

Bernd Fichtner

METAPHER UND LERNTÄTIGKEIT

Beitrag für den zweiten internationalen Kongress über Tätigkeitstheorie Lahti, Finnland, Mai 1990

Der Roman des chilenischen Schriftstellers Antonio Skarmeta "Brennende Geduld" ist eigentlich ein Roman über die Metapher. Anlass ist die Geschichte einer Freundschaft zwischen Mario Jimenez, dem Sohn eines Fischers in Isla Negra und Pablo Neruda, dem Dichter. Mario der junge Hilfsbriefträger, bringt Neruda täglich die Post und mit ihr seine großen Sorgen. In der ersten Begegnung der beiden entwickelt sich ein Gespräch über die Frage, was eigentlich eine Metapher sei. Neruda versucht dieses Gespräch brüsk zu beenden und fordert seinen Hilfsbriefträger auf, am Strand entlang zu gehen und sich beim Betrachten des Meeres ein paar Metapher auszudenken. „Welche denn?“ fragt Mario. Nerudas antwortet:

„Zum Beispiel dieses Gedicht:

Hier an der Insel
 Das Meer,
 welch ein großes Meer.
 Jeden Augenblick geht es aus sich selbst hervor,
 es sagt ja, nein,
 nein, nein, nein; es sagt ja in Blau,
 in Schaum, in Galopp,
 es sagt nein, nein.
 Es kann nicht ruhig sein.
 Ich heiße Meer, wiederholt es,
 gegen einen Stein schlagend, ohne dass es ihm gelänge,
 diesen zu überzeugen; mit sieben grünen Zungen,
 von sieben grünen Hunden,
 von sieben grünen Tigern,
 von sieben grünen Meeren
 fährt es dann über ihn,
 küsst es ihn,
 macht es ihn nass, und es schlägt sich gegen die Brust
 und wiederholt dabei seinen Namen.

Er machte zufrieden eine Pause. Na wie findest Du das?

„Seltsam“

„Seltsam! Du bist aber ein scharfer Kritiker.“ (...)

„Wie soll ich Ihnen das erklären. Als sie das Gedicht aufsagten, gingen die Worte so hin und her, von her nach hin..“

„Wie das Meer eben.“

„Ja genau wie das Meer.“

„Das macht der Rhythmus.“

„Und ich fühlte mich seltsam, weil mir von soviel Bewegung ganz schwindelig wurde.“

„Dir wurde schwindelig?“

„Genau. Ich fühlte mich wie ein Boot, das auf ihren Worten schaukelte.“

Die Wimpern des Dichters hoben sich langsam. „Wie ein Boot, das auf meinen Worten schaukelt.“

„Ja, genau.“

„Weißt du, was du gemacht hast, Mario?“

„Eine Metapher.“

„Aber die ist doch nichts wert, sie ist mir ganz zufällig herausgerutscht.“

„Kein Bild kommt zufällig, mein Junge.“

Mario legte eine Hand auf seine Brust, um einen gewaltigen Schlag seines Herzens unter Kontrolle zu bringen, der ihm bis auf die Zunge geschwappt war und nun an seinen Zähnen zu zerschellen drohte.

Er blieb stehen und fuchtelte aufdringlich mit dem Zeigefinger zentimeterweise vor der Nase seines weltberühmten Kunden herum. "Sie glauben, dass die ganze Welt, ich meine die 'ganze' Welt, der Wind, das Meer, die Bäume, die Berge, das Feuer, die Tiere, die Häuser, die Wüsten, der Regen ..."

"...du kannst schon 'etcetera' sagen..."

"...die Etceteras glauben Sie, dass diese ganze Welt eine Metapher für etwas ist?"

Neruda öffnete den Mund, und sein kräftiges Kinn schien aus dem Gesicht zu fallen (1984,25f).

