuchen und die darin enthaltenen Handlungsimplicationen zu verdeutlichen.

² Die Metapher des „Reinziehens“ wird in Kapitel 5.3 eingehender diskutiert.

Warum nun soll dies gerade an Hand der Alltagssprache geschehen? Zum einen ist es interessant, ein viel diskutiertes Thema aus einer Alltagsperspektive zu betrachten, um daraufhin z. B. Alltagsvorstellungen und fachspezifische Theorien miteinander zu vergleichen. Ein systematischer Vergleich wäre aus den Ergebnissen dieser Arbeit entwickelbar. Zum anderen ist Fachsprache ebenso mit Metaphern durchsetzt wie die Alltagssprache, wobei diese wiederum oft den alltäglichen Erfahrungen entstammen. Schon Kant stellte fest, dass sich beide Welten nicht voneinander trennen lassen: “As Immanuel Kant noted, the imagination does not distinguish between life-world experience [*lebensweltliche Erfahrungen*] and scientific experience” (Holton 1984, S. 98, Anm. im Text).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil befasst sich mit den theoretischen Grundlagen einer Metaphernanalyse des Lernens. Neben einer Darstellung des Metaphernbegriffes (Kap. 1.1) und dessen im Laufe der Zeit immer wieder wechselnden Bewertungen (Kap. 1.2) stehen hier ebenfalls die hermeneutischen Wurzeln der Methode im Zentrum des Interesses (Kap. 2.1) sowie deren Anknüpfung an die Ethnomethodologie (Kap. 2.2). Der zweite Teil besteht neben einer kurzen Beschreibung des Forschungsstandes (Kap. 3) und einer Einführung in die Methode (Kap. 4) hauptsächlich in der Darstellung sowie der Interpretation der gefundenen Metaphoriken (Kap. 5) und wird durch einige zusammenfassende Bemerkungen abgeschlossen (Kap. 6).

Ziel dieser Arbeit soll es sein, einen neuen Blick auf ein im Grunde „altes“ Thema zu werfen. Dieser Perspektivenwechsel kann interessante Einblicke in die Interaktion zwischen den am Lernprozess Beteiligten mit sich bringen. Diese Einblicke können eine größere Sensibilität schaffen für die Faktoren, die (neben vielen anderen) zum Gelingen aber vielleicht auch zum Scheitern einer Lernsituation beitragen mögen. In diesem Sinne begreife ich meine Arbeit als Grundlagenforschung, die von Interesse sein kann für all diejenigen, die im weitesten Sinne in Lernprozesse involviert sind:

“In educational, as in other forms of discourse, it is a matter of no little importance that the implications of the metaphors we employ or accept are made explicit, and the ways in which they structure our thought, and even our action, are better understood” (Taylor 1984, S. 8).

Diese Arbeit soll hierzu einen Beitrag leisten.

„Wenn man schwach oder unzureichend strukturierte Gegenstände verstehen will, ist es oft gar nicht gut, nach strikten, eindeutig definierten Begriffen Ausschau zu halten.“

David Nyberg (1994, S.157)

DIE METAPHER - THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1.1 Geschichte des Metaphernbegriffs

Seit mehr als zweitausend Jahren diskutieren Philosophen - später u. a. auch Pädagogen, Psychologen, Sprach- und Literaturwissenschaftler - die Rolle der Metapher in Dichtung, Rede, Philosophie und Wissenschaft. Die Kerngedanken dieser Diskussion kreisen immer wieder um die Frage, was unter einer Metapher zu verstehen sei und – daraus folgend – ob es sich dabei um einen konstitutiven Bestandteil von Sprache handele oder um bloßes ‚Beiwerk‘. Letztlich lassen sich die gefundenen Antworten drei theoretischen Grundströmungen zuordnen (Christmann & Scheele 2001): der Substitutionstheorie der Antike, der Abweichungs- oder Anomalietheorie sowie der Interaktionstheorie, welcher vor allem im 20. Jahrhundert wachsende Aufmerksamkeit zuteil wird. In der Antike gilt Aristoteles als Begründer einer systematischen Rhetorik, seine Vorstellungen von Metaphern entwickelt er in diesem Zusammenhang. Die theoretische Konzeption einer Metapher als einer Übertragung des Wortes in einen anderen Zusammenhang ist jedoch nur möglich, wenn die Bezeichnungen nicht mit den Dingen an sich identisch sind. Der Grundstein für die Entwicklung einer Metapherntheorie liegt demnach in der Ideenlehre Platons (Berteau 1996)³. Platon unterscheidet zwischen den sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen und einer ‚hinter‘ der phänomenalen Welt liegenden Wahrheit, den Ideen. Wahrnehmungen sind Veränderungen unterworfen (Störig 1993), die Ideen jedoch und die mit ihnen verbundene Wahrheit sind unveränderlich und als solche zeitlos (Hirschberger 1980). Für das Verständnis von Sprache folgt aus diesen Annahmen, dass die Namen, die wir Dingen geben, nicht fest mit diesen Dingen verbunden sein können, da Sprache der Welt der

³ Prechtel und Burkard (1999) weisen darauf hin, dass die Ideenlehre bei Platon selbst hypothetischen Charakter habe, was in Darstellungen meist vergessen werde.

Phänomene zuzurechnen ist. Gleichzeitig stellt die Untersuchung der Sprache bei Platon aber den ersten Schritt zur Erkenntnis der Ideen dar. Auch wenn Aristoteles die Ideenlehre ablehnt, so bilden die Annahmen seines Lehrers doch den Grundstein, auf dem aufbauend er seine Definition formulieren kann: „Bildwort ist die Übertragung eines fremden Wortes, entweder von der Gattung auf die Art, oder von der Art auf die Gattung, oder von der Art auf die Art, oder nach einer Entsprechung“ (*Poetik* III, 21 [Gohlke 1959b, S. 89])⁴. Die Metapher ist eine der schönen Gestaltung der Rede dienende Sprachfigur. Ihr liegt bei Aristoteles die Vorstellung einer auf Proportionalität basierenden Analogie von Hauptwort und Bildwort zu Grunde: „Oder das Alter verhält sich zum Leben, wie der Abend zum Tage. Man wird also den Abend das Greisenalter des Tages nennen und das Alter den Abend des Lebens oder nach Empedokles den Untergang des Lebens“ (*Poetik* III, 21 [Gohlke 1959b, S. 90]). Aristoteles selbst rückt zunächst die Metapher in die Nähe eines verkürzten bildhaften Vergleichs (*Rhetorik* III, 4 [Gohlke 1959a, 194 f.]): „Wie ein Löwe sprang er [Achill] ihn an“ ist ein bildhafter Vergleich, bei „löwenhaft sprang er ihn an“ handelt es sich also um einen bildhaften, also metaphorischen, Ausdruck. Die Funktionsweise einer Metapher lässt sich demnach wie folgt beschreiben⁵: 1. Beiden, „Löwe“ und „Achill“, ist die Tapferkeit gemein. Somit verweist „Löwe“ auf das Wort „Tapferkeit“⁶. 2. Das Wort „Löwe“ bzw. „löwenhaft“ wird nun in einen neuen Kontext übertragen und ersetzt dort das ursprüngliche – übliche- Wort „Tapferkeit“ bzw. „tapfer“ (Substitution). 3. Der übliche Begriff wird also durch einen weniger üblichen ersetzt, demnach weicht die Metapher vom üblichen Sprachgebrauch ab. 4. Die Metapher führt eine Ähnlichkeit vor Augen, die sie allerdings nicht ausdrücklich benennt. Damit sind die Grundlagen der Substitutionstheorie umrissen⁷.

Die beiden übrigen Theorierichtungen greifen unterschiedliche Gesichtspunkte auf und entwickeln diese weiter. Innerhalb der neuen Rhetorik und der (Pragmatisch-)Linguistik spielt vor allem der Aspekt der Abweichung der Metapher von der

⁴ In der von Weinrich zitierten Definition lautet der letzte Teil: „4. ‚gemäß der Analogie‘“ (Weinrich 1980, S. 1179). Dieser letzte Teil entspricht m. E. dem heutigen modernen Begriff der Metapher als einer Übertragung. Legt man jedoch die Definition Lakoff und Johnsons zu Grunde, so können auch die Beispiele zu den übrigen Satzteilen den Metaphern hinzugerechnet werden, allerdings aus anderen Gründen, als Aristoteles sie in seiner Argumentation anführt.

⁵ In Anlehnung an Fischer (2003) und von mir ergänzt.

⁶ Der Logik des Aristoteles folgend wäre es auch durchaus legitim, bei der Beschreibung eines Löwen Achill zu Hilfe zu nehmen, etwa: „Achillenhaft kämpfte der Löwe mit seinem Rivalen“.

⁷ Fischer weist darauf hin, dass die von ihm gefundene Systematik für alle Teilbereiche der aristotelischen Definition gelte, nicht bloß für den vierten Teil der Analogie.

eigentlichen Sprache eine entscheidende Rolle (Christmann & Scheele 2001). Die Interaktionstheorien wiederum führen die von Aristoteles begonnene Diskussion um die Rolle der Ähnlichkeit bzw. der Analogie bei der Metapher weiter, sie unterscheiden sich jedoch in wichtigen Punkten. Bei Black (1979, S. 26 f.) sind Metaphern mehr als bloßes Schmuckstück einer Rede, sie lassen sich oft nicht ohne Bedeutungsverlust durch andere Ausdrücke ersetzen („emphatic metaphors“). Ein zweites Kriterium der Metapher besteht in der Anzahl der mit ihr verbundenen, aber nicht ausdrücklich genannten Grundannahmen („resonance of a metaphor“). Spricht man z. B. von der Gesellschaft als einer See („Society is a sea“, S. 27), so sind mit dem Begriff der ‚See‘ eine Reihe von Annahmen verbunden: Eine See kann bestimmte Eigenschaften haben (ruhig, weit, wild, friedlich, bedrohlich...), sie kann in gewisser Weise ‚tätig‘ werden (den Menschen tragen oder verschlingen) und bestimmte Funktionen erfüllen (Lebensraum, Existenzsicherung...). Metaphern entstehen durch Analogieschlüsse zwischen Begriffen, die zwar aus unterschiedlichen Kontexten stammen, deren implizite Strukturen sich jedoch eins zu eins entsprechen (Black 1979). Daraus folgt, dass der metaphorische Ausdruck die Annahmen des zugrunde gelegten Konzeptes repräsentiert: „Every metaphor is the tip of a submerged model“ (ebd., S. 30).

Somit geht es Black nicht, wie noch Aristoteles, um das Wiedererkennen einer bereits bestehenden Analogie, vielmehr muss diese Analogie von allen Beteiligten hergestellt werden. Die Autoren von Metaphern sind dabei auf den Kooperationswillen ihrer Adressaten angewiesen: „Their producers need the receiver’s co-operation in perceiving what lies *behind* the words used“ (Black 1979, S. 26, Hervorh. Im Original).

Diese Implikationen werden auf den zu erklärenden Gegenstand, in diesem Fall ‚Gesellschaft‘, projiziert und rücken diesen damit in ein bestimmtes Licht: „The maker of a metaphorical statement selects, emphasizes, suppresses, and organizes features of the primary subject [hier ‚Gesellschaft‘, SW] by applying to it statements isomorphic with the members of the secondary subject’s implicative complex“ (hier die ‚See‘, SW, [ebd., S. 28]). Beide Teile der Metapher beeinflussen sich gegenseitig, sie „interagieren“:

„(a) the presence of the primary subject incites the hearer to select some of the secondary subject’s properties; and (b) invites him to construct a parallel implication-complex that can fit the primary subject; and (c) reciprocally induces parallel changes in the secondary subject“ (ebd.).

Implikationssysteme stellen die (geteilten) Ansichten der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft dar, sind also abhängig von den Strukturen der sie verwendenden Kulturen. Auch wenn Black sich an dieser Stelle ausdrücklich auf den Begriff der *endoxa* bei Aristoteles bezieht, so ist doch die Nähe seiner Vorstellungen zu dem Begriff des *commonsense knowledge* bei Garfinkel (1967) unverkennbar⁸.

Auch wenn sie sich nicht direkt auf Black beziehen, Lakoff und Johnson verfolgen in „Metaphors we live by“ (1980) ein Stück weit den von ihm eingeschlagenen Weg, um ihn dann zu verlassen. Sie beziehen ausdrücklich auch metaphorische Ausdrücke in ihre Überlegungen ein, die als solche nur noch schwer zu erkennen sind. Black und auch ihm nachfolgend Ricouer (1975/1986) behandeln in ihrer Analyse explizit „lebendige“ Metaphern und schließen in den Sprachgebrauch eingeflossene, also „tote“ oder lexikalisierte Metaphern, aus. Bei Lakoff und Johnson (1980) sind Metaphern elementarer Bestandteil menschlicher Sprache. Unabhängig von der Frage, wie „lebendig“ diese sind, lassen sie sich zu einigen wenigen Konzepten zusammenfassen, die bestimmte Weltansichten transportieren. Der Sprache liegen die gleichen konzeptuellen Systeme zu Grunde wie Denken und Handeln. Auch wenn wir uns ihrer oft nicht bewusst sind, beeinflussen sie unsere alltägliche Wirklichkeit, indem sie unser Handeln, unsere Wahrnehmung und auch unsere Beziehungen untereinander strukturieren. So werden Streitereien in unserem Kulturkreis oft an Hand von Ausdrücken geschildert, die der Kriegsmetaphorik entstammen: Wir *verteidigen* uns, *greifen* die *Positionen* des *Gegners* an, *halten* die *Stellung*, *zerstören* seine *Argumentationskette*, verfügen über bestimmte *Kommunikationsstrategien*, wir *gewinnen* oder *verlieren* *Auseinandersetzungen*. Diese Liste ließe sich beliebig fortführen. Allen Äußerungen liegt jedoch das Konzept eines Streites als einer kriegerischen Auseinandersetzung zu Grunde, die die zerstörerischen Elemente hervorhebt und die möglichen versöhnlichen Aspekte ignoriert bzw. unterdrückt. Die Art und Weise, wie wir streiten, kann von dieser Sichtweise nicht unberührt bleiben.⁹

Die Annahme der Allgegenwärtigkeit von Metaphern in Sprache, Denken und Handeln scheint ein radikaler Umbruch, neu ist sie dennoch nicht. Schon Quinti-

⁸ Im Deutschen findet sich für den Ausdruck *commonsense knowledge* die nicht ganz passende Übersetzung „Alltagswissen“.

⁹ Eine Darstellung der Metapherntheorie Lakoff und Johnsons findet sich in fast allen Texten, die sich mit dem Thema befassen, eine sehr ausführliche Einführung bietet Schmitt (2004).

lian, römischer Rhetoriker etwa 65 n. Chr., stellte fest: „Fast alles, was wir reden, ist bildlich“ (Weinrich 1980, S. 1180).

„And so indeed, they are perfect cheat“

John Locke (1690, zit. nach Petrus 1995,
S. 299)

1.2 Die Funktion der Metapher und ihre Bewertung

Aristoteles steht der Metapher bivalent gegenüber. Einerseits postuliert er im dritten Buch der *Rhetorik* für die Rede die Klarheit als oberstes Gebot, demnach ein Ausdruck am klarsten sein könne, wenn er die üblichen Ausdrücke verwende¹⁰, und warnt in diesem Zusammenhang vor einer übermäßigen Verwendung bildlicher Sprache in der Prosa, dies gäbe der Rede den Anschein der Dichtung. Andererseits sieht er die Notwendigkeit der bildlichen Sprache, um die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu wecken: „Die Haupt- und die Zeitwörter bringen die Klarheit, das Ungewöhnliche und den Schmuck besorgen die anderen im Werk über die Dichtkunst genannten Ausdrücke“ (*Rhetorik* III, 2 [Gohlke 1959a, S. 187]), denn: „Man muss also seiner Sprache den Schein des Fremden geben, weil die Leute das Ferne anstaunen und dieses Staunen lustvoll ist“ (ebd.). Um als glücklich zu gelten, muss sich Sprache zwischen den Polen der Klarheit und der Fremdheit bewegen: „Feierlich und gehoben ist die Sprache, die statt gewöhnlicher fremdartige Worte gebraucht. Fremdartig ist die Mundart, das Bildwort, die Dehnung und alles, was aus dem üblichen Rahmen fällt“ (*Poetik* III, 22 [Gohlke 1959b, S. 91]). Die Metapher vereinigt in sich die von einer guten Rede geforderten Eigenschaften von Klarheit, Gefälligkeit und Ungewöhnlichkeit und ist damit als Stilmittel besonders geeignet.

¹⁰ Hier zeigt sich eine bestehende Problematik bei Übersetzungen: Gohlke übersetzt an dieser Stelle „eigentliche Bezeichnungen“, während Fuhrmann von „üblichen Ausdrücken“ spricht. Die beiden Begriffe sind zueinander nicht bedeutungsäquivalent. Im ersten Fall trifft Aristoteles eine Unterscheidung zwischen eigentlichen und uneigentlichen Bezeichnungen, was etwa der heutigen Unterscheidung von wörtlicher und nichtwörtlicher Bedeutung entspricht und dem Platon'schen Gedanken der Teilung in wahre und phänomenale Welt nahe kommt. Laut Fuhrmanns Übersetzung unterscheidet Aristoteles gewöhnliche von ungewöhnlichen Ausdrücken. Dies hat weitreichende Folgen für Aristoteles' Konzeption von Sprache, denn jetzt ist die getroffene Unterscheidung abhängig von der Erfahrungswelt und dem Sprachschatz des Einzelnen: Was der Eine als üblich ansieht, kann der Andere durchaus als außergewöhnlich verstehen. Einige der von Aristoteles angeführten Beispiele weisen in diese Richtung.

In der nachfolgenden Zeit übersteigt die Zahl der Kritiker die der Befürworter bei weitem. So entsteht schon in der Antike die Vorstellung von der Metapher als „Verdrehung der Wahrheit“ und als etwas „Widernatürlichem“ (Bertau 1999, S. 81). Später schließt Thomas von Aquin die Tropen, zu denen die Metapher gemeinhin zählt, als Grundlage einer Beweisführung aus. Weiterhin gibt er die Ungenauigkeit von Analogien zu bedenken und legt damit laut Weinrich (1980) den Grundstein für die Ablehnung der Metapher in der Philosophie und den ‚exakten‘ Naturwissenschaften. Im 17. Jahrhundert warnt Thomas Hobbes in GRUNDZÜGE DER PHILOSOPHIE vor einer betrügerischen Verwendung der Metapher zur Verschleierung der Wahrheit und vergleicht sie im 5. Kapitel des Leviathan mit Irrlichtern, die letztlich nur zu „Streit und Aufruhr oder Ungehorsam“ führten (zit. nach Bertau 1999, S. 81)¹¹.. In der französischen Aufklärung wird der Vergleich, als dessen Kurzform die Metapher seit Aristoteles vornehmlich gilt, der Vernunft gegenübergestellt, beide Formen schließen sich z. B. bei Diderot gegenseitig aus: „Je reviens au ton de la philosophie à qui il faut des raisons et non de comparaisons“¹² (zit. nach Weinrich 1980, S. 1180). Die Metapher gilt somit abwechselnd als Trugbild, Irrlicht, Gefühlsduselei und „Argument der Frauen und Dichter“ (Voltaire nach Weinrich ebd.) oder auch als Sprachverführung (Kainz 1972). Es ist unschwer zu erkennen, dass sich hieraus die Forderung nach der Vermeidung metaphorischer Ausdrücke ergibt.

Auch Anhänger der formalen Logik, die als Syllogistik ebenfalls auf Aristoteles zurückgeht, müssen die Metapher als „Störfaktor“ zurückweisen. Voraussetzung der Logik ist die Eindeutigkeit der Sprache, denn nur so können Aussagen formuliert werden, die entweder wahr oder falsch sind (Fischer 2003). Auf Grund ihrer Mehrdeutigkeit sind metaphorische Ausdrücke zur Formulierung dieser Aussagen nicht geeignet, sie sind gleichzeitig wahr *und* unwahr¹³. Zumal auch wissenschaftliche Aussagen oft auf diesem Prinzip der Verifikation und Falsifikation beruhen, werden die dort bestehenden Aversionen gegen metaphorische Sprache nachvollziehbar.

¹¹ Zur Erklärung des Begriffs „Irrlichter“ Bertau an gleicher Stelle: „Als Irrlichter werden Leuchterscheinungen in *sumpfigen* Gegenden bezeichnet, die im Volksglauben als brennende Seelen (oft ungetauft verstorbene Kinder) oder als *irreführende* und verlockende Geister gelten“.

¹² „Ich kehre zurück zur Sprache der Philosophie, die der Vernunft bedarf und nicht des Vergleichs“ (Übers. v. Verf.).

¹³ Fischer (2003) weist auf die wunderbare Umsetzung dieser Problematik in den Werken Magrittes hin.

Eine Aufwertung erfährt die Metapher zunächst im 18. Jahrhundert in den Schriften Giambattista Vicos. Zwar unterscheidet Vico in seinen *Principi di una scienza nuova* von 1725 ebenfalls zwischen einer intellektuellen, philosophischen Sprache auf der einen Seite und einer der Poesie auf der anderen Seite, wobei die Metapher eindeutig zu letzteren zu zählen ist (Croce 1939). Auch erklärt er die Philosophie als aus der Reflexion und Vernunft entstanden, die Poesie jedoch aus den Leidenschaften und Affekten, ebenfalls kein neuer Gedanke. Was ihn aber in den Augen Croces zu einem Revolutionär werden lässt, ist die Wertigkeit, die er der Poesie zuspricht. Er wehrt sich ausdrücklich gegen die Auffassung, in der Prosa die eigentliche, in der Poesie die uneigentliche Sprache zu sehen, vielmehr stünden beide Systeme gleichberechtigt neben einander. Mehr noch, die Poesie gehe der Prosa zeitlich voraus, letztere wäre ohne erstere nicht möglich. Über 100 Jahre vor Darwins *On the Origin of Species* entwickelt Vico den Gedanken einer Evolution der Sprache: Zunächst sind die Menschen noch nicht in der Lage, Dinge zu definieren, da ihnen Gattungs- und Artbegriffe fehlen. Sprache entwickelt sich anfangs in Form von körperlichen Akten, die in enger Beziehung zu den von ihnen bezeichneten Dingen stehen. Die später entstehende lautliche Sprache orientiert sich zunächst ebenfalls an Ähnlichkeiten, Bildern und Gleichnissen, bevor sie dann die Ebene der Abstraktion, der Philosophie und der Wissenschaften, erreicht. Nicht nur Metaphern sind Ausgangspunkt für die spätere Entwicklung von Sprachen, gleiches trifft auf Hieroglyphen, Mythologien, Embleme und Wappen zu. Bilder entstehen laut Vico vorzugsweise in Zeiten der Barbarei (z. B. Homers *Ilias* in der griechischen Barbarei, Wappen und Embleme in der Barbarei des Mittelalters), in Zeiten also, in denen abstrakte, philosophische Reflexion nicht im Vordergrund steht. Sie besitzen also nicht nur eine evolutionäre Funktion, gleichzeitig ist ihnen auch in Ansätzen eine erkenntnistheoretische Funktion inne, da es nach Vico keine noch so mythische Überlieferung geben könne, „die nicht zu Anfang im Besitze irgendeines Motives von Wahrheit gewesen wäre“ (zit. n. Croce, 1939, S. 234). Indem Vico zum einen auf den natürlichen Ursprung der Sprache, ihren körperlichen Ausgangspunkt, hinweist und Bildern zum anderen einen gewissen Wahrheitsgehalt zuspricht, kann er als früher Vorläufer der modernen Metapherntheorie gelten.

Nicht alle Aufklärer stehen der Metapher kritisch gegenüber. So erkennt Rousseau die Metapher an als ein Mittel, sich verständlich zu machen und sieht in Anleh-

nung an Vico die metaphernreiche Sprache als „Ursprache des Menschengeschlechtes“ (Weinrich 1980, S. 1182), Herder und Goethe greifen diesen Gedanken Vicos ebenfalls auf.

Eine Sonderrolle nehmen die Ausführungen Nietzsches ein. Nietzsche (1872/1999) beschäftigt sich eingehend mit dem Nachweis, dass Sprache generell aus Metaphern bestehe. Dieser Gedanke ist seit Quintilian bekannt, neu ist die Radikalität, mit der er seine Ansichten vertritt. Zudem bezieht er die Wissenschaftssprache - als ebenfalls aus Metaphern bestehend - ausdrücklich in seine Überlegungen ein und verknüpft diese mit einer radikalen Erkenntniskritik:

„Was ist also Wahrheit? Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen, die, poetisch und rhetorisch gesteigert, übertragen, geschmückt wurden und die nach langem Gebrauch einem Volke fest, kanonisch und verbindlich dünken: die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, daß sie welche sind, Metaphern, die abgenutzt und sinnlich kraftlos geworden sind, Münzen, die ihr Bild verloren haben und nun als Metall, nicht mehr als Münzen, in Betracht kommen.“ (Nietzsche 1872/1999, S. 66704).

Sprache als Parallelsystem zur Wirklichkeit kann letztlich keine Aussagen über die Eigenschaften der Dinge formulieren, sie trifft nur Aussagen über sich selbst: „Das Erkennen ist nur ein Arbeiten in den beliebtesten Metaphern“ (zit. n. Weinrich 1980, S. 1180).¹⁴

In den 30er Jahren bemerkt Bühler (1934/1999) die außerordentliche Bedeutung der Metapher für die Sprache und sieht deren didaktische und auch soziale Funktion. Sie ermöglichen es, „neue Sachverhalte zu beschreiben, andere drastisch zu charakterisieren, drittens erleichtern sie, Unbekanntes durch Bekanntes darzustellen, und zuletzt erlauben Metaphern, tabuisierte und anstößige Themen auf eine verhüllende Weise anzusprechen“ (Schmitt 2001, S. 3).

Einige Aspekte der modernen Metapherntheorie sind in diesen Ausführungen schon vorweggenommen: Metaphern sind in der Sprache allgegenwärtig. Sie sind abhängig von ihrem jeweiligen historischen Kontext und unterliegen Wandlungen. Sie können „verblassen“, werden also nicht mehr als solche wahrgenommen

¹⁴ Weinrich (1980) unterstellt Nietzsche die „Verdächtigung der M[etapher] als nicht-rationale und unwissenschaftliche Form der Rede“ (S. 1180). Dem ist so nicht zuzustimmen. Nietzsche wertet die Metapher auf, indem er sie zum allgegenwärtigen Teil menschlicher Sprache bestimmt. Nicht die Metapher wertet er ab, sondern vielmehr die Möglichkeit wahrer Erkenntnis und den damit verbundenen Wissenschaftsbegriff.

und aus diesem Grund oft auch nicht mehr hinterfragt, gelten mit Nietzsches Worten als „verbindlich“. Metaphern erfüllen verschiedene Funktionen, u. a. erleichtern sie die Wissens- und Perspektivenvermittlung. Auch wenn viele Aspekte der Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980) in Ansätzen schon in den Jahrhunderten zuvor zu finden sind, so kommt ihnen doch das Verdienst zu, viele dieser Ansichten gebündelt und einer positiven Auffassung der Metapher zu einer erheblichen Popularität verholfen zu haben.

In den folgenden Jahren werden die Funktionen der Metapher in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen diskutiert. Ein systematischer Überblick findet sich bei Christmann und Scheele (2001), demzufolge Metaphern vor allem emotionale und soziale Funktionen erfüllen. Zum einen dienen sie der Ausdrucksmöglichkeit von zunächst schwierig in Worte zu fassenden Gedanken und Gefühlen, an Hand ihrer lassen sich auf indirektem Wege auch subjektive Einstellungen und Perspektiven vermitteln. Auch können sie der Herstellung von Vertrautheit und Intimität dienen (sie werden z. B. unter diesem Aspekt in der psychologischen Therapieforschung diskutiert (s. Kap. 1), und spielen bei der Etablierung von Gruppenzugehörigkeiten eine Rolle. Ein weiterer - auch mit dem Thema dieser Arbeit eng verbundener – Aspekt klang bereits mehrfach an: Metaphern übernehmen in vielerlei Hinsicht eine didaktische Funktion: Sie dienen der Aufmerksamkeitslenkung und erleichtern das Verständnis neuer Wissensinhalte ebenso wie die Anbindung des neuen Wissens an bereits Vorhandenes. Auch bei der Entwicklung neuer Theorien können Metaphern hilfreich sein – einmal, um neue Gedanken zu entwickeln und dann, um diese anderen verständlich zu machen. So lassen sich die Vorstellungen Freuds, welche Rolle der Therapeut zu spielen habe, und die diesbezüglichen Veränderungen gut an Hand der von Freud selbst gewählten Metaphern nachvollziehen. Spricht er in der Traumdeutung (1900/2000) noch von dem Therapeuten als Übersetzer einer Fremdsprache, so sieht er gegen Ende seines Schaffens in ihm eher den Archäologen, der das Vergessene zu konstruieren habe (Freud 1937/2000).¹⁵

„Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“

Dilthey (1884/1923, S. 1314)

¹⁵ Zum Metapherngebrauch bei Freud vgl. weiterhin Carveth (1993).

