



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## Von „Hebammen“ und anderen Metaphern

Metaphern in der Pädagogik: Schmuck oder Notwendigkeit?

Verfasser

**Karlheinz Boß**

Angestrebter akademischer Grad

**Magister der Philosophie (Mag. phil.)**

Matrikel Nummer lt. Studienblatt:

**a0405130**

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

**A 297**

Betreuer:

**Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer**

Institut für Bildungswissenschaft

Universität Wien

**Wien, im Juli 2009**

## **Kurzzusammenfassung**

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, Metaphern in der Pädagogik bzw. der pädagogischen Fachsprache aufzufinden, zu analysieren und gegebenenfalls auch zu entschlüsseln. Dies erfolgt mittels Erkenntnissen und Thesen aus einer Auswahl von Metaphertheorien verschiedener Autoren. Es soll gezeigt werden, dass manche Metaphern mehr leisten können, als die Sprache bloß stilistisch zu verschönern. Da Metaphern gerne in der Dichtkunst verwendet werden und hier möglicherweise auch ihre Anfänge haben, erscheint eine genauere Auseinandersetzung mit Metaphernbeispielen aus der Wissenschaftssprache bzw. pädagogischen Alltags- und Fachsprache als eine interessante Herausforderung. Es zeigt sich, dass eine metaphorische Ausdrucksweise ubiquitär in unserer Alltags- sowie Fachsprache verankert ist. In diesem Zuge stellt sich auch heraus, dass das Aufspüren von Metaphern nicht so einfach ist, denn einige metaphorische Formulierungen präsentieren sich nicht offensichtlich. Als eine bisweilen eventuell wenig beachtete Möglichkeit für den Bereich der Pädagogik erweisen sich die kognitiven Funktionen mancher Metaphern.

## **Abstract**

In the paper at hand, it is all about to find, to analyse and also, if necessary, to decode metaphors in pedagogy or rather in pedagogical terminology. This is carried out by means of knowledge and thesis from a choice of various authors' theories of metaphors. It should be illustrated that some metaphors can do more than just stylistically beautify language. As metaphors are frequently used in poetic arts and possibly also have their origin there, a more exact discussion with examples of metaphors from science language, pedagogical everyday speech and technical language respectively appears to be an interesting challenge. It turns out that a metaphorical mode of expressions is ubiquitously fixed in our everyday speech as well as in technical language. In the course of this circumstance, it turns out that the detection of metaphors is not so easy because some metaphorical phrases do not present themselves obviously. Up to the present, as a possibly sparsely considered possibility for the area of pedagogy proves to be the cognitive functions of some metaphors.





# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>7</b>
1.1 Ausgangspunkt und Anfangsgegend .....	7
1.2 Forschungsstand .....	9
1.3 Relevanz für die Pädagogik .....	11
1.4 Forschungsfrage und Hypothese .....	12
1.5 Methode .....	13
1.6 Gliederung .....	14
<b>2. Metaphertheorien .....</b>	<b>16</b>
2.1 Max Black .....	16
2.1.1 Substitutionstheorie .....	17
2.1.2 Interaktionstheorie .....	18
2.1.3 Metapher – Einstellung - Erkenntnis .....	19
2.1.4 Einteilung von Metaphern .....	23
2.2 Hans Blumenberg .....	26
2.2.1 Metaphorologie .....	26
2.2.2 „Absolute Metapher“ .....	29
2.2.3 Metaphern in der Tat .....	30
2.2.4 „Sprengmetapher“ .....	34
2.3 Lakoff/Johnson: Kognitive Metaphertheorie (KMT) .....	36
2.3.1 Einteilung von Metapherntypen .....	39
2.3.2 „Dead Or Alive“ .....	44
2.3.3 Leben in Metaphern .....	45
2.4 EXKURS: Arthur Coleman Danto .....	48

<b>3. „Die Pädagogik im Metaphernwalde“ .....</b>	<b>50</b>
3.1 Erziehung, Bildung, Unterricht .....	51
3.1.1 er-Ziehung.....	51
3.1.2 Bild-ung .....	56
3.1.3 unter-Richt .....	60
3.2 Sokrates: Hebamme, Gynäkologe und unfruchtbar .....	65
3.2.1 Wie kommt´s? .....	66
3.2.2 Erzeugen, gebären und verwerten .....	68
3.2.3 Abtreiben, ausräumen und entleeren.....	71
3.2.4 Mittelwege, Widersprüche und Schlussfolgerungen.....	73
3.3 Heilige Kinder und Mutter Natur .....	77
3.3.1 Was heißt das? .....	79
<b>4. Resümee .....</b>	<b>84</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>89</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangspunkt und Anfangsgegend

Aller Anfang ist schwer. Aber nicht nur anzufangen ist schwierig, sondern auch den Anfang zu ergründen nicht ganz einfach. So verhält es sich auch, wenn man sich auf die Suche nach dem Ursprung, also dem Anfang, der Metapher begibt. Womöglich ist die Metapher so alt wie *die* Sprache selbst. Dies kann aber nicht mehr eruiert werden, zumindest nicht im Zuge dieser Arbeit. So beginnt die Geschichte der Metapher wohl erst mit der Verschriftlichung der Sprache.

Hannah Arendt ermittelt den Ursprung der Metapher in der Dichtung. „Der Entdecker dieses ursprünglich dichterischen Mittels war Homer.“ (Arendt, 1979, S. 110) Die Autorin verweist hierbei auf die beiden Gedichte von Homer und deren Fülle an metaphorischen Ausdrucksweisen. Der antike Poet bedient sich zwar des Stilmittels der Metapher, erläutert dieses aber nicht. Eine verschriftlichte Definition erfährt die Metapher durch Aristoteles.

„Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie.“ (Aristoteles 2005, S. 67)

Auch bei ihm wird sie, wie bei Arendt, der *Poetik* zugeteilt, jedoch auch dem Bereich der *Rhetorik* (vgl. Aristoteles, 1980, S. 171, 1405a/Aristoteles, 2005, S. 67).

Ricoeur entdeckt bei Aristoteles *eine* Struktur der Metapher, nämlich die der Verschiebung des Wortsinns, jedoch *zwei* verschiedene Funktionsweisen. In der *Rhetorik* erfüllt sie die Funktion der Beredsamkeit, insbesondere als Mittel der Überzeugung, und in der *Poetik* erzeugt sie „die Läuterung der Leidenschaften des Schreckens und des Mitleids.“ (Ricoeur, 1986, S. 19)

„Die Rede war zunächst eine Waffe zur Beeinflussung des Volkes vor dem Gericht, in der öffentlichen Versammlung oder auch zur Lobpreisung und zur Verherrlichung: eine Waffe, um in den Kämpfen, in denen die Entscheidung durch das Wort gefällt wird, den Sieg davonzutragen.“ (Ricoeur, 1986, S. 14)

Die Metapher ihrerseits kann in dieser Metapher als ein Teil einer Angriffsstrategie oder Angriffstechnik verstanden werden, also die Art und Weise, wie das Argument abgefeuert wird. Ob nun in der *Poetik* oder der *Rhetorik*, die Metapher bleibt

„nur“ ein Stilmittel. So tritt die Metapher bei Homer erstmals in Erscheinung und bei Aristoteles erfährt sie ihre erste Definition. Das Gebiet und die Funktionsweisen der Metapher sind aber weit vielseitiger, als es bis hierher und eventuell auf den ersten Blick vermuten lässt.

Bei genauerem Hinsehen finden sich auch in der pädagogischen (Wissenschafts-) Sprache Metaphern, die eine nicht unwesentliche Rolle für die Pädagogik spielen. Sie lassen einen Gegenstand im Lichte eines anderen erscheinen und ermöglichen somit, etwas Unbekanntes mit Hilfe von Bekanntem darzustellen und verleihen dadurch mehr Anschaulichkeit. So wird im Zuge der Mundhygiene-Erziehung in manchen Kindergärten beispielsweise das norwegische Märchen von Thorbjörn Egner „Karius und Baktus“ erzählt oder der gleichnamige Film gezeigt. Dadurch bekommen Karies bzw. Bakterien im wahrsten Sinne des Wortes ein Gesicht. Auf metaphorische Art wird den Kindern gezeigt, was passiert, wenn sie ihre Zähne nicht regelmäßig putzen.

Andererseits dienen Metaphern gelegentlich der Beschreibung eines pädagogischen Prozesses. So kann einem Schüler plötzlich der alltagssprachlich so genannte „Knopf aufgehen“. Aber warum ein „Knopf“ und was bedeutet dies? Schließlich kann ein „aufgegangener Knopf“ beispielsweise nicht nur den Tragekomfort einer Hose steigern, sondern auch deren letzten Halt gegenüber der Schwerkraft darstellen. Gegebenfalls stünde man mit herunter gelassenen Hosen da. Es kommt also auf die „richtige“ Deutung der Metapher an.

Platon wiederum stellt die Kunst einer sokratischen und durchaus pädagogischen Gesprächsführung, in Anlehnung an den Hebammenberuf Sokrates' Mutter, als „Mäeutik“ dar (vgl. Platon 1966, Theaitetos 149a-151e). Doch trotz seines Genius konnte Platon wohl kaum erahnen, wie viele Möglichkeiten eines Schwangerschaftsabbruches oder gar der präventiven Maßnahmen zur Verhütung von Befruchtungen uns gegenwärtig zur Verfügung stehen. Und dies ist nicht nur im eigentlichen Sinne des Wortes gemeint. Im Hinblick dessen hätte Platon womöglich auf diese Metapher verzichtet. Vielleicht lässt sich das Gemeinte aber auch gar nicht anders ausdrücken, als mit genau dieser Metapher.



Da Metaphern aber auch „nur“ Metaphern sind, das heißt nicht das Eigentliche an sich, kann ihr verbergendes Charakteristikum in der Pädagogik zudem bewusst eingesetzt werden.

„Die Schriften der Reformpädagogik haben nicht nur etwas faszinierendes an sich, sie leben von der Sprache der Faszination: diese ist metaphorisch, anschaulich und kraftvoll. [...] Vorsicht, Zweifel, Zurückhaltung sind keine Eigenschaften der Textsorte ‚Reformpädagogik‘. [...] Ohne jeglichen analytischen Charakter scheinen sie unmittelbar einzuleuchten.“ (Schirlbauer 2005, S. 11)

Die Metapher dient in diesem Zusammenhang als Instrument der Verschleierung und schnellen Überzeugung. Nach allen Regeln der *Rhetorik* wird bekehrt, und das ist es schlussendlich auch, worum es hierbei geht: Die Metapher als Werkzeug der Überredung.

Diese plakativen Beispiele geben Anlass genug, sich eingehender mit Metaphern und deren Interpretationen in der Pädagogik bzw. aus der pädagogischen Fachsprache zu befassen. Genauer gesagt soll im Folgenden untersucht werden, was „Metaphern(-theorien)“ für die Pädagogik leisten oder leisten können.

## 1.2 Forschungsstand

Wie schon erwähnt, ist die Metapher seit Aristoteles als eine sprachliche Figur mit der Funktion der „Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie“ (Aristoteles 2005, S. 67) definiert. Die eigentliche poetische Herausforderung liegt hierbei darin, dass man Metaphern zu bilden, also Ähnlichkeiten herauszufinden vermag (vgl. ebd. S. 75f).

Auf Grund dieser Beschreibung von Metaphern verwundert die lange Zeit verbreitete Auffassung, dass „ein metaphorischer Sprachgebrauch unvereinbar sei mit strenger, präziser wissenschaftlicher Darstellung“ (Niederhauser 1995, S. 294) kaum. Dem gegenüber steht das Bekenntnis des Atomphysikers Niels Bohr:

„Die Quantentheorie ist so ein wunderbares Beispiel dafür, daß man einen Sachverhalt in völliger Klarheit verstanden haben kann und gleichzeitig doch weiß, daß man nur in Bildern und Gleichnissen von ihm reden kann.“ (Bohr zit. nach Heisenberg 1969, S. 285)

In diesem Sinne gewichten verschiedene Theorien von Metaphern jener sprachlichen Ausdrucksform mehr zu, als bloßer Schmuck der Rhetorik oder Dichtung bzw. der Alltagssprache zu sein. Wie schon gezeigt, lässt es sich zwar schwer feststellen, wo und wann die Metapher ihre Geburtsstunde erlebt hatte, aber ihre Bedeutung ist heutzutage scheinbar unumstritten. In den vergangenen Jahren hielten Metaphertheorien über die Sprachforschung hinaus Einzug in den wissenschaftlichen und somit auch pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs. Dies vor allem deshalb, weil dieses Thema in den letzten Jahren „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.“ (Peyer/Künzli 1999, S. 177)

So veröffentlicht Alexandra Guski im Zuge ihrer Dissertation das Buch „Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart“ (2007). Ihren Fokus legt sie dabei, dem Untertitel ihrer Arbeit gemäß, auf Metaphern im schulpädagogischen Bereich.

Käte Meyer-Drawe geht in ihrem Artikel „Zum metaphorischen Gehalt von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘“ (1999) der Frage nach, wie viel Metaphorisches den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ (noch) anhaftet.

Aber auch Walter Herzog weist in seinem „Plädoyer für Metaphern“ (1983) auf die Bedeutung metaphorischen Denkens für die Kreativität, Phantasie und den Humor im pädagogischen Kontext hin.

Dies sind nur drei Beispiele, jedoch auch andere Pädagogen machten und machen Metaphern zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Forschung. So unterschiedlich dieser Gegenstand auch untersucht wird, kann doch als gemeinsamer Nenner herausgehoben werden, dass in keiner für diese Arbeit recherchierten pädagogisch-wissenschaftlichen Abhandlungen Metaphern als „nutzlos“ bzw. „bloßer Schmuck“ verstanden werden. Es findet also keine Polarisierung statt. Es gibt somit keine Befürworter und Gegner bezüglich der Berechtigung der Metapher in der Wissenschaftssprache, so hat es zumindest den Anschein. Metaphern sind Bestandteil der (pädagogischen) Wissenschaftssprache, manchmal mehr und manchmal weniger, manche besser und manche nicht so treffend und mancher Wissenschaftler macht sie zum Thema seiner Forschung, andere wiederum nicht.

Dass aber in der jüngeren pädagogischen Literatur keine „Metapherngegner“ auftreten, heißt nicht, dass es de facto keine gibt.

Im Anschluss an die bisherige Forschung sieht sich diese Untersuchung als eine Ergänzung der gegenwärtigen Literatur. Gerhard De Haan ist der Ansicht, selbst die Explikation nur eines Typus von Metaphern, beispielsweise Wachstum-, Fließ- oder Kriegsmetaphern, führe „immer schon – selbst ohne Anspruch auf Vollständigkeit – sogleich zu dickleibigen Büchern.“ (De Haan 1991, S. 362) So kann auch diese Arbeit nur als fragmentarischer Beitrag zu bisher Geleistetem verstanden werden.

### **1.3 Relevanz für die Pädagogik**

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisse aus Metaphertheorien die Lektüre pädagogischer Texte in Form einer zusätzlichen „Leseart“ durchaus bereichern können. Sie bilden keinen Ersatz zur Hermeneutik oder Etymologie, sondern lediglich eine weitere Möglichkeit zu herkömmlichen Textinterpretationen. Unter Berücksichtigung von Schlussfolgerungen aus Theorien über Metaphern erscheint der eine oder andere Wortlaut oder diese oder jene Formulierung in der pädagogischen Literatur womöglich in einem anderen Licht. Eine derartige Betrachtungsweise kann der Pädagogik gegebenenfalls neue, auch erkenntnistheoretische Einsichten liefern. Oder zumindest kann „eine Untersuchung der ‚eigenen‘ Metaphern einer Disziplin [...] dazu beitragen, ihre Konstitution und Reife, aber auch ihre latenten Orientierungen zu klären.“ (Peyer/Künzli 1999, S. 177)

Gerade in der Pädagogik spielt die Sprache und in diesem Zuge dann auch die Metapher eine zentrale Rolle, sei dies nun in der *viel bemühten Praxis* oder in der *oft zitierten Theorie*. Aber es bleibt nicht beim Sprechen allein. Noch mehr Bedeutung für das Gebiet der Pädagogik erfährt die Metapher nämlich, wenn in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass Metaphern eine kognitive Funktion erfüllen können. Sie helfen beim Verstehen. Durch die Analyse von Metaphern lassen sich aber auch sogenannte „Konzepte“ herausarbeiten, *in* denen gedacht wird und die dann in weiterer Folge auch bestimmend für unser Handeln sind. Hierin besteht

einerseits die Möglichkeit Denkmuster und Handlungen besser nachvollziehen zu können, andererseits möglicherweise durch Umgestaltung von Metaphernkonzepten auch Änderungen in „Wort und Tat“ zu bewirken.

Es wird ebenso versucht, nach Grenzen der Thesen aus den Metaphertheorien in der Pädagogik Ausschau zu halten. Eventuell lassen sich Bereiche finden, in denen die Metapher häufiger anzutreffen ist, als in anderen. Womöglich werden Metaphern auch zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Dass sie aber in der pädagogischen Literatur zahlreich zu finden sind, gibt Anlass einer genaueren Untersuchung.

## 1.4 Forschungsfrage und Hypothese

Die Forschungsfrage resultiert aus obiger Auseinandersetzung mit Metaphern *und* der Pädagogik, woraus eine Untersuchung bezüglich Metaphern *in* der Pädagogik entsteht. So ergibt sich folgende Fragestellung:

*Zu welchem Zwecke dienen Metaphern in der pädagogischen (Wissenschafts-) Sprache? Handelt es sich um rhetorischen Schmuck oder stellen sie eine - womöglich kognitive - Notwendigkeit dar?*

Die Hypothese lautet:

*Metaphern sind weit mehr als nur eine stilistische Ausschmückung der Sprache. Sie können zwar der Verzierung, Verschleierung oder Überredung dienen, leisten aber gegebenenfalls auch kognitive Dienste. Welches Amt die Metapher nun innehat, dies hängt nicht zuletzt von ihrem Verfasser und oft von dessen Absicht ab.*

Die Forschungsfrage unterteilt sich in den einzelnen Kapiteln in verschiedene Unterfragen, um am Ende wieder als gesamtes behandelt zu werden. So gilt es unter anderem auch den folgenden Fragen nachzugehen:

Welche erkenntnistheoretischen Beiträge können Metaphertheorien für die Pädagogik leisten? Was bedeutet die „Kognitive Metaphertheorie“ von Lakoff/Johnson in der Bildungstheorie? Welche Möglichkeiten verbergen sich hinter

der Bezeichnung „absolute Metapher“ (Blumenberg) für den pädagogischen Diskurs? Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um aus Metaphern Erkenntnisse (für die Pädagogik) zu gewinnen? Oder sind Metaphertheorien letztendlich doch nur „viel Lärm um Nichts“, eine Modeerscheinung im wissenschaftlichen Kontext sozusagen und somit die aristotelische Definition heutzutage so gültig wie damals?

## 1.5 Methode

Die vorliegende Arbeit teilt sich in zwei Hauptteile. Hieraus ergeben sich zwei Gebiete. Einerseits die Auseinandersetzung mit Metaphertheorien, andererseits der Versuch deren Thesen auf pädagogische Beispiele anzuwenden. So gesehen werden in dieser Untersuchung zum Einen Erkenntnisse aus den Metaphertheorien einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen und zum Anderen deren „Brauchbarkeit“ für die Pädagogik geprüft. Das Hauptaugenmerk wird sich jedoch auf Letzteres richten.

Als Metaphertheorien werden im Weiteren jene Theorien bezeichnet, die sich mit der Analyse, Interpretation und/oder Bedeutung von Metaphern beschäftigen. Allen voran die Theorien des amerikanischen Philosophen Max Black, sowie jene des deutschen Philosophen Hans Blumenberg und dem Autorenduo Georg Lakoff (Linguist) und Mark Johnson (Philosoph/Kognitionswissenschaftler). Weitere Theorien von Wissenschaftlern, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, können im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden.

Es wird versucht, anhand der Theorien der genannten Autoren Metaphern aus der pädagogischen Fachliteratur zu entschlüsseln, das heißt deren Ursprung zu erkunden, nach ihrer Bedeutung zu fragen und ihre Funktionsweise zu erschließen. In diesem Zuge gilt es auch mögliche pädagogische Implikationen aus den entsprechenden Metaphern auszuforschen.

Somit kann die Methode dieser Arbeit als eine Kombination von Metaphernanalyse, Etymologie und kritischer Hermeneutik beschrieben werden. Es soll anhand von Thesen aus den Metaphertheorien nach ihren Möglichkeiten, Funktionen und Grenzen für den Bereich der Pädagogik gefragt.

In der vorliegenden Untersuchung wird aufzuzeigen versucht, dass die Beschäftigung mit Metaphern im Bereich der Pädagogik einen wesentlichen Beitrag zur Interpretation pädagogischer Texte leisten, als auch zu neuen Erkenntnissen führen kann.

Die jeweilige „Metapherntheorie“ wird gewissermaßen an ihrer „Metaphernpraxis“ geprüft. Wobei auch hier die Theorie von der Praxis gespeist wird und die Praxis wiederum ihre Regeln aus der Theorie holt. Jedoch wird sich das mit den Regeln zur Metaphernbildung im Zuge dieser Arbeit als nicht so einfach herausstellen...

## 1.6 Gliederung

Diese Untersuchung teilt sich in zwei große Bereiche. Einerseits werden Metapherntheorien erörtert und andererseits deren Thesen auf die pädagogische (Wissenschafts-)Sprache bzw. Literatur anzuwenden versucht.

Im ersten Teil werden die Metapherntheorien von Max Black, Hans Blumenberg und dem Autorenduo Georg Lakoff und Mark Johnson untersucht. Abgeschlossen wird dieser Bereich durch einen kurzen Exkurs in eine *etwas* andere Metapherntheorie von Arthur C. Danto. Der erste Abschnitt dieser Arbeit dient hauptsächlich der Herausarbeitung von Termini und Thesen aus den entsprechenden Theorien, die im zweiten Teil dieser Arbeit als Grundlage der weiteren Untersuchung dienen. Hierbei werden anhand einer Längsschnittauswahl durch die Geschichte der Pädagogik Schriften so genannter „Klassiker“ mit den Metapherntheorien konfrontiert. Die Selektion dieser Texte erfolgt, neben dem Fokus auf ihre metaphorischen Aussageweisen, eher willkürlich, wobei es sich bei der Bezeichnung „Klassiker“ letztendlich immer schon um einen bestimmten Kanon und demgemäß um eine gewisse Auswahl handelt. Davor werden aber Begriffe wie „Bildung“ und „Erziehung“, in Anlehnung an Käte Mayer-Drawes (1999) Aufsatz, aber auch der Begriff „Unterricht“ auf seinen bzw. ihren metaphorischen Gehalt hin untersucht.

Diese Auseinandersetzung erhebt nicht den Anspruch sich einer „rein“ wissenschaftlichen Sprache zu bedienen, die hinlänglich als klar, unmissverständlich, eindeutig und nicht zuletzt deswegen oft als metaphernfrei verstanden wird. Vielmehr soll gezeigt werden, dass die Metapher allgegenwärtig in der Wissen-

schaftssprache verortet ist und sonach sich auch diese Untersuchung der Verwendung von Metaphern nicht entziehen kann.

Der besseren Lesbarkeit wegen wird in Fällen, in denen das Geschlecht einer Person nicht bekannt ist, die männliche Schreibweise verwendet, obwohl dieser Umstand die Lesbarkeit wahrscheinlich keineswegs erleichtern kann. Warum sollte es auch? Wie dem auch sei, sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint. Beim Gebrauch von Beispielen wird eine vom Beispiel inhaltsunabhängige Geschlechtermischung versucht.

## 2. Metaphertheorien

Im folgenden Kapitel werden nun drei für diese Arbeit relevante Metaphertheorien vorgestellt. In diesem Zuge wird versucht, Erkenntnisse oder Thesen bzw. Begriffe herauszuarbeiten, die für den zweiten Hauptteil dieser Abhandlung eine wesentliche Rolle spielen. Es gäbe womöglich noch eine Vielzahl anderer Metaphertheorien, die für diese Arbeit einen konstruktiven Beitrag leisten könnten, doch kann eine genauere Auseinandersetzung mit diesen Theorien im Umfang dieser Abhandlung nicht geschehen. Es werden dennoch Erkenntnisse anderer Autoren in diese Untersuchung einfließen.

Die vierte Theorie in Kapitel 2, also jene von A. C. Danto, dient lediglich als Beispiel für einen etwas anderen Umgang mit Metaphern. Damit soll gezeigt werden, wie breit und mannigfaltig der Bereich der Metapher ist oder sein kann.

### 2.1 Max Black

Max Black ist ein amerikanischer Philosoph und wird hier in chronologischer Reihenfolge vor Hans Blumenberg angeführt, wobei diese beiden Philosophen beinahe zeitgleich gelebt bzw. gewirkt haben. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der „Kognitiven Metaphertheorie“ des Autorenduos George Lakoff und Mark Johnson. Sowohl Black als auch Blumenberg erarbeiteten verschiedene Theorien zu Metaphern. Sie erlangten zwar keine Erwähnung im Werk von Lakoff und Johnson „*Metaphors We Live By*“ (1980), können aber postum, auch stellvertretend für andere, die keine Nennung fanden, als eine Art „Vor-Arbeiter“ der „Kognitiven Metaphertheorie“ gesehen werden, die in Kapitel 2.3 vorgestellt wird.

Max Black definiert die Metapher bzw. deren Aufgabe wie folgt:

„Die Metapher stopft die Lücken im Vokabular der wörtlichen Bedeutungen (oder deckt wenigstens den Bedarf an geeigneten Abkürzungen). So besehen [sic], gehört die Metapher zur Katachrese, die ich als Verwendung eines Wortes in einem neuen Sinn definieren möchte, die der Schließung einer Lücke im Wortschatz dient; die Katachrese bringt neuen Sinn in alte Wörter. Dient die Katachrese jedoch einem echten Bedürfnis, so wird der neue eingeführte Sinn rasch zum Teil des wörtlichen Sinns werden. [...] Es ist das Los der Katachrese zu verschwinden, wenn sie Erfolg hat.“ (Black 1954, S. 63)



Es gibt demnach also Metaphern, die eine Lücke im Wortschatz füllen, das heißt sie stehen für etwas, für das es (noch) keinen Ausdruck oder Namen gibt.

Als Beispiel hierfür könnte man das französische Adjektiv *menu* für „klein“, „dünn“ (*lat.: minutus*) anführen. Dies wurde im 19. Jahrhundert substantiviert und bedeutet eigentlich „Kleinigkeit, Detail“. Dann erst wurde es als „detaillierte Aufzählung der einzelnen zu einem Mahl gehörenden Gerichte“ (Duden, 2007) verwendet. Das Wort *Menü* steht aber mittlerweile nicht nur mehr metaphorisch für eine kleine oder üppige kulinarische Reihenfolge, sondern ist eine Speisenabfolge, also *das Menü* im wörtlichen Sinne. Die Katachrese hatte - mit Black gesprochen - Erfolg und ist verschwunden. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts, sonach mit Aufkommen des Computers und einer dementsprechenden IT-Sprache findet das Wort *Menü* erneut eine doch eher ungewöhnliche Verwendung. Es steht für die Auswahlmöglichkeit verschiedener Programme auf dem Bildschirm eines Computers. Und schon bald wird sich wahrscheinlich niemand mehr an dieser doch eigentlich kuriosen Metapher erfreuen können, denn auch sie ist dabei, als metaphorischer Ausdruck zu verschwinden, und Teil des wörtlichen Sinns zu werden, sofern sie es nicht schon längst ist.

