

Peyer, Ann; Künzli, Rudolf

Metaphern in der Didaktik

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 177-194



Quellenangabe/ Reference:

Peyer, Ann; Künzli, Rudolf: Metaphern in der Didaktik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 177-194 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59452 - DOI: 10.25656/01:5945

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59452>

<https://doi.org/10.25656/01:5945>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Metaphern in der Didaktik

Zusammenfassung

Der Text geht aus von der konstruktivistischen These der kognitiven Linguistik, daß Metaphern nicht nur dem rhetorischen Schmuck dienen, sondern ein wichtiges Instrument sind für unseren Umgang mit Wirklichkeit – dies nicht nur im Alltag, sondern auch im Rahmen wissenschaftlicher Konzepte. Die These wird entwickelt und für die Fachsprache der Erziehungswissenschaft konkretisiert. Eine detaillierte Analyse verschiedener zentraler Texte zeigt, daß unser Zugang auch dort, wo Metaphern nicht der Vermittlung der Theorie dienen, sondern nur den Text attraktiv machen, interessante Aussagen darüber ermöglicht, auf welche Aspekte der didaktischen Vermittlung in einem Text besonderes Gewicht gelegt wird. Außerdem wird demonstriert, daß das Nachdenken über die Bildersprache einer Disziplin auch ein Beitrag zu ihrer Selbstreflexion und Standortbestimmung ist.

0. Einleitung

„Wenn die Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu einem Gegenstand ein Hinweis für seine Bedeutung ist, dann muß es sich bei der Metapher in den letzten zwei Jahrzehnten um einen eminent wichtigen Gegenstand der Philosophie, Literaturwissenschaft und Linguistik in ihren semiotischen, pragmatischen oder kognitionspsychologischen Varianten handeln – angesichts der älteren Auffassung, die Metapher sei eine Form *devianten* Sprachgebrauchs, eine erstaunliche Tatsache.“ (GESSINGER 1992, S. 29)

Das hier ausgedrückte Erstaunen ist in erster Linie das Staunen eines Linguisten. Denn im Gegensatz wohl zur Linguistik und Fachsprachenforschung (vgl. GESSINGER 1992, S. 29; NIEDERHAUSER 1995) gehören Bildsprache und Metapher zum vielfach reflektierten und debattierten Themenbestand eines philosophisch-hermeneutisch orientierten Grundlagen- und Metadiskurses in vielen Disziplinen, nicht zuletzt auch in der Pädagogik. Die Bemerkung J. GESSINGERS weist aber auf den neuen Stellenwert hin, den das Thema in den letzten Jahren erhalten hat, nachdem es auch außerhalb eines engeren humanistisch-hermeneutischen Grundlagendiskurses erkenntnis- und lerntheoretisch ernstgenommen wird und die produktive Funktion von Metaphern und Bildern gegenüber ihrer sprachverführerischen Wirkung ins Blickfeld gekommen ist. Hier haben sich in den letzten Jahren neue Möglichkeiten und Perspektiven in interdisziplinären Zugängen zur Funktion und Bedeutung der Bildsprache in Lehre und Forschung eröffnet.

Eine Untersuchung der „eigenen“ Metaphern einer Disziplin kann dazu beitragen, ihre Konstitution und Reife, aber auch ihre latenten Orientierungen zu klären. Der vorliegende Aufsatz will in diesem Sinne zur Selbstreflexion der

Didaktik beitragen. Wir tun das aus der doppelten Sicht: aus derjenigen des Erziehungswissenschaftlers und Didaktikers und derjenigen der Linguistin und Sprachdidaktikerin. Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, daß die Literatur zur Didaktik sich einerseits durch eine große Allgemeinheit ihrer Aussagen in Anspruch und Ausdruck und gleichzeitig durch eine große Vielfalt und Heterogenität mit wechselnden Themenschwerpunkten und Orientierungen auszeichnet. Ihr Allgemeinheitsanspruch kontrastiert zudem mit einer deutlichen Herkunftsprägung. Mit anderen Worten: Produktionszeit, Produktions- und Verwendungsort schlagen sich in den marktgängigen und in der Lehrergrundausbildung verwendeten didaktischen Texten merklich nieder. Wir nehmen an, daß der Bild- und Metapherngebrauch in der Didaktik zum einen Ausdruck ihres hohen, aber nur schwer zu bewältigenden und ungelösten Allgemeinheitsanspruches und zum anderen Indikator für ihre Zeit- und Herkunftsprägung ist. Durch eine Analyse der Bildsprache von didaktischen Texten möchten wir genauer untersuchen, wie sich diese Spannung zwischen Allgemeinheitsanspruch und individueller Prägung durch Autor, Zeit- und Verwendungszusammenhang manifestiert. Unsere Thesen unterstellen dabei sowohl eine theoriekonstitutive Funktion von Metaphern wie eine rhetorisch appellative und diskursverknüpfende oder -überbrückende.

Im folgenden möchten wir zunächst den konstruktivistischen Zugang und den Stellenwert von Metaphern in der Fachsprache umreißen (1). In einem zweiten Teil (2) werden wir exemplarische erziehungswissenschaftliche Texte diskutieren und fragen, inwiefern der Metapherngebrauch und der Allgemeinheitsanspruch bei den jeweiligen AutorInnen übereinstimmen. Das der Beispielauswahl zugrundeliegende analysierte Quellenmaterial ist unseres Erachtens repräsentativ für die in der Lehrerbildung seit den sechziger Jahren in Deutschland und der Schweiz verwendete Literatur zur Allgemeinen Didaktik. Die Auswahl folgt im wesentlichen dem Kriterium der Auflagenstärke und der Nutzungsdauer, ohne daß hier genauere Abklärungen vorgenommen wurden. Die Auswahl beruht also auf subjektiven Einschätzungen von Verbreitung und Wirkung. Da es hier nicht darum geht, einzelne Texte, didaktische Richtungen oder gar Autoren vergleichend gegenüberzustellen, sondern lediglich darum, das Potential und die Bandbreite der Möglichkeiten sichtbar zu machen, die in der Metaphorik von didaktischen Texten enthalten ist, sehen wir darin keinen methodischen Mangel. Der vorliegende Beitrag erhebt nicht den Anspruch, eine abschließende Analyse zur Bildsprache der Didaktik vorzulegen. Wir hoffen aber, die Produktivität des hier gewählten Zugangs und die Notwendigkeit einer solchen disziplinären Selbstreflexion aufzeigen zu können.

1. Zur Theorie der Metapher

1.1 Wozu Metaphern?

Der Begriff „Metapher“ hat eine lange, wechselvolle Geschichte, die aufzurollen hier nicht der Ort ist. Dennoch können wir den Begriff nicht verwenden, ohne Position zu beziehen – zuviel Unterschiedliches wird mit „Metapher“ bezeichnet oder assoziiert. Für unsere Zwecke ist es sinnvoll, auf zwei einander entgegenge-

setzte Auffassungen einzugehen, nämlich auf Metaphern als Phänomen der literarischen Sprache (a) und auf Metaphern als kognitives Muster (b) (vgl. ORTONY 1993, S. 1 f.). Auffassung (a) setzt voraus, daß sich die Welt grundsätzlich erkennen und dann in klaren Worten beschreiben läßt; Metaphern sind in diesem Fall eine Abweichung von klarer Sprache und charakterisieren literarische oder auch journalistische, nicht aber im engeren Sinn wissenschaftliche Texte. Auffassung (b) geht davon aus, daß Vorwissen, Kontext und Sprache die Wahrnehmung erst strukturieren. In diesem konstruktivistischen Zugang spielen Metaphern eine wichtige Rolle, und zwar sowohl für die Sprache als auch für das Denken. Da wir bei unserer Untersuchung von Metaphern in erziehungswissenschaftlichen Texten ebenfalls davon ausgehen, daß metaphorische Konzepte ein wesentlicher Bestandteil der jeweils spezifischen Sicht auf die Wirklichkeit sind, auch und gerade in wissenschaftlichen Texten, stellen wir die konstruktivistische Auffassung etwas ausführlicher dar und kontrastieren sie mit der Begrifflichkeit der klassischen Rhetorik, die der ersteren Position zugrunde liegt.

