

Friedrich Kümmel

Einige grundsätzliche Überlegungen zu den Bedingungen und Chancen von institutioneller und personaler Veränderung*

Inhalt

1. Das Erfordernis einer Wissenschaft von der Veränderung 1
2. Das Paradox der Veränderung 2
3. Die zwei Gesichter der Aufklärung 5
4. Rückblick auf die Reformansätze der letzten vier Jahrzehnte 8
 - 4.1. Die curriculare Reform der 60er Jahre 8
 - 4.2. Zu den Reformansätzen der 70er Jahre 9
 - 4.2.1. Zur radikalreformerischen Initiative 10
 - 4.2.2. Der Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis 11
 - 4.3. Die Lernchance der 80er und 90er Jahre 13
5. Der Adressat als Schlüsselfaktor 14
6. Die Wahrung von Distanz 15
7. Die Aufgabe einer pädagogischen Psychohygiene 16
8. Bedingungen und Chancen personaler Veränderung 17
 - 8.1.. Biographische Veränderungen 18
 - 8.2.. Die neue Form der Erwachsenenheit 19
- 9 Die Aufgabe einer „Schule des Lebens“ 21
- 10 Das Prinzip des Handelns 22

1. Das Erfordernis einer Wissenschaft von der Veränderung

Was ich mir für diese Stunde vorgenommen habe, ist ein Rückblick auf über 30 Jahre Schulreform, wobei die verschiedenen Dekaden: die 60er, 70er, 80er und 90er Jahre deutliche Unterschiede zeigen. Darin drückt sich ein gesellschaftlicher und institutioneller Lernprozeß aus, für den es nun zwar viele Erfahrungswerte, aber noch keine hinreichende Theorie gibt.

Fragen in diesem Zusammenhang sind:

Was ist unternommen, und was ist erreicht worden?

Wie habe sich die einzelnen Reforminitiativen de facto ausgewirkt?

Hat sich in den Schulen dadurch etwas grundsätzlich verändert?

* Vortrag auf einem Fortbildungstag mit den Leiterinnen und Leitern der Lehrgänge für Pädagogische Beraterinnen und Berater auf der Comburg am 7. März 1998.

Sind Schulen als Institutionen überhaupt lernfähig, und wenn ja, wie lernen sie?

Wenn nicht, was ist der Grund für die „Reformimmunität“ der Institution Schule?

(Eine Mentorin redete von den Reformen wie von Wellen, die in kurzen Abständen durch die Schulen laufen, aber nichts hinterlassen.)

Weitere wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind:

Liegt es an den widrigen Umständen oder an der Art der Reformen selber, *wie* sie versucht und in die Wege geleitet wurden?

Ist zuviel oder zu wenig getan worden? Oder beides gleichzeitig?

Wo kann man überhaupt sinnvoll und wirksam ansetzen?

Wie verhält sich beides zueinander: die „alte Schule“ und die „neue Schule“?

Muß, um der Modernität gerecht zu werden, die „alte Schule“ abgeschafft werden?

Was kann sie (auch heute noch)?

Und: Was kann sie nicht (was heute nötig wäre), und wie kann sie es lernen?

Wie hängt das Lernen der Institution vom Lernen ihrer Mitglieder ab?

Eine *Wissenschaft der Veränderung von Institutionen und Einzelnen*, die auf diese Fragen Antwort zu geben vermöchte, gibt es noch nicht. Für die Aufgaben der Schulreform gilt in gesteigertem Maße, daß oft noch gar nicht vorhandenes und nicht ohne weiteres vorauszusetzendes Wissen über Reform und d. h. eine „Wissenschaft der Prozesse und ihrer Beeinflussung“ nötig ist, wenn sich in der Praxis etwas verändern und die Veränderung selbst institutionalisiert werden soll. Die Frage ist nicht, ob reformiert werden soll, denn das ist unbestreitbar, ungeklärt ist aber das *Wie*. Aber auch wenn man über die wichtigen Prozeßvariablen und Feldfaktoren noch nicht sehr viel weiß, muß man bereits Schritte tun. Reformvorhaben sind teuer und bringen oft nicht viel. Schon unter dem Gesichtspunkt ihrer Effektivierung wird eine Wissenschaft des institutionellen und persönlichen Lernens unverzichtbar. Aber wo soll man dabei ansetzen? Beim aufklärerischen, optimistischen Fortschrittsglauben oder bei der Frustration und Destruktion des Glaubens an einen geradlinigen Fortschritt? Die erste Schwierigkeit liegt darin, daß man beides *gleichzeitig* zum Ausgangspunkt nehmen muß. In Frage steht aber nicht der Optimismus oder die Resignation, sondern wie man *trotz* Dauerfrust optimistisch und handlungsfähig bleiben kann; weder hoffnungsfrohe Blauäugigkeit noch resignierte Verbitterung führen an dieser Stelle weiter.

2. Das Paradox der Veränderung

Eine hauptsächliche Schwierigkeit und Fehlerquelle liegt somit darin, daß die im Zusammenhang mit Reformvorhaben zu thematisierenden Sachverhalte höchst widersprüchlich sind und man bei allen Maßnahmen *gleichzeitig von gegenteiligen Grundannahmen ausgehen muß*. Das heißt konkret, daß offenkundig gewordene Paradoxien zur Grundlage strategischer Überlegung gemacht werden müssen. Die seit Ende der 70er Jahre dringend gewordene Frage ist: Wie kann man mit widersprüchlichen Sachlagen umgehen, bei denen *nicht* zu hoffen ist, die Widersprüche ein für allemal auflö-

sen zu können? Mit dieser prinzipiellen Frage will ich einsetzen, bevor ich die verschiedenen Reforminitiativen der letzten Jahrzehnte einer Reevaluation unterziehe.

Es gibt dazu ein aufschlußreiches französisches Sprichwort: *Plus ça change, plus c'est la même chose*.¹ Ich übersetze frei: „Wo alles ständig geändert wird, bleibt alles um so mehr beim Alten.“ Oder: „Je mehr man etwas verändern will, um so mehr konserviert man das Alte.“ Salopp ausgedrückt: „Wo ständig was los ist, tut sich schließlich gar nichts mehr.“ Oder in Form eines taoistischen Weisheitsspruches: „Was jeden Tag anders ist - die ältesten Dinge!“ Die Konsequenz ist: Neuerungssucht führt zum raschen Veralten. Je mehr auf „Betrieb“ gemacht wird, um so monotoner wird der Ablauf. Ständiger Wechsel verhindert den wirklichen Wandel; er verhindert, daß etwas greift und in die Tiefe geht. Oder noch allgemeiner ausgedrückt: Zerstreung bzw. Abwechslung und Stagnation wie Langeweile sind zwei Seiten derselben Münze! Kurzlebige Zeiten veraltern schnell und rauben den langen Atem. Dies stößt auf wo viel zu tun ist, besonders heute. Aber es bedeutet: *Mehr zu erreichen ist an ein Langsamerwerden gebunden!*

