

Artur Schütt

Konflikt und Erziehung

Pädagogische Aspekte im Spannungsfeld allgemeiner und beruflicher Erziehung

Es gibt kein menschliches Leben ohne Konflikte. Konflikte sind nicht aufhebbar; sie sind allenfalls beherrschbar. Konfliktbeherrschung gehört deshalb auch in den Bereich der allgemeinen Erziehungsziele, die heute weithin anerkannt sind. Eine Pädagogik der Konflikterziehung bildet die Klammer zwischen der Erziehung zur individuellen Selbstbestimmung und zur sozialen und ethischen Verantwortung. Eine solche Pädagogik kann die Verabsolutierung eines dieser beiden Erziehungspole, die zu unser aller neuerlichen Schaden sich auswirken könnte, verhindern helfen.

Von der Notwendigkeit der Konflikterziehung

Die Konfliktfelder und -ursachen bilden ein weitgespanntes, vielschichtiges Beziehungsgeflecht in und zwischen den verschiedenen Wert- und Ordnungssystemen, in denen der einzelne Mensch und die ihm durch den jeweiligen Rollenbezug entsprechende Gruppe leben¹. Bei der Erziehung zur Konfliktbeherrschung geht es sowohl um jene Konflikte, die Menschen infolge ihrer psychischen Beschaffenheit zu bestehen haben (beispielsweise des Aggressionstrieb oder der Angst), wie auch um die, die sich in der Folge sozialer Beziehungen (und der sie kennzeichnenden Bedingungen) ergeben. Hier mag man „überzeitliche neben zeitspezifischen Ursachen, systemspezifische neben gruppenspezifischen Konfliktmerkmalen“ (Klein, S. 20) unterscheiden, sie alle setzen bei dem einzelnen Menschen und den gesellschaftlichen Gruppen die Bereitschaft zur Annahme und (rationalen) Austragung von Konflikten voraus. Der Mensch muß lernen, mit sich, den anderen, die ihm begegnen, und der Gesellschaft auszukommen.

In unserer demokratischen Gesellschaft kommt diesem Erziehungsziel noch ein besonderer Stellenwert zu, da diese Gesellschaft von der Austragung pluraler Interessenkonflikte lebt. Sie versteht sich selbst als dynamische Konfliktgesellschaft. Konflikte sind in ihr etwas Normales. Deshalb müssen die in ihr Aufwachsenden zu einem Leben mit ihnen erzogen werden.

¹ Zum Versuch einer Systematisierung der Konfliktfelder vgl. J. K. Klein, Gesellschaftsreform oder Gesellschaftsrevolution?, in: Beiträge zur Konfliktforschung, H. 1/2 (1971). Zur Grundlegung des psychologischen Bereichs vgl. H.-R. Lückert, Konfliktpsychologie (München 51965).

Das ist lange genug erkannt und anerkannt worden. Hier sollen einige Aspekte aufgegriffen werden, die zeigen, wie dringend dieses Lernziel geworden ist: Konflikte erkennen, rationalisieren und beherrschen zu können, um für sich selbst den „Sinn des Lebens“ in dieser kompliziert gewordenen Gesellschaft noch ausmachen zu können. Das ist insbesondere wichtig für die heranwachsenden Jugendlichen, die in ihrer Entwicklung zur Selbständigkeit eine ohnehin schon (psychologisch) besonders konfliktreiche Zeit ihres Lebens bestehen. Wenn „die Welt“, die in dieser Zeit ihres Lebens schon an sich Problem genug für sie ist, noch durch besondere Schwierigkeiten und Verstehenshindernisse (infolge der spezifischen gesellschaftlichen Situation) gekennzeichnet ist und deshalb immer schwerer, immer weniger begreifbar wird, werden Enttäuschung und Verzweiflung, Radikalität in oder Ausbruchversuche aus dieser Gesellschaft – wenn schon nicht aus dem eigenen Leben – immer wahrscheinlicher und immer zahlreicher. Wir müssen helfen, wo die jungen Menschen sich selbst zu helfen nicht in der Lage sind. Selbstverständlich sind damit alle Erzieher und Erziehungsinstitutionen angesprochen, wenn wir uns nicht auf die Behandlung von Symptomen beschränken wollen. Daß wir guten Grund haben, von der Erziehung mehr zu erwarten als bislang, zeigen nicht nur die Ergebnisse der Begabungsforschung der letzten Zeit², sondern auch die von Biophysikern wie Katzir-Katchalsky vorgetragenen Untersuchungsergebnisse und Auffassungen zu diesem Thema³. Es ist allerdings wichtig, daß die pädagogische Hoffnung sich nicht an die Illusion verliert, die genetischen Bindungen „überspielen“ zu können; diese sind sicherlich nicht weniger wirksam als die der Erziehung⁴.