Der hier im Anschluß an die Arbeiten von G. LAKOFF und M. JOHNSON (1980; vgl. auch LAKOFF 1987) referierte Ansatz unterscheidet nicht zwischen Metaphern in der Alltagssprache, in literarischen Texten oder in anderen Textsorten. Unabhängig von Textsorte und Diskurszusammenhang helfen Metaphern, verschiedene, auch komplexe Erfahrungsbereiche zu strukturieren und greifbar zu machen. „Greifbar machen“ meint, daß Wahrnehmungen in einer Weise strukturiert werden, die Vergleiche mit anderen Situationen ermöglicht und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Das gilt auch dann, wenn die Metapher und der „latente“ Bildgehalt von Wörtern nicht bewußt gewählt und gesetzt wird. Metaphorische Konzepte sind deshalb nicht ein überflüssiger Zusatz, sondern eine wichtige Grundlage für die kohärente Wahrnehmung der Wirklichkeit. Sie steuern oder filtern die Wahrnehmung, indem sie einzelne Aspekte hervorheben und andere in den Hintergrund treten lassen, was wiederum von Bedeutung ist für die Handlungen, mit denen wir auf die so wahrgenommenen Situationen reagieren (vgl. ebd., S. 156).

Diese Auffassung von Metaphern ist anders als diejenige der klassischen Rhetorik. Liest man deren traditionelle Systematik (vgl. UEDING 1976) als Schema der Textproduktion, dann haben Metaphern ihren Platz weit „hinten“, d. h., sie werden erst kurz vor der Vollendung des Texts aktuell: Nach *inventio*, *intellectio* und *dispositio* wird der gefundene und gedanklich geordnete Stoff in der *elocutio* sprachlich gefaßt nach den Kriterien *aptum* (je nach Stil gelten andere Maßstäbe), *latinitas*, *perspicuitas* und – falls das Genus es zuläßt – *ornatus*. Die Metaphern als eine Untergruppe der Tropen *ornatus in verbis singulis* sind ein Schmuck, der erst unmittelbar vor der *actio*, der öffentlichen Darbietung der Rede, angebracht wird, ein Anhängsel an den Text, das außerdem nur bedingt funktional ist, denn die Verwendung von uneigentlichen Wörtern kann zu Undeutlichkeit führen und damit gegen die *perspicuitas* verstoßen. Der Redeschmuck in den Einzelwörtern, zu dem die Metaphern gerechnet werden, wird als Austausch (*immutatio*) aufgefaßt – es wird also angenommen, es gebe *eigentliche* Wörter mit *eigentlichem* Sinn, die um einer bestimmten Wirkung willen gegen andere, dekorativere Wörter ausgetauscht werden (vgl. UEDING 1976, S. 238, S. 241–246).

Der konstruktivistische Ansatz hingegen behandelt Metaphern nicht primär als ein sprachliches Phänomen, sondern sieht metaphorische Sprache und Re-

densarten als Epiphänomen für Denken in metaphorischen Konzepten. Übertragen auf das Schema der klassischen Rhetorik würde den Metaphern ein Platz weit „vorn“ eingeräumt, vielleicht sogar noch vor der *inventio* – wenn auch nicht nur dort, denn die Art, wie wir die Wirklichkeit wahrnehmen, prägt alle darauf folgenden Schritte. Ein Aspekt, der durch ein bestimmtes metaphorisches Konzept besonders betont wird, wird durch den ganzen Textproduktionsprozeß hindurch wichtig bleiben und auch die sprachliche Formulierung beeinflussen.

Geht man nun von dieser konstruktivistischen Sicht von Metaphern aus und unterlegt sie auch jenem Metapherngebrauch, der in bloß rhetorischer Absicht erfolgt, so ergibt sich daraus für TextproduzentInnen wie für -rezipientInnen das kommunikative Problem, beide Verwendungen von Metaphern voneinander unterscheiden zu können. Eine puristische Lösung bestünde darin, daß AutorInnen alle bloß schmückenden Metaphern zu vermeiden hätten, da sie vom Wesentlichen ablenken und die RezipientInnen verwirren. Zugleich eröffnet die konstruktivistische Sicht auch eine substantiellere Deutung der schmückenden Funktion der Metapher in der *elocutio*. Das auf die Situation und den Adressaten angepaßte (*aptum*) Reden erhält hier eine über das bloß Angenehme und Unterhaltende hinausweisende tieferreichende Bedeutung. Eine im Blick nicht nur auf den Gegenstand, sondern auch auf den Adressaten gewählte Metapher wird sich in der Wahl des Bildspenders am vermuteten Vorstellungshorizont des Adressaten ebenso orientieren wie am Redegegenstand. Der so gewählte Bildspender macht die Aussage leichter anschußfähig an die Vorstellungswelt des Angesprochenen. Die Metapher fungiert dann als Verständigungsbrücke zwischen unterschiedlichen Vorstellungswelten. Sie erhält eine im engeren Sinne didaktische Funktion und steht dann für eine geradezu exemplarische sprachliche Einlösung zweier klassischer didaktischer Postulate, dem Gebot der Anschaulichkeit und dem Gebot, daß sich didaktisches Reden vom Bekannten zum Unbekannten, vom Vertrauten, Nahen zum weniger Vertrauten, Fernen zu bewegen habe. Der rhetorische Schmuck dient nicht allein dem *delectare*, sondern gleichermaßen dem *prodesse*, nimmt man die beiden klassischen Zweckbestimmungen der Rede auf. Was bloß nachträgliches Additum war, wird didaktisches Erfordernis. Je mehr sich allerdings Didaktik als rhetorische Disziplin begreift, um so mehr setzt sie sich dem Verdikt des bloß rhetorischen Redens aus, das sich allzu wohlfeil seinem bequemen oder als solchem verstandenen Publikum, den SchülerInnen und zukünftigen LehrerInnen, anpaßt und die Anstrengung des Begriffs umgeht. Eine so akzentuierte Didaktik wird zum Widerpart der Arbeit an der Sache und gibt für diese aus, was doch bloß Weg zu ihr sein sollte.

Die konstruktivistische Sicht der Metapher zeigt aber auch das unvermeidlich Metaphorische, in unserem Zusammenhang das Didaktische aller Begriffsbildung und Verständigung: Wenn die Metapher konstitutiv wird für den vermittelten begrifflichen Inhalt, sind der Wahl des Bildspenders enge Grenzen gesetzt, soll die Metapher ihren didaktischen Nutzen nicht durch sach- und begriffsfremde Konnotationen verlieren.¹ Mehr noch, der Didaktik selbst als ei-

1 Unter dem Stichwort „falsche Vorstellungen“ oder „misleading concepts“ ist dazu in den letzten Jahren insbesondere im Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften eine breite Literatur entstanden, die diesen Aspekt an Beispielen wie dem elektrischen Stromkreis oder der Einführung von Atommodellen untersucht (vgl. dazu Durr 1988).

nem Typus des vermittelnden Redens werden enge Grenzen der begrifflichen und kognitiven Seriosität gesetzt. Bei der Analyse von Metaphern in konkreten Texten ist deshalb immer zu prüfen, ob konstitutive Metaphern vorliegen, die für die Entwicklung des Begriffsfelds zentral sind, oder ob AutorInnen bloß „unterhaltsam belehren“ wollen. Wir möchten weiter unten anhand von Beispielen zeigen, daß diese Unterscheidung zwar manchmal schwer zu treffen ist, daß aber die Konsistenz der Bilder in einem Text zu einem wesentlichen Faktor wird. Bevor wir Beispiele vorstellen, soll jedoch noch der besondere Stellenwert von Metaphern in der Fachsprache thematisiert werden.

