

Haan, Gerhard de

Über Metaphern im pädagogischen Denken

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 361-375. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Haan, Gerhard de: Über Metaphern im pädagogischen Denken - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 361-375 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218830 - DOI: 10.25656/01:21883

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218830>

<https://doi.org/10.25656/01:21883>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung**
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Über Metaphern im pädagogischen Denken¹

Das Feld der Metaphern wird hauptsächlich von Pionieren durchpflügt. Diesen Eindruck muß man gewinnen, schaut man auf die exorbitante Fülle von Detailanalysen sowie großen und kleinen Entwürfen zu einer Metaphorologie, die, durch wie immer hermetisch geratene Rezeptionsgrenzen voneinander getrennt, Bestand haben. So wurde, um nur auf einen Teilbereich im pädagogischen Areal zu schauen, der Ertrag, den der Gebrauch von Metaphern im Unterricht erbringen könnte, in den letzten Jahrzehnten gleich fünfmal bekannt: Von MUSCARI 1973 in New York City; 1977 von POLLIO und Mitarbeitern in Tennessee; 1979 von PETRIE in Cambridge/England; von HOLTON 1984 an der Harvard University (Cambridge/Mass.) und noch einmal 1987 von SCHÖFFEL in Frankfurt a. M. (bes. S. 337ff.). Im deutschsprachigen Raum verbindet sich die Pionierarbeit in diesem Teilbereich seit etwa 1983 hauptsächlich mit dem Namen RUDOLF KÜNZLI (1983; 1985).

Da man sicher sein kann, Pioniertaten in diesem Feld mit der Reflexion auf die Funktion der Bilder und der bildhaften Sprache als „litteratura laicorum“ durchaus schon im 6. Jahrhundert zu finden (vgl. CAMPENHAUSEN 1957, S. 87f.), scheint es ratsam, sich von vornherein als Epigonen² zu bezeichnen. Dies in zweifacher Hinsicht: Von der Metaphorologie her bieten im folgenden die Schriften BLUMENBERGS (1960; 1971; 1979)³ die Basis, von der Fragerichtung her erfährt der Artikel durch die Wahl der Überschrift eine Festlegung. Der Titel „Über Metaphern im pädagogischen Denken“ ist eine Reminiszenz an HANS SCHEUERL. Vor gut 30 Jahren veröffentlichte er in der Zeitschrift für Pädagogik den Aufsatz „Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken“ (SCHEUERL 1959).

Die Reminiszenz ist nun in dem Interesse an jenem Programm begründet, das SCHEUERL formuliert hat und von dem sich ohne größere Einschränkungen sagen läßt, daß es eben dies geblieben ist: ein Programm. SCHEUERL schreibt:

„Wir besitzen in der pädagogischen Wissenschaft bisher leider keinen Katalog auch nur der wichtigsten und häufigsten pädagogischen Analogien und Bilder. Als erziehungs- und bildungsgeschichtliche Untersuchung verspräche eine solche Darstellung, indem sie charakteristische Affinitäten zwischen Geschichtsepochen und den in ihnen bevorzugten Bildern hervorhebe, auch einen geistesgeschichtlich interessanten Ertrag. Ebenso sehr würde das Nebeneinander der Bilder in seinen systematischen Beziehungen zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik manchen Aufschluß versprechen“ (ebd., S. 214).

SCHEUERLS Absicht ist einerseits zu zeigen, daß Metaphern im pädagogischen Denken „Unaussprechliches“ aussprechbar machen. Dort, wo ein Kategoriengefüge noch nicht herausgebildet ist, Begriffe sich noch nicht finden lassen, hat die Metapher eine heuristische Funktion. Das bezeichnet nach SCHEUERL auch sogleich die Gefahr des Gebrauchs von Metaphern: wo sie wörtlich genommen werden, dort verleiten sie dazu, für ein Ar-

gument, für einen Beweis genommen zu werden, der mit ihnen gar nicht zu haben ist: Bilder – etwa jenes, in dem die Schüler als Wachs erscheinen, das modelliert werden muß – sind bloße Analogien, denen keine Wirklichkeit zukommt. Ferner will SCHEUERL mit dem Aufzeigen der Fülle einander widersprechender Bilder einer – wie er es nannte – „Verfestigung“ im Erziehungsdenken entgegenwirken und den Pluralismus der Konzeptionen bewahren (vgl. ebd., S. 233).

Die Metaphern, die in der Pädagogik im Laufe ihrer Geschichte Anwendung fanden – so SCHEUERL weiter – wechseln einander ab, überlagern sich und lassen sich letztlich nicht auf ein zentrales, alle Zeiten überdauerndes Bild konzentrieren. So kann eine Typologie der gebräuchlichsten Metaphern in Erziehungskonzepten die jeweils im Hintergrund bleibende Anthropologie sichtbar werden lassen, die, „wenn sie ehrlich ist, immer nur fragmentarisch sein“ kann (ebd., S. 221). SCHEUERL selbst hat in seinem Aufsatz schließlich einen unabgeschlossenen Katalog von Bildern und Analogien aufgestellt. Seine Typologie umfaßt erstens organische Metaphern: das Kind als Pflanze, der Erzieher als Gärtner, etc. Zweitens mechanische Metaphern: von der Erziehung als Bildhauerei oder Formung von Ton und Wachs bis hin zur Persönlichkeitsbildung als Stanzvorgang. Drittens meäutische Metaphern der Erziehung als Begegnung und Dialog. Viertens tektonische Metaphern der Erziehung als Stufengang oder des Lehrens als Gebäude. Schließlich und fünftens markiert SCHEUERL die Lichtmetaphorik: Bildung als Erleuchtung, Erziehung als Aufklärung, Erhellung etc. (vgl. ebd., S. 212ff.).

Über die Schneidung der Gruppen läßt sich streiten, und man sieht auch leicht die Unvollständigkeit des Katalogs: Bodenmetaphern etwa, zu denen die „Grundbildung“ und der „Elementarbereich“ gehören, fehlen ebenso wie auch alle Fließmetaphorik, in der die Schule zum Beispiel als Brunnen erscheint und die Universität als Wissens- und Erkenntnisquelle, deren Sprudeln durchaus als abhängig von monetären Einschüssen gesehen wird, wenn etwa die Rede davon ist, daß die pädagogische Disziplin ausgetrocknet wird.

Das Anliegen in diesem Artikel kann nun nicht die Erstellung eines diachron und synchron angelegten Katalogs auch nur der gebräuchlichsten Metaphern in der Pädagogik sein. Dafür gibt es kaum Vorarbeiten, und die Explikation auch nur eines Typus führt immer schon – selbst ohne Anspruch auf Vollständigkeit – sogleich zu dickleibigen Büchern. Anfänge dazu kann man in unserer Disziplin etwa in der Sammlung von BRÜHL (1969) finden. Darüber hinaus lassen sich zu den gewichtigen Wachstumsmetaphern einige bemerkenswerte Detailstudien von DEARDEN (1972), GREEN (1976) und DARLING (1982) ausmachen.