Man hat dies das „Paradox der Veränderung“ genannt². In negativer Version lautet es, daß permanentes Verändernwollen das Alte stabilisiert und den wirklichen Wandel unterbindet. Das klingt zwar widersprüchlich, doch leuchtet es irgendwie auch ein; man empfindet unmittelbar, daß damit etwas Richtiges getroffen ist. Doch wie soll man mit einer solchen paradoxen Sachlage umgehen? Der Sachverhalt verlangt nach einer Erklärung, die nicht leicht zu geben ist. Man muß dazu die gewöhnliche Denkweise völlig ändern. Normalerweise denkt man, daß Bestand bzw. Invarianz und Veränderung bzw. Wandel durch ein „oder“ verbunden ist: *entweder* etwas bleibt *oder* es verändert sich. Nun ist man durch das festgestellte Paradox aber gehalten, beides durch ein „und“ zu verbinden. Die in dem Sprichwort wiedergegebene negative Version lautet, daß etwas zu Beseitigendes eben dadurch erhalten werden kann, daß ein Element permanenter Veränderung in es eingeführt wird. Will man dagegen einen wirklichen Wandel erreichen, der langfristig von Bestand ist, so muß man zuerst einmal sehen, was *ist* und davon seinen Ausgang nehmen.

Watzlawick spricht in diesem Zusammenhang von *Lösungen 1. Ordnung*³, die nichts lösen oder genauer: die etwas so lösen, daß das Problem wiederkehrt. Der Schlüssel dafür ist der Wechsel und die damit verbundene Annahme, daß, wenn etwas *nicht so*

¹ Vgl. dazu Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fisch, *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien 1974, ²1979. Das Sprichwort ist hier als Motto dem 1. Kapitels vorangestellt.

² Ein Wissen um das „Paradox der Veränderung“ ist uralte, wie das zitierte Sprichwort zeigt. Als therapeutischer Ansatz ist die damit verbundene Problematik aufgenommen in: A. Beisser, *The Paradoxical Theory of Change*. In: J. Fagan & J. Shepherd, *Gestalt Therapy Now*. Harper & Row, New York ²1971, pp. 77-80. Die Umwendung desselben Sachverhalts in eine positive Verhaltensaufforderung habe ich im Kontext von Meditationspraxis bei Schwäbisch-Siems gefunden: Lutz Schwäbisch / Martin Siems. *Selbstentfaltung durch Meditation*. Rowohlt Taschenbuch Verlag Reinbek bei Hamburg 1976, 1987, vgl. das Zitat auf S. 3. Aufgenommen ist die Problematik von James A. Dublin in: Hilarion Petzold, *Die neuen Körpertherapien*. Jungfermann Verlag Paderborn, vgl. S. 293 und S. 335.

³ Vgl. a. a. O., S. 51 ff.

geht, es *eben anders* gehen muß. („Beim nächsten Mann wird alles anders ...“) Der Trugschluß liegt im Versprechen der Alternative, alles besser zu machen. Man setzt sich auf ein neues Pferd - und reitet auch dieses zu Tode. Oder man zieht eine andere Karte, die den Trumpf aber auch nicht bringt. Das heißt: Der Bezugsrahmen und die Regeln des Spiels bleiben dieselben, man tauscht nur die einzelnen Elemente aus. *Sich selber aber nimmt man in alle weiteren Spiele mit*, und darin liegt der Hasenfuß.

Manchmal geht etwas tatsächlich nicht ohne Wechsel bzw. Austausch, weil die Situation völlig verfahren ist, doch kehrt auch dann das mit ihr verbundene Problem wieder und verschwindet nicht einfach. Auf die Schule bezogen muß man sich fragen, wohin sie ihre „unlösbaren“ Probleme verlagert und ob es irgendetwas hilft, wenn man diese auf das Kind bzw. die Familie abschiebt oder der Gesellschaft anlastet. Dies wäre in jedem Fall eine Lösung erster Ordnung, die in Wirklichkeit nichts löst.

*Lösungen zweiter Ordnung*⁴ verlangen demgegenüber eine Änderung des Bezugsrahmens, in dem sich die Sache bisher abgespielt hat und d. h. sie hängen von der Einführung einer neuen, *systemunabhängigen* Variable ab. Der institutionelle Bezugsrahmen hat oft die Form und die Funktion eines Vorurteils. Dazu gehören Ausgrenzungen, Stereotypisierungen und damit verbundene schreckliche Vereinfachungen, das Denken in utopischen oder in pessimistischen Vorstellungen und das mit Verdrängung und Projektion verbundene Nichtanpacken der „heißen Eisen“. Damit verbindet sich ein tiefsitzendes Ohnmachtsgefühl des Einzelnen, der am Ganzen nichts ändern zu können glaubt und den eigenen Schuldgefühlen erliegt. Der insgeheim geschlossene Vertrag: Wohlverhalten gegen Gratifikationen und die gegenseitige Versicherung des Rechts und in Ordnung-Seins geht dann aber nicht auf und kann das schlechte Gewissen nicht beruhigen. So redet man sich gemeinsam in die „Alltags-Trance“ hinein und verliert die Fähigkeit des Kindes, „hellwach und bewußt zu leben“⁵.

Die noch nicht sehr verbreitete Grundeinsicht ist: Neues enthält zweifellos einen Schnitt zum Alten. Dieser kann aber nicht willentlich gemacht werden, er entsteht vielmehr umgekehrt dadurch, daß man das Alte akzeptiert und sich mit ihm aussöhnt. Dadurch wird es erst zu einem Vergangenen und hört auf, weiterhin die Gegenwart zu bestimmen. Die Konsequenz ist: „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.“⁶ Oft genügt schon die *volle Bewußtheit* (die nur erreichbar ist, wenn man nicht mehr wertet und kämpft), damit sich etwas wie von selber verändert. Immer problematisch aber bleibt das Kämpfen *gegen* etwas, denn es stärkt den Gegner und gibt ihm die eigene Energie.

⁴ A. a. O., S. 99 ff.

⁵ 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 in Zusammenarbeit mit Margaret O. Ryan, Die alltägliche Trance. Heilungsansätze der Quantenpsychologie. Verlag Alf Lüchow 1993.

⁶ Schwäbisch/Siems, Selbstentfaltung durch Meditation, a. a. O., S. 150.

Auch bleibt der, der so kämpft, in seine Wahrnehmung verstrickt und kann am Gegner nicht mehr die andere Seite sehen, mit der er sich wie mit einer Helferkraft verbünden könnte.

