

Elisabeth von der Lieth
Erziehung in einer pluralistischen Gesellschaft

Es ist eine Eigentümlichkeit der deutschen Sprache, daß sie „Erziehung“ und „Bildung“ trennt. Mag die Verwendung der beiden Begriffe in der pädagogischen Literatur und erst recht in der Alltagssprache oft auch synonym erfolgen, so ist doch festzuhalten, daß „Erziehung“ und „Bildung“ ursprünglich nicht nur begrifflich geschieden, sondern gern auch verschiedenen Institutionen zugeordnet wurden. Erziehung war primär eine Sache des Elternhauses, Bildung eine Sache der Schule. Erziehung wurde dem Kleinkind zuteil, Bildung dem Heranwachsenden. Erziehung verstanden als direkte Beeinflussung¹ war Sache der Eltern, nicht eigentlich Sache der Schule oder gar der Universität. Es hat Eltern gegeben – und es gibt sie noch –, die sich die Erziehung ihrer Kinder ausdrücklich vorbehalten, die die Schule auf Wissensvermittlung beschränkt sehen wollen und ihr das Recht absprechen, erzieherisch tätig zu werden. Und es gab – und gibt – Lehrer, die es von sich weisen, zu erziehen. Sie verstehen ihren Auftrag als einen Vermittlungsprozeß zwischen der Wissenschaft und dem Menschen und fühlen sich nur für das Zustandekommen der „Begegnung“ verantwortlich, nicht für deren Folgen. Unterschwellig signalisiert das eine gewisse Geringschätzung der Erziehung, die Meinung, erziehen könne man ohnehin. Eltern auf ihre Erziehungsaufgabe ausdrücklich vorzubereiten, kam lange niemandem in den Sinn. Der Erzieher in Heimen der öffentlichen Fürsorge wurde kürzer ausgebildet und schlechter bezahlt als der Lehrer.

In dieser Einschätzung vollzieht sich heute ein deutlicher Wandel. Die Trennung von „Erziehung“ und „Bildung“ ist nicht zu halten, wenn man sich bewußtmacht, daß bei den eine spezifische Form von Lernen zugrunde liegt. Man lernt nicht nur Latein oder Mathematik, man lernt auch denken, urteilen, entscheiden, handeln, gehorchen, Rücksicht nehmen, helfen, verzichten, sich durchsetzen. Damit aber wird es hinfällig, einen Prozeß, der den ganzen Menschen meint und der ein Leben lang dauert, auf einzelne Phasen zu verteilen und verschiedenen Institutionen mehr oder weniger ausschließlich zuzuweisen. Daß der Mensch ein lernbedürftiges und lernfähiges Wesen ist, darin sind sich alle einig, die sich mit anthropologischen Fragen befassen². Der Dissens beginnt

¹ Der hier verwendete Erziehungsbegriff stützt sich auf: P. Heimann, G. Otto, W. Schultz, Unterricht. Analyse und Planung (Hannover 1970). „Erziehung . . . benennt jene Beeinflussungsprozesse, in denen Menschen oder deren Objektivationen (Produkte, Artefakte) Veränderungen von Menschen erreichen oder erreichen wollen, die den Auffassungen der jeweiligen Bezugsgruppe von wünschenswerter menschlicher Zuständlichkeit entsprechen“ (17).

² Am umfassendsten hat H. Roth die Fragestellung aufgearbeitet: Pädagogische Anthropologie; 2 Bde. (Hannover 1971).

erst, wenn Ziele, Inhalte und Methoden der Lernprozesse genauer angegeben werden sollen.

Viele nehmen sich heute der Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen an. Das hängt wohl auch damit zusammen, daß die Humanwissenschaften die Kenntnis vom Menschen beträchtlich vergrößert und die Grenzen des Machbaren im Erziehungsprozeß erweitert haben. Möglichkeiten der Beeinflussung sind analysiert, ihre Techniken verfügbar gemacht. Damit wächst die Macht des Menschen über den Menschen, allerdings auch die Notwendigkeit, diese Macht zu kontrollieren, Gegenkräfte zu aktivieren und die Ziele, woraufhin erzogen werden soll, transparent zu machen. Wir wissen heute, daß es nicht nur „intentionale“ Erziehung gibt – Erziehungsakte, die bewußt darauf gerichtet sind, die Einstellung und das Verhalten eines Menschen zu ändern durch bestimmte Lerninhalte, Gebote, Verbote, Strafen –, sondern auch eine „funktionale“ Erziehung, die gleichsam mittelbar geschieht durch bestimmte Umwelterfahrungen, die als solche gar nicht bewußt wahrgenommen werden müssen und die doch oft stärker prägen und beeinflussen als ein methodisch dargebotener Unterrichtsgegenstand oder ein ausdrücklich ausgesprochenes Gebot oder Verbot.

Angesichts dieser Erkenntnisse fühlen insbesondere Lehrer heute eine sehr viel stärkere Verantwortung für die erzieherische Seite ihres Berufs als in einer früheren Generation. Wenn es auch übertrieben erscheint, von einer allgemeinen „Pädagogisierung“ unseres Lebens zu sprechen, so kann in der Expandierung erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle an den Universitäten, an dem Heer der Diplom-Pädagogen, an der Flut erziehungswissenschaftlicher Literatur die Tendenzwende deutlich abgelesen werden. Kultusminister rufen den Schulen und Universitäten den Erziehungsauftrag nachdrücklich ins Gewissen, „Elternschulen“ entstehen, Erziehungs- und Schulprobleme haben ihren festen Platz in allen Tageszeitungen. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird eindrücklich herausgestellt. Aber nur schwer ist manchmal zu erkennen, woraufhin das Ganze zielt, ob diesem eifrigen Treiben eine Konzeption zugrunde liegt, die an Werten orientiert ist, die für alle zumindest einsehbar sind.

