

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 1: Erziehung und Schule (1)

Artikel: Erziehung in der Krise
Autor: Moser, Heinz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525737>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 29.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Erziehung in der Krise

Heinz Moser

Mit der Erziehung selbst ist auch der Begriff der Erziehung in die Krise geraten. Heinz Moser zeigt im Rückgriff auf die Geschichte der Pädagogik, dass im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern immer ein pädagogisches Moment inne- wohnt: Mann kann nicht nicht erziehen.

«Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft» hiess ein Slogan der sechziger Jahre. Das darf aber nicht so interpretiert werden, wie wenn dadurch der Erziehungsbegriff ins Zentrum dieser Wissenschaft gerückt wäre. Vielmehr ist dieser seither selbst in eine Krise geraten. Auf der einen Seite wurde im Zeichen der Abkehr von einer normativen Pädagogik ein Begriff problematisch, der unentwinnbar mit Wertungen über ein anzustrebendes Leben verbunden war. Gleichzeitig wurden die normativen Gehalte der Erziehung aber auch als verbrämte Machtansprüche von Erwachsenen über Kinder interpretiert. So haben Autoren im Umkreis der Antipädagogik ihre Ablehnung des Erziehungsbegriffes sehr entschieden formuliert. Nach Ekkehard von Braunmühl liefert zum Beispiel die Erziehungsideologie nur «das Mäntelchen der Rechtfertigung für viele Orgien des Hasses» (von Braunmühl 1978, S. 40). Er kommt zum Schluss, «dass das Erziehen immer ein neurotischer Abwehrmechanismus ist, der (bei publizierenden Erziehungstheoretikern geradezu zwanghafte) Versuch, sich die Trauer darüber zu ersparen, wie sehr man selbst verkrüppelt wurde von Leuten, denen man vertraute» (von Braunmühl 1978, S. 40).

Anders gelagert, nämlich oft eher resignativ und von schlechtem Gewissen geprägt, ist dagegen die Haltung der Lehrer. Eine bezeichnende Aussage: «Ich habe schon Mühe, mein Stoffprogramm im Unterricht

durchzubringen. Wo soll ich dann noch die Zeit für die Erziehung hernehmen?» Mit anderen Worten: Viele Lehrer fühlen sich von der ihnen zugemuteten Erziehungsaufgabe überfordert – vielleicht auch deswegen, weil sie unsicher sind, was hier die Schule darf und was nicht. Während es klar ist, dass Stoffvermittlung und «Bildung» zu ihrem Aufgabenbereich gehören, gilt die Erziehung primär gesehen als Domäne der Eltern. Gemäss dem Schweizerischen Zivilgesetzbuch (Artikel 14) haben die Eltern die Aufgabe, das Kind «ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen.» Die Übernahme erzieherischer Aufgaben führt die Schule deshalb schnell in Fragen der Kompetenzzuordnung und in Konflikte: Darf sie sich in der Lebenskunde zur Frage der Abtreibung äussern? Was geschieht, wenn ein Lehrer seine Schüler zu peinlich genauer Heftführung und Ordentlichkeit erziehen will und dies für die Eltern keinen «erzieherischen Wert» darstellt?

Entscheide, wie sie das Bundesgericht kürzlich in der sog. Kruzifix-Frage gefällt hat, verschärfen diese Unsicherheit noch. Danach wurde es einer Tessiner Gemeinde höchststrichterlich verwehrt, im Schulzimmer ein Kreuz aufzuhängen – aus Gründen der Religionsfreiheit. Nun bedeutet das blosses Setzen eines Zeichens – ja noch nicht, dass daraus schon Konsequenzen im Sinne einer dezidierten – evtl. gar militanten – christlichen Erziehung gezogen werden. Auch wenn es im Fall des Bundesgerichts-Entscheidunges um die öffentliche Demonstration einer christlichen Grundhaltung einer Schule ging, wird sich auch der einzelne Lehrer heute verstärkt fragen, wie weit er durch eine offene Demonstration seiner erzieherischen Haltung in

Schwierigkeiten geraten könnte – sei es dass er ein Greenpeace-Plakat, einen Text aus der Abstimmungskampagne zur Abschaffung der Armee usw. im Schulzimmer aufhängte. Die Gefahr, in Konflikte mit konkurrierenden Erziehungsmächten (Familie, Schulbehörden, bildungspolitischen Lobbies) zu kommen, trägt jedenfalls sicher dazu bei, dass sich Lehrer im Unterricht nicht ungerne auf die reine Stoffvermittlung beschränken.

