

*Elisabeth von der Lieth*

## Ermutigung als Erziehungsideal

Probleme und Aufgaben einer katholischen Schule

Die katholischen Gymnasien in der Bundesrepublik, die fast alle von Orden getragen werden, brauchen sich trotz sinkender Geburtenrate auch im katholischen Bevölkerungsteil um ihren Schülernachwuchs vorerst keine Sorgen zu machen. Die weitverbreitete Kritik am staatlichen Schulwesen hat einen verstärkten Andrang zu den Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft zur Folge. In diese Gymnasien drängen heute auch Kinder sogenannter „randständiger“ Katholiken, ja, in gemischt konfessionellen Gebieten versuchen immer mehr Nichtkatholiken, ihre Kinder in einer katholischen Schule unterzubringen mit keiner anderen Begründung als der, daß an den katholischen Schulen Unterricht und Erziehung noch in Ordnung seien, was man von den Staatsschulen in unserer Zeit nicht mehr sagen könne.

So pauschalierend sich hier Vertrauen einerseits und Kritik andererseits artikulieren mögen, so zeigt sich darin ein Trend, der für die katholischen Schulen zur pädagogischen Herausforderung werden kann, und zwar in doppelter Hinsicht: Auch die katholischen Schulen spiegeln im kulturellen und sozialen Herkunftsmilieu ihrer Schülerschaft den weltanschaulichen Pluralismus der Gesamtgesellschaft wider, sind also zum Überdenken traditioneller Erziehungskonzepte gezwungen. Andererseits müssen diese Schulen mit der Tatsache rechnen, daß ein erheblicher Teil ihrer Schüler nach wie vor aus Elternhäusern kommt, die von einem katholischen Gymnasium gerade dies erwarten: daß es geschlossen, eindeutig und die Tradition bewahrend ausbildet und erzieht. Oft wird diese Forderung um so nachdrücklicher erhoben, je weniger man in der Familie selbst imstande ist, diese Geschlossenheit zu praktizieren und zu vermitteln. Das muß nicht überall, kann aber im einzelnen zu Spannungen führen, die die erzieherische Arbeit dieser Schulen erheblich belasten.

Wenn Erziehung das Ziel hat, junge Menschen zu ermutigen, nicht nur ihren Glauben zu bekennen, sondern auch dem Spruch ihres Gewissens zu folgen, und das nicht nur in Grenzsituationen, sondern nüchtern im Alltag; wenn man will, daß angesichts weltweiter und vom einzelnen nicht mehr zu steuernder Bedrohung apokalyptischen Ausmaßes junge Menschen nicht resignieren oder verzweifeln, sondern daß sie mutig annehmen, was das Leben ihnen an Aufgaben, Aktionen, Widerstand, Opfern, Verzichten zumutet, dann muß man wissen, daß dieser

nüchterne Alltagsmut ohne ein gesundes Selbstbewußtsein, ohne Selbstvertrauen, ohne Selbstsicherheit nicht zu erreichen ist.

Man darf sich aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß die christliche Erziehungstradition dieses „Selbst“ nicht wirklich im Blick hatte. Ein unterschwelliges Mißtrauen diesem „Selbst“ gegenüber ist viel eher auszumachen. Eine an der Offenbarung wie an der Realität gleichermaßen orientierte Anthropologie weiß nichts von einer angeblichen Unschuld des Kindes, sie nimmt die Erbsünde als solche ernst, und das ist gut so. Es kommt aber nun sehr darauf an, wie man pädagogisch mit der sittlichen Ambivalenz des Kindes und des jungen Menschen umgeht – und da ist die Geschichte der christlichen Pädagogik unterhalb einer sehr eindrucksvollen, aber auch sehr abstrakten Erziehungsphilosophie<sup>1</sup> eine schwere, belastende Hypothek, wenn man heute zu einer Erziehung als Ermutigung durchstoßen will.

Eine eher pessimistische Anthropologie ist ebenso kennzeichnend wie die Fixierung auf den Kampf gegen das Böse im Kind. Die Forderung nach fraglosem Gehorsam und widerspruchsloser Unterordnung, die Überzeugung, daß der Wille des Kindes „gebrochen“ werden müsse, daß der Erwachsene wohl ein Recht zur Kritik am Kind, dieses aber kein Recht zur Kritik am Erwachsenen habe, entsprechen einer christlichen Erziehungstradition wesentlich mehr als die Sorge um eine stabile Ich-Identität, um Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen<sup>2</sup>.

### Probleme der Adoleszenz

In den Gymnasien werden in der Regel Kinder und junge Menschen während ihres zweiten Lebensjahrzehnts betreut. Entscheidende Prägungen sind schon geschehen, aber viele Möglichkeiten sind noch offen, allen deterministischen Sozialisationstheorien zum Trotz. Wenn die Schüler in ein Gymnasium eintreten, sind sie Kinder, wenn sie Abitur gemacht haben, sind sie erwachsen, jedenfalls dem juristischen Status nach. Dazwischen liegt die Phase der Adoleszenz mit ihren Krisen, Erschütterungen und Möglichkeiten für die Ausbildung einer stabilen Ich-Identität oder ihre Verfehlung<sup>3</sup>.