Daß wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben, wird immer dann als ein Wert empfunden, wenn ein totaler Anspruch von irgendeiner Seite droht. Nicht ganz logisch ist dann die Klage über den „Pluralismus der Werte“, der dem einzelnen die Orientierung erschwere und eine klare Erziehungskonzeption unmöglich mache. Der Klageton verstärkt sich, wenn der Pluralismus der Werte gleichgesetzt wird mit Wertverlust. Die Frage, ob wir noch einen Konsens über verbindliche Werte haben, wird übertönt von der Frage, ob wir überhaupt noch Werte haben. Umschichtung im Wertgefüge oder Wertverlust? Kontroverse oder kontradiktorische Aussagen, wenn es um Werte geht? Das sind die Fragen, auf die hier eine sehr vorsichtige und sehr vorläufige Antwort gesucht werden soll.

Das demokratische Ethos

Einen ersten und sehr allgemeinen Aufschluß über die in einer Gesellschaft geltenden Werte gibt die Verfassung, in unserem Fall also das Grundgesetz. In den Grundrechten wird ein ganz bestimmtes Menschenbild sichtbar, das mit dem Menschenbild der christlichen Kirchen zwar nicht einfach identisch ist, das sich aber auch nicht im Gegensatz dazu befindet, weder als Ganzes noch in einzelnen Aussagen. In den Artikeln 1–19 ist die Rede von der Würde des Menschen, von seinen unveräußerlichen Rechten, von der freien Entfaltung der Persönlichkeit, sofern dadurch die Rechte anderer nicht verletzt werden, von der Religions- und Gewissensfreiheit, von der Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen, von der Gleichheit vor dem Gesetz, von der Freiheit der Meinungsäußerung, vom Recht, Vereinigungen zu bilden, auch mit dem Ziel von Arbeitskämpfen, von der Freizügigkeit innerhalb der Bundesrepublik, von der freien Wahl des Berufs, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte, vom Recht auf Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen, von der Sozialbindung des Eigentums.

In der Formulierung der Grundrechte wird das Erbe der Aufklärung sichtbar, die ja ihrerseits ohne christliche Wurzeln nicht denkbar ist: Freiheit des Menschen als Gewissensfreiheit ist das Fundament des neuzeitlichen Freiheitsbegriffs. Das ausführliche Eingehen auf die Glaubens- und Gewissensfreiheit (Artikel 4), auf den Religionsunterricht (Artikel 7), auf das Sittengesetz (Artikel 2) machen ein demokratisches Ethos sichtbar, dessen Ursprung in der amerikanischen Verfassung liegt und das dort inzwischen auch zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexionen³ geworden ist und als Legitimationsbasis für pädagogische Intentionen dient. Denn Demokratie erscheint hier nicht nur als eine bestimmte Regierungsform, sondern als eine Lebensform, die von den Gliedern einer demokratischen Gesellschaft ganz bestimmte Einstellungen und Haltungen verlangt. Diese Einstellungen und Haltungen sind nicht ein natürliches Entwicklungsprodukt, sondern das Ergebnis vielschichtiger und langer Lernprozesse.

Befragt man die Grundrechte unter pädagogischem Aspekt, dann lassen sich Erziehungsziele formulieren, die sich etwa mit „Mündigkeit“, „Verantwortungsbereitschaft“, „Toleranz“, „Kritikfähigkeit“ (im Sinn von Unterscheidungsfähigkeit, nicht im Sinn von Nörgelei!), „Einsichtsfähigkeit“ umschreiben lassen. Über diese Erziehungsziele wird man überall und schnell Konsens finden können. Die Frage ist, ob mit diesen Erziehungszielen alles abgedeckt ist, was wünschenswert erscheint, ob diese obersten Ziele so eindeutig sind, daß es keine Divergenzen bei der Auslegung gibt, und ob der Konsens auch noch besteht, wenn es um die konkreten Erziehungsmaßnahmen geht.

Ob man sich über die Notwendigkeit demokratischer Lernprozesse in einer Gesellschaft einig ist, darüber geben zunächst die amtlichen Lehrpläne, die ja einer parlamen-

³ Die wichtigsten amerikanischen Autoren auf diesem Gebiet sind (in Auswahl): Th. Brameld, Patterns of Educational Philosophy (New York 1950); H. S. Broudy, Building a Philosophy of Education (New York 1954); W. H. Kilpatrick, Philosophy of Education (New York 1964); G. F. Kneller, Introduction to the Philosophy of Education (New York 1964); H. Taba, Curriculum Development (New York 1962).

tarischen Legitimation unterliegen, Aufschluß. Die in aller Öffentlichkeit ausgetragenen bildungspolitischen Richtungskämpfe verstehen zuweilen den Blick dafür, daß die Lehrpläne selbst sehr viel mehr Übereinstimmung zeigen, als die parteipolitische Polarisierung in Bildungsfragen erwarten läßt. Diese Übereinstimmung zeigt sich nicht nur darin, daß in allen Bundesländern der politischen Bildung ein eigenes Fach gewidmet wird – mag es nun „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“, „Politik“ oder „Gesellschaftslehre“ heißen –, sondern auch darin, daß alle Präambeln sich ausdrücklich auf das Grundgesetz beziehen und die Lernzielbestimmungen gerade jene Qualifikationen im Blick haben, die den Schüler befähigen sollen, sein Leben als mündiger Bürger in einem demokratischen Rechtsstaat in freier Selbstbestimmung zu gestalten.

