

Gibt es Metaphern des Scheiterns in der Erziehung?

WALTER HERZOG

"Man plant Lernvorgänge, man weiss um das Telos, und dann kommen Kinder."

KONRAD WÜNSCHE

Metaphern werden gebraucht, wo etwas nicht verstanden wird. Oder, wo eine Frage beantwortet werden soll, die unsere Kräfte übersteigt. Die Kantische Frage "Was ist der Mensch?" gehört dazu. So machen wir den Menschen zum homo sapiens, homo laborans, homo faber, homo viator, homo ludens oder homo educandus. Zwar sind dies eher Synekdochen als Metaphern, insofern ein Teilmoment des Menschen *pars pro toto* zum Ganzen erhoben wird. Metaphern sind es aber, wenn wir den Menschen als Maschine oder Automaten, seinen Geist als Rechenwerk oder Computer und die menschliche Gesellschaft als Körper oder Organismus bezeichnen.

Wie steht es mit dem Scheitern von Erziehung? Wissen wir, was damit gemeint ist? Übersteigt die Frage unsere Kräfte? Ich gehe diesen Fragen nach, indem ich zuerst erläutere, was ich unter der epistemischen Funktion von Metaphern verstehe (1). Ich untersuche dann die in der Erziehung dominierende Metapher des Raumes (2), suche nach Metaphern des Scheiterns von Erziehung (3), illustriere an einem literarischen Beispiel die Metapher des Todes (4), frage, weshalb es so schwer ist, Metaphern des Scheiterns in der Erziehung zu finden (5) und schliesse mit einer kurzen Erörterung der Grenzen von Erziehung (6).

1 Die epistemische Funktion von Metaphern

Metaphern artikulieren Erfahrungen. Sie helfen uns, die Welt und uns selbst zu begreifen. Sie erlauben uns, einen Sachverhalt, für den uns die Worte fehlen, zur Sprache zu bringen. Und sie ermöglichen uns, Neues zu denken. Metaphern konstituieren Wirklichkeit, indem sie etwas im Lichte von etwas anderem sehen lassen. Insofern haben Metaphern eine epistemische Funktion (BLACK 1976; HERZOG 1983, 1984; LAKOFF & JOHNSON 1980).¹

¹ Metaphern haben auch andere Funktionen (HERZOG 1983). Hinsichtlich des Themas Scheitern scheint mir die epistemische Funktion jedoch die wichtigste zu sein.

Metaphern sind Symptome unserer Sprachlosigkeit und gleichermaßen Zeichen unserer Fähigkeit, Sprachlosigkeit zu überwinden. Sie indizieren ein Defizit an wörtlicher Rede. Wo wir Metaphern gebrauchen, da erweitern wir den Horizont unserer Sprache. "Die Metapher ist das Wachstumsprinzip jeder Semantik" (LANGER 1984, S. 150).

ARISTOTELES definierte die Metapher als Hinübertragung eines fremden Wortes.² Diese Definition ist selbst metaphorisch, und das gilt für andere Definitionen der Metapher genauso (MAC CORMAC 1985, S. 54ff.). Metaphern fallen selbst unter die Objekte, die im Anwendungsbereich ihrer epistemischen Funktion liegen. Diese Rückbezüglichkeit mag irritieren, sollte aber lediglich als Zeichen dafür genommen werden, dass Metaphern aus dem Horizont reduktionistischer Erkenntnistheorien hinausweisen.

Metaphern sind kein bloss rhetorisches Beiwerk unserer Sprache. Sie sind kein lästiges und vermeidbares Begleitphänomen des Zwanges, uns sprachlich auszudrücken. Metaphern sind unvermeidlich, wenn es darum geht, Unvertrautes vertraut, Unverstandenes verständlich und Unbegriffenes begrifflich zu machen.

Die metaphorische Übertragung eines Begriffs setzt eine minimale Gleichheit, Ähnlichkeit oder sonstige Übereinstimmung³ zwischen den beiden Bereichen der Übertragung voraus. Nennen wir den einen Bereich "Tenor" und den anderen "Vehikel", so ist im Beispiel "Der Lehrer ist ein Dompteur" Lehrer Tenor und Dompteur Vehikel (zur Terminologie vgl. RICHARDS 1983, S. 36ff.). Eine Metapher kann nur zustande kommen, wenn Tenor und Vehikel wenigstens in einer Hinsicht übereinstimmen (im Beispiel: Lehrer und Dompteur sind Menschen, die anderen Lebewesen etwas beibringen).

In "einer Hinsicht" heisst auch in "gewisser Hinsicht". Denn die "Hinsicht", in der Tenor und Vehikel übereinstimmen, ist in ihrem Ausmass oft nicht eindeutig oder bekannt. Daher entfalten Metaphern eine produktive Interaktion. "Allgemein können wir sagen, dass die Metapher anzeigt, dass eine wichtige Analogie zwischen zwei Dingen besteht, ohne doch explizit zu sagen, worin diese Analogie besteht" (SCHEFFLER 1971, S. 70). Insofern fordern Metaphern dazu auf, die Analogie oder Ähnlichkeit, die ihnen zugrunde liegt, aufzudecken. Dies führt unvermeidlich dazu, dass nicht nur die eine Seite im Lichte der anderen, sondern auch die andere im Lichte der einen erkundet wird (BLACK 1976).

² Wörtlich: "Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes ..., 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 1982, S. 67).

³ Es genügt u.U. die Evokation gleicher gefühlsmässiger Reaktionen.

Die Produktivität von Metaphern führt dazu, dass der Gehalt dessen, was vom Vehikel auf den Tenor übertragen wird, eine genauere Bestimmung erfährt. Metaphern beruhen sowohl auf positiven wie auf negativen Analogien. Positive Analogien erschliessen das von Anfang an oder offensichtlich Gemeinsame zwischen Tenor und Vehikel. Sie konstituieren die Metapher als solche. Die negativen Analogien umfassen die Bereiche, in denen sich Tenor und Vehikel ebenso offensichtlich unterscheiden. In der Metapher vom Lehrer als Dompteur gehören zur negativen Analogie unter anderem die Tatsache, dass ein Lehrer im Gegensatz zu einem Dompteur keine Tiere dressiert und nicht im Zirkus auftritt. Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel hinaus gibt es bei jeder fruchtbaren Metapher einen Bereich des Ungewissen, in dem nicht klar ist, ob Übereinstimmung besteht oder nicht. Metaphern verdanken ihre Lebendigkeit im wesentlichen diesem offenen Bereich, der eine enge oder weite Ausschöpfung ihres epistemischen Potentials zulässt. In diesem Sinne ist die Äusserung BLACKS zu verstehen, dass es in manchen Fällen angemessener sei, "... to say that the metaphor creates the similarity than to say that it formulates some similarity antecedently existing" (BLACK 1976, S. 37).⁴

Dem Begriff der Metapher wird meist das Moment des Anschaulichen zugeordnet. So ist davon die Rede, jede neue Metapher müsse "... in der Vorstellung der Menschen, denen sie einfiel, zuerst ein deutliches, verständliches, überzeugendes Bild gewesen sein" (WANDRUSZKA 1986, S. 191). Beispiele wie das Atommodell BOHRs oder die Idee der natürlichen Zuchtwahl DARWINS belegen die anschauliche Basis von Metaphern. Für LANGER ist die Metapher "... der schlagendste Beweis für das abstrahierende Sehen, für die Fähigkeit des menschlichen Geistes, präsentative Symbole zu gebrauchen" (LANGER 1984, S. 143).

Metaphern haben wesentlich mit Neuheit zu tun. Sei es, dass sie etwas bisher Unvertrautes überhaupt begreifen lassen, sei es, dass sie etwas Altvertrautes neu sehen lassen. Hält man Metaphern nicht nur für rhetorisches Blendwerk, sondern für ein Vehikel der Erkenntnisgewinnung, dann erscheint die Sprache im wesentlichen als metaphorisch. Der Prozess des Lebens lässt Neues entstehen und zwingt den Menschen, das sprechende Lebewesen, dazu, seinen Wortschatz zu erweitern, um das Neue zu begreifen. Die Erweiterung der Sprache erfolgt vom Bekannten zum Unbekannten, vom Vertrauten zum Unvertrauten, vom Alten zum Neuen, d.h. sie erfolgt metaphorisch.

Es ist wichtig, dass wir Metaphern nicht in erster Linie in der synchronen Perspektive - als Übertragung von A (Vehikel) nach B (Tenor) -, sondern zunächst in der diachronen Perspektive sehen. Metaphern verweisen auf Zeit, auf die Produktivität der Zeit, auf die Entstehung von Neuem und auf die Historizität unserer Erkenntnis. Insofern

⁴ In vergleichbarem Sinn spricht SCHÖN (1979) von "generativen Metaphern".

ist die Metapher der Übertragung zur Illustration oder gar Definition dessen, was eine Metapher ist, irreführend. Das räumliche Bild der "Übertragung" verleitet zu genau jenem epistemologischen Reduktionismus, den Metaphern überwinden lassen. Wir müssen die Metapher nicht als eine räumliche, sondern als eine zeitliche Gestalt denken.

Dabei ist gerade auch die Zeit ein Phänomen, das wir kaum anders denn metaphorisch zu begreifen vermögen. Und auch Zeit, wie ich sie verstehe, darf nicht räumlich metaphorisiert werden. In der Zeit tauchen *andere* Gestalten auf. Die Punkte auf einer Linie sind gerade nicht anders, sondern nur verschieden voneinander. "Versteht man die Zeit als Linie, so verwechselt man (räumlichen) Unterschied und (zeitliche) Andersheit" (CASTORIADIS 1990, S. 327f.). Über die Zeit haben wir keinen Überblick, während wir diesen über den Raum in gewisser Weise haben können.

