

Metaphern für Lernen und Lehren: Drei Annäherungen

Rudolf Schmitt

Sammelbesprechung:

Peter Gansen (2010). Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie. Würzburg: Ergon, 533 S., ISBN 978-3-89913-742-2, 59 Euro

Sabine Marsch (2009). Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern. Online-Version: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000013588, 127 S.

Kai Niebert (2010). Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg, Schriftenreihe "Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion", Band 31, 199 S., 978-3-8142-2216-5, 12.50 Euro

Keywords:

Erziehungswissenschaft; Pädagogik; Metaphern; Metaphernanalyse; Didaktik; Sprachentwicklung; Metapherngebrauch; subjektive Theorien von Lehrenden; Klimawandel

Zusammenfassung: Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft hat eine lange Tradition, die denkleitende Funktion von Metaphern zu reflektieren, bisher jedoch keinen Zugang zur modernen kognitiv-linguistischen Metapherntheorie gefunden. Damit mag zusammenhängen, dass kaum qualitative Forschung in der Pädagogik existiert, die Metaphern als alltägliche Deutungsmuster eruiert. Drei Dissertationen aus dem Kontext der Lehrer/innenbildung haben sich dieses Rückstands angenommen: Peter GANSEN elaboriert in dichten Beschreibungen die Rolle der Metapher im kindlichen Denken, um eine "pädagogische Metaphorologie" zu begründen. Sabine MARSCH skizziert die bildlich verfassten subjektiven Theorien von Biologie-Lehrenden in Hinblick darauf, welche Metaphern ein aktives Lernen der Schüler/innen ermöglicht. Kai NIEBERT rekonstruiert am Thema des Klimawandels die metaphorische Vorstrukturierung sowohl des zu vermittelnden Wissens als auch des Vorwissens der Lernenden, um aus dem Abgleich der Denkmuster Folgerungen für eine gelingende Didaktik abzuleiten. In ihrer methodischen und thematischen Verschiedenheit eröffnen diese drei Arbeiten ein Feld metaphernanalytischer Forschung in der Erziehungswissenschaft, dem viele Folgearbeiten zu wünschen sind.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Der Kontext: Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft](#)
- [2. Peter GANSEN \(2010\): Metaphorisches Denken von Kindern](#)
- [3. Sabine MARSCH \(2009\): Metaphern des Lehrens und Lernens](#)
- [4. Kai NIEBERT \(2010\): Den Klimawandel verstehen](#)
- [5. Exkurs: Harald GROPENGEIßER als Nestor der metaphernanalytischen Didaktik-Forschung](#)
- [6. Fazit](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Der Kontext: Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft

In einer jüngeren Übersicht über die Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft (SCHMITT 2011) verdichten sich mehrere Eindrücke:

- Die Reflexion der denkleitenden Wirkungen von Metaphern hat in der deutschsprachigen geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine lange Tradition. Gegenwartsbezogene qualitative empirische Forschung, die sich auf Metaphern als lebensweltliche Deutungsmuster bezieht, ist auf diesem Hintergrund allerdings kaum zu verzeichnen.
- Der Befund mag in Zusammenhang damit stehen, dass die geisteswissenschaftliche Forschung bis heute die moderne linguistische Forschung bzw. die kognitive Metapherntheorie nach LAKOFF und JOHNSON (1980, 1998, 1999, 2003; vgl. zur Einführung SCHMITT 2004) nur in vernachlässigbarem Ausmaß rezipiert. Auf diesem Ansatz beruht jedoch die überwältigende Anzahl der Metaphernanalysen, die als qualitative Forschung anzusprechen sind – nicht nur in der Erziehungswissenschaft (Übersichten Entwicklungspsychologie: SCHMITT 2005; Geschlechterforschung: SCHMITT 2009; Pflege und Gesundheitswissenschaft: SCHMITT & BÖHNKE 2009; Psychologie: SCHMITT 2010a; Soziale Arbeit: SCHMITT 2010b; Soziologie: SCHMITT (im Druck), Politikwissenschaft: BEER & LANDTSHEER 2004).
- Insbesondere die qualitative angelsächsische Lehr- und Lernforschung nutzt die kognitive Metapherntheorie als alleinige Bezugstheorie. [1]

Drei neuere deutschsprachige Dissertationen beenden die Rezeptionsverzögerung der kognitiven Metapherntheorie zumindest in der deutschsprachigen Lehr- und Lernforschung. Sie sollen darum ausführlich dargestellt werden:

- Peter GANSEN (2010): Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie;
- Sabine MARSCH (2009): Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern;
- Kai NIEBERT (2010): Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. [2]

In der kleinen metaphernanalytischen Szene ist es nicht zu vermeiden, dass man sich schon kennt und ausgetauscht hat. Umso mehr soll in der folgenden Rezension der Schwerpunkt auf nüchterne Deskription und kritische Bestandsaufnahme gelegt werden. [3]

2. Peter GANSEN (2010): Metaphorisches Denken von Kindern

2.1 Darstellung

Die umfassendste Arbeit in diesem Vergleich dreier Dissertation beschäftigt sich mit der Rolle der Metapher in der kindlichen Weltaneignung (vgl. auch GANSEN 2009a, 2009b). GANSEN rekonstruiert in seinem Buch zunächst die sprachphilosophischen Diskussionen der Metaphorik von ARISTOTELES bis BLUMENBERG (S.25-84), bevor er die kognitive Metapherntheorie von LAKOFF und JOHNSON gründlich in ihrer aktuellen Fassung (S.85-127) samt einer Kritik darstellt: Bei allen ihren Neuerungen wird von ihm festgehalten, dass die Rolle der kulturellen Überlieferung in dieser Theorie recht vage bleibt, ebenso die individuelle Variabilität des Metapherngebrauchs. LAKOFF und JOHNSON seien zudem wenig an dynamischen Aushandlungen von Metaphern in der Kommunikation interessiert, außerdem würden keine Bezüge zu anderen außerlinguistischen Theorien elaboriert (S.126f.). Letzteres verdeutlicht GANSEN zufolge, dass es sich um eine sprachwissenschaftliche Theorie handelt, in deren disziplinärem Rahmen diese Kritik kaum zählt, jedoch sozial- und erziehungswissenschaftliche Bezüge sich nicht von selbst einstellen, sondern erarbeitet werden müssen. Seine ebenso umfangreiche Diskussion der pädagogischen "Klassiker" stellt eine ausdifferenzierte Selbstreflexion um Grundbegriffe der Pädagogik und eine unterentwickelte empirische Fundierung der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen der Metaphorik fest (S.172f.). GANSEN will eine pädagogische Metaphorologie als "anthropologisch begründete erziehungswissenschaftliche Theorie der Metapher" entwickeln, "die für weitere theoretische, empirische und didaktische Forschung im Fach anschlussfähig ist" (S.181). Er entwirft diese in vier Dimensionen: Korporalität und Sprache, Subjektivität und Erinnerung, Sozialität und Entwicklung, Kulturalität und Weltaneignung. In diesen Ebenen sammelt er interdisziplinär relevante Befunde zum Metapherngebrauch von Kindern und zur Alltäglichkeit des Metapherngebrauchs und begründet damit die Notwendigkeit einer pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema (S.181-294). Den empirischen Kern seiner Arbeit stellen explorative Fallstudien dar, die sehr unterschiedliche Aspekte kindlichen Metapherngebrauchs abdecken:

- Aus leitfadenorientierten Interviews mit Kindern zu konventionellen Metaphern lässt sich ableiten, dass weniger an PIAGET orientierte Stufen des Verstehens, sondern das Ausmaß des kindlichen Kontakts mit der Welt der Erwachsenen das Verständnis von Metaphern bestimmt (S.322-346).
- Die Analyse der Transkripte des Philosophierens mit Kindern der Grundschule in einer Arbeitsgruppe (S.346-379) zur Entstehung der Welt, zur "Liebe" und zur Frage, was das "Ich" sei, ergibt überraschend eigenständige Bilder der Kinder, wie ihre Mühe, die konventionellen Metaphern der Erwachsenen zu verstehen.
- Eine Sekundäranalyse von mündlichen Gedichtinterpretationen (S.379-395) erbringt eine starke Metaphorisierung, wenn es darum geht, den eigenen

Bezug zum Gedicht zu schildern, ebenso werden bei der Reflexion der Wirkung von Worten viele Bilder gebraucht.

- Bei der Sachbegegnung zum Thema Weltall und Kosmos (S.396-415) fällt auf, dass Kinder mehr und anderes wissen als der schulische Bildungsplan ihnen zutraut – offenbar können Kinder in den Medien andere wissensvermittelnde Bilder finden, die zu ihren Versuchen der Erklärung der Welt passen.
- Die schriftliche Erhebung der kindlichen Metaphernproduktion mithilfe von vorgegebenen "Reizworten", aus denen eine eigene Geschichte entwickelt werden sollte (S.429-444), ergibt bei anderen Schüler/innen der Klassenstufen 5 bis 13 eine Minderung des Metaphernreichtums gegenüber den bisher diskutierten mündlichen Erhebungen und zeigt, dass der schriftliche Ausdruck das Potenzial der Kinder in Bezug auf Verständnis und Produktion metaphorischer Redewendungen nicht ausschöpft.
- Die Analyse von Zukunftsaufsätzen von Jugendlichen (S.445-454) verdeutlicht eine sehr starke Orientierung an der Normalbiografie und lässt sich als Bewältigung einer unsicheren Gegenwart lesen; es dominieren konventionelle Metaphern des Wegs für das Leben.
- Die kreativste Metaphernproduktion leisten Kinder in der Aufgabe, selbst Gedichte zu schreiben nach einer Gedichtvorlage, die nahelegte, sich selbst als Gegenstand oder Naturphänomen zu imaginieren (S.455-459).
- Weniger starken Forschungsbezug bietet der Abschnitt zu visuellen Metaphern in Medien und der visuellen Darstellung, der in experimenteller Form unterrichtstaugliche szenische und gezeichnete Bild-Reflexion mit den Kindern zeigt (S.460-484). [4]

2.2 Kommentar

GANSEN orientiert sich zwar an LAKOFF und JOHNSON, zugunsten einer breiten Exploration des Phänomens jedoch weniger an einer stringenten Metaphernanalyse. Es finden sich daher auch keine explizite Darstellung metaphorischer Konzepte, ihrer Überschneidungen und ihres Fehlens, sondern im Sinne des Anthropologen GEERTZ dicht gewebte, beschreibende Texte des kindlichen Metapherngebrauchs. GANSEN folgert aus seinen Untersuchungen, dass die Arbeit mit Metaphern bereits in der Primarstufe und nicht erst in der Sekundarstufe sinnvoll sei. Überlegungen zur Didaktik werden mehrfach mit Rückgriff auf die Arbeiten von Harald GROPENGIESSER (s.u.) formuliert. [5]

Kritisch könnte man einwenden, dass diese Studie die Arbeit an der Methodik der Metaphernanalyse nicht vorantreibt, die Methode unsichtbar bleibt und Gütekriterien für die gefundenen Interpretationen z.B. nicht diskutiert werden. Auch die mehrfache Abwertung quantitativer Forschungsmethodik ist nur begrenzt nachvollziehbar: So lassen sich zurecht quantitative entwicklungspsychologische Forschungen kritisieren, welche das Vermögen, Metaphern korrekt zu paraphrasieren, als Indikator für kindliches Metaphernverstehen nutzen – GANSEN zeigt sehr schön, dass das kindliche

Metaphernverständnis sich im Diskurs erst zeigt und am Transkript erschlossen werden muss. Generelle Ausfälle gegen quantitative Forschung wie z.B. gegen die PISA-Studie scheinen jedoch in diesem Kontext nicht notwendig. Ganz abgesehen davon bietet quantitative Forschung wie die genannte PISA-Studie ein großes Anregungspotenzial für qualitative Forschung, z.B. die dort beschriebenen Szenarien der Bildungsbenachteiligung genauer und sinnhaft-rekonstruierend zu untersuchen. Bruno GEFERT (2006) hat in seiner Dissertation zu den Metaphern benachteiligter Schüler/innen neben der qualitativen Rekonstruktion einer bildungsbehindernden Denkwelt auch quantitative Angaben zu metaphorischen Mustern geben können, welche seine Interpretationen stützen konnten. An dieser Stelle kann freilich nicht ausgeführt werden, wie das Ergänzungsverhältnis von qualitativen und quantitativen Metaphernanalysen prinzipieller diskutiert werden könnte (vgl. auch Anmerkungen zur Publikation von MARSCH weiter unten). [6]

