

Günter KRAUTHAUSEN, Hamburg

Metaphern als Mittel zur Bewusstmachung von Einstellungen und Haltungen

1. Einordnung

Für die Qualität der Lehrerbildung sind nicht nur kognitive oder inhaltliche Bedingungen relevant, sondern auch emotionale Faktoren wie z. B. Haltungen und Einstellungen – zum Fach, zum Berufsbild, zum eigenen Rollenverständnis. Diese werden nicht erst im oder durch das Lehramtsstudium geformt, sondern bereits weit früher grundgelegt. Und so ist bei vielen Erstsemestern das subjektive Gefühl nicht ungewöhnlich, dass man durchaus schon unterrichten könne, weil man auf vorliegende Erfahrungsmuster zurückgreifen könne (vgl. Andelfinger/ Voigt 1986).

Solche einschlägigen Einstellungen und Haltungen sind es wert, aufgedeckt und bewusst gemacht zu werden, weil sie relevante Einflussfaktoren für den Studienverlauf und die professionelle Kompetenz als Lehrperson darstellen. Der Reflexionsbedarf muss keineswegs bewusst sein, er ist daher aber um so wichtiger, v. a. wenn negative Erfahrungen (mit dem Fach, mit dem Fachunterricht, mit Fachlehrkräften) vorliegen sollten. »Überspitzt formuliert könnte man sagen: Erst wenn die tief verankerten Einstellungen explizit gemacht und reflektiert worden sind, kann eine effektive *inhaltliche* Lehrerbildung beginnen. De facto sollten natürlich beide Ebenen wechselseitig aufeinander bezogen verlaufen« (Krauthausen/Scherer 2004, S. 79). Zur Bewusstmachung sind unterschiedliche Maßnahmen denkbar.

– »*Die Mathematik und ich*« (Fiore 1999; Krauthausen/Scherer 2004)

Studierende verfassen einen Text zu folgenden Aspekten: Welche *Inhalte* der Mathematik mögen Sie, welche nicht? Welche *Personen* haben in Ihrem »mathematischen Leben« eine positive Rolle gespielt, welche eine negative? Skizzieren Sie Ihre guten Erfahrungen in Mathematik und Ihre schlechten. In welcher Art von (Lern-)Umgebung, unter welchen Rahmenbedingungen lernen Sie am besten? Welche behindern Sie eher?

– »*Spontane Assoziationen*«

In meiner Erstsemester-Vorlesung zur Einführung in die Mathematikdidaktik erfrage ich seit einigen Jahren bei allen Studierenden eingangs eine spontane Assoziation (in Gestalt *eines einzigen* Substantivs, Adjektivs oder Verbs) zum Begriff Mathematik oder Mathematikunterricht. Dabei geben 20-45 % der Erstsemester (zu 80-85% ohne Unterrichtsfach Mathematik) hochgradig bedrohliche und angstbesetzte Assoziationen an. Ein Argument

also für die Lehrerbildung, erkannte, diffuse oder unbewusste Einstellungen und Haltungen explizit zu thematisieren.

– »*Mathematik unterrichten ist wie ...*«

Die folgende Aufgabenstellung (nach einer Idee aus einem Seminar von Neil Pateman/UH Manoa, Honolulu), eine Mischform aus den beiden vorgenannten, habe ich seit dem Sommersemester 2013 regelmäßig erprobt:

(a) Charakterisieren Sie in einem kurzen Text Ihren angestrebten Beruf – das Unterrichten von Mathematik – mit Hilfe einer Ihnen geeignet erscheinenden *Metapher*. Es sollen die Personen der Lernenden und Lehrenden vorkommen, auch Rahmenbedingungen wie Bildungsstandards, Schulbücher und anderes, das Ihnen in dem Zusammenhang relevant erscheint.

(b) Im Plenum werden die Metaphern vorgelesen: Überlegen Sie sich *eine* ›brennende Frage‹, die sie an die Autorin/den Autor der Metaphern richten möchten. Diskutieren Sie die dabei deutlich werdenden individuellen Vorstellungen, ›Weltbilder‹, Ansichten, ... und nehmen Sie dabei auch die Beziehung zu Ihrem Studium und zu sich selbst als Lernende in den Blick.

