

Alexandra Guski

Metaphern der Pädagogik

Metaphorische Konzepte von Schule,
schulischem Lernen und Lehren
in pädagogischen Texten von Comenius
bis zur Gegenwart

Peter Lang

I Einleitung

1. Allgegenwärtigkeit von Metaphern im pädagogischen Diskurs

Wer heutzutage über schulisches Lernen spricht, beschreibt guten Unterricht möglicherweise als anregendes Lernarrangement, in dem die Lernenden individuelle Lernpfade beschreiten und die Lehrerin sie als Coach begleitet¹. In anderen Zusammenhängen wird die Schule vielleicht eher als Unternehmen bezeichnet, und die Schülerinnen sind dann Kundinnen, die vom Kapital Bildung profitieren. Zu anderen Zeiten sprach man von der Schule als Werkstatt, verstand man Lernen als Geprägt- oder Angeleitetwerden, war der Lehrer Künstler, Handwerker oder Meister. Ob Schulentwurf, Unterrichtsdidaktik, Lehrplan, Schulentwicklungsmanual oder Lehrerzimmorgespräch – der Diskurs über Schule und schulisches Lernen ist seit jeher gespickt mit Metaphern. Denn bei der sprachlichen Erfassung nichtgegenständlicher Phänomene, zu denen auch Lernen und Erziehung gehören, sind wir auf den Gebrauch von Metaphern grundsätzlich angewiesen.² „[...] and hardly

- 1 Zur besseren Lesbarkeit werde ich in dieser Arbeit bei Generativa entweder geschlechtsneutrale Bezeichnungen wählen oder mich mal auf die Nennung des einen, mal des anderen Geschlechts beschränken. Grundsätzlich sind dabei aber immer beide Geschlechter gleichermassen gemeint, ausser in explizit gemachten Ausnahmen.
- 2 Vgl. Jäkel, Olaf (1997: 48): „Dies kann übrigens jeder leicht in einem kreativen Experiment selbst überprüfen: Zu einem der eben genannten Themen [Hoffnungslosigkeit, Arbeitslosigkeit, Kommunikationsschwierigkeiten] ist die Konstruktion eines gänzlich metaphernfreien Textes [...] selbst bei angestrengter Konzentration so gut wie unmöglich“. Ich habe dieses Experiment mit dem Stichwort „Lernen“ in einem Doktorandenkolloquium gemacht. 80% der Definitionen von Lernen enthielten auch dort Metaphern. Die restlichen 20% beschrieben Lernen in wissenschaftlichen Fachtermini.

a minute or page goes by in talking or writing about education without some more or less active metaphor being invoked“ (Taylor 1984: 1).

Was sind Metaphern? Entsprechend der griechischen Bedeutung von *meta* „nach/hinter“ und *phérein* „tragen/bringen“ wird die Metapher als Über-Tragung eines Ausdrucks aus einem Herkunftsbereich in einen neuen Gegenstandsbereich definiert. Der pädagogische Diskurs „leiht“ sich also gewissermassen Begriffe aus schulfremden Kontexten (z. B. Wirtschaft, Manufaktur), um den pädagogischen Gegenstandsbereich sprachlich zu fassen. Wenn die Klubschule Migros an Bahnhöfen titelt: „Stellen Sie die Weichen“ und auf Einkaufssäcken auffordert: „Füllen Sie auch Ihren Kopf“, so wird hier die Metaphorizität der pädagogischen Vokabeln über die semantische Engführung mit ihrem Ursprungsbereich auf humorvolle Weise offen gelegt.

Abb. 1: Tragtasche der Klubschule Migros

Im Gegensatz zu frühen Metapherntheorien, welche die Metapher vornehmlich definierten als schmückendes Als-Ob-Sprechen vor allem in rhetorischen oder literarischen Kontexten und die von der grundsätzlichen Rück-Übersetzbarkeit jeder Metapher in ihre „eigentliche“ Bedeutung ausgingen, herrscht heute, besonders im Lichte der kognitiven Metapherntheorie, Konsens darüber, dass Metaphern mehr als rein ornamentale Funktionen erfüllen. „Keinesfalls ist die sprachliche Metapher eine Ausnahmerecheinung des poetischen Diskurses, sondern in der Alltagssprache wie auch im fachspezifischen Expertendiskurs sind [...] Metaphern [...] praktisch allgegenwärtig“, hält Jäkel die Einsicht fest, die „am Anfang jeder sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit Me-

taphern“ und somit auch seiner eigenen und der hier vorliegenden steht (Jäkel 1997: 20).

