

Roland Reichenbach

Schulkritik

Eine „metaphorologische“ Betrachtung¹

Thematisch scheinen die folgenden Betrachtungen nur auf den zweiten Blick in dieses Beiheft zu passen. Doch sie betreffen den Umstand oder die Feststellung, dass das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft einerseits und ihre Repräsentation im zeitgenössischen öffentlichen Diskurs andererseits weit auseinanderklaffen. Geräuschvolle pädagogische Debatten benötigen offenbar keine Bezugnahme auf (empirische) Forschungsperspektiven oder -resultate (oder gar ihre Hinterfragung) und kommen vielmehr bestens ohne Kenntnis der theoretischen oder praktischen Sichtweisen einschlägiger Fachleute aus. An der öffentlichen Schulkritik zeigt sich besonders deutlich, wie unterkomplex, einseitig und wenig informiert die (scheinbar kritischen) Perspektiven sein müssen, um von einem breiteren Publikum wahrgenommen zu werden. Uninformiertheit ist die solide Basis für effektvolle Schulkritik. Das mag aus einer disziplinären, akademischen und/oder administrativen Sicht ärgerlich sein, ist aber in demokratischen Lebenszusammenhängen einfach – wie andere lästige Phänomene – zu ertragen.

Im ersten Teil wird auf einige mehr oder weniger bekannte „Kritiken“ der Schule und des Bildungssystems hingewiesen, wie sie im deutschsprachigen Raum gegenwärtig in den öffentlichen Medien vorzufinden sind. Der zweite Teil befasst sich mit der Frage, was unter „Kritik“ verstanden werden kann. Damit wird auf eine Kritik der (insbesondere populären) Schulkritik gezielt. Im dritten Teil wird auf die organische Metaphorik hingewiesen, die den primären ideellen Hintergrund schulkritischer Positionen darzustellen scheint. Abschließend werden die Behauptungen zusammengefasst, die hier vertreten und zur Diskussion gestellt werden.

1 Der sich essayistisch verstehende Beitrag entspricht – mit geringfügigen Anpassungen – meiner Antrittsvorlesung an der Universität Zürich im Oktober 2013. Dass er in der vorliegenden Form in dieses Beiheft Eingang finden konnte, verdanke ich Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers. Reinhard Fatke danke ich an dieser Stelle zudem für seine gründliche Durchsicht des Manuskripts.

I.

In rohstoffarmen Ländern ist Bildung besonders wichtig, heißt es oft. Bildung sei der einzige „Rohstoff“ des Landes, dem es sein Fortbestehen und seine Prosperität verdanke. Die schicksalhafte Notwendigkeit von Bildung an die Rohstoffarmut eines Landes zu knüpfen, ist nicht ohne ironische Pointe: Auf wie viele Stunden und gar Jahre des mitunter sinnfreien Lernens und der Langeweile, aber auch der Sorge und des Stresses könnten Tausende von Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden verzichten, würde das Land über natürliche Rohstoffe verfügen – sei es Erdöl, Erdgas, Kohle, Silber oder Gold, Kupfer, Nickel oder Zink. Aber nein, fast nichts von alledem ist vorhanden, und dann muss der Rohstoffarmut mit Schul- und Berufsbildung als einer aufwändigen und im Einzelfall selbstwertgefährdenden Kompensationsstrategie begegnet werden.

Kein Wunder also, dass die Schule kritisiert wird, denn es will nicht gelingen, bloßen Rohstoffersatz attraktiv zu finden. In einer umfangreichen, vor allem fleißigen Arbeit mit dem Titel *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* (Pfisterer, 2003) unterscheidet die Autorin pädagogische von psychologischen, medizinischen, soziologischen, politischen und institutionellen Aspekten der Schulkritik. Darunter werden 22 Problemfelder allein der pädagogischen Kritik genannt, insgesamt 69 schulkritische Positionen – keine Perspektive, aus der nicht kritisiert würde, und nichts, was nicht kritisiert wird (außer dass die Schülerinnen und Schüler immer verschont bleiben). Kritisiert werden, um einige Beispiele zu nennen, etwa die Lehr- und Lerninhalte: Den einen sind sie zu kopflastig und einseitig wissenschaftsorientiert, den anderen viel zu lebensfern, den dritten vor allem nicht kindgerecht, den vierten im Gehalt zu anspruchslos, wiederum anderen aber zu anspruchsvoll. Die einen kritisieren die Leistungsorientierung der Schule, die anderen die mangelnde Objektivität der Leistungsbeurteilung, wieder andere allein die Ziffernnoten. Manche bringen Schule ohne weitere Probleme mit „Seelenmord“ in Verbindung, andere kritisieren bloß den Mangel an ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung, und wieder andere finden schlecht, dass die psycho-physiologischen Grundlagen des Lernens in der Schule keine Beachtung fänden. Gern werden auch die pathologischen Effekte des Lernens durch Prüfungsdruck hervorgehoben, manche wissen, dass Schule als Institution generell krank macht, einigen ist die Schule selbst eine kranke Einrichtung, und wenn sie nicht krank ist, so bringt sie doch lebensfeindlichen Stress und stressbedingte Störungen mit sich, jedenfalls ist die Schule körper- und/oder leibfeindlich, und es herrschen dort – in den Augen mancher – ein umfassender Bewegungsmangel, darüber hinaus eine fundamentale sensorische Deprivation und bedauernswerte Entsinnlichung vor. Die Schule produziere viele sozial untaugliche Individuen, benachteilige ganze Bevölkerungsgruppen, von denen gern gesagt wird, sie seien „bildungsfern“ (wohl weil sie sich der Rohstoffarmut im Land nicht ganz bewusst sind), jedenfalls verteile Schule die Lebenschancen ungerecht, sei mittelschichtorientiert, selektiere, statt zu fördern, sondere aus, statt zu integrieren, und reproduziere die Drei-Klassen-Gesellschaft. Nicht zu

reden von den Eigenarten der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer meist in irgendeiner Hinsicht problematischen Persönlichkeit.

