

JOSEF JANDA

Verschwiegene Akzente gegenwärtiger Pädagogik

Josef Janda, Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, deckt in diesem Beitrag weithin verschwiegene, aber z. T. sehr folgenreiche Akzente gegenwärtiger Pädagogik auf. Daran werden auch die Grenzen pädagogischer Methodik erkennbar, und es wird auf die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung des Erziehers verwiesen. (Redaktion)

Es ist seit jeher Anliegen und Aufgabe der Pädagogik, Kinder mit den Gegebenheiten des Lebens und Zusammenlebens vertraut zu machen. Sie sollen in diese hineinwachsen und sie in zunehmendem Maß aus eigener Einsicht bejahen und mittragen können. Die Lebenserfordernisse, die Kindern vermittelt werden, sind dabei immer schon eine Mischung von Allgemeingültigem, von Gesellschafts- und Kulturbedingtem und von Zufälligem.

Erziehung will aber nicht nur an bereits Bestehendes anpassen, sondern sie nimmt ebenso Bedacht auf die im Kind schlummernden Anlagen und versucht, diese zum Leben zu erwecken und zur Entfaltung zu bringen. Im Idealfall gelingt es, die Fähigkeiten, Hoffnungen und Wünsche der Heranwachsenden mit den Gegebenheiten und den Erwartungen der Gesellschaft in ein harmonisches Spannungsverhältnis zu bringen. Es ist Aufgabe der pädagogischen Reflexion und die Kunst der pädagogischen Praxis, die sich oft genug in strittigen und komplexen Alltagssituationen zu bewähren hat, beide Anliegen im Auge zu haben.

Pädagogisches Handeln vollzieht sich nicht in geschützten und sicheren Räumen, sondern auf dem schwankenden Boden gesellschaftlicher Veränderungen und den oft stürmischen Phasen der per-

sönlichen Entwicklung. Je heftiger z. B. die Emanzipationsbestrebungen einzelner oder bestimmter Gruppen sind und je unklarer und pluralistischer die Vorstellungen einer Gesellschaft sind, umso schwieriger ist es, die individualistischen Selbstverwirklichungswünsche des einzelnen und die in der Schwebe bleibenden Erwartungen einer unsicher gewordenen Gesellschaft in Übereinstimmung zu bringen.

Der Verlust der selbstverständlichen Übereinstimmung bewirkt, daß man viele Dinge in oft langwierigen Gesprächen ausdiskutieren muß und die Pädagogik nach immer neuen Methoden zu suchen hat, so daß sich in der Folge Diskussions- und Erziehungsmüdigkeit einstellen. Man träumt dann von Primitivkulturen, in denen die Kinder viel mehr sich selbst überlassen und dabei offensichtlich glücklicher sind. Einmal abgesehen davon, daß an Kindern tatsächlich zu viel herumerzogen werden kann, wird bei einem Vergleich mit Primitivkulturen jedoch meist Wesentliches übersehen. Wenn in diesen Kulturen weniger verbale erzieherische Maßnahmen gesetzt werden, heißt das ja noch nicht, daß weniger erzogen wird. Die bestehende gesellschaftliche Ordnung ist in einfachen Kulturen so klar und selbstverständlich, die Kinder leben so eng mit ihren Eltern und der ganzen Dorfgemeinschaft zusammen, daß kaum eine andere Möglichkeit besteht, als in die bestehende Gesellschaft mit ihren Aufgaben und Pflichten hineinzuwachsen. Die prägende Kraft der Gesellschaft ist so groß und so selbstverständlich, daß es sich erübrigt, viel darüber zu reden.

Die pädagogische Praxis ist ein komplexes

Geschehen, in dem Strömungen und Gegenströmungen nebeneinander wirken. Spontane Reflexhandlungen vermischen sich mit überlegten Aktivitäten. Erzieherisches Handeln ist einmal Ausdruck der gesellschaftlichen Wirklichkeit und dann wieder der Versuch einer Gegensteuerung. Hinter der Fassade von Freundlichkeit können sich Gleichgültigkeit und Eigeninteresse verbergen. Die gewünschte innere Gesinnung kann durch die häufige Verwendung des Wortes „echt“ zwar beschworen, aber nicht bewirkt werden.

Aus dem Gemisch dessen, was pädagogisches Handeln bestimmt, sollen in den folgenden Überlegungen die Strömungen benannt werden, die — den „heimlichen Lehrplänen“ vergleichbar — aus dem Hintergrund wirken und die sich häufig gegen das, was verbal beteuert wird, durchsetzen. Es sind die herrschenden Selbstverständlichkeiten, über die man gar nicht zu reden braucht und die häufig den Betroffenen gar nicht bewußt sind. Sie sind schwer zu fassen, was auch einer exakten Beschreibung hinderlich ist. Daher sind auch die folgenden Ausführungen nicht im eigentlichen Sinn belegbar und beweisbar; ihre Richtigkeit hängt vielmehr von einer richtigen Einschätzung der pädagogischen Realität ab.

Noch schwerer fällt eine Beurteilung. Diese Hintergrundwirklichkeit ist ja nicht einfach das Ergebnis menschlicher Bequemlichkeit, sondern sie enthält auch, was in der öffentlichen Rede übersehen und vernachlässigt wird. Mit anderen Worten: Wenn die theoretischen Überlegungen der Pädagogik zu idealistisch werden und die reale Situation der Kinder und Erzieher zu wenig wahrgenommen wird, dann ist die Entstehung einer „Hinterbühne“ eine naheliegende Folge. Eine gute Pädagogik hat deshalb nicht nur ihre Ziele im Auge zu behalten, sondern sie muß diese auch in eine gute Balance zu dem

bringen, was in der Lebenswelt des einzelnen und in der Gesellschaft möglich ist.

Die „verschwiegenen Akzente“ gegenwärtiger Pädagogik seien in vier Thesen zusammengefaßt:

1. Ausbildung ist wichtiger als Bildung, Qualifikation ist wichtiger als Qualität.
2. Methoden haben Vorrang vor den Inhalten.
3. Zweckmäßigkeit kommt vor Moral und Wahrheit, Qualifikation vor Tugend, das Faktische vor dem Sollen.
4. Der Druck der Realität ist stärker als die pädagogische Rede von den Spielräumen, von der Kreativität und der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten.