Sollen also pädagogische Vorgänge als nicht-gegenständliche Prozesse in Worte gefasst werden, kommt die Sprache um bildliche Übertragungen aus konkreten Gegenstandsbereichen gar nicht herum. Ausserdem haben in einer medialisierten Welt, in der Bilder angesichts ihrer Mehrdimensionalität und Unmittelbarkeit der Sprache den Rang abzulaufen drohen, auch Metaphern kommunikative Hochkonjunktur, unter anderem im Bildungsbereich.

2. Metaphern als Ausdruck pädagogischer Konzeptionen

Die Einsicht in die sprachliche Ubiquität von Metaphern geht dabei einher mit der heutigen Erkenntnis, dass es sich bei Metaphern nicht allein um sprachliche, sondern vielmehr um kognitive Phänomene handelt. Wenn Dinge nicht anders als in Metaphern ausgedrückt werden können, dann ist auch das Denken von Nicht-Gegenständlichem, das sich immer nur über Sprache manifestieren kann, lediglich unter Zuhilfenahme bildlicher Übertragungen möglich. „We have found,“ leiten George Lakoff und Mark Johnson ihre Weg bereitende Studie *Metaphors We Live By* ein, „that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature“ (Lakoff/Johnson 1980: 3).

Auch Lernen und Erziehung werden damit nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv als Metaphern gefasst, das heisst, wir denken Lernen auch als Beschreiten eines Weges, als Geprägt- oder Gemacht-Werden, Lehren entsprechend als Begleiten, Prägen oder Herstellen. Dabei gibt die jeweilige Wahl des metaphorischen Ausdrucks Aufschluss über die ihm zugrunde liegende pädagogische Konzeptualisierung – „jede Metapher ist die Spitze eines untergetauchten Modells“, wie Max Black es formuliert (1977: 395). Je nachdem, wie wir Lernen metaphorisie-

ren, fokussieren wir je einen anderen Aspekt des Lern- und Lehrprozesses: Mal wird Lernen mehr als örtliche Veränderung, mal als Bearbeitung wahrgenommen, mal mehr der Aspekt der Schöpfung konzeptualisiert.

Dass wir einen Sachverhalt, indem wir ihn metaphorisieren, immer durch eine bestimmte „Brille“ wahrnehmen, illustriert auch das viel zitierte Musterbeispiel von Lakoff/Johnson, die zeigen, wie Diskussionen („argument“) unter anderem als Krieg („war“) konzeptualisiert werden, was sich sprachlich in einer nachweisbaren Kriegsmetaphorik manifestiert: Man trifft mit Argumenten ins Schwarze, schmettert Kritik ab, greift den Diskussionspartner an und verfolgt eine Argumentationsstrategie (Lakoff/Johnson 1980: 4).

Die Untersuchung der Sprache auf metaphorische Wendungen lässt uns also Rückschlüsse auf die entsprechenden „dahinter liegenden“ kognitiven Konzepte ziehen, weshalb wir von „kognitiven Metaphern“ sprechen.

3. Der handlungsleitende Charakter von Metaphern

Und Lakoff/Johnson gehen noch weiter, wenn sie folgern: „If we are right in suggesting that our conceptual system is very largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor“ (Lakoff/Johnson 1980: 11). Metaphern, so die so genannte Kognitive Metapherntheorie, haben auch einen nicht zu unterschätzenden handlungsleitenden Effekt. Indem wir Diskussionen als Krieg konzeptualisieren, verhalten wir uns in Diskussionen auch wie in einem Kampf, denn

we see the person we are arguing with as an opponent. We attack his positions and we defend our own. We gain or lose ground. We plan and use strategies. If we find a position indefensible, we can abandon it and take a new line of attack. Many of the things we do in arguing are partially structured by the concept of war (ebd.: 4).