Diese Kritik wird jedoch drei Qualitäten dieser Studie nicht gerecht:

1. der umfassenden Belesenheit und Darstellung des Themas "kindlicher Metapherngebrauch", die weit über die bisherige pädagogische Forschung hinausgeht;
2. dem "Zauber des Primärmaterials", das sich gründlicher und umfassender Erhebung verdankt und Beispiele ergibt, die man so schnell nicht vergisst, und
3. der Dichte der interpretierenden Beschreibung in den acht Teilstudien. Jede einzelne dieser Teilstudien ist anregungsreich, hypothesenhaltig und Fragen generierend genug für eine eigene umfassende Studie. [7]

Auch aufgrund dieser Qualitäten hat der Autor den Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis der DGfE erhalten.¹ [8]

3. Sabine MARSCH (2009): Metaphern des Lehrens und Lernens

3.1 Darstellung

Die kumulative Dissertation von Sabine MARSCH exploriert ebenfalls, jedoch mit einem breiteren Methodenspektrum und einem engeren thematischen Fokus als bei GANSEN, die Metaphern des Lehrens und Lernens von Biologielehrer/innen. MARSCH fragt danach, ob in den subjektiven berufsbezogenen Theorien von Lehrer/innen dieses Fachs Metaphern zu identifizieren sind, die einer moderat-konstruktivistischen Auffassung des Lehrens eher zuarbeiten als andere und ein Gegengewicht gegen klassische, lehrer/innenzentrierte und auf Stoffvermittlung orientierte Selbstbilder darstellen. Neben der Darstellung zentraler Annahmen der kognitiven Metapherntheorie (S.10-22) und relevanter Theoreme des Konstruktivismus (S.22-31) folgt eine knappe Skizze zu bisherigen Studien zu subjektiven Theorien von Lehrenden (S.32-36). Entsprechend der

¹ Näheres zum Preis siehe unter <http://www.dgfe-sektion5.de/kom3/aloys-fischer-preis.htm> [Zugriff: 20.8.2011].

multimethodischen Herangehensweise ist das Methodenkapitel dicht gewebt (S.39-55; zur Erhebung: Interviews, Videoanalysen und zwei Fragebögen; zur Auswertung: Inhaltsanalyse nach MAYRING, systematische Metaphernanalyse und quantitative Auswertung der Fragebögen und von Videokodierungen). Durch die Anlage als kumulative Dissertation bedingt, sind es nicht weniger als sechs Teiluntersuchungen, die in der Gesamtpublikation nur verdichtet skizziert werden; daher ist der Blick auf die Originale sinnvoll:

- Welche Vorstellungen vom Lernen und Lehren äußern Lehrende? Die qualitative Inhaltsanalyse der in fünf Interviews mit den von Lehrenden geäußerten Vorstellungen zum erfolgreichen Lehren ergibt drei Typen auf einem Kontinuum von instruktionalem (klassisch-lehrer/innenzentriertem) und konstruktivistisch orientiertem Lehrer/innenhandeln (S.58ff., vgl. auch MARSCH 2008).
- Die Antwort auf die gleiche Frage mithilfe einer Metaphernanalyse des gleichen Materials ergibt überraschenderweise, dass die implizite, nicht bewusst genutzte Metaphorik wenig Aufschlüsse auf individuelle Vorstellungen der Lehrenden zulässt (darauf komme ich in der Diskussion zurück). Die explizit genutzten Metaphern lassen sich dagegen mit den vorher bestimmten sechs Kennzeichen konstruktivistischen Lehrens in Einklang bringen (S.60f., vgl. MARSCH & KRÜGER 2008).
- Welche Vorstellungen haben Schüler/innen vom Lernen? Die Autorin entwickelt einen Schüler/innenfragebogen, der sowohl offene wie geschlossene Fragen (mit vorgegebenen Metaphern) zu den eigenen Lernvorstellungen von 366 Schüler/innen enthält und auch deren Erfahrung des Unterrichts bei den interviewten Lehrenden erfragt. Die Schüler/innen äußern instruktionale Vorstellungen des Lernens, beurteilen jedoch den erfahrenen Unterricht als eher konstruktivistisch motiviert (S.62ff., vgl. MARSCH, ELSTER & KRÜGER 2007).
- Wie wird in diesem Wechselspiel aus metaphorisch gesteuerten Erwartungen an das Lernen tatsächlich gehandelt? Die Ergebnisse einer überarbeiteten Version dieses Fragebogens flossen in eine arbeitsaufwendige Videoanalyse des tatsächlichen Lehrer/innenhandelns ein, das sowohl auf der strikten Beobachtungsebene wie interpretierend im Hinblick auf die Kennzeichen konstruktivistischen Lehrens kodiert wurde. Die Ergebnisse stimmen in drei von vier Kennzeichen konstruktivistischen Lehrens (situiertes, aktives, selbst gesteuertes und soziales Lernen) mit den Perspektiven der Schüler/innen überein. Als methodisches Problem stellt sich heraus, dass die Kennzeichen konstruktivistischen Lehrens wenig trennscharf sind (S.64ff., vgl. MARSCH, HARTWIG & KRÜGER 2009).
- Wie bewerten Expert/innen die gefundenen Ergebnisse? Die vorletzte Studie versammelt fünf Hochschullehrer/innen in Experteninterviews zur Frage nach der Eignung der von der Autorin bei den Lehrenden gefundenen Metaphern (Bauen und Konstruieren, Gehen und Reisen, Geben und Nehmen, Leben und Wachsen, Arbeiten und Leisten) für ein konstruktivistisch orientiertes Lehren und Lernen (S.67ff). Insgesamt fällt auf, dass diese allgemeinen metaphorischen Konzepte sehr gegenteilig gefüllt werden können, z.B.

dominierendes wie zurückhaltendes Handeln der Lehrenden von der gleichen Metapher motiviert sein können (vgl. auch MARSCH, SCHEUCH & KRÜGER 2008).