Johann Friedrich Herbart: «Erziehender Unterricht»

Weit entfernt scheinen die Zeiten, als es noch als unbestritten galt, dass Schule und Unterricht eine erzieherische Komponente haben (müssen). Man muss schon bis ins letzte Jahrhundert zurückgehen, als Johann Friedrich Herbart und seine schulpädagogischen Nachfolger noch ohne jeglichen Zweifel eine Konzeption des «erziehenden Unterrichts» postulierten. So wendet sich Herbart in seiner «Allgemeinen Pädagogik» (Neuauf. 1952, S. 143) dagegen, Unterricht und Erziehung einander entgegenzusetzen. Er anerkennt zwar, dass der Erzieher im allgemeinen unmittelbar den Zögling im Sinn habe, während es im Unterricht ein Drittes gäbe, womit Lehrling und Lehrer beschäftigt seien.

Wären nun allerdings Unterricht und Erziehung zwei strikte unterschiedene Sphären, so hiesse das: Erziehung könnte lediglich die Bedingungen schaffen, unter welchen dann Bildung und Unterricht möglich sind: Der «unruhige Knabe» (Herbart) müsste erst einmal sozusagen zur Raison und Ordnung gebracht werden. Doch Herbart nennt diese dem Unterricht vorangehende primäre Sozialisation des Kindes noch nicht «Erziehung», sondern «Regierung». Diese «Regierung der Kinder» ist damit als eine Art grundlegender Verhaltensformung zwar Voraussetzung für erziehenden Unterricht, muss aber von diesem quasi als Vorstufe unterschieden werden: «Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, dass sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt; mit dem Unterricht, dass ihr Zweck Bildung ist» (Herbart 1952, S. 144f.).

Regierung betrifft denn auch im wesentlichen (Verhaltens-)Regeln, die von aussen gesetzt sind, während Erziehung ein Einverständnis des Zöglings verlangt. Herbart präzisiert: «Vielmehr findet die Zucht nur in dem Masse Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gerne gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Censur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Misslingen –, nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings» (Herbart 1952, S. 149). Während sich das Kind die Regierung gefallen lassen müsse, stelle die Zucht einen «mildernden» Umstand dar (da sich hier ein Einverständnis des Zöglings ergebe).

Äusserliche Macht und Erziehung

Es ist dennoch kein Zufall, dass das Verhältnis von Erziehung und Unterricht ein gebrochenes geblieben ist. Schon historisch gesehen ging es nur wenige Jahrzehnte, bis von seiten der Reformpädagogik Vorbehalte gegen die Erziehung des eben zu Ende gegangenen Jahrhunderts formuliert wurden. So feiert die schwedische Pädagogin Ellen Key das 20. Jahrhundert als «Jahrhundert des Kindes» und kritisiert: «Das stillste, gehorsamste Kind ist das beste Schulkind. Das heisst, die unpersönlichsten und farblosesten werden immer «Muster» – und so werden schon in der Schule die Wertbegriffe verzerrt» (Key, Neufl. 1978, S. 116).