Soweit diese kleine Szene. Die Metapher ist hier kein spezifisches linguistisches Phänomen, keine Stilfigur der Rhetorik, auch kein grammatisch abweichender Ausdruck oder Satz. Sie ist ein allgemeines menschliches Vermögen. Wenn man ganze Welt selbst als eine Metapher für etwas ansehen kann, dann besteht der Kern der metaphorischen Kompetenz in der Fähigkeit, etwas als etwas zu sehen.

Um einen Begriff von dieser Fähigkeit zu entwickeln, skizziere ich im folgenden die Umriss einer allgemeinen philosophischen und nicht linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Konzeption der Metapher. Anschließend frage ich, inwiefern auf dieser Grundlage die Metapher als "modellierende Vorstellung" in der Lerntätigkeit verstanden werden kann.

I. Metapher, metaphorisches Prinzip und metaphorischer Prozess

Von folgenden Annahmen gehe ich aus:

1. Metaphern sind konstitutiv für unsere Konzeption von Wirklichkeit überhaupt. Wir strukturieren die unterschiedlichen Bereiche unserer Erfahrungen in systematischer Weise mittels Metaphern. In der Metapher bauen wir Vorstellungen als "Bilder" auf, die vielfältigste Beziehungen zwischen ganz unterschiedlichen und gegensätzlichen Bereichen, Phänomenen und Prozessen schaffen und ein zusammenhängendes System derselben bilden.
2. Auf der Ebene des Alltags, der Kunst und der Wissenschaft sind Metaphern Mittel der Systembildung. Sie fungieren hier in sehr unterschiedlicher Weise als Modelle, die unser Handeln und Erkennen orientieren.
3. Grundlage der Metapher wie des metaphorischen Prozesses als Verstehen und Produzieren von Metaphern ist das metaphorische Prinzip. Es artikuliert sich in der fundamentalen Kompetenz, etwas als etwas zu sehen. Diese Kompetenz erfordert, ein Phänomen, einen Bereich oder einen Prozess in einer bestimmten Modalität nach dem Muster eines anderen gegebenen zu strukturieren.
4. Das metaphorische Prinzip ist nicht nur für die Systembildung unserer Erfahrung konstitutiv, es ist auch innovativ für ihre Veränderung, Erweiterung, kurz für die Entstehung von Neuem. Die Grenzen eines gegebenen Erfahrungsbereiches können durch das Aufdecken von neuen Systemzusammenhängen verschoben, erweitert und gesprengt und so ein standardisierter und automatisierter Realitätsbezug aufgelöst werden. Metaphern verändern nicht die Wirklichkeit, machen sie aber veränderbar.

Dies alles ist zu konkretisieren.

Die Metapher "Die Nacht ist eine blaue Seidendecke" stellt weder einen Vergleich noch eine Veranschaulichung dar; sie bildet auch keine Ähnlichkeiten zwischen "Nacht" und "blauer Seidendecke" ab. Nach Aristoteles sagt eine Metapher: "dies ist das" (Rhetorik III, 2, 10). In jeder Metapher wird ein Element

prädikativ auf ein anderes bezogen. Diese nennt H. Weinrich "Bildspender" und "Bildempfänger" (1963,325). Der "Bildspender" - in meinem Beispiel "die blaue Seidendecke" - hat als eigentlich metaphorische Element die Funktion eines prädikativen Schemas für den "Bildempfänger", also für die "Nacht".

Es geht in der Metapher nun nicht darum, den "Bildempfänger" hinsichtlich eines bestimmten Aspekts zu begreifen, sondern ihn in einer bestimmten Perspektive, die ein ganzes System von Aspekten beinhaltet, wahrzunehmen, vorzustellen und zu erleben. Diese Perspektive ist nicht auf eine vorgegebene standardisierte lexikalische Bedeutung reduzierbar. M.Black nennt sie das "System assoziierter Gemeinplätze" einer Sprachgemeinschaft (1962, 41).