- Die letzte Publikation vergleicht die Teilergebnisse der zwei Interviewstudien, der Videoanalyse und des Metaphernfragebogen. Zwischen den verschiedenen methodischen Herangehensweisen konnte eine große Übereinstimmung im Hinblick auf die metaphernanalytisch identifizierten subjektiven Theorien und das Handeln der Lehrenden gefunden werden, eine weitere Evidenz für einen Zusammenhang zwischen metaphorischem Denken und Handeln. Noch einmal wird die breite Spanne der Implikationen einzelner Konzepte deutlich, auch wenn eher formuliert werden kann, dass ein Konzept des Lehrens als Reise tendenziell weniger instruktional ausgerichtet ist als das Konzept des Gebens und Versorgens (S.69ff, vgl. MARSCH & KRÜGER 2009). [9]

Ein abschließender Teil diskutiert die Metaphern des Lehrens und Lernens in einer Gesamtschau im Hinblick auf konstruktivistische Implikationen (S.74-96). Hier werden auch noch die Ergebnisse eines selbst entworfenen Metaphernfragebogens eingebracht, der an 178 Lehramtsstudierenden getestet wurde (offene Fragen zu den Implikationen von Metaphern, geschlossene Skalen zur Einschätzung im Hinblick auf konstruktivistische Merkmale). Vier zentrale metaphorische Konzepte (Lehren und Lernen ist: Gehen und Reisen, Eintrichtern und Verinnerlichen, Bauen und Konstruieren, Verbinden und Verknüpfen) werden im Hinblick auf ihre hervorhebenden und verdunkelnden Implikationen diskutiert, bevor weniger häufige Konzepte ebenfalls kurz skizziert werden (Lehren und Lernen als Pflanzen und Gärtnern, Sehen und Aufdecken, Arbeiten und Leisten, Bilden und Prägen, Speichern und Verstauen, Kämpfen und Trainieren). [10]

In der abschließenden Diskussion (S.97-105) wird deutlich, dass keine Metapher als die beste im Sinn konstruktivistischer Annahmen identifiziert werden konnte:

"Es lässt sich vielmehr feststellen, dass die unterschiedlichen Metaphern verschiedene Bereiche konstruktivistisch orientierter Lehr-Lernprozesse beschreiben. So betont die Metapher des Bergführers zwar die Eigenaktivität der Schüler, die ihren Weg selbst gehen müssen, sagt aber weniger über die individuelle Konstruktion von Wissen aus. Das Bild vom Lernen durch Verknüpfungen im Gehirn beschreibt hingegen die Konstruktion und Modifikation von Wissensinhalten auf neuronaler Ebene, aber vernachlässigt beispielsweise die Möglichkeiten zur Selbststeuerung durch die Schüler" (S.103). [11]

Tendenziell sind Metaphern, welche die Aktivität der Schüler/innen ins Zentrum stellen, mit konstruktivistischen Annahmen besser zu verknüpfen. Als Fazit betont die Autorin vor allem die Relevanz für die Lehramtsausbildung: Es müssten Gelegenheiten geschaffen werden, in welchen die zukünftigen Lehrer/innen Möglichkeiten erhalten, ihre eigenen Bilder des Lehrens und ihre Selbstbilder zu identifizieren, Stärken und Schwächen derselben zu rekonstruieren und die eigene Rolle gegebenenfalls kritisch zu reflektieren. [12]

3.2 Kommentar

In den Teilstudien arbeitet die Autorin immer wieder eine große Spannweite der Interpretation von globalen Konzepten heraus wie z.B. dem des Lernens als Reisen und Gehen (vom fürsorglichen Begleiten bis zum autoritären Führen). Der Gewinn, den die globalen Metaphernkonzepte als Ergebnis einer Metaphernanalyse erbringen, scheint also beschränkt zu sein. Das legt für zukünftige Studien nahe, metaphorische Konzepte spezifischer für die Untersuchungsgruppe zu rekonstruieren. Hiermit verbunden ist eine gewisse Abkehr von dem bei LAKOFF und JOHNSON nie zu übersehenden Bemühen, in der Linguistik bzw. Sprachphilosophie möglichst universell gültige Konzeptformulierungen zu finden. Qualitative Forschung, die nach lokalen Sinnzusammenhängen sucht, muss im Gegenteil möglichst kontextadäquate Formulierungen metaphorischer Konzepte hervorbringen. [13]

In diesem Zusammenhang ist auch eine methodische Neuerung zu diskutieren, welche die Autorin eingeführt hat: die Metaphernanalyse als computerunterstützte Methode (MARSCH 2007). Könnte es sein, dass die computerunterstützte Metaphernanalyse den abduktiven Prozess der Konzeptformulierung behindert und dazu verführt, subsumptionslogisch vorzugehen und vorhandene, allgemeinere Konzeptformulierungen nur "aufzufüllen"? Der überraschende Befund der zweiten Studie, dass die von den Befragten explizit genannten Metaphern mehr Aufschlüsse zuließen als die nicht bewusst genutzte Metaphorik, widerspricht anderen Studien (z.B. OBERLECHNER, SLUNECKO & KRONBERGER 2004). Ließen sich mit einer "händischen" Metaphernanalyse nicht eventuell doch stärker individuell zurechenbare Konzepte finden? [14]

Kritisch könnte man einwenden, dass die Arbeit sehr unter dem Leitstern des Konstruktivismus steht, der ja auch "nur" eine zu einer Erkenntnistheorie elaborierte Metapher darstellt – aber die Autorin relativiert im Lauf der Arbeit die damit verbundenen Bevorzugungen bestimmter Metaphern und diskutiert z.B. deren Erkenntnis fördernde wie behindernde Wirkung differenziert. [15]