Das Verhältnis von «Regierung» und «Zucht» stellt sich jedenfalls nicht so unproblematisch dar, wie es Herbart erschienen war. Wenn nämlich die äusserliche Macht der Regierung der Erziehung vorausgeht, müsste man fragen, ob hier nicht bereits das erzwungen wird, was als späteres «Einverständnis» des Schülers von der «Zucht» vorausgesetzt wird. Hat nicht eine «Schwarze Pädagogik» lange ihre Spuren hinterlassen, bevor die bildende Erziehung beginnt? Im heutigen Verständnis könnte man etwa auf psychoanalytische Ansätze des Sozialisationsprozesses verweisen, aktuell auch auf Positionen wie diejenige von Alice Miller, welche das «Drama des

begabten Kindes» nachzeichnete. «Ein Kind, das die bewussten oder unbewussten Wünsche der Eltern erfüllt, ist ein «gutes» Kind; wenn es sich aber weigert, dies immer zu tun, und eigene Wünsche hat, die den elterlichen zuwiderlaufen, wird es als egoistisch und rücksichtslos bezeichnet. Den Eltern fällt es meistens nicht ein, dass sie das Kind brauchen, damit es *ihre* (egoistischen?) *Wünsche* erfülle, sondern sie sind des festen Glaubens, dass sie es erziehen müssen, weil es ihre Pflicht ist, bei der «Sozialisation» zu helfen» (Miller 1983, S. 8f.). In der Rückschau auf Herbart könnte man als Gegenthese formulieren, dass die Kinderregierung den Zögling so weit auf bestimmte Normen festlegt, dass es ihm nur mehr unter grossen Schwierigkeiten – wenn überhaupt – gelingt, sich später mit solchen Prägungen auseinanderzusetzen bzw. sich von den Zumutungen der frühen Kindheit zu befreien.

Zudem stellt sich die Frage, ob nicht auch das «Einverständnis» des Zöglings, welches Herbart voraussetzt, in Wirklichkeit von Machtansprüchen der Erwachsenen durchsetzt ist. Das wäre etwa die antipädagogische Position von Braunmühls, welche die erzieherische Beeinflussung von Kindern unter dem Menetekel von Gewalt und Zwang sieht: «In dem Wort «Erziehung» schwingt – unabhängig von dem guten Klang, den es im offiziellen Sprachgebrauch hat – etwas Herabwürdigendes mit. Wer Objekt von Erziehung ist, ist «Zögling», ist zur Unterordnung, wenn nicht gar zum Gehorsam verpflichtet, ist «unreif», ihm fehlt noch etwas am vollwertigen Menschentum» (von Braunmühl 1978, S. 86).

Indessen sind die erziehenden Funktionen des Unterrichts noch aus zwei weiteren Gründen schwierig zu realisieren:

Erziehung als personales Verhältnis

So ist das pädagogische Verhältnis, innerhalb dessen erziehender Unterricht möglich sein sollte, in der Schule kein individuelles. Der Lehrer steht nicht einem einzigen Schüler gegenüber, sondern einer Klasse mit oft bis zu 20 Schülern. Dies war im übrigen schon zu den Zeiten des Her-

bartianismus so, ja sogar weit problematischer. Damals dürften Klassen von bis zu siebzig oder achtzig Schülern den Gedanken eines erziehenden Unterrichts zum vorneherein unterlaufen haben. Mehr als Regierung, nämlich äusserliche Ruhe und Ordnung als Voraussetzung der unterrichtlichen Vermittlung zu garantieren, dürfte unter solchen Umständen meist schwerlich zu realisieren gewesen sein.

Ob es nicht generell eine Verengung des Begriffes «Erziehung» sei, wenn dieser ausschliesslich als Austausch zwischen Personen gefasst wird, merkte Jürgen Oelkers kürzlich an. Jedenfalls erscheint die Diskussion auf eine bestimmte «Frontstellung» vorprogrammiert: «Auf diese Weise ist «Erziehung» tatsächlich immer nur Einflussnahme von Personen auf Personen oder andererseits die Verteidigung der inneren Natur der Gesellschaft» (Oelkers 1991, S. 14). Dabei gibt es doch auch institutionelle Anteile, welche das erzieherische Handeln prägen: Das «Klima» an einer Schule, die spezifische Kultur einer Jugendgruppe – etwa wenn Eltern betonen: «Meinen Sohn schicke ich zu den Pfadfindern, weil er dort das bekommt, was er im Leben neben dem «Schulwissen» braucht.»

