Die Metaphorik des pädagogischen Denkens

oder: Raum, Zeit und Sozialität

Walter Herzog

„Die Realität kann nicht anders als in der Metapher gedacht und verstanden werden."
Gaston Bachelard

Es gibt eine lange Diskussion über das Verhältnis von Sprache und Denken. Die einen gehen davon aus, dass es ein sprachfreies Denken gibt, die anderen beziehen die gegenteilige Position und nehmen an, dass unser Denken im wesentlichen sprachlicher Art ist. Vermutlich haben beide Seiten recht, denn wenn man die Frage entwicklungspsychologisch stellt, so zeigt sich, dass das Denken von Kindern zunächst in ihre Tätigkeiten eingebunden ist, also sprachfrei verläuft, dann aber im Jugendalter sehr stark von den sprachlichen Formen bestimmt wird. Selbst ein Psychologe wie Piaget, der mit dem Verbalismus der Schule hart ins Gericht ging und sich für einen aktiven Unterricht aussprach, räumt ein, dass unser Denken spätestens im Jugendalter von der Sprache beeinflusst wird.

Ich möchte im folgenden nicht weiter auf die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Denken eingehen, sondern anhand eines spezifischen Problems aufzeigen, wie die Sprache auf unser Denken Einfluss nimmt. Es geht um das Problem des metaphorischen Ausdrucks von Gedanken. Die pädagogische Sprache ist reich an Metaphern, und es stellt sich die Frage, inwiefern eine Disziplin, die beansprucht wissenschaftlich zu sein, überhaupt legitimiert ist, metaphorisch über ihren Gegenstand zu sprechen. Müsste es

nicht so sein wie gewisse Wissenschaftstheoretiker sagen, dass Erkenntnisse nur dann beanspruchen können, wahr zu sein, wenn sie in *Begriffe* gefasst sind und eine *logische* Struktur aufweisen? Begriffe lassen sich *definieren*, d.h. in ihrer Bedeutung *festlegen*, während genau dies für Metaphern nicht gilt. Metaphern beruhen auf Bildern und sind deshalb - so die weit verbreitete Ansicht - keine legitimen Instrumente wissenschaftlichen Denkens und Forschens.

1 Unbegriffliches und Unbegreifbares

Wann brauchen wir Metaphern? Eine erste Antwort können wir in Anlehnung an Hans Blumenberg geben: Metaphern brauchen wir, wenn wir es mit *Unbegreifbarem* zu tun haben. Wenn wir etwas nicht begreifen, wenn wir keinen Begriff haben für einen Sachverhalt, dann suchen wir nach einer Metapher, um zum Ausdruck zu bringen, was wir zu sehen oder zu empfinden vermeinen. Eine anschauliche Illustration für diese These gibt die Religion. In den Religionen wird ausgiebig von Gott gesprochen, Gott aber ist kein Begriff, er ist keine wissenschaftlich begründbare oder nachweisbare Erfahrung. Dementsprechend reden die Gläubigen, die Pfarrer und die Priester in Bildern und Gleichnissen, wenn sie sich auf Gott beziehen. Das Beispiel lässt sich verallgemeinern: Metaphern haben die Funktion, *bisher Unbegriffenes* oder *prinzipiell Unbegreifbares* in eine Sprache zu kleiden, in der darüber kommuniziert werden kann.

Diese These lässt sich in bezug auf die Pädagogik und die Didaktik noch etwas zuspitzen. Der französische Philosoph Clément Rosset hat in einem Büchlein mit dem eigenartigen Titel „Das Prinzip der Grausamkeit“ geschrieben, „... dass die Bedeutung einer Idee nicht mit der gesicherten Erkenntnis ihrer Wahrheit verwechselt werden darf, genauso wie die Bedeutung

einer Tatsache nicht mit der Erkenntnis ihres Wesens zusammenfällt“ (Rosset 1994, p. 50). Jede Wirklichkeit von Belang sei „... zutiefst zwiespältig, um nicht zu sagen paradox: sie wird allenthalben anerkannt und ist doch dem Einzelnen unbekannt“ (ebd., p. 51f.).

Wenn man diese Äusserung auf die Phänomene Erziehung und Unterricht bezieht, dann öffnet sich ein weites Feld an nicht leicht zu beantwortenden Fragen. Ist es nicht so, dass uns gerade Erziehung und Unterricht höchst bedeutsam erscheinen, und trotzdem haben wir wenig gesicherte Erkenntnisse über diese Erfahrungsbereiche? Ist es nicht so, dass Schule und Bildung in ihrer Bedeutung allenthalben anerkannt werden, uns aber doch in vieler Hinsicht unbekannt sind? Gilt nicht gerade im Bereich von Schule und Unterricht, dass uns die Phänomene der pädagogischen und didaktischen Wirklichkeit trotz des grossen Interesses, das sie wecken, oft undurchsichtig, ja unverständlich erscheinen? In der „Phänomenologie des Geistes“ schreibt sinngemäss auch Hegel, das Bekannte brauche allein deshalb, weil es *be*kannt ist, noch nicht *er*kannt zu sein.