Es scheint unmöglich zu sein, sich über Schulkritik zu äußern, ohne sich in ihren vielfältigen Facetten zu verlieren; dieser Bereich ist ein Dschungel und ein Sumpf, in dem man, wie jede Bildungspolitikerin und jeder Bildungspolitiker weiß, früher oder später versinkt und schließlich ganz verschwindet. Schulkritik hat ja auch etwas Moorleichenhaftes. Und wer in diesem Sumpf Bildungspolitik zu betreiben hat, und sei's freiwillig, der macht sich die Hände auf alle Fälle schmutzig. Ohne Schmutz geht gar nichts – das weiß jeder, der etwas von Rohstoffen und ihrem Abbau versteht.

Ein Großteil der auch heute noch formulierten Schulkritik hat mit der Rohstoffmetaphorik gemeinsam, dass sie sich aus dem organischen Bereich nährt.² Die Naturmetaphern und speziell die Wachstumsmetapher gehören zu den ältesten und beliebtesten überhaupt (vgl. Demandt, 1978; auch Meyer, 1969). Unter den Fahnen der Natur und des Natürlichen stehen auch momentan populäre und wirksame Formen der Schulkritik, auch wenn sie untereinander nicht konsistent sind. Drei Beispiele, die ihre Blüten treiben: Die erste Gruppe von Schulkritikern weiß offenbar ganz über das „natürliche“ Verhältnis zwischen Alt und Jung Bescheid, und sie weiß, dass in den Schulen zu viel gekuschelt und zu wenig geführt wird. Mit der Kuschildiagnose – eine bodenständige, aber dennoch imaginäre Ferndiagnose – und dem Führungsmotiv kann auf aufgeregte Weise Bildungspolitik betrieben werden. Die zweite Gruppe weiß im Unterschied zu den Kuschelkritikern vor allem, dass die Schulen nicht kindgerecht sind, aber es unbedingt werden sollten, denn es gehe nicht darum, das „Kind schulgerecht“, sondern die „Schule kindgerecht“ zu machen. Auch hier spielt das sogenannte Natürliche die wesentliche Rolle: also die *Natur*, d. h. *nicht* die Gesellschaft, *nicht* die Zivilisation oder Kultur des Wissens. So weiß diese zweite Gruppe ziemlich alles über die „wahre Natur“ des Kindes und seine Entwicklung. Eine dritte, neue und laute Gruppe weiß plötzlich alles über das Gehirn, und dieses hat ja von Natur aus nur eines im Kopf: Lernen, Lernen, Lernen! (Dass das Gehirn etwas „im Kopf“ habe, diese Rede muss erlaubt sein, denn bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass das Gehirn denkt, nicht etwa der Mensch oder die Person; – man möchte zunächst meinen, der Mensch denke mithilfe seines Gehirns, doch nein, es ist anders, das Gehirn denkt anstelle der Person.) Wenn also das Gehirn nur immer lernen will, warum lässt man es nicht? So fragen die Vertreter dieser Gruppe. Warum schläft das Hirn in der Schule vielmehr links- und rechtshälftig ein und schrumpft Jahr für Jahr weiter; jedenfalls leuchtet es nicht mehr so schön rot in den Arealen hinten-vorne, oben-unten oder auch links-rechts. Und sollte nicht das Gehirn möglichst immer rot leuchten? Die bildgebenden Verfahren sind dramatische Onto- und Topologisierung *par excellence*, die Fetische der Hirnforschung.

Aus dieser dritten Gruppe stammen die momentan kuriossten Formulierungen! Ein vielsagendes Beispiel stammt von Manfred Spitzer, der alles über das Gehirn und da-

2 Der Bereich des Organischen ist freilich nicht der einzige Bezug pädagogischer Metaphorik, aber doch ein so relevanter wie virulenter (vgl. beispielsweise Scheuerl, 1959; Oelkers, 1991; de Haan, 1993; Meyer-Drawe, 1999; Reichenbach, 2003a).

mit – in seinen Augen – auch alles über die Schule und ihre Verbesserungsnotwendigkeit und -möglichkeiten weiß. Das Beispiel stammt aus einem Artikel mit dem Titel *Neurobiologische Erkenntnisse für die pädagogische Praxis*: „Lernen findet immer statt, wenn im Gehirn Prozesse des Erlebens, Fühlens, Denkens, Entscheidens und Handelns ablaufen. Daraus folgt, dass das Gehirn nicht zwischen Erziehung und Bildung unterscheidet – genauso wenig wie die Engländer (...)“ (Spitzer, 2010, S. 65).

Interessant sind schon die impliziten Vorstellungen von Lernen, welches „immer stattfindet“, wenn „im Gehirn Prozesse (...) ablaufen“. Wir haben hier ein Beispiel für die heutzutage weitverbreitete Transformation des „Tuns“ in ein „Geschehen“ vor uns, das akteurlose Lernen im Gehirn (etwa des Schülers). Hier wird der Täter „eliminiert“, das Tun zur Wirkung des Gehirns „verdinglicht“ (Koch, 2002). Dass schulisches Lernen, pädagogisch betrachtet, aber wesentlich mit Anstrengung und Bemühung, mit Ringen um Aufmerksamkeit und Verständnis, mit Denken, Nachdenken und Überdenken, mit Üben und Wiederholen, Nachfragen und Suchen zu tun hat (vgl. Koch, 2002, S. 85), entgeht der naturalistischen Hirnperspektive naturgemäß. Darüber hinaus entzieht sich dieser Perspektive auch die „Logik des Lernens“, wonach es beim schulisch zu verantwortenden Lehren und Lernen um Kriterien der Wahrheit, der Deutlichkeit und der Anschlussfähigkeit geht, um seinen kommunikativen Charakter (vgl. Koch, 1991, 2002), in welchem Rede, Frage und Antwort, ebenso das Gespräch, die zentrale Stellung einnehmen.³ In diesen sozialen Praxen werden wechselseitig hermeneutische Grundoperationen geübt, Verständigungsformen wie Begründen, Erklären, Beweisen und Widerlegen, Exemplifizieren, Induzieren, Deduzieren und Analysieren. Davon ist sowohl in der naturalistischen Kritik des Kuschelns und der Führung als auch der Kritik der Kindsgerechtigkeit einer Institution wie auch der Kritik der Hirnforschung nichts zu vernehmen.