Die einzelnen Studien sind recht kurz gefasst, da sie im Sinne einer kumulativen Dissertation an anderer Stelle umfangreicher publiziert sind und daher hier mit Verweis auf diese Studien auch vorgestellt wurden. Von den für die zusammenfassende Dissertation neu geschriebenen Teilen ist insbesondere das Methodenkapitel (S.39-55) auch Nicht-Didaktiker/innen zu empfehlen. Es zeigt sehr schön, wie das Interesse, einem Phänomen auf die Spur zu kommen, dazu führt, sich von Zwischenergebnissen anregen zu lassen, welche die Ausgangsfragen der nächsten Studie ergeben. Qualitative Forschung mit unterschiedlichen Methoden und quantitative Teilstudien folgen einander als Etappen auf einem Erkenntnisweg. Die Studie ist jenseits der biologiedidaktischen Forschung auch als wohltuende Alternative zu Studien zu lesen, in denen im Lichte einer einzigen Methodik ein Gegenstand eng aspektiert wird. [16]

4. Kai NIEBERT (2010): Den Klimawandel verstehen

4.1 Darstellung

NIEBERT widmet sich am konzentriertesten von allen drei hier besprochenen Studien der Didaktik eines konkreten Themas: dem Klimawandel (vgl. auch NIEBERT 2007, 2008 sowie NIEBERT & GROPENGIESSER 2008). Er vereint einen konstruktivistischen Hintergrund und die kognitive Linguistik (als "Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens" reformuliert), die auf dem Hintergrund der fachdidaktischen Theorie der "didaktischen Rekonstruktion" (KATTMANN, DUIT, GROPENGIESSER & KOMOREK 1997) verbunden werden. Lernen wird von NIEBERT als "conceptual reconstruction" (S.23-26) verstanden, Lernende sind demnach keine *tabula rasa*, im Gegenteil: Ihre Vorstellungen sind besonders hartnäckig, es bedarf der Rekonstruktion ihrer Vorstellungen, bevor ein Lernvorgang zu erweiterten oder zu veränderten Konzepten führen kann. Die Theorie der "didaktischen Rekonstruktion" fügt dem hinzu, dass wir auch wissenschaftliche Vorstellungen als historisch und sozial gebundene Konstrukte verstehen müssen. Auch KASPER (2010) hat für die Physik beschrieben, dass die Naturwissenschaften ohne Metaphern der Fachsprache wie der Vermittlung kaum denkbar sind. Sie müssten ihrerseits erst auf zentrale Schemata untersucht werden, bevor ein Abgleich zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Vorstellungen den Weg der Vermittlung ergibt. [17]

Wie lassen sich zentrale Aspekte des Klimawandels erfolgreich vermitteln? Dazu werden zunächst wissenschaftliche Vorstellungen zum Klimawandel aus zentralen Publikationen mithilfe der Inhaltsanalyse nach MAYRING und der systematischen Metaphernanalyse rekonstruiert (a.a.O., S.42-78), getrennt für den Kohlenstoffkreislauf als wesentlicher materieller Voraussetzung und den Treibhauseffekt als spezieller Dynamik. Die Analyse (nicht nur der Texte, auch der wissenschaftlichen Grafiken als Illustration) ergibt metaphorische Denkfiguren wie das Speicher-Fluss-Schema, eines vorindustriellen Gleichgewichts, eines anthropogenen Ungleichgewichts, eines reagierenden Kohlenstoffkreislaufs, der Atmosphäre als Behälter, eines Strahlungsgleichgewichts u.a. [18]

Die Vorstellungen der Lernenden werden in Interviews mit 35 Schüler/innen erhoben und ebenfalls inhalts- und metaphernanalytisch ausgewertet: Auf Grundlage der Vorstellungen zum Klimawandel identifiziert NIEBERT verschiedene Denkmuster in der Wissenschaft und bei Lernenden. Es sind Konzepte wie die eines "natürlichen" und eines "künstlichen" Kohlenstoffdioxids, eines anthropogenen Ungleichgewichts oder auch eines Lochs in der Atmosphäre, die das Denken zum Klimawandel prägen. Ein Speicher-Fluss-Schema, dann Metaphern von Start-Weg-Ziel, des Kreislaufs, des Verbrennens als Verschmutzung und Personifizierungen finden sich ("CO₂ frisst ein Loch in die Ozonschicht", S.86-116). [19]

NIEBERT vergleicht mit der didaktischen Strukturierung (S.119-135) die wissenschaftlichen und alltäglichen Denkfiguren im Hinblick auf

Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten und Eigenheiten und diskutiert die Metaphern im Hinblick auf verständnisförderliche und -hinderliche Aspekte – mit interessantem Ergebnis: Lernende denken wie Wissenschaftler/innen mit dem Schema des Speichers, des Flusses oder mit dem des Gleichgewichts zum Klimawandel. Aber sie verwenden diese Schemata anders. Andersherum kann man sagen: Wissenschaft nutzt dieselben Schemata wie Lernende, aber sie nutzt sie in elaborierter Weise. [20]

Es werden vier Leitlinien der Vermittlung des Kohlenstoffkreislaufs und sechs des Treibhauseffekts rekonstruiert (z.B.: erdgeschichtliche Veränderungen einbeziehen, Kohlenstoffteilchen in einer Narration des Kreislaufs verfolgen, Elemente des Speicher-Fluss-Modells herausarbeiten u.a.), drei Lernangebote für den Kohlenstoffkreislauf und fünf für den Treibhauseffekt entwickelt. Das neunte Kapitel stellt dann eine zentrale Stelle der Arbeit dar: die Evaluation der Lernangebote und Beschreibung individueller Denkpfade (S.136-174). Die Vermittlung geschieht in Experimenten, die zusammen mit den Eingangsgesprächen und der videografierten Durchführung in Kleinstgruppen eine eigene Forschungsmethode darstellen. Das Interview zum Wissensstand der Oberstufenschüler/innen sei am "klinischen Interview" von PIAGET orientiert gewesen (ohne dies leider weiter zu beschreiben und zu erläutern). Die Vermittlungsexperimente sind genauer beschrieben (z.B. der "Kohlenstoffkreislauf im Speicher-Fluss-Modell", mit Informationskarten, Materialien zur Modellierung von Modellen, physikalischen Experimenten, z.B. Strahlungsabsorption in einem Beutel mit Luft und CO₂). Die Darstellung nutzt exemplarisch Interaktionssequenzen, die von der Beharrung auf alten Hypothesen, ihrer Erweiterung, ihrer Irritation bis zu der Formulierung neuer Hypothesen und Modelle reichen. Individuelle Denkpfade im Rahmen dieser Modelle für einzelne Beteiligte werden formuliert. Insgesamt stützen diese explorativen Studien die Vermutung, dass Lernen eher als Erweiterung bisheriger Denkmuster (*conceptual growth*) denn als eine radikale Veränderung derselben (*conceptual change*) zu begreifen ist. NIEBERT zeigt also mithilfe der Metaphernanalyse, dass Lernen nicht zwangsläufig auf eine Entwicklung neuer Vorstellungen zielt, sondern auf ein Umlernen anhand vorhandener Schemata. [21]