Sollten Rosset und Hegel recht haben, dann dürften die Pädagogik und die Didaktik einen fruchtbaren Boden für die Bildung von Metaphern bilden. Denn eine wesentliche Funktion von Metaphern besteht genau darin, dass sie uns den Weg vom Bekannten zum Erkannten erschliessen. Metaphern brauchen wir, wenn es uns an Begriffen fehlt. Pädagogische und didaktische Metaphern helfen uns, die lebensweltlich *bekannten* Phänomene Erziehung und Unterricht in eine Sprache zu kleiden, in der wir über diese Phänomene sprechen können und Erkenntnisse gewinnen können.

Diesen Gedanken möchte ich im folgenden etwas ausführen. Ich erläutere zunächst, inwiefern Metaphern eine Erkenntnisfunktion zukommt (2). Dann ge-

be ich einige Illustrationen für pädagogische und didaktische Metaphern (3 bis 5). Dies wird mich die Frage stellen lassen, was die in Pädagogik und Didaktik dominierende Raummetaphorik ausblendet (6). Schliesslich werde ich mich dem zweiten Thema, das im Titel meines Referats angesprochen wird, zuwenden: dem Thema Zeit (7) und seinem Verhältnis zur Sozialität (8).

2 Die epistemische Funktion von Metaphern

Aristoteles definierte die Metapher als „Hinübertragung eines fremden Wortes“ (Nieraad 1977, p. 11; Ricœur 1986, p. 20ff.). Diese Definition ist selbst metaphorisch, denn was hei*ss*t „hinübertragen“ im Bereich der Sprache? Gemeint ist, da*ss* wir etwas als etwas anderes sehen. Auch diese Formulierung ist metaphorisch. Wir veranschaulichen uns den Erkenntnisprozess in Bildern von „Sehen“ und „Licht“. Es scheint, dass die Metapher selbst zu jenen Phänomenen gehört, die uns zwar bekannt sind, über die wir aber nur wenige Erkenntnisse haben. Dementsprechend können wir auch über Metaphern nicht anders als metaphorisch sprechen (MacCormac 1985, p. 54ff.). Metaphern geben uns einen Rahmen, um etwas auf eine bestimmte Weise zu sehen. Sie erschlie*ss*en Ansichten und ermöglichen uns, einen Wirklichkeitsbereich mit Hilfe eines anderen zu erhellen. Metaphern erlauben uns, ein Phänomen in Begriffen eines anderen zu verstehen (Lakoff & Johnson 1980, p. 117). Schön ist die Formulierung von Gaston Bachelard: „Die Metapher gibt einem schwierig auszudrückenden Eindruck eine konkrete Körperlichkeit“ (Bachelard 1975, p. 104). Nüchterner ist die Definition von Klaus Krippendorff: „Jede Metapher hat die Eigenschaft, eine erklärungskräftige Struktur aus einem bekannten Erfahrungsbereich in einem anderen anzuwenden, der entweder noch erklärungsbedürftig ist oder den es neu zu verstehen gilt“ (Krippen-

dorff 1994, p. 80). Insofern sind Metaphern *generativ:* Sie erzeugen Struktur in einem unstrukturierten oder wenig strukturierten Feld.

3 Pädagogische und didaktische Metaphern

Wenn wir im Lichte dieser kurzen Erläuterungen zur epistemischen Funktion von Metaphern auf die Sprache blicken, in der wir über Erziehung und Unterricht sprechen, dann wird es nicht lange gehen und wir stehen vor einem üppigen Strauss von pädagogischen und didaktischen Metaphern.

In einem Buch über evangelische Volkserziehung „Für Seminaristen und Lehrer, wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten“ eines gewissen H. F. Kahle aus dem Jahre 1890 heisst es: „Erziehen bedeutet der Bildung des Wortes nach herausziehen und hinaufziehen. Es setzt also einen Zustand voraus, aus welchem jemand herauszuziehen, und ein Ziel, zu welchem er hinaufzuziehen ist“ (Kahle, zit. nach Rutschky 1977, p. 105 – Hervorhebungen weggelassen).

Bei Pestalozzi ist reichlich von der „Emporführung“, „Erhebung“ und „Emporhebung“ des Menschen die Rede. Es gelte, da*ss* das Menschengeschlecht „... zu seiner bürgerlichen Bestimmung emporgehoben, und zu dem gemacht wird, was es in der Welt wirklich sein soll“ (Pestalozzi 1928, p. 335). Dabei ist Pestalozzi die Erhebung des Menschen „zum Höchsten, zum Edelsten“, „zu allem Göttlichen, zu allem Ewigen“ ein Werk der Liebe; sie ist „Erhebung zur Menschlichkeit durch Liebe“ (Pestalozzi 1964, p. 226, 227).

Ähnlich argumentiert Herbart: „Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Grö*ss*e vor Augen hat, ... kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Daseyn *emporzuheben*, wenn er diese Wirk-

lichkeit als Fragmente des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt“ (Herbart 1964, p. 6f. – Hervorhebung geändert). Spuren der Erhebungsmetaphorik finden sich noch bei Eduard Spranger, der in seiner „Psychologie des Jugendalters“ einen Sondertypus des Verstehens kreiert hat, den er „emporbildendes Verstehen“ nennt. Das Verstehen kann „herabziehen, wenn es die geringwertigen Seiten betont. Es kann aber emporbilden, wenn es nur dem eigenen Schwung der jungen Seele nach oben Nahrung gibt“ (Spranger 1929, p. 40). Insofern liege im Verstehen eine „Kraft des Emporhebens“ (Spranger 1925, p. 194).