1. Ausbildung ist wichtiger als Bildung, Qualifikation ist wichtiger als Qualität

Unter Ausbildung wird hier das Erlernen und Einüben der für das Leben und Zusammenleben notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, während Bildung ein Verstehen der großen Zusammenhänge des menschlichen Lebens und der Welt meint. Ausbildung richtet ihr Augenmerk auf das richtige Funktionieren, während sich Bildung mit den Fragen nach dem Woher, Warum und Wozu befaßt, die an die Sinnfrage rühren und deren Beantwortung nur von einem weltanschaulichen Hintergrund her möglich ist.

Kinder mußten natürlich immer schon die für das Leben und Überleben notwendigen Verhaltensweisen erlernen. Man kann nicht darauf verzichten, Kindern zu lehren, wie man Schuhbänder bindet, die Zähne putzt und wie man sich im Straßenverkehr verhält. Jugendliche müssen lernen, wie man mit technischen Geräten umgeht, wie ein Bankkonto zu handhaben ist und wie man Erste Hilfe leistet. Es handelt sich dabei um die Bereiche des Lebens, die sich unmittelbar aufdrängen, die ohne viel Diskussion ihr Recht fordern und keinen Widerspruch zulassen. Die Fragen nach einer Weltsicht und Weltdeutung treten ihnen gegenüber in den Hintergrund; sie werden als nicht so unmittelbar lebenswichtig erfahren und bleiben dem Privatbereich überlassen.

Trotz aller Beteuerungen, daß Erziehung Lebensorientierung ermöglichen soll und daß sie sich nicht allein mit Ausbildung begnügen darf, geht es in der Praxis doch vielfach um die entsprechende Qualifikation für bestimmte Tätigkeiten. Steuerbarkeit und Produktivität sind zu den beherrschenden Begriffen des ganzen Lebens geworden. Es werden Fleisch und Eier „produziert“, man spricht vom „Produkt“ Seniorenheim, das es zu verkaufen gilt. Der Schritt zum Produkt „gebildeter Mensch“ ist klein geworden. Planung ist wichtig, nichts darf dem Zufall überlassen werden. In Technik, Wissenschaft und auch beim Lernen werden Strategien entwickelt und wird nach der Effizienz gefragt. Lernvorgänge werden in Lernschritte zerlegt, um eine bessere Supervision und Kontrolle zu ermöglichen. Überprüfbarkeit und Objektivierung stehen hoch im Kurs. Es ist nun nicht so, daß in der erzieherischen Tätigkeit nicht wichtig wäre, was dabei herauskommt, und es ist verständlich, wenn auch ein Erzieher wissen möchte, womit er zu „rechnen“ hat. Auch ist es sinnvoll, wenn man durch den Versuch der Objektivierung Lerninhalte und Lernvorgänge aus einem rein subjektiven Empfinden und einer damit möglicherweise verbundenen Willkür herauslöst. Objektivierung ist aber auch ein Kennzeichen des naturwissenschaftlichen Denkens; sie bedeutet immer auch Verkürzung der Realität auf das Meßbare und Überprüfbare und sie klammert die Lebenswirklichkeiten aus, die (nur) auf personal begründbaren (Glaubens)überzeugungen beruhen.¹

Heranwachsende setzen sich häufig gegen eine Überprüfung und Objektivierung zur Wehr. Ihre Kritik hat zwar — pädago-

gisch gesehen — einen guten Klang, aber es ist doch notwendig, nach den Motiven zu fragen, die hinter einer solchen Kritik stehen. Wenn Jugendliche nämlich andererseits den Wert dessen, was sie lernen sollen, an der Brauchbarkeit und der unmittelbaren Verwendbarkeit messen, unterliegen sie faktisch demselben Quantifizierungsmuster, das sie verbal kritisieren.

Natürlich weiß die pädagogische Theorie darum, daß Ausbildung nicht alles ist; sie weiß um die Bedeutung der Kreativität und Sinnfindung sowie um die Bedeutung einer Hintergrundwelt, die weder meßbar noch verfügbar ist und die in verdichteter Sprache, in Bildern und in Symbolen zum Ausdruck kommt. Aber einmal ist ein Erschließen der Zugänge zu dieser Welt mit sehr viel Mühe verbunden und zum anderen vertritt das Vordergründige seine Ansprüche mit größerer Lautstärke; auch ist die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt. Gegenüber dem unmittelbar Notwendigen muß das, was sich dahinter verbirgt, dann zurückstehen, bis es in „Vergessenheit“ gerät und dann aus dem Unterbewußten die normalen Lebensabläufe in Frage stellt und somit empfindlich stört. Bedenkt man die Ursachen, die für diese Akzentsetzung in der heutigen Pädagogik verantwortlich sind, besteht wenig Hoffnung, daß sich in nächster Zeit diesbezüglich Entscheidendes ändern wird. Die Ursachen liegen einmal darin, daß der Bereich dessen, was gekonnt werden muß, in einem unheimlichen Wachstum begriffen ist. Die Komplizierung von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft verlangt die Ausbildung vieler neuer Fertigkeiten, damit man mit den bestehenden Verhältnissen annähernd zurechtkommt. Somit

¹ Es sei hier auf einen Beitrag von M. Heitger verwiesen, in dem er sich mit diesen in der heutigen Pädagogik bestehenden Trends und deren Folgen auseinandersetzt. (M. Heitger, Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr gegenwärtiger Pädagogik, ihr Subjekt zu verlieren. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 [1986] 41—51.)

nimmt die Notwendigkeit von mehr Ausbildung und von ständiger Weiter(aus)bildung noch zu.