Die Lehrpläne zielen ab auf eine Erweiterung der „privaten Tugenden“⁴ Rücksichtnahme, Ein- und Unterordnung, Gehorsam, Hilfsbereitschaft, Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, um die „öffentlichen“ Tugenden Solidarität, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, Kritikfähigkeit. Wenn heute in den Präambeln staatlicher Lehrpläne „öffentliche“ Tugenden im Vordergrund stehen, so sollen sie die „privaten“ nicht verdrängen, sondern ergänzen. Private Tugenden werden eher der häuslichen Sphäre zugeordnet, während die Schule, darauf aufbauend, ihr Augenmerk auf die „öffentlichen“ Tugenden legen soll. Man darf, wenn die „privaten“ Tugenden nicht mehr expressis verbis in allen Lehrplänen auftauchen, nicht ohne weiteres schließen, daß sie nichts mehr gelten. Ein solcher Schluß wäre erst legitim, wenn die Unterrichtsinhalte und die empfohlenen Unterrichtsverfahren den Verdacht erhärten.

Hier nun allerdings beginnt der Dissens, der nicht übersehen werden kann, wenn man Lehrpläne aus den einzelnen Bundesländern für das gleiche Fach und die gleiche Jahrgangsstufe miteinander vergleicht. Das allen gemeinsame Bekenntnis zum demokratischen Ethos schließt nicht aus, daß in der Zielsetzung und im Inhalt einzelner Unterrichtssequenzen nicht nur eine unterschiedliche Hierarchie der Werte sichtbar wird, nicht nur eine unterschiedliche Betonung konkurrierender Werte, die ja auch das Grundgesetz konkurrierend enthält, wenn man etwa an Freiheit–Gleichheit, Individuum–Gesellschaft denkt, sondern einseitige Option für bestimmte Werte, die in dieser Einseitigkeit dann den konkurrierenden Wert ausschließen.

Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien⁵ für Gesellschaftslehre in der ersten Fassung zeigt einerseits, daß es heute in der Tat möglich ist, trotz eines Bekenntnisses zur „kritischen Loyalität“ gegenüber dem Grundgesetz mit dem überlieferten Verständnis von Schule, Unterricht und Erziehung radikal zu brechen, es zeigt andererseits aber in der Kritik an eben diesem Versuch eine erstaunliche Einmütigkeit sonst keineswegs einmütiger Gruppen. Eltern, Lehrer, CDU-Politiker und Professoren, die der SPD

⁴ Die begriffliche Scheidung verdanken wir R. Dahrendorf, die inhaltliche Füllung vor allem S. B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum (Neuwied 1971), bes. Kap. 2: Bildung als Erziehung (13–22), und H. von Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung (Stuttgart 1968), bes. Kap. 2 (69–110).

⁵ Vgl. E. von der Lieth, Rahmenrichtlinien in der Diskussion, in dieser Zschr. 192 (1974) 34–44.

angehören oder ihr zumindest nahestehen, waren sich immerhin darin einig, daß die hessischen Rahmenrichtlinien so nicht akzeptabel sind. In den vielen Diskussionen und Stellungnahmen wurde die Ablehnung zwar mit unterschiedlicher Akzentuierung und auch auf unterschiedlichem Niveau begründet, aber hinter der Einigkeit in der Ablehnung wurde doch auch ein weitgehender Konsens über dasjenige deutlich, was man gemeinsam bejaht und nicht preisgeben will. Von den einzelnen Gruppen wurden zwar verschiedene Argumente vorgebracht, aber sie entstammten einem Begründungszusammenhang, der von allen akzeptiert wurde. Daß in solcher Auseinandersetzung nicht nur gemeinsame Werte, sondern auch vordergründige Interessen und Gruppenegoismen artikuliert wurden, braucht dabei nicht verschwiegen zu werden. Entscheidend bleibt, daß hier das demokratische Ethos eine Einheit stiftende Funktion hatte und daß in den Prinzipien der Ablehnung nicht nur Werte „an sich“, sondern auch ein erstaunlicher Konsens darüber sichtbar wurde.

Schwierigkeiten im Erziehungsalltag

Damit ist natürlich die Frage nach dem Pluralismus der Werte und nach der Möglichkeit eines Konsenses über sie noch nicht beantwortet. Die praktischen pädagogischen Probleme, die sich im häuslichen und schulischen Alltag ergeben, sind selten mit Hilfe des Grundgesetzes zu lösen. In einer Gesellschaft sind mehr Wertvorstellungen nötig und auch faktisch vorhanden, als sich aus ihrer Verfassung deduzieren lassen. In einer hochentwickelten Industriegesellschaft mit ihren komplexen Lebensvollzügen entwickeln sich zwangsläufig auch Wertvorstellungen, die konkurrieren, die nicht von allen als gleich verbindlich angesehen werden. Es zeigen sich vor allem Verschiebungen im Wertgefüge. Auch Werte unterliegen ja einem geschichtlichen Wandel, der sich früher nur langsamer vollzog und deshalb vom einzelnen kaum bemerkt wurde. Heute vollzieht sich der Wandel rascher, und das kann dann subjektiv den Eindruck erwecken, es gebe nichts Verbindliches mehr.

