

Paseka, Angelika; Kruska, Jessica

## Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 271-294*



Quellenangabe/ Reference:

Paseka, Angelika; Kruska, Jessica: Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 271-294* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256507 - DOI: 10.25656/01:25650

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256507>

<https://doi.org/10.25656/01:25650>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

*Angelika Paseka und Jessica Kruska*

## **Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung**

### **Abstract**

Die sprachliche Verwendung von Metaphern hat eine besondere Funktion: In verbildlichter Form scheinen sie Wissen zu enthalten, das auf konjunktive Erlebniszentren verweist und anderweitig schwer explizierbar ist. In erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten und im Besonderen in der Professionsforschung werden Metaphern sowohl in quantitativen als auch in qualitativ-rekonstruktiven Studien für die Datenerhebung genutzt, allerdings mit unterschiedlichen Zielsetzungen. In der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode kommt Metaphern eine besondere Bedeutung zu. Dabei wird zwischen begrifflichen, szenischen sowie Fokussierungsmetaphern unterschieden. Der Beitrag zielt auf eine Schärfung des Begriffs der Fokussierungsmetapher ab, dessen Verhältnis zu begrifflichen und szenischen Metaphern sowie dessen Verknüpfung zu den für die Praxeologische Wissenssoziologie relevanten Wissensformen. Für eine Klärung werden Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion und einem Einzelinterview, in denen die Metapher ‚Zeit‘ im Zentrum steht, unter methodologischen und professionstheoretischen Überlegungen kontrastiert und Konsequenzen für die Forschungsarbeit abgeleitet.

### **Schlagworte**

Metapher, Fokussierungsmetapher, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, implizites Wissen

## **1 Einleitung**

Sich dem Thema ‚Metaphern‘ zu nähern, verlangt ein vielschichtiges und mehrperspektivisches Denken. Wir sind täglich mit Metaphern konfrontiert, nutzen sie selbst mit unterschiedlichen Intentionen. Nach Lakoff und Johnson (1980/2018) durchdringen Metaphern unseren Alltag, „und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem,

nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“ (Lakoff & Johnson 1980/2018, 11).

Diese Annahme von Lakoff und Johnson macht neugierig, sich sprachliche Dokumente anzusehen und die darin genutzten Metaphern einer genaueren Analyse zu unterziehen. Das geschieht in durchaus unterschiedlichen Disziplinen, von der Literaturwissenschaft, in der Metaphern und deren poetische Verwendung analysiert werden, bis hin zur Medizin, in der Metaphern genutzt werden, um physiologische Vorgänge zu veranschaulichen. Das Verständnis, was Metaphern nun eigentlich sind und wie der Begriff im jeweiligen Kontext gedeutet wird, erweist sich dabei als durchaus variantenreich (Schmitt 2017).

Dieser Beitrag will daher zunächst die Bedeutung und Nutzung von Metaphern speziell in der Erziehungswissenschaft skizzieren. Metaphern haben mehrere Funktionen im Sprechen über erziehungswissenschaftliche Sachverhalte, sind Medium der (Selbst-)Darstellung und dienen als ‚Forschungswerkzeug‘ und ‚Instrument‘ (Abschnitt 1). Diese Überlegungen werden im Anschluss mit der Bedeutung von Metaphern in der Praxeologischen Wissenssoziologie kontrastiert. Ziel ist es, die zugrundeliegende Systematik herauszuarbeiten, wobei begriffliche und szenische Metaphern in ihrem Verhältnis zum Begriff der Fokussierungsmetapher sowie in Verknüpfung mit unterschiedlichen Wissensformen diskutiert werden (Abschnitt 2). Zur Veranschaulichung dieser Überlegungen werden Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion bzw. eines Interviews kontrastiert (Abschnitt 3). Weiterführende Gedanken schließen den Beitrag ab (Abschnitt 4).

## 2 Metaphern in der Erziehungswissenschaft

In einer systematischen Aufarbeitung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten, in denen Metaphern im Zentrum stehen, bündelt Schmitt (2017, 224-257) diese Studien nach Themenfeldern und Forschungsfragen, kontrastiert unterschiedliche methodische Zugänge zur Erfassung von Metaphern und fragt nach dem jeweils zugrunde liegenden Verständnis. Inhaltlich lassen sich Studien finden, die danach fragen, welche Metaphern Lernende, konkret Schüler:innen in verschiedenen Schulformen, sowie Lehrende, also schulisch tätige Lehrpersonen und Student:innen des Lehramts zu ausgewählten Themenbereichen (z. B. Schule, Rollenverständnis, Lernen) nutzen. Darüber hinaus finden sich Studien zu Metaphern in der Darstellung von Lehr-Lern-Prozessen sowie im Kontext der Biographie-, Beratungs- und Lebensweltforschung. In diesen Studien wird ausschließlich eine individuelle Perspektive erfasst. Zusätzlich gibt es Studien, die sich u. a. mit Metaphern in der Theorie der Erziehungswissenschaft beschäftigen, um beispielsweise komplexe Sachverhalte zu erläutern (z. B. Metaphern von Erziehung bei Kron 1996), oder um die Verwendung von Metaphern in theoretischen Texten im Zeitverlauf zu untersuchen (z. B. Guski 2007).

Schmitt (2017) hebt positiv die kritische Position der *Erziehungswissenschaft* bei der Analyse von Metaphern im pädagogischen Denken hervor, gleichzeitig konstatiert er beträchtliche Forschungsdesiderata, welche er v. a. im Bereich der zum Teil als mangelhaft eingeschätzten theoretischen Fundierung sieht. Auch die vorhandenen empirischen Evidenzen resümiert er kritisch. So fänden sich einerseits zahlreiche Erhebungsmethoden, mit denen Metaphern untersucht werden, andererseits erwiesen sich die Datenauswertungen zum Teil als recht karg und unterbestimmt, da sie teilweise nicht an die theoretischen Vorüberlegungen angebunden seien.

Im Hinblick auf *professionstheoretische Überlegungen* sollen nun ausgewählte forschungsmethodische Aspekte aus Studien, die *Lehrpersonen* bzw. *Student:innen des Lehramts* fokussieren, detaillierter herausgearbeitet und zusammengefasst werden. Forschungsgegenstand sind v. a. Selbstbilder zur eigenen Profession und/oder zu ausgewählten Themenbereichen, die Rückschlüsse auf das professionelle Selbstverständnis der Teilnehmer:innen an diesen Studien zulassen. Basis für die folgenden Ausführungen sind das zusammenfassende Review von Schmitt<sup>1</sup> (2017), aber auch weitere Studien, die interessant erscheinen (Aguado & Moran 2009; Duru 2015; Nikitina & Furuoka 2008; Olthouse 2014; Patchen & Crawford 2011; Paulson & Theado 2015; Quesel & Mahler 2018; Szukala 2011).

Die genutzten Datenerhebungsmethoden sind vielfältig, wobei die Zahl der quantitativen Studien deutlich geringer ist. In diesen werden v. a. Fragebögen mit ausgewählten Metaphern zu Lehrpersonen genutzt (z. B. Aguado & Moran 2009 oder Nikitina & Furuoka 2008), d. h. Metaphern *explizit* genannt und abgefragt. Eine einzige Studie (Marsh 2009; zit. n. Schmitt 2017) arbeitet mit Videoanalysen aus dem Unterricht, die nach *implizit* verwendeten Metaphern durchsucht, kodiert und quantifiziert werden.

Bei den qualitativen Erhebungsmethoden gibt es eine Vielzahl von Varianten. (1) Fragebögen mit offenen Antwortformaten, die meist Satzergänzungen verlangen („Ein Lehrer ist wie ...“ bzw. mit Erweiterung auf „weil ...“), d. h. Metaphern *explizit* erfragen und mittels Kategorisierungen die Aussagen bündeln. Dies geschieht oft unter der Nutzung der Grounded Theory oder der Qualitativen Inhaltsanalyse (Duru 2015; Olthouse 2014; Szukala 2011; nach Schmitt 2017; De Guerrero & Villamil 2000, 2002; Saban 2004; Saban u. a. 2007). (2) Interviewstudien können so angelegt sein, dass *explizit* nach Metaphern gefragt wird, z. B. unter Zuhilfenahme von Bildkarten (Quesel & Mahler 2018), oder dass in den Antworten zu ausgewählten Themenfeldern, z. B. subjektiven Theorien zu Lehren und Lernen (Marsh 2009; zit. n. Schmitt 2017), nach *implizit* genutzten Meta-

1 Einschränkung muss festgestellt werden, dass die Zusammenfassungen in Schmitt (2017) teilweise sehr knapp sind, was einerseits der Intention des Autors geschuldet ist, andererseits – so seine Anmerkungen – auch auf fehlende Informationen in den Quellen zurückzuführen ist. Daher werden nur jene von ihm genannten Studien berücksichtigt, zu denen ausreichend Informationen vorliegen.

phern gesucht wird. (3) Sehr variantenreich sind Studien, die Dokumente analysieren, die von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts verfasst wurden. Dabei wird beispielweise im Rahmen der Lehrerbildung *explizit* nach Metaphern für ein ausgewähltes Thema, z. B. Lehren, gefragt (Patchen & Crawford 2011; Richards & Gipe 1994; zit. n. Schmitt 2017). Es wird aber auch in Unterrichtsberichten oder Masterarbeiten nach *implizit* verwendeten Metaphern zu einem ausgewählten Thema gesucht (Vadebonceur & Torres 2003; zit. n. Schmitt 2017). (4) In einer Studie (Farrell 2006; zit. n. Schmitt 2017) werden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zu ihren „belief systems“ durchgeführt und nach den *implizit* verwendeten Metaphern ausgewertet. (5) Schließlich konnte eine Studie gefunden werden, in der Unterrichtsgespräche im Leseunterricht einer Lehrperson aufgezeichnet und mittels einer achtschrittigen „Metaphernanalyse“ die *implizit* genutzten Metaphern rekonstruiert werden (Paulson & Theado 2015).