Der Denkfehler an dieser Stelle ist alt und wird immer wiederholt. Dauer/Bleiben und Fluß/Wandel wurden bezüglich der Zeit immer schon als zwei sich opponierende Ansichten empfunden; eins ging auf Kosten des anderen. Wer auf Stabilität bedacht war, mußte deshalb Veränderung und Umsturz verhindern, und umgekehrt. Die beiden Ansichten über die Zeit lassen sich unschwer auf die Schule übertragen. Auch in ihr gilt beides zugleich, so daß auch hier von beiden Seiten her gedacht werden muß: (a) Schule ist immer die „alte“ Schule, die der Reform Widerstand entgegensetzt und jeder Veränderung gegenüber resistent ist - wie lassen sich dann Prozesse in sie einführen, die in ihr etwas wirksam verändern und sie aus der ewigen Wiederholung des Gleichen herausführen? (b) Die andere, ebenso unbestreitbare Betrachtungsweise gilt aber ebenso: Alles fließt und nichts bleibt, wie es ist. Jeder Tag ist neu. Die Wasser im Fluß sind jeden Tag andere, und auch der, der in den Fluß steigt, ist jedesmal ein anderer (so Heraklit). Wie kann dann überhaupt etwas auf Dauer gestellt werden? Darin liegt ein Kernproblem der Institutionalisierung: wie man Konstanz bzw. Invarianz, Erwartbarkeit und Berechenbarkeit einführen kann in etwas, was, wie das Leben, in ständigem Fluß ist und von Tag zu Tag „immer anders“ wird. Beide Aspekte verbinden sich in der Frage, wie man die Institutionen *lebendig* erhalten kann, so daß sie nicht ihrer eigenen Starre erliegen und auch durch die laufenden Vorkommnisse nicht gesprengt werden. Beide Ansichten sind also von Gewinn, doch muß man das „logische“ Problem beantworten, *wie sie zusammengehen*, denn sie müssen stets verbunden werden, wenn nicht eine Schiefelage eintreten soll. Die Wahrheit des Lebens selbst zeigt ein „*doppeltes Gesicht*“⁷.

3. Die zwei Gesichter der Aufklärung

Wenn das „Paradox der Veränderung“ gerade in seinen negativen, den Wandel verhindernden Versionen weit verbreitet ist: „Je mehr sich verändert und verändert wird, um so mehr bleibt alles beim Alten“ - *was ist dann zu tun?* Wie kann man in therapeutischer oder reformerischer Absicht einer positiven Version derselben Wahrheit Gestalt verleihen? Ich illustriere die damit verbundene Problematik kurz am Aufklärungsdanken in der Pädagogik, das für alle späteren Reformbewegungen den Impetus lieferte, aber meines Erachtens auch für die dabei gemachten Kurzschlüsse verantwortlich gemacht werden muß.

Die Aufklärung hat sich die reformatorische Maxime: *ecclesia semper est reformanda* zu eigen gemacht und sie auf alle anderen gesellschaftlichen Bereiche übertragen. Auch für die Schule gilt nun: *schola semper est reformanda*. Mit der Erziehung wird nun der Gedanke des Fortschritts verbunden, ja sie wird zu dessen hauptsächlichem

⁷ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis* zweiter Band. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1975 (Urban Taschenbücher).

Träger und Medium erklärt, wohl wissend, daß Erziehung zunächst einmal Reproduktion ist und nicht ohne weiteres auch zum Garanten des Fortschritts gemacht werden kann. Angesichts der französischen Revolution entzündete sich der Streit: Reform oder Revolution? Soll man auf den schnellen politischen Weg des Umsturzes setzen oder im Vertrauen auf den aufgeklärten Fürsten den langen Weg der Reformen gehen? Das deutsche Erziehungsdenken entschied sich für Letzteres: Erziehung ist der lange, aber allein hoffnungsreiche Weg allmählicher Veränderung über Generationen hinweg (das Bauernkind wird Lehrer, der Lehrersohn Akademiker usw.). Aber nur auf diese Weise, so war der Gedanke, kann *der Mensch* erreicht und wirklich etwas verändert werden.

Die Faktoren, die aus dem Alten herausführen sollen, sind in den aufeinander folgenden Aufklärungsbewegungen zunehmend vertieft und in ihrer Aufgabenstellung erweitert worden:

1. die Vernunft, Urteilsfähigkeit und ein wissenschaftlicher Geist (Kant etc.);
2. ein klares Bewußtsein der gesellschaftlichen Widersprüche (Marx), und schließlich
3. eine tiefere Selbstaufklärung, in der der Mensch sich durchsichtig wird in den Konflikten seines Unbewußten (Freud), aber auch in seinem Selbstsein (Kierkegaard) und den damit verbundenen Problemen der sozialen Einbindung, der Ablösung davon und wachsender Selbstverantwortlichkeit.

Der letztgenannte Schritt der Aufklärung zielt auf das Individuelle bzw. Persönliche, der zweitgenannte auf das Gesellschaftliche bzw. Institutionelle, der erste auf den Menschen überhaupt in seiner Vernunftnatur. In allen drei Richtungen hat man es jedoch von vornherein mit nicht leicht zu überwindenden *Widerständen* zu tun. Im Gesellschaftlichen wie im Individuellen kann man von einer *Dominanz der Struktur über die Bewußtwerdung* reden. Dies gilt nicht nur für die soziale Welt, sondern auch für das eigene Unbewußte, das wie die Institutionen selbsterhaltende Mechanismen hat, ein Gleichgewicht wahrt und sich vor Tiefenaufklärung schützt.

Die verschiedenen Dimensionen zeigen somit Strukturähnlichkeiten und greifen ineinander. Kant geht davon aus, daß der Zirkel gesellschaftlicher Reproduktion, der die „alte“ Erziehung zutiefst bestimmt, nur durch die *Selbsterziehung des Erziehers* aufgebrochen werden kann.⁸ Der Lehrer soll 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 und dem Prospekt einer künftigen Erziehung (*einem Erziehungsideal*) leiten läßt und alle vorgefundenen Verhältnisse und darauf bezogenen Maßnahmen danach bemißt.

Daran ist nichts falsch, und doch zeigt die Aufklärung und auch die noch so gut gemeinte Aufklärungspädagogik von Anfang an zwei Gesichter. Horkheimer und Adorno haben diese Doppelgesichtigkeit in die prägnante Formel einer „Dialektik der Aufklärung“⁹ gefaßt: Aus der Revolution wurde Restauration und neuer Schrecken. Aber auch die Reformvorhaben blieben stecken. Das 19. Jahrhundert wird mit der

⁸ Vgl. I. Kant, Über Pädagogik.

⁹ 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).

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 Misch¹⁰); die Aufklärungsinitiative bleibt auf halbem Wege stecken.

Dabei ist Kants Insistieren auf der Selbsterziehung des Erziehers als dem ausschlaggebenden Faktor für die Verbesserung der Erziehung ein völlig richtiger Gedanke. Kants Argument ist: Auch der Erzieher ist einmal erzogen worden und d. h. selber schon ein Produkt der alten Erziehung. Also wird er auch die alten Fehler wiederholen, denn er kann nicht anders als das weiterzugeben, was er geworden ist. Hinzu kommt, daß im Verhältnis zwischen Erwachsenen keiner den Anderen verändern kann, sondern jeder nur sich selbst. Also läuft das ganze Erziehungs-Reformgeschäft letztlich in der Tat auf die Arbeit an sich selbst hinaus. Wie aber kann diese in Gang kommen? Kants Vorschlag ist: Man muß ein Ideal der Erziehung aufstellen und in die Köpfe bringen, eine Idee von Freiheit und künftiger Menschheit, für die einzusetzen sich lohnt. Aber reicht das aus? Viele Ideale sind inzwischen an der harten Wirklichkeit zuschanden geworden. Im 19. Jahrhundert hat das zu dem von Hegel beschriebenen „*unglücklichen Bewußtsein*“ geführt. Das 20. Jahrhundert hat mit der hohen Gesinnung und dem Idealismus Schindluder getrieben. Um in dieser Situation nicht zu resignieren und zu verzweifeln, spaltet sich der ideal gesinnte Lehrer selber und hält das hehre Bild in seinem Kopf getrennt von der ernüchternden und grausamen Wirklichkeit. Dies führt aber in der Konsequenz dazu, daß die eine Hand nicht mehr weiß was die andere tut. Bezüglich der angestrebten Reformen hat jeder den Saboteur auch in sich selber und ist zur Unwirksamkeit verurteilt, solange er sich darin nicht auf die Schliche kommt.

