

Pädagogische Metaphern und ihre körperlichen Wurzeln*

Walter Herzog

"Metaphor permeates all discourse, ordinary and special, and we should have a hard time finding a purely literal paragraph anywhere."
Nelson Goodman

Der französische Philosoph Clément Rosset meint, die Bedeutung einer Idee dürfe nicht mit der gesicherten Erkenntnis ihrer Wahrheit verwechselt werden. Jede Wirklichkeit von Belang sei zutiefst zwiespältig: "... sie wird allenthalben anerkannt und ist doch dem Einzelnen unbekannt" (Rosset 1994, p. 51f.). Mir scheint, dass diese Einsicht sehr gut auf die Pädagogik zutrifft. Von der Bedeutung von Erziehung und Bildung sind wir - gerade in unserer Zeit - fest überzeugt, deren Wahrheit aber kennen wir trotzdem nicht. Der Anerkennung von Erziehung und Bildung steht ihre Undurchsichtigkeit, ja Unverständlichkeit gegenüber.

Keine Situation bietet bessere Voraussetzungen für die Produktion von Metaphern als diese. Metaphern werden dort gebraucht, wo etwas nicht verstanden wird und dem Verständnis zugeführt werden soll, wo etwas *bekannt*, aber noch nicht *erkannt* ist.

Aristoteles definierte die Metapher sinngemäss als "Hinübertragung eines fremden Wortes". Diese Definition ist selbst metaphorisch, denn was heisst "hinübertragen" im Bereich von Sprache und Begriff? Gemeint ist, dass wir etwas anders sehen; wir sehen eine Erfahrung im Lichte einer anderen. Auch diese Formulierung ist metaphorisch. "Sehen" und "Licht" werden seit undenklichen Zeiten als Metaphern für Erkenntnis verwendet. Die epistemische Funktion von Metaphern ist denn auch von besonderer Bedeutung. Metaphern helfen uns, Wirklichkeiten zu erschliessen, Erfahrungen zu artikulieren und Neues zu denken¹.

Wenn Metaphern mit der "Hinübertragung eines fremden Wortes" zu tun haben, dann geht es im Falle der epistemischen Funktion von Metaphern um die

* Referat am 17.6.1994 im Pestalozzianum Zürich.

¹ Auch dies sind im wesentlichen metaphorische Umschreibungen. Es scheint generell so zu sein, dass wir nicht anders als metaphorisch über Metaphern sprechen können (vgl. Mac Cormac 1985, p. 54ff.).

Strukturierung einer noch unbegriffenen Erfahrung mit Hilfe der Begrifflichkeit aus einem vertrauten Erfahrungsbereich. Metaphern sind Ansichten oder Konzepte, mittels derer ein Erfahrungsbereich mit Hilfe eines anderen strukturiert wird. Metaphern ermöglichen uns, das Unbekannte nach dem Muster des Bekannten zu denken. Sie erlauben uns, einen Erfahrungsbereich in Begriffen eines anderen zu verstehen ["... metaphors allow us to understand one domain of experience in terms of another" (Lakoff & Johnson 1980, p. 117)].

Die metaphorische Übertragung eines Begriffs setzt eine minimale Gleichheit, Ähnlichkeit oder sonstige Übereinstimmung² zwischen den beiden Bereichen der Übertragung voraus. Nennen wir den einen Bereich "Tenor" und den anderen "Vehikel" der Metapher, so ist im Beispiel "Der Mensch ist ein Wolf" Mensch Tenor und Wolf Vehikel (vgl. Richards 1983, p. 36ff.). Eine Metapher kann nur zustandekommen, wenn Tenor und Vehikel wenigstens in einer Hinsicht übereinstimmen (im Beispiel: Mensch und Wolf sind beide Lebewesen bzw. Säugetiere).

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", meint Scheffler, "dass die Metapher anzeigt, dass eine wichtige Analogie zwischen zwei Dingen besteht, ohne doch explizit zu sagen, worin diese Analogie besteht" (Scheffler 1971, p. 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 gesehen wird (vgl. Black 1976). Dies führt zur Interaktionstheorie der Metapher, wie sie sowohl von Black wie von Ricoeur vertreten wird.

Die Produktivität von Metaphern führt dazu, dass die Grenze dessen, was vom Vehikel auf den Tenor übertragen wird, genauer bestimmt werden muss. Metaphern beruhen sowohl auf positiven wie auf negativen Analogien. Positive Analogien erschliessen das von Anfang an Gemeinsame zwischen Tenor und Vehikel. Sie konstituieren Metaphern als solche. Die negativen Analogien umfassen die Bereiche, in denen sich Tenor und Vehikel offensichtlich unterscheiden. In der Metapher vom Menschen als Wolf gehören zur negativen Analogie beispielsweise die Tatsache, dass ein Wolf im Gegensatz zu einem Menschen vier Beine, einen Schwanz und ein Fell hat. Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel hinaus gibt es bei jeder fruchtbaren

² Es genügt u.U. die Evokation gleicher gefühlsmässiger Reaktionen.

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 je nachdem enge oder weite Ausschöpfung ihres epistemischen Potentials zulässt. In diesem Sinne ist wohl 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 and antecedently existing" (Black 1976, p. 37). Oder, wie es in einer späteren Formulierung heisst: "... some metaphors enable us to see aspects of reality that the metaphor's production helps to constitute" (Black 1979, p. 39).

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 Beiwerk von Sprache, sondern für ein Vehikel der Erkenntnisgewinnung, dann erscheint die Sprache im wesentlichen als metaphorisch. Der Prozess des Lebens, die Evolution der Lebewesen, lässt Neues entstehen und zwingt den Menschen, das sprechende Lebewesen, dazu, seinen Wortschatz ständig zu erweitern, um das Neue zu begreifen. Die Erweiterung der Sprache erfolgt vom Bekannten zum Unbekannten, vom Vertrauten zum Unvertrauten, vom Alten zum Neuen, das heisst sie erfolgt metaphorisch. Jean Paul hat die Sprache ein "Wörterbuch erblasster Metaphern" genannt.

Ich halte es für wichtig, dass wir Metaphern nicht nur und nicht einmal in erster Linie in der synchronen Perspektive - als Übertragung von A (Vehikel) nach B (Tenor) - sehen, sondern auch, wenn nicht zuallerst, in der diachronen Perspektive. Metaphern verweisen auf Zeit, auf die Entstehung von Neuem und auf die Historizität unserer Erkenntnis.