1.2 Metaphern in der Fachsprache

Metaphern in der Fachsprache, insbesondere Wissenschaftssprache, sind, im Gegensatz zu Metaphern allgemein, erstaunlicherweise linguistisch nur wenig erforscht. J. NIEDERHAUSER (1985) begründet dies u. a. mit der historischen Ausrichtung der Linguistik, die verhinderte, daß die modernen Fachsprachen überhaupt als Untersuchungsgegenstand aktuell wurden, und – allgemein gesehen – mit der Annahme, daß wissenschaftliche Sprache ohne Metaphern auskommen müsse. Metaphern als ein wesentliches Element auch in der fachsprachlichen Kommunikation werden erst seit den achtziger Jahren zur Kenntnis genommen, und immer noch fehlen Bestandsaufnahmen für einzelne wissenschaftliche Fachgebiete (vgl. ebd., S. 291–296). Eine besondere Rolle spielt hier allerdings die Fachsprache der Pädagogik. Es sind der wenig spezialisierte Wissenschaftsstatus der Disziplin einerseits und ihre praktische politische Ausrichtung andererseits, die der Metapher in der Pädagogik einen höheren Stellenwert zukommen lassen. Entsprechend war und ist sie in besonderer Weise Gegenstand wissenschaftlicher, wenn auch kaum linguistischer Analysen.²

2 Ein Bericht zum Diskussions- und Forschungsstand ist im Rahmen dieses Artikels nicht möglich. Wir beschränken uns auf einige Hinweise: Bereits in den sechziger Jahren hat I. SCHEFFLER (1971) die „Sprache der Erziehung“ untersucht und in seiner zum Referenzwerk gewordenen Monographie auch ein Kapitel den pädagogischen Metaphern gewidmet. Ausführlich tut das W. TAYLOR (1983) in „The metaphors of education“. Für den französischen Sprachbereich verweisen wir beispielsweise auf O. REBOULS „Le langage de l'éducation“ (1984). Zu den großen pädagogischen Metaphern, den organologischen des Wachsens und des Gärtners, den kulturanthropologischen des Weges, des Lichtes und der Aneignung, den soziomorphen der Begegnung, des Führens und des Spielens liegen eine Reihe monographischer Einzelstudien aus dem deutschen und französischen Sprachbereich vor. Diese Metaphern sind auch Gegenstand der Analyse in umfassenderen Darstellungen und Untersuchungen zu Erziehung und Unterricht. Die Untersuchungen zur Unterrichtssprache (PRIESEMANN 1971) wurden und werden in den kognitionspsychologischen Arbeiten zum Lehrerwissen und zur sozialen Repräsentationen von Lehrern und Schülern fortgeführt. Schon in den dreißiger Jahren hat G. BACHELARD (1938) in „La formation de l'esprit scientifique“ eine „Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis“ in einer Art Fortsetzung der baconischen Idolenlehre die Bedeutung der Bilder und der Sprache für Lernprozesse anhand von Beispielen detailliert analysiert – ein Vorgehen, das heute insbesondere in der Naturwissenschafts- und Mathematikdidaktik seine Fortsetzung gefunden hat. Die Wissenschaftssprache der Erziehungswissenschaft analysierte H. PASCHEN (1979). Zur wissenschaftsformierenden Bedeutung von Metaphern in der Pädagogik liegen Studien u. a. von H. SCHEUERL (1959), R. KÜNZLI (1983; 1985); J. OELKERS (1991) und W. HERZOG (1983; 1996) vor. Es ist bemerkenswert, wie breit gestreut und weitgehend ohne gemeinsamen Referenzrahmen diese Arbeiten sind.

1.2.1 Metaphern mit Modellcharakter

Ein Fachgebiet wie die Erziehungswissenschaft neigt aus verschiedenen Gründen dazu, Metaphern zu verwenden. Erstens geht es um die Erforschung von Phänomenen, deren Teile und Zusammenwirken der direkten Beobachtung und der experimentellen Analyse nur schwer zugänglich sind. Um sie in angemessenen Modellen zu erfassen, müssen deshalb andere Mittel herangezogen werden – Metaphern sind ein solches Mittel. Zweitens hat auch die theoretisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft den Anspruch, handlungsleitend zu sein oder zu werden, d.h. die Modelle, die von Lehr- und Lernprozessen entworfen werden, sollen als Rahmen dienen, innerhalb dessen Handlungsmöglichkeiten entwickelt und gegeneinander abgewogen werden können.

Grundsätzlich haben also die meisten pädagogischen Texte einen appellativen, didaktischen Charakter – Erziehungswissenschaft versteht sich nicht als „reine“ Theorie, sondern betreibt Forschung, die das Handeln in Lehr- und Lernzusammenhängen beeinflussen will. Dazu operiert sie mit Modellen, die nicht auf ihren Wahrheitsgehalt, sondern höchstens auf ihren Nutzen und auf ihre Fruchtbarkeit hin überprüft werden können (vgl. KÜNZLI 1983; 1985). Was W. HERZOG (1984, S. 95) über Modelle in der Psychologie sagt, kann auf Metaphern – verknappte Modelle – in der Erziehungswissenschaft übertragen werden: „Die pragmatische Verwurzelung von Menschenmodellen rückt die ursprüngliche Funktion der Wissenschaft wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit, nämlich ein Instrument der menschlichen Daseinsbewältigung zu sein. Die in der Wissenschaft sich verwirklichende Vernunft ist eine ‚interessierte Vernunft‘. ... Ihr gegenüber steht die ‚desinfizierte Vernunft‘ (Habermas) der positivistischen Wissenschaft, die gereinigt ist von praktischen Ansprüchen. ... Dagegen nötigt der Modellbegriff dazu, die Reflexion auf den Zweck des wissenschaftlichen Handelns in der Wissenschaft selbst vorzunehmen.“ Dabei sind aber nicht alle verwendeten Metaphern interessant, sondern vor allem diejenigen mit Modellcharakter, also diejenigen, die theoriekonstitutiv sind, und diejenigen, die didaktisch verwendet werden – eine Unterscheidung, die wir im folgenden präzisierend vorstellen und illustrieren möchten.

1.2.2 Verschiedene Funktionen von Metaphern

Fachsprachliche Kommunikation bewegt sich auf verschiedenen Ebenen, je nachdem ob ein Text (oder einzelne seiner Passagen) im Rahmen der Grundlagenforschung angesiedelt ist oder bereits etablierte Inhalte popularisieren will. Je nach der Ausrichtung des Texts haben auch die verwendeten Metaphern unterschiedliche Funktionen (vgl. auch NIEDERHAUSER 1985, S. 297; GESSINGER 1992, S. 35 ff.). Wir möchten grob zwischen drei Funktionen unterscheiden.

(1) *Metaphern wirken theoriekonstitutiv*: „Metaphern sind eine besondere Form anschauenden Denkens ... und in gewissen theoretischen Kontexten deshalb nicht ersetzbar, weil sie die notwendige Versinnlichung des Gegenstandes garantieren.“ (GESSINGER 1992, S. 45) Die Versinnlichung ist aber nicht neutral, denn bestimmte Metaphern bilden auch deshalb den Kern einer Theorie, weil

sich in ihnen die Sichtweise kristallisiert, die grundlegend ist für die typische, theoriespezifische Sicht auf den Forschungsgegenstand. Die Metapher bildet den Zugang zu den Phänomenen insofern, als sie es erst möglich macht, Zusammenhänge und einzelne Faktoren zu fassen und im Rahmen der Theorie zu untersuchen.

Das Konzept „Weg“ zum Beispiel ist weit verbreitet und gehört zum Typus ‚absoluter Metaphern‘, wie sie H. BLUMENBERG (1971) in seinen Studien zur Metaphorologie der europäischen Geistesgeschichte bearbeitet hat. Wo solche Metaphern theoriekonstitutive Bedeutung erlangen, sichern sie dem jeweiligen theoretischen Ansatz eine hohe integrierende Wirkung und Anschlußfähigkeit; dies freilich auf die Gefahr hin, daß ihr Verständnis konzeptionell ausfranst und unscharf wird. Ein Beispiel dafür ist etwa die Verwendung von „Weg“ im Rahmen von Ansätzen der konstruktivistischen Didaktik, in denen die positive Gewichtung der „eigenen Wege“ in vielen Facetten zum Tragen kommt: Das Suchen und Finden eigener Wege braucht genug Zeit und die richtige Betreuung (nicht zu eng, aber nach Bedarf intensiv), die Rolle der Lehrperson wandelt sich vom „Führer“ zum „Begleiter“ (der tendenziell nicht voran-, sondern hinter oder neben den SchülerInnen hergeht) etc. Außerdem sollen die Lernenden ein Bewußtsein dafür entwickeln, daß sie sich auf einen eigenen Weg begeben dürfen oder sogar sollen. Die Reflexion über zurückgelegte und bevorstehende Wege wird wichtig, und sie wird den Lernenden dadurch ermöglicht, daß sie ihren individuellen Weg mit einem Reisetagebuch, Logbuch oder Lernjournal dokumentieren (vgl. GALLIN/RUF 1990, S. 55 ff., 107 ff.). Solche Begrifflichkeit schlägt eine Brücke zur klassischen Reise-, Pilger- und Schifffahrtsmetaphorik, die im europäischen Bildungsdiskurs breite Geltung hatte und hat. Bildungslaufbahn, das Curriculum, die Bildungsreise, Lehr- und Wanderjahre, die Lebensreise, die Entdeckungsreise sind nur einige Beispiele dafür.

