

Zwischen Antipädagogik und postmoderner Pädagogik

Neuere Theorien in der Erziehungswissenschaft

Seit der Wertewandel in der Bundesrepublik durch die Studentenrevolte (1968–1971) unübersehbar zum Vorschein gekommen war, folgte eine Erziehungstheorie der anderen auf dem Fuß. Die „antiautoritäre Erziehung“ wurde von der „emanzipatorischen“ abgelöst. Die damit erstmals gesetzten Ziele wurden dann aus der Sozial- und Kulturgeschichte heraus erneut begründet, während es einer neomarxistischen Aufarbeitung der Erziehungsgeschichte gelang, die bisherige Erziehung der Kinder und Jugendlichen als durchweg unmenschliches Unternehmen der bürgerlichen Gesellschaft darzustellen. Nachdem durch diese „antibürgerliche Erziehung“ und die ihr folgende „antikapitalistische Erziehung“ die Notwendigkeit einer ganz neuen Pädagogik offensichtlich einleuchtete, kam seit Mitte der achtziger Jahre eine neue Theorie in der Erziehungswelt auf, die den Sinn von Erziehung grundsätzlich in Frage stellte und sich Antipädagogik nannte. Ihr folgte bald die „postmoderne Erziehung“. Beide stellten nur eine Radikalisierung früherer Theorien dar; allerdings wurden sie von anderen Begründungen getragen. Wenn es sich dabei teilweise auch nur um einen Streit unter Theoretikern der Erziehung handelte, so kamen, vermittelt durch die Medien, manche Impulse dieser neuen Erziehungsarten bei Eltern und Erziehern an. Nicht zuletzt die professionellen Erzieher, vom Jugendpfleger bis zum Lehrer, mögen für solche Therapien ein offenes Ohr gehabt haben.

Antipädagogik

Das Thema des Anti wies auf Vorgänger zurück. Dieser Entwurf stand wie damals üblich noch unter dem Imperativ des Protests. Einer der Ansatzpunkte dieser neuen Erziehung war die *Sozialgeschichte der Kindheit*, die vor allem im Nachgang zu Philippe Ariès' Buch „Geschichte der Kindheit“¹ an neuer Aktualität gewann. Wie interessant auch die einzelnen Details aus dieser bunten Geschichte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen gewesen sein mögen, sie trugen zur gleichen Zeit zu einer Ernüchterung bei; denn die Menschen werden nicht als Kinder geboren, sie werden erst zu Kindern gemacht. So gab es Zeiten, in denen es eine Kindheit, wie sie heute gelebt wird und gelebt werden

kann, nicht gab. Kinder waren damals mehr oder weniger kleine Erwachsene. Auch der heutige Jugendliche ist erst das Ergebnis einer Kulturpubertät, die durch moderne Industriegesellschaften ermöglicht wird. Gerade dieses selbstkritische Ergebnis legte allerdings die Frage nahe, wie Menschen sein könnten, wenn es in ihrer Kindheit keine Erziehung gäbe, wenn diese gesellschaftliche Zurechtweisung, Erziehung genannt, nicht stattfände.

Diese berechnete Fragestellung wurde durch jene Bücher aufgegriffen und vertieft, die um das Jahr 1980 von der Schweizer Psychoanalytikerin *Alice Miller*² veröffentlicht wurden, darunter „Am Anfang war Erziehung“. Im Nachwort dieses Buchs trägt Miller die folgende Konsequenz vor:

„Kinder, die zuviel merken, werden dafür bestraft und verinnerlichen die Sanktionen so stark, daß sie als Erwachsene nicht mehr merken müssen. Da manche aber trotz aller Sanktionen dieses ‚Merken‘ nicht aufgeben können, besteht berechnete Hoffnung, daß trotz der fortschreitenden Technisierung des psychologischen Wissens Kafkas Vision der Strafkolonie nur für manche Bereiche unseres Lebens und vielleicht nicht für immer Geltung haben wird. Denn die menschliche Seele ist praktisch unausrottbar, und ihre Chance, vom Tod aufzuerstehen, bleibt, solange der Körper lebt.“

Mit diesem prophetischen Text schloß Alice Miller ein Buch, in dem sie sich mit den Grausamkeiten der Erwachsenen gegenüber Kindern auseinandersetzte – und die Herkunft der Grausamkeit an den Lebensläufen Adolf Hitlers und Jürgen Bartschs, eines weit bekannten Sexualverbrechers, aufgewiesen hatte. Offensichtlich bedurfte auch sie am Ende ihrer wissenschaftlichen Ausführungen des Trostes, den sie im Rückgriff auf religiöse Vokabeln zu finden hoffte.