Bleibt an dieser Stelle also die zweite Frage SCHEUERLS von Bedeutung: „Welchen Aufschluß versprechen die Metaphern in ihrer systematischen Beziehung zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik?“ Versteht man nun unter Allgemeiner Pädagogik jene wissenschaftliche Disziplin, die sich mit den theoretischen Grundlagen von Pädagogik in systematischer Hinsicht auseinandersetzt, die sich dann im Hinblick auf menschliche Lernprozesse mit den verschiedenen Theorien zum Erziehungsprozeß, den Forschungsmethoden und wissenschaftstheoretischen Konzepten sowie erkenntnisleitenden Interessen der Pädagogik beschäftigt, so ist der Gebrauch von Metaphern in diesen Theorien nicht ohne Rückwirkung auf die in ihnen betriebene Gegenstandskonstituierung. Interessant ist dann, wie die Disziplin das macht: Wie wird die Passung zwischen Bild und Gegenstand realisiert, und was leisten die Metaphern im Hinblick auf die *Konstituierung* des Gegenstandes? Ferner: Welche Aspekte des Gegenstandes werden durch die Metaphern erst erschlossen?⁴

Das Verhältnis zwischen Metaphern und wissenschaftlichen Kategorien, worunter hier die allgemeinen Wirklichkeits-, Aussage- und Begriffsformen, also „Stamm-begriffe“ verstanden werden, ist nun seit alters her tendenziell und für die neuzeitliche Wissenschaft mit DESCARTES und KANT kaum verrückbar festgelegt: Begriffe unterliegen den Kriterien der Klarheit und Bestimmtheit (vgl. DESCARTES 1960, S. 30 – die erste Hauptregel der Methode) –, und sie müssen dem Anspruch genügen, daß man von diesen gegenstandskonstitutiven Kategorien eine Anschauung gewinnen kann (vgl. KANT 1975, B 74ff.). Ein gegebener Sachverhalt muß präzise definiert werden, sonst läßt sich von einem Begriff nicht reden. Das aber weist der Metapher eine bloß *vorwissenschaftliche* Position zu, da sie generell keine Eindeutigkeit schafft und das Gegenteil von Anschauung bezeichnet, auch wenn sie Anschaulichkeit stiftet. Denn ihre Definition lautet in der Poetik und Rhetorik des ARISTOTELES: „Metapher ist die Übertragung eines fremden Nomens, entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere oder gemäß der Analogie“ (ARISTOTELES 1981, S. 54). Bei allen Wandlungen, die der Bestimmung und der Funktion der Metaphern über die Jahrhunderte zugewiesen wurden, ist ihr eben diese Bestimmung geblieben: Übertragung zu sein (vgl. RICOEUR 1986, S. 20ff.).

Übertragene Redeweisen aber sind unter dem Anspruch der Klarheit, Eindeutigkeit und Anschaulichkeit als uneindeutig zurückzuweisen. Metaphern bieten angeblich nur Ähnlichkeiten, Proportionen zwischen Dingen und Geschehnissen, sie beweisen nichts, veranschaulichen nur im übertragenen Sinne, sind schmückendes Beiwerk oder verführen, wo sie als Argument genommen werden.

Sie sind aber auch Stimulans für die forschende Phantasie und müssen in *eigentliche* Rede transformiert werden, wo es um wissenschaftliche Aussagen geht. Ihnen kommt dann der Status des Vorläufigen, manchmal vielleicht des *Vorgreifenden* dort zu, wo präzise wissenschaftliche Begriffe noch nicht formuliert sind. Insofern wären Metaphern Überbleibsel, die sich in dem Maße verflüchtigen, wie es zu einer Präzisierung des noch nicht Sagbaren kommt, also der Übergang zur wissenschaftlichen Begrifflichkeit geleistet wird.⁵

Denkt man den Weg der Nutzung von Metaphern immer vom Ziel her, also von ihrer letztendlichen Ablösung durch den Begriff, dann gerät sogleich ein entscheidender Aspekt der Beziehung zwischen Metaphern und pädagogischem Denken außer Betracht: Es könnte doch sein, daß sich manche der in dieser so wenig präzisen Disziplin genutzten Metaphern nur schwerlich in Begriffe transformieren lassen, daß sich also manche der heimischen Metaphern gar nicht von der uneigentlichen in die *eigentliche* Rede übertragen lassen.

Das impliziert nun wiederum eine Umkehrung der Blickrichtung: nicht, wie aus bildlichen Vorstellungen schließlich Begriffsbildungen resultieren, ist dann die Frage, sondern umgekehrt: was sind die vor und unter den konstitutiven Kategorien der Disziplin liegenden Metaphern? Nicht eine Sammlung von Metaphern interessiert dann an dieser Stelle, sondern ein erster Schritt der – wenn man so will – Rationalisierung der Auseinandersetzung um die Wissenschaftlichkeit der Disziplin, die sich ganz anders konstituiert, als etwa systemtheoretische Orientierungen nahelegen (s. u.). Das betrifft zunächst die Frage, was denn die *in* einem Metapherentypus implizierten Negationen sind. Was wird also in dem metaphorischen Komplex der Begriffsbildung schon ausgeschlossen, beschränkt von dort her die Reichweite und Perspektivität einer Theorie und nötigt, wo dies auffällig wird, etwa zum Wechsel im Bildgebrauch?

Das betrifft nun den *ersten* Komplex, entlang dessen die Beziehung zwischen dem Metapherngebrauch und dem Kategoriengefüge im pädagogischen Denken vorgestellt werden soll: Was bleibt *in* einer Metaphorik ausgeschlossen, was bleibt darin unsagbar und begrenzt von dort her die Sicht auf den Gegenstand? Der Ertrag, den diese Frage nach der sich in den Metaphern manifestierenden Basis einer Theorie erbringen kann, wird entlang einiger Beispiele vom Typus der organischen Metaphern, darin wiederum der Wachstumsmetaphorik, verdeutlicht werden.

Auf den *zweiten* Komplex, der hier behandelt wird, wurde schon verwiesen: Er betrifft die Frage nach sprachlichen Wendungen, die sich nicht durch Begriffe ablösen lassen, die aber dennoch oder gerade deshalb als Begriff erscheinen. Als Beispiel wird hier der Terminus „lebenslanges Lernen“ gewählt.

Drittens dann soll der Überlegung nachgegangen werden, daß Metaphern einen wissenschaftlichen Text nicht notwendig vieldeutig machen, ihn also auch nicht notwendig ästhetisieren, sondern durchaus Eindeutigkeit erzeugen können. Das wird am Beispiel des Gebrauchs der Kampfmetaphorik in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte erläutert werden.

Viertens und zum Schluß soll – ebenfalls entlang der Auseinandersetzungen in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte – gezeigt werden, wie Metaphern einen *latenten* Hintergrund abgeben für die *Konstituierung* des Gegenstandes, mit dem man sich beschäftigt. Dies wird anhand der Metapher der „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ und ihrer „Quellen“ geschehen.

1. Was bleibt in einer Metaphorik ausgeschlossen? – Wachstumsmetaphern

Maria MONTESSORI hat der gärtnerischen Tätigkeit der Erzieherinnen insofern eine Revolution zugestanden, als sie die in ihrem Kindergarten geschaffenen Umweltbedingungen für die Entwicklung der Kinder mit der Metapher des „Kunstdüngers“ vorstellig machte. Hatten „gute Gärtner oder Bauern“ FRÖBELS Anstalten noch bevölkert, so ist es der durch Wissenschaft und Technik geschulte „moderne Bauer“, der den Kindergarten MONTESSORIS bestellt (MONTESSORI 1966, S. 19). Das ist heute, in einer Zeit, da die Chemie in den Ruch der Vergifterin geraten ist, kaum noch ein opportunes Bild. Aber der Kunstdünger MONTESSORIS weist auf eine immanente Grenze der Metaphern des gärtnerischen Tuns hin. Ein den Wachstumspildern entlehnter Entwicklungsverbesserer – und als solcher findet der Kunstdünger bei MONTESSORI Eingang – hat seine Grenze in der Optimierung der Nahrungszufuhr.