Die Bewusstmachung solcher handlungsleitenden Konzepte kann dann unter Umständen auch Verhaltensänderungen mit sich führen, womit der Metaphernanalyse nicht nur diskurskritische Funktionen zukommen, sondern auch die Fähigkeit Veränderungsimpulse auszulösen. Die Wirksamkeit von Metaphern erweist sich dort, „wo sie über sich und ihre sprachliche Form hinauslangend eine reale Gestalt annimmt oder ein real Gegebenes hervorbringt“ (Schulze 1990: 109). Wenn der Klassenunterricht zum Beispiel im Sinne der Individualität von Lernpfaden in einen auch räumlich manifesten Lernparcours mit verschiedenen, auf unterschiedliche Lernertypen zugeschnittenen Lernposten aufgelöst wird, dann hat die Weg-Metapher hier auch ihre praktische Realisierung hervorgebracht.

Weil Metaphern Sachverhalte griffig darstellen und entsprechendes Verhalten implizieren, werden sie heutzutage ganz gezielt in verschiedensten kommunikativen Zusammenhängen eingesetzt: Metaphern begegnen uns in Werbebotschaften, Politikerreden, Leitbildern und wissenschaftlichen Darstellungen, sie dienen in der Forschung der Konzeption neuer Theorien und werden auch in der Betriebswirtschaft vermehrt zur Sichtbarmachung visionärer Strategien³ eingesetzt.

4. Funktionen von Metaphern im Bildungsbereich

Auch im Schulbereich lässt sich ein vielfältiger Gebrauch von Metaphern nachweisen, sowohl auf didaktischer als auch auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene. Im Folgenden seien die wichtigsten Funktionen genannt, die Sprachbilder in Schultheorie und Unterricht, Schul-Öffentlichkeitsarbeit und Schulentwicklung erfüllen.

3 Vgl. Fuchs (2001).

4.1. Kommunikative Funktion

Wie wir gesehen haben, muss bei jeder Verständigung über Lernen zwangsläufig auf metaphorische Wendungen zurückgegriffen werden. Sobald über schulisches Lernen gesprochen wird, kommen Metaphern zum Tragen: Schulpolitiker sprechen vom Haus des Lernens, Pädagogen fordern die Schule als Polis, Schulleiter werben für ihre Schule als Dienstleistungsbetrieb und Lehrpersonen tauschen sich über Lernwerkstätten, Unterrichts-Aufbau und Re-Motionen aus. Metaphern werden nicht nur im pädagogischen Expertendiskurs benötigt, der sich eines grösstenteils standardisierten „Repertoires an Worten und Sprachbildern“ bedient, „die [...] aus dem gängigen Common sense des zeittypischen öffentlichen Diskurses stammen“ (Bähr et al. 1999: 19).

Als öffentliche Institution wird über die Schule auch kontinuierlich von Nichtexperten verhandelt und gestritten, man beurteilt Zweck und Nutzen der Schule, und Metaphern bilden gewissermassen die öffentliche Lingua Franca über pädagogische Sachverhalte. Schliesslich hat die Schule nicht nur nach aussen Rechenschaftspflicht, sondern im Zuge zunehmender Spezialisierung und Profilierung von Schulen auch die Aufgabe, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben, und bildliche Formulierungen dienen oft dazu, allgemeinverständlich Auskunft zu geben über Beschaffenheit, Befindlichkeit, Methoden und Ergebnisse der Schule. Nicht zuletzt legt auch die praktische Vermittlung von pädagogischer Theorie bzw. die stete Umsetzungsbezogenheit erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Ideen einen Gebrauch von Metaphern nahe, der die Verständigung über sinnvolle Lern-, Lehr- und Erziehungsprozesse erleichtert.