2 Räumliche Metaphern in der Erziehung

Metaphern haben mit Neuem zu tun, mit Unbegriffenem, mit Zeit, und sie erschließen das Neue mittels "Übertragung" von Kategorien oder Mustern vom Bekannten auf das Unbekannte. Die Erziehung ist ein dankbares Feld für die Metaphorologie. Zwar sind Erziehung, Unterricht, Lehre und Bildung für die meisten Menschen unseres Kulturkreises vertraute Erfahrungen. Doch sie sind vieldeutig, undurchsichtig und machen oft keinen Sinn. Der "Trieb zur Metapherbildung" (NIETZSCHE), dieser "Fundamentaltrieb des Menschen" (NIETZSCHE 1966, S. 319), muss daher in der pädagogischen Provinz besonders stark sein.

Schon rein sprachlich sind sowohl Erziehung als auch Bildung metaphorischen Ursprungs. RUTSCHKY zitiert in ihrer "Schwarzen Pädagogik" die folgenden Sätze eines H. F. KAHLE: "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. Der besagte Zustand ... lässt sich nicht mit einem Wort bezeichnen. Ohnmacht, Schwäche, Hilfsbedürftigkeit, Unselbstständigkeit, Unfreiheit, Verworrenheit, Unbildung, Verzogenheit, Verbildung, Verderben: das sind die verschiedenen, am Leib wie am Geist sich zeigenden Seiten jenes Zustandes" (KAHLE, zit. nach RUTSCHKY 1977a, S. 105 - Hervorhebungen weggelassen). Als Ziel der Erziehung wird "das Gekommensein zu Christo, ... die Gemeinschaft mit ihm" (ebd.), genannt.

Das Wort "Erziehung" scheint eine Bewegung anzuzeigen, die eine Richtung hat ("empor" oder "hin" [zum Erzieher]), dauernden Erfolg verspricht und von einer Person (dem "Einwirkenden") ausgeht.⁵ Dieser muss sich zum Kind "herablassen", um

⁵ Dass man - wie ROUSSEAU - sagen kann, "Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns" (ROUSSEAU 1975, S. 10), zeigt nur, wie schon im Grundsätzlichen Uneinigkeit besteht über die metaphorische Ähnlichkeit zwischen Erziehung und ihrem etymologischen Ursprung. Das Feld

es zu sich hinziehen zu können. Die Tatsache, dass die Etymologie von "Erziehung" auf eine Bewegung verweist, hat unmittelbare Konsequenzen für die Metaphorik. Erziehung erscheint als ein quasi-räumlicher Vorgang, als ein Voranschreiten auf einem Weg, der dem begnadeten Erzieher anschaulich vor Augen liegt. Wörter wie Methode, Ziel, Lernschritt oder Lehrplan speisen ihre Bedeutung aus der Verbildlichung von Erziehung als räumliche Bewegung. Wie JONAS COHN schreibt, bedeutet "Plan" mehr als nur "Absicht": "... der absichtlich Wirkende braucht nur Ziel und Richtung vorher zu wissen, der planmässig Handelnde muss eine ausgeführte Übersicht über das besitzen, was geschehen soll, um das Ziel zu erreichen und die Richtung zu verfolgen" (COHN 1919, S. 16, Anm. 1). Das Beispiel zeigt, wie wichtig die Ausdeutung des Feldes der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel einer Metapher ist. Wenn Erziehung räumlich erschlossen wird, dann ist noch nicht festgelegt, wie weit diese Metaphorik gehen soll. Offenbar legt die Metapher des "Lehrplans" eine recht weit gehende Ausdeutung nahe.

Plan, Weg und Pfad sind beliebte Metaphern des Pädagogischen. Dem entspricht das Bild des Erziehers bzw. Lehrers, der den Pfad kennt, im voraus überblickt und den Zögling lenkend durch die Bildungslandschaft führt. Dabei spielt es keine Rolle, wie eng die Aufgabe der Erziehungsperson verstanden wird. Technizistische Metaphern machen den Erzieher verantwortlich für die Translokation in der Bildungslandschaft insgesamt, während organozistische Metaphern den Erzieher lediglich für die Einhaltung der Richtung der Translokation verantwortlich machen.⁶ Typisch für die erste Position ist BREZINKA, bei dem es heisst: "Wer erzieht, ... handelt in der Absicht, den Educanden aus einem psychischen Zustand 1 in einen davon verschiedenen Zustand 2 zu bringen" (BREZINKA 1981a, S. 80). Erziehung ist eine Bewegung von A nach B, ein "Hinbringen" des Edukanden an einen vorbestimmten Ort. Sie ist ein lineares Fortschreiten entlang eines überblickbaren und beherrschbaren Weges.

Das gilt auch dann, wenn der Zögling dem Weg von sich aus folgt. Ordnet sich der Erzieher einer natürlichen Teleologie unter, wird die "Entwicklung" zum "Ziel der Erziehung" erklärt (KOHLBERG & MAYER 1972), dann ist der Weg vorgespurt, und pädagogisch gilt es nur mehr, allfällige Hindernisse wegzuräumen, Etappenziele festzulegen, Wegzehrungen zu verabreichen, Durststrecken zu überwinden und für das rechte Klima zu sorgen. Es nützt dann nichts, wenn man sagt, man habe "keine Methode", wie MONTESSORI, die sich gegen die Ansicht wendet, die Ergebnisse ihrer pädagogischen Arbeit würden mittels einer "Methode" erreicht: "Man sieht nicht die Methode: *was man sieht, ist das Kind*. Man sieht die Seele des Kindes, die, von allen Hindernissen befreit, sich gemäss ihrer eigenen Natur kundgibt. Die kindlichen Ei-

der interpretierbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel ist im Falle des Erziehungsbegriffs besonders weit offen.

⁶ Dies entspricht in etwa der COHNSchen Unterscheidung von "Plan" und "Absicht".

enschaften, die hierbei zutage treten, gehören schlechthin *dem Leben* an, gleich den Farben der Vögel und den Gerüchen der Blumen; sie sind in keiner Weise die Folge einer 'Erziehungsmethode'" (MONTESSORI 1984, S. 191). Eine "Methode" scheint nicht nötig zu sein, wenn die Erziehung der teleologischen Struktur der Natur oder des Seelenlebens folgt.⁷ Aber trotz ihrer Distanzierung vom Begriff der "Methode", schildert MONTESSORI schliesslich doch eine Methode: die "Montessori-Methode" (MONTESSORI 1973, S. 119ff.). Auffallend ist im übrigen, wie leicht die Metaphorik des Wachstums mit derjenigen des Überblicks zusammengeht. MONTESSORI nennt die Eltern die "Wächter des Kindes" und vergleicht sie mit den "Schutzengel(n), von denen die Religion spricht" (MONTESSORI 1984, S. 290). Wo liegt der Unterschied zum allwissenden Lehrer, der in die Zukunft der kindlichen Lernpfade blickt?

Selbst dann, wenn die Erziehung nicht von den Erwachsenen ausgedacht, sondern den Erwachsenen von den Kindern "offenbart" (MONTESSORI 1973, S. 51) wird, wird sie weg- und planmässig verstanden. "Führen" und "Wachsenlassen" mögen oberflächlich gesehen einander widersprechende Metaphern sein, auf der Ebene der pädagogischen Mentalität sind sie identisch. Die Naturalisierung des Edukanden sowie die Technisierung der Erziehung stehen im Dienste einer Pädagogik, die vorgegebenen Pfaden folgen möchte. Erziehung und Unterricht werden begriffen als Abfolge von Schritten auf einem Lernweg. Der Weg ist situiert in einer Bildungslandschaft, kartographiert in Lehrplänen und vorgespurt durch Generationen von Edukanden. Der Weg kann kurz, lang, leicht, beschwerlich, angenehm, unangenehm, langsam, schnell etc. sein. Er ist auf ein Ziel ausgerichtet. Abweichungen und Rückschritte sind zwar denkbar, aber vermeidbar.

Gelegentlich ist die Bildungslandschaft hügelig und bergig. Der Weg der Erziehung verläuft dann in "Bildungs-" oder "Formalstufen". Das ermöglicht den Anschluss der pädagogischen Argumentation an die entwicklungspsychologischen Stufentheorien. Der Fortschritt geht nun nicht mehr nur vorwärts, sondern *aufwärts* - was erst noch gewährt, dass der Erziehungsmetapher mit ihrem Bild des Heraus- und Hinaufziehens besser entsprochen werden kann. Wie uns die Stufentheorien versichern, geht die Bewegung ohne Rückschritt nach oben.⁸ Zwar mag es Lernplateaus geben, diese dienen aber lediglich der Erholung vor dem nächsten Anstieg. BRUNER (1965)

⁷ Vgl. auch: "Die menschliche Personalität muss in den Blick genommen werden und nicht eine Erziehungsmethode" (MONTESSORI 1966, S. 16). Und: "... ich habe keine Erziehungsmethode entwickelt" (MONTESSORI 1973, S. 119).

⁸ Dass es von oben auch wieder nach unten geht, ist zwar die Überzeugung, die das prämoderne Bild der menschlichen Lebensalter (Lebenszyklus und Alterspyramide) zum Ausdruck bringt (dessen Einfluss noch bei COMENIUS beobachtbar ist), aber nicht mehr diejenige moderner Entwicklungspsychologen wie ERIKSON, LEVINSON, KOHLBERG, LOEVINGER u.a.

machte aus der linearen Progression eine spiralförmige und zwang damit den didaktischen Aufstieg in die Form von Serpentinaen (oder einer Wendeltreppe).

