

Tendenzwende in der Pädagogik?

Das Thema dieses Beitrags enthält zwei Begriffe, von denen der eine inzwischen so abgenutzt und der andere so schillernd ist, daß sie beide eigentlich für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Sachproblemen nicht mehr taugen. Aber beide sind virulent, signalisieren eine brennende Problematik, verlangen also zumindest Prüfung und den Versuch einer Einordnung in den Fragehorizont der Zeit.

Der Suhrkamp-Verlag hat 1979 Jürgen Habermas beauftragt, den 1000. Band der „edition suhrkamp“ herauszugeben, und zwar unter dem Titel: „Stichworte zur geistigen Situation der Zeit“. Von den 34 Autoren, die den Doppelband mit ihren Beiträgen gefüllt haben, beleuchten 32 ihren Teilaspekt in der Form des Essays, lediglich der Abschnitt IX „Bildungsprozesse“ fällt aus dem Rahmen. Hier reden nicht Fachleute über ihr Fachgebiet in der unter Fachleuten üblichen Sprache, sondern zwei Publizisten, Erika Runge und Heinrich Vormweg, legen Bruchstücke einer autobiographischen Konfession vor. Bei allen Vorbehalten, die man gegen einzelne Übertreibungen und Verzerrungen geltend machen kann, wird hier in einer erschütternden Weise deutlich, wie tief die pädagogischen Probleme liegen, wie schier aussichtslos ihre Bewältigung ist. Es wird auch deutlich, daß der pädagogische Fortschritt nicht stattfindet und ungebrochen auch nicht stattfinden kann. Von Tendenzen und ihren „Wenden“ ist schon gar nicht die Rede, und das in einem Sammelband, der die „Geistige Situation der Zeit“ analysieren soll! Das gibt Anlaß zu der nachdenklichen Frage, ob sich Pädagogik nicht überhaupt einer Einordnung entzieht, vor allem, wenn es um kurzfristige Tendenzbestimmungen gehen soll. Veränderungen brauchen hier wohl einen besonders langen Zeitraum, bis sie das allgemeine Bewußtsein erreicht haben und dadurch Voraussetzungen für eine veränderte Praxis schaffen. Und es dauert noch einmal wieder sehr lange, bis die Ergebnisse einer veränderten Praxis empirisch faßbar werden.

„Tendenzwende“ – dieses Wort hat eine kurze, aber interessante Geschichte. Geprägt von dem Liberalen Ralf Dahrendorf, gab es 1974 das Motto ab für ein Symposium in München, das publizistisch viel Aufsehen erregte, auf dem man Fragen der Schul- und Bildungspolitik aber nicht eingehend erörterte. Das wurde auf dem Kongreß „Mut zur Erziehung“, der 1978 in Bonn abgehalten wurde, nachgeholt. Referenten und Teilnehmer beider Veranstaltungen waren weitgehend identisch. Das Wort „Tendenzwende“ tauchte 1978 zwar weder im Leitthema noch im Titel der einzelnen Referate auf, doch ließen die Referenten keinen Zweifel

darán, daß ihr Kongreß ein Nachfolgekongreß des Münchener Symposions war, eingegrenzt nun auf pädagogische Fragestellungen und damit Vertiefung erlaubend.

Der ehemalige Kultusminister von Baden-Württemberg, Wilhelm Hahn, der sowohl das Münchener Symposion wie den Bonner Kongreß initiiert und wesentlich mitgetragen hat, ist in einem Interview¹ nach seinen Absichten und seiner Interpretation des Begriffs „Tendenzwende“ gefragt worden. Seine Antwort: „Die neomarxistische Protestbewegung sollte abgelöst werden!“ Diese Forderung fand ihre Konkretisierung in neun Thesen, die zum Abschluß des Kongresses vorgelegt wurden. Das publizistische Echo auf diesen Kongreß war stark, aber keineswegs von einhelliger Zustimmung getragen. Insbesondere die neun Thesen sind auch von jenen hart kritisiert worden, die man schwerlich der „neomarxistischen Protestbewegung“ zurechnen kann².

Nun ist auf diesem Kongreß natürlich auch viel Wichtiges und Richtiges, Bedenkens- und Beherzigenswertes gesagt worden, und in seiner Auseinandersetzung mit den Referaten schied Hartmut von Hentig³ sorgfältig zwischen Aussagen, denen er beipflichten konnte, und solchen, denen er widersprechen mußte. Dieser Tatbestand macht deutlich: Es gibt keine „Tendenzwende“ in der Pädagogik, weil es nicht nur eine einzige Tendenz in ihr gab und gibt. Es gibt Tendenzen, Strömungen, Schulen, Richtungen nebeneinander, zuweilen gegeneinander, einander befruchtend, miteinander rivalisierend, zuweilen auch einander bekämpfend. Welche pädagogische Tendenz jeweils dominiert, hängt nicht nur von ihr selbst ab.