Auf das, was im ersten Lebensjahrzehnt eines Kindes geschieht, hat das Gymnasium keinen direkten Einfluß mehr. Auch katholische Eltern sind nicht ausgenommen von der allgemeinen Unsicherheit in Erziehungsfragen. Manche versuchen, diese Unsicherheit kurzerhand zu überwinden, indem sie besonders streng ein traditionelles Erziehungskonzept durchzusetzen versuchen, mit rigiden Geboten und Verboten arbeiten, jede Diskussion mit dem Kind für einen Autoritätsverlust halten und meinen, gegen den allgemeinen Sittenverfall ringsum gäbe es nur die konsequente Erziehung gemäß tradiertener Normen. Kinder aus solchen Elternhäusern sind in der Regel zunächst in der Schule sehr angenehme

Schüler, gut angepaßt und disziplinarisch nicht schwierig. Aber sie sind auch sehr oft eingeschüchtert, mißerfolgsängstlich, autoritätsfixiert. In der Pubertät brechen dann manchmal die gestauten Kräfte destruktiv durch, und aus den einst so liebenswerten Kindern werden jetzt die schwierigsten Schüler, auch im Hinblick auf ihre religiöse Entwicklung.

Es gibt natürlich nicht nur diesen Schülertyp; im Gegenteil, die Palette möglicher frühkindlicher Prägungen und daraus resultierender Verhaltensweisen ist vermutlich heute bunter als vor 20 Jahren. Das stellt die Schulen vor besonders schwierige Aufgaben, wenn sie Erziehung als Ermutigung wollen. Sie werden das nicht leisten können ohne Einsicht in bestimmte entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeiten, die wir inzwischen nicht nur über die intellektuelle, sondern auch über die moralische Entwicklung des Menschen besitzen. Wir verdanken sie einmal dem jüngst verstorbenen Genfer Psychologen Jean Piaget<sup>4</sup> und dem auf Piaget aufbauenden Amerikaner Lawrence Kohlberg<sup>5</sup>. Ihre Forschungsergebnisse sind natürlich Konstrukte, aber empirisch abgesichert und mit einer beachtlichen spekulativen Kraft in einen konsistenten Begründungszusammenhang gebracht<sup>6</sup>.

Beide gehen davon aus, daß es eine enge Verbindung zwischen der geistigen und der moralischen Entwicklung gibt, die sich in Stufen vollzieht. Diese Stufen sind bestimmten Altersphasen zugeordnet, aber nicht starr festgelegt. Verfrühungen und Retardierungen sind kulturspezifisch oder soziokulturell bedingt. Fest steht, daß in einer „normalen“ Entwicklung keine Phase übersprungen werden darf und daß das Gelingen der nächsthöheren Phase vom gelungenen Verlauf der vorangegangenen abhängt. Die Untersuchungen Piagets und Kohlbergs richten sich vor allem auf die Motive des moralischen Handelns beim Kind. Sie haben herausgearbeitet, daß nach einer vormoralischen Phase beim Säugling das kleine Kind „das Richtige“ primär deshalb tut, weil es Unlust und Schmerzen vermeiden möchte. In der nächsten Phase, die etwa mit dem Einschulungsalter beginnt und mit dem Grundschulalter zusammenfällt, dominiert der Wunsch, durch sein Verhalten Anerkennung, Zuwendung, Liebe zu erlangen.

Nach dem zehnten Lebensjahr etwa orientiert sich das Kind zunehmend an der gängigen Gruppenmoral; Eltern und Lehrer sind nicht mehr die einzigen moralischen Instanzen. Auch hier gibt es kulturspezifische Varianten, aber der Orientierungsrahmen ist konstant: Man identifiziert sich mit einer bestimmten Gruppe und übernimmt deren moralisches Regelsystem. Erst mit der Pubertät gelangt die kognitive Entwicklung in jene Phase, die im moralischen Bereich die Loslösung von ich-zentrierten Motivationen und damit ein verantwortliches Handeln nach allgemeingültigen Normen und Prinzipien ermöglicht, selbst dann, wenn es gegen die eigenen Interessen verstößt. Diese höchste Stufe moralischer Handlungsmöglichkeit signalisiert zugleich, daß der Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter erfolgt ist.

Beide Forscher betonen, daß das Erreichen der jeweils nächsten Stufe die

vorausgegangenem nicht einfach zum Verschwinden bringt, sondern daß sie im doppelten Sinn des Wortes „aufgehoben“ werden. Auch der erwachsene Mensch kann in bestimmten Situationen auf eine der früheren Stufen zurückfallen, ja nicht wenige erreichen die letzte Stufe nicht oder nur sehr unvollkommen. Gerade in diesem Bereich aber kann Erziehung sehr viel fördern beziehungsweise hemmen. Gut gemeinte, aber unaufgeklärte Erziehung ist in Gefahr, das moralische Handeln der Person durch Gebote und Verbote, Lob und Tadel, Belohnung und Strafe erreichen zu wollen, und erreicht damit nur Autoritätsfixierungen, deren entmutigende Wirkung das Individuum unter Umständen unfähig machen, in seinem moralischen Handeln je bis zur frei übernommenen Gewissensentscheidung durchzustößen. In der Pastoral und in der katholischen Erziehungspraxis ist sicher sehr vieles im Wandel, aber die Restbestände entmutigender Praktiken sind doch noch erstaunlich groß, größer jedenfalls, als daß der bloße Wille zu einer ermutigenden Erziehung diese auch schon bewirkte.

### Schwierigkeiten bei der Neuorientierung

Einer raschen und gründlichen Umorientierung stehen für Christen zwei Hauptschwierigkeiten entgegen:

Wir können heute deutlich erkennen, daß die politisierte emanzipatorische Erziehung oder gar die antiautoritäre Erziehung à la Summerhill nicht die propagierte Befreiung aus vermeidbaren Abhängigkeiten gebracht hat, daß also nicht befreite junge Menschen angstlos und vernunftgeleitet in Verantwortung den aufrechten Gang probieren, sondern daß soziale und geistige Orientierungslosigkeit, Lernunlust, ja Resignation und Fluchttendenzen aller Art augenfälliger sind als die trotz allem auch vorhandenen positiven Auswirkungen der pädagogischen Neuerungen. Diese Beobachtung, die ja im Erziehungsalltag leicht nachvollzogen werden kann, legt es nahe, sich aufatmend auf das angeblich „Bewährte“ in der Erziehung zurückzuziehen und sich die kritische, aber konstruktive Auseinandersetzung mit den jüngsten pädagogischen Strömungen zu ersparen, auch mit ihrem Theorieansatz. Das aber bedeutet Verzicht auf selbstkritische Überprüfung des eigenen Konzepts, so daß latent vorhandene entmutigende Tendenzen gar nicht in den Blick kommen<sup>7</sup>.

Die zweite Schwierigkeit besteht darin, daß die moderne Pädagogik samt ihren Grundlagenwissenschaften Psychologie und Soziologie voll antikirchlicher, ja antichristlicher Affekte steckt. Das hängt zum Teil mit ihrem neomarxistischen Theorieansatz zusammen, zum anderen mit der Wiederaufnahme und Weiterentwicklung Freudscher psychoanalytischer Theoreme. Sowohl Marx wie Freud aber sind von Christen, speziell von Katholiken, primär unter dem Aspekt ihrer Religionskritik und der darin eingeschlossenen Destruktion eines christlichen

Menschenbilds gesehen worden, so daß eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihren modernen Nachfahren, zum Beispiel den Vertretern der „Frankfurter Schule“, unter christlichem Aspekt nicht oder nur unzulänglich hat stattfinden können.

Es gibt hier unter katholischen Philosophen und Pädagogen eine deutliche Berührungsangst. Die weitreichende und tiefgreifende vielschichtige „Kritische Theorie“ bietet sicher für Christen manche Angriffsfläche, ist aber nicht einfach mit dem Hinweis auf ihr „Elend“<sup>8</sup> abzutun. Die pauschale Abqualifizierung alles dessen, was im Verdacht steht, von „links“ zu kommen, die totale Abschottung dagegen, hat einer modernen christlichen Pädagogik nicht gedient. Hier müßte neu und mutiger, auch differenzierter als bisher<sup>9</sup> angesetzt werden, wenn Erziehung als Ermutigung theoretisch sauber fundiert und praktisch glaubwürdig vollzogen, als spezifisch christlicher Beitrag anerkannt und angenommen werden soll.

### Neuralgische Punkte einer ermutigenden Erziehung

Natürlich hat sich die Erziehungspraxis in christlichen Elternhäusern und Schulen im Lauf der letzten Jahrzehnte liberalisiert. Man braucht nur einmal in Biographien (z. B. Ida Friederike Görres über die Kindheitserfahrungen der kleinen Therese) oder in Selbstbiographien (z. B. Janina David, „Ein Stück Erde“) zu lesen, um die Veränderungen in der Erziehungspraxis und vor allem die dahinterliegenden Veränderungen in der Einstellung zum Kind und jungen Menschen wahrzunehmen. Diese Veränderungen haben sich aber eher stillschweigend vollzogen, mehr in der Wahrnehmung eines Ermessensspielraums, mehr als Folge eines behutsamen Aufgreifens psychologischer Erkenntnisse auf eigene Rechnung und Gefahr seitens der Erzieher, als daß explizit eine Revision tradierter pädagogischer Vorstellungen erfolgt wäre.

Wenn man aber Erziehung als Ermutigung proklamiert, dann ist diese Revision unvermeidlich. Sie müßte ansetzen bei einer Reflexion über die Rolle der Autorität im Erziehungsprozeß, die Rolle der Angst, den Stellenwert des Gehorsams, den Stellenwert des Konflikts, die Problematik des Elitebegriffs und die Problematik des Leistungsprinzips.

Wenn man das Konstrukt eines Kindes entwirft, das ständig unter Druck gesetzt wird, in ständiger Angst vor Strafe lebt, dessen Versagensängste habituell geworden sind, das nicht zu widersprechen wagt, dessen beherrschendes Gefühl die Ohnmacht ist und dessen einzige psychische Überlebenschance in Anpassung und Unterordnung besteht, das sich mit seiner Triebstruktur nicht auseinandersetzen darf, sondern sie unterdrücken muß, dann entspricht ein solches Konstrukt sicher nicht einem christlichen Erziehungsideal. Aber es ist zu fragen, ob nicht in dieser Überzeichnung etwas deutlich wird, was christliches Erziehungsdenken ausdrück-

lich oder unausdrücklich normiert hat, wenn die Erziehungspraxis auch durch Liebe, Fürsorge, Vertrauen, Verantwortungsgefühl und Zuwendung vielfach abgemildert war.

Es ist aber gut, sich nicht zu rasch mit den Abmilderungen zu trösten, sondern sich wirklich einmal dem zu stellen, was als lebenslang wirksame Beschädigungen aus einer zu rigiden und durch christliche Maximen gedeckten Erziehung greifbar ist. Fundgrube sind hier einmal Berichte aus psychoanalytischen und psychotherapeutischen Praxen<sup>10</sup>, zum anderen Autobiographien, die in den letzten zwanzig Jahren den Buchmarkt geradezu überschwemmen<sup>11</sup>. Und wenn man auch in beiden Fällen den Autoren gewisse Voreingenommenheiten, Übertreibungen und Verzerren nachweisen kann, so ist das Moment an Wahrheit groß genug, um einen christlichen Erzieher nachdenklich zu machen.

### Das Problem der Autorität

Hier ist nicht der Ort, begriffsgeschichtlich vorzugehen und den Wandel zu beschreiben, den der Begriff Autorität im Lauf von 2000 Jahren Kirchengeschichte erfahren hat. Fest steht jedenfalls, daß in der christlichen Kirche die ursprünglich nur Gott zugeschriebene Auctoritas relativ früh in die menschliche Sphäre übertragen wurde, sich hier amalgamiert hat mit höchst irdischen Machtansprüchen und daß die unter Berufung auf die göttliche Autorität geforderte Unterordnung normative Funktion im pädagogischen Bereich bekam. Eltern und Lehrer stellten für das Kind unbefragbare Autoritäten dar. Sie mußten ihre Kompetenz nicht erst erweisen; sie war vorausgesetzt und galt unbedingt. Theoretisch – und das heißt in diesem Fall: theologisch – war klar, daß das Kind Geschenk Gottes ist, den Eltern in Verantwortung anvertraut und keineswegs einfach in ihre Verfügungsmacht gegeben. Praktisch aber kam elterliche Autorität einer totalen Verfügungsmacht gleich.

Nun kann es natürlich nicht darum gehen, elterliche Autorität einfach zu destruieren und die Autorität der Lehrer zur Disposition zu stellen. Das hat die antiautoritäre Pädagogik versucht, und ihre problematischen Folgen sehen wir heute. Es geht vielmehr darum, Eltern und Lehrern ein reflektiertes Verständnis des eigenen Autoritätsanspruchs zu vermitteln. Bloße Amtsautorität ist suspekt, wenn sie nicht legitimiert ist durch Sachautorität und humanisiert durch personale Autorität. Sie allein bewahrt davor, daß der Autoritätsanspruch des Erziehers das Kind entmutigt. Viele sind sich dessen oft gar nicht bewußt. Nach ihren Absichten gefragt, wollen sie zur Selbstwerdung des Kindes beitragen, wollen aufbauen, entfalten und bewirken das Gegenteil dadurch, daß sie den Sach- und Kompetenzvorsprung, den sie ja besitzen, in eine erdrückende Überlegenheit verwandeln, die es ihnen verbietet, ihren Anspruch selbstkritisch zu durchleuchten, den Wider-

spruch des Kindes hochkommen zu lassen – was nicht heißt, vor ihm zu kapitulieren –, Gebote und Verbote argumentativ und nicht autoritativ zu geben, sich mit dem Kind als einem im Prinzip gleichwertigen Partner auseinanderzusetzen. Die autoritative Weisung liegt dem christlichen Erzieher näher als das argumentierende Gespräch, das auch einmal auf die Durchsetzung der eigenen Argumente verzichten kann.

Das Problematische an dem ganzen Autoritätssyndrom ist, daß es, entwicklungspsychologisch gesehen, ja durchaus Phasen gibt, in denen das Kind offen ist für klare Weisungen und feste Regeln, ja diese braucht, um sich sozial orientieren zu können. Der Grundfehler des antiautoritären Theorienansatzes ist, diese entwicklungspsychologische Tatsache nicht wahrhaben zu wollen und schon das kleine Kind seiner triebhaften Beliebigkeit zu überlassen. Der Fehler des traditionellen Autoritätsverständnisses aber war (und ist!), den Zeitpunkt zu verpassen, an dem die Einübung in den Selbststand und in die Gewissensentscheidung beginnen muß, wenn eine stabile Ich-Identität, Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein gewonnen werden sollen. Eckehardt von Braunmühl<sup>12</sup>, Katharina Rutschky, Alice Miller sind gewiß keine erbauliche Lektüre für christliche Erzieher. Aber vielleicht muß man sich dieser radikalen Kritik an Autorität wirklich einmal stellen, um dann in einem zweiten Ansatz die Unterscheidung der Geister zu üben und daraus die Möglichkeiten für ein humanes Autoritätsverständnis zu entwickeln.

### Das Problem der Angst

Eng mit dem Autoritätsproblem verbunden ist das Problem der Angst im Erziehungsprozeß. Der Christ weiß, daß wir in der Welt Angst haben und daß es ein angstfreies Leben nicht geben kann. Er weiß auch, daß Christus geboten hat, inmitten der Angst getrost zu sein. Aber Angst vor Strafe oder Liebesentzug als Erziehungsmittel können niemals ermutigend wirken. „Wer mit Angst erzieht“, sagt Heinrich Roth<sup>13</sup>, „erzieht mit einem irrationalen Machtinstrument, das unsere rationalen Führungskräfte gefährlich zu überwuchern vermag.“ Und: „Die meisten Ängste sind aufzuklären und zu entmachten; der Rest, der bleibt, ist groß genug, um Menschen zu belasten.“

Entmachtung der Angst, Abbau von Angst wären also unabdingbare Voraussetzungen für eine ermutigende Erziehung. Hier braucht man gar nicht bis in die kritische Literatur zu gehen. Hier braucht man sich nur in einer ehrlichen Introspektion der eigenen Ängste in der Kindheit und Jugend zu erinnern, um die Blockierungen wahrzunehmen, die in der persönlichen Entwicklung dem einzelnen Schwierigkeiten bereitet haben. Nichts ist schädlicher für eine ermutigende Erziehung als die pseudowissenschaftliche Auskunft, Angst erhöhe den Adrenalin Spiegel im Blut, und das sei die Voraussetzung für gesteigerte Leistungen des

Organismus. Das mag biologisch stimmen, für intellektuelle und moralische Leistungen gilt es mit Sicherheit nicht. Im Gegenteil, Angst blockiert das aktuelle Leistungsvermögen, und langfristig gesehen begünstigt sie eher eine gewisse Infantilität, ein Steckenbleiben in innerer Abhängigkeit von Autoritätspersonen, zumindest eine Verzögerung des geistig-seelischen Reifeprozesses.

### Das Problem des Gehorsams

Gehorsam galt und gilt in einer spezifisch christlichen Erziehung als Tugend schlechthin. Auch heute noch enthalten Beichtspiegel für Kinder im Zusammenhang mit dem vierten Gebot die Frage: „Bin ich ungehorsam gewesen?«, und das rückt den Ungehorsam in den Bereich der Sünde. Hier soll kein Plädoyer für eine „Erziehung zum Ungehorsam“ gehalten werden, aber die Einsicht in die Notwendigkeit einer Problematisierung ist unabdingbar. Die Forderung nach „strikttem“ Gehorsam entmutigt nicht nur das Kind, sie verzögert und erschwert nicht nur den Reifeprozess, sie kann langfristig auch höchst bedenkliche Folgen haben. Was zwischen 1933 und 1945 unter Berufung auf den schuldigen Gehorsam geschehen ist, sollte hellhörig machen. Wie eng die Beziehung zwischen der privaten Gehorsamserziehung in Familie und Schule und der unkritischen Bereitschaft zur Gefolgschaft im politischen Bereich ist, haben Vertreter der „Kritischen Theorie“<sup>14</sup> herausgearbeitet.

Das Gehorsamsproblem ist zwar eher ein Problem christlicher Elternhäuser als der christlichen Schule, aber Aufgabe der Schule wäre es, allzu rigide elterliche Vorstellungen in dieser Hinsicht behutsam aufzubrechen. Denn das an strikten Gehorsam gewöhnte Kind findet unter Umständen nie den Mut zu einer eigenen Entscheidung gemäß dem Spruch seines Gewissens und wird auf diese Weise manipulierbar.

### Der pädagogische Umgang mit Konflikten

Der Verzicht auf eine rigide Gehorsamserziehung liefert natürlich Konfliktstoff beziehungsweise er macht verdeckte Konflikte im Erziehungsgeschehen offenbar. Man hat der emanzipatorischen Pädagogik mit Recht vorgeworfen, daß sie den Konflikt hypostasiiere, indem sie Kindern und Jugendlichen einredet, harmonische Verhältnisse basierten immer auf Verschleierung von Repression zu Lasten der Kinder. Was sich da bis in manche Rahmenrichtlinien, Schulbücher und Textsammlungen findet, ist in der Tat oft bedenklich und hat die öffentliche Kritik verdient, die dem zuteil wurde.

Die maßlosen Übertreibungen dieses pädagogischen Ansatzes entbinden jedoch

nicht von der Pflicht, darüber nachzudenken, ob da, wo in Elternhaus und/oder Schule Konflikte aufbrechen, wirklich immer ein schuldhaftes Versagen des Kindes vorliegt und ob die Beendigung des Konflikts durch den einseitigen Machtspruch des Erwachsenen wirklich immer die angemessene Lösung ist. So gefährlich es ist, Kindern und jungen Menschen einzureden, daß Erziehung nichts anderes sei als unkontrollierter Macht- und Unterdrückungswille der Erwachsenen, so unpädagogisch es ist, alles und jedes kritisieren und „hinterfragen“ zu lassen, so entmutigend ist es, das in einen Konflikt verwickelte Kind mit Schuldangst zu belasten, es für den Konflikt verantwortlich zu machen und seine Unterordnung zu fordern. Erst wenn man eine am konkreten Fall geklärte Analyse geleistet hat, ist man im Einzelfall auch berechtigt, vom Kind die Einsicht in sein schuldhaftes Verhalten zu fordern.

### Leistung und Ermutigung

Die katholischen Gymnasien in der Bundesrepublik sind dafür bekannt, daß das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich hoch ist. Das ist ja auch einer der Gründe, weshalb Eltern, die sonst der Kirche fernstehen oder die gar nicht zur Kirche gehören, ihre Kinder gern auf ein solches Gymnasium schicken. Diese Schulen sind mit Recht stolz auf diesen Ruf. Wer Einblick in ihr inneres Gefüge hat, weiß, daß dieses überdurchschnittliche Niveau nicht zustande kommen könnte, wenn die Lehrer nicht bereit wären, sich ihrerseits überdurchschnittlich zu engagieren. Die hohen Anforderungen, die sie an sich selbst stellen, die Zeit, die sie oft weit über das Soll hinaus den Kindern widmen, sind die Voraussetzungen für die hohen Anforderungen an die Schüler. Das gemeinsame religiöse Fundament kommt als stabilisierender Faktor dazu. In einem solchen Klima gedeihen Leistungen gut.

Die katholischen Gymnasien haben sich als erstaunlich resistent erwiesen, als die politisch motivierte Verfemung der Leistung viele staatliche Schulen nicht unbedeutend erschütterte, Konflikte darüber in der Lehrerschaft aufbrachen und nicht überall verhindert werden konnte, daß die demoralisierenden Auswirkungen auch die Schülerschaft erreichten. Inzwischen hat sich auch hier manches wieder beruhigt, aber mancherorts ist es immer noch schwer, die Schüler vor klare Leistungsanforderungen zu stellen und deren Erfüllung konsequent zu fordern. Die katholischen Schulen haben in der Regel diese Talfahrt nicht mitgemacht, aber ihnen ist dadurch auch erspart geblieben – oder sie haben es sich erspart –, die entmutigenden Wirkungen dieses hohen Leistungsanspruchs auf diejenigen zu reflektieren, die diesem Anspruch nicht genügen können.

Es hat in den letzten Jahren nicht an heftiger Kritik am „Leistungsprinzip“ gefehlt. Auch sie kam vorwiegend von „links“, und ihre Radikalität hat berechtigte

Gegenreaktionen ausgelöst. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den inhumanen Begleiterscheinungen des Leistungsprinzips unter christlichem Aspekt ist aber eher unter Medizinern, Theologen und Sozialarbeitern auszumachen als unter Lehrern. Daß sich gerade in profiliert katholischen Kreisen ein statischer Begaubungsbegriff erstaunlich zäh hält, daß man die Übertreibungen der Milieutheorie und einer bestimmten Richtung von Sozialisationsforschung gern als Alibi nimmt, unkritisch auf der Erbdominanz auch der geistigen Anlagen zu beharren, ist nicht unbedenklich, wenn man Erziehung als Ermutigung will. Zweifel sind erlaubt, ob jede Abschulung und jede Schulverweisung aus pädagogischen Überlegungen gespeist sind, die immer nur das Wohl des Abgeschulten und nicht auch den Ruf der Schule im Auge haben. Ermutigend wirken sie in der Regel auf die Betroffenen nicht.

Unterschwellig ist ein elitäres Denken vorhanden, und dieses ist eigentlich im Prinzip unvereinbar mit christlichem Denken. Und doch findet sich gerade unter christlichen Pädagogen oft eine vehemente Verteidigung der Elitebildung durch die Schule. Das widerspricht nicht nur pädagogischen Erkenntnissen, sondern vor allem der christlichen Liebe. Die Schule ist Zuteilungsapparat für Sozialchancen. Sie ist nicht nur dies, und katholische Schulen erschöpfen sich schon gar nicht in dieser Definition. Es wäre aber unredlich, den sozial selektierenden Faktor zu leugnen, den keine Schule ausklammern kann. Schulversagen steht zu häufig am Anfang einer Versagerexistenz, als daß die Schule sich einfach salvieren dürfte.

Es geht hier nicht um ein Plädoyer für eine allgemeine Senkung der Anforderungen, bloß damit niemand Mißerfolgserlebnisse zu haben braucht. Es sollte nur auf die besondere pädagogische Aufgabe hingewiesen werden, die darin besteht, Kinder mit Schulschwierigkeiten und Versagensängsten ermutigend zu erziehen. Es sollte auch hingewiesen werden auf die psychischen Folgen einer Schulverweisung aus sittlichen Gründen. Hier sind Eltern sehr oft rigoroser als Lehrer und erzwingen unnachgiebig die Verweisung eines „Schwarzen Schafes“ aus Sorge um die Gefährdung des eigenen Kindes nach dem Motto: Ein fauler Apfel kann einen ganzen Zentner guter Äpfel verderben, das Umgekehrte ist unmöglich. Für Äpfel gilt das sicher, aber die Übertragung auf die höchst komplizierten psychischen Prozesse des Erziehungsgeschehens wäre ein gefährlicher Biologismus, dessen Konsequenzen für den Verwiesenen ganz sicher keine Ermutigung darstellen.

Ein spezifisch katholisches Verständnis von Schuld und Strafe, Willensfreiheit und Verantwortungsgefühl bedarf dringend einer Revision, nicht um Schuld zu leugnen und die Verantwortung des Menschen an die Psychologie und Soziologie zu verraten und damit preiszugeben, sondern um im Licht humanwissenschaftlicher Erkenntnisse eine theologische und pädagogische Neubestimmung zu versuchen. In der Theologie gibt es Ansätze, aber die Pädagogik rezipiert sie nur sehr zögerlich. Auf protestantischer Seite scheint man da etwas weiter zu sein<sup>15</sup>.

Nun darf natürlich nicht einfach gefolgert werden, daß entmutigende Tenden-

zen in der Erziehungspraxis ein christliches oder gar katholisches Spezifikum seien. Unkenntnis und Mißachtung kindlicher Bedürfnisse, Autoritätsfixierungen, Ängste, besonders Versagensängste, Entmutigung mißerfolgsängstlicher Kinder gab und gibt es auch außerhalb christlicher Erziehung, und entmutigende Tendenzen lassen sich in Elternhaus und Schule überall ausmachen, wenn sie auch nicht mehr überall das Erziehungsklima schlechthin bestimmen. Man hätte nur gewünscht, daß von einer christlichen Anthropologie her eher bahnbrechend als zögernd und verspätet Erziehung als Ermutigung proklamiert und entsprechende Revisionen in der Einstellung zum Kind mutiger und entschlossener vorgenommen worden wären.

### Wo steht die christliche Pädagogik heute?

Die bisherigen Ausführungen haben sich auf die formalen Kategorien einer ermutigenden Erziehung beschränkt und damit die eigentlichen Schwierigkeiten ausgeklammert. Sie würden sichtbar, wenn man ins Inhaltliche ginge. Wie sollte z. B. eine ermutigende Sexualerziehung aussehen? Wie ist es mit kirchlichen Stellungnahmen zum Elternrecht, wenn man eine ermutigende Erziehung will? Müßten nicht gerade christliche Erzieher auch für ein Recht des Kindes eintreten? Die jüngsten lehramtlichen Äußerungen zu Sexualität, Ehe und Familie sind nicht gerade geeignet, einer anthropologischen Neubesinnung zum Durchbruch zu verhelfen. Sie böten reichhaltiges Material für eine kritische Auseinandersetzung, ohne daß man sofort auf Gegenkurs gehen müßte. Dieser Tatbestand zeigt, wie ungeklärt die gegenwärtige Situation für eine spezifisch katholische Pädagogik ist, die Erziehung als Ermutigung verstanden wissen möchte. Offensichtlich ist die Revision traditioneller Maximen ein heißes Eisen, das niemand so recht anzufassen wagt. Es ist wohl kein Zufall, daß das Konzilsdekret zu Fragen christlicher Erziehung das schwächste und am meisten mit Leerformeln arbeitende aller Dekrete ist, es ist kein Zufall, daß mutige Vorstöße auf der Würzburger Synode entweder sofort konterkariert oder durch Verschleppung praktisch wirkungslos gemacht wurden.

Schien es in den siebziger Jahren, als beherrsche „linkes“ Denken (was immer das sei) insbesondere die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiche an den Universitäten und übe damit einen weitgehenden Einfluß auf die pädagogischen Vorstellungen der Lehramtsstudenten aus, so hat sich inzwischen die Kritik an dieser Linkslastigkeit vielfältig artikuliert und eine „Tendenzwende“ proklamiert. Die Hinwendung zu einem philosophischen Konservatismus ist nicht ausschließlich, aber überwiegend durch christliche Denker erfolgt. Die Pädagogik spielte dabei zunächst keine zentrale Rolle, es ging eher um philosophische, soziologische und politikwissenschaftliche Grundfragen. Selbst der Kongreß „Mut

zur Erziehung“<sup>16</sup>, 1978 in Bonn abgehalten, vereinigte Philosophen, Soziologen, Historiker, deren Interesse an pädagogischen Problemen zwar groß war, die aber in ihren Referaten und Resolutionen nicht der Gefahr entgingen, einzelne Übertreibungen der antiautoritären und emanzipatorischen Pädagogik zu benutzen, um eine radikale Gegenposition aufzubauen, statt sich differenziert auf das Fragwürdige und Be-Denkliche ihres Gegenstands einzulassen. Die Verdammungen kamen zu schnell und waren zu pauschal, als daß der Pädagoge in der Praxis genötigt gewesen wäre, sich intensiv und differenziert auf die Herausforderungen etwa der „Kritischen Theorie“ einzulassen.

Was Oswald von Nell-Breuning in der katholischen Soziallehre gelungen ist, steht für die katholische Pädagogik noch aus. Und auch die Arbeit Nell-Breunings war ja keineswegs immer unangefochten. Nicht zufällig gibt es heute in der katholischen Pädagogik keine überragende Gestalt, die sich etwa mit Gustav Siewerth oder Otto Willmann zu ihrer Zeit vergleichen ließe. Es gibt ausgezeichnete Pädagogen katholischer Provenienz; aber diese stehen eher im Kreuzfeuer kirchlicher Kritik, als daß sie ermutigt würden, das Profil einer spezifisch katholischen Pädagogik heute herauszuarbeiten. Es gibt natürlich durchaus beachtliche Ansätze in einzelnen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen, auf einschlägigen Kongressen, in Zeitschriften. Aber das ist weit gestreut und für einen einzelnen, auch für das Kollegium einer einzelnen Schule schwer greifbar. Das Institut für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster, das die Integrationsarbeit hätte leisten können, ließen die Bischöfe ebenso fallen wie zehn Jahre zuvor die Wochenzeitung „Publik“.

Es ist offenkundig, daß die bedenklichen Entwicklungen im gesellschaftlichen Bereich – wachsende Kriminalität unter Jugendlichen, wachsende Zahl jugendlicher Alkohol- und Drogenabhängiger, wachsende Zahl von Schulabgängern ohne Schulabschluß – einem Erosionsprozeß christlicher Wertvorstellungen zugeschrieben werden, und das ist sicher nicht ganz falsch<sup>17</sup>. Aber jede Monokausalität verbietet sich hier, und christliche Erzieher müßten es aushalten lernen, daß manche bedenkliche Erscheinungen heute auch Reaktion auf und Absage an eine christliche Erziehung der Vergangenheit sind. Gleichzeitig erleben wir eine überraschende Hinwendung vieler Jugendlicher zum Religiösen, wenn auch in manchmal sehr eigenwilligen und ungewöhnlichen Ausdrucksformen. Das kann dazu verführen, sich an diese Hoffnungszeichen zu halten und sich eine kritische Aufarbeitung der christlichen Erziehungstradition zu ersparen. Die Kirche in der Bundesrepublik ist gegenwärtig nicht sehr dialogfreudig; gerade im Bereich Bildung und Erziehung sind die Positionen recht verhärtet. Die Angst, dem weltanschaulichen Gegner in die Hände zu arbeiten, ist groß und blockiert die mutigen Ansätze einzelner Pädagogen und Moraltheologen.

„Studiert Einstein, Marx und Freud“, läßt Karl Rahner den heiligen Ignatius in seiner Rede an einen jungen Jesuiten von heute sagen. Er läßt ihn noch einiges mehr

sagen, und die Ausbildung junger Jesuiten soll sich gewiß nicht im Studium dieser drei erschöpfen. Aber es ist kein Zufall, daß gerade sie ausdrücklich genannt werden. Hier wird auf ein Defizit aufmerksam gemacht, dessen Gründe vielfältig sind. Es ist ein weiter, mühsamer und dorniger Weg von einer pauschalen und totalen Antiposition zu einer kritischen, und das heißt die Unterscheidung der Geister übenden Rezeption. Aber gerade diese ist notwendig, nicht weil hier ein „Katholisches Bildungsdefizit“ um seiner selbst willen aufgeholt werden müßte, sondern weil Erziehung als Ermutigung nicht gelingen kann, wenn sich eine pädagogische Anthropologie christlicher Prägung nicht ungewohnte Fragen stellt und unbequemen Antworten öffnet.

#### ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Als Beispiele könnten genannt werden: G. Siewerth, *Metaphysik der Kindheit* (Einsiedeln o. J.); R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen* (Freiburg 1928). Im übrigen gibt N. Massner, *Normative Pädagogik im Umbruch* (München 1970) einen guten Überblick über die katholische Erziehungsphilosophie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

<sup>2</sup> Eindrucksvolle Belege für diese Diagnose finden sich in einigen Quellentexten bei K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik* (Berlin 1977). Das Buch ist allerdings nicht frei von Einseitigkeiten und Verzerrungen, und die Kommentare zu den Quellentexten sind oft ärgerlich.

<sup>3</sup> Die Bedeutung der Adoleszenz für die Persönlichkeitsbildung ist besonders gut von E. Erikson herausgearbeitet: *Identität und Lebenszyklus* (Frankfurt 1966); *Dimensionen einer neuen Identität* (Frankfurt 1975).

<sup>4</sup> J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde* (Frankfurt 1973).

<sup>5</sup> L. Kohlberg, *Die kognitive Entwicklung des Kindes* (Frankfurt 1974).

<sup>6</sup> Die hier wiedergegebene Zusammenfassung ist eine stark vereinfachende Grobskizze, die die bei Piaget und Kohlberg beschriebenen Zwischen- und Übergangsstufen außer acht läßt.

<sup>7</sup> Vgl. z. B. H. Günther, *Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Die falsche Emanzipation* (München 1974). In die gleiche Richtung gehen auch manche Bände aus der Reihe „Initiative“, hrsg. v. G. K. Kaltenbrunner (Freiburg).

<sup>8</sup> G. Rohrmoser, *Das Elend der kritischen Theorie* (Freiburg 1970).

<sup>9</sup> W. Brezinka, *Erziehung und Kulturrevolution. Pädagogik der Neuen Linken* (München 1974). Brezinka konstruiert eine linke Verschwörertheorie und erspart sich weitgehend die wirkliche Auseinandersetzung.

<sup>10</sup> Berechtigtes Aufsehen erregte hier vor allem 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).

<sup>11</sup> Stellvertretend für eine Fülle einschlägiger Veröffentlichungen seien Th. Bernhards autobiographische Aufzeichnungen genannt: *Die Ursache; Der Keller; Der Atem; Die Kälte; Ein Kind* (Salzburg 1975–1982).

<sup>12</sup> E. v. Braunmühl, *Antipädagogik* (Weinheim 1976).

<sup>13</sup> H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2 (Hannover 1971).

<sup>14</sup> Hier wären vor allem zu nennen: Th. W. Adorno, *Studien zum autoritären Charakter* (Frankfurt 1973); M. Horkheimer, *Studien über Autorität und Familie* in: *Kritische Theorie*, Bd. 1, hrsg. v. A. Schmidt (Frankfurt 1968). Das Problem wurde wieder aufgegriffen und aktualisiert bei A. und M. Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern* (München 1967), darin bes. Kap. 1, 4, 7. Die Studien Adornos und Horkheimers sind bereits in den dreißiger Jahren entstanden.

<sup>15</sup> Vgl. z. B. J. Moltmann, *Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart* (Stuttgart 1971). Weitere Literatur findet sich in dem von W. Kasper herausgegebenen Band: *Unser Wissen vom Menschen* (Düsseldorf 1977).

<sup>16</sup> *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum* am 9./10. Januar 1978 in Bonn-Bad Godesberg (Stuttgart 1978).

<sup>17</sup> In diese Richtung zielen die Arbeiten von R. Affemann, *Krank an der Gesellschaft. Symptome, Diagnose, Therapie* (Stuttgart 1974), und von Ch. Meves, *Manipulierte Maßlosigkeit; Freiheit will gelernt sein; Unser Leben muß anders werden* (Herder-Taschenbücher 401, 517, 571).