Noch nicht ist damit die Frage 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 Unbegange-

¹⁰ 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.) das Erfordernis eines „*Durchbruchs durch die natürliche Einstellung*“ und die mit der „*Preisgabe der Sicherheit des Daseins in der Beschränkung*“ verbundenen Schwierigkeiten.

ne, 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.

4. Rückblick auf die Reformansätze der letzten vier Jahrzehnte

Nun will ich nach diesen grundsätzlichen Überlegungen, wie angekündigt, die verschiedenen Reformansätze der letzten Jahrzehnte aus dem Rückblick skizzieren und in ihren Möglichkeiten wie Defiziten näher beleuchten. Ich kann dies in aller Kürze tun, denn Sie selber sind ja, wie ich, aktiver oder zumindest interessierter Zeitgenosse dieses Geschehens gewesen und verstehen, was ich sage, auch in der Andeutung. Der Rückblick gibt eine gute Möglichkeit, die eingangs genannten Fragen: Was bei Reformen geht und was nicht geht? und warum etwas nicht geht, und wie es vielleicht besser gehen könnte? einer Revision zu unterziehen.

4.1. Die curriculare Reform der 60er Jahre

Die Stichworte sind, angeregt durch den festgestellten Rückgang der Schulleistungen im internationalen Vergleich (auslösend war in den USA der sog. Sputnik-Schock), der „Bildungsnotstand“, ja die „Bildungskatastrophe“. Bildung wird für moderne, hochkomplexe technologische Gesellschaften als „Produktivkraft Nr. 1“ erkannt. Um den gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden, müssen die schulischen Ausbildungsstandards effektiviert werden. Dabei ist es pikant zu sehen, daß das vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Bewegung immer besonders reformfreundige deutsche Schulwesen im internationalen Vergleich schlechter abschneidet als die mehr traditionellen und auf uns schon fast anachronistisch wirkenden Schulsysteme benachbarter Länder.

Eingesetzt wird nun eine von der empirischen Sozialwissenschaft modellierte zweckrationale Lösungsstrategie: Die *curriculare Reform* setzt auf eine konsequente Zielorientierung und strukturiert die Lehrpläne, Lernziele und Lernkontrollen entsprechend. Darin zeigt sich aber auch schon eine Kehrseite, die den Erfolg der Bemühungen alsbald wieder in Frage stellt. Die Folge der Lernzielorientierung ist ein enger werdendes Netz von Vorgaben und die zunehmende Kleinschrittigkeit des Unterrichts. Sie kennen das schon aus den Stundenentwürfen: Grobziele sind in eine Serie von Feinzielen aufzugliedern, die Schritt für Schritt zu absolvieren sind. Sinn dieser Vorschrift ist es, die Zielklarheit und die Bewußtheit über das eigene Tun zu erhöhen und aus den unbewußten Reproduktionszirkeln herauszuführen. De facto hatte sie aber den entgegengesetzten Effekt, und was im Prinzip richtig gedacht war, zeitigte ungewollte Nebenwirkungen, die den Sinn der ganzen Unternehmung wieder in Frage stellten.

Warum bewirkt der lernzielorientierte Unterricht oft das Gegenteil von dem, was man sich von ihm verspricht? Dafür gibt es verschiedene Gründe. Was kleinschrittig zu absolvieren ist, fördert die Tendenz, es zu „erledigen“ und „abzuhaken“. Auch lenken die

formulierten Ziele davon ab, welchen Anteil der Einzelne daran nimmt, ob z. B. das Kind sich dafür interessiert und wie wichtig einem selber das alles ist. Hinzu kommt der Umstand, daß die Ziele zunächst nur im Kopf des Lehrers existieren, der den Unterricht plant und strukturiert und als einziger den Überblick hat. Zielorientierung verlangt eine Reflexion auf die Folge der Schritte und Rechenschaft über das jeweils Erreichte; sie setzt den „rationalen Lerner“ voraus, der das Kind nicht ist. Die Kinder folgen dem Unterricht, aber sie folgen ihm anders. Sie rekonstruieren nicht seinen Verlauf wie einer, der eine Vorlesung mitschreibt und sie dabei für sich selber durchgliedert, ein begriffliches Raster findet und den aufgenommenen Gedanken weiter-spinnen kann. Vor allem aber verbindet sich mit der Kleinschrittigkeit ein Zeitproblem, das zur Eile verleitet und darauf hinausläuft: *Weniger wäre mehr*, oder mit Wagenscheins Überlegungen in zeitlichen Kategorien ausgedrückt: *Verweilen in den Anfängen wäre im Endeffekt ein schnelleres Vorankommen!*¹¹ Auch für Reformen gilt dieser Grundsatz ganz allgemein: Man muß die Langsamkeit wieder lernen, denn von ihr hängt das weitere Fortkommen ab. *Wer schneller vorwärtskommen will, muß langsamer werden.* In dieser Paradoxie verbirgt sich für den reformerischen Eifer ein zentrales Handicap: Man kann nicht einfach eine Maßnahme setzen und durchziehen, ohne dabei die Rahmenbedingungen im Auge zu haben, auf die diese trifft. Gerade der im Unterricht, aber mehr noch bei Reformvorhaben viel zu wenig bedachte Bezugsrahmen „Zeit“ gibt eine Fülle von Beispielen dafür ab, wie noch so gut gemeinte Bemühungen durch einen falschen Umgang mit der Zeit konterkariert und in ihr Gegenteil verkehrt werden können.

Die andere Seite der Wahrheit ist, daß die Schule als Institution eine „Alltagswirklichkeit“ ist und daß die Zielorientierung ihr fehlt. *Die Schule hat Zeit*, genug Zeit für alles, was in ihr gelernt werden muß. Sie hat kein bestimmtes Produkt zu erstellen und termingerecht abzuliefern, vielmehr stellt sie sich ihre Aufgaben selber und löst sie *schulgerecht, nicht abnehmerbezogen*. 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 erledigt werden, anderes findet gar keine Lösung, es kehrt wieder und bleibt ein Problem, mit dem 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 Ansprüche der Öffentlichkeit. Aber auch dann zieht die Schule ihre Sicherheit aus dem unkündbaren Bestand der Institution. Auch wenn es in ihr drunter und drüber geht - morgen ist wieder Schule und alle sind da ...

¹¹ Vgl. Martin Wagenschein, *Die pädagogische Dimension der Physik*. Georg Westermann Verlag Braunschweig 1965.