Unter einer *forschungsmethodischen Perspektive* wird ersichtlich, dass in Studien, in denen Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts im Zentrum stehen, eine große Bandbreite an Erhebungsmethoden genutzt wird, um Metaphern zu erfassen. Was nicht gefunden werden konnte, sind rekonstruktive Auswertungsverfahren, wie die Objektive Hermeneutik oder die Dokumentarische Methode, auch dort nicht, wo die implizite Verwendung von Metaphern fokussiert wird. Weiter zeigt sich, dass Metaphern in unterschiedlicher Weise als ‚Forschungswerkzeug‘ und ‚Instrument‘ verstanden werden. Sie können dazu dienen, einen Zugang zu Einstellungen von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts zu ausgewählten Themenbereichen zu finden und sie werden als Medium der (Selbst) Darstellung gesehen.

Aus einer *professionstheoretischen* Perspektive haben die genannten Studien eine Gemeinsamkeit: Sie fokussieren Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts als Individuen sowie deren Metaphern über den (zukünftigen) Beruf bzw. sich daraus ergebende Aufgabenfelder. Auf strukturtheoretische Professionsansätze (siehe Oevermann 1996 oder Helsper 1996), die die Strukturlogik des professionellen Handelns und die zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten analysieren, wurde in keiner einzigen Studie zurückgegriffen. Das mag damit zusammenhängen, dass sich die Mehrzahl der erfassten Studien auf den englisch-sprachigen Diskurs stützt, in dem diese Perspektive unterbelichtet ist, sowie mit den gewählten forschungsmethodischen Zugängen, die eine solche Perspektive kaum sichtbar werden lassen. Im Hinblick auf die gewählte theoretische Fundierung ist dies verwunderlich.

In der *theoretischen Fundierung* wird in nahezu allen Beiträgen auf die Studie *Metaphors we live by* bzw. *Das Leben in Metaphern* von Lakoff und Johnson (1980/2018) verwiesen; diese werden allerdings kaum für eine tiefere Auseinandersetzung und/oder für die Diskussion der Ergebnisse genutzt (siehe dazu die umfassende Kritik in Schmitt 2017, 110). In einigen Studien werden jedoch

(auch) andere theoretische Konzepte genutzt. Nikitina und Furuoka (2008) beziehen sich auf das griechische Wort „metapherein“ und übersetzen dieses mit „to transfer“, genauer „a transfer of meaning from one thing to another“ (Nikitina & Furuoka 2008, 163). Duru (2015) nimmt Bezug auf die psychologische Metaphertheorie von Draaisma (2007). Hier findet sich der Transfergedanke wieder, wenn Metaphern als „familiar concepts, events, or objects used for explaining other concepts, events, or objects that are more complicated and abstract“ (ebd., 285) definiert werden. Darüber hinaus beziehen sie zugrunde liegende kognitive Strukturen der Individuen, die auf deren Erfahrung basieren, in ihre Überlegungen mit ein. Metaphern sind in diesem Sinne „not simple analogies between two things, but are connected directly to a person's cognitive structure. In this sense, people use the metaphors as important cognitive devices to explain mental images derived from their experiences“ (ebd., 285). Patchen und Crawford (2011) berufen sich auf Vygotsky und Bourdieu und argumentieren, dass Metaphern Vorbewusstes, Unbewusstes und Bewusstes, also implizites und explizites Wissen, miteinander verknüpfen können.

Wie lassen sich nun die den meisten Studien zugrunde liegenden Überlegungen von Lakoff und Johnson (1980/2018), auf die sich auch Bohnsack an mehreren Stellen bezieht (siehe Abschnitt 2), in ihren wesentlichen Grundzügen beschreiben? Hier zentrale und für die weiteren Überlegungen basale Aussagen<sup>2</sup>:

1. Unser Alltagsleben ist von Metaphern durchdrungen: nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln (ebd., 11). Oder anders gesagt, es besteht eine Homologie zwischen Sprechen, Denken und Handeln. Sprechen, Denken und Handeln ohne Verwendung von Metaphern scheint nicht möglich.
2. Über das Wesen von Metaphern: „Das Wesen von Metaphern besteht darin, daß [sic] wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können“ (ebd., 13). Metaphern helfen, eher vage Konzepte mit Hilfe anderer Begriffe, die mit Erfahrungen verknüpft sind, zu erläutern (ebd., 146).
3. Zwischen Metaphern bestehen Ableitungen und „subkategoriale Beziehungen“ (ebd., 17), sie lassen sich daher zu metaphorischen Konzepten clustern: „Metaphorische Ausdrücke [...] gehören zu einem ganzen System metaphorischer Konzepte“ (ebd., 68). Dabei können metaphorische Konzepte „kohärent“ sein im Sinne von „zusammenpassen“ und/oder „konsistent“ im Sinne von „ein und dasselbe Bild hervorrufen“ (ebd., 57)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Eine detaillierte Darstellung findet sich in Schmitt (2017, 35-87).

<sup>3</sup> Lakoff und Johnson erläutern dies am Beispiel von Metaphern für Reise(n) und differenzieren zwischen Autoreise, Zugreise und Seereise. Diese Submetaphern sind kohärent, weil sie alle zur Metapher Reise(n) passen, aber nicht konsistent, weil sie verschiedene Reisemittel beschreiben (Lakoff & Johnson 1980/2018, 57f.).

4. Mit Metaphern sind nicht nur einzelne Begriffe gemeint, die wir selbstverständlich verwenden, sondern auch „Beispielsätze“ in Form von Redewendungen und „sprachlichen Bedeutungseinheiten“ (ebd., 65), wie z. B. „Zeit ist Geld“ (ebd., 16). Sie basieren auf physischen und kulturellen Erfahrungen (ebd., 22 und 26). Lakoff und Johnson beschreiben verschiedene Arten von Metaphern, etwa Raummetaphern, ontologische Metaphern, die einen Sachverhalt personifizieren, Strukturmetaphern und andere mehr.
5. Metaphern sind nicht unabhängig von Zeit, Situation und Kultur. Sie erschließen sich erst in und aus dem jeweiligen Kontext, denn „[k]ulturell geprägte Annahmen, Wertvorstellungen und Einstellungen sind kein konzeptueller Überzug, den wir nach Belieben unserer Erfahrung überstülpen können oder auch nicht“ (ebd., 71), vielmehr sind „alle Erfahrungen durch und durch kulturabhängig“ (ebd.). Metaphern, die auf Erfahrungen basieren, tragen die jeweilige Kultur in sich mit. Am Beispiel der Metaphern „Arbeit ist eine Ressource“ und „Zeit ist eine Ressource“ lässt sich zeigen, dass diese Redewendungen nicht universal sind, sondern ihre Bedeutung erst dadurch erlangen, dass Arbeit und Zeit in unserer Kultur von zentraler Wichtigkeit sind (ebd., 81).

Ein Zwischenfazit nach Durchsicht von vorhandenen Forschungsarbeiten und den zugrunde liegenden (professions)theoretischen Ansätzen zeigt, dass bisher weder Überlegungen aus der Praxeologischen Wissenssoziologie, noch aus der strukturtheoretischen Professionsforschung für die Erfassung von Metaphern genutzt wurden. Damit einher geht eine Ausblendung der *kulturellen* Abhängigkeit von Metaphern, wie sie von Lakoff und Johnson (1980/2018) gedacht ist, wobei kulturell in einem weiten Sinne gemeint ist: Erstens, bezogen auf die nationalen Kulturen, aus denen der Lehrberuf in seiner historischen Genese und dem sich dabei entwickelnden Verständnis zu verstehen und zu interpretieren wäre<sup>4</sup>; zweitens, bezogen auf unterschiedliche Professionskulturen, die sich aus dem jeweiligen Fach bzw. einer Spezialisierung (z. B. Kinder mit Förderbedarf) sowie der Schulform (Grundschulen versus weiterführende Schulen) ableiten lassen; drittens, bezogen auf Schulkulturen, in denen sich das zugrunde liegende professionelle Verständnis in verschiedenen Ausprägungen zeigt (siehe dazu u. a. Helsper 2008).