Es sind der wenig spezialisierte Wissenschaftsstatus der Disziplin einerseits und ihre praktische politische Ausrichtung andererseits, die der Metapher in der Pädagogik einen hohen Stellenwert zukommen lassen (Peyer / Künzli 1999: 181).

Nicht nur im Bildungsbereich erfüllen Metaphern also immer dort eine kommunikative Funktion und laden zu Interaktion ein, wo es gilt, Konzepte zu verstehen bzw. nachzuvollziehen, denn „metaphor involves active mental participation“ (Cortazzi / Jin 1999: 154) und die Metapher

ermöglicht es „to make the speaker's thoughts and feelings a part of the hearer's world“ (Oakley 1996: 346).

4.2. Hermeneutische Funktion

Eng verknüpft mit der kommunikativen Funktion der Metapher ist ihre hermeneutische Funktion, mit Hilfe deren es gelingt, abstrakte Sachverhalte plastisch zu veranschaulichen. Nicht nur bei der öffentlichen oder theoretischen Verhandlung über pädagogische Sachverhalte, auch im Unterricht selbst kommt die Metapher deshalb als Verständigungsmedium zum Einsatz: Ob Atommodell als Sonnensystem, Vererbungslehre als Baum oder Dramenaufbau als Bogen – die explikative Verknüpfung von noch Unbekanntem mit bereits Bekanntem, welche die Metapher vollzieht, ist in ihrer Essenz immer auch von didaktischem Wert und macht sie deshalb geeigneterweise zu dem, was Peyer / Künzli (1999: 180) eine „Verständnisbrücke“ nennen.

4.3. Heuristische Funktion

Zugleich werden Metaphern angesichts ihres modellbildenden Charakters vorzugsweise auch zur Theoriebildung in der Wissenschaft herangezogen. Donald Schön erklärt zum Beispiel anschaulich, wie ein klecksender Pinsel als Pumpe metaphorisiert wurde, um dem Problem der Farbmengenregulierung beizukommen (Schön 1979: 276). Metaphern erfüllen auch in induktiven Lernsituationen eine solche heuristische Funktion, wenn es darum geht, Lernende forschend und problemlösungsorientiert über Metaphern zu neuen Erkenntnissen gelangen zu lassen. Die Aufforderung an die Lernenden zum Beispiel, im Chemieunterricht Flüssigkeiten als Ansammlung unterschiedlich grosser Teilchen zu konzeptualisieren, kann Schülern helfen, den Zusammenhang zwischen Flüssigkeitsdichte und -volumen zu formulieren (vgl. Caviola 2003)

Dabei gehorchen metaphorisch formulierte Sachverhalte der Logik des gebrauchten Bildes, welche bestimmte Aspekte präzisierend in den

Vordergrund rückt, andere dagegen ausblendet: Die Metapher des Pinsels als Pumpe fokussierte den Zusammenhang zwischen ausgeübtem Druck und Farbabgabe, die Metapher der Teilchen lenkt die Vorstellung auf die Flüssigkeitsdichte und ihre Beziehung zum Flüssigkeitsvolumen.

Auch in der pädagogischen Fachsprache können Metaphern auf diese Weise dazu beitragen bestimmte Aspekte schulischen Lernens besonders in den Vordergrund zu rücken: Die Metapher des Lernwegs unterstreicht beispielsweise die Prozesshaftigkeit und zeitliche Komponente des Lernens, von der sich dann die Beschaffenheit des Weges (z. B. angemessene Lernhilfen für die Lernenden), Orientierungsmöglichkeiten (z. B. thematischer Überblick, Lernpläne), Lerntempo und Verschnaufpausen (Rhythmisierung) für eine entsprechende Didaktik ableiten lassen (vgl. III.1.1.). Diese Aspekte treten hingegen bei der organischen Metapher der geistigen Entfaltung der Schülerin bzw. ihres Lernzuwachses in den Hintergrund, wobei hier das Augenmerk verstärkt auf die intrinsischen Möglichkeiten und Gegebenheiten der Lernenden gelenkt wird, die es zu pflegen und zu stimulieren gilt (vgl. III.1.3.).