Was heute Eltern, Lehrern und allen denjenigen, die mit Erziehung befaßt sind, Sorge macht, ist nicht so sehr die Unsicherheit über Erziehungsnormen und Erziehungsziele, sondern vor allem die Tatsache, daß Jugendliche oft schon sehr früh und sehr nachhaltig sich allen erzieherischen Einflüssen von Elternhaus, Schule und Kirche zu entziehen versuchen und in jugendlichen Subkulturen ihre eigene Welt suchen. In manchen Fällen führt das auch zum – wenigstens vorübergehenden – Bruch mit dem Elternhaus. Die Jugendlichen ziehen einfach aus, und viele Eltern machen keine oder doch nur schwächliche Versuche, ihre Kinder im Elternhaus zu halten. Mag die Zahl der Jugendlichen, die es auf einen Bruch mit dem Elternhaus ankommen lassen, insgesamt nicht allzu groß sein, mag diese Erscheinung ein typisches Großstadtphänomen sein – der lautlose Auszug Jugendlicher, der Bruch mit der Tradition stellt Erziehung allgemein in Frage.

Was zieht die Jugendlichen zu ihresgleichen? Weg von der älteren Generation? Man muß nicht zuerst und in jedem Fall an sexuelle Promiskuität denken, an ein bedenkenloses Sich-ausleben-Wollen, obwohl dies oft den Anstoß gibt, das Elternhaus zu verlassen. Dahinter aber tauchen andere Probleme auf: die subjektive Unmöglichkeit, elterliche Autorität anzuerkennen, das Enttäuschtsein von der Haltung der Eltern. Man macht es sich zu leicht, wenn man hier einfach vom Versagen der Eltern spricht. Sie sind oft selbst eher Opfer denn Täter. Opfer einer sozialen und kulturellen Umbruchsituation, die sie nicht mehr aktiv mitvollziehen wollen und darum nur erleiden können, Opfer auch der eigenen Biographie, eines Leidens an unverstandenen und darum nicht innerlich angenommenen moralischen Vorschriften, denen sie sich gleichwohl nicht zu entziehen wagten. Viele haben ihre Kraft im Wiederaufbau oder in der Erhöhung des Lebensstandards erschöpft und die Sinnfrage verdrängt. Im Aufbruch und Ausbruch der Jugend zeigt sich nicht nur Bindungslosigkeit und Orientierungslosigkeit. In den jugendlichen Subkulturen, ob sie nun bis zu eigenen Wohngemeinschaften führen oder sich in informellen Gruppierungen zeigen, wird gerade die Sehnsucht nach Bindung und Orientierung sichtbar, verbunden mit einer oft ungewöhnlichen Sensibilität für zwischenmenschliche Werte – Verhaltensmuster einer „postfigurativen Kultur“, die Margaret Mead⁶ eindrucksvoll beschrieben hat.

Was die Erziehungssituation also heute so schwierig macht, ist nicht der Mangel an Werten und damit an Orientierungsmöglichkeiten, sondern die Tatsache, daß Verschiebungen im Wertgefüge unterschiedlich rezipiert und in praktisches pädagogisches Handeln umgesetzt werden. Das Festhalten an der Tradition, die behutsame Weiterentwicklung der Tradition, die Absage an die Tradition können unter Umständen innerhalb der gleichen Sozialgruppe beobachtet werden. Die unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen finden sich quer durch die Generationen und quer durch die Institutionen. Diese Kennzeichen einer Umbruchsituation werden von jedem erfahren, der mit Erziehung befaßt ist. Man kann sie verdrängen und sich an das sogenannte „Bewährte“ anklammern. Aber dann wird man mit Sicherheit scheitern, einfach, weil der Jugendliche die Gefolgschaft aufkündigt: Das „Bewährte“ erweist sich im Licht der heutigen Sozialforschung zumindest als ambivalent.

Das Problem der Autorität

Versucht man, traditionelle Erziehungsziele und Erziehungsformen zu beschreiben, dann stößt man zunächst auf das Problem der Autorität. Die unbedingte Autorität der Eltern war jahrhundertelang eine nicht zu diskutierende Größe. Die Kirche hat an der Fundierung der elterlichen Autorität sicher einen hohen Anteil. Die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, die sich in so vielem von kirchlicher Bevormundung

⁶ M. Mead, *Der Konflikt der Generationen* (Freiburg 1971).

freigemacht hatte, ist in der Autoritätsfrage ausgesprochen konservativ geblieben. Ein patriarchalischer Grundzug bestimmte nicht nur das kirchliche Leben, er fand sich auch in der Rechtsprechung und im bürgerlichen Leben des Alltags.