Diese Beispiele genügen bereits, um die These zu belegen, dass sich die Pädagogik die Erziehung mit Vorliebe als eine *Bewegung im Raum* vorstellt, und zwar eine Bewegung, die nach oben führt und vom Erzieher gelenkt wird. Analoges gilt für die Didaktik, wie ich im folgenden zeigen möchte.

4 Didaktische Raum- und Blickmetaphern

Gallin und Ruf schreiben in ihrer „Didaktik der Kernideen“ über den Lehrer folgendes: „Als Fachmann für Rechnen oder Sprache *überblickt* er sein Stoffgebiet in der *Rückschau* und wei*ss*, wo die heiklen Stellen liegen“ (Gallin & Ruf 1990, p. 33 – zweite Hervorhebung im Original). Der Lehrer könne nur dann Kernideen vermitteln, wenn er „... das ganze Gebiet, das erkundet werden soll, bereits in der Rückschau überblickt ...“ (ebd.). Gallin und Ruf fordern von der Lehrperson aber nicht nur den Überblick über das Stoffgebiet in der *Rückschau*, sondern auch die Bereitschaft, das Stoffgebiet immer wieder von neuem in der *Vorschau* anzugehen, so als sei es das erste Mal. Die Fähigkeit, ein Fachgebiet „... im steten Wechsel zwischen Vorschau und Rückschau zu durchforsten, wird ... zur elementaren Basis des Lehrerberufs“ (ebd., p. 33). Da der Lehrer den Weg, den der Schüler nehmen mu*ss*, *im voraus*

kennt, kann er seinen Schützling gefahrlos zum Ziel führen. Gallin und Ruf erwarten vom Lehrer, da*ss* er dem Schüler wie einem Reisenden in einer fremden Stadt erfolgreich den Weg weisen kann (Gallin & Ruf 1992, p. 6f.).

In einer vergleichbaren Metaphorik schildert Wolfgang Sünkel in seiner „Phänomenologie des Unterrichts“ die Aufgabe des Lehrers: „Der Lehrer sieht ... den Unterrichtsgegenstand nicht nur mit den eigenen Augen an, sondern auch und zugleich mit den Augen des Schülers ...“ (Sünkel 1996, p. 96). Auch die in der Pädagogik weit verbreitete Rede vom Verstehen der Sache und des Schülers beruht auf einer ähnlichen Metaphorik. Symptomatisch ist die Formulierung von Carl Rogers, der das pädagogische Verstehen ein Verhalten nennt, „... bei dem man in den Schuhen des anderen steht und die Welt mit den Augen des Lernenden sieht“ (Rogers 1974, p. 113). Schwer nachvollziehbar ist die Forderung von Pestalozzi: „Jede gute Menschenerziehung fordert, da*ss* das Mutterauge in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirne lese“ (Pestalozzi 1932a, p. 7f.). Angewandt auf die Situation des Lehrers, ergibt sich die Forderung, dieser sei zu befähigen, „... seinen Unterricht mit den Augen des Kindes zu sehen ...“, wie Rainer Dieterich (1978, p. 360) schreibt. Praktisch identisch lautet die Formulierung von Aebli: Beim Verstehen gehe es „... zuerst und vor allem um die Sicht der Situation mit den Augen des anderen und um die Einfühlung in seine Lage“ (Aebli 1987, p. 90 – Hervorhebung weggelassen).

Was hier gefordert wird, ist völlig unmöglich, wenn man es wörtlich verstehen wollte. Keine Lehrkraft kann sich wirklich in die Situation eines Schülers versetzen, in dessen Schuhen stehen und die Welt mit den Augen einer Schülerin sehen. Immer sind es wir selbst, die wir uns ein Bild von der Situation

des anderen machen, und dieses Bild ist unsere Konstruktion. Wie sollten wir es denn machen, die Welt „mit den Augen des anderen“ zu sehen?

Nun könnte man einwenden, es handle sich hier eben *nur* um Metaphern und um nichts anderes. Das ist zweifellos richtig. Nur können wir diese Raum- und Blickmetaphern nicht an einem *Begriff* messen, der uns sagen würde, „wie es wirklich ist“. Wenn meine Ausgangsthese richtig ist, dass wir nämlich gerade im pädagogischen und didaktischen Feld kaum über Begriffe verfügen und dementsprechend überhaupt nur mittels Metaphern über die Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit sprechen können, wenn diese These richtig ist, dann haben Metaphern in der Pädagogik und Didaktik nicht nur eine dekorative oder poetische Funktion, sondern eine *epistemische*. Sie bestimmen m.a.W. die Art und Weise, wie wir über Erziehung und Unterricht *denken*. Pädagogische und didaktische Metaphern sind nicht bloss Beiwerk unserer Sprache, nicht nur Schmuckstücke unserer Rede, sondern Mittel der Erkenntnis von pädagogischer Wirklichkeit.

Das will ich noch etwas ausführen, indem ich Ihnen zeige, wie die Raum- und Blickmetaphorik zu weitreichenden Konsequenzen theoretischer und praktischer Art führt.