Konflikterziehung und Schule

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist zu fragen: Wie weit haben unsere Schulen die Erziehung zur Konfliktbeherrschung schon zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe gemacht? Zunächst einmal darf nicht übersehen werden, daß in dem Maß, in dem Reformen unser Schulsystem überhaupt verbessern, d. h. mehr auf die Emanzipation des Menschen und seine Bedingungen in dieser (wissenschaftsbestimmten) Gesellschaft auszurichten suchen, sie allemal auch dazu beitragen, die Menschen besser für Konfliktsituationen zu befähigen. Der kognitive Lernbereich korrespondiert mit dem sozialen Lernens.

Ausdrücklich beziehen sich neuerdings auch Schulbestimmungen auf diesen Bereich. Ein Beispiel für viele andere aus der „Schulordnung für die öffentlichen Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz“ vom 20. 10. 70 hinsichtlich innerschulischer Konflikte:

² Vgl. Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart ³ 1969).

³ A. Katzir-Katchalsky, Die Versuchung der Wissenschaft, in: Die Zeit, 5. 11. 1971, 48.

⁴ Vgl. Ritter und Engel: Genetik und Begabung, in: Begabung und Lernen 99 ff.

„7. 1 An jeder Schule wird ein Schulausschuß gebildet. Er soll das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten fördern und bei der Gestaltung des schulischen Lebens mitwirken. Er sorgt für einen sachgerechten Ausgleich der Interessen, besonders in Konfliktsituationen . . .“

Mit diesem Absatz der Schulordnung korrespondiert die Präambel der rheinland-pfälzischen „Rahmenrichtlinien für Schülermitverantwortung an Gymnasien“ vom 20. 10. 70, in der es u. a. heißt:

„ . . . Der Schüler kann in demokratische Verhaltensweisen nur hineinwachsen, wenn die Schule ihm neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten die Möglichkeit gibt, soziales Verhalten und verantwortungsbewußtes Handeln einzuüben. Die im Schulleben auftretenden Konflikte sollen weder harmonisiert noch unterdrückt, sondern fair und rational ausgetragen werden. Es geht darum, Verfahren und Lösungen zu finden, die alle berechtigten Interessen berücksichtigen. Dazu bedarf es der Zusammenarbeit aller an der Schule Beteiligten.“

Wer die Praxis kennt, weiß, welcher Unterschied besteht zwischen der Markierung dieser allgemeinen Ziele und ihrer Realisierung in konkreten, alltäglichen Verhaltensweisen; zumal wenn man bedenkt, daß Schule bei uns – die neuen maßgeblichen Pläne, Entwürfe und Berichte (Strukturplan des Deutschen Bildungsrats, Entwurf der Bundesländer-Kommission für den Bildungsgesamtplan, Bildungsbericht 70 der Bundesregierung) bestätigen dies – mehr als Lernschule im einseitigen intellektuellen Sinn denn als Erziehungsschule (im umfassenden sozialpädagogischen Sinn) verstanden und gewollt wird⁵.

Dieser Abstand zwischen dem allgemeinen Ziel und dem Grad seiner Verwirklichung hängt im angesprochenen Bereich aber auch damit zusammen, daß dem Fach Gemeinschaftskunde jahrelang keine entsprechenden didaktischen Konzepte zugrunde lagen, in deren Folge eine am Konflikt orientierte politische Erziehung möglich gewesen wäre. Nur langsam schälen sich in der Polarisierung zwischen angepaßter Partnerschaft und aggressiver Gegnerschaft so differenzierte und wirklichkeitsbezogene Modelle heraus wie das von B. Sutor⁶ mit der Unterscheidung von Interessenvertretung, Mitsprache und Mitbestimmung, das dem Sachzweck Schule, der notwendigen Kooperation und der Permanenz der Konflikte gleichermaßen gerecht zu werden versucht. Es geht ja schließlich auch nicht um mehr Anpassung *oder* mehr Konflikt, sondern um „ein möglichst hohes Niveau von Konflikt und Anpassungsfähigkeiten zugleich . . . , hoch sowohl hinsichtlich der kämpferischen Energie wie hinsichtlich der Kraft zur Rationalisierung aus dem Rechts- und Solidaritätsgedanken“⁷.

Damit ist aber auch klar, daß die hier gemeinte Erziehung nicht allein einem Fach oder dem Modell einer Schülervertretung aufgelastet werden kann, sondern daß die Einstellungs- und Verhaltensweisen aller am schulischen Erziehungsprozeß Beteiligten

⁵ Vgl. W. Hornstein, Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: Zschr. f. Pädagogik H. 3, 1971.

⁶ B. Sutor, Demokratisierung der Schule?, in: Höhere Schule, Juni 1971.