2. Metaphern

Eine Metapher ist ein sprachliches Stilmittel der ›Redekunst‹ und wird bereits von Aristoteles definiert und beschrieben. *Metaphorá* (altgriech. *μεταφορά*) bedeutet wörtlich Übertragung, Übersetzung, hier: die Übertragung eines Wortes auf einen (anderen) Gegenstandsbereich/Gebrauchskontext. »Damit drückt die Metapher dreierlei aus: die Sache, die das Wort nach seinem ursprünglichen, allgemeinem Gebrauch bezeichnet; die Sache, die das Wort metaphorisch oder übertragen bezeichnet, und die Gemeinsamkeit, aufgrund derer die Metapher gebildet werden konnte« (Höffe 2009, S. 188). Eine Metapher ›funktioniert‹ nur dann, wenn sie – neben der Mindestanforderung der Angemessenheit (lt. Aristoteles: weder lächerlich noch zu erhaben zu sein; Flashar 2002, S. 925) – eine Beziehung zwischen den beiden Gebrauchskontexten (Herkunft/Ressource und Ziel) gewährleistet. »Das Interaktionsgeschehen zwischen beiden Bedeutungsträgern konstituiert erst den Effekt der Metapher« (Junge 2010, S. 270).

Eine Metapher ist nicht nur ein sprachliches Phänomen, sie hat auch eine kognitive und eine emotionale Dimension. Metaphern sind ein Mittel, um das Denken zu strukturieren, die Wahrnehmung zu orientieren und damit das Alltagshandeln zu beeinflussen, indem sie kommunikatives Aushandeln von Bedeutung ermöglichen und damit letztlich den Umgang mit komplexen (z. B. Lehr-Lern-)Situationen (Sucharowski 2010). »Metaphern stellen [...] ›semantischen Handlungsraum‹, zur Verfügung. Und dieser

semantische Handlungsraum erlaubt: a) Handlungsrichtungen vorzuschlagen, und b) sich selber durch den Einsatz der Metapher neu zu platzieren« (Junge 2010, S. 271), z. B. bzgl. des Verhältnisses zum Fach(-Unterricht).

Mit einem metaphorisch gebrauchten Begriff werden auch seine *Assoziationen* aus dem entlehnten Gebrauchskontext in den Zielkontext übertragen (Kasten 1999). Ein Vorteil der Metapher gegenüber nicht-metaphorischen Darstellungen ist ihre ›Distanzierungs-Option‹: Man betrachtet und beurteilt den Ursprungskontext aus einer emotional neutraleren und damit leichter explizierbaren Perspektive des Zielkontextes. Im Rahmen eines als kritisch empfundenen Kontextes (Mathematikangst) kann das als erleichternd erlebt werden, einer authentischeren Einschätzung zugute kommen und auch zu einer Reflexion über ansonsten eher bedrohlich wirkende Aspekte ermutigen oder befähigen.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Bei den Erfahrungen mit der o. g. Aufgabe waren Kontexte dominant, in denen es um das Erlernen diverser Fertigkeiten ging (fliegen, jonglieren, fischen, kochen, schwimmen, tanzen, surfen etc.). Dabei war – im Kontrast zu Postulaten der Bildungsstandards – die starke Fertigungsorientierung sowie ein Verständnis von Lehren als ›Beibringen‹ in traditioneller Ausprägung dominant. Gleichfalls beliebt waren Zielbereiche, die eine Person in Leitungsfunktion mit ausgewiesener Expertise zeigten (Dirigent, Reiseleiterin, Architekt, Kapitän u. Ä.), sowie ›behütende‹, pflegende oder ›aufziehende‹ Kontexte (Mutter, Hirte, Gärtner, Bäcker, Tierpfleger o. Ä.).