5 Planbarkeit und Machbarkeit von Unterricht

In einem Text des Berner Seminardirektors und späteren Pädagogik-Professors Hans Rudolf Rüegg aus dem Jahre 1866 hei*ss*t es, wer über die Erziehung „wissenschaftlichen Aufschlu*ss*“ geben wolle, der müsse vor allem wissen, was die Erziehung aus dem Zögling machen soll. „Das Kunstwerk, welches sich unter dem erziehlichen Einflu*ss* gestalten soll, mu*ss* in völliger Klarheit vor dem Auge unsers Geistes stehen“ (Rüegg 1866, p. 14). Dementsprechend gelte es, die Erziehung als eine „ununterbrochene Kette von

Einwirkungen“ zu begreifen (ebd., p. 20). Wie auf einer längeren Reise gelangen wir beim Vorgang der Erziehung von einer Hauptstation zur anderen, „... indem wir auf der sicher vorgezeichneten Richtung eine Zwischenstation nach der andern zurücklegen. Das Reiseziel ist der allgemeine Erziehungszweck, die Hauptstationen sind die besondern Zwecke, die Zwischenstationen aber bezeichnen jene einzelnen Zwecke, nach deren Verwirklichung das Werk der Erziehung in täglicher Anstrengung ringt“ (ebd., p. 21).

Die Raum- und Blickmetaphorik erlaubt es der Erziehungswissenschaft nicht nur, in ihren Objekten Menschen zu sehen, „die auf einem Weg sind, dessen Ziel bekannt ist“, wie auch Wilhelm Flitner (1957, p. 18) schreibt, sie suggeriert darüber hinaus, der Weg lasse sich lückenlos kontrollieren. Pestalozzi wähnte sich in der Lage, mit seiner Methode „... die Elemente alles menschlichen Wissens zu vereinfachen und sie in eine Reihenfolge von Darstellungen zu bringen, deren Resultat psychologisch dahin wirken soll, umfassende Kenntnis der Natur, allgemeine Heiterkeit in den wesentlichen Begriffen und kraftvolle Übung in den wesentlichsten Fertigkeiten auch bei der niedersten Volksklasse zu verbreiten“ (Pestalozzi 1932b, p. 103f.). Gedacht als „Pfad“ und „Gang der Natur“ soll die Methode in „lückenlosen Reihenfolgen“ eine „Stufenfolge der Erkenntnisse“ bieten (Pestalozzi 1932b, p. 106, 112, 117, 1952, p. 325). Der methodisch angelegte Weg zur Höherbildung des Menschen lä*ss*t den Proze*ss* der Erziehung Schritt um Schritt beherrschen.

Das gilt gleichermassen für die *Formalstufen* des Herbartianismus, die ihre Anschaulichkeit ebenfalls von der Metaphorik der Bewegung im Raum beziehen. Für den Herbartianer Tuiskon Ziller sind Methoden „... streng gesetzmä*ss*ige, notwendige Wege, ... Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, ... Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Rich-

tungen, Thätigkeiten, Reaktionen determiniert wird“ (Ziller 1884, p. 28 – im Original hervorgehoben). Dabei führen aber nicht *viele* Wege nach Rom. Vielmehr „müssen wir bei der Erziehung wirklich gesetzmä*ss*ige, psychologisch notwendige Wege aufsuchen und einschlagen“ (ebd., p. 27).

Die Kenntnis von Weg und Ziel der pädagogischen Bewegung erlaubt es, die Erziehung zu *planen*. Für Ziller ist die Erziehung „... eine absichtliche, planmä*ss*ige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, da*ss* eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemä*ss* bei ihm ausgebildet wird“ (Ziller 1884, p. 8 – im Original hervorgehoben). Der Anspruch ist hoch. Wie Jonas Cohn kritisch anmerkt, bedeutet „Plan“ mehr als nur „Absicht“: „... der absichtlich Wirkende braucht nur Ziel und Richtung vorher zu wissen, der planmä*ss*ig Handelnde mu*ss* eine *ausgeführte Übersicht* über das besitzen, was geschehen soll, um das Ziel zu erreichen und die Richtung zu verfolgen“ (Cohn 1919, p. 16, Anm. 1 – Hervorhebung W.H.). Die Rede vom Plan bestätigt das Bild von der Erziehung als einer überschaubaren Bewegung im Raum. Wer sich auf pädagogisches Handeln einlä*ss*t, der glaubt an „... ein zielstrebiges, gestuftes Fortschreiten von einem Ausgangspunkt zu einem gesetzten Ziel“, wie Hans Glöckel in seinem „Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik“ schreibt (Glöckel 1996, p. 183).