(2) *Metaphern werden didaktisch im weitesten Sinn verwendet:* Um Gedanken oder theoretische Zusammenhänge plastischer zu formulieren, sie den RezipientInnen zu veranschaulichen oder sie mit anderen Überlegungen zu vernetzen, sind Metaphern ein gebräuchliches Mittel. Sie werden handlungsleitend, indem sie helfen, Probleme neu zu sehen, nicht indem sie Lösungen vorgeben. Oft vermitteln sie weniger propositionales Wissen als vielmehr Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten (vgl. MUMBY/RUSSEL 1989). Dafür können natürlich dieselben Metaphern eingesetzt werden, die auch den Kern der Theorie bilden. Es ist aber gut möglich, daß die Vermittlung mit weiteren Metaphern unterstützt wird, und zwar sowohl mit konventionellen als auch mit neuen, was wir mit einigen Beispielen von M. WAGENSCHNEIDER (1989) illustrieren möchten.³

- „enraciment“ (Einwurzelung), von WAGENSCHNEIDER zurückgeführt auf SIMONE WEILL, ist für das genetische Lernen ein konstitutives Bild, das WAGENSCHNEIDER in mehreren Variationen verdeutlicht (vgl. ebd., S. 78 ff.).
- Die „Exposition“ als Einstieg in eine Fragestellung soll das *Thema zünden lassen*, was als erster Schritt absolut zwingend ist, denn *der Hebammenkunst*

3 Die Textstellen sind zum Teil direkt, zum Teil paraphrasierend zitiert. Dieser Unterschied ist der leichteren Lesbarkeit wegen nicht gekennzeichnet. Die kursiv gedruckten Schlüsselbegriffe sind gegenüber dem Originaltext nicht verändert.

muß die Sorge um die Empfängnis vorausgehen. Es nützt nichts, den Holzstoß zu schüren, bevor er sich entzündet hat (vgl. ebd., S. 81). Hier gewinnt WAGENSCHNEIDER der Maieutik eine neue Facette ab.

- Nach der Exposition entsteht ein Sog, der Teile des „Lehrstoffes“ ansaugt, und eine Kette von Einfällen hervorruft (vgl. ebd., S. 82) – zwei Bilder, die unter sich nicht zusammenhängen, aber jeweilig die Wirkung der Exposition oder Initialzündung illustrieren sollen.
- Am Anfang eines genetischen Lehrgangs steht eine „bewegende“ Frage. *Bewegend* meint WAGENSCHNEIDER im Sinne von *beunruhigend und deshalb das Denken in Bewegung setzend, motivierend* (vgl. ebd., S. 87). Auch hier greift er auf einen konventionellen Ausdruck zurück – „bewegend“ wirkt auf den ersten Blick nicht besonders bildhaft – und unterstreicht in didaktischer Absicht den Bildgehalt.

(3) *Metaphern dienen dem rhetorischen Schmuck*: Die schmückende Funktion, die den Metaphern in der klassischen Rhetorik zugewiesen wird, ist mit den oben referierten Überlegungen natürlich nicht hinfällig geworden. Die Metapher kann nach wie vor zur Dekoration in zu „trockene“ Texte eingestreut werden. Dabei handelt es sich oft um konventionalisierte Bilder oder Phraseologismen, deren Bildhaftigkeit nicht eigentlich zum Tragen kommen muß, damit sie ihre Wirkung entfalten: Sie sollen nicht die Basis einer neuen Sichtweise bilden oder wesentliche Punkte einer Theorie vermitteln, sondern sie sollen erfreuen, auflockern und den Text ästhetisch attraktiv machen. Dabei kann es auch zu störenden Kollisionen zwischen verschiedenen Bildfeldern kommen – dies geschieht vor allem dann, wenn einzelne Bilder punktuell eingesetzt werden und dabei der Blick auf den Inhalt des ganzen Texts, auf seine grundsätzliche Intention verlorengeht. Dieses Phänomen möchten wir mit Beispielen aus J. GRELL/M. GRELL (1987) illustrieren. Wie oben ist auch hier zu beachten, daß die aufgeführten Bilder im Text auf kleinem Raum folgen.

- mehr Lehrervortrag statt *Erarbeitungszirkus*;
- das *gesprochene Wort als Brücke zum Verständnis von Texten* (vgl. ebd., S. 201);
- kein Mensch kann *wie ein Tonbandgerät jedes gesprochene Wort aufnehmen* (vgl. ebd., S. 205);
- „Sachverhalte und Vorgänge, die – anders präsentiert – regelrecht spannend sein könnten, werden in Schulbüchern oft unter einem *Haufen* zusammengefaßter Zusammenfassungen von Verallgemeinerungen *begraben*“ (ebd., S. 209);
- der Lehrer „muß versuchen, aus den mehr oder weniger *blassen* Informationen, die er vorfindet, ein *farbigeres*, einprägsameres, interessanteres, attraktiveres Material herzustellen“ (ebd., S. 210).

Auch wenn sich von außen nicht sicher zwischen konstitutiven und anderen Metaphern unterscheiden läßt, ist zu erwarten, daß konstitutive und didaktisch eingesetzte Metaphern bewußter eingesetzt und deshalb sorgfältiger gehandhabt werden, d. h. so, daß weniger Leerläufe und Widersprüche entstehen.

1.2.3 Konnotationen und Wertungen

Mit bildlichen Mitteln können die unterschiedlichsten Aspekte von Strukturen und Prozessen erfaßt werden. Dies kann als theoriekonstitutives oder didaktisches Greifbarmachen und Strukturieren im Dienst der Sache verstanden werden – sehr oft sind aber auch die Konnotationen wichtig, die mit bestimmten Metaphern verbunden sind. So sind für WAGENSCHNEIN „Sog“ und „(Denk-) Druck“ positiv konnotiert, der „Zirkus“ bei GRELL/GRELL negativ, was nicht unbedingt evident ist. Außerdem scheint für alle AutorInnen, die das Konzept „Weg“ verwenden, die Ausrichtung auf ein Ziel fraglos positiv; Flanieren, Herumstreifen oder das Verlassen vorgegebener Pfade sind im Zusammenhang mit Lernen offenbar nicht angesagt. Nicht selten werden auch klare Wertungen vermittelt, die wiederum nur in ihren Kontexten, z.B. aufgrund einer bestimmten Arbeitsmoral, einleuchtend sind. In WAGENSCHNEINS Bild vom Wanderer zum Beispiel, der nur dann „gut“ ans Ziel kommt, wenn er in Ruhe zu Fuß gehen kann und nicht mit einem Fahrzeug befördert wird, sind Eigenständigkeit und Verzicht auf bequeme Hilfsmittel positiv gewertet – wobei zu fragen ist, inwieweit gerade Jugendliche (diese sind ja die Wanderer im Bild) diese Moral teilen.

Die Frage nach Konnotationen und Wertungen ist nicht ohne Brisanz, weil hier unter Umständen durch die Analyse Selbstverständliches in Frage gestellt oder aus „harmlosen“ Bildern auf die Ideologie der AutorInnen geschlossen wird. Vorsicht ist also angebracht, aber bei reflektierendem Hinterfragen von Wertungen sind interessante Einblicke möglich. Hier sind wir einer weiteren spezifischen Eigenschaft von erziehungswissenschaftlichen Texten auf der Spur: Von ihrem Anliegen her können diese nicht völlig wertfrei sein, qua Fachtexte müssen sie aber dennoch Objektivität beanspruchen. Vielleicht eröffnen gerade die Metaphern in einem Text einen direkten Blick auf die Werthaltung seiner AutorInnen.