Der Einflußbereich der Pädagogik

„Pädagogik“ ist ein Sammelbegriff für sehr verschiedene Denk- und Handlungsweisen, die ihrerseits auf sehr verschiedenen Ebenen liegen. Pädagogik wird an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gelehrt und gelernt, aber auch ihre Namensänderung in „Erziehungswissenschaft“ bringt die Zweifel an der Wissenschaftlichkeit dieser Disziplin nicht gänzlich zum Verstummen. Die Pädagogik hat, wie die Psychologie, eine lange Tradition, aber eine kurze Geschichte. Sie ist angesiedelt zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften, und in ihrer Grundlagenforschung bleibt sie abhängig von der Psychologie und der ihrerseits umstrittenen Soziologie. Kein Wunder, daß sie heute kein einheitliches Bild bietet und daß die pädagogische Theoriebildung an den Hochschulen außerordentlich aspektreich verläuft. Auch hier wird die Forschung immer spezialisierter, auf Teilfragen konzentriert. Das Bestreben, die Ergebnisse wissenschaftlich abzusichern, führt häufig zu einer Überbewertung der Empirie und damit zu einer Reduktion anthropologischer Grundfragen auf das Meßbare und Beobachtbare.

Solche Verkürzungen befriedigen nicht, aber die Rückkehr zu einer von aller Praxis abgehobenen Erziehungsphilosophie kann man vernünftigerweise auch nicht wünschen. Die Zahl der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle hat sich zwischen 1965 und 1975 sprunghaft vermehrt, stagniert zwar gegenwärtig infolge der Sparmaßnahmen, ist insgesamt aber im Vergleich mit anderen Disziplinen immer noch sehr hoch. Die Frage nach der Qualität der einzelnen Lehrveranstaltungen kann sicher nicht uneingeschränkt positiv beantwortet werden. Neben hochqualifizierten Forschern und Lehrern gibt es viel Mittelmaß und auch manche, die aus ihrer ideologischen Verstrickung nicht herausfinden.

Einen unmittelbaren Einfluß hat die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zunächst auf die Studenten, die ein Lehramtsstudium betreiben oder Diplompädagogen werden wollen. In den Studiengängen für alle Lehrämter aber liegt der Schwerpunkt sehr stark auf den Fachwissenschaften, so daß sich die Studenten im Bereich der Erziehungswissenschaft in der Regel nicht über das verordnete Minimum hinaus engagieren. Und wenn sie es tun, wenn sie wirklich tiefer eindringen in die Materie, wenn sie bereit sind, die Theorie, die sie gelernt haben, in ein eigenes pädagogisches Handlungskonzept umzusetzen, dann bricht ihnen der „Praxisschock“, die Erfahrung der Schulrealität mit ihren Zwängen, Widrigkeiten und unvorhergesehenen Belastungen oft auch diesen Elan, und die jungen Lehrer lernen schnell, daß man seinen Unterricht auch ohne allzuviel pädagogische Reflexion mit Bordmitteln bestreiten kann.

Man darf jedenfalls nicht annehmen, daß das, was in den Hochschulseminaren diskutiert, von den Professoren publiziert, gelegentlich auch über die Massenmedien popularisiert wird, die pädagogische Praxis in den Schulen nachhaltig bestimmt. Das heißt nicht, daß die intensiven Auseinandersetzungen um pädagogische Grundfragen, die in den letzten Jahren an den Hochschulen geführt wurden, spurlos an den Schulen vorübergegangen sind. Aber sie haben so vielfältige Brechungen erfahren, daß eine einheitliche Tendenz schwer auszumachen ist. Die intensive Lehrplanarbeit, die in den letzten Jahren in allen Bundesländern erfolgt ist, zeigt zwar sowohl in der Zusammensetzung der beauftragten Gremien wie in den inhaltlichen Veränderungen, daß wichtige Fragen der Curriculumforschung, der Sozialisationsforschung, der pädagogischen Psychologie nicht unberücksichtigt geblieben sind; aber die Bereitschaft, sich neuen Fragestellungen zu öffnen, ist von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich gewesen⁴.

Noch schwieriger wird es, wenn es um die pädagogische Praxis in den Elternhäusern geht. Wenn die Eltern nicht gerade selbst von Berufs wegen Pädagogen sind, haben sie in der Regel wenig Ahnung, was sich im Feld der pädagogischen Theorie jeweils verschiebt. Daran ändern auch die Massenmedien wenig, obwohl sie sich in den letzten Jahren ausgiebig mit pädagogischen Fragen befaßt haben. Man kann allenfalls sagen, daß das Problembewußtsein allgemein gewachsen ist und daß das Interesse an Erziehungsfragen breite Kreise erreicht hat.