So gesehen ist es nicht mehr weit zur Vorstellung, der Unterricht gleiche einer didaktischen Baustelle. In seinen „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ will Dörpfeld zeigen, „... da*ss* die ausgewählten Lehrfächer nicht einen blo*ss*en, nach Zufall oder Gutdünken aufgeschütteten Haufen, sondern ein durch Natur und Überlegung wohlgefestigtes Gebäude bilden, an dem auch kein einziger Stein verrückt oder herausgenommen werden kann“ (Dörpfeld

1910, p. 5). Klaus Prange macht in seiner „Didaktik für Lehrer“, der er den Titel „Bauformen des Unterrichts“ gegeben hat, geradezu exzessiv Gebrauch von der Baumetaphorik. Auf den „Unterrichtsentwurf“ und die „Skizze für den Gang der Stunde“ folgen der „Aufbau der Erfahrung“ in der „rauhen Luft einer Baustelle“. Der „didaktische Raum“ bedarf der „didaktischen Baukunst“, damit in den „Verwerfungen des didaktischen Geländes“ aus dem „Lehrraum“ ein „Tempel des Lernens“ werden kann, ohne da*ss* „pädagogische Platzangst“ entsteht (alle Zitate aus Prange 1986). Auch in Aeblis „Grundformen des Lehrens“ findet die Baumetaphorik ausgiebig Verwendung. Es sei eine der schönsten Aufgaben des Lehrerberufs, „... mit jungen Menschen zusammen zum Grundlegenden zurückzukehren, [um] von hier aus die tragenden Pfeiler des geistigen Lebens aufzubauen“ (Aebli 1983, p. 58). Das Elementare trage „alle übrigen Werke der Bildung“ (ebd.). Der Lehrer wolle „... in der Fortsetzung der Arbeit auf gesicherten Grund und nicht auf Sand weiterbauen“ (Aebli 1987, p. 343). Wie der Bau eines Hauses scheint das Unterrichten eine planbare, überschaubare und terminierbare Tätigkeit zu sein.

6 Was wird durch die Raummetaphorik ausgeblendet?

Wenn wir zurückblenden auf die eingangs gestellte Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Denken, dann können wir als eine weitere These formulieren: Die Wahl der Metaphorik bestimmt die Art und Weise, wie wir uns Erziehung und Unterricht denken. Metaphern sind sprachliche Mittel, die das pädagogische Denken steuern und über diese Steuerung des Denkens Wirklichkeit erzeugen. Wer über seinen Unterricht in räumlichen Bildern denkt, der wird die Unterrichtswirklichkeit auch als ein Gefüge von räumlichen Anordnungen und Vorgängen sehen. Wer über den Unterricht in *anderen* Meta-

phern spricht, der macht sich auch ein anderes Bild des Unterrichts. Aber was wären solche „anderen Metaphern“?

Ich komme damit auf das zweite Thema zu sprechen, das im Titel meines Referats angesprochen wird: die Zeit. Vorgängig möchte ich allerdings meine Ausführungen zum Begriff der Metapher um eine Überlegung ergänzen. Wir haben Metaphern Mittel der Erkenntnis genannt, die in einem Lebens- oder Erfahrungsbereich, der uns zwar bekannt ist, über den wir aber noch nichts oder nur wenig wissen, hilft, Struktur aufzubauen, damit der Erkenntnisprozess in Gang gesetzt werden kann. In diesem Sinne beruhen Metaphern auf der Übertragung von Ideen aus einem Wirklichkeitsbereich in einen anderen. Die didaktische Raummetaphorik basiert auf der Übertragung von Konzepten, die im Bereich der Optik, der Geometrie, der Physik oder der Architektur entwickelt worden sind, auf den Bereich des Unterrichts.

Die metaphorische Übertragung eines Begriffs setzt eine minimale Gleichheit, Ähnlichkeit oder Übereinstimmung zwischen den Bereichen der Übertragung voraus. Wenn wir sagen: „Der Mensch ist ein Wolf“, dann unterstellen wir, dass Mensch und Wolf *in irgendeiner Hinsicht* gleich sind (Mensch und Wolf sind beispielsweise beides Lebewesen bzw. Säugetiere).[1] In „irgendeiner Hinsicht“ hei*ss*t, dass andere Hinsichten ausgeblendet werden. Jede Metapher erschliesst Wirklichkeit in der Hinsicht, die sie zulässt. Sie *verschliesst* aber auch Wirklichkeit, insofern sie andere Hinsichten verdeckt. Wer den Menschen als Wolf sieht, der sieht ihn nicht als Schaf. Insofern kommt Metaphern in erkenntnistheoretischer Hinsicht eine sowohl positive

---

[1] Pietschmann (1980, p. 80) schlägt folgendes Schema vor:
Der Mensch ist sterblich.
Der Wolf ist sterblich.
Also ist der Mensch wie ein Wolf.

wie negative Funktion zu. Metaphern können die Erkenntnis fördern, sie können sie aber auch behindern. Sie können den Erkenntnisproze*ss* in Gang setzen, ihn aber auch *auf falsche Wege* leiten.

Wenn wir fragen, inwiefern die Raummetaphorik den Erkenntnisprozess auf falsche Wege führt, dann lautet die Antwort: im Hinblick auf die *Zeit*. Die Verräumlichung des pädagogischen Geschehens erlaubt es, die Zeit als potentielle Störgrösse aus dem Begriff der Erziehung auszugrenzen. Allerdings müssen wir präzisieren. Denn auch im Falle der Zeit haben wir es mit einem Phänomen zu tun, dass uns nur allzu gut *be*kannt ist, das wir aber noch kaum wirklich *er*kannt haben. Sicher kennen Sie die berühmte, viel zitierte Aussage von Augustin: „Was also ist Zeit? So lange mich niemand fragt, weiss ich es; wenn ich es einem auf seine Frage hin erklären will, weiss ich es nicht“ (Augustin 1964, p. 306).

