

Friedrich Kümmel

Wie lernt die Schule?
Innere Schulentwicklung als permanente Schulreform*

Inhalt

I. Einleitung	2
1. Zur Ausarbeitung der Fragestellung	2
2. Ernüchternder Vorblick auf den Faktor „Zeit“	3
3. Notwendige Unterscheidungen	4
4. Erfolgreich sein heißt, Widerstände überwinden können	8
II. Befunde und Analysen	11
1. Die curriculare Reform der 60er Jahre	11
2. Der radikalreformerische Ansatz der frühen 70er Jahre	13
3. Der Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis in den späteren 70er Jahren	15
4. Die Lernschritte der 80er und 90er Jahre	18
III. Das strukturelle Grundproblem und Ansätze zu seiner Lösung	20
1. Das „Paradox der Veränderung“	20
2. Reformen sind keine Sache gewaltsamer Veränderung	26
3. Distanz und Nähe schließen sich nicht aus	27
4. Die Frage nach den Bedingungen und Chancen personaler Veränderung	30
5. Das Finden einer neuen Form von Erwachsenenheit	32
6. Die Aufgabe einer „Schule des Lebens“	33
7. Der Ausgang vom Prinzip des Selber-Handelns	34
Anhang: Zum geschichtlich-gesellschaftlichen Hintergrund des Reformdenkens	35
1. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive	35
2. Das doppelte Gesicht der Aufklärung und die Frage nach den Möglichkeiten einer Auflösung des damit gegebenen Dilemmas	36
3. Die Ambivalenz der Entwicklung und ihre Spiegelung in der pädagogischen Theoriebildung und Praxis	41
4. Der Umgang mit Widersprüchlichkeit als Aufgabe einer zeitgemäßen Erziehung	44

* Es handelt sich bei diesem Text um die erweiterte Fassung eines Vortrags, der im Rahmen eines Symposiums zum „Jahrhundert des Kindes“ am 18. Juli 2000 in Nürtingen gehalten worden ist. Die vollständige Dokumentation dieser Veranstaltung ist zu beziehen über den Förderverein des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Nürtingen (GHWS), Neuffener Straße 155, 72622 Nürtingen, Tel. 07022/943060. Die Seitenwechsel dieser Publikation sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

[S. 14]

I. EINLEITUNG

Auf die Frage, warum der Beginn eines neuen Jahres gefeiert wird, werden viele ehrlicherweise antworten müssen: Ich weiß es nicht, es geht ja grad so weiter. Und selbst bei einem Jahrtausendwechsel kann man sich dieselbe Frage stellen und den Eindruck haben, daß nichts anders geworden ist. Was soll's also mit den Reformen, wo es doch grad so weitergeht? Wäre es nicht besser sie lieber gleich zu lassen? Oder ist an dem „Neuen“ doch was dran, und also auch an den Reformen?

1. Zur Ausarbeitung der Fragestellung

Wer eine Antwort finden will, muß die richtigen Fragen stellen können. Mein Thema ist die Schulreform, verstanden als eine „permanente“ Aufgabe der „inneren“ Schulentwicklung, wie es im Untertitel heißt. Man kann die berühmten drei Fragen Kants auch hier mit Gewinn in Anschlag bringen: 1. Was *weiß* man darüber? 2. Was kann man *tun*? 3. Was ist davon zu *erhoffen*?

Zur ersten Frage nach dem *Wissen* um Reform, deren Landkarte noch viele weiße Flecken hat: Schulreform ist (a) verstanden als eine *politische* Aufgabe, ihr Ziel wird (b) *gesellschaftlich* definiert und das Ganze soll (c) *pädagogisch* verantwortet werden können. Wenn das überhaupt zusammengehen soll, dann nicht bruchlos. Weder die *Ebenen* noch die *Ziele* und die *Mittel* sind in Politik, Gesellschaft und Erziehung dieselben. Zwar hängt das alles *irgendwie* zusammen – doch *wie*? Darüber streiten sich die Geister.

Die zweite, im Obertitel formulierte Frage: *Wie* lernt die Schule? muß man ergänzen: *Wie* lernt die Schule, *wenn überhaupt sie lernt*? – denn daran gibt es berechtigte Zweifel. Zu messen ist ein Lernfortschritt nicht an dem, was versucht worden ist, sondern daran, was davon übriggeblieben und bleibend in den Schulalltag eingegangen ist. Nach den langfristigen Auswirkungen von Schulreforminitiativen wird aber selten gefragt. Selbst Dokumentationen über erfolgreiche Schulmodellversuche verschwinden gewöhnlich rasch wieder in der Schublade. Was ist der Grund? Politisch ist das verständlich, denn hier hat man es mit dem nächsten Wahlkampf zu tun, für den das angekündigte Programm und der Verweis auf laufende Modellversuche bereits genügt.

Und noch ein Wort zur dritten Frage: Was kann man sich von Schulreform *erhoffen* und realistischerweise erwarten? Jeder weiß, daß die Bäume hier nicht in den Himmel wachsen und die gebackenen Brötchen klein sind. Und doch werden Reformen mit geradezu utopischen Vorstellungen befrachtet. Die Schule hat eine ganz bestimmte Form, eine *sehr alte* Form, die seit Jahrhunderten nahezu unverändert geblieben ist, und doch träumen wir willig den Traum von einer „neuen Schule“, die die „Schule der Zukunft“ sein wird. Hand aufs Herz: Wo ist der Frontalunterricht tatsächlich ausgestorben, trotz aller Kritik an ihm und vielfacher Versuche, ihn zu überwinden? Sie kennen das geflügelte Wort: „Wenn alles sitzt (hört, schläft usw.) und *einer* spricht, so

nennt man dieses Unterricht.“ Das kann man jeden Tag noch so antreffen, wo immer man in Lehrräume hineinblickt. Die Zweifel sind berechtigt, ob an der *Institution* Schule und in der *Form* ihres Unterrichts tatsächlich etwas wesentlich anders geworden ist – ganz zu schweigen von den *Inhalten*.

Aber was für eine Konsequenz soll man dieser ernüchternden Feststellung ziehen? Bis jetzt habe wir nur *Fragen* gestellt, für die die *Antworten* noch fehlen. Daß die Kinder in der Schule bestimmte Dinge lernen sollen und auch mehr oder weniger gut lernen, ist unbestritten; auch ist es ihr gutes Recht, denn dazu ist die Schule da. Aber *lernt auch die Schule selber als Institution*, und wie kann ihre Weiterentwicklung sinnvollerweise aussehen und mit Aussicht auf Erfolg in Angriff genommen werden?

Eine hauptsächliche, bereits angesprochene Schwierigkeit liegt darin, daß zwischen dem, was an Reform unternommen bzw. versucht worden ist, und dem, was tatsächlich erreicht wurde, eine Kluft besteht und Anspruch und Wirklichkeit weit auseinanderklaffen. Erst der Zeitenabstand klärt hier den Blick für Beharrung und wirklichen Wandel und macht die Frage beantwortbar, wie groß die Brötchen sind, die da gebacken wurden.

2. Ernüchternder Vorblick auf den Faktor „Zeit“

Reformen brauchen viel Zeit, ja alle Zeit. Zum anzulegenden Zeitmaß nur eine Bemerkung vorweg. Man kann sich die Frage stellen, seit wann es das Bedürfnis nach Schulreform und darauf bezogene Forderungen gibt. Die wohl richtigste Antwort lautet: seit Schulen eingerichtet worden sind. Schulen *institutionalisieren* und Schulen *reformieren* ist ein und dasselbe Geschäft. So waren die Schulgründer des 17. Jahrhunderts (Ratke, Comenius, Johann Valentin Andreae und viele andere) zugleich große Schulreformer. Ich zitiere ein paar Sätze aus dem Titelblatt von Comenius' „Großer Didaktik“ aus dem Jahre 1657:

GROSSE DIDAKTIK

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden [15/16] christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann ...“ usw.

wobei Comenius in einem Nachsatz den mit seiner Methode verbundenen Reformansatz so umschreibt:

„ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN,

die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen,

die Schüler dennoch mehr lernen;
 in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche,
 dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt ...;“

Einem solchen Gründungs- und Reformprogramm kann man eigentlich nichts hinzu-
 setzen; man wünschte, die Schulen sähen heute so aus, wie Comenius sie sich seiner-
 zeit gedacht hat – aber weit entfernt davon. Wie hoch soll man angesichts der wohl nie
 zu überwindenden Diskrepanz von pädagogischem Reformanspruch und gegebener
 Schulwirklichkeit die Meßlatte hängen? Mit Schulreform verbindet jedermann die Er-
 wartung, daß die Schule besser werden solle. Aber vielleicht zielt die Einsicht, daß
 Schulreform eine *permanente* Aufgabe sein müsse, eher darauf, *zu verhindern daß sie
 schlechter werde*. So alt wie die Forderungen nach Erneuerung der Schule sind die
 Klagen über den „alten Schlendrian“ – und sie sind berechtigt. Schlechter wird viel-
 leicht nicht der äußere Rahmen der Schule, der geradezu als ultrastabil erscheint (die
 Schulen abzuschaffen ist ein undenkbarer Gedanke); schlecht bestellt ist es aber oft
 genug mit dem inneren Zustand, mit dem, was man den Geist und das Leben der Schu-
 le nennen kann und was heute meist mit „Schulklima“ umschrieben wird. Die Maxi-
 me: *Schola semper reformanda est* oder, wie der Titel des Vortrags es ausdrückt: „*in-
 nere* Schulentwicklung als *permanente* Schulreform“, ist dem reformatorischen Wahl-
 spruch *Ecclesia semper reformanda est* nachgebildet, wobei es auch hier in erster Li-
 nie nicht um den äußeren Rahmen einer wohlgeordneten Kirche geht, sondern viel-
 mehr um die Erneuerung des Glaubens im Geist und Sinn. Das Unterscheidungsver-
 mögen setzt an dieser Stelle an.

3. Notwendige Unterscheidungen

Wer urteilen will, muß unterscheiden können. Das Verhältnis von Reformen einerseits
 und Reformwiderständen andererseits wirft eine Reihe von schwierigen Fragen auf,
 für die es wenig gesicherte Erfahrungswerte und noch keine hinreichende Theorie gibt.
 Eine Wissenschaft des (gezielten, gesteuerten) Wandels von sozialen Systemen bzw.
 Institutionen existiert noch nicht, und auch die Praxis gezielter Innovation steht noch
 in den Anfängen. So lange kann man eigentlich nur sagen: probiert's! und insgesamt
 eine experimentelle Haltung einnehmen. Die Gefahr dabei ist, daß Reformen zu Wer-
 keleien werden, keinen Maßstab für ihre Beurteilung haben und mehr der Selbstdar-
 stellung als dem wirklichen Fortschritt dienen.

Grundsätzlich muß zwischen Reforminitiativen und wirklichen Reformen unter-
 schieden werden. Natürlich bringen lauthals angekündigte Reformen immer einen Wirbel in
 die Schule herein und sorgen für Unruhe, aber die Frage ist berechtigt, was davon üb-
 rig bleibt. Sie zu beantworten verlangt noch einmal den Blick zurück: Hat sich, aus der
 Vogelperspektive betrachtet, in den Schulen seit der Zeit unserer Vorväter wirklich
 etwas grundlegend verändert? Nicht einmal die alten Zöpfe (wie z. B. das Thema der
 Schuluniform) sind in vielen Länder vom Tisch. Dabei war die deutsche Pädagogik
 immer reformfreudiger gewesen als die Schulverwaltungen der Nachbarländer, in de-
 nen der Unterrichtsstil autokratisch blieb, nach wie vor gepaukt wird und, was wir „al-
 te Schule“ nennen, noch gang und gäbe ist. Eine Ironie der Geschichte liegt darin, daß

diese Schulsysteme ‘von gestern’ im internationalen Leistungsvergleich besser abschneiden als die reformfreudigen Schulen hierzuland. [16/17]

Eine weitere Urteilsgrundlage betrifft die Unterscheidung von echter Schulreform und bloßer Modernisierung. Dazu will ich Ihnen eine Geschichte erzählen, die das Grundproblem nach meinem Dafürhalten ganz gut illustriert. Meine älteste Enkeltochter Anna Lisa kam aufs Gymnasium und mußte einen Aufsatz schreiben über das Thema: „Eine Schulgeschichte aus dem Jahr 2050“, den ich Ihnen vorlesen möchte:

„Wie jeden Morgen weckte mich mein Wecker mit dem üblichen Guten Morgen - Geräusche. Mühsam machte ich die Augen auf und quälte mich aus dem Bett (ich hätte so gerne noch weiter geschlafen). Aber da kam schon meine Mutter mit meinen Kleidern. Als ich angezogen war mußte ich noch schnell meinen Ranzen packen, doch das ging – wie immer – sehr schnell. Ich brauchte nur auf den Knopf auf der linken Seite zu drücken und schon wurden alle Sachen die in meinem Ranzen rumlagen aufgeräumt. Am Schluß machte er noch die Reißverschlüsse zu, und jetzt war er fertig. Als ich zu Ende gefrühstückt hatte nahm ich einfach meinen Schuli, setzte mich in meinen im Garten wartenden Einpersonenhubschrauber, drückte auf Start und er flog los. Als ich ihn genau über den Schulparkplatz gelenkt hatte drückte ich auf ‘Landen’ und da schwebte er sachte nach unten. Als ich gerade aus meinem Hubschrauber ausgestiegen war, stürzten sich schon meine Freundinnen auf mich. Zusammen fuhren wir die Rolltreppe zum Haupteingang hoch. Als wir oben waren stellten wir uns auf ein Rollbrett und ließen uns bis zu unserer Klassenzimmertür fahren und als wir genau vor ihr standen sprangen wir ab. Wir kamen gerade noch rechtzeitig, denn unsere Lehrerin war schon im Klassenzimmer. Schnell setzte sich jeder an seinen Platz, holte Schere und Kleb heraus, machte den Computer an und war still, nun begann der Unterricht. Er war genau so wie immer, außer daß die Lehrerin die Tafel einmal falsch einstellte und die Flügeltüren gerade als sie mit der Fernbedienung die Buchstaben darauf werfen wollte, zuschlugen. Da haben wir vielleicht gelacht. In den 5-Minuten Pausen ging ich immer kurz ins Internet, in den 10-Minuten und in der großen Pause aber ging ich an den Pool. „Puh“. Letzte Stunde Mathe, und da bekamen wir auch immer so viele Hausis, naja, die ließ ich meinen automatisch schreibenden Taschenrechner machen. So, nun war die Schule aus (und ich freue mich schon sehr auf das Mittagessen).“

Die Technologie ist im Jahr 2050 noch weiter fortgeschritten: Schülerhubschrauber, Rolltreppen und Rollbänder, und natürlich Computer, Taschenrechner und fernbediente Wandtafeln – ein in Flughäfen und Supermärkten bereits heute wohlvertrautes Bild, das, was die ärmere Schule betrifft, nur etwas futuristisch überzeichnet ist. Sieht man jedoch von diesem Drumherum einmal ab, so lautet die auf den Unterricht bezogene Kernaussage: „*Schnell setzte sich jeder an seinen Platz .. und war still, nun begann der Unterricht. Er war genau so wie immer ...*“ Kein Wort also darüber, daß auch am Unterricht selbst sich etwas verändert hätte. Daß er „genau so war wie immer“ verwundert nicht einmal; auch wir hätten es nicht anders erwartet, sieht man einmal von den Ideen in unseren pädagogisch geschulten Köpfen ab.

Das mit der Reform ist also nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheint. Was „Schule“ ist, verharrt gleichsam in zeitloser Gültigkeit und zeigt, auch internatio-

nal gesehen, kaum wesentliche Unterschiede. Zweifellos gibt es heute auch in der Familie und Schule einen starken Modernitätsdruck, der aufgehört hat bloß äußerlich zu sein. Aber wir wissen noch nicht, was für ein Geschenk er für die Kinder und ihre Entwicklung darstellt: ein Geschenk des Himmels, ein Danaergeschenk (Trojanisches Pferd) oder die Büchse der Pandora? Wenn es schon tiefgreifende Veränderungsprozesse gibt, die sich auch an den Schulen auswirken, so muß man sich doch fragen, ob es diejenigen Veränderungen sind, die man haben möchte und als pädagogisch sinnvoll verantworten kann, oder ob es sich um Veränderungen handelt, die sich für Kinder eher problematisch auswirken und die Schule, was ihre eigene Aufgabe betrifft, nicht leistungsfähiger machen.

Zu den auffälligsten Veränderungen gehört, wenn man von den heller und freundlicher gewordenen Schulräumen und -häusern einmal absieht, die neue Unterrichtstechnologie. In den [17/18] 70er Jahren war es der programmierte Unterricht, heute ist es der Computer und die Vernetzung der Schulen im Internet. Darin liegt zweifellos ein Modernitätsdruck, dem die Schule sich nicht verschließen kann. Ich halte es aber für verfehlt, das alles in einem Atemzug mit Schulreform zu nennen und beides zusammenzuwerfen. Wenn man sich z. B. fragt, was von der Unterrichtstechnologie der 70er Jahre übrig geblieben ist und nicht auf den Bühnen verstaubt, so kann man eigentlich nur den Overhead-Projektor (Folienschreiber) nennen, der in Verbindung mit Kopiergeräten und Arbeitsblättern die Funktion der Schultafel wenigstens teilweise abgelöst hat.

Man muß also auch hier unterscheiden lernen. Heute wird im Zeichen des technologischen Fortschritts eine rasante gesellschaftliche Veränderung in allen Bereichen konstatiert und die Besorgnis geäußert, daß die Schule da nicht mithalten könne. Nebenbei gesagt: Es wäre nicht das erstemal, daß die Schule sich 'altmodisch' schimpfen lassen muß, weil sie eine gesellschaftliche Entwicklung nicht mitmacht. Sie tut gut daran, der gesellschaftliche „Schonraum“ zu bleiben, als der sie seit dem 18. Jahrhundert zumindest theoretisch verstanden worden ist. Als „Wohnstübenerziehung“ (Pestalozzi, Fröbel) und „pädagogische Provinz“ (Rousseau, Fichte) im ländlichen Raum soll sie abseits stehen von den Brennpunkten des gesellschaftlichen Geschehens. Zumindest haben die pädagogischen Klassiker darauf großen Wert gelegt und hatten ihre guten Gründe.

Ein Dilemma gibt es nichtsdestotrotz, denn die verlangte Separation kann ja nicht wirklich vollzogen werden. Was aus dem gesellschaftlichen Umfeld in die Schulen hereinwirkt und aus wirtschaftlichen Interessen in sie hereingedrückt wird – von der Unterrichtstechnologie bis hin zum Gratis-PC für jeden schulischen Arbeitsplatz usw. – ... ich hab' beileibe nichts dagegen, aber ob das *allein* schon eine sinnvolle und hinreichend durchdachte pädagogische Maßnahme ist, bleibt erst noch zu klären.

Ich will mit meinen kritischen Bemerkungen den Sinn von Schulreform nicht überhaupt in Frage stellen und halte sie in der Tat für eine ständig zu leistende Aufgabe. Dabei bin ich weder ein *Skeptiker* noch ein *Optimist* und vielmehr ein *Handelnder* und *Beobachtender* gewesen. Von Reformeuphorie ist bei mir nach jahrzehntelanger einschlägiger Erfahrung im Bereich der Schul- und Hochschulreform nichts mehr zu spü-

ren, aber auch nicht von Reformverdruß. Zur Debatte steht im Blick auf die Schicksale der unternommenen Reformvorhaben nicht die Alternative: Optimismus oder Resignation, sondern die Frage, wie man trotz Dauerfrust zuversichtlich und handlungsfähig bleiben kann. Weder hoffnungsfrohe Blauäugigkeit noch resignierte Verbitterung führen da weiter. Man muß unterscheiden lernen, um urteilen zu können, vor allem aber muß man handeln und die richtigen Schritte tun.

Viele an die Schule herangetragenen und ihr abverlangten Aufgaben haben mit ihrer eigenen Aufgabe nichts zu tun, und schon gar nicht mit dem Thema Schulreform. So hängen, um ein allen geläufiges Beispiel zu nennen, die obligatorischen, weil gerichtsverwertbaren Noten vor allem mit gesellschaftlichen Verteilungs- und Legimitationsprozessen zusammen und dienen weniger einem pädagogischen Zweck, denn für die Rückmeldung eines Lernerfolgs oder Lerndefizits sind sie denkbar schlecht geeignet. Auf dem veränderten Arbeitsmarkt jedoch werden schulische Abschlüsse als Zugangsvoraussetzung für Berufsfelder und berufliche Karrieren immer wichtiger, was der Schule keineswegs nur lieb sein kann und ihre Arbeit im Gegenteil oft schwer belastet. Es geht nicht an, gesellschaftliche Verteilungskämpfe auf die Schule abzuwälzen und Arbeitsmarktprobleme auf dem Rücken der Kinder auszutragen, die von dieser erdrückenden Last lieber noch eine Weile verschont bleiben sollten. Aber Zwierspältigkeiten dieser Art sind alt. Schulreform als Instrument der Staatsräson gab es immer schon, und ihr gesellschaftspolitischer Zweck lag oft genug nur darin zu verhindern, daß echte pädagogische Reform etwas hätte bewirken können.