Während in dem genannten Bereich weitgehend Übereinstimmung „herrscht“, ist eine solche Übereinstimmung im Bereich der Sinnfindung, der Weltanschauung und der religiösen Überzeugung nicht gegeben. Moderne Gesellschaften sind säkularisiert und vom Pluralismus bestimmt. Glaube, Weltanschauung und Lebensauffassung gehören in den privaten Bereich der persönlichen Überzeugung. Dem einzelnen wird damit ein großer Bereich eigenständiger Entscheidung zugleich zugestanden und abverlangt. Es ist unter diesen Umständen naheliegend und konsequent, wenn die Erziehung, die im Namen eines weltanschaulich neutralen Staates praktiziert wird, weltanschauliche Fragen ausklammert und dadurch zur Ausbildung wird. Die Erziehung verbleibt innerhalb des Bereiches, über den man sich einig ist, da dieser — nach dem heutigen Wissensstand — als (natur)wissenschaftlich abgesichert gilt.

Schließlich ist noch daran zu erinnern, wie sehr die gesamte Gesellschaft vom Gedanken der Machbarkeit geprägt ist, der manchmal schon die Form eines Machbarkeitswahnes annimmt. Werbeslogans wie „Zürich Kosmos macht's wieder gut“ sind Ausdruck und Mitverursacher derartiger Haltungen. Das Kind, das einen Mitschüler durch einen sinnlosen Willkürakt verletzt, beruft sich — von der Lehrerin zur Rede gestellt — darauf, daß seine Eltern ohnehin gut versichert sind. Die Haltung, daß es gegen alles Mißliche und gegen jedes Unglück etwas geben müsse, hat vom Bewußtsein der Menschen Besitz ergriffen. Hinter dem Leid, das Menschen widerfährt, sieht man vor allem bzw. nur menschliches Versagen oder Bosheit. „Hunger ist kein Schicksal, Hunger wird gemacht!“ Bei aller prophetischen Richtigkeit, die aus diesem Satz

spricht, kann er auch Ausdruck dafür sein, daß die menschliche Wirklichkeit auf den Gesichtspunkt der Veränderbarkeit reduziert ist. Man ist fasziniert von der Entdeckung, daß menschliches Leid und Unglück nicht einfach gottgewollt und unabänderliches Schicksal sind, sondern daß behebbare Ursachen dafür verantwortlich sein können und auch häufig sind. In der Folge ist es dann üblich geworden, *nur* nach derartigen Ursachen zu fahnden. Es gilt, die Verantwortlichen zu finden und zur Rechenschaft zu ziehen; Sündenböcke sind gefragt, Aggressivität und gegenseitiges Beschuldigen sind die Folge.

Es gilt, sich dieser allgemein verbreiteten Denkweise bewußt zu sein. Ob man die Ursachen dafür darin sieht, daß kindliche Allmachtsphantasien nicht an die begrenzte Lebensrealität angepaßt wurden, oder darin, daß der technische Fortschritt „unbegrenzte“ Veränderungsmöglichkeiten geschaffen hat, oder ob man eine rein gesellschaftspolitisch orientierte Weltsicht dafür verantwortlich macht, ist dann noch einmal eine andere Frage.

Es gibt nun gewiß Bildungspolitiker, die für eine einem bestimmten Menschenbild verpflichtete und damit sinnorientierte Bildung eintreten. Auch gibt es zweifellos viele Erzieher, die sich redlich darum bemühen, neben dem notwendigen Wissen, neben den Fertigkeiten und den richtigen Verhaltensweisen auch Einsicht in die größeren Sinnzusammenhänge und damit Weisheit zu vermitteln. Da aber dieser letzte Bereich von der öffentlichen Meinung nicht mitgetragen wird, fehlt ihm der notwendige Resonanzboden. Das, worum es dabei geht, bringt nichts ein und wird daher an den Rand gedrängt und zur Nebensache. Der Ausdruck „privat“, der ursprünglich den Bereich der persönlichen Überzeugung meinte, die nicht allgemein und von außen reglementiert werden soll, hat die Bedeutung von

nebensächlich, beliebig und unwichtig bekommen.

2. Methoden haben Vorrang vor den Inhalten

Erzieherische Tätigkeit hat sich nicht nur an den richtigen Inhalten zu orientieren, sondern sie hat immer auch nach geeigneten Wegen der Vermittlung zu fragen. Die Suche nach den richtigen Methoden hat nun auf Grund verschiedener Ursachen in der Pädagogik eine immer größere Bedeutung bekommen und dabei offensichtlich die Frage nach den Inhalten in den Hintergrund gedrängt. Es besteht der Eindruck, daß das Hauptaugenmerk pädagogischen Interesses auf dem klaglosen Funktionieren der „Transportbänder“ liegt; man schmiert sie regelmäßig, achtet aber kaum darauf, ob sie etwas und was sie transportieren. Man kann es sich bei Bildungsveranstaltungen nicht mehr leisten, nur Vorträge anzubieten. Es sind technische Hilfsmittel einzusetzen, workshops einzurichten und aktivierende Methoden anzuwenden. Je größer der Aufwand ist, der betrieben werden muß, umso größer ist natürlich auch die Gefahr, daß Pannen passieren, was wiederum dazu verleitet, daß man sich über die Methoden lustig macht.

Seit einiger Zeit mehren sich die Stimmen, die eine Neubesinnung auf die Inhalte für notwendig erachten. So angebracht derartige Forderungen sind, so tut man doch gut daran, genau hinzuhören, ob und wieweit nicht falsche Töne mit dieser Forderung vermischt sind. Es gibt nämlich auch eine Verachtung der Methoden, die einer Mißachtung der Menschen nahekommt. Der Mensch soll eine Wahrheit akzeptieren, wobei man sich nicht die Mühe macht, sie ihm auch verständlich zu machen.

Auch dürfte, wer die Inhalte und die Wahrheit wieder mehr in den Mittelpunkt rücken will, diese nicht einfach mit deren satzhafter Formulierung gleichsetzen. Die

Wahrheit, die sich in entsprechenden Formeln (ver)birgt, hat man nicht schon dadurch, daß man die Formeln gelernt hat. Die Spannung, die zwischen Inhalt und Methode besteht, ist also zu unterscheiden von der anderen, die zwischen der Wahrheit und ihrem verbalen und satzhaften Ausdruck liegt.