### **2.1.1 Substitutionstheorie**

In vielen Fällen kann der Metapher aber nicht die Funktion der Katachrese zugeschrieben werden. Es bleibt ihr das Amt der Dekoration und - mit Berufung auf Aristoteles und Cicero - dem Leser und Autor Vergnügen zu bereiten. Daraus schließt Max Black vorerst, dass, wenn Philosophen Wichtigeres zu tun haben sollten, „als ihren Lesern Vergnügen zu bereiten, kann die Metapher in der philosophischen Erörterung keinen ernst zu nehmenden Platz einnehmen.“ (Black 1954, S. 65)

Demgemäß beschreibt Black der traditionellen Metaphertheorie entsprechend die Substitutionstheorie als „jede Auffassung, die davon ausgeht, daß ein metaphorischer Ausdruck anstelle eines äquivalenten wörtlichen Ausdrucks gebraucht wird“ (Black 1954, S. 61). Diese Auffassung von Metaphern war lange Zeit vorherrschend in der Literatur und wurde von jenen, die sich mit Metaphern befassten

auch meistens anerkannt.

„Der Substitutionstheorie zufolge wird der Fokus einer Metapher, also jenes Wort oder jener Ausdruck, der deutlich metaphorisch gebraucht ist innerhalb eines Rahmens, der durch den Wortlaut des Satzes gegeben ist, dazu benutzt, eine Bedeutung mitzuteilen, die auch wörtlich hätte ausgedrückt werden können. [...] Das Verstehen einer Metapher gleicht dem Entziffern eines Codes oder dem Auflösen eines Rätsels.“ (Black 1954, S. 62f)

Doch wie gezeigt wurde kann dies nur für Metaphern gelten, die nicht die Funktion der Katachrese erfüllen. Denn gleichsam bemerkt Max Black, dass es auch Metaphern gibt, die der „Schließung einer Lücke im Wortschatz“ (Black 1954, S. 63) dienen, für welche es (noch) keinen Ausdruck gibt. In Folge dessen kann es für solche Fälle auch keine adäquate wörtliche Formulierung geben. Deshalb bedarf es für den Philosophen einer Erweiterung der Substitutionstheorie. Diese erfolgt mit der Entwicklung der Interaktionstheorie.

### **2.1.2 Interaktionstheorie**

Die Interaktionstheorie begründet Max Black nicht zuletzt auf den Schriften von I. A. Richards „The Philosophy of Rhetoric“ (Richards 1936). Black interpretiert ihn dabei so, dass ein bestimmtes Wort in einer Metapher neue Bedeutung gewinnt,

„die weder genau seiner Bedeutung im wörtlichen Gebrauch noch genau der Bedeutung eines wörtlichen Substituts entspricht. Der neue Kontext (in meiner Terminologie der ‚Rahmen‘ der Metapher) bewirkt beim fokalen Wort eine Erweiterung des Bedeutungsumfangs.“ (Black 1954, S. 69)

Würde man sämtliche Metaphern, nämlich all jene, die der Interaktionstheorie zugehörig sind, mit wörtlichen Paraphrasierungen übersetzen, so verlören sie dem Autor zu Folge die „mitteilende und aufklärende Kraft“ (Black 1954, S. 78) des Originals. Black spricht in diesem Zusammenhang auch vom „kognitiven Gehalt [cognitive content]“ (Black 1954, S. 78) der Interaktionsmetapher, welcher nicht ins Wörtliche übersetzt werden kann. Das heißt, es liegt kein Verlust des so genannten „kognitiven Gehalts“ im Falle der Substitutionstheorie zugehörigen Metaphern vor, jedoch bei Metaphern der Interaktionstheorie sehr wohl. Wenn Black auch nicht explizit den „kognitiven Gehalt“ definiert, so kann aus seinen Schriften jedoch geschlossen werden, dass er damit die zu dem Verständnis grundlegende Wesentlichkeit einer Sache meint. Etwas, worin nur die Metapher Einsicht vermitteln kann. Metaphern der Substitutionstheorie können ins Wörtliche „übersetzt“ wer-

den, lediglich auf Kosten des Stils, Charmes etc. des Textes, jedoch nicht auf Kosten des Verständnisses. Wie soeben gezeigt gelingt dies laut Max Black mit Interaktionsmetaphern nicht.

Als Beispiel für eine Metapher der Interaktionstheorie bezieht sich der Autor wiederum auf Richards: „Die Armen sind die Neger Europas.“ (Black 1954, S. 69) Es kann hierbei die Substitutionstheorie nicht zur Auflösung dieser Metapher helfen. Es handelt sich bei diesem Beispiel aber auch nicht um einen bloßen Vergleich. Das fokale Wort „Neger“ gewinnt eine neue Bedeutung. Weder entspricht diese dem wörtlichen Gebrauch noch der eines wörtlichen Substituts. Es folgt eine Erweiterung des Bedeutungsumfangs beim fokalen Wort (vgl. ebd. S. 69). „Deshalb verstehe ich Richards so, daß für ein Gelingen der Metapher der Leser sich dieser Bedeutungserweiterung bewußt bleibt, daß er beides, die alte und die neue Bedeutung zusammen wahrnehmen muß.“ (Black 1954, S. 69f) Dies ist auch einer der wichtigsten Unterschiede zur Substitutionstheorie. Mittels der Interaktionstheorie können Ausdrücke oder Wörter eine erweiterte Bedeutung erfahren und somit den Kontext des Gesagten mit neuem Gehalte versehen.

### **2.1.3 Metapher – Einstellung - Erkenntnis**

Max Black verweist auf die Möglichkeit, sich die Metapher als einen Filter vorzustellen. So unterdrückt sie einige Details und betont wiederum andere. Anders ausgedrückt, „sie organisiert unsere Ansicht“ (Black 1954, S. 72). Diese Feststellung wird uns bei Lakoff/Johnson noch begegnen, wenn auch etwas „radikaler“ formuliert. Provokant könnte auch gemutmaßt werden, dass die gesamte „Kognitive Metapherntheorie“ auf jener Erkenntnis beruht.

Es ist in dieser Arbeit zwar nicht vorgesehen, sämtliche Metapherntheorien gegenüberzustellen und zu vergleichen, es soll an dieser Stelle nur nochmals hervorgehoben werden, welche Vorleistung Max Black für die „Kognitive Metapherntheorie“ von Lakoff/Johnson erbracht hat bzw. haben könnte.

Demgemäß, also schon in Voraussicht auf die „Kognitive Metapherntheorie“, kann auch nachstehende Aussage verstanden werden, wenn Black hinzufügt: „Auch darf man die Einstellungsänderungen nicht vernachlässigen, die regelmäßig aus dem Gebrauch metaphorischer Sprache resultieren.“ (Black 1954, S. 73) Diese

Einsicht enthüllt eine Einstellungsänderung hervorgehend aus dem Gebrauch von Metaphern und weist somit zugleich auf eine mögliche „verführerische Wirkung“ hin. „Metaphern können Gefühle hervorrufen oder andere dazu prädisponieren, auf verschiedene Weise zu handeln oder fühlen“ (Black 1954, S. 65). Metaphern vermögen immer nur gewisse Bereiche zu beleuchten, da sie ja nicht das Eigentliche selbst sind. Wird zum Beispiel eine Kriegsschlacht mit dem Vokabular eines Schachspiels beschrieben, so können die Grausamkeiten einer „echten“ Schlacht eventuell gar nicht zum Vorschein kommen oder nur mit dem harmlosen Charakter eines Spiels (vgl. Black 1954, S. 72f). Trotz dieser Gefahr sieht Max Black in einem möglichen „Verbot“ von Metaphern in akademischen Bereichen eine „verhängnisvolle Einschränkung unserer wissenschaftlichen Möglichkeiten.“ (Black 1954, S. 79) Black betont hierin auch zugleich die Bedeutung von Metaphern in der Wissenschaft. Das suggestive Moment von (einigen) Metaphern wird hier allerdings keiner genaueren Untersuchung unterzogen, gleichwohl bei Hans Blumenberg nochmals aufgegriffen.

Max Black entdeckt in der Metapher also ein einstellungsveränderndes Moment wonach unsere Ansichten organisiert werden. Die Metapher verweilt demnach nicht im sprachlichen Bereich, sondern beeinflusst auch unser Handeln und Fühlen. Es bleibt an dieser Stelle unbeantwortet, inwiefern Sprache generell Einfluss auf unser Handeln und Fühlen hat, unabhängig ihres metaphorischen Gehaltes.

Black spitzt seine Theorie zu und meint:

„Tatsächlich habe ich vor, die unwahrscheinliche Behauptung zu verteidigen, nach der eine metaphorische Aussage manchmal neues Wissen und neue Erkenntnis hervorbringen kann, indem sie Beziehungen zwischen den bezeichneten Dingen (dem Haupt- und dem untergeordneten Gegenstand) verändert. Wollte man dem zustimmen, so würde man damit bestimmten Metaphern eine starke kognitive Funktion übertragen“ (Black 1977, S. 405).

Hiermit stellt Black den Auswirkungen einiger Metaphern auf unser Handeln und Fühlen, die Möglichkeit hinzu, zuweilen neues Wissen und neue Erkenntnisse zu liefern. Zur Begriffserklärung wird angemerkt, dass in der Metapher „Die Liebe ist ein Spiel“ der Hauptgegenstand die *Liebe* wäre und der untergeordnete Gegenstand dem *Spiel* entspräche. Black hält fest, dass diese Gegenstände am besten als „Systeme von Dingen“, denn als „Dinge“ zu betrachten sind (vgl. Black 1954, S. 75). Eine Metapher kommt nun dadurch zustande, „daß auf den Hauptgegenstand ein System von ‚assozierten Implikationen‘ angewandt wird, das für den un-

tergeordneten Gegenstand charakteristisch ist.“ (Black 1954, S. 75) Auf das Beispiel bezogen wird nun das was für das System *Spiel* charakteristisch ist auf den so genannten Hauptgegenstand *Liebe* angewendet, zumindest bestimmte Teile davon. Später wird Black den Hauptgegenstand durch Primärgegenstand und untergeordneter Gegenstand durch die Bezeichnung Sekundärgegenstand ersetzen. Dem Wesen nach bleiben sie aber weitgehend dasselbe (vgl. Black 1977, S. 392). Aus dem „kognitiven Gehalt“ einer Metapher resultierend spricht Max Black nun bestimmten Metaphern eine „starke kognitive Funktion“ zu. Das bedeutet, dass gewisse Metaphern wesentlich zu Erkenntnissen beitragen können und dies auch zu deren Bestimmung gehört. Sie verbildlichen also nicht nur die Sprache, ein Verhältnis oder eine Aussage oder bilden einfach nur eine Analogie, sondern können - und gegebenenfalls sollen sie auch neues Wissen hervorbringen. Black benennt darauf bezogen solche Metaphern auch „kognitive Instrumente“, die „unerlässlich sind zur Wahrnehmung von Verbindungen, welche, einmal erkannt, dann wirklich vorhanden sind“ (Black 1977, S. 409).

Manche Metaphern versetzen uns demnach in die Lage, bestimmte Aspekte der Wirklichkeit zu sehen, zu deren Konstitution eben die Herstellung der Metapher beiträgt. Für Max Black überrascht dieser Umstand nicht, wenn man die „Welt“ notwendig als eine Welt in einer Beschreibung versteht oder als eine, die aus einer bestimmten Perspektive gesehen wird. Und Metaphern können nun solche Perspektiven erzeugen und sonach die Welt „verständlicher“ machen (vgl. Black 1977, S. 409).

Um zu beschreiben was passiert, wenn wir mit Metaphern konfrontiert werden, das heißt sie entdecken und möglicherweise eine Erkenntnis daraus ziehen können oder gerne würden, verwendet er den Ausdruck „metaphorisches Denken“ (vgl. ebd. S. 398).

„[...] warum versucht man A als metaphorisches gewendetes B zu sehen, wenn es wörtlich betrachtet nicht B ist? Nun, weil wir dies können und weil die begrifflichen Schranken nicht starr, sondern elastisch und durchlässig sind; und weil wir es oft tun müssen, wenn die vorhandenen wörtlichen Hilfsmittel der Sprache nicht mehr ausreichen, um unsere Vorstellungen vom Reichtum der Entsprechungen, gegenseitigen Beziehungen und Analogien zwischen normalerweise voneinander getrennten Bereichen auszudrücken; und weil metaphorisches Denken und Sprechen manchmal Erkenntnisse verkörpern, die auf keine andere Art auszudrücken wären.“ (Black 1977, S. 401)

Black betont auch hier, wie wichtig Metaphern gelegentlich für den Erkenntnisprozess sind. Wir können nicht nur in oder mit Metaphern denken, wir müssen es so-

gar zuweilen. Nämlich immer dann, wenn wir an die Grenzen der Möglichkeiten bestehender Ausdrucksformen stoßen und sonach notwendig eine „neue“ Metapher schaffen müssen, um uns auszudrücken oder etwas verständlich zu machen, sei dies nun für andere oder für uns selbst.

Wie soeben erörtert, können Metaphern zu Erkenntnissen beitragen. Nun stellt sich aber die Frage, wie man denn überhaupt eine Metapher erkennen kann?

Hierauf gibt Max Black Antwort:

„Das Erkennen einer Metapher ist im wesentlichen von zwei Dingen abhängig: zu wissen, was eine metaphorische Aussage ist, und beurteilen zu können, daß die metaphorische Lesart einer gegebenen Aussage der wörtlichen vorzuziehen ist [...] Wenn in Zweifelsfällen fraglich ist, wie eine Aussage aufzufassen ist, dann ist die Ausgangslage die gleiche wie in anderen Fällen von Mehrdeutigkeit. Und so wenig es einen unfehlbaren Test zur Auflösung von Mehrdeutigkeit gibt, kann man einen Test erwarten, mit dem sich das Metaphorische vom Wörtlichen unterscheiden ließe.“ (Black 1977, S. 403)

Man muss notwendigerweise Kenntnisse um die Funktion bzw. das Wesen einer Metapher und nicht zuletzt Wissen um deren Existenz besitzen, damit sie überhaupt als solche in Erscheinung treten kann. Erst dann ist es möglich im jeweiligen Fall zu beurteilen, welche Leseart, die wörtliche oder metaphorische, anzuwenden ist. Hierzu gibt es keine klaren Richtlinien. Solche kann es auch nicht geben, wie Black gezeigt hat.

„Das Problem scheint mir analog demjenigen, einen Witz von keinem Witz zu unterscheiden [...] Jedes noch so einleuchtende Kriterium für das Vorliegen einer Metapher ist unter besonderen Umständen anfechtbar.“ (Black 1977, S. 403f)

Eine potentielle Möglichkeit auf Mehrdeutigkeit scheint der Metapher wesentlich zu sein. Daraus ergibt sich, zumindest der Interaktionstheorie gemäß, dass der Hauptgegenstand nie zur Gänze dasselbe ist wie der untergeordnete Gegenstand. Wenn dem so wäre, würde man wohl eher von einem Synonym sprechen müssen. Weinrich ist der Ansicht, dass es vom Kontext abhängt, ob eine Metapher sich selber deutet oder rätselhaft bleibt. „Eine starke Kontextdetermination zwingt auch das fremdeste Wort in den gemeinten Sinnzusammenhang.“ (Weinrich 1976, S. 311) Eine starke Kontextdetermination sieht er in methodisch gerichteten Texten, also wissenschaftlichen Texten. Zumindest meint Weinrich, dass solche Texte von dieser Art, also kontextdeterminiert, sein sollten (vgl. Weinrich 1976, S. 311).

Deshalb hat die Metapher für Weinrich unbestreitbar ihre Berechtigung in der Wissenschaftssprache.

#### 2.1.4 Einteilung von Metaphern

Max Black vertritt durchaus die Ansicht, dass es hilfreich wäre für die Metaphernforschung, wenn es anerkannte Einteilungen der Metaphern gäbe. Er sieht jedoch auch die Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens.

„[...] die einzige fest verwurzelte Klassifikation gründet sich auf dem abgedroschenen Gegensatz (der selbst wiederum metaphorisch ausgedrückt ist) von ‚toten‘ und ‚lebenden‘ Metaphern. Dies ist nicht hilfreicher, als beispielsweise eine Leiche als Sonderfall einer Person zu bezeichnen: eine sogenannte ‚tote Metapher‘ ist nämlich gar keine Metapher, sondern lediglich ein Ausdruck, von dem es keinen bekannten metaphorischen Gebrauch mehr gibt.“ (Black 1977, S. 389)

Einzig die Unterscheidung zwischen „toten“ und „lebenden“ Metaphern hat sich laut Black durchgesetzt. Und diese Differenzierung ist genau genommen gar keine, da sie höchstens Nicht-Metaphern bzw. Nicht-mehr-Metaphern von Metaphern zu unterscheiden vermag. Sie dient folglich nicht wesentlich zur Einteilung von Metaphern. Als Beispiel für eine „tote Metapher“ bringt Black „falling in love“ und meint, dass von einem kompetenten Leser nicht erwartet wird, diesen vertrauten Ausdruck als Metapher zu erkennen. Möglicherweise war diese Redewendung nie mehr als ein Fall von Katachrese, also eine idiomatische Wendung, die eine Lücke im Wortschatz zu füllen versuchte (vgl. ebd. S. 389). Und wenn eine Katachrese Erfolg hat, dann ist es, wie erwähnt, ihr Los zu verschwinden und mit ihr der metaphorische Gehalt ihres Ausdrucks. Dies wiederum wäre dann die „Geburtsstunde einer toten Metapher“. Als geeignetere Bezeichnung für „tote“ und „lebende“ Metaphern schlägt Black „ruhende oder erloschene“ und „aktive“ Metaphern vor und betont, dass er sich in seiner Untersuchung nur jenen hinwenden werde, die keiner künstlichen Wiederbelebung bedürfen (vgl. Black 1977, S. 389). Der Terminus der „toten Metapher“ wird uns jedoch im Laufe dieser Arbeit an anderer Stelle noch öfter begegnen und beschäftigen.

Ein Hauptproblem bei der Einteilung von Metaphern besteht nach Black darin, dass Metaphern „jeweils eine Reihe verschiedener und sogar teilweise einander widersprechender ‚Lektüren‘ erfahren“ (Black 1977, S. 388). Die Metapher kann

und darf unterschiedlich verstanden werden. Dies gehört womöglich nicht zuletzt zu ihrer Eigenheit, genau so, wie es möglicherweise keine Regeln geben kann, wie Metaphern zu bilden sind. Denn eine metaphorische Aussage bringt immer eine „Regelverletzung“ mit sich und „es kann keine Regeln für die ‚kreative‘ Verletzung von Regeln geben.“ (Black 1977, S. 387) Ricoeur spricht in diesem Zusammenhang von einem „kalkulierten Fehler“ (vgl. Ricoeur 1986, S. 245f).

Obwohl Max Black nicht explizit eine Einteilung von Metaphern vornimmt, so fällt doch auf, dass er zumindest die „gute Metapher“ beschreibt.

„Eine gute Metapher beeindruckt, überrascht oder ergreift gelegentlich ihren Produzenten: man möchte glauben, daß man eine ‚blitzartige Erkenntnis‘ hatte, nicht bloß, daß man A mit B verglichen oder vielleicht sogar an A gedacht hat, als ob es B wäre.“ (Black 1977, S. 398)

All diese Attribute sind der „guten Metapher“ eigen. Aus der Negation dieser Eigenschaften resultierte dann eventuell das, was man eine „schlechte Metapher“ nennen müsste. „Diese weder überrascht noch beeindruckt, ergreift auch nicht ihren Produzenten: sie verleiht keinen Eindruck einer ‚blitzartigen Erkenntnis‘, sondern eher, man habe nur A mit B verglichen.“ Sie wäre aber trotzdem keinesfalls nur ein formaler Vergleich, denn eine metaphorische Aussage hat andere Leistungen und Möglichkeiten, als der bloße Vergleich (vgl. Black 1954, S. 68). Dennoch wäre eine „schlechte Metapher“ dem formalen Vergleich, also dem ausschließlichen Vergleichen zwischen Hauptgegenstand und untergeordnetem Gegenstand sehr ähnlich und es zeigt sich der schmale Grat, den man beschreitet, wenn man Metaphern zu unterscheiden oder einzuteilen versucht. Eventuell hat ein guter Vergleich sogar mehr Erkenntniswert als eine schlechte Metapher. Die Grenzen sind möglicherweise fließend, was nicht nur bedeutet, dass sie ineinander fließen, sich überschneiden sondern auch, dass sie in ständiger Bewegung sind, also fließen.

Black versucht außerdem eine Unterscheidung zwischen „starken“ und „schwachen“ Metaphern zu konstituieren. Als Parameter einer solchen Differenzierung verwendet er „Emphase [emphasis]“ und „Resonanz [resonance]“ (vgl. Black 1977, S. 389). Die Emphase beschreibt das Maß der Notwendigkeit der gebrauchten Wörter oder des gebrauchten Wortes eines metaphorischen Ausdrucks. Eine „emphatische Metapher“ lässt keinen Austausch der Worte jener Äußerung zu, die ihr die metaphorische Kraft verleihen. Als Gegenstücke zu „emphatisch“ verwen-



det Black etwa „entbehrlich, beliebig, schmückend und ornamental“ (vgl. Black 1977, S. 389f).

Als „resonant“ bezeichnet er all jene Metaphern, die „sich reich an Hintergrundimplikationen erweisen [...] die einer Entwicklung ihrer Implikationen in hohem Maße förderlich sind.“ (Black 1977, S. 390) Als „starke Metaphern“ bezeichnet er nun in weiterer Folge solche, die sowohl eindeutig emphatisch als auch eindeutig resonant sind. Also Metaphern, die notwendig ihrer sprachlichen Wendungen bedürfen und die sich wegen ihrer Implikationen als fruchtbar erweisen. Er vergleicht den „Darstellungsaspekt“ einer starken Metapher mit anderen bekannten Mitteln zur Darstellung dessen, „wie die Dinge sind“, die nicht mit dem „Feststellen von Tatsachen“ überein zu bringen sind. Er verwendet bewusst den Ausdruck „wie die Dinge sind“, um sich nicht auf eine „Diskussion über Wahrheit“ einlassen zu müssen.

„Tabellen und Karten, Graphen und bildliche Diagramme, Photographien und ‚realistische‘ Gemälde und vor allem Modelle sind bekannte kognitive Verfahren, um zu zeigen, ‚wie die Dinge sind‘, Verfahren, die man nicht als bloßen Ersatz für Bündel von tatsachenbezogenen Aussagen anzusehen braucht. In solchen Fällen sprechen wir von Korrektheit und Unkorrektheit, und man braucht nicht auf jene überstrapazierten Epitheta ‚wahr‘ und ‚falsch‘ zurückzugreifen. Dies ist der Hinweis, den man braucht, um den kognitiven, informativen und ontologisch aufschlußreichen Aspekt starker Metaphern gerecht zu werden.“ (Black 1977, S. 411)

Starke Metaphern sind ihrem Vermögen nach also durchaus mit Tabellen, Karten, Modellen, Gemälden etc. zu vergleichen oder metaphorischer ausgedrückt: „Eine starke Metapher *ist* eine Tabelle, eine Karte, ein Modell, ein Gemälde etc.“ Sie kann also, je nach Qualität ihrer Ausführung, zu einem besseren Verständnis wesentlich beitragen und gegebenenfalls zu Erkenntnissen führen.

## 2.2 Hans Blumenberg

Hans Blumenberg war ein Deutscher Philosoph und verfasste zahlreiche Aufsätze und Schriften bezüglich Metaphern. Er wird in der Literatur als „Vorläufer der Kognitiven Metapherntheorie“ (Guski 2007, S. 46) bezeichnet, bei Olaf Jäkel sogar als „kongenialer Vorläufer der kognitiven Metapherntheorie“ (Jäkel 1997, S. 131). Blumenbergs Forschungen beziehen sich hauptsächlich auf den Untersuchungsgegenstand der „Metaphorologie“ und der Begriffsgeschichte im Felde der Philosophie. Deshalb steht auch keine Definition Blumenbergs bezüglich der Metapher am Beginn dieses Kapitels, sondern der Versuch zur Erfassung seines Verständnisses einer Metaphorologie.

### 2.2.1 Metaphorologie

Aus der Literatur bezüglich Metaphern lässt sich vermuten, dass der Begriff „Metaphorologie“ auf Blumenberg selbst zurückgeht. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass Hans Blumenberg beim Verfassen seiner „Paradigmen zu einer Metaphorologie“ (1960) Max Blacks Schriften über Metaphern noch nicht kannte, da diese Abhandlungen beinahe zeitgleich erfolgten.

Als Anstoß für seine Untersuchungen führt Blumenberg Immanuel Kant an. Kant verwendet in seiner „Kritik der Urteilskraft“ (1790) zwar nicht den Terminus Metapher, beschreibt das „Symbol“ aber auf jene Weise, wie es sich für Blumenberg mit seinem Begriff von „absoluter Metapher“ deckt. Jene wird im nachstehenden Kapitel noch ausführlich behandelt. In der „Kritik der Urteilskraft“ führt Kant ein Beispiel an, wonach man sich einen despotischen Staat symbolisch als eine Handmühle vorstellen kann. Er meint, dass zwischen diesen beiden (Staat und Handmühle) zwar keine Ähnlichkeit herrscht, „wohl aber zwischen der Regel, über beide und ihre Kausalität zu reflektieren.“ (Kant 1790, §59 B256) Im darauf folgenden Satz schreibt er: „Dies Geschäft ist bis jetzt noch wenig auseinander gesetzt worden, so sehr es auch eine tiefere Untersuchung verdient“ (Kant 1790, §59 B257). Und im Anschluss auf den Hinweis bzw. der Aufforderung Kants, dies Geschäft einer tieferen Untersuchung zu unterziehen sieht Blumenberg seine „Me-

taphorologie“ inspiriert, jedoch sei sie nur als eine Art diesbezügliche Vorarbeit zu verstehen (vgl. Blumenberg 1960, S. 11).

Blumenberg sieht das Verhältnis der Metaphorologie zur Begriffsgeschichte

„als ein solches der Dienstbarkeit: die Metaphorologie sucht an die Substruktur des Denkens heranzukommen, an den Untergrund, die Nährlösung der systematischen Kristallisation, aber sie will auch faßbar machen, mit welchem ‚Mut‘ sich der Geist in seinen Bildern selbst voraus ist und wie sich im Mut zur Vermutung seine Geschichte entwirft.“ (Blumenberg 1960, S. 11)

Die Metaphorologie verrichtet ihre Dienste also sowohl für die Begriffsgeschichte, beschäftigt sich aber auch mit der Substruktur des Denkens und Ursachen seiner systematischer Kristallisation. Das mag salopp formuliert heißen, eine Metaphorologie hat sowohl begriffsgeschichtliche als auch erkenntnistheoretische Leistungen zu erbringen. Was Blumenberg mit der „Nährlösung der systematischen Kristallisation“ meint, geht nicht eindeutig aus seinen Schriften hervor, da es sich aber um eine Metapher handelt, ist eine Übersetzung ins „Wörtliche“ unter Umständen gar nicht möglich. Es wird angenommen, dass es sich um Voraussetzungen sukzessive eingetragener Denkmuster, kognitiver Erstarrungen sozusagen oder anders ausgedrückt, um das Entstehen bestehender Denkmodelle handelt. An anderer Stelle beschreibt er die Metaphorologie unter anderem als „entschlossene Kritik der Sprache in ihrer ‚Leitfunktion‘ für unser Denken.“ (Blumenberg 1960, S. 20) Demgemäß könnte der „Nährboden systematischer Kristallisation“ sinngemäß als die Tatsache einer grundlegenden Leitfunktion der Sprache für unser Denken interpretiert werden. Bei Lakoff/Johnson wird uns etwas Ähnliches in Gestalt eines „metaphorischen Konzeptsystems“ wieder begegnen.

Blumenberg will aber in seiner Metaphorologie auch erfassen, wie sich der Geist mit seinem Mut zur Vermutung die eigene Geschichte entwirft und mit welchem Mut er sich in seinen Bildern selbst voraus ist (vgl. ebd.). Dies ist womöglich jener Ort, an dem sich die Metapher aufhält. Sie schickt jene Bilder aus dem Geiste an den Geist. Mittels Vermutungen und Bildern wird sich dasjenige vorgestellt, für das es noch keine eigene Vorstellung gibt. Wo etwas fehlt, springt die Vermutung oder das Bild ein und wenn dies der Ort der Metapher ist, dann hilft sie somit, „Unausprechliches überhaupt aussprechbar zu machen“, wie es Hans Scheuerl formuliert (Scheuerl 1959, S. 223).