Die dem einzelnen Erzieher oft «unbewussten» Anteile am erzieherischen Lernprogramm der Schule können sehr wirksam sein: Gemäss Martin Fromm ist es denn auch erforderlich, «alle offenen, unversteckten Hinweise des Lehrers (verbale Andeutungen, Tonfall, Mimik, Bewegung im Raume...) heranzuziehen, um seine *tatsächlich* gültigen Anforderungen zu identifizieren und die offiziell als wichtig deklarierten inhaltlichen Anforderungen auf die *wirklich* wichtigen zu reduzieren» (Fromm 1989, S. 980). Man mag sich erinnern: In den siebziger Jahren wurden solche «nicht-intentionalen» Einflüsse schulischen Lernens unter dem Stichwort des «heimlichen Curriculum» (vgl. z.B. Zinnecker 1975) thematisiert, das von seiner pädagogischen Wirksamkeit her das Verhalten des Schülers genauso präge wie die im offiziellen Lehrplan festgeschriebenen Inhalte. Dabei verwies man etwa auf den ritualisierten Umgang zwischen Lehrern und Schülern, Leistungsanforderungen so-

wie unausgesprochene Normen und Werte, welche das Schulumilieu prägen.

Erziehung: ein normativ bestimmtes Verhältnis

Mit der Herausbildung einer wissenschaftlichen Konzeption der Pädagogik hat sich in den letzten Jahren auch das Problem der Normativität in aller Schärfe gestellt. Denn der Erziehungsbegriff ist nicht abzulösen vom Ziel, zu welchem der «Zögling» geführt werden soll. Zwar kann man solche Fragen auszuklammern versuchen, indem man sich auf eine reine Begriffsexplikation beschränkt (wie die englische analytische Philosophie), oder indem man Erziehungswirkungen wertfrei untersucht (wie die empirische Forschung). Doch damit dürfte man das Entscheidende am Erziehungsbegriff verfehlen, nämlich die Verständigung über das «richtige» pädagogische Handeln.

Man sollte dies allerdings nicht missverstehen: Im Sinne der Warnungen von Oelkers kann dies nicht bedeuten, vorschnell das «Gute» vom «Bösen» zu trennen und den Erziehungsbegriff damit an die Sprache der Moralisierung anzupassen: «Damit soll nicht gesagt werden, Erziehung habe nichts mit Moral zu tun, aber der Begriff lässt sich nicht ausschliesslich aus der Sprache der Moral und der Logik ihrer Kommunikation ableiten» (Oelkers 1991, S. 15).

Dennoch, ich plädiere hier nicht dafür, auf den Begriff der «Erziehung», da vorbelastet, zu verzichten – und etwa durch den neutraleren Begriff der Sozialisation zu ersetzen. Denn trotz aller personalistischen Engführung ist es meines Erachtens eine Voraussetzung von Erziehungsprozessen, dass sie im allgemeinen über Personen und Face-to-face-Kommunikation vermittelt sind. Strukturell sollte man «Erziehung» indessen nicht über dieses personale Verhältnis bestimmen, man sollte sie vielmehr als intergenerationellen Prozess kommunikativen Handelns bestimmen, über welchen einer nachwachsenden Generation Werte, Normen und Einstellungen vermittelt werden. Damit wird deutlich, dass es auch indirekte Einflussnahme gibt – etwa erzieherische Wirkungen, die an in-

stitutionell gebundenes Handeln und deren Rollenträger – z.B. im Rahmen der Schule, der Familie, eines Heimes – geknüpft sind. Oder man mag sich erinnern, dass den Medien (vor allem dem Fernsehen) von Medienpädagogen seit langem eine – oft kulturkritisch beklagte – Funktion von «heimlichen Miterziehern» zugebilligt wird.