Dem Autoritätsanspruch der Eltern entsprach die Forderung nach dem Gehorsam des Kindes. Elterliche Gebote und Verbote waren der Diskussion entzogen. Sie galten unbedingt. Eine Begründung zu geben war für viele Eltern ein Eingeständnis der Schwäche. Kindlicher Wille, wo er sich auflehnte, mußte „gebrochen“ werden, und harte Strafen waren ein legitimes Erziehungsmittel, von der Rechtsprechung, der Kirche und dem gesamtgesellschaftlichen Konsens gedeckt. In diesen Kontext gehört auch die Tabuisierung der Sexualität. „Aufklärung“ erfolgte, wenn überhaupt, in der Regel zu spät und nicht vollständig. Angst, genauer Schuldangst, schien ein nicht unwillkommener Partner im Erziehungsprozeß.

Reste dieser Auffassung von Erziehung gibt es auch heute noch, aber die allgemeine Norm ist sie nicht mehr. Man mag die Veränderung – eingeleitet und gesteuert durch die Humanwissenschaften – als Fortschritt oder als Verfall bezeichnen, leugnen kann man sie nicht und aufhalten auch nicht. Die Frage, um die es heute geht, ist vielmehr, wie weit man liberalisieren soll, ohne auf Führung und Weisung zu verzichten. Es gibt Eltern, die einfach die Waffen strecken, und, sei es aus Bequemlichkeit, sei es aus ideo-logischer Fixierung, auf jede Autorität verzichten. Und es gibt Eltern, die meinen, nur im Festhalten an einem überholten Autoritätsmuster ihren Kindern sicheren Halt und Orientierung bieten zu können. Dazwischen gibt es eine breite Skala von Misch- und Übergangsformen, ein mühevolleres Suchen nach dem richtigen Verhalten, verständnisvolles Eingehen auf kindliche Reaktionen, Stärke, die aus der Liebe kommt, und Stärke, die Schwäche verbergen soll.

Diese Problematik setzt sich in der Schule fort. Man sagt den deutschen Schulen nach, daß sie besonders autoritär seien und ihre Schüler sehr viel stärker unter Druck setzen, als dies angelsächsische oder skandinavische Schulen tun. Das wird sich im einzelnen schwer nachprüfen lassen, aber sicher trägt die deutsche Schule mit am Erbe eines überzogenen Autoritätsverständnisses. Das Selbstverständnis mancher Lehrer ist auch heute noch bestimmt durch den Anspruch auf Überlegenheit, durch Insistieren auf der „Unreife“ der Schüler, durch Ablehnung aller „Demokratisierungsbestrebungen“ in der Schule.

Ihnen tritt heute unvermittelt eine junge Lehrergeneration entgegen, die eine scharfe Gegenposition bezieht, zu keinem Kompromiß bereit, politisch motiviert. Junge Lehrer duzen sich nicht selten mit ihren Schülern, halten Ruhe, Ordnung und Sauberkeit für „faschistoide“ Tugenden, laufen Sturm gegen „Leistungsterror“ und „Repression“. Ein solches Engagement ohne Reflexion richtet vor allem in Grund- und Hauptschulen Unheil an, auch in der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums, während sich ältere Schüler heute schon wieder durchaus kritisch zu distanzieren wissen. Das Wirken dieser Lehrer ist deshalb so verhängnisvoll, weil es eher blinde Abwehrreaktion hervorruft als kritische und konstruktive Auseinandersetzung. Die Polarisierung geht mitten durch

die Lehrerkollegien. Das Opfer sind nicht selten die Schüler. An vielen Schulen gelingt es natürlich, insgesamt zu einem liberalen Unterrichtsstil zu finden, ohne daß Disziplin und Leistung auf der Strecke bleiben, gelingt es, Schüler zu aktivieren und Unterrichtsinhalte auch von den Interessen der Schüler her zu konzipieren, ohne sie der Beliebigkeit der Schüler auszuliefern.

Die Rolle der Humanwissenschaften

Im Grund steht hinter den Liberalisierungstendenzen in der Erziehung auch da, wo sie politisch verhärtet sind, eine pädagogische Anthropologie, die nicht mehr allein aus philosophischer Spekulation gewonnen wird, sondern Erfahrungswissenschaften einbezieht. Die Tiefenpsychologie hat auf die Gefahren der Triebunterdrückung aufmerksam gemacht, die Soziologie auf die Bedeutung frühkindlicher Sozialisationsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung. Die Sozialpsychologie hat das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft neu sehen gelehrt. Daß elterlicher Liebesentzug für die seelische Entwicklung des Kindes verheerende Folgen haben kann, ist heute gesichert, auch, daß Angst ein irrationales Machtinstrument ist, mit dem man für den Augenblick das gewünschte Verhalten erreichen kann, dessen Langzeitwirkung aber nicht abzuschätzen ist. Daß Haltungen und Einstellungen dauerhafter sind, wenn sie über die Einsicht erworben werden, als wenn sie andoziert oder durch Strafen erzwungen werden, sollte auch dem Konservativen einleuchten.

Wir wissen heute mehr vom Menschen, gerade vom Kind, mehr von den Bedingungen der geistig-seelischen Entwicklung, mehr von der Bedeutung der Umwelteinflüsse. Der Appell an den „freien Willen“ des Kindes will uns nicht mehr so recht von den Lippen, seit wir etwas von den sozio-kulturellen Determinanten des Lernens und den schichtspezifischen Erziehungspraktiken wissen⁷. Daß Nicht-Wollen auch Nicht-Können sein kann, hat Konsequenzen für den Erziehungsstil. Das erweiterte und vertiefte Wissen von den Bedingungen menschlichen Lernens hat nicht eigentlich Normen aufgehoben und Werte preisgegeben, sondern eher Akzente anders setzen gelehrt und Streit ausbrechen lassen über erzieherische Verfahren.