Der Spitzersche Befund, wonach „das Gehirn „nicht zwischen Erziehung und Bildung unterscheidet – genauso wenig wie die Engländer“, führt zu interessanten Nachfragen. Offenbar besteht eine gewisse Affinität zwischen dem Gehirn und den Engländern, die anderen Nationen verwehrt bleibt. Das deutsche Gehirn unterscheidet – man weiß mit Spitzer jetzt: fälschlicherweise – immer noch zwischen Erziehung und Bildung. Warum es das macht? Wir können nur spekulieren. Doch Spitzer ist ja kein Engländer, sondern selber Deutscher, und trotzdem ist er darauf gekommen, dass diese Unterscheidung nicht sinnvoll sei! Genauer: Nicht Spitzer, sondern sein Gehirn ist darauf gekommen.

Die neue Passivität des Menschen und das Verschwinden der Person in diesem Ansatz erinnern ironischerweise an den zu Unrecht gescholtenen, da nicht in seinem historischen Kontext verstandenen „Nürnberger Trichter“. „Ironischerweise“, weil in manchen pädagogischen und didaktischen Sichtweisen eine dimensionale Entgegensetzung

3 Es ist bedauerlich, wie wenig (beispielsweise) die Untersuchungen zur „Logik des Lernens“ von Lutz Koch auch in einschlägigen Fachkreisen wahrgenommen worden sind. So wird auch innerhalb der Erziehungswissenschaft recht wenig informiert davon ausgegangen, dass über Lernen vor allem (*lern-)*psychologisch nachgedacht und geforscht werden müsse.

von Instruktion und Konstruktion gemacht wird (... so kommt es eben, wenn man sich nicht so richtig anstrengen mag und nur das Hirn ein wenig leuchten lässt ...). Jedenfalls ist der Nürnberger Trichter das Abschreckmodell der konstruktivistischen Perspektive, welche ihrerseits aus der Biologie stammt wie auch die damit verbundene Systemtheorie (vgl. Lüdemann, 2004; insbesondere auch Pongratz, 2009). Selbstregulierende Systeme bereiten dem modernen Selbstverständnis große Freude – Bildung als Autopoiesis und der selbstregulierte Lerner gehören zu den heute machtvollsten Bildern in Politik und Bildung. Da dampft es etwas weniger warm als noch bei der religiösen Biologik der Pädagogik Maria Montessoris, und es weht im Gegensatz dazu ein liberaler Hauch von Humanwissenschaft, in der die Autonomie des Menschen nicht mehr als kontrafaktische Zumutung und politisches Ideal, sondern vielmehr als allseitig bejahetes Naturprodukt erscheint (das vielleicht einmal ein Qualitätssiegel einer OECD-Bildungskommission erhalten wird). Doch das Eintrichtern von Lernstoff ist halt eben sowieso nicht möglich. Schön wäre es! Denn wie viele Schüler hätten weniger gelitten! Die Metapher des Nürnberger Trichters, die Georg Philipp Harsdörffer (1607–1658) verursacht hat, war ja auch ganz gegenteilig motiviert, gewissermaßen pädagogisch edel: Es ging Harsdörffer um die Vermittelbarkeit und Lernbarkeit der Poesie (Harsdörffer, 1648–1653/1971).⁴

Um nun aber mit der organischen Metaphorik schulkritisch zu argumentieren, muss jeweils eine ganze Reihe von gesellschaftlich bedeutsamen Aufgaben und Funktionen der Schule, die schultheoretisch unbestritten sind, ignoriert werden. Denn: Metaphern „highlight and hide“, sie heben bedeutsame Aspekte hervor und verdecken andere, wie sich mit der bekannten und gewiss auch radikalen modernen Metaphertheorie von Lakoff und Johnson (1980/2000) sagen lässt. Ignoriert werden je nach Perspektive eine oder meist mehrere der Funktionen der Schule als (1) Sozialisationsinstanz, als (2) Legitimationsinstanz (der politischen Integration), in der Regel weniger als (3) Bildungs- oder Personalisationsinstanz und als (4) Qualifikationsinstanz, jedoch häufig als (5) Selektionsinstanz (d. h. Instanz sozialer Reproduktion), als (6) ökonomischer Institution, als (7) administrativer Institution, als (8) autozentrischer und autonomer Institution, als (9) Zwangsanstalt und als (10) Aufbewahrungsanstalt.

Die Gemeinsamkeiten der naturalistischen Schulkritik (stamme sie aus Bildungspolitik, Kindermedizin oder Hirnforschung) bestehen m. E. in fünf Punkten, namentlich (1) ihrer theoretischen bzw. konzeptionellen Schlichtheit (d. h. in ihrer Ignoranz gegenüber der Komplexität des Bildungssystems), (2) ihrem Reduktionismus, dem alleinigen Fokus auf eine personalistische bzw. mikrosystemische Sicht (das Kind, die Lehrperson, das Hirn), (3) ihrer mehr oder weniger romantischen Dichotomisierung von „Schule“ und „Leben“, d. h. (sinnhaftem) kindlichem bzw. lebensweltlichem Lernen versus (sinnfreiem) schulischem Lernen, (4) ihrem Fokus auf Verfügungswissen (Praxisrelevanz, Nützlichkeit, Kompetenzorientierung statt sogenanntem „trägem Wissen“) und (5) dem Fokus und Mythos der „intrinsic Motivation“ (Lernen soll Spaß

4 Der „Nürnberger Trichter“ heißt im Originaldokument „Poetischer Trichter“ (vgl. Harsdörffer, 1648–1653/1971).

machen oder – auf welcher Grundlage auch immer – wie von allein passieren, bzw. das Hirn will „lernen, lernen, lernen“).