Wo die Erziehung als Bewegung in einem Raum begriffen wird, dessen Koordinaten bekannt sind und dessen Ausdehnung überblickt werden kann, da ist ein Scheitern von Erziehung schier undenkbar. Die Verräumlichung eines zeitlichen Prozesses erweckt den Eindruck der Beherrschbarkeit. Fehler mag es zwar geben, aber sie sind immer benenn- und erklärbar. Ein Manko an Verständnis gibt es nicht, folglich auch keinen Bedarf an Metaphern.

3 Scheitern von Erziehung

Denkt man an die oft blumige Sprache der Pädagogik, muss die Nüchternheit, mit der Misserfolge benannt werden, geradezu erschrecken. Sind die Beschreibungen, die HARTMUT VON HENTIG von seiner Bielefelder Laborschule gibt (VON HENTIG 1978, S. 67ff.), Eingeständnisse des Scheiterns? Wenn vom Schmutz die Rede ist, der die Schülerinnen und Schüler gleichgültig lässt? Von deren Ruhelosigkeit und Hyperaktivität? Vom fehlenden Gemeinschaftsgefühl? Von der "pädagogischen Wehleidigkeit" der Schüler, d.h. von Gefühlen der Frustration und Überforderung, dem Zelebrieren von Defiziten und Chancenungleichheit? Sind dies Zeichen des Scheiterns von Erziehung und Unterricht? Kaum. VON HENTIG rubriziert seine Beobachtungen unter dem Etikett "Sozialpathologie der Schule". Was bleibt sind *Probleme*: "Probleme von 'Schule' überhaupt" (ebd., S. 87).

Probleme können gelöst werden. Die Verwandlung eines Defizits in ein Problem ist schon halbwegs dessen Lösung. Ein Scheitern hätte demgegenüber eine gewisse Ratlosigkeit zur Folge, das Eingeständnis einer Grenze des Handelns und die Anerkennung der Kontingenz menschlicher Existenz. Erst das Unfassbare und Unverständliche könnte die Produktivität von Metaphern entfalten. Doch dergleichen scheint in pädagogischen Kontexten nicht vorzukommen.

Die Medizinalisierung und Psychologisierung von Abweichung und Misserfolg macht diese begreiflich und verhindert Metaphern, die nur dort blühen können, wo etwas unverständlich ist. In der Schule wuchert um das Scheitern von Kindern eine konkretistische Sprache, die dessen *Beherrschbarkeit* verspricht: Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, -störungen, -behinderungen, Leseschwäche, Dyskalkulie, Psycho-Organisches Syndrom etc. Aber auch organisatorische Massnahmen, wie Repetition, Differenzierung, Stützunterricht, Sonderschule, Zurückstellung etc., suggerieren, dass die Schule die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler im Griff hat und ein allfälliges Scheitern ausgeschlossen ist. Tritt Schulversagen wider Erwarten trotzdem auf, dann ist es kein Versagen der Schule, sondern wird "... als letztlich persönlich zu verantwortendes Schicksal, als kreatürliche Schwäche oder Minderbe-

gabung, als Folge unzureichend ausgeprägter Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft des Individuums interpretiert" (HILLER 1991, S. 227).

Die Etikettierung von Abweichung steht im Dienste von deren Normalisierung. Was sich wissenschaftlich benennen lässt, wird sich auch technisch beheben lassen. So besteht keine Gefahr, dass irgendwo ein Feld des Nichtverstehens aufgeht oder gar das Erziehungssystem seiner Erfolgszuversicht beraubt werden könnte. Allenfalls die Eltern mögen in ihrer laienhaften Naivität dazu neigen, das Schicksal ihres Kindes für unerklärlich zu halten. Doch die Professionalisierung der Lehrtätigkeit hat die Eltern zu Störgrößen des Schulsystems marginalisiert, die zwar Irritation verursachen, aber nicht "beim Wort" genommen werden müssen. Unberührt von den Segnungen der Wissenschaft, hat der Laie per definitionem die Sprache nicht, um zu begreifen, was im Berufsfeld des professionellen Erziehers vor sich geht. Der Sukkurs, der den Lehrpersonen durch paraschulische Institutionen wie Erziehungsberatung, Schulpsychologie, Logopädie, Lernstudios, Familientherapie etc. zugewachsen ist, garantiert die Transformation von unüberwindlich scheinenden Schwierigkeiten in lösbar Probleme. Vielleicht müsste man in Anlehnung an die Psychopathologie, die von "larvierten Depressionen" spricht, von "larvierten Metaphern" sprechen. Schulversagen, Sitzenbleiben, Legasthenie, Hyperaktivität, Unmotiviertheit etc. wären dann solche "larvierten Metaphern", die in einer konkretistischen Sprache das Unverständnis überdecken und die Metaphorik des Scheiterns am Manifestwerden hindern.

Interessanterweise ist im pädagogischen Kontext vom Scheitern am ehesten dann die Rede, wenn es um Konzepte, Strategien oder organisatorische Massnahmen geht. So sollen die kompensatorische Erziehung, die Bildungsreform, die Koedukation, die Pädagogischen Hochschulen, die Verwissenschaftlichung der Erziehung etc. gescheitert sein. Oder es ist vom Scheitern eines Forschungsparadigmas die Rede, wie demjenigen der sozialstrukturellen (schichtspezifischen) Sozialisationsforschung. Ich gehe hier nur auf zwei Beispiele kurz ein. Zum einen wird der Schule schlechthin radikales Versagen vorgeworfen. GARDNER behauptet, "... dass die Schule selbst dort, wo sie erfolgreich zu sein scheint - sogar dann, wenn sie den Schülern die Leistungen entlockt, für die sie offenbar eingerichtet wurde -, meistens darin versagt, ihre wichtigsten Aufgaben zu erfüllen" (GARDNER 1993, S. 14f.). Zum anderen soll die Erziehungswissenschaft versagt haben. Da sie sich auf unpraktische Fragestellungen eingelassen habe, sei sie "überflüssig" geworden (BITTNER 1982). Konfrontiert mit dem Scheitern der Schule, ist ihr Gewinn für die Lehrerbildung gleich null: "Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung scheitert an der schlechten Realität in der Schule" (BRÜCK 1978, S. 18). Wird hier vielleicht projiziert? Wird das eigene Scheitern als Scheitern der Disziplin ausgegeben? Die Identität des Pädagogen, schreibt KUPFFER, sei äusserst verletzlich: "Wo er keinen 'Erfolg' mehr sieht, macht er sich entweder selbst Vorwürfe oder klagt die erziehungsfeindliche Gesellschaft an" (KUPFFER 1984, S. 152).

Auch die Gehässigkeiten der Antipädagogik suggerieren ein Scheitern, diesmal der Erziehung überhaupt. Wird der Erziehung vorgeworfen, sie sei Menschenverachtung, Gehirnwäsche, Terror, Kindesmisshandlung, Amputation, Onanie, Kindermord, Wahnsinn, ein Alptraum, ein Krebsgeschwür, eine Seuche etc.⁹, dann meint diese hemmungslose Metaphorik, dass die Erziehung insgesamt gescheitert ist, denn nichts von all dem ist von der Erziehung jemals beabsichtigt worden.¹⁰ Die Metaphorik des Scheiterns steht hier jedoch nicht im Dienste epistemischer Absichten, sondern hat eine rhetorische Funktion: die Diffamierung des Gegners.

Vermutlich finden sich Metaphern des Scheiterns im Zusammenhang mit Ideen und Institutionen deshalb eher, weil hier nicht personal attribuiert werden muss. Gescheitert ist ein Kollektiv wie eine politische Partei, eine Regierung oder eine wissenschaftliche Gemeinschaft. Und da erhöht sich der rhetorische Effekt, wenn nicht von Fehlern, Problemen oder Misserfolgen die Rede ist, sondern vom Scheitern. Zu sagen "Die Reform ist gescheitert", hat etwas Endgültiges an sich, während die Rede von Fehlern oder Problemen deren Weiterführung, vielleicht sogar Korrektur und Verbesserung möglich machen würde. Ein Scheitern erwirkt die Unterbrechung eines Prozesses, die eine Umkehr, und sei es nur eine "Umkehr des Bewusstseins", nahe legt. Ein Problem dagegen ist nicht mehr als eine vorübergehende Irritation im gewohnten Lauf der Dinge.

Ich denke, dass BOLLNOW recht hat, wenn er in der "Möglichkeit des Scheiterns" ein *existentielles* Phänomen sieht (BOLLNOW 1977, S. 132ff.). Das Scheitern des Erziehers ist nicht von der Art eines "Kunstfehlers", beruhend auf einem unsorgfältigen oder unrichtigen Handgriff. Als Manipulation wäre die Erziehung unvollständig, wenn nicht falsch begriffen. Wer erzieht, der geht ein Wagnis ein, da er über die Bedingungen seiner Wirksamkeit keine völlige Kontrolle hat. Sein Versagen ist daher nicht "technischer" Natur.¹¹ Der Erzieher scheitert, weil er auf etwas abstellen muss, nämlich das Vertrauen in den Edukanden, das nicht beherrschbar ist. Vertrauen bedeutet, sich auf etwas verlassen, was weder bewiesen noch erzwungen werden kann.

⁹ Alle Zitate aus VON BRAUNMÜHL (1983).

¹⁰ Bei anderen, die ebenfalls vom "Ende der Erziehung" reden, ist nicht notwendigerweise deren Scheitern unterstellt. Zu Ende gehen kann etwas aus verschiedenen Gründen: Es kann gescheitert sein, es kann zum Stillstand gekommen sein, oder es kann vollendet worden sein. An ein Ende im letzteren Sinne glaubten noch SCHLEIERMACHER und KANT. Im Zeichen des Postmodernismus ist heute eher die zweite Bedeutung gemeint: Erziehung als Ladenhüter und Auslaufmodell.