Dabei ist gerade die Zeit ein Phänomen, das wir kaum anders als metaphorisch zu begreifen vermögen. Zeit, wie ich sie hier meine, darf aber nicht räumlich metaphorisiert werden. "Die Zeit ist das Auftauchen *anderer* Gestalten" (Castoriadis 1990, p. 327). Die Punkte einer Linie sind gerade nicht anders, sondern nur voneinander verschieden. "Versteht man die Zeit als Linie, so verwechselt man (räumlichen) Unterschied und (zeitliche) Andersheit" (ebd., p. 327f.). Über die Zeit haben wir keinen Überblick, während wir dies über den Raum - zumindest theoretisch - haben können.

Metaphern haben also mit Neuem zu tun, mit Unbegriffenem, mit Zeit, und sie erschliessen das Neue mittels Übertragung von Kategorien oder Mustern vom Bekannten auf das Unbekannte. - Mit diesem Ergebnis meiner bisherigen Aus-

führungen möchte ich nun den Schritt zum Bereich von Erziehung, Bildung und Schule machen.

*

Die Erziehung ist ein dankbares Feld für die Metaphorologie. Zwar sind Erziehung, Unterricht, Lehre und Bildung für uns alle vertraute Erfahrungsbereiche. Doch sie sind komplex, vieldeutig, undurchsichtig, ambivalent und machen nur zu oft keinen Sinn. Der "Trieb zur Metapherbildung" (Nietzsche), dieser "Fundamentaltrieb des Menschen" (Nietzsche), muss daher im pädagogischen Feld 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, Unselbständigkeit, Unfreiheit, Verworrenheit, Unbildung, Verzogenheit, Verbildung, Verderben: das sind die verschiedenen, am Leib wie am Geist sich zeigenden Seiten jenes Zustandes" (Kahle, zit. nach Rutschky 1977, p. 105). Als Ziel der Erziehung wird dann "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") ausgeht³. 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 Metapher von Erziehung als quasi-räumlicher 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,

³ Dass man - wie Rousseau - sagen kann "Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns" (Rousseau 1975, p. 10) zeigt nur, wie schon im Grundsätzlichen Uneinigkeit besteht über die metaphorische Ähnlichkeit zwischen Erziehung und ihrem etymologischen Ursprung. Das Feld der interpretierbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel ist im Falle des Erziehungsbegriffs besonders weit offen.

zit. nach Brezinka 1981, p. 65). Sie sehen an diesem Beispiel, wie wichtig die Ausdeutung des Feldes der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Tenor und Vehikel ist. Wenn Erziehung räumlich erschlossen wird, ist noch nicht festgelegt, wie weit diese Metaphorik gehen soll. Offenbar legt die Metapher des "Lehrplans" eine recht weit gehende Ausdeutung nahe.

Die räumliche Metaphorik legt eine kausalistische Interpretation des Erziehungsbegriffs nahe. Dabei spielt, historisch gesehen, die Newtonsche Mechanik als Vorbild eine wesentliche Rolle. Die klassische Physik ist eine Physik der lokalisierbaren Gegenstände und der Kräfte, die auf diese einwirken. Das Ideal, verkörpert im Laplace'schen Dämon, ist der Wissenschaftler, der den quasi-räumlichen Überblick über alle möglichen physikalischen Ereignisse in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hat. Pädagogik und Didaktik sind noch heute dieser Metaphorik verpflichtet. Ohne Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling lasse sich Erziehung nicht denken, heisst es beispielsweise bei Brezinka (vgl. Brezinka 1978, p. 43)⁴. Und in einer neueren, ansonsten recht offenen Didaktikkonzeption, derjenigen von Gallin und Ruf, wird vom Lehrer gesagt: "Als Fachmann für Rechnen oder Sprache *überblickt* er sein Stoffgebiet in der *Rückschau* und weiss, wo die heiklen Stellen liegen" (Gallin & Ruf 1990, p. 22 - zweite Hervorhebung im Original). Zur räumlichen Metaphorik, die Gallin und Ruf bevorzugt verwenden, um ihre "Didaktik der Kernideen" zu illustrieren, gehören auch die Rede vom "Lernweg" des Schülers [p. 164], vom "Vortasten in neue Stoffgebiete" [p. 165~] und der zentrale Gedanke des "Reisetagebuches", in dem der Schüler Rechenschaft über seinen Lernweg abzulegen hat.

Es ist interessant, diese Metaphorik vom allwissenden Lehrer mit dem traditionellen Anspruch der neuzeitlichen Wissenschaft und Wissenschaftsphilosophie zu vergleichen. Eine anschauliche Illustration gibt Allport, wenn er den Wissenschaftler mit dem Wächter vergleicht:

"Die Situation des Wissenschaftlers lässt sich vergleichen mit der des Wächters auf der Bergspitze, der einen einzelnen Ruderer tief unten auf dem Fluss sieht. Von seinem günstigen Beobachtungspunkt aus stellt der Wächter fest, dass eine Flusswindung voraus gefährliche Stauschnellen sind, die der Rudersmann zunächst noch nicht sehen kann. Was für die Augen des Wächters Gegenwart ist, liegt für den Rudersmann noch in der Zukunft. Von seinem höheren Standpunkt aus sagt er voraus, dass der Bootsmann bald mit seinem Schiff in Schwierigkeiten kommen wird - eine Tat-

⁴ Für historische Beispiele vgl. Lassahn 1983, p. 61ff.

sache, die dem Bootsmann [vorläufig] noch völlig unbekannt ist, da er nicht mit dem Lauf des Flusses vertraut ist. Er wird das Hindernis erfassen, wenn es auftaucht, entscheiden, was zu tun ist, und die Schwierigkeit überwinden. Kurz: wer handelt, ist vielleicht nicht in der Lage, sein Handeln in grossen raum-zeitlichen Zusammenhängen zu sehen, wie es der allweise Gott tut, oder die weniger weisen Halbgötter der Wissenschaft. Der Handelnde sieht sich selbst im Rahmen der Wahlentscheidungen, nicht im Rahmen des Schicksals" (Allport 1983, p. 77).