4.2. Zu den Reformansätzen der 70er Jahre

In den 70er Jahren gibt es zwei Stränge der versuchten Schulreform: am Anfang den radikalreformerischen, der sich an den gesellschaftlichen Widersprüchen und ihrer Aufhebung orientiert und später verstärkt den wissenschaftlichen, der die engere Verbindung und Verzahnung von Theorie und Praxis anstrebt und innovatives Wissen in die Schule bringen will.

4.2.1. Zur radikalreformerischen Initiative

Die erste, linke Initiative stellt sich von vornherein als eine Zerreißprobe dar. Gesellschaftliche Widersprüche reproduzieren sich in der Schule, doch wie soll diese damit fertig werden können? Wieviel gesellschaftliches Konfliktpotential kann sie überhaupt in sich selber aufnehmen, reflektieren und verkraften? Die Schule ist gesellschaftlich gesehen zweifellos ein Politikum, zugleich aber ist sie in ihrem inneren Betrieb zutiefst apolitisch und soll ja auch nicht Politik machen dürfen. Eine Zerreißprobe wird dann aber immer beide Tendenzen gleichzeitig aktivieren: das politische Engagement bei den Wenigen, den Rückzug ins Apolitische bei den Vielen. Der linksorientierte Lehrer kommt mit der neu eingezogenen Bewußtseinssebene selber in Schwierigkeiten und muß einsehen, daß auch sein eigener Rollenset nach wie vor widersprüchliche Anforderungen enthält. Auch er ist „staatlicher Unterrichtsbeamter“, „Anwalt des Kindes“ usw. und muß sehen, wie er all das in sich vereinbaren kann. Je klarer er die Lage sieht, um so krasser werden für ihn die unauflösbaren Diskrepanzen. Aber auch der sich apolitisch verhaltende Lehrer kommt in genau dieselben Schwierigkeiten, auch er hat ob er will oder nicht ein gebrochenes Bewußtsein. Um dies 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 Chancen und Positionen keineswegs Sozialgerechtigkeit verbürgt. Doch keiner schafft deshalb die Noten ab, weil man bei demokratischen Auswahlverfahren schon aus juristischen Gründen ein vorgeblich „hartes“ - gerichtsfähiges - Kriterium braucht und, wenn man es nicht hat, erfinden muß. Und um noch ein drittes Beispiel anzuführen: Auf der Fahne steht die Chancengleichheit, doch die Soziolinguistik (Basil Bernstein usw.) weist nach, daß die Schule schon durch ihre akademisch geprägte, begriffliche Sprache Arbeiterkinder benachteiligt und benachteiligen muß, gleich welche zusätzlichen Anreize (Schulgeldfreiheit, keine Studiengebühren, Bafög usw.) man ihnen gibt. Dasselbe Problem spitzt sich bei den Ausländerkindern noch zu. Das in der Schule gepflegte Klima offener, nicht-diskriminierender Beziehungen reibt sich an der harten gesellschaftlichen Wirklichkeit, die angesichts ethnisch gemischter Klassen auch vor der Schultüre nicht haltmacht.

Man sieht, die sog. „neue Linke“ hatte in ihrem ersten, analytischen Teil völlig recht: ungelöste und unbewältigte Widersprüche an allen Enden! Von keiner Seite beantwortet ist aber die Frage, wie mit den offengelegten, nicht zu beseitigenden Widersprü-

chen umgegangen werden kann. Die zuerst gegebene Antwort, man brauche nur das „richtige Bewußtsein“, reicht nicht hin, denn auch das „linke“ Bewußtsein hat sich selber tief korrumpiert und ist dem eigenen Widerspruch erlegen. Von *allen* Seiten hieß es in den ausgehenden 70er Jahren, man müsse sich damit abfinden „*mit den Widersprüchen zu leben*“ und müsse „*lernen sie zu überleben*“, ohne sie je beseitigen zu können. Die erste Erwartung war: Je mehr Theorie des Widerspruchs, desto weniger erliegt man ihm und hat auch schon die Mittel in der Hand, ihn zu lösen. Die frustrierende Erfahrung aber ist: Je mehr Theorie, desto mehr Widerspruch - und keine Lösung ist in Aussicht!

Die Reaktion auf diese von allen Seiten geteilte Einsicht kann sehr verschieden sein. Sie führt bei manchen zur Schizophrenie, d. h. zu einem gespaltenen Bewußtsein, einer doppelten Brille und der Abblendung dieser schrecklichen Wahrheit durch einen erneuten Rückfall in Unbewußtheit. Dazu ist zu sagen: Wo Bewußtheit eingetreten ist, gelingt Verdrängung nicht mehr. Verdrängung ist kein wohlfeiles Rezept; auch daran kann man leiden und krank werden. Manche pendeln hin und her zwischen idealen Forderungen und ernüchternden Erfahrungen und bleiben hängen im offenen Widerspruch. Doch auch dieser schneidet ins Fleisch. Die meisten werden krank am Gefühl des Überfordertseins, sie verfallen dem Dauerstreß oder versuchen sich herauszuhalten im Rückgriff auf „kleine Fluchten“? Dazu gehört im Schulalltag die Nischen- bzw. In-selsituation, das Sichwohlfühlen im kleinen Kreis und die einfachen Lerninhalte, wo alles noch stimmt oder doch stimmig gemacht werden kann, wenn ein geheimes Einverständnis danach verlangt.

Um auf das Ausgangsthema zurückzukommen: Der Lehrer wird in zunehmendem Maße mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert, und die Frage ist, wie er den verschiedenen Ansprüchen gerecht werden und sie in seiner Person vereinbaren kann. Die Widersprüche liegen bereits in der Ebene der *Person*, die zwar gerne etwas Neues lernen, angesichts der schulischen Belastungen zunächst aber einfach überleben will. Widersprüchliche Erwartungen bestimmen die eigene *Rolle* und ihre Verortung im schulischen, familiären und gesellschaftlichen Umfeld. Schließlich ist die *Institution Schule* selbst ein Bündel von Widersprüchen, das sie über ihr Regelwerk abzuarbeiten versucht. Die Schule hat es dabei leichter als der einzelne Lehrer, der zeitlebens mit nicht mehr zu ignorierenden Widersprüchen leben und sehen muß, wie er damit fertig wird. Viele werden daran krank, andere retten sich durch einen inneren Rückzug oder durch die „kleinen Fluchten“. Euphorisch kann wohl keiner mehr sein. Aber auch an dem, was man sich vom Leibe hält und nicht einzugehen gewillt ist, wird man krank, wenn es einem täglich vor Augen steht.