¹¹ Der Terminus "menschliches Versagen" kaschiert allerdings, dass davon genau dann die Rede ist, wenn ein Mensch nicht wie eine Maschine funktioniert. "Menschliches" Versagen ist in der üblichen Bedeutung des Wortes von "technischem" Versagen gerade nicht verschieden.

Wer vertraut, exponiert sich als *Person*. Und wer in seinem Vertrauen *enttäuscht* wird, wird als *Person* enttäuscht.¹²

Etwas falsch machen, ist nicht dasselbe wie scheitern. Das Scheitern durchkreuzt ein Handeln ereignishaft¹³, weshalb BOLLNOW das Scheitern des Erziehers zu Recht *tragisch* nennt. Die Tragik des Scheiterns ist Eltern drogenabhängiger Kinder meist ins Gesicht geschrieben.¹⁴ Wenn es hier Metaphern des Scheiterns gibt, dann sind sie verkörpert. Es ist wohl kein Zufall, dass in der familiären Erziehung, wo der Einschluss der ganzen Person in das pädagogische Verhältnis ausser Frage steht, ein Scheitern eher sichtbar wird. Der professionelle Erzieher hat zumeist die Möglichkeit, seine Person auszuklammern und sich vor persönlicher Betroffenheit zu schützen. Mit der Verleugnung der existentiellen Dimension des Scheiterns ist dieses aber nicht mehr erkennbar und somit auch nicht mehr erklärungsbedürftig.

Der Hinweis auf die *Verkörperung des Scheiterns* lässt die Frage stellen, ob die Suche nach Metaphern des Scheiterns nicht anders orientiert werden muss. Die Sprache ist nicht das einzige Symbolsystem. Dass der Körper zum Träger von Bedeutung werden kann, ist die Grundüberzeugung sowohl der Psychoanalyse wie der Psychosomatik. GRODDECK hat die körperliche Krankheit ein "Theaterspiel des Es" genannt. "Das Es fesselt den Menschen, wenn es nötig ist, rettet ihn durch Krankheit vor Gefahren schwererer Art, als es je Lebensgefahr ist, zwingt ihn in bestimmte Tätigkeiten durch bestimmte Gebrechen, in Ruhe durch Herzfehler und Schwindsucht" (GRODDECK 1983, S. 72). Wenn GRODDECK recht hat, müsste es gerade der Körper sein, in dessen "Bedeutungslandschaft" (HEIGL-EVERS & WEIDENHAMMER 1988) Metaphern des Scheiterns blühen. Die leibliche Metaphorik wird schweigend produziert und wortlos ausgedrückt. In Niedergeschlagenheit, Atembeschwerden, Schwindelanfällen, Ohnmacht¹⁵, Schlaflosigkeit etc. Dabei ist die Sprachlosigkeit eine doppelte. Nicht nur fehlen der Sprache die Worte, um das Scheitern zu benennen, es fehlt die Sprache überhaupt, um das Scheitern auszudrücken.

¹² Insofern hat das Scheitern eine moralische Komponente. Das Empfinden angesichts dessen, was ich angerichtet habe, wirft mich auf mich selbst zurück und öffnet mein Bewusstsein für die Bedürftigkeit des anderen. Die Moral ist ohne diese existentielle Dimension genausowenig zu verstehen wie das Scheitern (HERZOG 1991).

¹³ Insofern bildet das Scheitern die Negativfolie zur Bildung. Denn auch für die Bildung gilt, dass sie sich ereignet: "Bildung ist nicht zu wollen" (BALLAUFF 1966, S. 238).

¹⁴ Das Beispiel wäre zu ergänzen durch andere, vergleichbare Fälle abweichenden Verhaltens von Kindern (Alkoholismus, Kriminalität, Terrorismus etc.). Es muss hier offen bleiben, in wie vielen Fällen die Eltern diesbezüglich tatsächlich "schuldig" sind.

¹⁵ Vgl. Philipp Korn, den Lehrer in der Novelle "Vater und Sohn im Examen" von HEINRICH FEDERER (1947), der, nachdem er öffentlich eingestehen musste, dass sein Sohn, den er selbst unterrichtet hatte, die schlechtesten Leistungen von allen erbrachte, in Ohnmacht fiel.

Im Extremfall verweist die Verkörperlichung des Scheiterns auf den Tod. Nicht nur in der provokativen Rhetorik der Antipädagogik kommt der Tod als Zeichen des Scheiterns von Erziehung zum Ausdruck: Die Erziehung als Kindermord, Seelenmord, Krieg, Terror und Verstümmelung. Die Assoziation der Lehrtätigkeit mit dem Tod findet sich auch in der massiven Bemerkung ADORNOS, im Bild des Lehrers wiederhole sich, "... sei's noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers" (ADORNO 1969, S. 76). Der Tod ist vor allem literarisch als Mittel zur Artikulation des Scheiterns von Erziehung benutzt worden, so um die letzte Jahrhundertwende, wo die Schilderungen des Generationenkonflikts oft im Suizid der Protagonisten gipfeln.

Im folgenden möchte ich die Todesmetaphorik am Beispiel des Scheiterns eines Lehrers darstellen, und zwar anhand des Romans "Schilten" von HERMANN BURGER (1993).¹⁶ Um Ereignissen (wie dem Scheitern) auf die Spur zu kommen, legt sich die Analyse von *Geschichten* nahe. Denn Geschichten folgen aus Handlungen, bei denen etwas dazwischen kam. "Eine Geschichte ist eine Wahl, in die etwas Zufälliges ... einbricht ..." (MARQUARD 1986, S. 129). Untersuchen wir daher die Geschichte des Lehrers Armin Schildknecht, wie sie in seinem "Bericht zuhanden der Inspektorenkonferenz" erzählt wird.

4 Der Tod als Metapher des Scheiterns

Peter Stirner alias Armin Schildknecht unterrichtet, nachdem er auf Zusehen hin ins Provisorium versetzt worden ist, als Verweser in Schilten. In unmittelbarer Nähe des Schulhauses befindet sich der Friedhof. Genauer gesagt, befindet er sich *vor* dem Schulhaus. So ist denn auch die Uhr auf dem Dachspitz des Schulhauses nicht die Schulhaus-, sondern die Friedhofsuhr. Und die Haltestelle des Postautos heisst Friedhof Schilten, nicht Schulhaus Schilten. Das Schulhaus muss seine Daseinsberechtigung dem Friedhof abtrotzen. Der Unterricht wird regelmässig durch Abdankungen, die in der Turnhalle stattfinden, blockiert. Wiederkehr, der Schulhausabwart, amtet zugleich als Totengräber, Friedhofsgärtner und Abdankungssigrist. Seine Friedhofsgeschäfte wickelt er über das Schulhaustelefon ab.

Anfänglich glaubte Schildknecht, die Schule sei stark genug, um sich der friedhöflichen Infiltration zu entziehen. Schildknecht ersetzt die Heimatkunde durch Todeskunde und Friedhofskunde, die Realien durch Surrealien und Irrealien. Er führt ein Friedhofspraktikum ein. Um den Friedhof in den Griff zu bekommen, haben die Schüler die Grabinschriften auswendig zu lernen und allmorgendlich zu rezitieren. Um den Unterricht zu schützen, führen sie ein Friedhof-Journal, in dem sorgfältig verzeichnet wird, was sich auf dem Totenacker ereignet. Um gegen den Friedhofs-

¹⁶ Die Zitate aus BURGER (1993) werden im folgenden nur mit der Seitenangabe nachgewiesen.

praktiker Wiederkehr gewappnet zu sein, profiliert sich Schildknecht als Friedhofstheoretiker.

Der Lehrer und seine Klasse wachsen zur Gefahrgemeinschaft zusammen. Der ganze Unterricht wird unter die Frage gestellt: Gelingt es uns, den totalen Einbruch des Friedhofsalltags in die Schulsphäre zu verhindern? Es gelingt nicht! Die Zerrüttung des Unterrichts durch den Friedhofsbetrieb schreitet unaufhörlich voran. Schildknecht wird auch in seinem persönlichen Leben bedroht, denn die Existenz eines Landschulmeisters kennt keine Trennung zwischen Beruf und Privatleben. Als Lehrer von Schilten lebt Schildknecht "friedhofbezogen und waldbezogen, eremitisch und totenwächterhaft zugleich" (S. 48). Schildknechts Unterricht besteht vorwiegend aus Diktaten, die er, auf dem Harmonium improvisierend, in der Mörtelkammer vorbereitet. Die Schüler kommen zwar nicht zu Wort, sind aber in der Wahl der Notationsform ihrer Aufzeichnungen frei. "Menschliches Versagen", meint Schildknecht, "beruht immer auf einer Konditionsschwäche beim Diktat" (S. 68).