Die Analogie zum Lehrer ergibt sich daraus, dass dieser bei Brezinka oder Galin und Ruf mit dem Wächter auf der Bergspitze verglichen wird, während der Schüler dem Ruderer auf dem Fluss gleich kommt. Da der Wächter-Lehrer den Weg, den der Ruderer-Schüler zu nehmen hat, im voraus kennt, da er m.a.W. den Überblick über das Stoffgebiet hat, das er vermitteln muss, kann er den Schüler anleiten und gefahrlos zum Ziel führen. Dieses Bild von Erziehung und Unterricht ist tief in unserem (Lehrer-)Bewusstsein verankert.

Das Bild ist auch deshalb interessant, weil es in einem zentralen Bereich der Lehrtätigkeit einen Professionalisierungsanspruch verrät, der in der öffentlichen Diskussion kaum genannt wird. Wollten Lehrer tatsächlich im Rahmen dieses, heute als anachronistisch zu bezeichnenden Wissenschaftsanspruches tätig sein, müssten sie eine Akademisierung ihrer Ausbildung anstreben, die weit über alle bisher gestellten Ansprüche hinausgeht. Aber natürlich ist die Hoffnung auf Omnipotenz bzw. Omniszienz verfehlt. Sie verdankt sich einer fragwürdigen Metaphorisierung des Erziehungsprozesses als topographischem Geschehen, als Weg durch einen Raum.

*

Nun gibt es natürlich auch andere Metaphern der Erziehung. Und ich möchte einige davon wenigstens kurz nennen. Erziehung wird als Pflege und Wartung verstanden, der Erzieher als Gärtner, der das natürliche Wachstum beschützt und für das rechte Klima sorgt (vgl. Scheuerl 1959, p. 216f.). Maria Montessori gibt ein Beispiel, wenn sie sich gegen die Ansicht wendet, die Ergebnisse ihrer pädagogischen Arbeit würden mittels einer "Methode" erreicht⁵. "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 Eigenschaften, die hierbei zutage treten, gehören schlechthin

⁵ "Methode" ist ein Beispiel für die Wegmetaphorik

dem Leben an, gleich den Farben der Vögel und den Gerüchen der Blumen; sie sind in keiner Weise die Folge einer 'Erziehungsmethode'. Es ist jedoch klar, dass solche Naturtatsachen durch eine Erziehung beeinflusst werden können, deren Ziel es ist, sie in ihrer Entwicklung zu fördern und zu schützen" (Montessori 1984, p. 191). Weiter heisst es: "Die Eltern sind die Wächter des Kindes, aber nicht seine Bauherren. Sie müssen es pflegen und beschützen im tiefsten Sinne dieser Worte, gleich einem, der eine heilige Aufgabe übernimmt, die über die Anliegen und Begriffe des äusseren Lebens hinausreicht" (ebd., p. 290). Eine "Methode" verbietet sich, wenn die Erziehung der teleologischen Struktur der Natur folgt. Trotz ihrer Distanzierung vom Begriffe der "Methode", dem die Wegmetaphorik zugrunde liegt, schildert Montessori schliesslich trotzdem eine Methode der Erziehung. Auffallend ist im übrigen, wie leicht die Metaphorik des Wachstums mit derjenigen der Omnipotenz zusammengeht. Montessori vergleicht die Eltern als Wächter mit den "Schutzengel(n), von denen die Religion spricht" (ebd., p. 290). Wo liegt da der Unterschied zum allwissenden Lehrer, der in die Zukunft der kindlichen Lernpfade blickt?

Verbreitet, jedenfalls in historischen Pädagogiktexten, sind die Metaphern der Erziehung als Beschriftung einer tabula rasa oder als Prägung von Wachs oder Münzen. Der Edukand wird zum gestaltbaren Material, das nach vorgegebenem Plan oder in freiem Entwurf geformt wird. Der Erzieher erscheint als Handwerker oder Künstler. Die Erziehung wird zur Werkstatt, in der der Meister seine Schüler bearbeitet, wie der Handwerker oder Künstler den Werkstoff. Bekannt ist die Metaphorik von Comenius, der das Unterrichten in Analogie zum Buchdruck perfektionieren wollte. Der Fortschritt der Erziehung soll vergleichbar sein der Verbesserung der Buchherstellung durch den Typendruck. "Die Buchdruckerkunst mag zwar schwieriger, kostspieliger und mühsamer sein [als die bisher gebräuchliche Kunst, Bücher mit der Feder abzuschreiben], eignet sich aber doch weit besser, Bücher schnell, hübsch und genau herzustellen. Ebenso dient diese neue Methode [die von Comenius vorgeschlagene], obschon sie anfangs durch ihre Schwierigkeiten abschreckt, wenn sie einmal eingeführt ist, der Ausbildung einer viel grösseren Zahl und bringt zuverlässigeren Fortschritt und mehr Freude als die hergebrachte Methodenlosigkeit" (Comenius 1992, p. 215).

Einen Schritt weiter als Comenius ist Makarenko gegangen. Makarenko meinte, das Ziel der Erziehung sei klar; deren Schwierigkeit liege im "Wie". Dieses Wie sei eine Frage der "pädagogischen Technik" (vgl. Makarenko 1975, p. 593). Je mehr er nachgedacht habe, desto mehr Ähnlichkeit habe er "zwischen dem Erziehungsprozess und dem Produktionsprozess materieller Güter" (ebd.) gefunden. Folglich sei ihm klar geworden, "... dass sehr viele Details in der menschl-

chen Persönlichkeit und im menschlichen Verhalten mit der Stanzmaschine serienweise hergestellt werden können ..." (ebd.). Da die Maschine aber nicht vorhanden sei, nehme sich das Erziehungswesen (der Sowjetunion) als Handwerksbetrieb aus, der von allen Handwerksbetrieben erst noch der rückständigste sei (vgl. ebd., p. 595).

Statt auf das neuzeitliche Konzept der Produktion, kann man Erziehung auch auf den antiken Begriff der *Poiesis* zurückführen (vgl. Wigger 1983, p. 22ff.; Thomä 1992, p. 86). Unter *Poiesis* sind - im Gegensatz zu Praxis - Tätigkeiten zu verstehen, deren Zweck ausserhalb ihrer selbst liegt. Auch (moderne) Dienstleistungen können in diesem Sinne als poetisch bezeichnet werden. Wenn allerdings die Erziehung eine Dienstleistung genannt wird, dann legen sich konkretere Vergleiche nahe, zum Beispiel derjenige mit der ärztlichen oder psychotherapeutischen Tätigkeit. Die Analogie zur medizinischen oder Psychotherapie ergibt sich aus der Tatsache, dass Erziehung eine Tätigkeit ist, die ihr eigenes Ende mitbedenken muss. "Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird", heisst es bei Nohl; "... die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen ..." (Nohl 1961, p. 132). Das ist auch das Ziel der Therapie.