⁷ So in anderem Zusammenhang S. Pfürtnner, Kirche und Konfliktbewältigung, in: Publik, 14. 10. 1971, 14.

ebenso betroffen sind wie die didaktischen und methodischen Konzepte von Unterricht. Alle Schulgattungen und Erziehungsinstitutionen und alle an der bewußten Erziehung Beteiligten sind aufgerufen, ihre Erziehungseinstellungen und -praktiken in dieser Hinsicht neu zu reflektieren. Das gilt für die Familie ebenso wie für die kirchliche Gemeinde, für die betriebliche Berufsausbildung gleichermaßen wie für den Kindergarten und die politischen Parteien⁸. Gemeinsame Eltern-Lehrer-Vereinigungen könnten hier einen wirkungsvollen Beitrag leisten für die notwendige Zusammenarbeit.

Es bliebe aber noch zu fragen, ob die Schule selbst nicht zu einem Konfliktfall in unserer Gesellschaft geworden ist, weil sie nach Meinung mancher Kritiker mehr das verhindert, was sie vorgibt zu erreichen bzw. erreichen zu wollen. In der Tat gibt es mehrere Stimmen, die eine Abschaffung der Schule und die „Entschulung“ unserer Gesellschaft verlangen, um bessere Lernbedingungen und -leistungen zu ermöglichen sowohl im Bereich des Lernens von Fakten und Fertigkeiten wie in dem eigentlicher kreativer Leistung. Der Individuation *und* Gesellschaftsfähigkeit des Menschen könne man so erst in der besten Weise gerecht werden⁹. Sieht man einmal von dem utopischen Universal-Charakter mancher Entwürfe ab, so bieten die Argumentationsketten ihrer Verfasser doch eine Reihe von Gründen und Erfahrungsnachweisen dafür, wie fragwürdig vieles in unserem Schulsystem (einschließlich der vorliegenden Reformpläne) ist.

Im Selbstverständnis unserer Gesellschaft – darüber gibt es kaum einen Zweifel – gilt Schule als unumstritten notwendige Einrichtung. Die in ihr *erreichten* Bildungsabschlüsse führen zu Anerkennung, Chancenwahrnehmung und Erfolg. Und wer das Schüler-Sein als eine der Berufsrolle vergleichbare soziale Stellung ansieht – wir werden ja in zunehmendem Maß auch als Berufstätige weiter Lernende bleiben¹⁰ –, wird Schule schwerlich ersetzbar finden. Daß sie heutzutage und hierzulande auch so „entschulte“ Entwicklungen ermöglicht wie v. Hentigs Bielefelder Projekt, zeigt die erfreuliche Flexibilität des vielfach gescholtenen Systems.

Wie steht es aber mit der im Urteil der Öffentlichkeit weniger hoch geschätzten praktischen Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule?

Berufsrolle und Konflikterfahrung

Von den Jugendlichen in der Bundesrepublik standen 1969 1 237 333 als Auszubildende in einem Lehrverhältnis, 46 121 in einem Anlernverhältnis; insgesamt besuchten

⁸ In diesem Zusammenhang werden übrigens auch die Länderverfassungen, Schulgesetze und -ordnungen in ihren formulierten Erziehungszielen diesem Anspruch vielfach nicht mehr gerecht.

⁹ Vgl. H. v. Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? (Stuttgart 1971); I. Illich, Ein Plädoyer für die Abschaffung der Schule, in: Kursbuch 24 (Berlin 1971).

¹⁰ Nach einer 1971 durchgeführten Untersuchung des WEMA-Instituts, Köln, „Zur Situation der beruflichen Bildung in Rheinland-Pfalz“, sehen schon heute „über 90 % der Befragten die Lehrabschlußprüfung nicht als Ende des beruflichen Ausbildungs- und Lernprozesses an. 2/3 der Befragten halten besondere Maßnahmen der Weiterbildung für notwendig, um im Berufsleben mithalten zu können.“

1 625 091 die Berufsschule. Für sie alle ist die Frage nach einer sinnvollen Berufsrolle in dieser Gesellschaft eine der wesentlichen Voraussetzungen eigener Sinnfindung überhaupt.

Hier soll nicht eingegangen werden auf die in letzter Zeit zunehmend als unzureichend kritisierten Bedingungen beruflicher Bildung, auch nicht auf die vielfältigen Initiativen, Überlegungen, Planungsvorhaben und Maßnahmen, die eine Verbesserung der beruflichen Bildung im Auge haben. Denn man kann heute nicht mehr sagen, daß die Dringlichkeit der Problematik nicht erkannt und an entsprechenden Veränderungen nicht gearbeitet werde. Zweifellos ist dies dringend notwendig, wenn man bedenkt, daß bei uns rund 300 000 Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen etwa 1,3 Millionen Auszubildende in der praktischen Berufsausbildung gegenüberstehen und auch künftig etwa 70 % aller Jugendlichen in diesem Bildungsbereich ihre maßgeblichen Berufserfahrungen machen werden.