Allerdings gibt es momentan eine vierte Gruppe von virulenter, sagen wir „krypto-organischer“ Kritik an der bestehenden Schule. Eine Kritik, die nicht von außen oder unten, sondern sozusagen von oben und/oder innen kommt: Geht es um Schule, reden die zahlreichen Vertreter dieser Perspektive vorwiegend noch in Termen von „Input“ und „Output“ und begrüßen oder akzeptieren zumindest den Wechsel von der sogenannten Input- zur Outputsteuerung im Bildungswesen. Hier wird das Gesamtbildungssystem zu einem Organismus, der im Wesentlichen zwei Körperöffnungen aufweist. Während bis vor Kurzem vor allem interessierte, was in diesen Organismus hineingeht oder hineingestopft wird bzw. werden soll, oder sagen wir neutraler: Eingang finden soll, interessiert bei der nun mehr oder weniger radikalen Outputsteuerung nur noch, was „hinten rauskommt“. Wie kam es zu dieser Fokusverschiebung im Ernährungs- und Verdauungskanal des Bildungssystems? Auch wenn die Gründe vielleicht nie genau nachvollzogen werden können, so ist ziemlich sicher, dass die diversen Bildungsreformen, welche, international betrachtet, von der Forderung nach Vergleichbarkeit schulischer Leistung über die Standardisierung der Bildungsinhalte zur Leistungsmessung von Kompetenzniveaus führen sollen, nicht so leicht rückgängig gemacht werden können. Die Verschiebung von der – psychoanalytisch gesprochen – oralen auf die anale Fixierung erscheint offenbar manchen als Fortschritt. Jedenfalls ist der dringende Wunsch danach, zu erkennen und immer genau zu verstehen, was gelernt worden ist, dieses Lernen zu kontrollieren, seine Wirksamkeit zu kanalisieren und unmittelbar hinsichtlich seines TransfERNUTZENS beurteilen zu können, ziemlich auffällig. Schon hobbymäßige psychoanalytische Kenntnisse reichen m. E. aus, um die Muster der hier zum Ausdruck kommenden Phase und Fixierung zu erkennen. Dieses wütige Moment – sprach nicht schon Schleiermacher von der „Wut des Verstehens“? – kann als Indikator für eine Gesellschaft interpretiert werden, die anale Züge trägt. Auch wenn der französische Pop-Philosoph Michel Onfray mit seinem *Anti-Freud* (2011) maßlos übertreibt, d. h. selbst wenn die psychoanalytische Deutung letztlich nur auf eine einzige Person anwendbar wäre bzw. zutreffen würde, nämlich allein auf Sigmund Freud und sonst auf gar niemanden, bleibt doch bemerkenswert, wie unsere Bildungswelt nun von drei Merkmalen geprägt wird, die mit der Beherrschung der Körperfunktionen bzw. Reinlichkeitserziehung zu tun haben: namentlich (i) Besitz (ii) Produktion und (iii) Zeit. Mit diesen drei Kategorien wird im Wesentlichen noch öffentlich über Bildung gesprochen: Sie wird erstens wie ein Besitz von Einzelpersonen behandelt, zweitens als ob sie ein Gut wäre, das regelrecht herstellbar und nach Gutdünken modifizierbar ist und das drittens möglichst zeitökonomisch hergestellt werden soll.

In dieser vierten naturalistischen Schulkritikperspektive erscheint das Bildungssystem als ein riesiger Einverleibungs-, Verwertungs- und Ausstoßungsorganismus, den es nach zeitökonomischen und Effektivitätskriterien zu steuern und kontrollieren gilt. Dieses Tier muss gezähmt werden. Noch nie war so viel von Kontrolle und Rechenschaft im Bildungswesen die Rede wie heute. Auch die Metaphorik des sogenannten Bildungsmonitorings ist in diesem Zusammenhang von Interesse. „Monitoring“ meint das stän-

dige, sorgfältige Untersuchen, Überprüfen und Überwachen von bestimmten Gegebenheiten – typischerweise in der Ozeanografie bzw. Hydrologie, der Seismologie, aber auch der Medizin. Monitoring dient der Verhinderung oder wenigstens der Voraussage von kleinen und großen Naturkatastrophen. Die Sprache verrät den Geist.

II.

„Schulkritik“ setzt sich zusammen aus „Schule“ und „Kritik“. „Kritisch“ bzw. „Kritik“ entstammt dem griechischen *kritikós*, was so viel wie „zur entscheidenden Beurteilung gehörig, entscheidend“ bedeutet. Dem Substantiv liegt das Verb *krinein* („scheiden, entscheiden, unterscheiden, trennen, schneiden“ etc.) zugrunde (das verwandt ist mit *krisis*, der Krise, d. h. der Entscheidung oder Entscheidungsnotwendigkeit). Kritik ist danach die Kunst der Beurteilung, d. h. der Unterscheidung, und als *criticus* galt eine gewisse Zeit der Unterscheidungskünstler. Das eingedeutschte Wort *Kritikus* ist allerdings schon seit dem 17. Jahrhundert auch in abfälliger Weise gebraucht worden. Der Kritiker entwickelte sich zum Scheinphilosophen, zum „kleinlichen Kritiker“, zum „Nörgler“. Tatsächlich ist wohl ein Großteil der Schulkritik in gewisser Weise als kleinlich und nörglerisch zu bezeichnen.

Zum Wort „Schule“ nur dies: „Schule“ geht auf das Lateinische „Muße, Ruhe, wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden, Unterricht“ zurück, während auch schon im Griechischen auf das „Innehalten in der Arbeit“ rekurriert wird, auf „zurückhalten, ein- oder innehalten“. Schule hat vielleicht immer noch einen gewissen Unterbrechungscharakter, insofern ist die Kritik der mangelnden Lebensferne vielleicht nicht so überzeugend, und wer die Lebensnähe zum didaktischen und pädagogischen Prinzip stilisiert, schätzt vielleicht zu wenig, wie gut und wichtig es für Kinder sein kann, ein wenig Pause vom sogenannten Leben in der Familie zu haben (welches für nicht wenige eher tristlos ist). Doch wer ein dichotomisches Verhältnis von Schule und Leben bevorzugt, merkt vielleicht gar nicht, dass „Leben“ hier nur noch als absolute Metapher im Sinne Hans Blumenbergs benutzt wird, nämlich als Bezeichnung für etwas, wovon nicht klar sein kann, was es ist (Blumenberg, 1979/1997, 1960/1999; Haefliger, 1996).