Man muß deshalb zunächst einmal absehen vom technologischen Modernitätsdruck und von den mit gesellschaftlichen Zuständen und Veränderungen einhergehenden politischen [18/19] Interessen, um die Frage nach der „inneren Schulreform“ erst eigentlich stellen zu können. Hier muß es sich um Dinge handeln, die die Schule selbst betreffen und für die es wichtig ist, daß sie im eigenen Interesse und aus eigener Kraft löst. Umgekehrt muß die Schule klar sehen, was nicht zu ihrer Aufgabe gehört und was sie sich nicht zutrauen kann. So wie technologischer Modernitätsdruck, gesellschaftliche Veränderung und pädagogische Reform auseinander gehalten werden müssen, ist es auch bezüglich der anstehenden großen Menschheitsaufgaben nicht ratsam, sie mit „Schulaufgaben“ zu verwechseln.

Es sind also *zwei* Fragen, die man sich getrennt stellen muß: (1) Was ist in der Schule tatsächlich anders geworden, und (2) was hat das mit ihrer eigenen Aufgabe und mit echter Schulreform zu tun? Ich mache einen deutlichen Unterschied zwischen Modernisierung und echter Reform und auch zwischen Schulpolitik einerseits und Schulreform andererseits und behaupte im Gegenteil, daß Modernisierungen an der Substanz der Schule oft wenig ändern und auch die Schulpolitik die Schule im wesentlichen so beläßt, wie sie von ihr seit zwei Jahrhunderten gedacht, gewollt und eingerichtet worden ist.

Um noch ein Beispiel zu nennen: Man hat es mit der Förderung von Begabungen in Verbindung gebracht, und doch war es vor allem ein Modernitätsdruck, wenn ab der Mitte des 19. Jahrhundert mehr naturwissenschaftlicher Unterricht gefordert wurde

und das Gymnasialschulwesen genötigt war sich entsprechend auszudifferenzieren. Hinzu kommt, zumindest in Deutschland, ein differenziertes Berufsschulwesen. Aber auch wenn aus denselben Gründen die Realschulen in den letzten Jahrzehnten stark expandierten, weil für immer mehr Berufsfelder mittlere Abschlüsse verlangt sind, so zähle ich das immer noch zu den Auswirkungen eines gesellschaftlichen Drucks und sehe darin keine eigentliche Schulreform. Auch das ganze Nachhilfewesen ist eine leidige Nebenwirkung dieser Entwicklung.

Der gesellschaftliche Modernitäts- und Anpassungsdruck verstärkt häufig gerade diejenigen Züge an der Schule, die pädagogisch fragwürdig erscheinen und keineswegs ihrem Lernen zugute kommen. Man kann fast sagen: Die Moderne verträgt sich viel besser mit der 'alten' Schule, sie braucht gar keine neue, denn nach wie vor will sie Abrichtung und keine persönlich zentrierte Bewußtseinsbildung. Was also bleibt übrig von der Schulreform angesichts der genannten, von außen herangetragenen Anforderungen und Zwängen, unter denen die Schule oft genug mehr leiden muß als Freude haben kann?

4. Schulreformen brechen sich am strukturellen Kern der Schule

Wenn man die Schule auf ihren strukturellen Kern hin betrachtet: das Jahrgangsklassensystem und den Stundenplan, den Lehrplan und die darbietenden Unterrichtsformen, Klassenarbeiten und Zeugnisse usw., so hat sich darin gegenüber der Schule, wie sie im nachreformatorischen Denken gefordert wurde und vor zwei Jahrhunderten als Staatsschule für „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme“ (Comenius) eingerichtet worden ist, fast nichts geändert. Wenn aber Schulreformen überhaupt eine Chance erhalten sollen, so wäre gerade an diesen alten Rahmenbedingungen etwas zu ändern, weil sie alle anderen, mit ihnen unverträglichen pädagogischen Initiativen schlichtweg aushebeln. Schulen, die bezüglich dieser *essentials* ein anderes Profil zeigen möchten: mit kleineren Lerngruppen verschiedenalteriger Kinder, flexiblen Unterrichtszeiten, einer Verbindung von Kurs- und Wahlpflichtangeboten und mit mehr Freiarbeitszeit für individuelles Lernen, usw. – so sind derartigen Initiativen trotz allseits gutem Willen bisher nicht in der Lage gewesen, ihr Konzept durchzuhalten. Dabei ist an Ideen kein Mangel, und daß es auch anders geht, beweisen längerfristig durchgeführte Schulprojekte zumindest im Privatschulbereich. Die *crux* ist bis heute, daß sie sich nur randständig halten können und, wie Neills Schulinternat in Summerhill/England, durch Auflagen der staatlichen Schulaufsicht auf Schulordnung und Normalanschlüsse verpflichtet werden, bis schließlich vom eigenen Profil nicht mehr viel übrig bleibt. [19/20]

Natürlich gibt es mittlerweile angesichts der allgemeinen Lernmisere – mit immer mehr Aufwand lernen die Kinder immer weniger – auch in den staatlichen „Normalschulen“ Toleranzen, um an den durchschlagenden Rahmenbedingungen selbst etwas zu ändern, z. B. durch flexiblere Zeiteinteilung, fächerübergreifende Projektarbeit und individuelle Freiarbeitsphasen. Aber die Erfahrung zeigt, daß Lehrer wie Schüler sich damit schwer tun, weil sie der eingefleischten Vorstellung, was Unterricht ist, immer wieder erliegen und auch die Langfristigkeit unterschätzen, die jede solche Umstellung

auf ein anderes pädagogisches Konzept braucht. Auf die Schnelle läßt sich da gar nichts erreichen.

Damit bin ich beim ausschlaggebenden strukturellen Gesichtspunkt, dem jede Schulreform Rechnung tragen muß, dem Faktor „Zeit“, ohne dessen Berücksichtigung nicht mit längerfristigen Erfolgen zu rechnen ist. Wie manche Privatschulen zeigen, ist sehr viel möglich, aber nur wenn man Jahrzehnte dafür veranschlagt und, was die Lehrerschaft betrifft, die eigene Rekrutierung vornehmen kann und den Generationenwechsel einkalkuliert. Pointiert gesagt: Eine Schulreform muß über Generationen hinweg laufen, oder sie läuft gar nicht. Augenblickserfolge zählen nicht.

Mit dieser Feststellung ist ein Kardinalfehler der in den letzten Jahrzehnten unternommenen Reformbemühungen bereits benannt: die viel zu kurz bemessenen Zeiten. Das betrifft die Gesamtschule der 70er Jahre ebenso wie die heute wieder forcierte Einführung der Ganztageschule und die Reform der Lehrerbildung. Bisher waren das mit wenigen Ausnahmen Eintagsfliegen und hatten als solche gar keine Chance, sich zu etablieren. Viele Reformen wurden von oben nach unten eingefädelt, und was von oben kommt greift an der Basis nicht. Wenn aber etwas ‘von unten’ kam oder auch von der Seite der Wissenschaft und kritischen Intelligenz, die man ja nicht generell dem Topf der „Linken“ zuschlagen kann, so wurde argwöhnisch beobachtet und alsbald wieder unterdrückt. Es darf aber angesichts einer zunehmend reformfreudigen Schulverwaltung auch nicht verschwiegen werden, daß sich die Standesinteressen der Lehrerschaft selbst als hauptsächliche Widerstände herausstellen.

Was also hat sich wirklich grundlegend verändert zum Besseren hin? Skepsis ist durchaus angebracht, auch wenn man nicht gleich so resigniert zu sein braucht wie eine ältere Mentorin – im übrigen eine sehr tüchtige und für didaktische Innovationen offene Lehrerin – , die mir gegenüber von den Neuerungen wie von Wellen redete, die in kurzen Abständen durch die Schulen hindurchlaufen, für viel Aufwallung sorgen und doch bald wieder im Sande verlaufen sind. „Ich brauche da gar nicht mehr mitzumachen“, meinte sie, „denn alles kehrt wieder und nach 5 Jahren ist meine Didaktik wieder modern.“ Was also soll’s? Gleich ob diese Lehrerin mit ihrer ernüchternden Bilanz recht hat oder nicht, eines ist sicher: Allzu große Hoffnungen sind hier noch immer enttäuscht worden, und von einer Reformeuphorie kann im Blick auf die Fakten keine Rede sein. Es wird lange Zeit brauchen, bis die mit Reformen verbundenen elementaren Lektionen gelernt worden sind. Reformen kann man sich nicht anziehen und ablegen wie Kleider; bis ein Lehrer seinen eigenen Stil gefunden hat und mit einer Methode vertraut geworden ist, dauert es Jahre, und einen erworbenen Habitus legt man vielleicht das ganze Leben nicht wieder ab.

Pädagogisches Denken ist in seinem Kern vielleicht immer utopisches Denken gewesen, so wie das Verhältnis zum Kind von unrealistischen Wünschen und Hoffnungen durchsetzt ist. Kinder wollen lernen, doch wie man hier auch die andere Seite der Münze sehen muß: das den Eltern- und Schulerwartungen rigoros unterworfenen Kind, so muß auch das Reformdenken zuerst einmal von seinen unrealistischen Vorstellungen befreit werden. Das wichtigste Lernergebnis bisheriger Reformen liegt darin, daß

mehr Organ für die Widerstände und die alle Reforminitiativen frustrierenden gegenläufigen Prozesse vorhanden ist. Man ist gezwungen, von Wunschvorstellungen und Utopien einer „ganz anderen Schule“ Abschied zu nehmen. Nicht daß es sie nicht geben könnte – aber wie viel liegt noch dazwischen. Was bleibt [20/21] ist vorderhand der Umgang mit Widersprüchen und Dilemmata, die nicht zu beseitigen sind und die doch nicht zur Resignation führen dürfen.

An dieser Stelle haben die Jungen einen Vorteil, weil sie mehr Elan zeigen und noch nicht so müde geworden sind. Ob naiv oder nicht, sie gehen die Dinge einfach an, probieren es einmal und sehen, wie weit sie damit kommen. Daran ist nichts falsch, und doch müssen auch sie die viel schwierigere Lektion lernen, daß ohne Durchhaltevermögen kein bleibender Erfolg zu erwarten ist. Die Jugend sagt: Frisch gewagt ist halb gewonnen. Altersweisheit hingegen rät: Wer kein Durchhaltevermögen hat, soll auch das Probieren lassen, denn er frustriert zumindest langfristig nur sich selber damit. Beide haben recht. Goethe hat recht mit seinem faustischen Credo: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.“ Aber ihren Hätetest besteht diese „Bemühung jederzeit“ erst in der „Bemühung umsonst“, in der der faustische Mensch zum Sisyphus wird und die absurde Situation bewältigen muß – und dann erst, fügt Camus¹ hinzu, sich erstmals glücklich schätzen kann.

Auf die schulische Situation ist das Bild des Sisyphus unschwer anzuwenden. Am meisten aber ist der Schulreformer konfrontiert mit ernüchternden Erfahrungen und muß sich in nächtlichen Stunden fragen, ob die Schule als Institution überhaupt lernfähig ist, und wenn ja, wie sie denn lernen kann. Doch auch wenn sie sich als nicht lernfähig erweist, muß er weitermachen und nach den Gründen für ihre „Reformimmunität“ fragen.

Ein Grundproblem ist bei alledem die verführerische Kontrastierung von „alt“ und „neu“, mit der wir in unserem Wunschdenken so gerne operieren. Es soll in der Glitzerwelt immer alles neu sein, doch geht diese Rechnung nicht auf. Auf der einen Seite begleitet uns die ständige Erfahrung, daß „Schule“ immer die „alte Schule“ ist. Auf der anderen Seite geben wir uns willig dem Traum von einer „neuen Schule“ hin. Wie verhält sich das beides zueinander: die „alte“ und die „neue Schule“? Ein die Dinge vorurteilsfrei und nüchtern Betrachtender hätte genug Gründe dafür, daß, um der Herausforderung der Moderne zu begegnen, die „alte Schule“ schlichtweg abgeschafft werden muß. So wie ihr gegenwärtiger Zustand ist, hat die Schule abgewirtschaftet und muß bezüglich vieler drängender Probleme – ich nenne nur den Umgang mit der Gewalt – ihre eigene Hilflosigkeit eingestehen. Andererseits muß aber auch realistisch gesehen werden, daß die „alte Schule“ sich gar nicht abschaffen läßt. Und selbst wenn der „Tod“ der Schule einträte, wäre das nicht von Gewinn – konservierte „Leichen“ überleben besonders lange. Ob einer also radikal denkt oder nicht: er muß *weitermachen* und sich der Frage stellen, was die Schule kann und was sie nicht kann, als „Schule der Zukunft“ aber können müßte.

¹ Albert Camus, Der Mythos vom Sisyphos.

II. BEFUNDE UND ANALYSEN

Ich wende mich nun den Schulreformen zu, wie sie in den letzten vier Jahrzehnten unternommen worden sind. Auch hier kommt es mir darauf an, was man daraus lernen kann und was aus ihrem Verlauf vielleicht auch schon gelernt worden ist. Über Reformen läßt sich nur etwas lernen, indem man sie durchführt; hintennach weiß man mehr, hoffentlich. Am wichtigsten ist das, was keiner vorausgesehen hat, denn es enthält die zu lernende Lektion. Rückblickend stellen sich Fragen, Prüf- oder Gretchenfragen sozusagen, auf die man die Antwort vorher gar nicht wissen konnte. Ich will vier dieser den Verlauf betreffenden Fragen nennen:

1. Wie habe sich die einzelnen Reforminitiativen de facto ausgewirkt, und entspricht das dem, was man sich von ihnen versprochen hat? Haben die einzelnen Reformmaßnahmen überhaupt gegriffen, und was ist entgegen der Absicht tatsächlich eingetreten?
2. Wie kann mit der offensichtlichen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit umge- [21/22] gangen werden, zwischen großen Reformvorhaben und den ach so kleinen Mäuslein, die sie gebären?
3. Eine Analyse der Ursachen ist insbesondere bei Fehlschlägen wichtig. Wenn es nicht einfach an mangelnder Reformbereitschaft liegt: sind es die widrigen Umstände oder liegt es an der *Art der Reformen selbst* - wie sie durchgeführt wurden – daß wenig oder nichts dabei herausgekommen ist? Ist zu wenig oder vielleicht gar zu viel getan worden, und gleichzeitig beides: in einem Sinne zu wenig, in einem anderen Sinne aber zu viel?
4. Dies führt auf die letzte Frage nach dem *know how* von Reformen: Was muß man schon vorher wissen und in Anschlag bringen, wenn eine Reform gelingen sollen? Auf welcher Ebene muß man ansetzen und welcher Mittel bedarf es, um die angestrebte Reform mit Aussicht auf Erfolg durchführen zu können?

Nun aber zum Rückblick selbst, den man unter das Motto stellen könnte: Wie gut verträgt sich Schulreform mit Politik? Ich kann mich kurz fassen, denn Sie selber sind ja wenigstens teilweise, wie ich, aktiver oder zumindest interessierter Zeitgenosse dieses Geschehens gewesen und verstehen was ich sagen will, auch wenn ich mich auf wenige Andeutungen beschränken muß.

1. Die curriculare Reform der 60er Jahre

Stichworte sind, ausgelöst durch den sog. Sputnik-Schock der USA und den hierzulande festgestellten Rückgang der Schulleistungen im internationalen Vergleich, der „Bildungsnotstand“ (Georg Picht), ja die „Bildungskatastrophe“. Kurz darauf wird, aus anderen Gründen auch von seiten der Linken unterstützt, Bildung für moderne, hochkomplexe technologische Gesellschaften als „Produktivkraft Nr. 1“ erkannt. Eine solche Proklamation bleibt indes tief zweideutig. Um den gesellschaftlichen und technologischen Herausforderungen gerecht zu werden, sollen nun die schulischen Ausbildungsstandards durch „curriculare Reform“ effektiviert werden. Eingesetzt wird dazu eine von der empirischen Sozialwissenschaft modellierte, zweckrationale Lösungsstrategie. Die Lehrpläne werden auf Lernziele und Lernkontrollen hin strukturiert und aus

dem Katalog der Bildungsgüter ein zu realisierendes Lernprogramm gemacht. Seither gibt es – trotz aller „Entrümpelungen“ – einen nicht mehr zu beseitigenden Lehrplanzwang und damit verbunden ein chronisches Nicht-mehr-Fertigwerden. Was den Unterricht selbst betrifft, gehört zur zweckrationalen Strategie die genaue Definition der Lernziele und ihre Zerlegung in einzelne, minutengenau terminierte Lernschritte. Sie kennen das aus den seither üblichen Stundenentwürfen: Grobziele sind in eine Serie von Feinzielen aufzugliedern, die Schritt für Schritt zu absolvieren – und „abzuhaken“ sind. Auch in diesem Verfahren zeigt sich schon die Kehrseite, die den Erfolg der Bemühungen alsbald wieder in Frage stellt. Die Folge der Lehr- und Lernzielorientierung ist ein immer enger werdendes Netz von Vorgaben und die zunehmende Kleinschrittigkeit des Unterrichts. Sinn der curricularen Vorschrift sollte es sein, die Zielklarheit und die Bewußtheit über das eigene Tun zu erhöhen. De facto aber hatte sie genau den entgegengesetzten Effekt und führte, was für den Unterricht tödlich ist, zum „Erledigen“ und „Hinter-sich-Bringen“ der einzelnen „Punkte“ mit aufs Ganze gesehen fatalen Folgen. Alles ist behandelt, aber nichts davon im Kopf.

Auch lenken die ausformulierten Zielvorgaben davon ab, welchen Anteil der Einzelne am Unterricht nimmt, ob das Kind sich dafür interessiert und vor allem: wie wichtig einem selber das alles ist. Hinzu kommt der Umstand, daß die Ziele nur im Kopf des Lehrers existieren, der den Unterricht durchstrukturiert und als einziger den Überblick hat. Würde man das Gleiche vom Kind verlangen, so käme man damit schnell an eine Grenze, denn Zielorientierung setzt den „rationalen Lerner“ voraus, der das Kind zunächst nicht ist. Es müßte selber auf die Folge der Schritte reflektieren und sich über das jeweils Erreichte Rechenschaft geben. Kinder folgen dem Unterricht, aber sie folgen ihm anders. Sie rekonstruieren nicht seinen Verlauf wie einer, [22/23] der eine Vorlesung mitschreibt und sie dabei für sich selber noch einmal durchgliedert, ein begriffliches Raster dafür entwickelt und den aufgenommenen Gedanken einordnen und weiterspinnen kann.

Vor allem aber verbindet sich mit dem engmaschigen Netz und der Kleinschrittigkeit ein grundsätzliches Zeitproblem, denn es verleitet zur Eile und Hast, die den Lernerfolg alsbald wieder in Frage stellt. Man kann hier nur sagen: *weniger wäre mehr*, oder mit Martin Wagenscheins didaktischer Grundregel ausgedrückt: *Verweilen in den Anfängen wäre im Endeffekt ein schnelleres Vorankommen!*² Auch für Reformen gilt derselbe Grundsatz ganz allgemein: *Man muß die Langsamkeit wieder lernen, denn von ihr hängt aller weitere Fortschritt ab. Wer schneller vorwärtskommen will, muß langsamer werden.* In dieser Paradoxie verbirgt sich für den reformerischen Eifer eine Hoffnung, zugleich aber ein Handicap: Man kann nicht einfach eine Maßnahme setzen und durchziehen, ohne dabei die Rahmenbedingungen im Auge zu haben, auf die diese trifft. Der für den Unterricht, aber mehr noch bei Reformvorhaben zentrale Bezugsrahmen „Zeit“ gibt eine Fülle von Beispielen dafür ab, wie noch so gut gemeinte Be-

² Vgl. zur Schule der Nachdenklichkeit auch meinen Aufsatz „Aspekte einer elementaren Denkerziehung in der Primarstufe“, in: H. Halbfas, F. Maurer, W. Popp (Hrsg.): In Modellen denken. Klett Verlag Stuttgart 1976, S. 172-196 (Reihe Neuordnung des Primarbereichs, Band 4).

mühungen durch einen falschen Umgang mit der Zeit in ihr Gegenteil verkehrt werden. Den *Schulraum* und seine Umgebung freundlicher gestalten kann heute fast jeder; mit der *Schulzeit* richtig umzugehen ist für die meisten immer noch eine gewaltige Überforderung – nicht ohne Grund, denn hier lauern die Paradoxien, auf die ich in einem späteren Abschnitt noch eingehen will.

Das Curriculum verkennt schließlich, daß die Schule als Institution eine „Alltagswirklichkeit“ ist und daß einer solchen die Zielorientierung fehlt. Sie hat kein bestimmtes Produkt zu erstellen und termingerecht abzuliefern, vielmehr stellt sie sich ihre Aufgaben selber und löst sie *schulgerecht*, nicht *abnehmerbezogen*. „Alltag“ heißt: *Die Schule hat Zeit* und hatte schon immer *genug Zeit* für das, was in ihr gelernt werden mußte; es ist für das begabte Kind ja nicht gerade viel. Zum Alltag der Schule gehört, daß man jeden Tag in sie geht. Die Schule beginnt und endet, man verbringt eine bestimmte Zeit in ihr. „Alltag“ heißt abarbeiten, was anfällt und soviel man davon bewältigen kann. Manches kann heute nicht mehr erledigt werden, anderes bleibt aufgeschoben und findet gar keine Lösung. Unbewältigtes kehrt wieder und wird zum Problem, mit dem man eben leben muß. Nicht alle Problemfälle, die in der Schule auftreten, können von ihr auch gelöst werden: Disziplinprobleme vielleicht noch am ehesten, nicht aber die sich häufenden Fälle von Problemkindern, die ständigen Irritationen seitens des Elternhauses und die unerfüllbaren Ansprüche der Öffentlichkeit. Aber auch dann noch zieht die Schule ihre Sicherheit aus dem unkündbaren Bestand der Institution. Auch wenn es in ihr drunter und drüber geht – auch morgen ist Schule und alle sind wieder da ...