DIE METAPHERNANALYSE ALS HERMENEUTISCHES VERFAHREN

Es ist sicher kein Zufall, dass Schmitts Ausführungen zur Interpretation von Metaphern mit einer Definition des hermeneutischen Verstehens beginnen: „Hermeneutisches Verstehen ist der Entwurf eines Subjekts auf die Welt hin und seine (sprachliche, intellektuelle, praktische) Welthaltigkeit ist eine Voraussetzung, weitere Zusammenhänge in der symbolisch strukturierten Welt zu entdecken“ (Schmitt 2003, Abs. 33). Die Metaphernanalyse ist also zunächst ein hermeneutisches Verfahren, welches ganz im Sinne dieser Tradition dem Verstehen näher steht als dem (meist im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften genannten) Erklären¹⁶. Wie Schleiermacher auch (s. Kap. 2.1) begreift Schmitt das hermeneutische Vorgehen als ein Wechselspiel zwischen divinatorischer und komparativer Methode: Einerseits entwirft der Forscher ein erstes Bild seiner Welt, andererseits erlaubt ihm gerade die Zugehörigkeit zu dieser Welt, seine aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, also seine Vorstellungen mit dem vorliegenden Material zu vergleichen. Dieser Verstehensprozess ist prinzipiell unendlich, in diesem Punkt zeigen sich Parallelen bei Schleiermacher und Schmitt. Ermöglichte zuvor die Hermeneutik die Auslegung ganz spezieller Texte, wie zunächst Bibel- und Gesetzestexte, so sieht Schleiermacher in ihr eine für jegliche Sprachäußerung anwendbare, systematische Methode. Schwerpunkt seiner Arbeit bildet die Frage nach den Bedingungen, die (Fremd-)Verstehen ermöglichen. Hermeneutik bezeichnet demnach nicht nur die Kunst des Verstehens an sich, vielmehr schließt sie in einer zweiten Bedeutung auch die theoretische Reflexion über das Verstehen, das Verstehen des Verstehens, ein (Pechtl & Burkhard 1999).

¹⁶ Die Unterscheidung von Verstehen und Erklären, die in dieser Form auf Diltheys Ausführungen zurückgeht, ist etwas unglücklich gewählt: Wenn ich etwas verstehen möchte, so muss ich Erklärungen, also Zusammenhänge finden, und wenn ich etwas erkläre, habe ich das Ziel, besser zu verstehen. Auch wenn Erklären auf der in diesem Zusammenhang üblich gewordenen Vorstellung von deterministischen Ursache-Wirkung-Beziehungen beschränkt wird, bleibt diese Schwierigkeit bestehen (zur Entwicklung des Erklärungsbegriffes in den Wissenschaften vgl. Burri 1995). Dilthey selbst begreift Erklären und Verstehen nicht in der getrennten Form, die ihm oft unterstellt wird. Verständnis seelischer Zustände ist bei ihm nicht möglich ohne die Kenntnis der äußeren Dinge, die diese Zustände hervorgerufen haben, was dem Begriff der kausalen Erklärung m. E. schon sehr nahe kommt. Zusammenfassend stellt er fest: „Aufs höchste getrieben, ist Verstehen so nicht vom Erklären unterschieden, sofern ein solches auf diesem Gebiete möglich ist. Und das Erklären hat wieder die Vollendung des Verstehens zu seiner Voraussetzung“ (Dilthey 1900, S. 41). Die Unterteilung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften (und den an dieser Stelle erwähnten biologischen Wissenschaften) fußt hier letztlich nicht so sehr auf der Unterscheidung von Erklären und Verstehen, sondern richtet sich vielmehr nach dem Untersuchungsgegenstand.

Schleiermachers Verstehensbegriff bezieht sich vor allem auf das Sprachverstehen, Dilthey weitet ihn auf jegliche Art individueller geistiger Tätigkeit aus, also neben Sprache auch z. B. Handlungen, Kunstwerke und - von ihm nicht ausdrücklich genannt, aber seiner Argumentation entsprechend, Musik (Dilthey 1900). Das Verständnis von nicht in schriftlicher Form vorliegenden menschlichen Werken, wie z. B. Gemälden, erfordert aber meist zusätzliche, sprachlich verfasste Quellen, so dass letztlich die Sprache weiterhin die entscheidende Rolle im Verstehensprozess spielt, Dilthey Hermeneutik demnach wie folgt definieren kann: „Sie ist die Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmälern“ (ebd., S. 37). Er betont vor allem das Erleben und Nachempfinden als elementare Voraussetzung menschlichen Verstehens (Dilthey 1910)¹⁷.

Gadamer (1960) bricht in radikaler Weise mit tradierten Grundannahmen über die Bedingungen des Verstehens. Er rehabilitiert das Vorurteil als grundlegend und widerspricht damit der vor allem seit der Aufklärung herrschenden Auffassung, kritische Vernunft sei nur möglich bei Ausschaltung bestehender Vorurteile. So handelt es sich auch gleichzeitig um eine „Rehabilitierung von Autorität und Tradition“, wie er eine Kapitelüberschrift nennt (S. 189). Die Vernachlässigung der mit diesen Begriffen verbundenen Gehalte bedeutet, das historisch gesammelte Wissen, also die positiven Aspekte von Autorität und Tradition, zurückzuweisen. Ohne diese ist Verstehen jedoch unmöglich.

Verstehen ist nicht nur ein individuelles Phänomen, sondern immer auch in gesellschaftliche Kontexte eingebunden. So richtet Schütz (1932/1993) sein Augenmerk auf die in einer Lebenswelt herrschenden Regeln, deren Kenntnis er als unerlässlich für das Verstehen erachtet, und trägt damit die Frage des Verstehens in die Soziologie. Dieser Punkt wird an Hand des Verhältnisses der Metaphernanalyse zur Ethnomethodologie eingehender diskutiert.¹⁸

Welche konkrete Bedeutung hat die Hermeneutik und das mit ihr verknüpfte Verstehen im Zusammenhang mit der Methode der Metaphernanalyse? Schmitt

¹⁷ Der Gedanke des Nachfühlers als Grundlage menschlichen (Handlungs-)Verstehens wird zur Zeit, diesmal im Rahmen der Neurowissenschaften, erneut diskutiert. So fanden Forscher der Universität Parma bei Makaken so genannte Spiegelneurone, Neurone, die eigentlich für Bewegungen zuständig waren, aber auch dann feuerten, wenn die Tiere entsprechende Bewegungen bei Menschen sahen. Mittlerweile sind diese Zellen auch bei Menschen nachweisbar. Diskutiert wird im Moment ihre mögliche Bedeutung für die Sprachentwicklung und das Sprachverständnis (Jäger 2003).

¹⁸ Vgl. Kap. 3.2.

(2003) konzentriert sich bei der Beantwortung dieser Frage auf die verschiedenen Aspekte, die im Rahmen einer Metaphernanalyse Gegenstand der Interpretation sein können. Inwieweit der Einfluss der Hermeneutik über diesen Punkt hinausreicht, soll Inhalt des nachfolgenden Abschnittes sein, dem dann nach dem Kapitel zur Einordnung der Ethnomethodologie die Ausführungen zu Interpretationsmöglichkeiten folgen werden.

2.1 Die hermeneutische Tradition

Viele der für die Metaphernanalyse entscheidenden Prämissen lassen sich bei Schleiermacher finden. Allem zu Grunde liegt das Postulat der Identität von Sprache und Denken: „Das Sprechen ist das Dasein des Denkens“ (Schleiermacher 1839, S. 492, zit. nach Schnur 1994, S. 168). Sprache vereint somit immer zwei Aspekte: „das Eigentümlich-Individuelle“ (Schnur 1994, S. 168), da es Ausdrucksmöglichkeit persönlicher Gedanken darstellt, und das „Allgemein-Identische“ (ebd.), welches dem Individuum ermöglicht, seine Gedanken mit Anderen zu kommunizieren. Bei dem Verstehen des Anderen handelt es sich aber keinesfalls um ein einfaches Reproduzieren fremder Gedanken, vielmehr müssen die Beteiligten ständig die Übereinstimmung des Gemeinten überprüfen, sie sind aktiv am Verstehensprozess beteiligt¹⁹. Die Metaphernanalyse trägt beiden Aspekten, dem individuellen wie dem allgemeinen, in besonderer Weise Rechnung. Sprachliche Äußerungen enthalten neben allgemein gebräuchlichen Metaphern zumeist auch für den Sprecher spezifische, private Bilder. Gängige Metaphern, die als solche meist schwer zu erkennen sind, stellen ebenfalls eine Synthese von allgemeinen wie individuellen Ansichten dar, da neben dem Wissen, wie eine Metapher in einer Sprachgemeinschaft verwendet und verstanden wird, immer auch persönliche Annahmen und Assoziationen in die Interpretation einfließen, entstanden aus der persönlichen Geschichte des Erwerbs dieser Metaphern in einer bestimmten Familie, einem bestimmten Milieu, einer bestimmten schulischen Sozialisation. Die Meinungen darüber, welche Inhalte eine gängige Metapher

¹⁹ Ein Aspekt der Kommunikation, der von der Ethnomethodologie erneut aufgegriffen und in gewissem Sinne radikalisiert wird: Die Beteiligten müssen die Übereinstimmung nicht nur ständig überprüfen, sie stellen sie vielmehr selbständig her (vgl. Kap. 3.2).

transportiert, gehen demnach vermutlich auch bei den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft auseinander (vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 3.2).

Eine Metaphernanalyse ist nach Schmitt (2003) nur dann sinnvoll, wenn sie Interpretationen erlaubt, also Schlussfolgerungen auf Denken und Handeln ermöglicht. So wie das Verstehen eines anderen Menschen nach Dilthey die Kenntnis seiner Lebensumstände voraussetzt, so gilt auch für die Metaphernanalyse, dass

- „Forschende mit entsprechendem Weltwissen,
- Forschende, die sich in intensiver Weise mit den sprachlichen Materialien beschäftigt haben,
- Forschende, die sich in den entsprechenden (sub) kulturellen [sic] oder fachlichen Kontexten auskennen,
- diese Schlüsse leichter ziehen können“ (Schmitt 2003, Abs. 32).

Gerade die Prämisse, dass Metaphern menschliches Handeln beeinflussen und auch „leiten“, verdeutlicht erneut die Berührungspunkte zwischen verstehenden und erklärenden Methoden. Menschen handeln demnach in einer gewissen Weise, *weil* sie bestimmten metaphorischen Konzepten folgen. Hierbei handelt es sich um eine Grundannahme kausaler Zusammenhänge und damit um eine Erklärung, wenn auch nicht in ihrer streng deterministischen Form.

Gerade, wenn Metaphoriken einzelner Personen untersucht werden sollten, liegt der Metaphernanalyse ein weiterer Gedanke der Hermeneutik, der des hermeneutischen Zirkels, zu Grunde: „Aus dem Einzelnen das Ganze, aus dem Ganzen doch wieder das Einzelne“ (Dilthey 1900, S. 41). Das Werk eines Menschen setzt sich aus seinen Einzelarbeiten zusammen. Die Bedeutung des Gesamtwerkes lässt sich also nur mit Kenntnis der einzelnen Werke ermessen. Aber erst die Kenntnis des gesamten Werkes ermöglicht ein tieferes Verstehen einzelner Werke oder sogar einzelner Passagen. Analoges lässt sich über die Metaphernanalyse sagen: Die Metaphorik eines Menschen setzt sich aus vielen sich teils ergänzenden, teils widersprechenden Metaphernkonzepten zusammen. Erst die Kenntnis dieser Metaphern erlaubt die Interpretation. Aber die Bedeutung einzelner metaphorischer Konzepte kann nur erschlossen werden unter der Berücksichtigung ihrer Stellung im Gesamtgefüge. Schmitt (2003) betont die Wichtigkeit, alle zu dem Untersuchungsgegenstand relevanten Metaphern aus dem vorliegenden Text zu extrahieren, bevor mit der eigentlichen Interpretation begonnen wird, um so vorschnelle Festlegungen auf „Schlüssel-“ oder „Kernmetaphern“ zu vermeiden. Die Notwen-

digkeit dieser Forderung entspringt der Problematik des hermeneutischen Zirkels. Bei Gadamer (1932) steht in Anlehnung an Heidegger zunächst der Prozess des Verstehens verstärkt im Vordergrund. Verstehen vollzieht sich demnach immer als ein Vorentwerfen eines Sinns des zu verstehenden Textes, d. h. der Rezipient stellt fortlaufend Thesen über den Sinn auf und prüft diese an Hand des ihm vorliegenden Materials. Auch weist Gadamer auf die gemeinsam geteilte Sprache als bestehende Schwierigkeit im Verstehensprozess hin. Verstehen ist nach Gadamer ohne das Einbringen eigener Vorstellungen und Meinungen nicht möglich. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Vormeinungen des Rezipienten zu trennen sind von der ursprünglichen Intention des Textes. Gadamer fordert eine eingehende und ausdrückliche Überprüfung der Vormeinungen „auf ihre Legimitation, und das ist auf Herkunft und Geltung“ (ebd., S. 178). Aber selbst wenn es dem Rezipienten möglich wäre, alle seine Vormeinungen zu reflektieren, bliebe dennoch die Frage bestehen, ob das Ergebnis der Textinterpretation mit der Intention des Autors übereinstimmt, es sei denn, es bestünde die Möglichkeit, den Autor in Zweifelsfällen persönlich zu fragen. Dies ist allerdings bei den wenigsten Autoren der Fall. Genauso wenig, wie es möglich ist, den Sinn eines Textes mit dem Autor zu diskutieren (aber auch selbst dann finge der Prozess des Verstehens ja wieder von vorne an), ist es auch möglich oder üblich, die persönliche Bedeutung einer Metapher mit dem befragten Menschen zu klären. Die Interpretation bleibt diejenige des Forschers, sie ist, wie bereits erwähnt, in hohem Maße abhängig von dessen sprachlichen wie fachlichen Kompetenzen und somit subjektiv. Schmitt (2003) schlägt zur Lösung dieses Problems vor, Metaphernanalysen von mehreren Forschern durchführen zu lassen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu stärken (Schmitt, in Vorb.). Das Problem der Vormeinungen zeigt sich im Rahmen der Metaphernanalyse in Form der von Forschern selbst verwendeten und oftmals nicht reflektierten eigenen Metaphern. Um die Metaphorik eines Textes in seiner Gänze zu erfassen, ist es notwendig, sich eigener Metaphern bewusst zu werden, da diese nur schwer als solche zu erkennen sind. Schmitt (2003) sieht es diesbezüglich als sinnvoll an, zu Beginn der Untersuchung Eigeninterviews zum interessierenden Thema durchzuführen und diese wie alle nachfolgenden Texte auch einer systematischen Metaphernanalyse zu unterziehen. Eine systematische Metaphernanalyse bedeutet, den Prozess des Interpretierens zu verlangsamen, um vorschnellen Schlüssen vorzubeugen. Hierzu bedarf es zunächst der Sammlung

aller zum Thema relevanten Metaphern eines Textes, bevor diese dann in einem zweiten Schritt zu Konzepten zusammengefasst werden.²⁰

2.2 Die Regeln des Alltags – Metaphernanalyse und Ethnomethodologie

Da die Metaphernanalyse sich selbst als hermeneutisches Verfahren begreift, liegt es nahe, die hermeneutischen Implikationen der Metaphernanalyse zu beleuchten, wie es im vorangegangenen Abschnitt geschehen ist. Zunächst ist auch die Ethnomethodologie letztlich ein hermeneutisches Verfahren, was schon daran deutlich wird, dass sich die Gedanken des hermeneutischen Zirkels unter dem Namen der „dokumentarischen Methode“ bei Garfinkel (1959) wieder finden (vgl. zur dokumentarischen Methode auch Wilson 1976). Warum aber bereichert die Ethnomethodologie die methodologische Diskussion?²¹

- Ihr theoretischer Ausgangspunkt ist ebenfalls Sprache als Grundlage menschlichen Handelns und Forschens.
- Untersucht werden Routineaspekte des Alltagswissens wie Improvisationen und Faustregelwissen (Matthes & Schütze 1973). In diesem Zusammenhang formuliert die Ethnomethodologie Bedingungen soziologischen Fremdverstehens, die auch für die Auseinandersetzung mit metaphorschen Konzepten gewinnbringend sind.
- Sie beleuchtet, in welchem Verhältnis Alltagswissen zu wissenschaftlichem Wissen steht, wobei hier interessante Parallelen zur Geschichte der Metapher existieren.

Obwohl Garfinkel den Begriff der Ethnomethodologie schon in den 50er Jahren ins Leben ruft, gewinnt dieser erst mit der Veröffentlichung von „Studies in Ethnomethodology“ (Garfinkel 1967) an Bekanntheit. Die Ethnomethodologie steht in der Tradition der späten Phänomenologie Husserls und Alfred Schützes einerseits und des amerikanischen Pragmatismus andererseits. Inhaltlich lässt sie sich grob in zwei Hauptrichtungen teilen: Zum einen widmet sie sich der Frage, auf welchen impliziten Annahmen und Wissensbeständen Alltags- und For-

²⁰ Eine genaue Darstellung der Methode findet sich in Kap. 4.

²¹ Ein Überblick der Gegenüberstellungen der Metaphernanalyse zu anderen Theorien findet sich bei Schmitt (in Vorb.).

schungshandlungen basieren, entweder allgemein oder im Hinblick auf konkrete Fragestellungen. Andererseits interessieren die *Methoden*, mit denen Menschen (Alltags-)Situationen bewältigen, worauf die Endung „-methodologie“ hinweist. In der Ethnomethodologie ist Kommunikation eng verknüpft mit sozialem Handeln: Nur durch sie ist es möglich, menschliche Handlungen, ihre Intentionen, Bedingungen und Folgen zu erfassen. Ein großer Teil dieser Kommunikation ist sprachlicher Natur, wobei sprachlich vermittelte Wissensbestände nicht nur die Wirklichkeit beschreiben, sondern sie auch mitkonstruieren (Schütze et al. 1973) – hier finden sich deutlich die Grundannahmen Lakoff und Johnsons (1980) wieder, die in der Ethnomethodologie unter dem Begriff der „Reflexivität“ diskutiert werden (so bei Mehan & Wood 1975, Wieder & Zimmermann 1976).

Die Ethnomethodologie hat mit der Metaphernanalyse gemein, dass sie zum Teil dort zweifelt, wo gemeinhin nicht gezweifelt wird. Garfinkels Methode beschäftigt sich vor allem mit routinisierten Alltagswissensbeständen, die als gesichert gelten und meist nicht reflektiert werden²². Letztlich handelt es sich um Regeln, anhand derer die Mitglieder einer Gesellschaft ihren Alltag organisieren. Das Befolgen dieser Regeln ist eine aktive Leistung der Beteiligten: Es ist „eine Zusammenarbeit zwischen dem, der die Regel ‚äußert‘ und dem, der die Regel ‚hört‘“ (Wieder & Zimmermann 1976, S. 118). Schließlich gilt es, eine Situation als typisch für eine bestimmte Regel zu erkennen, diese Regel auf diese Situation anzuwenden und zu prüfen, ob auch der Andere sich gemäß dieser Regel verhält (vgl. hierzu Wilson 1976). Sprache unterliegt ebenfalls impliziten wie expliziten Regeln, insofern ist dieser Prozess als Basis menschlichen Verstehens übertragbar. Was für Sprache im Allgemeinen gilt, muss ebenso für das Verständnis von Metaphern gelten. Gerade lexikalisierte Metaphern, also Metaphern, die als solche nicht oder kaum zu erkennen sind, werden oft erst dann wieder „sichtbar“, wenn die Interaktionspartner sie als Verletzung gängiger Sprachregeln bemerken, z. B. weil sie in unterschiedlichen Kontexten sozialisiert wurden. Jeder Teilnehmer einer Interaktion bringt seine ganz persönlichen Besonderheiten in die Interaktion ein, seine Biografie, seine Erfahrungen und Vorstellungen und nicht zuletzt auch seine eigene Sprache mit ihren spezifischen Bedeutungen. Wie ist es also mög-

²² So erfassen Demographen Daten wie Alter und Geschlecht einer Bevölkerung, die Methoden, nach denen z. B. die Geschlechter zugeordnet werden, bleiben im Verborgenen. Damit folgen sie einer vorgegebenen Ordnung – in diesem Fall, dass Menschen problemlos einem von zwei Geschlechtern zugeordnet werden können (Zimmermann & Pollner 1970). Indem sie dieser Norm folgen, tragen sie ebenfalls zu ihrer weiteren gesellschaftlichen Etablierung bei.

lich, dass Menschen trotz der genannten Punkte in der Lage sind zu interagieren? Hier ist es notwendig, den Begriff des Alltagswissens zu definieren, der letztlich sowohl der Ethnomethodologie als auch einer alltagssprachlich orientierten Metaphernanalyse zu Grunde liegt. Alltagswissen ist demnach *nicht* die Schnittmenge der Einstellungen und Vorstellungen, wie sie z. B. die Markt- und Meinungsforschung erhebt, da diese Dinge erfragen, die für das tägliche Leben eines Menschen irrelevant sind. „Alltagswissen ist das, was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können“ (Matthes & Schütze 1973, S. 20). Dies bedeutet, dass sie diesen Wissensbestand nicht unbedingt teilen, sie müssen das Gemeinsame nur *annehmen*. Diese Annahmen sind nach Schütz Sozialitätsidealisierungen, also routinisierte, selbstverständliche, mehr oder weniger unbewusste Unterstellungen und Anforderungen an praktisches Handeln und seinen Rahmen (Schütze et al. 1973)²³. Die ersten zwei Idealisierungen gehen auf Schütz zurück, Garfinkel (1959) fügt die folgenden hinzu:

- Die Relevanzsysteme sind kongruent: Das, was jeder weiß, ist bei allen identisch und Grundlage der Kommunikation.
- Die Standpunkte der Beteiligten sind austauschbar: Sie folgen der Annahme, dass Menschen in gleichen Situationen auch gleich handeln und unterstellen ihrem Gegenüber eine ähnliche Meinung.
- Die Beteiligten erwarten, dass das Wissen um die gerade eingegangene Interaktionsbeziehung ein gemeinsam übernommenes Interaktionsschema ist.
- Das, was jeder weiß, ist eine rechte Grundlage des Handelns in einer wirklichen, sozialen Welt.

Laut Garfinkel hat jede Sozialitätsidealisierung eine triadische Zuschreibungsstruktur: „Ego führt die Idealisierung durch; erwartet, daß der andere dasselbe tut; und erwartet, daß der andere dasselbe wie er selbst erwartet“ (Garfinkel 1959, S. 255). Ohne diese Annahmen ist gegenseitiges Verstehen nicht möglich. „Das, was jeder weiß“ ist das, von dem man ausgehen kann, dass es bekannt ist „in Gemeinschaft mit jedem engagierten und vertrauenswürdigen Mitglied der gesellschaftlichen Kollektivität“ (Garfinkel 1959, S. 190). Der deutsche Begriff des Alltags-

²³ Der Begriff der Idealisierung geht auf Husserl zurück.

wissens ist etwas ungenau gewählt, Garfinkel (1967) selbst spricht an anderer Stelle vom „common sense knowledge of everyday life“.

Sprache ist vage, ihre Bedeutung kann letztlich nicht vollends erfasst werden, da zu jeder Klärung eines Begriffes neue Begriffe herangezogen werden, deren Verständnis stillschweigend vorausgesetzt wird. Auch wenn Wissenschaft den Anspruch erhebt, Vagheit möglichst aus ihrem Wirkungsbereich zu verbannen, ist dies kein rein alltagssprachliches Phänomen, vielmehr gilt es für alle sprachlichen Äußerungen, Wissenschaften eingeschlossen. Wissenschaftler bedienen sich der gleichen Idealisierungen, wie sie auch der Alltagswelt zu Grunde liegen, und sie setzen Begriffe als allgemein bekannt und gegeben voraus. Erklärungsmodelle wären nicht möglich ohne die Annahme grundlegender Konzepte wie Kausalität oder Iterierbarkeit von Ereignissen (Schütze et al. 1973). Eine (womöglich polarisierende) Trennung zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen und –sprache lässt sich hiermit nicht weiter aufrechterhalten. Sie mögen einen unterschiedlichen Grad an Reflektiertheit aufweisen, dennoch funktionieren sie – und da sind sich Metaphernanalyse und Ethnomethodologie einig – nach den gleichen Mechanismen.

Gemein ist beiden Methodologien auch die Betonung der Relevanz ihrer Forschungsgegenstände für das Verständnis menschlichen Handelns: „Die Erforschung von Alltagswissensbeständen ist nur dann sinnvoll, wenn über ihr heuristisches Medium die gesellschaftliche Wirklichkeit – d. h. soziales Handeln, seine Bedingungen und Folgen – erforscht werden kann“ (Matthes & Schütze 1973, S. 51). Der symbolische Interaktionismus nimmt einen Wirkungskreislauf zwischen Handeln und Wissen an, der sich nach Berger und Luckmann (1991) in drei Schritten vollzieht: Erzeugung, Versachlichung, Verinnerlichung. An sozialen Problemen ausgerichtetes Handeln erzeugt, wenn es mehrfach durchgeführt wird, Habitualisierungen, die sich zu sozialen Strukturen ausbilden und sich von der eigentlichen erzeugenden Person loslösen, sie versachlichen. Diese Strukturen werden dann von den Gesellschaftsmitgliedern wieder verinnerlicht und bilden so den Ausgangspunkt für neues Handeln. Ein ähnlicher Kreislauf lässt sich für die Entstehung- und Wirkungsgeschichte neuer Metaphern gerade z. B. in der Theoriebildung annehmen. Auch hier schaffen Menschen neue Metaphern, die irgendwann in den allgemeinen Sprachgebrauch eingehen und im Weiteren Andere in ihrem Denken und Handeln beeinflussen.

Warum ist gerade eine alltagssprachlich orientierte Metaphernanalyse des Lernens interessant? Alltagswissen, welches aus Metaphern besteht, ist eine notwendige Orientierungs- und Interpretationsgrundlage für Handlungen (Matthes & Schütze 1973). Da nur das Alltagswissen konkret orientierungswirksam ist, ist der Forscher schon allein deshalb zu einer Orientierung an der Alltagswelt verpflichtet, um die natürlichen Anwendungskontexte verstehen zu können (Schütze et al. 1973). Die Ethnomethodologie untersucht eher das Wie dieser Orientierungs- und Interpretationsprozesse, die Metaphernanalyse stellt die inhaltliche Frage: Woran orientieren sich Menschen und was beeinflusst ihre Interpretationen?

DER DERZEITIGE STAND DER DINGE

Auch wenn einige Grundannahmen der späteren kognitiven Linguistik schon in früheren Arbeiten angedeutet werden, gilt dennoch – wie bereits in der Einleitung erwähnt - gemeinhin die Veröffentlichung von Lakoff und Johnson (1980) als Beginn der modernen Metaphernforschung (Moser 2001; Schmitt 2003, 2001). Ein großer Teil der weiteren Theorien und Forschungen, die sich mit der Analyse von Metaphern beschäftigen, nimmt (entweder ablehnend oder zustimmend) Bezug auf dieses Werk (Schmitt 2001).

Die Psychologie bleibt von dieser Entwicklung nicht unberührt. In den nachfolgenden 25 Jahren erscheinen Arbeiten zu Metaphern in nahezu allen Bereichen. Ein Schwerpunkt der Metaphernforschung lässt sich vor allem in der klinischen Psychologie finden. Diskutiert wird die Rolle der Metapher z. B. in Therapie- und Beratungsgesprächen (Buchholz 2003a, 2003b; Engel & Siekendiek 2004, Roderburg 1998,) und ihre dortigen Grenzen (Hülzer 1999, Klemm 2003). Daneben existieren verschiedene Untersuchungen, die die im Hinblick auf ein konkretes Thema verwendete Metaphorik erforschen (z. B. zu Alkoholismus (Schmitt 1999); zu psychischen Extremzuständen (Schmitt 2000); zu Alltagsvorstellungen von Depressionen (Kronberger 1999) und deren Erlebnis (Barkfeldt 2003) sowie zu *Besessenheit* als Metapher psychischen Leidens (Pfeifer 2002)).

Weiterhin finden sich Arbeiten in der Kognitionspsychologie (Moser 2000, 2003), der Arbeits- und Organisationspsychologie (Rovira-Guardiola 1999, Steger 2001),

der Politischen Psychologie (Zinken 2003) und der Wirtschaftspsychologie (Oberlechner et al. 2004), um nur einige zu nennen. Eine Untersuchung über die von der Psychologie selbst verwendeten Metaphern bietet Leary (1990).

Das Thema Lernen wird unter metaphernanalytischen Gesichtspunkten vor allem in der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie behandelt. In der Pädagogik gibt es eine umfangreiche Diskussion über die Frage, inwieweit Metaphern als didaktische Hilfsmittel eingesetzt werden können, um z. B. Kenntnisse in den Naturwissenschaften (Thomas & McRobbie 2001) oder eine Fremdsprache zu vermitteln (Cameron und Low 1999), um soziale Kompetenzen zu trainieren (Bacon 1998) oder auch, welche Chancen und Risiken sich für den Einsatz von Metaphern zur Wissensvermittlung im Deutschunterricht ergeben (Liebert 2002). Weiterhin existieren Forschungsarbeiten, bei denen Metaphern als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden (so diskutiert Kienpointner (1999) die Möglichkeit, Metaphern in der politischen Rhetorik im Unterricht zu behandeln, um so bei Schülern politisches Bewusstsein zu wecken). In den vorgenannten Fällen stehen die bewusst von der Lehrkraft eingesetzten Metaphern im Vordergrund.

Nicht reflektiert gebrauchte Metaphern sind ebenfalls Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses. Es gibt eine Reihe von Studien aus dem englischsprachigen Raum, die die Wirkung der von den Lehrenden zur Bildung ihrer Konzepte von Lernen und Lehren verwendeten Metaphern auf die Gestaltung des Unterrichts untersuchen (Boulton-Lewis et al. 2001; Calderhead & Robson 1991, Munby & Russel 1990). Elmholdt (2003) kommt zu dem Ergebnis, dass sich Konzepte über das Lernen in ein Kontinuum einordnen lassen, dessen Pole gebildet werden von LERNEN IST SICH ETWAS ANEIGNEN („learning is acquisition“, S. 115) und LERNEN IST AN-ETWAS-TEILNEHMEN („learning is participation“, ebd.). Eine Reduktion auf zwei „Schlüsselmetaphern“ halte ich jedoch angesichts der Komplexität des Themas für schwierig (zur Problematik von Schlüsselmetaphern vgl. auch Schmitt 2003).