Ein weiteres Feld für Metaphern der Erziehung umgrenzen die Begriffe Interaktion und Kommunikation. So meint etwa Mollenhauer, für Erziehungshandeln müsse unterstellt werden, "... dass es kommunikatives Handeln ist" (Mollenhauer 1972, p. 42). Alles Erziehungshandeln sei "symbolisch vermittelte Kommunikation" (ebd., p. 70). Ähnliche Vorstellungen finden sich bei Buber, wenn dieser das erzieherische Verhältnis "ein rein dialogisches" nennt (vgl. Buber 1986, p. 40). Der Dialog konstituiert Gegenseitigkeit.

Die Sehnsucht nach Gegenseitigkeit scheint heutige Erwachsene dazu zu verleiten, Erziehung nur mehr in der Perspektive von Interaktion und Egalität zu sehen. So wird in der Antipädagogik Beziehung statt Erziehung und Freundschaft mit Kindern gefordert (vgl. von Braunmühl 1978). Gelegentlich kann das Verhältnis gar kippen, und die Kinder werden zum "Lehrmeister" oder "Lehrherrn" der Erwachsenen. Montessori schreibt von der "Gestalt des Kindes", die sich "machtvoll und geheimnisreich" darstelle; wir müssten über sie nachsinnen, "... auf dass das Kind, welches das Geheimnis unserer Natur in sich birgt, unser Lehrmeister werde" (Montessori 1984, p. 289). Handke stellt mit Bezug auf das "Kind" die rhetorische Frage: "War es ihm [dem Vater] denn nicht im ersten Moment schon erschienen als sein persönlicher Lehrherr" (Handke 1981, p. 63)?

Die Fülle an Metaphern der Erziehung stellt die Pädagogik vor ein nicht geringes Problem. Scheuerl spricht vom ungelösten Problem des *Zusammenhangs* der verschiedenen Metaphern für Erziehung (vgl. Scheuerl 1959, p. 220). Tatsächlich ist nicht zu sehen, wie so heterogene Bilder wie die Erziehung als Gärtnerei, als Produktionsstätte, als Mäeutik, als Initiation oder als Kommunikation vereinheitlicht werden könnten. "Wie im einzelnen Satz unseres Sprechens sich heterogene Metaphern unversehens zu Katachresen verschränken, so wäre auch das Ganze der Erziehung, wenn wir es bildhaft aussprechen wollten, nur in einer riesigen, unförmigen Katachrese zu fassen" (ebd., p. 220f.).

Die Schwierigkeit der Situation wird auch deutlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer dazu aufgefordert werden, ihre Tätigkeit auf den Begriff zu bringen. Oft besteht die Antwort in einer Aufzählung von Berufen, die nicht unter einen Hut zu bringen sind: "Du must Mutter, Berater, Doktor, Anwalt, Priester, Lehrer und alles sein" gab eine Lehrerin in einer amerikanischen Studie zur Antwort ["You've got to be the mother, the counsellor, the doctor, the lawyer, the preacher, the teacher and everything" (zit. nach Provenzo, McKloskey, Kottkamp & Cohn 1989, p. 553)]. Andere nennen sich Magier, Schauspieler, Showmaster, Babysitter, Hausierer und Marktschreier.

Die Folge der Heterogenität der pädagogischen Metaphorik sind Antinomien und Paradoxien. Eine pädagogische Wahrheit, die auf der Basis der einen metaphorischen Erschließung von Erziehung und Bildung erarbeitet worden ist, gerät in Widerspruch zu einer pädagogischen Wahrheit, die aufgrund einer anderen pädagogischen Metapher entwickelt worden ist. Dem Praktiker wird empfohlen, situativ abzuwägen, was zu tun ist, gleichsam den Blick dafür zu schärfen, welche Metapher im Moment die angemessene ist. Die Theoretiker machen aus der Not eine Tugend und *definieren* die Erziehung als antinomisch oder paradox.

Ich glaube, dass dieser Schritt nicht getan werden muss. Denn es könnte ganz einfach sein, dass es der Pädagogik noch nicht gelungen ist, ihren Gegenstand angemessen auf den Begriff zu bringen. Wenn Metaphern nicht bloss Schmuckstücke unserer Sprache, sondern Mittel unseres Denkens und Werkzeuge unseres Erkennens sind, wenn sie des weiteren dazu da sind, Neues zu erschliessen, dann verweist die blühende Metaphorik der pädagogischen Sprache auf die Neuartigkeit des Phänomens der Erziehung. Als moderne Erscheinung, sich unterscheidend von bloss beiläufiger Sozialisation oder Enkulturation, ist die Erziehung ein nach wie vor wenig verstandenes Phänomen, das offensichtlich immer noch nur metaphorisch begriffen werden kann. Wenn der Anspruch, ver-

ständig zu machen, was Erziehung ist, dazu nötig, eine Vielzahl von Metaphern zu produzieren, dann heisst dies, dass wir noch nicht in der Lage sind, begrifflich zu fassen, was Erziehung "eigentlich" ist. Das könnte mit ein Grund sein, weshalb die Professionalisierung der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit so schwer vorangeht. Es ist fraglich, ob ein Beruf, der sich dermassen über metaphorische Vergleiche mit anderen Professionen selbst zu verstehen bemüht, Professionalität jemals erreichen wird.

Immerhin vermögen Metaphern die *Illusion* von Professionalität zu erzeugen. Dies dadurch, dass sie Konsens suggerieren, wo in Wahrheit keiner ist. Die Tatsache, dass Metaphern nur ein Minimum an Eindeutigkeit voraussetzen und einen Hof von Uneindeutigkeit der Ausgestaltung offenlassen, bedeutet, dass sie als Kommunikationsmittel leicht Übereinstimmung herstellen lassen. Divergenzen im Gebrauch einer Metapher werden von dieser eher überdeckt als offengelegt. ["People with different meanings for the same metaphor can believe themselves to be allied with other individuals when in fact the concerns they have are very different" (Provenzo et al. 1989, p. 563).]