Dieser Streit wird heute auf allen Ebenen ausgetragen. Im Elternhaus selbst, wo sich oft die Eltern nicht einigen können, zwischen Elternhaus und Schule, wenn konservative Eltern progressiven Lehrern mißtrauen und umgekehrt. Er ist in die Mühlen der Parteipolitik geraten, er liefert Wahlkampfmunition. Weil die Diskussionen in aller Öffentlichkeit und in der Regel ohne feine Unterscheidungen geführt werden, erweckt es oft den Anschein, als gebe es keine verbindlichen Werte mehr, zumindest keine, auf die man sich noch einigen könne.

⁷ B. Bernstein, *Studien zur sprachlichen Sozialisation* (Düsseldorf 1972).

Terminologische Schwierigkeiten

Die besorgte Frage, ob man denn überhaupt noch ein gemeinsames Wertbewußtsein habe oder, schlimmer noch, die rasche Verneinung dieser Frage, fordert die Gegenfrage heraus, ob nicht vielleicht unterschiedliche Bezeichnungen für eine Wertvorstellung verwechselt werden mit Unterschieden in der Wertvorstellung selbst. Erziehungsziele, wenn sie im Kontext moderner erziehungswissenschaftlicher Literatur formuliert werden, geraten leichter unter Ideologieverdacht, als wenn sie umgangssprachlich dargeboten werden. Gefährlich wird die Sache dadurch, daß vor allem eine politisch orientierte Pädagogik sich mit Vorliebe des Fremdworts bedient, dieses Fremdwort dann mit Drohgebärde zum Erziehungsziel schlechthin erhebt und damit pauschale Abwehrreaktionen auslöst.

Schlüsselwörter der Pädagogik werden zu Reizwörtern, die man sich nur noch gegenseitig vorwirft ohne zu prüfen, ob hier nicht vielleicht doch noch gemeinsame Wertvorstellungen signalisiert werden. Vor allem in parteipolitischen Auseinandersetzungen kann man beobachten, wie rasch etwa das Erziehungsziel „Solidarität“ den Verdacht weckt, man wolle das Individuum dem Kollektiv opfern. Ist dann von „Selbstbestimmung“ die Rede, wird die Erziehung zur Bindungsfähigkeit vermisst. Hebt man die Bedeutung des Individuums hervor, muß man sich den Vorwurf des idealistischen Subjektivismus gefallen lassen. Macht man auf die Notwendigkeit einer Erziehung zur Ein- und Unterordnung aufmerksam, dient man der „Perpetuierung der Herrschaftsverhältnisse“.

Die Beispiele ließen sich vermehren. In solchen terminologischen Grabenkämpfen, die in Wirklichkeit ideologische Grabenkämpfe sind, unterliegen pädagogische Schlüsselbegriffe einem Abnutzungsprozeß, der sie schließlich für eine ernsthafte Diskussion über Erziehungsziele und Erziehungswerte schlechthin unbrauchbar macht. Das kann man z. B. an der Begriffsverwirrung über „Emanzipation“ nachprüfen. Man kann diesen Begriff heute nicht mehr verwenden, ohne sich sofort gröbsten Mißverständnissen und Verdächtigungen ausgesetzt zu sehen, und man muß mindestens lange Erklärungen vorausschicken, ehe man deutlich machen kann, daß es sich hier um einen Wert handelt, ohne den demokratisches Ethos nicht denkbar ist.

Wandel im Wertgefüge

Paul Matussek⁸ hat darauf aufmerksam gemacht, daß auch sittliche Normen sich wandeln, daß ein solcher Wandel aber nicht nur Verlust, sondern auch Gewinn bedeuten kann. Er hat nachgewiesen, daß jede Epoche auch ihren „blinden Fleck“ in der Setzung und Hierarchisierung von Werten hat. Er hat seine These belegt am Wandel

⁸ P. Matussek, Verfällt die Moral?, in: Kontexte 4 (Stuttgart 1967).

des Eheverständnisses durch Kirche und Gesellschaft. Der Weg führt hier von der vertraglich gesicherten, allein auf Fortpflanzung bezogenen Zweckgemeinschaft zur personalen Liebesgemeinschaft als gleichgeordnetem Wert. Daß sich im gesellschaftlichen Verständnis von Ehe heute unterschiedliche Vorstellungen über die Pflicht zu lebenslanger Treue oder über den Wert vorehelicher Enthaltsamkeit finden, ändert nichts an der Tatsache, daß die Ehe selbst umfassender, humaner, personaler begriffen wird als zu einer Zeit, da man über eheliche Treue und voreheliche Enthaltsamkeit zwar rigorer dachte, die Würde beider Partner aber sehr viel weniger leitende Wertvorstellung war.

Ahnliche Verschiebungen im Wertgefüge lassen sich auch im pädagogischen Bereich diagnostizieren. Erziehung zum Frieden erscheint heute dringlicher als Erziehung zu heldischer Bewährung. Mit Konflikten leben lernen ist ehrlicher, als Harmonie erzwingen oder vortäuschen wollen. Dem Stolz auf eine Leistungsgesellschaft folgt die Einsicht in ihre inhumanen Begleiterscheinungen. Das alles hat pädagogische Implikationen. Es werden nicht einfach Werte „verloren“, wobei ein Vakuum zurückbleibt, sondern der soziale Wandel erzwingt Umorientierungen.