Dies sind alles empirische Studien, die sich der Metaphorik der Lehrenden in ihrem professionellen Umfeld widmen. Zunächst werden hier die Metaphoriken auf die Konzepte der Lehrenden beschränkt, die der Lernenden werden ausgeschlossen. Metaphorische Konzepte bezüglich des „Highlighting“ und „Hiding“ werden nur in Einzelfällen ausführlich diskutiert, bei Marshall (1988) lässt sich dies für die Metaphorik LERNEN IST ARBEITEN finden. Ihre Analyse fußt auf dem

Wissen um die historischen Umstände, aus denen ihres Erachtens diese Metaphorik entstanden ist. Inwieweit diese historischen Entwicklungen jedoch tatsächlich noch in heutigen Arbeitsmetaphern zum Tragen kommen, ist eher fraglich.

Systematische Metaphernanalysen lassen sich eher in älteren pädagogischen und pädagogisch-philosophischen Texten finden, auch wenn diese vor Lakoff und Johnsons Arbeit erschienen sind und auch, wenn sie ihre Untersuchung nicht explizit als Metaphernanalyse bezeichnen. So diskutiert schon Dewey (1916/2000) bestimmte Metaphern wie die des *Führens*, *Entfaltens* und *Wachsens* auf die in diesen Bildern implizierten Lern- und Lehrvorstellungen. Die Ausführungen Schefflers (1971) kommen einer systematischen Metaphernanalyse schon recht nahe, bleiben aber auf die Metaphern des *Wachsens*, *Formens* und *Bildens* beschränkt und finden im Folgenden an entsprechender Stelle Erwähnung.

Was fehlt, ist eine systematische sowie ausführliche Darstellung der zum Thema Lernen und Lehren gebräuchlichen Metaphern, um die Bandbreite dessen, was Konzepte des Lernens für Lernende, Lehrende und das zu erwerbende Wissen an unterschiedlichen Vorstellungen bereit halten, besser zu erfassen.

Eine vollständige Sammlung aller existierender Metapher-Konzepte ist schlichtweg unmöglich, schon allein deshalb, weil neben allgemein gebräuchlichen Metaphern immer auch individuelle Bilder existieren, die je nach Forschungsfrage eingeordnet und diskutiert werden sollten. Aufgabe dieser Arbeit ist es, ein möglichst breites Spektrum der in der Alltagssprache existierenden Metaphoriken aufzuzeigen und diese anhand der im folgenden Kapitel dargestellten Methode auf ihren konzeptionellen Gehalt hin zu untersuchen.

ZU DER METHODE

Das Vorgehen orientiert sich an den methodischen Ausführungen Schmitts zur systematischen Metaphernanalyse (2003, im Druck). Demnach gliedert sich die Methode in drei Schritte (a.a.O.):

- a) Identifikation und Extraktion aller Metaphoriken aus Interviews bzw. anderen Textmaterialien;
- b) Rekonstruktion metaphorischer Konzepte, die auf das gleiche Quellbild zurückgreifen, um das gleiche Zielphänomen zu bebildern;

- c) Rekonstruktion der Implikationen, welche die verwendeten metaphorischen Konzepte für das zu untersuchende Phänomen haben, und Gewinnung von Interpretationen bzw. gegenstandsnahen Theorien.

Die systematische Metaphernanalyse bezieht ausdrücklich alle, also nicht nur die noch nicht lexikalisierten, Metaphern in ihre Analyse ein und grenzt sich somit von allen in der Tradition Ricoeurs stehenden Metaphernanalysen ab (Schmitt in Vorb.). Begründet wird dieses Vorgehen wie folgt: Beinhaltet eine Metaphernanalyse nur den Blick auf die „lebendigen“ Metaphern, unterliegt die Auswahl der Metaphern einer gewissen Willkür seitens des Interpreten und seiner Vorstellung von „lebendig“ und „wichtig“ (vgl. hierzu auch Straub & Seitz 1998). Ricoeur (1975/1986) selbst verweist auf die bestehenden Schwierigkeiten der Unterscheidung.

Gegenstand des Forschungsinteresses dieser Arbeit ist die Alltagssprachliche Metaphorik des Lernens. Um eine möglichst breite Ausgangsbasis zu erhalten, entstammen die gesammelten Metaphern im Sinne einer Daten-Triangulation (Flick 2004) aus unterschiedlichen Quellen des alltäglichen Lebens: Zeitungen und Zeitschriften²⁴, einer Radiosendung des Deutschlandfunks²⁵ und Gesprächen mit Teilnehmenden beruflicher Weiterbildung. Manche Zitate stammen aus mit Lehrkräften geführten Leitfaden-Interviews, aber auch hier stehen vor allem die Alltagssprachlichen Konzepte im Vordergrund; eine weitergehende Analyse der subjektiven Vorstellungen und ihrer Bedeutung für die Person der Lehrenden ist also ausdrücklich nicht Gegenstand der Untersuchung.

In dem Auswertungsteil werden folgende Abkürzungen verwandt: „L1“ und „L2“ stehen für die im Anhang aufgeführten Lehrerinterviews, alle anderen Buchstabenkombinationen beziehen sich auf den ebenfalls im Anhang aufgeführten Mitschnitt der Radiosendung des Deutschlandfunks, wobei „M“ den Moderator bezeichnet und „Sp“ und „St“ die beiden Studiogäste. Andere Buchstabenkombinationen beziehen sich auf die an der Sendung per Telefon teilnehmenden Hörerinnen und Hörer, deren Namen anonymisiert wurden.

²⁴ Vor allem Die ZEIT, GEO, der Weser-Kurier, DER SPIEGEL und SPIEGEL Online. Beiträge der Bild-Zeitung sind nicht ohne Weiteres öffentlich zugänglich, bedauerlicherweise hat die Redaktion der Bild-Zeitung auf die Bitte um Einsichtnahme in das Archiv nicht reagiert.

²⁵ Journal am Vormittag, Forum Pisa: „Wie und warum lernen Kinder?“ (12.03.2004).

Die Rekonstruktion der im Hintergrund stehenden Konzepte basiert auf den Regeln zur Bestimmung von Metaphern, wie sie schon in der Einleitung beschrieben sind.

Interpretieren lassen sich die gefundenen metaphorischen Konzepte nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Die einzelnen Komponenten sind stark an Schmitt angelehnt (Schmitt 2003, Abs. 31 ff.), allerdings habe ich mir erlaubt, die Reihenfolge zu verändern, da sich nicht alle Punkte, die er aufführt, auf diese Arbeit anwenden lassen und somit gesondert dargestellt werden müssen.

- Metaphorische Ressourcen
„Was ist der differenzierende, ausdrucksweiternde, für die TextproduzentInnen funktionale Gehalt einer Metaphorik?“ (Schmitt 2003, Abs. 38). Welche Aspekte des Lernens beleuchtet die gefundene Metaphorik? Welche Vorteile hat es, Lernen in diesen Bildern zu betrachten, und welche Implikationen resultieren daraus?
- Durch Metaphern motivierte Handlungen
Eng mit dem vorherigen Punkt verbunden, ergibt sich weiterführend: „Wie handelt jemand, der in diesen Bildern denkt?“ (ebd., Abs. 44) Konkret: Welche Aufgaben folgen aus diesem Bild für Lernende und Lehrende?
- Implizite Gliederungen und Werte
Inwieweit erlaubt die Metapher Differenzierungen innerhalb des benannten Konzepts? Schmitt führt als Beispiel das metaphorische Modell des Wegs an, das als Konzept zur Bebilderung von psychischen Krisen eine Dreiteilung erlaubt: Man kann zu langsam sein (jemand ist ein bisschen zurückgeblieben), vielleicht auch zu schnell (durch den Wind sein, einen Schub haben) oder gar nicht auf dem richtigen Weg sein (und *neben* sich *stehen*) (Schmitt 2003, Abs. 36).
- Grenzen einer Metaphorik
„Was ist der ausdrucksverkürzende, erkenntnisverhindernde Gehalt einer rekonstruierten Metaphorik?“ (ebd., Abs. 41) Oder anders gefragt: Welche Aspekte des Lernens lässt die untersuchte Metapher unberücksichtigt? In welcher Art und Weise schränkt sie die Sicht auf Lernen ein?
- Vergleich metaphorischer Konzepte

Die hier beschriebenen Schritte gehen während der tatsächlich durchgeführten Interpretation ineinander über, sie können nicht in der Art voneinander getrennt

werden, wie diese Darstellung es vielleicht vermuten lässt. Sie dienen vielmehr als Orientierung bei der Frage, nach welchen Kriterien die gefundenen Konzepte untersucht werden sollen. Schmitt formuliert noch eine Reihe weiterer Punkte, die bei anders formulierten Forschungsfragen eine Rolle spielen können:

- Konflikte metaphorischer Modelle
Inwieweit passen die von Individuen oder auch Subgruppen verwendeten Metaphoriken zueinander, inwieweit widersprechen sie sich? Welche Probleme ergeben sich aus eventuellen Konflikten für die Handlungsfähigkeit?
- Fehlen einzelner metaphorischer Modelle
Welche Metaphern fehlen z. B. bei Einzelpersonen im Hinblick auf die gängige Metaphorik der (Sub-)Gruppe, zu der sie gehören?
- Metaphern als Projektionsfläche
Welche Möglichkeiten gibt es, auf in Fragen, Aufforderungen etc. vorgegebene Metaphern zu reagieren? Welche Praktiken des Alltags lassen sich auf Grund dessen formulieren?
- Metaphern in der Metakommunikation
Wie können die oben genannten Ergebnisse zum Beispiel in dem jeweiligen praktischen Kontext genutzt werden? Welche Interventionsmöglichkeiten bieten sie?

Ein Wort noch zur Darstellung metaphorischer Konzepte. Sie sind Illustrationen komplexer Sachverhalte, die sich immer auch auf verschiedene Dimensionen beziehen, oder um Schmitt zu zitieren: „Metaphorische Konzepte entwerfen Szenen, in denen sowohl das Huhn, das Ei und der Hühnerstall gleichzeitig vorkommen“.²⁶ Diese Gleichzeitigkeit birgt gewisse Schwierigkeiten bei der sich notwendigerweise linear gestaltenden schriftlichen Ausarbeitung. Die Linearität des Schreibens lässt Hierarchien von Bedeutungen oder manchmal gewisse Kausalbeziehungen vermuten, beides liegt jedoch nicht in der Intention dieser Arbeit. Sprache ist im Rahmen dieser Methode sowohl untersuchter Gegenstand als auch Mittel zur Darstellung desselben, ein Umstand, der möglicherweise ebenfalls zu Schwierigkeiten führt. Darstellungen, Argumentationen ebenso wie Diskussionen sind sprachlich verfasst und damit immer durch die Metaphern des Autors ge-

²⁶ Persönliche Mitteilung, 23.03.2005.

prägt. Auch eine sorgfältige Formulierung kann nicht verhindern, dass untersuchte Metaphern und Metaphern des Autors eventuell differierende Bedeutungsfelder aufzeigen.

Metaphorische Konzepte stehen auch niemals isoliert im Raum, vielmehr ergibt sich eine Vielzahl von Verknüpfungen zu benachbarten Gebieten. Eine Trennung, wie die Metaphernanalyse sie fordert, ist somit eher analytisch denn deskriptiv. Reichlich Komplexität ergibt sich durch die Verwendung wörtlicher Zitate, da diese meist neben den gerade untersuchten eine Fülle weiterer Metaphern beinhalten, die sich gegenseitig ergänzen, aber auch widersprechen können. Ähnlich schwierig gestaltet es sich, wenn Ausführungen anderer Autoren zur Stützung der eigenen Argumentation in den Text einfließen, da sie unweigerlich die dort verwendete Metaphorik transportieren; ein Auseinanderfallen zwischen der inhaltlichen Aussage, die die Argumentation stützen soll, und der zu dieser Aussage verwendeten Metaphorik ist gegebenenfalls die Folge. In beiden Fällen stellt sich die Frage, wie mit der metaphorischen Komplexität zitierter Aussagen umzugehen ist. Alternativ besteht entweder die Möglichkeit, diese neu auftretenden Metaphern sofort tiefer gehend zu erörtern (mit der Folge einer starken Zerstückelung der Argumentationskette), oder auf spätere Passagen zu verweisen, welches wiederum eine gewisse Geduld des Lesers voraussetzt. Ich habe mich aus Gründen der besseren Lesbarkeit für Letzteres entschieden.

„So wurden die Zöglinge auf lebendige Art geformt und zurechtgebogen, weniger durch Weisungen und Worte als durch Vorbilder und Taten, damit das Wissen kein bloßer Ankauf ihrer Seele bleibe, sondern ihr zum natürlichen, ihr ganzes Wesen und Wirken prägenden Eigentum werde.“

Michel de Montaigne (übers. 1998, S. 223)

LERNEN UND SEINE ALLTAGSSPRACHLICHEN METAPHERN²⁷

5.1 Vom Einblicken und Durchschauen – Die Metaphorik des Sehens

Die sinnliche Wahrnehmung gehört zu den elementarsten Erfahrungen des Menschen, gerade das Sehen spielt in unserem Kulturkreis eine große Rolle. So ist es nicht verwunderlich, dass sich diese Erfahrungen auch metaphorisch in der Sprache generell wie auch speziell im Kontext des Lernens wiederfinden lassen.

Es gilt, Zusammenhänge zu *sehen* und zu *erkennen*, *Einblick* in Themenbereiche zu bekommen und sie zu *durchschauen*, *Erkenntnis* gewinnen oder einfach generell mehr *durchzublicken*. Um von einem anderen zu lernen, kann man ihm über die Schulter *schauen* oder sich etwas bei oder von ihm *abgucken*. LERNEN IST demnach SEHEN:

„Schüler wollen auch *sehen*, wo ihre Grenzen sind“ (L1, Z. 149-150).

„... aber sie haben dann doch *gesehen*, dass wir das massiv eingefordert haben“ (L1, Z. 295-296).

„Ja und das zeigt, dass es in manchen Fächern vielleicht auch schwer ist, Schüler wirklich zu sehen, wie sie denken, wie sie überlegen, wie sie nachdenken“ (L1, Z. 396-398).

„...also das hat mir großartige *Perspektiven* eröffnet“ (L2, Z. 741-742).

Die Metaphorik des Sehens lässt sich in zwei weitere Dichotomien unterteilen: hell/dunkel und klar/trübe. Im ersten Fall steht Helligkeit und Licht für das Gelingen von Lernen und Verständnis: es trifft die Erkenntnis wie eine *Erleuchtung*, eine Sache kann von möglichst vielen Seiten *beleuchtet* werden, wer schnell lernt,

²⁷ Grundsätzlich sind in den folgenden Ausführungen immer Personen beiderlei Geschlechts gemeint, auch wenn zum Teil zur Verbesserung des Leseflusses die männliche Form verwendet wurde.

gilt als *helles* Köpfchen. Entsprechend steht Dunkelheit für mangelnde Erkenntnis: Jemand tappt im *Dunkeln*.

Im zweiten Fall gibt es Klarheit als Zeichen des Gelingens auf der einen Seite und Unklarheit, Getrübtheit als dessen Gegenteil: „Das ist ganz *klar* der Zusammenhang“ (L2, Z. 739-740) und an anderer Stelle: „Das ist mir am Ende meines Studiums *klar* geworden“ (L2, Z. 848).

Oft sind die Metaphern der Klarheit im Zusammenhang mit der Tätigkeit des Lehrens zu finden: Der Lehrende *erklärt* Hintergründe, unterrichtet in einer *klar* strukturierten Form, bietet *Klärungshilfe* an. Ein guter Lehrer ist, wer in der Schule den „Planungsprozess *transparent* macht“ (L1, Z. 311): „*Klarheit* der Planung, Verlässlichkeit-für Schüler ganz wichtig“ (L1, Z. 315-316); „... das hab ich vorhin versucht *klar* zu machen“ (L2, Z. 735) und weiter: „ich hab das den Schülern immer versucht *klar* zu machen“ (L2, Z. 802-803).

Die Metaphorik des Sehens bleibt jedoch nicht auf die Aufgabe des eigentlichen Unterrichtens beschränkt, sondern umfasst auch die soziale Situation, in der sich Lehrende und Lernende befinden:

„Es ist also nötig, dass die Lehrer im Unterricht soweit *sehen*, wo die Schüler sind“ (L1, Z. 143-144);

„... die Fähigkeit zu *sehen*, wo die Schüler stehen“ (L1, Z. 301);

„Schüler wirklich zu *sehen*, wie sie denken, wie sie überlegen, wie sie nachdenken“ (L1, Z. 397-398);

„Ja, das liegt eben an dem System, ich glaube, dass man Lernen, so lange es nicht freiwillig geschieht, sowieso unter ganz anderen Gesichtspunkten *sehen* muss“ (L1, Z. 483-485).

Kommunikationsprobleme werden ebenfalls als mangelndes Sehen metaphorisiert: „... wir kriegen keine Möglichkeit der *Einblicknahme* in das Privatleben von Schülern“ (L2, Z. 600-601).

LERNEN IST SEHEN bedeutet zunächst, von einer sinnlich erfahrbaren Welt auszugehen, die als solche eine positivistisch aufgefasste Grundlage von Erfahrungen und Lernprozessen darstellt. Sie lässt zunächst konstruktivistische Aspekte des Lernens außer Acht, da der Lernende das, was er lernen soll, nicht erst selbst konstruieren muss. Er bekommt Einblick die Welt, wie sie wirklich ist, der Lernprozess besteht letztlich darin, diese Sinneseindrücke aufzunehmen, und wird mit dieser Aufnahme abgeschlossen. Die Metaphorik des Sehens schließt sich somit eng an die des Behälters an, wie sie im nächsten Kapitel dargestellt wird. Aufgabe

des Lehrenden ist es nun, Inhalte aufzuzeigen und Sachverhalte sichtbar zu machen. Andererseits ist spätestens seit den Arbeiten zur Gestaltpsychologie anerkannt, dass sinnliche Wahrnehmung niemals nur rein aufnehmend abläuft, sondern durch den Wahrnehmenden konstruiert und organisiert wird, demnach eine aktive Tätigkeit darstellt. Diese Erkenntnis dürfte jedoch in Alltagsvorstellungen wenig präsent sein.

Bleibt die Metaphorik nicht nur auf den Lernprozess beschränkt, sondern bezieht die Interaktionen zwischen den Beteiligten mit ein, so wird deutlich, dass es nicht mit einer einfachen Abbildung der Wirklichkeit getan ist. Dinge können aus unterschiedlichen *Blickwinkeln betrachtet* werden, Menschen nehmen verschiedene *Sichtweisen* ein, manchmal ist es notwendig, einen *Perspektivenwechsel* vor- oder die *Vogelperspektive* einzunehmen, um den *Überblick* nicht zu verlieren. Auch ist durchaus denkbar, dass der eigene persönliche und soziale Kontext die Betrachtung *verzerrt*: „... gerade mündliche Leistungen angemessen zu beurteilen, ist ganz schwer. Weil man ist doch immer mit der *Brille* des Lehrers dabei ist“. (L1, Z. 323-326). Oder auch aus Sicht der Schüler: „... sie *sehen* ihre Anteile ja *nicht*, sie *sehen* immer den Lehrer“ (L2, Z. 798).

Lernen als Sehen zu begreifen beinhaltet die Möglichkeit, den Eigenanteil am Lernen zu verdeutlichen: Sehen ist eine Tätigkeit, die der Lerner selbst bewältigen muss, es kann ihm niemand diese Aufgabe abnehmen.²⁸ Menschen unterscheiden sich jedoch in hohem Maße hinsichtlich ihrer Sehstärke, diese lässt sich durch Verhalten nur in geringem Maße beeinflussen. Demnach postuliert dieses metaphorische Modell einen Lerner, dessen Fähigkeit zu lernen weitestgehend festgelegt ist und sich auch wenig verändern lässt. Es fehlt der Gedanke einer dynamischen Entwicklung. Gleichzeitig enthebt es den Lehrenden seiner Verantwortung: Ist die Lernfähigkeit mehr oder weniger erblich bedingt, so bedarf es keiner Diskussion um Methoden oder Förderung, da sich an diesem Zustand nicht viel ändern lässt. Sehen lässt sich in einem gewissen Maße schulen, aber damit ist nicht die eigentliche Wahrnehmung gemeint, sondern eher die sie begleitenden kognitiven Prozesse der Aufmerksamkeitslenkung, Beurteilung usw. „Zu *sehen*, was da geschieht: also der Kunstunterricht hat mir die *Augen geöffnet* für den Rest meines Lebens“ (L2, Z. 743-744). Diese Metapher ist in zweierlei Hinsicht zu verstehen. Zunächst bedeutet „jemandem die Augen zu öffnen“ ihn bekannt zu machen mit

²⁸ Bei Blindenführern mag man vielleicht davon sprechen, sie sähen für den oder an Stelle eines Blinden.

bisher Unerfahrenem. In diesem Zusammenhang jedoch kommt noch eine zweite Bedeutung hinzu, denn der Kunstunterricht versetzt denjenigen in die Lage, Kunstwerke fachmännisch zu betrachten und so mehr und anderes an ihnen zu entdecken. So verstanden, ist Sehen durchaus „trainierbar“.

Die anderen Sinne sind metaphorisch weitaus weniger präsent als der des Sehens. Wir *erfassen* Zusammenhänge, *begreifen* oder *kapieren* etwas, *behalten* Dinge oder gehen in *Tuchführung* mit einem neuen Thema. Welchen Unterschied macht es nun, ein Thema nicht zu *sehen*, sondern zu *erfassen*? Sofern keine Einschränkungen in der Wahrnehmungsfähigkeit vorliegen, schließen sinnliche Erfahrungen sich nicht gegenseitig aus, sondern finden entweder nachfolgend oder gleichzeitig statt: So *drehen* und *wenden* wir Dinge, um sie von allen Seiten *betrachten* zu können. Die taktilen Sinneseindrücke stellen einen Zugewinn an Informationen dar, indem die Distanz zwischen Lerner und Lerngegenstand aufgehoben wird und die Beschäftigung mit dem sinnlich erfassten Gegenstand mehr in den Mittelpunkt rückt. Nun ist es möglich, die Eigenschaften des betrachteten Gegenstandes näher zu erkunden und auch schon mit unterschiedlichen bereits gemachten Erfahrungen besser zu verknüpfen. Auf das Lernen übertragen bedeutet dies, den Schritt zu machen von dem Konzept des passiven, aufnehmenden hin zu dem des selbst tätig werdenden Lernalters. Lernen beinhaltet demnach nicht mehr nur das „Sehen“ fremder Erkenntnis, sondern wird zunehmend zur eigenen Erfahrung.²⁹ Dessen ungeachtet zählt die Metapher des Sehens zu den klassischen Metaphern des Lernens und Erkennens, ist sie doch schon Kernpunkt des Platon'schen Höhlengleichnisses (Der Staat VII, übers. 1940). Entwicklung bedeutet hier Einsicht in das Wesen der Dinge, wobei diese Einsicht schrittweise vonstatten geht: von den Schatten an der Wand über die Dinge in der Höhle bis hin zu der Welt außerhalb. Jeder Schritt bedeutet, ein Stück weiter in das Licht hinauszutreten und ist mit anfänglichen Schwierigkeiten verbunden, müssen sich die Augen doch erst an das Mehr an Helligkeit gewöhnen. Damit ergänzt Platon die Metaphorik des Sehens um einen dynamischen Aspekt. Erkenntnis geschieht demnach nicht ad hoc, es braucht Zeit, bis sich der Mensch in seiner neuen Welt zurechtfindet. Platons Gleichnis endet an dieser Stelle jedoch nicht. Der erkennende Mensch kehrt in die Höhle zurück, um den anderen von seinen Erfahrungen zu berichten, stößt hierbei aber auf Schwierigkeiten (schließlich müssen sich seine Augen erst wieder an die

²⁹ Das Schmecken wird in Kap. 5.3 behandelt.

Dunkelheit gewöhnen) und Unglauben. Man muss nicht Platons Ideenlehre bemühen, um hier ein didaktisches Grundproblem angesprochen zu sehen: Wie kann ein Mensch anderen etwas vermitteln, was ihm selbst völlig *einsichtig* ist? Noch dazu, wenn sie vieles von dem nicht kennen, was er erfahren hat? Letztlich ist diesem Gleichnis auch eine mögliche Antwort zu entnehmen: Er muss sich die Situation seiner Schüler vergegenwärtigen und sich dieser anpassen: Er muss zurück in die Höhle.³⁰

5.2 Vom Einflößen und Eintrichtern – Die Metaphorik des Behälters

Wissen ist etwas, das man *in den Kopf bekommen* muss, sei es in den eigenen oder den eines anderen, es wird *hineingepackt*, *reingestopft* oder auch *eingeflüßt*, wenn nicht gar *eingetrichtert*³¹. Soll dieses Wissen genutzt werden, so wird es wieder *herauf-* oder gar *herausgeholt*. Diesen Metaphern liegt das bereits in der Einleitung angesprochene Konzept DER KOPF IST EIN BEHÄLTER; IN DEN WISSEN GEFÜLLT WERDEN MUSS zu Grunde. Lernen vollzieht sich demnach als „Aufnahme“ des „Gegenstandes“ Wissen und ist somit von den beteiligten Personen und ihren Handlungen losgelöst. Wenn die zu lernenden Dinge als unabhängige Entitäten existieren, impliziert dies, dass es eine Autorität gibt, die die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte übernimmt und deren Reihenfolge bestimmt.

Ausdrücke wie *einflößen* oder *eintrichtern* legen nahe, dass dies auf Seiten der Lehrenden geschieht, wobei auch sie diese Entscheidung nicht ausschließlich aus freien Stücken treffen, wie ein Lehrer betont:

„Die Schule ist ja eine gesellschaftliche Institution, nicht im luftleeren Raum schwebend, sondern gibt es bestimmte Erwartungen in der Gesellschaft, die dann auch über Lehrpläne usw. letzten Endes bis in die Schulzimmer dringen. Mit an-

³⁰ Eine tiefgehende Analyse des Höhlengleichnisses im Hinblick auf seine philosophische und auch pädagogische Reichweite findet sich bei Heidegger (1947/1975).

³¹ Das Thema dieser Arbeit führte bei allen hauptsächlich pädagogisch ausgebildeten Personen, mit denen ich sprach, als erstes zu der Frage, ob damit der Nürnberger Trichter gemeint sei. Der Ausdruck „eintrichtern“ entstammt tatsächlich diesem Kontext. Schullehrbücher wurden im 17. Jahrhundert „Trichter“ genannt. Bei dem „Nürnberger Trichter“ handelt es sich um die spöttische Bezeichnung für den zu dieser Zeit von Georg Philipp Harsdörfer erstellten „Poetischen Trichter“, ein Schullehrbuch zur deutschen Reimkunst.

deren Worten, ich bin gezwungen oder beauftragt, oder angehalten sagen wir mal, bestimmte Dinge zu vermitteln, die gewünscht werden“ (L2, Z. 456-459).³²

Es scheint, Lerner sind an dem Vorgang der Auswahl wenig bis gar nicht beteiligt. Ihre Aufgabe besteht darin, Wissen *im Kopf anzusammeln*, es sich *reinzuziehen*³³ oder vielleicht sogar zu *inhalieren* und bei Bedarf wieder *auszuspuken*. Wenn es zu viel wird, haben sie einen *vollen Kopf*, *in* den nichts mehr *hineingeht*, sind *dicht* und *machen zu*. Lernen kann in diesem Fall nur dann funktionieren, wenn sie sich den Inhalten gegenüber nicht *verschließen*, im Gegenteil sich *aufgeschlossen* zeigen und *offen* für Neues sind.

Allgemein liegt die Stärke der Behälter-Metaphorik in der Möglichkeit, gleichzeitig Abgrenztheit und Interaktion mit der Umwelt zu konzeptualisieren: „In dieser Metaphorik wird eher gewünscht, ‚aus sich herauszukommen‘, ohne den Behälter zu beschädigen“ (Schmitt 2003, Abs. 38). Vor allem bei Untersuchungen sozialer Interaktionsmuster und Verhaltensweisen kann dieser Aspekt von großer Wichtigkeit sein, will man beispielsweise Aussagen darüber treffen, wie Lehrende und Lernende ihre soziale Interaktion wahrnehmen. Bezogen auf den Vorgang des Lernens an sich zeigt sich hier jedoch genau das Gegenteil - die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden scheint für den Erfolg des Lernens unerheblich zu sein. Um im Bild des Behälters zu bleiben: Wer einen Behälter befüllt, spielt für den Behälter selbst keine Rolle. Auch die Frage, wie er befüllt wird, ist – solange man ihn nicht überfüllt und er zu platzen droht – höchstens eine Frage der Effizienz, aber kein grundlegendes Problem. Am Ende steht das Ergebnis – ein voller Behälter – und das alleine zählt.

Dieser Aspekt lässt sich noch ein wenig weiter verfolgen: Die Behälter-Metaphorik belässt nicht nur die Interaktion zwischen Subjekten im Dunkeln, sie impliziert auch einen gewissen Konformismus dessen, was gelernt werden soll. Wenn das zu lernende Wissen losgelöst von den Interessen und Fertigkeiten einen Wert an sich besitzt, bedeutet dies, dass alle das Gleiche zu lernen haben. Ob dies möglich ist, bleibt fraglich.

Auch wenn er sie nicht so benennt, setzt sich schon Dewey (1916/2000) mit den Implikationen der Behälter-Metaphorik auseinander. Für ihn zeigt sich dies vor allem in der Vorstellung, Kinder seien unreife Erwachsene, die in der weiteren

³² Die Metapher des “(Ein-)Dringens” kann auch unter dem Aspekt der Erfahrung mit der Natur (Eindringen von Wasser) und der kriegerischen Auseinandersetzung betrachtet werden, siehe hierzu Kap. 5.12.