Nun, ich habe nicht im Sinn, in eine Professionalisierungsdiskussion einzutreten. Kommen wir daher auf die epistemische Seite der Erziehungsmetaphorik zurück. Die Beispiele für Erziehungsmetaphern, die ich Ihnen gegeben habe, stimmen im wesentlichen darin überein, dass sie die Erziehung als einen Prozess verstehen, der vom Erzieher geplant, gesteuert oder gelenkt werden kann. Auch wenn der Erzieher nicht eingreift, so soll er doch zumindest den Überblick über das Erziehungsgeschehen haben und ist damit indirekt in der Lage, dessen Verlauf zu kontrollieren. Woher kommt die Dominanz dieser Metaphorik?

*

Ich möchte im nächsten Teil meiner Ausführungen auf diese Frage eingehen. Ich frage danach, wie es kommt, dass viele unserer Metaphern, mittels derer wir Erziehung und Bildung erschliessen, räumlicher bzw. topologischer Art sind.

Die Frage mag eine einfache Antwort finden, wenn wir in Rechnung stellen, dass Erziehung und Bildung Prozesse sind, die *Zeit* beanspruchen bzw. in der Zeit ablaufen. Die Situation der Pädagogik ist mit derjenigen der Geschichtswissenschaft vergleichbar. Koselleck meint von der Geschichtswissenschaft, diese lebe - im Unterschied zu anderen Disziplinen - "nur von der Metaphorik" (Koselleck 1972, p. 16). Da die abstrakte, leere Zeit ohne Anschauung sei, bedürfe sie der Füllung durch metaphorische Bilder. Die Zeit aber wird fast unwillkür-

lich räumlich veranschaulicht. Das zeigt nur schon die Rede vom "Zeitraum", von der "kurzen" und "langen" Zeit, von "Zeitspanne" und "Zeitabschnitt", von der "Richtung" der Zeit, von der "Zeitlupe" etc.

Wenn daher Erziehung und Bildung, die wie historische Prozesse Zeit "brauchen", in räumlichen Metaphern veranschaulicht werden, dann dürfte dies einer doppelten begrifflichen Verlegenheit zu verdanken sein. Erstens ist es schwierig, wie unsere obigen Überlegungen gezeigt haben, das Phänomen Erziehung auf den Begriff zu bringen. Und zweitens scheint es mindestens so schwierig zu sein, das der Erziehung unterliegende Phänomen der Zeit begrifflich zu artikulieren. Wenn also die Erziehung als ein räumliches Geschehen metaphorisiert wird, dann scheint dem nicht in erster Linie eine Affinität zwischen Erziehung und Raum zugrunde zu liegen, sondern die Anstrengung, ein zeitliches Geschehen angemessen zu verbegrifflichen.

Trotzdem stellt sich die Frage, warum wir so leicht und schier unwillkürlich räumliche Metaphern verwenden, um uns Unverständliches zu veranschaulichen. Ich glaube, dass hier eine "Theorie der Unbegrifflichkeit" weiterhelfen kann, wie sie in philosophischer Absicht von Hans Blumenberg in Angriff genommen worden ist, wie sie inzwischen aber auch von psychologischer Seite Unterstützung erfahren hat.

Die Zeit ist ein Paradebeispiel für Unbegrifflichkeit. Sie ist kein diskursiver Begriff. Der berühmte Ausspruch des Augustinus ist Indiz dafür: "Was also ist Zeit? So lange mich niemand fragt, weiss ich es; wenn ich es einem auf seine Frage hin erklären will, weiss ich es nicht" (Augustinus 1964, p. 306). Reden über Zeit, diskursive Verständigung, zerstört deren Erfahrung und macht sie zu einem quasi-räumlichen Phänomen. Die Zeit scheint auf eine "Schicht" des Bewusstseins zu verweisen, die nicht-diskursiv und nicht-propositional ist. Hier möchte ich anknüpfen.

Zunächst mit Susanne Langer. Langer (1984) hat im Anschluss an Cassirer auf die Existenz von "nicht-diskursiven Symbolismen" aufmerksam gemacht. Langer unterscheidet in diskursive und präsentative Formen des Symbolismus. Die Sprache ist diskursiv. Die Form aller Sprachen ist so, "... dass wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen, obgleich Gegenstände ineinanderliegen; so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen" (Langer 1984, p. 88). Jede Idee, die sich dieser Form des sprachlichen Symbolismus nicht fügt, ist letztlich "unaussprechbar", das heisst

mit Hilfe von Worten "nicht mitteilbar"⁶. In diesem Sinne "nicht mitteilbar", da nicht diskursiv, sind visuelle, aber auch musikalische Formen. Der nicht-diskursive (präsentative) Symbolmodus ist ganzheitlich (vgl. ebd., p. 103). Wie Langer am Beispiel der Musik deutlich macht, wurzelt der präsentative Symbolismus in körperlichen bzw. Handlungsstrukturen. Die Musik erregt "Gemütsbewegungen"; sie ist "... die Formulierung und Darstellung von Gemütsbewegungen, Stimmungen, geistigen Spannungen und Entschlüssen ... - ein 'logisches Bild' fühlenden, responsiven Lebens ..." (ebd., p. 219). Die Musik artikuliert Formen, die sich durch die Sprache nicht kundtun lassen.

Mit der Rückführung des musikalischen Ausdrucks auf Prozesse des Lebens, deren Rhythmus, Bewegtheit und die Dialektik von Spannung und Entspannung, verweist Langer auf die körperliche Basis der präsentativen Symbolik. "Die der Musik respondierende Imagination ist persönlich, assoziativ und logisch, gefärbt mit Affekten, durchdrungen vom Rhythmus des Körpers und von Träumen; aber für die Fülle ihres wortlosen Wissens, ihres Wissens um emotionale und organische Erfahrung, Lebensimpulse, Gleichgewicht und Widerstreit, um das Wie des Lebens, Sterbens und Fühlens steht ihr eine Fülle möglicher Formen zu Gebote" (Langer 1984, p. 239). Langer verallgemeinert ihre am Beispiel der Musik vollzogene Analyse auf den künstlerischen Ausdruck schlechthin. Der Gehaltsinhalt eines künstlerischen Werkes deckt sich nicht mit dessen intellektueller Erfahrung: "... er ist ... von der Art des Lebensrhythmus, den wir mit allen wachsenden, hungernden, sich regenden und Furcht empfindenden Geschöpfen teilen ..." (ebd., p. 254).