Indem man die Nacht eine blaue Seidendecke nennt, ruft man das gesamte "Seide-System" der entsprechenden Gemeinplätze wach, etwa Geheimnis, Glanz, Kostbarkeit, unendliche Tiefe, Luxus und vieles andere mehr. Bei der Aktualisierung dieser Gemeinplätze konstruiert jeder, der diese Metapher zu verstehen sucht, ein dem "Seide-System" entsprechendes subjektives System von vielfältigen Implikationen bezüglich des "Bildempfängers". Was jeweils aktiviert wird, ist abhängig von der konkreten Situation, dem Kontext, dem persönlichen Sinn des Individuums. Die "Seiden-Metapher" organisiert in einer bestimmten noch zu explizierenden Modalität unser Verständnis von Nacht schlechthin. M. Black beschreibt diese Funktion so:

"A memorable metaphor has the power to bring two separate domains into cognitive and emotional relation by using language directly appropriate to the one as a lens for seeing the other; the implications, suggestions and supporting values entwined with the literal use of the metaphorical expression enable us to see new subject matters in a new way. The extended meanings that result, the relations between initially disparate realms created, can neither be antecedently predicted nor subsequently paraphrased in prose. We can comment **upon** the metaphor, but the metaphor itself neither needs nor invites explanation and paraphrase. Metaphorical thought is a distinctive mode of achieving insight, not to be constructed as an ornamental substitute for plain thought (1962, 263f).

In der Metapher werden "Bildempfänger" und "Bildspender" nicht irgendwie miteinander vermischt oder amalgamiert. Die Metapher sagt viel mehr "dies ist das". Und gleichzeitig sind wir uns bewusst: "dies ist das nicht". Es wird so eine Gleichheit (Die Nacht **ist** eine blaue Seidendecke) und zugleich ihre eigene Nichtgeltung behauptet. Jeder weiß, dass die Nacht keine blaue Seidendecke ist. Wegen der simultanen Geltung und Nichtgeltung einer Gleichheit sagen wir oft: dies ist **nur** eine Metapher

Diese semantische Differenz wird nicht aufgelöst oder aufgehoben, sondern bleibt als Spannung und Widerspruch präsent. Die Metapher kann als Resultat einer Interaktion heterogener und gegensätzlicher Elemente verstanden werden. Ihre Beziehung ist in dieser Interaktion nicht beliebig, sie ergänzen sich auch nicht irgendwie. Die Metapher ist strikt **komplementär**, d.h. die einzelnen Elemente haben sich in ihrer Spannung und in ihrem Widerspruch gegenseitig zur Voraussetzung.

Im folgenden kann ich nur auf **die** Aspekte dieser Komplementarität eingehen, die sowohl für die Epistemologie wie auch für die Didaktik von besonderer Bedeutung sind. Es sind dies die Komplementarität von Bild und Begriff und von Subjekt- und Objektseite. Auf die Beziehungen von Kohärenz und Differenz, von Kognition und Emotion kann ich hier nur verweisen.

Zur Komplementarität von Bild und Begriff

Man kann die Metapher nicht auf ein Veranschaulichen, ein Verdeutlichen, auf die Funktion eines Beispiels reduzieren. Wenn Aristoteles sagt, die Metapher "stellt vor die Augen", dann meint er damit einen produktiven Prozess. Im Verstehen wie in der Produktion einer Metapher sind wir aktiv mit der Entwicklung einer **neuen** Sinndimensionen befasst, die aus der Interaktion der heterogenen und gegensätzlichen Elemente hervorgeht. Hierbei spielt das Bildhafte, Anschauliche und Visuelle - es sei im folgenden das ikonische Moment genannt - eine entscheidende Rolle.

Das ikonische Moment ermöglicht uns, den Gegensatz der heterogenen Elemente nicht nur beizubehalten, sondern produktiv zu machen. Die heterogenen Bedeutungen "Nacht" und "Seidendecke" bleiben dadurch in einer Spannung aufeinander bezogen, dass eine bildhafte Struktur, eben das ikonische Moment, entfaltet wird, welche die begrifflich- semantische Differenz trägt und zusammenhält. Der Reichtum einer Metapher scheint

nun in der Qualität des ikonischen Moments zu liegen. Der Bildspender "blaue Seidendecke" entwickelt sinnliche, ästhetische aber auch emotionale Korrespondenzen und Konnotationen. Sie garantieren und gewährleisten die Ähnlichkeit und stützen dadurch die Heterogenität auf der Ebene der Bedeutungen.