Keinesfalls dient eine Metaphorologie als Methode, die „für den Gebrauch von Metaphern oder für den Umgang mit den in ihnen sich kundgebenden Fragen führen kann. Im Gegenteil: [...] Die Metapher als Thema einer Metaphorologie in dem uns hier beschäftigten Sinne ist ein wesentlich historischer Gegenstand“ (Blumenberg 1960, S. 19f).

So verwundert es nicht, dass Blumenberg seine Untersuchung größtenteils geschichtlich betreibt, da für ihn die Metaphorologie in erster Linie „als Teilaufgabe der Begriffshistorie und wie diese selbst als Ganzes – immer eine Hilfsdisziplin der aus ihrer Geschichte sich selbst verstehenden und ihre Gegenwärtigkeit erfüllenden Philosophie zu sein hat.“ (Blumenberg 1960, S. 84)

Dementsprechend bezieht sich Blumenberg hauptsächlich auf Metaphern der Philosophiegeschichte. So greift er für seine Untersuchung die scholastische Vorstellung vom „Buch der Natur“ auf. „Daß die Welt ein Buch sei, in dem man lesen könnte oder nach Mühseligkeiten der Entzifferung schließlich lesen würde, ist eine metaphorische Erwartung über die Art der Erfahrung.“ (Blumenberg 1979, S. 441f)

Durch die Metapher „Welt bzw. Natur als Buch“ ergibt sich eine Erwartung, die selbst wiederum metaphorisch ist, und dementsprechend erhoffen wir eine bestimmte Art der Erfahrung. Das mag heißen, wir haben die Erfahrung des Lesens an Büchern und Texten gemacht und erwarten demgemäß auch eine bestimmte Erfahrung, wenn wir aus dem „Buch der Natur“ lesen. Es will der Metapher gebührend aus der Natur gelesen werden und wir tun dies und können dies, nicht zuletzt durch das Instrument bzw. die Lesehilfe der Wissenschaft. Wir können aber auch nur deshalb aus der Natur „lesen“, weil wir eine dementsprechende Metapher zur Verfügung haben. Stellten wir uns die Natur als Erfolgsmodell, als Partnerin, Abenteuer oder Heilquelle vor, so könnte schlecht aus ihr gelesen werden. Es rücken andere Aspekte an die Stelle des Lesens.

Aber auch das „Buch der Natur“ ist eben nicht die Natur selbst, sondern nur eine Metapher. In dieser Metapher vergreift sich, „wer vergißt, daß das Buch ein Surrogat ist: Man liest über etwas, weil man es selbst nicht haben und anschauen kann.“ (Blumenberg 1999, S. 38) Demgemäß ist der „Schriftzug der Natur“ nicht „das Ding an sich“, sondern nur der Text über „das Ding an sich“, den es aber erst zu entziffern gibt, sofern dies überhaupt möglich ist.

### 2.2.2 „Absolute Metapher“

Wesentlich für Blumenbergs Metaphorologie ist sein Terminus „absolute Metapher“. „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) Die so genannten „absoluten Metaphern“ bilden bei ihm keine verbildlichten Ersatzwörter für einen Begriff, sondern sind Beschreibungen für etwas, das sich noch nicht oder nicht mehr in Begriffe fassen lässt.

„Es mag die erste absolute Metapher der Philosophie gewesen sein, daß Heraklit das Denken als Feuer beschrieb, nicht nur weil Feuer das göttliche Element für ihn war, sondern weil es die Eigenschaft hat, ständig Fremdes aufzunehmen und in sich zu verwandeln.“ (Blumenberg 1979, S. 450)

Noch heute spricht man von Gedanken, die „Aufflammen“, „sich entfachen“ oder „erlöschen“ oder davon, dass „der Kopf vom ach so vielen Denken schon raucht“, vom „Geistesblitz“ oder dass man „keinen Funken einer Idee“ hat. Es wird also nach wie vor auf die Metapher „Denken als Feuer“ zurückgegriffen. Sogar in den Neurowissenschaften liest sich nicht selten der Ausdruck „Die Synapsen feuern“ oder so ähnlich.

Diese Vermutung über die erste „absolute Metapher“ vor Augen haltend überrascht Blumenbergs Hypothese nicht, dass Metaphern „auch Grundbestände der philosophischen Sprache sein [könnten], ‚Übertragungen‘, die sich nicht ins Eigentliche, in die Logizität zurückholen lassen.“ (Blumenberg 1960, S. 9) Sowie die Metapher „Denken als Feuer“ noch heutzutage ihre Verwendung findet. Die „absolute Metapher“ lässt sich folglich nicht in das Eigentliche, in den Begriff oder das Wörtliche, zurückholen bzw. noch nicht in Begriffe oder das Wörtliche fassen. So gesehen könnte sie als artgleich der Black'schen Interaktionsmetapher mit dem Charakter einer noch nicht erfolgten Katachrese verstanden werden. Auch die „absolute Metapher“ dient „der Schließung einer Lücke im Wortschatz“ (Black 1954, S. 63). Eine ähnliche Formulierung wie bei Black findet sich auch bei Blumenberg: „Denn die ist doch die genaue Darstellung der Funktion der ‚absoluten Metapher‘, die in die begreifend-begrifflich nicht erfüllbare Lücke und Leerstelle einspringt, um auf ihre Art auszusagen.“ (Blumenberg 1960, S. 130f) Man könnte nun vermuten, dass das Adjektiv „absolut“ für die Unaustauschbarkeit, Unersetz-

lichkeit jener Metapher steht, jedoch ergänzt Blumenberg, dass sie zwar nicht in Begrifflichkeit aufgelöst, sehr wohl aber durch eine andere Metapher ersetzt bzw. vertreten oder etwa durch eine genauere korrigiert werden könne (vgl. Blumenberg 1960, S. 11). Eine „absolute Metapher“ kann also durch eine andere Metapher ersetzt werden, die ihres Zeichens wiederum als „absolut“ beschrieben werden müsste, ohne dass die verdrängte Metapher dieses Attribut verlöre. Ein solches Unterfangen diene lediglich der Präzisierung des Ausgesagten. Wider ihrer Bezeichnung ist die „absolute Metapher“ sonach nicht dogmatischer Natur. Sie kann jedoch nicht beliebig in die „eigentliche“ Rede übersetzt oder durch diese umbesetzt werden (vgl. ebd. S. 164). Was die „absolute Metapher“ aussagt ist allerdings nicht das „absolute Eigentliche“. Sie ist demnach ein „Platzhalter“, dessen Platz zwar vom Eigentlichen noch nicht eingenommen werden konnte, jedoch mehr als ein bloßer freier Platz, mehr als eine Leerstelle, aber wiederum auch weniger als jenes Eigentliche, in dessen Namen es den Platz besetzt. Die „absolute Metapher“ ist ihrem Wesen nach zwar dem Eigentlichen ähnlich, aber eben nur metaphorisch. „Noch der absoluten Metapher fehlt freilich diejenige Funktionsbestimmtheit, die darin bestände, daß nur jeweils das eine gegebene imaginative Element an seiner Stelle stehen kann.“ (Blumenberg 1971, S. 164)

Mit Kant gesprochen beschreibt Blumenberg die „absolute Metapher“ als „Übertragung der Reflexion über einen Gegenstand der Anschauung auf einen ganz andern Begriff, dem vielleicht nie eine Anschauung direkt korrespondieren kann.“ (Kant 1790, § 59 B257) Kant beschreibt an dieser Stelle jedoch die „symbolische Vorstellungsart“. Wie aber schon erwähnt ist das Kant'sche Symbol deckungsgleich mit dem was Blumenberg unter „absoluter Metapher“ versteht.

Aufgabe einer Metaphorologie ist es nun, „Felder abzugrenzen, innerhalb deren man absolute Metaphern vermuten kann, und Kriterien für deren Feststellung zu erproben.“ (Blumenberg 1960, S. 11)

### **2.2.3 Metaphern in der Tat**

Blumenberg arbeitet begriffshistorisch und folgt hierbei den Spuren vom Mythos zum Logos. Unerlässlich in diesem Zusammenhang scheint wohl eine Begegnung mit der Bibel bzw. religiösen Schriften.

„Die Entmythisierung ist zu einem guten Anteil nichts anderes als Remetaphorisierung: das punktuelle Kerygma strahlt auf einen Hof von Sprachformen aus, die nun nicht mehr beim Wort genommen zu werden brauchen.“ (Blumenberg 1979, S. 447)

Er identifiziert eine zunehmende Metaphorisierung der theologischen Dogmatik im ausgehenden Mittelalter (vgl. ebd.). Mittels der Metapher als Ausdrucksinstrument gewinnen ehemals wörtlich genommene dogmatische Texte eine neue Bedeutung. Sie verlieren nichts an ihrer Glaubwürdigkeit, sondern erfahren nur eine Änderung dieser. Die Metapher rückt an die Stelle des dogmatischen Wortes. Sie ist nicht länger Ausdruck für das Unsagbare, für das es noch nichts Wörtliches gibt, sie springt auch in keine nicht erfüllbare Lücke oder Leerstelle. Im Gegenteil, sie verleiht etwas „Bekanntem“ einen künstlich-metaphorischen Charakter.

„Solche Zurückführungen auf Unbestimmtheit gehört durchaus zu den Eigentümlichkeiten sakraler Texte, die durch die Abwehr banaler Wörtlichkeit überdauern, weil ihnen etwas zugetraut wird, ohne die Probe darauf zu machen, was es wohl sein könnte.“ (Blumenberg 1979, S. 448)

Hierbei ist die Metapher wohl eher eine „Spätform“ und kein Rudiment der philosophischen Sprache (vgl. ebd.). Sie erfüllt den Sinn eines sich selbst erfüllenden Sinns. In ihrer Unbestimmtheit lässt sie zu hoffen übrig, was man in Gewissheit wohl nicht zu hoffen wagte. Die Metapher wird somit Mittel zum Zweck.

In anderer Form kann die Metapher auch suggestiv wirken. Dazu führt Blumenberg einen Ausspruch Goethes an: „Der Mensch kann nicht lange im bewußten Zustande oder im Bewußtsein verharren; er muß sich wieder ins Unbewußtsein flüchten, denn darin lebt seine Wurzel.“ (Goethe zit. nach Blumenberg 1971, S. 200) Auf den ersten Blick ist eventuell das suggestive Moment nicht sofort erkennbar. Blumenberg weist auf die Begründung am Schluss des Satzes hin. Diese „ist rein metaphorischer Natur; aber die Wurzel-Metapher injiziert dem ganzen Satz überhaupt erst seine Plausibilität.“ (Blumenberg 1971, S. 200) Durch „dieses organische Grundmuster vor der Anschauung“ (Blumenberg 1971, S. 201) wirkt das Gesprochene erst einleuchtend. Die Metapher setzt auf morphologische Vertrautheitshorizonte.

„Die Pflanze, die Blüte und Frucht getragen hat, scheint sich wieder in ihren unsichtbaren Zustand zurückzuziehen und zu neuer flüchtiger Sichtbarkeit zu sammeln [...] Die organische Metapher verhindert zumindest einen anstößigen Grad der Überraschung; sie hält das Mißtrauen gegen das, was sonst schroffe Behauptung wäre, nieder und umgibt es mit den Anmutungswerten einer Typik.“ (Blumenberg 1971, S. 200)

Bei der Untermauerung eines Arguments oder einer Behauptung erweist sich also im wahrsten Sinne des Wortes ein metaphorischer Griff in die Natur als sehr hilfreich.

„Die Stärke der Metapher, die sich einer argumentativ schwer oder gar nicht fundierten Behauptung zugestellt, beruht auf der manifesten Anschaulichkeit ihres Transplantationsmaterials, dem ‚die Natur‘ als Fundus legitimierender Qualitäten dient.“ (Blumenberg 1971, S. 201)

Blumenberg verwendet in diesem Zusammenhang den Ausdruck „präziser Mißbrauch“ (vgl. ebd. S. 202). Auf den Umstand einer solchen missbräuchlichen Verwendung verweist auch Olaf Jäkel.

„So wurden in Deutschland zur Vorbereitung des sogenannten ‚Asylkompromisses‘ im Sommer 1993 von den Befürwortern einer Grundgesetzänderung monatelang POLITISCHE FLÜCHLINGE als NATURKATASTROPHE denunziert und eine ‚Asylantenflut‘ beschworen, gegen deren ‚Zustrom‘ man sich im schon ‚vollen Boot‘ Bundesrepublik ‚abschotten‘ müsste, oder die es ‚einzudämmen‘ gelte.“ (Jäkel 1997, S. 39)

Auch hier wird metaphorisch auf die Natur zurückgegriffen, um der Beschreibung einer Situation direkte und nahezu unhinterfragbare Gültigkeit zu verleihen.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, was Blumenberg mit „Hintergrundmetaphorik“ meint.

„Die Metapher hat ein Potenzial an Implikationen, an Konnotationen, die nicht beliebig ausgetauscht werden können, die sich zwar ständig anbieten, aber auch so lange unausgenutzt liegen können, bis sie jemand benötigt.“ (Blumenberg 1971, S. 192)

Was er damit beschreibt ist der „implizite Gebrauch einer Metapher“ (Blumenberg 1960, S. 86). Es handelt sich um „Übertragungen“ (vgl. ebd. S. 69), die implizit mit der gebrauchten Metapher einhergehen. Bei der eben zitierten Stelle bei Jäkel wäre als Hintergrundmetaphorik all jenes zu bezeichnen, das kursiv geschrieben wurde. Die Natur verläuft nach bestimmten Gesetzen. Aber sogar beim metaphorischen Gebrauch der Natur werden diese Gesetze erwartet, obwohl es sich nur um eine Metapher mit der Natur als Transplantationsmaterial handelt und nicht um die Natur selbst.

Die Metapher kann also neben ihrer Tätigkeit des Einspringens in gewisse Lücken und Leerstellen auch als Instrument der Manipulation oder Überredung dienen, wie es schon Aristoteles aufzeigte. Hierin liegt wohl auch ein Grund der lange Zeit verbreiteten Auffassung, dass „ein metaphorischer Sprachgebrauch unvereinbar sei mit strenger, präziser wissenschaftlicher Darstellung.“ (Niederhauser 1995, S.



294) Fast wie eine Zustimmung dieser Annahme klingt es, wenn Blumenberg gesteht: „In der Tat, nicht nur poetische, sondern auch philosophische Metaphorik hat immer etwas von jenem Zuviel-Versprochenen, das sich den Einlösungsforderungen entzieht.“ (Blumenberg 1971, S. 169) Die Metapher ist also nicht „vollkommen“. Sie gibt sich zwar oft als „Mehr“ aus, kann dieses „Mehr“ aber nicht erfüllen. Und so stellt sich auch Blumenberg die Frage, weshalb Metaphern überhaupt „ertragen“ werden.

„Daß sie in der Rhetorik als ‚Schmuck der Rede‘ auftreten, mag an ihrer Gewähltheit begrifflich werden; daß sie aber auch in gegenständlichen Kontexten hingenommen werden, ist nicht selbstverständlich. Denn in jedem solchen Kontext ist die Metapher zunächst eine Störung.“ (Blumenberg 1979, S. 439)

Als Antwort auf diese Frage können Blumenbergs Untersuchungen *an-* und seinen Schriften *über* Metaphern gesehen werden, in denen es nicht zuletzt darum geht, das Vorurteil, die Metapher sei ein Störfaktor, zu entkräften und an seiner Stelle von einer Notwendigkeit zu sprechen.

Neben seiner ausführlichen Untersuchung der Metapher aus begriffshistorischer Sicht als Philosoph, enthüllt Blumenberg auch „Metaphern in denen wir Leben“. Dies ist wiederum hinweisend für seine Vorarbeit in Hinblick auf die „Kognitive Metaphertheorie“ von Lakoff/Johnson, deren Deutsche Ausgabe ihres auf Englisch erschienenen Werkes „Metaphors we live by“ (1980), den Titel „Leben in Metaphern“ (2007) lautet. Blumenberg stellt fest, dass wir nicht nur mit bestimmten Metaphern unser Leben beschreiben, sondern auch dementsprechend leben.

„Die traditionelle Theatermetaphorik für ‚Leben‘ und ‚Welt‘ hat zu allmählich ‚realistisch‘ formulierten anthropologischen und soziologischen Theoremen von ‚Rollenverhalten‘ und ‚Urszenen‘ geführt, mit Kulissen, Requisiten, Masken und anderem Inventar.“ (Blumenberg 1971, S. 210)

Mit Hilfe der Theatermetaphorik können wir uns also eine Rolle zuschreiben, an andere eine Rolle verteilen, unseren Auftritt verpassen, uns ins Szene setzen, eine passende Maske verwenden, wir können wegen nichts ein Theater machen und/oder das Gastspiel frühzeitig verlassen. Es gäbe sicherlich noch mehr metaphorische Ausdrücke aus dem Bereich des Theaters mit denen wir unser Leben beschreiben. Durch eine solche Art der Beschreibung werden diese Metaphoriken allmählich zu unserer Realität. Dem Subjekt Mensch wird ein Rollenverhalten zugeschrieben und er *wird* zu seiner Rolle. Diese kann er gut oder weniger gut spielen bzw. ausfüllen. Die Entscheidung hierüber fällen die Mitspieler, Zuseher und/oder Theaterkritiker. Möglicherweise wird das „Ich“ oft einer „Rolle“ geopfert.

Ein Schauspieler lebt ja schließlich von seinem Erfolg und hierzu muss er gefallen. Durch die Theatermetaphorik in der Sprache wird das Leben selbst zu einem Theaterstück. Dies wusste auch schon William Shakespeare wenn er sagte: „Die ganze Welt ist Bühne.“ Aber dies genauer zu untersuchen kann an dieser Stelle nicht geschehen.

#### **2.2.4 „Sprengmetapher“**

Die Bezeichnung „Sprengmetapher“ beschreibt keinen Metapherentypus, sowie die „absolute Metapher“ etwa, sondern sie kündigt an, was mit der Metapher zu passieren hat. Sie wird schlicht und einfach gesprengt. Als Sprengverfahren bietet sich an, die Metapher vorerst ad absurdum zu führen, worauf sie sich am Ende selbst aufgeben muss, was dann als „gesprengt“ zu bezeichnen wäre. In der Sprengmetaphorik zieht es „die Anschauung in einen Prozeß hinein, in dem sie zunächst zu folgen vermag [...] um aber an einem bestimmten Punkt [...] aufgeben – und das wird verstanden als ‚sich aufgeben‘ – zu müssen.“ (Blumenberg 1960, S. 133) Er bringt das Beispiel eines sich ständig (unendlich) verdoppelnden Radius´ eines Kreises, der den Endpunkt, also die letzte Verdoppelung, nie erreichen kann und sich bzw. die Vorstellung daran somit aufgeben muss. An anderer Stelle zitiert er als Beispiel für die Sprengmetapher einen kritischen Berichterstatter, der über den in Lausanne geführten Prozess gegen eine Waffenfabrik in Hinblick auf die ungelösten Rätsel der Prozessmaterie berichtet: „Aus derartigem Anlaß wird gern der Eisberg zitiert, von dem nur ein Bruchteil über Wasser zu sehen ist. In Lausanne lernte man das Phänomen eines insgesamt auf Tauchstation gegangenen Eisbergs kennen.“ (Gauz zit. nach Blumenberg 1971, S. 203) Das Transplantationsmaterial erfährt eine Sprengung, indem Attribute der Metapher ins Licht gerückt werden, die der Verfasser der Metapher absichtlich oder unbeabsichtigt im Schatten seiner Ausführung ließ. Es kann vermutet werden, dass sich qualitativ schlechte bzw. ungeeignete Metaphern leichter sprengen lassen, als treffendere. Aber auch „allzu solide gewordene Metaphern bieten sich zur ‚Entbürgerlichung‘ durch Sprengung an.“ (Blumenberg 1971, S. 203) Blumenberg meint mit dieser Formulierung jene Metaphern, die sich „eingebürgert“ haben und in diesem Zuge ihr metaphorisches Gehalt verschweigen, indem sie sich zum „wörtlichen“

Gebrauch anbieten. Es handelt sich hierbei um eine Entsprechung der in der Literatur als „tot“ bezeichneten Metapher. Durch Sprengung wird also einer vermeintlich toten Metapher wieder metaphorisches Leben eingehaucht.

Als eine weitere Möglichkeit zur Wiederbelebung toter Metaphern schlägt Traugott die Trennschreibung gewisser Worte vor.

„One can fairly readily reetymologize a dead metaphor, especially with a little competence in earlier stages of a language or other languages from which originally metaphorical expressions have been borrowed, by bringing the historically earlier from to consciousness. For example [...] dis-covering, re-searches.“ (Traugott 1985, S. 21)

Auf eine solche Schreibweise wird im zweiten Teil dieser Arbeit unter anderem bei den metaphorischen Begriffen er-Ziehung, Bild-ung und unter-Richt zurückgegriffen.

## 2.3 Lakoff/Johnson: Kognitive Metaphertheorie (KMT)

Spätestens mit dem Erscheinen des Buches „Metaphors we live by“ (Lakoff/Johnson 1980), verfasst von dem Linguisten Georg P. Lakoff und dem Philosophen und Kognitionswissenschaftler Mark Johnson, hat die Metapher sich von ihrem vermeintlichen Image des rhetorischen Schmuckes endgültig entledigt. Wenn die Thesen des Autorenduos auch nicht nur Zustimmung geerntet haben, so fielen doch einige ihrer Gedanken bezüglich Metaphern im Felde der Wissenschaft auf nahrhaften Boden und konnten daher Wurzeln schlagen. Eine gänzliche Widerlegung der Kognitiven Metaphertheorie scheint nicht haltbar, obgleich die KMT seit ihrer Veröffentlichung eine ständige Erweiterung und Überarbeitung erfährt und ebenso auch einer fortwährenden Kritik unterliegt. Im folgenden Kapitel werden die Grundthesen der KMT kurz erläutert und Überlegungen diesbezüglich angeführt. Hierfür wird vorwiegend die Deutsche Übersetzung „Leben in Metaphern“ (Lakoff/Johnson 2007) des Originalwerkes „Metaphors we live by“ (Lakoff/Johnson 1980) herangezogen.

Das Wesen einer Metapher, so Lakoff/Johnson, besteht darin, „daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 13)

Dies sieht auf den ersten Blick nicht wie eine besonders originelle oder neuartige Definition der Metapher aus. Doch dass wir durch sie, also die Metapher, auch eine Sache oder einen Vorgang „erfahren“ können, erweist sich als eine revolutionäre Veränderung bezüglich des Stellenwertes und der „Funktion“ von Metaphern. Sie löst sich von ihrer vorwiegend sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweise und wird zu einem „metaphorisch strukturierten kognitiven Konzeptsystem“. Obgleich ähnliches schon bei Black und Blumenberg zu finden war.

„Unser alltägliches Konzeptsystem, nachdem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 11)

Diese These bildet das Herzstück der KMT von Lakoff und Johnson. Sie gehen davon aus, dass unser Alltagsleben von Metaphern durchdringt ist und dies nicht nur die sprachliche Ebene betrifft, sondern auch unser Denken und Handeln.

„Die Vorstellung, daß Metaphern Realitäten schaffen können, widerspricht den meisten traditionellen Sichtweisen von der Metapher. Der Grund dafür besteht darin, daß die Metapher von alters her als eine rein sprachliche Angelegenheit betrachtet wird und nicht primär als ein Mittel, das unser Konzeptsystem und die von uns vollzogenen Arten von Alltagsaktivitäten strukturiert.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 168)

Da die Konzepte bzw. Konzeptsysteme nach denen wir leben im Normalfall keine bewusste bzw. bewussten sind, handeln und denken wir bei unkomplizierten Tätigkeiten „mehr oder weniger automatisch nach bestimmten Leitlinien.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 11) Diese Leitlinien sind nicht nur einfach Gewohnheiten, sondern werden wiederum von Metaphern geprägt.

Anhand des Beispiels „ARGUMENTIEREN IST KRIEG“ demonstriert das Autorenteam ihre Überlegungen. Es wird die Schreibweise Lakoffs/Johnsons übernommen, indem „Metaphorische Konzepte“ in Großbuchstaben gehalten werden. Bei einem „Metaphorischen Konzept“ handelt es sich um die sprachliche Übertragung eines Denk- bzw. Handlungsmusters aus einem Bereich in einen anderen. Im angeführten Fall wird das Konzept ARGUMENTIEREN mit der Rhetorik des Konzeptes KRIEG beschrieben, was wiederum in Folge dessen auch dementsprechend das Denken und Handeln strukturiert.

ARGUMENTIEREN IST KRIEG (Metaphorisches Konzept)

Er griff jeden Schwachpunkt in meiner Argumentation an. (Metapher)

Sie sind anderer Meinung? Nun, schießen Sie los!

Er machte alle meine Argumente nieder (vgl. ebd. S. 12).

Hieraus folgt, dass wir beim Argumentieren gewinnen oder verlieren können, das Gegenüber als Gegner betrachten und bezeichnen, uns Strategien überlegen, in die Schlacht ziehen usw. (vgl. ebd. S.12).

Die Metapher ist nicht nur eine Sache der Worte, sondern bestimmt unser gesamtes Konzept von Argumentieren. Metaphorische Ausdrücke unserer Sprache sind systematisch mit Metaphorischen Konzepten verbunden, somit kann anhand von metaphorisch sprachlichen Ausdrücken das Wesen Metaphorischer Konzepte untersucht und Einsicht in die metaphorische Natur unserer Aktivitäten gewonnen

werden (vgl. ebd. S. 14f). Um dies verständlicher zu machen, werden nun andere Konzepte zur Beschreibung von ARGUMENTIEREN angeführt. Denn es gibt durchaus verschiedene Metaphorische Konzepte zur Beschreibung desselben:

#### ARGUMENTIEREN IST KRIEG

Seine Kritik traf mich mitten ins Herz.

Wenn du nach dieser Strategie vorgehst, wird er dich vernichten.

Sie schmetterte sein Argument ab.

#### EINE ARGUMENTATION IST EINE REISE

Er kam von der Argumentationslinie ab.

Können sie meiner Argumentation folgen?

Sie dreht sich mit ihrer Argumentation ständig im Kreis.

#### EINE ARGUMENTATION IST EIN GEFÄSS

Ihre Argumentation ist inhaltlich schwach.

Sie hat die leeren Argumente satt.

Ich bin noch nicht bis zum Kern seiner Argumentation vorgedrungen.

#### EINE ARGUMENTATION IST EIN GEBÄUDE

Wir haben nun das Gerüst für eine solide Argumentation.

Er stützt seine Argumentation zwar auf wichtige Fakten, aber sie ist immer noch so wackelig, dass sie unter der Kritik leicht zusammenbrechen könnte.