### 3 Begriffliche und szenische Metaphern in der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Begriff der Metapher, wie er in erziehungswissenschaftlichen Studien verwendet wird, dargelegt wurde, soll dieser nun für die Praxeologische Wissenssoziologie spezifiziert werden. Hierfür bietet es sich

4 Die analysierten Beiträge bzw. die erhobenen Daten stammen aus den Ländern Deutschland, Malaysia, Philippinen, Puerto Rico, Schweiz, Türkei und USA.

an, den in der Dokumentarischen Methode vorrangig verwendeten Begriff der *Fokussierungsmetapher* darzulegen sowie methodologische Grundannahmen zur Rekonstruktion habituellen Wissens zu thematisieren (Abschnitt 2.1). Das Wiederaufgreifen der in der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie ursprünglich stärker betonten Differenzierung der Begriffe der *szenischen Darstellung* bzw. *szenischen Metapher*<sup>5</sup> (1989) und der *bildlichen* bzw. *begrifflichen Metapher* soll zu einer Schärfung des Begriffs Fokussierungsmetapher beitragen. Dies ist insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Erhebungsmethoden interessant. Die Durchsicht von Bohnsacks zahlreichen Publikationen der letzten 30 Jahre hat ergeben, dass sich der Begriff Fokussierungsmetapher für Gruppendiskussionen (und die Auswertung von Bildmaterial und Videografien) methodologisch relativ gut greifen lässt<sup>6</sup>, dass dieser aber speziell für Einzelinterviews wenig präzise erscheint. Dies könnte dadurch begründet sein, dass die Dokumentarische Methode ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt und erst im weiteren Verlauf auch für andere Erhebungsmethoden methodologisch angepasst wurde (vgl. Nohl 2006). Es stellt sich deshalb die Frage, ob das methodologische Verständnis des Begriffs Fokussierungsmetapher für die Analyse von Einzelinterviews überhaupt tragfähig ist. Um dies zu überprüfen, ist es gewinnbringend, sich die verschiedenen Arten des Wissens, die in der Praxeologischen Wissenssoziologie differenziert werden, zu vergegenwärtigen (Abschnitt 2.2).

### 3.1 Die Fokussierungsmetapher

In seiner Habilitationsschrift *Generation, Milieu und Geschlecht* (1989) verwendet Bohnsack zum ersten Mal den Begriff der *szenischen Darstellung* sowie den der „Focussierungsmetapher“<sup>7</sup>. Über die letzten 30 Jahre hat sich der Begriff der Fokussierungsmetapher durchgesetzt. Dieser scheint in seinem heutigen Gebrauch sowohl begriffliche als auch szenische Metaphern zu umfassen, obwohl Bohnsack diese in genanntem Werk noch klar unterscheidet.

Unter einer *szenischen Darstellung* bzw. *szenischen Metapher* bzw. einer Fokussierungsmetapher versteht Bohnsack jene Stellen bzw. Szenen im Material, die „hinichtlich der *interaktiven* und *metaphorischen Dichte* den *Höhepunkt*<sup>8</sup> bilde[n]“

5 Bohnsack verweist in seinen Werken nach 1989 immer wieder auf den Begriff der „szenischen Metapher“ aus seiner Studie aus dem Jahr 1989. Dort findet sich der Begriff jedoch nicht, vielmehr spricht er an mehreren Stellen von „szenischen Darstellungen“ (vgl. 384). Im Sinne der Einheitlichkeit wählen wir fortan den Begriff „szenische Metapher“.

6 Folgende Werke wurden u. a. für die Erörterung des Begriffs der Fokussierungsmetapher einbezogen: Bohnsack (1989; 2014; 2017), Bohnsack, Geimer & Meuser (2018).

7 In Bohnsack (1989) findet sich die Schreibweise mit ‚c‘, in späteren Werken ändert sich diese zu ‚Fokussierungsmetapher‘ mit ‚k‘.

8 An zahlreichen anderen Stellen spricht Bohnsack auch von „dramaturgischen Höhepunkten“ oder „Dramaturgie“. Damit sind eben jene Momente im Diskursverlauf gemeint, in welchen die Betei-

(Bohnsack 1989, 348f.; Herv. im Orig.) sowie „eine eindrückliche Bildhaftigkeit aufweisen“ (Bohnsack 2017, 152) und sich aufgrund dessen „als Schlüsselpassagen der Interpretation erwiesen [haben]“ (Bohnsack 2014, 195). In den *Fokus* solcher besonders dichten Textpassagen rücken dabei „Zentren des kollektiven Gedächtnisses und des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, 112) der jeweils Beteiligten, auf die sich jene im Verlauf des Diskurses „einpendeln“ (Bohnsack & Schäffer 2013, 331).

Was Bohnsack ganz konkret unter einer *begrifflichen* Metapher versteht, lässt sich aus seinen Texten nicht eindeutig herauslesen. Er grenzt sich jedoch davon ab, diesen eine gesonderte Gewichtung zu geben: „In der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode interessieren uns hier weniger begriffliche [...] als vielmehr szenische Metaphern“ (Bohnsack 2017, 152). Begriffliche Metaphern als Einfallstor zu konjunktiven Wissensbeständen zu benutzen, sei darüber hinaus „nur im Kontext der szenischen oder metaphorischen Darstellungen möglich“ (ebd.).

In Anschluss an Lakoff und Johnson scheint uns eine stärkere Berücksichtigung begrifflicher Metaphern jedoch im Hinblick auf deren (sub)kulturelle (Be)Deutung gerade auch für die Praxeologische Wissenssoziologie interessant (siehe Abschnitt 1). Metaphern – in unserem Verständnis sind damit bei Lakoff und Johnson ausschließlich begriffliche Metaphern gemeint – verweisen auf gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse, die sich zu konjunktiven Erfahrungsräumen bildlich verdichtet haben. Sie lassen sich als „imaginatives konjunktives Wissen“ (Bohnsack 2017, 143) verstehen, das ein bestimmtes Verständnis über die Welt zum Ausdruck bringt. Begriffliche Metaphern verweisen dabei stärker auf den kulturellen Kontext und das darin gespeicherte implizite Wissen als auf den des milieuspezifischen Kontexts. Szenische Metaphern hingegen, die den Aspekt der *Sozialität*<sup>9</sup> umfassen, verweisen stärker auf milieuspezifisches Wissen. Beide Wissensformen strukturieren letztlich den Habitus und sind durch diesen strukturiert. Wir verstehen unter einer begrifflichen Metapher, wie der Begriff auch schon vermuten lässt, konkrete Begriffe (wie bspw. die „Messbarkeitsphobie“ im Beitrag von Bonnet und Hericks in diesem Band), die in authentischen Gesprächen, Gruppendiskussionen oder Interviews von den Beteiligten hervorgebracht werden und, unter Berücksichtigung des Kontexts, in dem sie auftreten und ggf.

---

lignen sich auf „zentrale Themen“ eingependelt haben oder in denen „Relevanzsysteme“ (Przyborski 2014, 309, Fußnote 211) der Gruppe zu ihrer vollständigen Entfaltung kommen.

9 Unter Sozialität wird die Diskursbewegung bzw. Diskursorganisation auf der Ebene der Formalstruktur verstanden. Wie beziehen sich die Akteur:innen aufeinander, wer hat wie viele Redeanteile, wie werden welche Themen eingebracht, wie entstehen Konklusionen usw. (siehe u. a. Bohnsack & Przyborski 2010, 235; Bohnsack 2014, 126). In Anlehnung an Mannheim verweist Sozialität auf das „strukturidentische Erleben“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, 12) bzw. das gegenseitige Verstehen – im Kontrast zum Interpretieren – der Akteur:innen, was wiederum auf die konjunktive Erfahrung eines Milieus oder Kollektivs schließen lässt (vgl. Bohnsack 2014, 61).

auch hinsichtlich der Frequenz, in der sie verwendet werden, auf eine besondere Prägnanz des untersuchten Kollektivs verweisen. Konkrete Beispiele hierzu finden sich in Abschnitt 3 dieses Beitrages.

Für eine weitere Annäherung und Klärung wenden wir uns der aktuellen Verwendung des Begriffs *Fokussierungsmetapher* zu, der sich, methodologisch betrachtet, als ein Zusammenspiel von zwei Elementen begreifen lässt. Das eine bezieht sich auf die Ebene der performativen Performanz, das andere auf die Ebene der proponierten Performanz. Beide Elemente zusammengenommen, und damit die Fokussierungsmetapher an sich, erheben den Anspruch, Aussagen über die konjunktive Wissens Ebene zu treffen.

Das *erste* Element bezieht sich auf die *Formalstruktur* einer Sequenz, also auf das „Wie“ der AnalyseEinstellung, und umfasst die *interaktive Dichte* sowie die Modi der Diskursbewegung. Die interaktive Dichte, im theoretischen Anschluss an Mead, verweist auf die Sozialität des Kollektivs. Da sich Sozialität elementar durch die Relation von Geste und Reaktion konstituiert, bezieht sich die interaktive Dichte auf die Ebene der Diskursorganisation und Diskursbewegung und gibt Aufschluss darüber, wie sich das wechselseitige aufeinander „Einquatern“ (vgl. Przyborski 2014, 299f.) der Beteiligten vollzieht. In der Logik der *performativen Performanz* steht damit das nur teilweise explizierbare Wissen auf der Ebene des konjunktiven Erfahrungsraums der Beteiligten im Zentrum (vgl. u. a. Bohnsack 2017, 160).

Das *zweite* Element der Fokussierungsmetapher bezieht sich auf die *Inhaltsstruktur*, also den Gegenstand des Gesagten, das „Was“ der AnalyseEinstellung. Bohnsack bezeichnet dies als *metaphorische Dichte*, die durch die Verwendung einer bildlichen Sprache „von (relativ) hohem Detaillierungsgrad“ (Bohnsack, Geimer & Meuser 2018, 85), gekennzeichnet ist. Im Fokus steht damit die Dichte der Darstellung in der Logik der *proponierten Performanz*. In der gesichteten Literatur blieben Erläuterungen bezüglich der metaphorischen Dichte, auch unter Nutzung mehrerer Quellen, etwas vage und lassen einigen Interpretationsspielraum offen.