³³ “Reinziehen” lässt sich auch im Zusammenhang mit Essen sehen, siehe Kap. 5.3.

Ausführung eng mit einer solchen Konzeptualisierung verknüpft ist. Grundlage ist die Idee eines Kindes als Mängelwesen, dem bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten fehlen, die einen Erwachsenen ausmachen, „sie stehen sozusagen [als Kandidaten, SW] auf der ‚Anwärterliste‘ des Lebens“ (ebd., S. 80)³⁴. Das Ziel der menschlichen Entwicklung ist somit die Aufhebung eines Mangelzustandes, eng verbunden mit der Annahme, „daß Unterricht ein Mittel sei, diese Mängel zu beseitigen, indem Erkenntnis in ein geistiges und moralisches Loch gegossen wird, das auf Füllung wartet“ (ebd., S. 77).

Der Konformismus erstreckt sich neben dem Was auch auf das Wie des Lernens. Die Behälter-Metaphorik beinhaltet eine quantitative Differenzierung der Lerner, sie unterscheiden sich demnach in der Menge, die sie aufzunehmen in der Lage sind, nicht aber, *wie* sie sie aufnehmen. Sie lernen das Gleiche und sie lernen es in der gleichen Art und Weise, ungeachtet ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten; eine Sichtweise, die die angewandte Pädagogik schon seit Jahrzehnten unter dem Stichwort der „Binnendifferenzierung“ zu überwinden sucht.³⁵ Dewey formuliert die Auswirkungen, die eine solche Auffassung nach sich zieht: „An die Stelle eines strengen und bestimmten Urteils auf der Grundlage der schwachen und starken Punkte des Individuums tritt eine unbestimmte und schwankende Meinung über das, was man von der Jugend in einer mehr oder weniger fernen Zukunft erwarten kann“ (ebd., 81).

Da dieses Konzept die Individualität der Lerner ausschließt, ist es nur folgerichtig, dass auch die Aspekte einer individuellen Bewertung des Lernprozesses wie des Gegenstandes nicht beleuchtet werden. So werden Freude, Begeisterung, Frustration oder andere Emotionen genauso vernachlässigt wie Kreativität, die ebenfalls Individualität voraussetzt, und Phantasie. So lässt sich die Kritik an der Behälter-Metaphorik mit den Worten Bill Gates' benennen:

„Lehrer müssen im Zeitalter der Infobahn anders unterrichten. Das stimmt. Aber sie werden weiter gebraucht. Die Kinder wollen nicht einfach allein zu Hause sit-

³⁴ Die Vorstellung von Kindern als „unreifen Erwachsenen“ ist Teil des Metapher-Konzeptes DAS KIND IST EINE PFLANZE (siehe Kap. 5.4). Der Begriff des „Mängelwesens“ deutet auf eine Defizit-Metaphorik, während die „Anwärter-Liste“ auf ein Konzept verweist, das dem des Aufstiegs in Bürokratien angelehnt ist. Die unterschiedliche Metaphorik, die hier im Rahmen der Argumentation Deweys zum Tragen kommt, wäre einer eigenständigen Untersuchung wert.

³⁵ Binnendifferenzierung meint eine entsprechend der unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Lerner ausdifferenzierte Unterrichtsgestaltung. Einen Überblick über die Literatur zum Thema bietet die Seite des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Halle, abrufbar unter <http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/schulpaed/literatur.htm#a7>.

zen und am Bildschirm Lernstoff in sich *hineinsaugen*. Sie brauchen die Gruppe, sie brauchen den menschlichen Aspekt, sie brauchen den Lehrer.“³⁶

5.3 Vom Reinziehen und Verdauen – Die Metaphorik des Essens

Eine besondere Form der Aufnahme ist das Essen:

“... denn der normale Alltag besteht darin, dass Schüler etwas vorgesetzt - ich sag jetzt mal bildhaft – eine *Suppe vorgesetzt bekommen*, auf deren *Zusammensetzung* der *Zutaten* sie keinen Einfluss haben, die sie *auslöffeln* müssen und die ihnen mehr oder weniger gut *schmeckt*. Das ist die alltägliche Situation. Manchmal (lacht) *schmeckt's* wirklich sehr gut und zwar allen Beteiligten, aber meistens ist das eine ziemlich *fade* Angelegenheit (L2, Z. 503-510)“.

Oft werden Ausdrücke aus dem Bereich des Essens bemüht, um eher weniger interessante Lernsituationen zu verbildlichen: Der Lehrer *kaut* den Stoff *vor*, den dann alle gemeinsam *durchkauen*, wobei das mehr oder weniger *fade* oder gerade bei schwierigen Inhalten ein ganz schön *hartes Brot* sein kann. Der Stoff kann nicht nur *hart*, sondern auch ziemlich *trocken* sein, wird in diesem Fall aber dennoch *gefressen*, *geschluckt* oder auch widerwillig *heruntergewürgt*. Manchmal ist es auch nötig, sich durch Berge von Literatur zu *fressen*, sich *durch-* oder, wenn es nicht richtig klappen mag, sich auch *die Zähne auszubeißen*.

In der hier aufgezeigten Metaphorik LERNEN IST ESSEN wird Lernen als Vorgang der Nahrungsaufnahme konzeptualisiert, wobei sich alle Phasen dieses Vorganges - von der Nahrungszubereitung über die Aufnahme bis zu deren Verdauung und Verwertung – zu dem Prozess des Lernens in Beziehung setzen lassen.

“Wenn der Lehrer nur die üblichen *Wissenshäppchen* *verfüttert*, ohne Rücksicht auf die Fähigkeiten, das Wissen und die Interessen der Kinder, lässt er gewaltige Potentiale ungenutzt³⁷” (Mechsner 2004, S. 165).

“Statt dem Schüler den Stoff *Häppchen für Häppchen* zu *verabreichen*, bieten wir ihm gewissermaßen gleich von Anfang an komplexe Themen” (ebd., S. 179)

Der Lehrer *serviert* den Schülern, was sie zu lernen haben: Unterrichtsgestaltung zeigt sich als Entscheidung zwischen verschiedenen gastronomischen Bewir-

³⁶ Gefunden unter <http://www.zitate.de/ergebnisse.php?sz=2&stichwort=&kategorie=Schule&autor=&linka=kategorie> [01.05.2005].

³⁷ Zur Metaphorik des Potenzial vgl. Kap. 5.4 und 5.6.

tungsmodellen: Die Alternativen reichen von dem *Verfüttern* der *Häppchen*, ergo kleiner Einheiten, die in keinem Kontext zueinander stehen und deren Zusammenstellung die Konsumenten nicht beeinflussen können, über das Erstellen mehrere Gänge umfassenden Menüs, deren Inhalte aufeinander abgestimmt sind und die einer zumindest in Teilen vorgegebenen Sequenz folgen, bis hin zum Essen „à la carte“, also der Möglichkeit, aus einem bestehenden Angebot frei zu wählen. Je nachdem, wie viel Einflussmöglichkeiten der Lehrende den Lernern zugesteht, ergeben sich hieraus für ihn eher die Aufgaben eines Lieferanten oder die eines Kochs: Im einen Fall ist er für die Bereitstellung der Inhalte zuständig, im anderen Fall zusätzlich für deren Umsetzung und Darbietung.

Die Metaphern des „Aufnehmens“ geben trotz ihrer oft negativen Färbung letztlich meist keine Auskunft über die Verdaubarkeit des Geschluckten (vgl. hierzu auch Rodi 1967). Etwas, was ich widerwillig schlucke, schmeckt vielleicht nicht besonders oder ist aus anderen Gründen zuwider, kann aber für den Organismus durchaus nahrhaft sein (man denke z. B. nur an Lebertran). Umgekehrt müssen Inhalte, die aus großem Interesse *verschlungen* werden, nicht unbedingt zu Verdauungsproblemen führen, auch wenn das „Verschlingen“ dies vielleicht nahe legen mag. Wird das zu Lernende zu viel, sind die Lernenden *übersättigt* und müssen das Gelernte erst einige Zeit *verdauen*, bevor sie sich neuen Stoff *reinziehen* können. Erst jetzt wird deutlich, inwieweit sie den Inhalt *verwerten* können oder vielleicht doch nur *wiederkäuen*, *halb verdautes* Zeug wiedergeben, wenn sie gefragt werden, oder sich gar damit den Magen *verdorben* haben.

Ein Begriff wie „verwerten“ beinhaltet noch den Aspekt der Nützlichkeit des Gelernten für den Lerner, während Ausdrücke wie „unverdautes Zeug wiedergeben“, vor allem aber „wiederkäuen“ nur die Fähigkeiten des Schülers benennen, das „Geschluckte“ wieder „hervorzuholen“ und zu präsentieren. An diesem Punkt ist die Essensmetaphorik letztlich nicht weit von der des Behälters entfernt.

Beziehen sich die bisher genannten Metaphern meist auf institutionell geprägte Lernsituationen, so erlaubt das Konzept LERNEN IST ESSEN ebenfalls eine weiter gefasste Perspektive als die zunächst dargestellte. So schreibt Simmel über Goethe:

“Seine Geistigkeit muss eine Analogie zu dem Vermögen des ganz gesunden physischen Organismus gehabt haben, die Nahrungsmittel bis ins Letzte auszunutzen, das Unverwendbare störungslos auszuscheiden, das Zurückbehaltene dem

Lebenskreislauf so selbstverständlich einzuverleiben, als bildeten beide schon von vornherein eine organische Einheit” (Simmel 1923, S. 14).

Letztlich ist es Goethes Aufnahme- und Lernfähigkeit, seine Begabung, die ihn umgebenden Dinge für sich sinnvoll zu nutzen, die Simmel mit Geistigkeit benennt. Simmel beschreibt nicht so sehr ein konkretes Lernen bestimmter Inhalte als vielmehr eine Lebens- und Geisteshaltung. Der (gesunde) Mensch entscheidet, welche der ihn umgebenden Dinge, Situationen, Informationen für ihn wichtig sind und nutzt diese für sein Weiterleben, der irrelevanten Angelegenheiten entledigt er sich möglichst schnell. Diese Fähigkeit zur Unterscheidung ist bestenfalls so gut entwickelt, dass sie einem Automatismus gleicht, analog dem autonomen körperlichen Vorgang der Nahrungsverwertung. Eine derartige Auffassung von Lernen schließt einen Lehrenden nicht aus (schließlich ist er möglicherweise derjenige, der ein reichhaltiges Nahrungsangebot zur Verfügung stellt), im Fokus steht jedoch der aktive Lerner, der die Relevanz der Dinge für sein Leben einordnen kann und Lernen dadurch selbst bestimmt. Lernen ist ferner nicht an bestimmte Situationen und Institutionen geknüpft, sondern vielmehr alltäglicher Bestandteil des Lebens und - das legt die Metapher des Essens nahe - lebenslang unverzichtbar. Mehr noch als in den vorangegangenen Metaphern, die eher institutionelles Lernen beschreiben, betont dieses Zitat Lernen als lebenslangen Prozess, welcher formelle ebenso wie informelle Bildung einbezieht.³⁸

Beiden Sichtweisen ist eine Veränderung des Gelernten durch den Vorgang des Lernens gemein. Lernen bedeutet „etwas einverleiben“, somit wird das Gelernte unweigerlich Teil des Lernenden und bleibt nicht bloß losgelöstes Objekt. Auf beiden Seiten finden Veränderungen statt, die sich gegenseitig bedingen: Lerne ich, wird das Gelernte ein Teil von mir, es verändert mich und wird gleichzeitig durch mich verändert. Die Metaphorik des Essens erlaubt also die Annahme einer individuellen, aber vor allem sinnlichen Beziehung zwischen Lerner und Lerngegenstand, was ebenfalls die Möglichkeit einer persönlichen Bewertung einschließt: Nicht jedem schmeckt das Gleiche. Ebenso kann nicht jeder das Gleiche gleichermaßen vertragen und verwerten: Was bei dem Einen als gesund und schmackhaft gewertet wird, führt bei dem Anderen zu Abwehr und Ekel (man denke nur an manche kulturspezifischen kulinarischen Vorlieben). Anhand des Konzeptes LERNEN IST ESSEN lassen sich die Lerner demnach sowohl hin-

³⁸ Eine Übersicht zum Konzept des „Lebenslangen Lernens“ findet sich bei Dietsche und Meyer (2004).

sichtlich ihrer Interessen, also ihrem „Geschmack“, als auch bezüglich ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, also ihrer „Verwertung“ des Dargebotenen, differenzieren.

Wenn ein Lerner zunächst *wissenshungrig* ist, sich an einem Thema dann jedoch *satt* gehört hat und schließlich *übersättigt* ist, so dass er die weitere *Aufnahme verweigert*, dann zeigt sich, dass das hier diskutierte Konzept ebenfalls Aspekte einer individuellen Entwicklung beleuchtet. Folgt man der Überlegung, dass ein Lerner mit zunehmendem Entwicklungsgrad vom „Fremdversorgten“ zum „Selbstversorger“ wird, so beschränkt sich das Konzept nicht nur auf die individuelle Entwicklung, sondern schließt ontologische Aspekte mit ein.

Bei der Frage, was passiert, wenn nicht gelernt wird, stößt das Konzept zum Teil an seine Grenzen. Nicht-Essen ist für eine gewisse Zeit durchaus möglich, ob es auch möglich ist, nicht zu lernen, ist fraglich. Denn selbst, wenn ein Schüler sich dem (Schul-)Lernen verweigert, so mag es sein, dass er dabei lernt (z. B. sich gegen eine Autorität durchzusetzen oder mit unangenehmen Situationen umzugehen). Aber selbst vorausgesetzt, nicht zu lernen wäre möglich: Ohne Nahrungsaufnahme kann der Mensch nur eine gewisse Zeit überleben, aber stirbt er auch, wenn er nicht lernt? Die Beantwortung dieser Frage hängt ebenfalls davon ab, wie weit Lernen gefasst wird. Im Rahmen des institutionellen Lernens mag dies unter Umständen mit einigen Nachteilen für den Lerner einhergehen, lebensbedrohlich ist es ganz sicher nicht. Jedoch lässt sich Lernen auch in einem sehr viel weiteren Sinne verstehen: „Man muss einfach, um zurechtkommen zu können, bestimmte Dinge lernen. In einer sehr komplizierten Gesellschaft ist einfach eine Form des *Überlebens*, ganz klar.“³⁹ (L1, Z. 197-199)

Die Metaphorik des Essens berührt die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem eher am Rande. Wie bereits dargestellt, kommt dem Lehrenden bestenfalls die Aufgabe zu, den Stoff zu „servieren“ und ihn vielleicht „schmackhaft“ zu machen. Auffallend ist, dass gerade diejenigen Ausdrücke, die zumindest die Anwesenheit eines Lehrenden andeuten, wie „vorkauen“, „fressen“ (was andere vorsetzen) oder „schlucken“, sehr negativ konnotiert sind. Sie stehen für langweiliges, unfreiwilliges und keinesfalls selbstbestimmtes Lernen. Jedenfalls vermitteln sie ein anderes Bild als die in der Essensmetaphorik eigentlich impliziten Annah-

³⁹ „Überleben“ kann hier wörtlich verstanden werden („Wenn ich nicht lerne, bei der Überquerung von Straßen aufzupassen, kann das tödliche Folgen haben“) als auch metaphorisch („Wenn ich nicht lerne, mich zurecht zu finden, kann ich kein selbstständiges Leben führen“).

men des selbstständigen, aktiven Lernalers, wie es Simmel von Goethe so klar beschreibt.

5.4 Vom Hegen und Pflegen – Die Metaphorik des Gärtners

In eine völlig andere Richtung geht die folgende Metaphorik, nach der es Aufgabe des Lehrenden ist, bei seinen Schülern *Wissen zu säen*, um ihnen letztlich etwas ins Gehirn *zu pflanzen*. Ähnlich eines Gärtners schafft er z. B. ein *entspanntes Klima*, in dem Lernen *gedeihen kann* oder bereitet den „*Nährboden* für Spaß an Wissen und Lust am Lernen“ (Miketta-Haak 2004, S. 13). Nicht nur der Lehrende, sondern alle an der Erziehung Beteiligten sollen möglichst – ähnlich der Atmosphäre in einem Treibhaus - eine *Bildungsatmosphäre* schaffen, in der „*Wissensdurst, Konzentrationsfähigkeit und Erfolg gedeihen*“ können (ebd.). Dazu gehört, vielleicht schon im Kindergarten *den Boden zu bereiten* für künftige Entwicklungen, so dass auch spätere Inhalte *auf fruchtbaren Boden* fallen können, damit die Anstrengungen des Lehrers mit der Zeit *Früchte tragen*. Gerade bei auf den ersten Blick nicht als so spannend erscheinenden Inhalten ist das *aufkeimende Interesse* ein *Pflänzchen*, das *gehegt* und *gepflegt* werden muss, das aber manchmal auch *seltsame Blüten treiben* kann. Unter guter *Pflege wächst* Wissen und *gedeiht*. Das Wort Seminar verweist ebenfalls auf diesen Zusammenhang, aus dem Lateinischen abgeleitet bedeutet es so viel wie „Pflanzstätte“.⁴⁰

All diesen Metaphern liegt das Konzept DER LEHRER IST EIN GÄRTNER zu Grunde.

Dewey (1916/2000) fasst die Aufgaben des Gärtners wie folgt zusammen: „Erziehung ist somit ein Vorgang der Pflege, der Nahrungszufuhr, der Aufzucht. Alle diese Worte bringen zum Ausdruck, dass die Erziehung den Bedingungen des Wachstums Aufmerksamkeit schenkt“ (Dewey 1916/2000, S. 26, Hervorhebung v. Verf.). Die Metaphorik des Gärtners ist somit aufs Engste verbunden mit dem metaphorischen Konzept LERNEN IST WACHSEN. Die oben genannten Metaphern legen nahe, dass es das Wissen, der Wissensdurst, das

⁴⁰ Nicht immer jedoch erhält der Lehrende das, was er sich von seinen Bemühungen erhofft: „ich hab das den Schülern versucht klar zu machen, wobei ich immer entgeisterte Blicke *ernte* (L2, Z. 805-807). „Ernten“ verweist auf die mit der Metaphorik des Gärtners verwandte Metaphorik des Bauern, der ein Feld bestellt.“

Lernen ist, was unter der pflegenden Hand des Gärtners *gedeihen*, also wachsen, soll. Der Lehrer *sät* Wissen bzw. *pflanzt* es in die Köpfe, was letztlich wieder bedeutet, dass das zu lernende Wissen dem Lernenden abermals (wie schon bei der Behälter- und der Essensmetaphorik) von außen zugeführt wird, wobei es dann nicht unbedingt als sicher anzusehen ist, dass dieses Wissen auch *Wurzeln schlägt*.

Fröbel, der mit seinen Arbeiten zur frühkindlichen Erziehung den Begriff des „*Kindergartens*“ geprägt hat, geht mithin noch einen Schritt weiter, für ihn ist es nicht das Wissen, welches wächst, vielmehr ist es der Mensch an sich, ähnlich einem Samenkorn, der die Entwicklung des großen Ganzen in sich trägt (Heiland 1998). Wenn auch Fröbel die Vorstellung von einem Kind als Samenkorn populär gemacht hat, ins Leben gerufen hat er sie nicht. So schreibt Comenius beinahe zwei Jahrhunderte zuvor:

„Der Verstand des in die Welt tretenden Menschen läßt sich ... am besten mit einem Samenkorn oder Kern vergleichen. Wenn darin auch die Gestalt der Pflanze oder des Baumes noch nicht tatsächlich (*actu*) vorhanden ist, so liegen doch Pflanze und Baum in Wirklichkeit (*revera*) darin beschlossen... Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muss nur das, was in ihm beschlossen liegt, heraus-schälen, entfalten und im einzelnen aufzeigen“ (Comenius 1657, zit. n. Scheuerl 1959, S. 214 f.).

Hier sind die Grundannahmen völlig andere. Die Möglichkeit des Lernens ist dem Menschen in Form eines von Anfang an bestehenden Potenzials gegeben, somit also untrennbar verbunden mit dessen Persönlichkeit und nichts von außen Zugeführtes. Comenius spricht von den Verstandesdingen, die im Menschen „beschlossen“ liegen und zeichnet so ein deterministisches Bild des Lernens. Gelernt werden kann nur, was in Ansätzen schon vorhanden ist, Neues zu lernen ist demnach nicht möglich.

Auch Dewey greift die Idee der schon vorhandenen Anlagen auf, spricht jedoch eher von „Tendenzen, die das Individuum bereits besitzt“ (Dewey 1916/2000, S. 45), die notwendig sind, wenn es auf von außen gegebene Reize reagieren soll. Wie wichtig das Konzept des Wachsens für Deweys eigenes Verständnis von Lernen ist, zeigt die Tatsache, dass er Lernende fast durchgängig als „Unreife“ („*the immature*“ im Original, Dewey 1916/1980) bezeichnet. Die Vorstellung, dass „Unreife“ lernen müssen, um eine bestehende Lücke zu den „Reifen“ einer

Gesellschaft zu schließen, wie sie z. B. auch in der Bezeichnung des Abiturs als *Reifeprüfung* Ausdruck findet, weist Dewey entschieden zurück. Diese Auffassung setzt seines Erachtens ebenfalls - ähnlich der Behälter-Metaphorik - ein gegebenes Ziel voraus, welches durch Lernen erreicht werden soll, Lernen wäre demnach mit Erreichen dieses Zieles beendet. Da er Leben als ständige Veränderung begreift, eine Gesellschaft für ihn steten Veränderungen ausgesetzt ist und Deweys erklärtes Ziel von Erziehung die Teilhabe des Individuums an einem gesellschaftlichen Gemeinsinn, ergibt sich daraus für ihn, „1. daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat; er ist sein eigenes Ziel; 2. daß der Erziehungsvorgang beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation bedeutet“ (Dewey 1916/2000, S. 75).⁴¹ Er sieht in den „Unreifen“ nicht unfertige Mängelwesen, sondern vielmehr deren großes Potenzial an Lernfähigkeit. Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es demnach, dieses Potenzial auch über die Schulzeit hinaus zu bewahren und weiter auszubauen: „Von Wachstum wird angenommen, dass es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit ein Ziel ist“ (ebd., S. 76).

Wachstum ist eines der notwendigen Kennzeichen des Lebens überhaupt (Bayrhuber 1998). Lernen als Wachsen zu begreifen, bedeutet - ähnlich wie bei der Nahrungsaufnahme auch - es als natürliches Bedürfnis zu sehen, welches in allen Individuen von vornherein angelegt ist, und ihm somit eine lebensnotwendige und lebenserhaltende Funktion zuzuweisen.

Ausgangspunkt und Initiator des Lernens ist demnach immer der Lernende selbst. Auch, wenn es um das *Einpflanzen* des Lernstoffes geht, geht der Impuls des Wachsens, also ob das neue Wissen *Wurzeln schlagen* kann, doch vom Lernenden aus. Hier wird jedoch zugleich die Problematik dieses metaphorischen Modells deutlich, bedenkt man, dass Wachsen keine willentlich zu steuernde Tätigkeit ist. Das, was wächst, kann weder entscheiden, wie schnell es wächst, noch was wachsen soll, es fehlt die bewusstseins- und handlungsfähige Instanz: Hier werden die Grenzen der Metaphorik nur allzu deutlich. Nichtsdestotrotz handelt es sich hier bei Lernen um einen aktiven Prozess, der sowohl die Assimilierung von gegebenen Umweltfaktoren als auch die Anpassung an veränderte Umweltbedingungen sowie eine Neugestaltung der Umwelt umfasst, ein Gedanke, der in der Entwick-

⁴¹ Zur Metapher des Gestaltens und Bauens vgl. Kap. 5.8.

lungstheorie von Piaget (z. B. in Piaget 1934/1975) in den Begriffen der Assimilation und Akkomodation seine systematische Ausarbeitung erfährt.⁴²

Die Konzeption des Menschen als Samenkorn oder Pflanze ist jedoch ein wenig weit gefasst, macht sie einen Lehrer doch in den meisten Fällen überflüssig, wenn man bedenkt, dass ein Großteil der Pflanzenwelt bestens und vielleicht sogar besser ohne pflegerischen Einfluss eines Gärtners existiert. Hier zeigt sich, dass die Garten-und-Pflanzen-Metaphorik letztlich selbständiges Lernen betrachtet, was dann als das natürliche Lernen angesehen werden kann. Ebenso umfasst sie auch angeleitetes Lernen, welches eher dem Kultivieren von Pflanzen entspricht und in Metaphern wie *das Wissen kultivieren* seinen Ausdruck findet.

Welche Aufgaben übernimmt nun ein Gärtner? Ein Gärtner kann neue Pflanzen *heranziehen* oder sich um von sich aus wachsende Pflanzen kümmern. In beiden Fällen unterstützt er das Wachstum, indem er bestmögliche Umweltbedingungen schafft und schädliche Einflüsse fernhält. Jedoch beschränkt sich seine Einflussnahme nicht auf die Optimierung der Umweltbedingungen, er greift durchaus aktiv in den Wachstumsprozess ein, wenn er z. B. Pflanzen *in Form bringt*, also beschneidet, durch Pfropfen veredelt oder gar ganze Landschaften umgestaltet, aber auch andere Pflanzen, z. B. Unkraut, am Wachstum hindert und damit letztlich entscheidet, was wachsen soll.

So einleuchtend dieses Bild auch zunächst erscheint, so schwierig wird es dann doch, die Aufgaben des Lehrers aus denen des Gärtners abzuleiten, wie auch Scheuerl feststellt: „Im ganzen ein Bild, das viele Varianten zulässt, und dem während der ganzen Erziehungs- und Bildungsgeschichte auch in der Tat die verschiedensten Analogien zum Teil für entgegengesetzte pädagogische Grundsätze entlehnt worden sind“ (Scheuerl 1959, S. 217).

Das Bild des Lehrers als Gärtner impliziert jedoch hinsichtlich der Bedürfnisse der Lernenden ein hohes Maß an Ausdifferenzierung der verwendeten Methoden und angesprochenen Inhalte. Während es z. B. bei der Nahrungsaufnahme – abgesehen von der wachsenden Zahl an Nahrungsmittelunverträglichkeiten – eher um eine Frage des unterschiedlichen Geschmacks geht, mag eine falsch durchgeführte

⁴² Jurczak (1997) arbeitet in seiner Arbeit heraus, dass das Entwicklungsmodell von Piaget im französischen Original sehr stark von organischen Metaphern geprägt ist, während diese in der englischen Übersetzung oft durch andere, meist mechanische, Metaphern ersetzt werden.

Pflanzenpflege bestenfalls folgenlos bleiben: „Maßnahmen werden über alle *rübergegossen*, wo sie dann *versickern*, weil nicht jeder es brauchen kann.“⁴³

Der Aspekt des Gießens dient hier als Beschreibung für einen Vorgang, bei dem dem Lerner das zu Lernende in einer undifferenzierten Art und Weise *rübergeschüttet* wird, so dass er das ihm Dargebotene wenig oder gar nicht *verwerten* kann. Auch kann das Wachstum *ins Stocken* geraten oder gar ganz aufhören, schlimmstenfalls jedoch geht die Pflanze ein.

Im Rahmen der Gärtner- und der Wachstumsmetaphorik lässt sich Wissen nicht trennen von der wissenden Person. Begreift man den Menschen als wachsende Pflanze, dann umfasst Wissen alles das, was ihm das Wachsen ermöglicht. Demnach ist Wissen kein einzelnes Ding, das man transportieren oder auch handeln kann, sondern vielmehr die Gesamtheit der gemachten Erfahrungen. Ebenfalls macht dieses Konzept allein schon durch die Wortwahl den dynamischen Charakter des Lernens deutlich, Lernen ist demnach immer eng verbunden mit Veränderung und Erneuerung.⁴⁴ Hier sowie in der Betonung der Aktivität des Lerners liegt die große Stärke dieses metaphorischen Konzeptes.

Es fällt auf, dass die Gärtner-Metaphorik, obwohl sie zu den klassischen Bildern der Pädagogik zählt (z. B. Scheuerl 1959), in dem in dieser Arbeit untersuchten Material nur noch selten in Erscheinung tritt. Die Zahl der gefundenen einzelnen Metaphern ist vergleichsweise gering, was u. A. mit der abnehmenden Zahl der in Verbindung mit gärtnerischer Tätigkeit stehenden Erfahrungen zusammenhängen mag.⁴⁵

⁴³ Dieses Zitat entstammt der Teamsitzung eines privaten Lern-Trainingszentrums, in der die Maßnahmen des Landes Bremen zum Umgang mit Legasthenie in Schulen diskutiert wurden und an der die Autorin teilgenommen hat.

⁴⁴ Die häufig zur Kennzeichnung von Dynamik verwendeten Metaphern der Bewegung (Weg Kap. 5.9, Technik Kap. 5.10, z. T. Haus Kap. 5.8) werden von diesem Modell nicht berührt, Pflanzen stehen gemeinhin an einem festen Ort. Zwar sind auch sie in der Lage, sich zu bewegen, z. B. sich dem Licht zuzuwenden, aber dies geschieht äußerst langsam und kann nicht unbedingt als Bild für dynamisches Lernen gelten.

⁴⁵ Inwieweit die konkrete Lebenswelt die persönliche Metaphorik des Lernens beeinflusst, kann ein spannender Untersuchungsgegenstand künftiger Forschung sein. Einen ersten Versuch in diese Richtung unternimmt Schmitt (in Vorb.).