Auch auf die Zeit trifft die Bemerkung von Clément Rosset zu, „dass die Bedeutung einer Idee nicht mit der gesicherten Erkenntnis ihrer Wahrheit verwechselt werden darf“ (s. oben). Dementsprechend gilt auch für die Zeit, dass wir metaphorisch über sie sprechen. Und dabei spielen Raummetaphern erneut eine dominante Rolle. Denken Sie an Ausdrücke wie „Zeitraum“, „Zeitpunkt“, „Zeitspanne“ und „Zeitabschnitt“ oder an die Rede von der „kurzen“ und „langen“ Zeit, von der „Richtung“ der Zeit, vom „Strömen“ der Zeit etc. Die Zeit scheint uns davonlaufen, zwischen den Fingern zerrinnen und mit uns (oder wir mit ihr) gehen zu können. Zeit scheinen wir gewinnen, verlieren, sparen und vergeuden zu können. Glaubt man der Sportberichterstattung, kann die Zeit sogar liegen gelassen werden. Auch im Feld der Erziehung scheint dergleichen möglich zu sein, denn „... die wichtigste und nützlichste

Regel jeder Erziehung ... heisst nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren“ (Rousseau 1975, p. 72).

Es ist unbestritten, dass der metrische Zeitbegriff, d.h. der Begriff der Uhrzeit, auf einer räumlichen Metaphorik beruht. Die Zeit der Uhren ist eine lineare und homogene Zeit, die lediglich durch ein Vorher und Nachher unterschieden wird. Zwischen dem Vorher und dem Nachher liegt streng genommen nichts: Sie sind durch einen Zeitpunkt voneinander getrennt. Ein Punkt aber hat keine Ausdehnung. Insofern erscheint die Gegenwart in der Metaphorik der Zeitmessung als Illusion: Das Jetzt existiert nicht wirklich. William James sprach demgemäss von der „scheinbaren Gegenwart“ („specious present“).

7 Die modale Zeit

Solange wir uns an der metrischen Zeit orientieren, verfügen wir über keine Alternative zur Raummetaphorik. Das ändert sich, wenn wir die Zeit *qualitativ* denken. Die qualitative Zeit wird definiert durch die Dreiheit der Zeitmodi Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei bildet die Gegenwart keinen (illusionären) Zeit*punkt*. Die Gegenwart ist keine Schnittstelle zwischen Vergangenheit und Zukunft. Als qualitative (modale) ist die Zeit vielmehr so zu denken, dass sich Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart immer wieder von neuem differenzieren. Die Gegenwart ist nicht die sich permanent verschiebende Grenze zwischen kommender und vergangener Zeit. Sie ist vielmehr die Einheit der Differenz von Vergangenheit und Zukunft (Luhmann 1997, p. 1007. 1074). Zeit im qualitativen Sinn ist „... in der Gegenwart praktizierte Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft ...“ (ebd., p. 903).

Im Rahmen des modalen Zeitverständnisses unterscheiden sich Vergangenheit und Zukunft nicht wie vorher und nachher. Das Vorher und Nachher der Uhrzeit unterscheidet sich in qualitativer Hinsicht nicht. Zukunft und Vergangenheit sind demgegenüber qualitativ verschieden. Die Zukunft kann nicht als Teil einer bereits existierenden (seienden) Zeit begriffen werden, die auf uns zukommt und auf deren Aktualisierung wir lediglich warten müssen. „Vielmehr ist die Zukunft die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufende verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen und in diesem Sinne nicht nur *anders* als das Vergangene, sondern *neu*“ (ebd., p. 1005). Zukunft und Vergangenheit unterscheiden sich im Moment der Neuheit. Die Zukunft ist das Reich der Möglichkeiten, während die Vergangenheit das Reich der Tatsachen (Fakten) bildet. Deshalb können wir nie wissen, was uns die Zukunft bringen wird. Wissen haben wir nur von der Vergangenheit.

Einer offenen, in die Zukunft weisenden Zeit fehlt nicht nur die Symmetrie von vorher und nachher, sondern auch die Homogenität und Kontinuität des Fliessens. Die modale Zeit ist sprunghaft. Sie verweist auf eine diskontinuierlich aufgebaute Wirklichkeit. Vergangenheit und Zukunft werden in einer immer wieder neuen Gegenwart neu geschaffen. Sie bilden keine definierbaren Abschnitte auf einer Zeitstrecke. Die Modi der Zeit sind *koexistent*: als Gegenwart der Vergangenheit, als Gegenwart der Gegenwart und als Gegenwart der Zukunft (Augustin 1964, p. 312; Kümmel 1981, p. 39f., 43ff.; Müller 1978, p. 136ff.). Zeichen der Gegenwart ist das (emergente) Ereignis, d.h. das Auftreten von etwas Neuem und Unerwartetem. Wo ein (neues) Ereignis auftritt, da wird eine Vergangenheit von einer Zukunft geschieden.

Die Tatsache, dass die modale Zeit auf eine offene Zukunft gerichtet ist, bedeutet, dass sie nicht überblickt werden kann. Anders als über den Raum,

über den wir – zumindest theoretisch – den Überblick haben können, sind wir der modalen Zeit zu nahe, als dass wir sie vor uns hinstellen könnten. Weil uns die (modale) Zeit den Überblick nicht gewährt, führt das Denken in Kategorien der Zeit zu einem anderen Verständnis von Unterricht als das Denken in Kategorien des Raumes.