Schliesslich macht sich auch der Schulentwicklungsdiskurs das Fokussierungspotential von Metaphern zu Eigen, wenn er neue Schul- und Unterrichtskonzepte in metaphorischen Wendungen fasst und mit der sich daraus ergebenden neuen Sichtweise verändertes Handeln im Schulbereich stimuliert. So wird die Schule im Schulentwicklungsjargon gerne zum Gefährt, das sich – von einer Steuer-Gruppe und einem Leit-Bild geführt – in eine bestimmte Richtung bewegt. Bildungsökonominnen und Universitätsräte sprechen dagegen gerne von Bildungsinstitutionen als Unternehmen, um die Aufmerksamkeit auf deren Wirtschaftlichkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Absatzorientierung zu lenken (vgl. VIII.3.).

4.4. Appellativ-argumentative Funktion

In diesem Sinne haftet Metaphern immer auch ein programmatischer Charakter an. Metaphern wollen oft überzeugen, indem sie Sachverhalte in einem bestimmten Licht erscheinen lassen und den zentralen Stellenwert eines Aspektes behaupten, während andere Aspekte in den Hin-

tergrund treten. Die Metapher der Bildungsinstitution als Unternehmen zielt darauf ab, betriebliche Verschlankungsmassnahmen und straffe Mittelverwaltung zu motivieren und im Zweifelsfall Sparmassnahmen und Ressortstreichungen zu rechtfertigen. Gerade bei Paradigmenwechseln tritt diese appellativ-argumentatorische Funktion von Metaphern besonders deutlich zu Tage: Pädagogische Neuorientierungen und Richtungsänderungen, wie übrigens auch andere gesellschaftliche Umgestaltungen, lassen sich sprachlich oft an der entsprechenden Metaphorik ablesen.

Metaphern blühen in Zeiten des Umsturzes, mit Metaphern wird Politik gemacht. [Sie] mobilisieren Vorstellungskräfte im Menschen, wie das eine abstrakte Redeweise niemals kann (Koopmann 1999: 34).

Auch in Schulentwicklungsprozessen werden Metaphern deshalb eingesetzt, um eingespielte Denkmuster bewusst zu machen und ein so genanntes „Reframing“ vorzunehmen, durch das die Betroffenen zu neuen Wahrnehmungen eines Sachverhaltes gelangen, eingefahrene Handlungsmuster erkennen und in die Lage versetzt werden, dieselben umzugestalten.⁴

Will man z.B. mit dem neuen Lehrplan einer neuen, etwa der Komplexität der Wirklichkeit und dem systemischen Denken gerecht werdenden Repräsentation des Wissens zum Durchbruch verhelfen, so kann es sich als sinnvoll erweisen, konsequent mit Metaphern des Netzes oder des vernetzten Denkens zu operieren (Ghisla 1999: 140 f.).⁵

- 4 Die Methode des Reframing stammt ursprünglich aus der Psychologie und dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP). Vgl. Schmitt (1995: 75 ff.) und Hücker (1998).
- 5 Zur modernen Netz-Metapher vgl. a. VIII.3.3., Anm. 13. Nicht zuletzt in der Erlebnispädagogik als „Suche nach wirksamen Formen des Lernens“ (Michl 1999: 13) macht man sich die Isomorphie zwischen Alltagssituationen und Naturerlebnissen zunutze, um zu individualpsychologischen, gruppendynamischen oder betriebsstrukturellen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Schnödlbauer 1999: 40). Heckmair berichtet beispielsweise von Outdoor-Trainings für Betriebe: Zwei Mitarbeitergruppen müssen in einem Wald mit Hilfe jeweils nur der andern Gruppe zugänglicher Informationen, die durch eine begrenzte Anzahl von Funksprüchen

Und so zeichnen sich auch und ganz besonders pädagogische Texte ungeachtet ihrer Entstehungszeit durch einen hohen Grad an Metaphorizität aus. Ob Comenius, Basedow, Diesterweg oder von Hentig – pädagogische Schriften haben neben dem Ziel, den Erziehungsprozess zu beschreiben und zu erklären, immer auch die Absicht, eine bestimmte Schul- und Unterrichtsform zu propagieren: Entsprechend der jeweiligen metaphorischen Fassung von Lernen erscheint diese dann als die „richtige“ Art den schulischen Erziehungsprozess zu gestalten. Pädagogische Texte argumentieren dabei immer gegen einen vermeintlich überkommenen Unterrichtsstil und für pädagogische Neuerungen, und Metaphern kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu.