Nun könnte man vom Standpunkt einer radikalen Erziehungskritik geltend machen, man dürfe es sich nicht leicht machen und bei blosser Begriffskosmetik stehenbleiben. Schliesslich gehe es nicht um den *Begriff* der «Erziehung», dessen Ersetzung bzw. Neuformulierung. Vielmehr müsse man im Umgang mit Kindern auf das *Phänomen* der Erziehung selbst verzichten. «Ganz gleich, was man mit «Erziehung» meint», beschreibt Eckehard von Braunmühl den pädagogischen Sündenfall, «wenn man es fertigbringt zu sagen: «Ich erziehe ein Kind», gibt man damit zu erkennen, dass man dieses Kind mit pädagogischen Augen ansieht, dass man es als Objekt betrachtet» (von Braunmühl 1978, S. 79).

Doch ist es überhaupt möglich, dass sich die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind einer pädagogischen Qualität zu entziehen vermag? Ich meine nein. So gerechtfertigt die Kritik an einem totalitären Erziehungsbegriff ist, beinhaltet die Kommunikation zwischen Erwachsenem und Heranwachsendem notwendigerweise erzieherische Momente. Dazu möchte ich im folgenden einige Thesen aufstellen, eine erste analog zum Axiom der Kommunikationstheorie (vgl. Watzlawick u.a. 1969):

1. Man kann nicht nicht erziehen

Diese These lässt sich wie folgt begründen: Primär handelt es sich bei Erziehungsprozessen um Kommunikationsprozesse, jedoch in spezifisch «erzieherischer» Ausformung durch das vorausgesetzte Generationenverhältnis. Wie man kommunikative Prozesse nicht hintergehen kann, so ist dies auch bei erzieherischen nicht möglich. Noch wenn man – z.B. als Eltern – versucht, eine erzieherische Einflussnahme zu vermeiden, hat dies seinerseits spezifi-

sche erzieherische Auswirkungen auf die entsprechenden Kinder und Jugendlichen. Wenn jemand eine pädagogische Massnahme (und sei es eine Strafe) tut oder unterlässt, handelt er nicht das eine Mal erzieherisch, das andere Mal nicht. Wer den Kindern einen möglichst umfassenden Spielraum geben will, impliziert damit bestimmte erzieherische Folgen und Wirkungen. In Jean-Jacques Rousseaus «Emil» (Neuauf. 1971) wird dies unter dem Stichwort der «negativen Erziehung» zum leitenden pädagogischen Konzept: Empfiehlt er, den «unvernünftigen Wünschen des Kindes nur natürliche Widerstände entgegenzusetzen» (Rousseau 1971, S. 63), so ist dieses Arrangement, welches es Emil ermöglicht, eigene Erfahrungen zu machen, dennoch ein pädagogisch vorstrukturiertes. Sogar im Extremfall eines Kindes, welches bei Pflegeeltern aufwächst, gilt: Die Tatsache, dass die leiblichen Eltern nicht anwesend sind, ist für die Erziehung ein wesentliches Faktum, indem z.B. die Mutter gerade durch ihre Abwesenheit die Entwicklung eines Kindes massgeblich mitbeeinflusst. In den Träumen und Phantasien gewinnt sie für das Kind oft eine so übermächtige Funktion, dass sie im Erziehungsprozess gleichsam immer dabei ist.