Die daraus resultierenden Handlungsmaximen nehmen den einzelnen nicht weniger in Pflicht als diejenigen, die an früher allgemein anerkannten Normen orientiert waren. Man täuscht sich, wenn man in diesem Umorientierungsprozeß nur Verflachung, Hedonismus, Verfall sieht. Wer unbedingte elterliche Autorität als einen Wert empfindet, der wird in der Problematisierung und Modifizierung der Autorität einen Wertverlust erblicken. Aber er ist dann auch blind für die Gefahren eines überzogenen Autoritätsanspruchs, der nicht selten psychische Deformationen beim Kind zur Folge hatte. Und er ist blind für den Wert eines gewandelten Autoritätsverständnisses, das mehr gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Liebe, gegenseitiges Verstehen ermöglicht und damit mehr Glaubwürdigkeit im Erziehungsprozeß.

Die Klage über den Wertverlust

Die Klage über einen bedenklichen Verfall allgemein anerkannter Werte erfolgt heute vornehmlich aus jenen kirchlich orientierten Kreisen, die ihren Rückhalt in der Überlieferung einer spezifisch katholischen Pädagogik suchen⁹. Katholische Pädagogik auch noch der letzten Jahrzehnte ist weitgehend Erziehungsphilosophie, ja Erziehungstheologie. Sie entwickelt eine Wertlehre, deren Normen so hochabstrakt sind, daß nur schwer ein Weg zu direktem erzieherischen Handeln führt. Aussagen wie: „Alle Erziehung mündet alsbald in Religion ein. Denn sie enthüllt den letzten Sinn, das Ziel und das Ende des Menschseins. So wird alle Erziehung, tief aufgefaßt, zu einem Stück

⁹ N. Massner, *Normative Pädagogik im Umbruch* (München 1970). Massner arbeitet in seiner Dissertation die pädagogische Überlieferung katholischer Herkunft auf. Seine gründliche und unpolemische Auseinandersetzung mit den einzelnen Autoren gibt einen guten Überblick über deren erkenntnisleitende Interessen und Abwehrstrategien.

Seelsorge, und alles Erziehenwollen ist zutiefst Heilswillen am Kinde“, oder: „Die christliche Erziehung will das nachwachsende Geschlecht fähig und willig machen, den Sinn des Lebens zu erfüllen. Der Sinn des zeitlichen Lebens aber ist die Erlangung des ewigen Lebens“¹⁰, machen zwar der persönlichen Frömmigkeit des Autors alle Ehre; aber es dürfte auch unter Christen nicht leicht sein, daraus ein realistisches Erziehungs-konzept zu entwickeln.

Ein erheblicher Teil christlicher Erziehungsüberlieferung formuliert nur Prinzipien, keine Imperative¹¹, und darum ist es so problematisch, wenn im Namen der Prinzipien Kritik geübt wird etwa an staatlichen Bildungsplänen. Dennoch wird gerade dies immer wieder versucht in einer publizistischen Kritik¹² etwa am Strukturplan, am Bildungsgesamtplan, an einzelnen Lehrplänen. Eine solche Kritik ist zumindest methodisch anfechtbar. Auch findet sich in einer älteren Überlieferung christlicher Pädagogen so viel unreflektierte Abwehr des neuzeitlichen Säkularisierungsprozesses, vermischt mit einem fragwürdigen Elitedenken, daß die Aussagen an Überzeugungskraft einbüßen.

Andrerseits finden sich z. B. bei Guardini¹³ Aussagen, die im Licht gegenwärtiger pädagogischer Probleme eine ganz neue Aktualität bekommen und erneut zeigen, wie breit das gemeinsame Verständnis über Werte ist. Guardini spricht z. B. von der „Erziehung zum richtigen Umgang mit der Macht“, von der Erziehung „zur Verantwor-tung des Menschen für das, was er vermag“. Er spricht von der Person, „die nicht in Besitz genommen werden, nicht als Mittel gebraucht, nicht einem Zweck untergeordnet werden kann“.

An solchen Beispielen wird deutlich, wie breit der Konsens über Werte ist, und wel-chen Beitrag eine spezifisch christliche Pädagogik in eine vielschichtige und vieldimen-sionale Diskussion einzubringen vermag. Sie muß allerdings verzichten auf den Totali-tätsanspruch. L. Bopp¹⁴ konnte noch unwidersprochen formulieren: „Denn es ist eine Grundforderung der Erziehung, daß sie einheitlich sei, weil tiefgehende Widersprüche darin auch dem Zögling etwas Widerspruchsvolles, Unausgeglichenes geben können, weil auf jeden Fall die Übertragung der Werte sich nicht ungestört vollziehen kann.“ Eine solche Forderung ist heute nicht nur unrealistisch, sie ist auch in sich problema-tisch, weil sie die Grundbedingungen einer pluralistischen Gesellschaft leugnet.

¹⁰ L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik (Freiburg 1930) 240, zit. nach N. Massner, a. a. O. 34.