Man kann vielleicht noch hinzufügen, daß das Erziehungsklima insgesamt freundlicher geworden ist, daß Eltern und Kinder heute lockerer miteinander umgehen, daß Angst und Druck eine geringere Rolle spielen als noch in einer Generation zuvor. Wenn es so wäre, dann könnten wir gewiß einen Fortschritt im Humanisierungsprozeß der Erziehung verbuchen. Aber man darf nicht übersehen, daß in vielen Elternhäusern immer noch mit großer Härte erzogen wird, daß Drohung, Einschüchterung und Schläge immer noch als legitime Erziehungsmittel gelten, daß die Zahl der Kindesmißhandlungen statistisch gesehen eher zu- als abnimmt. Andererseits machen Eltern heute trotz der Popularisierung pädagogischer Theorien eher einen ratlosen Eindruck, und diese Ratlosigkeit führt häufig dazu, daß sie sich dem frustrationsreichen Geschäft der Erziehung einfach entziehen und die Dinge – besser: die Kinder – einfach laufen lassen.

Wenn es auch weder möglich ist, „die Pädagogik“ als eine überschaubare und durch einen konsistenten Begründungszusammenhang ausgewiesene Wissenschaft mit einer bestimmten Tendenz zu beschreiben, noch den Einfluß auf die erzieherische Praxis in Schule und Elternhaus stringent nachzuweisen, so ist es doch nicht müßig, den vielfältigen Einflüssen nachzugehen, die teils durch Berührung und Auseinandersetzung mit internationalen pädagogischen Strömungen, teils durch Auseinandersetzung mit wissenschaftsgeschichtlich bedingten Veränderungen in den Humanwissenschaften, teils durch eine allgemeine Politisierung entstanden sind. Die Pädagogik steht hier nicht isoliert, sie ist vielmehr Widerspiegelung philosophischer, soziologischer, psychologischer, politologischer Erkenntnisse und ihrer Richtungskämpfe.

Die neomarxistische Protestbewegung

Wenn Wilhelm Hahn die Tendenzwende gleichsetzt mit der Ablösung der neomarxistischen Protestbewegung, dann wäre zunächst zu fragen, wie es zu dieser Protestbewegung gekommen ist und mit welcher Stärke sie ihren Einfluß auf die pädagogische Theoriebildung und Praxis tatsächlich geltend machen konnte.

Daß die Protestbewegung, die man gemeinhin mit den Studentenunruhen anläßlich des Schahbesuchs in Berlin 1967 beginnen läßt, ihren Elan aus einer massiven Kapitalismuskritik bezog, ist bekannt. Ihr lag eine Marx-Rezeption zugrunde, die ihrerseits sehr unterschiedlich war: sie reichte von intensiver und kritischer Lektüre der Quellen bis zum gedankenlosen Nachplappern schlagkräftiger Parolen. Der Kalte Krieg der fünfziger Jahre hatte den Marxismus auch an Schulen und Hochschulen tabuisiert, beziehungsweise man hatte sich durch Historisierung seiner Relevanz für die Erschließung der Gegenwart und der sie bestimmenden gesellschaftlichen Kräfte zu entledigen versucht. Kristallisationspunkt des allgemeinen Unbehagens an den restaurativen Tendenzen der Adenauer-

Ära wurde die „Frankfurter Schule“, deren Begründer, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, zwar mit allen Ehren aus der Emigration zurückgeholt wurden, deren Arbeit auch unangefochten blieb, solange sie sich ihres hohen gedanklichen und sprachlichen Abstraktionsgrades wegen als eine Art Arkandisziplin darstellte, die aber sofort ins Kreuzfeuer der Kritik geriet, als die Studenten aus den Philosophemen Flugblätter machten und ihren Protest damit legitimierten, zumal der dritte im Bunde, Herbert Marcuse, der in den USA geblieben war, dort zur direkten politischen Aktion aufrief.

Es kann nicht geleugnet werden, daß auf die Verdrängung und Tabuisierung des Marxismus an den Hochschulen der Bundesrepublik in den fünfziger und frühen sechziger Jahren das Pendel, ausgelöst durch den studentischen Protest, nun nach der anderen Seite ausschlug: An vielen Universitäten gerieten insbesondere die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche unter marxistischen Einfluß, und die stürmisch expandierenden Humanwissenschaften Soziologie und Politologie verfielen ihm trotz einer durchaus vorhandenen anders gearteten Tradition zeitweise fast vollständig. Unter solchen Umständen konnte es nicht ausbleiben, daß ein großer Teil der Lehrerstudenten in diesen Sog geriet.

Aber daraus darf nicht einfach geschlossen werden, daß Neomarxismus auch nur vorübergehend „die Pädagogik“ vereinnahmt hätte. Einzelne spektakuläre Aktionen und Publikationen täuschen darüber hinweg, daß die Mehrzahl der Professoren und ein großer Teil der Studenten die Auseinandersetzung mit marxistischem Gedankengut zwar intensiv, aber zugleich auch kritisch betrieb. Es hat natürlich auch Professoren gegeben, die sich schlicht verweigerten, und das hat dann wieder den studentischen Protest eskaliert. In einzelnen Universitäten mag es eine Zeitlang schwierig gewesen sein, gegen den Psychoterror linker Studenten den gesunden pädagogischen Menschenverstand durchzusetzen, aber insgesamt wird der Einfluß marxistischen Denkens auf die pädagogische Theoriebildung in der Bundesrepublik weit überschätzt.