5.5 Vom Packen und Weitergeben – Die Metaphorik des Tauschens

Der Lehrende *bringt* den Schülern etwas *bei* oder auch *rüber*, es *kommt* bei den Schülern *gut an*, sie *bekommen* etwas *mit*. Wenn sie etwas verstanden haben, dann haben sie es *gepackt*, sie *haben* es. Die Vorstellung von WISSEN IST EIN DING, also ein fassbarer und handhabbarer Gegenstand, liegt auch schon der in Kap. 5.2 behandelten Behälter-Metaphorik zu Grunde. Gegenstände lassen sich jedoch nicht nur in einen Behälter füllen, sie können auch bewegt und transportiert werden, wie die hier aufgeführten Metaphern verdeutlichen. Der Lehrende kann seinen Schülern etwas *mitgeben* oder sich vielleicht auch bemühen „*nachzureichen*, was die Familie nicht hingekriegt hat“ (St, Z. 1290). Wenn es gut läuft, stößt der Lehrende mit seinem Bemühen auf großes Interesse („wenn denen etwas angeboten wird, dann wird das ganz gierig *aufgegriffen*“ (L1, Z. 165-166)) und der Lernende kann etwas vom Lerngegenstand *mitnehmen*. Der Lerner *hat* das Gelernte *im Griff*, so dass er es zum einen *vor-* als auch im Rahmen einer *Transferleistung*“ auf andere Bereiche *übertragen* kann. Dies setzt voraus, dass derjenige, der über *mehr* Wissen verfügt, dieses an andere *weitergibt*. Lernen kann nicht stattfinden, wenn er Informationen nicht *herausgibt*, sein Wissen nicht *preisgibt*, es also nicht mit anderen *teilt*.

Begreift man Wissen als Gegenstand, dann leuchtet ein, dass man diesen Gegenstand auch (aus-)tauschen kann: „Da bin ich sehr skeptisch, weil ich zunehmend den Eindruck gewonnen habe, Lerninhalte sind vollkommen *austauschbar*, es ist vollkommen beliebig, was Schüler lernen sollen“ (L2, 476-479).

Interessanter für eine Metaphorik des Lernens ist jedoch, dass sich die Lernsituation als solche als Tausch sehen lässt: Der Lehrende *gibt* Inhalte in den Unterricht *rein*, wofür ihm die Lerner etwas *zurückgeben*, sei es Interesse am Lernstoff, Begeisterung oder auch neues Wissen:

„Die Dinge die man selbst nicht weiß, nicht kennt, die können einem auch Schüler *beibringen*, weil ich nicht Allround-Fachmann in allen Gebieten bin. Ich denke, das Lernen hat was zu tun mit dem mit dem Gegenüber, das können durchaus auch Schüler sein“ (L1, Z. 187-191).

Ein Tausch kann nur dann vollzogen werden, wenn die beteiligten Parteien diesen Tausch anerkennen und entsprechend handeln. Damit nimmt das Konzept LER-

NEN IST TAUSCHEN eine Sonderrolle innerhalb der Lernmetaphoriken ein, da es weder die Rolle des Lehrenden noch die des Lernenden betont, vielmehr rückt es die Interaktion der am Lernprozess Beteiligten in den Mittelpunkt und schafft so eine Vorstellung vom Lernen, bei dem mindestens zwei Parteien zwingend beteiligt sein müssen.⁴⁶ Inwieweit Lehrer und Schüler nun gleichberechtigt an diesem Tausch teilhaben, kann hier nicht weiter diskutiert werden, jedoch merkt ein Lehrer an: „... das heißt, was sie wirklich neugierig macht, was sie wissen wollen, wo sie Interesse zeigen und wo sie vergessen, dass sie am Ende *für das*, was sie dann als Leistung wiederum erbringen, *eine Note bekommen*“ (L2, Z. 491-496).

Seine Vorstellung von gelungenem Unterricht beinhaltet also, dass Schüler vorübergehend die Notwendigkeit ihres Tauschgeschäftes – Leistungen gegen Noten – „vergessen“ können, ähnlich wie man durch erfreuliche Ereignisse eine ansonsten unangenehme Lebenssituation kurzfristig „vergessen“ kann.

Die Tausch-Metaphorik betont – und auch in dieser Hinsicht ist sie besonders – dass es sich bei (institutionellem) Lernen um *regelgeleitetes Lernen* handelt, wobei die zu Grunde liegenden Regeln nicht allen Beteiligten in gleichem Maße bewusst und/oder transparent sein müssen. Zwar sind alle Interaktionssituationen in gewissem Maße durch Regeln bestimmt (vgl. zur Regelgeleitetheit von Alltagssituationen die Ausführungen über Ethnomethodologie in Kap. 2.2). Formelle und gerade auch schulische Lernsituationen jedoch werden konkret durch Verordnungen, Erlasse und Gesetze reglementiert, letztlich stellen auch didaktische Modelle ein weitere Regelsysteme bereit, ungeachtet noch so genannter „ungeschriebener Gesetze“, die z. B. in den Kollegien der Lehrenden bestehen.

Aus dem Konzept des Tauschens ergibt sich auch die Folgerung, wann Lernen nicht funktioniert, eben dann, wenn einer der Tauschpartner sich nicht auf den Tausch einlässt oder aus einem schon bestehenden Tausch wieder aussteigt. Initiator des Tauschgeschäftes ist der Lehrer, der ein bestimmtes *Angebot* macht, aus dem die Schüler z. B. ein bestimmtes Thema *wählen* können. Der Tausch kann dann aus verschiedenen Gründen nicht zu Stande kommen, weil das Angebot z. B. nicht zu den Adressaten passt: „Ich hab also das Gefühl, die *Angebote*, die Schule zu machen hat, gehen an den Interessen, an den Fragen oder Horizon-

⁴⁶ Ich habe dieses Konzept LERNEN IST TAUSCHEN genannt, auch wenn hier mehr noch als in anderen Metaphoriken nicht zu trennen ist zwischen Lernen und Lehren, da die Metaphorik Tauschen beide Aspekte erforderlich macht. Eigentlich müsste die genaue Bezeichnung in Anlehnung an Gropengießer et al. (2004) DER LEHR-LERNPROZESS IST TAUSCHEN lauten, ich habe mich aus Gründen der Eingängigkeit für die Kurzfassung entschieden.

ten der Schüler vorbei, *erreichen* sie also überhaupt gar nicht“ (L2, Z. 582-585). Oder weil die Adressaten schlichtweg nicht wollen: „Also das Gefühl, dass hier das Lehren vor allem darin besteht, Widerstände zu überwinden, Widerstände gegenüber *den Angeboten, die wir hier zu machen haben*“ (L2, 590-592).⁴⁷

Der Aspekt des Tauschens in Zusammenhang mit Lern- und Lehrprozessen ist interessant, eröffnet er doch die Möglichkeit der Erweiterung um eine emotionale Komponente. Wie bereits erwähnt, laufen Tauschhandlungen nach bestimmten Regeln ab, somit verfügen die Beteiligten über implizite und/oder explizite Erwartungen hinsichtlich des Ablaufs und zum Beispiel der Frage, wann ein Tauschgeschäft als erfolgreich abgeschlossen gesehen werden kann. Nach Hochschild (1980/1990) lassen sich Emotionen ebenfalls als Tausch begreifen: Einerseits beinhalten bestimmte Emotionen wie Liebe eine Vielzahl kleinerer und größerer Tauschgeschäfte⁴⁸, andererseits können Emotionen wie Wut, Ärger oder Schuld aus als unzureichend empfundenen „Gegengaben“ entstehen. Das Gelingen von Lernsituationen lässt sich also unter dem Aspekt untersuchen, inwieweit die Erwartungen der beteiligten Personen erfüllt werden, inwieweit die Reaktionen des Gegenübers als angemessen in Bezug zum eigenen Geben stehen. Fühlen sich Lehrer wie Schüler in ihrem Bemühen um ein Gelingen des Lernprozesses nicht gewürdigt, werden vor diesem Hintergrund Reaktionen wie Frustration, Wut, aber auch Resignation nachvollziehbar. Gleichzeitig bietet dieses Konzept möglicherweise Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen: auf Seiten der Lehrer als Bereicherung der aktuell geführten Diskussion um die Zahl der Burn-Out-Erkrankungen, auf Seiten der Schüler im Hinblick auf Phänomene der Schulunlust oder der Frustration durch Schule.

Es liegt nahe, ein derart komplexes Phänomen wie „Wissen“ als einen Gegenstand zu begreifen, um mit ihm *umgehen* zu können: „Das genannte metaphorische Konzept des Wissens als Gegenstand verleiht dem Wissen Substanz und lässt es als Abstraktum überhaupt erst denkbar werden“ (Schmitt in Vorb., S. 2). Aber auch hier gilt, wie für alle Konzepte, die auf dieser Annahme aufbauen, das Wissen letztlich etwas ist, was außerhalb des Lernalters existiert, wobei jedoch ergänzt

⁴⁷ Zur Diskussion der „Überwindung von Widerständen“ vgl. Kap. 5.12 über kriegerische Auseinandersetzungen.

⁴⁸ Diese können von sehr alltäglichen Dingen „Ich geh einkaufen, du machst die Wäsche“ über das gegenseitige Helfen „Ich helfe dir, wenn du dich bei großen Gesellschaften überfordert fühlst, und Du achtest darauf, daß ich nicht zu dick werde“ (Hochschild 1980/1990, S. 93) bis hin zu z. T. abstrakten emotionalen Konstrukten: „Ich werde dir meine Wärme und mein Vertrauen schenken, wenn ich mich auf deine Beständigkeit verlassen kann“ (ebd.) reichen.

werden muss, dass z. B. Tauschgeschäfte durchaus interessengeleitet durchgeführt werden, um Dinge zu erwerben, die eine Bedeutung oder Wichtigkeit für die am Tausch beteiligten Personen besitzen. Es stellt sich eben nur die Frage, welche konkreten Interessen die Lerner im Tauschgeschäft Lernen verfolgen, ob sie tatsächlich inhaltlich interessiert sind oder, wie ein Lehrer es ausdrückt, an dem Ergebnis: „Sie sind sowieso mehr oder weniger uninteressiert an dem, was wir *anzubieten* haben, sie sind ausschließlich an Qualifikationen interessiert, nämlich an einem Abschluss, der sie anschließend weiter bringt und ihnen neue Perspektiven eröffnet“ (L2, Z. 480-484).

5.6 Vom Bezahlen und Besitzen – Die Metaphorik des Geschäfts

Es gestaltet sich schwierig, Aspekte des Tauschens zu erläutern, ohne gleich in eine ökonomisierte Sprache zu verfallen, in der dann von „Geschäften“, „Aufwand“ und „Ertrag“ die Rede ist. Natürlich hängen Tausch und Ökonomie eng zusammen und natürlich lassen sich ökonomische Sachverhalte letztlich als kompliziertere Tauschgefüge betrachten. Nicht jeder Tausch verweist jedoch auf einen ökonomischen, also am Mehrwert orientierten, Hintergrund.⁴⁹ Folglich werden beide Aspekte hier getrennt behandelt, auch wenn sie meist ineinander übergehen.

„An der Aurericher *Börse* wird die Zukunft *gehandelt*“ schreibt die Wochenzeitung „DIE ZEIT“ in einem Artikel über von Lehrern durchgeführte *Projekte*, die Schule und Forschung zu verbinden suchen und „die mit etwas Glück das Leben ihrer *Klienten* verändern“ (Senther 2002, S. 1). Lehrer übernehmen hier die Rolle der Makler, die über die Zukunft ihrer *Klienten verhandeln*, und zwar sowohl untereinander als auch mit Vertretern verschiedener Forschungseinrichtungen, wobei sie dabei zwischen den Ergebnissen der Forschung und den Bedürfnissen der Lerner in beiden Richtungen zu *vermitteln* suchen. Was genau hier als *Zukunft* gehandelt wird, ist nicht ohne Weiteres ersichtlich, klar ist aber: Es geht ums Geschäft. „Der Lehrer ist dafür angestellt, die Noten zu machen, das ist doch nun sein

⁴⁹ Vielleicht ebenfalls aus diesem Grund verwendet Hochschild den Ausdruck „Verbeugung mit dem Herzen“ statt einer ökonomischen Metapher (1980/1990, S. 89), wobei sie im gleichen Kapitel dann doch wieder von „Schuldscheinen“ (S. 90), „Entschädigung“ und „Bezahlung“ (S. 92) spricht.

Hauptgeschäft, dafür wird er ja *bezahlt* und das ist ja das *Ergebnis* allen Unterrichtens“ (L2, Z. 810-812).⁵⁰

Der Lehrende *betreibt* seinen Unterricht als *Geschäft*. Er *verkauft* sich und seine Inhalte mehr oder weniger gut, er *bringt* sie an den Mann (oder an die Frau). Zeitweilig mag es notwendig sein, für sein Fach zu *werben* bzw. die *Werbetrommel* zu *rühren* oder schlichtweg die Ware anders oder besser zu *verpacken*, damit das Gegenüber auf das Geschäft eingehen mag. Zu der Führung eines Geschäftes gehört ebenfalls die Buchführung: „...also ich habe da [in der Tätigkeit als Lehrer] dann auch jede Menge positive Erfahrungen zu *verzeichnen*“ (L2, Z. 860-862). Wie der Lehrer, so muss auch der Schüler sich und seine Leistungen gut *verkaufen* können, andernfalls *geht er mit dem Unternehmen baden*. Er muss entscheiden, wie viel er *investiert* und wie viel Freiraum er sich *leisten* kann, dann muss er richtig seine *Chancen einschätzen*, um letztlich zu überdenken, welche Note für ihn *herausspringen* kann: „Ich will da *nicht viel investieren*, ich seh aber zu, dass ich da so ungefähr bei vier oder fünf Punkten bleibe“ (L2, Z. 833-835). Manchmal bleibt aber nicht aus, dass man sich als Lerner in dieser Hinsicht *verrechnet*: „... und hab unglaublich *viel* Zeit und Energie *investiert*, letzten Endes ohne jedes *Ergebnis*“ (L2, Z. 686-687).⁵¹

Geschäftsabschlüsse lassen sich als Tausch von Eigentumsrechten oder als Leihgabe von Benutzungsrechten verstehen. Voraussetzung für diese Geschäfte ist demnach das Vorhandensein von Eigentum: Wir *verfügen* über Fertigkeiten⁵² und Informationen, *besitzen viel* oder *wenig* Wissen (mit dem wir unter Umständen sogar *hausieren gehen*), *eignen* uns Kenntnisse *an*, wo sie fehlen, machen uns Inhalte zu *eigen*, die uns dann *von Nutzen* sein können, in die wir aber zunächst Zeit, Energie und (oft auch) Geld *investieren* müssen, die eben Mühe *kosten*. Es wird dem Lerner in dieser Hinsicht nichts *geschenkt*.⁵³ Die Betrachtung des Phänomens Lernen erfolgt auch gesellschaftlich unter Kosten-Nutzen-Gesichts-

⁵⁰ Dieses Bild trifft in Teilen für alle Lernbereiche zu, in der hier dargestellten Ausführlichkeit allerdings vor allem auf Lernsituationen, die letztlich auf eine Bewertung bzw. Benotung der Lernenden hinauslaufen. Der Einfachheit halber beziehe ich mich bei der Darstellung dieses Konzeptes auf schulische Lernsituationen. Diese Zitat lässt sich ebenso gut auch in dem Konzept LERNEN IST ARBEITEN zuordnen, vgl. hierzu Kap. 5.7.

⁵¹ Beide Zitate entstammen zwar einem Lehrerinterview, schildern hier aber die Erlebnisse als Schüler.

⁵² Hinweis auf Lernen ist handwerkliche Arbeit (Kap. 5.7).

⁵³ An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr die Konzepte des Geschäfts und der Arbeit miteinander zusammenhängen: Lernen kostet *Mühe* und *Anstrengung*; Metaphern, die letztlich genauso gut dem Konzept LERNEN IST ARBEIT zugeordnet werden können und die hier zum Ausdruck bringen: „Es ist Arbeit, sich Wissen anzueignen“ (vgl. zum Konzept LERNEN IST ARBEIT Kap. 5.7).

punkten, wie der Kommentar einer Hörerin des Deutschlandfunks verdeutlicht, die bei der Diskussion der Problematik, wie mit „schlechten“ Lernern umzugehen sei, die rhetorische Frage in den Raum stellt: „Können wir es uns *leisten*, diese Kinder hinten runterfallen zu lassen?“ (W, Z. 1487-1488)

Geschäfte werden nicht um ihrer selbst willen abgeschlossen, sondern dienen in der Regel einem übergeordneten Zweck. Lernen als Geschäftemachen zu begreifen bedeutet, das zu Lernende gänzlich in den Hintergrund treten zu lassen. So wie Waren gehandelt werden, um damit Einkünfte zu erzielen, mit denen wiederum andere Waren erworben werden können,⁵⁴ beinhaltet das Konzept LEHREN UND LERNEN IST GESCHÄFTEMACHEN einen ähnlich pragmatischen Umgang mit dem, was gelernt werden soll: Es dient lediglich dazu, etwas anderes zu erreichen, im Falle des Schülers z. B. den Erwerb einer Qualifikation. Damit ist dieses Konzept in seinen Implikationen dem des Behälters nicht unähnlich, denn auch hier ist 1. der Lernstoff losgelöst von der Person des Lernalerns, da er in diesem Konzept nur das Mittel zum Zweck darstellt und es werden 2. Aspekte wie Freude und Begeisterung, aber auch Wissensdurst und Verstehen-Wollen, vernachlässigt, die bei der Behälter-Metaphorik ebenfalls zu kurz kommen.

Gerade in Situationen, in denen Lernen besonders schwer fällt, denen sich aber nicht aus dem Weg gehen lässt, kann eine private „Kosten-Nutzen-Rechnung“ jedoch sehr sinnvoll sein, da sie die Planung und Strukturierung des weiteren Vorgehens unterstützen: Was kann ich, was lässt sich lernen und was kann ich damit erreichen? Dies kann bei ausgeprägten Lernschwierigkeiten helfen, den Lernschwächen nur so viel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen wie nötig, um Freiraum zu schaffen für die Bereiche, in denen Lernen leicht fällt, vorausgesetzt, Lernschwächen werden als solche auch akzeptiert. Andernfalls ist eine derartige Einstellung durchaus kontraproduktiv: Jetzt ist es – in Anlehnung an das Zitat von Dewey auf S. 36 – der Lerner, der sich eine unbestimmte und schwankende Meinung zu dem bildet, was man von ihm in einer mehr oder weniger fernen Zukunft (bei der nächsten Klausur, der nächsten Prüfung) erwartet. Daraus folgt weiterhin, dass auch er nur auf dieses Ereignis hin lernen wird und das Gelernte danach wahrscheinlich wieder vergisst.

⁵⁴ Diese Argumentation bezieht sich auf private Güter. Bei öffentlichen Gütern liegt der Fall ein wenig anders, weil sie einen anderen (kulturellen, sozialen etc.), aber eben keinen monetären Wert darstellen und dementsprechend anderen Bewertungskriterien unterliegen.

Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang ebenfalls von Bedeutung: Zwar mag der Lehrer mit den Schülern als Kollektiv „verhandeln“, wenn es z. B. um die weitere Unterrichtsgestaltung geht, aber letztlich tritt er in eine Art „Geschäftsbeziehung“ zu jedem einzelnen Schüler, woraus dann folgt, dass Schüler in Konkurrenz zueinander stehen. Das mag zwar grundsätzlich belebend für das Geschäft sein, es stellt sich jedoch die Frage, in wieweit das auch auf die Schulsituation zutrifft:

„... und sich gar nicht klar gemacht hat, dass, seit es Primaten gibt, im Grunde genommen wir Menschen zusammenarbeiten und vielleicht mit anderen Gruppen konkurrieren. Aber innerhalb der Gruppe, da ist ein Klassenverband durchaus eine repräsentative Größe, ist das schon anders als das was sich früher abgespielt hat. Innerhalb dieser Gruppe war gar nicht Konkurrenz angesagt, sondern Kooperation, d. h. Menschen sind eben nicht des Menschen Wolf, wo jeder nur jedem eins überbraten will und sich durchsetzen will mit viel Ellbogen. Sondern Menschen sind erstmal mit ihrem Nächsten zusammen darauf angewiesen, dass man kooperiert, gemeinsam das Mammut erlegt oder eben auch die Bruchrechnung kapiert, und erst in zweiter Linie Konkurrenten. Deswegen denk ich mir, kann diese Konkurrenzsituation, wenn man das richtig strukturiert, positiv sein. Das kann aber auch ganz schnell umschlagen und ich finde: Wir betonen Konkurrenz zu viel und Kooperation zu wenig“ (Sp, 41823-1865).⁵⁵

Es wird Folgendes deutlich: Bereits angesammeltes Wissen ist also in diesem Sinne eine (gute) *Investition fürs Leben*, ist somit Zugewinn und stellt dementsprechend eine wertvolle Ressource, einen Rohstoff, für die Bewältigung späterer Herausforderungen dar: „Das ist ein lebenslanger Prozess der *Bereicherung*“ (L2, Z. 527). Und an anderer Stelle: „... und aktivier dann offensichtlich auch alle *Potentiale*, um das [ein gestecktes Lernziel] auch zu erreichen“ (L2, 736-738). Diese Ressource spielt nicht nur eine wichtige Rolle für die am Lernprozess unmittelbar Beteiligten, ihr kommt auch eine große, wie in den Medien im Zusammenhang mit der Rohstoffarmut Deutschlands oft betont wird, sogar *entscheidende gesellschaftspolitische Bedeutung* zu. Dann geht es darum, „Schätze in den Köpfen der Kinder aufzuspüren, zu bergen und zu nutzen“ (Darnstädt 2001, Abs. 116), um ihn für gesellschaftliche Belange nutzbar zu machen: „Der *Rohstoff* ist da

⁵⁵ Das Wort „Konkurrenz“ stammt ursprünglich von lat. „concurrere“, dessen Bestandteile „con“ „zusammen“ und „currere“ „laufen, rennen“ bedeuten. Aber schon im Lateinischen existiert zusätzlich zu „zusammenlaufen“ sowohl die Bedeutung „sich vereinigen“ als auch „feindlich aufeinanderstoßen“. „Sich vereinigen“ ist demnach im Zusammenhang mit „Konkurrenz“ im heutigen Sprachgebrauch verschwunden, taucht aber hier unter dem Begriff der „Kooperation“ wieder auf.

drin“ (ebd.). Und weiter muss man „an den Schülern *herum bohren*, bis die High-Tech-Begeisterung *sprudelt*“ (ebd., Abs. 115).

Gelingt Lernen im Hinblick auf die von der Gesellschaft benötigten und geforderten Ergebnisse nicht, werden *Potenziale* ungenutzt gelassen: „Und wenn das nicht so ist, dann ist viel von der sich im Zwischenmenschlichen abspielenden Motivation, und da spielt sich das meiste ab, einfach *verschenkt*“ (Sp, Z. 1672-1674).

Das Konzept WISSEN IST EIN WERTVOLLER ROHSTOFF ist zwar eng mit der Geschäftsmetaphorik verknüpft, schließlich werden Rohstoffe der weiteren Verarbeitung zugeführt, um einen wirtschaftlichen Nutzen zu erlangen, beleuchtet jedoch noch einige weitere Aspekte, die deutlich über die ökonomische Metaphorik hinausgehen und die hier Erwähnung finden sollen.

Wird Wissen als Rohstoff oder Ressource verstanden, ist selbstverständlich, dass dieses gesellschaftlich *gefördert* wird und werden muss. Dieser Ausdruck lässt sich in diesem Zusammenhang doppeldeutig verstehen: Zum einen im Sinne von gesellschaftlicher Unterstützung, was letztlich der Haus-Metaphorik entspricht (vgl. Kap. 5.8), zum anderen eben auch als Vorgang, einen verborgenen Rohstoff an die Oberfläche zu *befördern*, um ihn wirtschaftlich nutzbar zu machen. Der Umgang mit Rohstoffen erfordert ein umsichtiges Vorgehen, sowohl was den Abbau an sich als auch was die spätere Verarbeitung und Nutzung betrifft. Wissen als gesellschaftlichen Rohstoff zu betrachten impliziert eine erhöhte Wertschätzung des Gegenstandes. Wissen ist demnach *wertvoll*. Es beinhaltet jedoch gleichzeitig die Eventualität, die individuellen Interessen und Bedürfnisse gänzlich dem Allgemeinwohl unterzuordnen (wobei die Ansichten, welches Wissen als wertvoll zu gelten habe, bei allen Beteiligten durchaus differieren mögen). Bei Rohstoffen besteht die Gefahr, sie über die Maßen auszubeuten, so dass sie für eine spätere Nutzung nicht mehr zur Verfügung stehen, bei dem Rohstoff „Wissen“ besteht die Gefahr eines „Raubbaus“ an den Ressourcen des Individuums, die in Leistungsdruck und Überforderung münden kann.

5.7 Vom Produzieren und Schaffen – Die Metaphorik des Arbeitens

Lernen ist oft mit Arbeit verbunden:

„... dass Unterricht eben bedeutet, man muss *Gruppenarbeit* einsetzen“ (L1, Z. 78-79);

„Sie haben also gelernt, eigenständig zu *arbeiten*“ (L1, Z. 96);

„Und in jedem Profil muss jeder Schüler pro Halbjahr eine eigenständige *Arbeit*, eine *Gruppenarbeit produzieren*, das ist also das Arbeiten in einem Projekt“ (L1, Z. 113-115);

„... sondern ich mach genau so viel für die Note, was ich brauche, dann würde ich ihn auch nicht zwingen, mehr zu *arbeiten* oder mehr zu *tun*“ (L2, Z. 841-843).

Wer lernt, ist *produktiv*, *produziert* Ideen oder Wissen und *arbeitet* Themengebiete *durch*. Alles was Lernen (z. B. in der Schule) behindert, ist in diesem Sinne *kontraproduktiv*, steht also dem Lernprozess⁵⁶ entgegen: „Das ist also letzten Endes vollkommen *kontraproduktiv*. Die Neugier ist möglicherweise da, sie bezieht sich aber mehr auf den Freizeitbereich, auf alles das, was mit Schule eben nichts zu tun hat (L2, Z. 583-586)“. Diese Metaphern entstammen dem Bereich des produzierenden Gewerbes. Es lassen sich in diesen Kontext ebenfalls aus der Landwirtschaft stammende Metaphern einordnen: ein Themenfeld *beackern*, Literatur *durchpflügen*, besondere Inhalte *ausgraben*. Ähnliche Metaphern stammen aus dem handwerklichen Kontext. So werden in Lern- und Forschungswerkstätten Themen *be-* und Ergebnisse *herausgearbeitet*, Zusammenhänge und Beziehungen *hergestellt* und Alternativen *entworfen*.

Nicht nur die Lernenden sind (handwerklich) tätig, gleiches gilt auch für die Lehrenden:

„... unsere Situation muss so *geschaffen* sein, dass Lernen als kooperative Maßnahme vollzogen wird“ (L1, Z. 62-63);

⁵⁶ Das Wort „Prozess“ ist entlehnt aus dem lateinischen „processus“, was so viel wie Fortgang, Fortschreiten“ bedeutet und somit normalerweise der Wegmetapher zuzuordnen ist. Neben dieser Bedeutung bezeichnete es im Mittelalter aber auch Rechtsverfahren, woraus die Verallgemeinerung zu „Verfahrensweise“ und daraus wiederum „Herstellungsverfahren medizinisch wirksamer Tinkturen“ entstand (Kluge 1999, S. 652). Die Bedeutung des Herstellungsverfahrens wird besonders deutlich in dem Begriff des „Produktionsprozesses“.

„Also es ist nötig, dass Lehrer im Unterricht soweit sehen, wo die Schüler sind, sie abholen, wo sie sind und ein Lernklima *schaffen*, das entspannt ist“ (L1, Z. 143-145);⁵⁷

„... gleichzeitig aber eine Lernsituation *schaffen*, in der die Schüler nicht unterfordert sind (L1, Z. 148-149).

Diese Zitate machen deutlich, dass es aus Lehrersicht Aufgabe sein mag, Bedingungen zu *schaffen*, um Lernen zu ermöglichen, die Lehrsituation also aktiv zu *gestalten*. Die Metaphern des „Schaffens“ und „Gestaltens“ verdeutlichen einen Aspekt, der in vielen Metaphernkonzepten eher wenig Beachtung findet: Lehren beinhaltet Kreativität, sowohl, was die Unterrichtsgestaltung, als auch, was den Umgang mit den Schülern betrifft.

Generell zeigt sich hier das Konzept LERNEN IST ARBEITEN. Gerade die Metaphern der Landwirtschaft und des Handwerks zeigen, dass vor allem das „Selber-Machen“ im Vordergrund steht. Die Tätigkeiten des Lernens und Lehrens rücken in den Blickpunkt. Lernende und Lehrende werden in diesem Zusammenhang als aktiv Tätige konzeptualisiert, sie nehmen den Lernprozess *selbst in die Hand*.

„Arbeit“ in zunächst arbeitsfernen Kontexten mag spontan die Assoziation von Mühsal und Anstrengung wecken. Es wird ebenfalls häufig als Gegenteil zu „Spielen“ oder auch „Freude und Spaß haben“ verwendet (Marshall 1988), so dass sich hieraus die Folgerung ergeben kann, Arbeit sei letztlich nicht zu vereinbaren mit Spiel und Spaß, da es sich gegenseitig ausschließt. Es lassen sich jedoch an Hand dieser Metaphorik verschiedenste Aspekte des Lernens aufzeigen. Das Konzept kann differenzieren zwischen denen, die Lernen als notwendiges Übel betrachten und so viel *tun* wie eben nötig (auch hier wieder der Verweis auf die ökonomische Metaphorik, behandelt in Kap. 5.6), und denen, die Lernen verstehen als eine manchmal vielleicht anstrengende, aber im Grunde angenehme Aufgabe, welche – bei Gelingen - eine befriedigende Wirkung ausüben kann: Man hat *gute Arbeit geleistet* und ist mit seinem *Arbeitspensum* zufrieden.