Auffallend war die offensichtliche *Unbefangenheit* der Ausarbeitungen – ein Beleg für gelungene emotionale Distanzierung (s. o.) durch den metaphorischen Charakter der Aufgabenstellung, oder ein (noch) fehlendes Problembewusstsein? In jedem Fall ließen sich die Texte sehr produktiv nutzen. Gerade an solchen Stellen, wo vergleichsweise unbefangene Darlegungen besonders deutlich mit Postulaten eines professionellen Berufsbildes kontrastierten, führte dies zu produktiven ›Irritationen‹, wenn der semantische Handlungsraum aufgespannt und das Interaktionsgeschehen zwischen dem Ressourcen- und dem Zielbereich diskutiert wurde. Bei nahezu allen Texten lagen zahlreiche Anknüpfungs- und Verzweigungspunkte zu fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen theoretischen Konzepten, also Kernanliegen der Lehrerausbildung, auf der Hand.

4. Vertiefende Aktivitäten

Folgende Aktivitäten waren besonders fruchtbar für die Diskussion:

- Weitere Entsprechungen einer Metapher aufdecken (sie ausbauen): zu geläufigen Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht (= Ressourcebereich) Entsprechungen im metaphorischen Zielbereich suchen und umgekehrt: Details der Metapher benennen und nach möglichen Entsprechungen im Unterricht suchen
- Die Grenzen einer Metapher ausloten (wie weit trägt sie, wann entstehen Inkonsistenzen; was wäre, wenn ...)
- Verbindungen identifizieren zu Vorstellungen, Erwartungen, Befürchtungen etc., die das eigene Lernen im Studiengang (Lehrveranstaltungen, Praktika etc.) wie auch das spätere Berufsfeld betreffen
- Als Tutor(in)/Lehrende(r) im argumentativen Diskurs *prinzipiell* die Gegenposition beziehen (*advocatus diaboli*). Dies kann – weil angekündigt und als ›Rolle‹ begründet – eine Diskussion spürbar entspannen und zugleich produktiv irritieren – die beste Voraussetzung, etwas wissen, klären, lernen zu wollen (vgl. Balhorn/Büchner 2005, 6).

Literatur

- Andelfinger, B., Voigt, J. (1986). Vorführstunden und alltäglicher Mathematikunterricht. Zur Ausbildung von Referendaren im Fach Mathematik (SI/SII). *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 1, 2-9.
- Balhorn, H., Büchner, I. (2005). *Denkwege in die Rechtschreibung. Lehrerkommentar*. Hamburg: verlag für pädagogische medien
- Fiore, G. (1999): Math-Abused Students: Are We Prepared to Teach Them? *The Mathematics Teacher*, 5, 403-406.
- Flashar, H. (2002, Hg.). *Aristoteles – Rhetorik. Zweiter Halbband. Werke in deutscher Übersetzung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Höffe, O. (2009, Hg.) *Aristoteles – Poetik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Junge, M. (2010, Hg.): *Metaphern in Wissenskulturen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasten, I. (1999): Metaphern im Mathematikunterricht. In Neubrand, M. (Hg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (277-280). Hildesheim: Franzbecker.
- Krauthausen, G., Scherer, P. (2004). Lernbiografien von Studierenden im Fach Mathematik und Folgerungen für die Lehrerbildung. In Krauthausen, G., Scherer, P. (Hrsg.), *Mit Kindern auf dem Weg zur Mathematik. Ein Arbeitsbuch zur Lehrerbildung* (S. 74-82). Donauwörth: Auer.
- Krauthausen, G. (2015): Metaphern als Mittel zur Bewusstmachung von Einstellungen und Haltungen. In: Rink, R. (Hg.), *Von Guten Aufgaben bis Skizzen Zeichnen. Zum Sachrechnen im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 141-153). Hohengehren: Schneider
- Sucharowski, W. (2010): Metaphern und die Unternehmenskommunikation. In Junge, M. (Hrsg.), *Metaphern in Wissenskulturen* (S. 87-107). Weinheim: Verlag für Sozialwissenschaften.