8 Zeit und Sozialität

Wie anders das Denken von Unterricht in zeitlichen Kategorien ausfällt, kann ich hier nur andeuten (ausführlicher: Herzog 2002). Wir befinden uns erst am Beginn der Entwicklung von didaktischen Theorien, die den Faktor Zeit ernst nehmen. Die Ausführungen, die ich morgen zum Thema Reziprozität machen werde, gehören aber sehr wohl zu einer zeitlichen Betrachtung von Unterricht. Die Brücke von der Zeit zum Unterricht ergibt sich, wenn wir beachten, dass der Unterricht eine soziale Situation darstellt und das Soziale wesentlich *zeitlicher* Natur ist. Wenn Leonard Hobhouse die Reziprozität das „vitale Grundprinzip der Gesellschaft“ nennt (zit. nach Gouldner 1984, p. 79) und wenn für Claude Lévi-Strauss die „Theorie der Gegenseitigkeit“ für das ethnologische Denken „auf einer so festen Unterlage begründet [ist], wie es in der Astronomie die Gravitationstheorie ist“ (Lévi-Strauss 1972, p. 180), dann bringen diese beiden Autoren die zentrale Bedeutung zeitlicher Strukturen für das Verständnis sozialer Phänomene zum Ausdruck.

Reziprozität ist von Komplementarität zu unterscheiden. Komplementarität bedeutet, dass die Rechte des einen Pflichten des anderen sind und umgekehrt. Insofern definiert Komplementarität ein *statisches* Verhältnis, das eher räumlichen als zeitlichen Charakter hat: Dem Akt des Kaufens entspricht der Akt des Verkaufens. Dem Verleihen einer Strafe entspricht das Erleiden der Strafe. Reziprozität heisst demgegenüber, „dass *jede* Partei Rechte *und*

Pflichten hat“ (Gouldner 1984, p. 93). Reziproke Beziehungen bilden *dynamische* Muster, bei denen die Seiten ständig wechseln. Der Gastgeber wird zum Gast, der Gast zum Gastgeber. Dies ist nur im Rahmen zeitlicher Verhältnisse möglich, da der Seitenwechsel voraussetzt, dass Zeit verstreicht. Bourdieu bemerkt, „... dass die Gegengabe, wenn sie nicht zur Beleidigung werden soll, *zeitlich verschoben* und *verschieden* sein muss, weil die sofortige Rückgabe eines genau identischen Gegenstandes ... einer Ablehnung gleichkommt ... Wer durchblicken lässt, wie eilig er es hat, nicht mehr verpflichtet zu sein, und damit deutlich zeigt, dass er erwiesene Dienste oder empfangene Gaben zurückzahlen, quitt sein, nichts schulden will, denunziert das ursprüngliche Geschenk als geleitet von dem Wunsch zu verpflichten“ (Bourdieu 1993, p. 193). Reziproke Beziehungen wirken genau dadurch sozial integrierend, dass sie in einem zeitlich offenen Horizont stattfinden. Die Ungewissheit, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht, führt „nach einer gewissen Zeit ... zu einer Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht“ (Gouldner 1984, p. 105). Wenn die *Norm* der Reziprozität die Forderung beinhaltet, erhaltene Leistungen durch Gegenleistungen zu kompensieren, dann verweist sie auf die zeitliche Struktur sozialer Beziehungen. Mit „Zeit“ ist dabei immer die modale Zeit gemeint.

Das Thema der sozialen Beziehungen kann nur dann zu einem didaktischen Thema werden, wenn die Didaktik ihre dominant räumliche Metaphorik abbaut. Ich sage nicht, dass eine *Überwindung* der Raummetaphorik möglich ist. Vermutlich werden wir nie in der Lage sein, ausschliesslich in zeitlichen Kategorien zu denken. Dementsprechend wird auch die Didaktik auf räumliche Metaphern nicht verzichten können. Es kann nur um eine Relativierung der Raummetaphorik durch die Zeitmetaphorik gehen. Diese Relativierung muss aber erfolgen, wenn sich die Didaktik den sozialen Aspekten des Unter-

richts überhaupt zuwenden will. Wird der Unterricht ausschliesslich räumlich gesehen, so gibt es keine soziale Dynamik. Die Zeit selbst wird vom Raum absorbiert und verliert ihren modalen Charakter. Nur im Kontext des modal-zeitlichen Denkens wird der Unterricht als Gefüge von sozialen Ereignissen überhaupt sichtbar.

Literaturverzeichnis

Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.

Aebli, Hans: *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.

Augustin (Aurelius Augustinus): *Dreizehn Bücher Bekenntnisse*. Übertragen von Carl Johann Perl. Mit Anmerkungen von Adolf Holl. Paderborn: Schöningh 1964 (2. Aufl.).

Bachelard, Gaston: *Poetik des Raumes*. Frankfurt: Ullstein 1975.

Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp 1993.

Cohn, Jonas: *Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage*. Leipzig: Teubner 1919.

Dieterich, Rainer: Erklären und Verstehen als Aufträge der erziehungswissenschaftlichen Forschung, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht 1978 (25),* p. 357-368.

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen*. Gesammelte Schriften, Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann 1910 (5. Aufl.).