Von all den aktuellen und strukturellen Problemen soll hier nicht die Rede sein, sondern von jenem Konflikt, auf den Goodman in den USA vor nunmehr schon 15 Jahren den Blick gelenkt hat¹¹ und den auch kommende Ausbildungsreformen nicht werden aufheben können: Die Jugendlichen, auf der Suche nach einer sinnvollen, nützlichen und gesellschaftlich anerkannten Tätigkeit, werden von der Arbeits- und Berufswelt, die ihnen unsere Gesellschaft bietet, weithin enttäuscht. Stimmt das für uns heute noch? Vieles spricht dafür. Wenn auch neueste empirische Untersuchungen¹² einen hohen Grad von Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer beruflichen Ausbildung konstatieren, so besagt das – auch vor dem besorgniserregenden Hintergrund der neuen Untersuchungen Jaides zur politischen Einstellung eben dieser Jugendlichen¹³ – noch nicht viel; denn dieselben Untersuchungen zeigen, daß diejenigen Auszubildenden, die einen höheren Grad an Schulbildung *und* bessere objektive Ausbildungsverhältnisse haben (etwa kaufmännische Berufe), im allgemeinen auch unzufriedener mit ihrer Ausbildung sind. Emanzipation und kritische Urteilsbildung entwickeln sich also erst, und in dem Maß, als diese allgemeinen Erziehungsziele an Bedeutung gewinnen, wird wahrscheinlich die Unzufriedenheit wachsen und werden die Konflikte sich verschärfen. Diese Annahme bestärken auch Untersuchungsergebnisse, die Einstellungen signalisieren, denen zufolge „50 % der Auszubildenden unzufrieden sind mit dem Beruf, den sie erlernen wollen“ und „1/3 der Jugendlichen kurz nach Abschluß ihrer Jahre den Beruf wechselt“¹⁴. Das hängt mit den enttäuschten Erwartungen zusammen, die der einzelne in der speziellen Berufssparte und -ausbildung erfahren mußte und die es ihm nicht erlaubten, Zufriedenheit und „Erfüllung“ in seiner Arbeit zu finden. Die Ent-

¹¹ P. Goodman, Aufwachsen im Widerspruch (Darmstadt o. J.)

¹² Vgl. Anm. 10.

¹³ W. Jaide, Jugend und Demokratie (München 1971).

¹⁴ W. Schönbohm, Die Reform der beruflichen Bildung als politische Aufgabe, in: Berufsausbildung zwischen Revolution und Reform, hrsg. v. d. Karl-Arnold-Bildungsstätte und Politischen Akademie Eichholz (1971).

fremdung zwischen Mensch und Arbeit ist der allgemeine Erfahrungshintergrund. Das Leistungsprinzip unserer Wirtschaft hat diese Tendenz noch verstärkt.

„Zwischenmenschliche Beziehungen gelten nicht selten weniger als der Funktionswert des einzelnen oder seines Teams. Die Spannung zwischen der sozialen Verpflichtung der freien Marktwirtschaft und den leistungsbetonten Sachzwängen der Ökonomie werden in Zukunft eher größer als geringer werden... Eine Voraussetzung zur Bewältigung der sozialökonomischen Konflikte muß das Bildungs- und Schulwesen beitragen“ (Klein, S. 33).

Sicherlich werden viele Konflikte in diesem Bereich lösbar sein und gelöst werden müssen. Ich weiß aber nicht, ob man im ganzen nicht ein wenig zu viel erwartet, sowohl von der Wissenschaft als auch von der Schule. Mir scheint, daß der arbeitende Mensch sich in vielen Bereichen der Berufs- und Arbeitswelt auch künftig nur schwerlich der Entfremdung wird erwehren können. Andererseits kann die Lösung nicht allein darin bestehen, sich mit der ständig steigenden Freizeit als der Möglichkeit eines humanen Bereichs zu trösten und alle pädagogischen Anstrengungen auf diesen Bereich zu konzentrieren; denn einmal dürfte eine menschenwürdige Freizeitgestaltung auch abhängig sein von der Humanisierung der Arbeitsverhältnisse, und zum anderen bleibt zu fragen: Warum sollte steigende Produktivität nicht zur Veränderung der konkreten Belastungen am Arbeitsplatz verwendet werden können, so daß die sog. Fremdbestimmung (in der Folge der Arbeitsteilung beispielweise) durch mehr Eigen- und Mitbestimmung reduziert werden könnte? Freilich sind das umfassende gesellschaftspolitische Aufgabenstellungen. Hier wird deutlich, daß Erziehung nicht politische Reformen ersetzen kann. Wir sollten aus den enttäuschten Hoffnungen der amerikanischen Pädagogik der 30er Jahre gelernt haben¹⁵. Erziehung (allein) kann den Konflikt, der durch die Arbeitssituation entsteht, nicht beheben; sie kann allerdings dazu beitragen, ihn zu analysieren, bessere Voraussetzungen zu definieren und falscher Anpassung zu widerstehen¹⁶.