Zur Kritik als Unterscheidungskunst: Begriffliche Arbeit ist nichts anderes als Vergleichen, d. h. Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen und prüfen. Das ist aber auch ein Wesensmerkmal des schulischen Unterrichts und daher nicht ohne Pointe, denn hier wird die Fähigkeit der Kritik geübt, sofern die Kritik eben die Kunst des Unterscheidens impliziert. Dieses konstitutive Moment der säkularen Schule ist auf elementare Weise anti-indoktrinär und daher vielleicht die Basis des Erwerbs eines demokratischen Ethos. In der Schule und der Bildung steckt der Stachel der Demokratie, egal ob die Schule manchen als zu wenig demokratisch erscheint (diese positive Korrelation zwischen Bildung und Demokratie gilt heute in der sogenannten politischen Psychologie als auch empirisch erhärtet (vgl. z. B. Rindermann, 2008)). Es gehört aber auch zur Demokratie – sozusagen im Unterschied zur Bildung –, dass in ihr gute Argumente oft

machtlos sind und schlechte Argumente eine große Überredungskraft besitzen können. Wie der Name schon sagt, geht es der Demokratie um Macht und darum, die Mehrheit zu gewinnen, d. h. zu überzeugen oder zu überreden – beides ist erlaubt und oft nicht wirklich unterscheidbar, und in beiden Fällen politischer Kommunikation spielen Metaphern eine entscheidende Rolle). Die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Argumenten fällt also nicht mit der Unterscheidung zwischen überzeugenden und nicht-überzeugenden Argumenten zusammen. Dies ist für den wahrheitsliebenden Menschen mitunter eine herbe Enttäuschung. Hermann Lübbes „Mehrheit statt Wahrheit“ (1994) ist eine demokratische Einsicht, die nicht nur gefällt. Dumme oder schlechte Argumente haben oft eine erschreckende Wirksamkeit. Zum Beispiel: „Zwei Millionen Arbeitslose, das sind zwei Millionen Ausländer zu viel.“ Diese Argumentation benötigt keine fünf Sekunden, um geäußert und von anderen „verstanden“ zu werden. Die Entkräftung dieser Argumentation hingegen benötigt viel Zeit, rationale Motivation, Wissensdurst, eine gewisse Wahrheitsliebe und im Grunde genommen auch eine emotionale Regulationskompetenz.

Oben wurden vier Beispiele oder Gruppen populärer Schulkritik genannt (d. h. „Kuschelei“, „Kindgerechtigkeit“, „Hirn“ und „Output“). Wie ist solche Schulkritik zu bewerten? Dazu sei zunächst Immanuel Kant zitiert: „Alle Einwürfe können in dogmatische, kritische und skeptische eingeteilt werden. Der dogmatische Einwurf ist, der wider einen Satz, der kritische, der wider den Beweis eines Satzes gerichtet ist. Der erstere bedarf einer Einsicht in die Beschaffenheit der Natur des Gegenstandes, um das Gegenteil von demjenigen behaupten zu können, was der Satz von diesem Gegenstande vorgibt; er ist daher selbst dogmatisch (...) Der kritische Einwurf (...) bedarf gar nicht den Gegenstand besser zu kennen oder sich einer besseren Kenntnis desselben anzumaßen: er zeigt nur, dass die Behauptung grundlos, nicht, dass sie unrichtig sei“. Der skeptische Einwurf stellt Satz und Gegensatz wechselweise als Dogma und dessen Einwurf einander gegenüber und ist auf zwei Seiten dem Scheine nach dogmatisch, „um alles Urteil über den Gegenstand gänzlich zu vernichten“, wozu er eine Einsicht in den Gegenstand vorgeben muss. Der kritische Einwurf stürzt die Theorie (als nichtige und eingebilddete Einsicht in den Gegenstand), indem er ihr die „angemaßte Grundlage entzieht, ohne sonst etwas über die Beschaffenheit des Gegenstandes ausmachen zu wollen“ (Kant, 1781/1958, S. 388).

Kritik heißt nach Kant also, eine Behauptung als grundlos zu entlarven. Dogmatisch aber ist ein „Einwurf“, wenn mit der Gegenrede impliziert wird, den Gegenstand – hier die Schule – besser zu kennen. Es wäre, wenn mehr Raum zur Verfügung stünde, nun zu zeigen, dass alle vier genannten Beispiele von Schulkritik – nach Kant – keine *kritischen* Einwürfe, sondern fundamental *dogmatische* Einwürfe darstellen, geprägt von einer anmaßenden Haltung des Besserwissens. Die sich darin letztlich enthüllende *Uninformiertheit* ist sowohl erstaunlich als auch Ermöglichungsbedingung solcher Schul-„Kritik“. Die Probleme und Herausforderungen des Bildungssystems in einer komplexen und durch soziale Widersprüche gekennzeichneten Gesellschaft beispielsweise allein in der Führungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu sehen, wie dies manche politischen Exponenten verkünden, ist – um es euphemistisch zu sagen – etwas kühn.

Die skeptischen Einwürfe sind im Unterschied zu den dogmatischen Einwürfen sehr voraussetzungsreich und selten. Ihr Charakter ist häufig elitär und unproduktiv, deshalb haben skeptische Einwürfe leider eine viel geringere Wirkung, als sie vielleicht verdienen würden.

Nun sei aber, um erbaulicher zu werden, ein Beispiel für einen kritischen Einwurf gegeben, der als überzeugend betrachtet werden kann. Das Beispiel stammt von Helmut Heid, der die Behauptung, dass Evaluationen im Sinne von Leistungsstanderhebungen der Qualitätssicherung dienen würden, – ganz in kritischer Manier – als „grundlos“ entlarvt. Der Zusammenhang wird meistens behauptet (vgl. etwa Köller, 2007), als ob er ganz selbstverständlich wäre. Die Frage, die sich Heid stellte, lautet: Welcher Verursacherzusammenhang muss sich empirisch bestätigen lassen, damit vom Lernerfolg und -misserfolg der Schüler/innen auf die Qualität (und Leistung) des Bildungssystems geschlossen werden kann? Ohne die Behauptung eines solchen Zusammenhangs wären manche zeitgenössische Reformen wissenschaftlich noch weniger zu rechtfertigen, als sie es eh schon sind. Gegeben sein müsste nach Heid, der hier, den eigenen Worten nach, noch „vereinfacht“, mindestens folgende fünfteilige Wirkungskette:

- „Die Verwirklichung des in Standards Kodifizierten ist Resultat (,Wirkung‘) abgrenzbarer bzw. messbarer Lernaktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lernens.
- Erfolgreiches Lernen ist Resultat (,Wirkung‘) identifizierbarer Lehraktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lehrens.
- Erfolgreiche Lehraktivitäten sind Ausdruck (Indikator) hoher Lehrkompetenz.
- Hohe Lehrkompetenz ist Resultat (,Wirkung‘) erfolgreicher Lehrerbildung.
- Erfolgreiche Lehrerbildung ist Resultat (,Wirkung‘) guter Bildungsforschung.“
- (Heid, 2007, S. 37)