Aus dieser differenzierten Darstellung ergibt sich, dass die Voraussetzung für die Verwendung des Begriffs Fokussierungsmetapher das Zusammenspiel der beiden oben dargestellten Elemente ist. Auf der formalen Ebene zeigt sich dies in Form einer besonders hohen interaktiven Dichte der Beteiligten, intensiven Reaktionszusammenhängen, wechselseitigen Bezugnahmen sowie (non-verbalen) Exklamationen. Auf der inhaltlichen Ebene wird dies am gleichzeitigen Auftreten bildlicher Sprache erkennbar, was zusammengenommen als ein Zurücktreten der individuellen Personen hinter das gemeinsam erzeugte Zentrum des Erlebens gedeutet wird. Die Art des Wissens, auf welches jene szenischen Darstellungen bzw. Fokussierungsmetaphern in der Dokumentarischen Methode verweisen, wird so beschrieben: „Das atheoretische Wissen ist im Wesentlichen ein metaphorisches Wissen, in dem soziale Szenarien und Ausdrucksformen abgebildet sind“ (Bohnsack 2014,

172). Dieses „metaphorische Wissen“ bzw. diesen „metaphorischen Charakter“ (Bohnsack 1989) versteht Bohnsack im Sinne einer Synekdoche (im Anschluss an Lakoff & Johnson, 1980/2018; vgl. Bohnsack 1989, 392, Anm. 15), „bei dem der Teil für das Ganze (pars pro toto) steht“ (Lakoff & Johnson 1980/2018, 47)<sup>10</sup>. „Teile bzw. Aspekte eines Gegenstandes – in unserem Fall einer sozialen Beziehung – werden herangezogen, um den ganzen Gegenstand – die gesamte soziale Beziehung – zu charakterisieren“ (Bohnsack 1989, 413).

Im Prozess der Auswertung wird Fokussierungsmetaphern deshalb ein hoher Stellenwert zugeschrieben, weil sie auf Erlebniszentren, auf eine habituelle Übereinstimmung der Beteiligten und damit einen kollektiven Orientierungsrahmen verweisen, indem in der Fokussierungsmetapher sowohl das „Wie“ als auch das „Was“ gleichzeitig, im selben Moment einer Sequenz sichtbar werden (vgl. Bohnsack 1989; 2014, 69). Mithilfe von Fokussierungsmetaphern lassen sich demzufolge, jedenfalls bei Gruppendiskussionen, sowohl der „Prozess der Wirklichkeitskonstruktion“ (Bohnsack 2014, 88) auf der Ebene der Formalstruktur<sup>11</sup> als auch der thematische Gegenstand auf der inhaltlichen Ebene rekonstruieren. Damit werden jene Informationen zugänglich, aus denen sich ein Orientierungsrahmen im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie rekonstruieren lässt, welcher also von den Beforschten selbst hervorgebracht und nicht von den Themen und Konzepten der Forschenden beeinflusst wird.

### 3.2 Fokussierungsmetapher, begriffliche und szenische Metapher in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews

Im vorherigen Abschnitt deutete sich bereits eine Unschärfe an, welche in diesem Abschnitt weiter bearbeitet werden soll. Streng genommen kann die Fokussierungsmetapher, wie in 2.1 nach Bohnsack skizziert, für andere Erhebungsformen außer dem der Gruppendiskussion nicht angewandt werden. Dies liegt begründet in der Sache an sich, denn bei Einzelinterviews gibt es schlichtweg keine Beteiligten, die sich miteinander auf einen gemeinsamen Rahmen „einpendeln“ und wörtlich genommen „eine Szene“ machen können, was mit dem Begriff der

10 Hierauf verweist Bohnsack (1989) in einer Fußnote (413, Anm. 13). Auch in späteren Werken bezieht er diesen Aspekt im Kontext „der genetischen Analyseinstellung mit ihrem Zugang zur funktionellen Verankerung von Begriffen, Äußerungen und Handlungen“ (Bohnsack 2017, 77), im Anschluss an Karl Mannheim, mit ein: „Zentrales Strukturmerkmal der dokumentarischen Methode“ sei es, „daß der Teil das Ganze und das Ganze den Teil zu erfassen verhilft“ (Mannheim 1964, 142; zit. n. Bohnsack 2017, 77).

11 Bohnsack bezeichnet diese Ebene auch als „Dramaturgie“, welche die Form, also Diskursorganisation und -bewegung umfasst (u. a. Bohnsack 2014, 88). Die inhaltliche Ebene bezeichnet er als „metaphorischen Gehalt“. Bohnsack sieht den Mehrwert in der Explikation der Formalstruktur vor allem darin, „denjenigen einen Zugang zum Sinngehalt von Texten [zu vermitteln], die als kulturell Fremde oder Gruppenfremde keinen *unmittelbar* verstehenden Zugang haben“ (Bohnsack 1989, 349; Herv. im Orig.).

Sozialität gefasst wird<sup>12</sup> (siehe Fußnote 9). Weiterführende Überlegungen von Nohl, die sich auf narrative Einzelinterviews beziehen, schlagen daher eine Textsortentrennung im Sinne von Schütze (1983) vor, weil in den Textsorten Erzählung und Beschreibung eine besondere Nähe zum Erleben des Subjekts vermutet wird und hier eine äquivalente Form des „Einpendelns“ der Beforschten auf der Ebene der performativen Performanz rekonstruierbar sei (siehe Hinweise zur *Formalstruktur*). Nach Bohnsack existiere in Erzählungen und Beschreibungen eine sogenannte ‚metaphorische Dichte‘ (siehe Hinweise zur *Inhaltsstruktur*) in Form von „eindrücklicher Bildhaftigkeit“ (Bohnsack 2017, 152) und je höher der Detaillierungsgrad dieser Textsorten ist, desto eindrücklicher ist ihre Bildhaftigkeit. Die Verschmelzung von szenischen und begrifflichen Metaphern im Begriff Fokussierungsmetapher hat sich für die Analyse von Gruppendiskussionen methodologisch als nachvollziehbar erwiesen, wenn auch die Analyse von begrifflichen Metaphern noch stärker betont werden könnte. Hier sei nochmals an Lakoff und Johnson und die (sub)kulturelle Bedeutung und Fundierung von Sprache insgesamt erinnert. Für die Analyse von Einzelinterviews erweist sich dieses Verständnis der Fokussierungsmetapher hingegen als schwierig, denn im Prozess jener Verschmelzung geht eine wichtige Differenzierung verloren. Die Fokussierungsmetapher scheint im heutigen Verständnis, stillschweigend und unabhängig der Erhebungsmethode, auf mindestens zwei Weisen verstanden und auch als Analyserwerkzeug genutzt zu werden. Zum einen wird die Fokussierungsmetapher im Sinne der szenischen Metapher inklusive des Aspekts der Sozialität verstanden, wie sie nur in Gruppendiskussionen und authentischen Gesprächen rekonstruiert und interpretiert werden kann. Zum anderen wird sie für Interviewsequenzen mit besonders hohem Detaillierungsgrad sowie hoher Dichte in Form von Erzählungen und Beschreibungen verwendet und darüber hinaus für sogenannte begriffliche Metaphern, wie sie sowohl in Gruppendiskussionen als auch in Einzelinterviews vorkommen können.

Aus dieser knappen Gegenüberstellung ergibt sich die zentrale Frage, ob man anhand von (vermeintlichen) Fokussierungsmetaphern, welche in Einzelinterviews identifiziert wurden, tatsächlich auch jenes Wissen rekonstruieren kann, das auf der Ebene der performativen Performanz hervorgebracht werden kann, wie dies für die Gruppendiskussion möglich ist. Hierzu Bohnsack (1989):

„Wenn zum Beispiel die szenischen Darstellungen [...] in ihrer metaphorischen Qualität beleuchtet werden, so vermitteln sie uns nicht allein Informationen über zentrale Orientierungen, sondern zugleich [...] Einblicke in die Andersartigkeit des Darstellungsmodus, der Verständigungsprozesse und der Sprache der Probanden“ (ebd., 371).

12 Auch in Einzelinterviews sind Dritte mitgedacht. Dies ist u.E. eine andere Art der Sozialität als die, die in Gruppendiskussionen zum Tragen kommt, denn hier tragen die Beteiligten aktiv zur Aushandlung des kollektiven Erlebniszentrums bei.

Szenische Metaphern bzw. Fokussierungsmetaphern seien dazu geeignet, „die gesamte soziale Beziehung (z. B. die Geschlechtsrollenbeziehung) zu charakterisieren“ (ebd., 384).

Methodologisch gesehen sind es somit gerade die Diskursbewegungen und die Diskursorganisation, die auf die Wissensebene der performativen Performanz verweisen, also auf das konjunktive, habitualisierte und praktische Wissen, das im Handlungsvollzug zum Ausdruck kommt. Genau dieser Aspekt des interaktiven Aushandelns der Beteiligten fehlt bei der Analyse von Fokussierungsmetaphern (häufig in Form von begrifflichen Metaphern) in Einzelinterviews. Um der Frage nachzugehen, was das Äquivalent zur Rekonstruktion des Wissens auf der Ebene der performativen Performanz bei Einzelinterviews sein könnte, werden zunächst zwei kontrastierende Beispiele vorgestellt.

## 4 Begriffliche und szenische Metaphern in konkreten Beispielen

Anhand einer Gruppendiskussion und eines Einzelinterviews soll exemplarisch gezeigt werden, wie Metaphern bzw. Fokussierungsmetaphern in den beiden Erhebungsformen als proponierte und performative Performanz zur Darstellung gelangen und welche Wissensformen sich dabei rekonstruieren lassen. In den ausgewählten Ausschnitten geht es um das Thema ‚Zeit‘.