Goodman bringt das Beispiel des Jungen, der Automechaniker werden möchte, der sich also einen Beruf aussuchte, der ihm in seiner Welt schon von der kindlichen Beobachtung her vertraut gewesen war, ein Beruf, der noch einen engen Bezug zwischen Arbeitsbestimmung, Arbeitsausführung und Arbeitserfolg ermöglicht. „... und ein Mann ist stolz darauf, das Auto, das hinter dem Abschleppwagen hereinkam, mit eigener Kraft wieder herausfahren zu sehen“ (Goodman, S. 54). Der Jugendliche merkte aber sehr bald, daß in dieser Branche kaum einer sein Selbstwertgefühl aus der Fähigkeit herleitet, einen Wagen reparieren und lange genug fahrfertig halten zu können; daran ist ja niemand interessiert: die Hersteller nicht, selbst die Kunden nur begrenzt, denn neue (nur unbedeutend bessere) Modelle sollen auch nach ihrem Willen bald die alten ablösen. Er merkt aber auch – so jedenfalls der von Goodman zitierte Reader's-

¹⁵ Vgl. O. G. Brim, Die Ziele der Erziehung, in: Jugend in der modernen Gesellschaft, hrsg. v. L. v. Friedeburg (Köln 6 1969) 360 ff.

¹⁶ Daß diese Erziehung heute *allen* Heranwachsenden zuteil werden sollte, ergibt sich aus der potentiellen Macht aller über die anderen in der Demokratie. Vgl. v. Hentig, a. a. O. 109.

Digest-Test –, „daß 63 % der Mechaniker Reparaturen aufschrieben, die sie gar nicht ausgeführt hatten“ (65 % der Radioreparaturwerkstätten und 49 % der Uhrmacher „zu viel Geld forderten oder eine falsche Diagnose stellten“).

„Es gibt eine Hypothese, die besagt, daß eine bedeutsame Disposition für Jugendkriminalität in der Kombination von geringer geistiger Intelligenz und hoher manueller Intelligenz liegt. Gesetzesverletzungen eröffnen eine Möglichkeit der Selbstdarstellung, wo andere Wege durch den Mangel an Schulbildung blockiert sind. Ein solcher Junge könnte sich gut um die nützliche Stellung eines Mechanikers bewerben“ (Goodman, S. 55).

Nun kann man natürlich – zu Recht, wie ich glaube – bezweifeln, ob die Berufstätigen ihre Arbeit tatsächlich danach beurteilen, ob sie nützlich und sinnvoll ist jenseits der Grenzen einer akzeptierten Verdienst- und Wirtschaftsethik. Man muß sich aber immer vor Augen halten, was es für Jugendliche – die ja ihr Selbstwerterleben und Gesellschaftsverständnis immer noch aufbauen – bedeutet, ein Leben vor sich zu sehen, in dem sie fast täglich 8 Stunden einer Tätigkeit nachgehen sollen, die vornehmlich im Rahmen des Geld-verdienen-Müssens ihren Wert hat. Ob das Sinn genug sein kann? Und wie werden dann ihre Maßstäbe aussehen für die übrige Zeit? Werden sie zu anderen Lebensinhalten finden und sich zu ihnen bekennen können? Wer und wie kann man ihnen ermöglichen, Verantwortlichkeit (für sich, für andere und für die Gesellschaft) zu erfahren und zu deren Übernahme bereit zu sein? Reichen die Angebote von Verbänden und Institutionen, von Schule und Elternhaus aus? Oder ist es gar keine Frage von mehr Angeboten, sondern eine Frage der Fähigkeit, vorgefundene gesellschaftliche Möglichkeiten als Angebote überhaupt erst einmal begreifen, aufgreifen und nutzen zu lernen? Ist der einzelne befähigt worden, sich in der Öffentlichkeit dieser Gesellschaft zurechtfinden und in ihr – freilich nicht nur in ihr! – Zielsetzungen für sich selbst ermitteln zu können?

Allgemeine Gesellschaftserfahrung als Konflikt zwischen privater und öffentlicher Welt