Flitner, Wilhelm: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1957.

Gallin, Peter & Urs Ruf: *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 1990.

Gallin, Peter & Urs Ruf: Man muss die Lernenden gehen lassen. Gespräch mit Dani Schönmann, in: *Kulturmagazin Nr. 92, 1992, Heft 3,* p. 4-9.

Glöckel, Hans: *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996 (3. Aufl.).

Gouldner, Alvin W.: Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung, in: ders.: *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp 1984, p. 79-117.

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 2*. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 1-139.

Herzog, Walter: *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2002.

Krippendorff, Klaus: Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation, in: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt & Siegfried Weischenberg (eds.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, p. 79-113.

Kümmel, Friedrich: Time as Succession and the Problem of Duration, in: Julius T. Fraser (ed.): *The Voices of Time.* Amherst: The University of Massachusetts Press 1981 (2. Aufl.), p. 31-55.

Lakoff, George & Mark Johnson: *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press 1980.

Lévi-Strauss, Claude: *Strukturale Anthropologie.* Frankfurt: Suhrkamp 1972.

Luhmann, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde.* Frankfurt: Suhrkamp 1997.

MacCormac, Earl R.: *A Cognitive Theory of Metaphor.* Cambridge: MIT Press 1985.

Müller, Adolf M. K.: *Wende der Wahrnehmung.* München: Kaiser 1978.

Nieraad, Jürgen: *„Bildgesegnet und bildverflucht." Forschungen zur sprachlichen Metaphorik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1977.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud, 3. und 4. Teil, bearbeitet von Gotthilf Stecher, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 3.* Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co. 1928.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 13.* Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co. 1932, p. 1-32 (a).

Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Methode, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 13.* Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co. 1932, p. 101-123 (b).

Pestalozzi, Johann Heinrich: Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 14.* Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co. 1952, p. 319-361.

Pestalozzi, Johann Heinrich: Am Neujahrstag 1809, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 21.* Begründet von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Bearbeitet von Emanuel Dejung & Herbert Schönebaum. Zürich: Orell Füssli 1964, p. 217-230.

Pietschmann, Herbert: *Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters.* Wien: Paul Zsolnay 1980.

Prange, Klaus: *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986 (2. Aufl.).

Ricœur, Paul: *Die lebendige Metapher.* München: Fink 1986.

Rogers, Carl: *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität.* München: Kösel 1974.

Rosset, Clément: *Das Prinzip Grausamkeit*. Berlin: Merve 1994.

Rousseau. Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).

Rutschky, Katharina (ed.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt: Ullstein 1977.

Spranger, Eduard: *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*. Leipzig: Quelle & Meyer 1925 (3. Aufl.).

Spranger, Eduard: *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer 1929 (12. Aufl.).

Sünkel, Wolfgang: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa 1996.

Erstfassung des Textes: 1998; leichte Überarbeitung: 2002

Anhang

Thesen zum Referat: Metaphorik und Zeit

These 1

Metaphern haben nicht nur eine poetische, ästhetische oder ornamentale Funktion, sondern sind unverzichtbare Instrumente jeder Art von Erkenntnis.

These 2

Metaphern haben in erkenntnistheoretischer Hinsicht die Funktion, unbegriffene Erfahrungen oder prinzipiell Unbegreifbares in eine Sprache zu kleiden, in der über das Unbegriffene gesprochen werden kann.

These 3

Erziehung und Unterricht sind in verschiedener Hinsicht oft nicht leicht begreifbare Erfahrungsbereiche. Dementsprechend spielen Metaphern im pädagogischen und didaktischen Denken eine wichtige Rolle.

These 4

Pädagogik und Didaktik denken sich die Erziehung und den Unterricht vorwiegend in räumlichen und visuellen Metaphern, d.h. in Metaphern des Weges, der Bewegung und des Überblicks.

These 5

5.1 Die Wahl der Metapher bestimmt die Art und Weise, wie eine Lehrkraft über ihren Unterricht nachdenkt.

5.2 Insofern Wirklichkeit in ihrer Bedeutung kognitiv konstruiert wird, erzeugen didaktische Metaphern Unterrichtswirklichkeit.

5.3 Der Lehrkraft *scheint* nicht nur, als ob ihr Unterricht einer planbaren, überblickbaren und kontrollierbaren Bewegung im Raum gleicht, sondern sie *sieht* ihren Unterricht im Licht der Metapher und handelt demgemäss.

These 6

Die Raummetaphorik führt zu einem einseitigen Bild des Unterrichts, insofern sie die (modale) Zeit aus der Unterrichtswirklichkeit ausblendet.

These 7

Zeit gibt es in Form von metrischer und modaler Zeit. Die metrische Zeit ist die Zeit der Uhren. Die modale Zeit ist die immer wieder neu vollzogene Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart.

These 8

Die menschliche Sozialität beruht auf der modalen Zeit. Soziale Prozesse sind ereignishaft und lassen sich nur beschränkt räumlich darstellen (überblicken).

These 9

Die Didaktik ist nur dann in der Lage, die sozialen Aspekte des Unterrichts in ihre Analysen einzubeziehen, wenn sie die Raum- und Blickmetaphorik relativiert und sich dem Begriff der modalen Zeit öffnet.

W. Herzog, 7.4.98