Zu bedenken ist aber auch noch eine andere Auswirkung des heute üblichen Methodenvorranges. Die Suche nach geeigneten Methoden ist mit dem Wunsch nach Aktualisierung verwandt und dieser wieder mit der Mode. Die Form der Vermittlung, das Kleid, wird wichtiger als der Inhalt. Dies aber führt dazu, daß dem, der sich — aus welchem Grund immer — nicht mit einer bestimmten Methode anfreunden kann, auch der Zugang zu den Inhalten verschlossen bleibt. Für den, der etwas vermitteln will, genügt es nicht mehr, daß er qualifizierte Einsichten hat und viel weiß und kann. Wenn er die heute üblichen Methoden der Vermittlung nicht beherrscht oder nicht anwenden will, hat er kaum Chancen; er wird nicht „ankommen“. Ebenso besteht die Gefahr, daß Inhalte, die mit diesen Methoden nicht oder nur schwer zu vermitteln sind, überhaupt nicht mehr vermittelt werden (können). Die Methoden werden so zum Auswahlprinzip für die Inhalte.

Werden die Methoden zu wichtig, besteht also die Gefahr, daß unter Umständen gerade die bedeutsamen Inhalte verschlossen bleiben und Menschen, denen diese Methoden fremd sind, von der Wahrheit oder von der Möglichkeit ihrer Vermittlung ausgeschlossen werden. Man denke etwa an die Hemmungen vieler Menschen, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, bei denen man zu sehr zu einem aktiven Mitspracher angehalten wird, oder an Gottesdiensten, bei denen die Möglichkeit des zuhörenden Mitfeierns durch Aktivitäten ersetzt ist. Die ober-

flächliche und zugleich lieblose Bemerkung, daß es sich dabei um konservative Menschen handelt, die mit der heutigen Zeit nicht mehr mitkönnen, wäre nur ein weiterer Hinweis darauf, wie groß die Macht der Methoden schon geworden ist. Der Grundsatz, daß das Vermittelte und die Vermittlung interessant sein müssen, hat seine Herrschaft angetreten. Ein nächster Schritt ist es dann, daß man nur mehr das zu vermitteln sucht, was voraussichtlich ankommt. Damit aber läuft man Gefahr, daß pädagogische Tätigkeit, schulischer Unterricht und ebenso Nachrichtensendungen Show-Charakter bekommen und vor allem nach ihrem Unterhaltungswert beurteilt werden.

3. Zweckmäßigkeit kommt vor Moral und Wahrheit, Qualifikation vor Tugend, das Faktische vor dem Sollen.

Die starke Orientierung der Pädagogik an einem Menschenbild, an Normen und Zielen brachte mit sich, daß die Wirklichkeit des Lebens mit seinen Grenzen und Möglichkeiten teilweise übersehen wurde. Im Gegensatz dazu steht heute das praktisch Mögliche im Vordergrund erzieherischer Tätigkeit. Die Frage nach dem Richtigen wurde abgelöst von der Frage nach dem Möglichen. Grundsätzliche Überlegungen treten zurück, die Aufmerksamkeit richtet sich darauf, was praktikabel ist und unter den gegebenen Umständen als vernünftig erscheint. So gesehen ist es verständlich, daß jemand, der sich z. B. aus grundsätzlichen Erwägungen gegen die Abtreibung ausspricht, eine schlechte Ausgangsposition hat und rasch den Vorwurf der Starrheit und Unmenschlichkeit zu hören bekommt. Oder man denke an die Diskussionen über AIDS. In der politischen Öffentlichkeit tritt man dafür ein, daß beim Geschlechtsverkehr mit einem Partner, dessen Sexualgewohnheiten man nicht gut genug kennt, ein Kondom verwendet werden soll. Die

Idee, daß Sexualbeziehungen auf *einen* Partner und auf die Ehe beschränkt bleiben könnten, wird bestenfalls am Rande erwähnt, steht aber nicht zur Diskussion, da man meint, mit einem derartigen Verhalten von vornherein nicht rechnen zu dürfen.

Die Zurückweisung moralischer Reglementierung, die manchmal recht aggressiv zum Ausdruck gebracht wird, hat verschiedene Ursachen: Einmal handelt es sich dabei um einen Protest gegen Moralvorstellungen, die mit erhobenem Zeigefinger gepredigt wurden und die von Verboten dominiert und mit Drohungen verbunden waren. Es ist das Aufbegehren des mündig gewordenen Menschen gegen eine Gängelung durch Moralvorschriften, deren Bedeutung ihm nie in einer richtigen Weise erschlossen wurden und deren Sinn er daher nicht einzusehen vermag. Wollte man versuchen, diese Situation dadurch zu bereinigen, daß man die moralischen Forderungen mit größerer Deutlichkeit und energischer vertritt, wäre nicht nur nichts geholfen, sondern der Konflikt würde eskalieren.

Eine weitere Facette drückt sich in der relativierenden Formel aus: „Es kommt darauf an“. Allgemeine Regeln sind nicht gefragt, da man der jeweiligen Situation und den betroffenen Menschen gerecht werden will. Die subjektive Einschätzung und die gefühlsmäßige Erfassung bestimmter Verhaltensweisen werden wichtiger als deren Beurteilung nach objektiven Kriterien. Man wehrt sich gegen eine „Vernünftigkeit“, die sich anmaßt, alles zu wissen, die keine Abweichungen gestattet und darum einer persönlichen Lebensgestaltung keinen Raum läßt.

Als typisch für eine derartige Haltung mag das Verhalten einer Gruppe angehender Lehrer gelten, die sich nicht in der Lage sahen, das Tun eines über 30 Jahre alten verheirateten Mannes zu beurteilen, der mit einer 13jährigen Schülerin regelmäßig Sexualverkehr hatte. Ihr einziger Kommentar war: „Das kommt darauf an, ob er sie ausbeutet“. Sie wollten

weder allgemeine moralische Regeln, noch die Bestimmungen des Strafrechts, noch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie angewendet wissen. Eine Beurteilung sei nur möglich, wenn man alle näheren Umstände kenne, würde aber auch dann noch durch die Forderung nach Verständnis erschwert. Dabei spielt es dann noch einmal eine Rolle, auf welcher Seite die eigenen Sympathien liegen.