Die moderne Gesellschaft ist für den einzelnen Jugendlichen gekennzeichnet durch zwei höchst unterschiedliche Erfahrungsbereiche, den öffentlichen und den privaten. Vertrautheit, Intimität, Überschaubarkeit, Menschlichkeit der sozialen Beziehungen kennzeichnen den einen, Fremdheit, Abstraktheit, Kompliziertheit, Unerklärbarkeit, Rätselhaftigkeit, harte Interessen- und Machtkämpfe den anderen. Die Kompliziertheit der Gesellschaft läßt sich mit den im privaten Bereich erlernten und geübten Einstellungen und Verhaltensweisen nicht ordnen und begreifen. Vielfach durchschaut man das ganze nicht und glaubt, daß es nicht darauf ankomme bzw. daß es sich nicht lohne, initiativ zu werden, Befähigungen zu erwerben und sich konkrete Ziele zu stecken, sondern daß rätselhaft verwobene Beziehungen oder ein unangreifbar etablierter Klan von Mächtigen das ganze steuert. Sonder- und Gegenkulturen bilden sich als begehrte Anziehungspunkte jugendlicher Sehnsucht heraus, in denen gleichsam Privat-Welten

sich „veröffentlichen“. Als Gammler, Hippie etc. kann man so eine neue sinnvolle Dimension von Gruppe und Gesellschaft erfahren, die ganz sicherlich nicht erst seit der Jesus-Welle auch religiöse Hintergründe hat.

Politische Aktivität und Aktion, gestützt auf eine tiefe moralische Opposition, ist ein anderes Zeichen der Suche nach einer sinnvolleren Gesellschaft. Im Protest und in der Opposition erlangt man ja geradezu jene Verbindlichkeit (und Sinnhaftigkeit) des eigenen Handelns und Denkens wieder, die einem die „Undurchschaubarkeit des Systems“ verwehrt. Daß dieses Verhalten so oft in Enttäuschung endet – etwa in der Folge der großen Demonstrationswelle 1968 – liegt daran, daß die Aufrichtung der moralischen Position gegenüber der Kompliziertheit und Technizität des Systems eben nicht ausreicht, wenn sie nicht von entsprechenden differenzierten Verhaltens- und Handlungsweisen begleitet wird. Auch die radikalen politischen Konzepte rechts und links sind ja keine situationsspezifischen Handlungskonzepte – allenfalls in einer umfassenden Krisensituation hätten sie Chancen.

Es kommt ganz sicher heute wie eh und je zunächst einmal darauf an, die Kritik und die Erwartungen Jugendlicher ernst zu nehmen. Selbstverständlich sollten auch wir (als Pädagogen) dies nicht in unkritischer Weise tun. Wir dürfen zum Beispiel die Tatsache nicht übersehen, daß ein großer Teil der Jugendlichen mit ihrer Protest- und Außenseiterrolle nur den Erwartungen entspricht, die mit den Darstellungen von „der Jugend heute“ in Presse, Funk und Fernsehen immer wieder geweckt werden. Da machen eben viele mit, und sie, die in Bekenntnissen zu vagen politischen Ideen auch die Manipulation dieser Gesellschaft zum großen Vorwurf erhoben haben, lassen sich selbst in einer bedenklich konkreten Weise manipulieren.

Unsere Bemühungen müssen beiden Gruppen gleichermaßen gelten: Der elitären Gruppe jugendlicher Protesthaltung und politischer Initiativen und der großen Mehrheit derer, die eher apathisch und passiv dem politischen und gesellschaftlichen Leben gegenüberstehen. Beide Gruppen reagieren ja eigentlich auf gesellschaftliche Krisen und Konflikte. Ihre Reaktionen sind weithin Symptome der Orientierungslosigkeit: die einen, indem sie an unveränderlichen gesellschaftlichen Vorurteilen und politischer Abstinenz festhalten, die anderen, indem sie mit ihren radikalen Verbesserungskonzepten Theorien verfechten, die in der Praxis dieser Welt sich noch immer als Diktaturen etabliert haben.

Bemerkenswert ist, daß gerade vor der kleinen, letzteren Gruppe – mit der sich mitunter größere Gruppen vorübergehend solidarisieren¹⁷ – die Erwachsenen in Angst geraten sind. Während man bis zur zweiten Hälfte der 60er Jahre die politische Teilnahmslosigkeit und Abstinenz der Jugend beklagte, geriet man nun in Sorge. Die Erwachsenenwelt, die ihrerseits die Jugendlichkeit zu ihrem Idol erkoren hat und eine Jugendverherrlichung ohnegleichen betreibt, sieht sich von einem kleinen Teil der Jugend (die Gruppe der 15- bis 21jährigen macht nur 8 0/0 der Bevölkerung aus) be-

¹⁷ Vgl. E. Scheuch, Die ausgebliebene Revolution, in: Zschr. f. Politik, Sept. 1971, 234 ff.; H. Wollenweber, Jugend und Politik – Kontinuität oder Wandel, in: ibw Journal, 15. 10. 1971, 1-8.

droht. Das kann aber nicht nur daran liegen, daß die Massenmedien ihnen in der revoltierenden Jugend immer „die Jugend“ schlechthin vorstellen, sondern wohl auch daran, daß eine Gesellschaft, die sich fast ausschließlich an der Zukunft orientiert, der diese Zukunft aber immer unsicherer wird, in einem revoltierenden Jugendbild die Bestätigung ihrer eigenen Zukunftsängste und -unsicherheiten sieht. Auch die Erwachsenen haben keine sichere Orientierung mehr, sind ihrer Gesellschaftsmodelle nicht mehr sicher, begreifen die Zukunft und Entwicklung täglich sich beschleunigender Veränderungsprozesse in allen Bereichen unseres Lebens nicht mehr recht und fürchten deshalb in dem Bild der radikalen Jugend die Gefährdung ihrer Sicherheiten. (Dies ist wohl auch der Grund für das weit geringere Interesse der Öffentlichkeit an der Altersgruppe der über 65jährigen – 13 % der Bevölkerung –, obwohl diese Gruppe in einer ähnlichen Zeit der Unsicherheit und Problemhaftigkeit lebt wie die Jugend.)