Alle vier Metaphernkonzepte ermöglichen uns das Konzept ARGUMENT von jeweils klar umrissenen Konzepten her zu verstehen (vgl. ebd. S. 112). Je nach dem, welches Konzept für die Beschreibung von ARGUMENTIEREN herangezogen wird, werden dementsprechend unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gerückt:

- KRIEG → Sieg, Niederlage
- REISE → Start, Ziel
- GEFÄSS → Inhalt, Begrenzung
- GEBÄUDE → Struktur, Bodenständigkeit

Jedoch ist auch eine Vermischung verschiedener Konzepte möglich:

„An diesem Punkt ist unsere Argumentation inhaltlich schwach, wird somit dem Druck nicht standhalten und wir werden verlieren.“

Dieser Satz beinhaltet all jene Konzepte, die vorher im Bezug auf ARGUMENTIEREN exemplarisch angeführt wurden. Jedoch überschneiden sich bestimmte Aussagen eines Konzeptes mit denen anderer Konzepte. „An diesem Punkt“ kann sehr wohl eine Reise betreffen, aber auch ein Gefäß oder ein Gebäude. Ebenso treffen die Bezeichnungen „inhaltlich“ und „Druck standhalten“ sowohl auf ein Gefäß als auch ein Gebäude zu. Aber auch in der Kriegssprache kann dem „Druck (bspw. der feindlichen Truppen) nicht mehr standgehalten“ werden. Auch können Gebäude zu Festungen werden und Gefäße zu Wurfgeschossen, indem ich ein Argument beispielsweise zurückschieße oder abfange. Die Metaphernkonzepte überschneiden sich sozusagen, das heißt sie sind kohärent. Solche metaphernübergreifende Kohärenzen sind nicht zufällig, wie Lakoff und Johnson behaupten, sondern „alle diese Ausdrücke sind Teile ganzer metaphorischer Systeme, die in ihrer Gesamtheit dem komplexen Ziel dienen, das Konzept einer Argumentation in all seinen Einzelaspekten zu beleuchten, wie wir uns diese vorstellen.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 124)

### **2.3.1 Einteilung von Metapherntypen**

Es werden nun drei Metapherntypen vorgestellt, die sich zwar in der Literatur nicht durchsetzen konnten und auch von Lakoff/Johnson später wieder aufgegeben wurden, aber zumindest einen Einteilungsversuch darstellen und als Verständnishilfe der KMT durchaus dienlich sein können. Denn wenn sich auch die Namen der Metapherntypen und Einteilungen ändern, so verfolgen solche Versuche doch stets dasselbe Ziel und sind sich in den Grundüberlegungen gewissermaßen ähnlich.

Jene Metaphern, die bis zu diesem Punkt als Beispiel herangezogen wurden, sind so genannte Strukturmetaphern. Das heißt, ein Konzept wird von einem anderen Konzept her metaphorisch strukturiert (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 22).

Im Vergleich dazu haben Orientierungsmetaphern die Funktion, einem Konzept eine räumliche Beziehung zu geben (vgl. ebd. S. 22).

Beispiele hierfür wären:

GLÜCKLICH SEIN IST OBEN; TRAUIG SEIN IST UNTEN

Sie ist heute gut drauf. Meine Stimmung stieg. Das gibt uns Auftrieb.

Er fiel in eine tiefe Depression. Ich bin voll unten.

Die Stimmung hat ihren Tiefpunkt erreicht.

WISSEN IST OBEN; UNWISSENHEIT IST UNTEN

Ich weiß über etwas Bescheid. Sie ist auf Informationen gestoßen.

Wann kommt endlich die Erleuchtung von oben? Darauf muss man erst kommen!

Das Wissen weist tiefe Lücken auf. Er wird dich noch unterweisen.

KONTROLLE ODER MACHT AUSÜBEN IST OBEN; KONTROLLE ODER  
MACHT AUSGESETZT SEIN IST UNTEN

Ich habe die Kontrolle über dich. Er steht über der Situation. Der Höhepunkt ihrer Macht. Er hat das Oberkommando.

Seine Macht wurde gestürzt. Sie ist mir unterlegen. Unter jemandes Kontrolle sein (vgl. ebd. S. 23ff).

Es wird nun vielleicht etwas verständlicher, wieso Lakoff und Johnson nicht zwischen Metaphern der Wissenschaftssprache und jenen des Alltags unterscheiden. Denn gerade die OBEN/UNTEN Orientierung findet sich zweifelsohne in beiden Sprachbereichen. So kann man von einem „Hohen Niveau“ oder „Niedrigen Ansprüchen“, von „Funktionen auf einer höheren Ebene“ etc. in der Wissenschaft reden, ohne sofort als Poet abgetan zu werden.

Es könnte jetzt der Eindruck entstehen, dass OBEN zwangsläufig gleich GUT bedeutet. Dem ist aber nicht so, wie die nachstehenden Beispiele zeigen sollen:

UNBEKANNT IST OBEN; BEKANNT IST UNTEN

Eine Entscheidung hängt noch in der Luft.

Etwas ist zu hoch für mich.

Wir können diese Angelegenheit zu den Akten legen.



## VERSTAND IST OBEN; GEFÜHL IST UNTEN

Die Diskussion rutschte auf die Gefühlsebene ab, aber er brachte sie wieder auf ein rationales Niveau zurück.

Sie konnte über ihre Gefühle nicht hinausgehen (vgl. ebd. S. 23ff).

Ob die letzte Darstellung darauf zurückgeht, dass das Gefühl lange Zeit und auch gelegentlich heute noch dem Bauch zugeschrieben wird (Aus dem Bauch heraus; Bauchentscheidung usw.) und der Verstand dem Kopf, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Da der Kopf aber OBEN ist und der Bauch eher UNTEN, wäre diese Annahme durchaus vertretbar. Das Autorenduo geht jedoch davon aus, dass es mit der Kontrolle der Menschen über die Tiere einhergeht und da KONTROLLE OBEN ist folglich auch der MENSCH OBEN ist und da nur der Mensch Verstand besitzt dementsprechend auch der VERSTAND OBEN angeordnet wird. Aber auch Lakoff/Johnson gestehen, dass sie über die empirischen Wurzeln von Metaphern nicht sehr viel wissen. Dennoch kann ihrer Ansicht nach „eine Metapher niemals unabhängig von ihrem Ursprung in der Erfahrung verstanden oder sogar angemessen repräsentiert werden.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 28) Das bedeutet für die Orientierungsmetapher, dass ihre räumliche Zuordnung von der empirischen Grundlage der Metapher abhängt, also dem Erfahrungsbereich des Menschen (vgl. ebd. S. 29). Dadurch löst sich auch ein scheinbarer Widerspruch auf, der durchaus in den Konzepten WISSEN IST OBEN und UNBEKANNT IST OBEN zu erkennen ist. Bei Metaphern der Vertikalität ist eine diesbezügliche Kohärenz jedoch nicht zwingend, handelt es sich hierbei ja um zwei Konzeptsysteme unterschiedlichem empirischen Ursprungs (Lakoff/Johnson 2007, S. 30). Wie und wo solche metaphorischen Konzepte in unserer Erfahrung verwurzelt sind wird weder von Lakoff/Johnson konkret beschrieben, noch kann eine solche Klärung im Zuge dieser Arbeit ausführlich passieren. Aber auch Hannah Arendt sieht eine Notwendigkeit der Verwendung von Metaphern als eine Hilfestellung für das Denken und auch sie weist auf deren Ursprung in der Erfahrung hin. „Keine Sprache besitzt einen fertigen Wortschatz für die Bedürfnisse des Geistes; stets werden Wörter geborgt, die ursprünglich entweder eine Sinneserfahrung oder einen anderen Alltagserfahrung bedeuten.“ (Arendt 1979, S. 107)

Jede Kultur konstruiert und verwendet ihre eigenen Metaphern. Womöglich werden in fernöstlichen Gebieten WISSEN, MACHT HABEN, GLÜCKLICH SEIN, etc. metaphorisch nicht OBEN angesiedelt, da es dort um die Erlangung, also dem Erreichen der MITTE geht. Dies ist aber nur eine Vermutung.

Im dritten Teil werden nun die ontologischen Metaphern vorgestellt. Da all unsere Metaphern laut Lakoff/Johnson menschlichen Erfahrungen entspringen, decken Orientierungen wie oben/unten, vorne/hinten, nah/fern, zentral/peripher etc. zwar einiges empirisch ab, aber wir können nur einen beschränkten Teil damit erfassen. Deshalb bedienen wir uns in der Sprache eines weiteren „Metapherntypus“.

„Wenn wir unsere Erfahrungen von Objekten und Materie her verstehen, können wir bestimmte Teile unserer Erfahrung herausgreifen und diese behandeln wie separate Entitäten oder Materie gleicher Art.“ (Lakoff/Johnsons 2007, S. 35)

Wir tun also so, als wären bestimmte „Etwasse“ etwas Stoffliches. Wir verleihen ihnen sozusagen Entität oder Materie. Somit „können wir uns auf sie beziehen, sie kategorisieren, sie zu Gruppen zusammenfassen und sie quantifizieren – und dadurch auch über sie reflektieren.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 35) Kurz gesagt, wir machen sie erst „besprechbar“ durch eine andere bzw. metaphorische Vorstellung. Dies wird mit dem nachstehenden Beispiel eventuell etwas klarer.

## INFLATION IST EINE ENTITÄT

Wir müssen die Inflation bekämpfen. Die Inflation steigt.

Die Inflation macht mich noch verrückt.

Die Inflation schlägt besonders an der Kasse zu (vgl. ebd. S. 36).

Hier wird der Inflation eine Entität gegeben, die sie von sich aus nicht besitzt. Dies dient dem besseren Verständnis von Inflation und macht sie somit begreifbarer. Wenn wir darüber reden, dass die Inflation bekämpft werden muss, so stellen wir uns diese als den Feind, womöglich sogar in Menschengestalt, vor. Und nach diesem metaphorischen Modell sprechen, denken und in weiterer Folge handeln wir auch. Denn wenn davon gesprochen wird, dass die Inflation steigt, so kann einem in diesem Falle schon mal das Wasser bis zum Halse stehen oder eine Schmerzgrenze erreicht werden. Es herrscht dann Ebbe in der Geldbörse.

Unser Zugang zum Thema Inflation hängt also ganz davon ab, wie wir sie uns vorstellen. Aber

„ein Ding ohne Physis bzw. etwas Abstraktes ausschließlich als Entität oder Materie ansehen heißt nicht, daß wir viel von diesem Etwas verstehen. Aber mit ontologischen Metaphern können weitere Differenzierungen vorgenommen werden.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 38)

Unter Differenzierung verstehen die Autoren in diesem Zusammenhang die Aufgliederung des Metaphorischen Konzeptes INFLATION IST EINE ENTITÄT in unterschiedliche metaphorische Modelle (Inflation bekämpfen; Inflation steigt; usw.), um verschiedene Erfahrungen bezüglich der Inflation in den Fokus zu rücken (vgl. ebd.).

Die nachstehenden Beispiele zeigen verschiedene metaphorische Modelle, wie wir uns „Etwas“ als Entität oder Materie vorstellen und demzufolge davon sprechen:

Ein flüchtiger Gedanke.

Es gibt soviel Hass in der Welt.

Das große Glück suchen.

Sie ist an dieser Erfahrung zerbrochen.

Dieser Gedankengang hinkt.

2 Nüsse und 3 Nüsse ergeben 5 Nüsse. ( $2+3=5$ )

Ich habe ihn im Auge.

Mit viel Energie in eine Diskussion gehen.

Das Leben hat mich betrogen.

Es kann durchaus sein, sowohl bei den Orientierungsmetaphern wie auch bei den ontologischen Metaphern, dass diese nicht sogleich oder überhaupt nicht als metaphorisch empfunden werden. Lakoff und Johnson sehen als einen Grund hierfür, dass diese beiden Metaphertypen „einem sehr engen Spektrum an Zielsetzungen dienen, wenn wir z. B. auf etwas Bezug nehmen, etwas quantifizieren usw.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 37) Inwiefern dies zutreffend ist, bleibt an dieser Stelle dahingestellt, zumal das Autorenduo keine genaueren Angaben zu ihrer Begründung liefert. Ein Umstand aber, warum Metaphern oft nicht als Metaphern wahrgenommen werden, wird im nächsten Kapitel genauer behandelt.

### 2.3.2 „Dead Or Alive“

Wie unter anderem bei Max Black (vgl. Black 1977, S. 389) schon erläutert und bei Olaf Jäkel (vgl. Jäkel 1997, S. 52) oder Alexandra Guski (vgl. Guski 2005, S. 69) nachzulesen, gibt es im Metapherndiskurs die gängigen Bezeichnungen der „toten Metapher“ und seltener auch der „lebenden oder lebendigen Metapher“. Die „tote Metapher“ ist der Ausdruck für eine in ihrer Verwendung nicht mehr bewussten Metapher, nach Max Black „lediglich ein Ausdruck, von dem es keinen bekannten metaphorischen Gebrauch mehr gibt.“ (Black 1977, S. 389) Ähnlich schreibt Jäkel: „Als ‚tote‘ Metaphern werden in der Literatur Ausdrücke bezeichnet, deren ursprünglich metaphorischer Status den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft durch lange Gewöhnung nicht mehr bewusst ist.“ (Jäkel 1997, S. 52)

Der Terminus „lebendige Metapher“ wird zwar nicht so oft verwendet, da er sich demnach auf die bewussten, erkennbaren bzw. auf Ausdrücke, von denen es einen bekannten metaphorischen Gebrauch gibt, bezieht. Man könnte auch sagen, die „lebendige Metapher“ ist jene, die üblicherweise als „Metapher“ bezeichnet wird, da sie eindeutig als solche erkennbar ist. Jedoch besteht ein fließender Übergang zwischen dem Bereich der „Lebendigen“ und der „Toten“. Es muss im Einzelfall geklärt werden, um welchen „Seinszustand“ der Metapher es sich handelt. Bei dieser Zuteilung können die Meinungen durchaus auseinander schweifen. Denn nicht jede Metapher muss für jeden klar ersichtlich oder eben „eindeutig“ nicht bewusst sein. Insbesondere die nicht mehr bewussten Metaphern, die „toten“ sozusagen, gilt es trotz oder gerade wegen ihres nicht-bewusst-seins-Gehaltes erst mal zu finden und wieder bewusst zu machen, bevor man sie dann Gegenstand einer Diskussion werden lässt.

Lakoff und Johnson haben diese beiden Termini jedoch mit einer anderen Bedeutung versehen. Systematische Metaphorische Konzepte, die unser Denken und Handeln strukturieren „sind im wahrsten Sinne des Wortes ‚lebendig‘, weil sie Metaphern sind, in denen wir leben.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 69) Bei den „lebendigen Metaphern“ handelt es sich also um all jene Metaphern, die eine Auswirkung auf unser Denken und Handeln haben. Im Gegensatz zur bisherigen Definition im Metapherndiskurs hat die Bezeichnung „lebendig“ und „tot“ nichts mehr mit einem

bewusst-Sein der Metapher zu zun. Es wäre durchaus vorstellbar, dass Metaphern, die herkömmlich als „tote“ deklariert wurden, bei Lakoff und Johnson als „lebendige“ eingestuft werden, wenn sie sich auf unser Handeln und Denken auswirken. Und ob eine Metapher bewusst ist oder nicht, hat nichts mit ihrem Einfluss auf unser Denken und Handeln zu tun, wie Lakoff/Johnson gezeigt haben. Denn wem ist bei dementsprechendem Wortgebrauch schon bewusst, dass beispielsweise ARGUMENTIEREN KRIEG IST oder INFLATION EINE ENTITÄT?

Bei „toten Metaphern“ handelt es sich nach dem Autorenduo um solche, die isoliert und unsystematisch sind. Wenn zum Beispiel die Metapher heißt EIN BERG IST EIN MENSCH, so wären „Am Fuße des Berges“, „Bergrücken“ oder „Einen Berg bezwingen“ Momente einer solchen „toten Metapher“ (vgl. ebd. S. 68f).

„Sie hängen nicht mit anderen zusammen, spielen in unserem Konzeptsystem keine besonders aufregende Rolle und gehören folglich nicht zu den Metaphern, in denen wir leben. Die einzigen Lebenszeichen dieser Metaphern bestehen darin, daß sie gern in Subkulturen verwendet werden [...] Wenn metaphorische Ausdrücke überhaupt als ‚tot‘ bezeichnet werden können, dann sind es diese.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 69)

Salopp formuliert könnte man sagen, dass Lakoff/Johnson den „Seinszustand“ der Metaphern nach ihrem Einfluss auf unser Konzeptsystem nach dem wir leben, dem Einfluss auf unser Denken und Handeln, beurteilen. Eine solche Umdeutung der vorherrschenden Terminologie kann zu Verwirrung führen und wurde nicht zuletzt deshalb oft Gegenstand der Kritik an Lakoffs und Johnsons Theorie beziehungsweise deren Begrifflichkeit.

### **2.3.3 Leben in Metaphern**

Konzeptsysteme strukturieren unsere Realität. „Veränderungen in unserem Konzeptsystem verändern auch das, was für uns real ist, und nehmen Einfluß darauf, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir nach diesen Wahrnehmungen handeln.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 168)

Als Beispiel hierzu führen Lakoff und Johnson eine Erfahrung aus einem ihrer Seminare an:

Ein Student aus dem Iran besuchte ein Seminar bei den Autoren zum Thema Metaphern. Er wunderte sich über einen Ausdruck, den er von seinen Studienkolle-

gen schon oft gehört hat: „Die Lösung meiner Probleme“. Unter Lösung verstand er nämlich eine Menge flüssiger Chemikalien die blubbert und dampft. Der iranische Student deutete die Metapher also chemisch. Gemeint war jedoch das auch uns nicht unbekanntes Konzeptsystem PROBLEME SIND RÄTSEL, für die es eine LÖSUNG zu suchen gibt. Die chemische Metapher erlaubt jedoch einen anderen Blick auf die Probleme. Würden wir über diese Ausdrucksweise die Probleme verstehen, so würden unsere Probleme eine andere Art von Realität für uns haben.

„Die CHEMISCHE Metapher besagt, daß menschliche Probleme nicht zu den Dingen gehören, die für immer zum Verschwinden gebracht werden können. [...] Statt daß man seine Energien darauf verwendet, die Probleme ein für allemal lösen zu wollen, richtet man seine Energien lieber darauf, herauszufinden, welche Katalysatoren die dringlichsten Probleme am längsten lösen, ohne daß sich schlimmere Probleme bilden.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 166)

So kann ein scheinbar rein sprachliches Gebilde uns in unserem Denken und Handeln beeinflussen. Dieser Umstand birgt sowohl eine Chance als auch eine Gefahr.

„Jede Metapher beleuchtet einen bestimmten Wirkungsbereich des Konzepts und verbirgt andere Bereiche. [...] Die Bedingung für erfolgreiches Handeln im Alltag scheint die zu sein, daß man permanent mit Metaphern jongliert. Wir müssen anscheinend eine Vielzahl von Metaphern verwenden, die untereinander nicht konsistent sind, damit wir unser Leben und unsere Erfahrung in allen Einzelheiten begreifen können.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 253)

Das Sprechen in ausschließlich einer konsistenten Metapherngruppe ist zwar förderlich für das Verstehen, aber eben nur partiell. Es beleuchtet nicht den verborgenen Bereich. Dieser Umstand kann auch bewusst eingesetzt werden. Ein metaphorisches Konzept kann demgemäß gezielt verwendet werden, um ganz bestimmte Denkschemata und Handlungen hervorzubringen zu versuchen. Es besteht also die Möglichkeit der Verwendung von Metaphern ausschließlich wegen ihrer suggestiven Wirkung. Auf diesen „Missbrauch“ wurde schon bei Max Black und Hans Blumenberg aufmerksam gemacht. Es wäre womöglich passender nicht von Missbrauch, sondern von verschiedenen Gebrauchsweisen zu reden. Denn Missbrauch impliziert, dass es einen bekannten richtigen Gebrauch gibt. Im Falle der Metapher kann aber über den oder einen „richtigen“ Gebrauch nur spekuliert werden. Es ist keine Eigenschaft der Metapher von sich aus „richtig“ oder „falsch“ zu sein. Es kann in diesem Zusammenhang auch nicht von der „absoluten Wahrheit“ im philosophischen Sinne einer Metapher gesprochen werden. Denn „Metaphern sind grundsätzlich Schlüssel zum Verstehen und haben wenig zu tun mit

objektiver Realität, wenn es so etwas überhaupt gibt.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 211) Die Metapher kann also nur treffend oder untreffend, passend oder unpassend, verständlich oder unverständlich, nützlich oder weniger nützlich sein. Niemals jedoch „wahr/richtig“ oder „falsch“. Metaphorische gesagt ermöglichen Metaphern „dem Wissenschaftler, seinen Fuß in den Türspalt der sich öffnenden neuen Wirklichkeit zu stellen.“ (Herzog 1983, S. 304) Dieser neue Raum ist vorerst weder wahr noch falsch, es genügt, dass er ist.

## 2.4 EXKURS: Arthur Coleman Danto

Bei Max Black konnte man die starke Metapher metaphorisch noch als Tabelle, Karte, Modell oder Gemälde etc. begreifen (vgl. Black 1977, S. 411). Der amerikanische Philosoph und Kunstkritiker Arthur C. Danto bestätigt nun, dass Metaphern nicht nur eine sprachliche Ausdrucksmöglichkeit sind. Er identifiziert auf der Grundlage der aristotelischen Rhetorik die Struktur des Kunstwerks als Parallele zu der der sprachlichen Metapher.

„Wenn Napoleon als römischer Kaiser dargestellt wird, dann stellt der Bildhauer Napoleon nicht einfach in einer antikisierenden Aufmachung dar, so daß man von den Gewändern annimmt, die römischen Kaiser hätten sie getragen. Vielmehr strebt der Bildhauer danach, daß der Betrachter dem Sujet Napoleon gegenüber die Einstellung annimmt, die gegenüber den erhabeneren römischen Kaisern angemessen wären [...] Die so gekleidete Figur ist eine Metapher der Würde, Autorität, Größe, Macht und politischen Vollendung.“ (Danto 1984, S. 255)

Wenn nun die Struktur der Metapher ähnlich oder gleich der von Kunstwerken ist, dann kann keine Paraphrase oder Zusammenfassung über das Kunstwerk das aussagen, was das Kunstwerk selbst kann „und keine kritische Erläuterung der inneren Metapher des Werks kann das Werk ersetzen, insofern die Beschreibung einer Metapher einfach nicht die Kraft der Metapher besitzt, die sie beschreibt; ebenso wie die Beschreibung eines Angstschreies nicht dieselben Reaktionen auslöst wie der Angstschrei selbst.“ (Danto 1984, S. 264)

Der Angstschrei ist aber auch nicht die Angst selbst, deshalb beschreibt Danto Metaphern als „abweichende Äußerungen“ (vgl. ebd. S. 270). Er identifiziert innerhalb der Metapher eine „intensionale Struktur“ (vgl. ebd. S. 272), das heißt, dass sie einer Ersetzung durch gleichwertige Ausdrücke entgegensteht. Hierin gleicht seine Annahme durchaus Blumenbergs Beschreibung der „absoluten Metapher“ und Blacks „Interaktionstheorie“, jedoch gilt Dantos Vermutung nicht nur für den sprachlichen Bereich, sondern auch für Kunstwerke. Nicht die Metapher ist her nach ein metaphorisches Gemälde, sondern das Gemälde selbst wird zu einer Metapher. Allgemeiner formuliert sind Kunstwerke somit Metaphern. Dadurch werden ihnen all jene Eigenschaften zuteil, die Danto der Metapher zuweist und wie man sie auch bei Black und Blumenberg findet. Präziser müsste es eventuell heißen, dass Kunstwerke Metaphern im metaphorischen Sinne sind. Denn wenn Kunstwerke Metaphern im wörtlichen, also nicht metaphorischen Sinne wären,



dann wären sie womöglich *nichts* anderes als Metaphern und diese Behauptung kann hier weder vertreten noch dementiert werden.

In Anlehnung an Dantos Metaphertheorie in der Kunst schreibt Konrad Paul Liessmann:

„Es gibt für ein Kunstwerk keine es vollständig beschreibende Sprache und kein anderes Werk, das an seine Stelle treten könnte. Dem Verstehen eines Kunstwerkes wohnt so, wie dem Verstehen einer Metapher, immer ein nichtsprachliches Moment inne.“ (Liessmann 1999, S. 157)

Dies scheint auf den ersten Blick eine Unterscheidung zu Blumenbergs „absoluter Metapher“ zu sein, denn jene kann durchaus von einer anderen „absoluten Metapher“ ersetzt werden (vgl. Blumenberg 1960, S. 11). Dieser Unterschied kann jedoch vernachlässigt werden, weil Blumenberg nicht schreibt, dass die Ersetzung der einen „absoluten Metapher“ durch eine andere willkürlich geschehen kann und folgenlos bleibt. Solch ein Austausch soll zu einem besseren Verständnis der begreifend-begrifflich nicht erfüllbaren Lücke und Leerstelle beitragen (vgl. Blumenberg 1960, S. 130f). Somit könnten jene „absoluten Metaphern“, die zur Schließung einer begreifend-begrifflich nicht erfüllbaren Lücke dienen sollen als verschiedene Kunstwerke mit unterschiedlichen Qualitäten und Ausdrücken zur Darstellung von möglicherweise ein und demselben interpretiert werden. Es mag an dieser Stelle der Einwand kommen, dass ein Kunstwerk immer schon zur Gänze das ist, was es unaussagbar aussagt und nicht nur ein Platzhalter für das Unaus-sagbare, zumal ein Kunstwerk mittels einer nicht-sprachlichen Ausdrucksweise auch jenes aussagen kann, worin die Sprache versagt. Auf eine derartige Diskussion kann im Zuge dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden.

Es soll festgehalten werden, dass Metaphern nicht nur in der Sprache der Worte anzutreffen sind, sondern sich diese Art des Ausdrucks auch in anderen Bereichen finden lässt. In dieser Arbeit soll es aber wesentlich um Metaphern in der pädagogischen (Wissenschafts-)Sprache gehen.

### **3. „Die Pädagogik im Metaphernwalde“**

Es herrscht kein Zweifel darüber, dass Metaphern in der pädagogischen (Wissenschafts-)Sprache allgegenwärtig sind. Verschiedene Systematisierungsversuche (vgl. Scheuerl 1959; Kron 1988; Kauder 2001; Kauder/Lehberger 2007) bestätigen diesen Umstand. Hierbei werden systematische Einteilungen von Metaphern der pädagogischen Fachliteratur angestrebt. Dass keine dieser Einteilungen die Gesamtheit aller pädagogischen Metaphern im Detail abzudecken vermag, unterstreicht wiederum die Weite und Unerschöpflichkeit dieser Thematik.

In der vorliegenden Arbeit wird deshalb kein weiterer Systematisierungsversuch unternommen, da dies einerseits „sogleich zu dickleibigen Büchern“ (De Haan 1991, S. 362) führte und andererseits davon ausgegangen wird, dass ein solches Unterfangen wenig zum Verständnis einzelner Metaphern beiträgt. Deshalb werden im weiteren Metaphern aus der pädagogischen Literatur vorwiegend mittels der vorangestellten Erkenntnisse aus den Metaphertheorien von Black, Blumenberg und Lakoff/Johnson untersucht. Eine Systematisierung außerhalb der Einsichten dieser Metaphertheorien wird nicht unternommen. Einige der folgenden Metaphern verbergen ihr metaphorisches Gehalt kaum, andere wiederum können als „tot“ im Sinne Blacks und Blumenbergs bezeichnet werden.

### **3.1 Erziehung, Bildung, Unterricht**

Die Begriffe Erziehung und Bildung weisen eine Vielzahl von Definitionen in der pädagogischen Tradition auf. Dies nicht zuletzt deshalb, weil jedes pädagogische Denken und Handeln eine formelle oder informelle Definition dieser beiden Grundbegriffe voraussetzt. Im Folgenden geht es aber nicht um die Definition dieser Begriffe, sondern, in Anlehnung an Meyer-Drawes Aufsatz (1999), „um die metaphorische Signatur der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ [...] das heißt das Metaphorische dieser Worte selbst soll in Erinnerung gerufen werden.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 161)

Meyer-Drawe bezieht ihre begriffs-historische Untersuchung auf den Ursprung und die unterschiedliche Weise der Verknüpfung beider Begriffe in und mit ihrer jüdische Vorgeschichte einerseits und dem Christentum andererseits (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 162). Dieser Vorgehensweise gemäß verwundert es kaum, dass Meyer-Drawe in ihrer Untersuchungsmethode hauptsächlich Blumenbergs Metaphorologie folgt.