4.2 Kommentar

Bei der Lektüre entwickelt sich zunächst ein bedeutender Respekt vor der vielen Mühe, die in der Strukturierung von Lernangeboten stecken kann, wenn sie auf eine solch gründliche Weise abgeleitet werden. In dieser Hinsicht ist die Arbeit eine Pionierleistung im Hinblick auf die konkrete und sinnliche Ausgestaltung von metaphorischen Modellen. Sie liefert eine überzeugende fachwissenschaftliche Begründung für das, was bei erfolgreich Lehrenden als "Einfallsreichtum" gilt: das passende und gleichzeitig irritierende Modell eines Wissensangebots, das hilft, die eigenen Schemata zu revidieren. [22]

Kritisch lässt sich anmerken, dass die Beschreibung, was als "metaphorisches Konzept", als "Denkpfad", als "Vorstellung" oder "Schema" begriffen wird, im Laufe der Arbeit etwas an Kontur verliert, zumal das, was hier als "Schema"

begriffen wird, sich von dem Schemabegriff der kognitiven Linguistik seit den Publikationen von LAKOFF (1987) und JOHNSON (1987) unterscheidet. Wenn ich den Autor richtig verstehe, hätten die von ihm genannten Begriffe durchaus auch komplett als metaphorische Konzepte beschrieben werden können. Zuweilen ist die Arbeit recht knapp, was wohl auch dem Umstand geschuldet ist, für die Publikation eine möglichst gut lesbare Fassung der Dissertation zu erreichen. Als Forschungsmethodiker wünsche ich mir hier mehr Dokumentation der Verfahren, Schritte und Zwischenergebnisse. Das schmälert freilich nicht den praktischen Ertrag dieser Arbeit, eine äußerst gründliche Anleitung zu geben für die Erfolg versprechende Rekonstruktion von Lernangeboten. Mit einer auf dieser Arbeit aufbauenden Präsentation hat der Autor den Helmholtz-Preis "Wissenschaft verstehen" gewonnen.² [23]

5. Exkurs: Harald GROPEGIEßER als Nestor der metaphernanalytischen Didaktik-Forschung

Bevor das Fazit aus den drei Studien gezogen wird, soll ein kurzer Exkurs einen Autor vorstellen, der in allen drei Publikationen zum Teil sehr umfassend rezipiert wird: Die reflektierte Anwendung von Sprach- und Denkbildern in der Didaktik kann sich auf Harald GROPEGIEßER (1998, 1999, 2003, 2004, 2007, 2008) stützen, den wichtigsten Förderer der kognitiven Metapherntheorie in der Didaktik der Naturwissenschaften. Die erste Arbeit (GROPEGIEßER 1998) erschließt das Begriffsinventar vor allem von LAKOFF (1987) zur Rekonstruktion von Vorstellungen der Schüler/innen im Hinblick auf das Sehen (als Gegenstand des Biologieunterrichts). Die zweite Arbeit (GROPEGIEßER 1999) plädiert in der bis dahin stark durch quantitative Erhebungsmethoden geprägten Fachdidaktik für andere Erhebungsformen, um eine kognitionslinguistisch adäquate Dokumentation der vorhandenen Denkschemata zu ermöglichen: Auch die fachdidaktische Lehr- und Lernforschung muss qualitative Forschungsverfahren zur Identifikation von Deutungsmustern nutzen. Den konstruktivistischen Hintergrund formuliert GROPEGIEßER (2003) zu einer Theorie der didaktischen Vermittlung aus, bevor er (GROPEGIEßER 2004) seine Metaphernanalyse zu typischen metaphorischen Denkfiguren zum Lehr-/Lernprozess entfaltet, die den szenischen Charakter vieler Konzepte herausarbeitet. GROPEGIEßER (2007) skizziert seine an LAKOFF und JOHNSON angelehnte Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens im Biologieunterricht, und er bietet auch ein engagiertes Plädoyer, die Auffassungen der Lernenden vom Lerninhalt mithilfe der kognitiven Metapherntheorie erst zu erheben, bevor gelehrt wird (GROPEGIEßER 2008). [24]

2 Näheres zum Preis siehe unter <http://www.ufz.de/index.php?de=20805> [Zugriff: 20.8.2011].

6. Fazit

Kann ein gemeinsames Fazit gezogen werden? Die Arbeiten unterscheiden sich sehr stark im Fokus. Sie unterscheiden sich ebenso deutlich in der konkreten Methodik. Was sie mit dieser Unterschiedlichkeit jedoch zeigen, ist die breite Anwendbarkeit der kognitiven Metapherntheorie als Hintergrundfolie der Analyse lebensweltlicher Deutungsmuster. Alle drei Arbeiten sind sehr viel stärker ihren Gegenständen als der Methodik verpflichtet, zeigen das konkrete Vorgehen eher knapp (Ausnahme: MARSCH), und lassen z.B. eine explizite Diskussion der Gütekriterien, welche die Arbeiten einlösen könnten, aus, obschon sie einiges zur Rechtfertigung ihrer Hypothesen einbringen könnten. Sie zeigen, dass Methodenkombinationen mit der Metaphernanalyse relativ problemfrei möglich sind, auch wenn man sich aus forschungsmethodischer Perspektive bei allen Autor/innen einen stärkeren Bezug auf die aktuelle Diskussion qualitativer Forschungsmethoden im Hinblick auf Triangulation oder *mixed methods* wünscht. [25]