Schildknecht wird von einem nicht diagnostizierbaren psychosomatischen Leiden befallen. Er klagt über eine scheinotenähnliche Pulslosigkeit; die Schüler erweisen sich als Teil seiner Symptome. Der Scheintod und die Verschollenheit werden zur Obsession seines Unterrichts. Zwei Dinge verlangt Schildknecht von seinen Schülern am Ende ihrer Schulzeit: "... dass sie ein Verschollenheitsverfahren einleiten und einem Scheintoten Erste Hilfe darbieten können" (S. 242). Da sich die Verschollenheit am anschaulichsten im Nebel behandeln lässt, verlegt Schildknecht seinen Unterricht, wenn immer möglich, nach draussen. Der Winter, während dem Schilten im Hochnebel versinkt, wird zur fruchtbarsten Unterrichtszeit. Der Friedhof ist erträglicher, wenn man ihn nicht mehr sieht. Weil die optische Ablenkung wegfällt, strafft der Nebel die Disziplin der Schüler und steigert deren Konzentrationsfähigkeit. Das Leben im Nebel ist Vorbereitung auf die Verschollenheit, in die sich Schildknecht absetzen will. Er will dem Ort für immer entkommen, der seine Lehrerexistenz zum Scheitern brachte. Das kann er nur, indem er "verschillt". Als Verschollener kann er nicht bestattet werden. Im Unterschied zum Scheintoten wird der Verschollene juristisch für tot erklärt, ohne dass sein effektiver Tod bewiesen werden muss.

Es gehöre zum Scheintotenhaften der Lehrerexistenz, meint Schildknecht, dass man für die Schüler aufhöre zu existieren, sobald sie der Erziehungsanstalt entronnen sind. Doch Schildknecht rechnet nicht mit Wirkungen seiner Lehrtätigkeit über die Schulzeit hinaus. Er deklariert, dass die Schüler ausschliesslich für ihn, den Lehrer, zu lernen haben. "Auf dem Zettelchen, das ich meinen Zöglingen, sofern sie es ausdrücklich wünschen, als Quittung für ihre dreijährige Aufmerksamkeit aushändige, trage ich nur die Anzahl der Diensttage ein und allenfalls die Bemerkung: Betragen so gut, als es in der Nachbarschaft eines Feldfriedhofs möglich war! Der Schüler hat also, wenn Sie so wollen, bei seiner Entlassung nichts, der Lehrer hat alles in den Händen" (S. 68). Ausserhalb der Unterrichtszeit ruft Schildknecht gelegentlich die

telefonische Auskunft an und bittet darum, dass ihm eine Frage gestellt werde, weil er das unwiderstehliche Verlangen hat, eine solche zu beantworten. Rhetorisch stellt er sich bei Gelegenheit die Frage: "Kann ich leben ohne meine Schüler" (S. 235)?

Das Ende naht unerbittlich. Schildknecht werden die Schüler entzogen. Er sieht, wie die Schüler zwar die Hände nach ihm ausstrecken, aber die Eltern behalten ihre Kinder zurück. Bevor auch nur ein Schritt zu seiner disziplinarischen Entlassung unternommen worden ist, hat er den Kampf gegen den Tod verloren. Seine Arbeit, notiert Schildknecht, war immer nur eine Kontrafaktur zur Arbeit des Totengräbers. Der Verlust der Schüler fällt mit seinem Übertritt in die posthume Existenz zusammen. Die Dorfvereine erobern das Schulhaus, Blasmusik und Männerchor verbreiten Wehmut und Erbärmlichkeit in den leeren Räumen der Schule. Die "Friedhofschwerkraft" hat sich als stärker erwiesen als alles, was mit Bildung zu tun hat. Wiederkehr, der Erdarbeiter, obsiegte den "Papierfritzen".

Man könne Armin Schildknecht vorwerfen, was man wolle, auf jeden Fall sei er in Schilten "gewissenhaft gescheitert" (S. 275). Er nimmt das Scheitern auf sich, überhäuft sich mit Schimpf und Schande. "In Tat und Wahrheit hat mir dieses Schulhaus in meiner ganzen zehnjährigen Amtszeit nichts als Schimpf und Schande und habe ich der Schule meinerseits nichts als Schimpf und Schande gebracht. Gegenseitiger Austausch von Schimpf und Schande - das ist die kürzeste Formel, auf die ich mein verpfushtes Lehrerleben bringen kann" (ebd.). Schildknechts Gesicht erstarrt zur Totenmaske. Sein Vorgänger, Paul Haberstich, schied durch Suizid aus dem Leben, am Tag seiner Verabschiedung aus dem Schuldienst. Ausgenommen die Tatsache, dass er sich nach Schilten verpflichtet und dem Lehrerberuf verschrieben habe, heisst es, habe Schildknecht nie einen Selbstmordversuch unternommen.

Soweit die Geschichte vom Scheitern des Lehrers Armin Schildknecht. Kann der Tod, der seinerseits mehr als erklärungsbedürftig ist, Metapher sein, um das Scheitern von Erziehung verständlich zu machen? Wer frisch und unverbraucht an eine Schule komme, meint Schildknecht, der denke, die Substanz reiche für zwanzig, dreissig, vierzig Jahre. "Sie reicht aber nicht einmal für fünf Jahre, und je besser der Lehrer, desto eher ist sie verbraucht" (S. 242). Der Kampf gegen den Tod und der Übergang in den Zustand der Verschollenheit werden zum Gleichnis der (scheiternden) Lehrerexistenz.

Das Scheitern von Erziehung ist existentiell unausweichlich und kann nur existentiell ausgehalten und bewältigt werden. Wobei die Bewältigung in professionellen Kreisen eher möglich scheint als im Verhältnis Eltern-Kind. Und sei es nur, weil dem Lehrer ein letztes Mittel zur Bewältigung verfügbar ist, das die Eltern nicht haben: der Berufsaustritt. Nur allzuleicht stellen sich in pädagogischen Professionen jedoch unerwünschte Formen der Bewältigung ein: Pedanterie, Routine, Lustlosigkeit, Resignation, Verbitterung, Burnout, Depression bis zum Wahnsinn. Die innere Emigra-

tion ist in ihren Folgen zumeist gravierender als das Verlassen des pädagogischen Feldes.

Wie ADORNO schrieb, ist es darum so verzweifelt schwer für die Lehrer, es recht zu machen, "... weil ihr Beruf ihnen die in den meisten anderen Berufen mögliche Trennung ihrer objektiven Arbeit ... vom persönlichen Affekt verwehrt" (ADORNO 1969, S. 80). Die Trennung ist nicht möglich, weil sich die Lehrtätigkeit im Rahmen von Beziehungen abspielt, die eine Standardisierung nicht zulassen. Durch seine Tätigkeit wird der Lehrer unweigerlich in seiner Person getroffen. Die Flucht in die bürokratische Funktion, die Ausgestaltung der formalen Seite der beruflichen Tätigkeit, schützen den Lehrer zwar vor den Gefährdungen seiner Person, machen ihn aber zur Lehrmaschine und entfremden ihn seiner Menschlichkeit. Erziehungs- und Unterrichtssituationen erfordern Spontaneität, da die Komplexität der situativen Bedingungen zu gross ist, als dass eine Planung jemals mehr als eine grobe Vorstrukturierung erreichen könnte. Diese Spontaneität ist per definitionem nur persönlich realisierbar. Sie verweist auf Sensibilität, Intuition und "pädagogischen Takt" (HERBART) und kann nicht durch Training, Regeln oder Rezepte ersetzt werden. Es hat durchaus seine Berechtigung, wenn Erzieher und Lehrer nicht ausschliesslich an der Beherrschung ihres "Handwerks" gemessen werden, sondern auch an ihrer "Menschlichkeit".

5 Bedingungen für Metaphern des Scheiterns

Weshalb fällt es so schwer, Metaphern des Scheiterns von Erziehung zu finden? Warum ist überhaupt so wenig vom Scheitern in der Erziehung die Rede? Führt vielleicht die Angst, die Erziehung könnte überhaupt keine Wirkung haben, da alle Ursachen der Veränderung im Edukanden selbst liegen, dazu, die Wirkung von Erziehung nicht bedenken zu wollen? Es mag sein, dass dies eine Rolle spielt. Im folgenden wird jedoch vermutet, dass die erziehungswissenschaftliche Theorie dafür verantwortlich ist, dass Metaphern des Scheiterns so schwer zu finden sind. Behauptet wird, die pädagogische Theorie kopple die Erziehung von ihrer Wirkung ab, was die Wahrnehmung von Scheitern verunmöglicht.

Damit ein Bedürfnis nach Metaphern des Scheiterns von Erziehung entstehen kann, ist eine Reihe von Forderungen zu erfüllen. Fünf solcher Forderungen werden im folgenden diskutiert.¹⁷

(1) Die Erziehung muss als Zeitgestalt begriffen werden. Nebst der omnipräsenten Metaphorik des Weges favorisiert die Pädagogik weitere räumliche Bilder, so dasjenige des Bauens, der Bildung, der Übertragung etc. Alle räumlichen Metaphern er-

¹⁷ Ich beschränke mich auf eine Diskussion des erzieherischen Handelns, impliziere damit aber nicht, dass Erziehungstheorie mit Handlungstheorie zusammenfällt.

möglichen es, dem Erzieher umfassende Qualitäten zuzuschreiben. Als Planer, Architekt, Kartograph, Baumeister, Wegbereiter, Konstrukteur etc. von Erziehung vermag er das Erziehungsgeschehen zu überblicken und als Einheit - mit definiertem Anfang und definiertem Ende - zu konstituieren. Als Schöpfer der Erziehungswirklichkeit ist er auch deren omnipotenter Herrscher. Da er alles überblickt, hat er alles im Griff.

Das Erziehen ist jedoch keine göttliche Tätigkeit. Es wird von Sterblichen vollbracht, deren Möglichkeiten beschränkt sind. Erziehung ist nicht überblickbar. Wer nur einmal versucht hat, mit komplexen Zeitabläufen zurechtzukommen, der weiss, dass die Verräumlichung von Handlungsprozessen in die Irre führt (vgl. DÖRNER 1993, Kap. 6). Die Raummetaphorik suggeriert einen verfehlten Konkretismus, als sei die Erziehung ein handhabbares Ding, eine Substanz oder Entität. Die räumliche Metaphorik der Erziehung muss so weit abgebaut werden, bis der Begriff der (offenen) Zukunft pädagogische Realität gewinnt.