2. Der radikalreformerische Ansatz der frühen 70er Jahre

In den 70er Jahren gibt es zwei Stränge versuchter Schulreform: am Anfang der radikalreformerische, der an den gesellschaftlichen Widersprüchen orientiert ist und sich ihre Aufhebung verspricht, und später der erziehungswissenschaftliche Ansatz, der eine engere Verbindung von Theorie und Praxis empfiehlt und mehr innovatives Wissen in die Schule bringen möchte.

Die radikalreformerische Initiative stellt sich von vornherein als eine nicht zu bewältigende Zerreißprobe dar. Gesellschaftliche Widersprüche gibt es, und sie reproduzieren sich auch in der Schule, doch wie soll gerade sie mit ihnen fertig werden können? Wieviel gesellschaftliches Konfliktpotential kann sie in sich aufnehmen und verkraften, wenn schon nicht lösen? Erziehung und Schule mit der Aufgabe einer gesellschaftlichen Erneuerung zu [23/24] beauftragen ist seit Comenius, spätestens seit Kant und den Erfahrungen mit der französischen Revolution gang und gäbe und keineswegs nur von linker Seite gefordert worden; es wäre, recht verstanden, auch der einzig wahre Weg – und doch hat sich das als grandiose Überforderung der Pädagogik erwiesen und bleibt gesellschaftlich gesehen eine Utopie.

Die Schule stellt gesellschaftspolitisch gesehen zweifellos ein Politikum dar, gleichzeitig ist sie jedoch in ihrem inneren Betrieb zutiefst apolitisch und soll ja auch gar nicht selber Politik machen dürfen. Werden beide Tendenzen gleichzeitig aktiviert, so kann das nicht anders als zu einer Zerreißprobe führen, die sich so auswirken mußte: offenes

politisches Engagement bei einigen wenigen, die mit dem Radikalenerlaß kaltgestellt wurden; das Sich-bedeckt-Halten der liberalen kritischen Intelligenz und schließlich der Rückzug ins Apolitische bei den Vielen.

Aber auch der sich apolitisch verhaltende Lehrer kommt in genau dieselben Schwierigkeiten, denn nun hat auch er, ob er will oder nicht, ein durch den Einzug der strukturellen Ebene gebrochenes Bewußtsein. Was die „neue Linke“ in ihrem ersten, analytischen Teil zutage gefördert hatte, wird zum Gemeingut und zur Last aller: ungelöste und unbewältigte Widersprüche an allen Enden! Nicht nur der kritische Lehrer kommt mit der im Bewußtsein eingezogenen strukturellen Ebene in Schwierigkeiten und muß einsehen, daß sein eigener Rollenset widersprüchliche Anforderungen enthält, denen er, ob er will oder nicht, gerecht werden muß und doch nicht gerecht werden kann. Auch er ist „staatlicher Unterrichtsbeamter“, versteht sich als „Anwalt des Kindes“, muß seinen Stoffplan erfüllen und zusehen, wie all das zu vereinbaren ist. Je klarer er die Lage sieht, um so unauflösbarer erscheinen ihm die Widersprüche und Diskrepanzen.

Um dies noch einmal am Beispiel der Notengebung zu illustrieren: Jeder Lehrer weiß heute aufgrund wissenschaftlicher Untersuchung, daß seine Notengebung nicht objektiv ist und die damit legitimierte gesellschaftliche Zuteilung von Positionen keineswegs Chancen- und Sozialgerechtigkeit verbürgt. Doch keiner schafft deshalb die Noten ab, weil man bei einklagbaren Auswahlverfahren schon aus juristischen Gründen ein „hartes“ – sprich gerichtsverwendbares – Kriterium braucht und, wenn man es nicht hat, geradezu erfinden müßte. Und um noch ein weiteres Beispiel anzusprechen: Auf der Fahne steht die Chancengleichheit, doch die Soziolinguistik (Basil Bernstein usw.) weist nach, daß die Schulen schon durch ihre akademisch geprägte, „elaborierte“ Sprache Arbeiterkinder benachteiligen und nicht anders können, gleich mit welchen zusätzlichen Anreizen (Schulgeldfreiheit, Bafög usw.) man diesen Mangel auszugleichen versucht. Das Problem spitzt sich bei Ausländerkindern noch zu. Auch hier reibt sich das in der Schule gepflegte Klima offener, nicht-diskriminierender Beziehungen an der harten gesellschaftlichen Wirklichkeit, die angesichts ethnisch gemischter Klassen auch vor der Schultüre nicht haltmacht.

Erst ab Mitte der 70er Jahre, als der Aufschwung abgebremst war und auch die 68er Bewegung in eine selbstkritische Phase geriet, hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß man lernen müsse mit Widersprüchen zu leben und Widersprüche zu überleben. Auf die 68er Parole vom „Marsch durch die Institutionen“ folgte der Slogan: „mit Widersprüchen leben“ und „Widersprüche überleben“, die man am eigenen Leibe trägt und erst einmal biographisch aufarbeiten muß. Von keiner Seite jedoch wurde die Frage beantwortet, wie man denn mit offengelegten, nicht zu beseitigenden Widersprüchen umgehen kann, wenn man sie nicht mehr unter den Tisch kehrt. Die im ersten Überchwang gegebene Antwort, man brauche nur das „richtige Bewußtsein“, reicht nicht hin und erliegt dem eigenen Widerspruch. Die Erwartung war: Je mehr Theorie des Widerspruchs, desto weniger unterliegt man den konkret gegebenen Widersprüchen und hat auch schon das Mittel in der Hand, um sie zu lösen. Die frustrierende Erfah-

rung aber ist: Je mehr Theorie, desto mehr aufgedeckte Widersprüche – und keine Lösung ist in Aussicht! [24/25]

Die Reaktion auf diese mittlerweile von allen Seiten geteilte Einsicht kann sehr verschieden sein. Manche idealistisch gesinnten Lehrer pendeln hin und her zwischen idealen Vorstellungen und ernüchternden Erfahrungen und bleiben, wie Don Quichotte, hängen im offenen Widerspruch. Bei anderen führt die Gebrochenheit weiter zur offenen oder verdeckten Schizophrenie, dem gespaltenen Bewußtsein, dessen doppelte Brille zum Vexier- oder Zerrspiegel wird und seinen Träger „ausbrennen“ läßt. Wieder andere möchten sich die „schreckliche Wahrheit“ durch erneuten Rückfall in die Unbewußtheit wieder verdecken, aber auch das führt zu keiner Lösung, denn wo Bewußtheit eingetreten ist gelingt Verdrängung nicht mehr. Wegzublicken ist kein wohlfeiles Rezept mehr, denn auch daran wird man nun krank. Die meisten aber scheitern am Gefühl des Überfordertseins, sie versuchen dieses zu kompensieren mit „kleinen Fluchten“ und verfallen umso mehr dem Dauerstreß. Alles was bisher heilsam war, wird nun zum schleichenden Gift. Das den Schulalltag Entlastende und eigentlich Gesunde dient nun der Kompensation: die Nischenbildung und Verinselung („kleiner König im kleinen Reich“), die Routinen des Alltags und die Bestätigungen und Freuden im kleinen Kreis, wo alles noch stimmt oder doch stimmig gemacht werden kann, wenn ein geheimes Einverständnis danach verlangt.

Um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Der Lehrer wird in zunehmendem Maße mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert und steht vor der Frage, wie er den verschiedenen Ansprüchen gerecht werden und in der eigenen Person vereinbaren kann. Widersprüchliche Erwartungen bestimmen die eigene Rolle und ihr Image im familiären und gesellschaftlichen Umfeld. Die Institution Schule selbst erweist sich als ein Bündel von Widersprüchen, das sie über ihr Regelwerk abzuarbeiten versucht. Die Widersprüche liegen aber nicht nur auf gesellschaftlicher oder institutioneller Ebene, sondern bereits in der Person des Lehrers selbst, der durchaus interessiert ist und gerne Neues aufnehmen und ausprobieren möchte, angesichts der schulischen Belastungen zunächst aber einfach überleben will. Zeitlebens mit nicht mehr zu ignorierenden Widersprüchen konfrontiert, muß er sehen wie er damit zurechtkommt und wird oft genug daran krank, gleich ob er sich engagiert oder den inneren Rückzug antritt. Euphorisch kann keiner mehr sein.³

3. Der Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis in den späteren 70er Jahren

Auch zu dem die späteren 70er Jahre bestimmenden Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis wäre viel zu sagen; hier nur so viel: Der *mainstream* der Reformen der 60er wie der 70er Jahre war von Theoriedominanz geprägt und wurde durch Wissenschaftsgläubigkeit getragen. Die hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Tradition der

³ Vgl. zu diesem Themenkomplex meinen Aufsatz „Schule und Identität – ein reiner Widerspruch?“, in: F.. Kimmel, F. Maurer, W. Popp, H. Schaal, Vergißt die Schule unsere Kinder? Piper Verlag München 1978, S. 15-54 (Serie Piper 176).

Pädagogik hatte seit Schleiermacher betont, daß „Theorie die Praxis leiten solle“⁴, eine Theorie allerdings, die sich selbst auf praktische Verantwortung verpflichtet und *reflexion engagée* (Wilhelm Flitner) vom Standpunkt des Praktikers aus ist. Dazu kommt seit Stefan Lochner der erfahrungswissenschaftliche Impetus eines instrumentellen Wissens, für den Theorie Entscheidungshilfe, als Strukturierungs- und Steuerungshilfe und praktisch im Sinne der Psycho- und Soziotechnik fungiert. Schließlich wird von seiten der sog. „Kritischen Theorie“ (der Frankfurter Schule) das aufklärerische Moment der Mitbeteiligung und basisdemokratischen Konsensbildung eingespielt und Theorie als Bedingungsanalyse und Kommunikationsmedium in Anspruch genommen.⁵ [25/26] Von allen Seiten her wird eine stärkere Theorie-Praxis-Integration ins Auge gefaßt, die dem vielbeklagten Theorie-Praxis-Bruch ein Ende bereiten sollte. Die damit einhergehende Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und des Unterrichts geht davon aus, daß dem Praktischwerden der Theorie ein Theoretischwerden der Praxis korrespondieren müsse. Insbesondere bei Reformvorhaben soll die wechselseitige Übertragung von Wissenschaft und Praxis beide Seiten gleichermaßen befruchten und Innovationen bewirken.

Auch an dieser Stelle geht die Rechnung nicht auf, weil in den beiderseitigen Institutionen und ihrem Verhältnis zueinander der Theorie-Praxis-Bruch geradezu vorprogrammiert ist. Auch hier ist ein anderer Umgang mit der Zeit der ausschlaggebende Faktor. Für den Lehrer gibt es Wochenstundenpläne und vorzubereitende Stunden, in denen etwas dran ist und fertig werden muß. Wissenschaftliche Arbeit hingegen läßt sich nicht in gleicher Weise terminieren und hat auch ein ganz anderes Zeitbudget. Die Institution Wissenschaft bildet auch dort, wo sie wie in der Lehrerbildung einen Ausbildungsauftrag erfüllt, ihren eigenen Bezugsrahmen aus, der sich wie bei der Schule an den internen Aufgaben bemißt und nicht an den Erwartungen der anderen Seite.

Das läßt sich schon an den Schulpraktika im Rahmen der 1. Phase der Lehrerausbildung zeigen, über die ich zusammen mit einem aus DFG-Mitteln bezahlten Mitarbeiter (Klaus D. Fitzner) empirische Untersuchungen angestellt habe.⁶ Die Erwartungen an

⁴ Vgl. dazu meine Beiträge im Studienführer Allgemeine Pädagogik, hrsg. von Klaus Giel, Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976: „Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik“ (S. 29-42); „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik“ (S. 70-84) „Pädagogik als empirische Wissenschaft“ (S. 84-107); „Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und logisch-empirischen Methodologien“ (S. 107-112) sowie die Aufsätze über „Erfahrung, Können, Kunst - Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als ‘Theorie einer Praxis’“ und „Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als Theorie einer Praxis“ in der Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft 1978, S. 119-126.

⁵ Vgl. dazu meinen Aufsatz über „Die hermeneutische Position im Positivismusstreit“, in: W. Büttemeyer, B. Möller (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. Wilhelm Fink Verlag München 1979, S. 122-156.

⁶ Die Ergebnisse der in den Jahren 1976 bis 1980 gemachte empirische Untersuchung zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung am Beispiel der Schulpraktika werden kurz zusammengefaßt in einem Aufsatz von Klaus D. Fitzner und Friedrich Kümmel „Über Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerbildung“, in: U. Teichler und H. Winkler (Hrsg.), Praxisorientierung des Studiums. Campus Verlag Frankfurt a. M./ New York 1979, S. 22-46 (Campus Forschung Bd. 125, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf). Eine ausführlichere Darstellung gibt die Dissertation von Herrn Fitzner „Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerbildung“, Beltz Verlag Weinheim 1978.

die Blockpraktika während der ersten Phase der Lehrerausbildung sind hoch. Studenten sollen aus der Sicht der Hochschule theoretische Impulse in die Schule tragen und praktische Erfahrungen und Anregungen zurück an die Hochschule bringen. Die hochschulseits verfaßten Rahmenrichtlinien für die schulpraktischen Ausbildung leiden an einer theoretischen Überfrachtung und fragen nicht danach, was davon in den Praktika wirklich geleistet werden kann. Das Schulpraktikum wird aus der Sicht der Hochschule reklamiert als „Erkundungsfeld“, „Erprobungsfeld“ und „Reflexionsfeld“ für die Theorie, als „Übungsfeld“ für praktische Kompetenzen, als „Bewährungsfeld“ für die eigene Person und schließlich als Vorwegnahme einer Situation des „Ernstfalls“, der das von allen Seiten abgepolsterte Praktikum doch gar nicht ist und sein kann. Nichts davon ist der Fall, und das erklärt sich bereits aus systemtheoretischen Gründen. Studenten verhalten sich hier und dort ganz anders, nämlich ortsspezifisch und systemrelativ. In der Schule werden sie zum Lehrling eines Schulmeisters, dessen Unterrichtsroutine sie dankbar kopieren. Selber noch Schüler (der sie ja waren), können sie mit der Schonung der Klasse rechnen und brauchen den Schritt zur Autorität gar nicht zu tun. Hinzu kommt, daß der mitgebrachte Erfahrungshintergrund des „Schülers im Lehrer“ den ersten Unterricht bestreiten muß und nicht etwa das neue didaktische Konzept, das die Hochschule ihnen mitgegeben hat. Die strukturell bedingte Wahrheit lautet somit: Praktika bilden für die getrennten Institutionen Schule und Hochschule de facto kein Überschneidungsfeld, obwohl die Personen zwischen ihnen hin und her wechseln und auch der Dozent in der Schule ein gern gesehener Gast ist. Man muß von der doppelten, je unterschiedlich ausgelegten Systemreferenz ausgehen, wie sie im Theorie-Praxis-Bruch ihren Ausdruck gefunden hat. Dieser Bruch wird keineswegs nur erlitten, sondern bereits vom Lehrerstudenten als einem „Grenzgänger“ zwischen den Fronten aktiv reproduziert. Der Student will ja schließlich Lehrer werden und ist bereits ein „Überläufer“. Sie kennen den bereits sprichwörtlich gewordenen Ausruf von Studenten nach dem erfolgreich verlaufenen Praktikum: Ich würde am liebsten gleich hierbleiben – was soll ich überhaupt noch an der PH – ich sehe ja, *es geht!* Und auch [26/27] der Slogan des alten Lehrers beim Antrittsbesuch des Junglehrers ist sprichwörtlich geworden: „Vergessen Sie alles, was Sie an der Hochschule gelernt haben - hier ist es ganz anders“ – *praktische Kompetenz kann man nur durch Praxis gewinnen!*

In der Tat ist an den alten Behauptungen: „nicht jede Theorie taugt für die Praxis“ und „Praxis ist nur durch Praxis zu gewinnen“ etwas dran. Aber so verführerisch das klingt, es ist auch nur die halbe Wahrheit, und – *es führt kein Weg zurück*. Das Gebot der Professionalisierung gilt heute für alle Berufe gleichermaßen. „Theoretiker“ sind zwar nicht „Praktiker“, beide haben eine unterschiedliche institutionenspezifische Sozialisation hinter sich, sie denken anders, fragen anders, lesen andere Bücher und gehen mit ihrer Zeit anders um. Der hierdurch gegebene Theorie-Praxis-Bruch spricht jedoch keineswegs für eine Theorie-Praxis-Trennung und kann am wenigsten als Argument für die Rückkehr zur alten Lehrerbildung verwendet werden, in der der Lehrling zum Meister ging. Das ist heute nicht einmal bei handwerklichen Berufen mehr möglich, die sich mit neuen anspruchsvollen Technologien befassen müssen. Im Zei-

chen sich wandelnder Verhältnisse und einer immer weiter gehenden Professionalisierung kommt man um Theorie und eine theoretische Reflexion der Praxis gar nicht herum. Dafür sprechen auch die zunehmenden Problemfälle erziehungsschwieriger Kinder, denen gegenüber auch der gut ausgebildete Lehrer hilflos ist und nach dem Experten ruft. Jeder Lehrer muß heute über das Unterrichten hinaus zum Experten für tausend Dinge werden und sich auch der Spezialfälle annehmen können. Dazu bedarf es nicht weniger, sondern mehr Ausbildung und Kompetenz.

4. Die Lernschritte der 80er und 90er Jahre

Ich nehme die beiden letzten Jahrzehnte zusammen, weil sich in ihnen das Klima gegenüber den 60er und 70er Jahren tiefgreifend geändert hat. Vermittelt ist diese Wendung durch das Scheitern vieler Bemühungen und die damit verbundene Frustration. Die großen Reforminitiativen und generellen Lösungen gehören nun der Vergangenheit an und haben einer tiefen Ernüchterung Platz gemacht. Die damit verbundene Resignation kann aber auch als eine große Chance angesehen und selber zum Faktor der Veränderung gemacht werden. Sie verlangt, neue Strategien zu entwickeln, die an ganz anderer Stelle ansetzen müssen, um Aussicht auf Erfolg zu haben. Der klare Blick auf die gegebenen Aporien ist wichtig, um aus gegebenen Sachlagen bessere Schlüsse ziehen zu können. Kurz gesagt muß nun jeder aus den Fehlschlägen lernen, um neuen Herausforderungen begegnen und ihnen gerecht werden zu können.

1. Wichtigstes Ergebnis des Studiums scheiternder Reformen ist, daß diese, sollen sie den einzelnen Lehrer erreichen und in die Tiefe gehen, eine langfristige Perspektive brauchen und in der Regel auch nicht mit spektakulären Erfolgen aufwarten können. Erst wenn man gelernt hat auf die Gesetze des Verlaufs zu achten, ist es möglich, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und für sie Strategien zu entwickeln.

Rückblickend muß man leider feststellen, daß viele Reformansätze eher der politischen Programmatik und Selbstdarstellung dienten und im Blick auf Wahltermine viel zu kurzfristig terminiert waren. Der Politiker kann auf seine Modellversuche verweisen und damit demonstrieren, daß er etwas unternommen hat; was später daraus wird, braucht ihn nicht mehr zu interessieren. So verstandene, die Schauseite pflegende Politik verträgt sich nicht mit ernstgemeinter Schulreform. Hier handelt sich um langwierige Lernprozesse aller Beteiligten, die nicht von außen steuerbar sind und bei denen auch aus den nicht ausbleibenden Fehlern und Frustrationen etwas zu lernen ist.

2. Reformpolitik kann nicht von oben gemacht werden, vielmehr verlangt die geforderte Bandbreite der Rückkoppelungen einen erhöhten Kommunikationsbedarf und die Vernetzung von lokalen, regionalen und zentralen Initiativen. Damit verbindet sich die Einsicht, daß man mit dem Handeln selber beginnen muß und nicht auf Anweisungen oder Ratschläge warten darf. [27/28]

Es treten in den letzten Jahren zunehmend bislang nicht lösbar erscheinende Problemfälle auf, auf die dennoch eine praktische Antwort gegeben werden muß, gleichsam aus dem Stand heraus. Ich nenne nur die Kinder- und Jugendgewalt, die ohne politi-

schen Verrechnungshintergrund bleibt, psychologisch unbekannte Phänomene manifestiert und zur allgemeinen Verlegenheit führt, wie man damit umgehen soll.⁷ Die Ursachenfrage zu stellen ist müßig, denn sie wird hier schnell zum „Schwarzer Peter“-Spiel, bei dem bald keiner mehr weiß, ob die Familie und ihre Fernsehgewohnheiten, die Gesellschaft und die ebenfalls mit struktureller Gewalt arbeitende Schule oder das Kind selbst dafür haftbar gemacht werden soll. Alles Fragen nach den Gründen hilft im konkreten Fall nicht weiter. Aber auch die präventiven Lösungsstrategien: durch vorbeugende pädagogische Arbeit zu verhindern, daß es überhaupt so weit kommt, sind nicht von Hilfe, so gut gemeint sie sind. Für die nötigen direkten Interventionen im akuten Fall aber ist weder der Pädagoge noch der Schulpsychologe vorgebildet; man ruft nach der Polizei, die das Problem mit ihren Mitteln aber auch nicht lösen kann und den „schwarzen Peter“ an die Erzieher zurückgibt.