Rückt die Tätigkeit des Lernens durch die Arbeitsmetaphorik in den Mittelpunkt, gerät der Inhalt des zu Lernenden folglich ein wenig in den Hintergrund (vgl. hierzu auch Schmitt in Vorb.). Marshall (1988) vermutet in der Arbeitsmetaphorik die Gefahr, dass das Sinn entnehmende und Sinn verstehende Lernen vergessen

⁵⁷ Dieses Zitat verweist ebenfalls auf die Sehen-Metaphorik (Kap. 5.1) und die Wege-Metaphorik (Kap. 5.9).

wird gegenüber dem Bestehen der *Arbeiten* (wie Klausuren bis zum Ende der Sekundarstufe I oft genannt werden), dem Ausfüllen der *Arbeitsblätter* und der Erledigung der Hausaufgaben (im Englischen *homework*). Auch hier spielt die Trennung von Arbeit und Freizeit (hier verwendet als Sammelbegriff für alles, was Spaß macht) eine wichtige Rolle. Wenn beide als zwei von einander getrennte Bereiche wahrgenommen werden, dann folgt daraus neben der Annahme, dass schulisches Lernen keinen Spaß macht, auch die Vorstellung, dass das, was außerhalb der Schule gelernt wird, für den Erfolg in dieser keine Rolle spielt und somit dort auch nichts zu suchen hat.⁵⁸ Dies ist eine folgenschwere Einstellung, kann sie doch bei Lehrenden zu einem Desinteresse an allem führen, was außerhalb ihres eigentlichen Zuständigkeitsbereiches liegt. Lehrkräfte vergeben dann möglicherweise die Chance, die außerschulischen Aktivitäten z. B. auch für die Lernmotivation in ihrem eigenen Unterricht zu nutzen.

Aber nicht nur die Lehrenden, auch die Lerner können diese strikte Teilung, wie sie die Arbeitsmetaphorik implizieren mag, verinnerlicht haben. Denn selbst, wenn ein Lehrer sich um Einblick in die privaten Belange seiner Schüler bemüht, muss das nicht bedeuten, dass ihm dieser auch gewährt wird: „... wir kriegen keine Möglichkeit der Einblicknahme in das Privatleben von Schülern und was ihre eigentlichen Interessen sind, da wird massiv *gemauert*“ (L2, Z. 604-606).

Metaphern aus dem Bereich des handwerklichen Arbeitens dienen also nicht nur dazu, die Tätigkeit des Lernens zu beschreiben, sie verbildlichen ebenfalls die Verweigerung des Lernens. Hier knüpft die Metaphorik an die des Behälters an: Die Schüler *mauern*, sie machen *dicht*, so dass der Lehrer sie nicht mehr erreichen kann. Bei beiden entscheiden sich die Schüler aktiv gegen das Lernen, es mag aber auch sein, dass sie gerade nicht in der Lage sind zu lernen, vielleicht, weil sie gerade *ein Brett vor dem Kopf haben*. Auch hier verbinden sich beide Metaphoriken.

Arbeit bedeutet aber auch, dass Lernen nicht unbedingt freiwillig geschieht. Zwar mag es Menschen geben, die nicht notwendigerweise arbeiten müssen, meist jedoch dient Arbeit der Sicherung des Lebensunterhalts und ist demnach erzwungen.⁵⁹ Der Zwang bezieht sich auf die Notwendigkeit des Arbeitens an sich, Art

⁵⁸ Dies gilt natürlich für Lernen in jeglichen Institutionen, wird hier aber der Einfachheit halber auf schulisches Lernen bezogen.

⁵⁹ Damit ist die Arbeitsmetaphorik eng verknüpft mit der des Geschäfts und kann ebenfalls eine sehr pragmatische Sichtweise des Lernens implizieren, wie sie in Kap. 5.6 entwickelt wird.

und Umfang der Arbeit können je nach Situation durchaus persönlichen Präferenzen folgen. Arbeit – und demnach Lernen, wenn es in Arbeitsbegriffen beschrieben wird – ist somit Bestandteil des täglichen Lebens.

Es gibt noch einen weiteren Bereich handwerklicher Metaphern, der sich entscheidend von den bisher dargestellten unterscheidet und aus diesem Grund auch gesondert behandelt werden soll.

Wir gewinnen einen ersten *Eindruck*, wenn wir uns mit einem unbekannten Thema befassen, *prägen* uns Inhalte ein und *bilden* uns weiter. Menschen *formen* einander und *bilden* andere Menschen aus. Lehrer *hämmern* Schüler Sachverhalte ein, die sie oft vergessen oder verwechseln.

Auch wenn es sich um handwerkliche Metaphern handelt, so ist ihr Schwerpunkt doch ein anderer. Das zu Grunde liegende metaphorische Konzept lautet hier eher DER LERNER IST EIN STOFF; DER BEARBEITET WERDEN MUSS.

Da gerade der Bildungsbegriff in unserer Sprache allgegenwärtig ist, verdient er einer genaueren Betrachtung und soll hier stellvertretend für die übrigen Metaphern eingehender erläutert werden. Er lässt sich sowohl in gesellschaftlichen (Bildungssystem, Bildungspolitik etc.) wie auch in individuellen Kontexten (eine Ausbildung machen, über eine gute Allgemeinbildung verfügen) finden. Kulturgeschichtlich wird der Begriff auf die Imago-Dei-Lehre der Genesis zurückgeführt (Meyer-Drawe 1999): Der Mensch ist nach dem Bilde Gottes geschaffen, aber ihm ist verboten, sich ein Bildnis Gottes zu machen (2. Buch Mose 20, 4 und 5. Buch Mose 5, 8). Die Metapher des Schaffens eines (Ab-)Bildes ist auch in der Alltagssprache noch präsent: „... nach meiner Auffassung ist das realistisch, ich habe auch 30 Jahre Zeit gehabt, um mir ein *Bild* davon zu *machen*“ (L2, Z. 660-662).

Was bedeutet es nun, jemanden zu *bilden*? Vom Ursprung des Wortes her, letztlich eine Gestalt, ein Gebilde zu schaffen, ähnlich vielleicht einem Bildhauer, der eine Figur aus einem Stein oder anderen Materialien herausbildet.

Ein Stein wird nicht von selbst zu einer Figur, es bedarf der Arbeit des Urhebers. Natürlich ist nicht jeder Grundstoff für jede Form der Bearbeitung geschaffen, insofern ist der Bildhauer in der Umsetzung seiner Vorstellungen durch das Material eventuell beschränkt, dennoch sind es letztlich seine Vorstellungen, die in dem Werk Gestalt annehmen. Für das Lernen bedeutet dies, dem Lernenden eine

gänzlich passive Rolle im Geschehen zuzuweisen. Alles, was ihn, was sein Wissen ausmacht, erlangt er durch die Hand des Lehrenden (mit Ausnahme vielleicht seiner charakterlichen Eigenschaften, d.h. der Eigenschaften des Materials). Lernen vollzieht sich folglich nur durch die Tätigkeit des Lehrers, wird diese abgebrochen, kommt auch der Lernprozess zum Stillstand. Es ist das Bild des Menschen als Tabula Rasa, welches hier in abgeschwächter Form zum Ausdruck kommt.

Die Bildungsmetaphorik besitzt jedoch den Vorteil, anzuerkennen, dass Lernen immer auch eine Veränderung des Lerners mit sich bringt. Der Lernende ist in diesem Fall untrennbar verbunden mit dem, was gelernt werden soll, mehr noch, jeder Lernschritt führt zu einer Veränderung der Person. Wissen ist kein abstraktes, losgelöstes Etwas, sondern Persönlichkeitsbestandteil. Diese Metaphorik konzeptualisiert Lernen jedoch gleichzeitig als endlichen Prozess. Nur die wenigsten Kunstwerke werden dauerhaft bearbeitet oder umgestaltet, die meisten sind irgendwann vollendet.

Scheffler (1971) unterscheidet deutlich zwischen der Metapher des Prägens und der des Bildens. Die oben ausgeführten Implikationen gelten für beide Metapherngruppen, wobei Prägen dem ursprünglichen handwerklichen Kontext entstammt, während Bilden eher noch kunstvolles Gestalten ist. Folglich ist die Arbeit des Lehrers an bestimmte Qualitätskriterien gebunden, wobei Scheffler (ebd.) durchaus zuzustimmen ist, dass die Bewertungen, denen Lehrer unterliegen, nicht auf ästhetische Aspekte beschränkt werden. Ein Kunstwerk wird jedoch auch nicht allein wegen seiner Ästhetik, sondern auch wegen der ihm zu Grunde liegenden handwerklichen Fertigkeiten beurteilt.

Nun existiert das Verb „bilden“ nicht nur in der transitiven, sondern auch in der intransitiven Form „sich bilden“. Es impliziert jetzt ein gänzlich anderes Bild des Lernenden, demnach ist es nun der Lernende, der aktiv wird und sich selbst „gestaltet“ oder sich von Dingen „ein Bild macht“. Der Lernprozess geht vom Lernenden aus, ein Lehrender ist nun nicht mehr oder nur unterstützend vonnöten.

5.8 Vom Planen und Aufbauen – Die Metaphorik des Hauses

An dieser Stelle ist es notwendig, noch einmal zu der Metaphorik des handwerklichen Arbeitens zurückzukehren. In der Darstellung dieses Konzeptes am Anfang des letzten Kapitels fehlt eine Metapher, die hier gesondert behandelt werden soll, weil sie auf ein eigenständiges Konzept verweist. Gemeint ist die Metapher des *Bauens*: Lernende *bauen* Wissen *auf* und müssen dabei neues Wissen auf vorhandenes *aufsetzen*. Das Gelernte wird *gefestigt* und weiter *ausgebaut*. Wenn Lernen Bauen ist, dann gilt für das Wissen das Konzept WISSEN IST EIN HAUS: In der *Grundschule* soll der *Grundstein* gelegt werden für eine weitere erfolgreiche Schullaufbahn, *solide* allgemeine Kenntnisse können *tragfähiges Fundament* sein für die Einarbeitung in spezielle Fachgebiete. *Schlüsselbegriffe* können den Zugang zu schwierigen Themen erleichtern.

Eine Metaphernanalyse des Konzeptes WISSEN IST EIN HAUS lässt sich in Ansätzen bei Rigotti (1995) finden. Ihrer Ansicht nach vereinigt die Haus-Metapher sowohl statisch-funktionale als auch dynamisch-geschichtliche Aspekte, die bei einer Untersuchung dieser Metaphorik voneinander unterschieden werden müssen.

In einem Haus sind alle Komponenten Teil eines größeren Ganzen, wobei die einzelnen Bestandteile sorgfältig auf einander abgestimmt werden müssen, soll das Haus stabil sein.⁶⁰ Das Haus besitzt eine bestimmte Struktur, nach der es aufgebaut ist, dazu aber später mehr. Wissen als ein Haus zu betrachten bedeutet, unter dem Gesichtspunkt des statisch-funktionalen Aspekts, zu betonen, dass die „Einzelteile“ aus denen Wissen besteht, in einen größeren Zusammenhang stehen müssen, soll aus dem Gelernten etwas Sinnvolles entstehen.

Menschen, die als Experten für etwas gelten, sind in ihrem Fachgebiet *zu Hause*. Sie *bewegen sich frei* in ihrem Thema und sind mit den Einzelheiten *vertraut*. Das eigene Wissen dient als *Ausgangsbasis*, von der aus es sich aber auch in *fremde Gebiete* wagen oder *in neue Welten aufbrechen* lässt. Diese Metaphern berühren den funktionalen Aspekt eines Gebäudes. Ein Haus ist in der Regel eine Immobilie, also unbeweglich und fest mit dem Untergrund verankert. Es ist der Ort, an

⁶⁰ Es geht hier um das Bauen des Hauses, die Einrichtung ist hier zunächst nicht gemeint.

dem man sich niederlassen kann: „... the meaning of the metaphor of the house as a centre where to take root“ (ebd., 423) und zu dem man immer wieder zurückkehren kann, der Sicherheit verspricht.⁶¹

Neben diesem statisch-funktionalen Aspekt besitzt die Haus-Metapher auch eine dynamische Seite. Als erstes braucht es Zeit, es geschieht nicht ad hoc. Der Bau eines Hauses muss zunächst geplant werden, wobei eventuell Experten zu Rate zu ziehen sind. Die Entstehung des Hauses folgt diesem Plan, die Struktur legt eine bestimmte Reihenfolge fest, in der gearbeitet werden muss. Es macht schließlich keinen Sinn, mit dem Dach anzufangen, wenn das Fundament noch nicht steht. Jede Entscheidung in der Planung erzwingt bestimmte Konsequenzen. Aus diesem Umstand lassen sich nun unterschiedliche Annahmen ableiten. Unbestritten ist, dass Lernen in manchen Kontexten in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen muss, soll es Verständnis generieren. Dies gilt für alle Bereiche des Lernens, formelle wie informelle, nirgends wird es jedoch so deutlich wie im Mathematikunterricht: Wer über kein Verständnis der Grundrechenarten verfügt, wird Schwierigkeiten bekommen, die Bruchrechnung zu verstehen. Es ist jedoch entscheidend, auf welchen Aspekt des Hausbauens der Blick geworfen wird, danach richtet sich auch die Frage, wie viel freier Gestaltungsspielraum beim Lernen tatsächlich gegeben ist. Handelt es sich beim Bauen nur um die Ausführung eines Plans, so ist selbstverständlich, dass hier in hohem Maße eine bestimmte Reihenfolge vorgegeben ist. Es ist deutlich, dass sich diese Vorstellung auf Lernen gerade in institutionellen Kontexten bezieht, in denen es nach rigiden Lehrplänen verläuft. Jetzt gibt es aber eine Vielfalt unterschiedlicher Gebäude mit unterschiedlichsten Gestaltungsmöglichkeiten, mit jedem anderen Gebäude ergeben sich auch andere Notwendigkeiten der Vorgehensweise. So betrachtet erlaubt die Haus-Metaphorik eine große Vielfalt unterschiedlichster Inhalte und Herangehensweisen, vorausgesetzt, Lehrern wie Schülern ist neben der Rolle des ausführenden Arbeiters auch die des entwerfenden Architekten erlaubt. Ist dies der Fall, lässt sich an Hand der Hausmetaphorik einiges über das Lernen erfassen. Lernen besteht demnach aus unterschiedlichen Abschnitten, die unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten stellen. Phasen mit hohem kreativem und schöpferischem Anteil wechseln sich ab mit solchen, in denen man einfach bestimmte Dinge „machen“ muss, z.B.

⁶¹ „Was Ihr einmal gelernt habt, kann Euch keiner mehr wegnehmen.“ Schmitt (2005) kommt in seiner Analyse ebenfalls zu der Vorstellung, Wissen ist etwas Sicherheit Versprechendes, entwickelt dies aber aus dem Konzept WISSEN IST EIN WERTVOLLES GUT.

Vokabeln lernen. Weiterhin müssen alle Beteiligten zusammen und nicht gegeneinander arbeiten, soll das Werk gelingen. Natürlich ist auch möglich, als Einzelperson Wissen aufzubauen, geschieht dies jedoch in der Gruppe, beinhaltet die Haus-Metaphorik die Möglichkeit, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Ziel verfolgen. Das Bild des gemeinsamen Bauens hebt die bestehende Hierarchie zwischen Lehrenden, die über Wissen verfügen, und Lernern, die dieses Wissen empfangen sollen, ein Stück weit auf. Vielmehr geht es darum, dass jeder sein Expertenwissen in das Geschehen einbringen kann und soll, damit das gemeinsame Projekt davon profitieren kann.

Aber auch, wenn Lehrende und Lernende nicht an der Entwicklung beteiligt sind und ihr Beitrag auf den der ausführenden Arbeiter beschränkt bleibt, so betont dieses Konzept doch die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen denen, die den Plan „entwerfen“, dies können sowohl Lehrende als auch übergeordnete Institutionen sein, und denen, die den Plan ausführen sollen. Ein Architekt kann kein Haus bauen ohne das Wissen und die Fertigkeiten der Arbeiter. Jedoch auch die Lehrenden erleben sich oft nur als ausführendes und nicht gestaltendes Organ, wie folgende Zitate deutlich machen:

„Lernen kann nur funktionieren, wenn bestimmte *Rahmenbedingungen* gegeben sind“ (L1, Z. 44-45).

„Lernen – also was mir spontan dazu einfällt, ist erstmal, dass die *Rahmenbedingungen* für Unterricht also vorgegeben sind. also was gelernt wird – das ist erstmal die zentrale Frage – bestimme ich nicht alleine, sondern wird behördlicherweise vorgegeben.“ (L2, Z. 452-455).

„Die Auswahl, die ich dann selber noch treffe, innerhalb des, sage ich jetzt mal *Rahmenplans*, die ist dann in gewisser Weise begrenzt. Die Schule ist ja eine gesellschaftliche Institution, und nicht im luftleeren Raum schwebend, sondern hier gibt es bestimmte Erwartungen in der Gesellschaft, die dann also auch über Lehrpläne usw. letzten Endes bis in die Schulzimmer dringen“ (L2, Z. 461-487).

Ein weiterer Aspekt der Haus-Metapher betrifft den Bestand des Wissens: Neue Erkenntnisse können bereits sicher geglaubtes Wissen *erschüttern*, Vorstellungen können *ins Wanken geraten* oder *zum Einsturz* gebracht werden, Ideen *zerschlagen* sich. Wissen muss neu *aufgebaut* werden.

Metaphern wie *Eselsbrücken bauen* oder *eine Brücke* zu einem anderen Thema *schlagen* legen nahe, dass es sich bei dem Aufbau nicht um ein Haus handelt.

Wissen aufzubauen kann eher bedeuten, viele Häuser zu bauen, große und klei-

ne, die in unterschiedlicher Weise miteinander verbunden sind. Manche sind benachbart, andere stehen weiter auseinander, manche werden liebevoll erschaffen, andere nur notdürftig zusammengezimmert. Manche sind aus solidem Material gebaut, andere sind eher luftig. Somit erlaubt die Haus-Metapher auch eine Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Qualität des Lernens. Aber nicht nur die einzelnen Wissensgebiete unterscheiden sich, auch innerhalb des Hauses bieten sich verschiedene Alternativen. Zunächst ist es wichtig, in ein Thema überhaupt *reinzukommen*, *Zugang* zu bekommen,⁶² dann vielleicht auch nicht an der *Oberfläche* zu bleiben, sondern *tiefer einzusteigen* und vielleicht auch bis zum *Grund* vorzustoßen. Lernen wird hier nun konzeptionalisiert als Bewegung im Haus, wobei hier erstaunlicherweise gilt: Je tiefer, desto besser. Erstaunlich ist dies deshalb, weil Tiefe auch im Hinblick auf das Thema Lernen metaphorisch sonst eher negativ konnotiert wird: Die Noten gehen *in den Keller*, Leistungen *gehen runter*, man hat ein *Tief* und kommt *nicht hoch* (vgl. zur Metaphorik von „hoch“ und „tief“ Schmitt 2000).

Das Haus lässt sich noch unter einem weiteren Aspekt betrachten: Wer lernen will, braucht genügend Raum. Umgekehrt bedeutet zu wenig Raum ein Lernhindernis: „... und war einfach in meinem normalen Schulalltag so eingebunden, dass ich da zuwenig Raum hatte dafür“ (L1, Z. 253-255). So verwendet, spricht die Raum-Metapher die Voraussetzungen des Lernens an.⁶³

Die Haus-Metaphorik beleuchtet in verschiedenen Formen also sowohl den Lerngegenstand (das Haus an sich) sowie den Lernprozess (das Bauen des Hauses und die Bewegung im Haus) als auch letztlich die Lernvoraussetzungen (die Räume).

⁶² Hier zeigt sich, dass dieses Konzept sich ebenfalls an die im nachfolgenden Kapitel erläuterte Weg-Metaphorik anknüpfen lässt.

⁶³ Lernen kann auch bedeuten, seinen Raum zu vergrößern: „Ja zum Beispiel die Herausforderung durch die neuen Medien, das mir also wirklich meine Horizonte *erweitert*“ (L2, Z. 517). Hier ist der Raum jedoch nicht mehr Teil des Hauses.

5.9 Vom Durchsteigen und Steckenbleiben – Die Metaphorik des Weges

Wenn es mit dem Lernen klappt, *kommen* die Lernenden in ihrem Lernen *weiter* oder gut *vorwärts*, sie machen *Fortschritte*, probieren *Rechenwege* aus, sie finden vielleicht verschiedene *Lösungswege* für existierende Probleme, *steigen* da *durch* und *durchdringen* den Stoff. Lernen wird hier konzeptionalisiert als AUF DEM RICHTIGEN WEG SEIN, wobei es möglich ist, sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit auf diesem Weg zu bewegen: so gibt es schnelle und langsame Lerner. Lernen kann demnach als geplante Abfolge von *Schritten* gesehen werden, wobei z. B. unvorhergesehene Ereignisse jederzeit die *Schritte* in *eine andere Richtung* lenken können, manchmal auch nur *Umwege* zum Ziel führen.

Wenn es mit dem Lernen nicht so gut geht, ergeben sich *Lernhindernisse*, die *überwunden* werden müssen (L1, Z. 394-395), *Vermutungen führen in die Irre*, man gerät auf den *Holzweg*, *dreht sich im Kreis* oder bleibt im Thema gar *stecken*. Vielleicht *steht* man sogar *neben* sich oder findet keinen *Zugang* und ist deshalb nicht in der Lage, zu lernen: „... bis auf die Grundrechnungsarten ist Mathematik für mich also vollkommen abstrakt, ich hab da keinen Zugang zu gefunden“ (L2, Z. 702-704).

Die Weg-Metaphorik erzeugt ein dynamisches Bild, Lernen ist hier eng mit der Vorstellung des sich Bewegens verknüpft. Der Lernende an sich kann Urheber dieser Bewegung sein, was einen aktiv teilnehmenden Lernenden impliziert, Bewegung kann aber auch von außen an ihn herangetragen werden: Lernen wird *angestoßen*, Themen *lösen* Interesse *aus*, Diskussionen *schieben* das Nachdenken *an*.

Schwierigkeiten können einem an unterschiedlicher Stelle begegnen; sei es, dass man zu den eigentlichen Wegen scheinbar keinen Zugang findet und folglich von dem Lernprozess von vorneherein ausgeschlossen ist, sei es, dass sich der zunächst richtige Weg im Nachhinein als falsch erweisen mag. Lernen findet jedoch so lange statt, so lange es auch Bewegung gibt. Selbst ein Holzweg führt zu der neuen Erkenntnis, dass der eingeschlagene Weg für das betreffende Problem der falsche ist. Erst das Fehlen der Bewegung kennzeichnet dann das Ende des Lernvorgangs: Nichts *geht* mehr, man ist *stecken* geblieben und weiß nicht, wie es

weiter geht. Lernen generell lässt sich jedoch nicht beenden: „Das ist *Stillstand*. Das ist fast wie Tod. Also Lernen, denk ich, kann nicht enden“ (L1, Z. 421). „Stehen“ im Gegensatz zu „gehen“ muss jedoch nicht immer das Scheitern der Lernbemühungen implizieren, es kann genau so gut bezeichnen, wie weit der Lerner auf seinem Weg schon gekommen ist: Der Fokus der Betrachtung liegt nun nicht mehr auf dem Aspekt, dass er steht, sondern vielmehr, wo er steht: Lerner *stehen* im Lernstoff, sie verfügen über einen *Wissensstand*, der Lehrende soll seine Schüler dort abholen, wo sie *stehen*.

Die Weg-Metaphorik findet sich in vielen Bereichen, nicht nur zur Konzeption des Lernalers. Auch Aspekte des Lehrenden werden in dieser Weise metaphorisiert. Für die Schüler ist es wichtig zu wissen, *wo* ihr Lehrer *steht*, d. h. welche Ansichten er vertritt und welchen Unterrichtsformen er zugewandt ist, was er erwartet und was für ihn zur Leistungsbeurteilung wichtig ist etc. Dies ist ebenfalls entscheidend für die Glaubwürdigkeit, die der Lehrende seinen Schülern hinsichtlich des zu unterrichtenden Stoffes vermittelt:

„... ob man *hinter* den Dingen *steht*, die man da unterrichtet, ob man damit eigenes Interesse verbindet, oder ob bestimmte Begeisterung da ist. Begeisterung kann Begeisterung *auslösen*, im Idealfall, auch nicht immer“ (L2, Z. 787-791).

„Ich glaube, also auch aus eigener Erfahrung, , wenn man mal das Glück hat, etwas unterrichten zu dürfen, hinter dem man *selber* steht, mit der ganzen Begeisterung, mit dem ganzen Einsatz, den man für diese Sache dann auch aufbringen kann, das spüren Schüler“ (L2, Z. 777-780).

Es lassen sich auch Weg-Metaphern im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung finden, ebenfalls zum Selbstverständnis des Lehrenden. So kann für die Unterrichtskonzeption gefordert sein, nicht immer vorgegebene *Wege* zu *gehen*, neue Konzepte zu *verfolgen* oder auch mal didaktisches Neuland zu *betreten*. Im Unterricht mag es Ziel sein, alle mitzunehmen, sie *anzuleiten*, zu *führen* und damit *weiterzubringen*, aber auch ihre Bedürfnisse zu erkennen: „Also, es ist nötig, dass Lehrer im Unterricht soweit sehen, wo die Schüler sind, sie *abholen*, wo sie *sind*“ (L1, Z 143-144).

Lehren kann auch bedeuten, eine bestehende Distanz zu verringern oder zu überwinden, zunächst einmal zwischen dem Lehrenden und seinen Schülern:

„... deswegen äh tut sich denn auch die Diskrepanz auf zwischen dem, was ich also für positiv halte, und dem, was Schüler eigentlich für eine Belästigung halten. Und diese Schere zu schließen, das gelingt eben nicht immer“ (L2, Z. 541-544); „... dass wir also erst angefangen haben als die älteren Geschwister, gewissermaßen, und dann sind wir zur Elterngeneration sozusagen herangewachsen. Inzwischen sind wir also die Großeltern. Und die Schüler haben, also jedenfalls zu der Kategorie von Lehrer, wie ich sie darstelle, in dem Alter, in dem ich bin, ein Verhältnis wie zu ihren Großeltern. (...) wir leben also in einer anderen Dimension, gewissermaßen, in einer Parallelwelt“ (L2, Z. 882-890).

Ebenso gilt es, die Distanz der Schüler zu dem, was sie zu lernen haben, zu verkleinern, indem Lehrende den Schülern in der Unterrichtsgestaltung *entgegen kommen*. Andererseits können sie auch das, was den Schülern nahe steht oder nahe geht, für den Unterricht zu nutzen:

„Und wo sie selber auch eine emotionale *Nähe* haben. Nicht nur Interesse daran, dass sie das lernen wollen, weil sie meinen, es wäre für sie ganz gut, auch für das was sie später machen wollen. Es muss so etwas wie ne emotionale *Nähe* sein zum Lernen“ (L1, Z. 55-59).

Hinsichtlich des Zieles lässt die Metaphorik des Weges zwei Möglichkeiten offen: Entweder, der Weg führt zu einem von vorneherein festgelegten Ziel, welches sowohl von außen vorgegeben als auch selbst gestellt sein kann; in beiden Fällen aber einer Vorstellung von einem Ideal, einem „Fertig-Sein“ folgt, mit denen schon im Zusammenhang mit der Behälter-Metaphorik diskutierten Implikationen (vgl. Kap. 5.2). Oder, der Weg ist letztlich, ähnlich der Wachstumsmetapher im Sinne Deweys (Kap. 5.4) sein eigenes Ziel, so wie es z. B. in Zusammenhang mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens in beruflichen Bildungszusammenhängen unter dem Stichwort der „Bildungswanderschaft“ diskutiert wird (Wittwer 1996).

Lernen als einen Weg zu betrachten bedeutet zunächst anzuerkennen, dass Lernen Schritt für Schritt erfolgen soll. Diese Sichtweise ist Chance wie Risiko zugleich, Chance deshalb, weil hier impliziert ist, dass Lernen Zeit und eine gewisse Planung in der Abfolge benötigt. Das Risiko liegt ebenfalls in der Betonung dieser Reihenfolge. Ähnlich wie in der Essensmetaphorik, wo der Stoff „häppchenweise“ und ohne Zusammenhang vermittelt wird, besteht auch in dem „Schritt-für-Schritt-Lernen“ die Gefahr einer zu starken Zergliederung, die die Lernenden letztlich unterfordert und den Blick für das Ganze verloren gehen lässt. Zusätzlich

mag die Weg-Metaphorik zu der Neigung führen, den gerade gefundenen Weg als den einzig richtigen zu sehen und Alternativen nicht mehr wahrzunehmen, was sich sowohl auf die Gestaltung des Weges an sich als auch auf die Reihenfolge der einzelnen Lernschritte beziehen kann.

Die zurückgelegte Wegstrecke verbildlicht demnach sowohl die Methode als auch den *Lernfortschritt*, d.h. das, was bisher gelernt wurde. Demnach ist das zu lernende Wissen nicht von den Lernenden zu trennen.

Das Bild des Lehrenden als Führer für seine Schüler verdient genauerer Betrachtung, ist es doch schon in der Bezeichnung des Pädagogen angelegt.⁶⁴ Dewey (1916/2000) schreibt zum Begriff der Führung:

„Führung ist ein neutraler Ausdruck und legt die Auffassung nahe, daß die aktiven Tendenzen des Geleiteten in eine gewisse beständige Richtung gehen, anstatt ziellos auseinanderzustreben. Das Wort ‚Führung‘ bringt die grundlegende Funktion zum Ausdruck; sie kann sowohl zu leitendem Beistand wie – auf der andern Seite – zur Regulierung oder Beherrschung werden“ (ebd., S. 43).