4.2.2. Der Ansatz beim Theorie-Praxis-Verhältnis

Auch dazu wäre viel zu sagen, hier nur so viel: Für den mainstream der Reformen der 60er wie der 70er Jahre gilt eine Theoriedominanz und Wissenschaftsgläubigkeit. Die

hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Tradition hatte seit Schleiermacher betont, daß „Theorie die Praxis leiten soll“¹², eine Theorie allerdings, die sich selbst auf praktische Verantwortung verpflichtet und zugleich *reflexion engagée* (Wilhelm Flitner) vom Standpunkt des Praktikers aus ist. Dazu kommt seit Lochner der erfahrungswissenschaftliche Impetus instrumentellen Wissens, für den Theorie als Strukturierungs- und Steuerungshilfe im Sinne einer Psycho- und Soziotechnik und als politische Entscheidungshilfe fungiert. Und schließlich wird von seiten der sog. „Kritischen Theorie“ (Frankfurter Schule) das aufklärerische Moment der Mitbeteiligung und demokratischen Konsensbildung aufgegriffen und Theorie als Bedingungsanalyse und Kommunikationsmedium in Anspruch genommen. So ist nicht verwunderlich, daß die weitestgehende Forderung von allen genannten Seiten her eine *Theorie-Praxis-Integration* ist. Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und des Unterrichts meint, daß dem Praktischwerden der Theorie ein Theoretischwerden der Praxis korrespondieren muß. Die wechselseitige Übertragung von Wissenschaft und Praxis soll Innovationen bewirken und die Reformen vorantreiben.

Dies ist aber nicht so einfach, weil in den Institutionen und ihrem Verhältnis zueinander der *Theorie-Praxis-Bruch* bereits vorprogrammiert ist. Wissenschaftliche Institutionen bilden auch dort, wo sie wie in der Lehrerbildung einen Ausbildungsauftrag erfüllen, ihren eigenen Bezugsrahmen aus, der sich an internen Aufgaben bemißt und nicht an Abnehmerqualifikationen orientiert ist. 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. Studenten sollen aus der Sicht der Hochschule theoretische Impulse in die Schule tragen und praktische Erfahrungen und Anregungen zurück an die Hochschule bringen. Nichts davon ist der Fall, und das erklärt sich bereits aus systemtheoretischen Gründen. Studenten verhalten sich hier und dort anders, nämlich ortsspezifisch und systemrelativ. In der Schule werden sie automatisch zum Schüler (der sie waren) und zum Lehrling eines Schulmeisters, dessen Unterrichtsroutine sie dankbar kopieren. Hinzu kommt, daß der alte Erfahrungshintergrund des „Schülers im Lehrer“ den ersten Unterricht bestreitet und nicht das neue didaktische Konzept, das der Student von der Hochschule vermittelt bekommen hat. Die theoretische Überfrachtung wird in den hochschuleits verfaßten Rahmenrichtlinien zur schulpraktischen Ausbildung deutlich; die Untersuchungen zeigen, daß fast nichts davon in den Praktika wirklich geleistet wird und bei näherem Zusehen 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 abgesicherte Praktikum doch gar nicht ist und sein kann. Die strukturell bedingte Wahrheit lautet an-

¹² Vgl. dazu meine Beiträge „Erfahrung, Können, Kunst - Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ und „Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als Theorie einer Praxis“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft 1978, S. 119-126 sowie meine Darstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in: Klaus Giel (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976.

ders: Praktika bilden für Hochschule und Schule als getrennte Institutionen 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 und unterschiedlich ausgelegten Systemreferenz* ausgehen, wie sie sich im Theorie-Praxis-Bruch ausdrückt. Dieser Bruch wird nicht nur erlitten, sondern schon vom Studenten als einem „Grenzgänger“ zwischen den Fronten aktiv reproduziert. Auch er ist bereits ein „Überläufer“. Sie kennen den Ausruf von Studenten nach einem erfolgreich verlaufenen Praktikum: Ich würde am liebsten gleich hierbleiben - was soll ich nach dem Praktikum überhaupt noch an der PH? *Ich sehe ja, es geht!* Und auch der Slogan des 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 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 nur die halbe Wahrheit* und - *es führt kein Weg zurück*. „Theoretiker“ sind nicht „Praktiker“: beide haben eine unterschiedliche und institutionenspezifische Sozialisation hinter sich, sie denken anders, fragen anders, lesen andere Bücher und gehen mit ihrer Zeit anders um. Der hierdurch entstehende Theorie-Praxis-Bruch spricht jedoch nicht 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. Im Zeichen sich wandelnder Verhältnisse und einer immer weiter gehenden Professionalisierung kommt man um Theorie und eine theoretische Reflexion der Praxis gar nicht herum. Dafür sprechen nicht nur die zunehmenden Problemfälle, denen gegenüber auch der gut ausgebildete Lehrer noch hilflos ist und nach dem Experten ruft. Jeder Lehrer muß heute über das Unterrichten hinaus zum Experten für tausend andere Dinge werden und sich der Spezialfälle annehmen können. Dazu braucht er nicht weniger, sondern mehr Ausbildung und Kompetenz.

4.3. Die Lernchance 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. Die großen Entwürfe und Reforminitiativen gehören nun der Vergangenheit an und haben einer tiefen Ernüchterung Platz gemacht. Vermittelt ist diese Wendung durch das Scheitern vieler Bemühungen und die damit verbundene Frustration. Die damit verbundene Resignation kann als eine große Chance angesehen werden: Neubesinnung über die Grundlagen des eigenen Tuns ist angesagt. Soll die Resignation selber zu einem Faktor der Veränderung gemacht werden, so müssen neue Strategien entwickelt werden, die gegenüber den vorausgegangenen Reformversuchen an ganz anderer Stelle ansetzen und mehr Aussicht auf Erfolg haben. Einsichten in die gegebenen Aporien sind wichtig, aus denen man die richtigen Schlüsse ziehen muß. Kurz gesagt: Man muß aus den Fehl-

schlagen lernen und kann dann erst hoffen, den neuen Herausforderungen begegnen zu können.

Ein wichtiges Ergebnis des Studiums scheiternder Reformen ist, daß diese, sollen sie den Einzelnen erreichen und in die Tiefe gehen, *eine langfristige Perspektive brauchen* und in der Regel nicht mit kurzfristigen, spektakulären Erfolgen aufwarten können. In diesem Zusammenhang ist leider festzustellen, daß viele Reformansätze mehr der politischen Selbstdarstellung als der wirklichen Reform dienen und im Blick auf die Wahltermine auch viel zu kurzfristig terminiert waren. Man konnte auf Modellversuche verweisen und damit demonstrieren, daß etwas getan wurde; was später daraus wurde, interessierte nicht mehr. Bei ernstgemeinten Schulreformen aber handelt sich um langwierige Lernprozesse aller Beteiligten, die nicht von außen her steuerbar sind und bei denen man auch aus den nicht ausbleibenden Frustrationen noch etwas lernt. Die geforderte Bandbreite der Rückkoppelungen erhöht den Kommunikationsbedarf und verlangt eine Vernetzung der lokalen, regionalen und zentralen Initiativen.

Erst wenn man gelernt hat auf die *Gesetze des Verlaufs* zu achten wird es möglich, sich den neuen Herausforderungen zuzuwenden und für sie geeignete Strategien zu entwickeln. Es treten in den letzten Jahren zunehmend bislang nicht lösbar erscheinende Problemfälle auf, für die man dennoch eine praktische Antwort finden muß. Ich nenne nur die Kinder- und Jugendgewalt, die ohne politischen Verrechnungshintergrund bleibt, psychologisch unbekannte Phänomene manifestiert und zu einer allgemeinen Verlegenheit führt, wie man damit umgehen soll. Die *Ursachenfrage* wird hier leicht zu einem Spiel, bei dem man den „Schwarzen Peter“ weitergibt und nicht mehr so recht weiß, ob man die Familie und ihre Fernsehgewohnheiten, das Kind, die Gesellschaft oder schließlich die ebenfalls mit struktureller Gewalt versehene Schule anklagen soll. Man kann das alles tun, genauso gut aber auch lassen, denn diese Art Kausalattribution ist müßig und hilft im konkreten Fall gar nichts. Aber auch die empfohlenen *präventiven* Lösungsstrategien: man müsse durch pädagogische Arbeit verhindern, daß es überhaupt so weit kommt, sind gut gemeint doch nicht von Hilfe. Und für die dringend nötigen, *direkten Interventionen* im akuten Fall ist weder der Pädagoge noch der Schulpsychologe hinreichend 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.

Aufgaben dieser Art verlangen nach weitergehender Professionalisierung, der nicht bereits dadurch Genüge getan ist, daß man an „Brennpunktschulen“ - Schulen, an denen es brennt - Schulpsychologen und Sozialpädagogen einsetzt und im übrigen auf ein Netz amtlich und privat arbeitender Kinder- und Familientherapeuten verweist. Auch in der allgemeinen Lehreraus- und -fortbildung müssen die erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden, anders gesagt muß der Lehrer selber zum Experten seiner Problemfälle werden und mehr können, als von ihm bisher verlangt worden ist. Diese Forderung wird, so richtig sie ist, natürlich leicht wieder utopisch, und so kommt man um den Experten, der nicht zugleich der Lehrer ist, auch in Zukunft gar nicht mehr herum.

5. Der Adressat als Schlüsselfaktor

Die für Reformen vor allem zu lernende Lektion aber ist, daß gesellschaftlich motivierte und auf institutioneller Ebene angesetzte Veränderungsimpulse nicht greifen, solange sie die Einzelnen nicht erreichen und aktiv einbeziehen.

Der Adressat wird als Schlüsselfaktor zunehmend wichtiger. Man kann ihn nicht mehr übergehen oder von außen bzw. oben zu manipulieren versuchen; vielmehr muß die Ebene gewechselt werden. Anstelle administrativer Vorgaben, die oft nicht in den inneren Raum der Schule eindringen, müssen Konzepte der Mitbeteiligung entwickelt werden, so wie das neue Konzept der Pädagogischen Berater und ihrer sowohl lokalen als auch weiträumigen Vernetzung eines ist. Dies erhöht den laufenden Fortbildungsbedarf und ist auch mit mehr Kommunikationsbedarf verbunden, für den Zeit eingeräumt werden muß. Allgemein gesprochen haben Reformen nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie alle direkt Beteiligten erreichen und diese aktiv in sie einbezogen werden, so daß jeder eigene Erfahrungen mit ihnen verbinden kann und selber einsieht, daß die Sache etwas bringt. Was nur von außen herangebracht wird, bewirkt nichts, solange die Betroffenen es sich nicht zur eigenen Sache machen. Die Beteiligten müssen selber aktiv werden und die Gelegenheit zu neuen Lernprozessen damit verbinden. Dies erfordert Kooperation, die dem Lehrer oft schwer fällt, weil er dazu aus seinem Einzelgängerdasein heraustreten muß. Es erfordert den Mut zur Offenlegung. Mit der sog. „pädagogischen Freiheit“ hinter verschlossener Klassentür kaschiert er oft nur seine Schwächen und deckt sein Versagen ab. Aber auch seine Stärken können so nicht für andere fruchtbar werden. Die Einrichtung des „Pädagogischen Tags“ an den Schulen ist eine solche Gelegenheit, doch hängt viel davon ab, ob es gelingt, Offenheit herzustellen und die „heißen Eisen“ wirklich anzupacken.

Im Sinne der Maxime, stets gleichzeitig von den gegenteiligen Annahmen auszugehen, muß man an dieser Stelle aber auch die Gefahrenmomente sehen und berücksichtigen. Gemeinsame Unternehmungen können leicht kontraproduktiv werden, wenn der Gruppenzusammenhalt dabei im Vordergrund steht und das ingroup-Verhalten dazu verleitet, sich zwar im allgemeinen zu bestärken, aber nichts konkret anzusprechen. Das Mittel der Gruppenbildung ist immer sehr ambivalent: Sie kann zur Selbstoffenbarung führen und Potentiale freisetzen, aber auch der Abschottung nach innen und außen dienen. Wo Gruppen im Rahmen der Institution zu „privat“ werden, gerät man auch hier in den Hexenkessel der Emotionen und Rivalitäten, und die versprochene Zusammenarbeit ist vertan. *Gruppenbildung auf institutioneller Ebene* ist somit ein Problem, dessen Brisanz von Lehrern oft noch gar nicht gesehen wird. Ich muß deshalb an dieser Stelle etwas weiter ausgreifen.

6. Die Wahrung von Distanz

Der Vorteil der institutionellen Ebene wird seit Parsons darin gesehen, daß sie emotionale Bindungen und Verwicklungen neutralisiert und die primären Gesichtspunkte von

Sympathie und Antipathie nicht verhaltensbestimmend werden läßt. Vieles Allzupersonliche und Allzumenschliche kann so außerhalb bleiben, und es muß zurecht ausgespart werden, wenn es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen soll. Man „kann“ nicht mit jedem, braucht aber 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 doch an den die Emotionen weckenden Haken hängen zu bleiben. In traditioneller Ausdrucksweise verlangt Zusammenarbeit „Sachlichkeit“, und zu dieser gehört ein Abstand von den persönlichen Verstrickungen und allzumenschlichen Bedürfnissen. Damit ist nicht gesagt, daß man all das heraushalten kann, aber man braucht sich damit auch nicht immer einzulassen und im Kreise zu drehen.

Sie wissen: Der Therapeut kommt seinem Klienten sehr nahe, aber das hat nur dann einen guten Sinn, wenn er gleichzeitig die unabdingbare therapeutische Distanz wahrt. Er darf sich gerade nicht in die Idiosynkrasien und Verwicklungen seines Klienten hineinziehen lassen, wenn er ihm helfen können soll. Wirksame Hilfe verlangt eine *unpersönlich-persönliche Ebene*, und die institutionelle Ebene bietet sich als eine solche, durch Distanzmomente gekennzeichnete Ebene an. *Grundsätzlich betrachtet schließen Zugewandtheit und Distanz sich keineswegs aus und gehören vielmehr zusammen.* Ohne innere Distanz gibt es keine Zugewandtheit und kein In-Kontakt-treten-Können! Distanz als *Bedingung* der Nähe meint gerade nicht, auf Abstand zu gehen und sich die Dinge vom Leib zu halten. Je mehr Distanz im Sinne von Nichtverwickeltheit, desto mehr Offenheit, Nähe und Kontakt. In diesem Sinne ist es auch für jeden Erzieher wichtig, eine „pädagogische Distanz“ zu wahren. Die Eltern lassen sie vermissen, weil sie ihr Kind unbewußt als Eigentum betrachten und „erziehen müssen“. Erst wenn die Kinder erwachsen sind, normalisiert sich der Umgang mit ihnen. Die Lehrer hätten es leichter, pädagogische Distanz zu wahren, doch verhindert es hier die mit vielen Unsicherheitsmomenten behaftete Klassensituation. Die Kehrseite fehlender Distanz liegt auf der Hand: Ohne sie hat der Erzieher das Gefühl ständigen Überfordertseins und ein chronisch schlechtes Gewissen, denn er kann die Tür nicht 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 notwendig 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 auch gar nicht stellen, weil er so lange der Unersättlichkeit des eigenen und des fremden Bedürfnisses unterworfen ist.

7. Die Aufgabe einer pädagogischen Psychohygiene

Aus dem Gesagten ergibt sich die Aufgabe einer pädagogischen Psychohygiene. Daß das Kind vereinnahmt und daß es vernachlässigt wird, sind zwei Seiten ein und derselben Münze. 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 gar nicht von der Quantität der Arbeitsleistung ab,

und noch mehr Freizeit würde daran auch nichts ändern. Die Frage ist grundsätzlicher: Wie kann einer sich frisch erhalten, wovon hängt das eigentlich ab? Die Antwort darauf lautet im Prinzip: *Frisch bleibt und wird man 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 keine Frage des Quantums freier und erholsamer Zeit, sondern resultiert aus einer Rückkopplung 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 Arbeit ist ein vorzügliches Mittel zur Aufnahme von Kontakt, der in und trotz der Verausgabung ständig Kraft rückspeist. Die Nutzenanwendung lautet mit einer gewissen Übertreibung und Provokation: 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 - nicht auf die richtige Weise - dabei gewesen. Angst kann ein solches Loch erzeugen, in das alle Kraft verrinnt. Aber auch das bloß Äußerliche des Unterrichtens 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 wird und keine unwillentliche und willentliche Aufmerksamkeit mehr geleistet werden kann. Wer „abgeschaltet“ ist, kann nichts mehr aufnehmen und auch nicht mehr lernen. Das macht als Dauerzustand die veräußerlichte Form des Unterrichts aus, bei der 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 dafür sind und nicht nur über die Güte des Produkts, sondern auch über die Gesundheit des Arbeitenden entscheiden. Das Arbeitsklima ist aber, wie das Unterrichtsklima, selber ein Kontaktphänomen, und von ihm hängt alles Unterrichten und Lernen ab. Und noch ein anderer Aspekt ist wichtig, der im Zusammenhang mit der pädagogischen und therapeutischen Distanz bereits angesprochen worden ist: *Kontakt ist etwas sehr Persönliches, gleichzeitig aber auch etwas sehr Unpersönliches, denn er schließt notwendig Distanzmomente ein und kann ohne sie gar nicht zustande kommen.*

Schließlich hat das Im-Kontakt-Sein bezüglich des Zeitbedarfs den unschätzbaren Vorteil, daß der Kontakt *erfüllte Gegenwart* und nicht *sich verschleißende Zeit* ist. Wie die Gegenwart, stellt auch der Kontakt *sich selber her* und muß nicht wie die Beziehungen „gepflegt“ werden. Sein Zeitbedarf ist äußerst gering, und doch überbrückt er als einzige Brücke die Leere der Zeiten. Kontakte sind momentan, und gleichzeitig überdauern sie. Sie sind fragil und hören doch, wie die Liebe, nicht mehr auf.

8.,. Bedingungen und Chancen personaler Veränderung

Nun will ich auf die zweite Hälfte meines Themas: „Bedingungen und Chancen *personal*er Veränderung“ auch noch wenigstens kurz eingehen. Wenn ich von der Notwendigkeit einer weitergehenden Professionalisierung des Lehrerberufs sprach, werden Sie nicht davon ausgehen, daß ich Selbstverwirklichung als den dazu allein geeigneten und einzig gangbaren Weg halte, obwohl er nicht gering zu achten ist. Um dies von vornherein klarzustellen: „Selbstverwirklichung“ ist für mich kein Reizwort; ich weiß, wovon ich rede und verhalte mich nicht wie der „Brunnenfrosch“ im Gleichnis von Tschuang Tse, der von den „großen 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.

8.1. Biographische Veränderungen

Nun aber ins einzelne. Was heute alle betrifft sind die biographischen Veränderungen, die Sie kennen. 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, und man muß zudem sehen,

daß auch die alten, wohlnormierten Einteilungen, wie z. B. Comenius sie verwendet hat, bereits Konstrukte waren: „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 Püpfchen (Pupa), das Mägdlein (Puella), die Jungfrau (Virgo) das Weib (oder die Frau) (Mulier), die Altfrau (Vettula), die Altmutter (Anus decrepita).“¹³ 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 in einem Leben. Diese aufeinanderfolgenden, manchmal auch gleichzeitigen Leben sind durch verschiedene Bezugsrahmen bestimmt und stärker als früher mit 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, ungeahnten Aufbrüchen verbunden ist.

Dies erinnert an Eriksons Konzept der menschlichen Entwicklung.¹⁴ 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.

¹³ Aus dem „Orbis sensualium pictus“ von Comenius, Kap. XXXVI.

¹⁴ 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).

8.2. Die neue Form der Erwachsenenheit

Es kann nicht ausbleiben, daß mit der Beschleunigung aller Lebensvorgänge viele Unsicherheiten in der Rollendefinition und Selbstwahrnehmung verbunden sind und Lösungen gewählt 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, aus eigener Kraft und eigener Mitte leben. Zur Berufsfindung und Partnerwahl kommt die Selbstfindung hinzu. Erwachsenwerden hat, wie Spranger feststellt, mit dem Erwachen des inneren Selbst zu tun¹⁵ 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 auch von ihrem *innerlich* bestimmenden Einfluß frei geworden zu sein. Die eigene Lebenslinie ist dann nicht mehr durch die Herkunft und eine damit verbundene Laufbahn vorgegeben; jeder muß sie selber finden und seinen Weg gehen. Wege sind von nun an individuelle Wege, und die Frage nach der eigenen Lebensaufgabe (das, was früher die „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?

¹⁵ 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 Gegensätzlichste 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.

9. Die Aufgabe einer „Schule des Lebens“

Die Stichworte der „Schule des Lebens“ und der „Schule als Weg“ bekommen 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. Aber es gibt eine wesentliche Differenz der „Lebensschule“ zu unserer Schule: Jeder muß hier 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.

Damit ist das Thema der Erziehung als einer *Wiederholungssituation*¹⁶ erneut angesprochen, von dem Kant bei seinen Überlegungen zum Reformproblem ausgegangen ist. Erziehung ist in der Tat Wiederholung im guten wie im schlechten Sinn, und daß auch in der neuen Schule die alte Schule weiterlebt, ist 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.

10. Das Prinzip des 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.“¹⁷ 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ Søren Kierkegaard, *Der Begriff der Angst*. Werke, hrsg. v. Hermann Diem und Walter Rest, S. 610.

„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 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 nicht einfach treiben zu lassen.