¹¹ K. Rahner, Prinzipien und Imperative, in: Das Dynamische in der Kirche (Freiburg 1958). Was hier für den kirdlichen Bereich unter den beiden Begriffen entfaltet wird, erweist sich auch für den pädagogischen Bereich als außerordentlich fruchtbar.

¹² Das gilt insbesondere von zahlreichen Beiträgen im ibw-Journal (Deutsches Institut für Bildung und Wissen, Paderborn), deren Autoren mit der Fragestellung tradiert katholischer Pädagogik an ihren Untersuchungsgegenstand herangehen und dann fast zwangsläufig nicht nur in eine kritische, sondern ab-lehnende Haltung gedrängt werden.

¹³ Vgl. die ausführliche Auseinandersetzung mit R. Guardini in N. Massner, a. a. O. 109–125, ferner P. Schmidt, Die pädagogische Relevanz einer anthropologischen Ethik. Eine Untersuchung zum Werk Romano Guardinis (Düsseldorf 1973) (Besprechung in dieser Zschr. 192 [1974] 790 f.).

¹⁴ L. Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche (Paderborn 1928) 71, zit. nach N. Massner, a. a. O. 40.

Erziehung in einer pluralistischen Gesellschaft bedeutet allererst Erziehung zu einer pluralistischen Gesellschaft, d. h. Erziehung zu Toleranz (nicht Standpunktlosigkeit), zu Kritik und Selbtkritik, zur Bereitschaft, für Schwächeren einzutreten, zur Einsicht, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, also Entwicklungen unterworfen und selbst Entwicklungen steuernd, daß keine geschichtliche Ordnung absolute Gültigkeit beanspruchen kann und daß jede Ordnung sich daran messen lassen muß, wie weit sie der Würde des Menschen gerecht wird.

Es bedeutet aber auch, daß Eltern, Lehrer, Erzieher nicht erwarten dürfen, daß das, was sie für richtig halten, von allen gesellschaftlichen Gruppen *in toto* geteilt wird. Wir haben zu zeigen versucht, daß die leitenden Wertvorstellungen unserer Gesellschaft pluralistisch sind, daß sie sich gegenseitig aber nicht ausschließen. In konkreten Einzelfragen mag es Akzentverschiebungen geben, auch Divergenzen. Mangel an gemeinsamen Wertvorstellungen ist erst dann gegeben, wenn nicht mehr konkurrierende, sondern einander ausschließende Werte jeweils den Anspruch auf totale Gültigkeit erheben, nicht schon, wenn man in Einzelfragen streiten muß. Davon geht Verunsicherung aus, gewiß. Aber man muß sich auch fragen, ob die Sicherheit früherer Epochen erfolgreicher für die Erziehung und nicht nur bequemer für die Erziehenden war. Die weltanschauliche Geschlossenheit aller Erziehungsinstitutionen hatte auch ihre Gefahren. Sie entlastete zwar die einzelnen Erzieher, erwies sich aber nicht selten als unzureichende Vorbereitung für ein Leben, das außerhalb dieser weltanschaulichen Geschlossenheit gelebt werden mußte. Wenn weltanschauliche Geschlossenheit in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr anzutreffen ist, so bedeutet das nicht nur einen Verlust. Auch in der Erziehung gibt es einen „Strukturwandel als Chance und Aufgabe“: „Den Einzelnen für die gehorsame Annahme der entzweiten Wirklichkeit vorzubereiten, das müßte das Ziel einer modernen christlichen Erziehung sein.“¹⁵

Eine solche Erziehung fordert allerdings von den Erziehern viel: Permanente kritische Auseinandersetzung mit allem, was die eigene Überzeugung bestimmt, Verzicht auf Beharrung, wenn die bessere Einsicht es erfordert, Bereitschaft, das zu leben, was man verkündigt, Ernstnehmen des Kindes und Jugendlichen auch dann noch, wenn sie sich unzugänglich, ja widersetzt geben. Das unterscheidend Christliche in der Erziehung kann dann nicht darin bestehen, nichtchristliche Wertvorstellungen *a priori* zu bekämpfen, sondern gegebenenfalls ihre Insuffizienz deutlich zu machen. Auch der emanzipierte Mensch bleibt der Erlösung bedürftig.

Angesichts der heutigen Welt situation läßt sich eine stärkere Konvergenz in den ethischen Postulaten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen feststellen als noch vor wenigen Jahren. Die Probleme der Dritten Welt greifen tief in das Selbstverständnis der Industrienationen ein. Ökologische Fragen wirken zurück auf das Konsumverhal-

¹⁵ R. Spaemann, Theologie und Pädagogik, in: *Gott in Welt* (Festschrift K. Rahner) Bd. 2 (Freiburg 1964). Spaemann unterzieht in diesem brillant geschriebenen Beitrag die kulturkritische Pädagogik einer radikalen Kritik und zeigt die Aufgabe einer christlichen Pädagogik in einer säkularen Welt.

ten des einzelnen. Vor diesen unabweisbaren Problemen erweisen sich Differenzen über einzelne Erziehungsziele oder gar über terminologische Fragen als zweitrangig. Auflehnung gegen den Konsumzwang, Ablehnung der Konsumgesellschaft und christliche Askese haben vielleicht doch mehr miteinander zu tun, als es auf den ersten Blick scheint; Nächstenliebe und Solidarität erweisen sich als zwei Chiffren für die gleiche Grundhaltung der Verantwortung des Menschen für den Menschen.