

Das Schrecklichste, was mir bei uns zur Zeit gegeben zu sein scheint, sind Apathie und Resignation sehr vieler, die keinen Spaß mehr haben, Lebensprobleme und Lebensmöglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen. Sie meinen, es lohne sich nicht; sie geben auf.

Hans Thiersch

Bildung ohne Erziehung?

In seinem vor etwa anderthalb Jahren erschienenen Büchlein „Zwischenrufe zur Bildungspolitik“ beklagte der gegenwärtige Kultusminister von Bayern, *Hans Maier*, Erziehung sei „im heutigen Bildungswesen, zumal in der Bundesrepublik, ein schwindender Begriff“. Schon das Wort sei in der bildungspolitischen Diskussion auffällig zurückgetreten. Kaum ein Kulturpolitiker rede von Erziehung, kaum ein Kommentator greife die entsprechenden Formeln der Verfassungs- und Schulgesetze auf, „ganz zu schweigen von der wissenschaftlichen Pädagogik, die das Feld der Erziehungslehre ebenso kümmerlich bestellt, wie sie den Bezirk der Unterrichtslehre (Didaktik) fast ins Uferlose ausgedehnt hat“. Nur dort, wo der Begriff der Erziehung an den der Fürsorge grenzt, wie im Bereich der Früh- bzw. Kleinkindpädagogik, könne er sich noch unangefochten halten. Aber gerade in dieser Verengung komme der Verlust seiner tragenden Funktion zum Ausdruck: „Erziehung scheint nur noch das biologische Frühstadium zu betreffen, seine auf Fürsorge und Wohlfahrt angewiesene Sozial- und Bedürftigkeitsnatur.“ In den späteren Lebensjahren, in denen Person und Charakter sich formen, komme das Wort nicht mehr vor. In den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Strömungen überwiege das Organisatorische, das Technische, die Sprache der Funktionalität und des Quantitativen. Von neuem erzieherischem Bemühen sei weitem nichts zu sehen. In der Bildungsökonomik schon gar nicht, sie sehe das Bildungswesen ohnehin nur — in ihrem Rahmen natürlich zu Recht — unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten, als Teil des Produktionsprozesses, sozusagen als Input-output-Vorgang. Auch in der so sehr grassierenden Lernziel- und Curriculumforschung nicht, denn diese betreibe vornehmlich Einweisung in den Zivilisationsprozeß mit erkennbarem Trend zur Reduzierung auf Modernität. Erziehung sei hier höchstens „Andacht zum Faktischen“. Einzig in der Begabungstheorie ließen sich erzieherische

Momente feststellen, soweit eben Begabung nicht mehr oder nicht einseitig als unabänderliches Erbe zu verstehen sei, sondern als aktiver Prozeß des „Begabens“, der durch die Lernanregungen aus der Umwelt im Ergebnis wesentlich mitbestimmt werde. Aber da entstehe die andere Gefahr, daß man den Prozeß der Begabung mißverstehe gleichsam als einen „Akt totaler gesellschaftlicher Selbsterschaffung des Individuums“, in dem alles Menschliche beliebig machbar und Erziehung letztlich durch Manipulation des Individuums abgelöst wird. Ein Pathos der Erziehung — fast so groß wie in den Systemprogrammen der klassischen Pädagogik des Deutschen Idealismus — zeige eigentlich nur der als Vater der Neuen Linken der späten sechziger Jahre temporär so erfolgreiche *Herbert Marcuse*. Und dieses Pathos werde inzwischen von den Neo-Autoritäten extrem marxistischer Richtung besetzt und wie von den kommunistischen Schülerladen-Theoretikern umgemünzt in eine Strategie der Erziehung zur Revolution innerhalb welcher Gruppendisziplin und Strafe durch das Kollektiv den Indoktrinierungserfolg sichern.