Im moralischen Bewußtsein ist weithin die Eindeutigkeit verloren gegangen. Die Grenzen zwischen gut und böse, zwischen richtig und falsch sind fließend geworden. Die Psychologie zeigt auf, wie vielfältig und vernetzt die Zusammenhänge des menschlichen Handelns sind. Es ist unmöglich geworden, eine exakte Trennungslinie zwischen Unfähigkeit und Bosheit zu ziehen. Östliche Denkweisen sind heute weit verbreitet. Yang und Yin, die Prinzipien von hell und dunkel, von oben und unten, sind nicht zu bewerten, sondern sie sind gleichrangige Ausformungen des einen Urprinzips, das sich jedem Begreifen entzieht. Das Negative wird zum Schatten, das Ziel ist nicht seine Unterdrückung oder seine Vernichtung, sondern Annahme und Integration. Unter diesen veränderten Voraussetzungen ist die Gestalt des Erzengels Michael, der den Teufelsdrachen bekämpft und der als Idealfigur das abendländische Denken und Moralempfinden geprägt hat, außer Kurs gekommen.² Schlangen und Drachen haben in der Symbolsprache fernöstlicher Mythologie eine andere Bedeutung als in der des Mittelmeerraumes.

Verständlicherweise ist unter derartigen Voraussetzungen auch eine christliche Moralpädagogik schwierig geworden. Zu dem bisher Gesagten kommt aber noch ein weiteres Problem: Christliches Verhalten ist noch mehr als christlicher Glaube auf eine immer wieder neue Inkarnation und

Inkulturation angewiesen. Was heute als christliche Moral verstanden wird, ist darum nicht einfach mit einem überzeitlichen biblischen Anspruch gleichzusetzen, da es sich dabei immer schon um eine Vermischung biblischen Glaubens mit bestimmten kulturbedingten Lebens- und Denkweisen handelt. Eine christliche Moralpädagogik hat sich gewiß nicht einfach an die tatsächlichen Gegebenheiten anzupassen, sie dürfte sich aber auch nicht festlegen lassen auf eine christlich-bürgerliche Moral des 19. Jhdts. Sie hat den Geist und den Anspruch des Evangeliums zu vertreten und ist daher weder bequem noch selbstverständlich, aber sie hat auch die jeweiligen Erkenntnisse z. B. der Humanwissenschaften und die grundlegend veränderte gesellschaftliche Situation zur Kenntnis zu nehmen. Dieser Prozeß ist mühsam, und man wird dabei nicht mit berechenbaren Sicherheiten rechnen dürfen, aber man bedenke, was die genannten Veränderungen etwa für ein neues Verständnis des Elterngebotes bedeuten.

Moralische Bewertungen sind aus der Mode gekommen. Der distanziertere und kühlere Begriff der Zweckmäßigkeit ist an ihre Stelle getreten. In einer vornehmen Haltung der Toleranz und der Zurückhaltung maßt man sich nicht mehr an, die moralische Qualität menschlichen Verhaltens zu beurteilen. Der Begriff der Tugend, der sich in umfassender Weise auf das ganze Sein des Menschen bezieht, aus dem spielerisch und wie selbstverständlich das richtige Verhalten kommt, ist fremd und unverständlich geworden. Man gibt sich damit zufrieden, daß das Zusammenleben der Menschen halbwegs funktioniert und die dafür notwendigen

² F. Spiegelberg bemerkt im Zusammenhang mit dem Zoroastrismus: „Der eigentliche Teufel moderner Psychologen ist nicht der Teufel, der in der Opposition zu Gott steht, sondern der hl. Michael, der die negative oder die drachenhafte Seite der Persönlichkeit ganz und gar zu zerstören versucht. Der repressive Akt wird als gefährlicher angesehen als der aggressive Akt.“ (Die lebenden Weltreligionen. suhrkamp taschenbuch 1305. Frankfurt a. M. 1986, 477.)

Verhaltensweisen gelernt und eingeübt werden.

Dennoch ist dies nicht die ganze Wirklichkeit, der man im pädagogischen Alltag begegnet. Neben einer vornehmen Zurückhaltung ist nämlich auch ein aggressives Suchen nach Sündenböcken festzustellen, eine Haltung, die eigenes Verhalten entschuldigt und dafür den anderen umso mehr beschuldigt.

„Locker“ bleibt man nur so lange, als man nicht persönlich berührt wird oder keine persönlichen Nachteile hat. Man kämpft für Toleranz (oder was man selbst darunter versteht), wehe aber, wenn jemand den eigenen Interessen zu nahe tritt. Man ist z. B. großzügig im Bereich der Sexualmoral, wird aber rasch unduldsam, sobald es um „wirklich“ Wichtiges geht, wie etwa um Fragen des Umweltschutzes oder der Rüstungsindustrie.

Es soll nun gewiß nicht gesagt werden, daß die Bereiche, die gegenwärtig für wichtig gehalten werden, nicht tatsächlich wichtig sind. Es soll lediglich festgestellt werden, daß man — sobald es um etwas geht, was einem wirklich und nicht nur der Beteuerung nach wichtig ist — rasch zu Mitteln und Methoden greift, die man an einer früheren Moralpädagogik kritisiert hat. Auch fortschrittliche Erzieher vergessen rasch ihre guten Erziehungsprinzipien, wenn es um Entscheidendes geht. Die Hauptsache ist dann, daß sich der andere „richtig“ verhält, auch wenn es ohne die entsprechende Einsicht geschieht. Man scheut auch nicht davor zurück, ihn unter Druck zu setzen oder lächerlich zu machen. Der Unterschied gegenüber früher besteht dann lediglich darin, daß man nicht mehr dieselben Dinge für entscheidend und wichtig hält.