3. Bistlang unlösbar erscheinende Aufgaben verlangen nach weitergehender Professionalisierung, der nicht dadurch bereits Genüge getan ist, daß an sog. „Brennpunktschulen“ – Schulen, an denen es brennt – verstärkt Psychologen und Sozialpädagogen eingesetzt werden und ein Netz von amtlich oder privat arbeitenden Kinder- und Familientherapeuten aufgebaut wird. Die erforderlichen Kompetenzen müssen auch in der allgemeinen Lehreraus- und -fortbildung vermittelt werden, denn nur wenn der Lehrer selber zum Experten seiner Problemfälle wird, läßt sich längerfristig und auf die Breite etwas ausrichten. Diese Forderung wird aber, so richtig sie ist, leicht wieder utopisch, und so kommt man um den Experten, der nicht zugleich der Lehrer ist, auch in Zukunft gar nicht herum.

4. Eine weitere Lektion aus versandeten Reformversuchen ist, daß der Adressat der Schlüsselfaktor ist. Was nur von außen herangebracht wird, bewirkt nichts, solange die Betroffenen es sich nicht zur eigenen Sache machen. Weil dies ein besonders wichtiger Punkt ist, will ich später noch ausführlicher auf ihn eingehen. Allgemein gesprochen, haben Reformen nur dann einen Sinn und Aussicht auf Erfolg, wenn sie die direkt Beteiligten erreichen und aktiv einbeziehen, so daß jeder seine eigenen Erfahrungen machen kann und selber merkt, daß die Sache etwas bringt. In der Konsequenz heißt das: Politisch oder gesellschaftlich motivierte und auf institutioneller Ebene ansetzende Veränderungsimpulse greifen nicht, solange sie den Handelnden nicht erreichen. Ihn zu übergehen oder von außen her zu manipulieren, baut nur Widerstände in ihm auf.

⁷ Vgl. dazu meinen Aufsatz über „Gewalt, Normen und Gegengewalt. Überlegungen zur Lösung des Gewaltproblems“, in: Rundbrief der Lehrergilde, 41. Jahrgang April 1993, Heft 1/2 (Rundbriefversand: Renate Hillebrecht, Mittlere Ringstraße 77, 70839 Gerlingen.)

III. DAS STRUKTURELLE GRUNDPROBLEM UND DIE ANSÄTZE ZU SEINER LÖSUNG

1. Das „Paradox der Veränderung“

Das altbekannte, wissenschaftlich aber erst in den 70er Jahren entdeckte „Paradox der Veränderung“⁸ betrifft die Chance, aber auch die Schwierigkeit, auf die man mit jedem Versuch trifft, im persönlichen und sozialen Bereich etwas zu verändern. Vor allem räumt es auf mit der Illusion, als könne man einfach etwas Neues an die Stelle des Alten setzen, ohne daß dieses dabei „mitgenommen“ und aufgearbeitet wird. Ein entsprechendes Paradox der Regelung geht dahin, daß nichts in jeder Hinsicht vollständig geregelt werden kann und man den gegebenen [28/29] Verhältnissen einen Spielraum lassen muß. In jedem Falle muß man mittendrin ansetzen und kann weder einen neuen Anfang setzen noch etwas durch einen Strich beenden. Die stets zu berücksichtigende Kontinuität des „Bestehenden“ kann aber sehr unterschiedliche Formen annehmen. Im negativen Fall hat ein Neues überhaupt keine Chance, weil das Alte sich unter der Hand wieder durchsetzt und, je mehr man es bekämpft, sich umso hartnäckiger behauptet. Im positiven Fall gewinnt das Neue dadurch eine Chance, daß man zuerst einmal das Alte akzeptiert, so wie es ist und so erst von ihm frei wird für ein Neues.

In diesem zweiten, therapeutischen Sinne ist dem Paradox der Veränderung die Form gegeben worden: Was nicht akzeptiert wird, kann auch nicht verändert werden.⁹ Nur wenn man bereit ist etwas zu sehen und anzunehmen wie es ist, kann sich etwas verändern und verändert sich in der Tat etwas. Laotse hat dem die Aussage hinzugefügt, daß man Schritte zurück tun müsse, um einen Schritt nach vorne tun zu können.¹⁰ Dazu muß man die Stelle erkunden, an der man gerade ist (erster Schritt), hier die Grundlagen vertiefen (zweiter Schritt) und kann dann erst aus gefestigtem Stand heraus einen wirklichen Schritt nach vorne tun.

⁸ Das Wissen um ein „Paradox der Veränderung“ ist uralte, wie das sogleich zu diskutierende französische Sprichwort: *Plus ça change, plus c'est la même chose* zeigt. Bezüglich therapeutischer Ansätze ist die damit verbundene Problematik jedoch erst ab der 70er Jahre aufgenommen worden. Vgl. dazu A. Beisser, *The Paradoxical Theory of Change*. In: J. Fagan & J. Shepherd, *Gestalt Therapy Now*. Harper & Row, New York ²1971, pp. 77-80.

⁹ „Ausgangspunkt jeder Veränderung und jedes Wachstums muß die Realität sein, das heißt die Akzeptierung und Bewußtheit dessen was wirklich vorhanden ist. Umgekehrt ist die Akzeptierung und Bewußtheit dessen, was ist, eine genügende Ursache für Wachstum und Veränderung.“ Diese Formulierung habe ich zuerst im Kontext von Meditationspraxis bei Schwäbisch-Siems gefunden (vgl. Lutz Schwäbisch / Martin Siems. *Selbstentfaltung durch Meditation*. Rowohlt Taschenbuch Verlag Reinbek bei Hamburg 1976, 1987, S. 3). Vertraut ist das Paradox der Veränderung aber auch im Bereich der neuen Körpertherapien (vgl. z. B. die Arbeit von James A. Dublin in: Hilarion Petzold, *Die neuen Körpertherapien*. Jungfermann Verlag Paderborn, S. 293 und S. 335). Eine zusammenfassende, die strukturellen Aspekte beleuchtende Darstellung gibt der system- und kommunikationstheoretische Ansatz von Paul Watzlawick (vgl. Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien 1974, ²1979; Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fisch, *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien 1974, ²1979; Paul Watzlawick, *Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik therapeutischer Kommunikation*. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien 1977, ²1986).

¹⁰ Die Stelle im 69. Kapitel lautet: „Unter Soldaten gibt es eine Redensart: / Ich wage nicht, den ersten Zug zu tun, sondern spiele lieber den Gast; / Ich wage nicht, eine Zolle vorzustößen, / sondern weiche lieber einen Fuß zurück.“ Vgl. auch Kapitel 41, wo es heißt „das Vorwärts auf dem rechten Weg ist wie ein Zurück“.

Zunächst aber muß die negative Version des „Paradoxes der Veränderung“ ins Auge gefaßt werden, die jede Reform wirksam unterläuft und sabotiert.. Die mit dem Verändernwollen verbundene Blockade wird durch ein französisches Sprichwort treffend ausgedrückt: *Plus ça change, plus c'est la même chose*.¹¹ Ein taoistischer Weisheitspruch drückt dieselbe Wahrheit so aus: „Was jeden Tag anders ist – die ältesten Dinge!“¹² Ich paraphrasiere den Sinngehalt beider Aussagen frei: „Wo ständig etwas geändert wird, bleibt alles umso mehr beim Alten.“ „Ständige Neuerungen können den wirklichen Wandel geradezu blockieren.“ Pointierter ausgedrückt: „Wo immer was los ist und eine Show abgezogen werden muß, tut sich schließlich gar nichts mehr.“ Oder: „Je mehr ‚auf Betrieb gemacht‘ wird, um so weniger geht etwas voran und desto monotoner wird der Ablauf. Einer der Gründe dafür ist, daß wirklicher Wandel in der Tiefe geschieht und eine aufgeregte Oberfläche diese nicht erreichen kann. Weniger und mit klarer Intuition getan, wäre allemal mehr. Wer etwas schneller erreichen will, muß langsamer werden – und was dergleichen Wahrheiten mehr sind. Vor allem aber muß, wer etwas verändern will, das Kämpfen lassen, weil es die andere Seite stärkt.. Das folgt schon aus der Newtonschen Gleichung von Wirkung = Gegenwirkung und betrifft überhaupt den Umgang mit Energie. Je verbissener man etwas bekämpft und anders haben will, um so mehr wird ein Widerstand aufgebaut und das Bekämpfte konserviert. Der Gegner zehrt von der eigenen Kraft und hält sich mit dieser am Leben.

Damit bin ich beim zentralen Punkt meiner Überlegungen zum Thema „Schulreform“ angekommen. Wenn es beim Verändernwollen ein solches Paradox, eine mit ihm verbundene [29/30] „Falle“ und ein „verschlossenes Tor“ gibt, dann ist es offensichtlich keine leichte Sache, einen Wandel herbeizuführen. An einer Lage etwas zu ändern, erscheint im Gegenteil bei näherem Zusehen oft als ein Ding der Unmöglichkeit. Jeder kennt diese Erfahrung und hat sich oft genug hilflos gefühlt, gerade wenn er sich einsetzt für etwas. Daß der Erfolg oft so kurzlebig ist, das Projekt versandet und Ermüdung eintritt, liegt aber meist nicht an der Unüberwindlichkeit der bestehenden Zustände oder daran, daß eine hemmende Gegenpartei übermächtig ist, sondern daran, daß man aus einer unangemessenen Logik heraus ganz elementare Dinge falsch macht und sich selber um den Erfolg bringt.

Das Gegenteil der Veränderung die ewige Wiederholung des immer Gleichen. Als negative Version eines ermüdenden Ochsentrotts hat sie der Prediger Salomo empfinden und resigniert festgestellt: „Es gibt nichts Neues unter der Sonne“. Nietzsche gibt dem im „Zarathustra“ aus dem Mund des „Wahrsagers“ den beredten Ausdruck:

„ – und ich sahe eine große Traurigkeit über die Menschen kommen. Die Besten wurden ihrer Werke müde.

Eine Lehre erging, ein Glaube lief neben ihr: ‚alles ist leer, alles ist gleich, alles war!‘

Und von allen Hügeln klang es wieder“ ‚alles ist leer, alles ist gleich, alles war!‘

¹¹ Aufgenommen und dem Buch als Motto vorangestellt ist dieses Sprichwort bei Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fisch, Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien 1974, ²1979.

¹² [Belegstelle suchen]

Wohl haben wir geerntet: aber warum wurden alle Früchte uns faul und braun? Was fiel vom bösen Monde bei der letzten Nacht hernieder?

Umsonst war alle Arbeit, Gift ist unser Wein geworden, böser Blick sengte unsre Felder und Herzen gelb. ...“

Was hier als eine unverständliche Vereitelung bester Bemühung einer fremden Einwirkung von außen zugeschrieben wird und gerade die Besten ihrer Werke müde werden läßt, plagt auch den Schulreformer und kann ihn geradezu verzweifeln lassen. Aber Nietzsche selber glaubt dieser Erklärung nicht mehr und geht einen entscheidenden Schritt weiter. Wenn schon die von ihm als ein höchster Gedanke und oberstes Prinzip aufgestellte Formel der „ewigen Wiederkehr des Gleichen“ richtig ist, muß aus ihr selber *alles* Kapital geschlagen werden können, und das heißt auch das der Veränderung, des Wandels und der „Erlösung des Vergangenen“, durch die der im „Es war“ gebundene Wille erst frei und das „Ich will“ zu einem „Ich kann“ wird. Wiederholung und „Wiederkehr des Gleichen“ bringt unterschiedliches Kapital, versteht sich: dem einen jeden Morgen die frischen Brötchen und dem anderen die „Erlösung von dem, was war“¹³. Was Sinn der Wiederholung des immer Gleichen ist, liegt nicht schon auf der Hand. Es geht im Weltlauf immer um beides: um Erledigen, Abarbeiten und Verschleiß, aber auch um das Werden eines Neuen, das immer nur auf dem alten Boden wachsen kann.

Der elementarste Fehler besteht darin, daß das Neue dem Alten einfach entgegengesetzt wird, so wie früher das Heil und die Verderbnis einander entgegengesetzt wurden und eine Verbindung von beidem nicht möglich erschien. Mit solchem Schwarz-Weiß-Denken (Dualismen) kommt man heute aber nicht mehr weiter. Die von ihm empfohlenen „trennenden Lösungen“ (wie ich sie nenne) führen zu utopischem Denken und verfehlen in der Praxis den entscheidenden Punkt. Jeder weiß, daß erziehungsschwierigen Kindern mit Ausschlußmaßnahmen nicht gedient ist und die Lage sich dadurch nur noch verschlimmert. Dasselbe gilt aber auch für die positive Utopie. Zunächst muß man sich hier klar machen: Endgültige, ‘reine’ oder gar widerspruchsfreie Lösungen gibt es nicht. Man kann immer nur weitermachen und muß bei *allem* danach trachten, das Beste daraus zu machen. Auch im ‘Alten’ ist ein Schatz verborgen, der nicht einfach preisgegeben werden darf – was natürlich nicht heißt, am Alten festzuhalten und es womöglich noch konservieren wollen. Mit der Alternative von ‘konservativ’ oder ‘progressiv’ hat das, was ich hier sagen will, überhaupt nichts zu tun. Richtig handelt erst der, der davon ausgeht, daß er zur vorgefundenen Situation *keine Alternative hat* und es sich auch nicht mehr erlauben kann, von einer solchen zu träumen. [30/31] Erst wenn die Situation unausweichlich geworden ist, eröffnen sich die wirklichen Möglichkeiten.

In dieser Hinsicht war auch das Reformdenken bis weit in die 70er Jahre hinein immer noch durch weltanschauliche bzw. ideologische Kämpfe bestimmt und tief utopisch eingefärbt. Man muß, auch wenn man den persönlichen Einsatz und Eifer würdigt, darin heute eine Fehlleitung sehen, durch die unendlich viel Kraft verschlissen worden

¹³ Vgl. die Kapitel „Der Wahrsager“ und „Von der Erlösung“ im II. Teil.

ist. Zu lernen ist gegenüber dem bisherigen utopieanfälligen Denken eine ganz neue Lektion: Wie kann man mit komplexen und höchst widersprüchlichen Sachlagen umgehen, bei denen nicht mehr zu hoffen ist, daß sich die Widersprüche ein für allemal auflösen lassen? Oder kürzer gefaßt: Wie kann man mit bleibenden Widersprüchen leben, ohne zu resignieren und aus ihnen selbst noch Kraft schöpfen?

Man muß also die oben getroffenen, mit dem Paradox der Veränderung verbundenen Feststellungen ernst nehmen – daß da etwas dran ist, kann jeder spüren – und auf allen Gebieten die Konsequenzen daraus ziehen. In einem prägnanten Bild ausgedrückt, gibt es die beiden Seiten von ein und derselben Münze. So stellt der sich beschleunigende wirtschaftliche Warenumsatz und die an ihn gebundenen Modeerscheinungen für jedermann auch die Kehrseite vor Augen: *Neuerungssucht führt zum raschen Veralten*. Was heute der letzte Schrei ist, ist morgen nichts mehr wert. Ständiger Wirbel und Wechsel verhindert echten Wandel; es verhindert, daß eine Maßnahme greift und in die Tiefe geht. Kurzlebige Zeiten veraltern schnell, sie machen oberflächlich und rauben den langen Atem. Zerstreuung und Abwechslung haben Stagnation und Langeweile zu ihrer Kehrseite. Daß etwas eine Kehrseite hat und diese selber produziert, hört man nicht gerne, wo es brennt, viel zu tun ist und die Zeit drängt so wie heute. Und dennoch muß man sich sagen lassen: *Mehr* zu bewirken und etwas *schneller* zu erreichen ist an ein *Langsamerwerden* gebunden!¹⁴

Der Denkfehler an dieser Stelle ist alt und wird immer von neuem wieder gemacht. Dauer/Bleiben und Fluß/Wandel wurden bezüglich der Zeit als zwei sich ausschließende und antagonistisch zueinander verhaltende Gesamtzustände empfunden, so daß eins auf Kosten des anderen gehen mußte. Wer auf Stabilität bedacht war, mußte die Veränderung sabotieren und den Umsturz verhindern, und umgekehrt durfte der Neuerer sich nicht als Freund des Alten bekennen und sagen: Tägliche Erneuerung ist die beste Chance für Dauer und Bleiben.

Die beiden Ansichten über den Gang der Zeit lassen sich unschwer auf die Schule übertragen. Auch hier gilt es, die Sache von *beiden* Seiten her zu sehen. Einerseits muß man ausgehen von der Feststellung, daß Schule ist immer die „alte“ Schule ist, die den Reformvorhaben Widerstand entgegensetzt und resistent gegenüber jeglicher Veränderung ist. Die andere, ebenso unbestreitbare Feststellung lautet: Alles fließt und nichts bleibt, wie es ist. Heraklit sagt: Jeder Tag ist neu. Die Wasser im Fluß sind jeden Tag andere, und auch der, der in den Fluß steigt, ist jedesmal ein anderer.

Alles hat zwei Seiten, die sich widersprechen und doch *nur zusammen* eine Antwort auf die Frage geben, wie etwas reformiert und gleichzeitig auf Dauer gestellt werden kann. Auch der Reformator will seinem Werk Dauer geben und d. h. auch er will etwas institutionalisieren. Ein Kernproblem der Institutionalisierung liegt darin, wie man Konstanz und Erwartbarkeit einführen kann in eine Tätigkeit, die, wie das Leben selbst, in ständigem Fluß ist und jeden Tag neue Überraschungen bietet. Ohne Erwart-

¹⁴ Michael Endes „Momo“ führt nicht nur Momo selbst und den Straßenkehrer, sondern auch das alte Symboltier Schildkröte als Illustrationen für diesen Sachverhalt vor und ist im gegenwärtigen Kontext mit Gewinn zu lesen.

barkeit und Verlässlichkeit geht es nicht, ohne ständige Herausforderungen aber auch nicht. Die Wahrheit des Lebens selbst zeigt ein „*doppeltes Gesicht*“¹⁵. Nimmt man beide Ansichten zusammen, so mündet dies aus in der Frage, wie man [31/32] die Institutionen lebendig erhalten kann, so daß sie weder ihrer eigenen Monotonie und Starre erliegen noch durch die geschehenden Vorkommnisse in Frage gestellt werden. Nur wenn man beide Aspekte sieht und zusammennimmt, läßt sich das Problem der Reformen lösen.

Wenn das „Paradox der Veränderung“ auch heute noch in seiner negativen, den Wandel verhindernden Version verbreitet ist: „Je mehr verändert wird, um so mehr bleibt alles beim Alten“, so hat das mit einem Denken in Alternativen zu tun, von denen man besser Abstand nehmen sollte. Soziale Lösungen müssen heute integrativ sein, weil man es sich mit klarem Blick nicht mehr leisten kann, die Friedhöfe und Irrenanstalten zu füllen. Was aber ist dann zu tun? Wie kann man in pädagogischer, therapeutischer oder reformerischer Absicht einer integrativen Lösung und damit einer positiven Version der jede Sache in sich gegen-wendenden Grundwahrheit (nichts anderes meint ja das Paradox) Gestalt verleihen?

Wie aber kann man erreichen, daß sie zusammengehen? Eben dies beantwortet das „Paradox der Veränderung“, wenn man es beherzigt und ihm in der Praxis Rechnung trägt. Es kann Reform befördern, aber auch verhindern, je nachdem wie man sich dabei anstellt und dem Faktor „Zeit“ Rechnung trägt. In negativer Version lautet es, daß permanentes Umkrempelnwollen entgegen der Absicht das Alte stabilisiert und einen wirklichen Wandel unterbindet. Das klingt zwar widersprüchlich, doch leuchtet es auch ein; man empfindet unmittelbar, daß etwas Richtiges damit getroffen ist. In positiver Wendung beinhaltet es, daß man aus allem Kraft ziehen kann, gleich ob man ihm kritisch oder aufgeschlossen gegenübersteht. Das heißt unter anderem, daß man auch vom Gegner lernen kann und ihn in vieler Hinsicht sogar braucht.

Reformen müssen mit Widerständen und Vereitelungen rechnen, doch wie soll man mit einer solchen oft nahezu aussichtslos erscheinenden Sachlage umgehen? Um hier weiterzukommen muß man die gewöhnliche Denkweise auf den Kopf stellen und die Sache von einer anderen Seite her sehen lernen. Normalerweise denkt man, daß Stagnation und Veränderung durch ein „*oder*“ verbunden ist: *entweder* bleibt etwas wie es ist, *oder* es verändert sich. Das ist jedoch eine falsche Alternative; durch das „Paradox der Veränderung“ ist man gehalten, beides durch ein „*und*“ zu verbinden.

Die erste, in dem französischen Sprichwort wiedergegebene negativ Version enthält eine gute Anweisung für Saboteure: Wer ein Interesse daran hat, daß sich nichts verändert, braucht nur dafür zu sorgen, daß immer etwas los ist, was die Leute unterhält („Brot und Spiele“) und verhindert, daß sie auf andere Gedanken kommen. Abstrakter ausgedrückt: Etwas Ungutes, zu Beseitigendes kann eben dadurch am Leben erhalten werden, daß ein Element permanenter Veränderung und unfruchtbaren Wechsels in es eingeführt wird. Die zweite, an wirklicher Erneuerung interessierte Version derselben

¹⁵ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis* zweiter Band. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1975 (Urban Taschenbücher).