### 4.1 Begriffliche und szenische Metaphern in einer Gruppendiskussion

Die folgenden Textausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit Lehramtsstudent:innen, die an einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung, der sog. ‚Forschungswerkstatt‘, teilgenommen haben<sup>13</sup>. Am Ende des zweiten Semesters sollten sie sich über ihre Forschungserfahrungen austauschen und eine graphische Visualisierung in Form einer Zeichnung anfertigen, die zu ihren Erfahrungen passt. Es wurden fünf Gruppendiskussionen mit Student:innen aus fünf Forschungswerkstätten transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Gruppendiskussionen wurden von den Student:innen selbst moderiert und gestaltet, auf eine externe Moderation wurde verzichtet. In allen Gruppendiskussionen war ‚Zeit‘ in unterschiedlichen Kontexten ein Thema, in einer Gruppe (t2\_4) besonders intensiv und in differenzierter Weise.

An dieser Gruppendiskussion nahmen vier Student:innen teil (B1-B4). Die Gruppendiskussion startet mit einem Wortgeplänkel zwischen B1 und B2 und bereits im ersten Satz wird das Thema ‚Zeit‘ artikuliert, ohne genauer darauf einzugehen

13 Die Daten stammen aus der Studie *Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen?*, die durch das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität gefördert wurde (2016-2017). Projektleitung: Angelika Paseka (Paseka & Hinzke 2017).

(t2\_4, 1-3). Zunehmend verdichten sich dann Überlegungen zur ‚Zeit‘ und zu den noch verbleibenden Minuten (t2\_4, 690-698: „Zehn Minuten haben wir noch“). B1 fragt nach, ob jemand das Zweifach Kunst hat. Diese Frage bleibt jedoch ohne Resonanz angesichts der Ideen, die die Beteiligten für die Zeichnung haben und einbringen: ein Fragezeichen, ein Fluss mit einem Floß, Berge, Steine und Äste im Fluss (t2\_4, 741-750).

Nachdem durch B1 eine Zeichnung angefangen wurde, fragt B1 nach, ob sie „gut in der Zeit“ liegen, d. h. in dem von der Lehrveranstaltungsleitung gesetzten Zeitrahmen. Die Kunststudentin (B3) antwortet auf die Frage, ob sie noch gerne malt: „Wenn ich Zeit dazu finde.“ Im Anschluss – immer wieder unterbrochen durch Hinweise auf die Zeichnung durch andere – beschreibt sie in einem dialogisch geführten Diskurs mit B1, der ihre Gedanken weiterführt und ergänzt, dass sie kaum ‚Zeit‘ zum Malen findet. B1 validiert ihre Gedanken und bezieht diese auch auf die eigene Situation: „mir fehlt da total die Ruhe“ (B1, 773). Diese Erfahrungen mit ‚Zeit‘ werden mit dem normativen Anspruch des Studierens kontrastiert (t2\_4, 790-812).

- B1: Dass da das Studium das so mehr/ viel mehr dieses ausprobieren und Zeit haben. Vielleicht wird es/ hat meine Mutter deswegen 18 Semester studiert? Ja sie hat folgt wieder so/ noch Seminare belegt, die sie interessiert haben. Und ist viel gereist/  
 B4: Ach so, cool.  
 B1: Und so. Ich denke/  
 B3: Das finde ich aber, heutzutage hat man das Gefühl man kann das nicht mehr.  
 B4: Ja.  
 B3: Nee ich wollte grad sagen, so hat man sich Studium eigentlich mal vorgestellt, dass man macht, wa/ worauf man/ woran man interessiert ist. Weil ich hab nicht mal in den Fächern das Gefühl, dass ich wirklich die Möglichkeit hab, Interessen geleitet zu studieren.  
 B2: Ja. Ja. Und da gibt's echt zu viele Vorgaben.  
 B1: Und ich denke, wenn man/ man jetzt so: Oh Gott, fertig werden, fertig werden. Weil/  
 B4: Ja.  
 B1: /da hast du mit Job und hier und da.  
 B4: Ja, ja genau.  
 B3: Man denkt die ganze Zeit auch so: Oh Gott, irgendwann muss ich ins Referendariat.

Den eigenen Erfahrungen mit ‚Zeit‘ im Studium (Gegenwart) werden als positiver Gegenhorizont die Erfahrungen der Mutter eines:r Student:in (Vergangenheit) gegenübergestellt. Diese hatte zwar lange studiert, war dafür aber ihren Interessen gefolgt und auch gereist. Diese gegensätzlichen Erfahrungen werden entlang einer Zeitschiene angeordnet: „früher“ wird mit „heute“ kontrastiert. In der Gegenwart

zu studieren bedeutet, nicht die Möglichkeit zu haben, interessegeleitet zu studieren. Es gäbe zu viele Vorgaben und die Devise lautet „fertig werden, fertig werden“, einen „Job“ haben und im Anschluss folgt das Referendariat. Der Diskurs zu diesem Thema wird dann gestoppt durch Hinweise auf die Zeichnung, um im Anschluss wieder fortgeführt zu werden. Der persönlich erlebte Zeitdruck durch viele Hausarbeiten, Portfolios und Klausuren wird im Dialog zwischen B1, B3 und B4 entfaltet und wechselseitig durch die anderen bestätigt. B4 startet mit „Ich will einfach nur noch fertig werden“ (B4, 821f.). Als Konklusion folgt der Satz: „Das ist krank“ (B1, 833). Weitere Aussagen wie „hab nicht die Ruhe“ (B1, 844) oder „ich muss einfach fertig werden“ (B3, 853) sind verknüpft mit Hinweisen auf die enorme Zahl von Hausarbeiten, die noch zu schreiben sind, und die extern vorgegebenen Anmeldefristen.

Wie und in welcher Weise zeigen sich hier nun begriffliche und szenische Metaphern? Auf der Ebene der *proponierten Performanz* wird das Thema ‚Zeit‘ als Thema an mehreren Stellen in dieser Gruppendiskussion eingebracht, insbesondere durch Wortkombinationen, die ‚Zeit‘ mit organisatorischen Elementen verknüpfen. So wird ‚Zeit‘ zu Unterrichtszeit (598), Seminarzeit (599) oder Schulzeit (761). Die ‚Zeit‘ wird mit einer zweckrationalen Sinnhaftigkeit versehen, sie erhält einen Zweck. ‚Zeit‘ wird damit zu einer Ressource (vgl. Lakoff & Johnson 1980/2018, 81), die genutzt wird – in diesem Fall für Lernen. So wirft B1 in die Diskussion ein: „Man hatte auch Zeit, zum Beispiel sich auch seine Interviews ja am Anfang selber/also in der Unterrichtszeit oder so, oder Seminarzeit/ sich das anzugucken“ (t2\_4, 597-599). Und B3 meint, „Ich hab noch so ne riesen Mappe mit allen meinen Zeichnungen, die ich in der Schule oder in der Schulzeit gemacht habe“ (t2\_4, 760-762). In beiden Fällen wird also die ‚Zeit‘ genutzt, um etwas Konkretes zu tun und dabei zu lernen. ‚Zeit als knappe Ressource‘ kristallisiert sich aus diesen Aussagen als Metapher heraus, die sich durch die Verknüpfung mit Unterricht, Seminar oder Schule nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Ausdehnung genau bestimmen, quantifizieren und messen lässt.

Dieses einem besonderen Zweck dienende Zeitverständnis wird kontrastiert mit einem zweiten Zeitverständnis. ‚Zeit‘ wird dabei als etwas verstanden, das nicht schon vorweg mit Sinn belegt ist, sondern in der ein Sinn erst durch die handelnden Personen gefunden und selbstbestimmt gestaltet werden kann: ‚Zeit‘ für Reisen, für eigene Interessen, für Ausprobieren, für kreatives Malen. Im ersten Verständnis erscheint ‚Zeit‘ hingegen als etwas Fremdbestimmtes, wo Zweck und Nutzen der ‚Zeit‘ vorbestimmt sind. Die vorhandene ‚Zeit‘ muss daher gut genutzt werden, um vorgegebene Ziele, z. B. Studienabschluss, Referendariat oder Job, zu erreichen bzw. in der dafür vorgesehenen ‚Zeit‘ zu bewältigen, also „fertig“ zu werden.