Das hat Geschichte. COMENIUS, dessen Texte eine der großen Fundstellen für den Metapherngebrauch in unserer Disziplin sind, verglich die Bildung des Menschen immer wieder mit der gärtnerischen Aufzucht junger Pflanzen: „Es ist die Eigenschaft alles dessen, was wächst, das es im zarten Alter leicht gebildet und gebogen werden kann“ schrieb er (COMENIUS 1954, S. 50) und: Der „Reiser der Weisheit“ wird früh „aufgepfropft werden“ müssen (ebd., S. 49). In Kalamitäten gerät COMENIUS aber dort, wo er den Versuch unternimmt, das viele anzueignende Wissen, den langen Weg zur Weisheit kompatibel zu machen mit der Kürze der Zeit des Wachstums. Der Kunstdünger war noch nicht erfunden, und seine Wirkung hätte COMENIUS auch gar nicht reichen können. „Denn die Kunst ist so lang, breit und tief wie die Welt selbst, die dem Geiste unterworfen werden soll“ (ebd., S. 119). Die Kategorie der notwendigen Beschleunigung der Aneignung von Wis-

sen und Einsicht zwingt COMENTUS dann zu einem Bildwechsel. Im Kapitel „Grundsätze für die Schnelligkeit und Abkürzung beim Lernen“ schreibt er: „Aber wer weiß nicht, daß Langes zusammengezogen, Mühsames verkürzt werden kann? (...) Wer wüßte nicht, daß die Müller tausende von Körnern leicht zermahlen und mühelos die Kleie vom Mehl reinlich scheiden? (...) Aus Scham allein schon müßten wir bestrebt sein, die Findigkeit jener nachzuahmen und für die Schwierigkeiten, mit denen das Schulwesen bisher zu kämpfen hatte, Heilmittel zu suchen“ (ebd.). So soll beides geleistet werden: Die Chaotik und das kümmerliche Dahinvegetieren der Lernprozesse wird in eine „natürliche“, das ist dem Heranwachsenden angemessene Ordnung gebracht, und die Lerngegenstände selbst werden durch „eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode“ (ebd., S. 77) leicht zu unterrichten sein. An den Grenzen des optimierten Wachstums des jungen Menschen bleibt ihm nur die dem Flaschenzug, dem mechanischen Webstuhl, der Mahltechnik und dem Räderwerk der Uhr (vgl. ebd., S. 76f.) entlehnte Überlistertechnik hinsichtlich der Bearbeitung von Lerngegenständen für den Unterricht.

Man kann von hier aus erkennen, daß das monierte Technologiedefizit der Pädagogik (LUHMANN/SCHORR 1979a; 1979b; 1979c; 1982) auf der einen und das Technologieverbot auf der anderen Seite (BENNER 1979a; 1979b) durchaus eine hintergründige Thematisierung erfahren können, die dann noch etwas erhellt, wenn die Argumente für und wider die Legitimität des Machens der Person – und nicht allein der Zubereitung von Lerngegenständen – ausgereizt sind: Die Faszination einer Anthropologie, die den Menschen, nicht nur den Unterrichtsgegenstand als mechanisches Räderwerk begreift (vgl. im Überblick: GENDOLLA 1980), ist längst gewichen und kann heute letztlich nicht aufkommen gegen die organischen Metaphern, die den Menschen – und Kindern allemal – ein eigenständiges Wachsen zuschreiben. Solange die Wachstumsmetaphorik im Zusammenhang mit Erziehung nicht destruiert wird, so darf man spekulieren, wird es ein noch so einsichtiges Argument für die Technisierung von Erziehungsprozessen immer schwer haben gegenüber einem Bild, nach dem dort etwas Lebendiges wächst, wo andere Vorstellungen Metaphern nahelegen, die an das Installieren einer toten Maschine denken lassen.

Von daher gewinnt auch die neuerdings zu vermerkende Annäherung an die Systemtheorie LUHMANNscher Provenienz von seiten der im Pädagogischen noch heimischen Erziehungswissenschaftler ein gewisses Verständnis. Seit LUHMANN nämlich von der Autopoiesis spricht (LUHMANN 1984), von der Selbstorganisation und -regulation, der Selbstschöpfung von Systemen, hat er aus der Biologie „eine Theorie über die Prinzipien des Funktionierens lebender Organismen“ (RUSCH 1986, S. 45) seinem Konzept implantiert. Das kommt der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aber entgegen, ist ihr das Organische, die Nicht-Machbarkeit durch die universelle Kategorie (oder absolute Metapher) „Autopoiesis“ gegenüber der technischen Machbarkeitsattitüde doch näher (vgl. OELKERS/TENORTH 1987, S. 29ff.), kann man doch via Autopoiesis sogar das Subjekt gerettet sehen (vgl. OELKERS 1987, S. 185ff.).

Fragt man nun nicht, woran, sondern *wann* das Wachstum seine Grenze hat, so stößt man auf eine weitere implizite Negation. Es ist eine ebenso simple wie rasch zuschlagende Falle für alle organischen Bilder, daß Wachsendes letztlich nur zu denken ist, wo auch das Absterben berücksichtigt wird. Die Tücke dieser Allerweltserkenntnis demonstriert eine Metapher, die schon fast verschwunden ist und noch ein bescheidenes Leben in jenem Zeugnis fristet, das das der „Reife“ genannt wird.

Die Vorstellung von der „Reife“, die eine Person erlangen kann oder soll im Durchgang der Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, hat sich nahezu verschlis-

sen. Es ist, so sagen uns soziologische, psychologische und auch biologische Untersuchungen, nicht von einem auch nur annähernd fixierbaren Zeitpunkt zu sprechen, zu dem ein Einzelner seine „Reife“ erlangt hat (vgl. im Überblick TENNANT 1990). Festlegungen nach Kriterien wie Geschlechtsreife, Volljährigkeit, Strafmündigkeit gelten längst als obsolet. JÜRGEN WILBERT spricht dann auch lieber vom „Teilreifekonzept“, das die „Etappen“ beschreibt, die der Jugendliche auf dem „Weg zum vollen Erwachsenenstatus zurückzulegen hat“ (WILBERT 1982, S. 44).

Man sieht, die organische Metapher mit der hinterhältigen Frage danach, was denn nach der Reife noch zu erwarten sei, wird zunächst zerlegt in ein „Teilreifekonzept“, um sodann im Zuge eines Bildbruchs in die Wegmetaphorik überzugehen. Bleibt man dem auf der Spur, so liest man dann am Ende des Artikels: Der „Prozeß der Ausformung von Persönlichkeitsstrukturen“ dauert „bis zum Ausscheiden aus dem Arbeitsleben“ (ebd., S. 62). WILBERT hat die Zielmarke aber noch ohne Rücksicht auf jene sozialpsychologischen Studien festgelegt, die besagen, daß die Persönlichkeitsstruktur gerade mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben ganz neuer Identitätsstiftung bedarf (vgl. ALEXANDER/LANGER 1986).