Wenn man diese Zusammenhänge bedenkt, sieht man auch, wie sehr das Thema „Jugend und Konflikt“ Teil des Themas gesamtgesellschaftlicher Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit geworden ist. Um so dringender ist die Aufgabe, gesellschaftliche Transparenz herzustellen und politische Integrationsmöglichkeiten zu schaffen. In diesem Zusammenhang müßten nicht nur die Pädagogen in den Schulen, sondern vor allem pädagogische Bemühungen in den politischen Parteien und Organisationen, in den Verbänden und Institutionen ihre Folgerungen ziehen.

Soziales Lernen und Konflikterziehung

Es gibt inzwischen eine Fülle von Literatur, die sich mit dem Erscheinungsbild und den Verhaltensweisen Jugendlicher befaßt. Noch nie waren wissenschaftliche Forschung, öffentliche Berichterstattung und Meinungsbildung in einer so intensiven und umfangreichen Weise mit dem Thema „Jugend“ befaßt wie in den letzten Jahren. Was aber sowohl in den konkreten Bildungsplänen wie in der Praxis des Erziehungsalltags in Familie und Schule immer noch unterbewertet wird, ist die Folgerung aus all dem: nämlich die Einsicht in die Notwendigkeit sozialen Lernens, ohne welches die Vielfalt der Konflikte nicht mehr lösbar ist, denen der einzelne im Leben mit sich selbst, den anderen und der Gesamtgesellschaft begegnet.

Das wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, mit welch totalem Normierungsanspruch die jugendliche Protestbewegung den Begriff der „Anpassung“ in ideologischer Einseitigkeit völlig negatiuiert hat – so, als ob die aus dem Verfremdungserlebnis mit der Gesellschaft entstandene Reaktion auf unsere gesellschaftliche Wirklichkeit nicht *auch* eine Frage *notwendiger*, aber verpaßter Anpassungen gewesen wäre! Denn selbstverständlich müssen wir lernen, uns anzupassen – ebenso wie wir lernen müssen, widerstehen zu können.

Das aber kann Bildung durch Schule allein bei weitem nicht leisten (schon gar nicht, wenn diese ein solches Defizit an sozialpädagogischen Möglichkeiten und Initiativen

aufweist). Das hängt vielmehr ab von einem Wandel in den Erziehungseinstellungen und -praktiken der Erwachsenen in den Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Beruf und Öffentlichkeit.

In den Zusammenhang gehört – um ein konkretes Beispiel zu nennen – auch eine bewußte Förderung all jener Verhaltensweisen, die den Menschen befähigen, sich in der Welt der von ihm erfahrenen Möglichkeiten selbst zurechtzufinden, initiativ zu werden, sich Ziele herauszusuchen und zu setzen. Das beginnt mit der Kleinkinderziehung. Zwar haben in den letzten 30 Jahren die Erziehungseinstellungen sich zum Teil gewandelt. Man ist zunehmend bereit, z. B. der Spontaneität des Kindes mehr nachzusehen, die Selbständigkeit (bei Wahrung emotionaler Sicherheit) höher einzuschätzen als bislang und die schlagende und drohende Bestrafung abzulehnen; dieser Veränderung in den *Erziehungseinstellungen* scheint aber noch keine in den *Erziehungspraktiken* zu entsprechen. Und im ganzen schätzen die meisten Eltern die Individualität, Kreativität, Wißbegierde, Angstlosigkeit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit ihres Kindes wohl immer noch gering; sie wissen sehr wenig über die Bedingungen einer solchen Erziehungsmöglichkeit¹⁸. Ein in strikter Gehorsamsanleitung und Kontrolle erzogenes Kind aber wird auch auf Konflikte im Umgang mit anderen mehr aggressiv oder restriktiv reagieren als rational.