Der Argumentation Deweys lässt sich bezüglich der Neutralität des Führungsbegriffs nicht unbedingt zustimmen, schließlich meint „Führung“ gemeinhin, dass es jemandem gibt, der den rechten Weg kennt und jemandem, der ihm darauf folgt. Nach Elliott ist dies eine Vorstellung des Lernens, die eng mit geistiger Bildung, sei sie religiöser oder philosophischer Natur, verknüpft ist. Die Erkenntnis ist ein Weg, wobei der Lehrende diesen Weg ein Stück weit verkörpert: „... he is an eminent example of the state of wisdom or devotion, etc., to which he is attempting to bring the learner; and learning is essentially by imitating him“ (ebd., S. 51).⁶⁵

Zuzustimmen ist ihm aber in der Hinsicht, dass das, was unter „Führung“ zu verstehen ist, ein weites Bedeutungsfeld eröffnet. „Leitender Beistand“ betont mehr

⁶⁴ Das griechische „paidagógos“ setzt sich zusammen aus gr. „pais (paidós) = Kind, Knabe“ und gr. „ágein = führen“, Pädagoge bedeutet somit Knaben- oder Kinderführer (Kluge 1999, S. 607).

⁶⁵ Es ist interessant, dass Elliott gerade Sokrates als typischen Vertreter dieses Lehrertyps ansieht, soll doch die mit Sokrates gemeinhin verknüpfte Methode der Mäeutik, also der Hebammenkunst, den Schüler befähigen, zu eigener Erkenntnis zu gelangen, eine Vorstellung, die am ehesten vielleicht noch mit Deweys Formulierung des „leitenden Beistands“ konform gehen kann, nicht so sehr mit dem eigentlichen Begriff der „Führung“ (vgl. zum sokratischen Gespräch als philosophie-didaktische Methode auch Birnbacher & Krohn 2002). Der Platon'schen Sokrates gilt zwar als Begründer und Vertreter dieser Art von Lehre, bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass er seinen Zuhörern oft kaum eine andere Wahl lässt als seiner Argumentation zu folgen, er eignet sich in dieser Hinsicht nicht unbedingt als Vorbild (hierzu z. B. Stavemann 2002), kann aber in diesem Zusammenhang noch am ehesten als „Führer“ gelten, der seine Zuhörer durch seine Argumentation „geleitet“. Lässt man die Gesprächsführung außer Acht, so hinkt der Vergleich, denn Platons Sokrates bestreitet für sich die Rolle eines führenden Erziehers oder Lehrers, der Weisheit oder Bildung weitergibt (Taylor 1999).

das eigenständige Tun desjenigen, der zu lernen hat, die Tätigkeit des Lehrenden mag ein unterstützendes und vielleicht auch korrigierendes Eingreifen sein. „Beherrschen“ jedoch vermittelt, wie Dewey ganz richtig darstellt, den Eindruck von Zwang und Gewalt. Dewey will diesen Begriff jedoch so nicht verstanden wissen, sondern definiert wie folgt: „In Wahrheit bedeutet ‚Beherrschung‘ nur eine nachdrückliche Form der Leitung von Kräften; sie umfaßt sowohl diejenige Regulierung, zu der ein einzelner aus eigenen Kräften gelangt (Selbstbeherrschung), wie diejenige, die unter der Führung anderer erreicht worden ist“ (ebd., S. 44). Geführt zu werden weckt zunächst den Eindruck von Passivität und Ausgeliefertsein. Führung ist jedoch nicht möglich ohne die Bereitschaft, sich führen zu lassen, welche wiederum einiger Voraussetzungen bedarf: Der Führende muss z. B. als vertrauenswürdig gelten, als kompetent angesehen und respektiert sein. Es ist also verständlich, wenn Dewey davon spricht, dass sich beide Seiten entgegenkommen: „... eine Reaktion ist nicht lediglich eine Aktion, die auf einen Anlass hin erfolgt, nicht bloß sozusagen ein Protest gegen eine Störung; sie ist vielmehr zugleich eine ‚Antwort‘. Sie kommt dem Reiz entgegen, entspricht ihm“ (Dewey 1916/2000, S. 44).

Letztlich ist es aber doch Aufgabe des Führers, sich mit der Zeit überflüssig zu machen, „wenn er dem Erzogenen zum Stehen und Gehen auf eigenen Füßen verhelfen will“ (Scheuerl 1959, S. 218). Scheuerl spitzt die hier geführte Diskussion um den Begriff der Führung zu und fasst zusammen:

„Nicht der große Diktator, dem eine blinde Gefolgschaft willig sich anschließt, ist hier das rechte pädagogische Bild, sondern der Bergführer etwa oder der Vater, der sein Kind an der Hand über die Straße führt, ihm zeigend, worauf es zu achten hat, damit es einst selbstständig hinübergehen kann. Oder der Fremdenführer, der uns mit noch unerschlossenen Schätzen vertraut macht. Verstehen wir Führen als ein Hinausführen aus dem Zustand der Unmündigkeit (educare), oder als ein Einführen in geistige Welten, so fassen wir seinen pädagogisch rechtmäßigen Sinn“ (Scheuerl 1959, S. 218).

Dieser „pädagogisch-rechtmäßige Sinn“ stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeiten des Lehrenden, zu allererst die, streng zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen des zu Führenden zu unterscheiden. Gleichzeitig muss er die Fähigkeiten eines jeden einzelnen Schützlings genau erkennen und das ihm zugemutete Maß an Selbständigkeit richtig einschätzen, ihn weder über- noch unterfordern. Und schließlich ist auch die geforderte Aufgabe, sich selbst überflüssig zu ma-

chen, keine leichte. Es ist dieser Optimismus hinsichtlich der pädagogischen Fähigkeiten des Lehrenden, den Scheuerl mit Dewey gemeinsam hat, wenn Dewey den Lernenden vergleicht mit der Funktionsweise eines Organs, das auf einen äußeren Reiz reagiert: „In gewissem Ausmaße ist alle Leitung oder Beherrschung eine Führung der Betätigung zu dem ihr gemäßen Ziele; sie hilft dazu, dass voll getan wird, was ein Organ bereits ‚zu tun geneigt‘ ist.“ (Dewey 1916/2000, S. 43.).

5.10 Vom Laufen und Funktionieren – Die Metaphorik der Technik

Unser Alltag ist von technischen Dingen geprägt. So erstaunt es nicht, dass sich in der Sprache auch Metaphern finden lassen, die auf einen technischen Hintergrund verwiesen. Wer lernt, ist *empfänglich* für Inhalte und Themen, hat eine spezielle *Einstellung* zu bestimmten Fragestellungen, ist in manchen Dingen vielleicht ein *Überflieger* und *schaltet* bei anderen einfach *ab*. Der Lerner wird hier konzeptionalisiert als Radio, Maschine, Flugzeug und manchmal vielleicht auch als ein Nadeldrucker: „Spontan würd ich sagen, dass Kinder gerade in ruhigen Spielsituationen lernen, nicht unbedingt, wenn sie jetzt Lernstoff vorgelegt kriegen, den sie jetzt *runterrattern*“ müssen (H1, Z. 955-957).⁶⁶ Diese Metaphern verweisen demnach auf verschiedene technische Gebrauchsgegenstände. Eine Aufschlüsselung der unterschiedlichen Implikationen von Lernern als Radiogeräten oder Flugzeugen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, festzuhalten ist jedoch, dass Lerner als technisches Gerät konzeptionalisiert werden, die, wenn sie nicht lernen, einen technischen Defekt aufweisen: „...vielleicht ist mein Hirn [lacht] in der Beziehung etwas falsch *konstruiert*, vielleicht fehlen mir da ein paar *Verbindungen*“ (L2, Z. 698-700). Aber auch das Umlernen lässt sich z. B. in Worten eines elektrischen Regelkreises ausdrücken: „Das sind aber nicht nur Bilder, es sind Paradigmenwechsel, d. h. wir *schalten* da im Kopf was *um*. Und das heißt, das kann man ja richtig *feststellen*“ (St, Z. 1597-1599). Aber nicht nur der Lerner selbst ist *lenkbar*, vielleicht ähnlich einem Fahrzeug, er selbst kann ebenfalls seine Umgebung *steuern*: „Sie können schon das Rundherum um sich *ausschalten*, und sich wirklich nur auf das Ding konzentrieren, was sie gerade machen“ (H5, Z. 975-977). Man kann es auch wie folgt zusammenfassen: „Gehirne sind wie Lernmaschinen, die alles wissen wollen“ (Miketta-Haak 2004, S. 13).

Aber nicht nur der Lerner selbst, auch der Lernprozess an sich wird in technischen Bildern beschrieben „Das sind alles so Lernbedingungen, die halt den Lernprozess optimal *laufen lassen*“ (L1, Z. 72-73). Und an anderer Stelle: „dann ist Lernen,

⁶⁶ Natürlich gibt es das Wort „rattern“ schon länger als einen Nadeldrucker. Nach Kluge (1999, S. 669) stammt es aus dem 17. Jhdt., wobei keine Informationen zu dessen Herkunft angegeben sind, außer, dass es lautmalerisch umgesetzt wurde. Generell muss es sich hierbei jedoch um ein technisches Gerät handeln, wobei ein Nadeldrucker der heutigen Auffassung von „rattern“ am nächsten kommen mag.

läuft Lernen sehr schwierig“ (L1, Z. 306). Die Vermutung liegt nahe, diese Metaphern zunächst in die Weg-Metaphorik einzuordnen, da es sich in beiden Fällen um das Verb „laufen“ handelt. Beide Metaphern werden jedoch hier im Sinne von „ablaufen“ verwendet: „Und das bedeutet natürlich, dass Lernen auch angstfrei *ablaufen* muss (L1, Z. 59-60). Eine weniger gut *funktionierender* Unterricht ist dann „fremdbestimmter und lehrerzentrierter und nicht so stark auf Eigeninitiative des Schülers *ausgerichtet*“ (L1, Z. 99-101).

Ein erfolgreicher Lernprozess *läuft* demnach ähnlich einer gut funktionierenden Maschine. Lernen ist auch hier mit Bewegung verbunden, die auch von den Schülern gefordert wird: „Die wollen auch wissen, dass in jeder Stunde etwas läuft, dass etwas passiert, dass sie etwas dazulernen“ (L1, Z. 150-152). Und weiter: „Also, wenn sie selber merken, in diesem Unterricht passiert etwas, da *läuft* etwas *ab*, da denke ich, werden sie auch lernen können“ (L1, Z. 156-158).

Das Konzept LERNENDE SIND MASCHINEN kann sowohl ein sehr konformistisches wie auch ein sehr individuelles Bild der Lernenden implizieren. Auf Grund der hohen Anzahl und der großen Variabilität der existierenden Maschinen lässt sich innerhalb des Modells eine individuelle Vorstellung des Lernenden vertreten. Konformistisch ist sie dann, wenn man anführt, dass viele Maschinen nicht als Einzelstück, sondern zum Teil als Massenware vorhanden sind. Der Gedanke der Konformität kann sich demnach sowohl auf die Eigenschaften der Lernenden beziehen als auch auf die Art des Umgangs mit ihnen: Gleich gebaute Maschinen werden gleich behandelt.

Maschinen lassen sich an- und ausschalten, manche können zeitlich unbegrenzt in Betrieb genommen werden, andere müssen ab und zu pausieren, weil sie sonst abnutzen oder heiß laufen. Manchmal gehen sie auch kaputt und werden ausrangiert. Dies zeigt schon, dass die Konzeptionalisierung des Lernenden als Maschine nur bedingt sinnvoll ist: Menschen lassen sich weder einfach ein- und ausschalten, auch sind sie nicht pausenlos „in Betrieb“, noch können sie, sollten sie nicht richtig „funktionieren“, ausrangiert werden. Hier vereinfacht das Konzept zu stark. Jedoch ist es in anderen Punkten sehr anschaulich: Um reibungslos funktionieren zu können, benötigen Maschinen z.B. ausreichend Energie, auch müssen sie von Zeit zu Zeit gewartet werden. Dies lässt sich ein Stück weit auf das Lernen übertragen, denn auch hier ist Energie z.B. in Form von Motivation notwendig, ohne diese kann Lernen nicht stattfinden. Der Aspekt der Wartung betont seitens

des Lehrenden die Notwendigkeit, den Lernenden nicht sich selbst zu überlassen, sondern, falls es notwendig wird, korrigierend einzugreifen. Je nachdem, welches Maß an Kontrolle und Wartung erforderlich ist, erlaubt dieses Modell durchaus die Vorstellung eines über weite Strecken selbständig arbeitenden Lernenden, der bei Bedarf die Unterstützung eines Lehrenden erfährt.

Was bedeutet im Gegensatz hierzu nun, statt der Lernenden den Lernprozess als Maschine zu konzeptualisieren? Zunächst können die bereits ausgeführten Aspekte mit den genannten Einwänden auf den Lernprozess übertragen werden: Auch Lernprozesse lassen sich nicht nach Belieben an- und ausschalten, auch sie sind nicht ohne Pausen möglich, auch sie brauchen Energie. Es gibt jedoch auch Unterschiede: Eine Maschine existiert nur deshalb, weil jemand sie konstruiert und gebaut hat. Für den Lernenden impliziert dies, dass er nur durch eine andere Person existiert, somit zeigt sich die Ähnlichkeit zu der Metaphorik des Bildens (Kap. 5.7). Für den Lernprozess ergeben sich jedoch andere Implikationen. Auch der Lernprozess wird konstruiert, d. h. zunächst geplant und dann in die Praxis umgesetzt. Planung wie Umsetzung erfordern Sachverstand und Kreativität, aber auch - gerade wenn man das Bild komplizierter Maschinen zu Grunde legt - Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen. Das Konzept DER LERNPROZESS IST EINE MASCHINE trifft keine Aussage darüber, wer diese Maschine konstruiert. Demnach lässt er sich im günstigsten Fall als Ergebnis der Zusammenarbeit aller Beteiligten – Lehrenden wie Lernenden – begreifen, erlaubt jedoch auch die Vorstellung einer Trennung von Planung und Ausführung, ähnlich wie es schon im Zusammenhang mit der Metaphorik des Hauses (Kap. 5.8) erläutert wurde: Wenn Lehrende wie Lernende sich an Planung und Umsetzung beteiligt sehen, nehmen sie Einfluss auf den weiteren Verlauf und können sich als aktiv gestaltend erleben. Im anderen Fall führen sie nur aus, was andere Personen oder Institutionen vorgeben.

Inwieweit die hier aufgeführten Aspekte tatsächlich bei der Maschinen-Metapher zum Tragen kommen, ist letztlich abhängig von der Art der Maschine, auf der die Metaphorik basiert.

5.11 Vom Anstrengen und Messen – Die Metaphorik des Sports

Gerade, wenn es um das Erlernen von Fertigkeiten geht, *trainieren* diejenigen, die etwas erlernen, bestimmte Handlungen oder Vorgehensweisen und *üben* sie *ein*, sie verfolgen ein Ziel *ausdauernd* und *strengen* sich dabei *an*. Wenn es mal nicht so gut läuft, ist es der Versuch, während der *Schullaufbahn* halbwegs *über die Runden* zu *kommen* und es trotzdem zu schaffen. In Prüfungssituationen zeigen oder erbringen sie *Leistung*.

Diese Metaphern lassen sich dem Bereich des Sports zuordnen. Der Lernende *trainiert*, um ein bestimmtes *Ziel* zu erreichen, sei es eine Klausur zu bestehen oder eine Prüfung abzulegen. Nicht immer sind diese Anstrengungen jedoch von Erfolg gekrönt: „... und da hatte ich auch einige *Anstrengungen* unternommen, die dann leider nicht zum letztendlichen *Erfolg* geführt haben“ (L2, Z. 873-875). Dem Lehrenden kommen hierbei unterschiedliche Aufgaben zu: Zum einen ist er derjenige, der die Leistungen misst und bewertet: „...ich stelle nur fest, was da ist, ja, ich bin also da, um *Leistung* zu *messen*“ (L2, Z. 813-814).

Aber gleichzeitig ist er auch derjenige, der seine *Mannschaft* auf das entscheidende Ereignis vorbereitet und sie dahingehend auch berät:

„M: Sie, Herr Struck, schlagen vor, dass der Lehrer sich künftig als eine Art *Coach* versteht...“ (M, Z. 1577-1579).

„St: Müssen wir aus dem Belehrteten, nämlich der Schüler, einen Lerner machen, und aus dem Belehrer einen *Lernberater*, da sagen andere, na ja, das nennen wir dann *Coach* und dahinter steckt so Sport- Fußballsprache“ (St, Z. 1588-1592).

Das hier vorgeschlagene Konzept LERNEN IST MANNSCHAFTSSPORT ist unter mehreren Gesichtspunkten interessant. Zunächst ist festzustellen, dass die Mannschaft ein *gemeinsames Ziel* hat, das es zu erreichen gilt, ein Gedanke, der in der Zeugnisformulierung, jemand habe das Klassenziel erreicht, in Ansätzen zu finden ist. Wird Lernen als Mannschaftssport verstanden, so betont dieses Konzept die Notwendigkeit der Kooperation aller Beteiligten, sowohl also die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden als auch der Lernenden untereinander. Es ist wichtig, dass man „gemeinsam das Mammut erlegt oder eben auch die Bruchrechnung kapiert“, wie Struck dies im bereits zur Geschäftsmetaphorik (Kap. 5.6)

verwendeten Zitat betont. In einer Mannschaft ist jedes Mitglied wichtig. Wird diese Einstellung auch den Lernenden vermittelt, so kann es die Motivation gerade auch derer, denen Lernen vielleicht schwer fällt, positiv beeinflussen. Anhand des Bildes vom Lernen als Mannschaftssport werden zwei wichtige Aspekte des Lernens miteinander verknüpft, die sonst eher in unterschiedlichen Metaphoriken berührt werden (vielleicht mit Ausnahme der Metapher des Essens, welches den Lernern gut schmeckt): Es ist die Freude am Lernen gekoppelt mit der Notwendigkeit, bestimmte Ergebnisse bzw. Leistungen zeigen zu müssen. Lernen als Mannschaftssport zu sehen bedeutet, dem sozialen Aspekt des Lernens Rechnung zu tragen, nicht nur hinsichtlich der bereits erwähnten Kooperation, sondern auch bezüglich der Tatsache, dass Lernen in einer Gruppe und zusammen mit Lehrenden Spaß machen kann und so auch das Sozialverhalten aller positiv verändern mag. Daneben rückt ebenfalls die Persönlichkeit des Lehrenden verstärkt ins Blickfeld: „Die Persönlichkeit des Lehrers ist unglaublich wichtig und die ist ganz entscheidend, für diesen Coach, das ist wie beim Fußball, das ist nicht egal, wer das ist“ (Sp, Z. 1658-1660).

Auf der anderen Seite impliziert es aber auch, dass es Phasen gibt, in denen es anstrengend werden kann, wo – wie in Prüfungsphasen zum Beispiel – von allen Beteiligten viel verlangt wird und wo sich letztlich zeigt, wie erfolgreich das „Training“ war. Lernen beinhaltet hier die Möglichkeit einer sehr breiten Erlebnisvielfalt auf beiden Seiten, denn auch ein guter Coach macht nicht nur einfach seinen Job. Er kennt seine Mannschaft und interessiert sich ferner für persönliche Dinge, die außerhalb des Trainingsraums geschehen.

Für die Lernenden gilt ebenfalls, dass sie sich engagieren müssen. Sie verfügen über einen hohen Entscheidungsfreiraum, bekommen dafür die Beratung und Unterstützung ihres Coachs, aber handeln müssen sie schließlich selbst: „Der Trainer soll mal nicht die Tore selbst schießen, sondern das müssen die Schüler machen“ (St, Z. 1592-1594).

Nun existieren im Sport nicht nur Mannschafts-, sondern auch die Einzelsportarten. Es gibt die *Einzelkämpfer*, die sich derartigen Gruppendynamiken entziehen. Auch wenn in diesem Zusammenhang der soziale Aspekt des Lernens weniger Beachtung findet, so gilt auch hier, dass die Sport-Metaphorik Aspekte der Freude und Leidenschaft für einen bestimmten Bereich mit der Notwendigkeit einer gewissen Pflichterfüllung verbindet, je nachdem, in welchem Kontext und zu wel-

chem Zweck Lernen stattfindet. Allgemein eröffnet die Sport-Metaphorik die Möglichkeit der Differenzierung nach dem Zweck des Lernens. So wie es sowohl die sportliche Betätigung gibt, die man ausübt um bestimmte Ziele zu erreichen, z. B. um Spiele oder Wettkämpfe zu gewinnen, so dient der Besuch von (in der Regel formellen) Bildungseinrichtungen dem Zweck der Erfüllung verschiedener Ziele, wobei Lernen - ähnlich wie der Sport - einen Wert an sich besitzt. Andererseits dienen sportliche Betätigungen auch einfach dem allgemeinen Ziel von Fitness und Wohlbefinden. Gerade informelles Lernen lässt sich ähnlich betrachten: Man tut es, um den *Anschluss nicht zu verlieren* und *geistig fit* zu bleiben. Wie der Ausdruck „Einzelkämpfer“ deutlich macht, ist die Sportmetaphorik zum Teil eng verwoben mit der im nächsten Kapitel behandelten Kampf- und Kriegsmetaphorik, auch wenn sie (heute) weniger bedrohlich erscheinen mag. Tatsächlich gibt es aber auch hier Gewinner und Verlierer. Die Frage ist, inwieweit gerade Lern- oder Schulschwierigkeiten als persönliches Versagen wahrgenommen werden. Bezeichnungen von Wettbewerben wie „Internationale Chemieolympiade“ oder „Matheolympiade“ wecken die Vorstellung einer *fairen*, nach vorher festgelegten Regeln ablaufenden, sportlichen Auseinandersetzung, wobei zwar die einzelnen Teilnehmenden untereinander in Konkurrenz stehen, aber letztlich doch das olympische Motto überwiegen mag: Dabei sein ist alles. Das mag dem Verlieren ein wenig den Schrecken nehmen, geht es doch zunächst von gleichen Startbedingungen für alle aus. Untersuchungen wie Pisa belegen jedoch gerade für Deutschland das Gegenteil: Selten ist die Bildungsleistung so eng an die sozio-ökonomische Herkunft gekoppelt wie hier (Baumert et al. 2001) ⁶⁷

5.12 Vom Konfrontieren und Knacken – Die Metaphorik des Krieges

⁶⁷ Dieses Kapitel unterscheidet sich von den anderen schon allein aus dem Grund, dass hier eine Metaphorik des Mannschaftssports im Zentrum der Betrachtung steht, die nicht aus der Alltagssprache stammt, sondern von einem Pädagogen bewusst kreiert wurde, um einen Wandel in der Lehrersicht zu unterstützen. Es lassen sich allerdings in der Alltagssprache andere Hinweise auf eine Sport-Metaphorik finden, so dass eine Behandlung der Metapher in diesem Kontext gerechtfertigt ist.

„Das ist schon ganz schön schwierig, wenn man da an *vorderster Front kämpft*.“⁶⁸
 Lehrer *kämpfen* um Anerkennung ihrer Arbeit, vielleicht um Anschaffung von Schulmitteln, ganz sicher aber um die Aufmerksamkeit ihrer Schüler und *stoßen* dabei auf *Widerstände*:

„... im Grunde genommen eine Art von *Abwehrhaltung*, die man erst mal *überwinden* muss, die man erst einmal *knacken* muss“ (L2, Z. 490-492).

„Also das Gefühl, das Lernen - Lehren vor allem darin besteht, *Widerstände zu überwinden*, *Widerstände* gegenüber den Angeboten, die wir hier zu machen haben“ (L2, Z. 594-596).

Diese Widerstände mögen sich ebenfalls auf die Person des Lehrers beziehen, hier wird jedoch deutlich, dass es die zu lernenden Inhalte sind, gegen die sich *Widerstände aufbauen*. Gerade wenn Lernen schwer fällt, gilt es (nicht nur in der Schule), ein Thema endlich in *Angriff zu nehmen*, einen *Angriff zu starten*, um den Lehrstoff zu *bewältigen* und sich mit ihm *auseinanderzusetzen*, sich bei Schwierigkeiten *nicht geschlagen zu geben* und letztlich den Stoff, das Thema, das Fach zu *beherrschen*. Der Lerner wird mit Themen *konfrontiert*, die für ihn eine *Herausforderung* darstellen können, wobei Möglichkeiten bestehen, sich dem zu *stellen* oder diese zu vermeiden. Auch der Lehrende versucht, bestimmte Herausforderungen zu vermeiden: „Manchmal glauben gerade Deutschlehrer, sie *kämen* ihren Schülern *entgegen*“⁶⁹, indem sie irgendwelche Teenie-Literatur lesen, indem sie sie mit Klassikern *verschonen*“ (L2, Z. 632-635).

Lakoff und Johnson (1980) behandeln die Kriegsmetaphorik in der Gesprächsführung und zählen ARGUMENT IS WAR zu deren grundlegenden Konzepten. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich auch im Zusammenhang mit dem Phänomen „Lernen“ ein ähnliches Konzept finden lässt: LERNEN IST KRIEGERISCHE AUSEINANDERSETZUNG. Der Ort des Lernens wird dabei zum Kampfplatz: „Privatschulen: Der harte *Kampf* um die begehrten Plätze“ (Grün 2004, S. 4); „8- bis 12-Jährige übernehmen im Audimax die akademische *Lufthöhe* fröhlich mit Fragen und Papierfliegern“ (Janssen & Steuernagel 2004, Abs. 1); „Auricher Schüler durften an die *Forschungsfront*“ (Sentker 2002, Abs. 9). Der Krieg bleibt nicht auf den Lernort oder die am Lernprozess unmittelbar Beteiligten beschränkt: „Denn allzu häufig gerät der *Kampf* um gute Noten zum Fami-

⁶⁸ Dies war der zusammenfassende Kommentar einer Hauptschullehrerin, nachdem sie mir von ihrem Arbeitsalltag berichtet hatte.

⁶⁹ Die Wegmetaphorik wird in Kapitel 5.9 erläutert.

liendrama“ (Miketta-Haag 2004, S. 13); „Die Schule ist ein System, in dem Eltern mit ihren Kindern gemeinsam *ums Überleben kämpfen*“ (Kerstan & Mayer 2004, Abs. 4).

In diesem Zusammenhang treffen natürlich verschiedene Interessengruppen aufeinander: Lehrer, Schüler, Eltern und die in Gremien arbeitenden jeweiligen Vertreter, doch auch hier lässt sich eine militärisch geprägte Sprache finden: „Wenn es zum *Schwur* kommt, *verbünden* sich deshalb Eltern oft mit dem Lehrer – *gegen Elternvertreter*“ (ebd.).

Gerät Lernen zum kriegesischen Kampf, heißt das *anvisierte* Ziel letztlich, sich *durchzuschlagen*, und weiter, dass man den Inhalt „irgendwann *im Griff hat*“⁷⁰ und nicht auch von Dingen *überwältigt* wird, die man also, denen man *hilflos ausgeliefert* ist (L2, Z. 534-537)“. Lernen dient demnach dazu, sich für spätere Ereignisse zu *wappnen*, *gut gerüstet* zu sein für alle „*Herausforderungen*, die uns begegnen, auf welchem Gebiet auch immer“ (L2, Z.533-534), um schließlich „nicht nur die eigene Lebensqualität zu verbessern, sondern auch die *Überlebensfähigkeit* zu verbessern“ (L2, 529-530).

Es ist eine Schlacht an vielen Fronten. Alle Beteiligten sehen sich verschiedensten Gegnern gegenüber: Inhalten, Themen, Lehrern, Schülern, Eltern, abgesehen von gesellschaftlichen sowie politischen Rahmenbedingungen, mit denen alle zu kämpfen haben. Positiv mag sein, dass solange noch gekämpft wird, alle Beteiligten zumindest aktiv am Geschehen teilhaben. Aber selbst wenn es der Überlebensfähigkeit dient, ist Lernen demnach eher ein notwendiges Übel denn eine gewinnbringende Tätigkeit, immer auch mit erheblichen Risiken verbunden, da jeder Kampf sowohl gewonnen als auch verloren werden kann. Vorausgesetzt, Kämpfen ist grundsätzlich keine angenehme Aufgabe, und je nachdem, wie viel Kampf eine Situation für alle Beteiligten beinhaltet, folgt aus der Kriegsmetaphorik letztlich die Vermeidung von Lernsituationen, sich *drücken*, als mögliches erstrebenswertes Ziel. Allerdings nicht nur auf Seiten der Lernenden, auch seitens der Lehrenden mag Vermeidung als probates Mittel scheinen, mit den Schwierigkeiten einer Situation umzugehen. Gerade im Umgang mit im Verhalten schwierigen oder leistungsschwachen Lernern impliziert die Kriegsmetaphorik die Entschei-

⁷⁰ „Im Griff haben“ wird in Kapitel 5.5 im Hinblick auf das Konzept LERNEN IST TAUSCHEN ebenfalls behandelt. Hier lässt sich die gleiche Metapher jedoch eventuell als Ausdruck einer kämpferischen Handlung sehen: Wenn ich meinen Gegner „im Griff“ habe, vielleicht im so genannten „Schwitzkasten“, dann habe ich ihn „bewältigt“, er stellt dementsprechend keine Gefahr mehr für mich dar.

dung „kämpfen oder vermeiden“, wobei „vermeiden“ in diesem Zusammenhang bedeuten mag, entweder den Lerner aus der Situation zu entfernen oder ihn zu ignorieren. Andere Metaphoriken legen den Schwerpunkt auf eine eher kooperative Lösung, bei der als formuliertes Ziel vielleicht gelten kann, dass alle *mitkommen* (Weg-Metaphorik) und etwas von dem Unterricht *haben* (Tausch-Metaphorik). Auch wenn die Beteiligten sich der Herausforderung stellen, Lerner um das Durchkommen in der Schule und Lehrende um das Lernen ihrer Schüler kämpfen, wird doch deutlich, dass dies alles nur mit großem Aufwand erfolgen kann. Alle positiven Aspekte, die Lernen beinhalten kann (Wachstum, Freude, Entwicklung, Bereicherung etc.), werden von der Kampf-Metaphorik kaum beleuchtet. Auch wenn es befriedigend sein mag, Inhalte, mit denen man schwer gekämpft hat, letztendlich doch zu verstehen, bleibt Lernen nichts desto trotz mit viel Mühsal und Qual verbunden.

ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, sind metaphorische Konzepte komplexe Gebilde, die zum Teil sehr weit reichende Bedeutungsfelder kreieren. Die innerhalb einer Metaphorik auftretenden Bedeutungen können sich durchaus unterscheiden, schon ein einzelnes Konzept kann u. U. entgegengesetzte Sichtweisen zulassen. Bei der Diskussion der Gärtner-Metaphorik wurde dies besonders deutlich: dessen Aufgabengebiet ist zu breit gefächert ist, um daran eine bestimmte pädagogische Sichtweise festzumachen; vielmehr lassen sich eine große Anzahl verschiedenster Auffassungen mit diesem Bild vereinbaren.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass kein metaphorisches Modell das Phänomen des Lernens gänzlich abbildet, vielmehr betonen unterschiedliche Modelle unterschiedliche Aspekte. Eine inhaltliche Kategorisierung erweist sich als außerordentlich schwierig, stehen doch die einzelnen Metaphoriken in verschiedensten Beziehungen zueinander. So lässt sich die Metaphorik des Hauses durchaus aus dem Konzept LERNEN IST HANDWERKLICHES ARBEITEN ableiten, sie kann aber ebenso als Konkretisierung des Behälter-Konzeptes gelten.

Eine nachvollziehbare Kategorisierung kann jedoch ein Stück weit an Hand einiger der in den einzelnen Konzepten inhärenten Implikationen erfolgen. Die Frage, in welcher Beziehung der Lernende zu den zu lernenden Dingen steht, gibt erste Anhaltspunkte. Manche Konzepte implizieren einen Lerngegenstand außerhalb des Lernenden, wie das Wort „Gegenstand“ schon verdeutlicht; dies ist der Fall bei der Metaphorik des Sehens, der Behälter-Metaphorik, allen Modellen, denen der Gedanke des Tauschens zu Grunde liegt und zum Teil auch bei der Metaphorik des Krieges, wenn dort mit Inhalten „gekämpft“ wird. All diese Konzepte lassen sich letztlich als Vertreter einer eher positivistisch geprägten Auffassung des Lernens zuordnen, in der der Lernende mit einer gegebenen Welt konfrontiert wird, mit der er sich zu arrangieren hat.

Die Metaphorik des Essens stellt eine Übergangsform dar. Zwar wird der Lernstoff ebenfalls von außen zugeführt, wird dann jedoch zumindest partiell Teil des Organismus. Bei den Konzepten des Wachsens und auch des Bildens ist Lernen so eng mit dem Lernenden verbunden, dass sich zwischen der Person und ihrem erlangten Wissen nicht mehr unterschieden werden kann, sie sind eins. Die-

se Bilder lassen sich noch am ehesten mit einer konstruktivistischen Sicht des Lernens in Verbindung bringen.

Weiterhin ist es sinnvoll, die gefundenen Konzepte hinsichtlich des zu Grunde gelegten Menschenbildes zu kategorisieren: Welche Bilder implizieren einen aktiven Lernenden, bei welchen steht die Passivität im Vordergrund? Letzteres lässt sich relativ einfach beantworten: Die Behälter-Metaphorik setzt einen empfangenden Lernenden voraus, der an dem Lernprozess selbst relativ wenig beteiligt ist, Lernen geschieht mit ihm; bei der Vorstellung, jemand bilde einen anderen Menschen, ist dies ähnlich, nur wird derjenige hier nicht „befüllt“, sondern aus einem Material „geformt“, kann den Prozess selbst aber ebenfalls wenig beeinflussen. Die Konzeption des aktiven Lernenden ist schon deutlich schwieriger zu fassen. Etwas zu sehen stellt eine andere Form von Aktivität dar als zum Beispiel jemandem auf einem Weg zu folgen oder Krieg zu führen, so dass eine Unterscheidung verschiedener Formen von Aktivität notwendig wird. Zunächst lassen sich gewisse Mischformen feststellen, wie sie sich bei der Metaphorik des Essens oder auch des Geführt-Werdens finden lassen. Sowohl, wenn der Lehrende den Stoff „vorkaut“ als auch wenn er durch das Stoffgebiet „führt“, nimmt er ihm einen Teil dessen ab, was normalerweise im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten notwendig ist. Gleichzeitig ist jedoch in beiden Fällen die Kooperation des Lernenden Voraussetzung für ein Gelingen, er muss bereit sein, das Geschluckte zu „verdauen“ (er könnte es ja auch wieder ausspucken) bzw. seinem Führer auch zu „folgen“. Im Gegensatz hierzu steht die Tätigkeit des Sehens, die im Prinzip nicht durch andere übernommen werden kann, sie liegt also allein in der Fähigkeit des Betrachters und ist folglich dessen aktive Leistung. Nun ist jedoch das meiste, was wir sehen, nicht intentional gesteuert. Auch wenn Phänomene wie das der selektiven Aufmerksamkeit, der Aufmerksamkeitsfokussierung und anderer Top-down-Verarbeitungsprozesse berücksichtigt werden, bleibt Sehen doch meist ein autonom ablaufender Prozess, der nur begrenzt willentlich gesteuert werden kann. Hieraus ergibt sich wiederum eine Nähe dieses Konzeptes zu dem des Essens: Zwar ist es möglich, über die Wahl des Essens zu entscheiden, aber alles Weitere ist der willentlichen Beeinflussung weitestgehend entzogen. Ähnlich verhält es sich mit dem Bild des Wachsens, auch hierauf lässt sich nur schwer Einfluss nehmen, dennoch sind die Lernenden in allen Fällen nicht unbeteiligt. Die Konzepte des Tauschens, des Geschäftemachens sowie des Sports und des Krieges postulie-

ren demgegenüber einen Lernenden, der intentional handelt und demzufolge die Situation, in der er sich befindet, aktiv gestaltet.

Die angeführten Beispiele sollen genügen, um zu verdeutlichen, dass sich metaphorische Modelle je nach Fragestellung zu gänzlich unterschiedlichen Gruppen zusammenfassen lassen. Metaphorische Konzepte untereinander bilden ein Geflecht, wobei die einzelnen Konzepte an unterschiedlichen Punkten miteinander zusammenhängen. In ihrer Vielschichtigkeit sind sie gute Beispiele für die bestehende Komplexität sozialer Wirklichkeiten. Metaphern schaffen diese sozialen Wirklichkeiten, was nicht den Umkehrschluss beinhaltet, dass neben ihnen nicht auch andere Wirklichkeit konstruierende Gegebenheiten existieren, aber sie tragen ihren Teil dazu bei. Es lässt sich diskutieren, ob Metaphern diese sozialen Wirklichkeiten nicht nur schaffen, sondern auch abbilden, schließlich spiegelt Sprache immer auch Aspekte der gesellschaftlichen Umstände wider. Jedoch ist hier gerade auch im Zusammenhang mit Lehren und Lernen Vorsicht geboten, denn es mag sich aus Letzterem folgende Argumentationskette ableiten lassen: Wenn Metaphern soziale Wirklichkeiten abbilden, dann lassen sich die Dinge, die metaphorisiert werden, mit eben diesen Metaphern begründen. Weil der Lernende z. B. eine Maschine ist, muss mit ihm in dieser oder jener Art verfahren werden, andere Sichtweisen sind weitestgehend ausgeschlossen. Vorausgesetzt jedoch, Metaphern schaffen soziale Wirklichkeiten, so ist hier der Gedanke der Pluralität schon impliziert: Wenn jemand einen Lernenden als Behälter, als Arbeiter oder als Maschine betrachtet, dann hat dies entsprechende Konsequenzen auf sein Handeln, so dass dies eher verständlich wird, es schließt andere Sichtweisen aber nicht aus. Verschiedene Metaphern stellen folglich Möglichkeiten dar, Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, aber sie sind kein Beweis dafür, dass das Metaphorisierte auch tatsächlich so ist, wie es die Metapher nahe legt. In Anlehnung an Berger und Luckmann (1969/2001) ist „Wirklichkeit [...] nicht die objektive (physische) Wirklichkeit, sondern selektiver Zugriff nach interpretativen Regeln: ein Produkt der Kommunikation also“ (Merten 1995, S. 85). Dies gilt für die Metapher wie auch für deren Untersuchung, womit sich an die Ausführungen des theoretischen Teils vor allem zur Ethnomethodologie anknüpfen lässt und der Kreis sich schließt.

Eine wissenschaftliche Untersuchung endet gewöhnlich mit einem Ausblick. Dieser ist jedoch schon an den verschiedensten Stellen dieser Arbeit erfolgt, so dass hier nur in dem Maße darauf eingegangen werden soll, in dem er die Frage berührt, was das Ergebnis des praktischen Teils dieser Arbeit ist.

Die Anordnung der einzelnen Auswertungskapitel mutet zunächst fast beliebig an, die Kapitel werden nicht durch übergeordnete Überschriften weiter gegliedert; sie scheinen vielmehr wie an einer langen Schnur aneinander gereiht. Das Fehlen strukturierender Überschriften liegt in der oben erörterten Komplexität der metaphorischen Modelle und der zwischen ihnen existierenden Überschneidungen. Jede weitere Gliederung würde unweigerlich andere Möglichkeiten der Strukturierung in den Hintergrund treten lassen, auch hier ist die Gefahr des „hiding“ nicht zu unterschätzen. Dennoch ist die Reihenfolge nicht zufällig gewählt, folgt sie vielmehr der Überlegung, die Kapitel in einer argumentativ möglichst schlüssigen Weise darzustellen und weniger komplexen Konzepten vielschichtiger folgen zu lassen.⁷¹ Aus diesem Grunde beginnt die Auswertung mit der Metaphorik des Sehens. Ebenfalls ist es sinnvoll, dem Kapitel über den Behälter das über die Metaphorik des Essens folgen zu lassen. Daraus lässt sich aber nicht ableiten, dass die Metaphorik des Essens weniger komplex sei als z. B. die des Hauses. Eines solcherart linearen Gedankens entzieht sich die Metapher.

Die metaphorischen Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Komplexität und dementsprechend auch im Umfang ihrer Darstellung. Es ist wichtig festzustellen, dass weder die Reihenfolge noch dieser Umfang keinerlei Rückschlüsse zulassen auf deren Häufigkeit oder auch Wichtigkeit innerhalb der Alltagssprache. Dazu wären umfangreiche quantitative Analysen notwendig, die in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden können. All diese Konzepte stehen innerhalb dieser Arbeit in ihrer Bedeutung gleichwertig nebeneinander. Aus diesem Punkt und auch aus der Tatsache, dass verschiedene Konzepte unterschiedliche Aspekte von Lernen beleuchten, ergibt sich ebenfalls, dass es nicht das metaphorische Konzept zum Lernen geben kann und darf: Lernen lässt sich nicht auf ein Konzept reduzieren.

Was soll diese Arbeit nun leisten? Sie soll in zweifacher Hinsicht sensibilisieren für die Art und Weise, in der Lernen alltagssprachlich konzeptionalisiert wird.

⁷¹ Die vielen Querverweise zwischen den einzelnen Kapiteln zeugen von den bereits im Kapitel über die Methode (Kap. 4) erwähnten Schwierigkeiten, dies auch zu tun.

Zum einen geht Fachsprache letztlich aus Alltagssprache hervor, so dass es wichtig ist, sich die in ihr transportierten Grundannahmen bewusst zu machen, bevor sie in den fachlichen Diskurs übernommen werden. Zum anderen beeinflussen diese Konzepte das alltägliche Handeln und zwar all derer, die in Lernprozesse – formell wie informell – als Lehrende oder auch als Lernende involviert sind, so dass eine Sensibilisierung hinsichtlich der verwendeten Sprache vielleicht bestimmte althergebrachte Denk- und Handlungsmuster in Frage zu stellen vermag. Konkret im Zusammenhang mit Lernen und Lehren bedeutet dies Folgendes:

- Die von Lernenden verwendeten Metaphern können helfen, ihre Art des Lernens besser zu verstehen, was zu der Überlegung führt, in wieweit die vorhandenen Konzepte für den Lernprozess genutzt werden können, eventuell auch ausgebaut oder auch modifiziert werden müssen, oder ob es vielleicht sinnvoll sein mag, gänzlich neue Konzepte aufzubauen.
- In Fortbildungen können die von Lehrenden verwendeten Metaphoriken bewusst gemacht werden, um die Stärken der Konzepte herauszuarbeiten und auch um fehlende Konzepte aufzuzeigen.
- Konzeptionelle Dokumente wie Curricula oder auch Entwürfe zur Bildungspolitik können hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Metaphoriken untersucht werden, um eventuell existierende Hindernisse für neue Ideen und Beschränkungen aufzuzeigen.

In diesem Sinne erhält Lawton (1984) das abschließende Wort:

“I am merely suggesting that we ought to be very careful in the way in which we use metaphors and equally cautious in accepting the metaphorical language of others – espacially if we suspect that there may be an ideological wolf lurking in the metaphorical sheep’s clothing” (ebd., S. 90).

DANKSAGUNG

Zunächst gebührt mein Dank Herrn Prof. Dr. Rudolf Schmitt, der diese Arbeit in allen Stadien begleitet und durch seine Anmerkungen bereichert hat. Ohne die mit ihm geführten inhaltlichen wie methodischen Diskussionen wäre sie in dieser Form nicht entstanden.

Weiterhin danke ich allen Teilnehmenden des 1. Berliner Methodentreffens, die mit großem Engagement Teile des Auswertungsteils diskutiert und so hilfreiche Anhaltspunkte zu Inhalt und Gestaltung gegeben haben. Gleiches gilt für die Verfasser der Hinweise, die mich über die Verteilerliste „Metaphernanalyse“ erreichten.

Schließlich möchte ich auch denjenigen danken, die diese Arbeit gelesen und in formaler Hinsicht unterstützt haben.

LITERATUR

- Bacon, S. (1998). *Die Macht der Metaphern*. Alling: Sandmann.
- Barkfeldt, J. (2003). *Bilder aus der Depression. Metaphorische Episoden über depressive Episoden: Szenarien des Depressionserlebens*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001) (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bayrhuber, H. (1998). *Linder Biologie. Lehrbuch für die Oberstufe* (21., Neubearb. Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969/2001). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (18. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Bernstein, H. D. & Hull, M. (1931). A mechanical model of the conditioned reflex. *Journal of General Psychology* 5, 262-269.
- Bertau, M.-C. (1996). *Sprachspiel Metapher. Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bertelsmann Lexikographisches Institut (1998). *Goldmann Lexikon. Band 12: Karn-Kraj*. München: Goldmann.
- Birnbacher, D. & Krohn, D. (2002). *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Philipp Reclam Junior.
- Black, M. (1979). More about Metaphor. In: A. Ortony (1993) (ed.). *Metaphor and Thought* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 19-41.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. & Campbell, J. (2001). Secondary Teachers' Conceptions of Teaching and Learning. *Learning and Instruction* 11 (1), 35-51.
- Buchholz, M. (2003b). Relationen und Konvergenzen – Neue Perspektiven in der Psychoanalyse. *Psychotherapeutenjournal*, 87-96.
- Buchholz, M. B. (2003a). Metaphern und ihre Analyse im therapeutischen Dialog. *Familiendynamik*, 28 (1), 64- 94.
- Bühler, K. (1934/1999). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl., ungekürzter Neudr.). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Burri, A. (1995) Metaphern, Modelle und wissenschaftliche Erklärungen. In: L. Dannenberg, A. Graeser & K. Petrus (Hrsg.). *Metapher und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft*. Bern: Haupt.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 7 (1), 1-8.
- Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language teaching*, 32 (2), 77-96.
- Carveth (1993). Die Metaphern des Analytikers. Eine Dekonstruktivistische Analyse. In: M. B. Buchholz (Hrsg.). *Metaphernanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15-71.
- Christmann, U. & Scheele, B. (2001). Kognitive Konstruktivität am Beispiel von Ironie und Metapher. In: Groeben, N. (Hrsg.). *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band II: Objekttheoretische Perspektiven. 1. Halbband: Sozialität, Geschichtlichkeit, Erlebnisqualitäten, Kognitive Konstruktivität*. Münster: Aschendorff, 261-326.

- Croce, B. (1939). *Gesammelte Schriften. 1. Reihe (1): Aesthetik als Wissenschaft vom Ausdruck*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Darnstädt, T. (2001). Start-up ins Leben. *DER SPIEGEL* 2001 (14). Verfügbar über: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,126994,00.html> [10.10.2004].
- Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In: Boydston, J. A. (ed.). *John Dewey. The Middle Works. Vol. 9, 1916*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dietsche, B. & Meyer, H. H. (2004). *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf [27.04.05].
- Dilthey, W. (1884/1923). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Ges. Schrifttum Bd. 5*. Leipzig: Teubner.
- Dilthey, W. (1900). Die Entstehung der Hermeneutik. In: U. Lessing (1999). *Philosophische Hermeneutik. Alber Texte Philosophie, Bd. 7*. Freiburg/Breisgau: Alber, 33-47.
- Dilthey, W. (1910). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp (1970).
- Draaisma, D. (1999). *Die Metaphernmaschine – eine Geschichte des Gedächtnisses*. Darmstadt: Primus.
- Elliott, R. K. (1984). Metaphor, Imagination and Conceptions of Education. In: W. Taylor (ed.). *Metaphors of Education. Studies in Education 14*. London: Heinemann Educational Books, 38-53.
- Elmholdt, C. (2003). Metaphors for Learning.: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 115-131.
- Engel, F. & Siekendiek, U. (2004). Narrative Beratung: Sprache, Erzählungen und Metaphern in der Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, & U. Siekendiek (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 749-763.
- Fischer, H. R. (2003). Metaphern – Sinnreservoir der Psychotherapie. Von Metapherntheorien zur Metaphernreflexion. *Familiendynamik*, 28 (1), 9-46.
- Flick, U. (2004). *Triangulation – eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freud, S. (1900/2000). *Die Traumdeutung. Studienausgabe, Bd. II*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Freud, S. (1937/2000). Konstruktionen in der Analyse. Schriften zur Behandlungstechnik, Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Gadamer, H.-G. (1960). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: U. Lessing (Hrsg.) (1999). *Philosophische Hermeneutik. Alber Texte Philosophie, Bd. 7*. Freiburg/Breisgau: Alber, 176-223.
- Garfinkel, H. (1959): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen (1973) (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd.1: Sym-*

- bolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 189-262.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gohlke, P. (1959a) (Hrsg.). *Aristoteles: Die Lehrschriften. Band 3 (1): Rhetorik*. Paderborn: Schönigh.
- Gohlke, P. (1959b) (Hrsg.). *Aristoteles: Die Lehrschriften. Band 3 (2): Poetik*. Paderborn: Schönigh.
- Grün, A. (2004). Privatschulen: Der harte Kampf ums Überleben. *Fokus Schule* Nr. 1, S. 4.
- Heidegger, M. (1947/1975). *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den „Humanismus“* (3. Aufl.). Bern: Francke.
- Heiland, H. (1998). *Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Beiträge zur Fröbelforschung Band 5*. Hildesheim: Georg Olms.
- Hirschberger, J. (1980). *Geschichte der Philosophie. Band I: Altertum und Mittelalter* (12. Aufl.). Frechen: Komet.
- Hochschild, A. (1980/1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/Main: Campus.
- Holton, G. (1984). Metaphors in Science and Education. In: Taylor, W. (ed.). *Metaphors of Education. Studies in Education (new series) 14*. London: Heinemann, 91-113.
- Hülzer, H. (1999). Metapher: Verständigungsfalle und Verstehenshilfe. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 1 (3), 187-198.
- Jäger, L. (2003). Ohne Sprache undenkbar. In: *Gehirn und Geist* 2003 (2), 36-42.
- Janzen, U. & Steuernagel, U. (2004). Puh der Bär im Audimax. *DIE ZEIT* 2004 (10). Verfügbar über: <http://www.zeit.de/2004/10/B-Kinderuni> [22.02.2005].
- Jurczak, P. M. (1997). Language and Metaphor of Jean Piaget. *Educational Psychology Review*, 9 (3), 311-318.
- Kainz, F. (1972). *Über die Sprachverführung des Denkens. Erfahrung und Denken, Bd. 38*. Berlin: Dunker & Humblot.
- Kerstan, T. & Mayer, S. (2004). Eltern sind das Volk. *DIE ZEIT* 2004 (22). Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2004/22/C-Hendricks-Interview1?page=all> [22.02.2005].
- Kienpointner, M. (1999). Metaphern in der politischen Rhetorik. *Der Deutschunterricht*, 51 (5), 66-78.
- Klemm, S. (2003). „Lerne vom einfachen Kochtopf...“ Hilfreiche Metapherngeschichten in der Lebensberatung. *Beratung-Aktuell* 4 (1), 23-37.
- Kluge, F. (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (23., erw. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Kronberger, N. (1999). Schwarzes Loch und Dornröschenschlaf – eine Metaphernanalyse von Alltagsvorstellungen der Depression. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 1 (2), 85-104.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press (dt.2003: *Leben in Metaphern* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme).
- Lawton, D. (1984). Metaphor and the Curriculum. In: W. Taylor (ed.). *Metaphors of Education. Studies in Education (new series) 14*. London: Heinemann, 79-90.

- Leary, D. E. (1990). *Metaphor in the history of psychology*. Cambridge: The University of Cambridge Press.
- Liebert, W.-A. (2002). Metaphorik und Wissenstransfer. *Der Deutschunterricht* 54 (5), 63-74.
- Marshall, H. H. (1988). Work or Learning. Implications of Classroom Metaphors. *Educational Researcher* 17 (9).
- Martin, E. (1993). Ei und Sperma – Eine wissenschaftliche Romanze aus dem Stoff, aus dem die Geschlechterstereotypen sind. In: M. B. Buchholz (Hrsg.). *Metaphernanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 293-310.
- Mechsner, F. (2004). *Besser Lernen Teil 1*. GEO 2004 (10), 160-191.
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). Fünf Merkmale der Realität. In: Weingarten, E.; Sack, F. & J. Schenkein (Hrsg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 29-63.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis* (2., verb. Auflage). Opladen: Westdt. Verlag.
- Meyer, M. (1913). The comparative value of various conceptions of nervous function based on mechanical analogies. *American Journal of Psychology* 24, 555-563.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von »Bildung« und »Erziehung«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 161-175.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Der Mensch = imago machinae? *Journal für Psychologie* 12 (2), 102-114.
- Miketta-Haak, G. (2004) Die besten Strategien für den Schulerfolg: Sieben Grundregeln helfen, die Schulzeit ohne Stress zu bewältigen. *Fokus Schule* 2004 (1), 10-20.
- Montaigne, M. (übers. 1998). *Essays. Erste moderne Gesamtübersetzung von Ahns Stilett. Band 1*. Goldmann Taschenbuchausgabe (2002). München: Goldmann.
- Moser, K. S. (2000). *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Lengerich: Pabst
- Moser, K. S. (2001). Metaphernforschung in der Kognitiven Psychologie und in der Sozialpsychologie – eine Review. *Journal für Psychologie* 9 (4), 17-34.
- Moser, K. S. (2003). Mentale Modelle und ihre Bedeutung. Kognitionspsychologische Grundlagen des Missverstehens. In: U. Glanz-Blättler & P. Michel (Hrsg.). *Sinnbildlich schief. Missgeschicke bei Symbolgenese und Symbolgebrauch*. Bern: Lang, 181-205.
- Munby, H. & Russel, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice* 29, 116-121.
- Nietzsche, F. (1872) *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. *Digitale Bibliothek Band 2* (1999): *Philosophie von Platon bis Nietzsche*, S. 66695-66719 (nach der Ausgabe von Schlechta, K. (1954). Friedrich Nietzsche. Werke in drei Bänden. Bd. 3. München: Hanser).
- Nyberg, D. (1994). *Lob der Halbwahrheit. Warum wir so manches verschweigen*. Hamburg: Junius.
- Oberlechner, T. (2004). Surfing the money tides: Understanding the foreign exchange market through metaphors. *British Journal of Social Psychology* 43, 133-156.
- Petrus, K. (1995). Metapher, Verständlichkeit, Wissenschaft. In: L. Danneberg, A. Graeser & K. Petrus (Hrsg.). *Metapher und Innovation. Die Rolle der Me-*

- tapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft. Bern: Paul Haupt, 299-314.
- Piaget, J. (1934/1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Platon (übers. 1940). *Sämtliche Werke*. Berlin: Lambert, Schneider. Verfügbar über: F.-P. Hansen (Hrsg.) (1999). *Philosophie von Platon bis Nietzsche. Digitale Bibliothek 2 (CD-ROM)*. Berlin: Directmedia Publishing, 236-2764.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.) (1999). *Metzler Philosophie Lexikon* (2., erw. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ricouer, P. (1975/1986). *Die lebendige Metapher. Übergänge Band 12*. München: Willhelm Fink.
- Rigotti, F. (1995). The House as Metaphor. In: Z. Radman (ed). *From a Metaphorical Point of View. A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor*. Berlin: de Gruyter: 419-445.
- Roderburg, S. (1998). *Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen*. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag.
- Rodi, F. (1967). Zur Metaphorik der Aneignung. *Bildung und Erziehung* 20, 425-438.
- Rovira-Guardiola, M. (1999). Menschenpyramiden – Metaphern für Teamarbeit. *Organisationsentwicklung* 18 (1), 4-15.
- Scheffler, I. (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 211-223.
- Schmitt, R. (1999). Von oberen Totpunkten, inneren Schweinehunden und anderen Männern. Zwischenbericht: Alkohol im Alltag und Metaphernanalyse. In: *Rundbrief Gemeindepsychologie, Band 5 (2): Schwerpunktthema Qualitative Forschungsmethoden in der Gemeindepsychologie*, 84-95.
- Schmitt, R. (2000). Fragmente eines kommentierten Lexikons der Alltagspsychologie: von lichten Momenten, langen Leitungen, lockeren Schrauben und anderen Metaphern für psychische Extremzustände. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/beirat/schmitt-1-d.htm> [01.10.2003].
- Schmitt, R. (2001). Metaphern in der Psychologie - eine Skizze. *Journal für Psychologie*, 9 (4), 3 – 15. Verfügbar über: <http://www.hs-zigr.de/~schmitt/aufsatz/editoria.htm> [06.05.2004].
- Schmitt, R. (2003). Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4 (2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm> [06.05.2004].
- Schmitt, R. (2004). Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Rezensionssatz: George Lakoff & Mark Johnson (2003). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (Dritte Auflage) [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 5 (2), Art. 19. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04review-schmitt-d.htm> [06.05.2004].
- Schmitt, R. (2005). Entwicklung, Prägung, Reifung, Prozess und andere Metaphern. Oder: Wie eine systematische Metaphernanalyse in der Entwick-

- lungspsychologie nützen könnte. In Günter Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, 545-584.
- Schmitt, R. (in Vorb.). "Was Ihr einmal gelernt habt, kann Euch keiner mehr wegnehmen". Metaphern in der Biografie einer Erwachsenenpädagogin. In Dieter Nittel & Cornelia Maier (Hrsg.). *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, 359-369.
- Schnur, H. (1994). Schleiermachers Hermeneutik und ihre Vorgeschichte im 18. Jahrhundert. *Studien zur Bibelauslegung, zu Hamann, Herder und F. Schlegel*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schütz, A. (1932/1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W. & Weymann, A. (1973). Grundlagen-theoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 433-495.
- Sentker, A. (2002). Ostfriesische Erfolgsmischung. *DIE ZEIT* 2002 (44). Verfügbar unter: http://www.zeit.de/archiv/2002/44/200244_b-Aurich.xml [27.02.05].
- Simmel, G. (1923). *Goethe* (5. Aufl.). Leipzig: Klinkhardt & Biermann.
- Stavemann, H. H. (2002). *Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung - Eine Anleitung für Psychotherapeuten, Berater und Seelsorger*. Weinheim: Beltz.
- Störig, H. J. (1993). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie* (16. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Straub, J. & Seitz, H. (1998). Metaphernanalyse in der kulturpsychologischen Biographieforschung. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen am Beispiel des "Zusammenschlusses" von Staaten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.). *Biographieforschung und Kulturanalyse. Interdisziplinäre Zugänge*. Opladen: Leske und Budrich, 243-259.
- Taylor, C. C. W. (1999). *Sokrates. Herder Spektrum Bd. 4743*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Taylor, W. (1984). Metaphors of educational discourse. In: W. Taylor (ed.). *Metaphors of Education. Studies in education (new series) 14*. London: Heinemann, 4-20.
- Thomas, G. P. & McRobbie, C. J. (2001). Using a Metaphor to Improve Students' Metacognition in the Chemistry Classroom. *Journal of Research in Science Teaching* 38 (2), 222-259.
- Weinrich, H. (1980). Metapher. In Ritter, J & K. Gründer (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 5: L-Mn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1179-1186.
- Wieder, D. L. & Zimmermann, D. H. (1976). Regeln im Erklärungsprozess. Wissenschaftliche und ethnowissenschaftliche Soziologie. In: E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.) (1976): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 105-129.
- Wilson, T. P. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interak-*

- tionismus und Ethnomethodologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 54-79.
- Wittwer, W. (1996) (Hrsg.). *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Wissenschaft-Praxis-Dialog Berufliche Bildung Band 2*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zimmermann, D. H. & Pollner, M. (1970). Die Alltagswelt als Phänomen. In: E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.) (1976). *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 64-104.
- Zinken, J. (2003). Ideological imagination: intertextual and correlational metaphors in political discourses. *Discourse and Society* 14 (4), 507-523.