In diesem und in ihren anderen Büchern hob Alice Miller die Fragwürdigkeit der Erziehung deutlich heraus. Man könnte ihre Theorien so zusammenfassen: Die Erziehung der Eltern ist mitbedingt durch die erzieherischen Verwundungen, die sie selbst erlitten. Auf diese Weise von den eigenen Eltern geschädigt, suchen sie sich in der Erziehung ihrer Kinder schadlos zu halten: Sie schädigen fortan – eher unbewußt als bewußt – ihre eigenen Kinder. Ein Teufelskreis kommt zustande, aus dem es anscheinend kein Entrinnen gibt. Also: Kinder werden immer wieder von ihren Eltern mißhandelt werden.

Eine solche Meinung trifft auf das schlechte Gewissen vieler Eltern und Erzieher, die von den Aufgaben der Erziehung überfordert werden. Nun endlich fühlen sie sich in ihren Nöten verstanden; endlich nimmt ihnen jemand die persönliche Verantwortung ab, wenn man einerseits die alten Eltern schuldig sprechen darf und andererseits von der weiteren Erziehung der eigenen Kinder absehen kann.

Sicherlich könnte die Wirkung dieser Publikationen nie so groß gewesen und das Entstehen einer Gemeinde um Alice Miller nie so schnell vor sich gegangen sein, wenn sie in ihren Büchern nicht echte Probleme aufgegriffen hätte. Es gibt ohne Zweifel immer wieder pathologische Kindheiten. Aber gibt es nur und ausnahmslos Katastrophen? Gerade deshalb wurde von Marielouise Jurreit gegen Alice Miller eingewendet:

„Die Komplexität des Ineinandergreifens von Eltern-Kind-Reaktionen, Triebkonflikte, die Dialektik von Allmachts- und von Kleinheitsgefühlen des Kindes, individuelle Frustrationsverarbeitung, Aggressionserfahrung, Gewissensbildung, alles, was nicht ins schlichte Weltbild dieser Übereinfacherin paßt, wird abgetan, Theorie als Erkenntnis-schrott über Bord geworfen, nur das unmittelbare Verstehen zählt.“³

Eine gewiß harte Kritik. Aber eines hat dieser pädagogische Impuls sicher erreicht: Er trug dazu bei, die Antipädagogik als sinnvoll zu etablieren, selbst wenn man bereits 1988 urteilte:

„Alice Miller schreibt heute nur noch für eine Gemeinde, die in ihr eine Kultfigur sieht. Ihre enorme Selbstgerechtigkeit schmälert ständig den Erkenntnisgewinn, den einige ihrer intuitiven Einsichten bieten. Längst beansprucht sie das zu sein, was sie einst respektlos angriff, die unfehlbare Autorität in Sachen Erziehung“ (M. Jurreit).

Als dritte Quelle der Antipädagogik ganz anderer Art wäre die *Kinderrechtsbewegung* zu nennen, die in Deutschland seit Mitte der siebziger Jahre Fuß faßte und ihren Höhepunkt in jener „Offensive der deutschen Kinderrechtsbewegung für den Frieden zwischen Generationen“ im „Kinder-Doppelbeschluß“ vom Januar 1984 fand. In diesem Beschluß ist zu lesen:

„Der Kinder-Doppelbeschluß betrifft den Generationenkonflikt (Altersklassenkampf, Erziehungskrieg), wie der NATO-Doppelbeschluß den Ost-West-Konflikt (Weltherrschaftsstreben, Raketenmonopol) betrifft. Der Kinder-Doppelbeschluß fordert die Erwachsenen zur Abrüstung auf (1. Teil), andernfalls die Kinder und Jugendlichen – leider Gottes – zur ‚Nachrüstung‘ gezwungen sind (2. Teil).“

Um das revolutionäre Pathos dieses „Doppelbeschlusses“ wahrzunehmen, sei aus dem Anfang des ersten Teils zitiert:

„Die deutsche Kinderrechtsbewegung bietet dem Gesetzgeber der Bundesrepublik Deutschland Verhandlungen über den Abbau der rechtlichen Vorherrschaft der Erwachsenen an mit dem Ziele, die gesetzliche Gleichberechtigung der Generationen zu erreichen. Nach und nach sollen alle objektiv feindlichen Gesetze dahingehend reformiert werden, daß Kinder und Jugendliche uneingeschränkt und konkret in den Genuß der anerkannten Grund- und Menschenrechte gelangen. Als ersten und dringendsten Schritt in diese Richtung verlangt die Kinderrechtsbewegung vom Gesetzgeber, gewalttätigen Eltern die staatliche Lizenz zu entziehen und klarzustellen, daß die ‚Erziehungspflicht‘ des Grundgesetzes keinen Auftrag an die Eltern beinhaltet, ihre Kinder notfalls mit Gewalt zur Unterordnung zu bringen.“⁴

Mit diesen emphatischen Texten und ihren Forderungen sollten dem Kind alle Rechte der Selbstbestimmung, die ein Erwachsener besitzt, erkämpft werden. Laut Richard Farson⁵, einem amerikanischen Vertreter der Kinderrechtsbewegung, sind dies: das Recht auf freie Wahl der Umwelt (lies: Mitwelt), auf sexuelle Freiheit, auf wirtschaftliche Betätigung, auf politischen Einfluß. Diese Rechte wären natürlich nur möglich aufgrund des Abbaus jeder Autoritätsbeziehung zwischen Eltern und Kindern, so hieß es damals. Inzwischen sind diese weitgehenden Forderungen von 1984 praktisch vergessen.

Demnach kamen aus drei Quellen sowohl die Inhalte wie die Motive der Antipädagogik: aus der Sozialgeschichte der Kindheit, aus der Psychoanalyse des geschädigten Kindes und aus der Kinderrechtsbewegung.

Die Grundsätze der Antipädagogik, wie sie vor allem von Ekkehard von Braunmühl und Hubertus von Schoenebeck⁶ vertreten wurden, können in den folgenden fünf Aussagen zusammengefaßt werden⁷:

1. Pädagogik ist eine in ihrem Wesen kinderfeindliche Wissenschaft; denn sie verursacht nur beschädigte Existenzen. 2. Erziehung ist eine Veranstaltung der Erwachsenen, die das Kind zum Objekt macht; denn das Kind kann nur fremdbestimmt leben. 3. In dieser so verstandenen Erziehung spielt ein Rachebedürfnis der Eltern und Erzieher eine große Rolle. Sie möchten sich schadlos halten für erlittenes Unrecht von seiten der eigenen Eltern. 4. Die Erziehung des Kleinkinds ist überflüssig und menschenfeindlich; denn ein Säugling weiß von selbst, was ihm guttut. Damit wird die sogenannte „Säuglingsautonomie“ festgehalten. 5. Nicht alle werden die Antipädagogik begreifen. Diese These prophezeit den zu erwartenden Widerspruch; denn: „Von einer lebensfeindlichen, sadistischen und antihumanistischen Wissenschaft kann man kaum erwarten, daß sie dem noch nicht zerstörten Menschen, dem Säugling gar, und damit erst einer vernünftigen und menschenwürdigen Gesellschaft eine Chance gibt.“

Angesichts der grundsätzlichen Infragestellung der Erziehung verwundert es eigentlich, daß sich nicht mehr Widerspruch gegen die Antipädagogik erhob. Waren die Eltern und Erzieher doch vernünftiger, als man sie hielt, nämlich realistischer und optimistischer?

Eine *kritische Position* der Antipädagogik gegenüber formulierte 1982 Andreas Flitner, indem er jene Illusionen herausarbeitete, die seiner Meinung nach in der Antipädagogik Gestalt gewinnen. Es handelt sich erstens um die Illusion, als würden Kinder durch Selbstregulierung alles das lernen, was sie zum Leben brauchen. Im Gegensatz dazu bedarf dieses Selbsterziehung auch der Ordnung, der Hilfe und der Ermutigung. Kinder werden zweitens auch nicht freier, wenn sich Erwachsene möglichst wenig pädagogisch um sie kümmern. Für die Freiheit der Kinder ist immer wieder nötig, daß Erwachsene sich vermittelnd, deutend und wertend einmischen. Schließlich hält Flitner fest:

„Die dritte Illusion, die durch die Antipädagogik gestützt wird, liegt in der Vorstellung, die Sozialerfahrungen und die Wertorientierung, welche Kinder und Jugendliche benötigen, könnten sie auch durch die Altersgenossen bekommen. Jugend soll durch Jugend geführt werden, hieß ein Schlagwort in der Hitler-Zeit. Jugend kann durch Jugend sozialisiert werden, so sagen heute Sozialforscher und Jugendbeamte zur Rechtfertigung einer Jugend-Subkultur, die sich mehr und mehr von der Kultur der Erwachsenen entfernt. Auch diesen Prozeß wird man nicht einfach unterbrechen und aufheben können. Aber dürfen die Erwachsenen hier aus dem Felde gehen? Geben sie damit nicht praktisch ihre eigene Kultur schon auf? Daß Gemeinsamkeit und Auseinandersetzung von Erwachsenen und Jugendlichen fortbesteht, ist eine Lebensfrage für unsere Kultur.“⁸

Am Ende dieser grundsätzlichen Kritik begegnen wir bei Andreas Flitner zwei großen Figuren der Erziehungsgeschichte. Einmal dem „Konrad“ aus dem „Struwwelpeter“, der ein trauriges Abbild einer autoritären Erziehung ist und mit Recht von der Antipädagogik angegriffen und abgelehnt wird. Es gibt aber

auch den Kaspar Hauser, jenes Nürnberger Findelkind unbekannter Herkunft, das dann 1833 von einem Unbekannten erstochen wurde und das als Urbild eines verlassenen Kindes nicht wünschbar ist. Kann man Kinder sich selber überlassen, damit sie sprachlos und kontaktlos dahinvegetieren? Auch die Nichterziehung hat demnach ihre unübersehbaren Probleme. Selbst wenn das Unbehagen über die Erziehung bei vielen Eltern und Erziehern groß ist, gerade weil sie die Begrenztheit ihres erzieherischen Tuns durchschauen, werden sie dennoch jeder „Antipädagogik“ die Erziehung vorziehen, die einem Kind und einem Jugendlichen auf wohlwollende Weise hilft, ein Mensch zu werden. Gerade in einer Zeit der Unübersichtlichkeit wie der unseren wird solche Hilfe nötiger denn je.

Postmoderne Pädagogik

Ganz anders setzte 20 Jahre nach der Studentenrevolte die neueste Reformbewegung an: die postmoderne Pädagogik. Ähnlich wie die Antipädagogik kommt auch diese Theorie aus den Studierstuben der Wissenschaftler und weniger von den Praktikern der Erziehung. Aber sie wird gewiß auch ihre Reaktionen unter Eltern und Erziehern hervorrufen und dort eher die herrschende erzieherische Resignation verstärken als sie überwinden helfen.

Wenn die Frage beantwortet werden soll, was eine postmoderne Pädagogik will, dann ergeben sich bereits Schwierigkeiten beim Eigenschaftswort „postmodern“⁹. Es ist aus der neuesten Philosophie genommen und will dort darauf hinweisen, daß bisherige Legitimationen und Ethiken angesichts des modernen Pluralismus veraltet sind, daß eine neue Sensibilität für die Inkommensurabilität des Daseins sich in neuen Deutungsversuchen niederschlagen will. Allein diese Hinweise machen schon eines deutlich: Es geht um einen radikalen Neuansatz; denn alle bisherigen Wahrheits- und Gerechtigkeitsbegriffe, die in einem Konsens begründet waren, tragen nicht mehr. Selbst wenn dadurch dem modernen Menschen eine gewisse Unfähigkeit bestätigt wird, sich festlegen zu können, und ihm gesagt wird, daß er in einem subjektivistischen Lebensgefühl verharre, statt sich auf jene Grundsätze zu besinnen, die auch eine solidarische Gemeinschaft ermöglichen, die postmoderne Herausforderung bleibt bestehen.

Das Eigenschaftswort „postmodern“ signalisiert im Bereich der Pädagogik, daß sich eher ein neues Fragen aufdrängt, als daß Antworten schon möglich wären. Die ganze Richtung wird von Heinrich Kupffer so ausgedeutet¹⁰: „Soll dennoch Innovation möglich werden, dann nur durch ein neues Vertrauen in die Kraft des Intellekts und durch Überstieg auf eine andere Bewußtseinsstufe. Die von dort aus vorzunehmende Betrachtung des Erziehungsfeldes erlaubt exemplarisch eine Probe darauf, ob kritisches Denken auch in unserer Gesellschaft möglich und sinnvoll bleibt.“ Allerdings stoßen die Fragen auch in einen neuen

Raum vor. Kupffer, der wesentlich zur Ausformulierung einer postmodernen Pädagogik beigetragen hat, meint zu dieser Situation: „In der heute üblichen Erziehungskonstellation gibt es keinen Gehorsam, kein Beachten der Regeln, keine Wirkung durch Vorbild, keine Verbindlichkeiten von Abmachungen, keine Gemeinsamkeiten zwischen Kontrahenten. Vielmehr herrscht auch auf dem Erziehungsfeld die Beliebigkeit der postmodernen Gesellschaft.“

Kupffer führt also die Situation der Pädagogik voll auf die Gestalt der Gesellschaft zurück. Wenn er auch unzählige treffende Beispiele für die Fragwürdigkeit des heutigen erzieherischen Verhaltens im Horizont der „Beliebigkeit“ beibringt, gibt es nicht auch eine Fülle von Gegenbeispielen, von Ereignissen und Tatsachen, die weder verlogen noch vordergründig allzu zweckhaft sind? Gibt es nicht doch noch Liebe und Verantwortung – allem „ganz normalem Chaos der Liebe“ (Ulrich Beck) zum Trotz?

Die Kupffersche Beschreibung signalisiert, daß die postmoderne Pädagogik nicht als affirmative Pädagogik verstanden werden kann, sondern entscheidend von einer kritischen Pädagogik geprägt wird, und daß sie nicht eine von anderen Kulturgebieten abgrenzbare Disziplin darstellt, sondern immer Ausdruck der gesamten Gesellschaft ist, also notwendigerweise ihre sozio-ökonomischen Bedingungen mitbedacht werden müssen. In beiden Feststellungen wird jener beschwerliche Gang greifbar, den die Erziehungswissenschaft im Schatten des Neomarxismus seit Mitte der sechziger Jahre ging, und es wird erkennbar, was sie alles – überzeugt oder anpaßlerisch – von den modernen Ideologien assimiliert hat.

Nach diesen ersten Andeutungen nähert sich Kupffer einer Beschreibung der postmodernen Pädagogik, indem er acht „fragwürdige Prämissen“ von „pädagogischen Aussagen“ vorlegt. Es sind dies alles Negationen, die den Einstieg bilden. Welche Aussagen werden negiert? Daß für die Pädagogik eine Zentralperspektive nötig sei; daß die Erziehung sich an Werten orientieren müsse und daß Lebenskraft aus einem „Lebenssinn“ zu gewinnen sei; daß Sozial- und Geisteswissenschaften der Gesellschaft von Nutzen seien; daß alle Fragen des Menschen beantwortet werden könnten; daß die Angst der Kinder überwindbar sei und daß man sich auch gegen Erziehungsfehler versichern könne. Diese bunt gemischten Prämissen werden verneint und in dieser Ablehnung werden weithin alle jene Plausibilitäten einer Gesellschaft abgelehnt, die sie unbefragt tragen.

Da diese Gesellschaft zugleich erziehen soll, darf als Konsequenz festgehalten werden, daß die postmoderne Pädagogik auf einer totalen Offenheit und einer totalen Voraussetzungslosigkeit gründet und daß das erzieherische Subjekt auf nichts anderes als auf seine einmalige Freiheit und Entscheidung verwiesen wird. An Konkretionen mangelt es dieser Pädagogik weithin. Sie bewegt sich in der Abstraktion der weltfernen, aber nicht unwirksamen Prinzipien. Heinrich Kupffer meint am Ende:

„Wie ein Kind aufwachsen soll, ist nicht eine Frage des richtigen Verhaltens, sondern der persönlichen Entscheidung. Deshalb gilt es, die Aufmerksamkeit der Eltern von solchen Bereichen wegzulenken, wo scheinbar alles klar ist, wo Erziehung als Verlängerung der natürlichen ‚Bedürfnisse‘ ausgegeben werden kann. Sicherlich hat das Kind biologische Grundbedürfnisse, aber pädagogische Fragen beginnen erst dort, wo biologische enden. Jede Orientierung an scheinbar objektiv ablaufenden Gesetzen und Verhaltensregeln ist fremdbestimmt. Zur Selbstbestimmung dringen Eltern nur vor, wenn sie eigene Entscheidungen wagen. Insofern ist Erziehung heute und morgen eines der letzten möglichen Abenteuer.“

Trotz dieser Einladung zum Abenteuer und der aufs erste einsichtigen Konsequenzen einer postmodernen Pädagogik werden die Fragen an diesen Entwurf nicht geringer: Kann die zeitgemäße Individualisierung allein jene Antwort bringen, die Eltern und Erzieher, Kinder und Jugendliche in dieser Situation einer „neuen sozialen Armut“, das heißt des Mangels an „Sinn, Orientierung und Geborgenheit“ (Thomas Ziehe), erwarten? Müßte die ängstliche Frage des Subjekts nach sich selbst nicht an die Gemeinschaft und ihre tragenden Strukturen weggegeben werden können? Wenn man von der Anthropologie her das gleiche Problem bedenkt, steht man heute vor einem Individuum, dessen Freiheit sich nicht nur aus der Gesellschaft, sondern auch aus jeder transzendentalen Bindung gelöst hat. Gilt nicht mehr der Satz Max Horkheimers, daß es eitel sei, einen absoluten Sinn ohne Gott finden zu wollen? Endlich wirft sich bei der Neubestimmung eines Wahrheits- und Gerechtigkeitsbegriffs, als Basis erzieherisch-gemeinsamen Handelns das Problem auf, inwieweit Wertgesichtspunkte nötig sind, die sozial von der Gesellschaft mitverantwortet und geschichtlich durch Tradition und Sitte geformt und gedeutet werden. Wäre wirklich ein geschichtsloser Mensch möglich oder gibt es nicht auch immer wieder sinnvolle Rückgriffe auf die Erfahrungen der Ahnen, auf ihren Rat und ihre Sicherheit?

Eines wird aufgrund dieser Fragen deutlich: Die postmoderne Pädagogik lehrt das Fragen der Erziehungswelt auf viel radikalere Weise als die ihr vorausgegangenen Bewegungen; sie sensibilisiert zugleich für das „Unsagbare“, über das man nach Wittgenstein eher schweigen sollte. Insoweit ist das Verdienst einer postmodernen Pädagogik nicht gering. Dennoch bleibt als Ergebnis dieses Entwurfs eine große Ratlosigkeit; denn sind das die Hilfen, die Menschen von der Erziehungswissenschaft tagaus, tagein erwarten, oder sind es lediglich die Gesänge jener, die vor lauter Angst im dunklen Wald anfangen zu singen? Weil sie selbst keine bündigen Antworten mehr haben oder weil sie sich nicht mehr auf die wirklichen Probleme der Menschen von heute einlassen wollen?

Angesichts des jähen Endes einer fragwürdigen „sozialistischen“ Erziehung jenseits des eisernen Vorhangs kann die postmoderne Pädagogik, die Günther Bittner einmal als „postmodernen Nihilismus“ bezeichnete, nicht die angemessene erzieherische Antwort für die Menschen in Ost- und Westeuropa sein. Müßte nicht in die Wahrnehmung der Wirklichkeit mehr Sachgerechtigkeit statt Ideologie investiert werden? Und kann Erziehung gelingen ohne einen an sich grenzen-

losen Vorschuß von Vertrauen, der immer wieder eine Chance geben kann? Ist die Unzahl der „Selbstschädigungen“ junger Menschen (Selbstmorde!) nicht niederdrückend?

Erziehung wird nie ohne Hoffnung gelingen. Auch diese sollte alle Theorien und Trends durchdringen, solange es um junge Menschen geht, um ihr Glück und um ihre Menschwerdung. Gewiß, der moderne Mensch ist auf der Suche nach sich selbst. Tragisch wird diese Suche ausgehen, wenn er vergißt, daß er längst von Tag zu Tag leben und erziehen muß, bevor er alle Antworten gewußt und alle Ängste überwunden hat. Das Problem der modernen Zeit besteht also nicht darin, daß hektisch ein Trend in der Erziehung den anderen ablöst. Fragwürdig vor allem ist, daß für junge Menschen nicht einmal mehr der Anfang einer Antwort vernehmbar ist. Keinem wird es gelingen, nur mit Fragen zu leben und dabei glücklich zu sein. Jeder Mensch braucht auch Antworten.

Rückblick auf die sechziger Jahre

Wenn man am Anfang der neunziger Jahre nach dreißig Jahren auf den Beginn der Bildungspolitik in der Bundesrepublik zurückschaut, entdeckt man dort andere Fragen und Probleme, offensichtlich wesentlichere Herausforderungen. Man trifft auf das Wort Georg Pichts von der „Bildungskatastrophe“. Er schrieb es 1964 und mahnte eine qualifizierte Bildung an, damit die Bundesrepublik nicht in einen wirtschaftlichen Notstand, in einen im Vergleich mit anderen Industrieländern bedauernswerten Rückstand gerate. „Zwei Millionen Schüler mehr“, „Aufgreifen der Bildungsreserven“, damit die Bundesrepublik als Industriestaat in der internationalen Konkurrenz bestehen kann und auch als Kulturstaat erhalten bleibt.

Diese Forderungen wurden 1965 abgelöst von der These Ralf Dahrendorfs: „Bildung ist Bürgerrecht“. Diese demokratische Forderung griff ein soziales Grundrecht auf Bildung auf und brachte zugleich den Begriff der Chancengleichheit in die Debatte. Wenn allerdings die sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht realisiert würden, wären die Bürger nicht in der Lage, von ihren Rechten auf Bildung Gebrauch zu machen. Bildung hatte also schon viel mit der sozialgerechten Gestalt des Staates zu tun.

1968 erschien dann das Buch von Heinrich Roth „Begabung und Lernen“. Es baute einen statischen, schicksalhaften Begabungsbegriff ab und stellte die These auf, daß „Begaben“ im aktivischen Sinn verstanden werden müsse. Roth eröffnete damit eine neue Sicht des Lernens, vor allem des jungen Menschen. Dieser Lernbegriff wurde wiederum auf die Erziehungs- und Lernprozesse zurückgebunden. Es setzte die Curriculumforschung ein.

Damit sind die Themen genannt, die Eltern, Erzieher und Pädagogen vor 30

Jahren beschäftigten. Waren sie nicht fundamentaler? Förderten sie nicht die Solidarität? Oder brachten sie auch jene Individualisierung auf den Weg, die – bei aller Zustimmung, die sie finden sollte – auch die Beliebigkeit mit sich brachte? Auf jeden Fall haben sich die Probleme um Erziehung und Bildung in unserem Land verändert, und immer werden Antworten auf die aus der Zeit heraus sich stellenden Fragen gesucht werden müssen. Hoffentlich gelingt es auch heute, Antworten ohne ideologische Aprioris zu geben. Unbestreitbar bleibt: Kinder und Jugendliche werden immer der Hilfe bei ihrer Menschwerdung bedürfen.

ANMERKUNGEN

¹ Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit* (München 1975).

² A. Miller, *Das Drama des begabten Kindes* (Frankfurt 1979); *Im Anfang war Erziehung* (Frankfurt 1980); *Bilder einer Kindheit* (Frankfurt 1985); *Das verbannte Wissen* (Frankfurt 1988).

³ M. Jurreit, *Pädagogische Zwangsvisionen*, in: SZ 23. 9. 1988.

⁴ Publik-Forum-Sonderdruck 6. 1. 1984: *Kinder-Doppelbeschuß*.

⁵ R. Farson, *Menschenrechte für Kinder* (München 1975).

⁶ E. Braunmühl, *Antipädagogik* (Weinheim 1975; ⁹1991); H. v. Schoenebeck, *Antipädagogik im Dialog* (Weinheim 1985).

⁷ E. v. Braunmühl, *Antipädagogische Streitsätze oder Erziehung als Ideologie*, in: *Vorgänge* (1975) 21–28.

⁸ A. Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama... *Über Erziehung und Nichterziehung* (Berlin 1982); „Antipädagogik“ und vernünftige Erziehung, in: NZZ 12. 2. 1983.

⁹ S. Meier, *Postmoderne*, in: *Hist. Wb. Philos.*, Bd. 7, 1140–1145.

¹⁰ H. Kupffer, *Pädagogik der Postmoderne* (Weinheim 1990). Diesem Buch sind die folgenden Zitate entnommen.

¹¹ A. Flitner, *Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik* (München 1977).