In seiner wesentlichen Dimension ist der metaphorische Prozess so ein imaginativer Akt. Er realisiert auf der bildhaften Ebene eine Ähnlichkeit, die die Differenz auf der Ebene der Bedeutungen trägt und aufrecht erhält.

Das ikonische Moment verliert in diesem Prozess gegenüber dem "Bildempfänger" keineswegs seine ästhetische und sinnliche Qualität, seine materielle und formale Eigenständigkeit, was Picassos geniale Collage-Technik besonders schön zeigt.

Picasso verstand vor allem seine Skulpturen als plastische Metaphern. Anstatt seine Figuren aus herkömmlichem Material, etwa Gips zu formen, fertigt er sie überwiegend aus Trödelkram, wie alte Körbe, Vasen, Teile von Fahrrädern u.ä. V.C. Aldrich weist in seinem Aufsatz "Visuelle Metapher" darauf hin, dass in einem Kunstwerk die Metapher augenfälliger zur Geltung komme durch Kompositionen, deren Bestandteile Dinge mit eigener Identität und Qualität sind. "Die Metapher erhält eine Doppeltgerichtetheit, wenn man zum Beispiel, anstatt Gips zum Brustkorb einer Ziege zu formen, an die Stelle der Rippen einen Weidenkorb setzt. Dann **ist** das ein Weidenkorb, den man als Brustkorb sehen soll (to be seen as), und umgekehrt kann man, wenn man die ganze Gestalt der Ziege betrachtet, ihre Rippen als Weidenkorb sehen - also eine zusammengesetzte Metapher mit doppelter Blickrichtung. Wenn die Rippen aus Gips geformt wären, ginge der Blick nur in eine Richtung. Man sähe nur geformten Gips als Brustkorb einer Ziege" (1983,144f). Picasso selbst hierzu: "Ich gehe den Weg zurück vom Korb zum Brustkorb: von der Metapher zur Realität. Ich mache die Realität sichtbar, weil ich die Metapher gebrauche" (Gilot/Lake 1965, 306).

Das ikonische Moment der Metapher ist konstitutiv für die Analogie, für die Ähnlichkeit, die die Metapher benutzt, um gerade die Differenz hervorzurufen. Die Spannung von Bild und Begriff wird produktiv für die Entwicklung des Neuen, der neuen Sinndimension.

Zur Komplementarität von Subjekt- und Objektseite

Metaphern thematisieren in einer spezifischen Weise eine Priorität des Inhaltes und rücken dabei **zugleich** radikal das Subjekt als Subjekt der Tätigkeit in den Mittelpunkt.

Metaphern machen ihre Aussagen in einer apodiktischen, diskursiv nicht auflösbaren Weise. Ihre Wahrheit ist spontan akzeptabel und intuitiv einleuchtend. Ihre Aussage ist nicht extensional im Sinne der formalen Logik, sondern immer intensional (nicht zu verwechseln mit „intentional“), auf das Wesentliche gerichtet.

So kann eine Metapher nicht durch Formulierungen ersetzt werden, die sagen, was eigentlich gemeint ist. In der Metapher "die Nacht ist eine blaue Seidendecke" können wir zwar versuchen, die Aussage über die Nacht mittels Umschreibungen, Beispiele und Vergleiche zu erläutern. Diese sind bestenfalls Mittel einer Annäherung, aber nie die semantische Basis einer Metapher. Gerade in ihrer Intensionalität gibt sie viel zu denken, ohne dabei unverbindlich und beliebig zu sein. Die Intensionalität zeigt sich sehr schön in jenen Metaphern, die wir für akustische und visuelle Phänomene verwenden, um Erfahrungen von Synästhesie zu artikulieren wie "warme Farben", "dunkle Töne", "trockener Wein" u.ä..