Zudem ist nicht alles, was sich als Kritik an der traditionellen Pädagogik artikulierte, einfach immer schon „marxistisch“. Die Absage an die rein geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik und die Hinwendung zu empirischen Methoden gehen auf andere Einflüsse zurück als auf die turbulente Rezeption des Marxismus an den Hochschulen. Dort, wo marxistisches Gedankengut tatsächlich bis in Rahmenrichtlinien oder Schulbücher vordrang, war der öffentliche Protest sehr schnell und sehr wirksam präsent. Ein Beispiel dafür sind die Hessischen Rahmenrichtlinien in ihrer ersten Fassung. Es darf zwar mit Recht bezweifelt werden, ob Marx tatsächlich für jeden Unsinn verantwortlich gemacht werden kann, der dort enthalten ist, aber die Kritik war so massiv und in vielen Teilen wohl auch so berechtigt, daß die Rahmenrichtlinien zurückgezogen wurden und der Kultusminister, der sie zu verantworten hatte, zurücktreten mußte.

Die neun Thesen, die den Kongreß „Mut zur Erziehung“ abschlossen und die die

Tendenzwende in der Pädagogik herbeiführen sollten, richten sich im Grund gegen die Erziehungsziele „Emanzipation“ und „Kritikfähigkeit“, Ziele, die in der Tat eine Zeitlang, ihrer begrifflichen Unschärfe wegen, mit verschiedenen, auch pädagogisch keineswegs immer harmlosen Inhalten⁵ gefüllt werden konnten und die dadurch obsolet geworden sind. Den Boden für eine Emanzipations- und Konfliktpädagogik haben aber nicht nur marxistische Denker bereitet. Hier sind verschiedene Traditionsstränge auszumachen: der Einfluß der USA, der Rückgriff auf die europäische Aufklärung, ein modernes Demokratieverständnis. Die entscheidenden und sehr heftigen Impulse für „emanzipatorische“ Aktionen kamen zwar von Herbert Marcuse, und dessen Denken ist sicher von einer, wenn auch sehr eigenwilligen, Marx-Rezeption bestimmt, aber „Emanzipation“ ist eine Frucht der Aufklärung, und daß und warum sie eine Rolle in der Erziehung spielen soll, kann man bei Kant nachlesen. Insofern greifen die neun Thesen einfach zu kurz. Ihre Schwäche liegt nicht darin, daß alles, was sie anprangern, einfach falsch ist, sondern daß ihre Verfasser es, wohl um der Schlagkräftigkeit willen, versäumt haben, sorgfältig zu differenzieren. Sie haben es dadurch ihren Kritikern sehr leichtgemacht.

Der Einfluß der USA

Die in den USA entwickelte Erziehungswissenschaft hat nach 1945 pädagogische Tendenzen in der Bundesrepublik nachhaltiger beeinflußt als die stürmische Welle des Marxismus. Sie brachte vor allem die Einsicht, daß pädagogische Zielvorstellungen nicht nur durch spekulative Anstrengungen gewonnen werden können, sondern daß die Absicherung durch empirische Befunde nötig ist. Sie lieferte eine Reihe zumindest plausibler Hypothesen wenn nicht Beweise z. B. dafür, daß Lernprozesse effizienter verlaufen, wenn das Lernziel klar ist, daß es einen Zusammenhang gibt zwischen Lehrerverhalten und Schüleraktivität, zwischen Sozialstatus der Eltern und dem Schulerfolg des Kindes, daß rasche Erfolgsbestätigung den Lernwillen des Schülers stimuliert und vieles mehr.

Manches ist sehr unkritisch rezipiert worden, wir hatten eine Phase blinder Testeuphorie, behavioristische Tendenzen haben sich in das methodische Repertoire der Lehrer eingeschlichen, die in den USA übliche Vernachlässigung eines leistungsorientierten Lernens zugunsten sozialer Aktivitäten, eine unbegrenzte Wahlfreiheit schon im Kindesalter, das Hinausschieben endgültiger Entscheidungen über die Schullaufbahn haben auch bei uns nicht nur heftige Diskussionen ausgelöst, sondern auch manchen Niederschlag in der Praxis gefunden. Auch hier hat es Übertreibungen und Verabsolutierungen gegeben in Wort und Schrift der Lehrerausbildung und auch in der Lehrerpraxis. Aber eine bestimmende Tendenz in der Pädagogik ist daraus nicht abzuleiten, weil immer sofort heftige Gegenreaktionen erfolgten und in der Praxis sich ohnehin manche Übertreibung abschliff.

Insgesamt aber hat sich die Pädagogik in der Bundesrepublik unter dem Einfluß aus den USA nachhaltiger verändert als unter dem Einfluß der neomarxistischen Protestbewegung, wenn die wissenschaftliche Abhängigkeit von den Forschungen der USA auch durch eigenständige Arbeiten in der Bundesrepublik gelockert werden konnte. Auf dem Umweg über die USA kommt auch das Interesse für psychoanalytische Fragen wieder nach Europa zurück.