5. Gefahren von Metaphern

Es ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass die Wahrnehmungslenkung, die Metaphern vollziehen, auch Gefahren in sich birgt.

5.1. Metaphern verdeutlichen und verunklaren gleichzeitig

Denn so sehr Metaphern einerseits die Fähigkeit besitzen, Konzepte und Gedanken zu verdeutlichen, indem sie Komplexes vereinfachen und ihm eine mehrdimensionale Gestalt verleihen, die sich vorstellen, über die sich reden und nach der sich handeln lässt, so sehr tragen sie gerade auf Grund dieser Vereinfachung auch zum genauen Gegenteil bei, nämlich zu einer groben Verallgemeinerung des gefassten Gegenstandes, bei der Details verwischt und Zusammenhänge verunklart werden.

zu ermitteln sind, zu einem zuvor festgelegten Ziel gelangen. Das erlebnispädagogische Arrangement macht auf diese Weise, gewissermassen als Metapher für die betriebliche Kommunikationskultur, Informationsstrategien innerhalb des Unternehmens sichtbar (Heckmair 1999: 151 ff.).

Nehmen wir das Beispiel der Metapher des Lernwegs. Für sich genommen bleibt in dieser Konzeption von Lernen Einiges unklar: In welche Richtung bewegt sich die Lernende? Gibt es nur einen Weg oder mehrere? Wer bestimmt, welcher Weg zu gehen ist? Ist die Lehrerin Führende oder nur Begleiterin? Was trägt dazu bei, dass der Weg auch beschritten werden kann? Muss man den Weg entsprechend gestalten oder die Lernenden zum Gehen bewegen? Oder warten, bis sie sich von selbst bewegen?

Metaphern werfen mehr Fragen auf, als sie beantworten. Es wird sich zeigen, dass Metaphern aufgrund ihrer semantischen Polyvalenz stets ein bedeutendes Mass an Interpretationsspielraum lassen und oft erst innerhalb eines determinierenden kommunikativen Kontextes eine klärende Bedeutungseinschränkung erfahren. So kommt es, dass dieselben Metaphern innerhalb verschiedener argumentativer Zusammenhänge ganz unterschiedliche Bedeutungen tragen können, die sich zum Teil sogar gegenseitig ausschliessen (vgl. III.3.).

5.2. Metaphern werden wörtlich genommen

Hinzu kommt, dass gerade mit pädagogischen Metaphern häufig eine kausale Gegenständlichkeit suggeriert wird (Er-Ziehung als monokausale Einwirkung, Erreichen von klar setzbaren Lernzielen, An-Eignung von abgrenzbarem und transferierbarem Lernstoff), die angesichts der Komplexität pädagogischer Realitäten in so eindeutiger Form nie vorliegen kann und folglich Gefahr läuft, die Wahrnehmung des Lernprozesses und den Umgang mit den Lernenden auf unzulässige Weise zu verkürzen (vgl. Oelkers 1991: 112f.). Metaphern simplifizieren dann komplexe Sachverhalte auf eine Weise, die angemessenes pädagogisches Handeln verunmöglicht.