Da haben also empirisch fundierte Analysen die Vorstellung von der Reife als Metapher für einen selbständigen Erwachsenenstatus ausgehöhlt, ohne freilich die normative Idee, es sei Ziel und Zweck des menschlichen Daseins, „Reife“ zu erlangen, dabei aufzugeben: nach der Fixierung eines Zeitpunkts wird ja weiter gefragt. Und das organische Ende des pädagogischen Handelns manifestiert sich nicht mehr in der Reife als einem Übergangszeitpunkt von einer Lebensphase in die andere, sondern liegt – seit auch die Antizipation des Sterbens als persönlichkeitsdestabilisierend gilt (vgl. ELIAS 1982) – jenseits des Ablebens einer Person. Und das wiederum heißt: Die Verschiebung des Zeitpunkts der Reife bis in den Tod hinein entläßt niemanden mehr aus der pädagogischen Pflicht.

Man wird daraus vermutlich einen generellen Befund hinsichtlich des Typus der Wachstumsmetapher in der Pädagogik machen können, bringt man einmal die Fülle ihres Gebrauchs und die herausgebildeten Varianten zusammen: Mit der Wachstumsmetapher wird über das Reifestadium nicht hinausgedacht. Das sichert der Disziplin, sich um den Niedergang, um das Absterben nicht kümmern zu müssen. Das liegt jenseits ihrer Aufgabe, denn mit der Reife wird ein Mensch in die Mündigkeit entlassen. Es muß dann auch gar nicht verdrießen, noch dem alternden oder gar sterbenden Menschen in pädagogischer Absicht zu begegnen, wird an diesem doch das Siechtum allenfalls zum Anlaß, an ihm etwas bewirken zu wollen, das sich – in die metaphorische Sprache eingeschrieben – als Aufblühen neuer Lebensperspektiven und – wo davon nicht mehr die Rede sein kann – als Wachsen an der Aufgabe des Sterbens beschreiben läßt.

Das kann schließlich ein weiteres Resultat nach sich ziehen: Die Ansicht ist kaum abzuweisen, daß vieles in der Pädagogik von einer emphatischen, optimistischen Einstellung geprägt ist, die zwar nicht ausdrücklich thematisiert wird, aber untergründig leitend in den Texten mitschwingt. Solche Vermutungen entbehren in der Regel eines zitationsfähigen Belegs; man bleibt auf ein sich im Lesen einstellendes Gefühl angewiesen. In der Analyse der Metaphern des Wachstums und des Zeitpunkts der Reife kann sich dann aber ein Beleg für diese optimistische emotionale Untergründigkeit finden lassen. Er kann ausgemacht werden in der substantiellen Vorstellung von Wachstum und Reife, den Metaphern also, die negieren, was die fröhliche Botschaft unterminieren könnte: das Siechtum und das Absterben.

2. „Lebenslanges Lernen“ – oder die Schwierigkeit, von der „uneigentlichen Rede“ zum Begriff zu finden

„Lebenslanges Lernen“, das scheint nun gar keine Metapher zu sein, sind der Anfang und das Ende des Lernens doch benannt: Geburt – oder, wer so modern sein will wie HERBERT SPENCER (1898, S. 450ff.) schon im letzten Jahrhundert, wird sagen: Zeugung – und Tod markieren die Lernphase. Aber nicht der Terminus „Lernen“ ist die Metapher – Lernen läßt sich begrifflich, wie auch immer divergent, durchaus markieren und zur Anschauung bringen. Die Metapher ist „lebenslang“.

Auffällig wird dies erst durch die Opponenten, denen es – aus einem wie auch immer gearteten Vorbehalt gegen die Zumutung einer alle Lebensphasen umspannenden Schule heraus – um die Frage geht, ob es denn Sinn mache und der Person zuträglich sei, wenn das Lernen nie ein Ende finden darf. Das lebenslange Lernen „garantiert unsere permanente Unzulänglichkeit“, schreibt VERNE (1976, S. 28). Darin kündigt sich mehr an als ein bloßes Unbehagen gegenüber der Vorstellung, so etwas wie Mündigkeit werde nie erreicht. Denn wer sich darauf einläßt, lebenslänglich weiterzulernen, sieht sich unvermittelt in einen Sinnhorizont eingebunden, der zunächst vielleicht gar nicht auszumachen war: Sollte das Lernen vormals etwa der Lebensbewältigung dienen, so wird das lebenslange Lernen jetzt selbst zu einer Dimension der Lebensbewältigung: „Lebenssinn wird (...) in den durch die Beschleunigung des Lebens in immer größerer Zahl aneinandergerihten Lernerfolgen gesucht“ (SCHNADT 1989, S. 51).

Auch wenn die Frage sich nicht sogleich aufdrängt, so wird man sie von der Beschäftigung mit der Metapher her stellen müssen: Was ist das, „das Leben“? Die Antwort, die im Terminus „lebenslanges Lernen“ steckt: das sei die Spanne zwischen Geburt und Tod, klingt dann zwar durchaus pragmatisch und exakt. Man kann diese Antwort vielleicht zur Vermeidung von Streitereien benutzen, aber sie ist nicht von der Art, daß sie die Beunruhigung auffängt, die sich einstellt, wo der Verdacht aufkommt, das Leben bliebe ein Lernerleben und es könne sogar sein, daß das Leben darin auch noch seinen Sinn finden solle.

Was zunächst wie eine bloße Modernisierung eines Lernkonzeptes aussah, sieht sich dann plötzlich mit der Frage aufgeladen, ob das Konzept noch kompatibel ist oder gar eine akzeptable Antwort bereithält auf den Sinn des Lebens, das mit Lernen verbracht werden soll.

Ebenso ergeht es einem mit der Frage danach, was die Zeit sei. Antworten, die lauten: Zeit ist das, was die Uhr mißt und schließlich nach Jahren zählt, können da kaum befriedigen. Vom Begriff der Zeit ist längst bekannt, daß er nicht den Kriterien gehorcht, denen ein Begriff unterliegt, ja, daß er ihnen gar nicht unterliegen kann. Von KANT wissen wir: „Die Zeit ist kein diskursiver, oder, wie man ihn nennt, allgemeiner Begriff“ (1975, B 47). Alle Bemühungen, eine empirische Anschauung von der Zeit zu gewinnen, nötigen dazu, daß Metaphern des Raumes mit ins Feld geführt werden – und das läßt sich auch gar nicht vermeiden: *Lebenslanges Lernen* heißt es ja auch. Aber Zeit und Raum sind von gänzlich anderer Qualität, und so müßte die Analogiebildung – die zu *uneigentlicher Rede* führt – sich eigentlich verbieten.

Die Frage, was das Leben sei, ist ebensowenig zur Anschauung zu bringen: Es umfaßt die Totalität des individuellen Daseins, der gegenüber jeglicher Versuch, sie anschaulich zu machen, nur auf Situationen, Stimmungen, Entwicklungen, offen artikuliert oder hintergründige Sinnvorstellungen verweisen kann, wo nach dem Ganzen gefragt wird.

Man sieht, der Terminus „lebenslanges Lernen“ geht über den Bereich des auch nur

irgendwie theoretisch Sicherbaren weit hinaus und hat doch gleichzeitig orientierende Funktion für die ganze pädagogische Disziplin erlangt – mit der Suggestion von Sicherheit, die gar nicht gewonnen werden kann. Hier scheint etwas sogar als auf den Begriff gebracht: Lebenslanges Lernen, das konzentriert ein ganzes Set an bildungspolitischer Reflexion in einem Wort. Aber der Terminus ist nur eine Wortbildung, die Anschaulichkeit nur einreden will und das Problem, die Frage nach dem Ganzen des Lebens und seines Sinns, mit dem der Terminus aufgeladen ist, vernichtet. Es handelt sich nicht um eine Vorstufe oder gar das Fundament der Begriffsbildung, schon gar nicht um den Begriff selbst, sondern verdunkelt ihn, indem der Terminus wie das Resultat einer Begriffsbildung wirkt.

Beim Terminus „lebenslanges Lernen“ ist eine „Übertragung“ ins „Eigentliche“ schwerlich zu denken. Metaphern dieses Typus' werden von HANS BLUMENBERG unter die absoluten Metaphern rubriziert. Absolute Metaphern zeichnen sich dadurch aus, daß sie prinzipiell nicht auf einen Begriff mit der dazugehörigen Anschauung gebracht werden können. Die Wahrheit der absoluten Metaphern „ist, in einem sehr weiten Verstande, *pragmatisch*. Ihr Gehalt bestimmt als Anhalt von Orientierungen ein Verhalten, sie geben einer Welt Struktur, repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität“ (BLUMENBERG 1960, S. 20).

Solche Metaphern wie die des „lebenslangen Lernens“ sind es letztlich, die die Auffassung, bei den Metaphern handle es sich um Rudimente einer noch vorwissenschaftlichen, phantastischen und/oder ausschmückenden Sprachfigur, in einem anderen Licht erscheinen lassen. Sie sind hier kein Restbestand uneigentlicher Rede, sondern sind „eigentliche“ Sprache, resistent gegen die Ablösung durch einen Begriff. Ihre Funktion liegt gerade darin, Sicherheit zu schaffen, Erwartungen zu regulieren und Haltungen auszudrücken, also Bedürfnissen der Orientierung zu genügen, die sich begrifflich nicht gewinnen lassen.

3. Eindeutigkeit durch uneigentliche Rede – Kampfmetaphern

Der Gebrauch von Metaphern in der Wissenschaftssprache legt es nahe zu glauben, dies führe zur Ästhetisierung des Textes. Und das heißt immer – in Relation zur Tendenz der Wissenschaftssprache –: es wird Vieldeutigkeit erzeugt. Wissenschaftssprache zielt auf den präzisen Gebrauch der Worte; hingegen verweist die Metaphorik als „uneigentliche“ Rede auf einen mehr oder weniger weit entfernten Kontext. -

Spürt man nun der Metaphorik innerhalb eines wissenschaftlichen Kontextes nach, so ist erstaunlich, daß sie den Text *nicht* notwendig vieldeutig macht, sondern durchaus Konsistenz erzeugen kann (vgl. BLUMENBERG 1971, S. 191).

In dem von ZEDLER/KÖNIG 1989 herausgegebenen Band zur „Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte“ findet sich ein wohl schon 1986 erstmals publizierter Aufsatz von JÜRGEN OELKERS: „Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte.“ Worum es geht, ist in einem Satz gesagt: Das Verschwinden der Herbart-Schule aus der pädagogischen Diskussion, initiiert durch ihre Kritik von seiten der experimentellen Psychologie und kantianischen Sozialpädagogik. Was OELKERS daran interessiert, kleidet er in die Frage: „Gibt es eine Art Kontinuität in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte und zeigen die Übergänge identische Mechanismen der Ablösung bzw. Überwindung etablierter Ansätze oder Richtungen?“ (OELKERS 1989, S. 77).

Die Auseinandersetzung zwischen dem Herbartianismus und seinen Opponenten beschreibt OELKERS nun mit faszinierender Konsistenz entlang der Kampfmetaphorik. Es ist von den experimentellen Psychologen als „Herausforderer“ die Rede und von den „geschickten Abwehrstrategien der Herbartianer“. Da wird „Front“ gemacht und der Herbartianismus in die „Doppelzange der Persönlichkeits- und Sozialpädagogik“ genommen. MEUMANN initiiert einen „Theorieputsch“, und mit NARTOPS Hilfe werden „drei wunde Punkte berührt“. SALLWÜRK „startet einen Angriff“, und KRETSCHMAN „dreht den Spieß um“. Wieder im Gegenangriff wird jemand „aufs Korn genommen“, werden die „Verteidigungsstrategien konzentriert“, und „wenig wirksame Strategien“ werden „ergänzt“. Schließlich hält der Herbartianismus den „herausfordernden Kräften“ nicht mehr stand (Zitate ebd., S. 84ff.).

Daß die durchgehaltene Kampfmetaphorik Konsistenz erzeugt, wird sogleich deutlich, liest man den Aufsatz von seinem Ende her. Dort nämlich schreibt OELKERS: „Gewinn und Verlust sind im Falle des Herbartianismus bis heute *nicht* aufgerechnet“ (ebd., S. 99). Und einige Seiten vorher heißt es: „Der Herbartianismus ist ganz und gar historisch. Niemand verfährt mehr nach der Formalstufenmethode (...). Der Gegenstand ist abgeschlossen und kann *zunächst* ohne jede Revitalisierungsabsicht behandelt werden“ (ebd., S. 91).

Die Metapher „Revitalisierung“ gibt das Stichwort. Im Kampf zwischen den Herbartianern und ihren Gegnern selbst ist die Metaphorik durchaus verschieden gelagert: Es waren die Herbartianer, die ins Arsenal der Kampfmetaphern, des Schlagabtausches griffen. Hingegen operierte der Kreis um NARTOP und operierten die experimentellen Psychologen mit ganz anderen Bildern: Die Herbartianer werden von ihnen als Anhänger einer ausgelaugten, verdorrten, erstarrten Lehre dargestellt. Der Lehrer ist, so die Kritik von LINDE, eine leblose Figur im Herbartianismus, während er in seiner „Persönlichkeitspädagogik“ dem Ruf folgen soll: „Zurück zur Natur! Denn die Natur (die Psyche) der wissenschaftlichen Pädagogen (...) ist etwas durchaus künstlich Zurechtgemachtes, – schon aus dem einfachen Grunde, weil der bloße Verstand der ganzen, vollen Natur nie gerecht werden kann; er treibt ihr Leben aus und präpariert die Leiche aufs sorgfältigste, aber die Natur hat er nicht. (...) Nur ein Erzieher, der selbst Natur ist, (...), wird naturgemäß erziehen“ (LINDE 1922, S. 70). LINDES Schrift erschien erstmals 1896, und schon 1904 ist der Herbartianismus in den Augen der Neuerer dermaßen veraltet, daß SALLWÜRK vom „Ende der Zillerschen Schule“ spricht. Die Herbartianer bleiben der Kampfmetaphorik verhaftet, während ihre Gegner mit organischen Metaphern operieren: Das aufblühende Neue sind sie, der Herbartianismus gilt als absterbendes Konzept.

OELKERS schließt sich der Kampfmetaphorik an, verwendet die organischen Metaphern nicht. Er sichert dadurch die Auseinandersetzungswürdigkeit mit dem Herbartianismus. Die Kampfmetaphorik erlaubt es, eine Auseinandersetzung zwischen Theoriekonzepten nicht nur zu bezeichnen, sondern ihr auch einen Sinn zu verleihen, *ohne* sogleich die eine Partei von vornherein als notwendig unterlegen oder als überflüssigen Gegenstand der Beschäftigung zu beschreiben. Letztlich rettet OELKERS mit der Kampfmetaphorik die Theoriegeschichte der Disziplin davor, Naturgeschichte zu sein. Auseinandersetzung, gekleidet in Metaphern des Schlagabtausches, tritt an die Stelle einer Organik, die den Niedergang eines Konzeptes so natürlich erscheinen läßt wie das Aufblühen von Neuem.

Wäre Theoriegeschichte Naturgeschichte, wäre die Rekapitulation der Argumente und Argumentationsstrategien auf beiden Seiten ein allenfalls aus historisch-antiquari-

schen Gründen noch zu rechtfertigendes Geschäft. Insofern sichert die Metaphorik die Konsistenz in der Auffassung von OELKERS, in der Auseinandersetzung zwischen Theorien sei die Auseinandersetzung mit Argumenten entscheidend. Und sein Befund ergibt, daß die Argumente der Neuerer nicht weiter tragend gewesen seien, daß vielmehr dann, wenn „ein Veralterungsverdacht gegenüber pädagogischen Paradigmen erst einmal sozial verankert ist und als Krisenargument übermächtig wird“ (OELKERS 1989, S. 99), nicht mehr das bessere Argument zählt, nicht einmal die „praktische Wirksamkeit“ eines Konzeptes, sondern nur noch das *Versprechen*, das im aufblühenden Neuen liegt.

Man kann es von der Beschäftigung mit Metaphern her auch so sagen: Die organische Metapher des Alterns, des Absterbens und Niedergangs, genutzt von den Neuerern, macht das Aufkommen und die Plausibilität des neuen Konzeptes zum quasi natürlichen Geschehen. Da muß nichts überraschen oder irritieren. Die organische Metapher der „Leiche“ Herbartianismus läßt den Verdacht gar nicht aufkommen, daß es sich bei dem jungen, mit Macht aufkeimenden Konzept um eine bloße Sammlung von unbewiesenen (und unbeweisbaren) Floskeln handeln könnte, indem die „Argumente“ mit der hoffnungsvollen Stimmung einer aufblühenden Kraft verbunden werden, die die organischen Metaphern bereithalten.

Metaphern, so läßt sich mithin sagen, können einen Zusammenhang mittels der durch sie erzeugten Perspektive vereinheitlichen. Insofern kann der Einsatz von Metaphern auch dazu dienen, einer auf Verstehen ausgerichteten Auseinandersetzung Präzision zu ermöglichen und einen anderen Metapherngebrauch dort einzuklagen, wo diese Präzision durch die gebräuchlichen Metaphern noch nicht erreicht ist. Bezogen auf das Beispiel heißt das: Wenn Argumente zählen in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, können „organische Metaphern“ des Alterns und Aufblühens zwar Konsistenz im Text erzeugen, provozieren aber, das für einen Naturprozeß zu halten, was doch argumentative Auseinandersetzung sein soll. Daher haben Metaphern im erziehungswissenschaftlichen Text auch keinen ästhetischen Aspekt, soweit sie die Vieldeutigkeit gerade dadurch verhindern, daß solche Metaphern Verwendung finden, die auf Diskursivität verweisen und in ihrer Stringenz dem Prinzip der Präzision der wissenschaftlichen Sprache eine Stütze bieten.

4. *Metaphern als Hintergrund für die Konstituierung des Gegenstandes: Hauptströmungen und Quellen*

Die pädagogische Wissenschaftsgeschichte kommt, wie jede historisch-philologische Fachsprache, nicht ohne die Metapher der „Quelle“ aus (vgl. BLUMENBERG 1971, S. 190ff.). Der Hinweis, daß es sich beim Terminus „Quelle“ um eine Metapher handelt, ergibt zunächst nichts Neues: das weiß jeder mit Geschichte Befasste, und es erscheint gar nicht nötig, sich der Metaphorik noch zu vergewissern. Die Frage ist aber, was die Metapher im Rahmen der Erkenntnis eines Sachverhalts leistet. Was geschieht, wenn jemand wie TENORTH, der nun nicht bezichtigt werden kann, poetische Texte zu verfassen, von „der noch ausstehenden, umfassenden Erschließung der Quellen“ der empirischen Pädagogik spricht und von jenen „Hauptströmungen“ der Disziplin, die ihre „Einbettung“ in den Geschichtsfluß der wissenschaftlichen Pädagogik noch gar nicht erfahren haben? (TENORTH 1989, S. 336f.).

Es zeigt sich sehr schnell, daß die Metaphern „Hauptströmung“ und „Quelle“ einem

größeren Orientierungskomplex angehören, wobei die damit präfigurierte Richtung des Denkens über den Gegenstand mit der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs von Fließmetaphern fast unzugänglich gemacht wird. Man kann sich das zunächst an den „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ von DIETRICH BENNER (1973) verdeutlichen. Die Metapher „Hauptströmungen“ gibt die Orientierung für seinen Ansatz. BENNER opponiert gegen das „Klischee“ „einer positivistischen Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 8), die traditionelle Pädagogik sei abgelöst von der modernen Erziehungswissenschaft zu betrachten. Indem er nun die „Hauptströmungen“ der traditionellen Pädagogik und der modernen Erziehungswissenschaft verfolgt, versucht er eben das auszumachen, was die Metapher suggeriert: eine Kontinuität handlungswissenschaftlicher Orientierungen der Disziplin, die beeinflusst ist durch Quellen, die es flußaufwärts zu entdecken gilt.

Man darf sich das auch an PETRATS Sozialgeschichte der Schulerziehung verdeutlichen: Auf der Suche nach den „Spuren“ des Beginns der Schulerziehung entdeckt PETRAT, daß das Wort „Erziehung“ der Zucht von Obstbäumen entlehnt ist: Es erschließt sich der Metaphernhof des Veredelns (vgl. PETRAT 1987, S. 19f.). PETRAT folgt nun – und wie sich zeigt, mit äußerster Fruchtbarkeit – dieser für die Schulerziehung so bedeutsamen Metapher, ohne freilich jene zu problematisieren, die einzig von ihrem *Aufspüren* und ihrer *Bedeutung* her ihm einige Sorge bereitet: „das verfügbare Quellenmaterial“ (ebd., S. 17).

Exakt an dieser Stelle aber wird man ansetzen müssen: Die Metapher der Quelle ist so selbstverständlich, daß es keiner Auseinandersetzung mehr bedarf. Man kann problemlos unterstellen, daß alle geschichtlich Interessierten der pädagogischen Wissenschaft wissen, was eine historische „Quelle“ ist. Gegen diese Selbstverständlichkeit wird man aber opponieren müssen, da noch jede Metapher nur ein eingeschränktes Maß an Bedeutungen transportiert und ferner nur bestimmte gedankliche Verbindungen erlaubt, die *nicht* einfach umgestoßen, erweitert oder neu gefaßt werden können. So wird man sehen können, daß auch die Auffassung, es handle sich beim Material, aus dem die Geschichtsschreibung schöpft, um „Quellen“, nur bestimmte Auffassungen von Geschichte zuläßt und gleichzeitig eröffnet.

Daß Quellen, wie jüngst TENORTH wieder formulierte, „erschlossen“ werden müssen, trägt schon in sich, nach dem Ursprung der Quelle zu suchen – samt der Vorstellung, die sich mit der Quelle verbindet: Dort, wo die Quelle ist, ist alles noch ungetrübt, unvermischt. Die Quelle ist klar, läßt in die Tiefe schauen. Wer weiter von den „Hauptströmungen“ spricht, die sich aus diesen klaren, tiefen Quellen des Ursprungs speisen, der folgt einem geschichtsphilosophischen Phantasma, in dem vorweggenommen wird, die Ereignisse, Theoriekonzepte etc. stünden im Zusammenhang miteinander. Das zeitlich Spätere läßt sich nicht ohne das zeitlich Frühere denken, ja, so wird suggeriert, wäre gar nicht aufgekommen. Die Fließmetaphorik läßt allenfalls Katarakte, nicht aber Brüche zu. Und, so wird suggeriert, vom Ort und Zeitpunkt aus, an dem der Rekonstrukteur der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte steht, ließe sich, stromaufwärts, zu der Quelle zurückfinden. Das muß in der Pädagogik, soweit sie als Handlungswissenschaft verstanden wird, sogleich auf Probleme stoßen. Zumindest dort, wo sich die Pädagogik als Theorie einer vorgängigen Praxis begreift, wird man nur auf Quellen in Form von Dokumenten, Abschriften, Abhandlungen, Photographien und Objekten stoßen, nicht aber auf das, was den Dokumenten, Abhandlungen etc. einst die Quelle war.

Und Quellen sind dann etwas, das nur gefunden wird, weil ihr Material im Fluß der Zeit forttransportiert wurde, nicht irgendwo versickert oder verdunstet ist. Man wird un-

weigerlich danach fragen müssen, wer etwas zur Quelle machte, man wird nach den Bedingungen fragen müssen, die die Quellen konstituierten und sie versorgt haben. An dieser Stelle ist es fast zwingend im Umgang mit Metaphern, daß von ihrer Nutzung umgestellt wird auf die Tragweite des Bildes, dessen Gebrauch zunächst selbstverständlich ist. So wird man die Grundlagen aufspüren müssen, von denen her beides gewonnen wird: der Gegenstand wie die Einsichten, die sich aus ihm ergeben. Dabei sind gerade die Brüche interessant, mithin der Versuch einer Orientierung an fehlender Kontinuität; dabei sind aber auch Verdachtsmomente von Gewicht, die gespeist werden vom Unbehagen, das Wichtigste könnte längst verschwunden sein.

So stammt von FRANCIS BACON die düstere Metaphorik vom reißen Strom der Zeit, in dem gerade das überdauert, was am leichtesten ist und deshalb oben schwimmt. Das Gewichtige, Bedeutsame ging einfach unter: „Leider sind (...) ihre Werke (die der frühen Griechen, DE H.), schwer und gediegen wie sie waren, im Strome der Zeit untergegangen, der uns dagegen die vielgestaltige leichte Waare der Andern zugeführt hat!“ (BACON 1981, S. 52).

Diese Analogie aus fachfremdem Terrain sei nur erwähnt, weil man für die Schwierigkeiten des Historikers der Pädagogik bei der Bergung des im Fluß Befindlichen ein Sprachbild gefunden hat, das dem von BACON aufgetragenen Problem, nur das Leichtgewichtige werde im Fluß der Zeit transportiert, durchaus Paroli bieten kann. Zu der Problemlage, aus dem Strom des tradierten Materials auszuwählen, was dann als ‚Pädagogik‘ sich bezeichnen ließe, ist in dem schon erwähnten Band von ZEDLER/KÖNIG zu lesen: Ein konstruierter Terminus ‚Pädagogik‘ „ist einer Angel vergleichbar, die ausgeworfen wird in der Erwartung, daß etwas daran hängen bleibt“ (SCHWENK 1989, S. 348). Man sieht, das Bedeutungspotential der Quellen- und Strommetapher hat sich nicht erschöpft, und die metaphorische Explikation hält wenigstens fest, was im Prozeß der Begriffsbildung den Leistungen unserer Disziplin zugrunde liegt: Das Fischen im Strom der Zeit in der Hoffnung auf einen reichen Ertrag.

Fragt man nun zusammenfassend nach dem Ertrag, den die Auseinandersetzung mit Metaphern in ihrer systematischen Beziehung zu dem Kategoriengefüge der Allgemeinen Pädagogik erbringen kann, so läßt sich sagen: Man kann über die Analyse von in Texten der Pädagogik verwendeten Metaphern zeigen, daß sie bestimmte Begriffsbildungen nicht zulassen und Vorbehalte gegenüber anderen Sichtweisen auf die Sache provozieren: Wachstumsmetaphern erlauben nur ein begrenztes Maß an Beschleunigung von Lernprozessen und opponieren als organische Leitbilder einem technischen Denken, das dem Bedeutungshof des Leblosen verhaftet bleibt.

Ferner, fragt man nach dem, was die Metaphorik ausschließt, kann man auf eine noch darunter befindliche Schicht stoßen: Metaphern können die Grundstimmungen in einem Text erschließen. Solange in der Pädagogik dem Gedanken der Reife als Endpunkt ihrer Bemühungen um die Konstituierung der Person gefolgt wird, braucht das Absterben nicht in den Blick zu geraten. Das erzeugt eine optimistische Grundstimmung.

Es gibt Termini – wie den des lebenslangen Lernens –, die als Begriff erscheinen, aber Metaphern sind und auch nicht in einen Begriff transformiert werden können. Das ist entscheidend für den Gebrauch von Metaphern in der Wissenschaft. Und – das sei sozusagen hypothetisch hinzugesetzt – es könnte doch sein, daß viele Stammtermini der Pädagogik davon betroffen sind, etwa der Terminus Bildung; vielleicht läßt sich davon prinzipiell kein Begriff bilden. Da könnte also, ohne Verrat am Anspruch der Wissenschaftlichkeit, das Abarbeiten an den Metaphern eine zentrale Entlastungsfunktion erlangen.

Metaphern stehen im Ruch, Uneindeutigkeiten zu erzeugen und einen Text zu ästhetisieren. Es läßt sich zeigen, daß Metaphern einen Text durchaus eindeutig machen, Konsistenz erzeugen und das Wissenschaftsverständnis erst artikulierbar machen: organische Metaphern lassen Geschichte als Naturgeschichte erscheinen. Metaphern des Schlagabtausches lassen hingegen eher zu, die Ebene der argumentativen Auseinandersetzung zu wahren.

Setzt man einen anderen Akzent, so wird man sagen können, daß Metaphern den Gegenstand konstituieren, indem sie – wie in der Strömungs-Metaphorik – eine geschichtsphilosophische Imagination erzeugen, die zum Hintergrund dessen gerät, was in der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte überhaupt aufgegriffen werden kann und *wie* dies geschehen kann.

Insgesamt ist der Anspruch zunächst bescheiden. Die Auseinandersetzung mit dem Metapherngebrauch hat Hilfsfunktion im Sinne einer Aufklärung über das Selbstverständnis in den Teilsegmenten der Disziplin. Das kann zu einer besseren Wahrnehmungsfähigkeit verhelfen, kann aber auch, weniger freundlich, als bloße „Betreuungswissenschaft“ (LUHMANN) bezeichnet werden.

Anmerkungen

- 1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrages am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin im Dezember 1989.
- 2 GERT MATTENKLOTT (1984) ist die Rehabilitation der Epigonen zu verdanken. Er zeichnet nach, daß es in der Regel nicht die Heroen sind, die eine in Angriff genommene Aufgabe vollenden, sondern ganze Generationenfolgen von Epigonen. In diesem Sinne darf beansprucht werden, keine bloße Nachahmung vorzulegen, sondern – hier bezogen auf den Zusammenhang zwischen Metaphern und pädagogischem Denken – ein wenig voranzukommen.
- 3 Der Literaturverweis betrifft nur jene Schriften, die die Stadien der Entwicklung der Metaphorologie HANS BLUMENBERGS markieren, nicht seine exorbitanten Detailstudien (zuletzt – mit frappanten Einsichten für eine pädagogische Theorie der Lehrbarkeit und Lernbarkeit: 1989, bes. S. 145ff.).
- 4 Zur Wirklichkeits- und Weltkonstituierung durch Metaphern vgl. generell: RICOEUR 1986, S. 209ff.
- 5 Ein Kondensat der den Metaphern zugeschriebenen Funktionen und Wirkungsweisen, wie es hier gebildet wurde, ist immer riskant, provoziert doch jede Aussage den Widerspruch der die Sache anders sehenden Spezialisten. Das nötigt zwecks Rettung des Kondensats in der Regel zu einer Belegstrecke, deren Abkürzung sich auch durch die Standardformel vom ‚Den-Rahmen-Sprengenden‘ kaum legitimieren läßt. Umgehen läßt sich das Dilemma vielleicht mit dem Verweis darauf, daß sich das Kondensat ergibt, wenn man die Auseinandersetzungen mit Metaphern addiert, wie sie im Feld der Pädagogik von folgenden Autoren durchgeführt wurden: SCHEUERL (1959), RODI (1967), SCHEFFLER (1981, S. 69ff.), HERZOG (1983), KÜNZLI (1985), OELKERS (1990). Eine Ausnahme bildet die Veröffentlichung von SCHULZE (1990), der – auch auf den Spuren BLUMENBERGS – den Hintergrundmetaphern sein primäres Augenmerk schenkt.

Literatur

- ALEXANDER, C./LANGER, E. (Eds.): *Beyond Formal Operations: Alternative Endpoints to Human Development*. New York (NY) 1986.
- ARISTOTELES: *Poetik*. Übers. v. O. GIGON. Stuttgart 1981.
- BACON, F.: *Neues Organ der Wissenschaften*. Übers. u. hg. v. A. Th. BRÜCK. Darmstadt 1981. (1620).
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München 1973.
- BENNER, D.: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 367–375. (1979a).
- BENNER, D.: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 803–805. (1979b).
- BLUMENBERG, H.: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Sonderdruck aus: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. VI. Bonn 1960.
- BLUMENBERG, H.: *Beobachtungen an Metaphern*. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. XV. Bonn 1971, S. 161–214.
- BLUMENBERG, H.: *Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit*. In: Ders.: *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a. M. 1979, S. 75–93.
- BLUMENBERG, H.: *Höhlenausgänge*. Frankfurt a. M. 1989.
- BRÜHL, G.: *Die Schule im Urteil ihrer Lehrer vom ausgehenden 16. bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert*. Wiesbaden-Dotzheim 1969.
- CAMPENHAUSEN, H. Frhr. v.: *Die Bilderfrage als theologisches Problem der alten Kirche*. In: SCHÖNE, W./KOLLWITZ, J./CAMPENHAUSEN, H. Frhr. v.: *Das Gottesbild im Abendland*. Witten/Berlin 1957, S. 77–128.
- COMENIUS, J. A.: *Große Didaktik*. Übers. u. hg. v. A. FLITNER. Düsseldorf/München 1954. (1657).
- DARLING, J.: *Education as Horticulture: Some Growth Theorists and their Critics*. In: *Journal of Philosophy of Education* 16 (1982), pp. 173–185.
- DEARDEN, R. F.: *Education as a Process of Growth*. In: DEARDEN, R. F./HIRST, P. H./PETERS, R. S. (Eds.): *Education and Development of Reason*. London 1975, pp. 65–84.
- DESCARTES, R.: *Discours de la Méthode*. Übers. u. hg. v. L. GÄBE. Hamburg 1960. (1637).
- GENDOLLA, P.: *Die lebenden Maschinen*. Marburg a. d. Lahn 1980.
- GREEN, J.L.: *The Deweyan Growth Metaphor and the Problem of Sufficiency*. In: *Educational Theory*, Vol. 26 (1976), pp. 355–365.
- HERZOG, W.: *Plädoyer für Metaphern*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 59 (1983), S. 299–332.
- HOLTON, G.: *Metaphors in Science and Education*. In: TAYLOR, W. (Ed.): *Metaphors of Education*. London 1984, pp. 91–113.
- KANT, I.: *Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil*. Werke Bd. 3. Hg. v. W. WEISCHEDL. Darmstadt 1975. (1781).
- KÜNZLI, R.: *Zur epistemischen Funktion der Metapher in der Pädagogik*. Kiel 1983. (Vervielfältigtes Manuskript).
- KÜNZLI, R.: *Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß*. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): *Unterricht: Sprache zwischen den Generationen*. Kiel 1985, S. 355–372.
- LINDE, E.: *Persönlichkeits-Pädagogik*. Fünfte, durchges. Aufl. 1922. (1896).
- LUHMANN, N.: *Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 13 (1984), S. 308–327.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart 1979. (1979a).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 345–365 (b).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Hat die Pädagogik das Technologieproblem gelöst?* In: *ZfPäd* 25 (1979), S. 799–801 (c).
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1982.
- MATTENKLOTT, G.: *Das Epigonale – eine Form der Phantasie*. In: *Merkur* 38 (1984), S. 410–421.

- MONTESSORI, M.: Über die Bildung des Menschen. Hg. u. eingel. v. P. OSWALD u. G. SCHULZ-BENESCH. Freiburg/Basel/Wien 1966. (Ital. 1949).
- MUSCARI, P. G.: *Metaphorical Language and its Place in the School*, New York University, Ph. D. Dissertation. New York (NY) 1973.
- OELKERS, J.: *Metapher und Wirklichkeit: Die Sprache der Pädagogik als Problem*. In: OELKERS, J./WEGENAST, K. (Hrsg.): *Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart u. a. 1991, S. 111–124.
- OELKERS, J.: *Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte*. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- OELKERS, J.: *System, Subjekt und Erziehung*. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 175–201.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation*. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 13–54.
- PETRAIT, G.: *Schulerverziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*. München 1987.
- PETRIE, H. G.: *Metaphor and Learning*. In: ORTONY, A. (Ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge/London 1979, pp. 438–461.
- POLLIO, H. R. a. o.: *Psychology and the Poetics of Growth. Figurative Language in Psychology, Psychotherapy, Education*. Hillsdale/NJ 1977.
- RODI, F.: *Zur Metaphorik der Aneignung*. In: *Bildung und Erziehung* 20 (1967), S. 425–438.
- RICOEUR, P.: *Die lebendige Metapher*. München 1986. (Franz. 1975).
- RUSCH, G.: *Verstehen verstehen. Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht*. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: *Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1986, S. 40–71.
- SALLWÜRK, E. v.: *Das Ende der Zillerschen Schule. Zur pädagogischen Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M. 1904.
- SCHEFFLER, I.: *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf 1971.
- SCHUEERL, H.: *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*. In: *ZfPäd* 5 (1959), S. 211–223.
- SCHNADT, P.: *Lernen in der Endlosschleife*. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten*. Berlin 1989, S. 41–54.
- SCHÖFFEL, G.: *Denken in Metaphern. Zur Logik sprachlicher Bilder*. Opladen 1987.
- SCHULZE, Th.: *Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen*. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990, S. 97–119.
- SCHWENK, B.: *Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik*. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- SPENCER, H.: *The Principles of Biology, Vol. I, rev. and enlarged ed.*, London/Edinburgh 1898.
- TAYLOR, W. (Ed.): *Metaphors of Education*. London 1984.
- TENNANT, M.: *Life-span Developmental Psychology and Adult learning*. In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 9 (1990), pp. 223–236.
- TENORTH, H.-E.: *Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende*. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.
- VERNE, E.: *Die Kosten lebenslänglicher Erziehung*. In: DAUBER, H./VERNE, E. (Hrsg.): *Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung*. Reinbek 1976, S. 8–53.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Gerhard de Haan, Essener Straße 14, D-1000 Berlin 21.