Es soll aber auch der Unterrichtsbegriff auf metaphorische Momente hin untersucht werden, bildet doch die Triade Erziehung-Bildung-Unterricht ein essentielles Element wissenschaftlicher Pädagogik.

#### **3.1.1 er-Ziehung**

Meyer-Drawe konstituiert eine gemeinsame Vergangenheit der Begriffe Erziehung und Bildung, deren Differenz zwar gegen Ende des 18. Jahrhunderts stärker in den Vordergrund rückte, doch bis zum heutigen Tage beide Termini „kaum jemals präzise definiert wurden, daß beide aber dennoch eine Verständlichkeit mit sich führen, die oft verblüffend ist.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 161)

Es ist also erstaunlich, wie diesen beiden Begriffen eine Verständlichkeit anhaftet, trotz einer mangelnden eindeutigen, einheitlichen Definition. Dieser Umstand ist auf ihre Geschichte zurückzuführen und damit verbunden auf eine eigenartige Metaphorik, die mit diesen Termini einhergeht.

## So entstand der Erziehungsbegriff

„in seinen Grundlinien im Anschluß an die jüdisch-christliche Tradition unter mehrfach erneuertem Rückgriff auf Bestandteile der griechisch-hellenistischen Überlieferung [...] Von hier aus muß seine innere Spannung begriffen werden, die sich etwa folgendermaßen charakterisieren läßt: In der Zucht einer an höhere Gesetzmäßigkeit sich gebunden fühlenden Erziehungsautorität soll die autonome sittliche Persönlichkeit entstehen. Denn es vereinigen sich in der den späteren Erziehungsbegriff speisenden Tradition zwei widersprüchliche Momente, die sich in immer neu verlagelter Akzentsetzung gegeneinander geltend machen.“ (Lenzen 1994, S. 434)

Die Bildungsideale der griechischen Klassik verknüpfen sich im Zuge der „Septuaginta“, der Übersetzung der hebräischen heiligen Schriften ins Griechische, mit den Vorstellungen von Erziehung aus der jüdischen Tradition. *Paideia* rückt an die Stelle von *musar* (*Zucht, Moral*). Das heißt, dass sich die „freie hellenistische Bildung einerseits und der Gehorsam gegenüber einem Gott, der das Gesetz hütet, andererseits in einer spannungsreichen Weise“ (Meyer-Drawe 1999, S. 165) miteinander verbinden.

„Hier formiert sich eine Grundsignatur, die später vor allem den Erziehungsbegriff bestimmen wird und die bis in unsere heutige Zeit reicht.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 165) Die terminologisch weitgehend undifferenzierte Verwandtschaft von „Bildung“ und „Erziehung“ reichte bis ins 19. Jahrhundert (vgl. ebd.). Um nun den metaphorischen Gehalt von Erziehung zu ergründen, bietet sich vorerst die von Traugott vorgeschlagene Trennschreibung an: er-Ziehung. Sogleich wird die vermeintlich „tot“ geglaubte Metapher etwas reger und auf den zweiten Blick womöglich ersichtlich, wieso trotz seiner unterschiedlichen Auslegungen, der Erziehungsgedanke im Laufe seiner Tradition niemals vermochte, das Zuchtmoment zur Gänze aufzuheben. Es zehrt die Zucht ihr Bestehen förmlich aus dem Wort der Erziehung selbst. So wird die Aufzucht erzogen und der Erzieher züchtet im Sinne des Wortes. Das Verhältnis von Zucht zu Erziehung ist so, wie das von Druck zu Erpressung. Mit der Trennschreibung rückt aber auch das Element des „Ziehens“ wieder in den Blickpunkt des Erziehungsgeschehens. Dieses „Ziehen“ im Wortstamm des Erziehungsbegriffs erinnert an ein handwerkliches, tätiges Moment im Erziehungsprozess, „die Erziehung als Weg, der Educator als Führer und die Pädagogik als Führungslehre“ (Tremel 1991, S. 347). Der Zögling wird metaphorisch gesprochen „hinten nach (er-)gezogen“, „nachgeschleift“, „(be-)geleitet“. Aus einer solchen „ziehungsbetonten“ Redensweise über Erziehung ergeben sich eine Menge von Bildern über den Erziehungsprozess. Angefangen von einer erschöpften,

von Blut überströmten menschlichen Kriegsbeute, die an Händen gefesselt von einem römischen Feldherrn zu Pferde nachgezogen wird, der natürlich stets ein bisschen schneller reitet, als jener Gefangene per pedes zu gehen vermag, bis hin zu einem harmonischen Familiensonntagsausflug, bei dem der „väterliche Vater“ seinem Nachwuchs behutsam über Stock und Stein hilft, während die „mütterliche Mutter“ dafür sorgt, dass die Wandergeschwindigkeit stets dem Kinde angepasst wird... Wäre nicht der Weg das Ziel, sondern das Ziel das Ziel, so würde sofort einsichtig, mit welcher Wegbeschreibung man schneller den Endpunkt erreichte. Aber zumindest in der Theorie der Erziehung geht es nicht um Geschwindigkeit dieser Art.

Sieht sich der Erzieher jedoch als Handwerker im Sinne eines Materialziehers (vgl. Bollnow 1959, S. 16), so bekommt das Ziehen zunächst eine andere Bedeutung. Nach vorgefasstem Plan modelliert der Künstler sein zur Verfügung stehendes Material. Der Zögling wird zu einer ziehbaren Masse und lässt sich mehr oder weniger gut bearbeiten.

Versucht man nun diese Erziehungsmetapher im Sinne Blumenbergs zu sprengen, so bietet es sich an, nach dem Antonym von „ziehen“ zu fragen. Neben *schieben* und *stoßen* finden sich auch *drücken* und *pressen*. Letztere eignen sich besonders gut als Lunte für die Sprengaktion. Denn als Gegenpole zu er-Ziehen ergeben sich nun er-Drücken und er-Pressen. Versucht man sich nun eine Knetmasse vorzustellen und diese zu bearbeiten, so wird sich alleine mit Ziehen kaum eine Figur fertigen lassen. Zum Kneten gehört nun mal ein Ziehen und Drücken, ein Strecken und Pressen. Noch besser lässt sich Knetmasse bearbeiten, wenn sie vorher weichgeklopft wurde, sie ist dann fügsamer. Was dies im Erziehungsprozess bedeuten kann, lässt sich wohl auch ohne viel Phantasie erahnen, soll aber an dieser Stelle nicht zum Thema werden. Vielmehr geht es darum zu zeigen, dass dem handwerklichen Ziehen im Sinne des Modellierens das Pressen und Drücken näher stehen als es im Erziehungsbegriff womöglich ersichtlich ist. Das heißt, wo immer die Erziehungsmetapher wörtlich genommen wird und sich auf Formen oder Gestalten bezieht, dort ist das er-Pressen und er-Drücken wahrscheinlich näher, als es möglicherweise wünschenswert erscheint. Die scheinbaren Gegenteile von er-Ziehen, das er-Pressen und er-Drücken erweisen sich zwar begrifflich als Antonyme, jedoch im Bezug auf Gestaltung, Formung und Modellierung nahezu als unumgänglich. Diese Deutung der Erziehungsmetapher wird also

absurd, da sich im Erziehungsprozess die Erpressung und Erdrückung als unumgänglich herausstellen und gleichzeitig im Widerspruch zur Erziehung stehen. Auf diese Weise zu sprengen ist mehr als nur Wortspielerei, es ist ein Indiz für die Metaphorik im Erziehungsbegriff.

„Wann immer man von Erziehung spricht, meint man auch die Unterordnung unter ein Allgemeines, und zwar zugunsten des übergeordneten Generellen. Das Wort ‚Erziehung‘ taugt nicht dazu, den Akt selbst zu verleugnen. Sinnvoller ist es, den metaphorischen Gehalt, der sich über so lange Zeit sedimentiert hat, zu akzeptieren und jeweils spezifisch danach zu fragen, in welcher Weise ‚Zucht‘ eine Rolle spielt, wenn wir von Erziehung sprechen“ (Meyer-Drawe 1999, S. 172).

Meyer-Drawe entziffert die Metaphorik von Bildung und Erziehung aus ihrer Begriffshistorie. In diesem Zusammenhang könnte auch von einer metaphorischen Begriffsaufladung im Laufe der Geschichte gesprochen werden. „Geschichte der Erziehung ergibt sich als Geschichte der Entstehung der Rede oder des Denkens von ‚Erziehung‘.“ (Lenzen 1994, S. 433)

Elemente der ursprünglichen Bedeutung dieser Worte wurden im Zuge von Übersetzungsarbeiten, religiösen Tradierungen und Verständniswandlungen umgedeutet, versteckt, wiederentdeckt und mit anderen vermischt. Es gelang jedoch nicht, die Erziehung völlig vom Moment der Zucht zu trennen. Dies war auch nicht die Intention jeder Erziehungsgesinnung. Die Zucht tritt manchmal mehr und manchmal weniger in den Vordergrund, je nachdem, welchem Aspekt der Metapher von „er-Ziehung“ man sich zuwendet. Sie verschwindet dennoch nie aus dem Erziehungsprozess. So gesehen kann der Erziehungsbegriff als „absolute Metapher“ betrachtet werden, denn er gibt der pädagogischen Welt Struktur, repräsentiert das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität (vgl. Blumenberg 1960, S. 20). Der Erziehungsbegriff springt in die begreifend-begrifflich nicht erfüllbare Lücke und Leerstelle, um auf seine Art auszusagen (vgl. Blumenberg 1960, S. 130f). So sagt er unterschiedliches auf unterschiedliche Weise aus. Dass es sich um eine „absolute Metapher“ handelt, darauf verweisen auch Versuche ihn durch einen anderen Begriff zu ersetzen. Doch er widersetzt sich eines Austauschs mit beispielsweise Begriffen wie „Führen“, „Regieren“, „Sozialisieren“, „Leiten“, „Moralisieren“, „Entwickeln“, „Einwirken“, „Prägen“ oder „Formen“, obgleich sich Momente dieser Begriffe in der Erziehungsmetapher finden lassen. Jeder einzelne dieser Ausdrücke vermag jedoch nicht den Platz der „Erziehung“ einzunehmen bzw. jene Leerstelle besser auszufüllen, als es die absolute Metapher „Erziehung“ kann.

Meyer-Drawe ist nicht Herzogs Ansicht, dass diese Metapher hier die Funktion hat, „unsere Sprache zu erweitern, damit über Phänomene geredet werden kann, die (noch) über keine ‚wörtliche‘ Ausdrucksweise verfügen“ (Herzog 1983, S. 307). Denn sie knüpft ihre Überlegungen an das Verhaftet sein in einer leibliche Welt und an die somit geteilten sinnlichen Erfahrungen.

„Die leibliche Grundierung unserer Bezüge zur Welt nehmen wir zumeist in diesen Ausdrücken [ver-*stehen*, wahr-*nehmen*, be-*greifen*, ein-*sehen*] nicht mehr wahr. Es bedarf einer besonderen Anstrengung, sie hinter dem Schleier einer Abstraktion, die zur Denkgewohnheit geworden ist, zu entdecken.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 163)

In dieser Hinsicht folgt Meyer-Drawe den Begründern der Kognitiven Metaphertheorie, die auch der Auffassung sind, dass die Metapher vom Erfahrungsbereich des Menschen abhängig ist und niemals unabhängig vom Ursprung in der Erfahrung verstanden werden kann (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 27f). Sogar „die Aussagekraft einer wissenschaftlichen Theorie hängt davon ab, wie gut ihre Metaphern dem menschlichen Erfahrungsbereich angemessen sind.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 27f) Demgemäß muss nach der leiblichen Erfahrung der Erziehungsmetapher gesucht werden. Ähnlich wie das Ver-*stehen* „vom symbolischen Gehalt des leibhaftigen Stehens in der Welt profitiert“ (Meyer-Drawe 1999, S. 163). Demzufolge zehrt die Erziehungsmetapher von einem leibhaftigen Ziehen. Der Zögling wird vom Erzieher zu einem Erziehungsziel hingezogen. Je nach Widerstand erhöht sich auch die Zugkraft. Dies verweist auf das erste der zwei Grundverständnisse von Erziehung, die das Selbstverständnis von Pädagogen bis heute geprägt haben. Die Erziehung als Analogie zum handwerklichen Tun. Sie ist der Vorstellung nach „mechanisch“ (vgl. Bollnow 1959, S. 16ff).

Das zweite Grundverständnis, das aus der Literatur als die „negative Erziehung“ bekannte, speist sein Charakteristikum aus einer anderen Auslegungsweise des Metaphorischen aus dem Erziehungsbegriff. „Ziehen“ wird hier so verstanden, wie es beispielsweise ein Gärtner mit seiner Rosenzucht betreibt. Deshalb wird im Zusammenhang mit dem zweiten Sprechen über Erziehung auch gerne auf Metaphern der Botanik zurückgegriffen. Der Erzieher ist der Gärtner und der Zögling eine Pflanze. Der behutsam mit seiner Pflanze umgehende Gärtner lässt sie wachsen, hegt und pflegt sie, ohne jedoch aktiv gegen deren natürlichen Trieb des Sprösslings zu intervenieren. Veredelung und Zurechtstutzung sind zwar Bestandteile der Gärtnerarbeit, gehören aber doch mehr zum ersten Grundverständnis der Erziehung, da sie aktiv in den Wachstumsprozess der Pflanze eingreifen und so-

mit eher formen als wachsen lassen. Hier zeigt sich auch eine Grenze dieser Metapher. Die Gärtnermetapher weist aber noch eine Schwäche auf. Es sind der Gärtner und die Pflanze zwei prinzipiell unterschiedliche Entitäten. Auch mit der besten Pflege kann aus einer Pflanze nie ein Gärtner werden und es ist nicht vorstellbar, dass der Gärtner jemals pflanzlich war. Dies ist allerdings auf das Wesen der Metapher zurückzuführen, sollte aber dennoch nicht in Vergessenheit geraten. Wird salopp gesprochen Bildung nun als ein „fruchtbarer Moment“ im, oder als das Ergebnis vom Erziehungsprozess verstanden, so fehlt dem Gärtner diese Fähigkeit, denn die Befruchtung der Pflanzen ist überwiegend dem Wind, den Bienen oder anderen Insekten vorbehalten. Der Gärtner kann also lediglich züchten, aber nicht wesentlich zu Befruchtung (Bildung) beitragen. Deshalb dient die Metapher des Gärtners und der Pflanze in der Literatur auch hauptsächlich zur Beschreibung des Erziehungsablaufs. Wobei sich Copei (1950) mit der Gärtnerrolle des Lehrers im Bildungsprozess eventuell durchaus hätte anfreunden können. Der Gärtner schafft nur die Bedingungen, die eigentliche Befruchtung kann er nicht aktiv hervorrufen oder gar selbst betreiben.

Für die Darstellung des Bildungsprozesses werden aber vorwiegend andere Metaphern verwendet.

### **3.1.2 Bildung**

Aufgrund der gemeinsamen Vergangenheit von Bildung und Erziehung sind diese beiden Begriffe auch heutzutage noch nicht klar von einander zu trennen, wobei sie doch unterschiedliches meinen. Auch in diesem Abschnitt geht es nicht darum, nach einer Definition des Bildungsbegriffs zu fragen, sondern um dessen metaphorischen Gehalt zu ergründen. In diesem Zusammenhang ist aber ein kurzer Ausflug in die Begriffsgeschichte unumgänglich.

Seit dem 18. Jahrhundert ist der Begriff der Bildung im Deutschen zu finden. Er bezeichnet seither „im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins.“ (Benner/Brüggen 2004, S. 174) Die in ihm angesprochenen Sachverhalte und Phänomene reichen jedoch viel weiter zurück. „Sie werden in allen Traditionen des Nachdenkens des Menschen über



sich selbst in Metaphern und Begriffen thematisiert“ (Benner/Brüggen 2004, S. 174). Der Sache nach meint Bildung in der griechischen Klassik, geprägt von Platon, die schmerzhaft Umkehr (*periagoge*) vom bloßen Schein, von vermeintlichem Wissen zur reinen Ideenwelt, der Welt der Wahrheit (vgl. Fischer 1997, S. 43ff). Somit könnte man die Formel der „wahren Bildung“, wie sie heutzutage oft anzutreffen ist, als Tautologie bezeichnen, da Bildung schon das Wahrhaftige als Gegensatz zu bloßer Scheinheit im Begriff enthält, zumindest noch im Verständnis der alten Griechen. Wobei sich die „wahre Bildung“ im heutigen Sinne nicht hauptsächlich auf Wahrheit oder Wahrhaftigkeit bezieht, sondern wohl eher von einem inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs abzugrenzen versucht.

Die Suche nach dem Metaphorischen im Bildungsbegriff führt von der Antike weiter ins christliche Mittelalter. Hier ereignet sich etwas Folgenreiches für das spätere Bildungsverständnis. Aus dem - im wahrsten Sinne des Wortes - Tunwort „bilden“, gemeint war damit nämlich das handwerklich-künstlerische Arbeiten, wurde in Verschmelzung mit religiösen Aspekten eine Legierung sonderbarer Art: die Bildung. Gemeint war nicht mehr die Bildung von etwas Sichtbarem, sozusagen als Beschreibung einer äußeren Gestalt, beispielsweise die Bildung eines Kropfes oder eines Sesselkreises, sondern *mehr*. Wie in keiner anderen Sprache hat das Deutsche den Bildungsbegriff bzw. den Bildungsprozess mit der *Imago-Dei*-Vorstellung verknüpft. In einem mystischen Erlebnis kann sich Gott-Christus in unsere Seele hineinbilden. Im Bildungsbegriff lebt eine Dialektik von Gnade und Arbeit (vgl. Lennert 1981, S. 505f).

Der Volksmund spricht zwar selten in Lateinischer Sprache, jedoch mit „*ora et labora*“ hat er sich eine christliche Bildungsformel einverleibt. „Orare“ meint zwar nicht Gnade, aber durch „Beten“ erhofft man jene zu erlangen. „Die religiösen Anklänge sind unüberhörbar, Nachhall christlicher, insbesondere pietistischer Gnadenlehre, und im Zusammenhang hiermit gewinnt ‚Bildung‘ eine moralische Qualität“ (Lenzen 1994, S. 216). Die Vorstellung von Bildung im Sinne von *periagoge* weicht dem neuen Begriff Bildung in Zusammenspiel von Handwerkskunst und dem Menschen als Abbild Gottes. Somit verändert sich der Bildungsgedanke auch der Sache nach.

Meyer-Drawe erkennt eine Asymmetrie seitens der kirchlichen Lehre in Bezug auf die *Imago-Dei*-Lehre und dem gleichzeitigen Verbot sich ein Bildnis Gottes zu ma-

chen. Dieses Ungleichgewicht ist aber auch von wesentlicher Bedeutung für den deutschen Bildungsbegriff (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 167f).

„Dem Ebenbild Gottes war nämlich dadurch von Beginn an eine eigene Fremdheit, ein Geheimnis, eine Unverfügbarkeit in sich selbst eingeschrieben, die erst dann gemildert wird, wenn Wege gefunden werden, seine Mitwirkung an der Gottebenbildlichkeit zu denken.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 168)

All diese Momente der Bildungsgeschichte, eigentlich seit Menschengedenken bzw. seit Menschen denken, trägt der Bildungsbegriff bis zum heutigen Tage mit sich.

„Entscheidend für die Ausprägung des Bildungsbegriffs in seiner klassischen Form war jedoch, daß er sich zur Abwehr der in den politischen Erziehungsprogrammen der Aufklärungspädagogik in den Vordergrund rückenden Forderung nach gesellschaftlicher ‚Brauchbarkeit‘ des Menschen eignete, im Zusammenhang damit auch zur Abgrenzung gegenüber einem rationalistisch-technischen, auf die Subjekt-Objekt-Beziehung eingeschränkten ‚mechanischen‘ Verständnis von Erziehung. Denn von seiner Herkunft war dem Bildungsbegriff ein Moment metaphysischer Tiefe verblieben, die innere Spannung zwischen dem, was der Mensch bewirken kann und dem, was seiner Wirkung entzogen ist.“ (Lenzen 1994, S. 213)

Demzufolge rückt der Bildungsbegriff in ein Konkurrenzverhältnis zum Erziehungsbegriff. Der Begriff der Bildung kann durch dieses Moment metaphysischer Tiefe mehr versprechen, mehr andeuten, mehr beglaubigen, als es jener der Erziehung vermag. Die Bedeutung des Erziehungsbegriffs hat sich „von der Nähe zu Typenzucht und Gewalt nicht erholt. ‚Bildung‘ bleibt in ansonsten so unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen die erfolgreichere Verheißung.“ (Meyer-Drawe 1999, S. 167)

Eine gänzliche Erforschung des Bildungsbegriffs und seines unterschiedlichen Gedenkens ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, wenngleich es nicht zum Nachteil für diese Untersuchung wäre. Es kann aber diese grobe Skizzierung schon dazu beitragen, das Metaphorische des Bildungsbegriffs zumindest ansatzweise besser zu erfassen.

Bildung enthält nicht nur dem Namen nach ein Bild. Sei dies nun als Abbild Gottes zu verstehen oder später in der Moderne das Bild als „Werk seiner selbst“ (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 171). Es wäre jetzt voreilig daraus zu schließen, dass je nachdem welche Vorstellung überwiegt, jene des Abbild Gottes oder die eines Werkes seiner selbst, schon ein dementsprechendes Metaphernkonzept vorliegt und die Metapher „Bildung“ sogleich gemäß der KMT aufge- oder entschlüsselt

werden kann. Denn Bildung *über* das Göttliche oder *durch* sich selbst beschreibt genau genommen zwei Wege Bildung zu erreichen. Ob ich über einen Berg oder durch einen Tunnel die andere Seite eines Gebirges erreiche, ändert zunächst nichts am Zielort. Diese Metapher ist allerdings nicht repräsentativ für den Bildungsweg! Dennoch wird Bildung schon bei Platon als auch in späteren Überlegungen oft als Prozess im Sinne eines zu beschreitenden Weges gedacht. Demgemäß kann für Bildung das Metaphernkonzept BILDUNG ALS REISE konzipiert werden. Daraus ergeben sich Bildungsziele, Bildungswege, Bildungshürden, Bildungskosten, Weiterbildung, Umbildung, Bildungsrückschritte etc. Wer Bildung heutzutage als Reise betrachtet, gerät allzu leicht in die Fänge der Ökonomie und Effizienz. Es gilt schnell und sparsam zu reisen. Möglichst viel innerhalb kürzester Zeit zu sehen. Das Verweilen im Erlebnis (vgl. Petzelt 2003) ist keine Parole heutiger Reiseunternehmen. Kurztrips und Billigflüge bestimmen den Markt. Hierbei geht es nicht darum um zu reisen, sondern um irgendwo im nirgendwo anzukommen. Dies steht sowohl im wörtlichen als auch im metaphorischen Sinne im Gegensatz zu Goethes diesbezüglichem Ausspruch: „Man reist ja nicht, um anzukommen, sondern um zu reisen.“ (Goethe an Caroline Herder 1788, S. 439) Flugmeilen zu sammeln wurde zu einem Volkssport und mit selbiger Verständlichkeit werden Diplome, Zertifikate, Urkunden und andere Bescheinigungen aufgetrieben. Mehr ist nicht weniger, wenn es nur ausreichend davon gibt. Bildungseinrichtungen werden zu Reisebüros. Sowie es kaum noch möglich ist ohne Beratung durch einen Travelcoach und Buchung in einem Reisecenter die eigenen vier Wände zu verlassen, so bieten auf dem Sektor Bildung sämtliche Institutionen Weiterbildungen an, denn „die WIFEN kommen schneller an“ (WIFI-Salzburg Werbung 2000). Wohin die Reise geht steht jedoch nicht im Vordergrund. Hauptsache „euch hole ich locker ein, ich mach´ jetzt den Werkmeister“ („Humboldt“ Fernsehwerbung 2008/2009). Bemerkenswert und gleichsam paradox ist in diesem Zusammenhang, dass orientierungslose Anstalten immer wieder aufs Neue *Kurs*-bücher auf den Markt bringen.

Diese polemische und in Zügen auch ironische Darstellung des Metaphernkonzeptes BILDUNG ALS REISE trifft jedoch nicht auf jede diesbezügliche Vorstellung zu. Die schmerzhafteste Umkehr (*periagoge*) bei Platon zum Beispiel ist als eine ganz andere Form der Reise zu betrachten (vgl. Kauder 2001).

Bildung ist wie der Erziehungsbegriff eine absolute Metapher, womöglich jedoch mit etwas mehr Tiefgang. Der Bildungsbegriff verrät weniger von sich selbst und bleibt möglicherweise deswegen die erfolgreichere Verheißung gegenüber der Erziehung (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 167). Aufgrund seiner metaphysischen Tiefe (vgl. Lenzen 1994, S. 213) und breiten wortgeschichtlicher Verflechtungen gewinnt er an Größe und verliert zugleich an Bestimmtheit. Die Arbeit am Bildungsbegriff mittels Metapherntheorien führt nicht zu einer gänzlichen Klärung was Bildung denn nun ist. Dies ist aber auch nicht das Ziel einer solchen Analyse. Es soll an den Beispielen Erziehung und Bildung allererst auf deren metaphorisches Gehalt aufmerksam gemacht werden. Wird man sich nun bewusst, dass es sich um Metaphern handelt, so können neu gewonnene Aspekte dieser Metaphern zu einem anderen, weiteren, gegebenenfalls auch bessern Verständnis beitragen. Vielleicht liegen das Geheimnis der Bildung sowie das Rätselhafte im Erziehungsgeschehen an der nicht vorhandenen Wörtlichkeit ihrer Begriffe. Es kann sein, dass die grundsätzliche Unbestimmtheit dieser Begriffe eine Bedeutung hat (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 162). Eventuell trägt dies aber auch nur zu einer tieferen Mystifizierung bei, denn worüber niemand etwas wissen kann, darf jeder mitreden. Das Wahre, Gute und Schöne verschwänden in einer dunklen, trüben Brühe und jeder könnte aus dem Kaffeesud lesen, was auch immer er zu sehen glaubte. Das wäre doch wohl eher der Tod jeder Erziehung und Bildung.

Es wird nun abschließend und kommentarlos eine Definition von Bildung aus dem Jahre 1903 angeführt, die sehr augenscheinlich verschiedene Metaphernkonzepte von Bildung gebraucht und vereint:

„Wahre Bildung ist innerlich bescheiden, denn sie tut sich selber schwer genug und bläht sich nicht mit dem, was andere nicht haben. Eben darum ist sie duldsam gegen das Andersartige; sie freut sich, wo sie einem Eigentümlichen begegnet, wenn es echt ist, und hofft Bereicherung des eigenen Wesens von ihm. Endlich: sie macht reich, zufrieden und glücklich, sie ist ein Schatz, der, einmal erworben, nicht verloren gehen noch an Wert verlieren kann, denn er hat keinen Marktwert.“  
(Paulsen 1903, S. 669)

### **3.1.3 unter-Richt**

Man könnte vermuten, dass mit dem Begriff Unterricht nichts Metaphorisches einhergeht, sondern lediglich dasjenige beschrieben wird, was beim Unterrichten ge-

schieht. Nämlich das *richten* im Sinne von ausrichten, zu Recht richten, Richtung vorgeben, „recht Stellens“ (vgl. Petzelt 2003, S. 155, S. 166) *unter* Anweisung, Anleitung oder Aufsicht. So gesehen ist Unterricht in gleichem Maße metaphorisch oder unmetaphorisch wie die Begriffe Überdruck, Unterschied, Linksbewegung oder Rechtsdrall. Es handelt bei diesen Beispielen, als auch bei Unterricht grammatikalisch betrachtet um eine Komposition, wie sie sehr häufig im Deutschen Sprachraum zu finden ist. Zwei selbständige Wörter werden zu einem neuen Begriff zusammengefasst. Betrachtet man den Terminus Unterricht etymologisch, ergeben sich auch keine anregenden Verhältnisse, wie sie bei Bildung und Erziehung begriffshistorisch zu finden sind.