In der Wissenschaftsgeschichte spielt die Intensionalität der Metapher eine theorie-konstitutive Funktion. "Feld", "Kraft", "Welle", "Trägheit", "Atom" sind inzwischen theoretische Begriffe; ihre Metaphorik ist nur noch im Hintergrund wirksam, bestimmt aber immer noch die weitere Theorie-Entwicklung (vgl. Kuhn 1979; Boyd 1979; Ortony 1979).

Intensionalität der Metapher begründet ferner ihren indirekten Gegenstands- bzw. Wirklichkeitsbezug. Sie organisiert eine umfassend wirksame Perspektive auf einen Gegenstandsbereich und geht nie in einer direkten Referenz auf. Erst dadurch dass ein Gefüge von Spannungen und Widersprüchen aktiviert wird, entsteht ihr Inhalt als eine neue Sinndimension. Die Metapher stellt damit eine wichtige Brücke zu den sogenannten theoretischen Begriffen dar, bei denen ebenfalls ein indirekter Wirklichkeitsbezug grundlegend ist. Der inhaltliche Kern eines theoretischen Begriffs fungiert hier als Mittel seiner eigenen Entwicklung und Differenzierung. Erst vermittelt über seinen Systemzusammenhang mit anderen Begriffen kann er sich auf einen Wirklichkeitsbereich beziehen (vgl. Dawydow 1977).

Die Priorität des Inhalts in der Metapher fordert scheinbar paradox gerade das Subjekt und seine Tätigkeit. Aristoteles faßt in der "Rhetorik" die Metapher als eine Art Syllogismus auf, bei dem das Mittelglied vom Zuhörer bzw. Betrachter gefunden, entwickelt oder konstruiert werden muss, um die Metapher zu verstehen. Dies erfordert insofern ein Höchstmaß an geistiger Aktivität: Wenn A metaphorisch B ist, dann muss es irgendein Mittelglied T geben, dass A gegenüber T das ist, was T gegenüber B. Wenn Shakespeare Romeo ausrufen lässt: "Julia ist die Sonne", dann ist dieses T in dem Reichtum und der Vielfalt seiner Bedeutungsaspekte unausschöpfbar: Wärme, die Leben spendet, Glut, die verbrennt, Licht, das die Finsternis erhellt...(hierzu ausführlich Danto 1981).

Eine Metapher darf nicht mit einem fertigen, statischen Bild verwechselt werden. Sie organisiert das Sehen als eine Aktivität, die einen besonderen Weltbezug schafft. Anders als die übrigen Sinne gestattet der Gesichtssinn ein Wahrnehmen aus der Entfernung. Seine Fähigkeit, Abstand zu nehmen, hat Kant veranlasst, ihn als den edelsten aller Sinne zu bezeichnen, weil er sich doch "am meisten von der Betastung, als der eingeschränktesten Bedingung der Wahrnehmung entfernt". Sehend verhalten wir uns nicht nur zu den Dingen, sondern nehmen dieses Verhältnis noch einmal selbst mit in der Blick.

Ich fasse zusammen: Die Metapher ist objektiv und subjektiv zugleich. Ihre Objektivität liegt in der Intensionalität und Evidenz ihrer Aussage. Gerade über die dominante Ausrichtung auf den Inhalts bringt die Metapher das Subjekt und seine Subjektivität ins Spiel. Subjektiv heißt hier nicht in das Belieben des einzelnen gestellt, sondern soviel wie das Subjekt der Vorstellung, des Erlebnisses und der Erkenntnis betreffend.

Die metaphorische Kompetenz, etwas als etwas zu sehen, impliziert die Entwicklung einer Perspektive auf einen Wirklichkeitsbereich und setzt somit Bewusstheit dieses Standpunktes voraus. In der Komplementarität von Subjekt- und Objektseite kann die Metapher als klassische Figur jener "subjektiven Allgemeinheit" gelten, die Kant in seiner "Kritik der Urteilskraft" beschreibt (vgl. hierzu Fichtner 1977). In ihrer Komplementarität entspricht die Metapher der Vielfältigkeit der Realität und zugleich den vielfältigen Intentionen und Perspektiven auf diese Realität.