Der Einfluß der Psychoanalyse

Die Auseinandersetzung ist in vollem Gang. Aus dem lange währenden beziehungslosen Nebeneinander von Pädagogik und Psychoanalyse ist ein engagiertes, zuweilen auch streitbares Miteinander geworden. Bahnbrechend ist hier die Schweizer Psychotherapeutin Alice Miller, die die Grenzen ihres Metiers unbefangen überschreitet und deren Bücher⁶ in kurzer Zeit Bestseller geworden sind, nicht zuletzt dank ihrer engagierten Darstellungsweise. Die Einsicht, daß frühkindliche Erfahrungen – positiver oder negativer Art – das spätere Verhalten nachhaltiger prägen als bewußt aufgenommene Gebote und Verbote, ist zwar nicht neu, aber sie wird heute mit einer neuen Radikalität formuliert, die „Erziehung“ schlechthin desavouieren soll. Am weitesten gehen hier Ekkehard von Braunmühl und Katharina Rutschky⁷, aber gerade die Radikalität ihrer Kritik an jeder Art von Erziehung und der Absolutheitsanspruch, mit dem sie auftreten, hat auch zu radikalem und kompetentem Widerspruch geführt⁸.

Alice Miller geht so weit nicht; aber die Erfahrungen aus ihrer Praxis im Umgang mit gestörten Kindern machen sie doch recht skeptisch im Hinblick auf die Befähigung der meisten Eltern, angemessen mit ihren Kindern umzugehen. Sie sieht die Wurzel allen Übels in dem von der Gesellschaft sanktionierten Macht- und Verfügungsanspruch über das Kind, das sein Leiden unter diesem Anspruch verdrängen muß, will es die lebensnotwendige Zuwendung der Eltern nicht verlieren. Die rasche Abfolge ihrer Publikationen und deren hohe Auflageziffern zeigen, daß ein Bedürfnis nach tiefenpsychologischer Fundierung der Pädagogik in weiten Kreisen besteht, aber eine bestimmte oder gar bestimmende Tendenz der Pädagogik läßt sich daraus nicht ableiten. Allenfalls läßt sich feststellen, daß pädagogische Theoriebildung auf die kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit tiefenpsychologischen Erkenntnissen nicht mehr verzichten kann. Sie müßte allerdings über die totale Kritik elterlicher Erziehung hinausführen zu einer Sensibilisierung der Eltern für die Problematik, die Alice Miller aufzeigt, und den sensibilisierten Eltern dann auch konkrete Hilfe geben für eine humane Bewältigung ihrer Erziehungsaufgabe, aus der man sie ja nicht einfach entlassen kann. Sehr viele Eltern sind heute ohnehin stark verunsichert, und die öffentliche Dauerkritik trägt nicht zur Stabilisierung ihres erzieherischen Verhaltens bei.

Wie sehen Lehrer das Problem?

Würde man heute Lehrer nach einer Tendenzwende in der Pädagogik fragen, könnten viele von ihnen auf Anhieb wohl wenig mit dieser Frage anfangen. Bei genauerem Nachfragen würden sie wohl erkennen und zugeben, daß es weniger „die Pädagogik“ ist, die sich da gewendet hat, sondern eher der gesamtgesellschaftliche und politische Kontext pädagogischer Überzeugungen. Sie würden über die zunehmende Verrechtlichung und Bürokratisierung ihrer Arbeit klagen, über die restriktiven Folgen der öffentlichen Sparmaßnahmen, sie würden – je nach eigener politischer Einstellung – das Ausrinnen des Reformelans begrüßen oder beklagen. Manche von ihnen würden den Extremistenbeschluß der Ministerpräsidenten vom Jahr 1972 bereits als Tendenzwende bezeichnen und seine schädlichen Folgen für das Freiheitsbewußtsein des Lehrers betonen.

Auf pädagogische Fragen im engeren Sinn verwiesen, würden sie, wenn sie schon länger im Dienst sind, wohl zugeben, daß sich manches verändert hat – bei ihnen selbst und bei ihren Schülern. Die Aufgeschlossenen und pädagogisch Engagierten unter ihnen würden von ihrer größeren Nachdenklichkeit sprechen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, von mehr Verständnis, von reflektierterem Umgang mit dem eigenen Autoritätsanspruch. Sie würden vielleicht klagen, daß überfüllte Klassen und die eigene hohe Arbeitsbelastung es ihnen schwer machen, die pädagogischen Überzeugungen in der Praxis immer durchzuhalten. Andere würden einzelne Reformmaßnahmen aufzählen, die sie für verfehlt halten, die Lernunlust der Schüler beklagen und geltend machen, daß auf dem Gymnasium viel zu viele Kinder seien, die dort nicht hingehörten. Wieder andere würden besorgt auf die wachsende Zahl von arbeitslosen Lehrern hinweisen und eine Tendenzwende in der Tatsache sehen, daß man noch vor wenigen Jahren stürmisch für den Lehrberuf geworben habe, nun aber nicht bereit sei, genug Planstellen zu schaffen, um alle ausgebildeten Lehrer zu beschäftigen. Es ließe sich auch eine Tendenzwende in der politischen Haltung der Lehrer feststellen: Der ehemals weitgehend unpolitische Lehrer engagiert sich heute politisch stärker und versucht, über gewerkschaftlichen Druck seine Interessen politisch durchzusetzen.

Signale einer Tendenzwende

Es ließen sich gewiß noch mehr Varianten in möglichen Lehrerantworten finden, aber aus den angeführten lassen sich in etwa die pädagogischen Bestrebungen der letzten 20 Jahre, ihre ungeplanten Nebenwirkungen und gewisse rückläufige Tendenzen erkennen.

Verfolgt man etwa die Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – eines pädagogisch engagierten Laiengremiums – und die des

Deutschen Bildungsrates, der sich bereits stärker auf pädagogische Experten stützen konnte, dann kann man erkennen, daß die Arbeitsergebnisse dieser Gremien ihrerseits im pädagogischen Denken der Zeit eine Tendenzwende herbeigeführt haben. Dazu gehört z. B. die Herauslösung des Begabungsbegriffs aus seiner starren Fixierung an die Erbanlage des Menschen⁹, dazu gehört die Problematisierung eines unreflektierten Autoritätsbegriffs, dazu gehört die Einsicht, daß das Leben in einem demokratischen Staat bestimmte Verhaltensweisen und Tugenden seiner Bürger erfordert, die bereits in der familiären und schulischen Erziehung eingeübt werden müssen, die Einsicht, daß es ein schichtspezifisches Erziehungsverhalten gibt, das wesentlichen Einfluß auf spätere Schulerfolge hat, die Einsicht, daß der formalen Chancengleichheit zum Besuch weiterführender Schulen keineswegs eine reale Chancengleichheit entspricht, die Einsicht auch, daß die traditionelle Oberstufe des Gymnasiums weder organisatorisch noch inhaltlich die angemessene Vorbereitung auf ein Studium unter gewandelten universitären Bedingungen leistet.

Wenn es eine pädagogische Tendenzwende in der Bundesrepublik nach 1945 gegeben hat, dann ließe sie sich Anfang, nicht Ende der siebziger Jahre ausmachen: Der „Strukturplan“ (1972) des Deutschen Bildungsrates lieferte den theoretischen Rahmen, der „Bildungsgesamtplan“ der Bund-Länder-Kommission (1973) setzte wesentliche Forderungen des Strukturplans in konkrete Reformmaßnahmen um. Einzelheiten waren gewiß damals schon strittig, aber die allgemeine Reformbereitschaft war beträchtlich, Finanzierungsschwierigkeiten gab es noch nicht. Natürlich gab es prinzipielle Reformgegner, die aus Bequemlichkeit oder einem tief-sitzenden anthropologischen Pessimismus heraus sich dem Reformwillen verschlossen, es gab aber auch Ungeduldige, denen alles nicht schnell genug ging und nicht radikal genug war, es gab die jungen Lehrer, die aus den politisierten Universitäten kamen und die die Schule für das geeignete Instrument zur „Systemveränderung“ hielten. Es gab eine wachsende parteipolitische Polarisierung in Bildungsfragen, an der die im Bildungsgesamtplan noch weitgehend intakte Einheitlichkeit zerbrach. Es gab (und gibt!) erbitterte Schul- und Richtungskämpfe in den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen, in denen zunächst „linkes“ (was immer das sei) Gedankengut zu obsiegen schien. Den einen ging die Demokratisierung in Schulen und Hochschulen zu weit, den anderen nicht weit genug¹⁰. Aus Elternprotesten, die sich, wie in Hessen oder Nordrhein-Westfalen, zunächst gegen spektakuläre Einzelercheinungen gerichtet hatten, ist inzwischen eine relativ breite Front grundsätzlicher Reformkritik geworden. Die Möglichkeit, über Gerichtsentscheide die Verfassungswidrigkeit einer Reform feststellen zu lassen und damit mindestens ihre Modifikation, wenn nicht ihre Zurücknahme zu erreichen, hat jüngst der hessische Elternverein mit Erfolg versucht.

Kann man daraus eine zweite Tendenzwende in der Bildungspolitik ableiten? Wohl kaum. Gewiß, die Reformeuphorie der frühen siebziger Jahre ist dahin, die

Finanzknappheit hat manchen vielversprechenden Schulversuch vorzeitig beendet, läßt Verkleinerung der Klassen, Vermehrung des Kursangebots, zureichende Förderung der Ausländerkinder, Ausbau der Differenzierung nicht oder nicht umfassend genug zu. Der Numerus clausus, die geburtenstarken Jahrgänge in den Oberstufen der Schulen und auf den Universitäten erzwingen immer detailliertere Verwaltungsvorschriften und Verordnungen, unter deren Druck pädagogisches Denken und Handeln kaum oder oft auch gar nicht zum Zug kommen kann. Vielfach macht sich Resignation breit, bei Schülern, Eltern und Lehrern. Im Konkurrenzkampf um die Studienplätze, die Ausbildungsplätze, die Arbeitsplätze hat es die Erziehung zu Hilfsbereitschaft und Toleranz schwer. Wer aber daraus den Schluß zieht, daß die gesamte Bildungsreform gescheitert sei und nun das alte „Bewährte“ einfach wieder in Geltung gesetzt werden könne, der beweist eine gefährliche Ignoranz.

Kurskorrektur, keine Tendenzwende

Nicht einmal der Sieg des hessischen Elternvereins kann für eine „Tendenzwende“ in Anspruch genommen werden. Zwar wird der hessische Kultusminister Konsequenzen aus dem Gerichtsurteil ziehen müssen, aber eine Rückkehr zum alten Gymnasium ist schwerlich möglich. Die Reform der gymnasialen Oberstufe ist 1972 von allen Kultusministern nach langen und sorgfältigen Beratungen beschlossen und von einem sehr großen Teil der Lehrerschaft und der Schülerschaft positiv aufgenommen worden. Bei einer so tiefgreifenden Umwandlung der traditionsreichen Institution Gymnasium konnten ungeplante Nebenwirkungen nicht ausbleiben. Daß das größere Transparenz gewährleistende Punktsystem unter dem Druck des Numerus clausus zur Punktejagerei verkommen ist, darf nicht der Reform angelastet werden. Daß in den Halbjahrskursen zuviel beziehungsloses Nebeneinander ohne Durchblick und Überblick geboten wird, mag hie und da zutreffen. Über die Abwählbarkeit bestimmter Fächer im letzten Jahr der Studien- bzw. Kollegstufe läßt sich streiten. Kurskorrekturen sind möglich und an einzelnen Stellen sicher auch nötig. Aber eine Kurskorrektur signalisiert noch keine Tendenzwende.

Geht man von den bildungspolitischen Reformmaßnahmen zu den pädagogischen Erkenntnissen, die ihnen einst die Bahn gebrochen haben, dann ist auch hier eher ein Konsolidierungsprozeß als eine Tendenzwende auszumachen. Publizistisch hat sich die Spreu vom Weizen gesondert. Pauschale Aussagen wurden differenziert, Übertreibungen zurückgenommen. Die Pädagogik, die eine Zeitlang wirklich die Magd der Soziologie zu sein schien, hat sich auf ihre Eigenständigkeit besonnen und betreibt die Rezeption ihrer Grundlagenwissenschaften mit kritischer Sorgfalt. Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen zeigt,

daß viele Lehrveranstaltungen den ideologischen Ballast abgeworfen haben und praxisnäher geworden sind.

Die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen spiegelt genau jenen Pluralismus wider, der auch sonst für die Geisteswissenschaften kennzeichnend ist. Nicht alle Widersprüche sind aufgehoben. Das ist für die einen ein Ärgernis – und zwar sowohl für „Konservative“ wie für „Progressive“; sie hätten es gern einheitlich und stimmig und für die erzieherische Praxis eindeutig handhabbar, natürlich jeweils in ihrem Sinn. Aber das geht nicht. Die Pädagogik teilt das Schicksal aller Humanwissenschaften, auch wenn sie deren Integration leisten soll. Auf die Frage: Was ist der Mensch? und: Was braucht er, damit er zu seiner Bestimmung gelangt? kann immer nur näherungsweise Antwort gegeben werden. Die Sicherheit und Eindeutigkeit, mit der in sozialistischen Staaten das Menschenbild beschrieben und die Erziehungsziele formuliert werden, kann es bei uns nicht geben. Die Familie ist nicht die Sozialagentur oder gar die Reproduktionsstätte der kapitalistischen Gesellschaft, aber sie ist auch nicht einfach eine jeder Kritik entzogene Institution, die dann in Ordnung ist, wenn das Kind gehorcht und sich allem ohne Widerspruch fügt. Die Schule ist nicht die Stätte, an der Klassenkämpfe sichtbar gemacht und ausgetragen werden, aber sie ist auch nicht nur der Schonraum, der Kindern und Jugendlichen lediglich zu ihrer Bildung und Selbstentfaltung gewährt wird.

Erziehen ist heute sehr schwer geworden, für Eltern wie für Lehrer. Kinder und Jugendliche entziehen sich oft schon sehr früh erzieherischer Beeinflussung und werden unansprechbar. Für dieses Verhalten eine „antiautoritäre“ oder „emanzipatorische“ Erziehung verantwortlich zu machen, greift zu kurz. Ohne eine umfassende Gesellschaftsanalyse kommt man den gegenwärtigen pädagogischen Problemen nicht bei. Die Voreiligkeiten, Irrtümer, Defizite im pädagogischen Denken und Handeln der jüngsten Vergangenheit sollen nicht nachträglich gerechtfertigt oder auch nur verharmlost werden, aber der Versuch einer Korrektur durch Rückgriff auf die alten pädagogischen Ordnungsmuster wäre verhängnisvoll. Man möchte Eltern und Lehrern schon „Mut zur Erziehung“ zusprechen, aber das wäre ein Mut, der sich nicht durch Härte, sondern durch Einfühlungsvermögen auszeichnet, Mut, argumentierendes Erziehen durchzuhalten, auch wenn es mit Befehl und Gehorsam bequemer geht, Mut, ein kritisches Verhältnis zur Autorität zu gewinnen und reflektiert mit ihr umzugehen, Mut, die Interessen und Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen und nicht zu verdrängen, Mut, das Selbstbewußtsein des Kindes zu stärken, auch wenn sein Widerstand uns gelegentlich reizt.

Die inhumanen Begleiterscheinungen der „neomarxistischen Protestbewegung“, ihr blinder Aktionismus haben es auch dem Aufgeschlossenen und Liberalen schwermgemacht, das kritische Potential, das hier verborgen war, zu erkennen und das analytische Instrumentarium, das die Frankfurter Schule bereitgestellt hatte, angemessen zu nutzen. Es sind ja keineswegs die ewig

Gestrigen und die im parteipolitischen Spektrum auf der äußersten Rechten Angesiedelten gewesen, die sich 1974 und 1978 um Wilhelm Hahn geschart haben. Aber es waren auch keine Pädagogen im engeren Sinn, sondern Philosophen, Soziologen, Historiker, Politologen, die ihre Erfahrungen allenfalls aus dem Umgang mit Studenten, aber nicht mit Kindern und Jugendlichen gewonnen haben. Trotzdem hat ihr Einspruch manchen Pädagogen genötigt, seine Position zu überdenken. Problematisch an diesem Vorgang ist nicht, daß ein Denken, das man in der Regel als „konservativ“ bezeichnet, sich in Wort und Schrift selbstbewußt artikuliert, sondern daß sich im Aufwind dieses Denkens auch viel reaktionäres Gehabe breitmacht und daß mancher sich bestätigt sieht, der seine pädagogische Gewissenserforschung noch vor sich hat.

Daß die Reformeuphorie einer gewissen Ernüchterung Platz gemacht hat, ist gut und heilsam. Daß ihr Elan gebrochen ist, sollte ohne Schadenfreude konstatiert werden. Daß die Reformer heute bereit sind, Fehler zuzugeben und Kurskorrekturen vorzunehmen, müßte ihnen eher öffentlichen Respekt als öffentliche Häme einbringen. Von „Tendenzwende“ sollte man allerdings besser nicht sprechen, es sei denn, man hält Proklamationen schon für das, was sie verkünden.

ANMERKUNGEN

¹ In: Die Zeit, Nr. 47, 13. 11. 1981.

² A. v. Schirnding hat unter dem Titel „Mut zur Vernunft“ (Merkur, Nr. 361, Juni 1978, 537–544) eine sehr scharfe, aber auch sehr gründliche und durch schlagende Argumente abgestützte Kritik an den neun Thesen vorgenommen.

³ H. v. Hentig, Mut zur Erziehung?, ebd. 544–563.

⁴ Das zeigt sich deutlich an dem Forschungsbericht, den die Bund-Länder-Kommission 1977 in Auftrag gegeben hat und der inzwischen in Buchform erschienen ist: D. Hannemann, E. von der Lieth, Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe (Stuttgart 1980).

⁵ Vgl. besonders die Arbeiten des Darmstädter Erziehungswissenschaftlers H.-J. Gamm, Kritische Schule (München 1970) und: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik (München 1972). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem bei Gamm zentralen Begriff der Emanzipation ist in dieser Zschr. erfolgt: E. von der Lieth, Wege und Irrwege der Erziehungswissenschaft (191, 1973, 327–338).

⁶ A. Miller, Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst (Frankfurt 1979); Am Anfang war Erziehung (Frankfurt 1980); Du sollst nicht merken (Frankfurt 1981).

⁷ E. v. Braunmühl, Antipädagogik (Weinheim 1976); K. Rutschky, Schwarze Pädagogik (Berlin 1977).

⁸ Vgl. A. Flitner, Schafft die Erziehung ab. Die Irrwege der neuen antipädagogischen Bewegung, in: die Zeit, Nr. 41, 2. 10. 1981; Am Anfang war Mißhandlung. Ein Angriff auf die Grundfesten der Psychoanalyse, ebd. Nr. 52, 18. 12. 1981.

⁹ Der Gutachterband „Begabung und Lernen“, der 1969 im Auftrag des Deutschen Bildungsrates von Heinrich Roth herausgegeben wurde (Klett, Stuttgart), hat inzwischen die 12. Auflage erreicht und gehört zu den Standardwerken in der Lehrerbildung.

¹⁰ Interessanten Aufschluß über diesen Tatbestand gibt die 1973 erschienene Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“, die erste, die nicht einstimmig verabschiedet wurde, sondern mit einem Minderheitenvotum versehen werden mußte. Sie stieß denn auch in einem großen Teil der Presse eher auf Ablehnung als auf Zustimmung.