Der Ursachen der Verdrängung sind viele

Diese Philipika eines der angesehensten deutschen Bildungspolitiker über das erzieherische Defizit in der Bildungsdiskussion der letzten Jahre an die Adresse der Bildungsreformer liegt zwar schon wieder einige Zeit zurück. Doch, obwohl gerade in diesem Bereich Strömungen und Konzepte wechseln wie das Wetter im April und auch mancher seriöse Wissenschaftler es schwer hätte — müßte er solches tun —, Kohärenz oder gar Kontinuität seines eigenen Denkens, Redens und Vorschlagens nachzuweisen, spricht wenig dafür, daß *Maiers* Situationsschilderung von damals inzwischen überholt ist. Es scheint im Gegen-

teil, daß gerade durch die Bildungsdebatte der letzten Jahre das Thema Erziehung weitgehend verdrängt worden ist. In doppelter Weise ist es in Mißkredit geraten. Einmal — mehr außerhalb der eigentlichen Bildungsszenerie — durch die antiautoritäre Welle, die durch die Studenten- und Jugendrevolte der späten sechziger Jahre teils ausgelöst, teils begleitet und verschärft wurde und die weit über ihre wissenschaftlichen wie propagandistischen Verfechter hinaus ein Bewußtsein erzeugt hat, das Erziehung generell für ideologieverdächtig oder für sekundär gegenüber anderen — sozialen und politischen — Bestrebungen hält. Erziehung geriet so eigentlich ziemlich plötzlich und massiv unter Anklage. Die betonte, gleichsam programmatische Loslösung der Jugend von der Welt der Erwachsenen, die Herausbildung einer eigenen Jugendwelt, nicht nur als Sub-, sondern als eine Art Gegenkultur, der Sturm auf gegen autoritäre Strukturen an Universitäten und Schulen, die soziale Langeweile im Ambiente der durch Wohlstandszwänge psychologisch hilflos verengten Kleinfamilie, brachte das ganze Erziehungswesen zunächst einmal in den Verdacht repressiv zu sein. Man sprach von Erziehung streckenweise fast nur noch unter dem Gesichtspunkt der Vergangenheitsbewältigung, Abbau der autoritären Persönlichkeit, Entlarvung rein ideologisch begründeter „Herrschaftsstrukturen“, war die Parole. Bewußtseinsänderung durch Emanzipation war das Ziel, der aufklärerische Glaube an die naturale Güte des Individuums, wenn man ihm nur die ansprechenden gesellschaftlichen Verhältnisse schaffe, war der vielfach ungeprüfte Ausgangspunkt. Erziehung klang in diesem Zusammenhang eher nach Bevormundung, war hinderliche Emanzipationshemmung und natürlich auch eine subtile Form der Systemerhaltung durch kulturelle und sittlich-religiöse Vorprägung des Kindes und des Jugendlichen besonders, wenn es sich um so stark traditionsprägende Erziehungsträger wie Kirche und Schule handelte.

Zum ändern waren die Bemühungen um die Bildungsreform selbst so angelegt, daß sie im Ergebnis fast notwendig zu einer Vernachlässigung der erzieherischen Grundlagen führen mußte. Zunächst dadurch, daß, wie Maier und mit ihm viele Einsichtige schon seit langem beklagen, die gesamte Bildungsreform auf Struktur, Organisation und Kapazitätserweiterung gerichtet war und erst in zweiter Linie auf Bildungsziele und Bildungsinhalte; sodann, weil hinter den Bemühungen um die Reform der Struktur des Bildungswesens und der Bildungsziele — selbst im Bereich der Kleinkindpädagogik — die sozialen und politischen Motive und Zielsetzungen vor den eigentlich pädagogischen rangierten. Negativ Abbau von Bildungsprivilegien und schichtengebundenen Bildungsidealen (das „bürgerliche“ Gymnasium Humboldtscher Prägung), positiv die Erkämpfung von mehr Chancengleichheit durch ausgeglichene Lernvoraussetzungen waren wichtiger als die Frage: Welche Zielvorgaben normativer Art sind notwendig, damit das Kind,

der Heranwachsende, sich so entfaltet und so in die Gesellschaft eingeführt wird oder sich selbst einführen kann, daß er im arbeitsteiligen Lebensprozeß mit seinen zahllosen sozialen Verflechtungen verantwortlich leben kann? Die Erreichung von mehr Mitbestimmung hatte und hat Vorrang vor der Frage: Wie macht der einzelne in seiner Verflechtung mit der Umwelt und den sozialen Institutionen von der errungenen oder zu erringenden größeren Freiheit, von seinem neugeschaffenen bzw. erweiterten Selbstbestimmungspotential verantwortlichen Gebrauch? Demokratisierung der Universitäten und Schulen war wichtiger, hatte Vorrang vor der Frage von der Auswahl und Gestaltung der Bildungsinhalte unter erzieherischen Gesichtspunkten. Insofern erwies sich manches gesellschaftspolitisch motivierte Projekt nicht nur als erziehungs-, sondern auch als bildungsfremd. Für denjenigen aber, der aus ideologischen Gründen und mit politischer Zielsetzung Bildungsinhalte verfügbar machen wollte, war der Mitbestimmungsmarsch durch die pädagogischen Institutionen — siehe die Drittelparität an den Universitäten — der am meisten erfolgversprechende Weg.