II. Die Metapher als "modellierende Vorstellung" in der Lerntätigkeit

Gewöhnlich verbinden wir mit Lernen die Vorstellung eines Prozesses, der in der Zeit abläuft und sich in Phasen oder Abschnitte gliedert. In dieser Sicht ergibt sich seine **innere** Bestimmtheit aus den Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten zwischen den Abschnitten, wobei seine Ganzheit nur von **außen** vorgegeben sein kann. Sie resultiert dann aus der Wechselwirkung dieses Prozesses mit irgend etwas anderem.

Gegenüber der spezifischen Qualität des Lernens selbst, vor allem gegenüber seinem Inhalt bleibt das Prozess-Schema eigentümlich abstrakt. Lernen als Tätigkeit kann auf seiner Basis nicht begriffen werden. Denn die zeitliche Abfolge hat für das Gesamt der funktionalen Komponenten einer Tätigkeit keine wesentliche und entscheidende Bedeutung. Hier werden ganz andere Zusammenhänge wichtig.

Die funktionalen Komponenten einer Tätigkeit versucht der sowjetische Philosoph und Systemtheoretiker Judin von der Rolle der Mittel her zu klären. Seine Annahmen sind: Die Analyse der Tätigkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer Mittel rücke den Gegenstand der Tätigkeit zentral in dem Mittelpunkt des Interesses. Aus einer präzisen Beschreibung und Bestimmung der Mittel werde ferner die Bedeutung des historisch-konkreten Kontextes für die Tätigkeit untersuchbar. Schließlich werde erst von den Mitteln her, Tätigkeit als Tätigkeit eines konkreten Individuum darstellbar, von dessen besonderer Charakteristik nun nicht mehr abstrahiert werden könne (vgl. Judin 1978)

Mittel der Tätigkeit können nach Judin in ihrem systematischen Zusammenhang auf einer Hierarchie von Ebenen, bzw. Funktionen beschrieben werden. Es sind dies:

- theoretische Begründungen
- modellierende Vorstellungen
- Prozeduren.

Diese Ebenen stehen in Wechselwirkung miteinander. Hierarchie meint hier, dass die höheren Mittel die niederen steuern, jedoch von diesen erzeugt und korrigiert werden können. In dieser Hierarchie stellen die "modellierenden Vorstellungen" eine entscheidende Gelenkstelle dar. Sie sichern die Ganzheitlichkeit und den inhaltlichen Zusammenhang von Prozeduren, Operationen und Handlungsprozessen, indem sie sich auf "Allgemeines", auf "theoretische Begründungen" und theoretische Aspekte stützen. Eine "modellierende Vorstellung" ist aber immer die Vorstellung eines konkreten Individuums. Sie sagt etwas darüber aus, wie Theorien und deren Inhalte für dieses Individuum auftreten und was sie für sein Handeln bedeuten. Eine "modellierende Vorstellung" ist sowohl mit der Praxis- wie mit der Theorie-Seite verknüpft.

Was heißt es nun die Metapher als "modellierende Vorstellung" in der Lerntätigkeit zu begreifen? Für die Beantwortung dieser Frage enthält der aktuelle Forschungsstand zur Ontogenese metaphorischer Kompetenz aufschlussreiche Hinweise. Innerhalb der Psycholinguistik hat sich dieser Bereich zu einem wichtigen Forschungsgebiet entwickelt (vgl. hier den Überblick bei Augst u.a. 1981). Fasst man unter einer metaphorischen Kompetenz das Verstehen, Produzieren und Erklären(können) von Metaphern, so besteht in der Forschung nur darüber Einigkeit, dass die Fähigkeit, Metaphern erklären zu können, das Kind erst ab 11 Jahren voll erwirbt (vgl. Billow 1975, Smith 1976,).