Das Zerschlagen der alles beherrschenden Plausibilitäten, die auch vernünftige Anfragen nicht zuließen, und der Herrschaft des „Das tut man nicht!“ hat gewiß viel sinnvolle Befreiung gebracht. Wenn sich aber statt der gewünschten Freiheit Willkür breitmacht und sich die neue Herrschaft des „Das tun doch alle!“ eta-

bliert, sehen sich Erzieher gezwungen, von neuem zu *reglementieren*, auch wenn sie dies ursprünglich nicht wollten und wenn dieses Wort in der Pädagogik keinen guten Klang hat. Die pädagogische Theorie wird in dieser Situation aber nur allzu leicht zwischen ihren Idealen und den realen Notwendigkeiten zerrieben.

4. Der Druck der Realität ist stärker als die pädagogische Rede von den Spielräumen, von der Kreativität und der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten.

Es gehört heute unbestritten zur pädagogischen Theorie, daß man die Entfaltung des Kindes möglichst wenig durch Regelungen einschränken soll. Die Kreativität soll sich entfalten können und nicht durch Leistungsdruck behindert oder gar gelähmt werden. Anweisungen, die nicht entsprechend begründbar und begründet sind, sind verpönt, das Gespräch steht im Vordergrund, Eigenständigkeit ist wichtiger als Gehorsam, das Wort Pflichterfüllung ist zum Ausdruck einer verkehrten Denkweise geworden.

Viele Eltern, Erzieher und Lehrer schicken sich mit viel gutem Willen an, nach diesen Grundsätzen zu erziehen, und dann müssen sie einsehen, daß sie mit den Schwierigkeiten, mit denen sie in ihrer lauterer Absicht nie und nimmer gerechnet hatten, nicht zurechtkommen. Sie haben mit ihren Kindern viel geredet, ihnen alle notwendigen Maßnahmen mit Geduld erklärt, um dann zu erleben, daß sich die heranwachsenden Kinder ihnen gegenüber ganz anders verhalten, als sie es ihnen beizubringen versucht haben. Die Kinder setzen dann ihre Eltern vor vollendete Tatsachen, ohne mit ihnen darüber vorher gesprochen zu haben oder sie auch nur informiert zu haben. Beispielhaft sei auf Eltern verwiesen, die sich bemüht haben, ihren Kindern alles zu begründen, was sie von ihnen verlangten. Der Erfolg

aber war nicht, daß die Kinder nun mit Einsicht und Verständnis handelten, sondern vielmehr, daß sie nach Gegengründen suchten, was zu endlosen und ermüdenden Diskussionen führte.

Es kann durchaus sein, daß ein an sich richtiger Erziehungsstil überzogen wurde. Es ist sicherlich nicht zielführend, wenn man mit Kindern immer und über alles redet; es ist gut, auf die Wünsche von Kindern einzugehen, aber die Kinder müssen auch lernen, sich einzufügen; der Spielraum kindlicher Entscheidungen muß begrenzt bleiben, damit die kindliche Entscheidungsfähigkeit nicht überfordert wird.

Auch kann es sein — und diese Gefahr besteht gerade bei Eltern, die sich mit den Vorstellungen der heutigen Pädagogik vertraut gemacht haben —, daß der angelernte Erziehungsstil nicht mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur übereinstimmt. So muß es zu Konflikten kommen, wenn man verbal antiautoritär erzieht, in seinem Inneren aber eher autoritär oder ordnungsliebend geprägt ist. Die erzieherischen Maßnahmen werden dann, auch wenn sie gut gemeint und vielleicht auch lehrbuchmäßig richtig sind, durch die innere Grundhaltung „verfälscht“. Verbale Beteuerungen, daß man gegen „law and order“ sei, nützen nicht viel, wenn einem Ordnung nun einmal ein inneres Anliegen ist oder man in einer Position ist, in der man (auch) über die Einhaltung von Vorschriften zu wachen hat — und wer ist daran nicht interessiert, daß die abgesprochene und aufgestellte Ordnung auch tatsächlich eingehalten wird.

Nicht zu unterschätzen ist auch der Druck, der auf die Erzieher von außen ausgeübt wird. Es ist leider üblich, daß man Eltern, Erzieher und Lehrer für all das verantwortlich macht, was einem an Heranwachsenden nicht gefällt. Diese unbeachteten Schuldzuweisungen erschweren die Arbeit des Erziehers beträchtlich. Das

Reden von der Unfähigkeit der Erzieher — die natürlich im Einzelfall gegeben sein kann — hilft diesen nicht, sondern setzt sie unter Erfolgszwang und macht sie dadurch nervös und gereizt.

Eine Erziehung, die unter dem Druck dessen steht, was Verwandte und Nachbarn zur Kleidung und zu den Verhaltensweisen der jungen Menschen sagen, läuft Gefahr, zur Erpressung zu werden. Die Angst vor dem Gerede der Leute blockiert den Zugang zu den Heranwachsenden und die Auseinandersetzung mit ihnen.

Druck auf die erzieherische Tätigkeit wird aber nicht nur von einer an der Oberfläche bleibenden und lieblosen öffentlichen Meinung ausgeübt, sondern auch von den Notwendigkeiten, die das Leben selbst diktiert. Leben ist nun einmal immer auch Zusammenleben — mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen. Die Fähigkeit zur Rücksichtnahme, die Fähigkeit, die eigenen (Berufs)wünsche mit den gesellschaftlichen Möglichkeiten in Übereinstimmung zu bringen, Widerstandskraft und Hoffnung sind Erziehungsziele, die für ein glückliches Leben wichtig sind und deren Nichterreichen von einem verantwortungsbewußten Erzieher nicht mit einem Achselzucken abgetan werden kann.

Aber auch wenn es gelingen sollte, alle genannten Fehlerquellen auszuschließen, bleibt ein Erziehungsstil, der das Gespräch und das Einverständnis sucht, anstrengend und aufwendig. Ein Erzieher, der immer wieder die gleichen Probleme mit Heranwachsenden diskutieren soll, die ihm selber unter Umständen ganz überflüssig erscheinen, da er derzeit andere Sorgen hat, wird früher oder später an die Grenzen seiner Nervenkraft stoßen.