Ein solches Verständnis von ‚Zeit‘, in dem sich der Sinn durch einen nützlichen Zweck ergibt, gilt als typisch für westliche Industriegesellschaften, in denen ‚Zeit‘

eng mit Aspekten von Arbeit verbunden ist und sich abgrenzen lässt von ‚Zeit‘, die unterbestimmt ist, für Reisen, Kreativität und auch Nichtstun zur Verfügung steht. Ein solches Zeitverständnis, das auf der Metapher ‚Zeit ist eine knappe Ressource‘ basiert, „geht von den Annahmen aus, daß [sic] wir zwischen Arbeit und Spiel unterscheiden und eine produktive Aktivität von einer unproduktiven Aktivität trennen können“ (Lakoff & Johnson 1980/2018, 82). Ein solches Zeitverständnis hat ein „starkes kulturelles Fundament“ (ebd., 83), das auf einer Arbeitsideologie beruht, die sich auf eine „Protestantische Ethik“ (Weber 1904/2016) zurückführen lässt.<sup>14</sup>

Auf der Ebene der *performativen Performanz* lassen sich zwei Aspekte rekonstruieren. Zum einen wird an mehreren Stellen, die Diskussion immer wieder unterbrechend, auf die noch zur Verfügung stehenden Minuten verwiesen bzw. nach ihnen gefragt. Zum anderen gibt es mehrere Stellen, in denen in interaktiv dichter Weise unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder das Thema ‚Zeit‘ verhandelt wird. In diesen Passagen pendeln sich die Beteiligten gleichsam in gemeinsamer Arbeit auf den gemeinsamen Rahmen ein. Der Gegenstand des Gesprächs (‚Zeit‘) und der Modus Operandi (Umgang mit ‚Zeit‘) erweisen sich als homolog. Die Hektik des Studiums und der Anspruch, die vorhandene Zeit gut zu nutzen, bilden sich in den mehrfachen Hinweisen und Nachfragen zur Zeit ab, doch diese Nachfragen unterbrechen das Aushandeln und Deuten des Gezeichneten, es kann nicht in Ruhe und ohne Druck erfolgen. Auf der performativen Ebene wird damit das erste Verständnis von ‚Zeit‘ praktisch gelebt und erzeugt. Auffällig ist, dass hierbei kein Bezug zur Forschungswerkstatt hergestellt wird. Diese ist nicht mehr Thema, gleichsam untergegangen in der Aushandlung über ‚Zeit‘ und den gestellten Aufgaben, die es – in dieser Gruppe – einfach abzuhaken gilt. Eine solche Homologie verweist auf ein kollektives Erlebniszentrum, auf eine Fokussierungsmetapher.

#### 4.2 Begriffliche und szenische Metaphern in einem Einzelinterview

Die folgenden Passagen stammen aus einem Interview mit einer Schweizer Grundschullehrerin, Katja Etter (Name anonymisiert), die gerade in den Beruf eingestiegen ist. Es handelt sich dabei um das erste von insgesamt vier Interviews, die zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten über einen Zeitraum von zwei Jahren geführt wurden.<sup>15</sup> Die gewählte Interviewsequenz wurde mit einer erzähl-

14 „*Zeitvergeudung* ist also die erste und prinzipiell schwerste aller Sünden. [...] Zeitverlust durch Geselligkeit, ‚faules Gerede‘, Luxus, selbst durch mehr als der Gesundheit nötigen Schlaf – 6 bis höchstens 8 Stunden – ist sittlich absolut verwerflich. [...] Wertlos und eventuell direkt verwerflich ist daher auch untätige Kontemplation, mindestens wenn sie auf Kosten der Berufsarbeit erfolgt“ (Weber 1904/2016, 143f.; Herv. im Orig.).

15 Die Daten stammen aus der Studie Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern (KomBest, 2013-2017). Im Kanton Zürich sowie in Hessen wurden dazu 30 berufseinstiegende Gymnasial-, Gesamtschul- und Grundschullehrer:innen interviewt. Projektleitung: Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks (Hericks u. a. 2018). Wir bedanken uns für die Bereitstellung des Materials.

generierenden Frage eingeleitet, in der bereits die interviewende Person das Thema Zeit einbringt (It. 1, Katja Etter, 109-114). Dabei wird ‚Zeit‘ im Sinne eines Zeitraums, einer abgeschlossenen Episode, einer Phase gerahmt, als „erste Zeit als vollverantwortliche Lehrerin“. Im gesamten Abschnitt, der auf diese Frage folgt (115-281), verwendet die Interviewte das Wort ‚Zeit‘ sowie sprachliche Abwandlungen in mehrfacher Weise und in unterschiedlichen Kontexten.

In den folgenden Passagen wird ‚Zeit‘ als etwas Quantifizierbares gerahmt.

156-160: Aber mit der Klasse (1) hat es gerade ((sofort)) geegigt ((geklappt)), das hat super <sup>L</sup>//mhm// <sup>L</sup>geklappt, (.) meine Teampartnerin, auch wenn sie (1) ähm:: (4) ja jetzt- jetzt weniger Zeit investiert als ich, weil sie auch schon viel länger Schule gibt, und vielleicht von einer anderen Seite (.) her kommt [...].

Zeit und Energieaufwand sowie auch nötiger Zeitaufwand und Berufserfahrung stehen jeweils in einem Verhältnis zueinander: Umso länger man „Schule gibt“, also im Beruf tätig ist, desto weniger ‚Zeit‘ muss man aufwenden.

170-174: dann kommt wieder das, wenn man das Kind so spürt und dann lebe ich total auf und das tut mir dann total viel von (.) ja: vielleicht auch von diesen Frust- kleinen Fröstchen, wenn etwas nicht so klappt aber viel Zeit gebraucht hat, dann vergesse ich das alles wieder. //mhm// Weil ich finde dann hat es sich gelohnt.

‚Zeit‘ ist etwas, das „investiert“ wird, um „lohnende“ Ergebnisse zu erzielen, welche dann zufriedenstellend sind, wenn die Antizipationen und der eigene Energieverbrauch in verhältnismäßigen Relationen zueinanderstehen. Hier konkret ist dies der Fall, wenn eine Nähe zum Kind erreicht wird, was alle Mühen und „Fröstchen“ vergessen lässt, die einem sogar die verbrauchte Energie in Form einer Wiederbelebung zurückgeben können.

140-153: also so ganz kleines <sup>L</sup>//ja// <sup>L</sup>Zeugs, das einem aber total aufhalten kann. //mhm// Die Idee ist da, und bis es aber dann realisieren kann, oder? An dem (1) ist dann- ist dann- habe ich total viel Zeit verbraucht. Und auch Energie.

„Ganz kleines Zeugs“ kann der Umsetzung einer Idee (unnötig) im Wege stehen und aufhalten. Außerdem führen diese Hindernisse zu einem hohen Verbrauch von Zeit und Energie. An anderer Stelle: Man kann ‚Zeit‘ auch „brauchen“, so als könnte man sich ‚Zeit‘ irgendwo beschaffen. Außerdem muss der Umgang mit dem so verstandenen Gut ‚Zeit‘ „effizient“ (248-250) sein.

255-260: manchmal habe ich so das Gefühl, der Lehrplan erdrückt mich, also immer so ein bisschen diese Angst, , L//Ja// L ich schaffe es zeit- also nicht in diesen Unterrichtseinheiten, das alles hinein zu bringen, , das- das=äh=beschäftigt mich. (.) //Ja// (1) Das hat sich jetzt so ein bisschen=@(.).@=@ja,@, das ist das, was mich im Moment fast ein bisschen am meisten beschäftigt, so die Sorge ich könne nicht durchmögen. //mhm//.

Darüber hinaus kann ‚Zeit‘ Angst und Sorgen auslösen, wahrgenommene Anforderungen können „erdrücken“. ‚Zeit‘ spielt für die Berufseinsteigerin eine zentrale, gar existenzielle Rolle und beschäftigt sie „ein bisschen am meisten“.

Dieser Passage schließt sich fast unmittelbar eine weitere ‚Zeit‘-Passage an. Im Modus der wörtlichen Rede imitiert Katja Etter vermutlich eine:n Mentor:in, der oder die ihr und ihren Kolleg:innen geraten hätte, sich im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans zu entspannen (261-263). Dies scheint sie jedoch nicht zu beruhigen, was sich in der folgenden Sequenz abzeichnet (It 1, Etter, 263-274):

Und trotzdem. Vielleicht gerade weil man noch so neu ist, will man es besonders gut L//mhm// L und richtig machen (.) und wenn ich dann höre, die anderen haben schon das oder sind schon dort, dann habe ich immer gerade (.) schnell @Panik@ L//@(.).@// „U:h jetzt- Oh:: ich muss vorwärts machen und so.“ //Ja// Mit all diesen Veranstaltungen, die immer auch noch kommen, eben Weiterbildung, schon wieder ein L//mhm// LNachmittag weg, //mhm// (1) dann- dann=ähm Zahn- Schulzahnklinik, wieder ein Morgen weg. Diesen Freitag ist- Nein diesen Donnerstag ist noch ähm=schul=ähm schulärztlicher Untersuch, wieder ein Morgen weg. Oder? Und L//mhm// L dann denkt man so: „Wann L//mhm// L habe ich überhaupt noch Zeit, um alle diese Sachen L//mhm// L zu machen? (3) Das ist so- ((lacht)) L//((lacht)) @Das ist nicht einfach.@ //Aha// (.) Ja. Ja.

Der Vergleich mit „anderen“, die ihrer Wahrnehmung nach schon „mehr“ gemacht haben, löst in ihr ein Gefühl von Panik und Verpflichtung aus, „vorwärts“ kommen zu müssen. Wenn sie realisiert, wie viele außerunterrichtliche Verpflichtungen sie hat, stellt sie sich die Frage, „wann habe ich überhaupt noch Zeit, um alle diese Sachen zu machen?“ (271-272). Dem schließt sich eine Pause von drei Sekunden an, so als würde sie tatsächlich kurz innehalten, um über diese Frage nachzudenken, bevor sie weiterspricht.