Das leitet zu einer anderen Debatte über: Die von Anfang an vertretene und für einen Teil des Felds qualitativer Forschung selbstverständliche Position, dass Metaphernanalyse eine Methode unter anderen ist, welche je nach Forschungsfrage mit anderen kombiniert werden sollte (SCHMITT 1995), hat im Feld zu missverständlichen Einschätzungen geführt, dass die Metaphernanalyse nicht als alleinige Methode angewendet werden könnte. Das ist zum einen empirisch nicht zu halten, wie die Arbeiten zeigen, die in dem im Eingangsabschnitt zitierten Übersichten zu finden sind. Zum anderen wird in dieser Diskussion, ob eine Methode als alleinige taugt, eine problematische Entwicklung in der qualitativen Forschung deutlich: In Teilen des Felds dominieren Auswertungsmethoden in gegenseitig ausgrenzender Form als Weltanschauungen. Das Wort von der "Schulenburg" könnte auch eine verharmlosende Metapher für die intellektuelle Selbstgleichschaltung mancher Zirkel darstellen. Die Methodik beginnt, über die Forschungsfragen zu dominieren bzw. die Forschungsfragen werden bei der Erstellung schon so korrumpiert, dass sie nur noch im Licht einer bestimmten Methodik zu beantworten sind. [26]

Die hier genannten drei Arbeiten sind in diesem Sinn erfrischende Ausnahmen, da Forschungsfrage und Gegenstandsbezug stark genug sind, um sich der Unterordnung unter eine Methode zu entziehen – stattdessen finden wir kreative und gegenstandsangemessene Zugänge. Eine Empfehlung fällt leicht: Wer sich für die Eigenart kindlichen Lernens, für den Hintergrund der pädagogischen Metapherndiskussion und eine komprimierte aktuelle Übersicht über LAKOFF und JOHNSON interessiert, kommt an der Publikation von Peter GANSEN nicht vorbei. Wer sich für die Gegenseite, das metaphorische Denken von Lehrenden interessiert, findet in Sabine MARSCHs Studie neben ihren Forschungen auch eine Übersicht über subjektive Theorien von Lehrer/innen. Die Folgen der kognitiven Metapherntheorie für die Vermittlung von Wissen finden sich gründlich beschrieben in Kai NIEBERTs Arbeit, die auch methodisch elaboriert darauf hinweist, dass das zu vermittelnde Wissen selbst eine metaphorisch vorstrukturierte Konstruktion ist. Vielleicht ist es ein Glücksfall für die

Metaphernanalyse, dass diese drei sich ergänzenden Arbeiten in einem engen Zeitraum erschienen sind. Auf eine breite Rezeption aller drei Arbeiten ist zu hoffen. [27]

Danksagung

Für Anmerkungen und Anregungen danke ich Maja OPFERMANN, Susanne MICHULITZ und Julia SCHRÖDER.

Literatur

- Beer, Francis A. & Landtsheer, Christ'l de (2004). Introduction. Metaphors, politics, and world politics. In Francis A. Beer & Christ'l de Landtsheer (Hrsg.), *Metaphorical world politics* (S.5-54). East Lansing: Michigan State University Press.
- Gansen, Peter (2009a). Ein neues "Plädoyer für Metaphern" – Forschungsstand und Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Metaphernforschung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(3), 324-345.
- Gansen, Peter (2009b). "Schwarze Löcher" – kindliche Weltaneignung in Metaphern und Modellen. In Hartmut Giest & Brundhilde Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung – Elementarbildung und Sachunterricht* (S.261-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geffert, Bruno (2006). *Metaphern von Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Gropengießer, Harald (1998). *Didaktische Rekonstruktion des "Sehens". Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung*. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität.
- Gropengießer, Harald (1999). Was die Sprache über unsere Vorstellungen sagt. Kognitionslinguistische Analyse als Methode zur Erfassung von Vorstellungen: Das Beispiel Sehen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 5(2), 57-77.
- Gropengießer, Harald (2003). Lernen und Lehren – Thesen und Empfehlungen zu einem professionellen Verständnis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 29-39, http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=519 [Zugriff: 1.7.2010].
- Gropengießer, Harald (2004). Denkfiguren zum Lehr-Lernprozess. Metaphernanalyse nach der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In Harald Gropengießer, Anne Janßen-Bartels & Elke Sander (Hrsg.), *Lehren fürs Leben* (S.8-24). Köln: Aulis.
- Gropengießer, Harald (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In Dirk Krüger & Helmut Vogt (Hrsg.), *Handbuch der Theorien in der biologiepädagogischen Forschung* (S.105-116). Berlin: Springer.
- Gropengießer, Harald (2008). *Lebenswelten. Denkwelten. Sprechwelten. Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg. [Nachdruck der 2. aktualisierten Auflage 2006]
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kasper, Lutz (2010). Metaphern der Physik – eine fachdidaktische Reflexion. In Klaus Hentschel (Hrsg.), *Analogien in Naturwissenschaften, Medizin und Technik* (S.91-119). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1998). *Leben in Metaphern* (übersetzt von Astrid Hildenbrand). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999). *Philosophy In the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