(2) Der Erziehungsbegriff muss Erfahrungen zulassen. Ist es von systematischer Bedeutung, dass sich ROUSSEAU, einer der Gründungsväter der Pädagogik, der Erziehungsverantwortung entzog und dadurch nie erfahren konnte, ob seine Fiktion von Erziehung praktikabel ist oder nicht? ROUSSEAU wurde ernst genommen, obwohl er lediglich eine *mögliche* Erziehung, die *Hypothese* einer Erziehung, entworfen hatte. Darauf wollen viele auch heute noch den Begriff der Erziehung bauen. Erziehung soll ein "Absichtsbegriff" sein; für die Wirkungen von Erziehung mögen sich andere interessieren.

Das Desinteresse gegenüber den Wirkungen von Erziehung ermöglicht es, dass Pädagogen zu Helden hochstilisiert werden, die als Praktiker gescheitert sind. Der Didaktiker HERBART wird gegen den Misserfolg seines Königsberger Seminars, der Menschenbildner PESTALOZZI gegen seine mangelhaften Fähigkeiten als Anstaltsleiter immunisiert. Ist es Zufall, dass sich viele Heroen der Disziplin als *Gescheiterte* der Pädagogik zugewandt haben, nicht als gescheiterte Erzieher, aber als gescheiterte Politiker: PLATON, ROUSSEAU, PESTALOZZI, NOHL? Ist es vielleicht so, dass man in der Pädagogik das Scheitern weniger zu spüren bekommt als in der Politik? Oder wird es einem eher verziehen? Vermutlich ist beides der Fall.

Das Wesen der Erziehung wird in die Absicht verlegt. Wie NOHL schreibt, ist die "pädagogische Gesinnung ... das Herz jedes echten Erziehers ..." (NOHL 1950, S. 712 - Hervorhebung weggelassen). Das Herz ist auch der Ort der Liebe. Wie der Erzieher mit der rechten Gesinnung, wird auch derjenige, der sich auf die Liebe oder den "pädagogischen Eros" beruft, von den unerwünschten Wirkungen seines Handelns losgekauft. "Die Liebessemantik immunisiert gegen die Zurechenbarkeit der Folgen

..." (PRANGE 1992, S. 93). Die gute Absicht überbrückt die Lücke zwischen Intention und Wirkung.¹⁸

Die Reduktion von Erziehung auf Absicht und Gesinnung trivialisiert das Scheitern und klammert es als Marginalie aus dem Bereich der pädagogischen Theorie aus. Dadurch koppelt die Theorie den Praktiker von der Erfahrung ab. Fehlschläge haben keine Rückwirkungen auf Absicht und Gesinnung. Eine Korrektur der Ideale ist nicht vorgesehen. Es scheint gar, dass das Scheitern bei Erziehern eher zur verbissenen Verfestigung der Ideale als zu deren Korrektur führt, wie WELLENDORF vermuten lässt: "Wenn die konkrete Praxis vor den Ansprüchen, Forderungen und Idealen, die mit der Idee der Erziehung und der Idee des Unterrichts verbunden sind, keine Gnade finden kann, so neigen Pädagogen dazu, die Forderungen und Ansprüche schärfer zu fassen und gegen das konkrete Versagen erneut ins Recht zu setzen. Die Gefährdung des Ideals und des Anspruchs durch die irritierende Realität der konkreten Praxis führt zu einer verzweifelten Anstrengung, Ideal und Anspruch von neuem zu inthronisieren. Das konkrete Kind, die konkrete Praxis, die konkrete eigene Erfahrung des Erziehers: sie verfallen in ihrer Besonderheit einem Verdikt zugunsten einer verallgemeinerten Rede" (WELLENDORF 1982, S. 207).

(3) Das pädagogische Handeln muss dialektisch verstanden werden. Die Theorie muss einen Handlungsbegriff entwerfen, der die *Möglichkeit* des Scheiterns zulässt. Dies ist nicht der Fall, wenn Erziehung auf die "Absicht zu erziehen" reduziert wird. Zwar dürfte es richtig sein, dass mit Erziehung Versuche gemeint sind. Der Versuchscharakter gilt aber für jede Handlung, solange sie nicht abgeschlossen ist. Ist sie jedoch vollzogen, dann kann beurteilt werden, inwiefern es beim Versuch geblieben ist. Die Handlung hat Wirkungen erzeugt, entweder die beabsichtigten oder andere.¹⁹

Wird Erziehung lediglich als "Absichtsbegriff" eingeführt, so wird die Wirkung terminologisch ausgeblendet und dem Bewusstsein entzogen. BREZINKA reduziert Erziehung auf Handlungen, "... durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern" (BREZINKA 1981a, S. 95 - im Original hervorgehoben). Erzieherische Handlungen sollen sich gegenüber anderen Handlungen "... allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus(zeichnen)" (ebd., S. 96). Die Identifizierung einer Handlung als erzieherisch hängt damit ausschliesslich von ihrem Zweck ab. Ob der Zweck erreicht wird oder nicht, spielt für den Begriff der Erziehung keine Rolle.

Die Definition BREZINKAS ist eine Folge der Unfähigkeit, Prozesse begrifflich zu fassen. Erziehung ist eine Zeitgestalt, deren Verständnis eine "Logik" erfordert, die

¹⁸ Ich zweifle daher, ob LUHMANNs (1992) Wahl der "Absicht zu erziehen" als Symbol, das die Einheit des Erziehungssystems ausdrückt, eine gute Wahl ist.

¹⁹ Wobei auch Unterlassungen als Handlungen zu verstehen sind.

nicht auf räumliche Verhältnisse zugeschnitten ist. Die Dominanz der räumlichen Metaphorik in der Pädagogik führt zur Reduktion der Prozessualität von Erziehung auf einen Vorgang, der als Addition von Punkten dargestellt werden kann. Die Theorie wird idealistisch, wenn sie sich mit der Erziehungsabsicht begnügt. Die Blickrichtung ist unentwegt nach vorne. Zum Optimismus wird gleichsam terminologisch genötigt. "Die Siegeszuversicht des Erziehers verdankt sich seiner Unfähigkeit zurückzublicken. Unaufhörlich erneuert Erziehung den für alle so wohltätigen Wahn, man könnte immer wieder von vorn anfangen" (RUTSCHKY 1977b, S. LXV).

Zur begrifflichen Problematik der pädagogischen Theorie gehört der eigenartige Terminus der "Erziehungsbedürftigkeit". Nicht nur mutet die Vorstellung, Edukanden hätten das Bedürfnis, erzogen zu werden, eigenartig an. Darüber hinaus wird das Erziehungsbedürfnis unsauber aus einem Lernbedürfnis abgeleitet. So ist bei ROTH in einem Atemzug von der "Lern- und Erziehungsbedürftigkeit" des Menschen die Rede (ROTH 1966, S. 149). Wenn der Mensch von Natur aus auf Lernen hin "entworfen" sei, dann sei er "auf *Lehrende* und *Erziehende* angewiesen", dann sei er "prinzipiell ein zu erziehendes Wesen" (ebd., S. 117). Doch dieser Schluss ist nicht korrekt. Wer lernen muss, der braucht nicht belehrt zu werden. Das Subjekt des Lernens und das Subjekt des Lehrens sind nicht identisch. Ein "Erziehungsbedürfnis" mag allenfalls auf seiten des Erziehers bestehen, aber nicht auf seiten des Edukanden. Es liegt dort, wo nicht nur die Antipädagogen einen "Erziehungswahn" vermuten.

Absicht und Wirkung werden begrifflich kurzgeschlossen. So auch in der Didaktik, wo nur allzuoft terminologisch unterstellt wird, dem Lehren entspreche ein Lernen. Was der Schüler lernt, scheint per Implikation dem zu entsprechen, was der Lehrer lehrt. Der Lehrer ermächtigt sich als Subjekt der Lernprozesse des Schülers. Kann man oder will man nicht zulassen, dass es ein Jenseits der "Absicht zu erziehen" gibt, wo die Schüler *von sich aus* etwas tun?

Über den Horizont seiner Absichten hinaus gelangt man nur, wenn man die Wirkungen seines Handelns anerkennt. Nur so kann der Edukand als *anderer* wahrgenommen werden. Und nur so kann ein allfälliges Scheitern von Erziehung zur Kenntnis genommen werden. Als reales Gegenüber ist der Edukand eine Herausforderung für den Erzieher. Als "Du" bildet er eine eigene Welt, unterschieden vom "Ich". Kein reales Du kann in die grenzenlose Einheit des Ich eingehen. Wo der andere jedoch nur als Konstrukt meiner Phantasie existiert, da bin ich von seinen Reaktionen abgeschnitten und kann damit auch nicht erfahren, dass ich anderes bewirkt habe als beabsichtigt.

(4) Erziehen ist kein technisches Handeln. Die Technik entwöhnt uns des Irrtums (GUGGENBERGER 1987, S. 150). Das gilt auch für die Unterrichtstechnik. Jeder Versuch, Erziehung und Unterricht technisch zu perfektionieren, ist ein Beitrag zur Elimination von Irrtum und Scheitern als Möglichkeiten erzieherischen Handelns.