2. Metaphern in didaktischen Texten: exemplarische Lektüre

In der Einleitung haben wir die Analyse der eigenen Metaphorik als einen wichtigen Teil der Selbstreflexion einer Disziplin vorgestellt. Es ist unser Anliegen, diesen Aspekt zu konkretisieren, und zwar dadurch, daß wir erziehungswissenschaftliche Texte von zwei Seiten her untersuchen: Die Sprachwissenschaftlerin im Autorenteam liest und kommentiert die Metaphorik anhand einzelner Textausschnitte, wobei der Blick bewußt nicht auf das gesamte theoretische Konzept des jeweiligen Autors gerichtet ist, sondern, mikroskopisch von einzelnen sprachlichen Bildern ausgehend, versucht wird, auf die damit formulierten Konzepte zu schließen. Der Erziehungswissenschaftler kommentiert anschließend diese Überlegungen, indem er sie vergleicht mit seinem Blick auf das Theoriegebäude und den besonderen Stellenwert eines Texts im disziplinären Gefüge der Erziehungswissenschaft. Dieses Dialog-Prinzip haben wir nicht in einer Weise verschriftlicht, die einem Gesprächsprotokoll entspricht, obwohl diese Gespräche natürlich stattgefunden haben. Wir möchten vielmehr beide Ebenen kenntlich machen, indem jeweils die Einordnung in den erziehungswissenschaftlichen Rahmen als „Kommentar“ gekennzeichnet ist.

2.1 Erstes Beispiel: Jochen Grell/Monika Grell

Der Text von GRELL/GRELL (1987)⁴ ist gespickt mit allen möglichen Bildern, deren Zweck offensichtlich ist, LeserInnen zu unterhalten. Einzelne davon sind recht ausführlich gestaltet.

Ein konsequenter Lehrervortrag führt zu einem Gespräch, *bei dem die Schüler viel freier und engagierter reden als bei dem üblichen Erarbeitungsgespräch, in dem Lehrer sich oft in der Position von Bettlern befinden, die um Almosen der Schüler bitten und immer nur einzelne trockene Wörter bekommen, während die Schüler sich mit längeren Beiträgen vorsichtig oder vornehm zurückhalten, weil sie nicht sicher sein können, was der Lehrer will* (ebd., S. 218 f.).

Das Bild wird eingesetzt, um das Erarbeitungsgespräch abzuwerten: Wer will schon als Bettler dastehen? Allerdings ist es nicht konsequent durchgehalten. Die Schüler halten sich zurück, weil sie unsicher sind, nicht einfach hartherzig oder geizig. Diese Unschärfe fällt allerdings nicht weiter ins Gewicht, da das Bild im Text nicht weiter entfaltet wird. Auch andere bildhafte Wendungen dienen vor allem dazu, Wertungen, und zwar vor allem negative Wertungen, plastisch zu formulieren. Dies wirkt übertrieben, krampfhaft, ja man darf beim Lesen die Bilder gar nicht ernst nehmen, da sonst ein totaler Wirrwarr entsteht: Im Horrorszenario von GRELL/GRELL (vgl. ebd., S. 208–218) *spalten sich die Lehrer unbewußt in zwei Personen auf (Wissensvermittler und Leistungsprüfer)*; sie müssen aufpassen, daß sie beim Lehrervortrag nicht *wie ein Schwarzer Panther an imaginären Gitterstäben auf- und abtigmern*. Sie *produzieren Einfälle nach Fahrplan* (Konzept „öffentlicher Verkehr“), und sie tendieren dazu, wie eine Schallplatte *zu reden, statt mit den Zuhörern zu sprechen*. Wenn sie überdies *keimfreie Sätze* produzieren, wird zusätzlich eine unsympathische Krankenhausatmosphäre evoziert – das einzige, was die Bilder gemeinsam haben, sind die negativen Konnotationen. Ein positives Gegenbild allerdings wird nicht in der gleichen plastischen Weise entworfen. Hier müssen die LeserInnen selber kreativ sein. Auch daran zeigt sich, daß die Bilder außer der Unterhaltung keine erkennbare Funktion haben. Dies wiederum paßt zur stark praxisbezogenen Ausrichtung des Buches, das ja im Titel „Rezepte“ verspricht.

Kommentar: In der Tat wird die Didaktik von GRELL/GRELL dominiert von einem pragmatisch-praktizistischen Interesse und einem didaktischen Feindbild: dem fragend-entwickelnden Unterricht. Es ist deshalb aufschlußreich, wie deutlich das im Metapherngebrauch wird. Den Bildern wird kaum substantielle inhaltliche Geltung zuerkannt. Die verwendeten Konzepte lassen keinen Fokus und keine wiederkehrende Zentrierung der Argumentation erkennen. Es wird, im Gegenteil, eine heterogene Bildfülle aufgeboten, bei der es auf die verpflichtungsfreie Vielfalt ankommt. Jedes Bild ist recht, solange es seine rhetorische Wirkung zu tun verspricht, den Leser oder die Leserin anzusprechen, zu unterhalten oder abzuholen. Statt einem theoretischen Allgemeinheitsanspruch signalisiert die Sprache von GRELL/GRELL einen allgemeinen Publizitätsanspruch und Kundenorientierung.

4 Hinsichtlich der Zitierweise verfahren wir im folgenden wie in Abschnitt 1.2.2 (1)–(3).

2.2 Zweites Beispiel: Heinrich Roth

Daß unser nächstes Textbeispiel neben das von GRELL/GRELL gestellt wird, mag erstaunen, sind doch Gehalt und Duktus des Texts deutlich anders: *Nach unserer pädagogischen Besinnung ist das Ziel die gegenstandsadäquate menschliche Gesinnung und Haltung. ... [Gesinnung] muß herauswachsen aus dem liebenden Interesse am Gegenstand als eine Frucht des Geistigen, das in den Auseinandersetzungen während des Unterrichtsprozesses dem Gegenstand entbunden und in dem Kind erweckt wird. Liebendes Interesse ... ist die treibende Kraft des schaffenden Lebens selbst, das nehmend und gebend an der Kultur teilnimmt. ... Anknüpfungspunkte zwischen Kind und Gegenstand sind erregende und fruchtbare Momente im Unterrichtsprozeß* (ROTH 1968, S. 45).

Unterricht wird hier verbunden mit der Bildwelt von Frucht, Wachstum, Reifung und dem Geburtsprozeß. Es stellt sich die Frage, ob der Lehrer nur Geburtshelfer sei oder auch Erzeuger. Jedenfalls wird bei dieser Bildlichkeit nicht klar, was genau seine Rolle ist, wenn der Unterrichtsprozeß einmal angefangen hat, denn dieser ist in seiner Natürlichkeit eigenständig.

Der Schwerpunkt der folgenden Bilder bezieht sich auf den Anfang des Prozesses: *Wie kann der Lehrer solche Bildungsprozesse vorausplanen? Er ist mit einem Vermittler vergleichbar, der zwei Unbekannte füreinander zu interessieren wünscht ...*, er muß Anknüpfungspunkte zwischen beiden herausfinden. *Diese liegen in den geistigen Fäden zwischen Mensch und Gegenstand, die ursprünglich zu einer Verknüpfung beider geführt haben* (ebd., S. 43 f.).

Der Lehrer als Vermittler schafft Verknüpfungen zwischen Schülern und Gegenstand und spannt geistige Fäden, was ein technischeres Konzept ist als das von Wachstum und Empfängnis. Eine andere Facette ist angesprochen, wenn es heißt: *Ich muß meine Schüler genau kennen, wenn ich ihnen mit meinem Gegenstand imponieren, ins Schwarze treffen, sie an ihn fesseln will!* (ebd., S. 41) Hier ist nicht mehr viel von natürlich ablaufenden Prozessen sichtbar; der Vermittler wird zum dominanten Gegner, was einen seltsamen Kontrast der Bilder ergibt.

Dann tritt der Lehrer seiner Klasse gegenüber: *Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Lage vor Betreten der Schulstube. Sie gleicht noch weithin der eines Forschers, der in unbekanntes Land vorstößt. Dieses unbekanntes Land liegt sowohl auf seiten des Kindes ... als auch auf seiten des Gegenstandes, der seine Eigengesetzlichkeit nie ganz aufgibt und oft erst „in actu“ seine geheimsten methodischen Tücken enthüllt. Dieser Lage gegenüber auf einen Plan verzichten, hieße einen Forscher spielen, der ohne die nötigen Sicherungen in einen fremden Erdteil vorstößt. Unbeirrbar einem festen Plan folgen zu wollen, hieße die Wendigkeit vermissen lassen, die gerade unvorherzusehende Lagen erfordern. Es kommt also auf die Elastizität und Beweglichkeit des Planes an. In den Plan müssen mögliche Änderungen miteingebaut sein* (ebd., S. 45).