Sehr umstritten ist, ab wann Kinder Metaphern verstehen und produzieren. In der amerikanischen Literatur wird davon ausgegangen, dass schon kleine Kinder etwa ab 2,3 Jahren Metaphern bilden (vgl. u.a. Gardner 1975, Leonard 1975, Billow 1975, Winner 1979). Alle uneigentlichen Benennungen von Kindern werden hier als Metapher aufgefasst. Dieser weite und diffuse Metaphernbegriff ist nicht unproblematisch. Wenn das Kind im Spiel eine Zahnbürste als Auto benützt und benennt, dann **ist** für das Kind in diesem Spiel die Zahnbürste ein Auto und keineswegs eine Metapher (vgl. Augst u.a. 1981).

Es scheint mir sehr zweifelhaft, dass Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren schon die Komplexität der Metapher beherrschen. Dies setzt eine vollständige Umorganisation des Lexikons voraus. Erst in dieser Umorganisation bildet sich eine Meta-Ebene bzw. eine bestimmte Perspektive heraus, auf der die simultane Gleichheit und Nichtgeltung zweier Bedeutungen verfügbar wird. Jede Metapher stellt ein besonderes "theoretisches Potential" dar. Es erschließt und entfaltet sich in der menschlichen Entwicklung und im menschlichen Lernen nicht naturwüchsig und automatisch.

Empiristische Lerntheorien nehmen an, dass Lernen ein Prozess sei, der vom Besonderen und Konkreten, vom Anschaulich-Gegebenen zum Unanschaulich-Abstrakten führt. Bilder sind hier bloße Stationen auf dem Weg zum wirklichen Wissen, das aber im Besonderen vermittels der Veranschaulichung verankert werden muss. Dem liegt ein problematisches Verständnis von **Verallgemeinerung** zugrunde, weil es davon ausgeht, dass das Besondere getrennt von dem Allgemeinen wahrgenommen werden kann und mehr noch zu seiner Grundlage gemacht werden müsse. Die **Vermitteltheit** menschlicher Erkenntnis besteht jedoch gerade im Zusammenhang von Besonderem und Allgemeinem als einer Einheit.

Für die Lerntätigkeit stellt sich dieser Zusammenhang, genauer die Vermitteltheit von Allgemeinem und Besonderem als allgemeines Spannungsfeld von "empirischen" versus "theoretischen Begriffen" dar (Dawydow 1977). Genau hier haben Metaphern, wenn sie nicht auf Bilder und Gleichnisse, also auf Veranschaulichung reduziert werden, eine besondere Funktion: Metaphern verbinden die Vermitteltheit von Allgemeinem und Besonderem mit der von Subjekt- und Objektseite im Lernen. Hierin liegt ihr "theoretisches Potential". Es sei abschließend an drei Thesen erläutert

1. Metapher und die Wahl eines eigenen Standpunktes

Der Alltagsverstand geht von einer festen und vorgegebenen Relation zwischen Gegenstand und Beschreibung, zwischen Bedeutung und Zeichen aus. Die Aneignung eines "theoretischen Begriffes" in der Lerntätigkeit erfordert vom Schüler jedoch die Auflösung dieser Fixierung, die Entwicklung einer persönlichen Haltung gegenüber dem Wissen, d.h. die Wahl eines eigenen Standpunktes und damit wirkliche Selbsttätigkeit. Als Perspektive macht jede Metapher die Subjektivität des Individuums zu ihrem zentralen Thema. In der Aneignung theoretischer Begriffe stellen Metaphern - so die These - ein besonderes Potential dar für die Entwicklung von Perspektiven auf den Gegenstandsbereich des Begriffs - die Metapher als "modellierende Vorstellung", um jene naive und unmittelbare Reifizierung des Wissens durch den Alltagsverstand aufzulösen.

2. Metapher und die Indirektheit

Eine Metapher ist aber nicht auf eine einfache Sehweise, eine Perspektive an sich sich reduzierbar. Ihre Bedeutung erschöpft sich auch nicht unmittelbar in einer aktuellen Anwendung. Die Metapher ist eine Perspektive, die sich explizit von ihrem Gegenstandsbereich distanziert. Ihre Indirektheit stellt eine "Brücke" für die Aneignung "theoretischer Begriffe" dar. Diese beziehen sich nie unmittelbar und auf ihren Gegenstandsbereich. Sie stellen formale und strukturelle Zusammenhänge dar, Explikationen einer bestimmten Art und Weise, sich auf Wirklichkeit zu beziehen. "Theoretische Begriffe" gehen nie vollständig in ihrer Anwendung, d.h. in Prozeduren, Operationen und Algorithmen auf.

3. Metapher und die Ganzheitlichkeit

Als "modellierende Vorstellung" ist die Metapher auf Ganzheitlichkeit orientiert. Zwei heterogene Bereiche verwandelt sie in Teile eines neuen, zusammenhängenden Sinn-Ganzen. Dabei verknüpft sie Bild und Begriff. Metaphern sind nicht Abbilder empirischer Sachverhalte, sondern "Bilder theoretischer Zusammenhänge" und damit Mittel der Reflexion. In ihnen ist Anschauung auf das engste mit Reflexion verknüpft. In der Vermittlung von Objekt- und Subjektseite verknüpfen sie ebenso Emotion und Kognition, Sehen und Denken, Intuition und Erkenntnis. Die Dominanz der Inhalte hat in der Metapher immer etwas zwingendes. Eine Metapher muss spontan akzeptabel und intuitiv so einleuchtend sein, dass das Denken von ihr ausgehen kann.

Bibliografie

- Aldrich, V.: Visual Metaphor. In: Journal of Aesthetic Education. 2, 1983, 73-86.
- Aristotle: Rhetorica. Ed. by W. D. Ross. The Works of Aristotle. Vol.11 XI. Oxford, 1946
- Augst, G. / Kaul, E. / Künkler, H. H.: Zur Ontogenese der metaphorischen Kompetenz - erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Wirkendes Wort. 1981, 363-377.
- Billow, R. M.: A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. In: Developmental Psychology. 11, 1975, 415-423.
- Black, M.: Models and Metaphors. Ithaca, N.Y., 1962
- Boyd, R.: Metaphor and Theory Change: What is "Metaphor" a Metaphor for? In: Ortony, A. (ed.), 1979, 356-408.
- Danto, A. C.: The Transfiguration of the Commonplace. A Philosophy of Art. Cambridge Mass., 1981
- Dawydow, W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin, 1977
- Fichtner, B.: Ästhetik und Didaktik. Baumgartens "Aesthetica" und Kants "Kritik der Urteilskraft" als Paradigmen der Erfahrung und ihre didaktische Relevanz. In: Pädagogische Rundschau. 31, 1977, 603-625.
- Gardner, H. et al.: Childrens metaphoric production and preferences. In: Journal of Child Language. 2, 1975, 125-141.
- Gilot, F. / Lake, C.: Leben mit Picasso. München, 1965
- Judin, E.: Systemvorgehen und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft.(russ.) Moskau, 1978
- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft, 1790. Hrsg. von K. Vorländer. Hamburg, 1963
- Kuhn, Th. S. Metaphor in Science. In: Ortony, A. (ed.), 1979, 409-419.
- Leondar, B.: Metaphor and Infant Cognition. In: Poetics 4, 1975, 273-287.
- Ortony, A. (ed.): Metaphor and Thought. London, New York, Melbourne, 1979
- Scarmeta, A.: Mit brennender Ungeduld. München, Zürich, 1984

- Smith, J. W. A.: Childrens Comprehension of Metaphor: A Piagetians Interpretation. In: Language and Speech. 19, 1976, 236-243.
- Weinrich, H.: Semantik der kühnen Metapher. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. 37, 1963, 324-344.
- Winer, E.: New Names for Old Things: The Emergence of Metaphoric Language. In: Journal of Child Language. 6, 1979, 469-491.