5.3. Metaphern werden zu Leerformeln

Metaphern drohen besonders dann, wenn sie kontextlos oder inflationär gebraucht werden, zu Leerformeln oder Slogans⁶ zu verkommen, die in ihrer symbolischen Form möglicherweise eine bestimmte Ideologie spiegeln und damit sozial verbindend und intimitätsschaffend wirken können (vgl. Cohen 1978), oft aber nur noch „begrifflos überzeugen“ (Oelkers 1991: 114) wollen⁷, statt eine Hilfe für das Verständnis komplexer Sachverhalte zu bieten.⁸ Wie in der Werbung oder der politischen Propaganda können Metaphern zu stereotypen Bildern erstarren, die fixierte Reaktionen hervorrufen und gegen Widerspruch immun werden. Metaphern werden dann mit Pörksen zu „Plastikwörtern“:

Ungezählte diffuse Eindrücke werden auf den Begriff gebracht, an einen Namen geheftet, und dieser Name gewinnt nun eine gewisse Selbstständigkeit. Man vergisst, dass er nur eine begrenzte Sichtung und Sicht beinhaltet und verwechselt ihn mit der Sache (Pörksen 1989: 20).

Von kreativen Neuschöpfungen, die das Denken anregen, „indem sie gleichsam die Erfassung der Welt erleichtern, kognitive Konflikte anregen und geistige Ruhe verhindern“ (Ghisla 1998: 162) mutieren Metaphern dann zu „Klischees, die Sachverhalte eher verdecken als klären“ (Nieraad 1976: 26). Das Unbehagen, das Lehrpersonen erfahrungsgemäss immer wieder empfinden, wenn sie mit Schlagwörtern wie „Schule als lernende Organisation“ oder „Der Weg ist das Ziel“ konfrontiert werden, lässt sich möglicherweise auf diese Entleerung der Begriffe und

6 Vgl. zu „slogans pédagogiques“ auch Reboul (1984: 81 ff.).

7 Vgl. Reboul (1984: 86/88 f.): „Dans le slogan, la vérité n'est qu'une arme. [...] S'il était plus long, non seulement il serait moins frappant, moins facile à répéter et à retenir, mais il cesserait d'être sommaire; on remarquerait son caractère polémique; on lui chercherait un auteur. S'il était plus long, il ne serait plus un slogan.“

8 Vgl. auch de Haan (1991: 367 f.), der den Terminus des „lebenslangen Lernens“ als wenig anschaulich entlarvt, obwohl er „ein ganzes Set an bildungspolitischer Reflexion in einem Wort“ konzentriert.

ihren diffusen, einer unklaren Ideologie entspringenden Charakter zurückführen.⁹

5.4. Metaphern verfremden

Besonders wenn der Ursprungsbereich als Grundkonzept ein ganz anderer ist als der Zielbereich einer Metapher, wie dies beispielsweise bei der Verwendung von ökonomischen Metaphern im Schulbereich der Fall ist (Bildungsprodukt, Unternehmen Schule), kann es innerhalb der Metapher zu einer Überlagerung von inkohärenten Implikationen kommen (vgl. VIII.3.2.): Taylor stellt fest, dass der englische Terminus der „teachers' accountability“ (etwa: Rechenschaftspflicht für Lehrer) Assoziationen mit „(1) counting and calculation, (2) reckoning of debit and credit, (3) estimation and (4) narration/ report“ hervorruft und damit als „metaphor for a host of meanings from the worlds of business, financial management and government“ dient (Taylor 1984: 11). Gemeinsam mit „quality control“ handle es sich dabei um die Schule betreffende Ideen, welche „masquerade as models, without any of the care that is needed to separate out the usable from the unusable parts of the metaphor“ (ebd.: 10).

Die unsorgfältige und unreflektierte Vermischung ökonomischer mit pädagogischer Bildlichkeit resultiert in einer hybriden Konzeptstruktur, die möglicherweise den Grund darstellt für das oben erwähnte Unbehagen von Bildungsfachleuten beim Gebrauch eines modischen Schuljargons bzw. für die Widerstände gegen den von diesem propagierten Wandel von Schule.¹⁰

9 In meiner Arbeit als Schulentwicklungsmoderatorin bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass derartige Begriffe wenn nicht vermieden, so doch mindestens eingangs gründlich erläutert und in ihrer Bedeutung geklärt werden müssen, wenn sie in der Schulentwicklungsarbeit wirkungsvoll eingesetzt werden sollen. Andernfalls rufen sie Widerstände und Verwirrung hervor.

10 Vgl. auch Thornbury (1991: 197): „Resistance to change may simply be the case of mismatched, clashing images“.