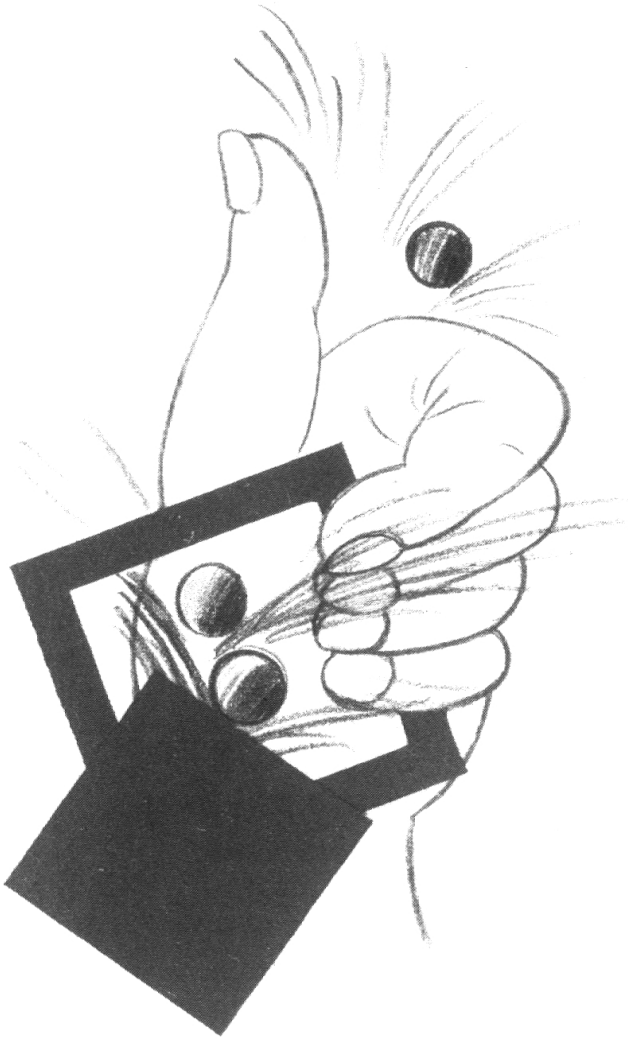
Aus dieser Überlegung folgt im übrigen, dass die Herbartsche Rede vom «erziehenden Unterricht» ihren tieferen Sinn hat. Wenn sich Lehrer und Schüler in einem Kommunikationsprozess befinden, innerhalb dessen sich der letztere einen (Lern-) Gegenstand aneignet, ist damit eine erzieherische Komponente dieses Prozesses automatisch mitgesetzt. Auch ein Lehrer, der sich ausschliesslich um die Stoffvermittlung bemüht, z.B. in Mathematik oder einer Fremdsprache, übt dabei notgedrungen massen erzieherische Wirkungen aus – und sei es nur, dass ein Kind als Folge von dessen Verhalten Prüfungsängste entwickelt, Unpünktlichkeit oder übergenaue Korrektheit bei der Heftführung lernt. Um so problematischer scheint es mir zu sein, wenn Lehrer die erzieherische Seite ihres Tuns verdrängen oder verleugnen. So versäumen sie es, sich dieser Implikationen ihres Handelns bewusst zu werden – wie jener anfangs zitierte Lehrer, der behauptet, in seinem Unterricht keine Zeit für erzieherische Aufgaben zu haben.

Die hier vertretene These, nicht nicht erziehen zu können, bedeutet allerdings auch nicht, dass sich damit die vom Erzieher verfolgten Intentionen automatisch durchsetzen bzw. dass ein «positives» Verhalten des Kindes direkt und ausschliesslich bestimmten intentionalen Handlungen zurechenbar ist. So kann die angestrebte erzieherische Wirkung verfehlt werden, weil zum Beispiel andere Wirkungen überwiegen, der «Zögling» Widerstand entgegensetzt, sich Eltern, Peers und Schule gegenseitig neutralisieren. Verweigerung kann in manchen Zusammenhängen im übrigen entwicklungsnotwendig sein. So muss sich ein Kind ja auch von den erzieherischen Zumutungen seiner Lehrer und Eltern abgrenzen lernen, wenn seine Ablösung im Prozess des Erwachsenwerdens gelingen soll. Es ist oft eine «gesunde» Reaktion des Kindes, wenn es sich gegen unangemessenen Zwang, symbiotische Beziehungsansprüche oder unsinnige Verbote wehrt.