Schließlich standen die Bildungspolitiker selbst weitgehend unter dem Eindruck von einer Auffassung von Bildung, für die der Begriff des Lernens im technischen Sinn des Wortes vom Kleinkind an zentraler war als der der Erziehung. Das hing wohl auch damit zusammen, daß gewichtige Vertreter der Erziehungswissenschaften selbst, um diese als Realwissenschaft auszuweisen, normative Gesichtspunkte — den lästigen Streit um die Wertfrage — ausklammern wollen. Noch wichtiger ist aber wohl die starke Akzentverschiebung von der Formung des Charakters, von Gemüts- und Willenskräften auf die kognitiven Komponenten der Bildung: verbunden mit weitgehender Ersetzung von Erziehung durch Information. Interessant ist, daß wir auch in der Kirche solchen Tendenzen nicht immer entgangen sind. Während aber — etwa in der Religionspädagogik — Konzepte, in denen zunächst „Verkündigung“, dann aber auch Unterrichtung durch Information ersetzt wurde, längst wieder abgeklungen sind, registriert man noch keinen erzieherischen Bodengewinn. Die Synode (vgl. ds. Heft, S. 472) zeigt von neuem, wie sehr wir uns von der Tagesaktualität die Themen vorschreiben lassen und durchaus konzentriert auf institutionelle und organisatorische Fragen des Bildungswesens mit staatlicher Bildungspolitik und den diversen gesellschaftlichen Kräften Schritt halten wollen. Die Beschwörung auf der Maisitzung in Würzburg, zu dem oder dem Thema, zur beruflichen Bildung, zur Elternmitwirkung in der Schule oder zum Universitätsbereich nur allgemein sprechen zu können, weil jede konkretere Aussage, hätte man sie gemacht, bereits wieder überholt wäre oder demnächst überholt würde, war geradezu ergötlich. Das pädagogische Defizit in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ist also nicht zu leugnen. Die Kirche wird guttun, über ihren Anteil daran baldmöglichst nachzudenken.

Den Bedeutungsgehalt von Erziehung wieder herstellen

Fragen kann man sich indessen, ob das Fehlen oder die Zurückdrängung erzieherischer Antriebe für alle Bereiche des Erziehungs- und Bildungswesens gilt und ob er allen geistigen Grundströmungen, die sich im Bereich Erziehung und Bildung auswirken, angelastet werden kann oder ob der Blick auf die gegenwärtige Reformarbeit im Bildungssektor nur einen unvollständigen und einseitigen Eindruck vom erzieherischen Gemeingut in unserer Gesellschaft vermittelt. Richtig ist zwar, daß in den meisten Bemühungen um die Bildungsreform die Frage nach Erziehung untergeht, daß der Begriff Bildung weitgehend den der Erziehung ersetzt, Bildung selbst aber als vornehmlich kognitiver Lernvorgang verstanden wird. Aber daraus zu folgern, es fehle unserer Zeit überhaupt an erzieherischen Antrieben, ginge wohl zu weit. Bei unseren politischen Manipulatoren fehlt es jedenfalls nicht an solchen Antrieben. Die von Maier zitierten Schülerladen-Theoretiker, die über den autoritären Stil der Gruppe das kommunistische Kollektiv aufbauen wollen und sich dabei gerade am Autoritätsbedürfnis der Kinder und Jugendlichen orientieren, lassen es jedenfalls an erzieherischem Durchsetzungswillen nicht fehlen. Aber auch dort, wo Erziehung nicht durch ein totalitäres politisches Programm pervertiert wird, sind starke erzieherische Antriebe aktiviert worden. Der Auftrieb, den die Kleinkindpädagogik in den letzten Jahren erfahren hat, läßt sich nicht auf bloße Fürsorge reduzieren. Anliegen ist hier eine phasengerechte Nutzung und Förderung der Anlagen, die die Ausformung der Gesamtpersönlichkeit zum Ziele hat. Im Bereich der schulischen Bildung selbst haben wieder Modelle mehr Beachtung gefunden, die nicht dem reinen Lernen dienen, sondern der Selbstfindung des Schülers durch die Nutzung seiner schöpferischen Anlagen, auch wenn die Wertschätzung solcher „ganzheitlicher“ Erziehung noch wenig Niederschlag in der Praxis findet.