- Lakoff, George & Johnson, Mark (2003). Afterword. In George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors we live by* (S.243-276). Chicago: University of Chicago Press.
- Marsch, Sabine (2007). Metaphern des Lehrens und Lernens – Metaphernanalyse mit MAXQDA. In Udo Kuckartz (Hrsg.), *CAQD 2007: Computergestützte Analyse Qualitativer Daten. MAXQDA Anwenderkonferenz*. Philipps-Universität Marburg 7.- 9.3. 2007, 34-43, <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=941> [Zugriff: 10.6.2011].
- Marsch, Sabine (2008). Wie denken Biologie-Lehrkräfte über das Lehren und Lernen? Ergebnisse einer Interviewstudie. Beiträge zur Qualitativen Inhaltsanalyse, <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2008/2242> [Zugriff: 5.7.2009].
- Marsch, Sabine & Krüger, Dirk (2008). Vorstellungen von Biologielehrern – Metaphern zum Lehren und Lernen. In Ute Harms & Angela Sandmann (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften. Internationale Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBiO* (S.253-269). Innsbruck: StudienVerlag.
- Marsch, Sabine; Elster, Maria & Krüger, Dirk (2007). "Mein Gehirn nimmt auf, was mir wichtig ist." Eine Untersuchung zu Schülervorstellungen und Metaphern über das Lernen. In Helmut Vogt, Dirk Krüger, Annette Upmeyer zu Belzen, Matthias Wilde & Katrin Bätz (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik. Beiträge der 9. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VdBiO in Bielefeld*, 21-35, http://www.biologie.fu-berlin.de/didaktik/Erkenntnisweg/2007/2007_02_Marsch.pdf [Zugriff: 1.7.2008].
- Marsch, Sabine; Hartwig, Claudia & Krüger, Dirk (2009). Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Entwicklung eines Instruments zur empirischen Beurteilung konstruktivistischer Lernumgebungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 109-130.
- Marsch, Sabine; Scheuch, Martin & Krüger, Dirk (2008). Experten beschreiben das Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Nutzung von Metaphern zur Beschreibung konstruktivistischer Lernumgebungen. In Dirk Krüger, Annette Upmeyer zu Belzen, Tanja Riemeier & Kai Niebert (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik 7. Beiträge der 10. Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBiO in Hannover* (S.51-65). Freie Universität Berlin, Eigenverlag, <http://www.biologie.fu-berlin.de/didaktik/Erkenntnisweg/> [Zugriff: 1.7.2008].
- Niebert, Kai (2007). Den Klimawandel verstehen: Eine evidenzbasierte und theoriebezogene Entwicklung von Interventionen. In Helmut Vogt, Dirk Krüger, Annette Upmeyer zu Belzen, Matthias Wilde & Katrin Bätz (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik 6* (S.37-52), <http://www.biologie.fu-berlin.de/didaktik/Erkenntnisweg/> [Zugriff: 1.7.2008].
- Niebert, Kai (2008). "Ich finde es gut, wenn es bei uns ein bisschen wärmer wird." Die Folgen der globalen Erwärmung in den Vorstellungen von Wissenschaftlern und Lernern. In Dirk Krüger, Annette Upmeyer zu Belzen, Tania Riemeier & Kai Niebert (Hrsg.), *Erkenntnisweg Biologiedidaktik 7. Beiträge der 10. Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBiO in Hannover* (S.22-36). Freie Universität Berlin, Eigenverlag, <http://www.biologie.fu-berlin.de/didaktik/Erkenntnisweg/> [Zugriff: 6.6.2009].
- Niebert, Kai & Gropengießer, Harald (2008). Es wird wärmer, weil mehr Sonne auf die Erde scheint – Vorstellungen von Wissenschaftlern und Lernern zum Klimawandel. In Ute Harms & Angela Sandmann (Hrsg.), *Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften. Internationale Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBiO, Essen 2007* (S.141-158). Innsbruck: StudienVerlag.
- Oberlechner, Thomas; Slunecko, Thomas & Kronberger, Nicole (2004). Surfing the money tides: Understanding the foreign exchange market through metaphors. *British Journal of Social Psychology*, 43, 133-156.
- [Schmitt, Rudolf](#) (2004). Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Review Essay: George Lakoff & Mark Johnson (2003). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402190> [Zugriff: 20.8.2011].
- Schmitt, Rudolf (2005). Entwicklung, Prägung, Reifung, Prozess und andere Metaphern. Oder: Wie eine systematische Metaphernanalyse in der Entwicklungspsychologie nützen könnte. In [Günter Mey](#) (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S.545-584). Köln: Kölner Studien-Verlag.
- Schmitt, Rudolf (2009). Metaphernanalysen und die Konstruktion von Geschlecht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2) Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902167> [Zugriff: 20.8.2011].

Schmitt, Rudolf (2010a). Metaphernanalyse. In Günter Mey & [Katja Mruck](#) (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.676-691). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Rudolf (2010b). Metaphernanalyse. In Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S.325-335). Opladen: Budrich.

Schmitt, Rudolf (2011). Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft. In Sabine Maschke & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Qualitative Forschungsmethoden* (S.1-34). Weinheim: Juventa, <http://www.erzwissonline.de/>, DOI 10.3262/EEO07110177 [Zugriff: 20.8.2011].

Schmitt, Rudolf (2011/im Druck). Methoden der sozialwissenschaftlichen Metaphernforschung. In Matthias Junge (Hrsg.), *Gesellschaft und Metaphern. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Rudolf & Böhnke, Ulrike (2009). Detailfunde, Überdeutungen und einige Lichtblicke: Metaphern in pflegewissenschaftlichen Analysen. In Ingrid Darmann-Finck, Ulrike Böhnke & Katharina Straß (Hrsg.), *Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit* (S.123-150). Frankfurt/M.: Mabuse.

Zum Autor

[Rudolf SCHMITT](#), Prof. Dr., Dipl.-Psych., Germanist (M.A.). Arbeitsschwerpunkt: Beratung, Soziale Arbeit mit psychisch kranken Menschen / mit stoffgebundenen Abhängigkeiten. Forschungsschwerpunkt: Metaphernanalyse.

Rudolf SCHMITT hat in FQS weitere Bände zu Metaphernanalyse besprochen (BRÜNNER & GÜLICH 2002, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020382>; GEIDECK & LIEBERT 2003, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050340>; LAKOFF & JOHNSON 2003, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402190>, KUPERBERG & GREEN 2005, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060256>) und HROCH (2005, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070183>) sowie die Bände "Sozialwissenschaftliche Hermeneutik" (HITZLER & HONER 1997, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003444>) und "Qualitative Forschung. Ein Handbuch (FLICK, VON KARDORFF & STEINKE 2000, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010135>) rezensiert. Beiträge zur Metaphernanalyse von SCHMITT sind in FQS 10(2) – Metaphernanalyse und die Konstruktion von Geschlecht (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902167>), in FQS 4(2) – Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302415>) – und FQS 1(1) – Skizzen zur Metaphernanalyse (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001206>) – zu finden. Zur Lehre qualitativer Forschung existiert ein Praxisbericht in FQS 8(2) (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4S8>).

Kontakt:

Prof. Dr. Rudolf Schmitt

Hochschule Zittau/Görlitz
Fakultät Sozialwissenschaften
Brückenstr. 1., G1
D- 02826 Görlitz

E-Mail: r.schmitt@hs-zigr.de

URL: <http://www.hs-zigr.de/~schmitt>

Zitation

Schmitt, Rudolf (2011). Metaphern für Lernen und Lehren: Drei Annäherungen. Sammelbesprechung [27 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(3), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1103195>.