Nach den bisherigen Bildern (passive Empfängnis versus aktiver Kampf) rückt mit dem Bild des Forschers die Beobachterrolle in den Vordergrund. Der fremde Erdteil ist gefährlich: Der Gegenstand birgt Tücken, und auch das Kind ist unberechenbar. Wer in dieses zweifach unbekanntes Land vorstoßen will, braucht einen Plan, der seinerseits raffiniert, flexibel sein muß. Die fruchttragenden Prozesse haben also etwas Bedrohliches, gegen das es sich zu wappnen gilt.

Der rettende Plan besteht offenbar darin, den ganzen Weg vor sich zu sehen, auf dem stufenweise auf die Anknüpfungspunkte die fruchtbaren Momente folgen. Insgesamt bietet sich hier eine merkwürdige Spannung zwischen Bildern von natürlichem Wachstum und von Beherrschung unheimlicher Kräfte voller Tücken. Auch schwankt die Rolle des Lehrers zwischen Schöpfer, Vermittler, Forscher, Beobachter und Strategie.

Kommentar: Die sprachwissenschaftliche Analyse weist auf die Stellung von HEINRICH ROTHS Didaktik hin. Sie steht zwischen der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch geprägten deutschen Didaktik und der lernpsychologisch orientierten curricularen Didaktik angelsächsischer und schweizerischer Provenienz. Sie tritt mit einem Vermittlungsanspruch auf. ROTH hat den Anspruch, die Ergebnisse empirisch lernpsychologischer Forschung und Theoriebildung im Rahmen klassischer Unterrichtsvorbereitung praktisch zur Geltung zu bringen. Er ist bestrebt, diese Erkenntnisse und Ergebnisse in Instrumente und praktikable Modelle der Unterrichtsplanung zu fassen. Die heterogene Vielfalt der ROTHSchen Bildsprache kann als Ausdruck eines stark rhetorischen Interesses gedeutet werden, wobei mehr die Anschlußfähigkeit und Wirksamkeit der Argumentation im Vordergrund steht, weniger eine konsistente Ideenfokussierung. ROTHS unbestrittener und expliziter Theorie- und Konsistenzanspruch, auch gerade gegenüber älteren Didaktiken, kontrastiert nun mit dieser ausgiebigen und bloß schmückend-werbenden Bildsprache des Textes. Dies ist ein Indikator für die Übergangsstellung der Didaktik von HEINRICH ROTH. In seiner Metaphorik scheint uns auch sein ausgeprägter Erklärungswille erkennbar, das Bemühen, die wissenschaftlichen Erkenntnisse möglichst anschaulich und faßlich zu machen, sie einem noch wenig wissenschaftlich gebildeten Lehrer nahezubringen. ROTHS Bildsprache hat entsprechend etwas Naives, mit dem die Zumutung des wissenschaftlichen Anspruchs dieser Didaktik gemildert, kompensiert und partiell wohl auch kaschiert wird.

2.3 *Drittes Beispiel: Wolfgang Klafki*

Im Vergleich mit ROTHS je für sich sehr einprägsamen Bildern wirken die Texte von KLAFKI beinahe unterkühlt. Es finden sich darin fast nur beiläufig gebrauchte metaphorische Wendungen, die nicht ausgefaltet werden: *verflochten, entfaltet, fundiert, auseinanderfalten, festhalten, anknüpfen, eingebettet, Erkenntnisfortschritt, abschließend geklärt, Auseinandersetzung mit dem Thema und Bewältigung des Themas* durch die Schüler (KLAFKI 1991, S. 251–253, 280).

Im Unterschied zu GRELL/GRELL verwendet KLAFKI weitgehend konventionalisierte Ausdrücke, und auch da, wo der Bildgehalt stärker betont wird, entstehen keine Konflikte in der Bildwelt: *Methoden des Lehrens und Lernens müssen hier nicht nur als der jeweiligen Thematik dienende Lernformen und Lehrhilfen, sondern auch in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler (oder auch als Begrenzungen sozialer Lernprozesse) durchdacht ... werden* (ebd., S. 283). *Welche „Anschauungen“ sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufs darstellen soll?* (KLAFKI 1968, S. 54).

Kommentar: Auffallend ist, wie wenig fachsprachlich terminologisch im engeren Sinne KLAFKIS Text geschrieben ist und wie sinnlich und plastisch seine Aussagen bei fast vollständigem Verzicht auf einen expliziten Metapherngebrauch doch formuliert sind. Er scheint den metaphorischen Grundzug aller Sprache, wie sie in den „toten“ Metaphern latent bleibt, zu nutzen. Eine betonte Sachlichkeit im beiläufigen und zurückhaltenden Metapherngebrauch akzentuiert den traditionell wissenschaftlichen Anspruch dieser Didaktik. Die Verwendung bildkräftiger Wörter, deren Bildcharakter aber bloß latent bleibt, erscheint wie der Beleg für praktische Absicht und den ernstgenommenen Verständigungswillen, der diese Didaktik auszeichnet. Deren theoretischer Anspruch wird durch keinen inkonsistenten oder gar marktgängigen Metapherngebrauch beeinträchtigt. Im Vergleich mit GRELL/GRELL fällt auf, wie unpräzise „populär“ KLAFKIS Didaktik geschrieben ist, ohne daß „didaktische“ Absichten des „Abholens“ oder des rhetorischen „Ankommen-Wollens“ den sachlichen Anspruch verstellten.

2.4 Viertes Beispiel: Hans Aebli

Ist bei KLAFKI der „Motor“ eines der wenigen Bilder, ist die Sprache H. AEBLIS plastischer: *Nach ihrer ersten Erarbeitung hängt der erfolgreiche Vollzug einer Operation noch bei den meisten Schülern von gewissen äußeren Bedingungen ab, welche mit ihrem Wesen nichts zu tun haben. ... Es ist, wie wenn den Operationen noch Schlacken anhafteten, welche ihren ungehinderten Ablauf in allen möglichen Lagen hinderten. Von diesen Schlacken müssen sie gereinigt werden. Dabei treten die wesentlichen, wirklich grundlegenden Beziehungen und Zusammenhänge um so klarer hervor. Dies leistet das „Durcharbeiten der Operation“ (AEBLI 1961, S. 99).*

Im Bild von den „Schlacken“ wird ausschließlich die Operation fokussiert. AEBLI nennt in diesem Bild nicht ausdrücklich die Personen, die sich mit den Schlacken auseinandersetzen, von ihnen gestört werden oder sie entfernen. Der gleiche Effekt entsteht, wenn AEBLI sagt, die *Operation werde durchgeturnt* (ebd., S. 100): Die Operation wird beweglicher, d. h., sie verliert Schlacken, aber es wird nicht deutlich, wer die Turner und allenfalls die Turnlehrer sind.

In einem anderen von ihm gebrauchten Bild dagegen sind die Akteure sichtbar: *Wenn die Klasse einen Gegenstand oder eine Situation unter der Leitung des Lehrers analysiert, so ist ihre Leistung in verschiedener Hinsicht nur eine halbe. Der Schüler gleicht einem Bergsteiger, der einen Berg unter der Leitung eines Führers ersteigt. Physikalisch gesehen, hat er den Berg zwar selbst erstiegen. d. h., er hat jeden Schritt und jeden Klettergriff selbst ausgeführt. Der Führer aber hat ihm den Weg gewiesen, ist ihm vorangestiegen und hat ihm an jeder schwierigen Stelle genau gesagt, was er tun müsse. Der Lehrer sichert desgleichen den geordneten Gesamt Ablauf bei der Erarbeitung eines neuen Gegenstandes und sagt dem Schüler, was er im einzelnen zu tun habe (AEBLI 1968, S. 97).* Das Bild des Bergsteigers ist hier sehr konkret ausgemalt (Schritt, Klettergriff, schwierige Stellen, sichern etc.). Schüler und Lehrer sind in ihrem Handeln eng aufeinander bezogen. Der Lehrer ist voll auf das sichere Vorankommen des Schülers ausgerichtet, und für diesen wäre es gefährlich, den Berg im Alleingang zu besteigen.

Kommentar: Die Didaktik von HANS AEBLI kann man als operative Didaktik kennzeichnen. Es ist eine Didaktik, in deren Zentrum die Lerntätigkeit des Schülers steht. Diese Lerntätigkeit wird im günstigen und förderlichen Falle als planmäßig, systematisch und regelgeleitet vorgestellt. Dem hat die Didaktik Rechnung zu tragen. Auch hier weist die verwendete Metaphorik auf den substantiellen Kern von AEBLIS Didaktik hin. Es sind Bilder des Voranschreitens und Aufsteigens, des Reinigens und des Herstellens, die diesen Kern fokussieren.