Wie und in welcher Weise zeigen sich hier begriffliche und szenische Metaphern? Auf der Ebene der *proponierten Performanz* wird ‚Zeit‘ zunächst materialisiert und versucht, mengenmäßig zu fassen (viel bzw. weniger ‚Zeit‘ haben). Gleichzeitig wird ‚Zeit‘ als begrenzte Ressource beschrieben (vgl. Lakoff & Johnson 1980/2018, 81), mit welcher man effizient haushalten muss. Es muss sich darüber hinaus „lohnen“, ‚Zeit‘ zu „investieren“, damit der Energieverbrauch nicht unnötig ist, was wiederum am Endprodukt festgemacht wird. Im Beispiel wären das die zufriedenen Kinder oder das Gelingen eines Unterrichtskonzepts. Ein hoher Zeit-

verbrauch und ein unzureichendes Ergebnis führen hingegen zu Frustrationen beim Investor. Allerdings geht wenig Erfahrung zunächst mit hohem Zeitbedarf einher, denn erst mit zunehmender Erfahrung in einem Berufsfeld kann man das, was man an ‚Zeit‘ „investieren“ muss, reduzieren. Hier zeigen sich Parallelen zur Gruppendiskussion, in der ‚Zeit‘ ebenfalls unter einem marktwirtschaftlichen Verständnis verhandelt wird. Kontrastierend zu diesem eher rationalen Blick auf ‚Zeit‘ wird diese auch auf der Gefühlsebene thematisiert (ebd., 29). Der Eindruck, nicht genügend ‚Zeit‘ zur Verfügung zu haben, um gestellten Anforderungen nachzukommen, kann Gefühle der persönlichen Betroffenheit sowie Angst, Sorge und Panik auslösen.

Auf der Ebene der *performativen Performanz* sind zwei Passagen als besonders zentral hervorzuheben. Katja Etter beschreibt das Gefühl des sich „erdrückt“ Fühlens vom Lehrplan und das damit verbundene Gefühl der Angst, in den Unterricht „zeitl“ nicht alles „hinein zu bringen“ (257). Hier und auch an anderen Stellen im Transkript, wie beim Wort „beschäftigt“ (259), wo die Endung verschluckt wird, oder auch in Zeile 141, wo sie das Personalpronomen „man“ auslässt, wodurch der Satz unvollständig ist, werden diese Angst und der Zeitdruck performativ im Wortabbruch sichtbar. Sie scheint nicht genügend ‚Zeit‘ zu haben oder sich die ‚Zeit‘ zu geben, Worte zu Ende zu sprechen.

Zum anderen ist jene Passage auffällig, in der Katja Etter die außerunterrichtlichen Veranstaltungen aufzählt, an denen sie aus ihrer Sicht teilnehmen muss und welche in ihr ein Gefühl von Zeitdruck auslösen. Eingeleitet wird die Passage mit einem betonten „und trotzdem“, mit dem sie sich vom professionellen Rat, sich doch etwas zu entspannen, abgrenzt. Die in ihr ausgelösten Gefühle des sich Vergleichens mit anderen zeigen sich im Anschluss performativ: Einen eigentlich innerlich geführten Monolog verbalisiert sie in wörtlicher Rede: „U::h jetzt- oh:: ich muss vorwärts machen“ (266-267). In einer anschließenden Sequenz entfaltet sich die von Katja Etter offensichtlich empfundene Getriebenheit, welche „einen tiefen Einblick in [ihre] Erfahrungsaufschichtung zulässt“ (Nohl 2017, 25). Sie beschreibt in unvollständigen Sätzen, checklistenartig, welche terminlichen Verpflichtungen sie daran hindern, „vorwärts“ zu kommen. In der sich wiederholenden Struktur der Aussagen „Nachmittag weg“, „wieder ein Morgen weg“, „wieder ein Morgen weg“ (268-271) wird das Bild einer Getriebenen erzeugt, die nicht aussteigen und dem Zeitdruck entrinnen kann: Im Zentrum steht die Erfahrung des für sie nicht kontrollierbaren Verlusts von ‚Zeit‘, der durch die Wiederholung der Struktur dramatisch inszeniert wird. Performativ wird hier eine Homologie zwischen Modus Operandi („empfundener Zeitdruck“) und dem verhandelten Gegenstand („Zeit“) sichtbar.

## 5 Diskussion & Resümee

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag waren Studien, die ausgewählten Fragen zum Professionsverständnis von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts nachgehen. In diesen werden Metaphern als Forschungsinstrument genutzt bzw. ihre explizite Nutzung untersucht. Eine solche Sichtweise wurde im Hinblick auf Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode diskutiert und danach gefragt, wie hier der Begriff ‚Metapher‘ verstanden und verwendet wird. Am Beispiel zweier unterschiedlicher Erhebungsformen, Gruppendiskussion und Einzelinterview, richtete sich der Blick auf die Darstellung von szenischen bzw. begrifflichen Metaphern und die Frage, ob und wie sich hier Fokussierungsmetaphern rekonstruieren lassen.

Mit Hilfe der beiden Beispiele sollen zwei folgende Überlegungen im Hinblick auf ‚Metaphern‘ diskutiert werden: (1) Wie lässt sich – angesichts der beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden – der Begriff Fokussierungsmetapher prägnanter fassen? (2) Welches Wissen wird bei der Analyse von begrifflichen und szenischen Metaphern tatsächlich rekonstruiert?

Um sich Frage (1) anzunähern, wenden wir uns nochmals dem rekonstruierten Datenmaterial zu. Was kann mit diesem sichtbar gemacht werden? Der Blick soll zunächst auf die szenischen Metaphern gerichtet werden, die Bohnsack bereits in seinen ersten Arbeiten zu einem zentralen Element in der Analyse macht. In der Gruppendiskussion zeigen sich solche szenischen Metaphern dort, wo eine hohe interaktive Dichte durch eine aktive Gesprächsteilnahme von möglichst allen Beteiligten und die Dichte der Darstellung zustande kommt.

Das Äquivalent zu szenischen Metaphern in Einzelinterviews sind jene Stellen, an denen sich auf sprachlicher, performativer Ebene – der „Wie“-Ebene – eine besonders hohe Dichte an Auffälligkeiten identifizieren lässt. Dort, wo sich – in unserem Beispiel – die interviewte Grundschullehrerin nah an der Handlungspraxis zu befinden scheint, also der Ebene des konjunktiven Wissens, findet man Passagen der Wiedergabe von direkter Rede aus der Handlungspraxis, die auf ein hohes Detaillierungsniveau der Darstellung hindeuten, sowie unvollständige Sätze, Wortabbrüche und Wort-begleitende Lautäußerungen. Den Fokus der Analyse auf die sprachliche Ebene zu legen, also wie Äußerungen getätigt werden, wie Themen in Zusammenhang gebracht werden, sowie das Einbeziehen lautmalerischer Elemente usw. steht im Einklang mit den Überlegungen zur performativen Performanz (u. a. Bohnsack 1989, 384). Auch in den oben rekonstruierten Gesprächs- bzw. Interviewpassagen hat sich die Analyse der genutzten begrifflichen Metaphern als durchaus gewinnbringend erwiesen. Methodologisch ist es jedoch bedeutsam, in welcher Textsorte und in welchem thematischen Zusammenhang die Metapher hervorgebracht wurde.

Am Beispiel des Themas ‚Zeit‘ hat es sich als sehr ergiebig gezeigt, auf die metaphorischen Konzepte und das, was durch sie proponentiert wird, einzugehen und zugrunde liegende Bedeutungen zu rekonstruieren. Sowohl in der Gruppendiskussion als auch im Interview konnte ein stark an Nutzen und Effizienz orientierter Zeitbegriff rekonstruiert werden. Gerade im Hinblick auf professionstheoretische Überlegungen ist zu fragen, in welchem Verhältnis ein solches Zeitverständnis, das stark auf die Organisationslogik von Schule verweist, zu einem pädagogisch orientierten Zeitverständnis steht (siehe dazu den Beitrag von Bonnet und Hericks in diesem Band). Darauf kann an dieser Stelle keine Antwort gegeben werden. Es verweist aber darauf, dass die in den ausgewählten Passagen zutage getretenen begrifflichen Metaphern durchaus ein Einfallstor darstellen, um an die zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen heranzukommen.

Überlegungen zum Begriff Fokussierungsmetapher verlangen, zwischen den beiden Erhebungsformen Gruppendiskussion und Einzelinterview zu unterscheiden. Wie in Abschnitt 2 dargestellt, muss der Begriff der Fokussierungsmetapher für die Interpretation von Einzelinterviews neu gedacht werden. Wir schlagen daher vor, die Begriffe szenische und begriffliche Metapher in method(olog)ischer Hinsicht stärker für eine Präzisierung zu nutzen und in praktischer Hinsicht begrifflichen Metaphern mehr Beachtung zu schenken, um zentrale Orientierungen eines Falles noch dezidiert identifizieren und rekonstruieren zu können. Das würde helfen, die Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung – und auch ihre Grenzen – stärker zu konturieren, um den Begriff Fokussierungsmetapher eindeutiger zu machen.

Wie bereits ausgeführt, fehlt bei Einzelinterviews der Aspekt der Sozialität, der „interaktiven Dichte“, wie dieser für szenische Metaphern nach Bohnsack jedoch zentral ist. Dennoch ist es möglich, auch in Einzelinterviews habitualisiertes Wissen auf der Ebene der performativen Performanz zu rekonstruieren. Anders als bei Gruppendiskussionen erfolgt dies mithilfe der Analyse der Textsorten Erzählung und Beschreibung, die durch erzählgenerierende Impulse bzw. Fragen angestoßen werden können. Finden sich dort Übereinstimmungen zwischen den sprachlichen Darstellungen, also dem Wie, und dem, was thematisch gesagt wird, also zwischen performativer und proponierter Performanz, so lässt sich dadurch zwar kein im Kollektiv sich zeigender gemeinsamer Rhythmus oder eine interaktive Dichte nachweisen, aber eine Homologie zwischen Form und Inhalt. Eine solche Verdichtung deutet ein Erlebniszentrum und damit einen konjunktiven Erfahrungsraum an (vgl. Bohnsack 2017, 112). In den gewählten Passagen aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin ließ sich eine solche Stelle identifizieren und beispielhaft interpretieren.

Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode liegen näher am Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode, die ja aus den Erfahrungen mit der Unzulänglichkeit anderer Auswertungsmethoden für deren Auswertung entstanden

ist. „Die Stärken der Methode [...] liegen vor allem in der Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, 7). In Gruppendiskussionen verweist daher das gemeinsame Auftreten von szenischen und begrifflichen Metaphern auf den konjunktiven Erfahrungsraum. Für dieses gemeinsame Auftreten könnte dann der Begriff Fokussierungsmetapher genutzt werden.

Nach dieser prinzipiellen Begriffsklärung sollen nun Überlegungen zur Frage (2), welches Wissen bei der Analyse von begrifflichen und szenischen Metaphern rekonstruiert werden kann, angestellt werden. Handelt es sich dabei um explizites oder implizites Wissen der Befragten? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, denn Metaphern lassen sich – wie gezeigt werden konnte – der proponierten und der performativen Performanz zuordnen. Um eine Antwort zu finden, ist es hilfreich, zwischen drei möglichen Varianten der Verwendung von Metaphern in Untersuchungsdesigns zu unterscheiden.

Variante 1: In Gruppendiskussionen oder Interviews werden den Befragten durch die Forscher:innen ausgewählte Bilder, die sich als Metaphern bezeichnen lassen, vorgelegt und gebeten, aus diesen ein bzw. zwei Bilder, die für sie ein ausgewähltes Thema, ein Verständnis bzw. einen Prozess am besten beschreiben und für sie am treffendsten sind, herauszusuchen (Quesel & Mahler 2018).

Variante 2: Metaphern werden erfragt, d. h. in Gruppendiskussionen oder Interviews werden die Beteiligten explizit darum gebeten, für eine Sache, einen Prozess, ein Verständnis, eine Erfahrung, ein entsprechendes Bild zu finden und dieses zu beschreiben.

Variante 3: Metaphern werden durch die Befragten selbst, sei es in Gruppendiskussionen, in Interviews oder in authentischen Gesprächssituationen, wie z. B. in Gesprächen einer Fachgruppe oder in Unterrichtsgesprächen, eingebracht.

Das diesen drei Varianten zugrunde liegende Verständnis von Metaphern sowie die Art der Nutzung von Metaphern durch die beteiligten Personen und für die Auswertung von Textpassagen lässt einige Unterschiede erkennen:

In Variante 1 werden Metaphern als begriffliche Metaphern den Befragten durch die Forscher:innen vorgelegt. Diese Metaphern stellen damit das Wissen und die Einstellungen der Forscher:innen zu einem ausgewählten Gegenstandsbereich dar – und könnten als solche rekonstruiert werden. Die Gesprächssteuerung liegt nicht bei den Befragten, sie können auf die vorgegebenen Impulse nur reagieren, d. h. aus den vorgegebenen Metaphern auswählen, sie allenfalls erläutern und interpretieren. Es wird damit diskursiv zugängliches, explizites Wissen abgefragt. Dieses Wissen unterliegt – im Sinne der Dokumentarischen Methode – der propositionalen Logik.

In Variante 2 eröffnen die von den Befragten selbst gewählten begrifflichen Metaphern einen doppelten Zugang: Einerseits zu deren explizit zugänglichem Wissen,

weil je eigene Gedanken in Form eines Bildes zusammengefasst werden, andererseits kann auch implizites Wissen zutage treten, wenn sich die Forscher:innen weitgehend zurückhalten und den Befragten Raum für eine detaillierte Beschreibung der Metapher sowie die Darlegung ihrer relevanten Charakteristika geben. Für die Rekonstruktion bedeutet dies Zugang zu gewinnen zur propositionalen Logik (Welches Bild wird ausgewählt?) und wenn Erzählungen und Beschreibungen vorliegen, dann auch Zugang zur proponierten und performativen Performanz (Wie wird das Bild bzw. werden Bilder beschrieben, ausgeführt, erläutert und in welcher Ausführlichkeit? Wie wird mit der Aufgabenstellung umgegangen? Dies kann bis hin zur Verweigerung ein Bild zu nennen führen, siehe dazu Beispiele in Paseka & Hinzke 2021).

In Variante 3 schließlich liegen die Schließungszwänge vollkommen bei den Befragten, d. h. sie entscheiden, welche begriffliche Metapher sie nennen und damit zur Darstellung bringen, bzw. wie und in welchem Umfang sie diese detailliert beschreiben. Verhandlungen über die Auswahl, die Art der Darstellung und Interpretation können sich zu szenischen Metaphern verdichten und so als Fokussierungsmetapher identifiziert werden. Damit kann auch in diesem Falle Zugang sowohl zur proponierten als auch zur performativen Performanz gewonnen werden. Auf diese – empirisch nun ausdifferenzierte – Schwierigkeit der genauen Zuordnung hat Bohnsack in einer seiner neueren Arbeiten bereits verwiesen:

„Indem etwas zur (metaphorischen) Darstellung, aber nicht zur begrifflichen Explikation gebracht werden kann, ist es weder vollständig bewusst noch vollständig unbewusst, fügt sich somit nicht einer Polarisierung, mit der wir ‚ein vollkommen transparentes Bewusstsein einem gänzlich opaken Unbewußten‘ gegenüberstellen, wie Bourdieu (1976, 207) formuliert hat“ (Bohnsack 2017, 162).

Was bedeutet das nun für den Forschungsprozess, wenn Metaphern Gegenstand der Rekonstruktion sind? Hier greifen wir den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags wieder auf. Auch Forscher:innen verfügen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen über ein Repertoire an Metaphern, die sie im Alltag aber auch in ihrer Forschungsarbeit nutzen (können) und die ihr Denken (vor)strukturieren (siehe dazu die zahlreichen Studien aus Abschnitt 1). Bei der Analyse von Datenmaterial ist nun dieses je eigene Erfahrungswissen zu identifizieren, auf seine Entstehung und Vorannahmen auszuloten und für die wissenschaftliche Arbeit einzuklammern. Das kann nur dann gelingen, wenn man sich der eigenen Standortabhängigkeit und Aspekthaftigkeit in der Forschungsarbeit vergewissert, d. h. wenn die Prinzipien der Dokumentarischen Methode, und hier v. a. das Prinzip der ständigen Komparation, in der empirischen Arbeit befolgt und die Ergebnisse in Forschungsgruppen zur Diskussion gestellt werden. Eigene blinde Flecken und Vorstellungen können so aufgedeckt und dekonstruiert werden, gleichsam – und metaphorisch gesprochen – ans Licht geholt und aus neuen Perspektiven betrachtet werden.

## Literatur

- Aguado, R. M. T. & Moran, T. J. O. (2009): Construction of the Teaching Metaphors Scale. In: *The Assessment Handbook 2*, 76-94.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich, 233-248.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS, 331-346.
- Bohnsack, R., Geimer, R. & Meuser, M. (2018): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich, 7-24.
- DWDS (2021): „durchmögen“. In: *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Neubearbeitung (1965-2018)*, digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/dwb2/durchm%C3%B6gen> (Abrufdatum: 24.08.2021).
- Duru, S. (2015): A Metaphor Analysis of Elementary Student Teachers' Conceptions of Teachers in Student- and Teacher-Centered Contexts. In: *Eurasian Journal of Educational Research* 60(60), 281-300.
- Guski, A. (2007): *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63-80.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, 65-80.
- Kron, F. W. (1996): *Sechs Bilder von der Erziehung*. In: W. F. Kron (Hrsg.): *Grundwissen Pädagogik*. München: UTB/Reinhardt, 195-206.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2018): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern (9. Aufl.)*. Heidelberg: Carl Auer. [Im Original: *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago].
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3(1), 41-63.
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008): Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. In: *metaphorik.de* 15, 161-180.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 70-182.
- Olthouse, J. (2014): How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis. In: *Roeper Review* 36(2), 122-132.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2017): Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!? Projektbericht an das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität der Universität Hamburg. Hamburg.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2021): Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In: E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, 156-170.
- Patchen, T. & Crawford, T. (2011): From Gardeners to Tour Guides. The Epistemological Struggle Revealed in Teacher-Generated Metaphors of Teaching. In: *Journal of Teacher Education* 62(3), 286-298.
- Paulson, E. J. & Theado, C. K. (2015): Locating Agency in the Classroom: A Metaphor Analysis of Teacher Talk in a College Developmental Reading Class. In: *Classroom Discourse* 6(1), 1-19.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Quesel, C. & Mahler, S. (2018): Schulentwicklung unter Druck. Eine Metaphernanalyse zum Turn-around an obligatorischen Schulen in der Schweiz. In: E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderungen und Vielfalt des Phänomens. Münster: Waxmann, 61-82.
- Schmitt, R. (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13(3), 282-293.
- Szukala, A. (2011): Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Teacher Education. In: *Journal of Social Science Education* 10(3), 53-73.
- Weber, M. (1904/2016): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Neuausgabe hrsg. von K. Lichtblau & J. Weiß. Wiesbaden: Springer VS.