Naheliegender ist nun, unter-Richt darauf hin zu untersuchen, ob es sich dabei möglicherweise um eine Orientierungsmetapher im Sinne Lakoffs und Johnsons handelt. Das Metaphorische Konzept KONTROLLE ODER MACHT AUSGESETZT SEIN IST UNTEN (vgl. Kap. 2.3.1) scheint diesen Verdacht zu bestätigen. Der Unterrichtsprozess weist notwenig eine hierarchische Struktur auf. Erst hieraus kann es zu einem Lehrer-Schüler-Verhältnis kommen und Unterricht wird überhaupt erst denkbar. Auch das Konzept UNWISSENHEIT IST UNTEN (vgl. ebd.) deutet auf Unterricht als Orientierungsmetapher hin. Wer unterrichtet wird, hat ein bestimmtes Wissen noch nicht. Hätten zwei Personen exakt dasselbe oder gar kein Wissen, könnte kein Unterricht erfolgen.

Folgt man nun der KMT, so bedeutet dies, dass die Metapher Unterricht auf physische und kulturelle Erfahrungen zurückgeht und auch nur von dort aus verstanden werden kann. Daraus ergibt sich ein Konzeptsystem nach dem wir sowohl Denken als auch Handeln.

Da sich Unterricht in das System der Orientierungsmetaphern einordnen lässt, wird nun davon ausgegangen, dass es sich um eine solche handelt. In welcher Weise diese Metapher ihren Ursprung in der Erfahrung verwurzelt hat, bleibt einmal mehr im Dunkeln. Das Bild eines stehenden Lehrers, der sich bestimmt zu einem über Bücher sitzenden Schüler hinunter beugt und diesen unterrichtet, oder die Vorstellung einer auf einem erhöhten Pult sich befindenden Lehrerin, die über den oberen Rand ihrer Brille zu den Schülern hinunter schauend ihren Unterricht vollzieht, drängen sich zwar auf, sind aber womöglich genauso falsch wie plakativ. Die Wurzeln liegen wahrscheinlich weiter zurück. Die Metaphorischen Konzepte KONTROLLE ODER MACHT AUSÜBEN IST OBEN und WISSEN IST OBEN sind

mit Gewissheit älter als die soeben beschriebenen räumlichen Unterschiede und vermeintlich beispielgebenden Beschreibungen im Unterrichtsprozess, umso mehr jedoch für das Unterrichten zutreffend und bestimmend. Dass WISSEN OBEN ist hat womöglich mit einer alten göttlichen Vorstellung der Wissensvermittlung zu tun. Gott ist über uns und schenkt uns Wissen und in diesem Kontext kann von unten folglich auch nichts Gutes kommen. Die Metapher Unterricht ist jedenfalls mit den genannten Metaphorischen Konzeptsystemen kohärent. Es wird daher auf eine weitere Suche nach den genauen räumlich-empirischen Grundlagen der Metapher Unterricht verzichtet und stattdessen nahtlos an die in unserer Kultur bekannten Metaphorischen Konzepte angeschlossen.

Der Lehrer hat die Kontrolle über jenes Wissen, das er dem Schüler vermitteln möchte. Er steht somit in einem Machtverhältnis dem Schüler gegenüber und besitzt einen bestimmten Wissensvorsprung. Unterrichtsformen in der Erwachsenenpädagogik, autodidaktischer Gestalt, aus Sicht der Reformpädagogik o. ä. werden nicht separat behandelt, da es sich immer um eine Form eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses handelt, unabhängig davon, wie es vor Ort bezeichnet wird.

„Wie stark auch die Wirklichkeitsgrade anzumerken seien, wie veränderlich das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Hintereinander der Bildungsaufgabe genannt werden möchte, es bleibt eine einzige, allem Wechsel zugrunde liegende Norm als Ordnung bestehen.“ (Petzelt 2003, S. 151)

Denn „der Lehre ist es gleich, wie sie auftritt, ob sie also staatlich organisiert ist oder nicht.“ (Petzelt 2003, S. 33) Die Vertikalität in der Unterrichtsmetapher zeigt sich auch im Unterricht. Der Lehrer bestimmt, gibt vor, beurteilt, unterweist, korrigiert, erklärt, fordert auf, lehrt, trägt Verantwortung, führt, ordnet, etc. Diese Tätigkeiten lassen sich problemlos den Metaphorischen Konzepten KONTROLLE ODER MACHT AUSGESETZT SEIN IST UNTEN und UNWISSENHEIT IST UNTEN bzw. deren Pendant zuordnen. So gesehen bestimmen diese Konzeptsysteme sowohl das Denken als auch das Handeln, im Prinzip das Unterrichtsgeschehen. Sie sind wesentlich für den Unterricht und auch nicht wegzudenken, handelt es sich bei Unterricht um eine Orientierungsmetapher. Um welche Ausprägungsformen von Macht oder Kontrolle es sich hier handelt, darauf kann im Umfang dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

Im Sinne der KMT handelt es sich bei Unterricht um eine Metapher, genauer gesagt um eine Orientierungsmetapher. Es fehlt ihr aber im Vergleich zu Bildung eventuell ein „Hauch“ von Mystik, eine „Brise“ Klerikales, eine „Messerspitze“ an

Begriffsgeschichte und dadurch eventuell auch eine „Nuance“ mehr an Metaphorik.

Es gibt noch einen Hinweis für den metaphorischen Gehalt im Unterrichtsbegriff. Sichtbar wird die Metaphorik, wenn ein „Auf-richten statt Unter-richten“ (Röll 2003, S. 363) gefordert wird. Um diese Forderung einlösen zu können, bedarf es zuerst „einer Reaktivierung der Reformpädagogik“ (Röll 2003, S. 364). Aus dieser Tradition ergeben sich auch die bekannten Appelle und hieraus erfolgt dann die Kritik des Unterrichts. Die Förderung der Selbstlernprozesse, Ermöglichung von „situiertem Lernen“, Spaß und Freude in der Schule, der Lehrer als Lernhelfer und Autonomie der Schülers (vgl. Röll 2003, S. 364 – 378) sind nur einige Schlagworte in Prölls Forderung nach Auf-richtung. Neu in diesem Zusammenhang ist eventuell, dass dies der Anpassung an die Wissensgesellschaft und der darin nötigen Schlüsselqualifikationen dienen soll, deshalb spricht Röll auch von der „High-Tech-Reformpädagogik“ (vgl. Röll 2003, S. 363). Was die einzelnen Termini bedeuten und in welcher Korrelation beispielsweise nun Autonomie, Spaß, Anpassung und Wissensgesellschaft stehen, darauf kann an dieser Stelle leider nicht näher eingegangen werden. Dennoch soll das Lehrer-Schüler-Verhältnis beim Aufrichten in aller Kürze und somit zwangsläufig unvollständig behandelt werden.

„Die Lernenden sollten an der Zielfestlegung des Lernens, der Metadiskussion über den Verlauf der Lernprozesse bzw. des Projekts und der Beurteilung des Lernergebnisses nicht nur beteiligt sein, sondern die Vorgänge weitgehend selbst übernehmen.“ (Röll 2003, S. 372)

Dies hat zur Folge, dass die Person des Lehrers mehr und mehr in den Hintergrund rückt und die Schüler „quasi“ zu ihren eigenen Lehrern werden. Jedoch zu Lehrern ohne Schüler und dadurch verliert das Lehrer-Schüler-Verhältnis auch sein Verhältnis. Röll selbst bestätigt diese Vermutung indirekt. „In dem zukünftigen Lernraum übernehmen die Lernenden Funktionen, die vorher nur den Lehrenden zugestanden wurde. Autonomie erleben wäre ein wesentliches Stichwort.“ (Röll 2003, S. 377) Und da es keine Halbautonomie oder nur ein bisschen Autonomie, Teilautonomie oder fast Autonomie geben kann, löst sich das Verhältnis im Lehrer-Schüler-Verhältnis dementsprechend auf. Es erstaunt nun nicht, dass um aufzurichten statt zu unterrichten die hierarchischen Lernstrukturen abgebaut werden müssen (vgl. Röll 2003, S. 378). Wobei auch zum Aufrichten eine Hierarchie gehört, was bei Röll aber nicht erwähnt wird. Die Diskussion wird an dieser Stelle

abgerochen, da es sich beim Aufrichten um ein „altes Kind“ der Reformpädagogik, lediglich in neue Kleider gehüllt, handelt und diesbezügliche Auseinandersetzungen in der Literatur bereits vorliegen.

Durch eine weitere Gegenüberstellung von Auf-richten und Unter-richten wird die metaphorische Wirkung von Unterricht noch augenscheinlicher. Auf der Homepage der PULL-AG (parteiunabhängige LehrerInnenliste – unabhängige GewerkschafterInnen) nehmen einige deren Mitglieder in der Rubrik „Bildungspolitik“ Stellung zum „LehrerInnenDasein“ (vgl. Dorner/Goetz/Rochart/Schiefer 2009). Es wird die Frage gestellt, was nach dem UNTER/RICHTEN komme. An dieser Stelle wenig überraschend lautet die Antwort: AUF/RICHTEN. Es kann nun nicht auf die Unterschiede im Detail eingegangen werden, die in einer Konfrontation „Das war UNTER/RICHTEN! – Das ist AUF/RICHTEN!“ (ebd.) herausgearbeitet wurden. Es lässt sich aber feststellen, dass es sich bei Unterricht um ein veraltetes, unmenschliches, gedankenmordendes und schülerfeindliches Modell handelt und nunmehr Aufrichten, als das positive Gegenstück davon, die neue Devise heißt. Aus dem gespaltenen Verhältnis der Reformpädagogik zu Macht und Kontrolle lässt sich auch der Schrei nach AUF-RICHTEN statt UNTER-RICHTEN metaphorologisch erklären. Durch das Denken in den Konzeptsystemen KONTORLLE UND MACHT AUSÜBEN SIND OBEN und KONTROLLE UND MACHT AUSGESETZT SEIN IST UNTEN ergibt sich reformpädagogisch betrachtet notwendig das Bedürfnis nach Stürzung dieser Vertikalität. Wenn gemäß diesen Metaphorischen Konzeptsystemen Unterricht als Unterdrückung, Unterlegenheit, ausgeliefert sein und Unterordnung verstanden wird, zeigt das aber noch lange nicht, was Unterricht ist, sondern nur in welchen Metaphern und Metaphorischen Konzeptsystemen über ihn gedacht wird. Der vom Rezipienten in den Blickpunkt gerückte Wirkungsbereich ist entscheidend über das Denken und Handeln der Metapher Unterricht. Von da aus muss diese Angelegenheit betrachtet werden. Die vorliegende Untersuchung dient nicht der Herausarbeitung eines Unterrichtsmodells. Es wird im Zuge dieser Diskussion aber trotzdem die Metapher eines „aufrichtigen Unterrichts“ anstelle der einer „unterrichtslosen Aufrichtung“ vorgeschlagen.



### 3.2 Sokrates: Hebamme, Gynäkologe und unfruchtbar

Wenn Blumenberg „Denken als Feuer“ bei Heraklit als die erste absolute Metapher identifiziert, dann ist die Hebammenmetapher bei Platon wohl mit Sicherheit die älteste pädagogische Metapher, wenn davon ausgegangen wird, dass das pädagogische Denken im 5. vorchristlichen Jahrhundert und dergestalt nicht zuletzt mit Sokrates begann (vgl. Fischer 1998). Aus diesem Grunde wird die Metapher der Hebamme in der Pädagogik auch als hinlänglich bekannt vorausgesetzt. Weiters soll nun weder das historische Leben Sokrates', noch die Frage bezüglich seiner tatsächlichen Existenz diese Untersuchung aufblasen.

„Richtet man sein Augenmerk ausschließlich auf Sokrates als Person, so wird man die Apologie, wie auch alle anderen Dialoge Platons, missverstehen. Denn in erster Linie wird hier eine Geisteshaltung, eine bestimmte Art und Weise des Denkens, ein Denktypus also, zum Ausdruck gebracht. [...] Der dargestellte Sokrates ist Ausdruck einer prüfend denkenden Geisteshaltung, der Sokratik.“ (Gutmann 2003, S. 14)

Unter Sokratik versteht Gutmann die „Wissenschaft des Sokrates“ und nicht eine philosophiehistorische Klassifikation jener Philosophen, die sich auf Sokrates berufen (vgl. ebd. S. 14). Sich dieser Ansicht anschließend genügt es vorerst, dass es die Metapher der Hebammenkunst (Maieutik) im Bildungskontext unbestritten seit Platon gibt.

Im Unterschied zu den Begriffen in Kapitel 3.1 ist bei der Hebammenmetapher das Metaphorische von Anfang an sichtbar und von Sokrates ausdrücklich als solches deklariert. Es kann in der folgenden Untersuchung also nicht darum gehen, das Metaphorische zu ergründen, wie es mit Bildung, Erziehung und Unterricht erfolgte. Vielmehr liegt der Fokus darin, nach Grenzen dieser Metapher zu suchen und mögliche Metaphorische Konzeptsysteme, die sich aus ihr ergeben (haben) zu erschließen und verschiedene Zugangsweisen herauszuarbeiten.

Grob formuliert kann im pädagogischen Diskurs von zwei unterschiedlichen Sokratesauslegungen im Bezug auf die Maieutik ausgegangen werden. Die eine sieht in der Hebammenkunst eine positive Geburtshilfe, die das Gute im Menschen zu gebären anregt und unterstützt, die andere Interpretation deutet die Hebammenrolle Sokrates negativ, da er vermeintliches Wissen „nur“ ausräumt und eine Leere seinerstatt hinterlässt.

### 3.2.1 Wie kommt´s?

Sokrates trifft auf den jungen Theaitetos und diagnostiziert diesem nach einem kurzen Gespräch über Erkenntnis, dass jener Geburtsschmerzen habe, da er schwanger sei. Sokrates weist den Jüngling darauf hin, dass seine, also Sokrates´ Mutter Hebamme sei und er dieselbe Kunst ausübe. Um dies verständlicher zu machen erklärt der Philosoph die Aufgaben und Anforderungen an eine Geburtshelferin seinerzeit. Nur jene Frauen dürfen diesen Beruf ausüben, die selber schon entbunden haben, nun aber des Alters wegen nicht mehr empfänglich sind. Aufgrund ihrer eigenen Geburtserfahrungen können jene Frauen echte von unechten Schwangerschaften unterscheiden und die Wehen lindern oder erregen, gegebenenfalls auch Abtreibungen vornehmen. Weiters sind Geburtshelferinnen vorzügliche Kupplerinnen. Sie verstehen sich darauf, welche Frau sich mit welchem Mann verbinden muss, um die vollkommensten Kinder zu erzielen, wobei sie diese Gabe der Ehre wegen eher nicht nützen (vgl. Platon 1966, Theaitetos 148e-150a).

Mit diesen Erläuterungen über die Hebammentätigkeit hilft Sokrates dem Theaitetos seine Metapher besser nachvollziehen zu können. Aber auch oder gerade für spätere Interpretationen der sokratischen Maeutik sind diese Hinweise von großer Bedeutung. Denn wesentlich für die Deutung bzw. zum Verstehen einer Metapher ist sowohl bei Blumenberg die Historie des entsprechenden Ausdrucks, als auch bei Lakoff/Johnson ihr Ursprung in der Erfahrung. Auch Hannah Arendt verweist in ihrer Interpretation des platonischen Sokrates auf diesen Umstand.

„Alle philosophischen Termini sind Metaphern, gewissermaßen erstarrte Analogien, deren eigentlicher Sinn sich erschließt, wenn man ihren ursprünglichen Kontext aufsucht, der ja dem ersten Philosophen, der sie gebrauchte, lebhaft vor Augen gestanden haben muß. Als Platon die Wörter ‚Seele‘ und ‚Idee‘ aus der Umgangssprache in die philosophische Sprache einführte – wobei er ein unsichtbares Organ des Menschen, die Seele, mit etwas Unsichtbarem in Verbindung brachte, das in der Welt des Unsichtbaren existiert, mit den Ideen –, da muß er die Wörter noch so gehört haben, wie sie in der vorphilosophischen Umgangssprache gebraucht wurden.“ (Arendt 1979, S. 108f)

Um die Metapher verstehen zu können, muss der Kontext und die ursprüngliche Bedeutung der Begriffe beachtet werden. Hebamme ist also nicht gleich Hebamme. In diesem Beispiel liefert nun Sokrates, also der Verfasser der Metapher,

selbst, die zum wörtlichen Gebrauch gehörenden Informationen des Hebammenbegriffs bzw. die zum Bereich der Maieutik gehörenden Tätig- und Fertigkeiten.

Sokrates fährt weiter fort und erklärt nun auf Grundlage des oben Paraphrasierten seine Art der Geburtshilfe. Es gelte bei seiner Maieutik alles, was bei den Hebammen gelte, nur leisten Männer statt der Frauen die Geburtshilfe und anstelle der Sorge um die Säuglinge gilt es Sorge für die gebärende Seele zu tragen. Das Größte an seiner Kunst sei es aber zu prüfen, ob der Jüngling ein Trugbild oder Falschheit zu gebären im Begriff ist, ein Mondkalb oder Windei, oder ob es sich um die Geburt von Echem und Fruchtbarem handelt. Er betont, er selbst würde nichts gebären und habe auch noch nichts Weises als Ausgeburts seiner Seele geboren. Es nötige ihn Gott zur Geburtshilfe, jedoch erzeugen habe er ihm verwehrt. Sokrates erklärt Theaitetos auch, dass er zur Genüge als Freierwerber tätig gewesen war und junge Athener dem entsprechenden Umgang weiser und gottbegabter Männern zugeführt habe. Er verurteilt aber zugleich jene, die zu anderen gelaufen sind und folglich nur Fehlgeburten entbunden haben (vgl. Platon 1966, Theaitetos 150b-151e).

In den platonischen Dialogen ist einzig im „Theaitetos“ und an dieser erwähnten Stelle die Rede von der Hebammenkunst des Sokrates. Von hier aus nimmt diese Sache also ihren Ausgang, dies ist die Geburtsstunde der Hebammenmetapher, von da muss sie betrachtet werden, jedoch den Kontext berücksichtigend. Es sei noch erwähnt, was sich aber auch aus der Chronologie der Geschichte selbstredend ergibt, dass es sich bei Gott und dem Göttlichen bei dieser Schleiermacherübersetzung nicht um das christliche Verständnis des heutigen Gottes handeln kann, sofern es „ein“ Verständnis vom christlichen Gott überhaupt gibt. Es wäre nun verlockend, Gott als Metapher zu betrachten. Doch anstelle von „etwas“ zu finden, würde man sich wohl eher darin verlieren.

Aus dem platonischen Dialog Thaeitetos entspringt also jede Interpretation der sokratischen Maieutik. Nun wurde schon erwähnt, dass es in der pädagogischen Tradition zwei große Deutungsunterschiede der Hebammenmetapher gibt, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen. Die Hebamme als Geburtshelferin des Guten und die Hebamme als Ausräumerin im Sinne von Abtreiben des bloßen Meinens, des Unwissens. Dieser scheinbare Unterschied rührt aber aus

der Eigentümlichkeit der Metapher selbst. Die Metapher ist nicht das Eigentliche, die Sache selbst. Je nach dem wie nun mit diesem Umstand verfahren wird, wie man also mit dieser Metapher umgeht, ergeben sich die verschiedenen Betrachtungen der Maieutik. Es kann nun nicht die Gesamtpalette der Sokratesinterpretationen für diese Untersuchung herangezogen werden, folge dessen dienen nachstehende Beispiele auch nur als Beispiele.

### 3.2.2 Erzeugen, gebären und verwerten

Wagenschein veranschaulicht sein Verständnis der Hebammenmetapher unter dem Begriff „Exposition“ mit dem Rückgriff auf ein bereits bekanntes Metaphorisches Konzeptsystem von „DENKEN ALS FEUER“. Der Lehrer soll ein Thema wählen, dieses aber nicht aussprechen, sondern „zünden“ lassen. Dies ist die „erste Phase eines streng sokratischen Verfahrens. Der Hebammenkunst muss die Sorge um die Empfängnis vorausgehen. Es nützt nichts, den Holzstoß zu schüren, bevor er sich entzündet hat.“ (Wagenschein 1992, S. 81) Der Lehrer hat einen Wissensvorsprung und Antworten auf bislang noch nicht gestellte Fragen. Er bringt diese Fragen aber nicht direkt ein, sondern hat dafür zu sorgen, dass sie von den Schülern selbst gestellt werden bzw. dass sie sich den Schülern aufdrängen. „Die *Sache* muss reden!“ (Wagenschein 1992, S. 81)

Dies ist noch nicht der metaphorische Akt der Geburt selbst, sondern eher jene Tätigkeit der Hebamme, die Sokrates mit dem „Erregen der Wehen“ beschreibt bzw. die Zeugung selbst. Bei Wagenschein erfolgt die Befruchtung des Schülers durch das geschickte Vorgehen des Lehrers. Die Lehrperson führt die Schüler sozusagen in die Schwangerschaft, um sie anschließend bei der Geburt zu unterstützen, zu leiten bzw. zu begleiten. Dies ist schon deshalb „nur eine Deutung“ der Hebammenmetapher, da Sokrates von sich selbst sagt, nie jemandes Lehrer gewesen zu sein, geschweige denn Unterricht erteilt zu haben (vgl. Platon 2002, Apologie 19d-20c). Denn Theaitetos kam schon schwanger zu Sokrates. Obgleich Sokrates einräumt, dass er sehr wohl schon junge Athener mit entsprechenden weisen Männern verkuppelt habe, was aber wiederum einer Fähigkeit der Hebamme entspricht. Es hat beinahe den Anschein, als könne eine gute Hebamme durch Bestimmung des richtigen Moments der Zeugung im metaphorischen Sinne

auch die „Qualität“ des Kindes beeinflussen. Zumindest in der Interpretation von Wagenschein. „Es ist klar, daß der Lehrer dabei etwas *tut*. Nur wird seine Führung den Ehrgeiz haben, minimal zu sein.“ (Wagenschein 1992, S. 81) Der Lehrer *tut* also etwas dabei. Durch ein Zeitgeben kann der Gebärende zum „weiter Denken“ veranlasst werden. Hier erst bedrängt ihn etwas. Diese positive „Zündung“ bei Wagenschein ist erst der Beginn der Schwangerschaft und doch die Aufgabe der Hebamme (vgl. Wagenschein 1992, S. 82).

Wenn ein Kind nun die vermeintliche Antwort auf die vom Lehrer nicht gestellte Frage schon „weiß“, dann „bewährt sich der Frontalangriff auf das Scheinwissen [...] Es setzt dann ebenfalls ein Staunen ein, ein echt sokratisches: darüber, daß man zu wissen meint, was man nicht weiß.“ (Wagenschein 1992, S. 95) Diese „produktive Verwirrung“ wird der Lehrer sogar begünstigen, ohne Ironie jedoch (vgl. Wagenschein 1992, S. 94f).

Die Hebammenkunst bei Wagenschein hat also die Aufgabe, dem Schüler zu einer Schwangerschaft zu verhelfen, ihn anschließend zu leiten und eine mögliche Missgeburt gegebenenfalls mittels „produktiver Verwirrung“ in eine „Normalgeburt“ zu verwandeln, denn es erfolgt keine explizite Abtreibung.

Eine etwas andere, aber ebenfalls positiv gedeutete Maieutik findet sich im „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“:

„Die auf Sokrates zurückgehende Kunst, durch geschicktes und gezieltes Fragen die im Lernenden schlummernden, ihm aber vielleicht unbewußten, richtigen Antworten, Erkenntnisse hervorzuholen bzw. diese durch Zusatzfragen zu entwickeln, bezeichnet man als Mäeutik, als geistige ‚Hebammenkunst‘. Die sokratische Unterrichtsstrategie versucht den Schüler durch ein altersgerecht aufbereitetes und in sich abgestimmtes Fragesystem zu Erfolgserlebnissen zu führen.“ (Köck/Ott 2002, S. 457)

Auch hier bezieht sich die Maieutik auf ein unterrichtliches Vorgehen. Sie soll in erster Linie zu Erkenntnissen führen, wie es auch bei Wagenschein das Ziel darstellt. Auch wenn dies nur zwei Beispiele sind, so lässt sich mit einem Blick in die Literatur doch vermuten, dass die Hebammenmetapher im Zusammenhang mit Unterricht, also einem Lehrer-Schüler-Verhältnis, vermehrt eine positive Deutung erfährt. Obwohl es noch mehr Beispiele gäbe, die diese These unterstützten, wird es doch bei den beschriebenen beiden belassen und das Augenmerk wieder auf das Ziel der Untersuchung selbst gerichtet.

Demgemäß können zwei Metaphorischen Konzeptsysteme herausgearbeitet werden: LERNEN IST WISSENSGEBURT und daraus ableitend LEHRENDE SIND HEBAMMEN. Als Entbindungsstation bietet sich sonach die Schule an und der Unterricht besteht aus professionell angeleiteter Schwangerschaftsgymnastik. Die Metapher Unterricht erfährt an dieser Stelle eine völlig andere Deutung als sie es noch in Kapitel 3.1.3 tat. Dies ist aber auch nicht verwunderlich, wenn berücksichtigt wird, von wo aus die Metapher Unterricht hier betrachtet wird und welche Aspekte folglich in den Fokus geraten.

So verhält es sich auch mit der Hebammenmetapher. Sokrates selbst gibt zwar an, welche Aufgaben einer Geburtshelferin zukommen, wie diese aber dann gedeutet werden und welchen Tätigkeiten eine höhere Priorität beigemessen wird, dies obliegt dem Rezipienten. Denn wie Max Black aufgezeigt hat, kann es keine Vorschrift geben, wie eine Metapher richtig zu deuten ist, genauso wie es keine Regel für ein korrektes Regelverletzen geben kann (vgl. Black 1977, S. 387). Gleichwohl gilt es in der Metapherntheorie zu eruieren, wie mit der entsprechenden Metapher „umgegangen“ wird, wie sie ihre Anwendung findet. In den vorliegenden beiden Beispielen wird in Bezug auf die „Originalmetapher“ etwa der Moment der Abtreibung vernachlässigt, sowie auch jener der Kuppelei und auch die ausdrückliche Unfruchtbarkeit des Sokrates, der ebenso ausdrücklich darauf verweist, niemandes Lehrer gewesen zu sein, aber dennoch als solcher interpretiert wird. Nur durch ein solches Verständnis kann die Maieutik in den Unterricht transferiert werden. Eventuell steht demgemäß allen diesbezüglichen Metaphorischen Konzepten die Metapher SOKRATES IST LEHRER voran. Was für den Unterricht als nützlich erscheint, wird in Sokrates quasi hineingedeutet.

„Sokratisch‘ vorzugehen, der ‚sokratischen Methode‘ zu folgen gilt vielen als Inbegriff für höchste pädagogische Kunst. Ein genaueres Wissen um die historische Gestalt des Sokrates und seines Tuns ist mit dieser Meinung in der Regel nicht verbunden. [...] Was heute in der allgemeinen pädagogischen Meinung als sokratisch gilt, dürfte sich vor allem aus Vorstellungen speisen, die dem Selbstverständnis des Menschen der Moderne huldigen. Das ‚Sokratische‘, das ‚fragend-entwickelnde‘ Verfahren, mit dem jemandem zu Wissen und Können verholfen wird, zieht seine Hochschätzung vermutlich insbesondere daraus, dass es die Lernenden als eigentätige Subjekte achtet, die keiner fremden Vernunft unterstellt werden brauchen, sondern bei geschickter Leitung ganz aus sich selber herausspinnen, was zu wissen und zu können ist. Sokrates erscheint hier als Hebamme der Selbständigkeit und als Lehrer“ (Ruhloff/Schönherr 2004, S. 141).