2.5 Fünftes Beispiel: Klaus Prange

Mit diesem Beispiel wechselt die Szenerie. Nicht mehr Berge bilden die Kulisse, sondern ein Haus: *So wie die Räume eines Hauses durch die Bögen und Abmessungen, die Durchblicke und Abgrenzungen gegliedert werden, so bedarf der Unterricht ... besonderer Signale, die dem Lernenden zeigen, daß jetzt etwas anfängt ..., daß es losgeht oder daß Schluß ist. Diese Merkzeichen, Wegweisern in weitläufigen Gebäuden vergleichbar, sind „Interpunktion“ genannt worden. Unterricht ist zu interpungieren, so wie ein Vers durch die Verteilung von Hebung und Senkung skandiert wird, wie ein Redner durch Pausieren signalisiert: jetzt kommt etwas anderes, der nächste Punkt der Tagesordnung. Das Bild der Interpunktion ist von der Schreibung hergenommen, wo ja die Worte auch nicht ineinanderlaufen ...* (PRANGE 1986, S. 183).

In diesem Text fällt der sehr konsequente Umgang mit Bildern auf, die nicht konventionalisiert sind. Es handelt sich durchgehend um Bilder, die nicht einen Naturzustand umreißen, sondern den Lehrer als Architekten, Redner oder Setzer von Verkehrssignalen darstellen. Er trägt die Verantwortung dafür, daß der Weg sicher und mit dem richtigen Tempo durchlaufen werden kann.

Interessant ist auch, daß der Weg hier nicht (oder nicht eindeutig) durch eine Naturlandschaft führt, sondern durch ein Artefakt, nämlich durch ein Haus. Vor allem dann, wenn der Lehrer nicht nur ein Führer, sondern auch der Architekt dieses Hauses ist, wird der Aspekt des Planens oder der Künstlichkeit von Unterricht verstärkt. Dies wird noch da deutlicher, wo PRANGE Konzepte wie „Spiel“ oder „Theater“ einsetzt: *Die Lehrerfrage ist eine Kunstform, und wenn man das weiß, ist nicht einsichtig, weshalb man sich ihrer nicht wie in einem Spiel des Gedankens bedienen sollte, so wie „Monopoli“ das Kaufen und Verkaufen von Häusern und Straßen imitiert. Konzentrationssignale wie ansagen, pausieren, Stimme und Haltung ändern etc. sind plumper als die der Bühne, aber ihre Funktion ist die gleiche. Von Brecht ist die Methode der Verfremdung geläufig. Auch das ist ein Mittel, die gleichsam natürliche Bewegung zu unterbrechen, ein Stoppsignal für die Wahrnehmung. Als solche kann und soll man sie einsetzen: z. B. das deutliche Signal, dick aufgetragen, also nicht mit ästhetischer Scheu vor der Theatralik des Tendenzstückes: jetzt haben wir's gepackt. Die so vermittelte reflexive Haltung bedarf eines Anhalts, damit man sieht, wie das Figurenspiel organisiert ist* (ebd., S. 185–190).

Der Lehrer ist in diesem Theater Schauspieler und/oder Regisseur, er setzt die Signale, die sich nicht natürlich ergeben, sondern innerhalb eines Spiels ihre Funktion haben. Manchmal ist das Ganze sogar ein Tendenzstück: Es ist nicht nur als Theaterstück etwas Künstliches, sondern auch ausdrücklich nicht dem

Naturalismus verpflichtet. Die Künstlichkeit und das Gestalten von Artefakten werden hier nicht negativ verstanden, sondern als Grundlage für die zu gestaltenden Handlungen dargestellt.

Kommentar: Die sprachwissenschaftliche Analyse der PRANGESchen Metaphorik zeigt sowohl den Fokus dieser Didaktik wie den bedingungslos theoretischen und praktischen Anspruch des Autors. Machbarkeit und Künstlichkeit schulischen Lehrens und Lernens werden durch die Metaphorik zur Geltung gebracht und unterstrichen. Diese lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers direkt auf die Prämisse von PRANGES Didaktik, bindet alle Argumentation an die zentrierende Bildwelt der Konstruktion (Baumetaphorik) und der Repräsentation (Spiel- und Theatermetaphorik). Schulisches Lernen ist inszeniertes Lernen. Seine Künstlichkeit ist konstitutiv und grenzt sich ab von mitgängigem Lernen in der außerschulischen Lebens- und Erlebenswelt. Im Unterschied zu vielen populären Didaktiken setzt PRANGES Didaktik kompromißlos auf die konstitutive Künstlichkeit schulischen Lernens und macht diese zum Fokus angemessener Unterrichtsplanung und -hilfen. Das latent Autoritäre dieser Didaktik ergibt sich aus der Sache und ihrem Verständnis, nicht aus der Haltung des Autors. Es sind nicht Bergführer-, Verkündigungs- oder Gärtnermetaphern, die dominieren, sondern solche der Konstruktion und des Arrangierens. Das Dogmatische entsteht hier aus der kompromißlosen Konsistenz, mit der dieses Lehr- und Lernverständnis behauptet und auch metaphorisch durchgehalten wird.

2.6 Sechstes Beispiel: Martin Wagenschein

WAGENSCHNEN entwirft in seinen Texten eine außerordentlich reiche Bildwelt, die auf den ersten Blick in ihrer Vielfalt verwirrt. Die verschiedenen Bereiche lassen sich aber – anders als bei GRELL/GRELL oder ROTH – so ordnen, daß sich ein einheitliches Muster ergibt, in dem die Wertungen deutlich werden, die mit den Metaphern vermittelt werden. Auf den ersten Blick scheint es, daß WAGENSCHNEN mit der Trennung zwischen „natürlich“ und „künstlich“ operiert. Der Gegensatz Natur–Kultur entspricht jedoch nicht der Verteilung der Metaphern. Der Blitz als etwas Natürliches ist negativ konnotiert, desgleichen die hohe Sphäre des Kalküls; hingegen sind künstliche Gebilde wie eine Brücke oder eine Treppe positiv bestimmt. Es geht auch nicht um Ruhe versus Bewegung. Zwar ist das Wettrennen negativ, aber der Sog, das Fließen des Flusses oder auch der Denk-Druck (solange er nicht mit der Pumpe erzeugt wird) sind positiv aufgeladen. Positiv und negativ suggestive Bilder lassen sich in der Gegenüberstellung so ordnen, daß eine Gesamtaussage ablesbar ist: Natürliche Prozesse (Wachstum und langsames Fortschreiten) und naturnahe Artefakte (Brücke oder Treppe) sind positiv konnotiert, Eingriffe in natürliche Prozesse (Ziehen an den Halmen) oder auch allzu künstliche Gebilde (Pumpe) dagegen negativ.

Mit „genetische Entwicklung“ *ist im Gegensatz zu dem (bequemen) logischen Weg vom abstrakten Prinzip zur vielfachen und komplizierten Anwendung das immer motivierte Fortschreiten von konkreten Einzelproblemen hoher Wirklichkeitsdichte zu abstrakten Allgemeinbegriffen gemeint* (WAGENSCHNEN 1989, S. 101). *Das ist aber etwas anderes als ein Unterricht, der vorgreifend aus Prinzipien deduziert, die – vom Schüler aus gesehen ... – wie aus dem heiteren Himmel*

des Lehrers in die Schulstube einschlagen, um sich erst nachträglich zu verifizieren (ebd., S. 97). Mögliche Schäden durch verfrühte Abstraktion illustriert WAGENSCHNEIN mit dem chinesischen Gleichnis von jenem Mann, der dem Korn zu wachsen helfen wollte, indem er an den Halmen zog, und so seine Ernte dezimierete. Wer dieses Gleichnis billigt, verschreibt sich damit durchaus nicht der unzureichenden Didaktik des bloßen Wachsenlassens, denn mehr noch als ein wachsender Organismus ist der erwachende Geist eifersüchtig darauf bedacht, selbsttätig zu sein (ebd., S. 99).