Die Bedeutung der Körperlichkeit für eine Theorie der Unbegrifflichkeit und damit für ein Verständnis der Funktionsweise von Metaphern wird anderweitig bestätigt. So meint beispielsweise Johnson: "There is no aspect of our understanding that is independent of the nature of the human organism" (Johnson 1987, p. 209). Als Lebewesen stehen wir in einem "ursprünglichen" Verhältnis zur Wirklichkeit. Leben bedeutet Verhalten (vgl. Herzog 1991, Kap. 6).

Unser Verhalten ist erkenntnisererschließend. Durch unser Verhalten erschliesst sich uns Wirklichkeit auf eine vorbegriffliche, nicht-gegenständliche Weise. Nennen wir diese "lebensweltlichen", in den Strukturen des Lebensvollzugs wurzelnden Formen des Bewusstseins "Lebenskategorien", dann handelt es sich dabei um nicht-gegenständliche Formen der Welterschließung (vgl. Fellmann

⁶ Vgl. Wittgenstein: "Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies *zeigt* sich, es ist das Mystische" (Wittgenstein 1978, p. 115). Aber nicht nur das Mystische: "Es ist klar, dass sich die Ethik nicht aussprechen lässt. ... (Ethik und Aesthetik sind Eins.)" (ebd., p. 112).

1991, p. 25). Es sind Kategorien des *zuständlichen* Bewusstseins. Dieses beruht nicht auf Begriffen, sondern auf Bildern.

Allerdings ist der Terminus "Bild" nicht unbedingt treffend, denn "Bild" weckt die Assoziation des Sehens, wofür es aber gerade nicht geht. Angemessener ist es, von "bildhaften Schemata" bzw. von "Bildschemata" ("image schemata") zu sprechen. Schemata erwachsen aus unseren Tätigkeiten; sie haben kinästhetischen Charakter (vgl. Johnson 1987, p. 24f.) und bilden rekurrente Muster bzw. Formen unserer Interaktionen mit der Umwelt. ["These patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movements through space, our manipulation of objects, and our perceptual interactions" (Johnson 1987, p. 29).] Schemata sind verkörperte ("embodied") Strukturen des Verstehens.

Der Körper steht in einer Relation zur Welt, die mit dem Verhalten zusammenfällt (vgl. Fellmann 1991, p. 88). Aus dieser Relation kann sich der Mensch nicht befreien, da er sie ist. Der Mensch ist ein Verhältniswesen (vgl. Herzog 1991). Insofern ist unser Körperbild nicht Abbild unseres Körpers, seine Realität liegt vielmehr in seiner Funktion. "Mit seiner Hilfe orientieren wir uns in der raum-zeitlichen Welt" (Fellmann 1991, p. 63). Wir unterscheiden mit seiner Hilfe in rechts und links, oben und unten, vorne und hinten. Ein reiner Geist könnte diese Unterscheidungen nicht treffen. Seine orientierende Funktion kann das Körperbild nur ausüben, weil es nicht gegenständlich ist.

Die Bilder des *zuständlichen* Bewusstseins sind also keine Abbilder. Sie sind Mittel der Wirklichkeitskonstruktion. Sie vermitteln Erkenntnis. "Die Bilder bilden die äussere Wirklichkeit nicht ab, sondern stellen Verhaltensweisen dar, die sich bei Gelegenheit von Widerständen ausbilden" (Fellmann 1991, p. 126). Der Körper fungiert als epistemisches Subjekt. Er bildet ein Netz, das wir selbst sind. Unsere Empfindungen werden in dieses Netz eingetragen. Im Rahmen dieses Netzes, das wir sind, erfolgt der bildhafte Aufbau der Welt im *zuständlichen* Bewusstsein. Fellmann betont, dass die Bilder bzw. bildhaften Schemata als Grundlage eines Symbolisierungsprozesses fungieren, ohne den es kein Erkennen von Wirklichkeit geben kann. Im menschlichen Bewusstsein gibt es eine Bedeutungsschicht, die nicht mit den Gegenständen, sondern den Formen der Darstellung zusammenfällt. "Die Formen der Darstellung ... sind Funktionen des Verhaltens, durch das der Mensch die Welt erschliesst. Den Bildern des Verhaltens, die sich von Abbildern einer vorgegebenen, 'an sich' bestehenden Wirklichkeit unterscheiden, kommt somit neben den Begriffen eine selbständige Funktion der Evozierung von Wirklichkeiten zu" (Fellmann 1991, p. 70). Die

Kategorien des Verstehens, die "Lebenskategorien", sind symbolische Formen, die im Lebenszusammenhang verankert sind. Es sind im Verhalten fundierte "Arten der Auffassung" (Dilthey), von denen jede eine eigene "Regel der Beziehung" enthält (vgl. Dilthey ..., p. 192). Dadurch bezeichnen Kategorien nicht Gegenstände, sondern *Lebenslagen*. Die Lebenskategorien erfassen "... im Verhältnis zu den naturwissenschaftlichen Begriffen die Wirklichkeit 'von einem anderen Gesichtspunkt aus' ([Dilthey])" (Fellmann 1991, p. 102). Die bildhafte Symbolbildung unterscheidet sich von der diskursiven dadurch, dass sie ganzheitlich und nicht in einzelne Elemente zerlegbar ist. Sie bildet den bildhaften Hintergrund, vor dem sich die gegenständlichen Denkformen ausbilden. Es geht um symbolische Formen, die gegenständliche Objektivität allererst ermöglichen.

Wie erfasst man diese vorbegrifflichen und vorsprachlichen Kategorien? Bilder werden in Metaphern bewahrt. Metaphern sollten daher das Unbegriffliche des zuständlichen Bewusstseins erfassen lassen. "Die Metapher expliziert ... keine Wahrnehmung, die sich auf einen Begriff bringen lässt, sondern das mit ihr verbundene Lebensgefühl, das immer schon die subjektiven Empfindungen überschreitet und *als Bild* eine den Betrachter und den Gegenstand umfassende situationale Bedeutung erschliesst" (Fellmann 1991, p. 137). Das Verhalten kommt in Bildern zuständlich zu Bewusstsein, die sprachlich in Metaphern ausgedrückt werden.