Wenn diese Zusammenhänge nicht alle (!) nachgewiesen werden können – was angesichts der methodischen Schwierigkeiten und vor allem auch der Kürze des Lebens sehr unwahrscheinlich ist –, dann besagt, so Heid weiter, „die Erfüllung eines Standards nur eines, nämlich dass der Standard erfüllt ist – und nichts darüber hinaus!“ (Heid, 2007, S. 37). Während im Grunde viel erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Wissen vorhanden ist, was in Schule und Unterricht Qualität bedeutet, bleibt die Behauptung, Bildungsstandards würden der Qualitätssicherung dienen, empirisch unbelegt. Ironischerweise wird aber genau in diesem Zusammenhang gern von „Evidenz“ und „evidenzbasiert“ gesprochen.

Behauptungen als grundlos zu entlarven, das kann Kritik leisten. Was sie nicht zu leisten hat und auch nicht leisten kann, ist, anzugeben, wie es besser wäre. Ein weit verbreitetes Vorurteil besagt, Kritik habe konstruktiv zu sein. Das relevante Kriterium der Kritik ist aber, wie es Friedrich Dürrenmatt einmal ausdrückte, nicht, ob sie konstruktiv ist oder nicht, sondern ob sie zutrifft oder nicht. Konstruktiv kann vielleicht die fromme Hoffnung des dogmatischen Besserwissens sein, aber nicht und nie die Kritik.

III.

In der Einleitung zu seinem Buch *Schulreform und Schulkritik* (2000) schrieb Jürgen Oelkers: „„Schule‘ ist zunächst immer das *Bild* von Schule, ‚Bild‘ verstanden als ästhetische Konfiguration und damit verbunden als generalisierte Erwartung. Reflexionen *über* Schule, *mit* Schule und *gegen* Schule operieren bildabhängig, es gibt keine öffentliche Diskussion, die nicht Bilder kommunizieren würde. Es gibt eine Bildschicht hinter oder besser *in* der Verbalität, von der die Rhetorik sowohl der Schultheorie als auch der Schulkritik getragen wird“ (Oelkers, 1995/2000, S. 11, Hervorh. im Orig.). Nun seien einige metaphortheoretische Überlegungen zur Schulkritik vorgetragen.

Metaphern dienen nicht nur in der politischen, sondern auch in der pädagogischen Kommunikation als Erkenntnis- und Erklärungsmittel (Haefliger, 1996; Moser, 2000). Sie sind aber auch bedeutendes Mittel der Beeinflussung und besitzen eine subversive Macht (vgl. Gamm, 1992). Als „deviante Namensgebungen“, „semantische Abkürzungen“, „abgekürzte Vergleiche“ bzw. „kalkulierte Kategorienfehler“ (vgl. Strub, 1991, S. 79) sind Metaphern so suspekt wie unvermeidbar. Metaphern können – im Unterschied zu den zum Scheitern verurteilten Versuchen, ohne jede Analogie zu reden – Erfahrung überhaupt erst verständlich und artikulierbar machen. Darin liegt ihre Leistung. Der Preis dafür ist, dass Metaphern „dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg, 1979/1997, S. 14, Fußnote 5). Rätselhaft bleibe dennoch, so Hans Blumenberg, weshalb Metaphern „überhaupt ‚ertragen‘ werden“ (Blumenberg, 1979/1997, S. 87). Zwar würden sie den „Reichtum ihrer Herkunft“ konservieren, „den die Abstraktion verleugnen“ müsse (S. 90), aber das „Suggestive aller Metaphorik“ (S. 92) führe doch immer wieder zu Irreführungen. Und so sind Kinder eben keine Pflanzen, Lehrpersonen keine Gärtnerinnen, und die Schule ist keine Polis, so wie sie auch keine embryonale Gesellschaft ist; diese und viele andere pädagogisch relevante und vielleicht auch zu begrüßende Bilder als Bilder zu erkennen, ist bedeutsamer Teil auch pädagogischer Bildung.⁵ Die Beschäftigung mit der Bildhaftigkeit des Denkens überhaupt ermöglicht Einsichten in die sich immer neu gestaltenden pädagogischen Ideologien, die ja regelmäßig einen monistischen Metapherngebrauch darstellen, der aus ästhetischer Sicht meist in Kitsch mündet und aus ethischer Sicht problematisch ist (Reichenbach, 2003a, 2003b).

„Monistisch“ ist der Metapherngebrauch, wenn nur aus einer Metapherngruppe heraus oder allein mit konsistenten Metaphern argumentiert wird. Monismus bietet Kohärenz; die damit verbundene Widerspruchslosigkeit ist die Basis für Kitsch (Reichenbach, 2001). Sich der Komplexität des Bildungssystems bewusst zu sein und sich derselben verpflichtet sehen bedeutet aber ein großes Stück weit, auf Kohärenz verzichten zu müssen und statt konsistenter Metaphoriken mitunter katachretisch zu sein,

5 Während Scheffler (1960/1971) noch argumentierte, die pädagogische Sprache sei in die drei großen Klassen der Definitionen, der Slogans und der Metaphern aufzuteilen, würde man aus einer zeitgenössischen metaphortheoretischen Perspektive radikaler formulieren wollen, dass jede Sprache, auch die disziplinäre bzw. wissenschaftliche, von Metaphern geradezu durchdrungen ist.

im Sinne von „bildbrüchig“. Bewusste Bildbrüchigkeit könnte als epistemische Tugend diskutiert werden.