Genauer besehen, scheint sich, nachdem sich von der Vorstellung von Begabung und Persönlichkeitsprägung als Erbschicksal gelöst hat, sogar eine starke Überschätzung dessen anzubahnen, was Erziehung vermitteln, was sie leisten kann. Und zwar nicht nur bei aufstiegsbetonten Eltern, die „ihre weniger leistungsmotivierten Kinder mit ihrem Aufstiegswillen und den daraus resultierenden Leistungsanforderungen malträtieren“ (Hans Thiersch), sondern bei all den Pädagogen, Sozialforschern, Entwicklungspsychologen und Begabungstheoretikern und deren Adepten, zu deren festen Glaubensgrundlagen es gehört, daß Erziehung im wesentlichen Sozialisation ist, also nicht nur Sozialisation leisten muß, sondern selbst darin aufgeht, sozusagen die gesellschaftlichen Regelkreise für den zu Erziehenden zu ordnen bzw. zu programmieren. Auch hier ist also Erziehung am Werk nur in einem sehr abgewandelten Sinne. Was aber weitgehend fehlt, ist einmal

die Einsicht, daß verantwortliches Handeln sich nicht schon dadurch einstellt, daß Freiräume für den einzelnen (oder für das Kollektiv!) geschaffen werden, daß der einzelne gesellschaftlichen Zwängen und moralischen Sanktionen entwachsen kann, dadurch also, daß sein Freiheitspotential durch Bewußtseins- und Positionsstärkung emanzipatorisch zunimmt, sondern daß es dafür einer eigenen Einübung bedarf und daß dieser Teil des „Erwachsenwerdens“ die schwierigste und zugleich wichtigste Form individueller Prägung und gesellschaftlicher Eingliederung ist und bleibt. Zum anderen mangelt es am Bewußtsein, daß Erziehung immer auf Sinnziele gerichtet sein muß und letzten Endes nicht ohne solche Sinnvorgaben auskommen kann, die über den unmittelbaren Lebensnutzen hinausweisen. Wenn ich z. B. nur eine Glücksvorstellung vermittele, die sich am Nützlichkeitsvorteil des Subjekts orientiert, habe ich noch zu keinem Glücksverständnis erzogen, mit dem sich verantwortlich leben läßt. Die Schule kann hier dann in einem neuen Sinn erzieherisch wirken, wenn sie ihr pädagogisches Ziel stärker an den Bemühungen ausrichtet, die Flut an Informationen und vorgegaukelten Wunschwelten, denen das Kind und der Jugendliche ausgesetzt sind, kritisch aufzuarbeiten und durchsichtig zu machen.

Zu stärken ist das erzieherische Potential der Familie

Es ist aber klar, daß in einer Gesellschaft, in der Einkünfte über letzte und verbindliche Sinnziele nur sehr minimal herstellbar sind, das für alle zuständige öffentliche Bildungswesen, die Schule vor allem, in seinem erzieherischen Vermögen, soweit Erziehung als Hinführung zum sittlichen Leben verstanden wird, geschwächt ist. Man kann also wohl erwarten, daß die Schule Sinnziele zur Sprache bringt und daß sie Kinder und Heranwachsende in der Vermittlung ihrer Lernstoffe für Verantwortung sensibilisiert, aber man wird nicht erwarten können, daß die Schule den Erziehungsauftrag, verstanden als Hinführung zu sittlichem Verhalten, voll leisten kann. Deswegen dürften anders, als es vielfach geschieht, nicht mit der Professionalisierung des gesamten Bildungswesens mehr und mehr pädagogische Aufgaben an Bildungsinstitutionen delegiert, sondern es müßte das Erziehungspotential der Familien gestärkt werden. Nicht erzieherische Entlastung der Familie darf hingenommen werden, sondern deren erzieherische Aufrüstung ist zu betreiben. Hier wächst der Kirche, der kirchlichen Erwachsenenbildung vor allem, und nicht nur der kirchlichen Erziehungsberatung, ein großes Feld von neuen Aufgaben zu. Übrigens auch der kirchlichen Jugendbildungsarbeit. An dieser Aufgabe könnte sich, wenn sie als die Familienerziehung ergänzende Einübung in der Gruppe verstanden wird, sogar die hier stagnierende, dort verfallende kirchliche Jugendarbeit insgesamt aufrichten.

D. A. Seeber