Die Elimination des Scheiterns ist ein Versuch, den Erzieher seiner Menschlichkeit zu berauben. Irren ist menschlich, heisst es. Aber Irren *ist* nicht nur menschlich, es *macht* auch menschlich. Irrtümer ereignen sich; sie fallen uns zu. "Rationalisierung" von Unterricht und Erziehung bedeutet, das Widerfahrende und Zufällige aus der Erziehungswirklichkeit auszuschliessen. Ist der Unterricht so weit technisiert, dass er von Computerprogrammen gesteuert werden kann, dann ist jedes Scheitern ausgeschlossen. Das allwissende Programm kennt nicht nur die richtigen, sondern auch die falschen Wege, die ein Schüler bei der Lösung einer Aufgabe einschlagen kann. Es weiss jederzeit im voraus, was sich ereignen wird. Es hat die Beschränkungen der Zeit überwunden und den Überblick gewonnen. Eine "Apologie des Zufälligen" (MARQUARD) wäre das Gegenteil dessen, was ein Computerprogramm verkörpert.

Es gehört zur Kritik an einem technologischen Verständnis von Erziehung, dass diese als Problem falsch begriffen wird. Zwar mögen die Metaphern der Anarchie und des *muddling through*, wie sie in der Organisationsforschung verwendet werden, etwas krass sein, doch sind sie möglicherweise angemessener, wenn es darum geht, das Handeln in pädagogischen Institutionen verständlich zu machen. Wo es, wie in der Erziehung, um Individualität geht, da ist das Schema von Gesetz und Fall nicht anwendbar. Der "Kern disziplinierter Subjektivität", den ERIKSON (1971) als Ingredienz der psychotherapeutischen Arbeit moniert, ist auch im Erziehungsprozess von zentraler Bedeutung. Weder ist es wünschenswert noch möglich, diese Subjektivität durch vermeintlich objektive Methoden zu ersetzen. Wie ERIKSON weiter betont, dürfte das "Element der Subjektivität ... in den Deutungen des Therapeuten" im Falle der Psychotherapie "bei weitem grösser sein als in den strikt medizinischen Arzt-Patient-Begegnungen" (ERIKSON 1971, S. 42). Insofern auch die Erziehung auf psychische Prozesse verwiesen ist, kann für das "pädagogische Verhältnis" ähnliches vermutet werden, weshalb der Vergleich des Erziehers mit dem *Psychotherapeuten* naheliegender ist als mit dem Arzt.²⁰

(5) Theorie und Praxis der Erziehung sind different. Das Verständnis der Pädagogik als *Handlungswissenschaft* im Sinne der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik", d.h. einer "Theorie für die Praxis", suggeriert die Möglichkeit des bruchlosen Übergangs von der Theorie zur Praxis. Doch den gibt es nicht. Die Tendenz, Theorie nicht als Theorie, d.h. in Distanz zur Praxis anzuerkennen, äussert sich im emphatischen Bezug der Disziplin auf die "Erziehungswirklichkeit". Es gehört zur fragwürdigen Rhetorik erziehungswissenschaftlicher Selbstbeziehung, immer wieder zu beteuern, dass man der "Erziehungswirklichkeit" nicht nah genug sei. So ist die Erziehungswissenschaft für ANDREAS FLITNER "ständig auf der Suche nach der verlorenen Wirklichkeit" (FLITNER 1978, S. 183). Als ob man die Wirklichkeit *finden* und wie-

²⁰ Nicht zufällig ist die Frage nach der Wirksamkeit von Psychotherapie ähnlich schwierig zu beantworten wie diejenige nach Erfolg und Misserfolg von Erziehung.

der *verlieren* könnte! Die Rede von einer "praktischen Theorie" (TENORTH 1977, S. 131) vernebelt die Tatsache, dass eine Theorie als solche nicht praktisch sein kann. Es bedarf eines Subjekts, das die Theorie *anwendet* und dadurch praktisch *macht*. Erfahrungen können theoretisch nicht vorweggenommen werden. Sie müssen erlitten werden.²¹ Sie sind unabdingbar in Wissenschaften, die auf eine Praxis bezogen sind, deren Masstab *Individuen* sind.

Indem sie sich als "Wissenschaft vom richtigen Handeln" (FLITNER 1978, S. 183 - im Original hervorgehoben) definiert, unterschlägt die Erziehungswissenschaft die konstitutive Differenz, die zwischen jeder Theorie und der ihr zugeordneten Praxis besteht. Sie provoziert damit ihr eigenes Scheitern als Disziplin. Indem sie sich dem Druck der Abnehmer beugt, bringt sich die Pädagogik "... ständig in Gefahr, ihre Grenzen zu verwischen und an dem von ihr selbst überspannten Anspruch an Praxisnähe zu scheitern" (MEYER-DRAWE 1984, S. 250). Der Grund liegt in der Weigerung der Disziplin, den lebendigen Vollzug der Praxis von ihren Reflexionsgestalten unterscheiden zu wollen.

Als Theorie *kann* die Wissenschaft den von der Praxis beklagten Theorie-Praxis-Graben nicht überbrücken. Insofern auch das Verhältnis von Theorie und Praxis eine Zeitgestalt umschreibt, markiert es kein "Problem", das "gelöst" werden könnte. Wo dergleichen suggeriert wird, ist ein Scheitern der Erziehungspraxis nicht (mehr) denkbar. Das Theorie-Praxis-Verhältnis markiert eine existentielle Grenze. Das offene Feld zwischen Theorie und Praxis kann nur subjektiv überquert werden. Die Ausklammerung der Subjektivität aus der Lehrerbildung und deren Reduktion auf Unterrichtstechnologie entfremdet die angehenden Lehrpersonen des Gedankens eines möglichen Scheiterns ihrer Tätigkeit. Die Sehnsucht der Erziehungswissenschaft nach der Praxisnähe wird zum Anstoss, um das Thema Scheitern aus dem pädagogischen Bewusstsein auszugrenzen.

Soweit fünf Forderungen an die pädagogische Theorie. Die Forderungen zielen im wesentlichen auf *Differenzierungen*, die nicht gemacht werden. Die Spannung, die in den Begriffen Raum und Zeit, Absicht und Wirkung, Theorie und Praxis liegt, muss theoretisch ausgehalten und anerkannt werden. Die Tendenz, das pädagogische Feld zu entdifferenzieren, ist die Folge einer Sehnsucht nach Unmittelbarkeit. Diese ist seit ROUSSEAU ein Grundmotiv der Pädagogik. Das Ziel der Erziehung wird in der Übereinstimmung des Zöglings mit sich selbst, das menschliche Glück in der Einstimmung in die kosmische oder weltliche Harmonie gesehen. Auf seiten des Erzie-

²¹ Gemeint ist die persönliche Erfahrung. Zwar beruhen Theorien auch auf Erfahrung, wenn sie nicht nur Hypothesen sind, doch die empirische (experimentelle) Erfahrung ist nicht identisch mit der persönlichen.

hers äussert sich die Sehnsucht als Wunsch nach der Nähe zum Kind.²² Das pädagogische Verhältnis wird als Einheit von Innen und Aussen, Bewusstsein und Sein, Ich und Welt phantasiert, durchsetzt von Wunschbildern der Geborgenheit, des Halts, der Gemeinschaft und der "echten" Begegnung. Der Erzieher träumt von der Zuwendung des Edukanden. "Alle Lehrer träumen davon, dass sie von all ihren Schülern geliebt würden" (BRÜCK 1987, S. 73). Wie SAFRANSKI feststellt, leben fast alle Träume des Gelingens "... vom Bildervorrat erinnertes oder imaginiertes Kindheit" (SAFRANSKI 1990, S. 11). Kein Wunder, dass das Thema Scheitern im Umkreis von Kindern so schwer zu artikulieren ist. Die Sehnsucht nach der ungeteilten Existenz entzieht dem pädagogischen Bewusstsein die Chance, Misserfolg und Scheitern überhaupt wahrnehmen zu können.

6 Grenzen der Erziehung

Selbst wenn die pädagogische Theorie die vorausgehend gestellten fünf Forderungen erfüllt, besteht keine Garantie, dass Metaphern des Scheiterns nachgefragt werden. Denn es gibt auch sachliche Gründe, die es erschweren, ein Scheitern von Erziehung zu erkennen. Was Erziehung überhaupt vermag, ist weitgehend unbekannt und im Einzelfall schwer abschätzbar. Theoretisch mag es zwar Grenzen der Erziehung geben, praktisch aber sind sie kaum zu identifizieren. BREZINKA erkennt die Frage nach den Grenzen der Erziehung zurecht "... als Frage nach den möglichen Ursachen für Misserfolge der Erziehung" (BREZINKA 1981b, S. 213 - Hervorhebung weggelassen). Über die Grenzen der Erziehung würden wir im einzelnen jedoch praktisch nichts wissen. "Unser Wissen reicht ... im konkreten Fall selten so weit, dass erzieherische Handlungen mehr sein können als Eingriffe ins Unbekannte mit unbekanntem Ausgang" (ebd., S. 214). Wie kann unter diesen Bedingungen ein Scheitern von Erziehung überhaupt erkannt werden?

Selbst wenn der Erziehung *enge* Grenzen gesetzt sein sollten²³, lassen sie sich nicht exakt bestimmen. Die Erziehung muss, um dem Individuum gerecht zu werden, immer mit mehr Wirksamkeit rechnen als ihr voraussichtlich zukommt. Dieser "Überschuss" an Wirksamkeitserwartung kann nicht eigentlich enttäuscht werden, da er dem entspricht, was maximal erhofft, aber nicht dem, was durchschnittlich erwartet werden kann. Erst wenn das Minimum an erwarteter Wirksamkeit unterschritten wird, ist mit einem Scheitern auch zu rechnen. Aber selbst dann kann ein

²² Illustrativ diesbezüglich ist die Literatur zum Mutter-Kind-Verhältnis mit ihren Metaphern der Spiegelung, Einstimmung, Resonanz, Symbiose, Dual-Union etc.

²³ Wie eng diese Grenzen sind, ist gerade unter Experten umstritten. Vgl. als neueres Beispiel und bezogen auf die Effekte von Sozialisation die Kontroverse zwischen SCARR (1992, 1993) und BAUMRIND (1993).

allfälliges Scheitern leicht "wegrationalisiert" werden. Es gibt Grenzen der Erziehung ausserhalb des Erziehers, denen das Scheitern angelastet werden kann.

Die Handlungsstruktur der Erziehung ist oft schwer aufzudecken. Nicht nur deshalb, weil pädagogisches Handeln oft nicht Individuen, sondern Kollektive (z.B. Schulklassen) als Adressaten hat. Sondern auch deshalb, weil die Erziehung in Konkurrenz steht zu anderen Institutionen oder Kräften, die Einfluss nehmen auf Kinder und Jugendliche. Nur in einem geschlossenen sozialen System könnten erzieherische Wirkungen einigermaßen eindeutig erkannt werden. Nur eine geschlossene Institution (wie ein Internat) ermöglicht die problemlose Anwendung des pädagogischen Handlungsschemas. In einer offenen Gesellschaft, in der die soziale Einflussnahme Anliegen verschiedener Institutionen ist (Medien, Konsumwerbung, politische Propaganda etc.), ist die Attribuierung von Scheitern an eine einzelne Kausalursache kaum möglich. Man denke nur an die schwer entscheidbare Auseinandersetzung um die Wirkungen des Fernsehens. Der Erziehung ein "Scheitern" nachzuweisen, ist nicht leichter als dem Fernsehen einen schlechten Einfluss auf die Kinder.

Schliesslich gibt es die Grenze der *Erziehbarkeit*. Wer sagt denn, dass Kinder überhaupt erziehbar sind oder sich erziehen lassen? Der Diskurs der Erziehung ist durchaus zu unterlaufen.²⁴ Er ist es nicht zuletzt deshalb, weil die Erziehung begrifflich ein Abstraktum ist, dem in der Realität buchstäblich nichts entspricht (OELKERS 1982, S. 169f., 1985, S. 40ff., passim). Erziehung ist ein Mittel, um Situationen als erzieherische zu konstituieren. Wo wir darauf verzichten, eine Situation als Erziehung zu konstituieren, da verzichten wir auf die Möglichkeit, dass erzieherische Handlungen scheitern, und wir entledigen uns des Bedürfnisses, ein Scheitern von Erziehung, das wir nicht verstehen, metaphorisch zu erhellen. Vielleicht liegt hier der letzte Grund, weshalb Metaphern des Scheiterns in der Erziehung so schwer zu finden sind. Ist damit unsere Suche nach Metaphern des Scheiterns von Erziehung selbst gescheitert?

Literaturverzeichnis

ADORNO, THEODOR W.: Tabus über den Lehrberuf. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt: Suhrkamp 1969 (2. Aufl.), S. 68-84.

ARISTOTELES: Poetik. Übersetzt und herausgegeben von MANFRED FUHRMANN. Stuttgart: Reclam 1982.

BALLAUFF, THEODOR: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Mass der Bildung. Berlin: Duncker & Humblot 1966.

²⁴ Ich verweise hier lediglich auf einen literarischen Beleg: "The Fifth Child" von DORIS LESSING (1988).

- BAUMRIND, DIANA: The Average Expectable Environment Is Not Good Enough: A Response to Scarr. In: *Child Development* 64 (1993), S. 1299-1317.
- BITTNER, GÜNTHER: Überflüssige Pädagogik. In: *Neue Sammlung* 22 (1982), S. 432-435.
- BLACK, MAX: Metaphor. In: Ders.: *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*. London: Cornell University Press 1976 (6. Aufl.), S. 25-47.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH: *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un-stetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer 1977 (5. Aufl.).
- BRAUNMÜHL, EKKEHARD VON: *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erzie-hung*. Weinheim: Beltz 1983 (4. Aufl.).
- BREZINKA, WOLFGANG: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt 1981 (4., verb. Aufl.) (a).
- BREZINKA, WOLFGANG: *Erziehungsziele - Erziehungsmittel - Erziehungserfolg. Bei-träge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt 1981 (2., verb. u. erw. Aufl.) (b).
- BRÜCK, HORST: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verblie-bener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers - ein Modell*. Reinbek: Ro-wohlt 1978.
- BRÜCK, HORST: *Wovon träumen Lehrer?* In: *Friedrich Jahresheft V* (1987), S. 71-75.
- BRUNER, JEROME: *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press 1965.
- BURGER, HERMANN: *Schilten. Schulbericht zuhanden der Inspektorenkonferenz*. Ro-man. Frankfurt: Fischer 1993.
- CASTORIADIS, CORNELIUS: *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer poli-tischen Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp 1990.
- COHN, JONAS: *Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage*. Leip-zig: Teubner 1919.
- DÖRNER, DIETRICH: *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt 1993.
- ERIKSON, ERIK H.: *Das Wesen der klinischen Beweisführung*. In: Ders.: *Einsicht und Verantwortung*. Frankfurt: Fischer 1971, S. 39-69.
- FEDERER, HEINRICH: *Vater und Sohn im Examen*. In: Ders.: *Lachweiler Geschichten*. Luzern: Rex-Verlag 1947 (3. Aufl.), S. 181-224.
- FLITNER, ANDREAS: *Eine Wissenschaft für die Praxis?* in: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 183-193.
- GARDNER, HOWARD: *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta 1993.
- GRODDECK, GEORG: *Krankheit als Symbol. Schriften zur Psychosomatik*. Frankfurt: Fischer 1983.
- GUGGENBERGER, BERND: *Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkom-menheit*. München: Hanser 1987.

- HEIGL-EVERS, ANNELEISE & BRIGITTE WEIDENHAMMER: Der Körper als Bedeutungslandschaft. Die unbewusste Organisation der weiblichen Geschlechtsidentität. Bern: Huber 1988.
- HENTIG, HARTMUT VON: Sozialpathologie der Schule. In: Ders.: Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1978 (4. Aufl.), S. 56-94.
- HERZOG, WALTER: Plädoyer für Metaphern. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 299-332.
- HERZOG, WALTER: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984.
- HERZOG, WALTER: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991.
- HILLER, GOTTHILF GERHARD: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 225-244.
- KOHLBERG, LAWRENCE & ROCHELLE MAYER: Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review 42 (1972), S. 449-496.
- KUPFFER, HEINRICH: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt: Fischer 1984.
- LAKOFF, GEORGE & MARK JOHNSON: Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press 1980.
- LANGER, SUSANNE K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt: Fischer 1984.
- LESSING, DORIS: The Fifth Child. London: Jonathan Cape 1988.
- LUHMANN, NIKLAS: System und Absicht der Erziehung. In: NIKLAS LUHMANN & KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp 1992, S. 102-124.
- MAC CORMAC, EARL R.: A Cognitive Theory of Metaphor. Cambridge: MIT Press 1985.
- MARQUARD, ODO: Apologie des Zufälligen. In: Ders.: Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam 1986, S. 117-139.
- MEYER-DRAWE, KÄTE: Grenzen pädagogischen Verstehens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 249-259.
- MONTESSORI, MARIA: Über die Bildung des Menschen. Freiburg: Herder 1966.
- MONTESSORI, MARIA: Frieden und Erziehung. Freiburg: Herder 1973.
- MONTESSORI, MARIA: Kinder sind anders. Frankfurt: Ullstein 1984.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn. In: Ders.: Werke in drei Bänden, Dritter Band. Herausgegeben von KARL SCHLECHTA. München: Hanser 1966, S.309-322.
- NOHL, HERMAN: Die Bildung des Erziehers. In: Die Sammlung 5 (1950), S. 705-712.
- OELKERS, JÜRGEN: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: NIKLAS LUHMANN & KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.):

- Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp 1982, S. 139-194.
- OELKERS, JÜRGEN: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
- PRANGE, KLAUS: Intention als Argument. In: NIKLAS LUHMANN & KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp 1992, S. 58-101.
- RICHARDS, IVOR ARMSTRONG: Die Metapher. In: ANSELM HAVERKAMP (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, S. 31-52.
- ROTH, HEINRICH: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Hermann Schroedel 1966.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von LUDWIG SCHMIDTS. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).
- RUTSCHKY, KATHARINA (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt: Ullstein 1977 (a).
- RUTSCHKY, KATHARINA: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt: Ullstein 1977, S. XVII-LXXIV (b).
- SAFRANSKI, RÜDIGER: Wieviel Wahrheit braucht der Mensch? Über das Denkbare und das Lebbare. München: Hanser 1990.
- SCARR, SANDRA: Developmental Theories for the 1990s: Development and Individual Differences. In: Child Development 63 (1992), S. 1-19.
- SCARR, SANDRA: Biological and Cultural Diversity: The Legacy of Darwin for Development. In: Child Development 64 (1993), S. 1333-1353.
- SCHEFFLER, ISRAEL: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1971.
- SCHÖN, DONALD A.: Generative Metaphor: A Perspective on Problem-Setting in Social Policy. In: ANDREW ORTONY (Hrsg.): Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press 1979, S. 254-283.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Rationalität der Pädagogik. In: ULRICH HERRMANN (Hrsg.): Historische Pädagogik. (14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim: Beltz 1977, S. 131-158.
- WANDRUSZKA, MARIO: Unterwegs zu einer anthropologischen Linguistik. In: HANS RÖSSNER (Hrsg.): Der ganze Mensch. Aspekte einer pragmatischen Anthropologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1986, S. 127-145.
- WELLENDORF, FRANZ: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: ECKARD KÖNIG & PETER ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn: Schöningh 1982, S. 196-217.