Sachlage muß sich mit Geduld wappnen und sich sagen lassen: Wer will, daß sich etwas wirklich verändert, muß bedachtsam vorgehen und darf nicht einfach das Kind mit dem Bade ausschütten. Wiederum paradox ausgedrückt: Die wahren Reformer sind immer konservativ – was nicht verhindert, daß im konservativen Lager auch die „Bremsen“ und „Verhinderer“ sitzen.

Watzlawick spricht bezüglich der ersten, rasch zugreifenden „Handstreich“-Strategie von *Lösungen 1. Ordnung*¹⁶, die in Wirklichkeit nichts lösen oder genauer gesagt: die etwas *so* lösen, daß dasselbe Problem erneut auftritt und auf immer unliebsamere Weise wiederkehrt. Ein prominentes Beispiel ist die auf die Französische Revolution folgende konservative Reaktion. *Lösungen 1. Ordnung* basieren auf der Bildung einer *Alternative* und dem Versprechen eines mit ihr verbundenen *Umschlags* oder *Wechsels*: daß, wenn etwas *nicht so* geht, es *eben anders* gehen muß. Der Trugschluß liegt hier im Versprechen der Alternative, daß alles anders und besser wird, wenn man nur die Person, den Ort oder die Sache austauscht („Beim nächsten Mann wird alles anders ...“). Mit einem solchen „Bäumchen wechsel dich“-Spiel ist aber in [32/33] Wirklichkeit gar nichts gewonnen, denn man nimmt sich selber ja mit und sorgt dafür, daß die neue Affäre sich nach kurzer Zeit zur altbekannten Chose entwickelt. Wieder setzt man auf ein neues Pferd – und reitet auch dieses zu Tode. Oder man zieht eine neue Karte, die den Trumpf aber auch nicht bringt. Wiederum abstrakt ausgedrückt heißt das: Der *Bezugsrahmen* und die *Regeln des Spiels* bleiben dieselben, man tauscht nur die einzelnen *Elemente* aus. Sich selber als den „Alten“ aber nimmt man in alle diese Spiele mit – und darin liegt der Hasenfuß.

Ich will die Möglichkeit des Wechsels und Austauschs nicht überhaupt madig machen, denn auch darin liegt ein Reiz. Doch hat wirklicher Wandel mit dem Slogan „Mal was Neues!“ nichts zu tun. Manchmal ist eine Situation so verfahren, daß nichts mehr geht und ein Schnitt notwendig ist; doch auch hier kehrt das alte Problem wieder und hat sich nicht einfach in Luft aufgelöst. In jedem Falle gilt: Man entgeht nicht seiner Vergangenheit, und nur der kann den Knoten wieder lösen, der ihn geknüpft hat; er muß es selber tun, und niemand kann es ihm abnehmen. Freiheit heißt Rückkoppelung auf sich selbst und damit verbunden Selbstverantwortlichkeit in einem radikalen Sinn, der einem verständlicherweise oft nicht lieb sein kann. „Die Suppe auslöffeln müssen“ ist dafür ein prägnantes Bild.

Wen man dieses Bild auf die Schule überträgt, stellt sich zunächst die Frage, wohin sie denn ihre „unlösbaren“ Probleme verlagert. Natürlich aus der Schule hinaus, denn diese selbst und ihre Lehrer sind für die ganze Erziehungsmisere ja nicht verantwortlich: Früher war es das Kind selber, dem man die Lasten aufgeladen hat; nun sind’s die Familien oder besser noch die „Gesellschaft“, der man anonym und gefahrlos alles anlasten kann, was man selber nicht zu verantworten bereit ist. Aber was hilft es der Schule, die ganze Problemlast, wie das meistens geschieht, dem Kind zuzuschreiben, der Familie in den Stammbaum zu schreiben oder der Gesellschaft im ganzen anzulasten? Das alles sind ja nur „Verschiebebahnhöfe“ oder „Schwarzer Peter“-Spiele, die zu

¹⁶ Vgl. a. a. O., S. 51 ff.

spielen müßig ist, weil so in Wirklichkeit nichts gelöst ist und noch nicht einmal damit begonnen wird, an den Symptomen zu kurieren, ganz zu schweigen von den tief verdrängten Wurzeln des Problems.

Bezüglich der Lösungen, die einen wirklichen Wandel herbeiführen, spricht Watzlawick von *Lösungen zweiter Ordnung*.¹⁷ Sie verlangen eine Änderung des ganzen Bezugsrahmens, in dem sich die Sache bisher abgespielt hat und verrechnet worden ist. Den Bezugsrahmen im ganzen zu ändern verlangt, formal gesprochen, die Einführung neuer, *systemunabhängiger Variablen*. Was damit konkret gemeint sein kann, will ich am Beispiel des Vorurteils verdeutlichen.¹⁸ Der bisher beigezogene, institutionelle Bezugsrahmen hat die Form und auch die Funktion eines *Vorurteils*. Jede Institution wahrt ihr Gesicht und gibt ihren Mist an eine andere Stelle weiter. Wer Vorurteile hat sucht die Schule anderswo und neigt zu Ausgrenzungen. Ein Mittel dazu sind Stereotypisierungen und damit verbundene schreckliche Vereinfachungen. Das Fatale dabei ist, daß die zugeschriebene „negative Identität“ wie ein Stigma wirkt und ewig haftet. Sein Träger hat keine Chance mehr, sich davon zu befreien und wird schließlich den anderen recht geben, die ihn verurteilen. „Teufelskreise“ dieser Art sind heute hinlänglich bekannt. Gleichzeitig denkt der Vorurteilshafte an utopische „Endlösungen“ (Holocaust) oder verliert sich, wo das nicht geht, in pessimistischen Anklagen gegen Gott und die Welt. Für Vorurteile typisch ist die Projektion nach außen und die Verdrängung des eigenen Schattens. Bei alledem aber werden die „heißen Eisen“ nicht angepackt, die explosiven „Pakete“ verschlossen weitergereicht und d. h. die eigene Verantwortung nicht übernommen. Ein vorurteilshafte Denken äußert sich lautstark, und doch verbindet sich mit ihm ein tiefsitzendes Schweigen und Ohnmachtsgefühl. Man glaubt am Ganzen nichts ändern zu können und erliegt, was die weitergereichten bzw. aufgeladenen „Päckchen“ betrifft, den eigenen Schuldgefühlen. Der insgeheim geschlossene Vertrag: „Wohlverhalten gegen Gratifikationen“ und die gegenseitige [33/34] Versicherung des Recht-und-in-Ordnung-Seins, geht nicht auf und kann das schlechte Gewissen nicht beruhigen. Der in diesem System Befangene redet sich zusammen mit den anderen in eine „Alltags-Trance“ hinein und verliert die Fähigkeit des Kindes, „hellwach und bewußt zu leben“.¹⁹

Nun möchte ich auch aus der positiven Version des „Paradoxes der Veränderung“ noch einige Folgerungen, die den wirklichen Wandel betreffen und auch den Reformen mehr Chancen geben, als sie bisher hatten.

2. Reformen sind keine Sache gewaltsamer Veränderung

Eine erste Anwendung der positiven Version des „Paradoxes der Veränderung“ lautet: Damit Neues Raum erhält, ist zweifellos eine Ablösung vom Alten die Voraussetzung.

¹⁷ A. a. O., S. 99 ff.

¹⁸ Vgl. dazu meinen Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Funktion der Vorurteile“, in: Der Bürger im Staat, Heft 1/1971, S. 7-14.

¹⁹ Vgl. Charles Tart, Hellwach und bewußt leben. Aus der Trance des Alltagsbewußtseins erwachen und zur spirituellen Wachheit finden. Wilhelm Heyne Verlag München 1991 (Heyne Taschenbuch 08/9594). Stephen Wolinsky und Margaret O. Ryan, Die alltägliche Trance. Heilungsansätze der Quantenpsychologie. Verlag Alf Lüchow 1993.

Der hier verlangte Schnitt kann aber nicht willentlich oder gar gewaltsam gemacht werden. Zur Ablösung kommt es vielmehr umgekehrt dadurch, daß man das, was war und ist, zuerst einmal annimmt und den Kampf sein läßt. Nun hat es erst die Chance zu einem Vergangenen werden zu können und es hört auf, als ein „unerledigtes Geschäft“ unterschwellig die Gegenwart zu bestimmen. Akzeptieren heißt in diesem Zusammenhang nicht gleich, in den sauren Apfel beißen oder die Kröte schlucken zu müssen, sondern zunächst einmal zu fragen, was in Wirklichkeit der Fall ist, ohne es zu beschönigen oder zu verurteilen. Oft genügt schon die *volle Bewußtheit* des Hinsehens und Anschauens (die aber nur erreichbar ist, wenn man aufgehört hat zu werten und zu kämpfen), damit etwas *wie von selber* anders wird.

Für Reformen heißt das, daß sie das Moment des Kampfes nicht in den Vordergrund stellen dürfen. Problematisch am Kämpfen *gegen* etwas ist, daß es in Wirklichkeit den Gegner stärkt, indem es ihm auch noch die eigene Energie gibt. Auch bleibt der, der kämpft, in seine eigene Sicht der Dinge verstrickt und kann am Gegner nicht mehr die andere Seite sehen, mit der er sich – wie mit einer Helferkraft – verbünden könnte.²⁰

3. Distanz und Nähe schließen sich nicht aus

Eine Einsicht aus den Fehlern großangelegter Schulreformen wurde dahingehend formuliert, daß der Adressat der Schlüsselfaktor ist und nichts erreicht werden kann, wenn man ihn nicht erreicht. Wie das derzeit favorisierte Konzept der Pädagogischen Berater und ihre weiträumige wie lokale Vernetzung zeigt, hat sich diese Einsicht mittlerweile Gehör verschafft und durchgesetzt. Anstelle administrativer Vorgaben, die schon an der Türe Halt machen und oft gar nicht in den inneren Raum der Schule gelangen, werden nun Konzepte der Mitbeteiligung entwickelt und im Blick auf die örtlichen Gegebenheiten und Ressourcen ausgehandelt. Dies erhöht den laufenden Fortbildungsbedarf aller Beteiligten und ist auch mit mehr Kommunikationsbedarf verbunden, für den Zeit eingeräumt werden muß. Die verlangte Kooperation fällt dem älteren Lehrer oft schwer fällt, weil er sich als Einzelkämpfer fühlt und aus seinem Einzelgängertum aus vielen Gründen auch gar nicht heraustreten will. Es erfordert den Mut zur rückhaltlosen Offenlegung der eigenen Schwächen. Mit der sog. „pädagogischen Freiheit“ hinter verschlossener Klassentür wird oft nur das eigene Versagen abgedeckt. So lange können aber auch die Stärken des Einzelnen nicht hervortreten und für andere nutzbar gemacht werden. Die Einrichtung des „Pädagogischen Tags“ wäre dazu eine Gelegenheit, doch hängt alles davon ab, ob es gelingt, Offenheit herzustellen und die „heißen Eisen“ wirklich anzupacken. Noch weitergehend wäre eine laufende Supervision. [34/35]

Im Sinne der *Maxime*, stets beide Seiten zu sehen und gleichzeitig von gegenteiligen Annahmen auszugehen, muß man an dieser Stelle aber auch die Gefahrenmomente sehen und berücksichtigen. Gemeinsame Unternehmungen eines Kollegiums können leicht kontraproduktiv werden, wenn der Gruppenzusammenhalt dabei im Vorder-

²⁰ In der östlichen Kampfkunst siegt derjenige, der sich mit der Energie des Gegners zu verbinden weiß und sie sich dienstbar machen kann.

grund steht und das ingroup-Verhalten dazu verleitet, sich zwar im allgemeinen zu bestärken, aber nichts konkret anzusprechen. Die Mittel der Gruppenbildung sind immer sehr ambivalent. Gruppenkontakte können zur Selbstoffenbarung führen und Potentiale freisetzen, aber auch der Abschottung nach außen und innen dienen. Wo Gruppen im Rahmen der Institution allzu „privat“ werden, gerät man auch hier in den Hexenkessel der Emotionen und Rivalitäten, und die versprochene Zusammenarbeit ist verfallen. Gruppenbildung auf institutioneller Ebene ist somit ein heikles Problem, dessen Brisanz von Lehrern oft noch gar nicht gesehen wird.

Der Vorteil der institutionellen Ebene wird seit Parsons darin gesehen, daß sie persönliche Bindungen und emotionale Verwicklungen neutralisiert und Gesichtspunkte wie Sympathie und Antipathie nicht verhaltensbestimmend werden und keine Vetterleswirtschaft einreißen läßt. Vieles Allzupersönliche und Allzumenschliche kann so außen vor bleiben und muß zurecht ausgespart werden, wenn es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen soll. Man 'kann' nicht mit jedem, braucht aber in kollegialer Zusammenarbeit auch nicht mit jedem zu können. Man muß sich nicht 'lieben', um zusammenarbeiten zu können. Darin liegt gerade der Vorteil der Professionalität, zusammenarbeiten zu können, ohne immer nur Dampf ablassen zu müssen und an den Emotionen weckenden Haken hängen zu bleiben. In traditioneller Ausdrucksweise verlangt Zusammenarbeit „Sachlichkeit“, und zu dieser gehört ein Abstand und die Wahrung der Distanz notwendig dazu. Damit ist nicht gesagt, daß man Persönliches überhaupt heraushalten sollte, aber man braucht sich auch nicht bei jeder Gelegenheit darauf einzulassen.

Um ein paralleles Beispiel zu nehmen: Der Therapeut kommt seinem Klienten sehr nahe, aber auch hier hat das nur dann einen guten Sinn, wenn er gleichzeitig die therapeutische Distanz wahrt. Er darf sich gerade nicht in die Idiosynkrasien und Verwicklungen seines Klienten hineinziehen lassen, wenn er ihm darin von Nutzen sein soll. Wirksame Hilfe verlangt eine unpersönlich-persönliche, durch Distanzmomente als Bedingung hilfreicher Nähe gekennzeichnete Ebene, wie sie im institutionellen Rahmen gegeben ist. Grundsätzlich betrachtet, schließen Zugewandtheit und Distanz sich keineswegs aus und gehören vielmehr unabdingbar zusammen. Wo die innere Distanz verloren geht, gibt es auch keine Zugewandtheit und kein In-Kontakt-treten-Können! Distanz als Bedingung der Nähe meint also gerade nicht, auf Abstand zu gehen und sich die Dinge vom Leib zu halten. Je mehr Distanz im Sinne von Nichtverwickeltheit, desto mehr Offenheit und Kontaktbereitschaft.

In diesem Sinne ist es auch im Verhältnis zum Kind wichtig, eine „pädagogische Distanz“ zu wahren. Eltern lassen sie oft vermissen, weil sie ihr Kind unbewußt als Eigentum betrachten und des Glaubens sind, daß sie es „erziehen“, also eingreifen und in es eingreifen müssen. Die Kehrseite derselben Münze ist: Daß das Kind vereinnahmt und daß es vernachlässigt wird, geht oft Hand in Hand. Erst wenn die Kinder erwachsen werden, normalisiert sich der Umgang mit ihnen. Lehrer hätten es leichter, pädagogische Distanz zu wahren, doch kann auch hier die mit starken Unsicherheitsmomenten behaftete Klassensituation dies verhindern.

Die Kehrseite fehlender Distanz liegt auf der Hand: Ohne sie hat der Erzieher das Gefühl ständigen Überfordertseins und ein chronisch schlechtes Gewissen; er kann die Tür nicht mehr hinter sich zumachen und was er tun konnte, ist in seinen eigenen Augen nie genug. Der distanzlose Mensch verwechselt sich mit dem lieben Herrgott und hat nicht gelernt, daß zum Annehmen gehört, das Angenommene auch wieder aus der Hand zu geben. Wer hineingezogen und hineinverwickelt ist, hat sich die Frage: Wieviel ist genug? nie gestellt und kann sie [35/36] auch gar nicht stellen, weil er so lange der Unersättlichkeit des eigenen und des fremden Bedürfnisses unterworfen ist.

Aus dem Gesagten ergibt sich die Aufgabe einer pädagogischen Psychohygiene. Bei den Lehrern verbreitet ist ein tief reichendes Erschöpfungssyndrom, das mit ihrem Gefühl des Überfordertseins zu tun hat. Sie sind erschöpft, gleich ob sie viel oder wenig tun, denn das hängt nicht von der Quantität der Arbeitsleistung ab, und noch mehr Freizeit würde daran auch nichts ändern. Die Frage muß grundsätzlicher gestellt werden: Wie kann einer sich frisch erhalten, wovon hängt das eigentlich ab? und die Antwort darauf lautet im Prinzip: Frisch erhält man sich nur durch die Arbeit selber, nicht durch das Ausruhen davor und danach. Wer nicht richtig arbeitet, kann auch nicht zur Ruhe kommen und wird den Dauerstreß mit in den Schlaf nehmen. Frische ist gar keine Frage des Quantums an freier und erholsamer Zeit, sondern resultiert aus der laufenden Rückkoppelung bzw. Rückspeisung dessen, was man tut, auf sich selber. In diesem Sinne erfrischt das Arbeiten mehr als alles andere.

Das Ganze ist im Kern ein Kontaktphänomen, und die gern getane, konzentrierte Arbeit ist ein vorzügliches Mittel zur Aufnahme von Kontakt, der in und trotz der Verausgabung ständig Kraft rückspeist. Mit einer gewissen Übertreibung und Provokation wage ich die Feststellung: Wer nicht um halb Eins die Schule frischer verläßt, als er am Morgen hineingegangen ist, hat irgend etwas falsch gemacht; er ist bei seinem Unterricht nicht richtig beim Kind und bei der Sache gewesen. Das bloß Äußerliche zahlt sich nicht aus, denn alles geht nur mit lebendiger Teilnahme, nichts geht äußerlich. Wenn der Lehrer 'abgeschaltet' ist, schalten im selben Moment auch die Schüler ab, und sie können gar nicht anders, weil das Kontaktfeld in diesem Augenblick unterbrochen ist und keine willentliche Aufmerksamkeit mehr geleistet werden kann. Wer 'abgeschaltet' ist, nimmt nichts mehr auf und kann auch nicht mehr lernen. Dazu gehören die veräußerlichten Formen des Unterrichts, wo man nur noch am Werkeln ist und auf das Ende der Stunde wartet.

Das Geheimnis des Kontaktes gehört zu den Lebensgesetzen überhaupt und gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Aus den Untersuchungen zum Arbeitsklima ist hinlänglich bekannt, daß Arbeitsfreude und Zufriedenheit in der Arbeit die ausschlaggebenden Variablen sind, die nicht nur über die Arbeitsleistung und die Güte des Produkts, sondern auch über Gesundheit oder Krankheit entscheiden. Das Arbeitsklima ist wie das Unterrichtsklima ein Kontaktphänomen, von dem letztlich alles abhängt. Und noch ein anderer Aspekt ist wichtig, der im Zusammenhang mit der pädagogischen und therapeutischen Distanz bereits angesprochen worden ist: Kontakt ist etwas Persönliches und gleichzeitig etwas sehr Unpersönliches, denn er schließt Distanzmomente notwendig ein und kann ohne sie gar nicht zustande kommen.

Schließlich hat das Im-Kontakt-Sein den unschätzbaren Vorteil, erfüllte Gegenwart und nicht sich verbrauchende Zeit zu sein. Erfüllte Gegenwart dehnt die Zeit, während eine leere und ständig unterbrochene Gegenwart sie schrumpfen läßt. Wie die Gegenwart, stellt auch der Kontakt sich selber her, er muß nicht wie andere nicht selbsttragende Beziehungen „gepflegt“ werden. Der für den Kontakt erforderliche Zeitbedarf ist gering, und doch überbrückt er als einziger die Leere der Zeiten. Kontakte sind momentan, und gleichzeitig überdauern sie. Sie sind fragil und hören doch, wie die Liebe, nicht mehr auf.

4. Die Frage nach den Bedingungen und Chancen personaler Veränderung

Wenn ich von der Notwendigkeit einer weitergehenden Professionalisierung des Lehrerberufs sprach, werden Sie nicht davon ausgehen, daß ich persönliche Selbstverwirklichung für den dazu geeigneten Weg halte, obwohl sie als eine flankierende Maßnahme nicht geringzuschätzen ist. Von vornherein möchte ich klarstellen: „Selbstverwirklichung“ ist für mich kein Reizwort wie für viele andere. Wenn ich davon spreche weiß ich, wovon ich rede und verhalte mich nicht wie der „Brunnenfrosch“ im Gleichnis von Tschuang Tse, der von den „großen [36/37] Dingen“ - und dies auch noch abschätzig - redet, von denen er doch keine Ahnung hat. Er kennt nicht, sagt Tschuang Tse, die Weite des Himmels und sieht deshalb auch nicht seine eigene Beschränkung.