Anders als Langer hält Fellmann die präsentative Symbolik der Bildschemata nicht für individuell und persönlich. Deren Verankerung in der Körperlichkeit des Menschen garantiert Allgemeinheit, das heisst eine vermutlich biologische Grundlage, die bei allen Menschen eine gleiche oder zumindest ähnliche Schematik ausbilden lässt (vgl. auch Johnson 1987, p. 109, 161, 168, 196, 206). Die Schemata sind daher nicht subjektiv (im Sinne von privat). Sie sind allerdings auch nicht objektiv, wenn damit "logisch" (im Sinne von propositional) gemeint ist. Da die Schemata bildhaft sind, lassen sie verschiedene Artikulationen zu, das heisst verschiedene metaphorische Interpretationen. Sie sind zwar biologisch determiniert, aber als körperliche Schemata ist ihr Sinn nicht eindeutig.

*

Ich möchte es bei diesen Bemerkungen bewenden lassen. Die Tendenz der Argumentation dürfte deutlich geworden sein. Die Tatsache, dass wir Lebewesen sind, schafft eine Beziehung zur Wirklichkeit, die nicht gegenständlich, sondern "zuständlich" ist und sich in bildhaften Schemata verkörpert. Diese Schemata

sind vorbegrifflich und nicht-diskursiv. Es entspricht ihnen eine präsentative Symbolik, die sprachlich nur metaphorisch artikuliert werden kann. Umgekehrt formuliert, wurzeln viele unserer Metaphern in solchen bildhaften Schemata, deren Basis unsere körperliche Existenz ist.

Wenn wir daher fragen, woher unsere Vorliebe für räumliche Metaphern kommt, dann liegt die Antwort in dieser bildhaften, vorbegrifflichen "Schicht" unseres Bewusstseins. Viele der bildhaften Schemata, die wir verwenden, um uns Unverständliches verständlich zu machen, sind Ausdruck unserer Körperlichkeit, die per definitionem räumlich ist. Unser Körper nimmt eine Raumstelle ein. Er ist lokalisiert. Körperlichkeit bedeutet, den Raum "egozentrisch" zu strukturieren: Vorne versus hinten, oben versus unten, links versus rechts, fern versus nah, eng versus weit. Es sind dies alles Auszeichnungen des Raumes, die physikalisch bedeutungslos sind und für die Wissenschaft geradezu "Erkenntnishindernisse" (Bachelard) darstellen.

Körperlichkeit bedeutet auch "enthalten sein" und "begrenzt sein" (vgl. Johnson 1987). Daraus entsteht die Polarität von innen versus aussen und die Vorstellung einer Bewegung hinein in etwas oder hinaus aus etwas (vgl. ebd., p. 30ff.). Körperlichkeit bedeutet des weiteren im Gleichgewicht sein und das Gleichgewicht verlieren können. Daraus entstehen unsere übertragenen Vorstellungen von Gleichgewicht, Symmetrie, Äquilibration, Ausgeglichenheit, Gleichheit, Gerechtigkeit etc. (vgl. ebd., p. 74ff.). Nicht dass diese Begriffe "bloss" körperlicher Natur wären, aber sie erhalten ihre Plausibilität und "Anschaulichkeit" von der Erfahrung der körperlichen Balance.

Körperlichkeit bedeutet des weiteren auf dem Boden stehen, eine Grundlage haben, gehalten und getragen werden. Sie bedeutet sich aufrichten und sich hinlegen können. Sie bedeutet, sich von A nach B bewegen, Umwege machen, zurückkehren können etc.

Wir haben hier die Basis der pädagogischen Weg- und Pfadmetaphorik. Ein Weg hat einen Anfang und ein Ende. Die Erziehung soll ebenfalls einen Anfangs- und einen Endzustand haben. So heisst es beispielsweise bei Helmar Frank, grundsätzlich umfasse eine wissenschaftliche Pädagogik "... das System aller möglichen Methoden, einen Menschen aus irgendeinem körperlich-seelisch-geistigen Zustand Z1 in einen bestimmten anderen Zustand Z2 überzuführen" (Frank 1969, p. 10). Und bei Brezinka heisst es, wer erziehe, der handle "... in der Absicht, den Educanden aus einem psychischen Zustand 1 in einen davon verschiedenen Zustand 2 zu bringen" (Brezinka 1981, p. 80). Erziehung ist eine

Bewegung von A nach B, ein "Überführen" (Frank) bzw. ein "Hinbringen" (Brezinka). Oder sie ist ein "Herausziehen" (vgl. oben). Erziehung ist lineares Fortschreiten entlang eines überblickbaren und damit beherrschbaren Weges (vgl. oben: Galin & Ruf). Der Fortschritt bringt ein "Mehr" von etwas, ein Mehr an Wissen, ein Mehr an Bildung, ein Mehr an "Menschlichkeit".

Die Metaphorik ist kaum anders, wenn anstatt vom Edukanden vom zu vermittelnden Stoff aus gedacht wird. Bereits das Wort "Stoff" verführt zu einem konkretistischen Denken. Danach gilt es, Stoff zu "vermitteln", das heisst von A (Lehrer) nach B (Schüler) zu verschieben. Der Unterrichtsprozess erscheint als eine "Übertragung" von sprachlichen oder sachlichen Inhalten, durch die Wissen aufgebaut oder angehäuft werden kann. Der "Nürnberger Trichter" ist lediglich die Karikatur eines weit verbreiteten Verständnisses von Unterricht als Transfer von A nach B (bzw. vom Gedächtnis als Behälter, vom Lernen als Zuwachs etc). Auch das didaktische "Prinzip" der Anschauung verleitet dazu, den Wissenserwerb als "Aufbau" zu verstehen. Der anschauliche Unterricht soll die Reduktion des Stoffes auf einen Nullpunkt der Erfahrung ermöglichen und einen Prozess induktiven Lernens in Gang setzen. Dass der Wissenserwerb so nicht vor sich geht, zeigt mittlerweile eine Fülle von erkenntnistheoretischer und psychologischer Literatur.