Weil nun aber Erziehungsprozesse sich häufig gleichsam hinter dem Rücken der Beteiligten durchsetzen, ist es wichtig, sich seines Handelns immer wieder zu versichern. Nachdenken über Erziehen und Reflexion gehören also zu diesem Geschäft notwendigerweise hinzu, auch im Sinne einer Erziehungskritik, welche die tradierten Muster pädagogischen Handelns immer wieder in Frage stellt. Um zu verdeutlichen, wie das gemeint ist und woher die Erziehung ihre Massstäbe bezieht, sei eine zweite These formuliert.

2. Die Reflexion von Erziehungsprozessen setzt die kontrafaktische Utopie eines gelingenden Lebens voraus, auf das hin erzogen wird

Erziehungskritik, und mag diese noch so radikal ansetzen, entnimmt die Massstäbe, an denen sie die ihr fragwürdig gewordene Realität misst, dem Vergleich mit einem – vielleicht idealisierten – Gegenentwurf eines «guten» Lebens bzw. den damit gesetzten Möglichkeiten, welche die gegenwärtige Erziehung (noch) nicht ausschöpft. Das beginnt schon bei der alltäglichen Aussage von Eltern, die ihr Kind aufs Gymnasium schicken: «Meine Kinder sollen es



einmal besser haben als wir.» Aber auch in der pädagogischen Literatur finden sich ähnliche Muster: So hatte Ellen Key ihre Kritik an der Drill-Schule des 19. Jahrhunderts und an den «Seelenmorden der Kinder» nicht allein negativ formuliert. Zwar sind nach ihrer Wahrnehmung am Schluss der Schulzeit Kenntnisdrang, Selbsttätigkeit und Beobachtungsgabe der Kinder verschwunden, ohne dass sie sich in Kenntnisse und Interesse umgesetzt haben (vgl. Key 1978, S. 95). Doch implizit setzt sie schon in dieser Kritik die Utopie eines möglichen besseren Lebens voraus. Aus dieser Perspektive postuliert sie denn auch ihr Ziel einer erneuerten individuellen Bildung, die Gründung einer «Zukunftsschule», welche die bisher verschütteten Erziehungs- und Bildungsprozesse als zu realisierende Aufgabe einklagt. So entwirft sie «geträumte Schulen», in denen die Jugend in erster Linie das Leben beobachten und lieben lernten, und wo ihre eigenen Kräfte als der höchste Wert des Lebens zielbewusst gehegt würden (Key 1978, S.

126). Allerdings betont Ellen Key, dass ihr «Zukunftstraum» solange nicht verwirklicht werden könne, wie die Staaten ihre grössten Opfer dem Militarismus brächten – um dann festzustellen: «Aber Träume sind nun einmal die eigentlichen Wirklichkeiten in unserem Leben» (Key 1978, S. 129).

Dennoch ist nicht zu erwarten, dass eine theoretisch formulierte Erziehungskonzeption gleichsam ohne Reibungsverlust in die Praxis umgesetzt werden kann. Dies hängt nicht nur von sich widerstrebenden Erziehungsmächten und -interessen ab. So möchte ich eine dritte These formulieren, welche das Risiko jeder Erziehung beschreibt:

3. Erziehung lässt sich nicht als direkte Umsetzung von theoretischen Konzepten betreiben

Man kann sich in diesem Zusammenhang an den Spruch erinnern, wonach Pfarrers- und Lehrerskinder die schlimmsten seien – eben weil sie durch die überhöhten pädagogischen Ansprüche ihrer Eltern verzogen seien. Das mag an sich eine blosser Übertreibung und Frotzelei sein. Dennoch kann es kontraproduktiv sein, wenn man versucht, gewonnene Einsichten, ohne sich spontan und unvoreingenommen auf erzieherische Situationen einzulassen, gleichsam ohne Rücksicht auf «Verluste», direkt in sein erzieherisches Verhalten einzubauen. Der Mangel an Spontaneität, manchmal auch an Empathie und Sensibilität für die momentanen Bedürfnisse des Kindes kann das positiv gemeinte Handeln gerade ins Gegenteil verkehren.