Es ist nur zu verständlich, daß eine Mutter, die mit ihren zwei Kindern auf dem Heimweg ist und zwei schwere Einkaufstaschen zu tragen hat, die Geduld verliert, wenn die beiden Kinder in ihrem Bewegungsdrang ihre Anweisungen bezüglich des Straßenverkehrs nicht beachten. Das Problem dieser

Mutter liegt nicht darin, daß sie pädagogisch zu wenig weiß oder daß sie keinen guten Willen hat; die Ursache für ihr kurzschlüssiges Handeln liegt einfach in der Situation, in der sie sich überfordert fühlt.

Eine Pädagogik, die nur das Ideal im Auge hat und die Belastung der konkreten Situation nicht mitbedenkt, ist dafür mitverantwortlich, daß die vernachlässigten Gesichtspunkte in der erzieherischen Praxis unkontrolliert und ungestüm durchbrechen. Die Folge ist eine für die Erziehungssituation verhängnisvolle schizophrene Haltung. Man gesteht z. B. Studenten — unter dem Druck der öffentlichen Meinung und des gesellschaftspolitischen Anspruchs — Reife und Erwachsensein zu. In Wirklichkeit ist man jedoch mißtrauisch und befürchtet, daß bei ihnen der Hang zum Bequemlichkeit größer ist als der Wunsch und die Bereitschaft, sich mit den Inhalten des Studiums auseinanderzusetzen; so setzt man hinter den Kulissen die entsprechenden Maßnahmen. Der Widerspruch zwischen dem, was beteuert wird, und den getroffenen Maßnahmen belastet dann das erzieherische Klima.

Schlußüberlegungen

Sucht man herauszufinden, was pädagogisches Denken und Handeln bestimmt, stößt man auf Widersprüchliches. Der Konflikt zwischen pädagogischer Theorie und Praxis, den es wohl immer gegeben hat, wird durch eine intensive Beschäftigung mit pädagogischen Fragen naturgemäß größer. Die Veränderungen des praktischen Verhaltens sind nun einmal mühsamer als die theoretischen Einsichten und hinken diesen daher nach. Die pädagogische Theorie kann gewiß nicht darin bestehen, daß sie gutheißt, was praktiziert wird. Umgekehrt darf sie aber in ihren Forderungen auch nicht zu idealistisch sein und dabei die Schwerfälligkeit des menschlichen Bemühens, das durch

eine Vielzahl von Umständen behindert wird, übersehen.

Pädagogisches Handeln bedeutet eine Interaktion zwischen lebendigen Menschen, deren Persönlichkeit in all ihren Aktivitäten mitschwingt; es kann daher nicht *nur* um die Anwendung richtiger Methoden gehen. Der Theorie-Praxis-Konflikt wird auch dann heraufbeschworen, wenn ein Erzieher Methoden anwenden will, die seiner Persönlichkeit (noch) nicht entsprechen oder die er zu wenig beherrscht. Zum Erzieher kann man darum nicht einfach ausgebildet werden; noch vor dem Erlernen der richtigen Verhaltensweisen sind die Qualitäten des eigenen Menschseins bedeutsam. Methoden, die nur angelernt sind, sind wohl genau so schlimm wie falsche Methoden, wenn nicht sogar noch schlimmer. Damit soll weder der Wert der Methoden angezweifelt, noch einer Erziehung aus dem Gefühl oder aus dem Handgelenk das Wort geredet werden. Auch sollte sich ein Erzieher nicht damit zufrieden geben, daß er 'eben so ist'. Gewiß muß er sein eigenes Gesicht finden, aber er ist dennoch für dieses Gesicht verantwortlich.

Die Meta-Haltungen des Erziehers bestimmen, auch wenn sie unsichtbar bleiben und über sie nicht gesprochen wird, die erzieherische Tätigkeit mehr als die angewendeten Methoden. Sie können heilen oder vergiften. Ausbildung ist notwendig, aber sie allein genügt nicht. Einem Erzieher, der z. B. die Zuwendung der Kinder zur Stärkung des eigenen Selbstbewußtseins braucht, hilft sie wenig. Die fachliche Kompetenz des Erziehers reicht nicht aus; auch seine Persönlichkeit ist gefragt. Er muß fähig sein, mit den Grenzen, die ihm gesetzt sind und werden, zu leben, ohne daran zu zerbrechen oder bitter zu werden. Er erfährt solche Grenzen in sich selber, aber auch durch das Kind, durch dessen Anlagen und durch dessen Selbstbestimmung.

Immer wieder wird er gezwungen sein, einen ihm Anvertrauten ziehen und *seinen* Weg gehen zu lassen. So klar das in der Theorie ist, so anstrengend kann dies in der Praxis sein. Grenzen werden ihm auch gesetzt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Zeitumstände. Auch diese lassen nicht zu, daß alles, was an sich gut und richtig wäre, getan wird. So sollte ein Erzieher nicht nur nach seinem eigenen Versagen fragen, wenn etwas schief gegangen ist. Wer zu sehr in den Möglichkeiten des eigenen Versagens herumgrübelt oder überhaupt zu sehr nach Schuldigen sucht, wird blind für den anderen und damit unfähig zu weiterer Begegnung.

Die Pädagogik darf sich nicht zum Sündenbock für beklagte Zustände machen lassen. Ihre Einflußmöglichkeiten dürfen nicht überschätzt werden. Es liegt nicht in der Macht, eine (nur) theoretisch und verbal gewünschte Wirklichkeit herbeizuführen. Pädagogik vollzieht sich immer innerhalb einer Gesellschaft und der in ihr herrschenden Plausibilitäten. Die Zeitströmungen, denen auch die Pädagogik weitgehend unterliegt, sind nicht von ihr gemacht. Bedauerlicherweise hat die Hektik der Zeit auch die Erziehung erfaßt. Die Pädagogik hat ihren Humor und ihre Gelassenheit verloren. Sie steht unter Erfolgszwang, sie redet von Kreativität, ist aber selber stark leistungsorientiert oder verwechselt Kreativität mit Oberflächlichkeit. Sie hat sich in ein Spezialistentum hineinziehen lassen, dessen Folge eine Reduktion auf das Detail und der Verlust der Ganzheit ist. Rasche Modernisierungen und das Setzen neuer Aktivitäten helfen ihr nicht viel weiter. Gewaltsame Veränderungen und radikale Experimente bewirken nur, daß die Erzieher selber das

Gleichgewicht verlieren. Bei Versuchen des Gegensteuerns muß man behutsam sein, um nicht unversehens in den jeweils anderen Straßengraben zu schlittern. Pädagogik braucht einen langen Atem, und Kinder und Heranwachsende sollen in einer pädagogischen Theorie gut aufgehoben sein.

Versucht man aufzudecken, was pädagogisches Handeln gegen alle gute Theorie empfindlich stört und auch für den Praxisschock³ junger Erzieher mitverantwortlich ist, wird man nie alles gesagt haben. So sind auch die vorhergehenden Ausführungen mehr Hinweise als eine abgerundete Beschreibung der Situation. Vieles konnte nur angedeutet werden oder blieb überhaupt unausgesprochen. Es kam nicht zur Sprache, wie wichtig der Pädagogik das Reden geworden ist. Verbalisieren liegt im Trend; es herrscht hohe Zufriedenheit, wenn es zu einem guten Gespräch gekommen ist. Es soll hier natürlich nichts gegen die bereichernde und befreiende Wirkung eines von Vertrauen getragenen Gespräches gesagt werden; aber einmal abgesehen von der Gefahr des „Zerredens“ kann (auch gutes) Reden zu einem Ersatz des Tuns werden. Das Reden löst dann das Sein ab. Man redet z. B. vom Frieden, anstatt friedfertig zu sein; die Menschen sind „laut“ geworden aber nicht lauter. Vieles ist jedoch bereits ausgedrückt; es bedarf nicht neuer Worte, sondern der Umsetzung in das Tun.

Es war in unseren Ausführungen kaum vom Mißtrauen die Rede, das — gegen anderslautenden Beteuerungen — auch in der Pädagogik eine immer größere Rolle spielt. Da man sich über die stützende, begleitende und bejahende Bedeutung der

³ Es ist nicht ausreichend, den Praxisschock vordergründig aus der Spannung erklären zu wollen, die zwischen der erlernten Theorie und der Berufspraxis besteht. Es handelt sich dabei vielmehr um ein Aufeinanderprallen der eigenen idealistischen Sichtweise der Welt und der harten Alltagswelt, die sich den persönlichen Ideen und Wünschen nicht beugt. Der Praxisschock ist Enttäuschung in des Wortes ursprünglicher Bedeutung.

Kontrolle kaum einmal Gedanken gemacht hat, wird auch diese unter der Hand zu einem Instrument des Mißtrauens, das man in der Theorie ablehnt und in der Praxis anwendet. Weiter wäre zu bedenken, daß in der Ausbildung zum Erzieher und Lehrer vieles für wichtig genommen wird, aber kaum etwas für die Entfaltung der Erzieherpersönlichkeit getan wird, obwohl man um deren umfassende Bedeutung weiß. Je unsicherer ein Erzieher bezüglich seiner Person ist, umso mehr wird er unter (den unvermeidbaren) Mißerfolgen leiden. Er wird immer wieder nachgrübeln, wo die Ursachen dafür liegen, und diese dann in verkehrten gesellschaftlichen Verhältnissen, in unkritischen und gleichgültigen Eltern und Kollegen oder in den bösen Kindern finden. Es sei schließlich noch auf eine letzte Belastung hingewiesen, die heute der Pädagogik aufgeladen ist. Man sagt der gegenwärtigen Zeit nach, daß sie geschichtslos denkt und empfindet.⁴ Damit ist alles auf das Heute und auf das momentane Erleben und Empfinden konzentriert, die daher unter einem großen Erwartungs-

druck stehen. Es gibt die Relativierung durch das Einbeziehen der großen Leistungen früherer Generationen nicht mehr, noch die Fähigkeit, etwas Zukünftiges erwarten zu können. Damit wird menschliches Leben kurzatmig und augenblickshaft und verliert seine Einbettung in die großen Zusammenhänge des Woher und des Wohin. Der Fortschritt wird zu einer gefährlichen Bedrohung, von der man sich durch Naturverbundenheit zu retten sucht. Eine Gesellschaft, die ihre Zukunft verloren hat, besitzt keine Kraft mehr, das auf sie Zukommende anzunehmen und zu gestalten. Mit dem Verlust der Zukunft muß auch eine Pädagogik fragwürdig werden, die ihrem Wesen nach auf Zukunft ausgerichtet ist. So hat Erziehung heute nicht nur die ihr zustehende Aufgabe zu erfüllen, sondern sie muß sich auch kräftig und vital gegen eine Bedrohung zur Wehr setzen, die alles sinnlos und damit überflüssig macht. Es ist dies ein Kampf gegen Mächte und Gewalten, die einer christlichen Tradition wohl bekannt sind und die heute nicht erstmalig auftreten.

⁴ H. R. Schlette spricht davon, daß das geschichtliche Bewußtsein, das seit dem 18. Jh. die Welt nicht mehr als „fest-stehendes Gebäude“ betrachtet, sondern in „ihrer Zeitlichkeit, d. h. der Geschichtlichkeit und des Fortschreitens, heute in eine Krise geraten ist und daß eine neue Hinwendung zur Natur, zur Erde und in diesem Sinne zum Bleibenden oder zur ‚Dauer‘ erfolgt.“ (H. R. Schlette, *Zur Theologie der Religionen*, Orientierung 51 [1987] 154.)

Aus dem Inhalt der nächsten Hefte:

Schwerpunktthema des 2. Heftes 1988: „Maria“

Wolfgang Beinert	Zur Enzyklika „Mater redemptoris“
Heinrich Petri	Von Fatima bis Medjugorje
Marie-Luise Gubler	Marienbild des Lukas aus der Sicht einer Frau
Franz Courth	Mariologie im Umfeld von Ökumene und Feminismus
Alois Stöger	Die Wurzel priesterlichen Lebens
Peter Zelger	Seelsorge in Südtirol seit 1918
Otto Knoch	Der Laie und die Heilige Schrift
Friedrich Schragl	Zum Thema Kreuzzüge