Nun aber zur Sache. Seit den 20er Jahren ist es in manchen Zirkeln üblich geworden, daß geistig hochstehende und kulturell produktive Menschen ihren Therapeuten haben und sich eine neue geistige und kulturelle Produktivität davon versprechen. Daran hat sich bis heute nichts geändert, und oft genug ist der prominente Therapeut ein Therapeut von Prominenten, die sich ihre Leistungsfähigkeit etwas kosten lassen und auch das nötige Geld dazu haben. Das gilt für alle Bereiche und hat heute auch in die Führungsgremien Eingang gefunden. Nicht zu vergessen, daß Entspannungs- und Meditationspraktiken innerbetrieblich zunehmend an Bedeutung gewinnen und in Form von kindgemäßen Stilleübungen auch in den Schulen zunehmend Interesse finden.

Nun gehören Lehrer in der Regel noch zu einer anderen Kategorie, und doch gibt es auch unter ihnen eine zunehmende Zahl, insbesondere bei den Lehrerinnen, die sich privat einer Therapie unterziehen und sich davon nicht nur für ihre persönlichen Beziehungen Klarheit und für ihre seelischen Schatzkammern Gewinn versprechen, sondern auch berufliche Stärkung erhalten. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen. Therapien sind wie Entbindungen, die Quellen neuer Kraft öffnen und dem gesamten Wirkungskreis einer Person zugute kommen. Die Zeiten sind vorbei, in denen man mit Therapie automatisch den Outcast und Versager in Verbindung bringen konnte. Es sind ehrenwerte Leute, und es ist eine ehrenwerte Sache. Dennoch rate ich unter den gegebenen Umständen noch keinem Lehrer, an die große Glocke zu hängen, daß er in Therapie geht. Er weiß nicht, wie seine nähere Umwelt darauf reagiert und ob es nicht seiner beruflichen Arbeit zum Nachteil gereicht, daß er das öffentlich kundtut und von allen möglichen Seiten darauf reagiert wird. Man muß noch eine Weile warten damit, solange man sich in Abhängigkeit befindet und dem eigenen Ruf nicht schaden will.

Was heute jedoch alle betrifft, sind biographische Veränderungen. Die überkommenen, teils biologisch in der Generationenfolge und teils sozial im familiären und beruflichen Stand definierten „Lebensalter“ gelten nicht mehr. Vielleicht ging es im Leben noch nie so glatt ab, wie der „Lebensbaum“ oder der „Lebenskreis“ es vorgeschrieben hat. Auch die alten, wohlnormierten Einteilungen, wie z. B. Comenius sie verwendet hat, waren bereits Konstrukte: „Der Mensch ist erstlich ein Kind (Infans), darnach ein Knab (Puer), dann ein Jüngling (Adolescens) wiederum ein Jungmann (Juvenis), folgend ein Mann (Vir), als dann ein Altmann (Senex), endlich ein Greiß (Silicernium). Also auch im andern Geschlecht sind das Püppchen (Pupa), das Mägdlein (Puella), die Jungfrau (Virgo) das Weib (oder die Frau) (Mulier), die Altfrau (Vettula), die Altmutter (Anus decrepita).“²¹ Die mit den einzelnen Stadien verbundenen, besonders bei Frauen in der absteigenden Linie drastisch ausgedrückten Wertungen liegen auf der Hand. Wenn man schon von der Vorstellung eines auf- und absteigenden Lebenszyklus ausgehen will, wie Geburt und Tod, Anfang und Ende dies nahelegen, so hat sich heute alles beschleunigt und ist diffuser geworden. Nahezu jeder Mensch lebt in unserem Kulturkreis mehrere Leben, sei es neben- oder nacheinander. Diese aufeinanderfolgenden, manchmal auch gleichzeitigen Leben sind durch verschiedene Bezugsrahmen bestimmt und stärker als früher mit persönlichen Krisen und Transiten verbunden. Sie führen aus der sozialen Welt heraus und konfrontieren das Individuum mit sich selber. Alles lebt sich schneller zu Ende und man muß öfters mit etwas ganz Neuem anfangen, was man nicht kennt und was oft genug ins Weglose führt, in dem ein Weg sich erst bildet, indem er begangen wird. An die Stelle der biologischen und sozialen Normierung der Lebensalter tritt eine „existentielle“ Orientierung, die mit Grenzerfahrung und Scheitern, aber auch mit neuen Aufbrüchen verbunden ist. [37/38]

Dies erinnert an Eriksons Konzept der menschlichen Entwicklung.²² Erikson macht menschliches Reifen von der Lösung der in der Existenz angelegten Grundkonflikte abhängig. Menschliche Stärken erwachsen immer nur aus der Lösung von Konflikten und aus dem Durchgang durch Krisen. Eine andere hier gewonnene Einsicht ist, daß, was überwunden werden soll, erst stark gemacht werden muß. Wer Selbstüberwindung will, muß die menschlichen „Stärken“ pflegen, auch diejenigen, die nicht so gerne gesehen sind. Ein gutes Beispiel ist das „Ego“ und die Stellungnahme zu ihm. Man hat immer schon Selbstlosigkeit angesonnen, doch dies hat das Ego nie von der Bühne verjagt und auch noch die selbstlosesten Handlungen mit weniger selbstlosen Motiven verbunden. Notwendig ist die Einsicht, daß Selbstlosigkeit nicht gefordert werden kann, bevor das Ich aufgebaut und stark gemacht worden ist; nur dann kann man es dazu bringen, von der Bühne abzutreten. Analog gilt, daß einer, der nicht Kind sein durfte, auch nicht erwachsen werden kann. Und allgemein gilt: Was man nicht leben und ausleben konnte, von dem kann man sich auch nicht trennen und es verabschieden. Das Unerledigte und Unerlöste wandert ständig mit und macht sich bei allen späteren Schritten störend bemerkbar.

²¹ Aus dem „Orbis sensualium pictus“ von Comenius, Kap. XXXVI.

²² Vgl. Erik Erikson, *Kindheit und Gesellschaft* (1950). Ernst Klett Verlag Stuttgart ²1965. Ders., *Lebensgeschichte und historischer Augenblick*. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1982 (suhrkamp Taschenbuch 824).

5. Das Finden einer neuen Form von Erwachsenenheit

Es kann nicht ausbleiben, daß mit der Beschleunigung aller Lebensvorgänge viele Unsicherheiten in der Rollendefinition und Selbstwahrnehmung verbunden sind und Angebote aufgegriffen werden, die in Wirklichkeit nichts lösen. An der Scheidungsstatistik ist abzulesen, daß die Beziehungsdauern im Durchschnitt immer kürzer werden. Die familiären Verhältnisse und die beruflichen Karrieren sind nicht mehr aus einem Guß. Der Übergang von Kindsein zum Erwachsensein verzögert sich und wird zunehmend schwerer. Traditionell war dies ein äußerer Ablösungsprozeß, der mit einem Positions- und Rollenwechsel verbunden war; das Kind mußte seinen Mann stellen und ökonomisch auf die eigenen Beine kommen. Das gilt natürlich auch noch heute, denn wer diesen Schritt nicht tun kann, bewältigt auch den nächsten nicht. Schwerer aber wiegt, daß in den älteren Kulturen der Erwachsene *seelisch* Kind bleiben durfte und daß die Pietät den Eltern und dem Lehrer, aber auch dem Landesvater gegenüber das geradezu vorschrieb. Bestimmend für das Kind war die Zugehörigkeit zu seiner Familie und zum Heimatort, für den Erwachsenen zusätzlich die Zugehörigkeit zum Land und seiner Regierung. So konnte Kant davon reden, daß die voraufklärerische Menschheit überhaupt im „Kindheitszustand“ befangen blieb und erst die Aufklärung den Schritt zur wirklichen Erwachsenenheit ermöglicht hat. Das Leitwort war *sapere aude*: Wage selber zu denken; habe den Mut deinen eigenen Gedanken zu denken und zu vertreten!

Es gibt von daher den Anspruch einer neuen, höheren Erwachsenenheit, der nun in viel weitergehendem Maße mit Verantwortung und Selbstverantwortlichkeit verbunden wird. Die Frage nach der Erwachsenenheit stellt sich jetzt in der Ichform und kann auf keine soziale Definition mehr zurückgreifen. In der Ichform leben heißt gemäß der Meißnerformel der Jugendbewegung, aus eigener Kraft und eigener Mitte leben. Zur Berufsfindung und Partnerwahl kommt die Selbstfindung hinzu. Erwachsenwerden hat, wie Spranger feststellt, mit dem [38/39] Erwachen des inneren Selbst zu tun²³ und führt zu den bohrenden Fragen: Wer bin ich? Bin ich überhaupt Ich? Es kommen gute und schlimme Dinge aus mir heraus, die ich nicht kenne und auch nicht bei mir vermutet hätte; ich weiß nicht einmal, wer und wie ich bin ... Zu alledem sind innere Ablösungsprozesse nötig, die langwierig sind und konflikthaft verlaufen. Erwachsenenheit heißt heute, *seelisch* und nicht nur *physisch* oder *sozial* von den Eltern „abgenabelt“ zu sein. Das heißt, der Erwachsene muß von ihrem innerlich bestimmenden Einfluß frei geworden zu sein. Die eigene Lebenslinie ist dann nicht mehr durch die Herkunft und eine damit verbundene Laufbahn definiert; jeder muß sie selber finden und seinen eigenen Weg gehen. Wege sind von nun an individuelle Wege, und die Frage nach der eigenen Lebensaufgabe (das, was früher die Frage nach der „Berufung“ war) kann nicht mehr ausgespart werden. Was zu tun und zu lernen bin ich auf der Welt? Womit kann ich meinem eigenen Leben einen Sinn geben?

²³ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Erziehung zur Erweckung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers. In: Sprache und Erkenntnis. Festschrift für Gerhard Frey, hrsg. v. B. Kannitschneider, Innsbruck 1976, S. 143-152. Sun-Jae Song, Der Erweckungsbegriff in der Pädagogik Eduard Sprangers. Diss. Universität Tübingen 1991.

Dieses Fragen bricht sich mit gesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen anderer, von denen keiner sich völlig frei machen kann. Die äußeren Angebote sind „Erlebnis“, „Mobilität“ und „Konsum“. Aber all dies bleibt im wahrsten Sinne des Worts „oberflächlich“ und ist nur dazu angetan, etwas beschleunigt ans Ende zu bringen; es baut sich im Wahrnehmen dieser Angebote nichts langfristig und in der Tiefe auf. Selbstzweifel, Verwirrung, Rückfälligkeit und Angst können dann nicht ausbleiben, denn das „Selbst“ ist bei alledem gar nicht gefragt und bleibt eine terra incognita. Trotzdem stellt es den für die Zukunft entscheidenden Schlüsselfaktor dar. Der Weg in die Heimat führt nicht zurück, und zuletzt wird die Heimat wie die Fremde sein, und umgekehrt, weil beides in einem tieferen Sinne koinzidiert.

Daraus ergeben sich weitere Veränderungen im Entwicklungskonzept. Entwicklung hat auf allen Ebenen innere Gesetzmäßigkeiten, und sie unterliegt einem äußeren Entwicklungsdruck. Nichts geht hier ganz freiwillig, und nichts gezwungen vor sich. Die wirklichen Sachlagen sind komplizierter, als der logische Verstand sie sich zurechtzulegen geneigt ist. Wollen und Loslassen - das Gegensätzliche verbindet sich hier zu *einem* Sinn. Was aber die Gesetzmäßigkeiten der Selbst-Entwicklung sind, weiß niemand so recht zu sagen. Man wird es auch nicht in Erfahrung bringen, solange man vor den Paradoxien des Lebens und der Existenz zurückweicht und nicht gelernt hat, auch das Unsinnige mit Sinn zu versehen. *Die Absurdität ist kein Einwand gegen das Leben, sondern vielmehr dessen tiefster Grund. So hat der Alltag keinen Sinn, aber er macht Sinn.* Es gibt noch keine Wissenschaft von den Lebensgesetzen, denen die Selbstverwirklichung unterliegt, weil man mit dieser Art von Logik noch nicht umzugehen gelernt hat. So lange kann nur der Wissende die Entwicklungswege begleiten, zu ihnen ermutigen und die einzelnen Schritte wirksam unterstützen. Er kann es, weil er all das am eigenen Leibe erfahren hat und in seiner Einsicht über alle Vorstellbarkeit hinaus weitergegangen ist. Das Ziel ist aber nicht der Meister, sondern daß man von ihm unabhängig wird und lernt dem „inneren Führer“ zu folgen, den jeder in sich trägt und zu dem die meisten doch nicht den Anschluß gewinnen, weil sie von anderen Stimmen besetzt sind.

6. Die Aufgabe einer „Schule des Lebens“

Das Stichwort der „Schule als Weg“²⁴ bekommt von daher ein neues Gewicht. Comenius redet von der schola vitae und vom curriculum vitae, wir vom life-long learning und einem dazu förderlichen learning-environment. Der Unterschied ist gar nicht so groß. Doch nach wie vor gibt es eine wesentliche Differenz der „Lebensschule“ zu unserer Schule: Zwar muß auch hier jeder das Klassenziel erreichen und erreicht es schließlich auch, aber dies ist nicht gebunden an eine bestimmte Frist. Die Prüfungen des Lebens sind streng, doch hat jeder die Wahl, wann er sich ihnen stellen will. Für das Leben gilt, was man früher mit der Ewigkeit verbunden hat: Jeder hat so viel Zeit, wie er braucht und haben will. Er kann die Klasse bzw. die Lektion wiederholen, so oft er will. Es gibt hier kein Sitzenbleiben und kein Durchgefallensein. [39/40]

²⁴ Vgl. dazu Martinus J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Georg Westermann Verlag Braunschweig ³1966.

Damit ist das Thema der Erziehung als einer *Wiederholungssituation*²⁵ angesprochen, von dem Kant bei seinen Überlegungen zum Reformproblem ausgegangen ist.²⁶ Erziehung ist in der Tat Wiederholung im guten wie im schlechten Sinn, und daß auch in der neuen Schule die alte Schule weiterlebt, ist gar nicht zu vermeiden. Alles wird in der Erziehung zu 100 % weitergegeben, gleich ob es heilsam oder verderblich ist. Man muß dem aber auch einen guten Sinn abgewinnen können. Auf das Kind werden nicht nur alle Güter, sondern auch alle Lasten des Lebens übertragen in der Hoffnung, daß es für das bislang Unbewältigte eine Lösung finden wird. Mit jeder neuen Geburt kommt Altes hoch und belebt sich wieder, und totgeglaubte Geister kehren zurück. Wozu ist das gut? Doch nicht nur zur Wiederholung der alten Tragödie, sondern zur Neuinszenierung, durch die das alte Spiel einen anderen Ausgang finden kann. Richtig ist jedoch, daß die „gelingende“ Wiederholung oft nur der Schein einer Befreiung und in Wirklichkeit die Fortsetzung unsichtbarer Ketten ist, an die das nächste Glied geschmiedet wird. Die Frage ist jedoch dringlich, wie z. B. hinsichtlich des Problems der Gewalt ein Abbrechen des „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ herbeigeführt werden kann. Die von Jesus in der Bergpredigt dafür vorgeschlagene Methode erscheint radikal; man braucht schon sehr viel Stärke, um auch noch die andere Backe hinzuhalten. Aber der, der so handelt, hat einen entscheidenden Schritt getan: *er hat aufgehört zu übertragen*, weil der zum Gegenschlag reizende Unterschied für ihn irrelevant geworden ist. Das heißt, er ist in seiner Kraft und für den Gegner unüberwindlich geworden. Dies ist das Ende der Gewalt.

7. Der Ausgang vom Prinzip des Selber-Handelns

Daran läßt sich noch ein letztes Wort zum Handeln anschließen, das in allen Bereichen das verbindende Gelenk darstellt. Kierkegaard sagt, „daß die Wahrheit nur für den Einzelnen ist, indem er sie selbst im Handeln hervorbringt.“²⁷ Das Prinzip des Handelns ist auch das „Prinzip Goldmarie“ genannt worden, weil sie tut, was gerade nötig ist, ohne zu fragen und sich darum zu bekümmern, was ihr daraus wird. Handeln heißt immer Selber-tun und nicht auf einen Anderen warten. Auch Gott, heißt es, arbeitet mit den Händen der Menschen und bindet seine Hilfe an deren eigenes Tun. Und was mir zu tun ist - wer soll es tun, *wenn nicht ich?*

Weil Handeln das Prinzip und der entscheidende Schlüssel zu allem ist, gibt es im Kern nur individuelle Wahrheit, individuelle Wirklichkeit, individuelle Wege. So wenig die Person auswechselbar und vertretbar ist, so wenig ist es ihre Wirklichkeit. Wirklichkeit ist auch im alten Verständnis des Wortes wirkend für dich, nicht auswechselbar, im Tiefsten überhaupt nicht sagbar.

„Der Weg wäre also: Sich selbst erkennen, aber nicht über sich richten und sich ändern wollen, sondern das Leben möglichst der Gestalt anzunähern, die als Ahnung in

²⁵ Dieses Thema ist in der pädagogischen Literatur noch nicht hinreichend aufgenommen worden. Vgl. für einen ersten Zugriff Alice Miller, *Das Drama des begabten Kindes*. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1979. Lloyd de Mause, *Evolution der Kindheit*. Edition suhrkamp.

²⁶ Vgl. dazu unten S. 35 ff.

²⁷ Søren Kierkegaard, *Der Begriff der Angst*. Werke, hrsg. v. Hermann Diem und Walter Rest, S. 610.

uns vorgezeichnet ist.“ Diesem Wort Hermann Hesses ist nichts hinzuzufügen, auch wenn das so zum Ausdruck Gebrachte auf viele anderen Weisen gesagt werden kann und jeder seine eigene Sprache dafür finden muß. Für den eigenen Weg gilt: Tausend Wege und in tausend Wegen - ein Weg. An Vorschriften ist dabei nicht gedacht, wohl aber liegt darin eine große Ermutigung, die Dinge in die Hand zu nehmen und sich nicht einfach treiben zu lassen.

IV. ANHANG:

ZUM GESCHICHTLICH-GESELLSCHAFTLICHEN HINTERGRUND DES REFORMDENKENS

Ich möchte in einem zweiten, hier nur im Anhang beigefügten Durchgang die mit dem Reformdenken verbundene strukturelle Problematik am Aufklärungsdenken in der Pädagogik [40/41] illustrieren, das, Comenius, Rousseau und Kant voran, für alle späteren Reformbewegungen den Impetus lieferte, meines Erachtens aber auch für die dabei immer noch gemachten Denkfehler und praktischen Kurzschlüsse verantwortlich zu machen ist. Man muß bei alledem noch einmal genauer hinsehen und auch die Logik ändern, mit der man gewohnt ist die Dinge zu betrachten.

1. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive

Die Distanzierung zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt und die Herausbildung eines eigenen Kindheitsraumes in Familie und Schule, verbunden mit einer Pädagogisierung des Verhältnisses zum Kind ist, mit welchen Konsequenzen auch immer, der auffälligste Befund einer Sozialgeschichte der neueren Erziehung.²⁸ Die Ambivalenz dieser Entwicklung wird deutlich, wenn Philippe Ariès die neue Welt des Kindes als eine „Quarantäne“ bezeichnet, in die das Kind eingesperrt wird und Hartmut von Hentig im gleichen Sinne von einer „pädagogischen Kasernierung der Kinder“²⁹ redet. Mit van den Berg geredet, vergrößert sich der Spannungsbogen nach beiden Richtungen zugleich: Je erwachsener der Erwachsene wird oder doch sein soll, umso kindlicher wird gleichzeitig das Kind.

Van den Berg weist eindringlich auf die mit dieser Entwicklung verbundenen Chancen, aber auch auf ihre tiefen Gefährdungen hin. Eine Chance sieht er darin: Um eine höhere Form der Erwachsenenheit erreichen zu können, muß das Kind in höherem Maße und länger Kind gewesen sein. Das eine bedingt das andere mit, wobei der Anstoß zu dieser Entwicklung vom Erwachsenen und seiner Welt her kommt. Doch muß gesehen werden, daß der durch diese Polarisierung entstehende Spannungsbogen auch zerbrechen kann. Das Kind begegnet bei seinem Versuch, in diese unübersichtliche und unzugänglich erscheinende Welt hineinzukommen, fast unüberwindlichen Schwierigkei-

²⁸ Vgl. dazu Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen 1960; Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit* (frz. 1960, 2. Aufl. 1973). In dtsh. Übers. Hanser Verlag München 1975, 3. Aufl. 1976; Hartmut von Hentig, *Was ist eine humane Schule?* Hanser Verlag München 1976 (Reihe Hanser 211).

²⁹ Hartmut von Hentig, a. a. O., S. 24.

ten. Um überhaupt noch den Anschluß zu finden, sind immer längere Lern- und Entwicklungszeiten erforderlich. Man kann darin eine notwendige Bedingung zur weiterführenden Entwicklung des Menschen und seiner Gesellschaft sehen, aber auch die Gefahr einer Entwicklungshemmung und Regression. Das Kind will dann vielleicht gar nicht mehr die ihm zugemutete Form des Erwachsenseins annehmen und kann aus der unvorstellbar gewordenen Form seines zukünftigen Lebens auch keine motivierende Kraft mehr ziehen. Die Erwachsenen zeigen ihm die Zukunft als „Ferne“ und erschweren ihm den Zugang zu ihr. Allgemein gesprochen: Mit der gesellschaftlichen Desintegration kann Desorientierung und Sicherheitsverlust, aber auch ein Zuwachs an fundamentaler Sicherheit in einer anderen Dimension und eine aus ihr gezogene gesteigerte Kraft verbunden sein. Das erzwungene „Leben im Plural“ fördert neurotische Tendenzen, es kann aber auch eine neue positive Qualität und einen größeren Reichtum der Beziehungen mit sich bringen. Damit wird die Bewältigung der offenen Situation, der Umgang mit ihrer Ambivalenz und Widersprüchlichkeit, zum entscheidenden Problem. Kann das, was krank macht, auch gesund machen? Wächst, wo Gefahr ist, das Rettende auch?