Wer zum Beispiel in Kenntnis verhaltensmodifikatorischer Konzepte versucht, sein Handeln konsequent nach den Grundsätzen des Lebens und Belohnens (als psychologischen Verstärkern) auszurichten, vergisst zugunsten der Theorie letztlich die Kinder. Denn er interpretiert deren Bedürfnisse nur von seinem theoretischem Bezugsrahmen her. Anstatt situationsädaquat zu handeln, besteht dann die Gefahr, dass letztlich nur herumexperimentiert wird – wenn auch wohlmeinend, wissenschaftlich fundiert und mit den besten Absichten.

Aus diesem Grund scheint mir die nachfolgende Maxime aus dem Erziehungsratgeber «Erziehen ist kein Kinderspiel» als allgemeine Handlungsregeln zwar wenig spektakulär, aber für das Geschäft des Erziehens hilfreich: «Dieses Buch geht davon aus, dass sie, liebe Leserin, lieber Leser, erziehen können» (Moser, Nufer 1990, S. 5). Wenn also Erziehen, um einen modischen Begriff aufzugreifen, aus dem Bauch geschieht, dann kann Reflexion erst nachträglich – als Selbstvergewisserung des Handelns und der Kritik – erfolgen. In den Worten des Erziehungsratgebers: «Wir möchten Sie als Erzieher einladen, sich selbst und Ihre Beziehung zum Kind zu überprüfen. So gewinnen Sie die nötige Sicherheit, um spontan und gefühlsmässig das Richtige zu tun» (Moser, Nufer 1991, S. 5). Mit anderen Worten: Erziehung im Sinne der genannten These dispensiert in keiner Weise von Reflexion, fasst jedoch deren Verhältnis als einander zugeordnete Handlungs-Reflexions-Prozesse auf, wo das Handeln immer wieder in Phasen der Selbstvergewisserung mündet – insofern wiederum Orientierungshilfe für nachfolgende Handlungssequenzen darstellt.

Ähnliches gilt für die Schule: Aus dieser Perspektive erscheint es ebenso problematisch, wenn Lehrer andauernd die Position des Erziehers markieren, wie wenn sie die erzieherischen Anteile ihrer Arbeit verdrängen. Sie wecken durch ihr gängelndes und demonstratives «pädagogisches» Verhalten bei ihren Schülern oft nur Widerstände und laufen mit ihren hilflosen Versuchen, Erzieher zu spielen, letztlich leer. Ein Bewusstsein von der erzieherischen Aufgaben zu haben, bedeutet demgegenüber für einen Lehrer erst einmal, sich darüber im klaren zu sein, dass sein Verhalten im Unterricht erzieherische Implikationen hat, über die es sich lohnte, von Zeit zu Zeit zur Orientierung des eigenen Handelns nachzudenken. In manchen Situationen, das soll allerdings gleich hinzugesetzt werden, kann es aber auch durchaus angebracht sein, diese Seite unterrichtlicher Tätigkeit bewusst wahrzunehmen und gezielt im Unterricht auszuspielen.

Literatur

- Braunmühl Ekkehard von, Zeit für Kinder, Frankfurt 1978.
- Fromm Martin, Heimlicher Lehrplan, in: Dieter Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, 2. Bde., Reinbek 1989.
- Herbart Johann F., Allgemeine Pädagogik, Weinheim 1952.
- Key Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Königstein 1978.
- Miller Alice, Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt 1983.
- Moser Heinz, Nufer Heinrich, Erziehen ist kein Kinderspiel, Glattbrugg 1989.
- Oelkers Jürgen, Theorie der Erziehung – ein vernachlässigtes Thema, in: Zeitschrift für Pädagogik 1991, S. 13ff.
- Rousseau Jean-Jacques, Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1971.
- Watzlawick Paul, Beavin Janet H., Jackson Don D., Menschliche Kommunikation, Bern 1969.
- Zinnecker Jürgen (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