Betrachten aber Pädagogen die Welt des Kindes und seiner Entwicklung, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie dabei auf organische Metaphern zurückgreifen (vgl. Reichenbach, 2007). Wohl ergreift ein Pädagogikstudium insbesondere, wer das Kind als Pflanze begreift. Und so trifft es sich, dass die Metapher „Das Kind ist eine Pflanze“ kompatibel ist mit der Metapher „Die Gesellschaft ist ein Organismus“. Wer im Kind hingegen einen „kleinen Erwachsenen“ sieht, mit dem kann etwas nicht in Ordnung sein – wahrscheinlich wird aus ihm kein „guter“ Pädagoge werden, denn: „Kinder sind anders“. Das montessorische *Kinder sind anders* ist Ausdruck einer vielleicht etwas skurrilen Alteritätsphilosophie oder -religion. Die Metapher „Das Kind ist anders“ ist im Grunde eine „absolute Metapher“ (Blumenberg, 1960/1999), sie ist sakral, möglicherweise Abglanz der Metapher „Gott=unfassbar“. Damit soll gesagt sein: Metaphern transportieren Moral. Gute Pädagogen sind Gärtner und nicht etwa Floristinnen, die mit den Pflanzen zu gestylt und ästhetisiert umgehen, aber auch nicht Waldarbeiter, die zu grob und ungehobelt sind, sondern tatsächlich Gärtner im häuslichen Sinn: Der Gärtnerpädagoge steht dem Oikos näher als der Agora.

Montessori-Einrichtungen haben zu Recht einen guten Ruf, die Frage ist aber: trotz oder wegen der Pädagogik Montessoris? Wer Montessori liest (das muss man ja ganz offensichtlich nicht, um sie gut zu finden), fragt sich früher oder später, wie dieser gute Ruf zustande kommen konnte. Die Metaphorik Maria Montessoris ist natürlich ein abendfüllendes Thema, hier trieft der Schmalz und schwulstet das Pathos. Es sei aus den letzten Abschnitten von *Kinder sind anders* zitiert:

Das Kind wird den Leidensweg Christi zu gehen haben. (...)

Die Schule war für das Kind die Stätte größter Trostlosigkeit. (...) Die Familie ließ das Kind allein, verließ es an der Schwelle jenes Gebäudes: jenes Tor war wirklich eine Sperre, eine klare Trennungslinie zwischen zwei Lagern und zwei Verantwortlichkeiten. Und das Kind schien, weinend, hoffnungslos und von Furcht bedrückt, über jenem Tor Dantes Höllenschrift zu lesen: „Durch mich gelangt man in die Stadt der Schmerzen“, in die Stadt, wo das verlorene Volk wohnt, das Volk, von dem die Gnade sich abgewandt hat.

(...)

Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und zwei Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwangen.

Und wenn dann in jenes nach Wissen und Wahrheit dürstende Gemüt die Gedanken der Lehrerin entweder mit Gewalt oder auf irgendeinem anderen gutbefundenen Weg hineingepresst sind, dann wird es sein, als blute dieses kleine, gedemütigte Haupt wie unter einer Dornenkrone.

(Montessori, 1952/1985, S. 301–302)⁶

6 In einem Interview mit dem Zürcher „Tages-Anzeiger“ (April 2013) wurde der populäre Schulkritiker Richard David Precht gefragt, ob wir „vor einem Revival der Reformpädagogik

IV.

Die Behauptungen seien nun zusammenfasst, die hier explizit oder implizit vorgetragen worden sind und die sich – wie jeder Diskursbeitrag – selber der Kritik aussetzen lassen müssen.

- 1) Es scheinen triftige Gründe für die Behauptung vorzuliegen, dass die erwähnten gängigen schulkritischen Positionen in den zeitgenössischen öffentlichen Debatten als „*dogmatische Einwürfe*“ verstanden werden müssen (um die kantische Bezeichnung zu benutzen). Zur Basis dieser Schulkritiken gehört anmaßendes Besserwissen. Aus sicherlich interessanten Befunden der Hirnforschung beispielsweise lassen sich bisher keine bedeutsamen Einsichten darüber finden oder ableiten, wie etwa das Thema Osmose in der Schule behandelt werden soll, wie die Dreigliedrigkeit der Schulorganisation zu beurteilen ist, wie man die naturwissenschaftlichen Fächer attraktiver gestalten kann, wie stark die irregulären Verben im Französischen geübt werden sollen usw. Auf die Floskeln „Wie die Hirnforschung zeigt ...“ oder „Aus der Hirnforschung ist bekannt ...“ folgen – meist recht peinlich – Empfehlungen, für die es gar keine Hirnforschung braucht, aber ein Hirn, das sich solche Sätze ausdenkt. Und natürlich hat niemand etwas gegen das Hirn. Das Hirn hat ja insgesamt einen sehr guten Ruf. Daher bleibt seine metaphorische Verzweckung meist unbemerkt. Das Gleiche trifft für das Kind zu. Daher funktioniert bzw. überzeugt die dichotomisierende Entgegensetzung von Kind und Schule, Person und Institution. Wer es weniger mit dem Kind oder dem Hirn hält, kann aber immer noch die bodenständige Argumentation konservativer Parteien bemühen und Schule primär als Ausdruck einer Kultur der Verweichlichung, Schwäche und Emanzipation diffamieren. Die Besinnung auf die bodenständige Natur erscheint hier auch als eine Reaktion des Unbehagens an der sogenannten Feminisierung der Pädagogik und der pädagogischen Berufe. Die Behauptungen aller drei Kritikrichtungen sind sicher nicht ohne Ursache, aber ohne empirische Grundlage oder gar Evidenz. Dennoch wird die Einsicht in den Gegenstand wie selbstverständlich in Anspruch genommen, und das allein nennt Kant „dogmatisch“. Mehr epistemische Bescheidenheit wäre zu begrüßen.

wie etwa der Montessori-Schulen“ stünden. Seine Antwort: „Ich denke ja. Die Chancen sind heute weit grösser, diese Ideen flächendeckend zu realisieren. (...) Die hochkomplexen kreativen Anforderungen der Dienstleistungsgesellschaft bieten heute weit mehr Chancen, die Ideen der Reformpädagogen umzusetzen. Heute braucht die Gesellschaft genau solche Kinder. Die Stunde dieser Ideen ist gekommen – allerdings neu reflektiert und in manchem verändert“ (<http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/buecher/Das-Notensystem-wird-Kindern-nicht-gerecht/story/10348970>; ins Netz gestellt am 22. 04. 2013). Was mit „diesen Ideen“ gemeint sein könnte, erfährt der Leser zwar nicht konkret, aber er darf Prechts pädagogischer Urteilskraft trauen, denn: „Ich habe sehr viele Schulen besucht und auch Elternerfahrung mit meinem Sohn und drei Stiefkindern in verschiedenen Schulsystemen“. Außerdem sei seine Schwester Lehrerin in Dänemark.