Für den Einzelnen „gesund“ war eine traditionale Gesellschaft dadurch, daß alle Aspekte des Lebens in ihr zusammengehörten, daß jeder selbstverständlich dazugehörte und an allem teilnehmen konnte, daß gesellschaftliche Veränderungen langsam und unmerklich vor sich gingen und daß die Gruppen, zu denen der Einzelne gehörte, klein und übersichtlich waren.³⁰ Diese Bedingungen sind in der modernen Gesellschaft nicht mehr gegeben, sie können allenfalls in künstlichen Binnenräumen noch geschaffen und aufrechterhalten werden. Aber auch wenn die Erziehung nach wie vor solche kleinen, integren Räume braucht und nach Möglichkeit herzustellen versuchen muß, kann dies nicht mehr ihre ganze Tätigkeit sein. Sie [41/42] muß ebenso sehr fähig machen, ins Offene und Ungewisse zu gehen und ohne ein Zuviel an Angst. Eine Rückkehr in gebundene, traditionsgeleitete und weltanschaulich homogene Gesellschaftsformen ist nicht mehr möglich und auch nicht zu wünschen. Dies verändert tiefgreifend die Formen und Aufgaben der Erziehung.

2. Das doppelte Gesicht der Aufklärung und die Frage nach den Möglichkeiten einer Auflösung des damit gegebenen Dilemmas

Die Aufklärung hat in ihrem Fortschrittsdenken die reformatorische Maxime: *ecclesia semper est reformanda* aufgenommen und *auch* hinsichtlich der Gesellschaft und ihrer Bereiche geltend gemacht. Der mit dem Heilsgedanken verbundenen Reformwillen ist damit säkularisiert, auf alle gesellschaftlichen Bereiche angewendet und der Politik, aber auch dem einzelnen Individuum als einem Selbstdenker aufgetragen worden.³¹

³⁰ Van den Berg zitiert in diesem Sinne eine Untersuchung der UNESCO aus den Nachkriegsjahren.

³¹ Vgl dazu vor allem Kants seine Beantwortung der Preisfrage „Was ist Aufklärung?“ Die Kernthese lautet *sapere aude*: wage es, selber zu denken und d. h. dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. Dies ist aber auch schon eine hinreichende Antwort auf die Frage „Was ist Aufklärung?“, die Kant mit dem ersten Satz definiert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.“ Darin liegt aber auch schon die zentrale Aufgabe der Erziehung, denn Kant sieht klar, daß es „für jeden einzelnen Menschen schwer ist, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten. Er hat sie sogar lieb

Hier galt es, die „alte“ Gesellschaft unmündiger Menschen durch eine „neue“ Gesellschaft mündiger Bürger abzulösen die sich den Gedanken der an Bildung geknüpften Humanität zu eigen machen. Weil das eine Aufgabe von Generationen ist, wird der Gedanke des gesellschaftlichen Fortschritts nun insbesondere mit der Erziehung verbunden und diese zur Gelenkstelle und zum hauptsächlichem Träger des Fortschritts erklärt – wohl wissend, daß Erziehung zunächst einmal Reproduktion ist und nicht ohne weiteres zum Garanten des Fortschritts gemacht werden kann. Das noch unvorbelastete „Kind“ wird zum Symbol des Heils, dasselbe Kind allerdings, dem sich die Eltern auferlegen und das in die bestehende Gesellschaft, ob es will oder nicht, eingliedert wird. Was sich daraus ergibt ist zunächst einmal ein schier unlösbar erscheinendes Dilemma, das zu lösen sich die besten Geister bemüht haben. Rousseau dachte an eine Erziehung ohne direkte Eingriffe und außerhalb der verderbten Zentren der Zivilisation. Sein auch aus humanitären und ökonomischen Gründen nahegelegter Gedanke einer Aussonderung des Kindheitsraumes aus der gesellschaftlichen Verkehrs- und Arbeitswelt hat zu vielen Lösungen im Kleinen geführt, sich aber auf die mit öffentlichen, d. h. staatlichen, wirtschaftlichen und familiären Interessen verbundenen Schulen nicht ohne weiteres übertragen lassen. Die Zerreißprobe ist geblieben. Die französische Revolution zeigte im Umschlag von Freiheit in Terror ein Dilemma auf, an dem sich der Streit: Reform oder Revolution? neu entzündete und die Problematik des „Schnittes“ in allen Facetten ausgeleuchtet wurde. Soll man auf den „schnellen Weg“ des politischen Umsturzes setzen oder im Vertrauen auf den aufgeklärten Fürsten den „langen Weg“ der Reformen gehen?

Aber wie kann man ins Freie Gelangen und den langen Weg der Reformen gehen, ohne der Gefahr des stets drohenden Rückfalls zu erliegen? Manche Reformen bleiben Eintagsfliegen und andere kommen auf einen grünen Zweig, wobei es im Einzelfall oft schwer zu sagen ist, wovon das eigentlich abhängt.³²

Die Aufklärungsbewegung gibt im wesentlichen drei Faktoren an, die geeignet sind aus dem Alten herauszuführen. Sie sind in den aufeinander folgenden Aufklärungsbewegungen zunehmend vertieft und in ihren Implikationen genauer ausgeleuchtet worden. Verlangt wird [42/43]

1. Vernunft, d. h. Urteilsfähigkeit und ein freier, wissenschaftlicher Geist (Kant etc.);
2. ein klares Bewußtsein von den gesellschaftlichen Widersprüchen (Marx) und den sich daraus ergebenden Dilemmata, und schließlich
3. eine in die Tiefenschichten der Seele reichende Selbstaufklärung, vermöge deren der Mensch sich bis auf den Grund seines Wesens durchsichtig wird: erstens die Konflikte seines Unbewußten erkennt (Freud), zweitens sich in seinem Selbstsein wählt

gewonnen und ist vor der Hand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ.“ Wo anders könnte man damit anfangen als in der Erziehung, bei der Lehrer und Kinder sich als „Selberdenker“ erfahren und entgegen dem Abrichtungsdruck bestärken können?

³² Hier müßte man die Schicksale von einzelnen Schulreforminitiativen der letzten Jahrzehnte sehr gründlich studieren, denn ohne genaue Verlaufsanalysen weiß man einfach noch zu wenig von diesen Dingen. Eine Reform hat aber erst dann eine Aussicht auf Gelingen, wenn man über die sie fördernden und hindernden Faktoren Bescheid weiß und ihnen von vornherein Rechnung trägt..

und dessen gewordene und ethische Verbindlichkeit erfährt (Kierkegaard) und schließlich in Verbindung mit der so eingesehenen Selbstverantwortlichkeit soziale Verantwortung nicht nur im privaten Kreis, sondern darüber hinaus auf allgemeiner Ebene zu tragen bereit und fähig wird.

Der erste Schritt der Aufklärung zielt auf den Menschen überhaupt in seiner Vernunftnatur, der zweite auf das Gesellschaftliche bzw. Institutionelle und der letzte auf das Individuelle bzw. Persönliche. In allen drei Hinsichten hat man es mit nicht leicht zu überwindenden Widerständen und Sichtbeschränkungen zu tun. Die durchaus beherzigenswerte Aufforderung: „Sei vernünftig!“ ist oft in den Wind gesprochen und wird als Zumutung empfunden. Im Gesellschaftlichen bzw. Institutionellen kann man von einer Dominanz der Struktur über das Bewußtsein reden und muß davon ausgehen, daß die damit verbundene Hörigkeit und Selbstblindheit nahezu grenzenlos ist und ein kritisches Bewußtsein es schwer hat Fuß zu fassen. Aber auch hinsichtlich der individuellen Selbstaufklärung gibt es starke Barrieren und selbsterhaltende Mechanismen, die das bestehende Gleichgewicht wahren und eine Tiefenaufklärung verhindern. Daß die verschiedenen Bereiche bzw. Dimensionen sich überlagern, ineinander greifen und Strukturähnlichkeiten ausbilden, macht die Sache der Aufklärung nicht leichter. Daß Kant keineswegs von einem linearen Fortschrittsdenken ausgeht, macht er am Schluß seiner Schrift „Was ist Aufklärung?“ am Verhältnis von Freidenken und gesellschaftlicher Einschränkung deutlich „... *räsonniert, so viel ihr wollt, und worüber ihr wollt; nur gehorcht!* So zeigt sich hier ein befremdlicher nicht erwarteter Gang menschlicher Dinge; so wie auch sonst, wenn man ihn im großen betrachtet, darin fast alles paradox ist.“ Im einzelnen läßt sich’s auf die Reihe bringen und müssen Entscheidungen getroffen werden, im Ganzen aber bleibt es paradox und unentscheidbar. Einen archimedischen ‘Punkt außerhalb’, von dem aus das Ganze ins Lot gebracht werden könnte, gibt es nicht.

Wie kann nun Erziehung versuchen, dem beizukommen und den Punkt finden, von dem aus die alten, eingespielten Reproduktionszirkel aufgebrochen werden können? Liegt dieser im noch unbeschriebenen „Kind“, wie viele glauben, oder im „Erwachsenen“, der sich selbst nicht hinreichend kennt und nicht anders kann als sich dem Kind zu übertragen?

Kant geht davon aus, daß der doppelte Zirkel von gesellschaftlicher und genetischer Reproduktion, der die „alte“ Erziehung zutiefst bestimmt hat, nicht einfach vom Kind, sondern nur durch die *Selbsterziehung des Erziehers* aufgebrochen werden kann.³³ Auch wenn das Kind der Hoffnungsträger ist, befindet es sich in einer viel zu ohn-

³³ Vgl. I. Kant, Über Pädagogik. Kant beginnt seine Vorlesung über Pädagogik mit den folgenden Feststellungen: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling, - Säugling, - Zögling – und Lehrling.“ Wartung brauchen auch die jungen Tiere. Disziplin bzw. Zucht ist beim Menschen nötig, weil er seine Kräfte auch auf eine sich selber schädlich werdende Weise benutzen kann und vernünftig mit ihnen umgehen lernen muß. Erziehung im eigentlichen Sinne, also Unterweisung nebst Bildung, ist nur dadurch gewährleistet, daß eine Generation die andere erzieht. Darin liegt die Gefahr, auch alle alten Fehler mit zu übertragen. Kant muß sich also die Frage stellen, wie man auf dem Wege der Erziehung selbst aus dem Reproduktionszirkel herauskommen kann.

mächtigen Position, um diese Hoffnung aus eigener Kraft heraufführen zu können. Vielmehr soll Kants Meinung zufolge der Lehrer durch Arbeit an sich selbst von einem Vertreter der alten Schule zu einem begeisterten Pädagogen der neuen, aufgeklärten Schule werden, der sich von der Idee [43/44] und dem Prospekt einer künftigen Erziehung (in Kants Ausdrucksweise: von einem Erziehungsideal) leiten läßt und alle vorgefundenen Verhältnisse und darauf bezogenen Maßnahmen danach bemißt.

Den Grund dafür gibt Kant mit folgendem Argument: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen worden sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könnte.“³⁴ Weil man auf eine solche Möglichkeit aber nicht warten kann, bleibt nichts übrig als selbst

- a) Experimente zu machen mit wohlwollender Unterstützung der „Großen“,
- b) zu hoffen, daß „die Erziehung immer besser werden und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit“, indem man immer besser urteilt und einsieht, „was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre“, und
- c) Erzieher durch Selbsterziehung sich dahin ausbilden, deren Begriff (Kant spricht von einer „Idee“ als dem „Begriff von einer Vollkommenheit“) trotz aller Hindernisse bei ihrer Ausführung in die Praxis umzusetzen.

Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen? Weil dies doch alles mangels „Wesen höherer Art“ darauf hinausläuft, sich wie Münchhausen am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen, geht Kant realistischere Weise davon aus, die notwendige Erziehungsreform als eine Sache vieler Generationen zu betrachten und eine wissenschaftliche Grundlage für sie zu finden: „Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß.“ Das heißt für ihn natürlich nicht, auf die anderen zu warten, denn „sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn die Einsicht hängt von der Erziehung, und die Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab.“

Erziehung, die ihre Kunst vervollkommnet, indem sie sich an der Idee der Erziehung orientiert³⁵, das je Erreichte bewahrt und weiterentwickelt, ist von daher der allein hoffnungsvolle Weg allmählicher Veränderung über Generationen hinweg (das Bauernkind wird Lehrer, der Lehrersohn kann Akademiker werden usw.). Das würde in-

³⁴ Diese und alle in der Folge zitierten Sätze stehen in der Einleitung; sie haben bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt.

³⁵ „Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte. –“

dessen noch nicht ausreichen, gäbe es nicht die permanente Selbsterziehung des Erziehers. Nur wenn an allen Stellen zugleich gearbeitet wird: an der Generation, der Institution an der einzelnen Person und vor allem an sich selber, so war der Gedanke, wird als Adressat aller Bemühungen *der Mensch selber erreicht* und kann durch die sich frei machenden Köpfe hindurch wirklich etwas zum Besseren verändert werden. Dazu muß jeder bei sich selber anfangen.

Kants Insistieren auf der Selbsterziehung des Erziehers als dem ausschlaggebenden Faktor für die Verbesserung der Erziehung ist ein völlig richtiger Gedanke. Wenn auch er einmal (im alten Stil und Sinne) erzogen worden und d. h. selber schon ein Produkt der Erziehung ist, darf er die selber erfahrene und in seiner Person präsenste Erziehung nicht mehr unreflektiert an die Jugend weitergeben. Er würde sonst nicht anders können als das weiterzugeben, was er selber geworden ist, und auch die alten Fehler wiederholen. Hinzu kommt, daß [44/45] Erwachsene sich nicht mehr erziehen lassen und die Einsicht reift: keiner kann den Anderen verändern, nur sich selbst. Also läuft das ganze Erziehungs-Reformgeschäft letztlich in der Tat auf *Arbeit an sich selbst* hinaus. Wie aber kann diese in Gang gesetzt werden? Kants Vorschlag ist: Man muß ein Ideal der Erziehung aufstellen, eine Idee von Freiheit und künftiger Menschheit, für die einzusetzen sich lohnt. Der reformfreudige Lehrer ist der idealisch gesinnte Lehrer.

Aber reicht das aus, müssen wir uns heute fragen? Viele Ideale sind an der harten Wirklichkeit zuschanden geworden. Schon im 19. Jahrhundert hat die hohe Gesinnung zu ihren Bewährungstest nicht bestanden und zu dem von Hegel beschriebenen „unglücklichen Bewußtsein“ geführt. Das 20. Jahrhundert hat mit dem Idealismus in zwei Weltkriegen Schindluder getrieben und ihn gründlich ausgehöhlt. Nun der Jugend traut man nun ein solches hohes Streben noch zu, solange sie mit der harten Wirklichkeit noch nicht konfrontiert ist. Wenn nun dasselbe auch vom Erzieher verlangt wird, weil er das Kind nicht einfach den rauen Verhältnissen ausliefern darf, spaltet sich der ideal gesinnte Lehrer und hält das hehre Bild in seinem Kopf getrennt von der grausam ernüchternden Wirklichkeit. Bezüglich der angestrebten Reformen führt das in der Konsequenz dazu, daß jeder den Saboteur auch in sich selber hat und so lange zur Unwirksamkeit verurteilt ist.

Ebensowenig ist damit die Frage bereits beantwortet, ob zwischen „Erziehung“ und „Selbsterziehung“ überhaupt eine direkte Vergleichbarkeit besteht. Meint „erziehen“ in beiden Fällen wirklich dasselbe? Es könnten ja auch ganz verschiedene Ausgangspunkte und Rahmenbedingungen damit verbunden sein: beim „Erziehen“ natürliche und soziale, bei der „Selbsterziehung“ oder, wie man heute vorzieht zu sagen, der „Selbstverwirklichung“ vor allem religiöse und spirituelle. Die Grundorientierung ist in beiden Fällen eine ganz andere. Der Weg der Erziehung führt nach wie vor in die gewohnten, sozial normierten und gesellschaftlich kontrollierten Bahnen. Der Weg der Selbstverwirklichung dagegen führt aus alledem hinaus und erweist sich als ein Weg ins Unbegangene, ja Weglose. Wer von dort zurückkommt in die soziale Welt, ist ein anderer geworden. Aber vielleicht ist er dadurch erst eigentlich handlungsfähig geworden, weil er die schwierigste Lektion gelernt hat: nicht mehr zu resignieren.

Um zusammenzufassen: Die Aufklärung und mit ihr auch die noch so gut gemeinte Aufklärungspädagogik zeigt von Anfang an zwei Gesichter. Horkheimer und Adorno haben diese Doppelgesichtigkeit in die prägnante Formel einer „Dialektik der Aufklärung“³⁶ gefaßt: Aus der Revolution wurde Restauration und neuer Schrecken. Aber auch die Reformvorhaben blieben stecken. Das 19. Jahrhundert wird mit der Kette der Wiederholung des Totgesagten konfrontiert, und das ist bis heute so geblieben und hat sich noch verstärkt. Wie oft hat man etwas für überwunden erklärt, und dann feiert es wieder fröhliche Urständ. Es kommt zu neuem Terror und neuer Gewalt, als Fortsetzung alten Terrors und alter Gewalt. Offensichtlich bekommt man diese Dinge nicht so leicht aus sich heraus, und die aufklärerische Aufforderung: Seid vernünftig! beweist, so richtig sie ist, allzu oft nur ihre eigene Blauäugigkeit. Der Aufklärungswille selbst macht die Erfahrung, daß es gar nicht leicht ist, etwas zu verändern und so zu verändern, daß kein Rückfall mehr erfolgt. Oft ist es nur ein „*Aufbruch, dem kein Durchbruch folgt*“ (Georg Misch³⁷); die Aufklärungsinitiative bleibt auf halbem Wege stecken. [45/46]

3. Die Ambivalenz der Entwicklung und ihre Spiegelung in der pädagogischen Theoriebildung und Praxis

Wie für die Lösung dieses zentralen pädagogischen und gesellschaftlichen Problems gangbare Wege zu finden sind, ist von der pädagogischen Theorie allein her nicht zu entscheiden. Dazu muß auch die konkrete Erziehungssituation selbst betrachtet werden. Insbesondere ist die Sozialgeschichte der Erziehung in den letzten Jahrhunderten daraufhin zu befragen, wie sich die gesellschaftlichen Veränderungen auf die Erziehung auswirkten und in welcher Weise diese faktisch auf sie geantwortet hat.

Comenius hat ein neues pädagogisches Denken damit eingeleitet, daß er die Erziehung als einen Heilsweg aus dem „Labyrinth der Welt“ verstanden und ihre Aufgabe als die Wiederherstellung der kosmischen Schöpfungs- und Heilsordnung bestimmt hat. Das Motiv der Erneuerung der Gesellschaft durch Erziehung ist seitdem das Leitthema der pädagogischen Reflexion.

Rousseau hat aus dem Widerspruch zwischen den gegebenen gesellschaftlichen Zuständen und den Bedingungen einer wahren Erziehung radikalere Konsequenzen gezogen. Seit Rousseaus *Émile* gibt es die Entgegensetzung zweier grundlegend verschiedener Erziehungskonzeptionen und unzählige Versuche zu ihrer Vermittlung. Einer traditionell gesellschaftsorientierten Erziehung wird durch Rousseau eine neue, kindorientierte Erziehung entgegengestellt. Die herkömmliche Erziehung läßt sich beschreiben als Vorgang der Eingliederung des Kindes in die Gesellschaft, die sich im Generationenverhältnis reproduziert und kontiniert. Erziehung ist so gesehen eine

³⁶ Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente (1944). S. Fischer Verlag Frankfurt a. M. 1969 (1971 auch als Fischer Taschenbuch Nr. 6144).

³⁷ Vgl. Georg Misch, *Der Weg in die Philosophie*. Eine philosophische Fibel (1926). Eine 2., stark erweiterte Auflage erschien 1959 im Leo Lehnen Verlag München. Das Buch diskutiert einleitend (S. 32 ff.) in eindringlicher Weise das Erfordernis eines „Durchbruchs durch die natürliche Einstellung“ und die mit der „Preisgabe der Sicherheit des Daseins in der Beschränkung“ verbundenen Schwierigkeiten.

Funktion der Gesellschaft und faktisch wie prinzipiell von dieser abhängig. Ihre Aufgabe ist es, gesellschaftlich loyale und nützliche Menschen zu erziehen, die den Weiterbestand der gesellschaftlichen Ordnung in ihrer vorgegebenen Form zu ihrem eigenen Anliegen machen und an ihrem Ort und in ihrem Stand tüchtig und zufrieden sind. Der neuen, kindorientierten Erziehung geht es demgegenüber um die optimale Entfaltung und Entwicklung des Einzelnen als einer unverletzlichen Person. Mit den nun leitend werdenden Kategorien der Selbstentfaltung und individuellen Emanzipation macht die Pädagogik für sich selbst ein ethisches Prinzip der Selbstbestimmung als oberster Norm verbindlich. Die Person ist auch in der Erziehung „Selbstzweck“ und darf nicht als Mittel für andere, gesellschaftliche Zwecke verstanden werden. Menschenbildung trennt sich dadurch in der Folgezeit von der Berufsbildung, bis hinein in die Form der Institutionalisierung entsprechender Schularten. Die Erziehung wird, im Unterschied zur Ausbildung, zu einer sokratischen Tätigkeit, zur Geburtshilfe für die Person. Ein solches Verständnis bringt die Chance mit sich, den pädagogischen Bezug zu versittlichen und Momente einer personalen Gemeinschaft in ihm zu stärken, während umgekehrt Momente eines Herrschaftsverhältnisses zunehmend aus ihm ausgesondert werden.

Der mit dieser Entgegensetzung zweier heterogener Erziehungskonzeptionen zunächst in der Theorie vorgezeichnete Widerspruch bricht auch in der Erziehungspraxis in seiner ganzen Härte auf. Auf der einen Seite wird die Verantwortung dem Kind als Menschen gegenüber zur obersten pädagogischen Norm gemacht (im Schlagwort geredet: eine Pädagogik „vom Kinde aus“; der Erzieher und Lehrer ist „Anwalt des Kindes“ usw.). Auf der anderen Seite erfolgt gleichzeitig der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Schulwesens mit expliziten politischen und ökonomischen Zielsetzungen. Dazu gehört die Erziehung der Armen zur Arbeit in industriellen Berufen, die Sicherung politischer Loyalität durch eine die religiöse Komponente stark betonende Volksbildung (im Gegenzug gegen die gefährlich erscheinende sozialpolitische Dynamik aufklärerischen Denkens) und schließlich die Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie mittels einer auf den eigenen Berufsstand bezogenen Schulbildung.

Der damit gesetzte Widerspruch liegt auf der Hand. Die Geschichte des neueren Schulwesens³⁸ zeigt in aller Deutlichkeit die gesellschaftliche Funktion der Schule, und zugleich ist sie gehalten, die neue pädagogische Konzeption einer primär am Kind orientierten Erziehung zur [46/47] Geltung zu bringen. Diese „Zweigleisigkeit“ des pädagogischen Denkens und Handelns erzeugt ein Dilemma, das nicht leicht zu bewältigen ist, weil im Bild gesprochen, die Züge gleichzeitig in die entgegengesetzte Richtung fahren. Die pädagogische Theorie hat die bessere Einsicht auf ihrer Seite, aber sie bricht sich an den gesellschaftlichen und ökonomischen Realitäten. Die faktische Erziehung gibt weithin der Gesellschaft recht, diese aber kann sich nicht mehr pädogo-

³⁸ Vgl. dazu Franklin Kopitzsch (Hrsg.), *Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland*. Nymphenburger Verlagshandlung München 1976; Hartmut Titz, *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt a. M. 1973; Heinz J. Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Europäische Verlagsanstalt Frankfurt a. M. 1970.

gisch legitimieren. Der damit gegebene Widerspruch wurde wahrgenommen, reflektiert und zu überbrücken versucht. Faktisch blieb es aber bei einer im Grunde ohnmächtigen Reaktion gegen den Zug der Zeit und die mit ihr einhergehende, immer deutlicher zum Bewußtsein kommende Entfremdung.

Unter dem Aspekt einer „neuen“ Gesellschaft wird die Wendung zum Kind begrifflich, weil nur in ihm die neue Hoffnung liegt und der fatale Reproduktionszirkel der den alten Zustand konservierenden Erziehung aufgebrochen werden kann. Das Kind erhält seinen Wert zugesprochen kraft eines in ihm liegenden Versprechens: daß es als eine noch unbestimmte, noch nicht von sich entfremdete Möglichkeit zum Potential gesellschaftlicher Veränderung und zum Schöpfer einer besseren Zukunft werden könne. Das Kind wird dabei nicht nur auf seine sittliche Autonomie als Person angesprochen, sondern auch auf seine natürliche Unschuld, in der es weder der Erbsünde noch der gesellschaftlichen Entfremdung unterliegt, und schließlich auf seine Fähigkeit zur aktiven, selbsttätigen Entwicklung seiner Kräfte aus sich selbst heraus.

Eine solche Sicht des Kindes führt zwangsläufig zur Umwertung des Generationenverhältnisses. Dessen Zentrierung in der Lebensform des Erwachsenen wird zugunsten einer in sich zentrierten Kindheit und jugendlichen Lebensform abgewertet. Das in einer „Eltern- und Lehrerpädagogik“ (Nohl) begründete pädagogische Autoritäts- und Herrschaftsverhältnis wird abgelöst durch eine „Pädagogik vom Kinde aus“, in der das Generationenverhältnis sich umkehrt.³⁹ Der Erwachsene resigniert, er vermag den normativen Anspruch seiner gesellschaftlichen Kultur und Lebensform dem Kind gegenüber nicht mehr zu begründen und ungebrochen zu vertreten. Die Erwachsenen gehören der „alten“ Gesellschaft an, während die „neue“ Gesellschaft sich zunächst nur in der pädagogisch zu gestaltenden Welt des Kindes verkörpert.

Die Veränderungen im Generationenverhältnis haben sich auf das Erziehungsverhältnis zweifellos in mancher Hinsicht positiv und versittlichend ausgewirkt. Auf der anderen Seite dürfen aber auch die dadurch gegebenen Verunsicherungen und die mit ihnen verbundenen Gefährdungen in ihren Auswirkungen nicht übersehen werden. Vor allem aber erweist sich das mit der Einsicht in den Zusammenhang von pädagogischer Reform und gesellschaftlicher Veränderung gegebene Grundproblem als tief zweideutig und nach wie vor ungelöst. Die Pädagogik sieht sich selbst in dem Widerspruch zerrissen, daß die Erziehung einerseits den gesellschaftlichen Reproduktionszirkel ständig mitvollzieht und, auf die Breite gesehen, gar nicht anders kann, andererseits aber diesen Reproduktionszirkel zu durchbrechen aufgerufen ist. Ohnmächtigstes Glied in der Kette der gesellschaftlichen Mächte, soll die Erziehung zugleich deren stärksten Widerpart bilden und fähig sein, die Gesellschaft im ganzen aus den Angeln zu heben. Am Beispiel von Kant ist gezeigt worden, welche Probleme sich ergeben, wenn man bei nüchterner Betrachtung der Lage nicht mehr davon ausgehen kann, die Reproduktionszirkel mittels einer radikalutopischen Lösung aus den Angeln heben zu können. [47/48]

³⁹ Eine zusammenfassende Darstellung und Analyse gibt Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Verlag G. Schulte Bulmke, Frankfurt a. M. 6.Aufl. 1976.

4. Der Umgang mit Widersprüchlichkeit als Aufgabe einer zeitgemäßen Erziehung

Die pädagogische Theoriebildung hat auf die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen zunächst mit alternativen Lebensentwürfen und pädagogischen Konzeptionen geantwortet, deren Realisierbarkeit ein theoretisch wie praktisch noch ungelöstes Problem ist. Die Frage ist, wie weit eine durch Differenzierung, Bereichstrennung und Polarisierung gekennzeichnete Lösungsform trägt. Sie tut es jedenfalls nicht in dem Sinne, daß es möglich wäre von grundsätzlichen Alternativen zur vorgegebenen gesellschaftlichen Situation auszugehen. Gegenbewegungen und mit ihnen verbundene Verselbständigung von Lebensbereichen lassen sich als eine Antwort der Gesellschaft selbst begreifen, die ihre wachsende Komplexität, systemtheoretisch gesprochen, mit einer weitergehenden funktionalen Ausdifferenzierung und Institutionalisierung relativ autonom werdender Bereiche beantwortet. Solange Gegenbewegungen somit lediglich kompensatorische Funktionen erfüllen, bleiben sie negativ wie positiv zurückbezogen auf die Zustände, gegen die sie gerichtet sind und werden darin nützlich für das gesellschaftliche System, das sich so gleichsam ein kontrapunktisches Gleichgewicht schafft und erhält.

Der geschichtlich-gesellschaftliche Vorgang der Herauslösung der Kindheit aus der Erwachsenenwelt wird durch die verschiedene Interpretierbarkeit derselben Sachverhalte tief ambivalent. Die Absonderung der frühen und späten Lebensalter enthält zwar die Chance einer Neugestaltung, sie kann aber auch zum entlarvenden Spiegel der gesellschaftlichen Pathologien werden. Zwar ist die Gesellschaft auf Kinder angewiesen, aber vielleicht werden diese auch deshalb in die „Quarantäne“ oder die „Bewahranstalt“ der Kindheit und Schule abgeschoben, weil in ihr selbst kein Platz mehr für Kinder ist. So gesehen wäre die abgesonderte Kindheit eine „Verlegenheitslösung“ und in Verbindung mit der Institutionalisierung und Pädagogisierung von Erziehungseinrichtungen für die Kinder selbst fatal. Was in der Gestalt und Lebensform des Kindes als humanes Versprechen und reale Utopie erscheint, kann in seiner Wertigkeit auch ins Gegenteil umschlagen und zur Fortschreibung gesellschaftlicher Inhumanität führen. Die Jugendzeit, hoffnungsfroher Aufbruch ins Leben, wird zum „Moratorium“ (Erikson⁴⁰), ehe die Kraft und Bereitschaft des jungen Menschen dazu vorhanden ist.

Dies trifft auch für die Schulerziehung zu und macht den Kern der Entschulungsdebatte aus. Wo eine dem Kind gemäße eigene Welt nicht wirklich geschaffen werden kann - und die Schule ist in ihrer gegenwärtigen Form keine solche „Welt des Kindes“ - wird das Leben des Kindes selbst auf eine schlechte Weise abstrakt gemacht und das Kind um seine Kindheit betrogen. Am eigenen Leibe erlernt es das gesellschaftlich dominante Lebensmuster der Leistung und Konkurrenz, der Selektion und ihrer Berechtigungen. In der Art, wie die Schule das Kind beansprucht und dabei auch übergeht, drückt sich der gesellschaftliche Wert bzw. Unwert des Menschen aus. Die Schule erscheint als ein Ort widersprüchlicher Anforderungen und Bewertungen. Das Kind erfährt den Widerspruch zwischen Normorientierung und Zuwendung zur Person in al-

⁴⁰ Vgl. Erik Erikson, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse (Fischer-TB Nr. 6089), S. 84.

ler Härte, es sieht sich alleingelassen und wird rigoros institutionellen Zwängen unterworfen. So rücken alle von der Schule angebotenen Rollen und Identitäten in ein Zwielicht und prägen sich widersprüchlich aus: Was die guten Schüler begünstigt, wirkt sich für die schlechten Schüler ungünstig aus und fixiert sie in ihrer negativen Position. Die Jahrgangsklasse bringt Sitzenbleiber hervor. Die Klassengröße verhindert oft, daß Kinder sich noch konzentrieren und lernen können. Die Leistungsmessungen dienen mehr der Auslese als der Förderung. Die emotionale Neutralität schulischer Kontakte und Verkehrsformen schlägt in Beziehungslosigkeit und Gleichgültigkeit um. Der intellektuelle Charakter der Schule entartet zum leeren Verbalismus. [48/49]

Gleich widersprüchlich gestaltet sich das Verhältnis von Schülern und Eltern zum Lehrer. Man will einen „guten“ Lehrer für sein Kind und beurteilt ihn doch oft nur danach, ob er die schulischen Leistungsnormen erfüllt und dem eigenen Kind einen erfolgreichen Schulabschluß verbürgt. Kinder brauchen den Lehrer in hohem Maße als Person und lernen doch bald, ihn im Interesse des eigenen Schulerfolgs berechnend zu beurteilen und zu manipulieren. Derselbe Zwiespalt bestimmt auch das Bewußtsein des Lehrers selbst, der zwischen seinen pädagogischen Aufgaben und den an die Institution geknüpften Erwartungen hin und hergerissen ist. Schüler können entgegen ihren eigenen tieferen Bedürfnissen nur noch erwarten, daß der Lehrer sie „über die Runden bringt“. Was in diesem Widerspruch Schüler und Lehrer noch miteinander verbindet, ist oft nur die nackte Tatsache, in einem unaufkündbaren Zwangsverhältnis aufeinander angewiesen zu sein.

Wenn ein „Ausstieg“ nicht möglich ist und pädagogische Utopien keine Chance erhalten, liegt das hauptsächliche Problem der Erziehung darin, wie eine derartige widersprüchliche Situation auf eine realitätsgerechte Weise bewältigt werden kann. Ich habe ausgeführt, daß theoretisch hinreichende Antworten und praktisch gangbare Wege zur Lösung dieses Problems nur gefunden werden können, wenn man auf Vorstellung eindeutiger, widerspruchsfreier Lösungsmöglichkeiten (wie sie auch die utopische Vorstellung noch bestimmen) grundsätzlich verzichtet und die bleibende Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Situation selbst zum Ausgangspunkt der Überlegungen macht.

Man kann nicht mehr von einem heilen „Schonraum Kindheit“ ausgehen und davon, daß widersprüchliche Situationen und ein darauf bezogenes gespaltenes Bewußtsein und Verhalten für das Kind von vornherein negativ und schädlich sein müssen. Der Vorteil des Kindes ist, daß es in seinen Vorstellungen von sich und der Welt noch nicht so fixiert ist wie die Erwachsenen. Kinder leben und handeln beziehungsrelativ und situationsspezifisch, sie sind hier so und dort wieder anders und tun sich leichter als die Erwachsenen im Einnehmen der verschiedensten Rollen. Daß diese einer unterschiedlichen Bewertung unterliegen, ist für sie, wenn überhaupt, ein untergeordnetes Problem. Die Sicherheit und Stärke des Kindes ist von dieser Voraussetzung her nicht an einen homogenen sozialen Raum und die Beseitigung oder Verdeckung aller Widersprüche in ihm gebunden. Das Kind kann im Gegenteil „offene“ Situationen oft viel besser bewältigen als der Erwachsene und ihre unvorhersehbaren Möglichkeiten

nützen. Widerspruchsfreiheit ist also nicht vorauszusetzen. Es ist vielmehr so, daß Kinder sich auf jeder Stufe ihrer Entwicklung mit Widersprüchen auseinandersetzen und mit ihnen leben müssen, ohne je eine endgültige Lösung für sie zu finden.⁴¹ Man kann mit der Psychoanalyse davon ausgehen, daß die soziale Welt sich dem Kind von vornherein in konfliktbeladenen Dimensionen, Modalitäten und Wertungsalternativen präsentiert. Jeder Fortschritt verlangt die Überwindung von Beharrungstendenzen. Neue Beziehungsmodalitäten werden nur über Trennungserfahrungen erreichbar. Ein Zuviel an gebotener Sicherheit kann auf die Dauer ebenso belastend und hemmend werden wie ihr gänzlicher Verlust. Zuviel Erleichterung kann dasselbe Resultat haben wie eine übermäßige Erschwerung. Dies bedeutet, daß *jede einseitige* Lösung, ins Extrem getrieben, in die Aporie führt.

Hier kann der Gedankengang von *van den Berg* wieder aufgenommen werden. Die widersprüchliche Beziehungsstruktur verlangt einen Übergang von schützenden Bedingungen in offenere und schutzlosere. Das Kind ist dazu auf einen Rückhalt und die Vorgabe von Sicherheiten angewiesen, zugleich aber muß es lernen, mit „fortschreitendem Sicherheitsverlust“ (Langeveld) zu leben.⁴² Es exploriert die Welt gewissermaßen vom Rockzipfel der Mutter aus. Ihm muß Sicherheit geboten werden, nicht [49/50] um darin zu bleiben, sondern gerade umgekehrt als Voraussetzung dafür, daß es Schritte ins Ungesicherte und Unbekannte tun kann. Es soll durch die gebotene Sicherheit vom ängstlichen Sicherungsbedürfnis frei werden.

Man kann aber nicht aufgeben, was man noch gar nicht besitzt. Ein Kind wird nur dann mutig und bereit sein, Sicherheiten preiszugeben, wenn es solche schon hat und mit Aussicht auf neue Sicherheiten verlassen kann. Um seine erworbene Identität dem Wandel auszusetzen, muß es in der alten Identität und Lebensform wirklich zuhause gewesen sein. Es muß erst Fuß fassen in der Welt, bevor man von ihm verlangen kann, ins Offene und Unbetretene zu gehen. Die ihm begegnenden Widersprüche und Konflikte müssen so beschaffen sein, daß Aussicht auf ihre erfolgreiche Bewältigung besteht..

Wenn nun aber gleichwohl richtig ist, daß sozial verkörpert und dargestellt sein muß, was das Kind als eine sinnvolle und erfolgreiche Form menschlicher Lebensbemeisterung erfahren und nachvollziehen können soll, ergibt sich für die modernen Gesellschaften eine paradoxe Situation und ein immer schwieriger werdendes Problem. Das strukturelle Paradox und Dilemma der modernen Gesellschaften besteht darin, daß sie in ihrer immer weiter gehenden funktionalen Differenzierung, Segmentierung und Arbeitsteiligkeit auf integrierende und humanisierende Faktoren zunehmend angewiesen sind, die sie selbst nicht mehr repräsentieren und aus eigenen Bedingungen hervorbringen können. Man kann dieses Problem auch so formulieren, daß die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse mehr denn je auf etwas angewiesen sind, was sie von sich ausschließen und nicht mehr selber vermitteln können, aber doch vom Menschen und seiner Erziehung als eine zu erbringende Leistung ständig erwarten müssen, damit

⁴¹ Vgl. dazu Erik Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*. Klett Verlag Stuttgart

⁴² M. J. Langeveld, a. a. O., S. 107.

das gesellschaftliche System in der Form, die es annimmt, überhaupt noch funktionieren kann. Die Gesellschaft selbst führt so gewissermaßen eine zunehmend parasitäre Existenz.⁴³

Damit ist dem Menschen selbst und seiner Erziehung eine autonome „Quellfunktion“ und komplementäre Leistung zugesprochen, zu deren Förderung die Gesellschaft, in der er lebt, selber wenig beiträgt und auf die sie doch in steigendem Maße angewiesen ist. Gesellschaftliche Versuche, auch dieses Problem der Wiederöffnung der „Quellen“ der Lebenskraft wiederum durch funktionale Differenzierung und arbeitsteilige Institutionalisierung zu bewältigen, gehen am Kern der Sache vorbei und haben auch keinen durchgreifenden Erfolg. Immer mehr und immer teurere öffentliche Erziehungsinstitutionen, nach schulischem Muster eingerichtet, vervielfachen oft nur die Pathologie der Erziehung und lösen nicht deren grundlegendes Problem.

Damit die pädagogische Aufgabe nicht doch durch das gesellschaftliche Muster überformt und pervertiert wird, sind besondere Bedingungen erforderlich, durch die Erziehungsräume sich wirksam abgrenzen lassen und in einem gewissen Grade selbst regulieren können. In diesem Sinne konnte die Familie, von der Struktur her gesehen, bessere Bedingungen für die Erziehung schaffen, als die öffentlichen Erziehungsinstitutionen dies tun. Dem widerspricht nicht die Tatsache zersplitterter Familien, zerstörter Milieus und pathogener familialer Beziehungen zum Kind.

In der Sozialgeschichte der neueren Kindheit und Erziehung sind personale Beziehungen zum Ersatz und Gegengewicht für fehlende gesellschaftliche Bezüge und gesellschaftlich repräsentierte Lebensformen gemacht geworden. Wo der öffentliche Bereich für das Kind zur unzugänglichen und chaotisch erscheinenden „Wildnis“ geworden ist⁴⁴, rückt die private Sphäre [50/51] und Beziehung an die Stelle der gesellschaftlichen Ordnung. Die sozialen Binnenräume und „Nischen“, auf die das Kind nun angewiesen ist, bauen auf Umgangsverhältnissen und direkten Kontakten auf und sind so wie jedes face-to-face-Verhalten auf kleine Gruppen mit informellen Beziehungsformen angewiesen. Ohne einen solchen Rückhalt in primären sozialen Bezügen wäre die gesellschaftliche Herausforderung und Entfremdung nicht zu ertragen und noch weniger zu bewältigen. Damit kann sich ein regressiver und reaktionärer Zug verbinden, aber dies muß nicht zwangsläufig der Fall sein.

Für offene Beziehungsformen ist eine emotionale Fundierung unerlässlich, weil nur in der Dimension des Gefühls, auch gegen das rationale Urteil des Verstandes, das Offene und Undurchschaubare als solches abgesichert werden kann und keine eindeutige Struktur- und Sinnvorgabe erforderlich ist. Damit aber im Gefühl geleistete „Weltabschluß“ zu der ebenfalls in ihm verankerten „Weltoffenheit“ nicht im Widerspruch steht, ist auch in der Dimension des Gefühls selbst die innere Widersprüchlichkeit der menschlichen Beziehungsstruktur anzunehmen, und hier erst kann sie in ihrer vollen Härte zugänglich werden. Das Gefühl ist nicht nur der Ort der Ruhe, sondern auch der

⁴³ Dies ist, nebenbei gesagt, Marx' zentrale These.

⁴⁴ Vgl. Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule? A. a. O., S. 46.

Kampfplatz des Lebens. Daß beides in ihm gleichzeitig gegeben und miteinander verbindbar ist, ermöglicht es, in Widersprüchen zu leben und dabei auf einen Selbst- und Weltabschluß zu verzichten. In Spaltungen und Entfremdungen zu leben, ohne neurotisch zu werden und aus dem Negativen das Positive zu ziehen, ohne ihm zu verfallen, stellt sich als die Aufgabe der Schule der Zukunft dar.