Die Hebammenmetapher wird also dergestalt verwendet, wie sie für ein jeweiliges metaphorisches Unterrichtskonzept zu gebrauchen ist. Die sokratische Maieutik

durchlebt in diesen Interpretationen mithin ein Spiel zwischen Licht und Schatten. Nonchalant formuliert könnte angedeutet werden, dass im Dunkeln bleibt, was nicht gefällt, um desto heller leuchten zu lassen, was von Bedeutung erscheint.

### **3.2.3 Abtreiben, ausräumen und entleeren**

Anders als in den vorigen Beispielen ist der Zugang zur Maieutik bei Wolfgang Fischer. Er wird hier als ein Vertreter der zweiten Deutungsart der sokratischen Hebammenkunst in der Pädagogik herangezogen. Fischer hat sich unter den Pädagogen womöglich am ausführlichsten mit Sokrates beschäftigt. Seine Interpretation kann als negativ ausräumend verstanden werden. Es erfolgt keine positive Zeugung oder Geburt des Guten, sondern die Abtreibung mit dem chirurgischen Instrument „Skepsis“ steht im Vordergrund.

Fischer geht in seinen Untersuchungen davon aus, dass in den frühen Dialogen Platons die Eigenart des Sokrates noch „aufspürbar“ ist, in den späteren diene er nur noch als Sprachrohr für Platons eigene Überlegungen (vgl. Fischer 1998, S. 13). Er bezieht seine Forschung also immer auf seine Vorstellung des historischen Sokrates aus den Frühdialogen. Daraus ergibt sich, dass Fischer die Hebammenmetapher nicht in sich bzw. für sich alleine interpretiert, sondern das Gesamtbild des antiken Philosophen dafür heranzieht. Hinzu kommt, dass es sich beim Dialog Theaitetos um ein Spätwerk Platons handelt und Fischer diesem folglich nicht dieselbe Relevanz beimisst wie den frühen Dialogen. So lässt sich erklären, wieso Fischer an keiner Stelle die sokratische Maieutik explizit behandelt. Wieso er trotzdem für diese Untersuchung herangezogen werden kann, sollte sich im weiteren Verlauf dieses Kapitels erschließen.

Für Wolfgang Fischer ergibt sich aus der Lektüre der Quellen über Sokrates dreierlei bezüglich der Aktivitäten des antiken Philosophen: Fragen-Prüfen-Widerlegen (vgl. Fischer 2004, S. 90). Dies wird auch als Elenktik bezeichnet. Sokrates fragte nach, hakte ein und prüfte, ob die von seinem Gesprächspartner hervorgebrachte Überzeugung auch „logisch konsistent, ob sie bis zum Ende durchgedacht und wider möglich Einwände widerspruchslos durchzuhalten war; er widerlegte sie und überführte den vermeintlich Wissenden anmaßenden Dünkels, wenn sich das

Gewisse als fadenscheinig oder löchrig entpuppte.“ (Fischer 1998, S. 17f) War sein Gegenüber erst mal in die Ausweglosigkeit, die Aporie geraten, zog Sokrates von dannen, ohne jedoch die entstandenen Wissenslücken seines Dialogpartners zu füllen oder gar die „richtigen“ Antworten auf seine eigenen Fragen, die der Philosoph am Beginn des Gesprächs in seiner unverkennbaren Art stellte, zu geben (vgl. Fischer 1998, S. 19).

Dies ist in aller Kürze das Wesentlichste, was der historische Sokrates laut Fischer tat.

Da in dieser Deutung der historisch authentische Sokrates im Blickpunkt steht, verliert die Maieutik aus genanntem Grunde an Bedeutung. Wird nun aber den Ausführungen Fischers folgend trotzdem nach der Hebammenkunst gefragt, so sind auch hier Verwurzelungen in Bezug auf die Maieutik des Spätdialogs aufzuspüren. Das was bei Wagenschein und Köck in den Vordergrund trat, bleibt hier im Dunkeln und was dort ins Licht gerückt wurde, fristet nun ein Schattendasein.

Der Sokrates nach Fischers Interpretation gleicht eher einem Abtreibungskünstler. Er räumt aus und hinterlässt Leerstellen. Er deckt ohne Schonung die Blößen der Aussagen seines Gegenübers auf, macht auf ausgeblendete Zusammenhänge aufmerksam und rückt Unbeachtetes in den Vorstellungshorizont (vgl. Fischer 1998, S. 20). „Der griechische Ausdruck für diese positive Seite der Elenktik heißt Skepsis: das Umschau haltende, Neues in den Blick nehmende und erwägende Sich- Los- und Herauslösen aus dogmatisch-positioneller Verranntheit.“ (Fischer 1998, S. 20f)

Das Sich- Los- und Herauslösen von festgefahrenen Meinungen kann durchaus als Geburt von Nichtwissen verstanden werden oder besser als Abtreibung von „Mondkälbern“. Demzufolge aber nicht in einem positiven, auf Echtes und Gutes hin trachtenden Sinne.

Für Reichenbach handelt es sich hierbei um eine „Transformation des Unwissens in das Nichtwissen“ (Reichenbach 2007, S. 196). Nichtwissen wird an dieser Stelle als erkanntes Unwissen beschrieben, während bloßes Unwissen noch kein Wissen darstellt. „Die sokratische Hebammenkunst hilft also nicht in erster Linie das Gute zu gebären, sondern vielmehr von falschen Meinungen zu entbinden, sie ist primär eine *Ausräumkunst*.“ (Reichenbach 2007, S. 198) Sokrates bekleidet hier also eher das Amt eines heutigen Gynäkologen, der vermeintliches Wissen, eine Geschwulst also, herauskratzt und von dem Gefühl einer Schwangerschaft befreit.



Auf die skeptische Wirkungsweise des antiken Philosophen hinweisend stellt auch Schirlbauer fest: „Ein Lehrer, der Sokrates sich zum Vorbild seiner pädagogischen Praxis nimmt, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt.“ (Schirlbauer 1996, S. 61) Sokrates ist also auch für ihn primär kein Geburtshelfer des „Wahren, Guten und Schönen“. Denn Sokrates war nicht nur nicht Lehrer, sondern vor allem nicht Lehrer in einer Schule (vgl. Schirlbauer 1996, S. 61).

Eine unumgängliche Bedingung im Lehrer-Schüler-Verhältnis ist der Wissensvorsprung des Lehrers. Fischer ist jedoch nicht der Ansicht, dass Sokrates die Antworten auf seine selbst gestellten Fragen wusste. Sokrates führte also nicht zu einem von ihm bereits erkannten Ergebnis, zumal die Frühdialoge sowieso in Aporie endeten. „Sie [die sokratische Skepsis] weiß nicht im voraus, ob ein Satz oder ein vorhandenes Wissen der Überprüfung standhält. [...] Ihr fragender Zweifel berücksichtigt, [...] daß es auf das gemeinsame Durchdenken von Gründen ankommt“ (Fischer 1998, S. 21).

Mit Fischer gesprochen „erschöpft sich die sokratische Pädagogik im begrifflich Rechenschaft fordernden Fragen und skeptischen Philosophieren.“ (Fischer 1998, S. 21) Keine Rede von geistigen Ausgeburten durch unterstützende Hilfeleistungen einer Hebamme bzw. Lehrers.

Dass Fischer die Metapher der Maieutik nicht explizit untersucht, stört in diesem Zusammenhang kaum. Denn die Metapher der Hebamme ist in der Pädagogik nichts desto trotz an vielen verschiedenen Orten anzutreffen und so gesehen können sich für ihre Deutung die Forschungsarbeiten von Wolfgang Fischer als fruchtbar erweisen, wenn sie nicht gar als notwendig bezeichnet werden müssen. Es sei denn, man will die Metapher ihrem geschichtlichen Kontext entreißen. Dies ist aber nicht im Sinne der Metaphertheorien.

### **3.2.4 Mittelwege, Widersprüche und Schlussfolgerungen**

Neben den zwei genannten Positionen im pädagogischen Diskurs gibt es noch eine andere Möglichkeit die Metapher der Hebammenkunst zu verstehen.

Folgt man Gutmann, so hat das Bild der Hebamme nur eine unterstützende Aufgabe und bedarf keiner ausführlichen Untersuchung.

„Nachdem Theaitetos die Sokratik von der Sache her erfahren hat, kann er auf den bildlichen Vergleich [mit der Hebamme] verzichten. Dies sollte auch für die Rezeption der sokratischen Pädagogik gelten. Die einführende Hilfe des Bildes kann zur Kenntnis genommen werden, aber das Augenmerk sollte auf die Sokratik selbst gerichtet bleiben. Das Bild kann nicht äquivalent den abgebildeten Sachverhalt wiedergeben.“ (Gutmann 2003, S. 228)

Er sieht in dieser Metapher also eine didaktische Funktion. Sie hilft einen Sachverhalt mit Hilfe eines andern darzustellen und verleiht dadurch mehr Anschaulichkeit, wie es in Kapitel 1.1 schon beschrieben wurde. Die Hebamme dient „nur“ als Beispiel bzw. als bildlicher Vergleich, wie es Gutmann selbst formuliert. Trotzdem kann hier nicht gestoppt werden. Es geht weiter um die Frage, wie Theaitetos die Metapher versteht oder verstehen soll. So gesehen verlangt auch die scheinbar harmlose Mittelform eine eindeutige Positionierung im Hinblick auf die Maieutik. Denn wie der junge Athener die Sokratik der Sache nach verstanden hat, hängt in diesem Fall unmittelbar mit seiner Deutung der Hebammenmetapher zusammen. Einen konsequenten Mittelweg kann es also nicht geben. Entweder wird nach der Phase der Aporie mit Hilfe des Geburtshelfers Sokrates Echtes und Gutes geboren, oder es bleibt nach der Abtreibung eine Leere.

Es soll nun noch kurz auf die augenscheinlichen Widersprüche der Hebammenmetapher im Dialog Theaitetos eingegangen werden. Folgt man dem Spätwerk Platons, so sind diese Unstimmigkeiten nicht zu überwinden. Szlezák (2004, S. 97) bringt drei offensichtliche Widersprüchlichkeiten auf den Punkt:

1. Sokrates mutet sich zu, Mondkälber und Echtheit von Geburten unterscheiden zu können, ohne jedoch jemals selbst eine klare Aussage zu den anstehenden Fragen zu machen.
2. Hebamme kann nur werden, wer selber einmal fruchtbar war. Sokrates beschreibt sich aber als seit jeher unfruchtbar.
3. Wenn Sokrates als Kuppler auftritt und zwei zusammenführt, dann handelt es sich dabei nicht um die philosophisch Zeugungsfähigen. Nur jene, die bei ihm bleiben profitieren von seinem Umgang, jedoch ohne zeugenden Partner. „Das ist so, als würde eine junge Frau allein vom Umgang mit einer unfruchtbaren Hebamme schwanger werden und gebären können.“ (Szlezák 2004, S. 97f)

Diese sichtlichen Widersprüche verleiten Szlezák zu der Annahme, dass Sokrates jene als Teil einer „Probe“ an Theaitetos stellt. Dies ist aber nur eine vage Vermutung. Trotzdem, wer auch immer sich damit beschäftigt,

„wird um eine Wahl nicht herumkommen. Er wird *entweder* auf die Vorstellung verzichten müssen, die Hebammenkunst sei analog der des Bauern, der den richtigen Samen in den richtigen Boden sät, *oder* auf die Vorstellung, Sokrates habe selbst nichts zu säen noch sonstwie zur Zeugung beizutragen; *entweder* auf die Vorstellung, die Hebammenkunst komme nur solchen zu, die selbst geboren haben, *oder* auf die, Sokrates sei selbst stets nur *αγονος* gewesen; *entweder* auf die Vorstellung, die *μαιευτική τέχνη* sei eine wirkliche *τέχνη*, *oder* auf die, Sokrates beziehe niemals zu irgend etwas Stellung.“ (Szlezák 2004, S. 98)

Szlezák behilft sich in diesen Fragen damit, indem er darauf hinweist, was Sokrates noch war, nämlich Ironiker (vgl. Szlezák 2004, S. 98). Will man nun die Metapher der Maieutik interpretieren, sollte man also nie vergessen, dass Sokrates Ironiker war. Dieser Umstand wird in dieser Arbeit aber nicht weiter ausgeführt, da er in Bezug auf die Hebammenmetapher als eher unwichtig eingestuft wird. Bei Fischers eng an der Faktenlage orientierten Untersuchungen fällt eine solche Betrachtung in diesem Zusammenhang gänzlich weg.

Gerade im Theaitetos könnte wohl eher Platon Sinn für Ironie unterstellt werden. Denn in der Einleitung dieses Spätdialogs lässt er Eukleides und Terpsion in einer Rückschau die Begegnung des jungen Atheners mit Sokrates Revue passieren. Den Anlass für diese Erinnerung liefert der verwundete, an Ruhr schwer erkrankte und zweifelsohne im Sterben liegende Theaitetos, der in diesem Zustand von Eukleides am Hafen gesehen wurde, zwar „lebend, aber kaum noch.“ (Platon 1966, Thaitetos 142a-142b) Der Dialog Theaitetos birgt nun aber diese viel bemühte Hebammenmetapher in sich, mit Geburtsschmerzen und Schwangerschaften. Wenn das nicht Ironie ist, zumindest die des Schicksals...

Folgt man nun den Erkenntnissen aus den Metaphertheorien, so kann mit Max Black gesprochen gefolgert werden, dass die Hebammenmetapher keinem echten Bedürfnis dient, da sie nicht in den wörtlichen Sinn übergegangen ist. Die Katachrese hatte so betrachtet keinen Erfolg. Sie ist nicht verschwunden, wie es sich etwa bei Unterricht, Bildung und Erziehung verhält. Obgleich sich die Pädagogik nach wie vor dem Metaphorische Konzept der Hebammenmetapher zur Beschrei-

bung pädagogischer Prozesse bedient. Jedoch bleibt sie stets eine ausgewiesene Metapher.

Ob die Maieutik eher der Substitutionstheorie oder der Intuitionstheorie zugehörig ist, ergibt sich durch die Frage nach dem absoluten Charakter der Metapher nach Blumenberg.

Voreilig könnte diese Frage nach Absolutheit mit Nein beantwortet werden. Denn beispielsweise Wagenschein als auch Szlezák rücken eine andere Metapher an deren Stelle. Zum einen wird auf Heraklit zurückgegriffen und die „Befruchtung“ durch „Zündung“ und die „Hebammenkunst“ durch „Schüren eines Holzstoßes“ ersetzt. Zum anderen bedient sich Szlezák der Metapher eines Bauern und dessen Aussaat anstelle des Bildes der Hebamme und eines Geburtsprozesses.

Dies weist aber wiederum darauf hin, dass dasjenige, was ausgesagt werden möchte, womöglich gar nicht wörtlich ausgesagt werden kann. Es handelt sich hierbei nicht zuletzt um den Versuch zur Beschreibung des Lernprozesses. Dass dies mit Metaphern beschrieben wird verblüfft nur kurz, denn „es gehört vielmehr als Struktureigentümlichkeit zum Lernen dazu, dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht.“ (Meyer-Drawe 2003, S. 508f) Hier bieten einzig Metaphern dem Wissenschaftler die Möglichkeit, das sich im Dunkeln vollziehende zu erahnen oder zu erfassen. Sowohl das „Schüren eines Holzstoßes“, sowie auch das „Aussäen von Saatgut durch einen Bauern“, also auch die „Hebammenkunst“ sind demnach absolute Metaphern. In Anlehnung an Blumenberg (vgl. Kapitel 2.2.2) bestimmt ihr Gehalt als Anhalt von Orientierungen eine bestimmte Denkweise, sie geben der pädagogischen Welt Struktur und repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der pädagogischen Realität.

„Die welthistorische Wirkung des Menschen Sokrates, seine Wirkung bis heute und auch heute ist undenkbar ohne das Bild, das Platon von ihm zeichnete.“ (Böhme 1988, S. 32) So kann das Bild der Hebamme als ein Teilausschnitt des Gesamtwerkes Sokrates, das von Platon gemalt wurde, betrachtet werden. Beinahe so, wie bei einem Gemälde im Bereich der Kunstmalerei verhält sich die Deutungsvielfalt des Betrachters beim Anblick des Bildes der Hebamme. Und wie auch oft in der Kunstgeschichte können auch hier der Maler und sein Modell nicht selbst zu ihrem Kunstwerk befragt werden. Was bleibt ist ein Bild und seine Geschichte(n).

### 3.3 Heilige Kinder und Mutter Natur

Wurde bei Platon noch versucht, mit Hilfe der Hebammenmetapher etwas womöglich prinzipiell Unaussagbares beschreibbar zu machen, so trifft man nun auf eine Metaphernsalve anderer Art. Mehr breitenwirksam als zielgenau werden die folgenden Geschütze vom Stützpunkt „Reformpädagogik“ abgeschossen. Die Menge macht es aus und deshalb kann auf Qualität getrost verzichtet werden. Als Qualitätskriterien werden hier jene herangezogen, mit denen Max Black in „schwache und starke Metapher“ unterteilt (vgl. Kap. 2.1.4).

Eine wohl viel zitierte Stelle aus Ellen Keys Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1992) dient auch hier als Gegenstand der Untersuchung.

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen“ (Key 1992, S. 120).

Es wäre gewiss schwieriger, das Wörtliche in diesem Auszug zu finden, als das Metaphorische aufzuzeigen. Trotzdem wird im Folgenden diese Metapher bzw. werden diese Metaphern genauer untersucht.

Wie Schirlbauer in der „Moralpredigt“ (Schirlbauer 2005) feststellt, ist in der reformpädagogischen Sprache im Grunde jeder Satz ein Imperativ (vgl. Schirlbauer 2005, S. 18) und es fehlt ihr, der Sprache, auch selten das Prophetische (vgl. ebd. S. 11). Dies sind zwei Beobachtungen, die auf diese Stelle bei Ellen Key besonders zutreffend sind. Denn pointiert könnte dieses Key Zitat auch lauten: „Du sollst mir glauben, dann wirst du wissen!“ Die inhaltliche Unterscheidung dieser Zuspitzung vom Original ist größtenteils rhetorischer, also „ausschmückender“ Art. Es sollen nun aber die Metaphern dieser Textpassage auf ihre Aussagen und Wirkungsarten durchleuchtet werden.

Im ersten Teil ihrer Ausführungen zeichnet Key das Bild eines Eltern-Kind-Verhältnisses, in dem sich Vater und Mutter unterwürfig, mit in Staub gesengtem Haupte, als Diener ihres Kindes verstehen sollen. Dies scheint einleuchtend zu sein, zumal das Wort „Kind“ ja nur eine andere Bezeichnung für den Begriff „Ma-

jestät“ ist, und Majestäten sind nun mal Kraft ihres Amtes zu bedienen und es gilt ihnen zu gehorchen. Um dieses hierarchische Verhältnis noch deutlicher zu veranschaulichen, spricht Key an anderer Stelle von der „Heiligkeit des Kindes“ (vgl. Key 1992, S. 21). So gesehen besteht nun kein Zweifel mehr. Das Eltern-Kind-Verhältnis ist kein neo-reformpädagogisch „partnerschaftliches“, sondern besitzt eine klare Rangordnung, wie sie zwischen einer Hoheit und ihren Untertanen, oder noch schärfer, zwischen Heiligen und Sündern besteht. Die Machtverhältnisse sind klar verteilt und mittels ihrer metaphorischen Aussageweise auch verständlich oder zumindest nachvollziehbar. Es scheint beinahe in der Natur der Sache zu sein.

Dem noch nicht genug, sind Kinder im zweiten Teil von Keys Ausführungen neben Heiligen und Majestäten auch die Zukunft. Auf einen solchen Slogan wird heutzutage auch noch gerne zurückgegriffen: Kinder sind unsere Zukunft! Eltern halten laut Key nicht ihr Kind in den Armen, sondern die Zukunft, allenfalls in Gestalt ihres Kindes. Vater und Mutter sind demnach die Vergangenheit oder bestenfalls die Gegenwart. Aufgrund dessen bekommt die heute verbreitete Bezeichnung der „no future generation“ eine ganz neue Bedeutung. Wird sie derzeit für die Beschreibung von Jugendlichen verwendet, die wegen der schwierigen Lage am Arbeitsmarkt das Gefühl entwickeln, nicht gebraucht zu werden, so könnte nach Key diese Phrase nur auf Eltern angewendet werden, genau genommen auf kinderlose Eltern, denn Kinder sind ja „the future“. Und das Kind, also die Zukunft, kann nicht keine Zukunft haben, da es zum Wesen der Zukunft gehört, zukünftig zu sein. Also gälte dieser Ausdruck nur für Erwachsene und nicht für Kinder und Jugendliche.

Im dritten Teil dieses Key Zitats greift die Autorin in ihrer Argumentation nicht nur sehr hoch, sondern wörtlich zu den Sternen. Sie begründet ihre Ansicht, dass Eltern kein Recht und nicht die Macht haben Kindern Gesetze vorzuschreiben, damit, dass Vater und Mutter ja auch weder Macht noch Recht besitzen, den Bahnen der Sterne Gesetze aufzuerlegen (vgl. Key 1992, S. 120). Wobei es sich bei dieser Argumentationsweise genau genommen nicht um eine Metapher handelt, sondern um einen Vergleich. Dieser hat aber insofern ein metaphorisches Gehalt, als ausgesagt wird, dass sich die „Gesetzmäßigkeiten“ in der Erziehung so verhalten würden, wie die der Sternenbahnen. Die suggerierte Metapher und Schlussfolgerung lautet also: Physikalische Gesetze sind Gesetze der Erziehung und somit

unumstößlich. Wie die vorigen Begründungen, entbehrt auch diese jedes logischen Zusammenhangs, was beim Gebrauch von Metaphern aber auch nicht verlangt wird. Dieser soeben knapp dargestellte Metaphernschwall dient lediglich der Untermauerung eines für Key offensichtlichen Umstandes.

### 3.3.1 Was heißt das?

Obwohl diese Metaphern sehr plakativ verwendet werden, sollen sie des besseren Verständnisses wegen trotzdem in einen historischen und möglichst sachlichen Kontext gebracht werden.

Es wird nun kurz der Frage nachgegangen, wer oder was überhaupt dieses „Kind“ ist, vor dem Vater und Mutter ihre Stirn in den Staub beugen sollen. Aus ihren Schriften zu folgern, sind Kinder bei Key all jene Personen, die keine Erwachsenen sind. Das heißt, sie unterscheidet nicht zwischen Jugendlichen, Kindern, Kleinkindern etc., was aber wiederum exemplarisch für die Jahrhundertwende ist (vgl. Andresen/Baader 1998, S.95). Kind ist also alles, was noch nicht erwachsen ist. Jedoch kann sie offensichtlich nicht Kleinstkinder meinen, wie folgendes Zitat zeigt:

„Nur während der ersten drei Lebensjahre ist eine Art Dressur notwendig, um die Voraussetzungen zu einer höheren Erziehung zu schaffen. Das Kind ist da in so hohem Grade sinnlich, daß ein leichter, physischer Schmerz oder Genuß oft die einzige Sprache ist, die es ganz versteht, und folglich das bei einigen Kindern unentbehrliche Mittel, gewisse Gewohnheiten einzuüben. [...] Das Kind muß ganz gewiß Gehorsam lernen, und zwar absoluten Gehorsam. Ist aber ein solcher Gehorsam vom zartesten Alter an Gewohnheit geworden, so genügt dann ein Blick, Tonfall, ein Wort, um ihn Aufrecht zu erhalten.“ (Key 1992, S. 86f)

Von der „Majestät oder Heiligkeit des Kindes“ kann hier wohl nicht die Rede sein. Eher das Gegenteil ist der Fall. Das Kind muss wörtlich „dressiert“ werden und physischer Schmerz, wenn auch nur ein leichter - was auch immer das für die pädagogische Praxis heißen mag - ist oft die einzige Sprache, die das Kind in diesem Alter versteht. Weiters muss das Kind absoluten Gehorsam lernen, der in Gewohnheit übergehen sollte und zudem durch Blicke, den Tonfall oder ein Wort aufrecht erhalten werden soll. Die Machtverhältnisse sind hier anscheinend reziprok zu denen im vorigen Zitat. Es kann durchaus von „Einschüchterung“ gesprochen werden, obwohl die Begrifflichkeiten „Dressur“ und „absoluter Gehorsam“

schon aussagekräftig genug sind. Wenngleich sie sich an vielen anderen Stellen vehement gegen körperliche Züchtigung ausspricht. Es führte jetzt zu weit, allein den Terminus „absoluter Gehorsam“ mit allen seinen Konsequenzen zu behandeln, wiewohl er auch so eine eindeutige Sprache spricht. So ist die Schlussfolgerung auch nachvollziehbar, dass sich Keys Interesse letztlich mehr auf Jugendliche als auf kleine Kinder bezieht (vgl. Andresen/Baader 1998, S.95). Dies ist insofern wichtig, als die Metapher von der „Majestät/Heiligkeit des Kindes“ beim Rezipienten ein bestimmtes Bild hervorruft, eventuell das eines Kindes mit einer süßen kleinen Babykrone, oder das eines unschuldigen „kleinen Engels“ oder ähnliches. Dieses Bild stellt aber möglicherweise eine inhaltliche Täuschung dar. Seltener wird wahrscheinlich mit der Metapher von der Majestät des Kindes die Assoziation geweckt, wonach ein 11jähriger Skaterfreak, dessen Hosen von einem Gürtel auf Kienhöhe gehalten werden, in einem abgelegenen Stadtviertel seine Sprünge macht oder einfach nur abhängt. Es ist auch schwer, darin eine „Majestät“ zu sehen oder gar „eine Heiligkeit“. Trotzdem ist dieses Bild vielleicht näher an der Metapher Keys angelegt, als jene zuvor „gezeichneten“, bei denen „kleine Kinder“ als Protagonisten dienten.

Ellen Keys doch eher radikale Ansichten bezüglich des Stellenwertes des Kindes können aber als Gegenpol zu dem in dieser Zeit üblichen, für unsere Verhältnisse wohl auch eher radikalen Umgang mit Kindern, gesehen werden. Hunger, körperliche Züchtigung und 15stündige Fabrikarbeit pro Tag gehörten zum Alltag, wenn auch nicht mehr in diesem Ausmaße, wie in den Zeiten zuvor. Auf solche und ähnliche Beschreibungen der damaligen Gepflogenheiten bezieht sich auch die Autorin in ihren Ausführungen (vgl. Key 1992, S. 19f). Voreilig könnte daraus gemutmaßt werden, dass harte Zeiten auch harter Worte verlangen und jede Zeit die Metaphern hat, die sie verdient. Das wäre aber eine zu entstellte Sicht auf die damalige Ära. Der „Geist dieser Zeit“ lässt sich eventuell am besten so beschreiben:

„Man ist nun angewidert von jenem Fortschrittsglauben und dem bürgerlichen Sicherheitsgefühl der absinkenden Zeit, von den Mietskasernen und der Asphaltkultur der Großstadt, von dem Qualm und Lärm der Fabriken, dem Gekünstelten und Lügenhaften in den Beziehungen der Menschen untereinander, von der Veräußerlichung und Zerspaltung des Menschseins und erst recht von dem satten Spießbürgertum und bornierten Philistertum, das sich im Glanze dieser Erfolge sonnt und den tönernen Koloß selbstgefällig als Kulturwerk rühmt.“ (Reble 1965, S. 255)



Es wird nach einer neuen Identität gesucht. Key sieht in einer solch verklärten Zeit im Kinde das höchste Gut, die Zukunft, das Natürliche und trifft somit, obwohl - oder gerade weil revolutionär, unmittelbar den Nerv der Zeit.

Zitelmann identifiziert in der Geschichte des „Kindeswohls“ im 20. Jahrhundert die Geschichte „einer allmählichen und keineswegs bruchlosen Entdeckung des einzelnen Kindes als Subjekt“ (Zitelmann 2000, S. 246). Und den Ausgang dieser neuen Betrachtungsweise führt er nicht zuletzt auch auf Keys Schriften zurück. Jedoch ist dieses Umdenken durchaus auch auf Rousseau (der oft als geistiger Ziehvater Keys bezeichnet wird), Herder und Goethe - um nur drei zu nennen - zurückzuführen. Das Kind wird wieder „entdeckt“ und die Blume der Reformpädagogik beginnt in ihrer bislang vielleicht kräftigsten Farbe erneut zu blühen.

Dass sich Key im dritten Teil des Ausgangszitats auf die Bahnen der Sterne, also ein Phänomen aus der Naturwissenschaft beruft, kann zweierlei bedeuten. Einerseits spiegelt dies eventuell ihre Haltung und Liebe zu den Naturwissenschaften wider, denn jene sollen ihrer Ansicht nach die Grundlage der Rechtswissenschaften und der Pädagogik werden. Daraus ableitend müssen Key zufolge die „Gesellschaftsstrafen“ in den Dienst der Entwicklung gestellt werden, damit der „Verbrechertypus“ an der Fortpflanzung gehindert werden kann und seine Eigenschaften sich nicht auf seine Nachkommenschaft vererben können (vgl. Key 1992, S. 37). Die Folgen dieser Aussage können nun keiner weiteren Ausführung unterzogen werden, sie soll auch nur beispielhaft den Stellenwert der Naturwissenschaften in Ellen Keys Denken kurz aufzeigen.

Andererseits hilft der metaphorische Griff in die Natur auch einer schwachen Argumentation nahezu unhinterfragbare Gültigkeit zu geben (vgl. Kap. 2.2.3).

„Die Stärke der Metapher, die sich einer argumentativ schwer oder gar nicht fundierten Behauptung zugestellt, beruht auf der manifesten Anschaulichkeit ihres Transplantationsmaterials, dem ‚die Natur‘ als Fundus legitimierender Qualitäten dient.“ (Blumenberg 1971, S. 201)

Dass die Bahnen der Sterne unverrückbar sind, scheint sofort jedem klar zu sein und bedarf deshalb auch keiner Begründung. Dieser Umstand vermittelt nun eine genau so schlüssige Unverrückbarkeit der Tatsache, dass Eltern ihren Kindern keine Gesetze vorschreiben können bzw. dürfen. Die Schlussfolgerung verdeckt hier den Inhalt bzw. die Begründung der Argumentation. Es gilt: Wenn sich die

Gesetzte von A genauso verhalten, wie die von B, dann gelten die Gesetze von A auch für B.

Es spielen womöglich beide Aspekte bei der Auswahl dieser vermeintlichen Beweisführung, also jener Aspekt der Faszination Keys für die Naturwissenschaften und der einer fraglosen Einsichtigkeit ihrer Argumentation, eine Rolle, obgleich letzterer wohl eine wichtigere und vor allem entscheidendere, im Hinblick auf die Wirkungsweise der Metapher.

Sieht man nun in Blacks Einteilung in schwache und starke Metaphern (vgl. Kap. 2.1.4) eine unterschiedliche Qualität, so können diese Metaphern bei Key als schwach bezeichnet werden. Sie sind weder empathisch noch wesentlich resonant (vgl. Black 1977, S. 389). Den Beweis hierfür liefert Key gewissermaßen selbst. Sie bezeichnet das Kind als Majestät, „Wunder der Entwicklung“ (vgl. Key 1992, S. 21), Heiligkeit, Zukunft und verweist somit auf keine bestehende Notwendigkeit, ein bestimmtes Wort oder bestimmte Worte zu gebrauchen. Der Austausch jener Worte, die dem Ausdruck die metaphorische Kraft verleihen, ist nicht nur möglich, sondern wird von ihr selbst reichlich vollzogen. Sie sind, wenn vielleicht nicht beliebiger, dann zumindest schmückender Art. Eine eindeutige Emphase im Sinne Blacks liegt hier gewiss nicht vor.

Auch sind diese Metaphern nicht sehr reich an Hintergrundimplikationen, die der Entwicklung der Implikationen jener Metaphern in hohem Maße förderlich sind (vgl. Black, 1977, S. 389). Das heißt, diese Metaphern tragen dergestalt nicht wesentlich zu Erkenntnissen bei. Sie zeigen eher die Meinung der Autorin, als dass sie als „kognitive Verfahren“ angesehen werden können, die darüber etwas aussagen, „wie die Dinge sind“ (vgl. Black 1977, S. 411). Sonach sind diese Metaphern als „schwach“ zu bezeichnen. Ihre Stärke beruht allenfalls auf der „manifesten Anschaulichkeit ihres Transportmaterials“ (Blumenberg 1971, S. 201), der Natur. Keys Verdienste im Bezug auf die Frauenrechte, Kinderrechte etc. sollen jedoch dadurch nicht geschmälert werden und sind eventuell sogar zum Teil auf ihre „harte Ausdrucksweise“ und deren „schwachen Metaphern“ zurückzuführen, die vorwiegend dazu verwendet werden, um aufmerksam zu machen, zu überzeugen, zu überreden oder zu plakatieren.

Nach einem Metaphorischen Konzept zu suchen wird insofern schwierig bzw. einfach, als die einzelnen Metaphern schon Konzepte sein könnten: EIN KIND IST

HEILIG; EIN KIND IST MAJESTÄT; EIN KIND IST ZUKUNFT. Diese drei Konzeptsysteme sind dergestalt kohärent, als sie darauf hinwiesen, dass Kinder keinesfalls „gewöhnlich“ sind. Denn weder Heilige, noch Majestäten sind „gewöhnliche Menschen“, wenn überhaupt Menschen, und die Zukunft könnte als einen Sonderfall der Zeit bezeichnet werden, also auch als nicht „gewöhnlich“. Dies ist es wohl auch, worauf Key hinweisen will: Kinder sind etwas Besonderes.

Die räumliche Orientierung OBEN/UNTEN betreffend folgt aus dem Metaphorischen Konzept KONTROLLE ODER MACHT AUSÜBEN IST OBEN das Konzept MAJESTÄTEN SIND OBEN und da KINDER MAJESTÄTEN SIND, ergibt sich KINDER SIND OBEN. Da es sich bei den Orientierungsmetaphern um ein größtenteils kohärentes System handelt (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 26), würde dies für das Metaphorische Konzept KINDER SIND OBEN unter anderem bedeuten, dass Kinder die Kontrolle *über* die Erwachsenen haben und ihnen *überlegen* sind, sei diese *Überlegenheit* nun körperlich oder geistig. Das kann wohl schon allein der Abhängigkeit und Fürsorgeangewiesenheit wegen nicht zutreffend sein, denn Kinder brauchen *Unterstützung*. Banal ausgedrückt, kommt ein Erwachsener besser ohne Kinder zurecht als Kinder ohne Erwachsene. Das Metaphorische Konzeptsystem KINDER SIND OBEN ist demzufolge also nicht kohärent. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Metaphern dieses Konzeptsystems nicht sonderlich fruchtbar für einen Erkenntnisprozess sind. Bei Black wurde desgleichen aber schon festgestellt, insofern sich diese Metaphern als nicht besonders resonant herausgestellt hatten. Die Hintergrundmetaphorik eignet sich nicht für ein „kognitives Verfahren“, das heißt, diese Metaphern helfen nicht wesentlich etwas Unausagbares beschreibbar zu machen. Was Schirlbauer auf die Schriften der Reformpädagogik bezieht, kann hier auf ihre Metaphern, zumindest die als Beispiel dienenden von Ellen Key, bezogen werden: „Kaum auch wird man durch eine dieser Abhandlungen zu einer komplexeren Betrachtung eines Sachverhaltes eingeladen.“ (Schirlbauer 2005, S. 11) Diese Metaphern schärfen sonach nicht den Blick auf einen Sachverhalt. Ihre Wirkungsweise ist eine andere. Sie dienen vorwiegend dem Ausdruck ihrer „Gewißheit und der gemeinschaftlichen Überzeugung.“ (Schirlbauer 2005, S. 11)

## 4. Resümee

Das 20. Jahrhundert scheint nicht bloß das Jahrhundert des Kindes gewesen zu sein, sondern sicherlich auch das der Metapher. Sie wurde, wie niemals zuvor, Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Man könnte sagen: Aristoteles ist nicht überholt - er wurde erweitert. Die Metapher stellt nicht nur mehr ein schmückendes Element der Rhetorik oder eine bloße Übertragung dar. Ihre Aufgabe und Funktion ist weit vielseitiger. Mit Max Black, Hans Blumenberg und Georg Lakoff/Mark Johnson wurden drei verschiedene Metapherntheorien vorgestellt. Unterscheiden sich diese Theorien auch teilweise terminologisch oder inhaltlich, so können sie trotzdem nebeneinander bestehen, da sie jeweils anderes in den Blickpunkt rücken. Erweitert Black die Substitutionstheorie mit der Interaktionstheorie, prägt Blumenberg die Begriffe „absolute Metapher“ und „Metaphorologie“ und begründen Lakoff/Johnson die „Kognitive Metapherntheorie“, so können dies alles als Beiträge zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Metapher als Gegenstand betrachtet werden.

Allen diesen behandelten Theorien ist gemein, dass bestimmte Metaphern eine „kognitive Funktion“ erfüllen können. Dies leisten die Metaphern auf zwei wesentlich unterschiedliche Weisen. Einerseits, in Anlehnung an Blacks Interaktionstheorie und Blumenbergs „absoluten Metapher“, in Form einer Schließung von Lücken oder Leerstellen im Wortschatz, um sonach auf „ihre Art“ auszusagen (vgl. Black 1954, S. 63/Blumenberg 1960, S. 130f). Die Metapher springt also dort ein, wo sich der Begriffsvorrat enthalten muss, da er nicht genügt um auszusagen. Somit hilft die Metapher zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, denn durch sie wird etwas bislang vielleicht Unausagbares erst besprechbar, obgleich sie nicht das Unausagbare ist, sondern nur stellvertretend und eben metaphorisch für dieses steht, bis sie, die Metapher also, gegebenenfalls in den wörtlichen Gebrauch übergeht oder ein Begriff oder anderer (metaphorischer) Ausdruck ihrerstatt gefunden wird. Andererseits findet man in der „Kognitiven Metaphertheorie“ von Lakoff/Johnson „Metaphorische Konzeptsysteme“, in oder nach denen wir sowohl denken als auch handeln. Kurz um: Metaphern in denen wir leben. Solche Systeme von Metaphern bestimmen unser Denken und folglich unsere Handlungen. Somit ist die Auswahl einer bestimmten Metapher zur Beschreibung von *Etwas* von entscheidender Be-

deutung. Denn ob ich mit der Kriegssprache *Etwas* beschreibe oder mittels Metaphern aus der Natur, kann jeweils unterschiedliche Reaktionen (Denken/Handeln) beim Rezipienten auslösen. Folglich bestimmen gewisse Metaphorische Konzeptsysteme die Haltung mit, die jemand zu *Etwas* bezieht oder beziehen wird.

Die Frage, ob in der Wissenschaftssprache Metaphern verwendet werden sollen, können oder dürfen, hat sich insofern erübrigt, da für Lakoff/Johnson beispielsweise das Wort „*Untersuchung*“ schon eine Orientierungsmetapher darstellt (vgl. Kap. 2.3.1), also metaphorisch verwendet wird, und wohl keine wissenschaftliche Untersuchung ohne *Unter-Suchung* existieren kann. Das heißt, wo immer etwas *untersucht* oder *über* etwas gesprochen wird, ist die Sprache keine metaphernfreie mehr. Dies bedeutet aber nicht, dass jede Metapher mehr sein muss als bloßer Schmuck der Rhetorik, aber in vielen Fällen ist sie es, wenn auch nicht auf den ersten oder zweiten Blick ersichtlich.

Es hat sich im Zuge dieser Arbeit herausgestellt, dass keine klaren Grenzen zwischen einer Metapher und beispielsweise einem Vergleich gezogen werden können (vgl. Kap. 2.1.4). Dies erschwert zugleich die Suche nach Grenzen der Anwendung von Metapherntheorien. Denn oft sind Metaphern nicht eindeutig zu erkennen. Findet sich aber ein metaphorischer Sprachgebrauch, so liegt es am Rezipienten die jeweiligen Theorien auf das Betreffende anzuwenden. Es gilt zu klären, was die Metapher aussagen soll, also welches Amt sie bekleidet. Zum Beispiel: Dient sie als Schmuck? Handelt es sich um eine „tote“ Metapher? Füllt sie eine Lücke im Wortschatz? Oder handelt es sich um eine Metapher eines Metaphorischen Konzeptsystems? Solche Fragen könnten am Anfang einer Untersuchung bezüglich Metaphern stehen. Zur Klärung dieser Fragen dienen unter anderem die in dieser Arbeit vorgestellten Metapherntheorien (vgl. Kap. 2).

In der vorliegenden Untersuchung wurden drei verschiedene „Arten“ von Metaphern genauer betrachtet. Anhand der eigentlich metaphorischen Begriffe „Bildung, Erziehung, Unterricht“ wurde gezeigt, dass die Pädagogik zwar keine Leichen im Keller hat, aber zumindest „tote“ Metaphern zu ihrem Fundament gehören. Diese können an Metaphorischen Konzeptsystemen teilhaben, obwohl ihr metaphorischer Gehalt nicht sogleich ersichtlich ist. So sind beispielsweise der *Oberlehrer* und der *Unterricht* nicht zufällige Namensgebungen, sondern Teil eines metaphorischen Denksystems (vgl. Kap. 3.1.3).

Bei der sokratischen Maieutik aus dem platonischen Spätdialog *Thaetetos* handelt es sich um eine offensichtliche, also „lebendige“ Metapher. Grob zusammengefasst geht es am Anfang dieses Dialoges um die Geburt von Wissen und/oder das Abtreiben von vermeintlichem Wissen, je nach Ansicht des Interpreten. Dass es nicht eine einzige „richtige“ Deutung gibt, liegt nicht nur daran, dass sich der Autor nicht mehr erklären kann, sondern ist wesentlich zur Metapher zugehörig. Dieser Umstand kann gelegentlich zu neuen Erkenntnissen führen oder zumindest einen Denkanstoß aufgrund der verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten liefern. Wenn nun die Hebammenkunst *den* Lernprozess bzw. *die* Wissensgeburt beschreibt, so tut sie dies gewiss metaphorisch. Wie aber soll der Lernprozess anders als in Metaphern beschrieben werden? Auch wenn Leuchtdioden, Diagramme, Frequenzaufzeichnungen oder Signale etwas veranschaulichen, so tun sie dies doch metaphorisch, denn weder Linien, noch Punkte, noch Stromimpulse sind das Lernen.

In der Auseinandersetzung mit Ellen Karolina Sophie Keys Texten wurden Metaphern behandelt, die eher „wirken“ statt „nützen“. Dies soll heißen, dass die behandelten Metaphern den Auftrag der Faszination, der unhinterfragbaren Gültigkeit, der Überzeugung erfüllen und weniger eine Lücke im Wortschatz schließen. Sie wirken mehr plakativ, als sie zum Weiterdenken anregen. Diese „Art“ von Metaphern können ohne Verlust des Verständnisses durch andere Metaphern oder wörtliche Ausdrücke ersetzt werden. Sie verlieren dadurch aber womöglich ihre einzige Bestimmung: die Überzeugungskraft. So groß ihre Wirkung ist, so gering ist ihre „kognitive Nützlichkeit“. Solche Metaphern sind deswegen aber keineswegs überflüssig, sondern können Einblick in die Absichten und Ansichten des Autors gewähren. So tragen sie zwar nicht wesentlich zum inhaltlichen Verständnis eines Textes bei, sehr wohl aber vermögen sie Aufschluss über Einstellungen des Verfassers zu geben. Anders formuliert kann diese Art von Metaphern Einsicht in die „Wirklichkeit“ des Schreibers geben. „Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit. Der Satz ist ein Modell der Wirklichkeit, so wie wir sie uns denken.“ (Wittgenstein 1993, 4.01) So kann diese Art der Metapher als Satz, also als Modell der Wirklichkeit ihres Schöpfers verstanden werden.

Es zeigte sich in dieser Untersuchung, dass Metaphern ubiquitär in unserer Alltags- wie auch Wissenschaftssprache vorkommen. Dies ist auch die These von Lakoff und Johnson. Oft sind sie nicht auf den ersten Blick ersichtlich, sondern zeigen sich erst nach genauerem Hinsehen. Für die Pädagogik kann eine Untersuchung ihrer eigenen Metaphern nicht nur neue Erkenntnisse liefern, sondern auch Denksysteme aufzeigen und möglicherweise deren Ursprung erörtern. Diese Arbeit versuchte darauf aufmerksam zu machen, dass Metaphern häufig mehr sind als bloße Wortspielereien oder ausschmückende Elemente eines Textes. In bestimmten Fällen ist es gar nicht möglich, ohne Hilfe einer Metapher auszusagen. Ihre Notwendigkeit ist nicht mehr zu bestreiten. Ihre Möglichkeiten noch nicht ausreichend erforscht. Gerade in Freuds Traumdeutung, therapeutischen Gesprächen, Lern- oder Denkprozessen verbirgt die Metapher bzw. bieten Metaphertheorien ein bislang womöglich noch ungesehenes Potential.

„Die Metapher, Brücke über den Abgrund zwischen den inneren und unsichtbaren Geistestätigkeiten und der Erscheinungswelt, war gewiß die größte Gabe an das Denken und damit an die Philosophie“ (Arendt 1979, S. 110).





## Literaturverzeichnis

ANDRESEN, S./BAADER, M. S.: „Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key“. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied [u. a.], 1998.

ARENDT, H.: „Vom Leben des Geistes. Das Denken.“ Hrsg. von Mary McCarthy, R. Piper und Co Verlag, München/Zürich, 1979.

ARISTOTELES: „Poetik“. Übersetzt von Manfred Fuhrmann (Hrsg.), Reclam Verlag, Stuttgart, 2005.

ARISTOTELES: „Rhetorik“. Übersetzt von Franz G. Sieveke, Wilhelm Fink Verlag, München, 1980.

BENNER, D./BRÜGGEN, F.: „Bildsamkeit/Bildung“. In: BENNER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): „Historisches Wörterbuch der Pädagogik“. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2004.

BLACK, M. (1954): „Die Metapher“. In: HAVERKAMP, A. (Hrsg.): „Theorie der Metapher“. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983, S. 55-79.

BLACK, M. (1977): „Mehr über die Metapher“. In: HAVERKAMP, A. (Hrsg.): „Theorie der Metapher“. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983, S. 379-413.

BLUMENBERG, H. (1979): „Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit“. In: HAVERKAMP, A. (Hrsg.): „Theorie der Metapher“. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983, S. 438-454.

BLUMENBERG, H.: „Beobachtungen an Metaphern“. In: „Archiv für Begriffsgeschichte“. Bd. 15, Bouvier Verlag, Bonn, 1971, S. 161-214.

BLUMENBERG, H.: „Die Lesbarkeit der Welt“. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main, 1999, 4. Auflage.

BLUMENBERG, H.: „Paradigmen zu einer Metaphorologie“. Bouvier Verlag, Bonn, 1960.

BOLLNOW, O. F.: „Existenzphilosophie und Pädagogik“. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1959.

BÖHME, G.: „Der Typ Sokrates“. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main, 1988.

COPEI, F./SPRENGER, H. (Hrsg.): „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“. Quelle u. Mayer Verlag, Heidelberg, 1950.

DANTO, A. C.: „Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst“. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main, 1984.

DE HAAN, G.: „Über Metaphern im pädagogischen Denken“. In: OELKERS J./TENORTH H.-E. (Hrsg.): „Pädagogisches Wissen“. 27. Beiheft ZfPäd., Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1991, S. 361-375.

DORNER H./GOETZ I./ROCHART V./SCHIEFER, D.: „Bildungspolitik. LehrerInnenDasein“. URL: [http://www.pull-ug.at/PDFS/bp\\_ids.pdf](http://www.pull-ug.at/PDFS/bp_ids.pdf), Stand 13.03.2009.

DUDEN: „Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.“ Dudenverlag, Mannheim [u. a.], 2007, 4. Auflage.

FISCHER, W.: „Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike“. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 1997.

FISCHER, W.: „Sokrates pädagogisch“. Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg, 2004.

FISCHER, W.: „Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens“. In: FISCHER, W./LÖWISCH, D.-J. (Hrsg.): „Philosophen als Pädagogen“. Primus Verlag, Darmstadt, 1998, 2. Auflage.

GOETHE, J. W. v. (1788): „Goethes Gespräche“. Hrsg. von Wolfgang Herwig, Bd. 1, Artemis Verlag, Zürich/Stuttgart, 1965.

GUSKI, A.: „Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart“. Peter Lang Verlag, Bern [u. a.], 2007.

GUTMANN, M./WULF, Ch. (Hrsg.): „Die dialogische Pädagogik des Sokrates. Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis.“ Waxmann Verlag, Münster [u. a.], 2003.

HEISENBERG, W.: „Der Teil und das Ganze“. R. Piper und Co Verlag, München, 1969.

HERZOG, W.: „Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen“. In: „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Bd. 59, Ferdinand Kamp Verlag, Bochum, 1983, S. 229-332.

JÄKEL, O.: „Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft“. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main [u. a.], 1997.

KANT, I. (1790): „Kritik der Urteilkraft“. Hrsg. von Heiner Klemme, Meiner Verlag, Hamburg, 2001.

KAUDER, P.: „Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis“. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2001.

KAUDER, P./LEHBERGER, C.: „Sprachliche bilder und Metaphern in der Pädagogik – ein neuer Systematisierungsversuch“. In: HOFFMANN, D./GAUS, D./UHLE,

R. (Hrsg.): „Mythen und Metaphern, Slogans und Signets“. Dr. Kovac Verlag, Hamburg, 2007, S. 57-69.

KEY, E. K. S.: „Das Jahrhundert des Kindes“. Übersetzt von Francis Maro, Hrsg. von Ulrich Herrmann, Beltz, Weinheim/Basel, 1992.

KÖCK, P./OTT, H.: „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.“ Auer Verlag, Donauwörth, 2002.

KRON, F. W.: „Grundwissen Pädagogik.“ Ernst Reinhardt Verlag, München, 1988.

LENNERT, R.: „Das Drama der Bildungsworte“. In: „Neue Sammlung“. Bd. 21, Friedrich Verlag, Seelze-Velber, 1981, S. 504-529.

LENZEN, D. (Hrsg.): „Pädagogische Grundbegriffe 1“. Rowolth Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 1994.

LIESSMANN, K. P.: „Philosophie der modernen Kunst“. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien, 1999.

LAKOFF, G./JOHNSON, M.: „Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern“. Übersetzt von Astrid Hildebrand, Carl-Auer Verlag, Heidelberg, 2007, 5. Auflage.

LAKOFF, G./JOHNSON, M.: „Metaphors We Live By“. University Of Chicago Press, Chicago [u. a.], 1980.

MEYER-DRAWE, K.: „Lernen als Erfahrung“. In: ZfE. Jg. 6, 2003, S. 505-514.

MEYER-DRAWE, K.: „Zum metaphorischen Gehalt von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘“. In: ZfPäd. Jg. 45, 2/99, S. 161-176.

NIEDERHAUSER, J.: „Metaphern in der Wissenschaftssprache als Thema der Linguistik“. In: DANNEBERG, L./GRAESER, A./PETRUS, K. (Hrsg.): „Metapher

und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft“. Paul Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien, 1995, S. 290-298.

PAULSEN, F.: „Bildung“. In: REIN, W. (Hrsg.): „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Bd.1, Hermann Beyer und Söhne Verlag, Langensalza, 1903, S. 658-670.

PETZELT, A.: „Pädagogik wider den Zeitgeist“. Hrsg. von Peter Kauder, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2003.

PEYER, A./KÜNZLI, R.: „Metaphern in der Didaktik“. In: ZfPäd. Jg. 45, 1999, S. 177-194.

PLATON: „Sämtliche Werke 4. Phairos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes“. Nach einer Übersetzung von F. Schleiermacher, Rowohlt, Hamburg, 1966.

REBLE, A.: „Geschichte der Pädagogik.“ Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1965, 8. Auflage.

REICHENBACH, R.: „Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung“. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2007.

RICHARDS, I. A. (1936): „The Philosophy of Rhetoric“. Routledge, New York/London, 2001.

RICOEUR, P.: „Die lebendige Metapher“. Wilhelm Fink Verlag, München, 1986,

RÖLL, F. J.: „Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien“. Kopaed Verlag, München, 2003.

RUHLOFF, J./SCHÖNHERR, C. (Hrsg.): „Nachwort“. In: FISCHER, W.: „Sokrates pädagogisch“. Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg, 2004.

SCHEUERL, H.: „Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken“. In: ZfPäd. Jg. 5, 1959, S. 211-223.

SCHIRLBAUER, A.: „Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik“. Sonderzahl, Wien, 2005.

SCHIRLBAUER, A.: „Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.“ Sonderzahl, Wien, 1996.

SZLEZÀK, T. A.: „Das Bild des Dialektikers in Platons späten Dialogen.“ Walter de Gruyter Verlag, Berlin/New York, 2004.

TRAUGOTT, E. C.: „‘Conventional’ and ‘Dead’ Metaphors Revisited“. In: PROTTÈ, W./DIRVEN, R. (Hrsg.): „The Ubiquity of Metaphor. Metaphor in Language and Thought“. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1985, S. 17-56.

TREML, A. K.: „Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung“. In: OELKERS J./TENORTH H.-E. (Hrsg.): „Pädagogisches Wissen“. 27. Beiheft ZfPäd., Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1991, S. 347-360. .

WAGENSCHHEIN, M.: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch“. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1992.

WEINRICH, H.: „Sprache in Texten.“ Klett Verlag, Stuttgart, 1976, 1. Auflage.

WITTGENSTEIN, L.: „Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung“. Bertelsmann-Club GmbH, Gütersloh, 1993.

ZITELMANN, M.: „Das ‚Wohl des Kindes‘ – Zur Entwicklung des Kindschaftsrechts im zwanzigsten Jahrhundert“. In: BAADER, M. S./JACOBI, J./ANDRESEN, S. (Hrsg.): „Ellen Keys reformpädagogische Vision“. Beltz Verlag, 2000, S. 234-250.



## **Lebenslauf**

### **Person:**

Familienname: Boß

Vorname: Karlheinz

Geburtsdatum: 27.12.1975

Geburtsort: 6900 Bregenz

### **Schulbildung:**

1986 – 1990: Hauptschule in Höchst

1990 – 1991: HTL für Elektrotechnik in Bregenz

1991 – 1995: Gewerbliche Berufsschule Bregenz

1999 – 2002: Berufsbegleitende Berufsreifeprüfung

2002: Abschluss Berufsreifeprüfung

### **Grundwehrdienst:**

1995 – 1996: Österreichisches Bundesheer

### **Berufsausbildung:**

1991 – 1995: Lehre als Werkzeugmechaniker bei der Fa. J. Blum GmbH in Höchst

1995: Lehrabschlussprüfung

1995 – 2001: Werkzeugmechaniker bei der Fa. J. Blum GmbH in Höchst

1997: Bronzemedaille bei der Berufsolympiade in St. Gallen (Schweiz)

ab 1998: Hauptamtlicher Lehrlingsausbilder

2003 – 2004: Mitarbeiter Projekt LEB (Lehr-Einstiegsbegleitung) in Wien

### **Studium:**

Seit 2004: Studium der Pädagogik an der Universität Wien

Seit 2006: Studium der Philosophie an der Universität Wien



## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich, Karlheinz Boß, bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich meine Matrikelnummer korrekt angegeben habe und dass ich im aktuellen Semester berechtigt bin, Prüfungen im Rahmen jener Studienrichtung abzulegen, deren Studienkennzahl ich korrekt und vollständig angegeben habe. Ich bin immatrikuliert, habe die angeführte Studienrichtung inskribiert und habe die Studiengebühren sowie den ÖH-Beitrag eingezahlt.

Überdies bestätige ich mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die vorliegende Arbeit wurde zudem nicht für den Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung verwendet.

Karlheinz Boß  
Wien, Juli 2009