Ob vom Schüler oder vom Stoff aus gedacht wird, die Tätigkeit des Lehrens erscheint in beiden Fällen im Schema einer räumlichen Verschiebung. Der Begriff der Methode ist davon abgeleitet. Unterricht wird begriffen als eine Abfolge von Schritten entlang eines Weges. Der Weg ist auf ein Ziel gerichtet, Rückschritte sind zwar denkbar, aber im Prinzip vermeidbar. Der Fortschritt ist linear und irreversibel. Ein grosser Teil unserer Didaktiken geht von genau diesem Bild aus (vgl Geissler 1966, p. 140f.).

Es findet sich aber auch Kritik am Bild des Weges, denn Lernen könnte ein Vorgang sein, der nicht linear vor sich geht und nicht akkumulativ ist. Man denke nur an Nietzsche, der von den Wohltaten des Vergessens sprach (vgl. Nietzsche 1977, p. 9ff.), ein geradezu ketzerischer Gedanke angesichts der auf Zuwachs und Fehlervermeidung bedachten Realität unserer Schulen. Vielleicht ist es auch so, dass Lernprozesse nicht dem Erklimmen der Sprossen einer Leiter gleichen. Vielleicht sind die Schritte der lernenden Aneignung eines Stoffes auch kein Abbild der curricularen (enzyklopädischen) Ordnung des Stoffes. Und vielleicht suggeriert die sachlogische Anordnung des Stoffes im Lehrplan ein falsches Bild des Lernprozesses. Jerome Bruner hat mit der Idee eines spiralförmigen Weges eine Alternative zur Stufendidaktik vorgeschlagen. Doch die

Schule arbeitet, angefangen vom Lehrplan bis zur methodischen Stoffaufbereitung, vielerorts noch immer so, als sei Lernen ein Vorgang simpler Akkumulation. Es stellt sich zumindest die Frage, ob unsere Metaphorik nicht einem oberflächlichen Lernen Vorschub leistet.

Lassen Sie mich zum Schluss festhalten, dass nach meiner Ansicht räumliche Metaphern im pädagogischen Diskurs, aber nicht nur in diesem, deshalb so prominent sind, weil sie an bildhafte Schemata anknüpfen, die in unserer körperlichen Existenz wurzeln. Durch metaphorische Erweiterung werden diese Schemata in den Bereich des abstrakten Denkens eingebracht und prägen so unsere Begriffe in einem Erfahrungsbereich, der offenbach ohne Metaphern noch nicht auskommen kann.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W.: Werden der Persönlichkeit - Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Frankfurt: Fischer 1983.
- Augustin: Dreizehn Bücher Bekenntnisse. Übertragen von C.J. Perl. Paderborn: Schöningh 1964 (2. Aufl.).
- Black, Max: Models and Metaphors - Studies in Language and Philosophy. London: Cornell University Press 1976 (6. Aufl.).
- Black, Max: More about Metaphor, in: Andrew Ortony (ed.): Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press 1979, p. 19-43.
- von Braunmühl, Ekkehard: Antipädagogik - Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim: Beltz 1983 (4. Aufl.).
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung - Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978 (4., vollst. neu bearb. Aufl.).
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. - Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt 1981 (4., verb. Auflage).
- Buber, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider 1986.
- Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution - Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt: Suhrkamp 1990.
- Comenius, Johann Amos: Grosse Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.

- Davis, Bernard: Why Teaching Isn't Possible, in: Educational Theory 1977 (27), p. 304-309.
- Dolch, Josef: Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt - Ein Programm, in: Wolfgang Brezinka (ed.): Weltweite Erziehung. Freiburg: Herder 1961, p. 163-176.
- Fellmann, Ferdinand: Symbolischer Pragmatismus - Hermeneutik nach Dilthey. Reinbek: Rowohlt 1991.
- Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. 2 Bde. Baden-Baden: Agis-Verlag 1969 (2. Aufl.).
- Gallin, Peter & Urs Ruf: Sprache und Mathematik in der Schule - Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 1990.
- Geissler, Erich E.: Die Metapher des Weges in der Didaktik, in: Hans-Michael Elzer & Hans Scheuerl (eds.): Pädagogische und didaktische Reflexionen - Festschrift für Martin Rang. Frankfurt: Diesterweg 1966, p. 138-144.
- Goodman, Nelson: Languages of Art - An Approach to a Theory of Symbols. Indianapolis: Hackett Publishing Company 1988 (6. Aufl.).
- Handke, Peter: Kindergeschichte. Frankfurt: Suhrkamp 1981.
- Herzog, Walter: Das moralische Subjekt - Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991.
- Johnson, Mark: The Body in the Mind - The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: The University of Chicago Press 1987.
- Koselleck, Reinhart: Vergangene Zukunft - Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt: Suhrkamp 1984 (2. Aufl.).
- 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.
- Lassahn, Rudolf: Pädagogische Anthropologie - Eine historische Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983.
- Mac Cormac, Earl R.: A Cognitive Theory of Metaphor. Cambridge: MIT Press 1985.
- Makarenko, A.S.: Werke, Erster Band. Berlin: Volk und Wissen 1975.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess - Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa 1972.
- Montessori, Maria: Kinder sind anders.. Frankfurt: Ullstein 1980.

- Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: ders.: Werke in drei Bänden. Herausgegeben von Karl Schlechta. Erster Band. München: Hanser 1966, p.
- Nietzsche, Friedrich: Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn, in: ders.: Werke in drei Bänden. Herausgegeben von Karl Schlechta. Dritter Band. München: Hanser 1966, p. 309-322.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).
- Provenzo, Jr., Eugene F., Gary N. McCloskey, Robert B. Kottkamp & Marilyn M. Cohn: Metaphor and Meaning in the Language of Teachers, in: Teachers College Record 1989 (90), p. 551-573.
- Richards, Ivor Armstrong: Die Metapher, in: Anselm Haverkamp (ed.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 31-52.
- Rosset, Clément: Das Prinzip Grausamkeit. Berlin: Merve 1994.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).
- Rutschky, Katharina: Einleitung, in: dies. (ed.): Schwarze Pädagogik - Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt: Ullstein 1977, p. XVII-LXXIV.
- Scheffler, Israel: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1971.
- Scheuerl, Hans: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, in: Zeitschrift für Pädagogik 1959 (5), p. 211-223.
- Thomä, Dieter: Eltern - Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform. München: Beck 1992.
- Wigger, Lothar: Handlungstheorie und Pädagogik - Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin: Richarz 1983.
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt: Suhrkamp 1978.

© Walter Herzog
Institut für Pädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie
Universität Bern
Muesmattstrasse 27
3012 Bern