Damit ist die Spannung zwischen Werden-Lassen und Führung angesprochen: Wer diesen Prinzipien [z. B. Kontinuität] zustimmt, wird auch dann, wenn er an den, wie Laugwitz ihn nennt, mathematischen „Ideenhimmel“ glaubt, sich überlegen, wie man in ihn hineinkommt und hineinführt. Auch er kann nicht wollen, daß man ein Kind ... in ihn einfach versetze Man wird eine Art Himmelsleiter für notwendig halten, und zwar nicht eine vorgefertigte heruntergelassene, von deren Spitze der Lehrer den nur logisch angeseilten Neuling unfallsicher und vielleicht sogar mitreißend, aber ohne sachliche Motivation hinaufzieht. Wir werden uns vielmehr eine Treppe vorstellen müssen, welche die Lernenden gemeinsam mit ihrem Lehrer bauen, nachdem sie sachliche Motive für einen solchen Bau erkannt haben (ebd., S. 106).

Sogenannter „Arbeitsunterricht“ widerspricht dem genetischen Lernen, weil er die Kurzstunde respektiert. Ihm fehlt der über Wochen anhaltende Sog des sachlichen Motivs. Besser, wenn auch nicht optimal, ist die Periode im Epochenunterricht. Ihr Vordringen gleicht einem beharrlichen und tiefgehenden Fließen in geräumigem Flußbett, angetrieben von jenem Sog. ... Der konventionelle Stundenplan dagegen, der jedes Fach wenigstens einmal in der Woche bewegen will, erinnert an ein Pumpwerk, das den Stoff durch ebenso viele Kapillaren wie es Fächer gibt, in mühsamen Stundenstößen hindurchpreßt, die Kraft des pumpenden Lehrers zermürend, die Kräfte der Schüler nicht befreiend. Die Röhren sind zu eng, und es sind ihrer zu viele. Nichts kommt recht in Gang, mag das Pumpgeräusch auch manchmal munter klingen (ebd., S. 115).

Es scheint, daß WAGENSCHNEIN eine Vorstellung vom richtigen Maß hat, sowohl für natürliche wie für künstlich beeinflusste Gegenstände und Prozesse. Als Tendenz folgt daraus, daß menschliches Eingreifen behutsam, planvoll und möglichst naturnah sein soll, damit es genetische Prozesse nicht stört oder gar behindert. Gemäß dieser Achse lassen sich die Bilder im Text ordnen, ohne daß sich Widersprüche ergeben – das Ordnungsprinzip, von dem der Autor ausgeht, kann natürlich dennoch in Frage gestellt werden.

Kommentar: Die Didaktik WAGENSCHNEINS, von ihm selber als genetisch-sozialistisch gekennzeichnet, stellt in ihrer Substanz eine bemerkenswerte Verbindung von Geschichte und Szientismus dar. Die in der Metaphernanalyse herausgestellte Durchbrechung des Schemas Natur–positiv versus Kultur–künstlich (und negativ) wird zu einem Indikator und Orientierungspunkt für die in dieser Didaktik gewollte und unterstellte Kontinuität der Erfahrung. WAGENSCHNEINS Didaktik ist fokussiert auf einen möglichst sanften Übergang von den Naturphänomenen zu einer Erklärung, die das konstruierende Element der Erkenntnis mit ihrer Vorurteilsstruktur möglichst klein halten will und dabei den epistemologischen Bruch zwischen wissenschaftlicher Gegenstandskonstruktion und -konstitution und leibhaft-sinnlicher Wahrnehmung wenn nicht geradezu leug-

net, so doch nicht als ein didaktisches Problem anerkennt. Die Metaphorik WAGENSCHAINS liest sich als genauer Ausdruck des geheimen Programms seiner Didaktik: eines einschmeichelnden Naturverstehens als Parallele zu BACONS *natura non nisi oboediendo vincitur*. Entsprechend theoretisch konsistent erscheint denn auch die Metaphorik mit dem Gehalt der Didaktik, für die sie steht.

Schlußbemerkung

Unsere Lektüre erziehungswissenschaftlicher Texte hat sich bewußt auf Ausschnitte aus größeren Abhandlungen konzentriert, um so das Prinzip zu demonstrieren: Wir sind ausgegangen von der konstruktivistischen These, daß Metaphern nicht nur als rhetorischer Schmuck dienen, sondern ein wichtiges Instrument sind für unseren Umgang mit Wirklichkeit – dies nicht nur im Alltag, sondern auch im Rahmen wissenschaftlicher Konzepte. Mit den hier besprochenen Beispielen haben wir gezeigt, daß sich diese These verifizieren läßt und daß unser Zugang auch dort, wo Metaphern für die Vermittlung der Theorie nicht wichtig sind, sondern nur den Text attraktiv machen sollen, interessante Aussagen darüber ermöglicht, auf welche Aspekte der didaktischen Vermittlung in einem Text besonderes Gewicht gelegt wird.

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961.
- AEBLI, H.: Die Lehrerfrage und der Fragelose Unterricht. In: G. DOHMEN/F. MAURER (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München 1968, S. 86–101.
- BACHELARD, G.: La formation de l'esprit scientifique. Contribution a une psychoanalyse de la connaissance objective. Paris (Librairie philosophique J. Vrin) 1968.
- BLUMENBERG, H.: Beobachtungen an Metaphern. In: Archiv für Begriffsgeschichte 15 (1971), S. 161–214.
- DUIT, R.: On the Role of Analogies, Similes and Metaphors in Learning Science. Kiel 1988.
- GALLIN, P./RUF, U.: Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich 1990.
- GESSINGER, J.: Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: T. BUNGARTEN (Hrsg.): Beiträge zur Fachsprachenforschung: Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. Tostedt 1992, S. 29–56.
- GRELL, J./GRELL, M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim/Basel 1987.
- HERZOG, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen/Toronto/Zürich 1984.
- HERZOG, W.: Plädoyer für Metaphern. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 229–332.
- HERZOG, W.: Pädagogische Metaphern und ihre körperlichen Wurzeln. 1996 (Manuskript).
- KLAFKI, W.: Die didaktische Analyse. In: G. DOHMEN/F. MAURER (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München 1968, S. 48–57.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie. Weinheim/Basel 1991, S. 250–285.
- KÜNZLI, R.: Die epistemische Funktion der Metapher in der Pädagogik. Kiel 1983.
- KÜNZLI, R.: Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: J. PETERSEN (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 355–372.
- LAKOFF, G.: Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago (The University of Chicago Press) 1987.
- LAKOFF, G./JOHNSON, M.: Metaphors we live by. Chicago (The University of Chicago Press) 1980.
- MUNBY, H./RUSSELL, T.: Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. Paper presented at the annual meeting of the american educational research. San Francisco 1989. (Manuskript).
- NIEDERHAUSER, J.: Metaphern in der Wissenschaftssprache als Thema der Linguistik. In: L. DANNE-

- BERG/A. GRAESER/K. PETRUS (Hrsg.): Metapher und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft. Bern/Stuttgart/Wien 1995, S. 290–298.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln 1991, S. 111–124.
- ORTONY, A. (Hrsg.): Metaphor and Thought. Cambridge (Cambridge University Press) ²1993.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn ²1986, S. 183–211.
- PRIESEMAN, G.: Sprache, Handlung und Verantwortung. Kiel 1990.
- REBOUL, O.: Le langage de l'éducation. Paris (Presses Universitaires de France) 1984.
- ROTH, H.: Die Kunst der rechten Vorbereitung. In: G. DOHMEN/F. MAURER (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München 1968, S. 37–48.
- RUF, U./GALLIN, P.: Ich – Du – Wir, Sprache und Mathematik. 1.–3. Schuljahr. Zürich 1995.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211–228.
- TAYLOR, W.: The Metaphors of Education. London 1983.
- UEDING, G.: Einführung in die Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart 1976.
- WAGENSCHEN, M.: Verstehen lernen. Weinheim/Basel ⁸1989.

Abstract

The authors proceed from the constructivist thesis of cognitive linguistics proclaiming that metaphors do not only serve as a rhetorical ornament, but rather represent an important instrument for dealing with reality – not only in everyday life but also within the framework of scientific concepts. This thesis is further developed and concretized for the technical language of educational science. A detailed analysis of different central texts shows that, even where metaphors do not serve the mediation of a theory but merely make the text more attractive, this approach allows for interesting statements as to which aspects of didactic mediation are of special significance in a text. Furthermore, the authors demonstrate that the reflection on the metaphorical language of a discipline also contributes to the latter's self-reflection and to the definition of its position.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Rudolf Künzli, Dr. Ann Peyer, Didaktikum – Institut für Oberstufenlehrkräfte, Küttigerstraße 21, CH-5000 Aarau