In diesen Zusammenhang gehören auch – um noch ein anderes Beispiel zu nennen – konkrete Lernzielbestimmungen im Sinn des sozialen Lernens, wie sie beispielsweise Gerold Becker mit 40 Zielangaben neuerdings vorgelegt hat¹⁹. Auf seine „Ziele und Möglichkeiten sozialen Lernens“ kann hier nicht nachdrücklich genug hingewiesen werden. Becker stellt auch die Frage, von wem und wie solch umfassende erzieherische Aufgabenstellung geleistet werden kann. Seiner Meinung nach ist dabei das Erziehungs-„Milieu, in dem einer lebt, die Art, in der man dort miteinander umgeht“ (S. 128), viel wichtiger als formalisierte Unterrichtsverfahren. Die bekannte Herbart'sche Formel „Erziehung durch Unterricht“ – wie Schule bislang Erziehung verstanden hat, wenn sie überhaupt die Erziehungs-Problematik erkannt hat – wird von ihm ergänzt durch die dialektische Entsprechung „Unterricht durch Erziehung“. Die von ihm angebotenen Formen des sozialen Lernens – Lernen durch Imitation, durch Identifikation, durch Erfahrung, durch Planspiele, durch das „Milieu“, durch Belehrung – zeigen die ganze Weite des Erziehungsfelds und die Notwendigkeit seiner Aufarbeitung im Sinn jeweils akzeptierter konkreter Zielsetzungen.

Die Forderung nach der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Selbstverständlich liegen all den Einsichten pädagogische Wertentscheidungen zugrunde. Erziehung geschieht immer auf etwas hin. Für die Schlüsselrolle, die der Beruf

¹⁸ Vgl. zum ganzen Komplex K. Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: *Begabung und Lernen* 269 ff.

¹⁹ G. Becker, *Soziales Lernen als Problem der Schule* (Frankfurt 1971) 95–148.

im Leben des jungen Menschen einnimmt, gilt deshalb auch noch etwas anderes: Mit dem Trend zur längeren allgemeinen (und damit einseitig intellektuell-theoretisch ausgerichteten) Schulbildung geht eine gewisse Diffamierung der praktischen Berufsausbildung einher. Dies ist eines der größten Hindernisse auf dem Weg zu einem positiven Selbstverständnis der meisten Jugendlichen.

Hier kann es jetzt nicht darum gehen, die von einer Fülle von Organisationen und Institutionen zu erarbeitenden und zu leistenden Veränderungen im beruflichen und allgemeinen Erziehungswesen darzulegen; es soll aber hingewiesen werden auf das zentrale Thema hinsichtlich des eben erwähnten Dilemmas, nämlich die Integration oder Kombination beruflicher und allgemeiner Bildung. Die Forderung danach kennzeichnet letztlich immer wieder das Bemühen, den in der Folge neuhumanistischer Bildungstradition eingeengten Bildungsbegriff aus seiner berufs- und gesellschaftsfremden, ja unpolitischen Isolation zu befreien. Vom Fach Arbeitslehre in unseren Hauptschulen bis zur neuen integrierten Gymnasialschule Schwedens spannt sich der Bogen entsprechender schulischer Bemühungen, die allerdings älter sind, als man heute gemeinhin glaubt.

Die von Fischer und Kerschensteiner vorgeschlagene Konzeption eines zweizügig weiterführenden Schulwesens von Berufs- und Studienschule und deren Annäherung markiert schon in den 20er Jahren eine Richtung, die die Berichte der OECD heute als gesamteuropäische Tendenz verzeichnen und die folgerichtiger, auch realistischer scheint als die unklaren Integrationsvorstellungen des „Strukturplans“ des Deutschen Bildungsrats im Jahr 1970²⁰. (Auf das m. E. interessante Beispiel dieser Zweizügigkeit, die berufsbildenden fünfjährigen höheren Schulen Österreichs, sei hier nachdrücklich hingewiesen!)

Wieweit eine neue Gewichtung der schulischen Ausbildung allein ausreicht, um dem Problem beizukommen, sei dahingestellt. Wahrscheinlich müßte eine Entwicklung im Beschäftigungssystem hinzukommen, die erstens den akademisch (oder vergleichbar) Ausgebildeten nicht sozusagen automatisch den Zugang zu den führenden Berufspositionen eröffnet und die zweitens die Aufgabenstellung (und Honorierung) der Arbeitskräfte verschiedener formaler und faktischer Qualifikation so verändert, daß die Ausgebildeten alle die Tätigkeiten aufzunehmen bereit wären, die der Arbeitsmarkt abdecken muß²¹.

Wir dürfen und wollen sicher nicht von den Zielen der neueren Bildungspolitik abrücken. Es geht nach wie vor darum, die Bildungschancen für alle zu heben und sie in verstärktem Maß zu verbessern. Diese Chancen wären aber sehr abstrakter und trügerischer Natur und richteten sich letztlich gegen den Menschen, entsprächen ihnen keine realen Chancen im Beschäftigungssystem.

²⁰ Vgl. W. L. Bühl, *Schulreform. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates* (München 1971) 225–228.

²¹ Nach Prof. B. Lutz auf dem Internat. Fachgespräch des RKW über „Schule und Beruf“ im Mai 1971 in Dortmund.