- 2) Es ist immer wieder bemerkenswert, welch großen Stellenwert der Rekurs auf Natur bzw. Metaphern des Natürlichen in der Schulkritik aufweist. Hier kommen wahrscheinlich auch anti-institutionelle, anti-gesellschaftliche, anti-urbane und daher insgesamt anti-moderne Reaktionsneigungen und Motive zum Tragen. Dies lässt sich auch „positiv“ ausdrücken: Es kommen romantische Motive zum Tragen! Aus gutem Grund: Mit spezifischen Gemeinschaften mag man sich u. U. noch knapp identifizieren, doch die Gesellschaft als widersprüchliches Ganzes kann man nicht lieben. Die Schule steht aber – zumindest idealerweise – für die Gesamtgesellschaft. Die romantische Moralisierung so mancher schulkritischer Positionen kann, mit Luhmann gesprochen, daher auch als Kapitulation vor hoher Komplexität begriffen werden. Wer sich der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen des Bildungssystems bewusst ist, wird hingegen nicht mehr so leicht das Hirn, das Kind oder die pädagogische Führung allein als Ausgangs- und Endpunkt der Kritik bemühen können.
- 3) Wird dennoch das Hirn, das Kind oder die Führung (oder auch der Output) als Primärproblem oder Angriffspunkt des Schulsystems fokussiert, so ist die Wahrscheinlichkeit eines monistischen Metapherngebrauchs hoch. Dieser korreliert in ästhetischer Hinsicht mit Kitsch und ist daher eine Form von Ideologie.
- 4) Erziehungswissenschaft hat sich, wie jede Wissenschaft, vorwiegend den kritischen Einwüfen zu widmen und die dogmatischen zu vermeiden, während sie sich mit den skeptischen Einwüfen gesellschaftlich schnell isoliert. Die rückhaltlose Kritik ist eine akademische Tugend, und die Universität ist der Ort, an welchem dieselbe einen gewissen Schutz erfährt. Wie wir wissen, kann sich dies jeweils schnell ändern. Bedeutsam am kritischen Einwurf ist, dass die Richtigkeit und Berechtigung von Behauptungen nicht von vornherein in Abrede gestellt wird, sondern nur die Validität der Gründe oder Belege, die dafür allenfalls vorgegeben werden. Die Behauptungen, die etwa mit den zeitgenössischen Bildungsreformen – z. B. mit der kompetenztheoretischen Fassung aller Bildungsinhalte – einhergehen, scheinen vorwiegend von dieser Art zu sein, nämlich grundlos. Erziehungswissenschaftlich sollte vor allem diese Grundlosigkeit interessieren, während sie pädagogisch als skandalös erscheinen mag. Aber wenn der sogenannte Souverän Reformen mit grundlosen Behauptungen adoptieren und implementieren will, dann will er es eben, und dann soll er doch. Und wenn man keine guten Gründe dafür hat, gilt noch mehr als sonst: Mehrheit statt Wahrheit!

Literatur

- Blumenberg, H. (1960/1999). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (1979/1997). *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Demandt, A. (1978). *Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken*. München: C. H. Beck.

- Gamm, G. (1992). *Die Macht der Metapher. Im Labyrinth der modernen Welt*. Stuttgart: Metzler.
- Haefliger, J. (1996). *Imaginationssysteme. Erkenntnistheoretische, anthropologische und mentalitätshistorische Aspekte der Metaphorologie Hans Blumenbergs*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Harsdörffer, G. Ph. (1648–1653/1971). *Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst / ohne Behuf der Lateinischen Sprache / in VI Stunden einzugießen*. Reprografischer Nachdruck. Hildesheim: Olms.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Kant, I. (1781/1958). *Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Insel.
- Koch, L. (1991). *Logik des Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, L. (2002). Schule ist zum Lernen da. In M. Heitger (Hrsg.), *Wozu Schule?* (S. 9–21). Innsbruck: Tyrolia.
- Kölller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven* (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2000). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer.
- Lübbe, H. (1994). *Mehrheit statt Wahrheit. Über die Realitätsfähigkeit organisierter Interessen in einer dynamischen Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für Internationalen Dialog.
- Lüdemann, S. (2004). *Metaphern der Gesellschaft. Studien zum soziologischen und politischen Imaginären*. München: Fink.
- Meyer, A. (1969). Mechanische und organische Metaphorik politischer Philosophie. In K. Gründer (in Verbindung mit H. G. Gadamer & J. Ritter) (Hrsg.), *Archiv für Begriffsgeschichte*, Bd. XIII (S. 128–199). Bonn: Bouvier & Co.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 161–175.
- Montessori, M. (1952/1985). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotta im Ullstein-Verlag.
- Moser, K. (2000). *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Oelkers, J. (1991). Metaphern und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In J. Oelkers & K. Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens* (S. 111–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (1995/2000). *Schulreform und Schulkritik* (2. Aufl.). Würzburg: Ergon.
- Onfray, M. (2011). „Anti Freud“. *Die Psychoanalyse wird entzaubert* (aus dem Französischen von Stephanie Singh). München: Albrecht Knaus.
- Pfisterer, A. (2003). *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* Hamburg: Kovac.
- Pongratz, L. (2009). *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2003a). Schwulst und Schmalz. Erziehungsphilosophie als pädagogische Metaphorologie. In W. Bauer et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Vol. 5, S. 171–190). Hohengehren: Schneider.
- Reichenbach, R. (2003b). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 775–789.
- Reichenbach, R. (2007). „Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt.“ Bemerkungen zur Metaphorik der Politischen Bildung. In A. Bucher (Hrsg.), *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge* (S. 57–72). Münster: LIT.

- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence for the political development of nations: Democracy, rule of law and political liberty. *Intelligence*, 36, 306–322.
- Scheffler, I. (1960/1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 211–223.
- Spitzer, M. (2010). Neurobiologische Erkenntnisse für die pädagogische Praxis. *Jugendhilfe*, 48(2), 65–71.
- Strub, Ch. (1991). *Kalkulierte Absurditäten. Versuch einer historisch reflektierten sprachanalytischen Metaphorologie*. Freiburg/München: Alber.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch