

Rainer Dollase

Grenzen der Erziehung

Anregung zum wirklich Machbaren
in der Erziehung

Schwann Düsseldorf

Inhalt

Vorwort	7
Prolog	9
I. Grenzen der Erziehung – Begriffe, Ansätze, Perspektiven ...	13
1. Grenzen der Erziehung – einige begrifflich- theoretische Anmerkungen	14
a) Definition des Erziehungsbegriffs und deren Relevanz für die Grenzdiskussion	14
b) Erzieherisches Anspruchsniveau und Grenzerfahrung	16
c) Zweckrationalität – Die Philosophie der Grenze	17
d) Grenzen der Erziehung als Grenzen der Erziehbarkeit	22
e) Wer stellt die Grenzen der Erziehung fest?	23
2. Grenzen der Erziehung – ein altes Thema?	24
a) In welcher Weise hat man sich zu Grenzerfahrungen geäußert?	25
b) Welche Ursachen werden für das Scheitern von Erziehung angenommen?	30
c) Welche Grenzbegriffe haben sich im Laufe der Diskussion herausgebildet?	48
II. Die unzureichenden Grundlagen des erzieherischen Beeinflussungsglaubens	61
1. Wissenschaftliche „Signifikanz“ und praktische „Relevanz“ – Vom schlimmen Mißverständnis empirischer Untersuchungen	62
a) Statistische „Signifikanz“ und praktische „Relevanz“	65
b) Allgemeine Gesetze und ihre Bedeutung für den Einzelfall	72
c) „Nachher ist man klüger ...“ – ex post facto- Analysen und prognostische Gültigkeit	77
2. „Das Fernsehen ist an allem schuld!“ – Kritik vereinfachter Erziehungsansichten	82
a) Mono-Ursachen und Mono-Therapien oder: Warum kompliziert, wenns auch einfach geht	84

b) Die Elternschuld-Theorie – ein Beispiel	87
c) Das multifaktorielle Bedingungsmodell – eine Quelle der Grenzerkenntnis	91
3. „Non scholae sed vitae discimus“ – Von der Zukunftsrelevanz der Erziehung	105
a) Zukunftsgeltung von Erziehungszielen	107
b) Die Legende von der Kontinuität des Lebenslaufs	113
c) Zur Effektivität von Vorschulen und Schulen	120
4. Grenzen des Erziehers sind Grenzen der Erziehung	131
a) Die Überforderung des Erziehers durch das Gute	132
b) Probleme des Lehrers als Grenze der schulischen Erziehung	136
III. Unbeeinflussbare Prozesse im Erziehungsgeschehen	153
1. Anlage und Umwelt als Grenzen der Erziehung	153
2. Gegenbeeinflussung und Selbststeuerung	170
3. Zufall	181
IV. Auf dem Wege zu realistischen Erziehungserwartungen	189
1. Wissen – Können – Kunst	190
2. Laie – Experte – Besserwisser	202
3. Grenzbewußte Einstellungen	211
Epilog	215
Literatur	219

Vorwort

„Man macht sich heutzutage vermutlich in keinem Lebensbereich so viele Illusionen wie im Erziehungsbereich“
(BREZINKA 1981, 298).

Die Illusionen über die Macht der Erziehung und ihre damit kontrastierenden, eher bescheidenen, wenn nicht gar kümmerlichen Erfolge sind Anlaß dieses Buches. Das Auseinanderklaffen von Realität und Wunsch, von Praxis und Theorie kann für einen Psychologen und Pädagogen mit Sicherheit auch Anlaß zu mancherlei anderen Aktivitäten sein als ausgerechnet der zur Verfassung einer Schrift über die „Grenzen der Erziehung“: z. B. neue Forschungen in Angriff nehmen, neue Theorien konzipieren, verbesserte Ausbildung von Lehrern und Erziehern fordern, Erziehungsberatungsstellen gründen usw. Allen diesen Aktivitäten gemeinsam wäre der Versuch einer Überwindung eines Defizits – eines prinzipiell behebbaren, wie man meistens glaubt. Wie aber, wenn die Mißerfolge unvermeidbar, wenn bestimmte Erziehungsprobleme prinzipiell unlösbar wären? Wenn auch noch so einfühlsames, gescheitertes, reflektiertes und gewissenhaftes Erziehen zum Scheitern führen kann oder gar muß?

Das kaum Glaubliche dieser Ahnungen, die Faszination der Erwartung, eventuell über den Rand unseres Erziehungsalltags in einen Abgrund schauen zu können, stand Pate beim Entschluß, dieses Buch zu versuchen. Man wünscht sich Leser, die das verstehen und die Spaß an der Negativ-Interpretation unseres „aktuellen pädagogischen Forschungsstandes“ (wie es so schön heißt) haben. Leser mithin, die gewissermaßen so fest an die Macht der Erziehung glauben, daß sie sich auch mal einen Blick auf ihre Ohnmacht gönnen können.

Ich bin unsicher, welche Kenntnisse man beim Leser eines Buches über die „Grenzen der Erziehung“ voraussetzen kann. Ich habe versucht, statistische, wissenschaftstheoretische und fachwissenschaftliche Probleme so auszuwählen und darzustellen, daß der Text auch für jene verständlich bleibt, die als Lehrer, Eltern, als Pädagogen oder Sozialpädagogen, als Psychologen oder Therapeuten an der Sisyphos-Arbeit der Beratung und Hilfe, der Erziehung und Therapie hin und wieder verzweifeln mögen – und deshalb auch gewiß schon über Grenzen nachgedacht haben.

Die Geschichte dieses Manuskripts ist eine längere. Gedanken einer nicht veröffentlichten Schrift, die ich zwischen 1979 und 1981 für die Fernuniversität erstellt habe, werden hier wieder aufgegriffen, ebenso wie Argumente aus einem Artikel über die „Grenzen pädagogischer Einflußmöglichkeiten im Kleinkindalter“ (1978) und einem über „Probleme der Bestimmung und Realisation von langfristigen Erziehungszielen“ (1978).

Bei organisatorischen und technischen Probleme der Literaturbeschaffung und Manuskripterstellung haben mir Claudia Kiene, Birgit Milbach und Andrea Strobach geholfen. Ich bedanke mich herzlich. Jene, die mich an der zügigen Bearbeitung des Themas gehindert haben, bleiben zur Strafe unerwähnt.

Steinhagen, im Sommer 1984

Rainer Dollase

Prolog – oder: einleitendes Beispiel

„Children will learn whatever you decide to teach them, if you approach teaching appropriately“

J. W. TAWNEY (1981)

An einem der wenigen nicht verregneten Sommertage des Jahres 1984 haben Karin und Günther F. ein Erziehungsproblem mit ihrem (noch) einzigen Sohn Markus. Schauplatz: eine städtische Grünanlage, die sich wie ein grünes Band durch eine ideenlos dahingesetzte Wohnsilo-Landschaft dahinschlängelt. Ein Kinderspielplatz darin. Vier, fünf Kinder spielen im Sand, klettern auf Pfahlgerüsten, kriechen durch Betonröhren, schaufeln Plastiklastautos voll – das übliche. Auf den Bänken rundum: Muttis – wie immer. Man kennt sich, vom Sehen. Spärliche Unterhaltungen kommen in Gang, die Augen wandern für intensivere Gespräche zu lang und zu nervös über die Gruppe spielender Kinder. „Daniela – laß das bittel!“ „Jasper, paß bitte, bitte auf, daß Du nicht runterfällst“ – gereizte, gequält höflich formulierte, von Volkshochschulweisheit verunsicherte, Versuche, die Kleinen, samt und sonders im Vorschulalter, zu störungsfreiem Spiel anzuhalten.

Günther F. ist der einzige Mann auf den Bänken rundum. Karin und Günther unterhalten sich nicht – sie blicken wie gebannt auf ihren Sohn Markus, vier Jahre alt. Für Karin und Günther ist der Besuch des Spielplatzes ein einziger Streß. Wird er sich heute mit den Kindern vertragen? Wann endlich wird er mit den anderen Kindern „normal“ spielen können? Ihre Befürchtungen haben Grund. Markus ist schon öfter mit seiner Aggressivität aufgefallen. Hat Mini-Clubs und Krabbelgruppen gesprengt. Kinderbesuche vergrault, weil er wie ein Berserker geschubst, geschlagen, gekratzt und gebissen hat. Karin und Günthers Befürchtungen werden auch heute nicht „enttäuscht“. Markus schaut, scheinbar versonnen, Bauch vorgestreckt, Mund offen, sich „verlegen“ hin und her drehend, der Daniela beim Buddeln zu. Urplötzlich jedoch schlägt er ihr mit seiner Schaufel auf den Kopf und tritt der am Boden Hockenden noch kräftig in die Seite . . . Daniela schreit wie am Spieß, Karin und Günther springen auf, Danielas Mutter eilt zu ihrem Kind. Sprachloses Entsetzen, Karin und Günther werden blaß, Günther stammelt verlegen „Entschuldigen Sie, ich weiß auch nicht warum er das macht . . .“ und Danielas Mutter empört: „Das hängt ja wohl ganz klar von den Eltern ab. Das müßten Sie ja besonders wissen . . .“ und rauscht vielsagenden Blickes mit Tochter und hastig zusammengerafftem Spielgerät ab. Das saß. Ja, Karin und Günther müßten es wissen, sie wissen es auch eigentlich – und dennoch sind sie hilflos. Karin ist nämlich – genau wie Günther – in Pädagogik diplomiert. Karin war vorher schon Sozialpädagogin, hat gar ein Jahr lang im Kindergarten gearbeitet. Günther hat schon mal in der Volkshochschule einen Kurs abgehalten. Über Gordons „Familienkonferenz“. Und nun dieses. Peinlich. Ihre Betroffenheit verhindert, daß sie zu Markus auch nur ein Wort sagen. Das ist falsch – sie wissen es. Sie ziehen ihn kopfschüttelnd hinter sich her. Nur weg von hier. Karin leidet besonders. Es wird wieder eine lange, schlaflose Nacht für sie werden – voll von Vorwürfen, Selbstzweifeln, Befürchtungen . . .

-Zu Hause angekommen, fällt ihr Blick – peinlich berührt – auf den Friedensaufkleber auf ihrem Käfer. Ist Danielas Vater nicht bei der Bundeswehr? Auch das noch . . .

Karin und Günther haben die „Grenzen der Erziehung“ erfahren. Sie haben „Gutes“ vorgehabt, wollten ein friedfertiges, kooperativ mit anderen spielendes Kind. Sie haben sich Mühe gegeben und nach allen Regeln der Erziehungskunst, vorbildlich, reflektiert, vernünftig und mit Herz den kleinen Markus betreut, ihm Anregungen vermittelt, Lernerfahrungen ermöglicht, Geborgenheit geboten, Gruppenerfahrung organisiert . . . Sie wissen nun nicht mehr, was man hätte anders, besser machen können. Warum ist ausgerechnet *ihr Kind* so aggressiv und die Kinder der anderen, wesentlich strengeren, ja fast autoritären Eltern, so friedlich?

Befragen wir den Fall konventionell, müßten wir jetzt die *Fehler* suchen, die Karin und Günther evtl. gemacht haben. Fragen wir aber einmal anders als üblich. Gehen wir davon aus, daß die beiden Diplom-Pädagogen *keine Fehler* gemacht haben und fragen wir, welche Gründe es geben könnte, daß trotz „bester“ erzieherischer Einflüsse unerwünschte, gegenteilige oder ungeplante Wirkungen entstehen. Das ist die Frage nach den „Grenzen der Erziehung“, danach, was Erziehung aus welchen Gründen *nicht* erreichen kann.

Man sage nicht, das Beispiel sei konstruiert. Es ist so geschehen. Man sage auch nicht, so ein Fall käme selten vor. Er kommt mit Sicherheit häufig vor. Man sage auch nicht, er komme sicher bei allen möglichen Eltern vor, nur nicht bei studierten Pädagogen. Er kommt bei diesen genauso oft vor wie bei Psychologen- oder Soziologen-Eltern – und bei diesen genauso oft wie bei allen anderen Eltern auch. Man sage auch nicht, man könne das sicher herausbekommen, warum der kleine Markus so aggressiv sei. Man kann gewiß behaupten, daß er nach der Theorie von FREUD, BANDURA oder SKINNER aus diesen und jenen Gründen so sein muß. Aber Markus schaut weder fern, noch ist er jemals von seinen Eltern geschlagen worden. Und die Beziehung zwischen Karin und Günther ist bestens. Und beim Psychologen waren sie auch schon. Und beide haben Gruppentherapien hinter sich, „Psychodrama“ und „Gestalttherapie“. Und einen Gesprächskreis mit jungen Eltern besuchen sie auch. Und demnächst organisieren sie einen Kinderladen mit dem Gesprächskreis. Man sage auch nicht, das Problem von Karin und Günther sei lächerlich. Es hat gewiß seine amüsanten Seiten für den Außenstehenden. Vor allem für solche, die ihre Kinder bereits großgezogen haben und die wissen, daß man die Gelassenheit mit der Zeit

gewinnt. Aber Karin und Günther sind hier zunächst einer Allmachtstheorie von Erziehung aufgesessen, an der Wissenschaftler wie Populärwissenschaftler kräftig mitgewirkt haben. Und an die diese selbst wahrscheinlich nie geglaubt haben. Und man kann eine durch erzieherische Omnipotenztheorien verunsicherte Generation von Eltern, Lehrern und Erziehern nun nicht auch noch wie die Angeschmierten in ihrer Hilflosigkeit im Umgang mit dem „Praxisschock“, dem „Babyschock“, dem „Erstkinderschock“ belächeln. Auch fixe Profidiagnosen helfen niemandem – das Herunterschnurren von allerlei passenden Erklärungsfiguren wie „double bind“, „funktionelles Lernen“, „Einzelkindproblem“, „nonverbaler Kommunikationsstil“, „multifaktorielle Genese“ insbesondere nicht. Im Seminararchiv wird man mit dem Fall von Markus, von Karin und Günther leicht fertig. Fraglos.

Die Schuldsuche, die der zeitgenössische Humanwissenschaftler in einem solchen Fall beginnt, entlarvt ihn als Anhänger derselben Theorie, in der auch Karin und Günther verwurzelt sind: alles ist machbar, mit Erziehung macht man alles. Wenn also in der Erziehung was nicht klappt, muß es einen Schuldigen geben. Zumindest eine Ursache. Und wenn der Schuldige gefunden, die Ursache benannt ist, dann wird die Arznei verordnet, die Therapieform gewählt, der Maßnahmenkatalog festgelegt. Und anschließend muß das Ergebnis ja so wie gewünscht vorliegen. Wehe das nicht.

Dieses Buch wendet sich an Anhänger der Machbarkeitstheorie, insbesondere an solche, die noch undeutlich oder auch schon deutlich spüren, daß einiges daran nicht stimmen kann. Hans Jörg HEMMINGER, der das Buch „Kindheit als Schicksal?“ geschrieben hat, legitimiert eine Kritik an der Elternschuld-Theorie – der wichtigste Ableger der Machbarkeitstheorie – wie folgt: „Nichts wirkt zerstörerischer auf die Eltern-Kind-Beziehung als der Gedanke, die Kinder müßten eigentlich ausgeglichen, gesund und intelligent sein, wenn die Eltern nicht irgendwo versagt hätten.“ Der Verlust der Elternschuld-Theorie könnte, nach diesem Zitat zu urteilen, schon wieder eine spezielle Therapie, eine Arznei für Erziehungserfolg sein. Eine typisch zwanghafte Fehlwahrnehmung von Machbarkeitstheoretikern. Es gibt – mit vernünftigen Argumenten belegbar – auch Nicht-Machbares im Erziehungsgeschehen: Fehlentwicklungen, die schmerzen, Störungen, die nerven, Leiden, die erschüttern. . . Punkt. Die muß man als Schicksal akzeptieren. Der Versuch ihrer Verhinderung oder Behebung ist menschlich verständlich, aber nutzlos. Er beruhigt das eigene Gewissen. Er benebelt aber auch die klare Erkenntnis der Absurdität, Zufallsabhängigkeit und Unberechenbarkeit unserer pädagogischen Tätigkeiten.

Wer heute über die Grenzen der Erziehung schreibt, setzt sich schnellen, politischen Mißverständnissen aus. Um diese möglichst zu Anfang auszuräumen: Es ist dies kein „Wende“-Buch, etwa konzipiert, um den staatlichen Rückzug aus dem Bildungs- und Sozialbereich mit passenden Argumenten zu versorgen. Kein Motto: was nicht machbar ist, was nicht effektiv ist, braucht auch nicht finanziert zu werden. Im Gegenteil: die Machbarkeitstheorie (und mehr noch: die Verursachungstheorie) ließ die kostensparenden „Präventionsmaßnahmen“ (reine Vorbeugungsphantasien) ins Kraut schießen. So als ob man durch gezielten Einsatz von Mitteln, etwa in einer „sensiblen Periode“ während der Vorschulzeit, von allem Hilfeaufwand in späteren Lebensaltern befreit werden könnte. Prävention als Sozialprogramm für leere Staatskassen. Nein – der Abschied von der Machbarkeitstheorie führt zu mehr Hilfe, Beistand, zu „unstetiger Erziehung“ (BOLLNOW), Erleichterung – und das lebenslang. Der Mensch bleibt ein „Risiko“ (vgl. WAMBACH 1983): dauernd unprognostizierbar.

Dieses Buch wendet sich auch nicht gegen die vielen Praktiker und Wissenschaftler, die in mühevoller Kleinarbeit an der Fortentwicklung der Machbarkeitstheorie werkeln. Dann wäre es ein Dokument öffentlicher Selbstkritik. Wer es so sehen will, mag es tun. Ich sehe es mehr als eine Art Zwischenbilanz, die von Zeit zu Zeit notwendig wird. Denn die „Grenzen der Erziehung“ sind ein altes Thema, das nicht immer aktuell war: nach EGGERSDORFER (1960) finden „gesinnungseinige, in einer festen Tradition geborgene Zeiten“ zu einer realistischen Einschätzung der Macht von Erziehung, „rationalistische Epochen“ neigen zu ihrer Überschätzung, auf die dann „um so eindringlicher pessimistische Stimmen“ sich melden, die „geradezu von einer Ohnmacht der Erziehung“ sprechen. Womöglich ist es so: Wellenbewegungen, Steuerungen und Gegensteuerungen, Aktionen und Reaktionen, Fortschritt und Rückschritt sorgen je kultureller Gesamtlage für Bewegung, Motivation, Erregung und Nervenkitzel. Und da wir wirklich Neues kaum erfinden, begnügen wir uns mit dem Quasi-Neuen: mit dem alten Wein in neuen Schläuchen (ich hoffe natürlich, daß es dabei nicht bleibt). Was kann als Legitimationsgrund für ein Buch wie dieses also standhalten? Eigentlich nur die Probleme von Markus, Karin und Günther.

I. Grenzen der Erziehung – Begriffe, Ansätze, Perspektiven

„Daß in der Erziehung was mißlingt, daß der Erzieher nicht zu seinem erstrebten Ziel kommt, daß sein Verhältnis zum Kind zu einem Kampf wird, bei dem er schließlich eine Niederlage erleidet, ja daß er endlich mit seinem ganzen Einsatz scheitert, das alles sind Vorgänge, die jedem Erzieher aus der täglichen Erfahrung seines Berufs nur allzu vertraut sind. Es ist die schmerzhafteste Schattenseite seines Berufs. Er spricht nicht gerne davon. So ist es verständlich, daß sich die theoretische Besinnung in der Pädagogik selten mit diesen Dingen beschäftigt hat“
Otto Friedrich BOLLNOW „Wagnis und Scheitern in der Erziehung“ (1968).

Der systematische Leser erwartet nun eine Erklärung, Definition oder Explikation der Begriffe „Erziehung“ und „Grenzen“ – klar, bei ein wenig Nachdenken kommt es ja darauf an, was man darunter versteht. Dennoch muß ich diese Lesersorte enttäuschen: ausführliche DUDEN-Exegesen werden nicht folgen, weil die verbalistische Behandlung eines ernstesten und jedermann klaren Phänomens auf ein Neben-, wenn nicht gar Abstellgleis führt. Das soll aber nicht bedeuten, daß von einer begrifflichen Klärung keine Einsichten zu erwarten seien. Im Gegenteil: wenn man die Frage betrachtet „Wie viele Engel haben auf der Spitze einer Stecknadel Platz?“ – so kann eine begrifflich-theoretische Analyse allerhand Ergötzliches zu Tage fördern. Z. B. daß, wenn die Frage sinnvoll gestellt sein soll, es

- a) Engel geben muß,
- b) diese ziemlich – mikroskopisch – klein sein müssen,
- c) die Unterbringung auf einer Stecknadelspitze irgendeinen funktionalen Sinn haben muß usw. . . .

So ähnlich wollen wir uns natürlich (und also nicht scherzhaft) dem Thema widmen „Grenzen der Erziehung – einige begrifflich-theoretische Anmerkungen“ (Kap. 1).

Der systematische und pädagogisch vorgebildete Leser erwartet als nächstes eine historisch-systematische „Aufarbeitung“ (eine Art Aufwasch) der „Grenzdiskussion“ bis hin zum „aktuellen Diskussions-

stand“ (den man nie verpassen darf). Auch diese Erwartung muß ich dämpfen, denn entgegen Bollnows Ansicht von der seltenen Beschäftigung der Pädagogik mit dem Thema (s. o.), habe ich derartig viele Ansätze und Aufsätze gefunden, z. B. auch schon eine Aufarbeitung der Grenzdebatte der zwanziger Jahre durch WILHELM (1973), daß ich mir diese dissertationsfähige Aufgabe hier verkneifen muß. Mir imponieren lediglich Aussagen wie die von HOLTKEPER (1967):

„Gerade in der Erziehungswissenschaft vermag die historische Besinnung . . . mehr als in anderen Wissenschaften zur Erhellung der überzeitlichen wie der zeitgebundenen Sachfragen nicht unerheblich beizutragen.“

Und neugierig machen mich ironische Andeutungen wie die von BITTNER (1982, 433):

„Der rasche Wechsel pädagogischer Moden spiegelt einen Erkenntnisfortschritt vor, wo in Wirklichkeit nur das Etikett gewechselt wird. Die Erziehungswissenschaft ist aufgrund ihrer Über-Akademisierung gezwungen, fortwährend neue ‚Forschungsergebnisse‘ zu produzieren. Andererseits ist über vernünftige Erziehung so viel Neues gar nicht zu sagen; das meiste ist spätestens durch die Reformpädagogen . . . bereits gesagt worden.“

Recht hat er – ich kann seine Ansicht nur bestätigen, obwohl ich mit meiner kursorischen Literatursuche nicht sonderlich weit in die Geschichte zurückgeschritten bin. Illustrative historische Zitate und der Aufweis eines recht modernen Verständnisses der Grenzproblematik in der Vergangenheit folgen dann in Kapitel 2 („Grenzen der Erziehung – ein altes Thema“).

1. Grenzen der Erziehung – einige theoretisch-begriffliche Anmerkungen

a) Definition des Erziehungsbegriffs und deren Relevanz für die Grenzdiskussion

Die Frage nach den Grenzen der Erziehung hängt – logo – davon ab, was man unter Erziehung versteht. Was also ist Erziehung? Ich halte es da mit BREZINKA (1977, a, b, 1981), der übrigens zu den wenigen gehört, die heutzutage die Grenzen-Debatte lebendig gehalten haben, und auf den noch des öfteren zurückzukommen sein wird, der geschrieben hat:

„Es gibt ‚Erziehung‘ an sich nur als Abstraktionsergebnis, aber nicht in der Wirklichkeit. – Was in der Wirklichkeit vorkommt, sind konkrete Menschen, die neben vielem anderen auch folgendes wollen: bestimmte Menschen anders machen, als sie sind oder als sie vermutlich werden würden, bleiben sie sich selbst

oder dem Zufall überlassen. In der Alltagssprache heißt es: Sie wollen sie ‚bilden‘, ‚ausbilden‘, ‚erziehen‘, ‚formen‘, ‚bekehren‘, ‚bessern‘, ‚missionieren‘, ‚unterrichten‘, ‚belehren‘, ‚aufklären‘, ‚informieren‘, ‚trainieren‘, (seelisch) ‚heilen‘, ‚resozialisieren‘ usw.“ (1981, 280).

Also die Veranlassung oder Bewirkung einer Erlebens-, Verhaltens- oder Einstellungsänderung bei einem anderen Menschen, meist vorgenommen von Eltern, Erziehern, Lehrern und Therapeuten mit Hilfe „geeigneter“ Methoden. Die Rede von den „Grenzen der Erziehung“ impliziert selbstverständlich die Idee von Gebieten *diesseits* der Grenzen, in denen sie mächtig und erfolgreich ist. Die Definition des Erziehungs- (oder Beeinflussungs)begriffs führt also zu Vorgängen, die in unterschiedlichem Maße möglich, schwierig oder unmöglich sein können. Es ist relativ „leicht“, jemandem das Autofahren, das Lesen und Schreiben, das Radfahren, den Fosbury-Flop, die Bedienung eines Fernsehgerätes, die Schnürsenkelknüpfung, die Kenntnis der Grundprinzipien der parlamentarischen Demokratie, die Orthographie etc. beizubringen, obwohl jedem Lehrer oder Elternteil bei dem einen oder anderen „Erziehungsvorgang“ graue Haare gewachsen sind. Wesentlich schwieriger erweisen sich heutzutage (noch?) Erziehungsprozesse zu „Konfliktbewußtsein, Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Kompromißfähigkeit, Durchsetzungswille und -fähigkeit, Artikulationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Akzeptieren von Andersartigem, Entschlußfähigkeit, Kooperation und Solidarität“). Das wollten BELSER u. a. (1972) Vorschulkindern beibringen – wahrscheinlich haben sie es nicht geschafft. Außer der inhaltlichen Spezifikation des Erziehungsbegriffs, die jeweils zu differenzierender Beantwortung der Grenzfrage führen muß, gibt es jedoch eine Reihe von Definitionsartisten/-artistinnen, die auf charmante Art und Weise durch die Definition des Erziehungsbegriffs den Grenzbegriff verunmöglichen. Im „Lexikon der Pädagogik“ (1950) fand ich einen solchen Definitionssalto:

„Man kann das so ausdrücken: Erziehung hört niemals auf, kann nicht und darf nicht aufhören, trotz aller eventuellen Mißerfolge, weil sie als sinnvolle immer möglich ist; es ist ihr keine Grenze gesetzt. Nur sinnwidrige Erziehung stößt an Grenzen, und zwar nicht im Sinn gelegentlicher Schranken der Wirksamkeit, sondern grundsätzlich: sie ist in sich unmöglich. Alle ‚Grenzen‘, welche in der pädagogischen Diskussion etwa namhaft gemacht werden, sind denn in Wahrheit Grenzen nicht sinnvoller, sondern sinnwidriger Erziehung“ (Lexikon der Pädagogik, Bern 1950, 594).

So geht's natürlich auch: Erziehung ist nur die, die keine Grenzen kennt. Klar. Auch Wilhelmine SAYLER (1968, 63) äußert hypothetisches Verständnis für diesen Argumentationsstrang:

„Sofern wir unter ‚Erziehung‘ das faktische Führen in Richtung auf ein Ziel verstehen (und nicht nur das Hinführen-Wollen), ist pädagogisch erfolgloses oder gar erfolgsfeindliches Handeln der Erziehung nicht zuzuordnen, denn es handelt sich in ihm nicht um wahre, echte Erziehung im Sinn der Höherführung . . .“

Auch der modernen deutschen Erziehungswissenschaft ist dieser Gedankengang keineswegs fremd:

„Darüber hinaus muß die pädagogische Intention jeglicher Form von Determinismus widerstreiten . . ., weil es sinnlos ist, auf etwas einwirken zu wollen, das gar nicht verändert werden kann“, OELKERS (1984, 30).

Natürlich sind dies Versuche der Hinwegargumentierung von Grenzen und Mißerfolgen. Die müßten im Hirn des praktisch tätigen Pädagogen noch nicht einmal zu verantwortungslosem Handeln führen: Erziehung wäre nur auf leicht Veränderbares beschränkt, quasi per definitionem zum Erfolg verurteilt.

Das genaue Gegenteil, nämlich die Hereinnahme der Grenze, die Erhebung des Mißerfolges zum Wesen der Erziehung, findet man z. B. bei BOLLNOW (1968, 379):

„Und man kam gar nicht auf den Gedanken, daß die Möglichkeit des Scheiterns im Wesen, ja in der Würde der Erziehung selber angelegt ist. In Wirklichkeit gehört der Wagnischarakter zum innersten Wesen der Erziehung selbst, sofern diese als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloß handwerkliches Tun hinausgeht. Der Zögling hat immer die Möglichkeit, aus unerforschlichen Gründen sich der Absicht des Erziehers zu entziehen oder sich gar gegen sie zu wenden und sie zu vereiteln.“

Bei BOLLNOW wird ein (modernes) Menschenbild zugrunde gelegt, das die Ausgrenzung von Mißerfolgen aus der Erziehung nicht erlaubt.

b) Erzieherisches Anspruchsniveau und Grenzerfahrung

Durch eine nähere Ausgestaltung des Erziehungsbegriffs, insbesondere durch die Festlegung von anspruchlosen/anspruchsvollen Zielen erreicht man je nach Wunsch und innerer Getriebenheit schmerzliche Mißerfolgserlebnisse oder glorreiche Erfolge. Setzt man sich anspruchsvolle Ziele (z. B. die allseitig entwickelte Persönlichkeit), erscheinen die erreichten Ergebnisse mit Sicherheit als gering – eine negative Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Erziehung liegt nahe. Bei bescheidener Zielsetzung (z. B. wissen, was eine allseitig entwickelte Persönlichkeit ist) stellen sich Erfolge wahrscheinlicher ein – Erziehungsoptimismus ist die Konsequenz. In den 60er und 70er Jahren überwogen anspruchsvolle Zielsetzer. Tugendkataloge wurden allenthalben (für den schulischen

Bereich) in Richtlinien und Curricula festgeschrieben. Die Formulierung solcher „bag of virtues“ (Säcke voller Tugenden) scheint vielen Erziehungswissenschaftlern die vornehmste Betätigung zu sein, die sie insbesondere dann gerne als gelungen betrachten, wenn ihnen auch noch Begründungen dazu eingefallen sind. BITTNER (1982) spottet denn auch in einem kleinen Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Überflüssige Pädagogik“:

„Pädagogen sind von Berufs wegen zu idealen Gesinnungen verpflichtet. Darum besteht unter publizierenden Erziehungswissenschaftlern ein edler Wettstreit im Fordern von Gutem und immer Besserem. Es gibt in der Erziehungswissenschaft eine besondere Form der ‚Unfähigkeit zu trauern‘: die Unfähigkeit zur Realitätsprüfung, d. h. zum Messen des Wünschbaren nicht nur am wirtschaftlich ‚Machbaren‘, sondern auch am menschlich Realisierbaren – ein Reflexionsvorgang, der immer auch ein gefühlsmäßig schmerzlicher Prozeß ist“ (433/434).

„Pro Bonum – contra Malum“ – eine satirische Leerformel, auch wenn man der Utopie in der Erziehung eine anregende Funktion zusprechen kann, so ist es doch hin und wieder die bequemste Arbeit, Forderungen aufzustellen, ohne zu zeigen, wie sie realisiert werden können. „Beim Entwurf von Wunschbildern sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt“ (BREZINKA 1981, 280). Eben. Was folgt daraus? Beim Denken der Zielentwürfe gibt's keine Grenzen, Grenzen gibt's beim Machen. Vier Engel auf der Spitze einer Nähnadel kann man sich gut vorstellen, aber wie kriegen wir sie dort hinauf?

c) Zweckrationalität – Die Philosophie der Grenze

Die Erfahrung des Scheiterns in der Erziehung, die Widerlegung der Machbarkeitstheorie in der praktischen Erfahrung setzt Gedanken, Absichten voraus, die als Erfolgserwartungen für eine bestimmte Zweck-Mittel-Kombination zu beschreiben sind. Das „verständnisvolle Gespräch“ mit dem pubertierenden Jungen soll dazu führen, daß er sein Moped gegen Mitternacht nicht mehr auf Touren bringt. Diese Denkart, in der Erziehung zweckrational konzipiert wird, als Tätigkeit mit einem bestimmten Ziel, erfordert logisch zwingend die Überprüfung der eingesetzten Mittel und ihre Wirksamkeitsanalyse. Die Frage nach Grenzen des erzieherisch Machbaren ist also eng mit dieser Philosophie verknüpft.

Was aber bedeutet dieses? Man hat hin und wieder den Eindruck, daß der eine oder andere Autor bei dieser Feststellung seine Analyse beendet. Die Konstatierung der Zweckrationalität ist zugleich ihre Entlarvung als

etwas Abzulehnendes. So erscheint mir etwa die folgende Passage aus HEILAND (1979, 66/67):

„Wenn nun DÖRING die ‚Schulung des konkreten beruflichen Lehrerverhaltens‘ verlangt (377), die Verhaltensweisen des Lehrers dann aber als ‚Erziehungstechniken‘ definiert (Döring 1970, 13), so bedeutet dieser Begriff der ‚Erziehungstechnik‘, wenn er nicht völlig widersinnig sein soll, daß der Lehrer sich dem Schüler gegenüber gezielt einwirkend zu verhalten hat. Aufgrund des ‚Technik‘-Begriffs wird die Effizienz, d. h. das erzieherische Ergebnis beim Schüler, durch ein solches Verhalten für den Lehrer berechenbar und per Strategie erreichbar. Das aber ist dann nichts anderes als ein ‚Machen‘, ein ‚Formen‘ des Schülers . . .“

Diese Ansicht hat offenbar Tradition in der Pädagogik, der geisteswissenschaftlichen, der kritisch-emanzipatorischen wie kommunikativen Erziehungswissenschaft (und wie sie sich alle titulieren mögen). Sie ist für mich – einen gelernten Psychologen – außerordentlich merkwürdig. Mit Zitaten einiger Anti-Zweckrationalisten würde ich ratsuchenden Eltern oder Lehrern nicht begegnen mögen. Z. B. Alfred PETZELT:

„Der ‚Lehrende‘ darf eben nicht wirken wollen. Der Schüler zeigt seine Effekte nicht als bewirkt, er ist nicht prägnant, beide müßten sich in der Sinngebung ihres Tuns selbst aufgeben. Im Gegenteil also: der Lehrende ist dafür verantwortlich, daß der Schüler ausdrücklich sich nicht als von ‚ihm‘ bewirkt ansieht.“

Oder – Marian HEITGER:

„Erziehung ist eben nicht Verhaltenssteuerung des anderen durch bestimmte Inhalte, Sozialisationsmechanismen, curriculare Elemente oder andere Sozialtechniken . . . Erziehungsmaßnahmen können nicht wie Mittel eingesetzt werden, auf die der Zögling reagieren soll . . .“ (zit. nach STRAUSS 1982, 38).

Wenn das Beschreibungen der Realität sein sollen – kann man sie akzeptieren. Als Beschreibungen des *Wollens* sind sie antipädagogisch gedacht, und man kann sie je nach Fall peinlich, heuchlerisch oder inkonsequent finden. Peinlich sind sie, wenn man daran denkt, wieviel der Staat an Geld für den Erziehungsbereich ausgibt, oder wie Erziehungsbetroffene dankbar sein können, wenn ihnen durch Erziehung geholfen wurde (etwa: Behinderte) oder wie flehentlich seelisch gestörte Menschen um Heilung bitten. Heuchlerisch (oder naiv) sind antizweckrationalistische Konzeptionen, wenn sie offenkundig zur eigenen Praxis in Widerspruch geraten müssen. Dazu ein schönes Beispiel aus GRELL/GRELL (1979, 82/83), in dem TRZECIOK (1978) kritisiert wird und das den Anflug von Selbsttäuschung/Heuchlerei/Naivität über die Fluchtmöglichkeiten aus der Zweckrationalität schildert:

„In Wirklichkeit können wir als Lehrer spontanes Schülerhandeln nur in sehr kleinen Dosen verkraften, und von diesen kleinen Dosen meist nur die 20 Prozent, in denen sich die Schüler spontan so verhalten, wie wir es uns schon immer

in unseren Träumen gewünscht haben. TRZECIOK (1978, 94ff.) schildert sehr schön die Art von Spontaneität, auf die Lehrer gern abfahren: „... läuft die Arbeit in allen Gruppen selbständig. Ich setze mich und sehe eine Weile zu. ... Sie verhalten, bewegen sich ganz natürlich, alle die Schülerverhaltensweisen wie Langeweile, Anspannung, Opposition, Aggression, Unordnung usw. usw. fehlen. Sie arbeiten in Gruppen voller Eifer, doch ohne Hast. Einige gehen durch den Raum, etwas zu holen oder zu fragen. Jeder hat seine individuelle Art, sich zu bewegen. Manchmal sieht mich einer an, wir lachen uns zu. Und plötzlich sehe ich: In ihren Bewegungen wird Anmut sichtbar, die ihnen natürliche Anmut.“

Gewiß, wenn die Schüler von sich aus tun, was sie sollen, brauchen wir keine Erziehung, erst recht keinen zweckrational gedachten Erziehungsbegriff. Nach diesem Erziehungskitsch fahren GRELL/GRELL wie folgt fort:

„Aber was tun wir, wenn die Schüler spontan anders sind, als sie sein sollen? Wenn wir einen Schüler beobachten, der freiwillig, aus eigenem inneren Antrieb, ohne ersichtlichen Grund und ohne auslösende Reizgrundlage seinen Nachbarn verprügelt? Rufen wir dann voller Bewunderung aus: ‚Der ist aber spontan?‘ Oder kommen uns eher Ausdrücke wie ‚verhaltensgestört‘, ‚brutal‘, ‚unbeherrscht‘ und ‚undiszipliniert‘ in den Sinn? Unsere Spontaneitätsvorliebe ist halbherzig und naiv. In ihr versteckt sich unser Lieblingslehrertraum: daß die Schüler natürlich, von selbst, ohne Anschieben fröhlich lernen und sich dabei anmutig, natürlich und liebenswürdig verhalten, wie Engel es so an sich haben. Dieser Traum ist ziemlich kindlich.“

Inkonsequent (also widersprüchlich) sind antizweckrationalistische Konzeptionen, die nur moderne und progressivere Zwecke verfolgen: Emanzipation, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Kritikfähigkeit, etc. Auch zur Erreichung solcher Ziele sind geeignete Mittel nötig. Während der Jahre, in denen die antiautoritäre Erziehung die Gemüter in der Bundesrepublik bewegt, kursierte folgender Witz: Karsten fragt die Erzieherin im Kinderladen „Tante, müssen wir heute schon wieder tun, was wir wollen?“ Womit – quod erat demonstrandum – der verdeckt zweckrationale Hintersinn der „antiautoritären Erziehung“ aufgedeckt wurde.

Selten liest man, „daß der deterministische Erziehungsbegriff vielmehr die ganz ‚normale‘ Vorstellung ganz ‚normaler‘ Leute widerspiegelt“ ... „die der meisten Theoretiker oder Wissenschaftler sowohl wie die der meisten Praktiker oder ‚Laien‘“ (STRAUSS 1982, 33/34).

STRAUSS zitiert Max WEBER, der gesagt haben soll: „Das Höchstmaß an ‚Evidenz‘ besitzt nun die zweckrationale Deutung“ (STRAUSS 1982, 34). Warum auch nicht? Häufiger hingegen ist – links wie rechts – Unbehagen am Zweckrationalismus zu spüren, wie in folgendem Zitat aus der ZEIT (1979, Nr. 33, S. 16):

„Links und Rechts treffen sich nun unter dem gemeinsamen Dach der ‚Pädagogisierung‘ der Schule . . . Wenn Robert SPAEMANN, rechts, beklagt, daß der Schulunterricht zur ‚zweckrationalen‘ Veranstaltung wird, deren einzelne Schritte genau auf ein bestimmtes Lernziel hin geplant sind‘, kommt Applaus auch von den linken Rängen. Leise, aber vernehmbar.“

Wer sich mit den Grenzen der Erziehung befaßt, ist der Philosophie der Zweckrationalität meist verpflichtet (insofern Könnensgrenzen betrachtet werden). Zu einer panischen Angst vor diesem Untier kann es dabei allerdings gar nicht kommen, weil gerade diese Philosophie auf Grenzen stößt, die den Moloch Zweckrationalität wie ein zahnloses Ungetüm aussehen lassen. Unfähig zu dem Biß, den die Antipädagogen oder Antizweckrationalisten ihm gerne unterstellen.

Mit ein wenig Spitzfindigkeit kann man allen antizweckrationalistischen Konzeptionen verdeckte Zweckrationalität unterstellen. Und zwar wie folgt: es wenden sich alle (mir bekannten) Konzeptionen gegen eine vorfindliche zweckrationale Gesinnung. Sie empfehlen somit implizit ihre eigene Gesinnung als *Methode* zu einer „Verbesserung“ der Pädagogik. Wenn sie das nicht erwarten würden (also eine Reform oder Veränderung der Pädagogik) wäre ihre Äußerung sinnlos. Ihnen schwebt also der Antizweckrationalismus als *Methode* zur Verbesserung des Erziehungssystems der Pädagogik (= Zweck) vor. Ist das nicht zweckrational gedacht?

Diese Zwangsläufigkeit hängt m. E. damit zusammen, daß es stets Erwünschtes und Unerwünschtes in dieser unseren Welt geben wird. Gäbe es diese Unterscheidung nicht, wäre jeder Appell, jede Erziehung unnötig. Die Änderung eines Menschen (einer Gesellschaft) wäre überflüssig: alles was geschieht, ist gleichwertig. Da jeder (auch sog. „Antipädagogen“) aber Unerwünschtes verhindern/Erwünschtes fördern wollen, liegt zweckrationales Denken nicht mehr fern: was muß ich tun (= Methode), um hier Unerwünschtes zu verhindern (= Ziel)?

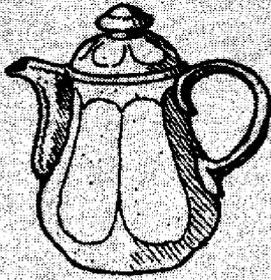
Nur bei dringendem Bedürfnis und vorhandener Muße zulesen.

Die Lektüre eines Buches kann oftmals so freudlos-ernsthaft, anstrengend und langweilig wie Lateinunterricht sein. Um so mehr freut es mich, Ihnen nun einen obskuren Text von Prof. Dr. Olofried SCHNITZEL und seinem Assistenten Dr. Udo FILET „Zur Problematik der Kaffeekanne“ präsentieren zu können, der zu mancherlei Spekulationen Anlaß geben muß: Was tut der Aufsatz in diesem Buch? Was will er und für wen spricht er eigentlich? Hat er u. U. was mit dem Thema zu tun?

„Zur Problematik der Kaffeekanne

von

Onofried SCHNITZEL und Udo FILET



Nur der naive, blauäugige Laie vermag in der Kaffeekanne ein glattes Porzellanding zu erkennen, in dem Kaffee vorübergehend zwecks Ausschank aufbewahrt wird. Eine Theorie der Kaffeekanne darf bei dieser vorwissenschaftlichen Betrachtung keinesfalls stehenbleiben. Die vielen Probleme der herkömmlichen Kaffeekannentheorie, -forschung und -praxis führen uns zu dem Schluß: Wir brauchen eine andere Kaffeekannentheorie, -forschung und praxis!

Warum wird immer noch der defizitäre Charakter der KK übersehen, z. B. daß man mit der Kaffeekanne keine Nägel in die Wand schlagen kann, oder: Den Teppich nicht saugen, die Kleider nicht ausbürsten, den Fernsehapparat nicht reparieren kann?? (Na bitte!) Ist es den Technokraten unter den Kaffeekannenwissenschaftlern schon mal aufgefallen, wie widersprüchlich die Kanne faktisch genutzt wird? Z. B. als Kakao-, Tee-, Blumengieß- oder Schmierölkanne? (Na bitte!) Muß hier nicht die KK-planung und KK-praxis in einer neuen Theorie neu gefaßt werden?

Ja und nun zum wichtigsten, zum Sozialen: Nur einen einzigen Griff hat die herkömmliche KK!! Müßte sie nicht mehrere haben, damit Kooperation, Gemeinsamkeit, Interaktion und Kommunikation möglich wird? Woher kommt diese asoziale Konstruktion der KK – fragen wir. Liegt es nicht daran, daß die Betroffenen bei KK-theorie, -forschung und -praxis zu wenig beteiligt werden? Wird uns allen hier nicht etwas vorgesetzt, was wir in Theorie und Praxis gar nicht wollen? Werden wir hier nicht zu Erfüllungsgehilfen einer anonymen Kaffeekannenforschung gemacht, die unterstellt, wir alle würden die Kaffeekanne so sehen wie sie? Warum schließlich soll die KK partout aus Porzellan sein? Warum nicht aus Holz, Papier und Pappe (HPP)? Und dann die Ausklammerung gesellschaftliche Zusammenhänge...! Anscheinend ist den KK-Theoretikern, -Forschern und -Praktikern noch immer nicht klar, daß die KK eminent politisch ist. Vom Arbeiter gemacht, vom Handel vertrieben und Profit ist der Motor der KK-Produktion. Unfaßbar diese Ignoranz! Muß, so fragen wir, KK-forschung nicht mehr sein als die Erforschung der bloßen KK? Notwendig steht die Funktion der KK in der Gesellschaft zur Debatte!! Eben.

Es ist wohl klar geworden, wie problematisch die KK ist. .

Unsere Forderung: „Schafft eine neue KK-theorie, -forschung und -praxis, die weiterreicht, als die herkömmliche!“

[Erschienen in: Der Hunsrücker Fleischbote 127 (1984), 11-12]

Soweit Onofried SCHNITZEL und Udo FILET. Betroffen schleichen wir uns von hinten und steigen – beschelden geworden – in die Nüchternwagen der nächsten herkömmlichen Seiten ein . . .

d) Grenzen der Erziehung als Grenzen der Erziehbarkeit

Die Frage nach den Grenzen der Erziehung impliziert logisch die Fähigkeit des Menschen zur Veränderung aufgrund von erzieherischen Eingriffen. Diese Fähigkeit wird als „Formbarkeit“, „Bildsamkeit“, „Erziehbarkeit“ oder auch „Anpassungsfähigkeit“ des Menschen beschrieben. Die grundsätzliche „Umweltoffenheit“ des Menschen, seine „Lernfähigkeit“, ermöglicht es der Erziehung – ebenso wie einer Reihe anderer Umweltkräfte –, Spuren im Verhalten und Erleben des Menschen zu hinterlassen. Statt von einer „Grenze der Erziehung“ nunmehr jedoch von einer „Grenze der Erziehbarkeit“ zu sprechen, wäre zu eng: mit der „Erziehbarkeit“ ist zumeist die phylogenetisch erworbene „Plastizität“ des Menschen gemeint. Also eine im Unterschied zum Tier qualitativ wesentlich verschiedene und quantitativ umfangreichere Programmierbarkeit durch (Lern-)Erfahrungen. Die Grenzen der Erziehung umfassen jedoch weitere Einschränkungen als nur diese phylogenetisch bedingte und begrenzte Lernfähigkeit des Menschen.

Obwohl es in der langen historischen Debatte um die Bildsamkeit (vgl. eine historische Übersicht bei KEIL 1983), hin und wieder Abwehrun-gen einer medizinischen, biologischen oder psychologischen Perspektive gegeben hat, so ist doch nicht zu übersehen, daß die jeweiligen Erkenntnisse der Psychologie wesentlich die Debatte mitbestimmen haben. Das gilt für Fragen der Bildsamkeit/Erziehbarkeit von stark behinderten Menschen, für die Analyse der „Wolfskinder“ (Victor von AVEYRON, AMALA und KAMALA; vgl. dazu KEIL 1983) oder auch für die Suche nach „sensiblen Perioden“ (z. B. MONTESSORI 1927). Diese Verknüpfung der Debatte mit dem jeweils aktuellen Stand der entwicklungs- oder rehabilitationspsychologischen Kenntnisse, legitimiert eine aktuelle Auseinandersetzung mit dieser Grundannahme. Hierbei werden insbesondere Untersuchungen zur Langzeitwirkung frühkindlicher Erfahrungen herangezogen werden müssen (vgl. Kapitel II, 3).

Davon unabhängig bleiben anthropologische Erkenntnisse über die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und deren evolutionstheoretischem Sinn (vgl. z. B. Max LIEDTKE 1976) für die kulturelle Fortentwicklung ebenso unangetastet bestehen wie die von BOLLNOW reklamierte Ansicht, daß Erziehung auch da noch möglich sei, wo die Bildsamkeit aufhöre.

„Der ‚Mangel an bleibender Formung‘ sei kein Einwand, sondern unstetige Formen der Erziehung wie Appell, Ermahnung, Erweckung, Beratung in unstetigen Situationen wie Krisen, Begegnungen, im Wagnis, im Scheitern etc. erwiesen sich vielmehr als ‚grundsätzlich andersartige Schicht erzieherischer Einwirkungen‘ (BOLLNOW zit. in und nach KEIL 1983, 160).

e) Wer stellt die Grenze der Erziehung fest?

So wie die Fragestellung eine andere Beantwortung erfährt, je nachdem wie man „Erziehung“ oder „Grenze“ definiert (was noch geschehen muß), so ist eine ebenso große, damit nicht unbedingt korrelierende, Variabilität der Grenzfeststellung oder Erfolgsbewertung von Erziehung denkbar. Wenn ein Erzieher sich als gescheitert einstuft, so bedeutet das nicht, daß z. B. der Erzogene oder ein Außenstehender den Vorgang genauso wahrgenommen hat. Mein Kunstlehrer (der Maler Otto COE-NEN) hielt sich für einen schlechten Lehrer, stellte sich gar hin und wieder zerknirscht und ohne Koketterie als „gescheitert“ selbst dar. Kaum einer seiner Schüler hat das damals oder heute so gesehen: im Gegenteil, er schien als Verursacher von Einstellungsänderungen und Kunstinteresse besonders wirksam. Das Beispiel soll verdeutlichen, daß mit einer individuell (und auch kollektiv) variierenden Grenzwahrnehmung, einer perspektivabhängigen Erfolgs- oder Mißerfolgswahrnehmung zu rechnen ist.

Grenzen treten im lebendigen Geschehen des Erziehens nicht wie Schlagbäume auf, die das Erfolgreiche vom Erfolglosen trennen, sondern sie sind relativ: abhängig von der Perspektive, vielleicht auch quantifizierbar als prozentualer Erfolg, als Mischungsverhältnis von Erfolgs- und Mißerfolgsmengen, als Annäherung an das Ziel oder als angebbare Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand.

Die theoretisch-begriffliche Analyse soll hier zunächst unterbrochen werden, da der Grenzbegriff sinnvoll erst nach einem kurzen Streifzug durch die Fachliteratur systematisiert werden kann. In der schlägt sich allerdings auch schon Empirie oder praktische Erfahrung nieder. Gibt es überhaupt eine isoliert denkbare theoretisch-begriffliche Analyse ohne den Hintergrund praktischer Erfahrung? Ist Logik unabhängig von der erfahrenen Realität? Wahrscheinlich nicht (vgl. PIAGET).

„Die Grenzen der Pädagogik können nur real, konkret, im pädagogischen Tun erfahren, nicht aber theoretisch abgesteckt werden, keine theoretische Grenzdiskussion vermag die Verantwortung konkreten pädagogischen Eingreifens wegzudiskutieren und als sinnlos nachzuweisen“, WENIGER (o. J., 74, zit. nach WILHELM 1973).

Im Gegensatz zu dieser Einschätzung ist es mit den o. g. Einschränkungen a) theoretisch möglich, b) wird durch die Grenzdiskussion keine Verantwortung wegdiskutiert.

2. Grenzen der Erziehung – ein altes Thema?

Das Thema ist alt, aber nicht immer aktuell. Es ist recht häufig bearbeitet, doch im Vergleich zu den Möglichkeiten der Erziehung nur stiefmütterlich beachtet und selten als Hauptthema untersucht worden. Das Verhältnis 1:100 von Grenz- zu Möglichkeitsartikeln wäre da noch schmeichelhaft. Wolfgang WILHELM, der einen Teil der Grenzdiskussion der 20er Jahre analysierte, meint:

„Das Nachdenken über die ‚Grenzen‘ der Erziehung wurde innerhalb des pädagogischen Fachgesprächs von Anfang an oftmals mißverstanden und als ein unproduktives, wenn nicht gar müßiges Unterfangen abgetan“ (WILHELM 1973, 159).

Warum müßig? Warum unproduktiv? Die Banalität dieser Fragen erhellt nur der Hinweis auf die Asymmetrie des Interesses an Machbarem und Nicht-Machbarem: Fortschritt stellt sich nur ein, wenn man etwas bewältigen, lösen, machen kann. Die Erkenntnis der Unveränderlichkeiten hat – scheinbar – für niemanden einen Sinn. Selbstverständlich: die Beiträge zur Grenzdiskussion haben das anders gesehen, haben die produktiven Anreize und moralischen Positiva des Grenzbewußtseins erkannt.

Viele der „historischen“ Quellen (einige sind noch so neu, daß man sie bestenfalls als „zeitgeschichtlich“ einstufen kann) haben die Grenzen der Erziehung nur indirekt gestreift. Alle Veröffentlichungen zur „Wirksamkeit“ (vgl. OELKERS 1984), „Bildsamkeit“ (vgl. KEIL 1980), „Erziehbarkeit“, zur Frage des Einflusses von Vererbung, Begabung (vgl. SKOWRONEK 1973), Milieu, sozialer Schicht, sind – weil die genannten Bedingungen erzieherisch z. T. nicht zu beeinflussen sind – eigentlich auch Beiträge zur Grenzfrage. Erst recht die große Zahl von Schriften, die sich mit „Erziehungsfehlern“ (vgl. ZULLIGER 1958; SCHIFF 1948) oder mit „Erziehungsschwierigkeiten“ (vgl. HAVERS 1976) beschäftigen, sind heimliche Verbündete, indirekte Zuträger derjenigen, die prinzipielle Grenzen der Erziehung konstatieren wollen. Die Idee, das Versagen von Erziehungsmaßnahmen durch *fehlerhaftes Erziehen*, durch Falschmachen also, zu erklären, ist aus dem Machbarkeitscredo „Richtigmachen bringt Erfolg – Falschmachen Mißerfolg“ erwachsen und verhindert die Erkenntnis möglicherweise prinzipieller Grenzen der Erziehung. Übrigens: das Credo ist in dieser Form zentrale Aussage des ersten deutschen Karriereratgebers, nämlich Oscar SCHELLBACHs „Mein Erfolgssystem“ (1976 in der 23. Auflage!). Nicht von ungefähr besteht eine Affinität der Denkweisen beim „Karriereplaner“ und „Erziehungsmacher“ . . .

Der hier nur exemplarisch und ohne Rücksicht auf historische Systematik vorgenommene Streifzug durch die existierende Grenzliteratur soll folgende Fragen beantworten:

- In welcher Art hat man sich zu Grenzerfahrungen geäußert?
- Welche Ursachen wurden für das Scheitern von Erziehung angenommen?!
- Welche Grenzbegriffe haben sich im Laufe der Diskussion herausgebildet?

Dieses Kapitel verfolgt nicht nur den Zweck, für die in diesem Buch behandelten Themen Referenzen anzugeben. Es ist nämlich auf eine eigentümliche Weise auch beruhigend zu sehen, wie in vergangenen wie heutigen Zeiten große und bekannte Pädagogen mutig Grenzen, Mißerfolge, Fehler und Unwissenheit zugegeben haben. Der Zweck dieses Kapitels ist also auch ein psychologischer: Trost für diejenigen, die guten Willens gescheitert sind.

„Erziehung überwindet alles!“

Klassische Zitate zur Macht der Erziehung

„Das Schulleben ist ewig glänzend, es macht sich um das Menschengeschlecht am meisten verdient, und es ist die einzige Leuchte des Lebens.“

MELANCHTON (1497–1560)

„Nicht aus jedem Holze läßt sich ein Merkur schnitzen, sagt man. Ich antworte: Aber aus jedem Menschen einen Mensch.“

COMENIUS (1592–1670)

„Von allen Menschen, denen wir begegnen, sind neun unter zehn das, was sie sind, gut oder böse, brauchbar oder unnütz, durch ihre Erziehung.“

LOCKE (1632–1704)

„Erziehung überwindet alles!“

„Gebt uns die Erziehung in die Hand, wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas verändern!“

LEIBNIZ (1646–1716)

„Gebt mir ein Dutzend gesunde, gut gebaute Kinder und meine eigene spezifizierte Welt, um sie darin großzuziehen, und ich garantiere, daß ich irgendeines aufs Geratewohl herausnehme und es so erziehe, daß es irgendein beliebiger Spezialist wird, zu dem ich es erwählen könnte – Arzt, Jurist, Künstler, Kaufmann, ja sogar Bettler und Dieb, ungeachtet seiner Talente und Neigungen, Absichten, Fähigkeiten und Herkunft seiner Vorfahren.“

John Broadus WATSON (1878–1958)

a) In welcher Weise hat man sich zu Grenzerfahrungen geäußert?

Man hat meist den Eindruck, daß die Beklagungen der Grenzen und Mißerfolge aus der Praxis, meist der eigenen Erziehungserfahrung der Autoren stammen. Es findet sich erst in den letzten Jahren (z. B. bei BREZINKA 1977; KLAUER 1982, 1984) ein Bezug zur empirischen Erziehungsforschung und zu Ergebnissen, die solche Grenzen der

Erziehung auch wissenschaftlich untermauern. Das liegt möglicherweise an dem besonderen Verhältnis der Pädagogik zur Praxis: es war meist recht innig und direkt. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich die empirische Forschung dazwischengedrängt und ein – wie bekannt – nicht unproblematisches Dreiecksverhältnis erzwungen. Die frühen Ausführungen der Pädagogen zur Grenze sind jedoch wohl gerade deswegen so beeindruckend, weil sie dem Alltagsgeschäft des Erziehens noch so ungetrübt zugetan waren.

Ein recht altes Zitat, von Johann G. FORSTER (1784), zeigt denn auch „human touch“ wie auch definitive Benennung eines „Schuldigen“ für Mißerfolge, nämlich die Vererbung. Beweise dafür bedurfte es damals noch nicht:

„Wäre der Erzieher das, womit man ihn so oft und jedesmal so ungeschickt verglichen, ein Bildner, der den Zögling nach Willkür modeln könnte, und nähme die jugendliche Seele den Eindruck der Lehren so tief und bleibend an wie weiches Wachs, wenn es der warmen plastischen Hand gehorcht, dann überträte freilich das Lehramt jedes andere Geschäft an Genuß ohne Bitterkeit, an Freude ohne Überdruß, an Unterhaltung ohne Einförmigkeit; dann möchte jeder gern ein neuer Prometheus, ein Menschenbildner sein. Allein der erste schärfere Blick auf jenes unabänderliche Gesetz, womit die Kräfte der Natur gebunden sind, entdeckt uns schon das Ungereimte dieser Vorstellung. Weder Kunst noch menschliche Klugheit erstrecken sich so weit, die vorher bestimmte Intention auch nur einer solchen Kraft zu ändern oder, was sie Eigentümliches hat, umzuschaffen“ (Johann G. FORSTER, 1784 – zit. nach LOCHNER 1975, 392).

Auch gesellschaftliche, politische Erfahrungen, Krisen und Kriege haben Gedanken zur Grenze der Erziehung provoziert.

Bei GRISEBACH (1924, 10, s. Kasten) und bei ROTHER (1948, 537, s. Kasten) kann man beispielsweise den versteckten Bezug zu den gerade überwundenen Weltkriegen finden. Bei GRISEBACH spielt wohl die als geistig „zerfallend“ eingestufte Nachkriegszeit eine größere Rolle als der Krieg selbst, bei ROTHER ist es die Unfaßbarkeit der nationalsozialistischen Ära („aller Erziehung und Bildung zum Hohn“), die zu Zweifeln am Effekt der Erziehung führt. Bei MAKARENKO (zit. nach einer Ausgabe aus dem Jahre 1953, s. Kasten) ist es ebenso wie bei ZULLIGER (1958) oder bei DIETRICH (1963) wohl die Erfahrung des eigenen Augenscheins oder das praktische Scheitern, die zu diesen erziehungspessimistischen Äußerungen Anlaß geboten haben.

In den im Kasten auf Seite 27/28 wiedergegebenen Zitaten ist auch eine stilistische Eigentümlichkeit erkennbar: wer über Grenzen schrieb, hat zu kräftigen Vokabeln gefunden, selbst KLAUER oder BREZINKA verwenden starke Begriffe wie „erschreckend“ oder „schwindelig“.

„Es ist eigentlich erschreckend ...“

Pädagogen und Erziehungswissenschaftler über die Grenzen der Erziehung

„In dem Augenblick, wo das Erziehungsproblem alles beherrscht, wo die Erziehungsmethoden mit Hilfe der Wissenschaften eine Ausbildung erfahren haben wie nie zuvor, wo man über die Ziele der Erziehung sich klar zu sein glaubt, in diesem historischen Augenblick muß man eingestehen, daß es an Charakteren, Persönlichkeiten, an Verwirklichung der so schön klingenden Ideale und Werte wie Vernunft Herrschaft, Glück, Menschlichkeit, Frieden, Freiheit, Kultur, Harmonie und Herrschaft des Schönen und Guten nie so sehr gefehlt hat wie in diesem Augenblick scheinbar höchster Entwicklung der Pädagogik, der zugleich der Moment tiefsten Zerfalls ist.“

Eberhard GRISEBACH (1924, 10)

„Mich empörte es, wie schlecht die Technik der Erziehung ausgebildet war, und mich empörte meine Ohnmacht. Mit Widerwillen und Erbitterung dachte ich an die Wissenschaft. Wieviel Jahrtausende besteht sie schon! Welche Namen, welche glänzenden Gedanken! PESTALOZZI, ROUSSEAU, NATORP, BLONSKI! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertig werden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik – einfach nichts. Man kommt sich vor wie ein Scharlatan.“

A. S. MAKARENKO (1953)

„Aber – wenn wir nun die gegenwärtige trostlose Lage eines großen Teiles der Menschheit betrachten, in die sie durch verbrecherisches Handeln, durch einfach unfassbares Geschehen, aller Erziehung und Bildung zum Hohn, hineingeraten ist, müßte man da nicht zu der Überzeugung kommen, daß der Einfluß der Erziehung doch recht gering anzuschlagen ist, daß die Arbeit der Erzieher doch recht vergeblich war?“

Gustav ROTHER (1948, 537)

„Nur wer sich dem gewählten Schicksal hingibt oder das unvermeidliche Schicksal ernsthaft auf sich nimmt, hat das Recht, sich als Erzieher zu betrachten und sich in die Erziehungswissenschaft hineinzubegeben. Und dort werden wir dann zusammen – versagen. Denn das liegt in der Seele des wahren Erziehers: nicht er ist der Erfolgreiche, nicht ihm geht alles so wunderbar, nicht bei ihm ist alles eitel Wohlgefallen. Er ist der Unvollkommene, der nichtsdestoweniger voll eintreten will für dasjenige, worin er versagt.“

Martinus J. LANGEVELD (1956)

„Es mag Sie beschwichtigen, wenn ich gestehe, daß ich als Vater wie auch als Lehrer allerhand Erziehungsfehler begangen habe und gar nicht besser dastehe als andere Väter und Fachpädagogen. Wir machen Fehler, weil wir Menschen sind. An unseren Fehlern und Irrtümern wollen wir lernen, selbst dann, wenn wir einsichtig genug sind, um zu wissen, daß wir die Vollkommenheit nie erreichen können.“

Hans ZULLINGER (1958, 242)

„Eine heute sehr vervollkommnete Psychologie kann aufschließende Erkenntnisse bringen, aber immer wird das Unbegreifliche und das

Unvorhersehbare bleiben und damit das Bewußtsein, wie sehr wir in unseren erzieherischen Möglichkeiten begrenzt sind.“

Wolfgang SCHEIBE (1960, 111)

„Bringen wir unsere Frage in das rechte Verhältnis zu den Gegenwartsaufgaben, dann darf daraus aber nicht geschlossen werden, daß die heutige Erziehung ‚in Ordnung‘ sei. Im Gegenteil! Auf Schritt und Tritt treffen wir auf unbotmäßige Kinder, lärmende Klassen, rücksichtslose Jugendliche, triebhaft besessene Mopedfahrer, gierige Bilderhascher im Kino und beim Lesen von Comics.“

„Alle Erziehung verläuft am Abgrund mit dem Blick auf die Berge! D. h. alle Erziehung ist gefahrumwittert, birgt die Möglichkeit des Scheiterns in sich, hofft aber immer auf die Erhaltung des Humanum.“

Theo DIETRICH (1963, 5/6)

„Nachdem die Eigenart des menschlich-geistigen Lebensgefüges in Umrissen angedeutet worden ist, kann die Versuchung, pädagogische Einwirkungen als kausale Nötigungen zu betrachten, kaum noch aufkommen. Zugleich aber ist die Möglichkeit planmäßiger Erziehung überhaupt fraglich geworden.“

Eduard SPRANGER (1962, 68)

„Sobald man versucht, sich auch nur für einen einzigen Educanden ein klares Bild von den möglichen Bedingungsbeziehungen zu machen, in die durch Erziehung einzugreifen versucht wird, kann einem schwindlig werden angesichts der ‚großen Verwicklung der Ursachen‘, der Kompliziertheit der Situation und der Beschränktheit unseres Wissens wie unserer Handlungsmöglichkeiten. Daß nicht jedem schwindlig wird, sondern daß viele an die Macht der Erziehung glauben, hängt wohl hauptsächlich mit ihrer Ahnungslosigkeit zusammen.“

„Unser Wissen reicht jedoch im konkreten Fall selten so weit, daß erzieherische Handlungen mehr sein können als Eingriffe ins Unbekannte mit unbekanntem Ausgang. Diese Situation erlaubt einerseits Hoffnung auf Erfolg; andererseits aber wird man ihr nur gerecht durch Bescheidenheit.“

Wolfgang BREZINKA (1981, 296, 304)

„Daran scheitern wir zur Zeit völlig: Wir haben keine zureichende Kenntnis davon, mit welcher Wahrscheinlichkeit welche – erwünschten und unerwünschten – Ergebnisse folgen, wenn ein erzieherischer Eingriff gesetzt wird. Es ist eigentlich erschreckend, sich dies einmal klarzumachen. Man müßte wahrscheinlich um Jahrhunderte zurückgehen, wenn man in der Medizingeschichte auf einen vergleichbaren Stand stoßen wollte.“

Karl-Josef KLAUER (1982, 145)

Hohn und Spott, Ironie und Sarkasmus finden sich in dem wohl bekanntesten Werk zur Grenze von Siegfried BERNFELD (1925, Neuauflage 1967, „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“). Eine Kostprobe:

„Ich sollte meinen, das wäre pädagogische Art mit Babys umzugehen, denen man Puppen gibt mit wirklichen Kindernamen, wenn sie wirkliche Kinder zu haben wünschen. Es ist die Art mit Pädagogen umzugehen. Sie lassen sich gefallen. Sie

wollen nichts anderes. Denn es tut weniger weh. Die Ziele und die Mittel der Erziehung sind das Spielzeug, das Lieblingsspielzeug der Pädagogen, warum sollen die Erwachsenen ihnen verwehren, nach Herzenslust daran sich zu vergnügen? Verhindert muß nur werden, daß sie Schaden anrichten“ (1967, 115/116).



BERNFELD leitet bei diesem Zitat über zu den „sozialen Grenzen“ der Erziehung, also zu gesellschaftlich-strukturellen Tatbeständen, die seiner Ansicht nach weit stärker prägenden Einfluß haben als erzieherische Einwirkungen. Speist er sich hierbei aus dem Marxismus, so ist die andere Basistheorie die Psychoanalyse, aus der er skeptische Argumente schöpft. BERNFELD ist einer der wenigen, die in der Grenzdebatte mit Theorien über die Realität argumentieren. Während die Grenzaussagen bei BERNFELD in Theorien über die Realität verortet sind (was später z. B. auch KLAUER exemplarisch tut, 1984, 169 ff.), finden sich in der Grenzdebatte der zwanziger Jahre – z. B. bei DELEKAT, HEITMANN, KOEPP, GRISEBACH, LITT (vgl. WILHELM 1973) – Bezüge zur Existenzphilosophie, ja auch zur Theologie. Nach WILHELM ist für die „Wiederentdeckung der Grenze“ (so ein Titel von ZEIDLER 1926) der verlorene Erste Weltkrieg mit seinen verunsichern-

den Folgen ursächlich. Nicht Könnens – sondern moralische Grenzen der Erziehung stehen hierbei logischerweise im Vordergrund.

Weder eine bestimmte Philosophie noch eine bestimmte soziale oder psychologische Theorie über die Realität sind der Ausgangspunkt bei BREZINKA (1976, 1977a, b, 1981), sondern vielmehr eine wissenschaftstheoretische Position, der „kritische Rationalismus“ im weitesten Sinne. Anklänge sind auch bei KLAUER (1982, 1984) und bei meiner Wenigkeit (1978) zu bemerken. Allerdings finden sich in diesen Arbeiten Bezüge zu metatheoretischen Modellen (meist zum sog. „multifaktoriellen Modell“), die auf ihre Relevanz für die Beantwortung der Grenzfragen geprüft werden.

In einem Ergebnis gleichen sich nahezu alle, die sich je mit den Grenzen der Erziehung beschäftigt haben, egal, aus welcher Distanz zur Praxis oder Theorie sie schreiben: nahezu alle betonen die Bescheidenheit des Erziehers, ja oft auch seine Demut, alle raten zu mehr Vorsicht und kritisieren großsprecherische, enthusiastische Omnipotenzbehauptungen. Bei niemandem führt die Beklagung der Ohnmacht zu verantwortungsloser Sorglosigkeit – wer das herausliest, mißversteht die Debatte gründlich. Die Grenzen der Erziehung werden aus Verantwortung für Zögling und Erzieher thematisiert.

Fassen wir zusammen: Über die Grenzen der Erziehung wird als

- Reflex auf praktische Schwierigkeiten
- Reflex auf gesellschaftliche, politische Erfahrungen mit unterschiedlichem Theoriebezug geschrieben. Wissenschaftstheoretische, philosophisch-religiöse, psychologische und soziale Theorien über die Realität geben dabei ebenso wie Alltagstheorien den jeweiligen Bezugspunkt ab. Die Publikationen lassen Engagement, Deziertheit, Polemik und emotionale Betroffenheit spüren. Alle raten zu mehr Bescheidenheit des Erziehers. Die Debatte um die Grenze der Erziehung ist noch recht selten mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Kenntnisse geführt worden.

b) Welche Ursachen werden für das Scheitern von Erziehung angenommen?

Bei einer Durchsicht der Veröffentlichungen springen einige naheliegende und folglich auch immer wieder genannte Ursachen für das Scheitern der Erziehung ins Auge: die Vererbung etwa, die als Grenze angenommen wird (z. B. Max FRISCHEISEN-KÖHLER 1919; Johann Michael SAILER 1831). SAILER definiert die Erziehung als „Beiständerin der Natur“:

„Die Erziehung ist die treue Beiständerin der Natur, indem sie keine neue Natur erzwingen will, sondern nur die gegebenen Anlagen der Natur entwickeln hilft, indem sie nur da, wo die Natur sich nicht genug ist, ihre stützende Hand darreicht; indem sie keine Knospe vor der Zeit aufreißt, damit ja die Finger der Frühbildung die heiligen Zwecke der Natur nicht zerstöre.“

Naturgrenzen geistiger Bildung

Inflation der Bildung – Schwindendes
Führertum – Herrschaft der Urteilslosen

Von

Dr. Wilhelm Hartnacke
Stabschefleutnant in Dresden

1 9 3 0

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

G. 49.

Die gesamte Bildungsamkeitsdiskussion (vgl. KEIL 1980) ist ebenfalls von dem Grenzfaktor „Vererbung“ wesentlich mitgeprägt. Erst BREZINKA macht auf den für Psychologen selbstverständlichen Tatbestand aufmerksam, daß die *individuellen* Anlagegrenzen ja nicht feststellbar sind, weil wir kein individuelles Diagnoseinstrument haben, um etwa den Vererbungsanteil an der Intelligenz eines Kindes X zu ermitteln (BREZINKA 1977). Die häufige Nennung der Anlage/Begabung als Grenze hat – da diese Beweisführung fehlte – etwas naiv-theoretisches an sich. Offenbar mußte die Anlage als Schuldige herhalten, wenn Erziehung nicht fruchtete.

Gleichfalls häufig fündig, weil ebenfalls naheliegend, wird die Ursachen-suche beim Verhalten des Erziehers und bei (nicht ererbten) sonstigen Eigenheiten (Charakter) des Kindes. Ronald D. LAING beschreibt diese Denkfigur wie folgt:

„Es ist unsere Pflicht, unsere Kinder so zu erziehen, daß sie uns lieben, achten und gehorchen. Wenn sie dies nicht tun, müssen sie bestraft werden, andernfalls täten wir nicht unsere Pflicht. Wenn sie aufwachsen und uns nicht lieben, achten und gehorchen, haben wir sie entweder richtig erzogen oder nicht: wenn ja, muß etwas mit ihnen los sein; wenn nein, ist etwas mit uns los“ (LAING 1972, 9, zit. nach SILLER 1979, 563).

Auf seiten des Erziehers oder Lehrers ist es natürlich die Erziehungs- oder Lehrfähigkeit, rückführbar auf mangelnde Ausbildung oder ähnliches.

DOLCH (1930) spricht von Fähigkeitsgrenzen, BREZINKA (1981) sieht Grenzen des pädagogischen Wissens, des Wissens um den zu Erziehenden und des Wissens um sich selbst, die seiner Ansicht nach allesamt zu fehlerhaftem erzieherischen Handeln beitragen können. Auf seiten des Zöglings spricht FISCHER (1930) von der „Bereitschaft, sich erziehen zu lassen“, LOCHNER (1975) konzipiert eine Eigenschaft „Erziehbarkeit“, die nicht nur von den Anlagen, sondern auch von der sozialen Kontaktsituation, von Kultur- und Umweltlage abhängig ist. Der Grad der „Erziehbarkeit“ variiert nach LOCHNERs Ansicht auch mit dem „Erziehvermögen“ (S. 400). BOLLNOW (1968) hat gleichnishaft von „Kunstfehler“ (= ein Fehler des Erziehers) und „Materialfehler“ (= ein Fehler des Zöglings) gesprochen (S. 378) – jedoch hinzugefügt: „... ein unter diesem Gesichtspunkt geprägter barbarischer Begriff.“

Die nächste Gruppe von Grenzürsachen sind die im weitesten Sinne so zu bezeichnenden „gesellschaftlichen Grenzen“ der Erziehung. Schon Max FRISCHEISEN-KÖHLER (1919) hat geschrieben:

„Natürlich sind wir als Erzieher in jedem Fall durch die geschichtliche Situation, in der wir uns befinden, an praktische Schranken gebunden.“

Der Freudomarxist BERNFELD (1925, 1967, 123) formuliert das auch in den 60er und 70er Jahren hierzulande oft gehörte Argument von der sekundären Bedeutung der Erziehung wie folgt vor:

„Die Einsicht in diese, die soziale, Grenze der Erziehung verurteilt jegliche Bemühung, vor vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas in ihrer Erziehungsorganisation zu verändern, etwas irgend Beträchtliches.“

Zur Formulierung der sozialen Grenze der Erziehung und zur Ableitung pädagogischer Konsequenzen reichte allerdings auch ein solider entwicklungspsychologischer Hintergrund, so wie bei Adolf BUSEMANN:

„Außer dem ‚Ausgangsmilieu‘ also, in dem der Erzieher seinen Zögling bei Beginn des Erziehungswerkes vorfindet, ist auch das von der Erziehung veranstaltete Milieu Gegenstand pädagogischer Forschung, endlich auch, wenn man es als ein Besonderes hinstellen will, das ‚Begleitmilieu‘ das z. B. als häusliches Milieu die Erziehungsarbeit der Schule mehr oder weniger unharmonisch begleitet und sehr mit Unrecht schlechthin als kindliches Milieu bezeichnet wird“ (BUSEMANN 1928).

In diesem Zitat wird das Milieu in der Schule und Familie als Ausgangs-, Schul- und Begleitmilieu zum wichtigsten Faktor der Entwicklung des Kindes erklärt. Dabei wird die Vererbungsgrenze nicht vernachlässigt, sondern ähnlich wie in modernen Wechselwirkungsmodellen dem Milieueinfluß beigesellt:

„Allerdings kann die Milieuforschung diese Arbeit nicht allein leisten, sowenig die Vererbungsforschung für sich allein bestimmen kann, ob und in welchen Grenzen die Erziehung den Menschen gestalten kann“ (BUSEMANN 1928).

Die Veränderung der Verhältnisse ergibt sich bei BUSEMANN aus der Wechselwirkung von „Umstand“ und „Zustand“:

„Alle Erziehung setzt, ausgesprochen oder unausgesprochen, spätere Zustände des Zöglings in Rechnung und nimmt zu ihnen Stellung. Aber kein derartiger Zustand läßt sich denken, ohne daß auch Umstände mitgedacht werden, unter denen er statthat. Kürzer gesagt: Wir erziehen nicht nur oder wollen erziehen zu ‚besseren‘ Menschen, sondern auch zu besseren Verhältnissen, wie schon I. KANT mit Nachdruck bemerkt“ (BUSEMANN 1928).

Auch SPRANGER (1962, 104) findet – leicht ironisch – zum Grenzfaktor „Gesellschaft“ launige Worte:

„Der gute alte Salzmann hat empfohlen, der Erzieher solle die Ursache für alle Fehler seiner Zöglinge zuerst in sich selbst suchen. Das kam aus dem tapferen Rationalismus jener Zeit. Heute würde man mehr Beifall finden, wenn man behauptete am Mißlingen der Erziehung sei die allgemeine Verrottung der Gesellschaft schuld.“

Es ist gewiß das Verdienst der sich in diesen Jahrzehnten ausbreitenden empirischen Bildungs- und Sozialisationsforschung, daß diese „heimlichen Miterzieher“ aus der Gesellschaft nach und nach namhaft gemacht werden konnten und in ihren behindernden wie fördernden Effekten erforscht wurden. Auch die „linke“ Kritik (z. B. BRUDER u. a. 1976) hat dazu beigetragen, die Grenze der Erziehung aufzuhellen – ohne sich allerdings in die Grenzdiskussion einzuordnen. BREZINKA steht denn hier auch stellvertretend für andere (z. B. FISCHER 1930; SCHEIBE 1960; LOCHNER 1975) die sich – wegen der Fülle der nunmehr bekannten Grenzfaktoren – nur noch summarisch damit auseinandersetzen:

„Wenn man die in der Umgebung des Educanden gelegenen möglichen Ursachen für Mißerfolge der Erziehung vollständig aufzählen wollte, würde man an kein Ende kommen. Sie reichen von seinen nächsten Mitmenschen bis zur Kultur seiner Gesellschaft. Man denke an den Einfluß der Familie, der Altersgenossen, der Mitschüler, der Mitarbeiter im Betrieb, der Freunde und aller sonstigen Sozialpartner und Bezugsgruppen. Man denke an den Einfluß der Lebensordnung, der geltenden Ideale, der Weltanschauung, der Religion, der Moral, des Rechts, der Sitte, des Brauchs und der Mode. Man denke an die Wohnverhält-

nisse, die Berufstätigkeit, die Einkommenshöhe, die Freizeitangebote, die Massenmedien usw. Alle diese Faktoren können für die Verwirklichung der als Erziehungsziele gesetzten psychischen Dispositionen Bedeutung haben – sei es als fördernde, sei es als hindernde Bedingungen“ (BREZINKA 1981, 296).

Für die Wirkungen all dieser Einflußfaktoren lassen sich empirische Belege erbringen. Nahezu alle sind wesentlich am Zustandekommen unseres, wie unserer Kinder und Schüler Verhalten beteiligt. Erziehung ist nach dieser Erkenntnis nur noch ein Faktor unter vielen, ein wirkendes Submilieu („das von der Erziehung veranstaltete Milieu“ wie BUSEMANN sagt) das allein schon wegen der vielen Konkurrenten in seiner Wirksamkeit bescheidener angesetzt werden muß.

Als Grenzen schaffend wurden schon recht früh die Nebenwirkungen von pädagogischen Maßnahmen erkannt. Was alles außer dem angestrebten Ziel erreichen die erzieherischen Maßnahmen – wenn sie denn schon mal wirksam sind – sonst noch? Führt zum Beispiel eine strenge Ehrlichkeitserziehung nicht nur zu Ehrlichkeit, sondern vielleicht auch zu Radikalismus? Oder erst recht zur Lügenhaftigkeit? Oder zur pharisäischen Ehrlichkeitsshow? Kann übertriebene Anhaltung zur Höflichkeit nicht auch zu Feigheit führen? Fragen, die nur z. T. wirklich empirisch zu beantworten sind – wir kommen später darauf zurück (vgl. Kapp. II,2). Einer der ersten, der die „Heterogonie der Zwecke“ beschrieben hat, war der Altmeister der experimentellen Psychologie Wilhelm WUNDT. Er schreibt (1919, I, 327):

„Jedes nach Zwecken handelnde Wollen erreicht daher Zwecke, die nicht gewollt, weil nicht vorausgesehen waren . . .“ Eduard SPRANGER hat WUNDT wiederentdeckt und das „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen“ aufgestellt (1962): „Es besagt in allgemeiner Fassung nur, daß bei unserem Handeln immer noch etwas anderes herauskommt, als was wir gewollt haben.“

„In der sprachlichen Wendung ‚Ungewollte Nebenwirkungen‘ liegt nicht notwendig, daß es sich um unerwünschte, zweckwidrige oder schädliche Begleiterscheinungen im Erreichten handelt“ (SPRANGER 1962, 8, 13).

SPRANGER erklärt dieses Gesetz an einer Reihe von Beispielen aus Natur und Technik, die uns heute, wegen des geschärften Ökologiebewußtseins, besonders auffallen. Er beschreibt etwa, wie sich das Mikroklima durch Abholzung eines Waldstücks verändert (S. 18), wie die Ausrottung einer Tierart den Schädlingsvertilgungskreislauf beeinträchtigt, wie industrielle Abwässer Mensch und Tier schädigen etc. Ganz modern klingt es da:

„Wir haben noch keine ausreichenden Vorstellungen von dem vollen Umfang der ungewollten Nebenwirkungen, die die Industrialisierung mit sich bringt und künftig mit sich bringen wird“ (S. 19).

Wir wissen heute, wie recht er schon damals hatte, wenngleich solche Mahnungen damals in taube Ohren geredet wurden. Interessant ist, daß durch die Idee von den Nebenwirkungen nunmehr ein kompliziertes System von Einflußfaktoren gedacht werden muß, die untereinander vielfältig durch Wechselwirkungen verknüpft sind. Man denkt nun in größeren Systemen von Einflüssen, in Gleichgewichten – systemtheoretische Aspekte kommen in die Debatte um die Grenze der Erziehung hinein.

Erich E. GEISSLER hat 1967 (in einem sehr gehaltvollen Artikel über die „häufige Diskrepanz zwischen pädagogischen Intentionen und erzieherischen Wirkungen“) die Ansicht vertreten, daß die häufig zu beobachtenden Mißerfolge der „intentionalen“ Erziehung noch kein Beweis für die Unplanbarkeit von Bildungsprozessen seien, sondern eher ein Hinweis darauf, daß uns die komplexe Verflochtenheit der Einflußfaktoren und ihrer Wirkung (= „funktionale“ Erziehung) noch nicht hinreichend bekannt sei (S. 402). „Intentionale“ Erziehung ist dabei alles, was in erzieherischer Absicht vom Erziehenden getan wird, „funktionale“ Erziehung sind die „heimlichen Miterzieher“, sind die in der Menge „kaum bestimmbaren“ Einwirkungen, denen ein Kind sonst noch ausgesetzt ist. (GEISSLER beschreibt das Verhältnis funktionaler zu intentionaler Erziehung wie folgt:

„Wir wissen, daß die Wirkung funktionaler Erziehung weitaus stärker und nachhaltiger ist als alle intentionale Erziehung. Nicht umsonst ist ja scherzhaft gesagt worden, funktionale Erziehung zeichne sich dadurch aus, daß man den Erziehungserfolg wohl deutlich sehe aber erst nach dem betreffenden Erzieher suchen müsse; bei der intentionalen Erziehung kenne man wohl den Erzieher, müsse hingegen erst nach dem Erziehungserfolg suchen.“

„Die Nebenwirkung ist dann stärker als die geplante Wirksamkeit“ (GEISSLER 1967, 403).

GEISSLER ist der Ansicht, daß man die funktionalen erzieherischen Wirkungen durch bloße Reflexion der erzieherischen Situation ermitteln kann und dann folglich auch etwas dagegen tun könne. Seine Beispiele aus Familie und Schule sind recht überzeugend. Z. B. meint er, daß der Frontalunterricht, der „Frage-Antwort-Betrieb“ in der Schulklasse, Langeweile oder Resignation, bei allen schließlich auch „Passivität“ hervorruft – wie interessant und gutgemeint er auch immer realisiert wird. Der „heimliche Lehrplan“ (ZINNECKER) ist hier vorformuliert: ein mit den pädagogischen Intentionen verkoppeltes, nicht bewußtgemachtes Zweitcurriculum, das für viele ungewollte, enttäuschende Resultate der Erziehung entscheidend sein kann. GEISSLER:

„Oft sind Bildungsvorgänge selber die Ursache für Verbildung, oft die Erziehung zugleich Verziehung, oft zerstört eine Unterrichtssituation das Bildungsinteresse der Schüler, weil der Lehrer die funktionalen Nebenwirkungen seiner Methoden und seiner Erziehungsmittel nicht kritisch genug durchdacht hat“ (GEISSLER 1967, 409).

So optimistisch wie GEISSLER damals wird man (er?) heute nicht mehr sein: es ist fraglich, ob man durch „kritisches Durchdenken“ auf die funktionalen Nebenwirkungen stößt, ob man vor allem dann auch die richtigen ermittelt. KLAUER (1984) hat mit dem Begriff der „Multi-effektivität“ der pädagogischen Maßnahmen (= mehrere Effekte haben) und ihrer schwierigen empirischen Feststellung zu einer schärferen Problemsicht beigetragen, ähnlich wie vor ihm auch BRANDT-STÄDTER (1979), der „Interdependenzwissen“ (empirisches, natürlich, und zwar über die Verflechtung der Einflußfaktoren) und „nebenwirkungsbewußtes Handeln“ fordert – eine schwer einzulösende Forderung, wenn man die Nebenwirkungen noch nicht alle kennt.

Mit der zunehmenden Verkomplizierung der Modelle, mit denen man menschliche Erlebens-, Wissens- und Verhaltensänderungen erklärt, ist – wie schon erwähnt – zwangsläufig die Vorstellung verbunden, daß Erziehung wohl nicht alles kann, nur ein Instrument im Orchester, eine „Teilursache“ (BREZINKA 1981, 284) ist. Aber damit nicht genug: die denkbare Komplexität des Bedingungsgefüges macht auch die vielen noch unbekanntem Wirkungszusammenhänge bewußt, zeigt also wie klein das erzieherische Bedingungswissen und wie riesig die Ignoranz ist.

„Es ist also nach wie vor so, daß das individuelle Bedingungsgefüge, in das durch Erziehung eingegriffen wird, nicht nur dem Erzieher, sondern auch dem Wissenschaftler weitgehend unbekannt ist“ (BREZINKA 1981, 288).

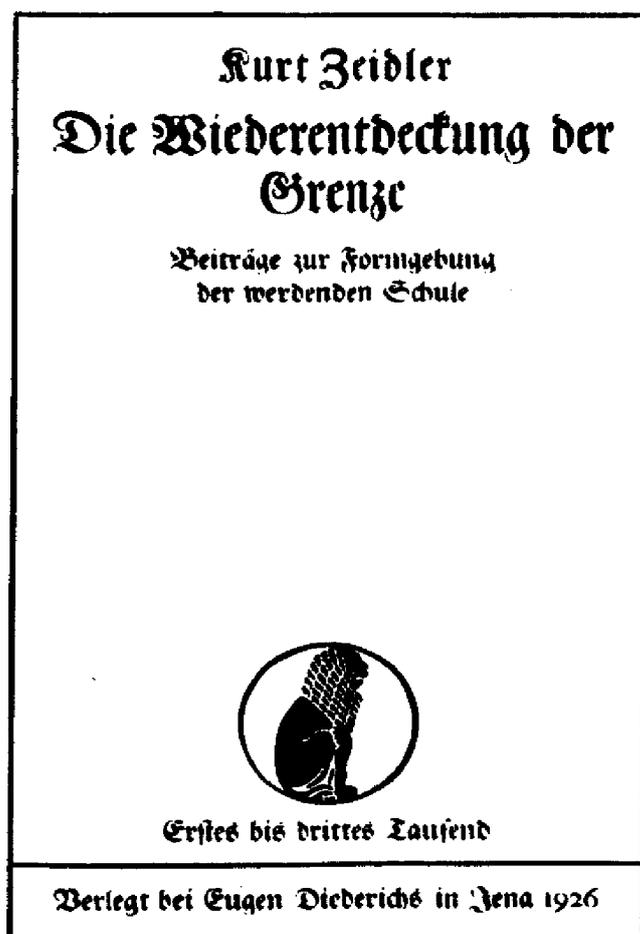
Und dennoch funktioniert das: erwachsen werden, sich in einer Kultur zurechtfinden – obwohl man nicht weiß warum. Die Kompliziertheit der Verursachung ist sicher schon sehr früh erkannt worden, man sollte besser sagen: „erahnt“ worden, denn wissenschaftlich exakte Beweisführungen fehlen bei den älteren Autoren zumeist. Ein multifaktorielles Grundmodell (= ein Modell, das viele Ursachen kennt) hat sogar der Existenzphilosoph GRISEBACH angenommen:

„Die natürliche Pflege, die männliche Leitung, freundschaftliche Förderung, die Bemühung der Lehrer, berufliche Ausbildung und jede prinzipielle Beeinflussung stellen Komponenten dar, aus deren Wirkung wir unseren heutigen Zustand erklären können, deren wir mit Dankbarkeit gedenken, aber weder dem einen noch dem anderen vermögen wir in diesem Augenblick die volle Verantwortung

für unser Sein, das unser besonderes Schicksal bedeutet, zu geben“ (GRISEBACH 1924, 13).

Alleinschuld am Erziehungsergebnis ist damit bestritten. Eine noch umfänglichere, fast schon gefährliche, Generalabsolution, wird durch Kurt ZEIDLER erteilt:

„Es kann geschehen, daß eine ansehnliche Summe von Einzelmaßnahmen, von solchen Standpunkten aus gesehen, ‚verfehlt‘ sind und daß die Erziehung als Ganzes doch eine große Tat ist“ (ZEIDLER 1926, 85).



ZEIDLER wußte allerdings, wovon er redete. Sein Buch ist das Resümee der Erfahrungen mit einem Schulversuch (Hamburger Versuchsschule), das sich streckenweise so liest wie die Berichte über moderne Schulversuche (z. B. über die Bielefelder Laborschule) – schon damals dieselben Querelen, dieselben Grundsatzdebatten, dieselbe Rücknahme von ersten, allzu utopischen Zielen. „Das menschliche Lebensgefüge ist in höchstem Grade kompliziert“, meinte auch SPRANGER (1962, 60) – vielleicht kann deshalb keine Versuchsschule diesem Gefüge was anhaben, es sei denn, sie würde es kennen und ihre Maßnahmen diesem komplexen Geflecht anpassen können!?

Es blieb allerdings nicht bei der Konstatierung von bloßer Kompliziertheit und Unüberschaubarkeit und der damit verbundenen Entthronung von Erziehungspotenzlern. Verstreut – und innerhalb der Psychologie oder Pädagogik selten gebündelt – tauchen Hinweise auf eine Dynamisierung der multifaktoriellen Bedingungsgefüge auf. Die Ursachen blieben nicht mehr statisch, sondern waren einer ständigen Veränderung unterworfen, bedingt durch sog. „Wechselwirkungen“. Die Einwirkungen des Menschen etwa auf seine Umgebung, die ihn ihrerseits beeinflussen kann, ist so eine Wechselwirkung. Max FRISCHEISEN-KÖHLER (1919):

„Wie Pestalozzi, dem die Idee einer Sozialerziehung zuerst aufging, es erkannte und aussprach, machen nicht nur die Umstände den Menschen, sondern auch der Mensch die Umstände, wobei durchaus nicht nur an wirtschaftliche Bedingungen zu denken ist.“

Oder der Entwicklungspsychologe Adolf BUSEMANN (1928):

„Allerdings sehen wir heute die Beziehung des Einzelnen zu seiner Welt nicht mehr ausschließlich unter jenem Schema, das die Welt zum Ursachenkomplex, den Einzelnen zur Wirkungssumme . . . prägte. Unter allen Umständen ist auch jeder Einzelne Ursache in seiner Welt . . .“

Die erzieherische Interaktion, damals wie heute gerne als Einbahnstraße vom Erzieher zum Zögling konzipiert, erschien im Rahmen dieser fast schon dialektisch zu nennenden Ansätze als ein „Sonderfall“ allgemeiner Wechselwirkungen:

„Erziehung fassen wir ganz allgemein als die problematische Wechselwirkung von Ich und Du, die zwischen allen Menschen bestehen kann. Die Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere ist nur ein Sonderfall dieser allgemeinen Wechselwirkung“ (GRISEBACH 1924, 11).

Die Ansichten sind durchaus „richtig“. Vor allem wenn „richtig“ bedeuten soll: empirisch bestätigt, kann man für diese Ansichten moderne Untersuchungsergebnisse zur „Retroaktiven Sozialisation“ (der Begriff stammt von KLEWES 1983) oder auch moderne, dialektische Theorien der Entwicklungspsychologie (z. B. Klaus RIEGEL 1980) anführen. Wir sind also als Lehrer oder sonstwie Erziehende auch zugleich Erzogene, beeinflusste Menschen, möglicherweise durch Kinder und Jugendliche ganz schön manipuliert und gegängelt. Auch auf diesen verblüffend naheliegenden Gedankengang werden wir weiter unten noch ausführlich eingehen (vgl. Kap. III.2)

Von der Wechselwirkungsidee zur These von der Selbststeuerung des Menschen (auch des Kleinkindes, Schulkindes und Jugendlichen) ist es nicht mehr weit. Man kann auch nicht sagen, was zuerst da war, weil

beide Ideen miteinander logisch zusammenhängen. Auch diese Idee findet sich innerhalb der pädagogischen Fachveröffentlichungen derart früh, daß man sich wundert, warum – insbesondere in den 60er und 70er Jahren – der Machbarkeitswahn in Pädagogik und Psychologie so viele Anhänger finden konnte. So schreibt etwa Aloys FISCHER schon 1930:

„Erzogen wird man eben nicht allein durch fremde, sondern auch durch eigene Aktivität, und man darf das individuelle Maß dieser subjektiven Erziehungsbeurteilung ebenfalls als Komponente der Bildsamkeit, besonders im Hinblick auf die geistige Seite der Erziehung, anerkennen.“

Und die möglicherweise ja vorhandene Willensfreiheit des Zöglings scheint ihm im Hinblick auf die Bedeutung für die Erziehung schon fast als eine gefährliche Fehlerquelle:

„Zuweilen verbinden sich pädagogischer Pessimismus bzw. Optimismus mit den Spekulationen über das Problem der Willensfreiheit. Je nach deren Auffassung scheinen auch die vollendet indeterministische Willensfreiheit wie der vollendet fatalistische Determinismus die Erziehung unmöglich und sinnlos zu machen; der Fatalismus offensichtlich, aber auch die absolute Willkür, denn nach ihr besteht keine Gewähr dafür, daß ein Mensch, der jahrelang durch Erziehung an das Gute gewöhnt worden ist, es auch in jedem künftigen Fall tut; er braucht es mindestens nicht zu tun und kann sich beliebig anders entscheiden“ (FISCHER 1930).

Auch SPRANGER hat die Eigengesetzlichkeit des Menschen als eine Art Beschränkung der erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten erkannt:

„Die Eigengesetzlichkeit, die den Menschen vor allen anderen Wesen und Dingen auszeichnet, ist das Vermögen, anzunehmen und abzulehnen“ (SPRANGER 1962, 56).

Also auch: erzieherische Ratschläge anzunehmen oder abzulehnen. Und in einer Vertiefung der Wechselwirkungsidee zwischen Mensch und Umwelt erkennt er das, was moderne kognitive Theorien (z. B. die sozial-kognitive Lerntheorie von BANDURA 1977) auch empirisch gestützt, formuliert haben:

„Der Mensch verändert nicht nur durch sein Tun die ihm gegenüberstehende Welt; sein Tun verändert auch ihn selbst“ (SPRANGER 1962, 89).

Und BOLLNOW – beim scherzhaften Vergleich des Erziehers mit einem Handwerker – betont die Widerstände, die dem Erzieher durch den Zögling gesetzt werden:

„Der Erzieher muß täglich nicht nur den passiven Widerstand eines Materials überwinden, sondern den aktiven Widerstand seiner möglicherweise widerstrebenden Zöglinge“ (BOLLNOW 1968, 381).

Wenn wir SPRANGER und BOLLNOW zusammenfassen: der Widerstand leistende Zögling („We don't need no education“) verändert z. B. nicht nur die Laune, das Selbstkonzept des ihn Erziehenden, wirkt also auf seine erziehende Umwelt ein, sondern verändert sich durch sein eigenes Tun – den geleisteten Widerstand – auch selbst. Sein Selbstkonzept von der eigenen Fähigkeit zum Widerstand z. B., seine Vitalität, Aggressivität etc. . .

Wolfgang BREZINKA hat dann aus der Selbststeuerung und aus den von ihm erkannten Grenzen der Erziehung eine Art Konsequenz gezogen, sozusagen ein „grenzbewußtes“ erzieherisches Menschenbild, daß den intentionalen Erziehungsakten nur noch ein bescheidenes Plätzchen zuweist:

„Die Menschen warten nicht darauf, erzogen zu werden. Sie reifen und lernen von selbst; sie machen ihre eigenen Erfahrungen mit der Welt, insbesondere im Umgang mit jenen Mitmenschen, von denen sie abhängig sind und an deren Anerkennung ihnen liegt; sie denken und handeln aufgrund dieser Erfahrungen relativ situationsangemessen, auch ohne daß Erzieher sie zu beeinflussen versuchen; sie verfolgen eigene Zwecke und sie haben meistens auch mehr (oder weniger) klare Wunschbilder von sich selbst. Was Erzieher von ihnen wollen und zur Verwirklichung ihrer Absichten tun, tritt von außen zu dem hinzu, was sie schon sind und was sie selber wollen“ (BREZINKA 1981, 301).

Man mag bemerkt haben, daß die zweckrationale Philosophie und das kausale Denken im Erziehungsbereich zu einer bescheidenen Einschätzung von erzieherischen Möglichkeiten führt. Mit ein wenig Empörung und Phantasie mag der eine oder andere gleich das Scheitern dieses Ansatzes konstatieren, neue Denkansätze und Pädagogiken (z. B. Antipädagogiken) fordern. Bei ZEIDLER klang das schon an:

„Das kausale Denken hat uns so ganz verändert und der Menschheit ihre ehemalige Entschlußkraft in diesen Dingen gelähmt. Mit Hilfe dieses Denkens glauben wir heute alles vollbringen, alle Fragen lösen, alle Ursachen erforschen zu können. An diese Ursachen heranzukommen, darauf kommt es an, ist unsere Meinung. Mit diesem Denken, das uns auf technischem und materiellem Gebiet ungeheure Erfolge gebracht hat, glauben wir nun auch das innermenschliche Leben meistern zu können“ (ZEIDLER 1926, 82).

Durchaus raffiniert fragte er auch nach den Ursachen der Ursachen. Die Frage allein führt zu einem „regressus ad infinitum“, zu immer länger werdenden „warum?“ – Ketten, weil jede als Ursache erkannte Größe wiederum nach der sie verursachenden Größe befragt werden kann (die sog. „Gottesbeweise“ gingen ähnlich vor . . .):

„Nun ergibt sich freilich, daß jede Ursache schließlich wiederum die Wirkung einer vorangegangenen Ursache ist. Geht man so weiter, so kommt man nie an ein Ende, und will man alle Ursachen beseitigen, die irgendwie festgestellt werden

könnten als Glied in einer Kette von Zusammenhängen, die schließlich in einem Verbrechen mündeten, so bleibt einem nichts übrig, als die Welt selber zu vernichten“ (ZEIDLER 1926, 83).

Man könnte auch beliebig weiter rasonnieren; da man ja sterben muß, ist ohnehin alles eitel – warum also noch erziehen? Gegen diese, aus Enttäuschung über die Kargheit rationaler Welterklärungen hervorgegangene Weltuntergangsstimmung kann nur setzend, wollend, trotzend und gänzlich unrationalistisch vorgegangen werden. Z. B. so:

„Daß in Jahrmillionen möglicherweise keine, oder Menschen ganz anderer Art die Erde bewohnen werden, – über das genetische Schicksal der Menschheit wissen wir nichts – kann doch niemals Anlaß dafür sein, Erziehung und Veredelung der Menschheit für überflüssig und nutzlos zu halten – . . .“ (HARTMANN 1965, 6).

Rationales Argumentieren legt – in welchem Gebiet auch immer – sehr schnell Grenzen des Menschen und „Unvollkommenheiten“ der Welt frei. Diesem Ergebnis durch Definitionsartistik und begriffliches Ausblenden beizukommen ist Realitätsvernebelung. Wir müssen erziehen – weil wir es wollen. Obwohl wir wollen – können wir es nicht immer, so wie wir es wollen. Wir erfahren Grenzen. Es ist keine Lösung zu sagen: wir wollen in Zukunft nur das, was wir auch perfekt können. Das wäre eine inkonsequente Artikulation unseres Lebens- und Behauptungswillens. Wir wollen nicht krank sein und nicht sterben – dennoch finanzieren wir die medizinische Wissenschaft und ein gigantisches medizinisches Versorgungssystem, das weder Krankheit noch Tod jemals verhindern kann. Paradox, aber konsequent.

Ehe wir ins Grundsätzliche philosophischer Fragen abschweifen – bleiben wir lieber beim Erziehen. Alle Facetten der Grenz- und Zweckrationalitätsdebatte und der Erörterung der Bildsamkeitsannahme des Menschen *hier* zu behandeln ist leider unmöglich. Dennoch mag ich hier zwei Funde präsentieren, die mich an ganz modernes methodisches Denken der heutigen empirischen Erziehungswissenschaft erinnert haben. Ein Zitat stammt wieder von Eberhard GRISEBACH:

„Die Übertragung der Ergebnisse von Sinndeutungen des Vergangenen als geltende Gesetze auf die Gegenwart ist ein Grundfehler unserer Zeit“ (GRISEBACH 1924, 18).

Das ist nicht nur ein Grundfehler unserer Zeit, sondern auch ein wissenschaftslogischer Fehler, den POPPER bereits entlarvt hat („Das Elend des Historizismus“, 1957), sondern ein für die Psychologie und Pädagogik besonders gefährliches Denken, weil dort häufig sog. „ex-post-facto“ Analysen mit aufsehenerregenden Deutungsergebnissen der Öffentlichkeit präsentiert werden. So mag man etwa der historischen Verallgemeinerung von Umfrageergebnissen bei Eltern,

Lehrern und Erziehern mißtrauen, auch Gesetzmäßigkeiten zwischen Erziehungseinstellungen und tatsächlichem Erziehungsverhalten haben nur eine je Epoche begrenzte Gültigkeit: kinderfreundliche Eltern im 19. Jahrhundert waren damals, zu Zeiten allgemeiner Strenge, möglicherweise recht mild und freundlich zu Kindern, kinderfreundliche Eltern heute, zu Zeiten allgemeiner Permissivität, wirken möglicherweise strenger als andere . . .

„Viermal hat in den abgelaufenen 60 Jahren die geprügelte Jugend mit der geschmeichelten abgewechselt: um 1900 geprügelt, in den zwanziger Jahren enthusiastisch umschmeichelt, ab 1933 ins Inferno hinabgestürzt und nach 1945 schließlich wieder umschmeichelt von der ‚Autorität der Liebe!‘“ (ALBERT 1959, 21).

Die Zeitgebundenheit von Gesetzen der Human- und Gesellschaftswissenschaft ist für Erziehungsfragen ein Hindernis, wenn wir von angeblichen Gesetzmäßigkeiten gelungener und mißlungener Lebensläufe, Erziehungs- oder Sozialisationskarrieren Hinweise für die richtige Gestaltung von Erziehungsmaßnahmen *heute* erwarten. Was früher richtig war, kann morgen falsch sein. Das bewahrheitet sich auch bei der Setzung von Erziehungszielen, die sich meist an dem orientieren was früher oder heute sinnvoll war bzw. ist. Sind diese Ziele aber auch noch in 20 Jahren wichtig?

Ein weiteres Zitat betrifft das in der Grenzthematik, insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten (vgl. BREZINKA 1976) aufgetauchte Problem der erzieherischen Relevanz von empirischen Gesetzmäßigkeiten, die man zwischen den vielen Ursachen der multifaktoriellen Bedingungsgefüge anzunehmen habe: deterministische oder indeterministische, ideographische oder nomothetische. Dahinter steckt die alte Frage nach der individuellen bzw. kollektiven Gültigkeit von Gesetzen (Miriam LEWIN – 1979 – nennt diese beiden Grundannahmen in Anlehnung an aristotelisches und galileisches Denken: „The frequent is lawful“ und „The single case is lawful“). Siegfried BERNFELD, der wegen solcher Passagen sicher kaum zitiert wird, hat bereits 1925 die individuelle Relevanz der für die empirische Psychologie und Pädagogik typischen kollektiven Prognosen für die Grenzdebatte erkannt:

„Dennoch bleibt auch in bezug auf die Prognose die Erziehbarkeit des Kindes ein reichlich optimistisches Kapitel. Denn bei aller Unsicherheit der eindeutigen individuellen Prognose ist eine kollektive Prognose möglich, die auf der weitgehenden Ähnlichkeit der Geschichte des Menschen und der Ähnlichkeit ihres psychischen Verhaltens beruht.“

...
„Kein Mittel könnte ausgedacht werden, das garantiert, aus jedem kindlichen Verwahrlosten ein erträgliches Wesen zu machen; wohl aber gibt es Mittel, die versprechen, daß dies mit einiger Wahrscheinlichkeit gelingen werde. Diese Selbstverständlichkeit ist von immenser Bedeutung, mag sie auch anscheinend

nicht mehr sein als die vorsichtige Formulierung, die der Unvollkommenheit menschlicher Erkenntnis Rechnung trägt. In Wahrheit ist sie ein Prinzip für sich. Denn aus ihr folgt eine Prognose, die unter gewissen sozialen Gegebenheiten ausreicht, um auf ihr eine völlig genügend sichere Basis für erzieherische Maßnahmen zu errichten. Handelt es sich nicht mehr um das Kind der Eltern Meyer, sondern um die ganze heute geborene Kindergeneration des Staates, so hat sich der Wert der kollektiven Prognose verändert“ (BERNFELD 1925, 1967, 147/148).

Man erfährt durch diese Passage eine neue Dimension der Grenzproblematik: die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns einer Maßnahme im Einzelfall, trotz ihrer kollektiven Wünschbarkeit und Effektivität. Freundlicher, demokratischer Erziehungsstil garantiert im Einzelfall keineswegs den selbstbestimmten, demokratischen Filius – aufs ganze Erziehungswesen angewendet, erhöht diese Maßnahme jedoch die Frequenz des Vorkommens demokratischer Menschen. Erzieherische Maßnahmen, getroffen aufgrund von Gesetzen der empirischen Erziehungswissenschaft – im Einzelfall Zufallstreffer, im Kollektiv der Garant für kalkulierbare Erfolgsquoten. Ein Gedankenexperiment kann diese Paradoxie des Erziehens verdeutlichen. Gesetzt den Fall, ein utopisches Staatwesen möchte einem Sechstel seiner Bewohner eine Steuererleichterung zukommen lassen. Jeder muß einmal würfeln – wer eine „sechs“ gewürfelt hat, bekommt die Gratifikation. So gehts oft in der Erziehung zu: man kann das Würfeln (= erziehen) üben wie man will, auch Bücher darüber lesen – man hat für das eine Kind, das die Höchstleistung (= eine Sechs) erhalten soll, keine Erfolgsgarantie. Der Staat aber erhält mit gesetzhafter Sicherheit sein Sechstel Spitzenkönner (= Sechswürfler), denen er Vergünstigungen (= Aufstieg, Karriere, Führungspositionen) zukommen lassen kann (vgl. Kap. II.1).

Die Befragung der Fachliteratur nach den Grenzen der Erziehung hat eine Reihe von grenzziehenden Instanzen und einschränkenden, behindernden Faktoren sowie die Kenntnis schwankender Grundlagen des Erziehungsoptimismus ergeben. Sie ergibt jedoch auch Ermutigungen, die einerseits das Hinausschieben der Grenzen betreffen und andererseits den Gewinn an Humanität, der bescheidene und realistische Ergebniserwartungen von Erziehung begleitet.

Das Hinausschieben von Grenzen – bewiesen durch Einwirkungs- und Erziehungserfolge bei Behinderten – wurde z. B. von FISCHER (1930) artikuliert:

„Für die geschichtliche Betrachtung der Bildungsarbeit ist von großer Bedeutung, daß vermeintliche Grenzen der Bildsamkeit oft (durch nähere Erforschung der Bedingungen erzieherischen Mißerfolges) beseitigt und so die Bildsamkeit erweitert worden ist.“

„Erziehung ist möglich, aber hat Grenzen, die im Zögling, im Erzieher, im System, in Zeit und Umständen, in der Zielstellung liegen können, Grenzen, die allmählich immer weiter hinausgerückt werden, ohne je zu verschwinden.“

Wolfgang BREZINKA, der sich ja oft hart und definitiv zu den Grenzen der Erziehung geäußert hat, endet jedoch stets optimistisch. Er meint z. B., es „besteht kein Anlaß, sich durch die Schwierigkeiten der Erziehung einschüchtern zu lassen und absolute Grenzen der Erziehung anzunehmen, wo nur relative anzunehmen berechtigt ist“ (1981, 303). Verfolgt man seine Schriften aufmerksam, so entpuppt sich das Problem der Grenzfeststellung als ein prinzipiell gar nicht lösbares.

„Es kann also nicht nur an Unwissenheit liegen, wenn man viel von der Erziehung erwartet, sondern es dürfte auch damit zusammenhängen, daß die Frage nach den Grenzen wie nach der Macht der Erziehung prinzipiell unentscheidbar zu sein scheint“ (297).

„Mißerfolge einer bestimmten Form der Erziehung zeigen also nicht die Grenzen der Erziehung an. Was auf eine Art nicht machbar ist, kann möglicherweise auf andere Art machbar sein. Erst wenn man alle Handlungsmöglichkeiten durchprobiert hätte, ließe sich die Grenze des Machbaren bestimmen. Das ist praktisch unmöglich – ganz abgesehen von den moralischen Bedenken, die dagegen vorzubringen wären“ (BREZINKA 1981, 299/300).

Man kann also – etwa im Vertrauen auf den wissenschaftlichen Fortschritt – jeden Mißerfolg, jede Grenze der Erziehung für überwindbar halten, man kann sagen: da hat sich der Lehrer/Erzieher noch nicht richtig verhalten, er ist noch nicht richtig ausgebildet worden, oder: das Problem läßt sich wahrscheinlich durch weitere Forschungen klären. Gewiß. Man kann auch sagen – mit einer gehörigen Portion Mißtrauen gegenüber der Wissenschaft – das wird man nie herausfinden, das ist zu komplex, das ist ein Irrweg. Man kann sich also mit seiner jetzigen wissenschaftlichen Phantasie ausmalen, daß es unüberwindliche Grenzen oder prinzipiell nicht verhinderbare Mißerfolge sind. Die Antworten auf die Frage, ob die Grenzen der Erziehung überwindbar sind oder nicht, scheinen also als Glaubensbekenntnisse angelegt. Meines Erachtens sind wir jedoch durch den erfahrungswissenschaftlichen Fortschritt in zwei Richtungen vorangekommen: die Bildsamkeit ist gewiß – alles in allem – erhöht worden, die Grenze also herausgeschoben worden. Andererseits sind wir auch der klaren Erkenntnis der Grenzen nähergerückt – wir wissen heute besser als vor 15 Jahren, begründet mit empirischen Resultaten, wo vermutlich wichtige Grenzen liegen. Auch darum, weil Utopien gescheitert sind.

Eine weitere Ermutigung durch die Grenzliteratur ist mehr moralischer Art. Demut, Bescheidenheit, Humanität – das sind die vermuteten moralischen Gewinne grenzbewußter Erziehung. Kurt ZEIDLER:

„Wir beginnen heute wieder der Grenzen, die unserem titanischen Wollen Halt gebieten, lebhaft uns bewußt zu werden, und ohne daß wir in Kleinmut und stumpfe Ergebenheit verfallen, regt sich in uns wieder etwas von der ehrfürchtigen Demut früherer Zeiten. Wie wir wieder ein Gefühl für Menschenwert und – würde in uns ausbilden, so steigt auch ein neues Bewußtsein von ursprünglicher menschlicher Verantwortung und menschlicher Schuld jenseits aller Kausalität in uns herauf“ (ZEIDLER 1926, 83).

Noch schöner hat das Wolfgang WILHELM über die Behandlung der Grenzfrage in den 20er Jahren gesagt:

„Man darf aber nicht übersehen, daß das Hindeuten auf Grenzen stets im Dienste einer ‚neuen‘ Art von Humanität steht, die sich durch Bescheidenheit, Selbstkritik, Du-Bezogenheit und Wirklichkeitssinn auszeichnet. Der Mensch wird hier zwar vom Podest der Selbsterhöhung gestürzt, aber was der klassischen Humanitätspädagogik wie eine ‚Erniedrigung‘ des Menschen vorkommen muß, richtet sich nicht gegen den hohen Rang menschlicher Würde. Im Gegenteil: Die ‚grenzbewußten‘ Denker treten durch ihr kritisches Wort für eine Humanität des rechten Maßes ein und wollen dem Menschen die Würde bewahren, die ihm im Rausch des Machenwollens abhanden zu kommen droht“ (WILHELM 1973, 173).

Ich muß gestehen, daß mich von den bei WILHELM besprochenen Werken insbesondere GRISEBACH's merkwürdig berührt hat, auch weil manches mir unklar und widersprüchlich geblieben ist.

WILHELM hat das wohl auch so erfahren:

„Die Gedanken, die Grisebach in seinen Büchern äußert, hinterlassen beim Leser ein eigentümliches Gefühl der Ratlosigkeit und des Betroffenseins“ (1973 geschrieben, als „Betroffenheit“ noch nicht so eine entwertete Vokabel war wie heute).

Grisebach selbst soll zu erkennen gegeben haben, „daß der Inhalt seiner Vorträge oft auf ein betretenes Schweigen seiner Hörerschaft stieß“.

Das liegt gewiß am existentialistischen Vokabular und dem mit diesem ausgelegten konnotativen Wortnetz, das außerordentlich humane, wenngleich rätselhaft, endzeitliche, gemeinschaftorientierte und hierarchiefeindliche Emotionen zur Entfaltung bringt, ohne sie in einer wissenschaftlich griffigen Art und Weise auf den Begriff zu bringen. „Widersprüchlichkeit“, „Grenzerfahrung“, „Leiden am Anderen“, „Widerfahrnis“, „sich begrenzen lassen“, „Verlegenheit“, „Not“, „Schicksal“, „Begegnung“, „Zufall“ – um nur einige dieser Vokabeln zu nennen. Bei der Lektüre von Albert Camus' „Mythos des Sisyphos“ gehts mir übrigens ähnlich. Vermutlich muß man die Wirkung der Existenzphilosophie sprachpsychologisch oder auch ganz allgemein nur psychologisch erforschen und vielleicht fragen, an welche archetypischen Grundmuster

im Menschen sie appellieren. Ein paar Zitate folgen. Zu Beginn bemängelt er die „allgemeine Erziehungssucht“:

Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung

von

Eberhard Grisebach



1924

Verlag von Max Niemeyer
Halle/Saale

„Will man die Lage, in der wir uns in diesem historischen Augenblick befinden, vom Standpunkt der Pädagogik mit wenigen Worten bezeichnen, so könnte man sagen: ‚Jeder will heute jeden erziehen.‘ Alle Ich-Parteien sind davon überzeugt, daß eine Erneuerung des Menschengeschlechts notwendig ist, deshalb wollen alle damit beginnen, die anderen zu verwandeln, und jeder glaubt in seinem Innern irgendwie den Beruf und Antrieb dazu zu finden. Die Folge von dieser Erziehungssucht ist die allgemein herrschende Anarchie. Wenn jedes Ich seinen Auftrag auf seine besondere Weise erfüllen zu müssen glaubt, so ist jede Ordnung und Gemeinschaft aufgehoben, und ein absoluter Individualismus zur bestimmenden Weltanschauung gemacht.“

„Geben wir zu, jeder hat gewiß die beste Absicht, wenn er nach Einfluß und Erziehung unter den Menschen strebt; aber es gilt, die Zerstörung, den Verlust jeden Seins als unausbleibliche Folge dieses anmaßlichen Strebens zu beachten. Das Sein, das der Erziehung entspringt, umfaßt Erzieher und Zögling, Jung und Alt; es ist nur in ihrer widerspruchsvollen Arbeit denkbar. Daß der eine oder andere von sich aus selbständig das Sein verwandelt, den einzelnen Menschen erzieht, ist undenkbar. Jeder muß den Widerspruch und Irrtum für sich gelten lassen, jeder hat die Autorität abzugeben, und so ist die Wechselbeziehung als Bemühung um mögliche Dinge denkbar. Die Bescheidung des Erziehers, die Erkenntnis seiner Grenzen, macht erst Erziehung möglich“ (GRISEBACH 1924, 30).

Man findet selten sekundärliterarische Interpretationshilfen für Grisebach. Außer bei WILHELM, der sich wohl am ausführlichsten mit ihm und einigen anderen dieser Zeit auseinandersetzt, fand ich bei EGGERSDORFER (1960) einen kurzen, aber treffenden Satz:

„... E. Grisebach, der die Wirklichkeit verantwortlichen Lebens in seiner je augenblicklichen Gegenwärtigkeit und mitmenschlichen Gemeinsamkeit völlig von der geschichtlichen erinnerten Vergangenheit trennt und Erziehung nur in der lebendigen Gemeinschaft einer in Spruch und Widerspruch antwortend verantwortlichen mitmenschlichen Auseinandersetzung anerkennt“ (EGGERSDORFER 1960, 494).

Ich fand aber auch so etwas (Clemens MENZE, in: SPECK 1976, 82): „Grisebachs Denken ist in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts weitgehend folgenlos geblieben.“ So ist das also.

Zusammenfassung: In den bisherigen Antworten auf die Frage nach den Ursachen des Scheiterns der Erziehung werden schon sehr früh folgende Ursachen genannt:

- „Vererbung“, „Natur“ oder „Anlage“ des Zöglings
- „Charakter“, „Erziehungsbereitschaft“ des Zöglings
- „Fehler“ des Erziehers, Begrenzungen des „Erziehervermögens“
- „gesellschaftliche Grenzen“, „soziale Grenzen“, „Milieu“.

Zunehmend deutlicher wird jedoch eine Beschäftigung mit dem Bedingungsgefüge eines erzieherischen Eingriffs. Ausgehend von den „ungewollten Nebenwirkungen“ einer pädagogischen Maßnahme läßt sich zeigen, wie dem erziehenden Verhalten letztlich nur noch der Stellenwert eines einzelnen Faktors in einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge eingeräumt wird. Die Frage nach der Wirkung von Erziehung geht also faktisch auf in der allgemeinen Frage nach der Verursachung von Erlebens-, Wissens- und Verhaltensänderungen. Parallel hierzu kommt der Gedanke einer Wechselwirkung zwischen den Faktoren und vor allem zwischen Erzieher und Zögling auf, der konsequent in Annahmen über die Selbststeuerung des Zöglings und einer gewissen Selbstläufigkeit (und Unsteuerbarkeit) des Entwicklungs- und Erziehungsgeschehens mündet. Die kausale, deterministische und zunehmend auch empirisch begründete Analyse der Grenzen der Erziehung legt aber auch rational unentscheidbare Probleme und Paradoxien frei: Gültigkeitsgrenzen empirischer bzw. pragmatischer Gesetzesaussagen über Veränderungen, Zweifel an der Angemessenheit kausalen Denkens, Unmöglichkeit des definitiven Beweises einer unumstößlichen Grenze. Diese Schwierigkeiten machen die philosophische Dimension des Themas deutlich. Existenzphilosophische und moralische Aspekte der Grenzen der Erziehung spielen insbesondere in der Grenzdebatte der 20er Jahre eine Rolle.

c) Welche Grenzbegriffe haben sich im Laufe der Diskussion herausgebildet?

Die im vorangegangenen Kapitel aufgewiesenen inhaltlichen Grenzfaktoren sind trotz ihrer scheinbaren inhaltlichen Homogenität als behindernde Grenzfaktoren doch sehr heterogen. Es stecken in ihnen sozusagen gänzlich verschiedene Grenzarten. Was mit dem Begriff „Grenzart“ gemeint ist, wird deutlich, wenn man sich einige Grenzklassifikationen aus der Literatur anschaut.

DOLCH (1930) z. B. entwickelt so eine Klassifikation, die WILHELM (1973) und BREZINKA (1981) noch einmal aufgreifen. Unter „*Rechtsgrenzen*“ versteht DOLCH die juristischen Grenzen, die Vorschriften über Rechte und Pflichten z. B. eines Lehrers, die den Rahmen abstecken, innerhalb deren er sich bewegen „darf“ und „muß“. Eine Rechtsgrenze heute ist etwa das Verbot des Mittels „Prügeln“ in der Schule. „*Möglichkeitsgrenzen*“ der Erziehung werden durch Hindernisse gebildet – etwa Anlagen, aber auch Umwelteinflüsse, die den Raum des erzieherisch Möglichen begrenzen. „*Wirksamkeitsgrenzen*“ schließlich, ergeben sich nach DOLCH aus den Unzulänglichkeiten des menschlichen Wirkens in der Erziehung überhaupt. Im Rahmen des Erlaubten (Rechtsgrenzen) und grundsätzlich Möglichen (Möglichkeitsgrenzen) wird durch die Realisierung vor Ort noch ein etwas engerer Raum des faktisch tatsächlich bewirkten (Wirksamkeitsgrenzen) gebildet. Man kann sich – mit gewissen Einschränkungen – diese drei Grenzen wie konzentrische Kreise vorstellen: den größten Radius haben die Rechts-, den kleinsten die Wirksamkeitsgrenzen. Die Einschränkung dieser Vorstellung ergibt sich aus der Überlegung, daß man z. B. etwas bewirken kann (z. B. Vermittlung extremistischer politischer Einstellungen), was nicht erlaubt ist.

Die DOLCH'sche Klassifikation ist noch differenzierter: bei den *Rechtsgrenzen* werden die *sittliche*, die *gesellschaftliche* und die *persönliche* unterschieden. Juristisches schlägt sich eigentlich nur in der zweiten nieder, die informelle Moral in der ersten. Mit der persönlichen Rechtsgrenze wird ein Verbot des Bestrebens „einen Abklatsch seiner selbst oder ein Modell seines Wunschbildes vorzustellen“ benannt.

Die *Möglichkeitsgrenzen* sind bei Dolch unterteilt in: *menschheitliche* (= anthropologische), *rassische* und *individuelle*. Bei den *Wirksamkeitsgrenzen* taucht eine *Widerstandsgrenze* auf, die inhaltlich auch zu den *Möglichkeitsgrenzen* passen würde: unbeabsichtigte oder beabsichtigte Einflüsse aus der Umwelt, die den erzieherischen Intentionen entgegenstehen. Nicht damit gemeint ist etwa der Widerstand des Zöglings. Die *Fähigkeitsgrenze* ist die des erzieherischen Vermögens, die *Absichtlichkeitsgrenze* (ein ungewöhnliches

Konstrukt) ist die Schwächung der Wirksamkeit einer Maßnahme dadurch, daß man sie *absichtlich* und bewußt ausführt.

SCHEIBE (1960) sortiert die Grenzen in solche „grundsätzlicher“ Art, die samt und sonders nicht aus dem Bereich der Erziehung stammen, und solche, die „in der Struktur der Erziehung selbst angelegt sind“ (S. 111). Eine grundsätzliche und zugleich „endgültige Grenze ist menschlicher Erziehungsmöglichkeit vom christlichen Glauben aus gesetzt“ (110).

SCHEIBE meint damit eine *religiöse Grenze* – der Mensch könne andere Menschen nicht „machen“, er sei immer auf die Hilfe Gottes angewiesen. Die zweite Grenze nach SCHEIBE ist durch die *Philosophie* gesetzt, insofern sie ermittelt habe, daß der Mensch „in seinem Wesen nicht geändert werden“ kann. Auch eine noch so optimale Erziehung wird wiederum nur Menschen hervorbringen. Die *Vererbungslehre* setzt nach SCHEIBE die dritte Grenze grundsätzlicher Art. Zu den mehr pädagogischen Grenzen zählt er: die Individualität und Unberechenbarkeit des Kindes, die Unzulänglichkeit und Begrenztheit des erzieherischen Vermögens des jeweilig Erziehenden, und die Unerreichbarkeit der gesetzten (natürlichen: falsch gesetzten) Erziehungsziele.

Auf die durch die Philosophie/Anthropologie bestimmte Grenze der Erziehung bezieht sich BOLLNOW (1967) und z. B. WILHELM (1973), wie auch die von ihm zusammengefaßte Autorenschaft der 20er Jahre. Die „*unterste Grenze*“ wird durch die phylogenetisch bedingte Bildsamkeit der menschlichen „Rasse“ bzw. durch die individuelle erbbiologisch bedingte Bildsamkeitsausstattung eines Menschen bestimmt. Die „*obere Grenze*“ ist eher philosophisch/anthropologisch, aber auch moralisch/religiös zu begründen. GRISEBACH etwa tut dies existenzphilosophisch.

BREZINKA (1977 a, b, 1981) hat die Grenzdiskussion gleich um eine ganze Reihe von Klassifikationen bereichert. So unterscheidet er zunächst zwischen „*empirischer Grenze*“ (bereits Erich STERN habe diese Wendung 1927 benutzt) und der „*moralischen Begrenzung der Erziehung*“ (S. 282/283), womit er der Tatsache Rechnung trägt, daß sich hinter der Frage nach den Grenzen der Erziehung eben wissenschaftliche *und* moralische Probleme verbergen. Sein Grundverständnis der empirischen Grenze ist: Grenzen als Ursachen für Mißerfolge der Erziehung. „*Spezielle Grenzen*“ sind dann die Ursachen für Mißerfolge spezieller erzieherischer Handlungen. Die Frage nach den „*allgemeinen Grenzen jeder möglichen Erziehung*“ kann, nach BREZINKA, wegen ihrer unpräzisen Globalität auch nicht eindeutig beantwortet werden. Die Suche nach ihrer Beantwortung hält er aber nicht für unberechtigt, weil sich hinter ihr politische Sorgen und Hoffnungen verbergen können.

„Grenzen im Educanden“ beinhalten bei BREZINKA z. B. Persönlichkeitscharakteristika als Ergebnis einer komplexen Erbe-Umwelt-Wechselwirkung, etwa verbunden mit einer lebensalterlichen Abnahme der Bildsamkeit, aber z. B. auch Phänomene wie die der „Eigensteuerung“ des Educanden. „Grenzen in der Umgebung des Educanden“ sind nicht nur die gesellschaftlichen Ursachen für evtl. Mißerfolge, sondern nach BREZINKA vor allem auch „Fähigkeitsgrenzen“ (nach DOLCH) des Erziehers: er ist begrenzt in seinem Wissen über den Educandus, im Wissen über sich selbst und im Wissen über die mitprägenden Umweltsituationen. Er müßte über all dieses Kenntnisse besitzen, um erzieherische Maßnahmen auf das multifaktorielle Bedingungsgefüge optimal abstimmen zu können.

Ich glaube, daß man durch eine solche Klassifikation von „Grenzarten“ bereits allerhand für die Praxis lernen kann. Die begriffliche Klärung der „Grenze“ gibt für die Praxis einen differenzierten Orientierungsrahmen, ein Reflektionsgerüst und verhütet vielleicht die *allgemeine* Resignation wo nur *spezielle* Resignation angemessen wäre. Und weil eine Klassifikation also nicht nur nützlich ist, sondern nach dem Wissenschaftstheoretiker Paul FEYERABEND auch geeignet ist, „um seine niedrigen Instinkte zu befriedigen, nämlich die Sucht nach geistiger Sicherheit in Form von Klarheit, Präzision, ‚Objektivität‘, ‚Wahrheit‘ . . .“ (FEYERABEND 1976, 45), will ich flugs einige Beiträge zum Taxonomie/Klassifikationsproblem andeuten. Legitimiert fühle ich mich zu dieser öffentlichen Instinktbefriedigung, weil in den existierenden Ansätzen die „Perspektivität der Grenzproblematik“ noch nicht hinreichend differenziert erscheint.

Versetzen wir uns zunächst in die Rolle des Erziehenden (Eltern, Lehrer). Folgende *Gruppen von Grenzfaktoren* können unterschieden werden:

1. *Präskriptions-Grenzen*: vorgeschriebene Grenzen, d. h. formelle und informelle Normen, die Ziele, Mittel und Inhalte der Erziehung begrenzen.
2. *Realisierungsgrenzen*: abgeschwächte bis fehlende Wirksamkeit erzieherischer Maßnahmen, aufgrund der Schwierigkeiten des Erziehers, sich gemäß eines erzieherischen Ideals zu verhalten.
3. *Wirkungsgrenzen*: abgeschwächte bis fehlende Wirksamkeit erzieherischer Maßnahmen aufgrund von beeinflussungsrelevanten Charakteristika des Zöglings.
4. *Störungsgrenzen*: abgeschwächte bis fehlende Wirksamkeit erzieherischer Maßnahmen aufgrund von störenden Einflüssen anderer Faktoren.

In dieser Gruppierung sind Ideen der anderen Klassifikationen verarbeitet – es ist nur noch eine Prüfungsfrage nötig, die Gemeinsamkeiten mit

DOLCH oder BREZINKA zu entlarven. Wenden wir uns lieber den einzelnen Gruppen zu:

1. Präskriptionsgrenzen: In unseren Schulgesetzen und im Elternrecht, im Jugendhilfegesetz oder Kindergartengesetz sowie den dazugehörigen Erlassen und Richtlinien ist der formelle Rahmen abgesteckt, in dem sich die elterliche Sorge, die Rechte und Pflichten der Lehrer, Jugendhelfer, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen bewegen. Das sind *formelle Grenzen*, deren Überschreitung, sofern es sich um eindeutige „Muß-“ oder „Darf-Nicht“-Bestimmungen handelt, geahndet wird. Da ich nicht glaube, daß sich ein mißhandelnder Vater (Mutter?), ein prügelnder Pauker oder ein erpresserischer Sozialarbeiter ein Buch wie dieses kauft, brauchen wir uns über die *Erlaubtheitsgrenzen* von Zielen, Mitteln oder Inhalten der Erziehung hier nicht weiter auszulassen.

Das ist – etwa zu den späten Vierzigern und frühen fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts ein Fortschritt. Noch zu meiner Grundschulzeit wurden Klassenkameraden nach jeder großen Pause vor der Klasse in Hüftbeuge, mit durchgestreckten Knien, durch wuchtige Schläge mit dem Rohrstock aufs Hinterteil „vermöbelt“. Meist schossen sie schmerzverzerrt mehrere Meter über den Boden. Grund: Prügelei auf dem Schulhof, Wegwerfen von Butterbrotpapier u. a. Und Freund Axel – „son of a preacher man“ – bekam regelmäßig, meist am Wochenende, die sog. „Klopp-Peitsche“, eine Peitsche mit mehreren mittellangen Lederstreifen, zu spüren. Sie hing wie Wandschmuck drapiert über der Küchensbank . . .

Die Präskriptionsgrenzen sind mit den Erlaubtheitsgrenzen nicht erschöpft. Es gibt eine Vielzahl von *informellen Normen* und Regeln, die unseren erzieherischen Spielraum einengen – mit Recht, Zwang oder nicht, mag dahingestellt bleiben. Einen Teil dieser informellen Erziehungsnormen kann man mit dem Begriff „*Opportunitätsgrenzen*“ fassen. Ein paar Beispiele:

Man wird sein Kind nur schwer ohne Fernsehen, ohne Kett-Car, ohne Cola, Donald Duck oder ohne Pommes großziehen können, weil die informellen Zwänge zu mächtig werden können, als daß man diese Erlebnisse, Spielzeuge, Nahrungsmittel oder Zeitschriften von seinen Kindern fernhalten könnte. Aus Konformismus und dem Bestreben, sich und sein Kind nicht in eine u. U. zu belastende Außenseiterrolle zu drängen, wird man nachgeben. Ist es opportun, ein sportliches Kind zu haben, das mit vier Jahren schon radfahren kann, wird man sich zum Kauf eines Rades entschließen, auch wenn es für das Kind erkennbar noch zu früh sein sollte. Und in Psychologen- und Pädagogenkreisen (in progressiven versteht sich) gehört es zum guten Ton, ein geselliges, kritisches und kontaktfreudiges Kind zu haben – also werden wir es auf jede Partie, zu jedem Besuch und in alle möglichen Eltern-Kind-Gruppen, Kleinkindgruppen, Krabbelgruppen und Turngruppen mitschleifen, auch wenn sich unser Kind am wohlsten bei seinen Spielgefährten in der Nachbarschaft oder beim versonnenen Spiel allein fühlen sollte. Ist es opportun (schick, üblich, „echt Klasse“), dem

Kind mit fünf Jahren das Lesen beizubringen, mit sechs den Tisch zu decken, als Baby schon schwimmen zu lernen, vor Eintritt in die Schule die Phimose operieren zu lassen, die Mandeln zu entfernen, ihm als Achtjährigem die Mitwirkung in der Umwelt-Arbeitsgruppe der Grundschule zu empfehlen, so tut sich der Durchschnittspapi und die Durchschnittsmutti (als „pluralistische Sozialisationstypen“, die ihren Charakter wechseln wie das Hemd oder die Zigarettensorte – vgl. BORNEMANN 1981) keineswegs schwer, das je Geforderte oder auch bloß etwas Gewünschtere zum Erziehungsbefehl, zum absoluten „Muß“ umzuinterpretieren . . .

Man täusche sich dabei nicht: auch die Antipädagogik, die antiautoritäre Erziehung, die „emotionale Verletzlichkeit“ als Leitbild, die Selbstbestimmung des Kindes kann opportun werden, so sehr, daß es für Eltern wie Kinder, für Lehrer wie Schüler zum zwanghaften Krampf werden kann, diesen Moden des Erziehungs-Zeitgeistes hinterherzujagen. Gewissermaßen im Zentrum der geforderten Opportunität – die durchaus wissenschaftlich, rational begründet werden kann – liegt das Ideal unserer Erziehungsbemühungen, der Kulminationspunkt der „sozialen Erwünschtheit“:

das Wunderbaby, das Musterkind, der Prachtschüler, die ideale Abiturientin, die Tugendbolde oder die „idealen Beziehungen“, die moderne Traumfrau (hart, durchsetzungsfähig, karriereorientiert) und der moderne Traummann (Hausmann, verletzlich, kann weinen) etc. Der ideale 50jährige rennt heutzutage täglich 15 km, und als Pensionäre werden wir uns zu Wunderreisen entwickeln, die dann irgendwann als Musterleichen nach kurzer, mustergültig ertragener Krebskrankheit (unternehmungslustig bis zum Schluß) auf einer vorbildlichen Beerdigung einen erfreulichen Abschied von dieser Welt nehmen werden.

Wir waren bei den Präskriptionsgrenzen der Erziehung stehengeblieben, was ich sagen wollte war dieses: wir lassen uns hin und wieder ganz gerne solche Grenzen vorschreiben. Und am „Terror“ der informellen Zwänge ist nicht nur „die Gesellschaft“ schuld, sondern auch viele – kleine und große – Opportunisten.

Die gesellschaftlichen Ideale und erzieherischen Moralvorstellungen sind nicht die einzige Quelle von Präskriptionsgrenzen. Oft entstehen Sollvorstellungen durch die eigenen Erfahrungen, durch die Sozialisation also der Eltern und Lehrer. SCHIFF (1948, 25) hat sich zu dieser „Wunscherziehung“ wie folgt geäußert:

„Wunscherziehung besteht darin, daß nicht nach der Wirklichkeit des kindlichen Charakters, nach seinem aus eigener Veranlagung entfaltbaren Fühlen, Streben und Interesse erzogen wird, sondern eine bestimmte Entwicklung nach dem elterlichen Wunschbild aus den mannigfachsten Gründen bewußter oder unbewußter Herkunft erzwungen werden soll.“

Die Wunscherziehung geht nach SCHIFF auf ein „Ressentimentgefühl“ zurück, das denjenigen zu einem „Ressentimenterzieher“ (S. 79) werden läßt, der „ständig eine Rechnung mit der Umwelt zu begleichen“ hat. In Anlehnung an SCHIFF sollte man auch von „*Ressentimentsgrenzen*“ der Erziehung sprechen. Erzieher bleiben hierbei im Rahmen ihrer Vorurteile, Klischees, Ressentiments und ihrer selbstgestrickten Lebenslegenden. Als Beispiele sind mir Eltern in Erinnerung, die eigentlich noch immer – obwohl nunmehr gestandene 30- bis 40jährige – gegen ihre eigenen Eltern und deren Ansichten ankämpfen. Ihr erzieherischer Umgang mit den eigenen Kindern steht unter der zwanghaften Maxime, es nur ja nicht so wie die eigenen Eltern zu machen. Wurden sie selbst früher gezwungen, den Teller stets leer zu essen, dürfen ihre Kinder nunmehr alles stehenlassen und je nach Gaumenlust neue Speisen ordern. Die Kinder danken es ihnen jedoch leider nicht so wie erhofft (sagen also nicht: „Was seid ihr für tolle Eltern“) – im Gegenteil: sie werden verwöhnt, launisch und frech. Die gequälten Gesichter dieser Ressentimenterzieher kann man gelegentlich in Restaurants beobachten. Doch die *Wirkung* der Ressentimenterziehung ist nicht das entscheidende Moment der Ressentimentgrenze. Wesentlich ist vielmehr, daß Inhalte, Methoden und Ziele aus einem Ressentiment (das – wie echte Vorurteile auch – durchaus „richtig“ sein kann) heraus gewählt werden. Was außerhalb der Grenze des Ressentiments liegt, ist verpönt. Man kann das bei Sektierern, Alternativpädagogen, zwanghaften Nonkonformisten, aber auch (leider) bei pädagogisch nur halb oder oberflächlich ausgebildeten Pädagogen und Psychologen beobachten, deren wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit während der Ausbildung nie so weit gefördert wurde, daß sie die Fragwürdigkeit der Grundlagen unseres erzieherischen Wissens erkennen konnten. Die erziehen dann gemäß den Ressentiments, die zu Zeiten ihrer Hochschulprüfung en vogue waren.

2. Realisierungsgrenzen: Welche Ziele, Inhalte oder Methoden auch immer im konkreten Erziehungsvorgang verfolgt werden – stets können sie nicht so umgesetzt werden wie beabsichtigt. Man möchte jemanden ermuntern, begeistern oder motivieren – heraus kommt jedoch nur eine nörgelige Standpauke. Man möchte herzlich sein und spürt, wie unfähig man dazu ist. Die „*Fähigkeitsgrenze*“ soll die je Mensch unterschiedliche Begabung der Realisierung intendierter Methoden, der Präsentation von Inhalten und der Vertretung von Zielen bezeichnen. Bei Lehrern kann man diese Grenze besonders gut veranschaulichen, da ihnen die „optimale“ Aufbereitung von Inhalten, Zielen und Methoden – im Unter-

schied etwa zu den meisten Eltern – bekannt und bewußt ist. Trotz solchen Wissens erfahren Lehrer oft, daß sie nicht so klar, deutlich und enthusiastisch sprechen können wie gefordert, daß ihre Erklärungen Dunkel verbreiten, ihre Höflichkeit frostig, ihre Erregung lächerlich, ihre Ermahnung halbherzig wirkt. Auch die Fähigkeit zur Konsequenz, zur vorsatztreuen Konstanz, bestimmt die „Fähigkeitsgrenze“.

Da die Erziehungsrealität überraschende, unvorhersehbare Ereignisse enthält, werden Lehrer und Eltern oft verblüfft und überfordert. Sie wissen dann nicht mehr, was sie machen sollen, obwohl Ziele, Mittel und Inhalte des erzieherischen Eingreifens im großen und ganzen vorher klar sind. Sie stoßen an eine „*Repertoiregrenze*“ – sie sind ratlos, weil der „Fall“ noch nicht vorgekommen ist oder nur außerordentlich selten passiert. So mag es geschehen, wenn unerwartete Störungen (z. B. Selbstmordversuche, Krämpfe, Depressivität, Drogenmißbrauch) oder plötzliche Überraschungen (z. B. ungeahnte Provokationen durch die Schulklasse, Widerspruch gegen bislang immer akzeptierte Forderungen etc.) auftreten. Man könnte diese Grenze auch als „Spontanitäts-“, „Improvisations-“ oder „Planungsgrenze“ bezeichnen, weil Eltern oder Lehrer mehr oder weniger unvorbereitet in solche kritischen Erziehungssituationen hineingeraten. Manchmal ist sie auch durch Unwissenheit bestimmt, etwa darüber, wie eine bestimmte Maxime (z. B. „Mitbestimmung“ des Kindes) in einem konkreten Fall aussehen kann.

Eine weitere Realisierungsgrenze ist die „*Anpassungsgrenze*“, i. e. die nicht immer gelingende Anpassung von Zielen, Inhalten und Methoden an die jeweiligen Möglichkeiten des zu Erziehenden oder an die Situation. Frühere Generationen von Lehrern haben sich sehr viel Mühe mit der Anpassung des Unterrichts an den „Entwicklungsstand“ des Schülers (vgl. REMPLEIN 1967) gegeben, die Über- wie Unterforderung des Schülers verhindern sollte. Das Problem ist also seit der Debatte um die „Kindgemäßheit“ bekannt, ist jedoch in der Praxis schwer zu realisieren, weil die Ziele zu hoch oder zu niedrig, der Inhalt zu leicht oder zu schwer, zu langweilig oder zu verwirrend, die Methoden zu direktiv oder zu unverbindlich waren.

3. Wirkungsgrenzen: Durchaus vernünftige Erziehungsmaßnahmen scheitern, weil sie in einem konkreten Fall nicht wirksam sind bzw. nicht wirksam sein können. Was bei dem einen Kind begeistertes Mitmachen auslöst, wird von dem anderen abgelehnt. Das Gleiten im Nichtschwimmerbecken beschleunigt das Schwimmenlernen bei dem einen, verlangsamt es bei einem anderen. Die „*Unbeeinflussbarkeitsgrenze*“ wird vornehmlich dort erreicht, wo Anlagen oder bisherige personal verfe-

stigte Sozialisationseinflüsse eine Beeinflussungsmaßnahme als wirkungslos abprallen lassen. Im Bereich des Sports, der Musik und Kunst werden diese Grenzen schnell sichtbar. Aber auch bei Versuchen, ein phlegmatisches oder cholerasches Temperament zu beeinflussen oder den Essensgeschmack zu verändern, die Einschlafzeiten zu regulieren, stößt man an Grenzen, die auch Therapie-Profis und Erziehungsberater (noch) scheitern lassen.

„*Widerstandsgrenzen*“ gehen auf Entscheidungen des zu Beeinflussenden zurück, z. B. eine Ansicht von Eltern oder Lehrern nicht richtig zu finden, eine schulische Anstrengung, wo es nur möglich ist zu vermeiden oder den Klavierunterricht nicht mehr ernst zu nehmen. Leichte Unwilligkeit, Ablehnung, aktiver und passiver Widerstand, aber auch der Wunsch nach Selbstbestimmung und Eigensteuerung sind Äußerungsformen unterschiedlicher Entschiedenheit des Zöglings, den erzieherischen Beeinflussungsversuchen der Lehrer und Eltern Grenzen zu setzen. Manchmal zum Schaden, manchmal zum Nutzen des Educanden.

4. Störungsgrenzen: Erziehung scheitert häufig, obwohl alles „richtig“ gemacht worden ist, Einvernehmlichkeit zwischen Erzieher und Zögling besteht und die Methoden wissenschaftlich in ihrer Wirksamkeit „bewiesen“ wurden. In diesen Fällen liegt es meist an störenden Einflüssen, wenn der gewünschte Erfolg nicht erreicht wird.

„*Hinderungsgrenzen*“ werden erreicht, wenn Erzieher und/oder Zögling durch Belastung, Streß, Krankheiten oder Unpäßlichkeiten, Klima, materielle oder immaterielle Sorgen etc., die mit Zielen, Inhalten oder Methoden des Erziehungsvorgangs nichts zu tun haben, gehindert werden, jemanden erfolgreich zu beeinflussen bzw. sich beeinflussen zu lassen. Eltern, die keine Zeit haben, Lehrer, die überarbeitet und abgespant, Schüler, die chronisch unausgeschlafen sind, Kinder, die dauernd kränkeln – das sind prototypische Fälle zur Veranschaulichung dieser Grenze. Gehindert am Lernen werden auch Kinder, die sich mittags und nachmittags selbst versorgen und „betreuen“ sollen, älteste Geschwister, die jüngere hüten müssen; Schüler und Schülerinnen, deren Eltern in beengten und deshalb erziehungsschädlichen, lernbehindernden Wohnverhältnissen leben etc.

Im Falle der „*Gegenbeeinflussungsgrenze*“ sind die störenden Einflüsse auf das gegenteilige Ergebnis des erzieherischen Beeinflussungsversuchs ausgerichtet. Durch Fernsehen oder Tageszeitungen, durch Altersgenossen, Pop-Stars, Lehrer oder Eltern (je Perspektive), Kirchen oder Vereine, Filme, Onkels oder Tanten, Großeltern oder Nachbarn werden

Kindern und Jugendlichen Alternativen präsentiert. Es ist nicht leicht, die Einflüsse der „heimlichen“ oder „offenen“ Miterzieher zu neutralisieren, geschweige denn auszuschalten.

Diese Grenzen-Taxonomie macht sich die Perspektive des Erziehers zu eigen. Andere Ansätze (vgl. DOLLASE 1978) sortieren die Grenzen mehr aus dem Blickwinkel der Wissenschaft, wenn z. B. die „Unaufgeklärtheit des multifaktoriellen Bedingungsgefüges“ eines störenden Verhaltens als Grenze beklagt wird. Das kann man in der Praxis nicht erleben. Die obigen Grenzen können auch kombiniert in Erscheinung treten – eigene Unfähigkeit, geringe Wirksamkeit, Störungen und Widerstände summieren und potenzieren sich gelegentlich in einer Weise, daß das Gegenteil des Beabsichtigten erreicht wird.

Man könnte den logischen Spielraum der Kombination der verschiedenen Grenzen ermitteln (bei dichotomer Klassifikation: „vorhanden/nicht vorhanden“ ergäbe das bei bloß 4 Grenzen bereits 16 Kombinationen), um deutlich zu machen, welche Vielfalt von unterschiedlich belasteten Grenzsituationen damit einzufangen wären. Wir beschränken uns exemplarisch auf eine etwas einfachere kombinatorische Analyse. Und zwar mit nur drei Grenzen (Präskription, Fähigkeit, Widerstand):

- der Erzieher will/will nicht erzieherisch beeinflussen
- der Erzieher kann/kann nicht (im Sinne von Fähigkeit) beeinflussen
- Der Zögling will/will nicht beeinflusst werden.

Im Schaubild (vgl. Abb. 1) sind die sich daraus ergebenden acht Kombinationen dargestellt.

Versuch einer Erläuterung:

Man kann erziehen wollen – oder auch nicht (links)

Man kann erziehen können – oder auch nicht (unten)

Kinder/Schüler können erzogen werden wollen – oder auch nicht (rechts).

Je nachdem was ist (– oder auch nicht) ergeben sich acht mögliche Kombinationen. Dem Praktiker nicht unbekannt. Dort wo allerdings Erzieher und Zögling nicht wollen, versagt die Kunst der näheren Erläuterung. Ist hier das Reich der Antipädagogik? Oder siedeln hier Zwangslehrer, Zufallseltern, Berufsfalschwähler zusammen mit der „Null-Bock“-Generation?

Es kommt durchaus vor, daß der Erzieher, also Vater, Mutter, Lehrer oder Lehrerin, nicht erziehen will: eine lange zermürende pädagogische Praxis führt z. B. bei Lehrern hin und wieder zu einem völligen Verfall der erzieherischen Motivation, ähnliches kommt bei Eltern vor, denen der familiäre Streß die Nerven raubt. Falls der zu Beeinflussende nun von solchen null-motivierten Educatoren Hilfe, Anleitung, Training, Erklärung, Anregung haben will, erlebt er seinerseits „Grenzen der Erziehung“:

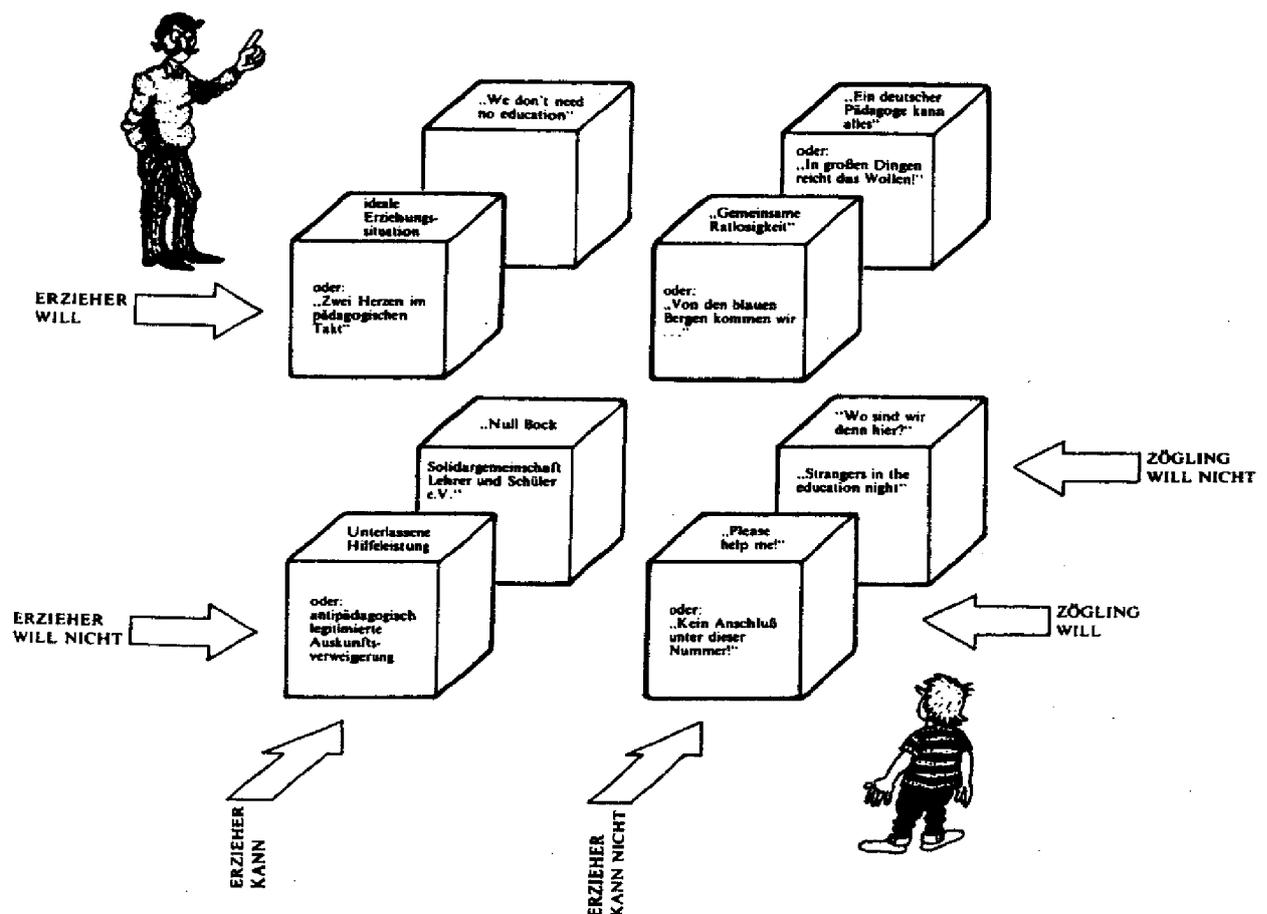


Abbildung 1: Vom Können und Wollen. Zur situativen Kombination von Präskription, Fähigkeit und Widerstand

Auskunftsverweigerung, unterlassene Hilfeleistung, Zurückhaltung von Informationen. Die Betonung dieser Teilperspektive erscheint mir nötig, da oftmals die Möglichkeit des aktiven und bewußten Beeinflussungswunsches des Zöglings nicht bedacht wird, wenn der Erziehung, zweckrational gedacht, generell Fremdbestimmtheit unterschoben wird. Auch gibt es Ziele, die der Zögling jetzt (z. B. mit 8 Jahren regelmäßig die Zähne putzen) nicht einsieht, die zu verfolgen aber in seinem objektiven Interesse (Erhalt der Gesundheit, Abwehr von Gefahren für Leib und Seele) liegt. Diese Banalität zu betonen ist leider nötig.

Konrad WIDMER (1983) hat – in einem ansonsten etwas fragwürdigen Aufsatz zur Unterscheidung von „Manipulation“ und „Erziehung“ – zumindest deutlich gemacht, wo in der Erziehung manipulatives Verhalten berechtigt ist.

Die Grenzfrage der Erziehung wird also je nach Perspektive anders zu beantworten sein. Bei den älteren Klassifikationen vermischten sich die Perspektiven: normative, wissenschaftliche und pragmatische. Man kann die Mehrperspektivität der Antworten auf die Grenzfrage in diesen drei Ebenen leicht erläutern. Auf der *normativen Ebene* siedeln sich unterschiedliche Philosophien, Ideologien, Religionen, Weltanschauun-

gen an, deren gemeinsames Kennzeichen es ist, in der Realität nicht bewiesen (widerlegt) werden zu können. Die Grenzen der Erziehung werden etwa von einem Anthroposophen anders als von einem Christen oder Atheisten gesetzt. Ein Materialist sieht sie anders als ein Idealist. Grenzfestlegungen betreffen hierbei nicht nur Präskriptionen (moralisch-ethische Grenzen; Sollvorstellungen), sondern sicher auch Annahmen über die Prägbarkeit des Menschen und seine Determinierbarkeit durch außerirdische Kräfte. Die Politik ist in den meisten Staaten dieser Erde die Instanz, welche die vorherrschenden normativen Ansichten zu bündeln hat und ihnen im jeweiligen Erziehungs- und Bildungssystem konkrete Gestalt verleiht. Man denke etwa an die islamischen, an die marxistischen oder kapitalistisch-liberalistischen Staaten und ihre durch unterschiedliche Präskriptionsgrenzen charakterisierbaren Erziehungssysteme. Die Vielfalt der Perspektiven ist auch innerhalb der *Wissenschaft* aufzuzeigen. Die Grenzfrage erfährt eine andere Antwort, je nachdem ob der Beantworter ein Behaviorist wie WATSON, ein Tiefenpsychologe wie FREUD, ein experimenteller Pädagoge wie MEU-MANN, ein kommunikativer Didaktiker wie SCHALLER, ein Existenzphilosoph wie GRISEBACH oder ein empirischer Erziehungswissenschaftler wie KLAUER ist. Und in der Praxis kommt es ebenfalls auf die Art der Perspektive an: Erzieher, Zögling oder Beobachter. Eine Mutter mag ihren eigenen Temperamentsausbruch angesichts der wieder einmal zerrissenen Jeans ihrer Tochter nachträglich peinlich und überflüssig, wahrscheinlich auch unwirksam finden. Ihre Tochter fand ihn beeindruckend und verblüffend – sie wird ihn nicht vergessen. Und der Nachbar, der das Gezeter mitbekommen hat, fand alles „ganz normal“.

Die Mehrperspektivität der Grenzfrage wird hier hervorgehoben, damit die folgenden Kapitel mit ihrer Monoperspektive deutlich und ihrerseits in ihren Grenzen erkannt werden können. Es soll hier eine Prüfung der Grenzfrage aus der Perspektive der empirischen Psychologie, Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung heraus unternommen werden. Deren Realität ist eine konstruierte, nämlich eine Erforschungs- oder Erprobungsrealität. Ihre Art der Realitätsabbildung geschieht oft in Modellen und Theorien, die jeweils erstaunliche Paradoxien, Gewißheiten und Ungewißheiten, Gefahren und Grenzen des Tuns im Alltag offenbaren. Die empirisch fundierte Aufklärung der erzieherischen Realität ist bestechend: Ursachen von Fehlverhaltensweisen der Kinder werden benannt, Konsequenzen bestimmter Erziehungsstile angegeben, die Effektivität verschiedener Unterrichtsarten und Curricula ermittelt und alles wird mit Zahlen oder Fakten belegt. Leicht ist der vernünftige

Mensch geneigt, die empirischen Gesetzmäßigkeiten für sein eigenes Tun zu nutzen. Können wir denn schließlich Besseres für unsere Kinder tun, als sie nach wissenschaftlich überprüften Ansichten zu erziehen? In Teil II werde ich exemplarisch zeigen, wie unzureichend noch die empirischen Grundlagen für wissenschaftlich abgesicherte erzieherische Beeinflussungsversuche sind – in Teil III einiges benennen, was erzieherisch als unbeeinflussbar gelten muß. Dann wird deutlicher, warum der pädagogische Machbarkeitswahn ein Wahn ist.

Zusammenfassung: Die Analyse der Grenzproblematik von Erziehung führte zur begrifflichen Differenzierung verschiedener Grenzarten, in denen jeweils unterschiedliche Kräfte erzieherische Beeinflussungsversuche einschränken, begrenzen, abschwächen oder verhindern. Im Anschluß an Grenztaxonomien von DOLCH, SCHEIBE, BOLLNOW und BREZINKA werden vier Grenzarten aus der Perspektive des Erziehers als Oberklassen unterschieden:

1. **Präskriptionsgrenzen** (Erlaubtheitsgrenzen, Opportunitätsgrenzen, Ressentimentgrenzen), durch die Ziele, Mittel und Inhalte der Erziehung auf eine formell oder informell vorgegebene Menge von erlaubten bzw. erwünschten begrenzt werden.
2. **Realisierungsgrenzen** (Fähigkeitsgrenzen, Repertoiregrenzen, Anpassungsgrenzen), die durch die Schwierigkeiten des Erziehers, sich in der Praxis gemäß richtig erkannter Ziele, Mittel und Inhalte zu verhalten, konstituiert werden.
3. **Wirkungsgrenzen** (Unbeeinflussbarkeitsgrenze, Widerstandsgrenze) tauchen auf, wenn das zu Beeinflussende nicht bzw. nicht mehr beeinflussbar ist oder wenn der Beeinflussungsversuch auf Widerstände des zu Erziehenden/Verändernden stößt.
4. **Störungsgrenzen** (Hinderungsgrenzen, Gegenbeeinflussungsgrenzen) werden erreicht, wenn Erzieher und/oder Zögling durch erziehungsirrelevante Störfaktoren behindert werden bzw. in den Wirkungskreis konträrer Einflußfaktoren geraten.

Die Perspektivität der Entdeckung von Grenzarten wird für die normative, die wissenschaftliche und die Alltags-Ebene erläutert.

II. Die unzureichenden Grundlagen des erzieherischen Beeinflussungsglaubens

„Ja, wenn man den Geist des Schülers in irgendeiner Weise unmittelbar greifen könnte! Alle Versuche, die seelischen Vorgänge in Maß und Zahl zu fassen, sie mathematisch zu bestimmen, sind gescheitert und dürfen für unausführbar gelten, so daß Gewährsmänner wie Kant der Psychologie die Bedeutung einer Wissenschaft überhaupt abgesprochen haben“ K. O. BEETZ (1907).

„Kann ich in der fiktiven Welt, in der das Bewußtsein der wirklichen Welt am stärksten ist, dem Absurden treu bleiben, ohne dem Wunsche nach Schlußfolgerungen zu huldigen?“

Albert CAMUS „Der Mythos von Sisyphos“ (1956).

Die „fiktive Welt“, von der Albert CAMUS spricht, könnte die Wissenschaft sein, die empirische zumal, die mit ihren zahllosen Untersuchungen ein zwar beeindruckendes aber auch verwirrendes System aus kleinsten und aller kleinsten Erkenntnissen zusammengetragen hat. Das drängt sich mit einer überwältigenden Evidenz auf, so daß man den Eindruck hat: wie Menschen sich verändern, wie sie sich formen und verändern lassen, das ist perfekt erforscht – keine noch so kleine Seelenregung, zu der nicht irgendeine „neue amerikanische Untersuchung“ existiert. „Schlußfolgerungen“ für die Erziehung hieraus zu ziehen ist zwingend vernünftig aber auch riskant wegen unrealistisch hoher Erfolgserwartungen: der Stellenwert der wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Praxis ist nämlich meist unbekannt, die Untersuchungen werden nicht in Zusammenhang mit anderen gesehen, die jeweiligen Randbedingungen und Voraussetzungen, die bei einer wissenschaftlichen Untersuchung zu einem Resultat geführt haben, sind in der Realität nicht gegeben oder werden nicht erkannt.

Dieses Kapitel befaßt sich mit den unzureichenden – wissenschaftlichen – Grundlagen des erzieherischen Beeinflussungsglaubens. Es befaßt sich mit der falschen Ansicht von der jetzt schon möglichen erfahrungswissenschaftlichen Fundierung unseres erzieherischen Handelns, mit der Vorläufigkeit von Theorien, der praktischen Irrelevanz von Untersuchungen und der Revidierung von Thesen, die das Handeln des rationalen, wissenschaftsorientierten Pädagogen

unserer Tage noch immer prägt, obwohl sie längst widerlegt sind. Die Behauptung ist *nicht*, daß diese Grenzen und Schwächen niemandem bekannt seien – das stimmt nicht. Psychologen und Pädagogen, die Resultate und Thesen auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen ermittelt bzw. konstruiert haben, wissen meist um die Grenzen der Gültigkeit und darum, daß sie eigentlich nichts wissen. Die Behauptung ist, daß wir aus durchaus ehrenwerten Motiven zu einer gewissen Oberflächlichkeit und Überschätzung der Machbarkeit neigen. Hierzu verführen uns eigene Ressentimentsgrenzen, etwa gegen antirationalistische pädagogische Theorien, gegen naive Alltagstheorien, gegen die „law and order“ Erziehung des deutschen Durchschnittsbürgers. Die wissenschaftliche Pädagogik und Erziehungspsychologie ist ein angenehmer Verbündeter im Kampf gegen die Vorurteile und für die Durchsetzung des Vernünftigen. Allzu unkritisch glauben wir deshalb nur zu gerne, was in einer „neuen repräsentativen Untersuchung“ in „ausgeklügelten Experimenten“ herausgekommen ist und wollen damit sogleich unser Alltagshandeln bewerten und verbessern. Das ist noch zu früh. Tun wir dieses, brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn die erwarteten Ergebnisse ausbleiben. Die Grenzen, die man dann erfährt, sind wissenschaftsgenerierte Grenzen – aus der Perspektive des Erziehenden „Wirksamkeitsgrenzen“, wie man noch sehen wird.

In diesem Kapitel werden zunächst einige methodische Relativierungen begründet (Kap. II.1), dann einige vereinfachte Erziehungsansichten, genährt durch die Wissenschaft, kritisiert. Das „multifaktorielle Metamodell“ zeigt, wo aus wissenschaftlicher Sicht unbekanntes Terrain liegt (Kap. II.2). Den geringen Effekt von erzieherischen Beeinflussungsversuchen und frühen Umweltprägungen auf den Lebenslauf (Kap. II.3) bzw. von Vorschul- und Schulbesuch lassen Hoffnungen auf die Wirksamkeit früh einsetzender Präventionsmaßnahmen bescheiden ausfallen. Die bedingungslose Orientierung an der wissenschaftlichen Ergebnislage wird als ein Problem für den praktisch tätigen Erzieher erkannt, das nicht lösbar ist. Am Beispiel von Kommunikationsproblemen und -paradoxen wird eine weitere Realisierungsgrenze aufgezeigt (Kap. II.4). Und schließlich – „tempora mutantur nos mutamur in illis“ – wird von der zeithistorisch begrenzten Gültigkeit aller Ziele, Inhalte und Methoden und auch der empirischen Gesetzmäßigkeiten zu reden sein, auf die der wissenschaftsgläubige Mensch seine Erziehung aufbauen will. Fazit: Er baut auf Sand.

1. Wissenschaftliche „Signifikanz“ und praktische „Relevanz“ – Vom schlimmen Mißverständnis empirischer Untersuchungen

Den Pädagogen und Sozialpädagogen sagt man nach (z. T. auch den Psychologen), daß sie „statistikophob“ seien, d. h. Zahlen und Formeln sind ihnen ein Greuel. Zumeist studieren sie diese Fächer, weil sie in Mathematik schlechte Zensuren gehabt haben. Studentische Vertreter in den Hochschulen suchen denn auch – oft unterstützt durch Dozenten – die Statistik aus dem Pflichtkanon der Lehrveranstaltungen zu verdrängen. Dabei fällt dann schon mal das eine oder andere starke Wort, etwa

von der „Technokratie“, von der „positivistischen Fliegenbeinzählerei“ und anderem Unsinn, etwa, daß dabei doch „nichts herauskomme“. Nun – daß die rationale, statistisch-empirische Argumentation ihre Fehler und Fallen hat (vgl. STELZL 1982) darf über eines nicht hinwegtäuschen: es gibt keine Alternative zu ihr. Die Therapie gegen Fehler in der Statistik ist nicht die Anti-Statistik-Emotion. Man kann sich mit der empirisch-statistischen Denkweise nicht dadurch auseinandersetzen, daß man von ihr nichts verstehen will.

Wie man den wissenschaftlichen Fortschritt hemmt:

Die Erziehungsstilforscher Helmut LUKESCH, Meinrad PERREZ und Klaus A. SCHNEEWIND ironisieren fragwürdige Forschungspraktiken:

1. Daß in der Psychologie Aussagen über Einzelpersonen getroffen werden sollen, ist ein unbegründetes Vorurteil aus den Anfängen dieser Disziplin. Allein Aussagen über Aggregate von Personen verdienen das Etikett „wissenschaftlich“.
2. Nicht Fragestellungen sind entscheidend, sondern die Verfügbarkeiten von Methoden. Wozu bist Du auch während Deiner Ausbildung mit Statistik und Methodologie traktiert worden?
3. Sei ein Grundlagenforscher und versuche nicht, anwendungsbezogenes Wissen zu finden. So etwas endet höchstens in Kochbuchrezepten, außerdem setzt man sich damit der Kritik kurzsichtiger Praktiker aus.
4. Halte Dich möglichst eng an gerade gängige Techniken, die Anerkennung durch die Gemeinschaft der Forschenden ist Dir damit garantiert (Vorsicht: Faktorenanalysen allein sichern heute nicht mehr die Dignität von Publikationen, zur Zeit sind eher Pfad- und demnächst hierarchische Analysen in Mode).
5. Begnüge Dich mit Einzelbefunden, die Kontinuität von Fragestellungen und Problemlösungen wird schon durch das Gesamt des Wissenschaftsbetriebes hergestellt. Es ist auch abwechslungsreicher, nur kurzfristig einer Frage nachzugehen als ein Problem tatsächlich zu lösen.
6. Lasse Dich nicht auf genaue Begriffsfestlegungen ein. Die meisten Probleme sind viel zu komplex, um mit einem starren oder gar konsistenten Begriffssystem eingefangen zu werden.
7. Begrenze Dich bei der Literatursammlung! Für die meisten Behauptungen ließen sich am Ende Gegenbeispiele finden und dies könnte zu abträglichen kognitiven Dissonanzen führen.
8. Antizipiere vor dem Beginn einer empirischen Untersuchung möglichst niederen mögliche Resultate, das könnte eventuell entmutigen und der Betriebbarkeit abträglich sein.
9. Sei großzügig bei der Interpretation Deiner Befunde und vertraue auf die Richtigkeit Deiner alltagspsychologischen Assoziationen.
10. Gebrauche bei jeder Gelegenheit anspruchsvolle und schwer verständliche Begriffe zur Kennzeichnung Deiner Produkte: das klingt gut und schüchtert Kritiker ein.

(Aus: LUKESCH/PERREZ/SCHNEEWIND (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention, Kapitel 1: Zum gegenwärtigen Stand der familiären Sozialisationsforschung, Bern 1980, 21).

Punkt 1 behandelt das seit Bernfeld (1926) in der Genzdebatte bekannte Problem des Verhältnisses von kollektiven Gesetzmäßigkeiten (= Aussagen über Aggregate von Personen) und individuellen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Kap. II.1). Punkt 2 und 4 ironisieren den oft exzessiven Gebrauch bestimmter statistischer Auswertungstechniken, die allerdings nur in den seltensten Fällen zu verbesserten Erkenntnissen führen. Alles in allem sind die hier genannten „Regeln“ in der Tat sehr verbreitet. Ausnahmen stellen etwa die wohltuend selbstkritischen Arbeiten in dem von Lukesch u. a. herausgegebenen Sammelband dar. Warum diese fortschrittsbehindernden „Regeln“ tatsächlich so verbreitet sind, kann nur spekulativ erahnt werden. Ein Grund ist jedoch sicher: mit Forschungen, mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen müssen in diesem unserem Lande offenbar noch *andere* Zwecke erreicht werden, als die Lösung eines wissenschaftlichen oder praktischen Problems. . .

Wo kommt dieses Denken her? Häufig wird pauschal vermutet, aus dem „Behaviorismus“. Das ist natürlich nicht richtig. Vor mir liegen zwei Bände von Ernst MEUMANN „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ in der überarbeiteten Fassung von 1920 (Erstauflage 1913) – eine beeindruckende Dokumentation naturwissenschaftlichen Denkens in der Pädagogik. Nach REINERT (1976) gibt es z. B. innerhalb der Entwicklungspsychologie eine stattliche Ahnenreihe von Tetens, Quetelet bis Binet – allesamt Mittel-Europäer und *vor* dem Behaviorismus in dieser wissenschaftlichen Ausrichtung tätig geworden. Es ist lediglich richtig, daß das Wiedererstarken der empirisch-statistischen Forschung in den Sozial- und Humanwissenschaften nach dem Zweiten Weltkrieg in enger Anlehnung und lustvoller Unterwerfung an bzw. unter angloamerikanisches Forschungsschaffen stattfand. Meines Erachtens zu unkritisch – in amerikanischen Untersuchungen werden fast noch häufiger Potemkinsche Dörfer gebastelt und unrealistische Erfolgshoffnungen gehätschelt als in anderen. Vielleicht weils so viele davon gibt – vielleicht aber auch, weil der „Erfolgszwang“ (eine reiner „Signifikanzzwang“ oftmals) dort größer ist als hierzulande. Als eine Mär läßt sich allerdings locker entlarven, das Anspruchsniveau angloamerikanischer Fachzeitschriften sei besonders hoch: nach HARNARD (1983) hat man an verschiedene Fachzeitschriften zwölf kosmetisch leicht veränderte Manuskripte von Artikeln eingesendet, die dort schon vor einiger Zeit (2 Jahre zuvor) erschienen waren. Von den zwölfen wurden bei der neuerlichen Begutachtung (darauf sind sie meist besonders stolz, daß jeder Artikel von mehreren „reviewern“ begutachtet wird) nur drei als bereits veröffentlicht erkannt, insgesamt acht von den verbleibenden neun galten auf einmal als nicht dem Standard der Zeitschrift entsprechend und nur einer wurde „angenommen“ (war aber in Wirklichkeit schon publiziert worden). Das zeigt: die weiter oben beklagte Oberflächlichkeit in einer auch wissenschaftlich maßlos überinformierten Gesellschaft. Die Trennung des Spreus vom Weizen ist nicht mehr so ohne weiteres möglich. Maßstäbe sind im „publish or parish“ Betrieb verlorengegangen. Selbst Fachleute sind sich über Qualität nicht mehr einig, die Frage, was eindeutig gesichert sei und also ein Fundament für unser praktisches Handeln abgeben könne, ist offenbar selbst durch die Fachgutachter von wissenschaftlichen Zeitschriften nicht mehr zuverlässig möglich. Wie soll es da der Laie können?

Man muß also vorsichtig sein, wenn man es mit empirischen Untersuchungen zu tun hat. Sie in Bausch und Bogen abzuwerten, ist unvernünftig, denn ohne sie wird man noch mehr den Subjektivitäten einzelner Forscher und ihren jeweilig offenen oder kaschierten Vorurteilen ausgeliefert. So schön sog. „Erfahrungsberichte“ klingen, die etwa über den „Erfolg“ eines Schulversuchs von eben den dort arbeitenden Lehrenden verfaßt werden – wer garantiert, daß es keine Schönfärberei ist? Und auch Analysen von Interviews, die man mit jugendlichen Strafgefangenen geführt hat, sind nur dann zu gebrauchen, wenn die Interpretationen nachvollziehbar und auch durch Unbeteiligte überprüfbar sind.

Die empirische Argumentation ist eine Kunst für sich, die ein langes Studium voraussetzt. Für den Profi, der die unzureichenden Grundlagen des erzieherischen Beeinflussungsglaubens selbst erkennen will, sofern sie durch empirische Untersuchungen gebildet werden, muß das Buch von Ingeborg STELZL „Fehler und Fallen der Statistik“ empfohlen werden (Bern/Stuttgart 1982). Ich werde hier nur drei Mißverständnisse behandeln, die grundlegend sind, dem Fachmann sicher bekannt sind, aber für die selten Reklame gemacht wird, weil sie direkt die Brauchbarkeit empirisch wissenschaftlicher Ergebnisse für die Praxis betreffen.

1. Empirisch wissenschaftlich ermittelte Zusammenhänge zwischen erzieherischen Maßnahmen und/oder Umweltfaktoren und ihren Wirkungen werden auch dann als wissenschaftlich brauchbar, statistisch signifikant klassifiziert, wenn ihre praktische Bedeutung gleich null ist.
2. Empirisch-wissenschaftlich ermittelte Gesetzmäßigkeiten tragen fast ausschließlich den Charakter von Wahrscheinlichkeitsaussagen über das Auftreten von Ereignissen in Kollektiven. Die Anwendung solcher Gesetzmäßigkeiten im konkreten Einzelfall ist also keine Garantie für den gewünschten Erfolg.
3. Ein gerade für die erzieherische Praxis relevanter Teil der empirischen Studien sind sog. „ex post facto“ Analysen, deren Bedeutung für das konkrete Erziehungshandeln außerordentlich fraglich ist, weil nachträglich ermittelte Gesetzmäßigkeiten nicht notwendig zukünftige Gültigkeit besitzen.

a) Statistische „Signifikanz“ und praktische „Relevanz“

Auch Laien wissen heutzutage, daß empirische Untersuchungen einer großen Stichprobe besonders verlässliche Daten liefern. In der semiprofessionellen Fachöffentlichkeit hält sich dann auch schon mal der Irrglaube, Repräsentativität sei allein durch die Größe der Stichprobe definiert (richtig wäre: die Stichprobe muß ein Mini-Abbild der Population sein, damit sie repräsentativ, d. h. stellvertretend für diese sein kann). Richtig ist, daß man eine große Stichprobe benötigt, um möglichst genaue Voraussagen machen zu können. Das kennt ja jeder auch

von den Wahlprognosen der Meinungsforschungsinstitute, die aus eben diesen Gründen meist rund 2000 bis 2500 Personen befragen. Was würde man also von einer Untersuchung halten, die an knapp 400 000 Menschen durchgeführt worden ist? Wahrscheinlich sehr viel. Es gibt eine solche Untersuchung – meines Wissens die größte – und zwar publiziert von BELMONT und MAROLLA (1973 – zit. nach ZAJONC 1979). Nun ist das eigentlich keine „richtige“ Untersuchung, sondern eher eine Analyse von anfallenden Daten bei holländischen Rekruten, alle männlich, alle 19 Jahre alt, alle mit dem sog. Raven-Test („Raven Progressive matrices Test“) untersucht. Das ist ein sprachfreier Intelligenztest. Er besteht aus Aufgaben, die alle nach demselben Prinzip konstruiert sind: man muß ein kleines Stückchen aus mehreren auswählen, das in ein vorgegebenes Muster paßt. Die Aufgaben fangen sehr leicht an und enden bei sehr schweren Aufgaben, bei denen der durchschnittlich intelligente Mensch auch schon mal verzweifeln kann (vgl. Abb. 3). Man hat nun die holländischen Rekruten gefragt, wieviele Geschwister sie haben und an welcher Stelle sie selbst in der Geschwisterreihe stehen. So konnte man dann einen durchschnittlichen Intelligenzwert je Geschwisterposition – aufgesplittet nach der Familiengröße – berechnen. Auch wenn die Riesenstichprobe nicht repräsentativ für die Gesamtbevölkerung ist, sondern vermutlich nur für die männlichen Wehrpflichtigen zu Zeiten ihrer Rekrutierung in Holland, so sind die Ergebnisse gleichermaßen verblüffend wie „signifikant“, d. h. sie sind in ihrer Unterschiedlichkeit verlässlich – man kann sie wissenschaftlich nicht als Zufallsprodukte abtun. ZAJONC (der 1978 auf dem Kongreß für Psychologie in Mannheim über eine Theorie der Erklärung dazu berichtete) faßt die Ergebnisse wie folgt zusammen:/ vgl. auch Abb. 4):

- „a) Intelligenzwerte nehmen mit wachsender Familiengröße ab.
- b) Bei konstanter Familiengröße fallen Intelligenztestwerte mit zunehmendem Rang in der Geburtenreihe.
- c) Bei Nichtberücksichtigung des zuletzt geborenen Kindes scheint sich der mit der Geburtenposition verknüpfte negative Trend abzuschwächen.
- d) diese sich abschwächende Tendenz setzt sich nicht bis zum letzten Kind fort, vielmehr fällt hier die Intelligenzleistung plötzlich ab.
- e) In ähnlicher Weise verletzt das Einzelkind die Trenderwartung: Würde nämlich der Faktor ‚Familiengröße‘ den IQ systematisch negativ beeinflussen, so müßte das Einzelkind den höchsten Mittelwert überhaupt besitzen. Dies trifft nun allerdings nicht zu“ ZAJONC (1979, 31).

Wie gesagt – das sind keine Zufallsergebnisse. ZAJONC zitiert einen ganzen Strauß bestätigender Zusatzuntersuchungen, darunter einige mit ebenfalls großer Personenzahl, aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Intelligenztests unternommen. Es hilft nichts: Kinder aus

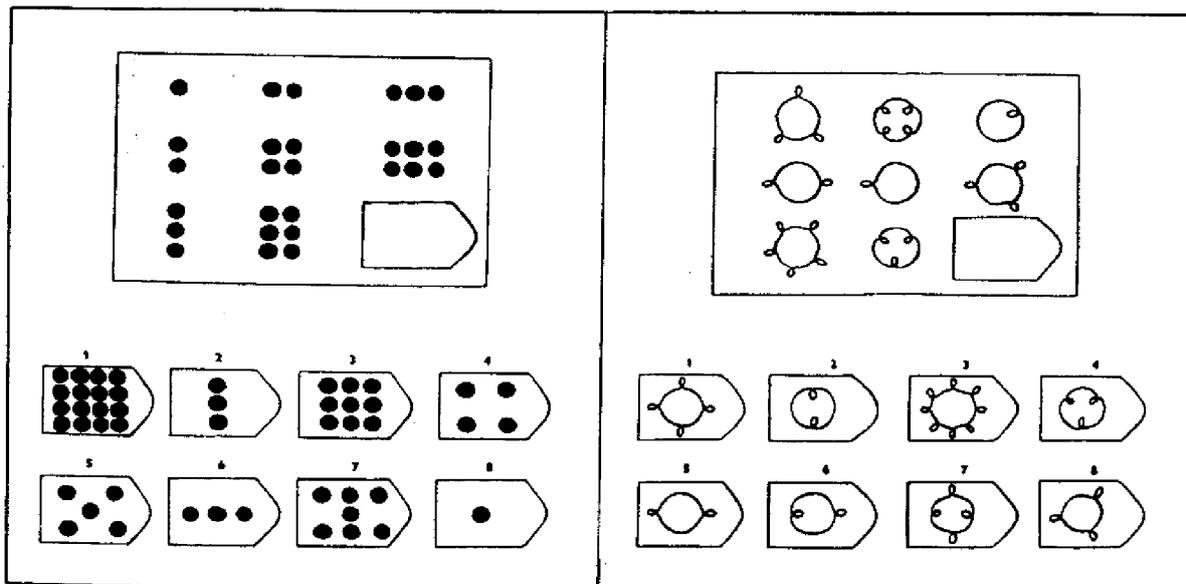


Abbildung 3: Welche kleine Figur paßt in die große?
Zwei Testaufgaben aus dem „Standard Progressive Matrices“
Intelligenztest nach RAVEN

Die linke Aufgabe ist die 15., also eine relativ leichte Aufgabe, die rechte gilt als sehr schwer, sie steht als letzte von insges. 60 Aufgaben im Testheft. Die richtige Lösung für die linke Aufgabe ist Nr. 3, für die rechte Aufgabe ist mir die Lösung leider entfallen (Testaufgabe nach EDELMANN 1980, 107 reproduziert).

großen Familien – sind um so dümmer, je später sie in solche Familien hineingeboren werden. Das gilt im *Durchschnitt* – nicht für jede einzelne Familie (s. Kap. II, 1, b). Es hat auch nichts damit zu tun, daß Familien aus der ungebildeten Unterschicht mehr Kinder haben. Das könnte nur den Effekt der Familiengröße erklären, nicht aber den der Geburtsreihenfolge: auch bei den Zweikinderfamilien ist der Erstgeborene schlauer als der Letztgeborene.

Müssen wir aus diesen Untersuchungen nicht allerlei schlußfolgern? Etwa: eine Aufklärungskampagne starten „Zwei Kinder in jeder Familie“ oder flankierende Sendungen im Fernsehen anregen „Zwei Kinder sind genug“. Und auf dem Standesamt händigen wir den jungen Paaren einen Zettel des Familienministers aus: „Der Familienminister rät: zwei Kinder sind das Ideale.“ Und die großen Erziehungs- und Frauenzeitschriften machen nach einer Pressekonferenz reißerische Serien auf „Junge Mütter berichten: das Dritte war schon zuviel“. Und der Taschenbuch Verlag eines bekannten Hamburger Verlegers macht eine neue Reihe auf: „Letztgeborene berichten“, „Ich war das fünfte Rad am Wagen“. Schon gründen sich Initiativgruppen „Birth order“ Geschädigter, die „Chancengleichheit“ und spezielle „Birth order Curricula“ fordern. Der Kultusminister erwägt spezielle Förderklassen einzurichten, aber nach einer dramatisch verlaufenden „Hallo Ü-Wagen“-Sendung des WDR ist er doch für die „integrative“ Erziehung von Erst- und Letztgeborenen, damit sie lernen, „trotz der Unterschiede miteinander auszukommen“...

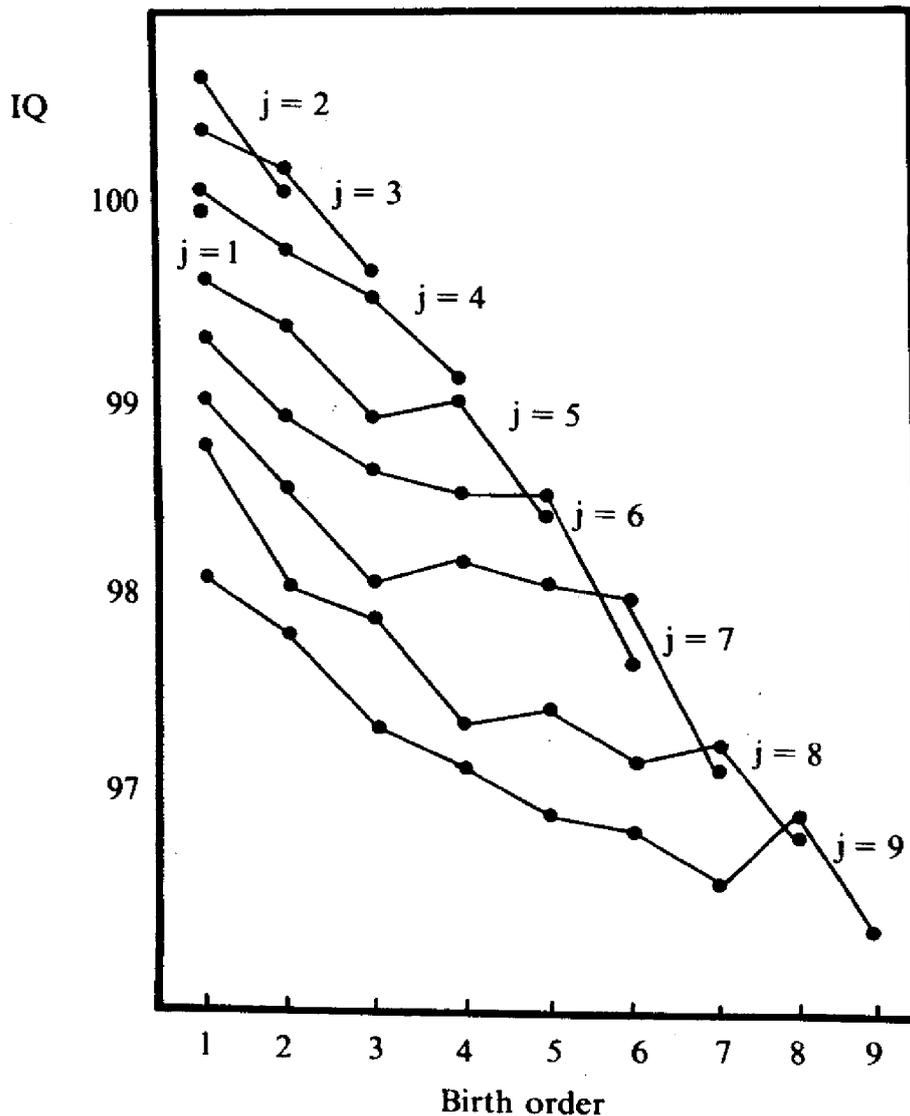


Abbildung 4: **Intelligenz und Geburtenposition**

Je größer die Familie und je später man in sie hineingeboren wird, desto dümmer wird man.

IQ Ergebnisse von ca. 400 000 niederländischen Rekruten (Alter: 19 Jahre) – aufgeschlüsselt nach Größe der Herkunftsfamilie und Geburtenposition (aus: Belmont und Marolla, 1973, zit. nach ZAJONC 1979, 30)

Erläuterung: j = Kinderzahl der Herkunftsfamilie. Die Werte sind natürlich nicht an echten Geschwistern ermittelt worden.

Natürlich ist das Jux – natürlich wären solche bevölkerungspolitischen Maßnahmen fragwürdig, obwohl sie sich – wie kaum irgendeine andere Maßnahme – auf wirklich verlässliche Daten stützen könnten. Sie wären fragwürdig, weil neue Klischees damit in die Welt gesetzt würden, neue Stigmatisierungen, die im Stile einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung dann tatsächlich relevante Unterschiede erzeugen würden. Die Untersuchungsergebnisse taugen nämlich nicht für die Praxis, weil der

Unterschied zwischen dem schlauesten (dem Erstgeborenen von zwei Kindern) zum dümmsten (dem Letztgeborenen von neun Kindern) mal gerade vier (in Ziffern: 4) IQ Punkte beträgt, und das ist so wenig, daß man das im täglichen Leben wahrscheinlich gar nicht merken würde. Dieser Unterschied macht eine knappe Handvoll mehr oder weniger gelöster Aufgaben aus und das liegt innerhalb der normalen Schwankungsbreite der intellektuellen Leistungsfähigkeit eines einzelnen Menschen. Vollends lächerlich klein wäre der Unterschied zwischen dem Erstgeborenen von zweien und dem Letztgeborenen von vieren (das Gros der Familien wäre damit erfaßt) – dazwischen liegt ein einziger IQ-Punkt Unterschied! Und der bedeutet im praktischen Leben gar nichts.

Es wäre aber unsinnig, diese Untersuchung nunmehr ad acta zu legen und sich um die Erklärung der Daten gar nicht zu kümmern. Die gefundenen Daten sind nämlich nicht fraglich.

Die sind ebensowenig anzuzweifeln wie die Existenz des Teutoburger Waldes, des Hümmlings oder der Süchtelner Höhen. Auch bei diesen sanften Erhebungen kommt niemand auf die Idee, ihre Existenz mit dem Hinweis zu bestreiten, daß sie nicht sonderlich hoch seien (etwa im Vergleich zu den Alpen). Geologen und Geographen würden sich selbstredend auch mit Theorien der Entstehung sanfter Erhebungen beschäftigen. So ist es auch mit den „Birth order“-Unterschieden. Sie sind wissenschaftlich gesichert – aber für den einzelnen irrelevant. Sie haben Bedeutung für die wissenschaftliche Diskussion, sie tragen aber auch hierin nur zur Erkenntnis eines kleinen Mini-Effekts oder Mikroinflußfaktors bei, der mit ein paar hundert anderen zusammen vielleicht die Intelligenz eines Menschen ausmacht (vgl. ERNST und ANGST 1984).

Nun habe ich das Beispiel nicht gewählt, um bevölkerungspolitische Maßnahmen durchzudiskutieren, sondern um zu verdeutlichen, daß zwischen der wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung von empirischen Gesetzmäßigkeiten außerordentlich große Unterschiede bestehen können. Das gilt selbstverständlich in genau derselben Weise für alle Untersuchungen, in denen erzieherisch bzw. pädagogisch relevante Zusammenhänge (egal ob im Experiment oder in einer Feldstudie) untersucht werden: z. B. zwischen Lob und Leistungsbereitschaft, zwischen „nicht lenkenden Aktivitäten“ eines Lehrers vor der Klasse und der Ängstlichkeit der Schüler, zwischen Selbstbestimmung und Selbständigkeit usf. Hier sind die Stichproben meist viel kleiner (im Schnitt zwischen 40 und 200) und die Ergebnisse längst auch nicht so deutlich und konsistent und schon gar nicht so eindeutig repliziert, wie die Daten von BELMONT und MAROLLA. Und deswegen wäre es fast schon unfair, das Prinzip des Unterschieds zwischen wissenschaftlicher und praktischer Bedeutung an den durchweg noch wenig eindrucksvol-

len empirisch pädagogischen Arbeiten zu verdeutlichen (vgl. hierzu Übersichten in GAGE und BERLINER 1978; sowie GAGE 1979).

Halten wir einen Moment inne: wenn die Zusammenhänge wissenschaftlich bedeutsam, aber praktisch irrelevant sind, dann ist derjenige enttäuscht, der eine Maßnahme ergreift, auf die – wissenschaftlich gesichert –, ein „signifikanter“ Effekt folgen soll, und nun folgt der Effekt in der Praxis nicht. Er wird also die empfohlene Maßnahme als „Flop“ empfinden und möglicherweise über die Grenze der Erziehung räsonnieren . . . KLAUER (1984, 167) über die empirischen Erziehungswissenschaftler: „Sie liefern nicht den theoretischen Unterbau für das Konzept einer Druckknoppädagogik.“ Fürwahr.

Wie kommt das? Ist das nicht ein Mangel der Wissenschaft? Müßte sie sich nicht stärker den Nöten der Praxis widmen und endlich wirksame Rezepte entwickeln? Ich sehe das so: Die empirische Erziehungswissenschaft *will* ja solche Druckknopf-Rezepte finden und entwickeln. Aber sie lassen sich nicht finden. Und auf der Suche danach ergibt sich, daß es sie wahrscheinlich nicht geben kann. Es gibt allerdings noch einen weiteren Grund, weshalb die Übersetzung und Reübersetzung von Problemen und Lösungen in Praxis bzw. Theorie nicht reibungslos vonstatten geht. *Wissenschaft und Praxis sprechen zwei verschiedene Sprachen* und das wird oft vergessen.

Das zeigt sich besonders in Folgendem:

1. Die Philosophie des Messens in der empirischen Erziehungswissenschaft ist eine andere als im täglichen Leben. Die „Signifikanz“ eines Resultats (meist eines Unterschieds zwischen zwei Größen) sichert diesen Unterschied zunächst mal nur als einen nicht zufällig oder bloß meßfehlerbedingten Unterschied. Sie sagt noch *nichts* darüber aus, wie groß und bedeutsam dieser Unterschied ist. Je größer z. B. eine Stichprobe ist, desto kleinere Unterschiede werden „signifikant“, weil durch die Masse ein Fehlerausgleich stattfindet. Ein durchschnittlicher Körpergrößenunterschied von nur 1 cm zwischen 5 Mill. Deutschen und 5 Mill. englischer Männer würde in jedem Fall „signifikant“ sein – praktisch aber irrelevant.
2. Die Bezugssysteme für die Bewertung von Unterschieden sind in Wissenschaft und Praxis verschieden. Die Wissenschaft bewertet Unterschiede nach dem „Olympia-Prinzip“. Ob man über 100m Sprint nun 10.5 oder 9.9 wie Carl Lewis läuft, ist unter den 80 hierfür gemeldeten Olympiateilnehmern von höchstem Belang, weil in dieser Spannbreite die Plätze 1 bis 80 untergebracht werden können. Für unseren Alltag sind diese Unterschiede völlig ohne Bedeutung. Am Leben einer Industriegesellschaft kann man auch mit 100m Zeiten von 20sec genauso erfolgreich teilnehmen wie mit 10.0sec. Die empirische Erziehungswissenschaft bezieht also ihre Aussagen stets auf die Streuung ihrer Maße. Die Relevanz dieser Streuung für den Alltag ist dabei fast immer fraglich (vgl. HARNATT 1975; BREDEKAMP 1972).

3. Schließlich und endlich gibt es grundsätzliche Unterschiede in der Definition einer Variablen (z. B. Intelligenz) und ihrer Messung zwischen Laien und Experten. Die „naive Alltagsidee“ von Intelligenz und die Ansicht davon, was „viel“ und was „wenig“ Intelligenz ist, und wann ein Intelligenzunterschied belangvoll ist – diese Ideen und Ansichten variieren von Mensch zu Mensch und sind wohl oft grundverschieden von denen der Wissenschaft. Wenn also der vernünftige Erzieher intelligenzsteigernde Maßnahmen aus einer wissenschaftlichen Untersuchung heraus in die Praxis überträgt und dann dort Wundereffekte dieser Maßnahme erwartet (die ja „signifikante“ IQ Steigerungen bewirkt hat), dann muß er daran denken, die Praxis so zu sehen wie die Wissenschaft, andernfalls sieht er gar nichts. Oder nur des Kaisers neue Kleider . . .

Es ist also sehr leicht möglich, bei Anwendung wissenschaftlich gesicherter Methoden, Grenzen und Mißerfolge zu erleben, weil man den Effekt nur unter dem Mikroskop hätte feststellen können – mit bloßem Auge sieht man nichts. Von etwas anderer Art ist ein selbst unter Humanwissenschaftlern aus Gedankenlosigkeit und Gewöhnung weit verbreitetes Mißverständnis über die praktische Bedeutung unterschiedlich hoher Korrelationskoeffizienten.

Für diejenigen, die momentan nicht wissen, was ein Korrelationskoeffizient ist: Jeder Mensch kennt im Alltag Regeln über den Zusammenhang zweier Größen. Z. B. „Je größer jemand ist, desto länger sind seine Beine.“ Die Größe (Körpergröße) *korreliert* also mit der Beinlänge. Wahrscheinlich perfekt, aber doch nicht so ganz, denn es gibt ja die bekannten Sitzriesen oder auch kurze Menschen mit extrem langen Beinen. Es gibt auch noch weniger perfekte Regeln: „Je größer jemand ist, desto schwerer wird er sein“. Ein Korrelationskoeffizient faßt die unterschiedliche Perfektheit solcher Regeln in einem Koeffizienten: ist der Zusammenhang perfekt, nimmt er den Wert 1.00 an, ist er völlig fehlend, den Wert 0.00. Die empirische Erziehungswissenschaft ermittelt solche Regeln auch: z. B. zwischen der Häufigkeit des Lehrer-Lobes und der Lernbereitschaft der Schüler, zwischen der Häufigkeit des Rechentrainings und der Intelligenz, zwischen der Strenge der Eltern und Ängstlichkeit des Kindes usw.

Die in den erziehungswissenschaftlichen (psychologischen, soziologischen) Veröffentlichungen berichteten Korrelationskoeffizienten liegen meist zwischen 0.20 und 0.40, sie erreichen selten Werte um 0.60. Korrelationskoeffizienten von 0.20 können je nach Stichprobengröße schon signifikant sein. In einem Projekt zur musikalischen Sozialisation habe ich mit meinen Kollegen (DOLLASE/RÜSENBERG/STOLLENWERK 1985) wegen der Größe der Stichprobe u. a. signifikante Korrelationskoeffizienten von nur 0.07 erhalten. Die sind gänzlich bedeutungslos. Meine These: selbst Korrelationskoeffizienten von 0.60 sind für praktische Konsequenzen noch zu unsicher. Wenn man sich dieser These anschließen würde, könnte man 90% der Resultate der empirischen Erziehungswissenschaft als praktisch belanglos klassifizieren. In der Abbildung 5 sind Korrelationsdiagramme (jeder Punkt eine Person) zwischen zwei Variablen X und Y dargestellt, so daß man sehen kann, wie sich Personen bei einem Korrelationskoeffizient von 0.20, 0.40 und 0.60 verteilen. Nach GAGE (1979) liegen die meisten Korrelationen zwischen Lehrerverhalten (Lob, Indirektheit, Eingehen

auf Schülergedanken, Tadel etc.) und Schülerleistungen so zwischen 0.20 und 0.40, gelegentlich darüber. Wenn wir mit X die erzieherische Maßnahme bezeichnen und von der aus die Wirkung abschätzen wollen (also Y), dann sieht man, daß eine hohe Ausprägung (z. B. Wert 9) auf X zu einem Ergebnis führen kann, das man auch mit einem niedrigen Wert in X (z. B. 3) hätte erzielen können. Man könnte also als praktisch tätiger Erzieher trotz Anwendung von angeblich deutlich korrelierenden und signifikanten Zusammenhängen von 0.60 (stolzen Humanwissenschaftlern kommen dann schon meist die Tränen der Begeisterung und sie berufen sofort eine Pressekonferenz ein – auch die Tagesschauredaktion, dpa, upi werden schon mal von so was und solchen informiert . . .) Mißerfolge erzielen, Grenzen der wissenschaftlich fundierten Erziehungspraxis erfahren. In Wirklichkeit wäre die Ausrichtung der Erziehungspraxis nach einem 0.60 Zusammenhang nach frustrierender. Wenn da nämlich ein Lehrer/Elternteil eine Ausprägung von „3“ (in der Maßnahmenvariablen X) als Ausgangslage hat, steigert er diese vielleicht unter dem Einfluß eines Trainingsprogramms, eines teuren Buches, eines Gesprächskreises auf den Wert „6“. Und wenn man sich anschaut, was er dann für Werte in Y im Unterschied zu vorher zu erwarten hat, wird einem das Lächerliche seines Unterfangens erst recht deutlich – fast hat er eine Null-Garantie, daß sich dadurch irgend etwas verbessert.

Das mag genügen. *Man könnte nun ein Fazit ziehen:* empirische Wissenschaft und Praxis bedienen sich eines unterschiedlichen Zugangs zu den Problemen des Alltags. Die von der Wissenschaft ermittelten Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und ihren Wirkungen sind praktisch oft irrelevant und mit erheblicher Unsicherheit behaftet. Wer sich daran also orientiert und seine Erziehungspraxis danach ausrichtet, ist nicht im Besitz einer Wirkungsgarantie. Grenzen und Mißerfolge stellen sich schnell ein.

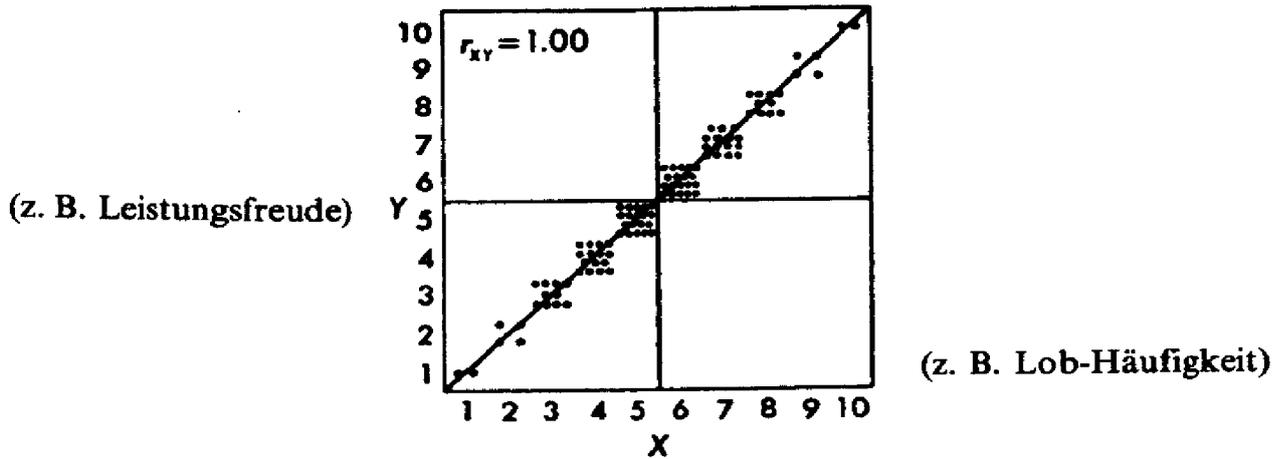
b) Allgemeine Gesetze und ihre Bedeutung für den Einzelfall

Wohlgemerkt: wissenschaftlich sind auch Korrelationen von 0.20 interessant und beachtenswert. Ich füge noch eine Bedeutung hinzu: sie sind auch bildungs- oder sozialpolitisch relevant. Nur eben praktisch, also meist im Einzelfall, nicht. Diesen merkwürdigen Widerspruch hatte ja bereits Siegfried BERNFELD (1925, vgl. Kap. I, 2b) sehr deutlich beschrieben und erläutert. Eine kollektive Prognose sei möglich, trotz der Unsicherheit einer individuellen – so hat sich Bernfeld ausgedrückt.

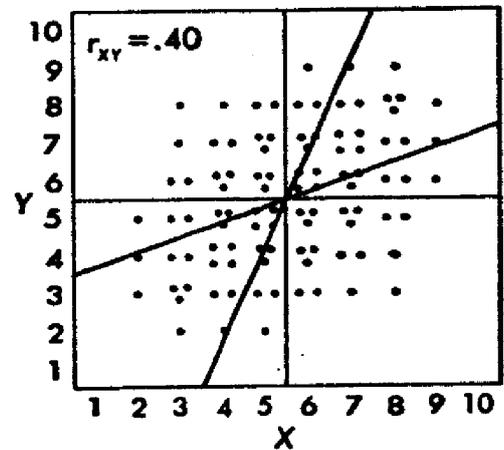
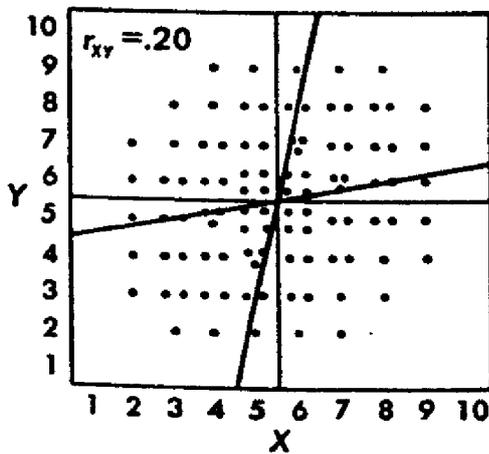
Hierzu ein Beispiel aus dem Geschäftsleben:

Einer der Prokuristen einer Einzelhandelskette erzählte mir einmal, daß er jeden Montag eine Konferenz seiner Mitarbeiter einberufe und mit ihnen umsatzsteigernde Maßnahmen bespreche. Dabei kämen „oft auch Kleinigkeiten heraus“. So würde z. B. jemand den Vorschlag machen, eine bestimmte Kaffeesorte nahe des Eingangs in einem besonders ordentlich gestapelten und frisch gereinigten Regal aufzustellen. Ich fragte verdutzt, was das denn bringen solle. Nach seiner

So sollen sie sein (für die „Druckknoppädagogik“ KLAUER 1984):



Leider liegen die meisten nur zwischen diesen beiden Größen:



Selten kommt es hierzu:

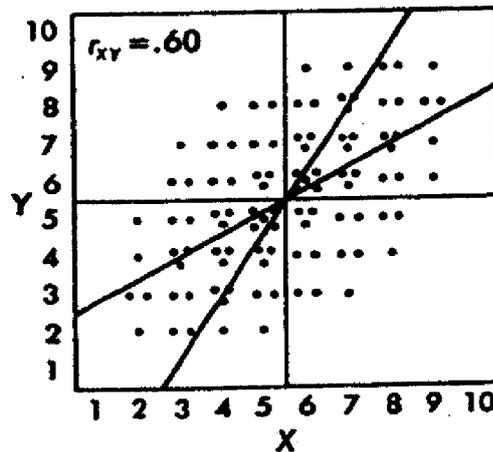


Abbildung 5: Korrelationen zwischen erzieherischen Maßnahmen (= X) und ihren Erfolgen (= y). Fiktive, besondere vorbildliche Daten (aus: CRONBACH 1961, 114)

Erläuterung: Jeder Punkt stellt eine Person dar, die eine Maßnahme bestimmter Intensität (Wert auf x) erhalten hat und an der ein bestimmtes Ausmaß des gewünschten Ergebnisses (Wert auf y) festgestellt wurde. Bei niedrigeren Korrelationen als 1.00 sind mit Maßnahmewerten stets mehrere Wirkungswerte verbunden.

Erfahrung würde sich vielleicht einer von Hundert potentiellen Kaffeekäufern durch diese Maßnahme zum Kauf verleiten lassen. Er braucht den Kaffee vielleicht noch nicht ganz so eilig, aber weil er ihn nun sofort am Eingang sieht und unterschwellig das frisch gereinigte Regal und der besonders sorgfältige Aufbau einen letzten Anstoß gäbe, würde dieser eine von Hundert bloß wegen dieser Maßnahme den Kaffee kaufen. Und das brächte bei soundsoviel tausend Besuchern pro Tag in soundsoviel Filialen, soundsoviel zusätzlichen Umsatz. Das könne man dann ein paar Tage später eindeutig belegen.

Man kann an diesem Beispiel vieles deutlich machen:

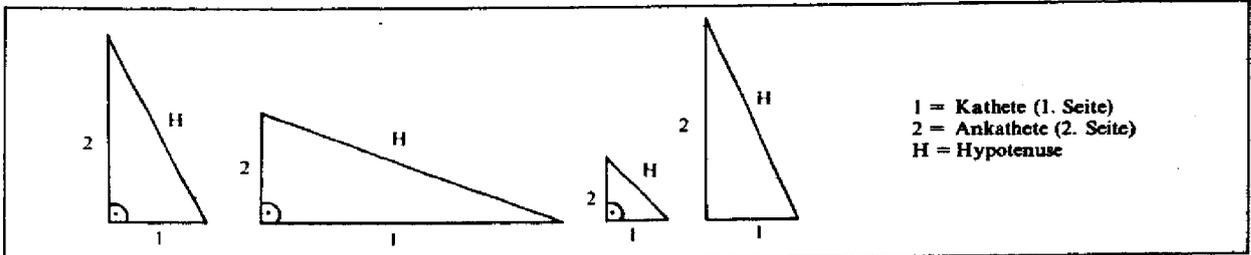
Zunächst einmal ist die Maßnahme im Einzelfall fast überhaupt nicht wirksam – nur einer von hundert spricht darauf an. So ist es mit Erziehungsmaßnahmen oft ja auch: von 100 Leuten, die sie anwenden, melden 99 Mißerfolg, nur einer nicht. Im Experiment müßten wir zwei riesige Versuchsgruppen (eine mit der Maßnahme, eine andere – die Kontrollgruppe – ohne die Maßnahme) bilden, um die statistische Signifikanz dieses geringen Effekts überhaupt sichern zu können, und die praktische Einzelfallrelevanz wäre gleich null. Auf die Gesamtheit der Käufer bezogen, ist diese Maßnahme in ihrer Gesamtwirkung toll: sie kostet nicht viel und hat doch so einen deutlichen Effekt auf den Gesamtumsatz. Aus analogen Überlegungen heraus müßte die Gesellschaft z. B. ein ganz starkes Interesse daran haben, auch schwacheffektive erzieherische Maßnahmen in die Praxis umzusetzen, weil ja der Effekt auf die Gesamtheit so segensreich sein kann. Wenn nur bei 1% der Schüler der Bundesrepublik Deutschland durch eine Maßnahme (z. B. ein verbessertes Mathebuch) die Mathematikleistung gesteigert wird, so ist das für die Bundesrepublik insgesamt ein lohnenswerter Gewinn. Davon merken die anderen 99% nichts (bei denen dürfte das neue Mathebuch natürlich keine negativen Folgen haben . . .). Oft wird es auch so sein, daß die neue Maßnahme bei 60% zu einer Verbesserung, bei 40% zu einer Verschlechterung führt. Mit der alten Maßnahme wären es 55% Verbesserung, 45% Verschlechterung – auch von solchen Wirkungskoeffizienten hat der Einzelne nichts, die Gesellschaft aber sehr viel.

Man lernt aus diesem Beispiel auch, daß zur Erzielung eines Gewinns für das Kollektiv, die Egoismen der Einzelnen aufgegeben werden müssen. Die Absurdität all dieser Gesundheits-, Erziehungs- und Sicherheitsmaßnahmen: nicht rauchen, nicht trinken, immer den Sicherheitsgurt anlegen, nicht zu schnell fahren, nicht zuviel Salz zu sich nehmen, jeden Tag einmal den Kreislauf in Schwung bringen, die Kinder nicht ausschimpfen, wenn sie Fünfen schreiben, etc. – wird immer nur am Einzelfall deutlich. Wenn nämlich der Nichtraucher, der Nichttrinker oder der Dauerläufer am Herzinfarkt oder an Lungenkrebs stirbt und der vorbildliche Autofahrer (der seit dem 1. 8. 84 stets den Gurt anlegt) trotz angelegtem Sicherheitsgurt in seinem Wagen zu Tode gequetscht wird. Oder wenn der Sohn des milde auf Fünfen reagierenden Vaters tatsächlich in die Therapie muß. Der Einzelne hat für die Wirksamkeit der Maßnahmen – aus wissenschaftlicher Sicht – nur eine Wahrscheinlichkeitsgarantie von zuweilen kümmerlicher Größe. Die Gesellschaft als

Durchschnitt und Einzelfall

Vom Verlust typischer Kennzeichen des Einzelfalls bei (falscher) Mittelwertbildung

Gegeben seien vier rechtwinklige Dreiecke:

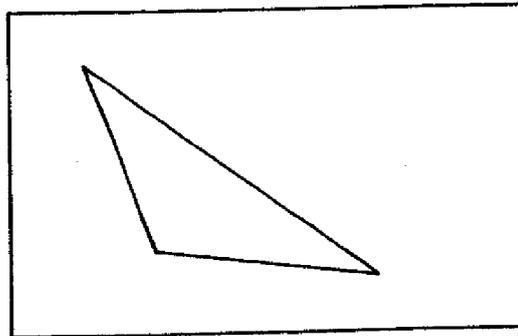


Die Seiten werden gemessen, addiert und die jeweils durchschnittliche Kathete, Ankathete und Hypotenuse berechnet (= arithmetisches Mittel):

	1. Seite	2. Seite	Hypotenuse
1. Dreieck	5	12	13
2. Dreieck	15	8	17
3. Dreieck	3	4	5
4. Dreieck	7	24	25
Summe	30	48	60
Durchschnittslänge	$7\frac{1}{2}$	12	15

Wenn man die drei Seitenlängen eines Dreiecks kennt, kann man es konstruieren (mit Zirkel und Lineal). Nimmt man die drei *durchschnittlichen* Seitenlängen erhält man folgendes Dreieck:

= also kein rechtwinkliges Dreieck!



Dem Durchschnittsdreieck fehlt also eine ganz wesentliche Eigenschaft der Ausgangsdreiecke: Die Rechtwinkligkeit. Die Aufdeckung solcher Paradoxien geht auf CONDORCET bzw. COURNOT zurück (vgl. LAZARSFELD/HENRY 1966, S. 272/273. Ursache: die Seiten sind voneinander nicht unabhängig (es gilt z. B. der Satz des Pythagoras). Bei komplexen Systemen, also erst recht beim Menschen, sind einzelne Größen, psychische Variablen so gut wie nie voneinander unabhängig. Allgemeine Gesetze mit solchen Durchschnittswerten erfassen also schwerlich das Typische des Einzelfalls.

Ganzes profitiert jedoch davon in jedem Fall. *Auf die Erziehung angewendet bedeutet dies:*

Wir erziehen nach Maßnahmen, die im Einzelfall nur eine geringe Wirkungswahrscheinlichkeit haben, die aber in unserem gesamten institutionellen wie privaten Erziehungsbereich einen positiven Gesamteffekt entfalten. Wir müssen also die Grenzen der Erziehung ebenso ertragen wie ihre Mißerfolge, müssen das Scheitern erdulden im Bewußtsein eines kollektiven Effekts. Der wiederum würde sich nicht einstellen, wenn der Einzelne wegen der geringen Erfolgswahrscheinlichkeit auf die Maßnahme verzichten würde. Wie schwer die Identifikation mit dem Wohle des Kollektivs fällt, merkt man an den Widerständen gegen vorbeugende Sicherheitsmaßnahmen im Verkehr: „Seit dreißig Jahren bin ich unfallfrei ohne Gurt gefahren – und jetzt soll ich den auf einmal anziehen?“ So ist das auch mit Erziehungsstrategien: seit Generationen sind manchmal die Leute mit ihrem Erziehungsstil „gut gefahren“ – warum sollten sie ihn ändern?

Das theoretische Problem des Zusammenhangs von kollektiver und individueller Gesetzmäßigkeit (nomothetischer vs. ideographischer) ist vielschichtig und verzwickelt. Zunächst tut man bei der Aufstellung allgemeiner Gesetze dem Einzelfall Gewalt an, weil man von seiner besonderen Situation und Art abstrahiert. Die so ermittelten allgemeinen Gesetze erlauben nunmehr keine Rückschlüsse auf den Einzelfall. Wenn man feststellt: „Unterschichtkinder haben eine niedrigere Intelligenz“ so hat man von den wirklichen Kindern insofern abstrahiert, als man von ihnen nur jeweils die „Schichtzugehörigkeit“ – eine hochabstraktive Größe – und die „Intelligenz“ festgestellt hat (dito abstraktiv). Die tatsächlichen Ergebnisse zeigen denn ja auch, daß das im Schnitt stimmt, daß es aber gleichwohl Kinder aller IQ-Werte in allen Schichten (Unter-, Mittel und Oberschicht) gibt. Wenn sie als Lehrer/in also ein Unterschichtkind treffen und es wie dumm behandeln – begehen sie einen logischen Fehler (und eine mitmenschliche Taktlosigkeit obendrein), weil sie von einem allgemeinen Gesetz auf den Einzelfall schließen. Es ist ihnen dann zu gönnen, daß es (zufällig) das schlaueste Kind der Klasse ist, damit sie ihre wissenschaftlichen Vorurteile mal endlich in ihrer Eingegrenztheit erleben. Vom Einzelfall aufs Allgemeine kann man natürlich auch nicht schließen.

Die Ungenauigkeit der kollektiven Gesetze, die geringe Wirkungswahrscheinlichkeit der allgemein richtigen Maßnahmen im Einzelfall also, ergibt sich allerdings nicht nur durch diese Abstraktion, sondern auch durch die zufällige Variation einer Unzahl von Einflußfaktoren im Einzelfall: seine jeweilige Stimmung, seine Störungen, die früheren Erfahrungen, seine jeweiligen Gedanken, Absichten und Gefühle etc. Der soziale Status und die Einkommensverhältnisse bleiben sicher meist

relativ stabil, aber viele andere Faktoren variieren, davon unabhängig, ganz enorm. Wenn man alle Professorenkinder der Bundesrepublik gleichen Alters und Geschlechts untersuchen würde, oder alle Arzttöchter gleichen Alters, wäre man überrascht, welche Spannbreite von Intelligenz, Temperament, Charakter, Erfolg in der Schule, Aggressivität oder Frustrationstoleranz dabei zum Vorschein kommt. Oder: Geschwister ähneln sich nur bedingt, häufig verläuft ihr Leben sehr unterschiedlich – obwohl sie demselben Milieu entstammen. Mit den Erziehungsmaßnahmen ist es oft dasselbe: sie haben wegen des Wirksamwerdens von Zufällen nur wahrscheinliche individuelle Erfolgsgarantie, die aber kollektiv zu stabilen Erfolgsquoten führen. Wie beim Würfeln: würfelt man einmal, hat man mit einer Wahrscheinlichkeit von $1/6$ eine „sechs“. Wenn wir tausend Leute würfeln lassen, hat mit Sicherheit $1/6$ der Leute eine „sechs“. Die soziale Schicht und andere feststehende Größen oder erzieherische Maßnahmen funktionieren nun nach dem Prinzip der „corrigez la fortune“. Die Wahrscheinlichkeit eine „sechs“ zu würfeln wird bei „positiven“ Korrektoreinflüssen größer. Wenn sie aber nur zweimal würfeln, also ihre beiden Kinder erziehen, kann es auch daneben gehen. Zum Trost: mit einer angebbaren Wahrscheinlichkeit!

c) „Nachher ist man klüger . . .“ – ex post facto Analysen und prognostische Gültigkeit

Das Wetter ist nicht nur in diesem Jahr wegen eines verregneten Sommers ein unerschöpfliches Thema. Wie es denn werde und warum es so geworden ist, das ist wichtiger Gesprächsstoff nicht nur bei Landwirten, sondern auch bei Wetterfühligen, eingebildet Wetterabhängigen, Sonnenanbetern und Hitzefrei-Spekulanten. Trotz Wettersatelliten und wissenschaftlicher Wetterprognose mit einer Genauigkeit von 50% (Treffer) für den Einmonatszeitraum, konnte der schlechte Sommer 1984 nicht vorausgeahnt werden. Was aber ohne weiteres möglich ist, das ist die nachträgliche Aufklärung, warum und wieso es zu dem schlechten Sommer gekommen ist. Und zwar: das Azorenhoch und ein Tiefdruckgebiet in Nordosteuropa lagerten atypisch hartnäckig (so ähnlich stehts im SPIEGEL Nr. 30, 23. Juli 1984 – ein Interview mit dem Meteorologen Horst Dronia).

Beim Wetter haben wir uns an den Sachverhalt gewöhnt, auch bei nachträglichen Analysen von Unfällen, erst recht bei den Ergebnissen von Fußballspielen: die Voraussage eines Ergebnisses, Unfalls oder einer Wetterlage gelingt nur recht ungenau, wenns aber passiert ist, kann man

kausal-deterministisch, Schritt für Schritt genau angeben, wie es dazu kam. Wir müssen uns m. E. auch in der Erziehung an eine solche Asymmetrie zwischen Erklärbarkeit und Prognostizierbarkeit gewöhnen und vor allem: wir dürfen aus der nachträglichen Erklärbarkeit nicht schließen, daß wir nun eigentlich auch prognostizieren können müßten, wann (und wenn) das Wetter schlecht wird, ein Unfall geschieht oder ein Fußballspiel verlorenght. Wenn es also „mit der Erziehung mal nicht geklappt“ hat, Sohn und Tochter trotz guten Elternhauses „Skinheads“ geworden sind, dann ist die prognostische Verallgemeinerung der für diese Jugendlichen gültigen Kausalkette ihrer Skinhead-Genese schlechthin unzulässig. Das hat mehrere Gründe:

Der *erste* ist wieder einmal – der Zufall. Die Ursachen, die zur „Skinhead“-Zugehörigkeit geführt haben, treten unsystematisch, also zufällig, in Aktion. Der Jugendliche trifft zufällig, in einer frustrierten Stimmung, nach Mißerfolgen in der Schule, die wegen einer unglücklichen Liebe aufgetreten sind, die aber wiederum nur deshalb unglücklich verlief, weil der/die Angebetete per Zufall eine/einen noch passenderen Partner gefunden hat, jemanden, der einen „Skinhead“ kennt und sich diesen anschließen will und nach einem Mopedunfall (leicht) und anschließendem Besäufnis („jetzt ist schon sowieso alles egal“) mit eben diesem Freund, beschließt man, in angeheiterter Stimmung, die „Skinhead-Spelunke“ aufzusuchen . . . etc. Niemandem würde einfallen, diese Kausalkette nun in allen Fällen als zwingend anzunehmen. Etwa: „Skinhead“ wird man, wenn man in der Schule schlecht ist wegen Liebeskummer, dann einen Mopedunfall macht und sich mit einem Freund, der den „Skinheads“ nahesteht, betrinkt . . . Nachher ist man hier klüger: wenn man gewußt hätte, daß diese Kausalkette so abläuft, hätte man die Jugendlichen spätestens nach seinem Liebeskummer zu trösten versucht.

Die Vorsicht vor der Verallgemeinerung von nachträglich analysierten Kausalketten gilt nicht nur beim Einzelfall – ist also keineswegs nur ein Problem der unzulässigen Verallgemeinerung. Nein – auch wenn man eine Stichprobe von Auffälligen in dieser Weise ex-post-facto untersucht, ist der Ausweis von Gemeinsamkeiten des Prozesses der Entwicklung zum „Skinhead“ nicht der Beweis für die Richtigkeit einer prozessualen These zur „Skinhead“-Genese. Erst die Bewährung dieser These für die Prognose einer noch nicht auffälligen Stichprobe zeigt, was daran richtig ist.

Der *zweite Grund* für die Unzulässigkeit einer ex-post-facto Analyse ist die mangelhafte Feststellbarkeit der Kausalität (was man übrigens bei einer vorliegenden positiven Korrelation auch nicht kann). Man findet innerhalb einer Gruppe von Auffälligen (z. B. Legastheniker, Nägelkauer, delinquente Kinder und Jugendliche, Verhaltensgestörte) sicher auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die aber möglicherweise für die Entstehung der Auffälligkeiten völlig dysfunktional oder nebensächlich sind. Wenn man nach der Philosophie verfährt „Ich schaue mal nach, was den Auffälligen alles gemeinsam ist, dann weiß ich, was die Störung verursacht hat“, dann kann es einem vielleicht passieren, daß

man bei allen Karies entdeckt oder Schuhnummern jenseits der Größe 45 oder mittelblonde Haare.

Das sind gewiß keine Ursachen – das weiß jeder. Aber warum nehmen wir z. B. bei einer Gruppe Verhaltensgestörter an, daß es die fehlenden schulischen Erfolge, die gestörten Familienverhältnisse sind? Nur weil wir schon mal gehört haben, daß das nicht gut sei. Oder schon eine solche Hypothese gebildet haben – die ist aber durch diese Analyse keineswegs bewiesen, weil wir keine logisch zwingenden Hinweise auf die Relevanz oder Irrelevanz der festgestellten Gemeinsamkeiten besitzen.

Kinder und Erwachsene, die sich ihre kognitive Ursprünglichkeit bewahrt haben, verhalten sich oft ähnlich, d. h. ahmen das Dysfunktionale nach oder meinen, Äußerlichkeiten seien kausal für etwas. Als wir früher in der Wochenschau die 100-m-Läufer im Tiefstart losrennen sahen, haben wir diese Startform bei jedem Wettrennen unter uns imitiert. Das war völliger Unsinn, denn bei Kindern und Hobbysportlern ist der Tiefstart eher nachteilig. Wer eine schlaaffe Beinmuskulatur hat, der kann sich aus dem Tiefstart nicht im 45° Winkel schräg nach vorne katapultieren. Der ist besser bedient, wenn er aus dem Stand startet. Und die Erwachsenen? So mancher Hobbyfotograf *muß* eine teure Kamera haben – eine „Profi-Kamera“. Mit Sicherheit entdeckt er nach einem halben Jahr, daß seine Bilder dennoch nicht besser geworden sind. Und der erfolgreiche Schriftsteller (im Fernsehen wars zu sehen) hat eine Kugelkopfmachine von „Big-Blue“. Also muß sich der Epigone, der talentlose Möchtegern-Literat unbedingt eine solche Maschine zulegen, damit es besser klappt. Und der Hobbymaler braucht die feinsten Pinsel und teuersten Farben.

Wir verhalten uns in der Erziehungswissenschaft oft nicht vernünftiger als Kinder und Hobbyfotografen oder -schriftsteller in den Beispielen. Zu oft muß man Schreckensmeldungen lesen, in denen reißerisch aufgemacht zu lesen ist „80% der deutschen Terroristen haben Karl Marx gelesen“ (fiktives Beispiel) und irgendein Zeitgeistdeuter, meist Professor an einer deutschen Hochschule, läßt sich über die verderblichen Wirkungen von derlei Literatur aus. Ich zitiere kein Beispiel aus der Erziehungswissenschaft, weil ich es mir mit meinen Kollegen nicht verderben will – aber soviel sei gesagt: in der klinischen Forschung, in der kriminologischen, überhaupt in allen Forschungen, die sich mit Auffälligkeiten, Problemfällen und Problemkindern befassen, kommt dieses Analysemuster oft vor. Richtet man sich nach deren Schlußfolgerungen, muß man sich über deren Wirkungslosigkeit oder präventiven Nulleffekt nicht wundern.

Der *dritte Grund* hängt mit dem zweiten eng zusammen. Hat man eine Menge Auffälliger zu analysieren und stellt bei diesen Gemeinsamkeiten fest, die man zu Ursachen ihrer Auffälligkeit deklarieren will, dann muß man auch die Grundraten dieser Gemeinsamkeiten in der Bevölkerung in Betracht ziehen. Ein Beispiel (fast fiktiv) „80 von 100 deutschen Terroristen stammen aus kinderreichen

	Anzahl Terroristen	Gesamtzahl v. Menschen vergleichbaren Alters
Herkunft aus kinderreichen Familien (mehr als drei Kinder)	80	100 000
Herkunft aus kleinen Familien (3 und weniger)	20	(sind noch mehr als oben – ist aber hier irrelevant)
Summe	100	

↓

so betrachtet: „80% der Terroristen kommen aus kinderreichen Familien“

Konsequenz A:
Kinderreichtum ist eine Bedingung für das Entstehen von Terrorismus, weil die weitaus meisten Terroristen aus kinderreichen Familien stammen.

so betrachtet:
„0,0008% der Menschen aus kinderreichen Familien (vergleichbaren Alters) sind Terroristen“

Konsequenz B:
Kinderreichtum ist keine Bedingung für das Entstehen von Terrorismus, weil noch nicht einmal 1 Tausendstel Prozent terroristisch werden.

Was ist nun richtig – A oder B? Beides – in gewisser Weise. Konsequenz A müßte durch B, B durch A ergänzt werden. Ein derart seltenes Ereignis (B) kann nicht zur Begründung der Präventionsmaßnahme „Abschaffung des Kinderreichtums“ herhalten.

Abbildung 6: **Ist Kinderreichtum eine Bedingung für Terrorismus?**
oder: „80 von 100 Terroristen kommen aus kinderreichen Familien“ – ein fiktives Beispiel

Familien“ das stimmt so ungefähr. Führt nun Kinderreichtum zum Terrorismus? In der Abbildung 6 sind die entsprechenden Zahlen zusammengestellt, vor allem aber auch die möglichen unterschiedlichen Bezugsgrößen. Angesichts der großen Zahl von Kindern (gleichen Alters) die *auch* aus kinderreichen Familien kommen

und *nicht* terroristisch werden, wird der fabelhafte Zusammenhang in seiner Bedeutung kräftig relativiert. Man wird *so* immer argumentieren können: wieviele gibt es, die aus erbärmlichen Verhältnissen stammen, eine unglückliche Kindheit gehabt haben und die dann eben *nicht* auffällig geworden sind. Können Faktoren, die bei Hunderttausenden vorkommen, aber nur bei 0,0008% auch mit Terrorismus verkoppelt sind, als Ursachen dieser kriminellen Erscheinung angesehen werden? („Ursachen“ ist ohnehin der falsche Begriff – man sollte von „Bedingungen“ reden, die so etwas wie den Rahmen abstecken, in dem Ursachen auftreten können; vgl. SCHMIDT 1977).

Ob Bedingung oder Ursache, die Analyse von Stichproben auffällig gewordener Personen erbringt oft Resultat, aus denen man tunlichst keine voreiligen pädagogischen Schlußfolgerungen ziehen sollte. Erst wenn die dabei ermittelten Hypothesen sich auch prognostisch/experimentell bewährt haben, werden sie relevant. Wissenschaftlich völlig wertlos sind diese ex-post-facto Analysen nicht: man kann sie als Erkundungsstudien oder zur Anregung der Hypothesenbildung sinnvoll durchführen (vgl. BRANDTSTÄDTER 1982).

Kann man – angesichts der hier vorgetragenen These eine sinnvolle Frage – überhaupt noch aus der Erfahrung lernen? Denn die erzieherische Erfahrung besteht ja zum großen Teil aus solchen ex-post-facto Analysen, von Mißerfolgen/Erfolgen. Lernen – im Sinne von „Gewißheiten erlangen“ – kann man aus der nachträglichen Reflektion nicht. Aber die Reflektion dient in der Praxis meist nur der Hypothesenbildung. Und wer als Lehrer heute durch Reflektion darauf kommt, daß es falsch war, gleich zu Anfang der Stunde das Erarbeitungsziel zu nennen, und er macht es morgen anders und merkt, daß es trotzdem nicht geklappt hat, dann weiß er ziemlich schnell, daß seine Reflektion zu falschen Schlüssen geführt hat. Erhebliche Zweifel werden durch die hier dargestellten Überlegungen allerdings gegen den Versuch erhoben, aus erzählten Lebensläufen („oral history“, Biographieforschung) Gesetzmäßigkeiten für den Verlauf zukünftiger Biographien ermitteln zu können. Die Ergebnisse dieser Forschung sind nur „rückwärts“ gültig.

Zusammenfassung: In diesem Kapitel ist an drei methodisch-wissenschaftlichen Problemen erläutert worden, daß die Praxisübertragung empirisch-wissenschaftlich gesicherter bedeutsamer Zusammenhänge zwischen erzieherischen Maßnahmen und ihren Auswirkungen mit oftmals „falschen“ Wirksamkeitserwartungen verbunden wird. Die Wissenschaft hat eine eigene Erforschungs- und Erprobungsrealität (eine Art Modellrealität) durch die ihr eigenen und typischen Zugangsweisen geschaffen und schaffen müssen. In dieser Modellrealität sind typische Alltagserwartungen über die Wirksamkeit von Maßnahmen und die Bedeutsamkeit von Unterschieden so nicht enthalten. Die Erwartungen des praktisch Erziehenden sind größer, extremer, drücklicher. Wandel er

das wissenschaftlich Gesicherte an, so ist ein für ihn nicht feststellbarer Erfolg oder gar kein Erfolg wahrscheinlich. Enttäuschung und Mißerfolgserfahrung ist naheliegend. Im einzelnen wurde erläutert:

1. Die statistische Signifikanz sagt nichts über die Bedeutsamkeit, erst recht nichts über die praktische Bedeutsamkeit eines Zusammenhanges oder Unterschiedes aus. Das hängt mit der unterschiedlichen Meßphilosophie, dem unterschiedlichen Bezugssystem für die Bewertung von Unterschieden und der unterschiedlichen Definition von Maßnahmen und Wirkungen in Wissenschaft und Praxis zusammen.

2. Die zumeist allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, auf denen wissenschaftlich gesicherte Erziehungsempfehlungen fußen, geben dem Einzelnen keinerlei Wirkungsgarantie, führen aber für das Kollektiv/die Gesellschaft zu einem oft zwar geringen, aber stabil kalkulierbaren Effekt. Das hängt damit zusammen, daß es sich ausschließlich um *statistische* Gesetzmäßigkeiten handelt. Die Erwartung, vom allgemeinen statistischen Gesetz auf den Einzelfall schließen zu können, ist deshalb falsch. Auch hier wäre das Scheitern in der Praxis wahrscheinlich.

3. Ein großer Teil der erzieherischen Probleme (insbesondere Auffälligkeiten, Störungen) können nur nachträglich analysiert werden. Die dabei ermittelten Gemeinsamkeiten in Herkunft und Erziehung der Auffälligen gegenüber den Nichtauffälligen können erst dann für pädagogische Schlußfolgerungen verwendet werden, wenn sie sich als Indikatoren prognostisch bewährt haben bzw. ihre Kausalität erwiesen wird. Dazu gehört auch der Nachweis, wieviele sich trotz einer Risikokonstellation „normal“ bzw. „unauffällig“ entwickelt haben.

2. „Das Fernsehen ist an allem schuld!“ – Kritik vereinfachter Erziehungsansichten

„Unser Unwissen erobert immer weitere
Welten“ Stanislaw J. LEC (1959)

Die Empörung mancher Eltern und Lehrer über die sog. „Horrorvideos“ ist nur zu verständlich, insbesondere deren leichte Zugänglichkeit für Kinder und Jugendliche stimmt wohl jeden bedenklich. In ihrer Empörung darüber schießen manche Gutmeinende übers Ziel hinaus. Als wenn es darauf ankomme, einen Verbot dieser Streifen mit Hilfe von Wirkungsuntersuchungen legitimieren zu müssen (als wenn wir es nötig hätten, Geschmacklosigkeiten erst dann als solche zu bezeichnen, wenn ihre wissenschaftlich untersuchte Wirkung zu Bedenken Anlaß gibt) machen also diese die Horrorvideos für Gewalt und Prügelein, für die Aggressivität in unserer Gesellschaft schlechthin verantwortlich. Das wirkt in einem Land wie Deutschland fatal. Hatten die KZ-Schergen von

Auschwitz, Dachau, Buchenwald, Treblinka, hatten Hitler, Himmler und Göring die Gelegenheit, Horrorvideos zu sehen?

Das Böse dieser Welt auf eine einzelne Ursache zurückzuführen ist nur zu verständlich: es reduziert die unbequeme Orientierungsunsicherheit und die Empörung kann sich auf eine einzelne, leicht faßliche und benennbare Ursache konzentrieren. Der Schuldige ist dingfest gemacht – er hat offenkundig mit *uns* nichts zu tun (da wir ja die Horrorvideos nicht gemacht haben und wir uns ja gegen diese wehren.) – so daß wir uns völlig exkulpiert, reinen Herzens und Gewissens über etwas/jemanden nach Herzenslust aufregen können: der ist Schuld – nicht ich!

Die Entlastungsfunktion eindeutiger Schuldzuschreibungen kommt uns im täglichen Erziehungsgeschäft sehr gelegen. Finden wir einen außerhalb von uns liegenden Bösewicht, dann brauchen wir nicht zu fragen, ob *wir* etwas falsch gemacht haben oder ob etwa unsere wissenschaftlich fundierten Erziehungsmethoden nicht vielleicht doch unbrauchbar sind. So können wir unsere pädagogische Verantwortung bequem verschieben: der Professor macht die gymnasiale Oberstufe für die Dummheit der Studierenden verantwortlich, der Oberstudiendirektor W. Sch. sieht die Fehler in der Studienratsausbildung der Hochschulen gelegen, die Studienräte selber sehen ein Versagen der gymnasialen Unterstufe, die Lehrer in der Sexta und Quinta machen die vorauslaufende Grundschule für das Versagen der Schüler verantwortlich, die Grundschullehrer schieben es auf die Kindergärten. Im Kindergarten schließlich klagen die Erzieherinnen über die Dreijährigen, daß deren „Entwicklung bereits gelaufen sei“ und man nun keine Möglichkeit mehr hätte, noch Entscheidendes zu tun. Und die Eltern, die nun als letzte den Schwarzen Peter in der Hand halten, die sagen: „Das Fernsehen ist an allem Schuld!“.

Solche *vertikalen* Verschiebungen (innerhalb des Lebenslaufs) der Schuldzuweisung werden ergänzt durch eine Reihe von *horizontalen*. Wenn es in der Schule also mal nicht klappt:

- ist nur die Dummheit der Kinder schuld
- ist nur der schlechte Unterricht der Lehrer schuld
- ist nur das Kultusministerium wegen seiner verfehlten Bildungspolitik schuld
- ist nur der Rektor wegen der schlechten Leitung der Schule schuld
- sind nur die Eltern schuld, weil sie die Arbeit der Schule nicht unterstützen
- sind nur das Fernsehen, die Werbung und die Massenmedien wegen ihres verderblichen Einflusses auf unsere Kinder schuld
- sind nur die Nachbarskinder schuld, weil sie einen schlechten Einfluß auf unsere Kinder haben
- ist nur die laute Rockmusik schuld, die die Schüler hören
- ist nur das System schuld, weil es den Menschen kaputt macht
- sind nur die fehlenden Erbanlagen dafür verantwortlich zu machen
- sind nur die schlechten Sitten schuld
- sind nur die Comic Hefte daran schuld, weil sie die Kinder verdummen

- sind nur die schlecht verständlichen Schulbücher daran schuld
- ist nur die Überarbeitung des Lehrers schuld
- ist nur die praxisferne Ausbildung der Lehrer schuld
- sind nur die zu großen Klassen schuld.

Finden Sie nicht auch? Und die Behandlung der „Grenzen der Erziehung“ fügt diesem Entschuldigungssortiment auch noch weitere Gründe hinzu. Allerdings kompliziertere . . .

a) **Mono-Ursachen und Mono-Therapien oder:**
 Warum kompliziert, wenns auch einfach geht . . .

Bleiben wir noch ein wenig bei den fabulösen Patentantworten, die eine auflagenstarke Ratgeberliteratur in die Welt gesetzt hat und denen leider nur zu zaghaft und schwach widersprochen wird.

Zu Beginn eine (scheinbar) praxisnahe Frage: „Warum war der Schüler Hans M. in der letzten Stunde so unaufmerksam?“ Wer sich als Lehrer oder Erzieher solche Fragen stellt, will die Ursachen eines spezifischen Verhaltens kennenlernen oder einen Schüler „verstehen“, und er wird verständlicherweise von der Psychologie der Pädagogik einige definitive Antworten auf seine Fragen erwarten. Warum also ist Hans so unaufmerksam?

Es gibt eine Reihe von nichtssagenden Antworten auf die Frage, die allerdings nicht einmal alle falsch sind.

1. *Antworttyp: „Weil es Hans an Konzentrationsfähigkeit mangelt.“* Prinzip dieser unbefriedigenden Antwort ist die Konstruktion einer Eigenschaft (hier: Konzentrationsfähigkeit), von der man – aus welchen Gründen auch immer – eben viel oder wenig besitzt. „Warum kann Elise sich nicht durchsetzen?“ – Weil sie zu wenig Durchsetzungsfähigkeit hat!“ – „Warum ist Alice Sch. so aggressiv?“ – „Weil sie eine starke Aggressivität besitzt!“ Die Antworten sind logisch jeweils nur eine Umschreibung des in der Frage als erklärungswürdiger Tatbestand gekennzeichneten Phänomens. Eine Scheinerklärung also.

2. *Antworttyp: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“.* Unter dem Eindruck von Lern- und Sozialisationstheorien gewinnt diese Spruchweisheit immer mehr Anhänger in Theorie und Praxis. Wer heute nicht aufmerksam ist, der hatte früher keine Gelegenheit, Aufmerksamkeit zu lernen. Der Antworttyp enthält eine richtige Erkenntnis, nämlich die Abhängigkeit unseres gegenwärtigen Verhaltens von früheren Lernerfahrungen. Hilfen für die Praxis kann man von dieser Banalantwort kaum erwarten, es sei denn die optimistische Variante des Spruches „Was Hans nicht kann, kann er immer noch lernen“ wird in Umkehrung als Handlungsmodell zugrundegelegt. Wer unaufmerksam ist, muß Aufmerksamkeit lernen. Wer dumm ist, muß Intelligenz lernen. Wer schlecht spricht, muß gutes Sprechen lernen . . . (zweifellos!)

3. *Antworttyp: „Hans ist so unaufmerksam, weil die Gesellschaft/Familie/Schule/der Kultusminister etc. ihn unaufmerksam macht.“* Auch hier handelt es sich

fraglos um durchaus richtig gemeinte Anmerkungen zur Verursachung von Unaufmerksamkeit, „Störungsgrenzen“ in unsere Terminologie. Zur monokausalen Antwort wird diese jedoch dann, wenn eine Alleinschuld, z. B. der Gesellschaft, intendiert ist und die einzige Therapie in deren Veränderung entdeckt wird. Ein außerordentlich fragwürdiger Soziologismus, oft auch noch mißverständener Vulgärmarxismus, verbirgt sich dahinter, der die wirklich ablaufenden Prozesse der Erziehung nicht angemessen abbilden kann. In einem Leserbrief an den Spiegel hat der Unterhaltungskünstler OTTO (Waalkes) scherzhaft-ernsthaft das Bild vom selbst für sich nicht verantwortlichen, weil total durch die Gesellschaft manipulierten Individuum für sich als Entschuldigung für einen Patzer reklamiert:

Führung verantwortlich

(Nr. 32/1979, Szene: Spaßmacher Otto Waalkes blödelte: „Haben Sie schon gehört, der Papst soll Selbstmord gemacht haben. – Na ja, wenn man sich beruflich verbessern kann . . .“ Ein Regierungssprecher: „Das hat den Kanzler sehr geärgert“).

Wir sollten nicht päpstlicher als der Papst sein: Ich bin ein Produkt dieser Gesellschaft, und für den Humor, der meinem Geiste entspringt, mache ich dieses System und seine Führung verantwortlich. Bleibt also die Frage, wer über wen verärgert sein muß.

Otto Waalkes

4. Antworttyp: „Hans ist so unaufmerksam, weil er mehr Liebe braucht.“

Die Antwort steht für alle monokausalen, monotheoretischen und vereinfachenden Erklärungen, denen man zwar zugute halten muß, daß sie sich um Bestimmtheit bemühen, jedoch kaum mehr befriedigen als Antworten, die die Kompliziertheit einer Verhaltensverursachung betonen. In A. S. NEILL's Werk über die „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ steht auf der letzten Seite (338) der Taschenbuchausgabe von 1969 folgender (alberner) Ratschlag (in Frage-Antwort Form):

„Was sollte eine Lehrerin tun, wenn ein Junge während des Unterrichts mit seinem Bleistift spielt? Bleistift gleich Penis. Dem Jungen ist verboten worden, mit seinem Penis zu spielen. Therapie: Die Eltern müssen das Onanieverbot aufheben.“

Keineswegs *muß* Erklärung und/oder Ratschlag falsch sein, die Wahrscheinlichkeit ist groß, daß hier unzutreffend vereinfacht wird. Ich würde nicht so weit gehen und der Tiefenpsychologie (aus deren Fundus Neill den Ratschlag entnahm) unterstellen, sie sei „der größte Aberglaube des Jahrhunderts“ wie das Dieter Zimmer im November 1982 in der „ZEIT“ getan hat. Es gibt zuviele Konkurrenten um diesen Titel, aber ihre dogmatische Fixiertheit auf eine Reihe von Grundannahmen wird in der Tat nur noch von wenigen Ideologien übertroffen.

Die vereinfachenden Antworten auf Erziehungsfragen haben – für alle leicht erkennbar – das Scheitern, den Mißerfolg vorprogrammiert. Man braucht es ja nur einmal zu probieren, oder das Gegenteil vom Behaupteten zu erleben (Antworttyp 3 und 2) und schon ist die Ansicht als falsch



Der Bleistiftspieler

„Seine Eltern haben das Buch von A. S. Neill noch nicht gelesen . . .“

entlarvt. Oder die Antworten (Typ 1) sind so nichtssagend, daß sich deren Überprüfung nicht lohnt. Natürlich hat sich mittlerweile herumgesprochen, daß die meisten Störungen, Verhaltensweisen, Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Einstellungen eines Menschen multifaktoriell bedingt sind (wir haben ja schon eine Reihe historischer Vorläufer in Kap. I. genannt.) Und schon gedeiht die „Es-gibt-keine-Rezepte“ Literatur sowie der „Psychoboom“. Wir müssen also noch einen Antworttyp anfügen:

5. Antworttyp: *„Warum Hans so unaufmerksam ist, das kann ich erst nach einer ausführlichen Diagnose feststellen. Anschließend muß er dann eine Grundtherapie nach XY und dann eine Aufbautherapie nach YZ machen.“*

Das kostet Sie dann viel Geld. Möglicherweise jahrelang. Und wenn die Therapie nichts fruchtet, liegt es am sog. „Widerstand“ des Klienten. Wenn man den einigermaßen seriösen Werken über die Wirksamkeit von Psychotherapien Glauben schenken darf, dann sieht es mit der nicht rosig aus. LAMBERT (1979) beschreibt sehr ausführlich die vornehmlich nur mit wissenschaftlichen Meßinstrumenten und dann nur subjektiv festgestellten Effekte, die oft von der Art der Therapie völlig unabhängig sind und eher mit der Person des Therapeuten zusammenhängen. Und vor allem: Die Segnungen treffen nicht alle Therapieteilnehmer – bei einigen stellen sich gar „Verslechterungseffekte“ ein. Und seit Jahrzehnten ist bekannt, daß es sog. „Spontanheilungen“ bei seelischen Tiefs und Krankheiten gibt. Wenn man ein bißchen wartet, verschwinden sie. Wer garantiert, daß die Spontanheilungen nicht mit Therapieeffekten konfundiert sind? Die dazu nötigen methodischen Vorkehrungen (Kontrollgruppen) sind umfänglich und ethisch nicht unproblematisch – also wird man's wohl kaum jemals definitiv erfahren.

Die genannten Antworttypen sind längst nicht erschöpfend. Daß sich auch Wissenschaftler zu derartigen Antworten bekennen, hängt nicht nur mit dem wahren Kern dieser Antworten zusammen, sondern auch

damit, daß viele Antworten so abgefaßt sind, daß es schwerfällt, das Gegenteil zu beweisen. Die Antworten sind gegen ein Scheitern an der Realität immunisiert – und deswegen zwar nichtssagend, aber auch immer richtig. Das ist ein hinterhältiger Trick. Der erlaubt es, daß wir in der Praxis einerseits mit den Mißerfolgen, dem Scheitern, den Grenzen leben müssen, daß aber die wissenschaftlichen Systeme gültig und richtig bleiben, trotz ihrer offenkundigen Mißerfolge. Die Ausreden sind dann schnell herbeiargumentiert: man hat bei der Therapie noch nicht lange genug mitgemacht, man hat unbewußte Widerstände dagegen entwickelt, man hat noch nicht genau genug diagnostiziert und letztlich stünden dann doch die behaupteten Ursachen dahinter und die Therapie sei das einzig Richtige. Mit ein wenig mehr Forschung würde man dann schon noch herausfinden, daß es doch die Gesellschaft, die ödipale Situation, die Vererbung oder das Versagen der Eltern in der frühkindlichen Sozialisation gewesen sein muß. Damit speziell wollen wir uns exemplarisch im nächsten Kapitel auseinandersetzen.

b) Die „Elternschuld-Theorie“ – ein Beispiel

Die amerikanische Psychologin Arlene SKOLNICK (1978) hat in einem Artikel in der populärpsychologischen Zeitschrift „psychology today“ eine schon damals längst überfällige Abrechnung mit einer unserer beliebtesten Erziehungsthesen vorgenommen: der Eltern-Schuld-Theorie oder (wissenschaftlich schöner verklausuliert) dem „parentalen Determinismus“. Niemand behauptet – das vorweg – und Arlene SKOLNICK schon gar nicht, daß die Eltern nunmehr keinen oder nur einen verschwindend geringen Einfluß auf die Entwicklung ihrer Kinder hätten. Aber die Kernpunkte von lerntheoretischen und tiefenpsychologischen Ansätzen zeichnen die Eltern in einer Weise als omnipotent aus, die mit den praktischen Erfahrungen und auch wissenschaftlichen Untersuchungen nicht in Einklang zu bringen ist. Nach SKOLNICK sind folgende drei Punkte die wichtigsten Kennzeichen des „parentalen Determinismus“ (1978, 138):

1. Nur dann, wenn die Eltern ihre Kinder mit den richtigen erzieherischen Maßnahmen zum richtigen Zeitpunkt erziehen, werden ihre Kinder sich zu glücklichen und erfolgreichen Erwachsenen entwickeln.
2. Wenn die Eltern es besonders gut und geschickt machen, haben sie es in der Hand, Superkinder aus ihren Töchtern und Söhnen zu machen – Superkinder, die noch nie vorher in der Geschichte der Menschheit vorhanden waren.
3. Gibt es mit den Kindern Schwierigkeiten und Probleme in der Erziehung, läuft in der schulischen Karriere oder auch noch später etwas schief, dann sind es nur die Eltern, die versagt haben.

Diese Ansichten sind auch in diesem unserem Lande weit verbreitet, auch wenn sie nicht immer so kraß artikuliert werden, so sind sie doch latent bei Laien und Profis allzeit vorhanden. Wer ein Superkind hat, der hat es gut erzogen – Lümmel, Angsthasen, Schulschwänzer und Sitzbleiber werden nur von erziehungsimpotenten Eltern produziert (vgl. McCLELLAND u. a. 1978).

In rotweinseligen Selbsterfahrungsgruppen bricht es dann zu vorgerückter Stunde auf dem Matratzenlager auch schon mal aus gestandenen Frauen- und Männerzimmern heraus, die die 35 längst überschritten haben: Vati und Mutti, so wird dann gewimmert, auch schon mal der große oder kleine Bruder, die große oder kleine Schwester sind an allem Schuld. An den Leistungsstörungen, den Potenzschwächen, dem erbärmlichen Gefühl der Kleinheit usw. Niemand bestreitet, daß es zynische, brutale, lieblose und nachlässige Eltern gab und immer geben wird. Aber als Tip für die Suche nach einer realitätsgerechten „poor childhood story“ muß man sich auch schon mal die umgekehrte Frage stellen: sind sie, die Eltern, nicht auch an den Stärken, den guten Eigenschaften beteiligt gewesen? Wenn da der junge Assistent so sehr über Mutti und Vati klagt – woher hat er denn seine Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten her, seine Ausdauer und Geduld, seine politische Mündigkeit, seine unbedingte moralische Integrität, mit der er bei jeder neuen Bewegung unserer Tage in vorderster Front kämpft? Die hat er nicht von Mammi und Pappi – die hat er sich selbst erarbeitet. Trotz der schlimmen Zustände zu Hause. Vielleicht hat er sich seine Schwächen auch selbst erarbeitet.

Man kann sich auch mal die Frage stellen, warum die Eltern in Wissenschaft und Praxis so gerne zu Sündenböcken gestempelt werden. Vielleicht ist es ihre zwiespältige emotionale Funktion: als Beschützer, Versorger, Unterstützer, Rückhalt einerseits und als Frustratoren andererseits. Nörgeleien an allem und jedem, vom täglichen Zähneputzen, Zimmer aufräumen, früh nach Hause kommen, in der Schule immer gut sein müssen und obendrein mit all diesen Nörgeleien auch noch Recht haben. Die in früheren Jahrzehnten spätestens in der Zeit nach der Pubertät erfolgende Verarbeitung dieser Problematik verschiebt sich heute wegen der prolongierten Nachadoleszenz bis in die 30er Jahre des Lebenslaufes hinein. In diesem Alter werden die wissenschaftlichen Theorien über den parentalen Determinismus dann natürlich als adäquat anspruchsvolles Vehikel für die emotionale Verarbeitung besonders gerne benutzt, die Beklagungen also scheinbar fundierter und hartnäckiger.

Was also spricht gegen den parentalen Determinismus? Kurz gesagt: seine wissenschaftlichen Grundlagen sind schwach – trotz seiner häufigen Beschwörung in der semiprofessionellen Sekundär- und Tertiärliteratur. Da sind zunächst einmal die vielen Korrelationen zwischen Elternverhalten und Kinderverhalten in Zweifel zu ziehen. Z. B. Schul-

leistungen korrelieren mit Tadel der Eltern: schlechte Schüler werden von den Eltern öfter getadelt als gute. Interpretation im Lichte des parentalen Determinismus: durch Tadel erzeugen Eltern schlechte Schulleistung, vermittelt über Leistungsangst. Umgekehrte Interpretation: die Eltern tadeln, weil das Kind so schlecht ist, weil es kein Interesse an der Schulleistung zeigt. Anderes Beispiel: der relativ hohe Zusammenhang zwischen elterlichen Strafen (Schimpfen, Liebesentzug etc. – nicht unbedingt: schlagen) und der kindlichen Aggressivität. Man weiß auch hierbei nicht genau, ob die Kinder *wegen* ihrer Aggressivität bestraft werden, oder ob die Bestrafung die Aggressivität erst erzeugt. So geht es mit vielen Zusammenhängen: ist es die elterliche Besorgtheit, die das Kind ängstlich macht, oder die Ängstlichkeit des Kindes, die die Eltern besorgt werden läßt. Moderne Ansätze sehen die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern keinesfalls als Einbahnstraße, sondern als Wechselwirkungen. Wir kommen darauf in Kap. III.2 zurück.

Eine wesentliche Stützung erfährt der parentale Determinismus scheinbar durch klinische Studien, das sind die nachträglichen Analysen an Gruppen von auffällig gewordenen Menschen, bei denen man fast immer besondere Gemeinsamkeiten bezüglich des Elternhauses und des dort erfahrenen Umgangsstils findet. Wie problematisch der Schluß von solchen Gemeinsamkeiten auf ihre kausale Funktion für die Störungen ist, haben wir in Kap. II.1 bereits behandelt. Arlene SKOLNICK berichtet, daß die meisten dieser Studien „broken homes“ feststellen, überbeschützende und besitzergreifende oder zurückweisende Mütter und gewalttätige Väter. Es sei aber erwiesen, daß die meisten der Kinder, die so etwas erfahren, sich zu normal angepaßten Erwachsenen entwickeln würden. Mehr noch: bei wissenschaftlichen, geschäftlichen und kulturellen Eliten in USA hätte man solche pathologischen Bedingungen in noch größerer Häufigkeit feststellen können. Also können diese Bedingungen nicht der einzige Grund für die klinische Auffälligkeit sein.

Verweist man auf solche unklaren Zusammenhänge, kritisiert also den parentalen Determinismus, so kommt unweigerlich und prompt das Argument: „Ja wollen sie damit die Kinder solchen Bedingungen aussetzen, wollen sie die in ihrer Gefährlichkeit herunterspielen?“ Das Argument ist moralisch eingefärbter Unsinn. Christa Meves, die es stets gut mit den Menschen meint, hat denn auch dem Freiburger Biologen Hansjörg Hemminger, der die Bedeutung der Kindheitserfahrungen (1982) für das spätere Leben bei einer Auseinandersetzung mit der tiefenpsychologischen Theorie relativierte, vorgeworfen, er hätte den „Versuch der Beschönigung dramatischer und tragischer Schicksalsverläufe“ unternommen. Zu solchen Vorwürfen kann man nur kommen, wenn man für seine Moralvorstellungen – die hier ja in nichts selbstverständlicherem bestehen, als den Kindern eine angenehme, liebevolle Kindheit zu sichern – unbedingt eine wissenschaftliche Untermauerung benötigt. Wäre Gewalt gegen Kinder etwa

dann nicht verdammenswert, wenn sie keine Langzeitfolgen hätte? Muß erst bewiesen werden, daß es langfristige Schädigungen gibt, wenn Kinder mißbraucht werden, um den Mißbrauch zu verbieten?

Die ex-post-facto Analyse klinischer Stichproben kann – wie wir erläutert haben – zu Hypothesen anregen, die aber erst dann als brauchbar erscheinen, wenn sie sich in prognostischen Studien bewährt haben. Es gibt diese Studien – in Mengen. Meist sind es Längsschnittstudien, die in der Entwicklungspsychologie systematisch ausgewertet werden (vgl. BRIM/KAGAN 1980 – eine der neuesten Zusammenfassungen von Längsschnittstudien). SKOLNICK, HEMMINGER und andere haben ebenfalls einige wichtige zusammengestellt. Z. B. die von Jean MACFARLAINE (1964), die rund 200 Kinder bis zum 30. Lebensjahr untersucht hat. Prüft man die naiven Ansichten der parentalen Deterministen, so müßten aus „troubled homes“ auch „troubled adults“ und aus „happy homes“ folglich „happy adults“ kommen.

In MACFARLAINEs Untersuchung erbrachte diese Theorie in zwei Dritteln der Fälle eine *falsche* Prognose, weil es vor allem jede Menge Menschen gab, die trotz glücklicher Kindheit und guter Erziehung im Elternhaus als Erwachsene in Schwierigkeiten aller Art gerieten, wie es umgekehrt viele aus „troubled homes“ gab, die glückliche Erwachsene geworden sind. Eine andere Studie von Norman CARMEZY (1976), der zunächst rückblickende Studien bei Schizophrenen durchführte und daraus typische familiäre Belastungsfaktoren für das Entstehen der Schizophrenie zusammenstellte, versuchte nun solche Risikogruppen a-priori zu identifizieren. Von den Kindern, die er als stark schizophreniegefährdet einstufte, erkrankten 10 bis 12% an Schizophrenie – die anderen 88% bzw. 90% nicht. Hier sieht man die begrenzte prognostische Validität von ex-post-facto analysierten angeblichen Ursachen besonders deutlich.

Die These vom parentalen Determinismus ist zu einfach. Wer dran glaubt, wird Schiffbruch erleiden, folglich die Grenzen seiner Erziehungskunst sehr schnell erfahren. Selbstverständlich erziehen das Kind auch die vielen Miterzieher, die heimlichen wie die unheimlichen, auch steuert sich das Kind selbst. Schließlich ist nie vor auszusehen und erst recht nicht zu manipulieren, wie das Kind elterliche Erziehungsmaßnahmen interpretiert. Wird der fünfjährige Junge von seiner Mutter geschlagen, weil er seine kleine 3jährige Schwester getreten hat, so kann er sich vornehmen:

„Ich lasse das Prügeln zukünftig, weil ich dafür bestraft werde.“ Oder er denkt:
„Ich lasse das Prügeln zwar, aber es ist eine gute Methode, um sich durchzuset-

zen. Wenn jemand nicht tut, was er soll, kriegt er eine drüber. Die Mutter macht es ja auch mit mir.“

Im ersten Falle wird der Junge vielleicht aus Strafangst unterwürfig, im zweiten Fall eher noch aggressiver. Es ist auch offenbar nicht zu beeinflussen, ob ein Mensch sich als verletzliches Opfer fühlt oder als unverwundbar. Maya PINES hat sich in einem Artikel in „Psychologie heute“ mit den sog. „unverwundbaren Kindern“ beschäftigt, denen auch die widrigsten Umstände nichts anhaben konnten, die wie gepanzert durch ziemliches Elend hindurchgingen. Das wäre selbstverständlich interessant, herauszufinden, wie sich eine solche Panzerung ergibt. Vom Wissen darüber sind wir jedoch noch weit entfernt.

Schließlich und endlich sind die Eltern ja oft auch nur Opfer ihrer eigenen Alltagszwänge, ihrer sozialen Lage, ihren Geld- und Zeitmitteln, abhängig in der Erziehungslaune von ihrer Gesundheit, ihren Hilfsquellen für die Unterstützung im Haushalt und von den Möglichkeiten ihrer Wohnökologie. Selbst wenn sie determinieren sollten, so werden sie doch auch selbst determiniert.

c) Das multifaktorielle Bedingungsmodell – eine Quelle der Grenzerkenntnis

Die empirische Erziehungswissenschaft und ihre Hilfstruppen aus Psychologie und Pädagogik stellen schon seit langer Zeit fest, daß es mit einfachen Erklärungen und daraus abgeleiteten Handlungsrezepten in der Erziehung nicht getan ist. Daß irgendein Verhalten multifaktoriell bedingt ist, gilt als ausgemachte Sache. Das Metamodell fungiert als kleinster gemeinsamer Nenner der verschiedenen Theorien. Es ist zugleich ein wissenschaftliches Konstrukt, das zu einer perspektivetypischen Grenzerkenntnis kommt. Es eröffnet Perspektiven, bei denen es einem „schwindlig“ werden kann (BREZINKA 1981). Es entzieht sich dieses Modell – z. T. auch wegen seiner Komplexität – einer einfachen empirischen Überprüfung, es ist so komplex, daß es schon wie immunisiert wirkt. Der Grund für die Akzeptierung dieses Modells ist gewiß auch ein Reflex auf die vielen Mißerfolge, auf die kümmerlichen Erfolgsquoten von Prognosen und Maßnahmen, die man mit einfachen Ansätzen erfahren hat. Viele vereinfachte Erziehungs- und Erklärungsansichten führen geradlinig zur Annahme eines multifaktoriellen Modells (vgl. PRESCOTT 1957).

Bei näherem Hinsehen hat dieses Modell nicht nur seine Verwickeltheiten, sondern es ist gerade im Kontext der Erziehungsproblematik diffe-

renzierungsbedürftig. Man kann nämlich zwei Sorten/Funktionen dieses Gedankens unterscheiden:

1. Das multifaktorielle Modell als ein Erklärungsmodell für faktisch aufgetretene Erlebens- und Verhaltensweisen, für Fähigkeiten, Wissen etc. Innerhalb eines solchen Modells ist „die“ Erziehung ein Faktorenbündel von mehr oder weniger großer Bedeutung, je nachdem, ob die Beherrschung der lateinischen Sprache oder die Frustrationstoleranz eines Menschen erklärt werden soll. Man könnte das Modell in dieser Funktion als ein *deskriptives* Metamodell bezeichnen.

2. Multifaktorielles Denken in der Erziehung ist zwangsläufig intentional und auf die Zukunft ausgerichtet. Es kann auf die multifaktorielle Genese eines Verhaltens reagieren, dadurch, daß konstruktiv Verhaltens- und Erlebensursachen erschaffen werden. Durch diese Ideen und Absichten werden neue präskriptive Probleme (Präskriptionsgrenzen) deutlich (z. B. nach der Verträglichkeit von Mitteln und Zielen), aber auch empirisch erst noch zu lösende Probleme (Wirksamkeitsgrenzen, z. B. welche Nebenwirkungen vorliegen, ob die erdachten Mittel auch wirksam sind etc.). Man könnte das Modell in dieser Funktion als *präskriptives* Metamodell bezeichnen.

Das Verhältnis dieser beiden Metamodelle zueinander ist relativ selten erörtert worden (vgl. hierzu DOLLASE 1978; BRANDSTÄDTER 1979; KLAUER 1982, 1984). Im folgenden soll zunächst das Modell als Erklärungsmodell (deskriptives M.), dann als Handlungsmodell (präskriptives M.) vorgestellt werden. Die Beispiele stammen diesmal überwiegend aus dem Schulbereich, denn dort gibts ja auch „Grenzen der Erziehung“.

Wir wollen deshalb auch gleich wieder die weiter oben gestellte Frage wiederholen „Warum war Hans M. in der letzten Schulstunde so unaufmerksam?“ und die Antwort des multifaktoriellen Modells erwarten. Die bleibt dann auch prompt aus. Es ist bedauerlich, die Frage in *dieser* gestellten Form nicht beantworten zu können. Nicht, daß es an Untersuchungen zu den Ursachen schulischer Unaufmerksamkeit mangeln würde, im Gegenteil: Es gibt sehr viele, die man nicht einfach zusammenfassen kann, denn das denkbare Resümee könnte nur lauten:

- es gibt zahlreiche Ursachen,
- zwischen den einzelnen Ursachen bestehen vielfältige und komplizierte Beziehungen.

Beide Aussagen sind Kern eines unter Wissenschaftlern der unterschiedlichsten theoretischen und methodischen Positionen konsensfähigen formalen Modells zur Erklärung von menschlichem Verhalten, des sog. „multifaktoriellen Modells“. Es ist insgesamt unbefriedigend, weil es dem Antworttyp „Komplexität“ zuzuordnen ist und weil es in einem hypothetischen Beratungsfall (sog. Volkshochschulfrage „Mein Sohn lutscht Daumen – woran liegt das?“) kein direkt verwertbares Handlungsrezept liefert.

Das Verhalten x eines Menschen ist durch eine Fülle von Faktoren zu erklären, so ähnlich wie in dieser „Gleichung“:

$$x = a + b + c + d + \dots$$

Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren ($a, b, c \dots$) können sehr unterschiedlich sein. In der Gleichung oben sind *additive* Beziehungen angenommen, d. h. Wirkungen summieren sich. Wenn das zu erklärende Verhalten etwa „Unaufmerksamkeit“ ist, könnten sich z. B. „Desinteresse am Unterrichtsstoff“ und „Ablenkung durch Mitschüler“ addieren (aber auch: multiplizieren, potenzieren . . .). Auch *subtraktive* Beziehungen sind denkbar. So könnten sich z. B. „Interesse am Unterrichtsstoff“ und „Ablenkung durch Mitschüler“ in der Wirkung gegenseitig aufheben, d. h. das Interesse des Schülers kompensiert die Störung eines unruhigen Sitznachbarn, heraus kommt eine ganz „normale“ („Null“-)Aufmerksamkeit. Es ist reizvoll, aber aufwendig, zwischen verschiedenen Einflußfaktoren verschiedene algebraische Beziehungen durchzuspielen. Logisch ein nie endendes Unterfangen.

Selbstverständlich kann man bei einem derartig einfachen Modell aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse nicht stehenbleiben. Die Beziehungen der Faktoren untereinander sind oft auch durch Kovariation, Interaktion (Wechselwirkung) und Gruppierungen bzw. Verschachtelungen verkompliziert. Was bedeutet das nun?

Kovariation bedeutet, daß sich zwei Einflußfaktoren im gleichen Rhythmus systematisch ändern: Steigt der Faktor b an, wächst auch c , sinkt b , sinkt auch c (= positive Kovariation oder Korrelation). Eine negative Korrelation besteht, wenn b steigt und c parallel dazu sinkt. Wie kommt eine solche Beziehung zustande? Zwei Möglichkeiten sind denkbar:

- b ist die Ursache für c (oder umgekehrt)
- b und c haben eine (oder mehrere) gemeinsame Ursache(n).

Welche der beiden Möglichkeiten jeweils zutrifft, kann man wohl nur durch sorgfältige (experimentelle) Analysen herausfinden. In unserem Beispiel könnte etwa das „Desinteresse am Stoff“ durch die „Ablenkung durch Klassenkameraden“ kausal bedingt sein: Durch die dauernden Störungen entzieht sich dem Schüler die innere Systematik und der Reiz des Themas. Umgekehrt könnte auch das „Desinteresse“ ursächlich für die „Ablenkung“ sein. Oder aber beides hätte seine Ursache in einer grundlegenden pubertären Persönlichkeitsumstrukturierung.

Interaktion (oder: Wechselwirkung) zwischen zwei oder mehr Faktoren bedeutet z. B. eine wechselseitige Beeinflussung der Wirkung der Faktoren in bezug auf das zu erklärende Verhalten. Wenn also die Ursache a auf das Verhalten x nur dann steigernd wirkt, wenn zugleich b niedrig ist (und sinngemäß: wenn a auf das Verhalten x senkend wirkt, wenn b hoch ist), liegt eine Wechselwirkung zwischen a und b bezüglich x vor. Ein Beispiel: „Interesse am Stoff“ steigert normalerweise die Aufmerksamkeit des Schülers; dies aber nur, wenn dessen „Schwierigkeit“ ein mittleres Niveau hat. Hier liegt zwischen „Interesse“ und „Schwierigkeit“ eine Wechselwirkung in bezug auf Aufmerksamkeit vor. Ein grundsätzliches

Interesse an Mathematik etwa kann durch zu schwere oder zu leichte Aufgaben zu „Unaufmerksamkeit“ führen. Durch diese Art des Zusammenwirkens (die, wie man sich vorstellen kann, bei mehreren Faktoren recht kompliziert wird) entstehen ganz neue Qualitäten oder überraschende Wirkungen, die zeigen, daß das Ganze mehr ist als die bloße Summe seiner Teile.

Gruppierungen bzw. *Verschachtelungen* zwischen den Einflußfaktoren sind schon allein deshalb nötig, weil die Faktoren nicht gleichartig sind und vor allem einige nicht direkt, sondern nur indirekt auf das zu erklärende Verhalten wirken können. Gruppierungen der Einflußfaktoren zur Erklärung eines schulischen Verhaltens könnten z. B. nach folgenden Gesichtspunkten vorgenommen werden.

1. Situative und Zufallsfaktoren der aktuellen, schulischen Situation (z. B. Umgebung, gerade stattfindende soziale Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern, aktuelle Befindlichkeiten etc.).
2. Überdauernde Persönlichkeitseigenschaften und frühere Erfahrungen des Schülers (z. B. Sensibilität, Temperament, Ehrgeiz, Frustrationstoleranz, Intelligenz etc.).
3. Überdauernde Konstellationen und frühere Vorkommnisse in Schule und Unterricht (z. B. Curriculum, Organisationsform, Schulklima, Klassenatmosphäre, Erfahrung mit Lehrern und Mitschülern, informelle Struktur der Schulklasse etc.).
4. Indirekt wirkende gesellschaftliche Faktoren (z. B. Schulgesetzgebung, Besoldung der Lehrer, Wirtschaftssystem des Staates, gesellschaftliche Funktionen des Schulsystems etc.).
5. Eigenaktivität, Handlungsperspektiven und Handlungsprognosen seitens des Schülers (z. B. selbstverantwortete Verhaltensregulation, Selbstbestimmung, Zukunftsperspektiven, Ziele und Absichten des Schülers etc.).

Ohne hier ins Detail gehen zu können oder die Faktoren vollständig auflisten zu können, würde man nun doch die eingangs genannte einfache Gleichung in ein, z. B. so wie in Abbildung 7, wesentlich komplexeres Strukturgebilde umwandeln müssen.

Um das Modell nicht ins Uferlose wachsen zu lassen, wurden nur einige Faktoren dargestellt, vornehmlich aus dem Bereich der Schülervoraussetzungen. Ähnlich kompliziert wäre eine Ausformulierung der Faktoren des Unterrichtsablaufs und der Lehrerpersönlichkeit, insbesondere wenn man deren Zusammenwirken mit den Faktoren der Schülervoraussetzungen noch einarbeiten würde.

Um den Grundgedanken des multifaktoriellen Modells noch einmal so einfach wie möglich zusammenzufassen:

Das Verhalten x eines Schülers y in einer bestimmten Situation ist durch ein kompliziertes Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren bedingt. Die Zusammenfassung zeigt, daß das Modell recht allgemein und formal konstruiert ist. Wenn man es konkret mit Inhalt füllt (z. B. die Unaufmerksamkeit eines Schülers durch die „Vielzahl von Faktoren“ erklärt), so erfordert dies ein Forschungsprojekt mittlerer Größe. Die Kompliziertheit des Modells wird einsichtig, wenn man bedenkt, daß z. B. zwischen nur 10 verschiedenen Faktoren schon einige hundert verschiedene Muster von Beziehungen (einseitige und wechselseitige Beeinflus-

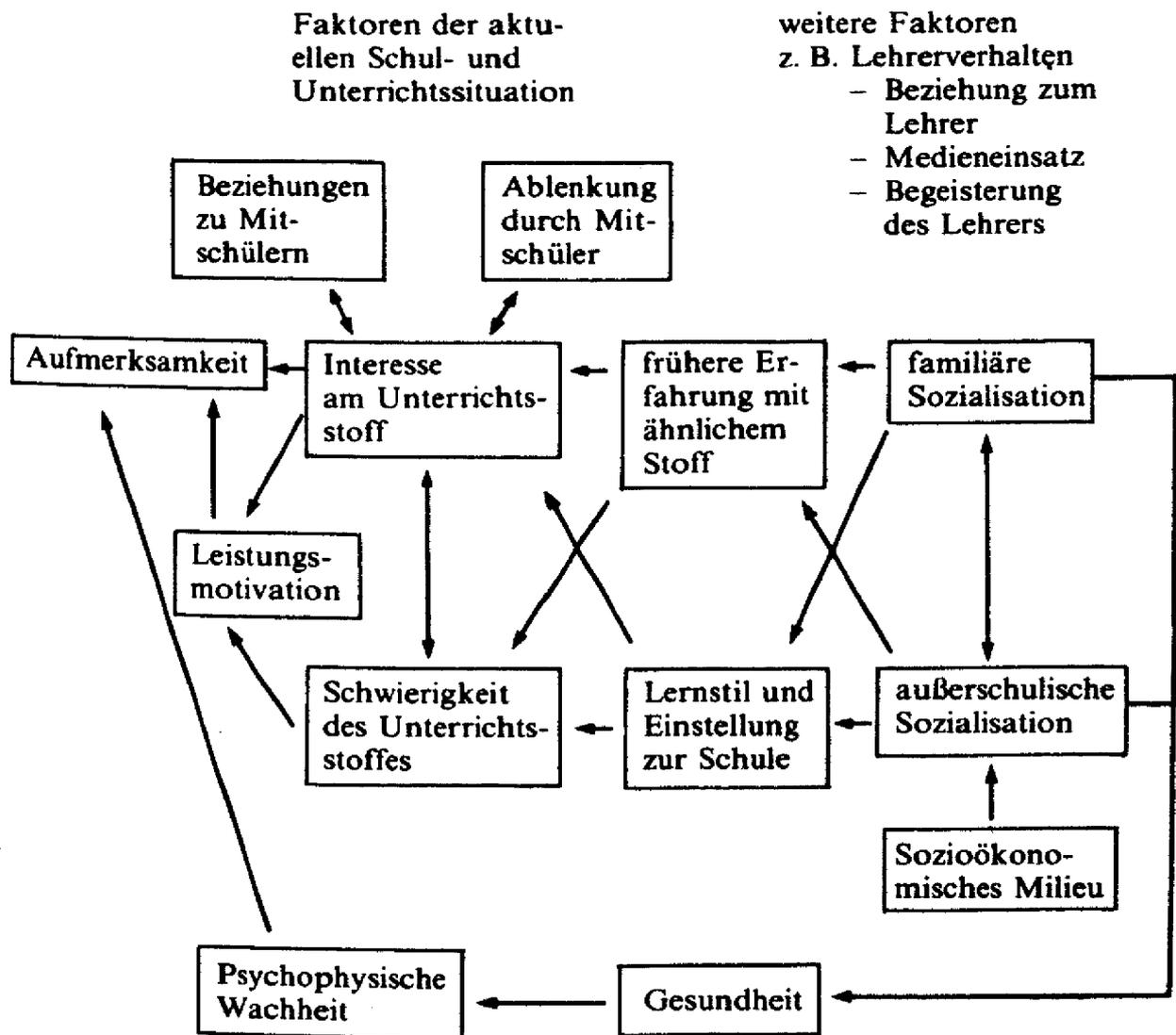


Abbildung 7: Hypothetisches multifaktorielles Modell einiger ausgewählter Faktoren, die beim Zustandekommen von Aufmerksamkeit eine Rolle spielen können.

sung) existieren können. Davon das richtige Beziehungsmuster herauszufinden, ist aufwendig.

Neben der Schwierigkeit, das formale Modell präzise mit erfahrungswissenschaftlich ermittelten Faktoren (wie viele Faktoren es gibt, ist ebenfalls unbekannt) und ihren Beziehungen zueinander zu konkretisieren, ergeben sich aber noch weitere problematische Aspekte, die Konstruktion und Gebrauchswert betreffen.

Ein wichtiger Aspekt ist die grundsätzliche Beliebigkeit der operationalen Definition der Einflußfaktoren. Ein Faktor wie „Intelligenz“ läßt sich durch -zig verschiedene Intelligenztests definieren bzw. erfassen. Das, was mit einem

Intelligenztest A gemessen wird, ist nicht völlig (manchmal nur sehr wenig) deckungsgleich mit den Ergebnissen eines anderen Intelligenztests B. Damit nicht genug: Was ein Wissenschaftler als eine Variable konzipiert (z. B. Intelligenz), ist für einen anderen gleich eine ganze Reihe verschiedener Faktoren (z. B. Gedächtnis, allgemeines Wissen, verbale Intelligenz, Handlungsintelligenz, mathematische Intelligenz, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Abstraktionsvermögen etc.), die sich dann jeweils unterschiedlich im Gesamt der anderen Faktoren verbinden. Ähnliches gilt auch für das zu erklärende Verhalten – auch dieses kann sehr verschieden definiert und konzipiert werden.

Die unterschiedliche Definierbarkeit und Breite der Konzeption von Faktoren hat auch Ursachen in der unterschiedlich tiefgehenden Suche nach Faktoren. Zum Verständnis diene der folgende Dialog:

A: Fritz ist intelligent.

B: Warum?

A: Weil er zu Hause frühzeitig kognitive Anregungen erhalten hat.

B: Warum?

A: Weil seine Eltern sich intensiv um richtige Kleinkindererziehung gekümmert haben.

B: Warum?

A: Weil ihnen jemand gesagt hat, daß das notwendig sei.

B: Warum?

A: Na, weil sie eben jemanden in der Verwandtschaft hatten, der ...

B: Warum hatten die einen in der Verwandtschaft und andere nicht?

A: Weil das in diesen Kreisen so üblich ist ...

B: Warum?

... (unendlich lange fortzusetzen ...) ...

Was in diesem Dialog (kleine Kinder beherrschen diese Art zu fragen ebenso wie manche Professoren in mündlichen Prüfungen ...) anklingt, ist die Schwierigkeit der Bestimmung *letzter* Faktoren, d. h. solcher, die nicht weiter durch andere Faktoren erklärt werden müssen. „Warum-Ketten“ enden im Unendlichen, bei philosophischen, metaphysischen Fragen. Um Wissenschaft pragmatisch betreiben zu können, muß man quasi per Entschluß an irgendeiner Stelle diese „Warum-Ketten“ enden lassen, d. h. eine Ebene der Ursachensuche axiomatisch festsetzen.

Das kann sehr sinnvoll sein, denn jeder kennt aus dem Alltagsleben eine Vielzahl von menschlichen Verhaltensweisen, die sich sehr einfach erklären lassen. Wenn z. B. auf der anderen Straßenseite jemand mit einem Bündel frankierter Briefe längsgeht, dann erklärt sich sein Verhalten schlicht und nahezu vollständig durch die Tatsache, daß er die Briefe in den Postkasten werfen will. Selbstverständlich läßt sich sein augenblickliches Verhalten problematisieren und auch die grundsätzliche multifaktorielle Bedingtheit bleibt gültig – aber: Der Einwurf der

Briefe in den Postkasten ist der „Hauptgrund“, die z. Zt. naheliegendste Ursache seines aktuellen Verhaltens. Das komplizierte Modell der Verhaltensklärung läßt sich also grundsätzlich stark vereinfachen. Das gilt auch für das unaufmerksame Verhalten eines Schülers Hans M. im Unterricht. Bei der Erklärung von Verhalten kommt es zu einer *Fokussierung* einzelner Verursachungsfaktoren, d. h. zu einer Heraushebung nach aktueller Wichtigkeit.

Man kann sich leicht überlegen, daß die Vereinfachung oder Verkomplizierung des Modells auch mit der Einfachheit oder Komplexität des zu erklärenden Verhaltens zusammenhängt; ob man etwa nur ein sogenanntes „einfaches“ Verhalten in einer bestimmten Situation (z. B. Briefe zum Postkasten bringen) erklären will oder aber „überdauernde Persönlichkeitseigenschaften“ (z. B. Kreativität) eines Menschen. Auch macht es einen Unterschied aus, ob das Modell das Verhalten eines einzelnen erklären soll (ideographische Aussage) oder das Verhalten einer größeren Anzahl, evtl. der Allgemeinheit (nomothetische Aussage). Je höher unsere Erklärungsansprüche sind, desto schwieriger ist deren Einlösung. Geradezu außerordentlich schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist die Erklärung und raumzeitlich exakte Prognose „naturwüchsig“ ablaufender Prozesse, wie z. B. die genaue Vorhersage sämtlicher in einer Schulstunde ablaufender sozialer Interaktionen und ihrer weiteren Entwicklungen. Den Zufall, der hierbei eine bedeutende Rolle spielt, kann man wissenschaftlich nicht erklären bzw. korrekter: nicht exakt voraussagen.

Stellen Sie sich einmal vor, ein Biologieprofessor würde mit seinen Mitarbeitern und einer Handvoll Studenten ein Forschungsprojekt mit folgender Fragestellung beantragen: Es soll ein Verhaltensprognosemodell (mit Computersimulation) für einen bestimmten Frosch in einem Tümpel nahe der Universität entworfen und getestet werden. Man will herausfinden, wie man das Verhalten des Frosches genau vorhersagen kann: Wann er quakt (Datum, Uhrzeit), wann er Rivalen vertreibt (Datum, Uhrzeit, Erfolg und Mißerfolg), wann und was er frißt, welches Blatt von welcher Pflanze, welche Mücke etc.

Abgesehen von der Frage der Relevanz: Eine biologische Theorie wird niemals in der Lage sein, solche raumzeitlichen Voraussagen mit Genauigkeit zu machen, obwohl die einzelnen im Tümpel auftauchenden Phänomene des Froschlebens bestens bekannt sein dürften. Unser Professor wird für sein Projekt keine müde Mark Unterstützung erhalten . . .

Oder: Meinen Sie nicht auch, daß die physikalische Theorie versagt, weil es ihr nicht gelingt, am Samstagabend die Lottozahlen vorherzusagen?

Oder: (Zitat aus einem Aufsatz von Theo HERRMANN) „Komplexes naturwüchsiges Geschehen, etwa das Fallen der Blätter vom Baum oder den Weg, den ein Floß im Wildwasser zurücklegt, kann man mit Mitteln physikalischer Theorie kaum rekonstruieren“ (1979, 233).

Sie sehen an diesen Beispielen, daß andere Wissenschaften auch keine genauen Voraussagen für „naturwüchsig ablaufende“ Prozesse abgeben können. Man wird die psychologischen Prozesse und Vorfälle in Ihrem Leben und in Ihrer Erziehungsarbeit ebenfalls niemals so präzise voraussagen können, wie das offenbar von Laien erwartet wird.

Bei der samstäglichen Ziehung der Lottozahlen können Sie den Zufall im Fernsehen beobachten: Zwar ist nachträglich der Weg jeder gezogenen Kugel physikalisch zu erklären, aber die gezogenen Kugeln sind nicht vorherzusagen, weil die Maschine Zufall generiert, also Bedingungen für eine erfolgreiche Vorhersage ständig variiert. Ähnlich ist es im Unterricht: Es werden Zufälligkeiten erzeugt, d. h. der Unterrichtsprozeß produziert Unvorhersehbares und zwar um so mehr, je mehr die Unterrichtsgestaltung Zufall zuläßt bzw. gar provoziert. Auch hier läßt sich das Geschehen nachträglich psychologisch erklären, aber dennoch nicht vorhersagen. Erwartungen an die Psychologie nach genauer Prognose sind also nicht erfüllbar.

Ein letzter Aspekt verdient eine besondere Betonung, obwohl er eigentlich selbstverständlich ist. Dem multifaktoriellen Ansatz wird (insbesondere von seiten der Pädagogik) oft vorgeworfen, daß der Mensch ein Getriebener von äußeren Mächten sei. Zu diesem Vorwurf verleitet offenbar der Gebrauch der Worte „Faktor“ und „Ursache“. Die Eigenaktivität des Menschen, seine Freiheit, die Möglichkeit zur Selbstbestimmung, seine selbstverantwortete Verhaltensregulation sind aber auch „Erklärungsfaktoren“ eines Verhaltens – die im multifaktoriellen Modell keineswegs ausgeschlossen sind. Andererseits ist das Beharren auf Faktoren wie „Eigenaktivität“ ein, wie wir w. o. gesehen haben, recht mutwilliger Entschluß, eine „Warum-Kette“ an dieser Stelle „abzuschneiden“. Wodurch, so könnte man ja fragen, wird „Eigenaktivität“ bedingt? (. . . zumal man z. B. weiß, daß der Grad der Eigenaktivität eines Schülers mit bestimmten Erziehungseinflüssen kovariert.)

Das multifaktorielle Grundmodell ist nicht nur ein Ansatz zur Erklärung von Verhalten, sondern auch ein Handlungsmodell zur Erzielung von Verhalten. Die nicht unproblematische Umkehrung des Modells besagt: Ein Verhalten, das multifaktoriell verursacht wird, sollte (manche behaupten: kann nur) über eine Beeinflussung der vielen Verursachungsfaktoren gesteuert werden. Eine Veränderung der Entstehungsbedingungen eines Verhaltens – die im einzelnen für den pädagogisch-psychologischen Zugriff unterschiedlich „leicht“ bzw. „schwer“ oder gar nicht zugänglich sind – soll somit ein erwünschtes Ergebnisverhalten erreichen helfen. In der Umkehrung erklären die Faktoren ein Verhalten, das als Erziehungs-, Lern- oder Bildungsziel dient.

Die Frage, ob man ein Verhalten nur dann ändern kann, wenn man die Ursachen dieses Verhaltens ändert, wird weiter unten behandelt. Festzu-

stellen bleibt allerdings, daß es Ansätze einer multifaktoriellen Beeinflussungsstrategie in nahezu allen Bereichen psychologisch fundierter Erziehungspraxis gibt.

Beispiele: wenn etwa Erziehungsberatungsstellen oder Drogenberater eine Abstimmung ihrer Maßnahmen mit der sozialen Umgebung des Klienten, mit Eltern, Geschwistern, Freunden, Lehrern/Arbeitgebern anstreben oder wenn aus einer Therapie für das Kind eine Familientherapie, aus der Einzelberatung eine Milieuthérapie wird.

Für den Pädagogen ist die Veränderung des Verursachungsgefüges eines Verhaltens aber nicht die einzige Möglichkeit seiner Intervention zur Erreichung von Erziehungs- und Bildungszielen. Die Gestaltung von Erziehungsprozessen, die Konstruktion von Methoden ist seine Hauptaufgabe. Oftmals geht der Methoden-(Mittel-)Konstruktion eine genaue Analyse des Bedingungsgefüges eines Verhaltens voraus, die dann zu sogenannten „pädagogischen Konsequenzen“ führt. Es ist sehr wichtig, die erzieherischen Maßnahmen als *neuen Faktor* mit noch ungeklärten Beziehungen zu den anderen Faktoren zu erkennen. Pädagogische Maßnahmen sind also nicht nur Reaktion auf eine Bedingungsanalyse, sondern zugleich auch wieder Aktion bei der Entstehung von Verhalten. Ein pädagogisches Problem ist also noch nicht gelöst, wenn aus einer Analyse eine pädagogische Konsequenz gezogen und praktisch realisiert worden ist, sondern wenn die Konsequenzen der Konsequenz bekannt sind, d. h. die Wirkung der neuen Maßnahme im bisherigen Bedingungsgefüge abzuschätzen ist.

Der Leser wird bemerkt haben, daß unser deskriptives Metamodell sich ohne weiteres auch in ein Handlungsmodell wandeln läßt. Der Pädagogik, die dieses tut, also die Ursachen verändert, fehlt eigentlich noch ein Name, man könnte sie „Kausalpädagogik“ nennen. Ihr Ziel wäre die Beeinflussung real existierender Einflußfaktoren in einer Weise, daß wünschenswertes Verhalten dabei herauskommt.

Die oben genannte zweite Möglichkeit des Pädagogen ist konstruktiver, kreativer Art: ausgehend von Zielen sucht er nach Methoden, mit denen er diese erreichen kann. Das multifaktorielle Bedingungsgefüge interessiert ihn bestenfalls als störendes oder unterstützendes Einflußgeflecht, als Anknüpfungspunkt für seine Arbeit. Beide Möglichkeiten verhalten sich so wie Physik zur Technik, wie die Chemie zur chemischen Industrie. Multifaktorielles Denken existiert auch in dieser „Konstruktionspädagogik“, weil sich die Ziele und Methoden als untereinander und voneinander logisch und empirisch nicht getrennt denken und erfahren lassen. So kommt es dann – rein konstruktivistisch gedacht – zu einem komplizierten Ziel-Mittel-Geflecht, welches strukturell in etwa dem

multifaktoriellen Modell entspricht. Es lohnt sich, einen Blick auf die logischen, präskriptiven und empirischen Probleme dieses Ziel-Mittel-Geflechts zu werfen. Gehen wir auch hier von einem Beispiel aus, etwa dem Ziel, die „Durchsetzungsfähigkeit“ eines Kindes zu steigern.

1. Zunächst ist die Kompatibilität (Vereinbarkeit) des Ziels „Durchsetzungsfähigkeit“ mit anderen Zielen zu prüfen. Logisch ist zu klären, wie man es intrapersonal mit Freundlichkeit, Kooperationsfähigkeit und Kompromißfähigkeit vereinbaren kann. Interpersonale Zielkonflikte tauchen auf, wenn man z. B. die Durchsetzungsfähigkeit aller Kinder einer Klasse fördern will. Wer – so muß man fragen – soll sich gegen wen durchsetzen? Etwa alle gegen alle? Die präskriptive (moralische) Kompatibilität wäre ebenfalls zu prüfen und man muß sich natürlich auch fragen, ob die „Durchsetzungsfähigkeit“ empirisch tatsächlich mit z. B. „Friedlichkeit“ vereinbar ist. Denn logisch oder präskriptiv läßt sich leicht alles Mögliche, auch Unvereinbares, als verträglich darstellen – da käme es oft nur auf argumentatives Geschick an. Die Kompatibilitätsprüfung der Ziele schließt auch eine Prüfung der folgenden und vorauslaufenden Ziele ein. Was sind die Voraussetzungen für Durchsetzungsfähigkeit und was sind ihre Konsequenzen? Der Feststellung der horizontalen Kompatibilität ist also eine vertikale Kompatibilitätsprüfung anzuschließen.

2. Ist die Kompatibilität des Ziels mit anderen Zielen gegeben, kann man nach einer Methode (einem Weg) suchen, um das Ziel zu erreichen. Man wird Methoden erfinden, erproben und evaluieren, d. h. deren Erfolg bestimmen. Keine einfache Aufgabe und für viele pädagogische Ziele längst nicht geleistet. Leider ist aber damit die Aufgabe noch nicht gelöst, denn es gilt an weitere Komplikationen und Fehlerquellen zu denken: z. B. an die Nebenwirkungen der Methoden.

3. Die entscheidende Frage zu jeder Methode, die ihr Ziel erreicht, lautet: „Was alles – außer dem angezielten Effekt – wird durch die Ausführung dieser Maßnahme noch zusätzlich bewirkt?“ Sind diese evtl. Nebenwirkungen erwünscht?

In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird die Forderung nach „nebenwirkungsbewußtem Handeln“ (vgl. BRANDTSTÄDTER 1979) immer vernehmlicher. Allerdings lassen sich für kaum eine Methode exakt die möglichen Nebenwirkungen angeben. So bleibt dem Fachmann wie Laien wiederum nur Vorsicht und Skepsis, aber kaum Handlungssicherheit. Allerdings hilft hin und wieder der Gedanke an Nebenwirkungen zu einer konstruktiven Verunsicherung, die ihrerseits negative Erziehungseffekte vermeiden helfen kann (wirklich?).

Schon wieder: kann. Es ist auch für einen Erziehungswissenschaftler schwierig, erkenntnistheoretischen Skeptizismus mit Handlungszwang und Handlungsnotwendigkeit in der Praxis zu vereinbaren. Wenn mein Sohn mich dauernd bei der Arbeit stört, werde ich schon mal ziemlich energisch (= Methode) ohne je an Nebenwirkungen zu denken. . . Man liest ganz selten etwas über Nebenwirkungen von pädagogischen Maßnahmen, so daß ich schon manchmal dachte, das sind Erscheinungen wie die Seeschlange von Loch Ness. Tatsache ist aber, daß

die empirische Erziehungswissenschaft noch so weit zurück ist, daß sie selten erforscht werden. Dennoch bin ich fündig geworden: JACK (1934) war einer der ersten, die sich mit der Steigerung von „Durchsetzungsfähigkeit“ bei Kleinkindern befaßt haben. JACK vermittelte den wenig durchsetzungsfähigen Kleinkindern in einem Spezialtraining mehr Kompetenz, so daß sie in Interaktionen mit anderen Kindern öfter lenken und dirigieren und ihre Interessen besser durchsetzen konnten. PAGE (1936) und erst recht MUMMERY (1947) fanden dann unerwünschte Nebenwirkungen dieses Trainings: Mit erfolgreichem Training in Durchsetzungsfähigkeit stiegen Egoismus und feindselige Reaktionen gegenüber anderen Kindern ebenso an.

4. Die gefundenen, evaluierten und auf ihre Nebenwirkungen getesteten Methoden muß man nun auch noch auf ihre Verträglichkeit mit anderen, zur gleichen Zeit praktizierten Methoden prüfen (Kompatibilität der Methoden). Es ist möglich, daß sich Methoden gegenseitig in ihrer Wirkung aufheben. In einer Schule, in der überwiegend ein autokratischer Erziehungsstil herrscht (heute zugegebenermaßen seltener als früher) verpufft die Wirkung von ein paar demokratisch, sozialintegrativ erziehenden Lehrern: die Schüler betrachten das als Schwäche und toben sich in diesen Stunden richtig aus.

5. Ziele und Methoden müssen auch in ihrem Verhältnis zueinander näher analysiert werden. Es reicht meist nicht, wenn man eine effektive Methode gefunden hat, sie soll zugleich auch genauso erwünscht sein, wie das Ziel (Dogma von der Wertigkeitsidentität von Ziel und Mittel) oder Ziel und Mittel sollen analog sein (Dogma der Ziel-Mittel-Analogie). Beispiel für letztere Ansicht: „Die Menschen werden nach Beendigung eines Lernprozesses nicht selbstbestimmt handeln, wenn der Weg zu diesem Ziel fremdbestimmt war.“

Falls das richtig ist – so ist es bloß eine Behauptung – könnte man logischerweise auch von einer der Zielerreichung entgegengesetzten (Neben)wirkung der Methode sprechen. Etwas anders liegen die Verhältnisse bei der Forderung nach Wertigkeitsidentität von Ziel und Mittel. Auch hier wäre unter Zweckrationalitätsgesichtspunkten nicht immer evident, warum Ziel und Methode gleich erwünscht sein sollen. In den Bauernregeln „Ohne Fleiß kein Preis“, „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“, „Der Zweck heiligt die Mittel“ kommen Wertigkeitsdivergenzen zwischen Ziel und Mittel zum Ausdruck, mit denen man in früheren Zeiten offenbar etwas weniger skrupulös umging als wir es heute tun. Heute kann es häufiger wegen der strengen Forderung nach Wertigkeitsidentität von Ziel und Mittel zu erfolglosen Erziehungsversuchen kommen.

Ein Beispiel:

Um einem Kleinkind beizubringen, daß es regelmäßig die Zähne putzen soll, könnte man nach einer ausführlichen Erklärung von Sinn und Nutzen und einigen Ermahnungen zu Sanktionen greifen, um dem Kind den Ernst der Regel zu verdeutlichen. Statt dessen verfahren wir heute – der Autor inclusive – oft nicht nach den erfolgversprechenden Verfahren der Verhaltensmodifikation

(also z. B. mit Verstärkung für richtiges Verhalten und Löschung durch Ausbleiben von Verstärkung bei falschem Verhalten) sondern, weil man das gute Verhältnis zu seinem Kind nicht durch Dressurmethode verderben will, nach der erfolglosen Methode: „Immer und immer wieder gut zureden, überzeugen, Verständnis zeigen etc.“. Warum das Ganze? Die erfolgreiche Methode ist nicht so schön, sie verträgt sich nicht mit unserem Verständnis vom Erziehungsprozeß bzw. mit unserem Menschenbild. Das Ziel ist zudem nicht so attraktiv, als daß es uns eine Abweichung von übergeordneten Normen und Werten bei einer Methodenfrage erlaubt. Dem Ziel wird also nicht das gute Verhältnis durch Wahl einer zwar wirksamen aber heiklen Methode geopfert. Es kommt also aus normativen Gründen nicht nur auf das Ergebnis, sondern auch auf den Prozeß, den „moralischen Preis“ für die Zielerreichung an.

Das Strukturgeflecht von Zielen und Mitteln (alles hängt mit allem zusammen) hat faktisch und logisch weder Anfang noch Ende. Jedes Ziel kann wieder ein Mittel sein, um ein anderes Ziel zu erreichen, jedes Mittel stellt (wie die Betrachtung der Wertigkeitsdivergenz zwischen Ziel und Mittel gezeigt hat) auch ein Ziel (z. B. des Umgangs miteinander) dar. Oftmals kommt es bei der Lösung eines Problems mit einer bestimmten Methode zu einer „technologischen Kettenreaktion“ zu „problemproduzierenden Problemlösungen“ (vgl. BRANDTSTÄDTER 1979), so daß sich laufend neue Probleme auftun. Man muß deshalb theoretisch und praktisch von einer komplexen Struktur zwischen Zielen und verschiedenen Methoden ausgehen, und es ist deshalb ein umfangreiches Interdependenzwissen (Wissen über die Komplexität des Zusammenhanges zwischen Zielen und Methoden) notwendig, um sog. „Handlungs-Effekt-Prognosen“ (vgl. BRANDTSTÄDTER 1979) abgeben zu können.

Und dieses Wissen besitzt heute noch niemand, weshalb man aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht nur außerordentlich selten Handlungs-Effekt-Prognosen abgeben kann. Wer das dennoch öfter tut, betätigt sich als Prophet – von denen es allerdings viele gibt. Die Entwicklung des Menschen und seine Erziehung ist mit Sicherheit komplizierter zu durchschauen und vorauszusagen als das Wetter – wir sollten froh sein, wenn wir irgendwann einmal die Sicherheit der Meteorologen erreichen. *Ziehen wir ein kurzes Fazit:* die Betrachtung des deskriptiven Bedingungsgefüges eines Verhaltens/Erlebens bringt ein ebenso kompliziertes Bild wie die des Ziel-Mittel-Geflechtes zur Herbeiführung eines gewünschten Erziehungsergebnisses. Beide Geflechte hinterlassen ziemliche Ratlosigkeit, weil das meiste noch unerforscht ist. Beide Netze sind jedoch nicht voneinander unabhängig zu denken – sie müßten eigentlich auch noch integriert werden. Das mehr technisch orientierte Ziel-Mittel-Geflecht muß abgestimmt werden auf das multifaktorielle Bedingungs-

modell. Die Veränderungen des Bedingungsgefüges nach der Implementation der pädagogischen Maßnahmen müßten ebenfalls noch geprüft werden. Sowohl BREZINKA (z. B. 1981) als auch KLAUER (z. B. 1984) haben die sich aus der Unüberschaubarkeit und Unbekanntheit dieser Netze (sie haben beide eine andere Terminologie) ergebende Ratlosigkeit deutlich benannt, als „erschreckend“ der eine, als „schwindelig“ der andere.

KLAUER fügt der oben beschriebenen Kompliziertheit gar noch einige weitere, keineswegs vereinfachende Erläuterungen hinzu: pädagogische Maßnahmen seien *multivariat* (d. h. die einzelne Maßnahme, z. B. eine bloße Ermahnung sei in sich so komplex, daß sie in verschiedene univariate Aspekte zerlegt werden kann, Beispiel: Inhalt, Tonfall, Lautstärke etc.), *multieffektiv* (d. h. sie haben mehrere Folgen, Effekte) und sie seien *multifunktional* (d. h. eine Maßnahme kann je nach Randbedingungen in ihren Effekten anders wirken, eine andere Funktion haben). Mit der Multifunktionalität wird dabei die oben gemeinte Implementationsproblematik des Ziel-Mittel-Geflechts berührt.

Was haben nun diese Überlegungen mit der „Grenze der Erziehung“ zu tun? Welche Grenzen werden durch diese multifaktoriellen Vernetzungsvermutungen aufgebaut? Mit dem „gesunden Menschenverstand“ würde man diese sich andeutende Verkomplizierung erzieherischer Zusammenhänge gewiß als „Spinnerei“ abtun. Wer würde sich auch bei jeder erzieherischen Maßnahme derart viele Gedanken machen? Auch ohne Kenntnis klappt die Erziehung ja – die Kinder gedeihen prächtig, die Ratlosigkeit und Unwissenheit ist also offenbar bloß eine der Theoretiker. Der „gesunde Menschenverstand“ hat hier wahrscheinlich recht. Auch ohne Kenntnis der Gravitationsgesetze können wir prima mit der Schwerkraft umgehen. Den Fernsehapparat nutzen wir ohne seine Technik zu verstehen. Unser Verdauungssystem, ein hochkompliziert funktionierendes biochemisches Werk im Kleinen, tut uns seine Dienste, ohne daß wir von den ablaufenden Prozessen irgend etwas Genaueres wissen . . . Wir können also auch mit Sicherheit Kinder erziehen, ohne zu wissen, warum sie gelingen oder mißlingen. Diese Entkopplung von Wissen und Können werden wir in Kapitel IV. erneut aufgreifen. Fatal wird die erfahrungswissenschaftliche Unwissenheit nur in dem Maße, als ihre erkanntermaßen bescheidenen Aufklärungserfolge von einer wissenschaftsgläubigen Pädagogenschar sofort als bessere Einsicht gegen den intuitiv Erziehenden gewendet oder gar zur Grundlage einer praktischen Erziehungslehre gemacht werden. Mit einer 40% Aufklärungsquote der Zusammenhänge (hoch geschätzt) muß man sich hierbei stärker zurückhalten. *Also: Fachbücher weg, wenn's um die Erziehung eines konkreten Menschen geht? Nicht ganz. Aber das Fach-*

buch darf bestenfalls als Anreger, Impulsgeber, als Anstifter zum Nachdenken fungieren. Es gibt ja auch Fachbücher anderer wissenschaftlicher Provenienz, die mehr alltagstheoretisch, intuitiv, auch spekulativ zum Erziehen anstiften. Ihren wissenschaftlichen Wert würde ich meist bei null ansiedeln – sie erklären nichts, sie haben keine Beweise. In den Köpfen der Erzieher führen sie aber zu einem erfolgreichen Erziehungsverhalten, obwohl keiner weiß warum. Wir können ruhig glauben, die Erde sei eine Scheibe, liege in der Mitte des Weltraums, und alle Gegenstände der Erde würden durch die kosmische Strahlung gegen diese Scheibe gedrückt – alles falsch, aber wir könnten damit prima leben. Das multifaktorielle Denken verweist jedoch deutlich auf einige mögliche Ursachen für Erfolge und Mißerfolge unserer erzieherischen Beeinflussungsversuche. Aus der Perspektive der Wissenschaft betrachtet, stellen sich etwa Mißerfolge aufgrund unbekannter Maßnahme – Wirkungszusammenhänge her, aufgrund von Einflüssen unbekannter Faktoren, aufgrund störender Einflüsse etc. – man könnte diese Grenzart aus der Perspektive der Wissenschaft „Kenntnisgrenze“ (Unwissensgrenze) bezeichnen. Mißerfolge treten überraschend auf (sog. „surprise effects“) weil wir im Dunkeln tappen (sog. „tapping in the darkness“). Aus der Perspektive des praktischen Erziehers werden daraus je nachdem Realisierungsgrenzen (insb. Repertoiregrenzen, Anpassungsgrenzen), Wirkungsgrenzen und Störungsgrenzen.

Zusammenfassung: Erzieherische Maßnahmen werden häufig aufgrund stark vereinfachter Erziehungsansichten empfohlen, die sich, falls sie wissenschaftlich untermauert sind, auf Einzelursachen und ihre Effekte beziehen, jedoch eigentlich nie überbewertet werden dürfen. Nicht nur monokausale, sondern auch monotheoretische Ansichten, die auf einzelne, allein wirksame Therapiemaßnahmen vertrauen, sind nur von begrenzter Gültigkeit. Als Beispiel für eine vereinfachte Erziehungsansicht wird der „parentale Determinismus“ (Elternschuld-Theorie) näher betrachtet. Er ist mit seinem unbedingt formulierten Erklärungsanspruch mit einer Reihe von klinischen Vorhersagestudien nicht vereinbar. Er fußt zudem auf Korrelationen zwischen Eltern- und Kinderverhalten, die mehrdeutig zu interpretieren sind.

Als Metamodell für die Erklärung und Veränderung menschlicher Erlebens- und Verhaltensweisen wird das „multifaktorielle Bedingungsgefüge“ erläutert. Seine Analyse weist massive Kenntnissgrenzen der empirischen Erziehungsforschung aus, d. h. das Zustandekommen von Erlebens- und Verhaltensweisen ist bislang erst lückenhaft erforscht. Als Handlungsmodell führt es zu hier sog. „kausalpädagogischen“ Maßnahmen, d. h. zu Ursachenbeeinflussungen. Erziehung kann jedoch neue Ursachen, neue Ziele und Methoden konstruieren, also konstruktiv tätig

werden. Die konzeptuellen und empirischen Probleme dieses „konstruktionspädagogischen“ Ansatzes führen jedoch zu einem ebenfalls komplizierten und weitgehend unaufgeklärten „Ziel-Mittel-Geflecht“, das noch nicht beherrschbar ist. Die wissenschaftlichen Grundlagen erzieherischer Beeinflussungsversuche sind also derart unsicher, so daß nur vorsichtige Wirksamkeitserwartungen an angeblich wissenschaftlich gesicherte Erziehungsmaßnahmen zu stellen sind.

3. „Non scholae sed vitae discimus“ – Von der Zukunftsrelevanz der Erziehung

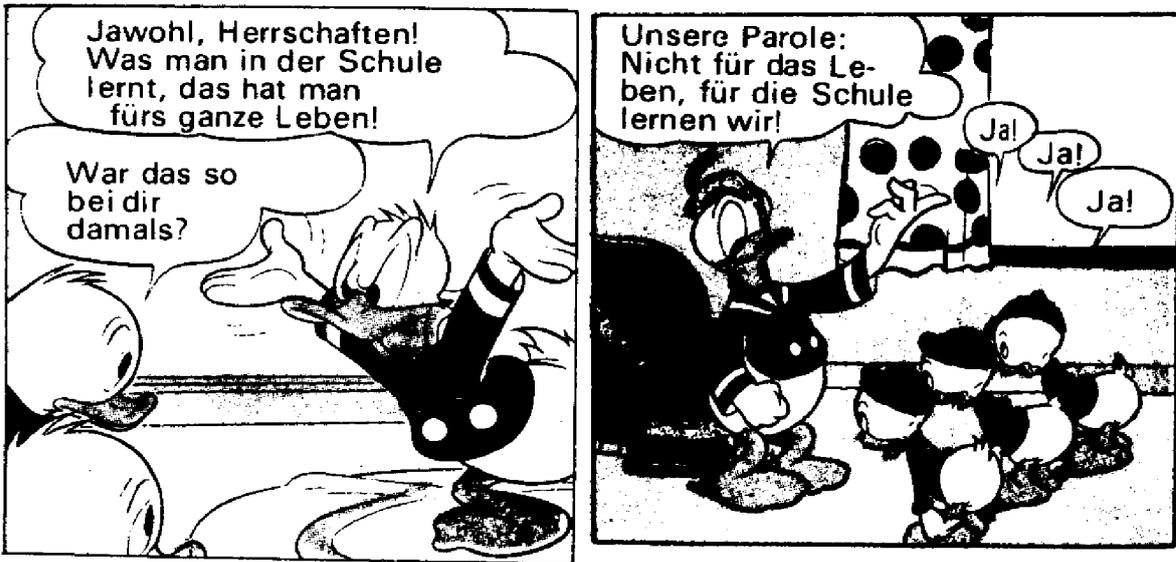
„Denn die Intention der Erziehung gewinnt nur Sinn in der Hoffnung, daß sie sich im Lebenslauf erfüllt.“
Werner LOCH (1979, 35)

SENECA (4 v. Chr.–65 n. Chr.), von dem der lateinische Spruch stammt, der in dieser (falschen) Form über der Eingangspforte jedes besseren Gymnasiums stand, hat in seinen „Epistulae morales“ sinngemäß das Gegenteil gesagt: „(Leider) lernen wir nicht für das Leben, sondern für die Schule.“ Dem könnte man, wenn man denn schon, wie hier, den pädagogischen Pessimismus unterstützt, mehr oder weniger leicht zustimmen. Die Hoffnung, daß sich die erzieherischen Maßnahmen, die frühen zumal, später im Leben auszahlen, treibt uns alle an: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Von den segensreichen Auswirkungen der Vorschulerziehung, die in einer seit Montessori bekannten „sensiblen Periode“ ansetzt, haben wir alle gehört und gegen die etwas vorzubringen uns wohl stupend erscheinen könnte. Die günstigen Auswirkungen eines möglichst hohen Schulabschlusses für Karriere und Gehalt haben uns die Bildungsforscher immer und immer wieder bestätigt – wie soll man Schule also in ihrer Bedeutung für den Lebenslauf in Frage stellen?

Optimisten kann man von Pessimisten dadurch unterscheiden – so der volkstümliche Witz –, daß sie ein zur Hälfte gefülltes Bierglas als „halb voll“ bezeichnen, Pessimisten sagen es sei „halb leer“. Wenn man das multifaktorielle Bedingungsgefüge und das Ziel-Mittel-Geflecht nun auch noch in seiner Veränderlichkeit und Veränderbarkeit über die historische Zeit hinweg betrachtet, dann wird es in einer Weise temporär dynamisiert, die seine Aufklärbarkeit und Steuerbarkeit für den Pessimisten vollends zur Utopie werden lassen. An einem solchen Punkt ange-

Donald Duck und Seneca

Oder: „Non scholae sed vitae discimus“ gegen „Non vitae sed scholae discimus“



Die Unsicherheit über das Verhältnis von Schule und Leben bewegt nicht nur uns und Seneca, sondern auch Onkel Donald. Links – in seiner Funktion als Onkel – steht er ganz in der Tradition der Kontinuitätsdogmatiker. Rechts, mittlerweile Hilfslehrer, betätigt er sich als offensiver Seneca-Interpret . . . (aus: Walt Disney's lustige Taschenbücher, Nr. 7 (1968), 32 und Nr. 8 (1969/1981), 12. Ehapa Verlag: Stuttgart).

langt, müßte man eigentlich einen neuen theoretischen Ansatz suchen (einen erfahrungswissenschaftlichen versteht sich, mit der Rückkehr zur Mystik wäre da auch nichts gewonnen). Wenn man also unter der Grenzenperspektive die Abgründe, Leer- und Schwachstellen aufspürt, so bedeutet das selbstverständlich nicht, daß die Positiva der Zukunftsbedeutung von Erziehung, ja ihre völlige Unverzichtbarkeit in Frage gestellt werden könnte. Nein – aber die negativen Banalitäten sollen aus den verstaubten Ecken der Diskussion herausgeholt werden. Zumal der einzelne oft durch das nomologische Netz unserer bildungsökonomischen, erziehungswissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten fällt. Es ist heute nicht nötig aufzuweisen, daß gebildete, kooperative, sportliche Idealmenschen schon mit 40 auf der Karriereleiter ziemlich weit oben stehen können, sondern daß gebildete, kooperative, sportliche Idealmenschen mit 40 auch auf der Straße liegen können. Und das nicht aus eigener Schuld, wie die Machbarkeitstheorie flott verkündet. Aus unserem Leben ist das Risiko nicht eliminierbar.

Zunächst soll die Problematik an der Zukunftsgeltung von Erziehungszielen verdeutlicht werden (a), sodann soll die Kontinuitätsideologie aus entwicklungs-

psychologischer Sicht geprüft werden (b), schließlich soll der Machbarkeitswahn mit einigen Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulen und Schulen konfrontiert werden (c).

a) Zukunftsgeltung von Erziehungszielen

Zu Beginn der 70er Jahre nahm ich als Teilnehmer und Koreferent an einer Tagung für Kindergartenerzieher im Westfälischen teil. Einer der Hauptvortragredner, ein Professor aus dem Baden-Württembergischen, hielt eine eindrucksvolle, von Enthusiasmus getragene Rede als Plädoyer für die Einführung der Mengenlehre im Kindergarten. Sein Argument: in der Zukunft würden wir alle am-Computer arbeiten und dann brauchten wir unbedingt Kenntnisse in der Mengenlehre, um mit diesen Geräten umgehen zu können. In gewisser Weise hatte er ja mit seiner Prognose recht: die Computer sind zumindest publizistisch auf dem Vormarsch. Industrielle und administrative Produktion werden ohne diese Geräte nicht mehr auskommen können, in den Privathaushalten sind sie zwar unnütz, aber immerhin ganz putzige Spielzeuge. Die Prognose war auch außerordentlich gewagt: eine Rechenmaschine mit Wurzelautomatik war zu der Zeit ein schreibmaschinengroßes Gerät, welches ein paar tausend Mark kostete, und nur in wenigen Universitäten surrten Großrechenanlagen („Dampfcomputer“), mit denen nur akademische Kapazitäten umzugehen in der Lage waren. In einem Punkt war die Prognose typisch falsch übertrieben: die Bedienung der Computer ist so leicht geworden, weil die Programme (die „soft-ware“) derart benutzerfreundlich konstruiert werden konnten, daß selbst Kinder und Hermeneutiker sie bedienen können. Zur Zeit etwa macht ein Computer Furore, bei dem man nur noch mit dem Finger auf bestimmte Bildschirmsymbole zeigen muß – dann macht er das. Man wird demnächst nicht *mehr* Mengenlehre für die Bedienung eines Computers brauchen als für die Bedienung des Fernsehapparates.

Das Beispiel zeigt, wie halb gelungen, halb mißlungen Prognosen sein können. Ein unsicheres Argument also ist die erwartete Zukunft für das, was wir den kleinen Kindern heute beibringen wollen. Zukunft als Ausgangspunkt für curriculare Entwürfe und Lernzielkataloge, setzt also prognostizierbare Gesellschaften und Wirtschaftssysteme voraus. In einer Plangesellschaft, einer auf ständige Kontinuität ihrer Werte, Planstellen, Ideale und Gratifikationen/Sanktionen fixierten und durch umfangreiche Kontrollinstrumente gegen Wandel immunisierten Sozietät, da ist ein solcher Zukunftsbezug wahrscheinlich sinnvoller – meist aber auch unmenschlicher. In der unsrigen wissen wir weniger genau, was die Zukunft Gutes oder Schlechtes bringt. Der einigermaßen sichere Prognosezeitraum für zukünftig verlangte Arbeitskraftqualifikation wird mit etwa sieben Jahren angegeben (nach einer Quelle in HEINSOHN 1974, 116). Die massenhaft arbeitslosen Junglehrer, Hauptschulabsolventen, aber auch Akademiker jeglicher Fachrichtung belegen z. B., wie schlecht geplant, prognostiziert und erahnt die gesamtwirtschaftliche Entwicklung in den letzten 15 Jahren war. Und

was brauchen die 25jährigen Akademiker/innen heute? Geduld, Frustrationstoleranz, Anpassungsfähigkeit, Genügsamkeit, Idealismus, Bescheidenheit, Zufriedenheit, postmaterialistische Gesinnung, damit sie an der nun folgenden 10jährigen Erwerbslosigkeit nicht zerbrechen. Niemand hat sie zwischen 1959 und 1975 dafür erzogen – dennoch werden die meisten diese Tugend entwickeln und sich in das Gegebene fügen. Das lernt man also ohne Curriculum.

Unsere erzieherischen Zielsetzungen sind meist vortreffliche und verräterische Indizien für unsere eigene Gegenwart, für unsere Ressentiments, die wir gegen sie hegen. Vielleicht auch erklärlich aus unserer Vergangenheit, aus der sog. Lebenserfahrung heraus destillierte Prinzipien der erfolgreichen Lebensbewältigung. Man hat es heute z. B. schwer, einem 70jährigen klarzumachen, daß die Anstrengung eines Beamtenpostens mehr oder weniger zwecklos ist, weil der öffentliche Dienst keine Leute mehr einstellt. Die Lebenserfahrung der 70jährigen kannte denn eigentlich auch immer eine mögliche, konstant verlaufende Karriere: Prüfungen machen, in den Staatsdienst eintreten, sicheres und regelmäßig steigendes Gehalt beziehen, eine sichere Pension erhalten. (Die Unsicherheiten des Staatsdienstes in den 20er Jahren haben die heute 70jährigen nicht bewußt genug mitbekommen.) In einer sich schneller und schneller wandelnden Gesellschaft ist die Extrapolation der Zukunft aus der Vergangenheit heraus kein guter Tip mehr.

Da durch solche Entwicklungen die Weisheit der Altvorderen zur anekdotischen Reminiszenz verkommt, büßen sie Image und Kompetenz ein. Man kann sich heute nicht mehr vorbehaltlos zu solchen Aussagen wie der von Werner LOCH (1979, 81) bekennen:

„Wie aus den dargestellten Fällen deutlich wird, hängen die curricularen Aussichten des Kindes grundlegend, wenn auch nicht absolut, von der pädagogischen Voraussicht seiner Eltern ab. Das pädagogische Grundproblem der Eltern im Hinblick auf den zukünftigen Lebenslauf ihrer Kinder besteht darin, daß sie die im eigenen Lebenslauf erfahrenen Erfolge und Mißerfolge mit den Hoffnungen für die Kinder, die schichtspezifischen Frustrationen und Ambitionen mit den realen Möglichkeiten, die das Erziehungswesen einer Gesellschaft bietet, in Einklang zu bringen versuchen müssen.“ LOCH (1979), der sehr klar erkennt, daß die Erziehung, obwohl sie „Zukunftsaussichten“ eröffnet (S. 43), doch auch „curriculare Projektionen“ der Erzieher sind, meint dennoch: „curriculare Projektionen verbinden in der Regel realistische Erwartungen, die auf der Lebenserfahrung der älteren Generation beruhen (. . .)“ (S. 41/42).

Ähnlich unbefriedigend sind angesichts der Zukunftsunsicherheit auch Versuche, die Erziehungsziele und -inhalte nach dem „Urlaubswetter-Prinzip“ zu wählen: wenn man nicht weiß, ob es regnet oder die Sonne scheinen wird, dann nehmen wir halt Kleidung für *beide* Fälle mit. In der

Fachliteratur heißt das dann „Polyvalenz“. Lehrer sollen heute z. B. so studieren, daß sie ihr Studium polyvalent verwertbar, d. h. für alle möglichen Berufe geeignet macht. (Das geht sowieso nicht, weil in den „allen möglichen“ Berufen jeweils Tausende Spezialisten auch auf eine Stelle warten).

In gleicher Weise naheliegend, menschlich ebenso verständlich, aber natürlich auch keine Garantie für die individuelle Karriere in der Zukunft ist die Idee, in der Schule nichts Spezielles zu lehren, sondern nur Grundlegendes, Allgemeines, Formales, was man dann als Basis überall gebrauchen kann („Transfer-Prinzip“). Mit dieser Begründung wurde früher Latein und Griechisch gelehrt: Beweis für deren Nützlichkeit war dann, daß berühmte Ingenieure und Chemiker, Mediziner etc. auf einem „humanistischen“ Gymnasium waren, also ohne vorherige Kenntnisse in Chemie, Biologie oder Physik ihr Studium begannen. Man könnte das Argument – das ohnehin kein ernsthaftes ist – auch umdrehen: das zeigt eben, daß wir das, was wir in der Schule lernen, beim Studium nicht benötigen. Man kann auch ein guter Chemiker werden, ohne jemals vor Aufnahme des Studiums etwas von Chemie gehört zu haben. Und Sinologe mit ausschließlich mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausbildung. Also doch: wir lernen nur für die Schule und nicht für das Leben . . .

Solange wir anekdotisch, mit dem Einzelfall also, argumentieren, ist alles möglich. Das wird von vielen als unwissenschaftlich abgetan. Warum? Sollten wir uns nicht lieber fragen, was sich denn daraus für Folgerungen ergeben? Vielleicht: daß nichts prognostizierbar ist, der Mensch grenzenlos anpassungsfähig oder unberechenbar ist? Daß wir – wie schon Kurt LEWIN vermutete – eher durch die *jetzt* wirkenden Einflußfaktoren gesteuert werden, statt durch frühere Erfahrungen und früher erworbenes Wissen.

Man kann sich übrigens auch mal fragen, was denn vom Schul- und Hochschulwissen nach einigen Jahren überhaupt noch haften bleibt. Beim ersten Nachdenken über das Thema wird Ihnen sicher einfallen, daß es den Schüler, der alles behält und auf Dauer beherrscht, nicht geben kann. Jeder vergißt vieles (manche fast alles), was in der Schule an Wissen „erworben“ wurde. Vom Inhalt der Bücher, die ich selbst geschrieben habe, ist mir nur ein geringer Prozentsatz stets präsent. Vergessen, Behalten, Erinnern – das sind Probleme der Gedächtnis- und Lernpsychologie, die hier nicht in aller Breite referiert werden können (vgl. z. B. BREDENKAMP/WIPPICH 1977). Obwohl die Begrenztheit des menschlichen Gedächtnisses bekannt ist, gibt es hin und wieder Debatten, in denen dies scheinbar vergessen wird.

Sie erinnern sich evtl. an den Wirbel, den ein Lehrer durch Veröffentlichungen von Schüleraufsätzen zum Thema „Drittes Reich“ vor einigen Jahren in der Öffentlichkeit erzeugte (BOSSMANN 1978). Ergebnis: katastrophale Wissenslücken, gefährliche und positive oder verharmlosende Einschätzungen des Dritten Reiches. Einen Lehr- und Lernfachmann sowie gestandene Praktiker konnte die Studie allerdings nicht verwirren; es ist völlig normal, daß Schüler einen zurückliegenden Unterrichtsstoff nur bruchstückhaft rekonstruieren können. Im Falle des brisanten Themas „Drittes Reich“ ging allerdings völlig unter, daß es sich bei den (mich erschütternden) Falschansichten oftmals bloß um den kümmerlichen Rest dessen handelt, was von Schulunterricht üblicherweise so hängenbleibt. Die Ansichten sind nur z. T. Beleg für fehlende Befassung mit der Nazizeit, sondern viel eher und deutlicher ein Beleg dafür, daß ein Lehrer mit seiner Lehrtätigkeit nur ein relativ kurz haftendes Lernergebnis erzeugen kann. Eine vergleichbare Befragung von Schülern zu anderen Themen (z. B. Zeitgeschichte, Kenntnis der Verfassungsorgane) hätte mit Sicherheit ähnlich lückenhafte und falsche Ansichten zutage gefördert.

Ein demnächst in Pension gehender Hauptschuldirektor berichtete mir ziemlich resigniert: „Da gibt es Schüler in meiner Klasse – die haben vor zwei Monaten eine Zettelarbeit über die Organe der Parlamentarischen Demokratie mit der Note ‚sehr gut‘ bestanden, d. h. alle Fragen richtig beantwortet. Heute wußten dieselben Schüler auf dieselben Fragen keine Antwort mehr, z. B. konnten sie die unterschiedlichen Aufgaben von Bundeskanzler und Bundespräsident nicht mehr nennen. Gar nichts. Völlige Funkstille.“

Wie wenig selbst kurzzeitig von einem behandelten Unterrichtsstoff zurückbleiben kann, belegen Untersuchungen von McLEISH (1967, nach GAGE/BERLINER 1978, 445 ff.), bei denen man die Effektivität von Vorlesungen geprüft hat. Die entmutigenden Ergebnisse: nicht einmal nach einem nur kurzen Vortrag von ca. 15 Min. Dauer bleibt mehr als die Hälfte wichtiger (!) Informationen haften, je länger ein Vortrag dauert, desto weniger wird im Durchschnitt gespeichert. (Nun spielen dabei allerdings eine Reihe anderer Faktoren eine entscheidende Rolle: z. B. Motivation des Lerners, Lehrmethode, Grad der Aktivität etc. – es wäre also ungerechtfertigt, diese Ergebnisse so zu deuten, als wenn nicht mehr möglich wäre. Sie stellen lediglich einen durchschnittlichen Erfahrungswert für den Erfolg einer Methode dar.) Presse, Funk und Fernsehen haben's nicht leichter: das meiste wird nicht wahrgenommen oder direkt wieder vergessen.

In den zahlreichen Pressemeldungen, in denen unserem Bildungswesen eine schlechte Diagnose gestellt wird, kommt hin und wieder zum Ausdruck, daß gerade mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung, gerade mit den Reformen der letzten zehn Jahre erst recht Schwierigkeiten und Grenzen der Erziehbarkeit sichtbar geworden seien. Schaut man einmal genauer hin, so offenbart sich (auch in der Presse) allerdings eher das Gegenteil. Zumindest nach einer vom SPIEGEL 25 (1977, 28) veröffentlichten Umfrage bei Dozenten, die auf die Frage „Sind nach ihrem Eindruck die Anforderungen an die Studierenden und der Umfang

des vermittelten Wissens in den letzten Jahren eher gestiegen, etwa gleich geblieben oder eher gesunken?“ zu antworten hatten. Nur 17% meinen, sie seien „gesunken“, 33% „gleichgeblieben“, aber 46% meinen, sie seien „gestiegen“. Dennoch waren Klagen über die Studenten 1977 genauso häufig wie heute, weil die Schwarzgucker eine bessere Presse haben, aber auch weil mittlerweile bekannt ist, daß die Leistungen der deutschen Wissenschaft mit denen früherer Jahre nicht Schritt halten können. Deutsche Wissenschaftler produzieren trotz hoher staatlicher Unterstützung weniger Nobelpreise als Wissenschaftler aus Ländern mit weniger Unterstützung (z. B.: Großbritannien).

Die erzieherische Omnipotenztheorie produziert nun bei der Analyse dieses Rückstandes Ursachenvermutungen, die im Erziehungs- und Schulsystem liegen. Vielleicht liegen sie gar nicht dort. Im Jahre 1979 erschien in der ZEIT ein Artikel von Udo A. Münnich (Nr. 22, S. 60), in der dieser einen Blick in alte Schulakten tat. Ein paar Kostproben und Zitate daraus:

„Dem heutigen Leser erscheinen die Arbeiten dünn und fad; es wird viel leeres Stroh gedroschen, viel geredet, viel über wenig gesagt. Ein klärender Satz hätte viele Seiten ersetzen, ein zupackendes Wort manche Redereien verscheuchen können. Eins ist sicher: der Abituraufsatz von 1978 stellt höhere Anforderungen, er verlangt präzisere Gedanken und einen besseren Ausdruck. Der Stoff des Jahres 1978 reicht heute nur noch für Erörterungen auf der Mittelstufe.“

„In dieser Mammutprüfung, die von 8.10 bis 12.40 Uhr, also viereinhalb Stunden, dauerte, wurden lediglich reine, oft zusammenhanglose Fakten abgefragt. Keine Spur von Gespräch, von gedanklichen Darlegungen, von textinterpretatorischen Bemühungen. Es wurde übersetzt und abgefragt, gewußt und nicht gewußt, und zwar in Religion, Latein – Horaz, Latein – Cicero, Griechisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Französisch und Englisch. Ein Ausschnitt aus dem Protokoll der Geschichtsprüfung: ‚Das Jahr 1648 für die brandenburgische Geschichte? beantwortet. Was erhielten die Franzosen? nicht beantwortet; die Schweden? ungenau beantwortet. Was erhielt Brandenburg? erst mit Einhilfe beantwortet. Andere Erwerbungen in diesem Jahrhundert? ungenau beantwortet.‘ Diese Prüfung ging also, nach heutigen Maßstäben, daneben. Und in Geographie: ‚Zwei Ströme in Frankreich, welche in das Atlantische Meer fließen? richtig beantwortet. Lauf der Loire mit Städten? richtig. Lauf des Rheins mit begleitenden Gebirgen? richtig.‘ Das war das Geographie-Abitur 1878. 1978 lernt man solche Dinge viel früher und hat sie schon bald wieder vergessen, reines Nachschlagewissen ist gewiß nicht mehr erstrebenswert. Ob aber unsere Diskussionen über gesellschaftskritische Relevanzen, die heute so beliebt sind, über Marx und den Neokolonialismus in 100 Jahren noch ernst genommen werden? Vielleicht wird auch der Chronist des Jahres 2078 mit Wohlwollen über uns lächeln.“

Das war ein Ausschnitt aus Abiturprüfungen der Generation, die noch Wissenschaftler von Weltgeltung hervorgebracht hat. Wie konnten aber – vorausgesetzt die Fälle sind repräsentativ – aus solchen Quizkandidaten angeblich so überragende Denker, Ingenieure, Mediziner und Neue-

rer entstehen? Lag das wirklich am hervorragenden Schulsystem? Oder etwa an der Wertschätzung von Kreativität und Originalität in der damaligen Zeit? Wohl kaum. Wer an die Allmacht der Erzieher glaubt, sucht oft im falschen Terrain nach Ursachen.

Betrachtet man die Gesamtlernergebnisse unseres Schulsystems nüchtern, so bleibt festzuhalten:

1. Daß es eine seit längerem bekannte Konstante gibt: man vergißt sein Schulwissen (und Hochschulwissen) zu einem sehr großen Anteil. Was denn letztlich haftenbleibt, reicht inhaltlich und formal und im Zusammenhang mit dem, was man an anderen Orten und mit anderen Informationsquellen sich geistig einverleibt hat, immer noch hin, um eine hochindustrialisierte Gesellschaft wie die Bundesrepublik auf dem erreichten Stand zu halten (was nicht heißen soll, daß es hier nichts zu verbessern gäbe . . .).

2. Die Bewertung von Lernergebnissen ist eine Frage der zugrunde gelegten Bewertungsnorm. Probleme des heutigen Schulsystems sind anders als früher. Schüler haben es heute teils leichter, teils schwerer. Wer höhere Ziele hat, dem erscheinen Zustände als katastrophal, die eigentlich – im Vergleich der historischen Epochen – einen früher noch für unfaßbar gehaltenen Entwicklungshochstand definieren. Wer mit den Normen der Vergangenheit prüft, kommt zu anderen Urteilen als jemand, der sich an Visionen orientiert. Gerade vor der Vision einer unbegrenzten Möglichkeit der psychologischen Selbst- und Fremdbelehrung (einer Idealnorm) wird der jeweils erreichte Stand für defizitär gehalten und folglich an der Richtigkeit der Möglichkeitsbehauptung gezweifelt.

3. Wahrscheinlich muß man bei der Erörterung der Grenzen schulischer Beeinflussung unterscheiden zwischen

- dem durch schulisches Lernen erreichbaren Wissensstand, der im „Langzeitgedächtnis“ gespeichert werden kann,

- der erreichbaren Prägung des sozialen und individuellen Verhaltens und Erlebens (z. B. Charakterbildung, Persönlichkeitserziehung, Soziales Lernen etc.),

- der Vermittlung von Normen, Werten und ethischen Grundsätzen,

- der Schulung von Lern- und Arbeitstechniken.

Vermutlich wird die Frage nach der Leistungsfähigkeit pädagogischer Beeinflussungskompetenz je „Lerngegenstand“ anders zu beantworten sein (z. B. Lern- und Arbeitstechniken werden nachhaltiger behalten als Fachwissen).

4. Die Funktionalität der schulischen oder hochschulischen Leistungen für die Bewährung im Leben wird vermutlich meist überschätzt. Abgesehen von den berühmten Ausnahmen (z. B. Albert Einstein war wie der Biophysiker Delbrück oder der Schriftsteller Böll kein Musterschüler) sind auch die Korrelationen zwischen Schul- bzw./Hochschulnoten und Leistung im Leben vernachlässigbar gering (das wurde z. B. in der Diskussion um den NC-Test für Medizinstudierende deutlich, wie auch in den vielen Längsschnittstudien der Entwicklungspsychologen, vgl. BRIM/KAGAN 1980).

Ohne Zweifel aber werden Sie (wie ich) im Unterricht immer mehr anbieten, mehr vortragen, mehr durch die Schüler selbst erarbeiten oder behandeln lassen müssen als dann später bei diesen in Erinnerung

haften bleibt bzw. zu deren festem Verhaltensrepertoire gehören wird. Mit dieser Grenze muß man immer rechnen – ein Ver zweifeln daran ist unangebracht. Im Gegenteil: mir scheint (wie vielen meiner Kollegen auch, s. o.) eine epochale (bereits mittelfristig zu beobachtende) quantitative und qualitative Verbesserung der Lernergebnisse augenscheinlich. Dies scheint allerdings nicht nur durch schulische, sondern auch durch außerschulische Einflüsse (z. B. Fernsehen) bedingt zu sein.

Ob wir also mit den epochal ansteigenden kognitiven Fähigkeiten etwas ausrichten (individuell oder kollektiv) ist jedoch eine völlig andere Frage. Das Ausmaß der Lebenslauffunktionalität von schulisch Erworbenem wird in jedem Lebenslauf erneut bestimmt. LOCH (1979) hat allerdings auch mehr psychologische Funktionen der Erziehung im Lebenslauf ausgemacht: so sieht er eine gewisse „hermeneutische Funktion“ pädagogischer Voraussagen, i. e. die lähmenden oder anspornenden Weissagungen von Lehrern und Erziehern sowie eine „subjektive Verarbeitung der Erziehung“ (S. 85), d. h. eine rückblickende Abrechnung mit den erfahrenen Anregungen. Gewiß: bis zum Abitur verbleibt man rund 13 Jahre in der Schule. Eine lange, ereignisreiche Zeit . . . irgendwie, irgendwo wird sie irgendwas bewirkt haben. Und wenn es nur schöne oder schaurige Erinnerungen sind.

b) Die Legende von der Kontinuität des Lebenslaufs

Die meisten im pädagogischen oder sozialpädagogischen „Apparat“ unseres Landes tätigen Pädagogen gehen mehr oder weniger davon aus, daß die „Weichenstellung“ für den Lebenslauf in der vorschulischen Zeit stattfindet. Arlene SKOLNICK (1978) – die wir schon in der Auseinandersetzung mit dem parentalen Determinismus kennengelernt haben – unterscheidet zwei Grundvorstellungen, nach denen jene handeln, die an die Bedeutsamkeit der frühen Jahre über Gebühr glauben:

1. der Mythos des „verletzlichen Kindes“ (vulnerable child), eines gerade in der frühen Zeit sensitiven Wesens, das leicht durch traumatische Ereignisse und emotionalen Streß, aber auch durch zuviel Liebe zerstört werden kann (= tiefenpsychologische Konzeption);
2. die Legende vom „verformbaren Kind“ (malleable child), eines gerade in den frühen Jahren wie Wachs in unseren Händen formbaren Wesens, das sich erst späterhin verfestigt und dann auch nur noch schwerlich zu ändern ist (= behavioristische Konzeption).

Es ist eigentlich nicht nötig, diese Vorstellungen zurechtzurücken, wenn man an die *positiven* Auswirkungen solcher Ansichten denkt. Vermutlich führen beide zu einem recht aufmerksamen Umgang mit Kindern, und man wird sich als professioneller Pädagoge seiner hohen Verant-

wortung bewußt sein. Leider hat jede Legende auch ihre Schattenseiten. Hansjörg HEMMINGER (1982), der sich ausschließlich mit der Traumtheorie, also der Verletzlichkeit des Kindes, auseinandersetzt und nachweist, daß diese Ansicht mit keiner wissenschaftlichen Untersuchung wirklich kompatibel ist, belegt auch an einer Reihe von praktischen Fällen, wie gefährlich und antihuman diese Legende wirken kann. Er berichtet von einem Interview in der Tagespresse, in dem der Sozialpsychiater STROTZKA von einem Journalisten wie folgt interviewt wird:

Journalist: „Würden Sie sagen, daß die Grundlagen für einen späteren Suizid bereits in der Frühkindheit gelegt werden?“

STROTZKA: „Die Problematik beginnt in der Schwangerschaft, verstärkt sich bei der Geburt und setzt sich dann in der Frühkindheit fort.“

HEMMINGER dazu (S. 256), unter anderem:

„Wie nimmt es eine Mutter auf, deren zwanzigjährige Tochter in den ersten Studienmonaten Selbstmord begeht, wenn ihr anschließend ‚wissenschaftlich‘ erklärt wird, eine wesentliche Ursache läge darin, daß sie vor zwanzig Jahren ihre Schwangerschaft abgelehnt und das Kind nicht gewollt habe? All ihr späterer Einsatz, ihr Bemühen um das heranwachsende Kind müssen ihr dann als vergeblich erscheinen.“ Und weiter (S. 257):

„Ich habe die Wirkung solcher Erklärungen selbst beobachten können, und ich kann auf ihre Gefährlichkeit und auf ihre Irrtümlichkeit aus eigener Erfahrung hinweisen.“

HEMMINGER, der als Freiburger Biologe den verhaltensbiologischen Modellen des Menschen nahesteht, entwirft in seinem Werk recht einleuchtende Gegenmodelle des Menschen, die er als „geschichtlich-organische“ Vorstellung vom Menschen bezeichnet. Die sind mit dem multifaktoriellen Metamodell durchaus vereinbar:

„Aber alles elterliche Tun wirkt in unendlich komplizierter, fördernder und hemmender Form auf die kindliche Entwicklung ein, und derjenige übersteigt seine wissenschaftlichen und menschlichen Möglichkeiten, der das furchtbare Scheitern in einer Selbsttötung taschenspielerhaft mit einem Einzelbereich der Eltern-Kind-Beziehung in Verbindung bringt. Handelt es sich dabei um einen so weit zurückliegenden und nebelhaften Bereich wie den von vorgeburtlichen Gefühlen, so wird die Grenze zur Farce erreicht. Die scheinbar wissenschaftliche Erklärung zeigt sich dann als blind gegen alles und jedes, was eine kindliche Entwicklung und was ein Menschenleben ausmacht“ (S. 257).

Die moralisch unrühmliche und wissenschaftlich fragwürdige Rolle von unbewiesenen Spekulationen wird in den Beispielen von HEMMINGER deutlich. Der Laie läßt sich allerdings auch gerne blenden, wenn diese Spekulationen rührseligen Tones und hochtrabend moralischen Anspruches als besonders human, als kinder- und menschenliebend, als

wahrhaft von pädagogischer Verantwortung tiefend dahertönen. Oftmals erfüllen die dann eine ganz andere Funktion: den, der sie äußert, als einen moralisch einwandfreien, bewundernswerten Menschen auszuzeichnen . . . (Typ: „Helfer der Menschheit“).

Die Auseinandersetzung mit dem Traumamodell des Kindes ist jedoch nur eine Seite der Auseinandersetzung – die Bedeutsamkeit der „frühen Lernerfahrungen“ im Konzept des verformbaren Kindes die andere. Wo kommt die Ansicht her? Wahrscheinlich aus der Zeit des „Vorschulbooms“ (ca. 1964–1976), in der die Langfristigkeit der frühkindlich erworbenen Fähigkeiten euphorisch überschätzt wurde. Grundlage dieser Einschätzung war damals ein Werk von Benjamin BLOOM (1971, zuerst 1964), der insbesondere mit seiner Ansicht Aufsehen erregte „ . . . daß etwa 20% der Intelligenz (bezogen auf die Intelligenz im Alter von 17 Jahren) schon im Alter von 1 Jahr entwickelt sind, 50% im Alter von 4 Jahren, 80% im Alter von 8 und 92% im Alter von 13 Jahren“ (1971, S. 78 ff.). Ganz abgesehen davon, daß diese Formulierung, so wie sie da steht, mißverständlich ist, weil er eigentlich nur Korrelationen zwischen Intelligenztestergebnissen im Alter von 1, 4, 8 und 13 Jahren zu den im Alter von 17 Jahren interpretiert, also nur über einen Schätzgenauigkeitsvorgang Aussagen machen kann (vgl. zur Kritik KRAPP und SCHIEFELE 1976), der die Stabilität von Intelligenzunterschieden zwischen Personen über das Lebensalter hinweg zum Inhalt hat, ist die daraus resultierende Hoffnung auf eine lernwirksame Phase von wundersamen Dauereffekten inzwischen vielfältig widerlegt. Dazu gehören die Ergebnisse der Begleituntersuchungen zu nationalen und internationalen Vorschulexperimenten ebenso wie Untersuchungen über die Beeinflussung der Intelligenz im höheren Lebensalter (z. B. KANGAS und BRADWAY 1971). Es mag ja sein, daß bei kleinen Untersuchungspopulationen, die an einer Längsschnittuntersuchung über fast 20 Jahre teilnehmen, also offenbar auch immer in der Nähe des Untersuchungsteams gewohnt haben, die multifaktoriellen Bedingungsgefüge extrem stabil gewesen sind, weshalb sich im Lebenslauf kaum Verschiebungen innerhalb einer einmal bezogenen Hierarchie von Testergebnissen ergeben. Beweise für die Abhängigkeit menschlicher Eigenschaften von den jeweils aktuell wirkenden Bedingungen konnten viele, methodisch wesentlich anspruchsvoller konzipierte, entwicklungspsychologische Untersuchungen erbringen.

NESSELROADE/BALTES (1974) z. B. berichten über eine Längsschnittstudie zur Persönlichkeitsentwicklung von 1800 adoleszenten Jugendlichen, bei der es für die Ausprägung zahlreicher Persönlichkeitsvariablen keinen dominanten Lebensalters- oder Generationeneffekt, sondern nur einen Zeiteffekt (= historische Zeit der jeweiligen Untersuchung) gegeben habe. Was hier und jetzt passiert, determiniert uns stärker als Früheres. Kurt LEWIN und sein Prinzip der Gleichzeitigkeit lassen grüßen: dieses Prinzip könnte also auch aufscheinende Stabilitäten erklären.

Nun mag der Leser vielleicht eine etwas ausführlichere Auseinandersetzung mit der Konstanzideologie, der Annahme einer erwartungskonform verlaufenden Lebenskarriere, erwarten. Die muß hier nicht wiederholt werden, weil sie von einem Kreis anerkannter Fachleute bereits

EYE 1982). BRANDSTÄDTER (S. 70/71) schreibt über das Konzept einer „sensiblen Entwicklungsperiode“:

„Die Bedeutung des Konzeptes für die strategische Platzierung von Präventionsprogrammen liegt auf der Hand.“

Unter Hinweis auf KRAPP und SCHIEFELE (1976), aber auch MONTADA und FILIPP (1979) hält er aber die empirische Evidenz für „kaum ausreichend, um Annahmen über sensible Entwicklungsperioden zu begründen . . .“. Was macht man dann als Präventionist? Vor allem wenn einem klar ist (BRANDTSTÄDTER 1982, 31):

„An dieser Stelle ist das Argument der ‚begrenzten Rationalität‘ . . . menschlicher Handlungsplanung zu bedenken. Aus erkenntnistheoretischen wie anthropologischen Gründen erscheint die Forderung einer totalen Erfassung aller oder auch nur aller relevanten Aus- und Nebenwirkungen von Eingriffen in komplexe Systeme utopisch.“

Immerhin raten die präventiven Vorschläge verschiedener Autoren dieses Bandes zu einer stärkeren Kontextberücksichtigung, d. h. auf das multifaktorielle Bedingungsgefüge bezogen, es sollen *viele* Faktoren in der Diagnose erfaßt und in der Maßnahme auch verändert werden, oder aber, mehr die konstruktive Seite berücksichtigend, es sollen neue Umwelten konstruiert werden. So deutlich wird das dann allerdings nicht gesagt. Auf die Argumente etwa gegen präventive Eingriffe, die unübersehbare Folgeprobleme verursachen könnten, wird eingegangen, indem der Schluß gezogen wird:

„sich um eine vorgängige Strukturierung der betroffenen Systeme, d. h. um Komplexitätsbewältigung durch Modellbildung zu bemühen und den Interventionsprozeß selbst so zu kontrollieren, daß Rückschlüsse auf die Validität der interventionsleitenden Modelle möglich werden . . .“ (BRANDTSTÄDTER 1982, 33).

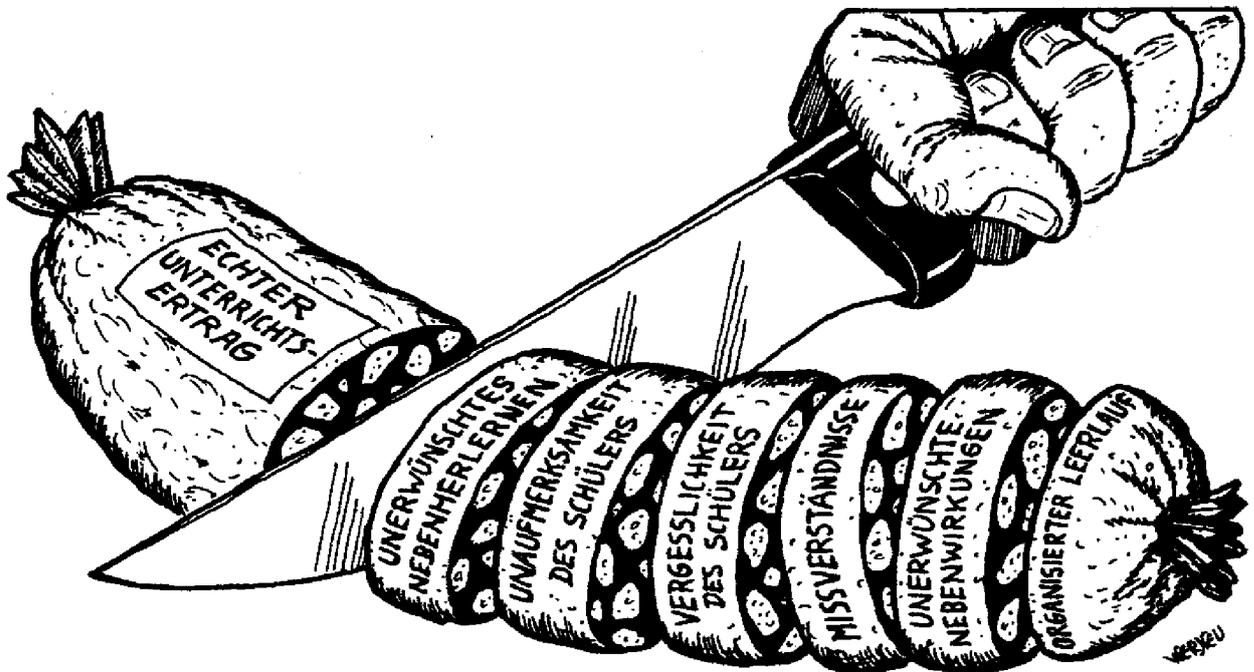
Im Klartext: wenn wir unseren Kindern erfolgreich helfen wollen, wenn wir ihre Zukunft mit i. w. Si. „pädagogischen“ Maßnahmen sichern wollen, bleibt uns nichts anderes übrig, als eine Welt, eine Gesellschaft zu konstruieren, in denen unsere Erziehungsmaßnahmen eben einen langfristigen Erfolg haben, in der das, was sie in der Schule lernen, auch wirklich benötigt wird. In der die Zukunft so gestaltet wird, daß Erziehung sich auch wirklich im Lebenslauf erfüllen kann. Das ist vielleicht der einzig mögliche Weg, aber auch ein dorniger. BRANDTSTÄDTER u. a. schlagen deshalb wohl zumeist den Weg über Modellversuche, die noch als Forschungsprojekte angelegt sind, vor.

Meines Erachtens künden auch die ausgeklügelten Überlegungen zur Prävention indirekt von den Grenzen der Erziehung, nicht allein weil sie

Grenzen des Schulunterrichts

„Es ist ein weiter Weg zum Wurstzipfel“ oder: „Nur lange Salamis widerstehen der Salamitaktik“

Was in der Schule alles verlorengehen kann:



Erläuterung: In der Bildungsökonomie (input-output Modell) und in der Lehr-Lernzeitforschung wird deutlich gemacht, wieviel vom Einsatz und vom Angebot durch organisatorische und menschliche Unzulänglichkeit, aber auch durch Nebenwirkungen, Nebenherlernen und funktionales Lernen „verlorengehen“ kann. Nicht alles davon wandert in den Abfall – nur: es war eigentlich so nicht geplant.

in einer Art „Klausalpädagogik“ den Wurzeln allen Übels wehren wollen, also das korrektive Eingreifen geringer einschätzen, sondern vor allem, weil die einzig möglichen Konsequenzen aus der Unsicherheit der Entwicklungsprognose, aus der Unberechenbarkeit unserer menschlichen Existenz, die Eliminierung der Ursachen dieser Unberechenbarkeit ist. Und die führt geradlinig zum Leben in künstlich kontrollierten Umwelten – Umwelten, in denen das multifaktorielle Bedingungsgefüge völlig manipulierbar ist oder wo es so in seiner Komplexität reduziert wird, daß es leicht zu durchschauen und zu steuern ist. Wenn das die einzige (politisch durchsetzbare?) Lösung ist, um Mißerfolge zu minimieren, das Scheitern der Erziehung zu verhindern – dann sehen Sie deutlich, wie wenig sie unter gegebenen, also „normalen“ Umständen noch Wert sein kann . . . (Übrigens: Es ist schon 1984).

c) Zur Effektivität von Vorschulen und Schulen

Zwar treibt sich der Durchschnittsschüler 13 Jahre lang durch Grund- und Gesamtschule bzw. Gymnasium und es kommen dabei erstaunlich viele Schulstunden zusammen („15000 Stunden Schule“ lautet denn auch der deutsche Titel der bekannten britischen Studie zur Effektivität des Schulwesens von RUTTER/MAUGHAM/MORTIMERE/OSTON 1981), doch wenn Sie mal nachrechnen, wieviel *Prozent* der wöchentlichen Wachzeit eines Oberprimaners in der Schule verbracht werden (45 min Stunden), dann werden Sie mit Sicherheit erstaunt sein, wie wenig da übrigbleibt. Wenn man von 30 Schulstunden in der Woche, 7 Stunden Schlaf pro Tag ausgeht, dann ergibt sich etwa folgende Rechnung:

168 Stunden hat die Woche (7 mal 24) und 49 Stunden Schlaf braucht der Primaner (7 mal 7), ergo: 119 Stunden wöchentliche Wachzeit. Die 30 Schulstunden a 45 min machen 22,5 Zeitstunden (30 mal 0,75) aus – das sind 18,91% der wöchentlichen Wachzeit. Jetzt liegt Ihnen als nächstes auf der Zunge, daß man ja die Hausaufgaben noch dazurechnen muß. Tun Sie das. Am besten – er ist ja strebsam, unser Primaner – nochmal so viel wie er in der Schule sitzt. Dann kommen wir auf 37,82%. Und nun wollen Sie sagen, daß man das quantitativ so nicht berechnen kann, weil ja das Sinnen und Trachten Tag und Nacht um die Schule kreist.

Da widerspricht ihnen die moderne Lehr-Lernzeit-Forschung. Nach HARNISCHFEGGER und WILEY (1980) oder TREIBER (1982) gibt es positive Korrelationen zwischen der Zeit, in der ein Schüler wirklich lernt (LERNZEIT) und dem, was er anschließend kann. (Was man von Korrelationskoeffizienten halten kann, wissen Sie ja mittlerweile – aber immerhin). Das Schlimme ist ja nur, daß er die 22,5 Zeitstunden in der Schule nicht nur zum Lernen nutzt bzw. nutzen kann, sondern daß darin auch noch allerlei nutzloser Kram (Durchsagen, Regularien, Ermahnungen, Unaufmerksamkeiten, Schlaf, Tagträumen) enthalten ist. TREIBER (1982) berichtet von Untersuchungen, nach denen die wirkliche Lernzeit des Schülers in vier verschiedenen Schulklassen zwischen 17 und 32% der Schulzeit schwankt! Und nun erwarten sie, daß diese 6,4% bis maximal 37,82% (wenn er ein wirklicher Streber ist) der wöchentlichen Wachzeit ausreichen, um wundersame, prägende und formende Effekte zu erzielen, die auch noch ein ganzes Leben lang andauern! *Wie Sie nur zu so einer Ansicht kommen können . . . ts, ts.*

Scherz beiseite. Wenn man die Zeiten wirklicher Beeinflussung durch erziehende Erwachsene penibel auszählt, so wird zumindest eines deutlich: daß das heranwachsende Kind, der heranwachsende Jugendliche,

während des weitaus größten Teils seiner Wachzeit in Gedanken, Worten und Werken eben nicht in einer erzieherischen Interaktion engagiert ist, sondern alleine, mit der sächlichen Umwelt, mit anderen Kindern oder Jugendlichen, mit Fernsehen, Kino etc. beschäftigt ist. Selbst bei den Aller kleinsten ist das so. Nach WHITE/KABAN/SHAPIRO/AT-
TONUCCI (1976), die mit Videoaufzeichnungen den Alltag von Kleinstkindern rekonstruieren, verbringen die

- einjährigen Kinder rund 90% ihrer Zeit in der Interaktion mit der materiellen Umwelt, die restliche Zeit: soziale Kontakte – dreijährige Kinder immer noch rund 80% mit der materiellen Umwelt;
- und initiieren Kleinkinder bis zu 85% ihrer Aktivitäten selbst (d. h. die Erwachsenen reagieren nurmehr darauf, was das Kind initiiert – vgl. Kap. III,2).

Von der geringen zeitlichen Chance, die Erziehung in Familie, Kindergarten oder Schule hat, ist selten die Rede. Man hätte darüber öfter reden und schreiben müssen – vielleicht hätte das den einen oder anderen Omnipotenzwahn verhindern können.

Die Untersuchungen zur Effektivität der vorschulischen Erziehung haben eine lange Tradition: bereits in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts wurden solche Untersuchungen durchgeführt. Die haben, was die Auswirkungen des Kindergartenbesuchs für den späteren Schulerfolg anbelangt, schon damals ein recht bescheidenes Resultat gehabt. AUSUBEL und SULLIVAN (1974, 344) fassen den Erfolg des Kindergartenbesuchs wie folgt zusammen:

„Es gibt keine Beweise, daß Kinder, die keine institutionsmäßige Gruppenpflege erhalten, in ihrer Entwicklung oder Anpassung geschädigt werden.“

Als dann in den frühen 60er Jahren das Superprogramm „Head-Start“ gegründet wurde, hagelte es zunächst Erfolgsmeldungen. Allenthalben wurden dramatische IQ-Steigerungen schon nach kurzer Programmteilnahme vermeldet. Zu Beginn der 70er Jahre aber wurden sog. „fade out“-Effekte berichtet: nach Eintritt der Kinder in die Schule verschwanden die anfänglichen Intelligenzgewinne. Diese Forschungslage führte dann Anfang der 70er Jahre zu einer kritischen Revision der BLOOMschen Grundannahmen (s. o. die auch hier Pate gestanden hatten) und zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen Befürwortern und Gegnern von Head Start. Zu den Gegnern gehörten prominente, teilweise „berühmte“ Psychologen wie Arthur Jensen, Hans Jürgen Eysenck, Lee Cronbach und das Ehepaar Clarke. Die Erblichkeit als Grenze für effektive Vorschulförderungsmaßnahmen spielte hierbei eine große Rolle (insbesondere bei Jensen und Eysenck). BRONFEN-

BRENNER (1974) und auch ZIGLER (1978) entdeckten hingegen mehr in der Umwelt gelegene Gründe für Erfolg oder Mißerfolg von Vorschulprogrammen: Bronfenbrenner analysierte die Elternteilnahme am Programm als entscheidend, ZIGLER meinte sinngemäß, daß die Schule verantwortlich dafür sei, wenn die errungenen IQ-Vorsprünge verschwinden würden. Es käme entscheidend darauf an, welche Fähigkeiten das Schulsystem entwickle, auf den initialen Förderungseffekten aufzubauen (1978, 73/74). Also eine Art vertikaler Verschiebung der Schuldzuweisung bei Mißerfolgen, diesmal aber den Lebenslauf herauf, statt wie sonst herunter. Ein solches Argument impliziert logisch bereits ein Abrücken von der Annahme einer „sensiblen Periode“. Relativ überraschend war dann die Sekundäranalyse der Langzeitwirkungen einer ausgewählten Anzahl von Head Start Projekten durch das „Consortium for longitudinal studies“ (1980, LAZAR und DARLINGTON, 1982), die trotz zwischenzeitlich berichteten „fade-out“-Effekten erstaunlich deutliche Langzeiteffekte durch eine Zusammenstellung von Nachuntersuchungsdaten sichern konnten. Ehemalige Vorschulkinder aus den folgenden Projekten wurden nachuntersucht:

Philadelphia Projekt (BELLER), Institute for Developmental Studies (DEUTSCH/DEUTSCH), Florida Parent Education Program (GORDON/JESTER), Early training project (GRAY/KLAUS), Curriculum comparison study (KARNES), Verbal interaction projekt (LEVENSTEIN), Experimental variation of Head Start Curricula (MILLER), Harlem Research Center (PALMER), Perry preschool project (WEIKART), micro social learning system (WOOLMAN), New Haven Follow-through study (ZIGLER). Es ließen sich nun – erstaunlicherweise – folgende Effekte sichern:

- Kinder und Jugendliche mit Vorschulerfahrung werden seltener in Sonderklassen überwiesen bzw. bleiben seltener sitzen
- schneiden bei späteren Intelligenztesten günstiger ab
- haben ein besseres Selbstkonzept von der eigenen Leistungsfähigkeit als Kinder und Jugendliche aus Kontrollgruppen (ohne Vorschulerfahrung).

Erstaunlich war, daß zwischen einzelnen Programmarten keine systematischen Unterschiede existierten, also auch nicht zwischen sog. „familienorientierten“ (home based) bzw. „institutionsorientierten“ (center based), wie das nach der vorauslaufenden Phase zu erwarten war. Wohl aber konnte nachgewiesen werden, daß elterliche Einstellungen zu Schulleistungen und zum Berufswunsch durch die Programmteilnahme mit beeinflußt worden waren. Die Nachuntersuchungen fanden nur bei Kindern aus „low income families“ statt. Auch bei einer kritischen Betrachtung muß man, so scheint es, die ermittelten Effekte als Tatsachen akzeptieren. Von den ehemaligen Vorschulkindern scheitern an der

Schule 25,4% (alle Projekte zusammengefaßt), von den Kontrollkindern 44,1%. Auch wenn z. B. dieser Unterschied für die individuelle Perspektive nur ein schwacher Trost ist, weil eben die Teilnahme an einem Programm nur die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns verringert, so ist dies für die auf nomothetischen Aussagen basierende Sozialpolitik ein wichtiges Ergebnis. Nicht ganz so eindrucksvoll sind die Ergebnisse zur Intelligenz: in einigen Projekten verschwinden auch hier die Unterschiede mit steigendem Lebensalter.

Selbst ZIGLER (1978) – ein eifriger Verteidiger des Head-Start-Programms – wohl schon in Kenntnis der Resultate, meint, daß die zwar deutlichen Ergebnisse dennoch in keinem Fall „overwhelmingly convincing“ seien. Das liegt wohl daran, daß die Ergebnisse nur bei einer Zusammenfassung der Projekte („pooled-z-technique“) deutlich werden und dann auch nur bei den dichotomen Messungen zum Schulerfolg. Alle genaueren Analysen offenbaren – wie stets und immer – ein sehr differenziertes, eigentlich durch keine Theorie faßbares Bild. Um hierfür nur einige Beispiele zu nennen: in Kuno Bellers Projekt gibt es signifikante Unterschiede zwischen den 10jährigen, nicht aber zwischen den 17jährigen aus Kontroll- und Versuchsgruppen, bei Louise Miller ist die Kontrollgruppe mit 13 Jahren intelligenter als die Versuchsgruppe, mit 5 Jahren war es noch umgekehrt. Merkwürdig auch, daß bei Levenstein die Kontrollgruppe einen Intelligenzanstieg von 3 bis 5 Jahren nimmt (von 84 auf 103), anschließend aber bis zum 10. Lebensjahr wieder auf einen IQ von 93 zurückfällt.

Beweiskräftig sind die Resultate allerdings meines Erachtens nur für die Grenzen der Erziehung – aus individueller Perspektive versteht sich. Eltern, die ihr Kind zu einem dieser Programme schicken, haben nun keineswegs die Garantie, daß ihr Kind die Anforderungen der Schule meistern wird. Bei Louise Miller z. B. scheitern 20,6% der Programmkinder an der Schule, aber nur 11,1% der Kontrollkinder – wie also ist das möglich? Oder: bei Kuno Beller scheitern 45,9% der Programmkinder und nur unwesentlich mehr der Kontrollkinder (50,0%) (Zahlen nach LAZAR und DARLINGTON 1982, 35). Und man weiß nicht woran das jeweils liegt. Nur wenn man alle Projekte zusammennimmt, erhält man die weiter oben beschriebenen Erfolgsmeldungen, die allerdings ja auch nur etwas über die schulische und nicht die Lebenskarriere aussagen. Bei den Intelligenzquotienten sieht es noch unklarer aus: ein ständiges Hin und Her und keineswegs eine stetige Entwicklung. LAZAR und DARLINGTON (1982, 48) meinen abschließend:

„Alles in allem produzieren frühkindliche Programme IQ-Gewinne bei Kindern aus einkommensschwachen Familien, die für einige Jahre anhalten. Der Effekt ist jedoch nicht dauernd; bereits 1976 gab es keine Unterschiede im WISC IQ für Programm- und Kontrollkinder bei den meisten Projekten“ (WISC = ein Intelligenztest für Kinder; Übersetzung d. Verf.).

Dieser Satz ist darum besonders interessant, weil er sich im Anschluß an eine Tabelle befindet, in der die IQ-Gewinne am Ausgangs-IQ und einigen „background-Variablen“ (Geschwister, Familienvollständigkeit, Geschlecht, mütterliches Interesse am Programm etc.) relativiert wurden. Außerdem wurde nicht die fragwürdige Zusammenziehung der Einzelprojekte vorgenommen. Fazit: Head-Start ist nomothetisch und für sozialpolitische Maßnahmen eindrucksvoll – ideographisch bleibt

Aleatorische Interpretation
der Vorschulförderung
(oder: wir würfeln unseren Schulerfolg)

1. *Die Wissenschaft* (genau):

	Prozent der Programmkinder, die in der Schule versagen	Prozent der Kontrollkinder, die in der Schule versagen
Vorschulförderungsprogramme von GORDON, GRAY PALMER, WEIKART (Median)	31,6	53,1

2. *Die aleatorische Interpretation* (ungefähr):

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es in ein Vorschulprogramm schicken und Sie bei einmal würfeln . . .

eine  oder eine 
würfeln!

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es an *keinem* Programm teilnehmen lassen und Sie bei einmal würfeln . . .

eine  oder eine  oder
eine  würfeln!

Ist das nicht ein toller Fortschritt?! Die Daten stammen aus LAZAR und DARLINGTON (1982, S. 35, Tab. 7) – sind selbstverständlich hochsignifikant. „Kontrollkinder“ haben keine Vorschulförderung genossen und stammen ebenso aus „low income families“ wie die Programmkinder. „Schulversagen“ bedeutet: Sitzengeblieben und/oder in Sonderklasse überwiesen.

bestehen, was hier schon öfter gesagt wurde: auch kleine Wunder vom Kindergarten zu erwarten ist schon fast zuviel erwartet (vgl. auch Kasten). Da Erziehung und Bildung in Institutionen – wie jeder weiß – sehr viel Geld kosten, sind die wissenschaftlichen Untersuchungen zur Effektivität dieser Milliardeninstitutionen, wenn auch nicht unbedingt bei uns, so doch in USA ungewöhnlich streng und akribisch. (Übrigens: wußten Sie, daß in der Bundesrepublik mehr Geld für Bildungseinrichtungen ausgegeben wird als für die Verteidigung? Die Ausgaben für das Erziehungs- und Bildungssystem erscheinen ja nicht nur als Kosten im Bundesetat, sondern auch bei Ländern und Gemeinden. Damit ist keineswegs angedeutet, daß die Verteidigungsausgaben höher sein sollten . . .) Wie beim Head-Start-Projekt spielen die Ausgaben für das Schulsystem immer wieder in der bildungspolitischen Diskussion eine Rolle. Insbesondere will man wissen, ob sich die zusätzlichen Investitionen auch lohnen. Die Rand Corporation hat 1971, finanziert durch „The presidents Commission on School finance“ eine solche Effektivitätsstudie unternommen, dabei allerdings nur existierende Untersuchungen besonders kritisch analysiert (AVERCH/CARROLL/DONALDSON/KIESLING/PINCUS 1972).

Die Ergebnisse sind wenig ermutigend. Die Autoren differenzieren ihre Aussagen je nach Untersuchungsansatz. Der sog. „input-output“-Ansatz stellt Beziehungen her zwischen objektiven, materiellen und organisatorischen Kennzeichen der Schule (resources), wie z. B. durchschnittliche Klassengröße, Lehrer/Schüler-Quotient, Anzahl der Schüler, räumliche Ausstattung, Erfahrungheit der Lehrer, Ausbildung der Lehrer usw., aber auch Kennzeichen der Region, in der die Schule liegt und setzt diese Vielzahl von Indikatoren in Beziehung zu (durchschnittlichen) Leistungs- und Intelligenztestergebnissen der Schüler.

„Alles in allem bieten die input-output-Untersuchungen sehr wenig Evidenz, daß die schulischen Ressourcen allgemein einen machtvollen Effekt auf die Schülerqualität haben“ (S. 148, Übersetzung d. Verf.).

Die Aussage der Autoren ist dabei sehr vorsichtig: ihnen kommt es in erster Linie darauf an, zu zeigen, daß diese Effekte bislang nicht schlüssig bewiesen sind. In der einen Studie etwa, hat die Gruppengröße einen Einfluß auf die Schülerleistung, in der anderen nicht. Die Inkonsistenz der Bedeutung solcher – alltagstheoretisch als positiv vermuteter – Faktoren für die Qualität der Schüler ist das eigentlich Verunsichernde. Ganz anders verhält es sich im Rahmen der input-output-Studien bei den background-Variablen (wie sozioökonomischer Status und Re-

gion): die hierbei verwendeten Faktoren (z. B. Schulgröße der Gemeinde, Prozentsatz Arbeitslose, Prozentsatz Väter, die in der Landwirtschaft, Industrie beschäftigt sind etc.) erweisen sich als durchschlagend „effektiv“. *Wohlgemerkt*: die Zusammenhänge sind solche zwischen Globalindikatoren. Auch die Leistungen der Schüler werden gemittelt und dann erst als Mittelwerte mit den Schul- bzw. Gemeindeindikatoren in Beziehung gesetzt. Eine zweite Gruppe von Studien wird dem „Prozess“-Ansatz zugeordnet. Hier geht es um die Auswirkung von Unterrichtsmethoden auf den Schüler, also die typisch psychologische oder empirisch-erziehungswissenschaftliche Vorgehensweise. Bei Feldstudien, also solchen, die in Schulen durchgeführt wurden, findet das Team:

„Die Forschungen zu Unterrichtskonzeptionen, Unterschiede zwischen Lehrern, Klassengrößen und ähnlichem zeigen keine konsistenten Effekte auf die Leistungen der Schüler, sofern man standardisierte Tests zu deren Messung verwendet. Die Arbeiten über Instruktionmethoden legen die Annahmen nahe, daß keine Unterschiede zwischen den Methoden bestehen; keine der modernen Methoden erscheint besser als die konventionellen“ (S. 149, Übersetzung d. Verf.).

Die Zusammenfassung der in Universitätslabors durchgeführten Untersuchungen erbrachte zwar eine Reihe positiver Ergebnisse, jedoch erscheint den Autoren deren Übertragbarkeit in die Praxis völlig unklar, weil zu komplex und zu künstlich. Und schließlich bringt auch die Prüfung von Untersuchungen eines dritten Ansatzes, des „Evaluations“-Ansatzes ein Null-Ergebnis. Und zwar handelt es sich hierbei um Evaluationsstudien, die so angelegt wurden wie die Head-Start-Projekte, bei denen man also nach einer Programmimplementation Nachuntersuchungen durchführte, um zu sehen, ob Schüler durch das Programm besser als eine Kontrollgruppe gefördert wurden.

„Scheinbar ohne Ausnahme haben alle wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu nationalen kompensatorischen Erziehungsprogrammen im Durchschnitt keinerlei vorteilhafte Ergebnisse erbracht.“ Wenn das schon mal passierte, stellte sich der „fade-out“-Effekt ein (S. 151).

Um die Resultate nun richtig zu verstehen, ist notwendig, ihre eigentliche Aussage zu präzisieren. Es wird nicht daran gezweifelt, daß Schule etwas bewirkt, zumindest lernen wir dort ja alle Lesen und Schreiben, Kulturtechniken, einen einigermaßen guten Ausdruck und vieles andere mehr. Aber: die vielen Varianten des Unterrichtens, die vielen Unterschiede im Lehrstil und in der Präsentation des Stoffes, erweisen sich nicht konsistent mit Erfolg oder Mißerfolg verkoppelt. Und daraus eben kann man den Schluß ziehen: daß die Machbarkeit des Unterrichtserfolges überschätzt wird. Den Unterschieden in den handhabbaren Größen

im Schulsystem wird zuviel Effekt zugesprochen: entweder sind diese Unterschiede für die Erzielung von Effekten zu klein, der Abstand vom guten Lehrer zum „besseren“ also belanglos oder aber andere Faktoren (z. B. außerschulische) sorgen für die Einebnung von evtl. in der Schule durch unterschiedliche Qualität der Schule erzeugten Unterschieden. Und es gäbe noch eine weitere, recht zynische Überlegung: Schule bedeutet für Kinder ein unausweichlicher Zwang, sich anpassen zu müssen und vorgeschriebene Ziele zu erreichen. Ob das dann vermittels guter oder nur mäßig guter Lehrtechniken erreicht wird, verzuckert wird durch besondere Herzlichkeit des Lehrers oder auch nicht – das alles spielt keine große Rolle. Entscheidend bleibt die dem kleinsten I-Dotz bekannte Grundkonstellation: hier muß Du was tun, es richtig machen und wenn Du das nicht tust, bekommst Du Schwierigkeiten (vgl. DREEBEN 1980).

Man sollte sich bei solchen Aussagen selbstredend nicht nur auf eine einzige Studie stützen. Es gibt erstaunlicherweise eine ganze Reihe kritischer Stimmen zum Effekt dessen, was wir in der Schule machen. SOLMON (1973) z. B. hat sich mit dem späteren Erfolg im Leben und dessen evtl. Zusammenhang mit der Schulkarriere beschäftigt. Auch er faßt verschiedene Untersuchungen zusammen. Er bezieht sich z. B. auf Untersuchungen wie die von HAUSER u. a. (1971), nach denen das Einkommen von ehemaligen High-School-Absolventen zwar mäßig durch Fähigkeiten und Schulabschluß bestimmt war, aber der noch nachwirkende Einfluß des sozioökonomischen Status des Elternhauses doppelt so groß war. Ist also durch die Entwertung der schulischen Erziehung die familiäre wieder aufgewertet? Nein, denn durch das Einkommen der Familie wird nicht erzogen, sondern das ist nur ein Indikator für ein ökologisches Subsystem, an das sich ein Kind im Laufe seines Lebens anpassen muß. Und das in dieser Anpassung Gelernte dominiert offenbar das in der Schule Gelernte . . .

FEATHERMAN (1980) in BRIM und KAGAN (1980), der Schul- und Arbeitskarrieren über die Lebensspanne hinweg untersuchte, macht deutlich, daß die Erfolgsmuster, die in einer Generation gelten, schon in der nächsten nicht mehr zutreffen müssen. Die Einzigartigkeit der jeweiligen historischen Situation eröffnet jeweils unterschiedliche Chancen, sein „Glück zu machen“. Wir erleben das heute wieder besonders deutlich. Die jungen Erwachsenen im Alter von 20 Jahren – Angehörige einer „baby-boom“-Generation – haben es außerordentlich schwer, im Erziehungs- und Bildungssystem als Lehrer oder Pädagogen unterzukommen. Nach ihnen folgt eine „baby-baisse“-Generation, die nicht so viele Lehrer braucht. Die im Krieg Geborenen (eine „baby-

baisse“-Generation) haben es da besser gehabt: als sie mit ihrer Ausbildung fertig waren, strömte die „baby-boom“-Generation in die Schulen. Lehrer z. B. wurden in großen Mengen benötigt (vgl. EASTERLINE 1980).

Ein ziemlich ausgeprägtes Grenzbewußtsein offenbaren Anne ELLISON und Bennett SIMON (1973, 61), die versuchen, die Frage zu beantworten „Does College make a person healthy and wise?“. Sie sprechen von einer Kluft zwischen wissenschaftlichen Folgerungen und praktischen Empfehlungen, die noch nicht überbrückbar sei und sie schließen:

„Wir erkennen, daß das, was wir hier diskutiert haben, dazu führen wird, daß die Aufgabe der Vorhersage und Planung von einigermaßen erwünschten Veränderungen (durch Collegeerziehung, d. Verf.) sich eher kompliziert als vereinfacht. Falls diese Schlußfolgerung zu deprimierend sein sollte, wollen wir daran erinnern, daß ein wesentliches Ziel der College Erziehung ja sein soll, die Toleranz für die Komplexität und die Uneindeutigkeiten der Menschen, so wie sie sind, zu erhöhen“ (Übersetzung d. Verf.).

Natürlich gibt es auch Autoren, die das eine oder andere Positive in diesen Studien herausstellen – warum auch nicht? Ich selbst habe 1979 eine Studie über die längsschnittliche Evaluation des nordrhein-westfälischen Vorschulversuchs „Kindergarten-Vorklasse“ (1970–1975) publiziert (DOLLASE 1979), in der ich ungeniert meine Signifikanzen deutlich beschrieben habe (natürlich auch relativiert, S. 144 ff.), weil man auch schwache Zusammenhänge im Kontext bildungspolitischer Entscheidungen für relevant halten kann (vgl. Kap. II.1). Für den Bereich Schule hat Manfred WEISS (1975) in einer Arbeit, ähnlich wie AVERCH u. a. (1972) Effektivitätsuntersuchungen zu Schulen zusammengefaßt. Er schreibt auf S. 75 bei einer vorausschauenden Zusammenfassung seiner Befunde:

„lediglich Merkmale der Lehrerqualität – wie Bildungsniveau, Erfahrung und Herkunft – scheinen stärker mit den Schülerergebnissen zu korrelieren.“

Ansonsten faßt er so zusammen wie AVERCH u. a.

Beim Referat über den COLEMAN-Report (COLEMAN 1966) – eine Effektivitätsstudie an über 600000 Schülern, 60000 Lehrern und 3000 Schulen – erkennt er „den formalen Curricula und den Lehrermerkmalen (wie Erfahrung, sozialer Hintergrund, Qualifikation, Einstellung zum Beruf u. ä.) insgesamt nur eine sehr geringe Wirkung auf die Leistung in standardisierten Tests sowohl schwarzer als auch weißer Schüler“ zu. Wie niedrig diese Zusammenhänge in solchen Studien sind, kann man auch bei DUGAN (in FROOMKIN/JAMISON/RADNER 1976) nachlesen: zwischen „teacher education“ und dem verbalen SAT-Score („Scholastic Aptitude Test“) liegt sie bei 0,26, zum mathematischen Teilscore bei 0,16. Viel ist das wirklich nicht.

Müssen diese Ergebnisse entmutigen? Natürlich nicht. Sich der Grenzen unserer Erziehung und der Grenzen unserer schulischen Möglichkeiten bewußt zu sein, verhindert lediglich, übertriebene Handlungserwartungen (vgl. die „Druckknopfpädagogik“, KLAUER) aufzubauen, verhindert die Herrschaft von halbgebildeten Besserwissern und Wichtigtuern, die irgendwelche aufgeschnappten „empirisch gesicherten“ Befunde gleich umsetzen in strikte Gebote der Erziehung. Rationale Redlichkeit und Bescheidenheit stehen dem Mut und dem Engagement für die Verbesserung von Erziehung und Unterricht nicht im Wege. Einige Autoren können das allerdings nicht. Selbst Nathaniel GAGE (Mitverfasser eines empfehlenswerten Lehrbuchs der pädagogischen Psychologie, 1979) muß sich und seinen Lesern durch fragwürdige Zusammenfassungstechniken von empirischen Studien Mut machen. In Anspielung und in Auseinandersetzung mit DUNKIN und BIDDLE (1974) – einer kritischen Studie – schreibt er (GAGE 1979, 23):

„Zu Bündeln zusammengefaßt, gewinnen die Untersuchungen genügend statistisches Gewicht, um den falschen Eindruck zu zerstreuen, der entsteht, wenn man die Signifikanz der ‚schwachen‘ Einzelstudien zum Maßstab nimmt. . . . Wir verfügen über eine Anzahl gesicherter Zusammenhänge zwischen Variablen des Lehrerverhaltens und Schülerleistungen bzw. -einstellungen, auf Grundlage derer wir an unserem wissenschaftlichen Fundament für die Kunst des Lehrens weiterbauen können“ (S. 23).

Das Überspringen der Signifikanzhürde hat für GAGE offenbar dasselbe Gewicht, wie das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Da er durch die Zusammenfassung einer Reihe von Studien zum selben Thema seine Stichprobe vergrößert, kann er dieses hehre Ziel mit zwar schwachen Zusammenhängen, aber dennoch sicher erreichen. Motto: Gemeinsam sind wir stark! Daß er für die Stärke des Zusammenhangs dadurch nichts gewinnt, sondern nur für die Erreichung eines für die angewandte Forschung sekundären Signifikanzkriteriums, scheint er kaum zu verstehen bzw. gering zu schätzen. Eine halbe Seite weiter (23/24) führt er als Beweis für sein wissenschaftliches Fundament mittlere Korrelation zwischen Schülerleistung und „Indirektheit“ des Lehrers an, die bei 0,25 bzw. 0,15 liegen. Ein bloß signifikanter Zusammenhang ist für die Praxis noch lange kein Fundament. Und ein mickriger Unterschied wird nicht dadurch praktisch relevant, daß er die Weihen der statistischen Signifikanz erhält.

Beim Durcharbeiten der Literatur zu diesem Teil kam mir hin und wieder der Gedanke, daß die schwachen Effekte des Schulsystems vielleicht auch dadurch zu erklären sind, daß wir alle in einer anregungsreichen, die Entwicklung des Menschen zumindest kognitiv fördernden

Industriegesellschaft leben, so daß die Lernanregungen der Schule sich gegenüber dem funktionalen Lernpotential (z. B. wieviel lernt man durchs Fernsehen?) nicht sonderlich abheben können. Verblüfft hat mich dann ein Aufsatz von HANF/AMMANN/DIAS/FREME-REY/WEILAND (1977) mit dem Titel „Erziehung – ein Entwicklungshindernis“, in dem die Autoren prüfen, welche Bedeutung das Erziehungssystem in Entwicklungsländern hat. Ich hätte vermutet, eine überragend hohe. Einige, nachdenklich stimmende Zitate:

„In allen Fällen und auf allen Ebenen lebt aber der Mythos der Schule auch dann noch lange weiter, wenn ihr tatsächlicher Nutzen als Aufstiegsvehikel bereits gesunken ist. Da die Bevölkerung unvermindert an diesen Mythos glaubt, fordert sie von den Regierungen ständig weitere Expansionen des Erziehungswesens. Wo der politisch wirksame Druck breiter Bevölkerungskreise mit einer irrigen Beurteilung vom wirtschaftlichen Nutzen der Erziehung durch die Regierenden zusammentrifft, muß Erziehung zu einem massiven Hemmschuh für das Wirtschaftswachstum werden“ (S. 13).

Und zwar dies, weil die Schulabsolventen nicht mehr die Arbeit tun wollen, die getan werden müßte. Ebenfalls auf S. 13 steht folgendes:

„Die Überzeugung: ‚Wer die Jugend hat, hat auch die Zukunft‘ gehört zur konventionellen Weisheit der Politiker. Abgeleitet hiervon ist die Überzeugung, daß, wer über Erziehung entscheidet, auch über Gefühle und Einstellungen von Jugendlichen und Studenten entscheidet. Bestärkt werden Politiker in diesen Annahmen durch die Tatsache, daß Erziehung ein Bereich von Gesellschaft und Politik ist, in dem – verglichen mit anderen Bereichen – bestimmte Zielvorstellungen relativ leicht verwirklicht werden können: Erziehungssysteme und Lehrpläne sind leichter zu verändern als etwa Eigentumsverhältnisse, Außenhandelsbeziehungen oder militärische Kräfteverhältnisse.“

Eine Reihe von Studien schließlich zeigt, wie wenig Schule oder Universität selbst hieran (an Einstellungen z. B.) zu ändern imstande ist. Und da die Schule in den Entwicklungsländern die wirtschaftliche Entwicklung hemmt, kommen die Verfasser zu folgendem Schlußsatz:

„Da dies in der Mehrzahl der afro-asiatischen Staaten bis heute der Fall ist, trägt das formale Erziehungswesen auf absehbare Zeit nicht zu einer Überwindung der Unterentwicklung bei, sondern dient vielmehr dazu, den makabren Kreislauf parasitärer Eliten in Gang zu halten.“

Zusammenfassung: Erziehung dient – ausgesprochen oder nicht – der zukünftigen Bewährungsfähigkeit des Erzogenen im Leben. Gerade an diesem Anspruch gemessen, werden die engen Wirksamkeitsgrenzen von Erziehung deutlich. Die aktuellen Zielsetzungen können – wegen der Unsicherheit von Prognosen über den weiteren Verlauf der Gesellschaft – zweifelhaft bleiben sein. Auch wird der Lernstoff der Schule recht schnell

vergessen, so daß die Inhalte des Lernens zukünftig gar nicht mehr funktional werden können.

Entwicklungspsychologische Längsschnittstudien zeigen insgesamt ein Bild ständiger Veränderung des Menschen über den gesamten Lebenslauf. Damit werden Annahmen über die lebenslange Bedeutung frühkindlicher bzw. schulischer Erziehung fragwürdig.

Das zeigt sich auch bei einer Analyse von Vorschuluntersuchungen, die keineswegs überwältigend eindrucksvolle Langzeiteffekte sichern konnten. Inkonsistenzen der Befunde zeigen, daß es noch ein weiter Weg bis zu einer lebenslänglich positiv nachwirkenden Kindererziehung ist. Effektivitätsstudien in amerikanischen Schulen zeigen im großen und ganzen die relative Bedeutungslosigkeit von Varianten schulischen Lernens, was wiederum als die Macht der schulischen Erziehung mindernd bewertet werden muß.

Die Probleme der fehlenden Effektivität von vorschulischen und schulischen Maßnahmen zeigen sich ähnlich auch in der Präventionsforschung und der Entwicklungshilfeforschung in Ländern der Dritten Welt.

4. Grenzen des Erziehers sind Grenzen der Erziehung

„... als wäre das, was ‚Erziehung‘ meint, wissenschaftlich eindeutig bestimmbar, ihr Prozeß beliebig beeinflußbar, jedes beliebige Ziel mach- und herstellbar. Wird, wie im folgenden, davon ausgegangen, daß der Erzieher stets mit Leib und Seele in die erzieherische Kommunikation eingebunden und nie irgendwo außerhalb ihr angesiedelt ist, so zeigen sich plötzlich Widersprüche, die in der Betriebsamkeit des Alltags ohne Berücksichtigung bleiben.“

Rolf SILLER (1979, 562)

Gesetzt den Fall, die Erziehungswissenschaft bekäme heraus, was alles wirksam erzieht, wie wir uns als Lehrer oder Eltern verhalten müßten, um aus unseren Kindern Wundermenschen zu machen – wäre dann das goldene Zeitalter angebrochen? Schon möglich – nur wäre eine zusätzliche Maßnahme notwendig, die sehr teuer und langwierig wäre: die Erziehung der Erzieher, die Ausbildung der Ausbilder. Diese Ausbildung müßte sich die höchsten Ziele überhaupt setzen. Die so Erzogenen müßten wirklich ohne Fehl und Tadel sein, ihrerseits Supermenschen, die sich selbst völlig unter Kontrolle haben und stets das tun, was ver-

nünftig ist. Von ihrer eigenen Person und ihren unvernünftigen Beweggründen müßten sie wahrscheinlich absehen.

Zu welch absurden Forderungen an Eltern und Lehrer schon heute die Idee einer wissenschaftlich fundierten „richtigen“ Erziehung führt, wird zunächst illustriert (a), sodann wird am Beispiel des Lehrers gezeigt, welche Psychoprobleme ihn von der Realisierung optimaler Erziehung abhalten bzw. ihn dabei stören (b).

a) Die Überforderung des Erziehers durch das Gute

Vor mir liegt ein Stapel Karteikarten, alle säuberlich von einem Computer ausgespuckt, auf dünnem Papier versteht sich, aber leicht aufklebbar auf Karteikarten im Postkartenformat. Der Computer steht in Trier (Schneidershof, 5500 Trier), ist der Universität Trier angeschlossen und gehört der „Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation“ (ZPID). Eine wirklich segensreiche Institution: man schreibt dorthin und bittet um Formulare für eine Literatursuche, die füllt man dann aus und nach einigen Wochen erhält man einen preiswerten Stapel (aber nicht billigen Stapel, ca. 100,— bis 200,— DM muß man zahlen) von Karteikarten zum verlangten Thema. Die Karten, die vor mir liegen, gehören einer Doktorandin, die über die Wechselwirkungen zwischen Kleinkindern und ihren Eltern arbeiten will. Da es sich nur um Kleinkinder und ihre Eltern, zudem nur um Arbeiten ab 1980 handelt, konnte man die Erwartung hegen, daß es nur recht wenige Karten geben würde. Leider nein: rund 300 Literaturangaben zu einem so eingegrenzten Thema und die nur zwischen 1980 und 1983 publiziert.

Für empirisch arbeitende Wissenschaftler ist das nicht verwunderlich. Monatlich werden in den „Psychological Abstracts“ Literaturangaben und Kurzzusammenfassungen der weltweit erscheinenden Fachartikel und Bücher publiziert, und zwar monatlich 2000 bis 3000 Stück, im Monat Juli waren es exakt 2728, davon allein 240 zur „educational psychology“. Wenn ich das schon mal Laien erzähle, dann trösten sie mich: es sei ja sicher nicht alles wichtig, oder vieles sei sicher schlecht, oder man könne sich sicherlich spezialisieren. Der letzte Tip ist der einzig vernünftige. Das würde aber bei mir z. B. dazu führen, daß ich mich nur noch z. B. mit Soziometrie (vgl. DOLLASE 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1981, 1984) beschäftige, einem solch mikroskopisch kleinen Sektor, von dem allein aus keinerlei sicheres Urteil über irgendeinen Praxisbereich möglich würde. Wer sich in irgendeiner Form mit der Anwendung des Wissens beschäftigen will, müßte sich breiter informieren. Also nicht nur die „Psychological Abstracts“, sondern auch die „Sociological Abstracts“ und die „Bibliographie Pädagogik“ regelmäßig durchkämmen, monatlich 10 bis 20 Bücher lesen, alle vier Wochen an einem Kongreß teilnehmen etc. Es hilft nichts: das würde jedermanns/jederfraus Grenze übersteigen. Die maßlose Überinformiertheit (STEINBUCH), die zu einer außerordentlich lückenhaften, eklektischen und sporadischen, oberflächlichen Informiertheit führt, wird verdrängt und vertuscht. Selbst namhafte Wissenschaftler beherrschen das Schelmenstück der Belesenheitsshow, lassen Namen fallen („name dropping“) und jonglieren mit dem, was in den Kurzzusammenfassungen steht. Der Kollaps unserer wissenschaftlichen Informationsverarbeitung steht nicht noch erst bevor, sondern er hat schon längst stattgefunden.

den: Es ist nicht möglich, wirklich gründlich und umfassend über ein praxisrelevantes großes Gebiet informiert zu sein. Zum Thema „Angst“ habe ich 1981 im VLB („Verzeichnis lieferbarer Bücher“) allein rund 100 deutsche Bücher aus verschiedenen Wissensgebieten gezählt. Zigtausende Fachartikel dürfen Sie getrost dazuzählen. Man kann heute ein dickes Buch über irgendein Thema schreiben, mit Hunderten von Literaturangaben und ein anderer könnte eine ebenso dicke Schwarte verfassen mit gleichfalls Hunderten von Literaturangaben und nicht eine einzige davon wäre in beiden Büchern übereinstimmend (das gilt sicher auch für dieses Buch). Wer behauptet, auch heute noch wäre ein systematisches, gründliches Aufnehmen von Gedanken anderer Autorinnen/Autoren möglich, ein wirkliches Durcharbeiten eines jeden Fachartikels, der geht mit Scheuklappen durch die Welt oder er bearbeitet ein Gebiet von solcher Enge wie etwa „Über die desinfizierende Wirkung von Bohnerwachs“ oder „Masturbationsverletzungen an Staubsaugerdüsen“ (kein Witz, so was sind Titel medizinischer Dissertationen gewesen). Gerade bei zentralen und wichtigen, praxisrelevanten Themen ist die Informationsfülle nicht zu durchschauen.

Genug des Exkurses – die Karteikarten liegen noch immer vor mir. Will man aus den kurzen Zusammenfassungen etwas für sein eigenes Erziehungsverhalten lernen, so wird man reichlich beraten: mal ist es gut für das Kind, wenn die Eltern befriedigende außerfamiliale Sozialkontakte haben, damit sie sich über Verhaltensprobleme nicht so aufregen; dann ist es wieder ganz schlecht, wenn man als Vater oder Mutter depressiv oder neurotisch ist; streng zu sein ist längst nicht so gut, wie eine Unterstützung der Kinder bei Schwierigkeiten: dann glauben die Kleinen, sie könnten das Leben meistern, die streng erzogenen glauben, das Leben würde sie meistern; die Trauer kleiner Kinder bei kurzzeitigen Trennungen hält sich in Grenzen, wenn die Mutter vor der Trennung viele Kontakte mit dem Kind hatte; die Responsivität von Eltern (so eine Art Reaktionsbereitschaft auf das Kind) hängt positiv mit der Sprachentwicklung zusammen; es ist in jedem Fall ratsam, an einem Elterntermin teilzunehmen, denn Teilnehmer daran sind erwiesenermaßen kompetenter in Erziehungsfragen als eine nichtteilnehmende Kontrollgruppe; Depressivität der Eltern ist ganz schlecht für kleine Kinder; Väter müssen ein positives Selbstkonzept haben, denn das hängt sehr stark mit dem Selbstkonzept der Töchter zusammen; Eltern, insbesondere Väter, müssen in der Familie offener und verständnisvoller über Sex sprechen, damit die Kinder eine gute sexuelle Entwicklung nehmen, insbesondere dürfen sie sich nicht geschockt zeigen, wenn sie über derartige Interessen ihrer Kinder was erfahren; wer ein frühgeborenes Kind hat, profitiert von einer Beratung; unsichere Eltern sind schlecht für die Babyentwicklung; Väter müssen sich mehr um die sprachliche Entwicklung der Kinder kümmern, weil die Mütter diese nicht so intensiv betreiben; je mehr die Eltern mit den Kindern sprechen, desto besser lernen die

Kinder sprechen; keine Sorge, wir sind noch lange nicht durch; es ist wichtig, daß in der Familie eine Kongruenz zwischen der Beschäftigung der Mutter und ihrer tatsächlichen Beschäftigung besteht, sonst lernen die Kinder keine moderne Geschlechtsrolle; soziopathischer Stress in der Familie verhindert die Heilung von Asthma; ein mittleres Ausmaß von Freiheitsgewährung den Kindern gegenüber gewährleistet die optimale Kreativitätsentfaltung, wenn sie mit elterlicher Wärme verbunden ist; wenn die Eltern ängstlich sind, sind's die Kinder meistens auch; wenn die Eltern Zwillinge haben, müssen sie mit ihren Kindern noch mehr sprechen – weil's ja zwei sind – sonst wird die Sprachentwicklung der Zwillinge verzögert; Eltern müssen ihr Kind mögen, dürfen nicht zu dominant sein, ein reversibles Erziehungsverhalten zeigen und Vertrauen zum Kind haben, wenn nicht, ist das Schulversagen der Kinder nicht mehr fern; nachts ist es kälter als draußen; negatives Verhalten der Mutter veranlaßt 18 Monate alte Kinder, ihr negatives Verhalten zu stoppen, aber startet es, wenn die Kinder gerade beginnen wollten, negativ zu sein; vieles Reden allein (schon wieder) hilft der Sprachentwicklung nicht so sehr auf die Sprünge, wie viel reden mit dem Kind, wenn es was gesagt hat; aha; da da da; Väter müssen eine sichere Bindung zu ihrem Baby aufbauen, weil das die Freude der Kinder an neuen sozialen Situationen steigert; wenn die Eltern ein epileptisches Kind haben und in die Therapie müssen, sollten die Mütter nicht neurotisch sein und an den Erfolg von Diagnostik und Therapie glauben; in der Familienkommunikation darf es nicht zu viele Wiederholungen (Redundanzen) geben, sonst ist die Gefahr einer psychischen Störung für das Kind gegeben; „Nur-Hausfrauen“ sind für die Erziehung weniger geeignet als erwerbstätige Frauen; was soll meine Mutter nur sagen?; Mütter mit ich-schwacher Persönlichkeitsstruktur, besorgten Einstellungen gegenüber der Familie und subjektiv erlebter Beeinträchtigung durch körperliche Beschwerden haben meist fettere (adipöse) Kinder; sollen wir noch weiter machen?; besser nein; reicht's? – Mir auch.

Man muß sich darüber im klaren sein, daß Tausende von Seiten mit solchen Ratschlägen gefüllt werden könnten, aus jedem Fachartikelchen läßt sich ein Zeitungsartikelchen machen, das Empfehlungen für das richtige Erziehungsverhalten enthält. Niemand kann alle behalten. Niemand kann alle realisieren. Nun gut – man wird sie zusammenfassen, ordnen, systematisieren, damit sie mnemotechnisch besser verfügbar sind. Das ist bislang zwar noch nirgends geleistet (weil dann auch die Widersprüche der Untersuchungen offenkundig werden) – aber wir wollen es mal annehmen, daß so etwas vorliegt. Dann werden relativ komplizierte Ratschläge in der Form erteilt: „Wenn das Kind gerade

durch eine schlechte Note frustriert ist und nicht mit Ihnen sprechen will, dann empfiehlt es sich, nicht auf das Kind einzureden, sondern abzuwarten.“ Oder: „Bei mittlerer Aufgabenschwierigkeit und hoher interner Kontrollüberzeugung des Kindes ist Lob wirksamer als Tadel.“ Die klingen vielleicht noch nicht sehr kompliziert, sie enthalten auch nur drei Variablen. GAGE (1979, 10) hält allerdings Lehrer schon für so beschränkt, daß sie Handlungsanweisungen mit mehr als vier Variablen nicht mehr handhaben können:

„Die wissenschaftliche Methodik kann uns Zusammenhänge zwischen zwei oder, wenn Interaktionen (Wechselwirkungen, d. Verf.) dazukommen, selbst zwischen drei oder vier oder mehr gleichzeitig wirksamen Variablen liefern. Bei mehr als, sagen wir, vier Variablen beginnt der praktische Nutzen dessen, was die Wissenschaft den Lehrern zur Verfügung stellen kann, nachzulassen, weil die Lehrer mit den komplexeren Interaktionen nicht mehr zurechtkommen, jedenfalls nicht inmitten des Unterrichtsgeschehens und ohne Hilfe.“

Das ist gewiß recht pragmatisch gedacht und ich bin sicher, daß das für viele amerikanische Lehrer zutrifft. Sicher auch für deutsche. Das ist eben die Realisierungsgrenze, um die es hier geht. Keine noch so gute Lehrerausbildung (Referendarausbildung incl.), kein noch so gutes Elternttraining wird an dieser Kapazitätsgrenze etwas ändern können: wenn wir unser praktisches Verhalten an wissenschaftlich ermittelten Regeln orientieren, müssen wir mit unserer begrenzten Fähigkeit rechnen, diese Regeln im alltäglichen Erziehungsgeschäft auch anzuwenden. Möglicher Ausweg: wir nehmen Schauspielunterricht und lassen uns für jeden Tag ein Erziehungsdrehbuch schreiben . . .

Selbst wenn es uns gelingt, eine einfache Regel, z. B. „einführendes, nicht wertendes Verstehen“, gegenüber Kindern zu zeigen (nach TAUSCH/TAUSCH 1977), zu behalten und wir uns bemühen, diese laufend zu realisieren, werden wir Grenzen in uns selbst erfahren, die uns hindern, dieses Verhalten dauernd an den Tag zu legen. Sie haben z. B. Grippe, müssen sich aber zum Dienst hinschleppen, weil auf Sitzungen etwas verhandelt wird, das sie persönlich in den nächsten Jahren betrifft. Sie erleben dort eine Niederlage, ihre Vorstellungen werden nicht berücksichtigt. Sie kommen nach Hause, müssen im Haushalt noch allerlei erledigen. Ihre Tochter ist mit den Schularbeiten noch nicht fertig. Sie hat eine schlechte Mathe-Arbeit geschrieben. Schon wieder. Die Kinderfrau (wir haben es in diesem Beispiel mit einer modernen Familie zu tun) beschwert sich über ihr dauerndes Späterkommen und will dafür mehr Geld haben. Es klingelt – Verwandte stehen vor der Tür und erwarten freundliche Konversation. Sie bleiben – man sieht sich ja so selten. Bis nachts 1 Uhr. Die drei Gläser Rotwein sind ihrer Grippe auch nicht gut

bekommen. Sie liegen gerade im Bett, da wird ihr kleiner Sohn wach. Sie sind hundemüde, krank. Ihr Sohn hatte einen schlimmen Traum. Sie besänftigen ihn mit „einfühldem, nicht wertendem Verstehen“. Sie schlafen wieder ein. Nach einer Stunde schreit er, weil das Kissen runtergefallen ist. Ihre Tochter wird auch wach und meckert, weil der Kleine plärrt. Sie besänftigen alle: mit „einfühldem, nicht wertendem Verstehen“ – wirklich? Oder drehen Sie nicht schon gleich beim Nachhausekommen durch? Wenn sie ein kinderloser Pädagoge oder Psychologe sind, Bücherschreiber zumal, werden Sie gewiß das einfühldem, nicht wertendem Verstehen in jedem Fall durchhalten. Auch wenn Sie in solchen Fällen diesen Streß auf Mann/Frau, Oma/Opa, Kinderfrau, Tante etc. abwälzen können, sind Sie fein raus, und Sie sollten sich ihre theoretische Reinheit nicht verderben lassen. Aber die *normalen* Menschen, die ich bislang getroffen habe, sind in solchen Fällen schlicht und einfach aus der Haut gefahren und haben einen Erziehungsfehler nach dem anderen begangen. Realisierungsgrenzen sind das. Oder Störungsgrenzen, aber das spielt dann auch schon keine Rolle mehr.

Wie schrieb Martinus J. LANGEVELD (1954, 31)?

„Die Sphäre der Erziehung ist in die des menschlichen Umgangs eingebettet, und dieser Umgang der verantwortlichen Generation mit einem Jüngeren ist wesentlich ein pädagogisch präformiertes Feld. Aus diesem Feld transzendiert das Leben fortwährend in die Erziehung hinein ohne als Erziehungsmaßnahme beabsichtigt zu sein.“

b) Probleme des Lehrers als Grenze der schulischen Erziehung

Die Verwirklichung des erwünschten Lehrerverhaltens ist nicht so einfach, wie man nach Lektüre einschlägiger Texte meinen kann. Eine so einsichtige Forderung wie die nach „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme“ z. B. erweist sich im Lehreralltag nur zu oft als unerfüllbar. Im Ärger über einen mutwilligen Dauerstörer platzt dem Lehrer der Kragen, und es rutschen ihm (verständlicherweise) mißachtende, häßliche oder zynische Bemerkungen heraus.

Es ist überdies selbstverständlich, daß sich ein professionelles Lehrerverhalten womöglich erst nach einiger Zeit (u. U. erst nach Jahren) einstellt, daß auch dann erst Verständnis, Einsicht und Interesse für das eigene Verhalten und das der Schüler entwickelt wird, so daß eine unverkrampfte Reflexion darüber einsetzen kann.

Dennoch gibt es einige nicht nur durch menschliche Unzulänglichkeit erklärbare sondern *prinzipiell* unlösbare echte wie auch Pseudo-Probleme, die sich sozusagen vor den praktischen Schwierigkeiten bereits

theoretisch erkennen lassen. Ausgeblendet bleiben hierbei Streß und Beanspruchungsprobleme des Lehreralltags. Hierzu existieren gute Bücher, z. B. JENDROWIAK/KREUZER (1980). Da ich aus einer Lehrerfamilie stamme und selbst als Hochschullehrer die unterschiedlichen Belastungen von Lehre und Bürotätigkeit am eigenen Leib erfahre, möchte ich hierzu nur folgendes sagen: ich tausche jederzeit die Verpflichtung, eine zweistündige Lehrveranstaltung abzuhalten (incl. Vorbereitung, Hausarbeitskorrektur etc.) gegen einen achtstündigen Arbeitstag am Schreibtisch. Oder: wer vom Lehrerberuf keine Ahnung hat und/oder nicht mindestens schon zehn Jahre in der Lehre tätig ist, der unterschätzt die Belastungen des Lehrerberufs maßlos. Für die Grenzfrage ergibt jedoch die Beanspruchungsproblematik nicht so viele inhaltliche Facetten wie etwa die Frage der Qualifikations- und Kompetenzproblematik (1), der Beziehungsprobleme (2), der Echtheitsprobleme (3) sowie der Kommunikationsprobleme (4).

1. Qualifikations- und Kompetenzprobleme:

Solange man noch Lehrerstudent ist, assoziiert man zu „Qualifikation“ und „Kompetenz“ vermutlich eher „Noten“ und „Prüfungen“ als „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehbarkeit“ von Schülern. Der „Praxisschock“ (früher „Realitätsschock“ genannt, nach WAGENSCHHEIN 1950) erst bringt nun die psychische Problematik erzieherischer Kompetenz ins Bewußtsein. Er fördert u. U. auch die verdeckten und nicht bewußten psychischen Probleme zutage, die bei der Berufswahl „Lehrer“ Pate gestanden haben.

Es handelt sich bei den Qualifikations- und Kompetenzproblemen des Lehrers um grundverschiedene Arten von Problemen:

1. Tatsächliche Lücken in der Qualifikation (z. B. erlebte eigene Inkompetenz in einem fachwissenschaftlichen oder pädagogischen Fall).

2. Eine psychisch belastende Einstellung zur eigenen Kompetenz bzw. Inkompetenz (z. B. Omnipotenzwahn, zu wenig distanzierendes Verhältnis zu beruflichen Problemen, Minderwertigkeitsgefühle).

Die erste Gruppe von Schwierigkeiten ist leicht behoben: Fortbildung, Kontaktstudium, Fachlektüre, Kurse etc. Dennoch ist überraschend, welche Resultate empirische Untersuchungen zu diesem Bereich erbracht haben. Die fachliche, d. h. fachwissenschaftliche Kompetenz des Lehrers z. B. (nicht die praktisch-pädagogische) wird oftmals für Lehr- und Unterrichtserfolge als verursachend angesehen. Zur Zeit ist in Nordrhein-Westfalen in Anlehnung an die Gesetzgebung in anderen Bundesländern die Wichtigkeit des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums für Lehrer zugunsten der Fächer massiv zurückgedrängt worden. Warum? „... um die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern!“ – heißt es. Diese Begründung ist falsch. Der Lernerfolg der Schüler korreliert mit der fachwissenschaftlichen Kompetenz des Lehrers nicht. Das beweisen einige ernst zu nehmende amerikanische Untersuchungen (vgl. GAGE/BERLINER 1977, 646).

Warum das so ist, kann man sich leicht erklären. Sobald ein gewisses Minimalniveau an Fachkenntnissen erreicht ist – wahrscheinlich etwas

mehr als ein Abiturient erwerben kann – ist die zusätzliche Fachkenntnis zu fast nichts mehr nützlich, weil es für dieses Wissen keine Abnehmer mehr gibt. Zudem hängt Fachkenntnis und Unterrichtskunst weder sachlogisch noch psychologisch zusammen. Außerdem: der Lehrer ist nicht die einzige Informationsquelle für die Schüler. Sie können sich aus Lehrbüchern, Arbeitsbüchern, Zeitschriften, durch Filme, Schulfernsehen etc. informieren.

Erstaunlicherweise ist auch die Unterrichtsplanung selbst kein Allheilmittel zur Sicherung von Erfolg. ZAHORIK (1970) hat nachgewiesen, daß Planung zur Rigidität führen kann, dazu, daß Schülerideen weniger ehrlich und fachkundig verwertet werden, weil planende Lehrer ihre Improvisationsfähigkeit, eine Grundvoraussetzung für Flexibilität – verlieren. In eine ähnliche Ergebnisrichtung deuten Untersuchungen über die Kompetenz und den Bildungserfolg von jungen, noch relativ unerfahrenen Kollegen gegenüber älteren Lehrern mit -zig Jahren Berufserfahrung. Wer ist „besser“? GAGE und BERLINER (1979, 691) fassen die Ergebnisse von ROSENSHINE (1971) zusammen. Sie schreiben:

„In neun Untersuchungen über diese Frage waren die Korrelationen zwischen den Unterrichtsjahren des Lehrers und den durchschnittlichen Leistungen der Schüler dieses Lehrers durchgängig gering, wenngleich sie in sieben Untersuchungen positiv waren. Dieser schwache Zusammenhang macht es deutlich, daß Erfahrung oder Praxis allein bei weitem nicht ausreichen, um einen Lehrer als hervorragend qualifizieren zu können.“

Die Resultate der Untersuchungen zeigen m. E. deutlich (wieder einmal), daß der Erfolg eines Lehrers, somit auch seine Qualität und Kompetenz keineswegs wie herkömmlich bestimmt werden kann. Vermutlich, weil zu der Unsicherheit um Gütekriterien überhaupt, die Unwägbarkeit interaktiver Ereignisse im Unterricht hinzutritt. Das zeigt auch, wie weit wir von der wissenschaftlichen Aufklärung des Unterrichtsgeschehens entfernt sind.

Für eine psychologische Perspektive weitaus interessanter ist die 2. Gruppe von Kompetenzproblemen. Gerade in den letzten Jahren haben sich Bildungswissenschaftler der unterschiedlichsten Fachrichtungen mit den psychischen Problemen des Einsatzes der eigenen Kompetenz befaßt, z. B.:

- mit dem der maßlosen Überschätzung der eigenen Wirkungsmöglichkeiten (Omnipotenzwahn), die auch dazu führen kann, daß man sich nicht professionell verhält, um sich z. B. nicht selbst als „autoritär“ klassifizieren zu müssen, wenn die eigenen antiautoritären Strategien nicht den erhofften Erfolg erbringen (an deren Richtigkeit man felsenfest glaubt ...);

- mit der Überidentifikation mit den Betroffenen und ihren Problemen, was dazu führt, daß man jede Frechheit oder Dummheit eines Schülers gleich als persönliche Beleidigung empfindet und somit an einem professionellen (i. e. vernünftigen) Einsatz der eigenen Kompetenz gehindert wird.

SCHMIDBAUER (1977; „Die hilflosen Helfer“, Reinbek) und andere (z. B. BELARDI 1978) führen derartige Probleme zumeist auf unerkannte eigene Probleme des Lehrers zurück. BELARDI führt z. B. aus, daß Sozialpädagogen wegen früherer eigener innerfamiliärer Vernachlässigung ein starkes Bedürfnis entwickeln, von ihren Klienten geliebt zu werden, folglich die Rollenungleichheit zwischen Erzieher und Zögling auflösen bzw. verwischen und dabei immer weniger in der Lage sind, wirksam zu helfen. Oder: Lehrer litten selbst unter strengen Erziehungspersonen (Väter, Lehrer etc.), ihr Haß gegen Autoritäten führt zur Ablehnung jeder Art von Regelungen, zu völligem Laissez-faire-Betrieb im Unterricht und somit zur Selbstaufgabe der eigenen Berufsausübung. Auch kann mit forscher antiautoritärer (auch mit solidarischer) Haltung der Kampf gegen eigene doch noch vorhandene Machtgelüste verdeckt oder offen geführt werden . . .

Es ist andererseits durchaus auch möglich (früher vielleicht häufiger), daß Minderwertigkeitsgefühle, die eigene als Kind oder Jugendlicher erlittene Ohnmacht oder Unbeachtetheit nunmehr im Erwachsenenalter als Lehrer gerächt wird. So erklären sich dann autoritäre und Dominanz spielende wie genießende Pädagogen . . .

Insbesondere die tiefenpsychologische Argumentation kann bei einer Selbsterforschung verwirren. Ehe man sich nun für fast ungeeignet hält, sollte man beherzigen:

- anderen geht es genauso,
- man sollte seine Beweggründe für Rollenverhalten regelmäßig überdenken, sich z. B. öfter fragen „Was außer rein sachlichen Gesichtspunkten hat mich zu diesem oder jenem Verhalten angestiftet?“,
- die engen Grenzen beachten, die der Wirkung eines Lehrers gesetzt sind.

Der Blick auf die Grenzen, in diesem Buch ja weidlich ausgedehnt, soll – außer einer psychischen Entlastung – natürlich auch den Blick für die kleinen Erfolge schärfen. Der Lehrer ist nicht dazu da, das Paradies auf Erden zu schaffen und die Menschheit aus dem Jammertal zu erlösen, sondern um das Rechnen, Schreiben, Lesen (und manch andere nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse) an die nachwachsende Generationen zu übermitteln . . . Oder, wie es bei RUPPRECHT/HERRMANN (1978, 13) heißt:

„Sie sind nicht:

Der große Wissenschaftler, der Kumpel, der Vater oder Mutter, Freund wie andere Freunde, Unteroffizier, Polizist, Repräsentant eines verbindlichen Standpunktes, Sie sind auch nicht der, der alles weiß und alles kann.

Kurz: Ihre Gottähnlichkeit ist beträchtlich unterentwickelt!“

Und bei Hartmut von HENTIG (1981, 103):

„Solange die Schule so tut, als gehe es darum, Menschen mit Qualifikationen auszustatten, so wie man ein Auto mit Sicherheitsgurt und Chromleiste ausstattet, so lange hat sie das Geschäft der Pädagogik falsch betrieben.“ . . . „Die Hoffnung, daß sie merken: wir müssen uns bescheiden, beispielsweise von der Schule keine Wunder verlangen, nicht erwarten, daß sie unsere Persönlichkeit bildet, unseren Geist entfaltet, uns ‚sozialisiert‘ und obendrein noch die gesamte berufliche Zukunft sichert. Damit ist sie gründlich überfordert.“

2. Beziehungsprobleme:

Die Fehler des Systems Menschen zeigen sich in der Erziehung besonders dort, wo dieses System eben nicht wie ein technisches System perfekt funktionieren kann oder nur unter Aufbietung allergrößter Willenskraft so arbeitet. Bei den Eltern ist es oft die Liebe zu ihren Kindern, die Blutsverwandtschaft, die sie durch diese erpreßbar macht – weit über das vernünftige und angeratene Maß an liebevoller Nachsicht hinaus. Man muß sich gegen diese Beziehungsempfindungen geradezu wappnen, will man „vernünftig“ erziehen. Sympathie und Antipathie also, die das technisch vernünftige Erziehen erschweren – bei Eltern verständlich, aber auch bei Lehrern?

Die Beziehungen zu den Schülern werden vorwiegend unter dem Aspekt der Präferenz von Schülermerkmalen untersucht. FENNER (1978) faßt in etwa wie folgt zusammen:

Schüler und Schülerinnen aus der Mittelschicht, gute Schüler, angepaßte, unsichere und inaktive sind dem Lehrer, nach verschiedenen Arbeiten zu urteilen, lieber als etwa schlechte, unabhängige, selbstsichere, aktive Kinder. Nach einer eigenen Literaturübersicht zu urteilen (DOLLASE 1976²) läßt sich dieser Katalog erwünschter Schülermerkmale noch wesentlich erweitern: Von Lehrern und Schülern werden diejenigen geschätzt, die den augenblicklich herrschenden Standards „sozialer Erwünschtheit“ am nächsten kommen.

Da diese Standards von „Natur“ aus immer systemstabilisierend angelegt sind (auch wenn sie epochal variieren), wundert es nicht, daß Schüler, die dem Lehrer keine Schwierigkeiten bereiten, also auch seine Autorität anerkennen, günstige Schulkarrieren machen. Diese verlaufen günstiger, als es manchmal von ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit her vertretbar wäre. Kein Wunder auch, daß Mädchen im allgemeinen besser behandelt werden – sie verhalten sich wegen noch üblicher Geschlechtsrollenklischees angepaßter (vgl. FENNER 1978, 101).

Die einfachste Erklärung für dieses Phänomen (von vielen als Ungerechtigkeit empfunden) ist wahrscheinlich folgende: Schüler, die dem Lehrer

keine Schwierigkeiten bereiten – weder sozial noch leistungsmäßig – sind für ihn verstärkend, arbeitserleichternd, sozusagen ein Erfolgserlebnis. Da ist dann die Dankbarkeit nicht mehr weit: bessere Noten wegen erwiesener Unterstützung . . .

Meines Erachtens ist es nun grundfalsch, Sympathien zu verdrängen, sich oder den Schüler also gleichsam für derartige Gefühle der Dankbarkeit und Zuneigung zu bestrafen. Ebenso falsch erscheint es mir aber auch, damit zu kokettieren, (Motto: „Die und die Schüler mag ich eben – das sollen ruhig alle wissen. Da kann man ja gar nichts dran ändern.“) Schüler haben – ob Sie sie mögen oder nicht – ein Recht auf faire, gleiche und intersubjektiv abgesicherte Beurteilung und Behandlung im Unterricht.

Manche Lehrer neigen wegen ihrer Übergewissenhaftigkeit dazu, die ihnen sympathischen Schüler besonders schlecht zu beurteilen, weil ihnen ihre Sympathie bewußt ist. Umgekehrt könnten dann die unsympathischen Schüler besser beurteilt werden.

Man kann für die emotionale Lösung und Verarbeitung von Sympathie-/Antipathie-Problemen keine Patentrezepte anbieten. Bei den folgenden Fällen handelt es sich um *echte* Beispiele aus dem Schulalltag, über die man nachdenken kann, d. h. reflektieren, sich fragen, was man selbst als betroffener Lehrer gemacht hätte, welche autosuggestiven Einreden man entwickeln kann, um emotional im Gleichgewicht zu bleiben (z. B. „Auch wenn etwas passiert, muß ich ruhig bleiben“ – „Erst überlegen, dann handeln“).

Karin F. übernimmt voll guter Vorsätze nach ihrem glänzend bestandenen 2. Staatsexamen an einer neuen Schule eine neue Klasse. Frohgestimmt und gut gelaunt betritt sie den Klassenraum. Im Hineingehen hört sie von der Seite deutlich vernehmbar eine Schülerin zu einer anderen sagen: „Iih, wie sieht die denn aus – total bescheuert.“

Das Beispiel belegt auch, womit junge Lehrer meist nicht rechnen: daß nämlich ihre Jugendlichkeit, ihre moderne Kleidung und Haartracht keineswegs per se als positiv gewertet werden. Karin F.s Stimmung brach im Moment der Äußerung zusammen, ihre Bitterkeit wich den ersten Schultag über nicht. Wut kam auf, Enttäuschung und der kaum zu bändigende Wunsch, hart und autoritär durchzugreifen.

Ähnlich im folgenden Fall:

In der S-Bahn hört Herbert A., der Schwiegervater von Volker S., Studienrat für Mathematik am Gymnasium in M., einige halbwüchsige Jungen und Mädchen über ihren Lehrer Volker S. reden. Nichts Gutes! „Wie der sich immer anbiedert – ekelhaft.“ „Neulich hat er sich wieder einmal auf meinen Tisch gesetzt.“ „Der will sich nur als der große Kumpel aufspielen – merkt aber nicht, daß er uns auf den Geist geht.“ Herbert A., kaum zu Hause angekommen, ruft sofort seinen Schwiegersohn an und teilt ihm den Vorfall empört mit: „Man muß sich ja in der

Öffentlichkeit schämen. Eure neumodischen Methoden machen euch ja schon bei den Schülern lächerlich. Gott ist das peinlich!“

Wie soll er nun, kann er nun reagieren? Fragen, wer das über ihn gesagt hat? Am anderen Tag eine große Szene machen? Volker S. ist verständlicherweise „sauer“, auch und vor allem, weil so etwas ausgerechnet sein Schwiegervater hören mußte, mit dem er sich häufig über moderne Erziehungsmethoden gestritten hat. Volker S. hat mittlerweile gelernt, sich dem Typ „Ich will, daß ihr mich mögt!“ zuzurechnen, also sich als Lehrer einzustufen, der die Sympathie von Schülern und Schülerinnen benötigt, weil er soziale Anerkennung, Geborgenheit sucht (sie früher vielleicht entbehrt hat). Ich weiß nicht, ob das richtig und nötig ist. Fest steht nur: Es ist völlig unreal zu erwarten, daß alle oder auch nur die meisten Schüler einen bestimmten Lehrer sympathisch finden. Selbst bei den absoluten Lieblingslehrern gibt es zahlreiche Nicht-Anhänger, solche die ihn unangenehm, „blöd“, „doof“, „spießig“ etc. finden. Stellen Sie sich emotional von vorneherein auch auf Ablehnung seitens der Schüler ein.

Der Lehrerberuf ist ein öffentlicher Beruf, also wird über Sie in zahlreichen Gesprächen geredet, geschimpft und getratscht. Orientieren Sie sich an anderen Berufen: z. B. Politiker, Sportler, lokale Prominenz. Ersetzen Sie mal in einem kritischen Zeitungsbericht (es darf ruhig die Lokalseite sein) den Namen des kritisierten Politikers oder Fußballers durch Ihren eigenen – dann merken Sie, was andere aushalten müssen und aushalten können.

Sie haben es früher als Schüler auch nicht anders gemacht: nämlich ziemlich leichtfertig, häßlich, ironisch, bössartig über Ihre Pauker hergezogen. Oder?

Sympathien und Antipathien ändern sich bei heranwachsenden Schülern von Tag zu Tag (manchmal natürlich auch erst nach Jahren). Es lohnt sich aber in keinem Fall, solchen Äußerungen ein besonderes Gewicht beizumessen, weil es Heranwachsende sind, die sich auf dem Weg zur eigenen Urteilsfähigkeit befinden. Von ihnen ein reifes, differenziertes oder gar abgeklärtes Urteil zu erwarten, ist doch wohl etwas zu viel verlangt.

Die Notwendigkeit, sich gegen normale Frustrationen durch Schüler zu wappnen, sie nicht „persönlich“ zu nehmen, gilt auch bezogen auf die stoffliche Seite von Unterricht. Lesen Sie hierzu eine längere Passage aus einem Artikel von Sabine GERBAULET (1980, 9):

„Man solle als Lehrer, so zum Beispiel H. Domke in ‚Lehrer und abweichendes Schülerverhalten‘ nicht allzu große Erwartungen in den Erfolg des Unterrichts haben und bei Unterrichtsstörungen nicht allzu empfindlich reagieren. Außerdem solle man sich bemühen, abweichendes Verhalten mit psychologischen und weniger mit moralischen Kategorien zu interpretieren. Hilfreich sei dabei, wenn man wichtige theoretische Erklärungsmodelle für abweichendes Verhalten (wie sie z. B. Walter Bärsch in seinem neuen Buch ‚Erziehungskonflikte‘ darstellt) kenne.

Heide K. überlegt einen Augenblick. „Was soll das heißen: Ich soll keine allzu großen Erwartungen in den Erfolg meines Unterrichts haben? Ist das eine Aufforderung, Unterricht im ‚Nullachtfuffzehn-Stil‘ zu machen, damit man Enttäuschungen nicht so persönlich nimmt?“ Wohl kaum. Vermutlich ist eher so etwas gemeint, wie es G. J. Blackham in seinem Buch ‚Der auffällige Schüler‘ als wünschenswertes Lehrerverhalten beschreibt: Je stärker der Lehrer seine Grundbedürfnisse außerhalb der Schule befriedigt, desto weniger muß er die Kinder in der Schule dafür verwenden, desto empfänglicher wird er für die Bedürfnisse der Kinder sein. Günstig ist auch, so Blackham, wenn der Lehrer über ein Abwehrsystem verfügt, das zuverlässig bei der Beherrschung von übermäßigen Schuld-, Angst- und Feindseligkeitsgefühlen und ungewöhnlicher Erregbarkeit funktioniert. Wie man so ein Abwehrsystem erwirbt, wie man den – im Grunde sehr menschlichen – Ärger darüber verarbeitet, daß man sich verdammt viel Mühe und Arbeit gemacht hat und nun nichts dabei herauskommt – das sagt Blackham leider nicht.“

Wer als Lehrer von solchen Frustrationen durch die Schüler betroffen wird, weiß, wie blank die Nerven liegen können und wie man durch solche Vorfälle und Ereignisse geschwächt und verändert wird. Die Schutzreaktionen darauf sind bereits Hindernisse auf dem Weg zum richtigen Lehrerverhalten. Wir machen Fehler, weil wir uns als Person in der erzieherischen Interaktion nicht so heraushalten können, wie wir das gerne hätten und eigentlich auch tun sollen. Das sind dann Realisierungsgrenzen, vergleichbar denen, die Jürgen Hingsen im Wettkampf mit Daley Thompson wohl erlebt haben muß: die Beziehungsprobleme verhindern die volle Leistung.

Ein nächstes Problem besteht in der Einhaltung der angemessenen Nähe bzw. Distanz zum Schüler. Zur Herstellung eines symmetrischen Verhältnisses wird oft empfohlen, „sich auch persönlich einzubringen“. Der Schüler soll lernen, daß der Lehrer nicht allwissend und perfekt ist (also: mal erzählen, wie schlecht es einem geht), so daß er als „Mensch“ mit „all seinen Fehlern, Nöten und Ängsten“ erkenntlich wird. Das ist gewiß richtig, nur müssen Sie dann auch akzeptieren, wenn der Schüler sich ebenso verhält. Das geht oft gut, aber es kann auch daneben gehen, z. B.:

Der Studienrat Norbert A. kommt oft etwas später zum Unterricht. Zur Entschuldigung erklärt er jedesmal, was alles schief gegangen ist: mal war es der Wagen, dann das Kleinkind, das in den Kindergarten gebracht werden mußte, mal war ihm nicht gut etc. Nach einiger Zeit wundert man sich über die Zunahme an Verspätungen bei den Schülern.

(Wundern Sie sich?)

Die Mathematiklehrerin Heidrun G. macht so zwei- bis dreimal pro Woche leichte und mittlere Fehler bei der Ableitung von Formeln und bei mathematischen Beweisen. Sie entschuldigt sich: Flüchtigkeit, sie zieht um, sie ist so angespannt und durcheinander. Nach der nächsten Klassenarbeit sagt die Schülerin

Mareike M. zu ihr: „Also, das finde ich ja unfair – Sie haben mir wegen lauter Flüchtigkeitsfehlern eine vier gegeben, wo ich doch in der letzten Zeit zu Hause so viel Ärger gehabt habe . . .“

Rüdiger B., ein junger Lehrer für Deutsch und Kunst, war sehr beeindruckt von Beobachtungen in einem gruppodynamischen Seminar, in dem die Teilnehmer zu Beginn und Ende der einzelnen Sitzungen immer sehr offen und ehrlich ihre augenblickliche Stimmung artikulieren. Dies macht er nun auch im Unterricht, bis er erschreckt feststellt, daß er meistens nur Probleme und Schwierigkeiten äußert. Er spricht schon selbstironisch vom „morgendlichen Verstimmungsbericht“. Und richtig, bei einer Klassenfahrt sagt ihm ein Schüler auch: „Bei Ihnen bekommt man immer eine so gedrückte Stimmung, weil Sie so viele Probleme haben.“

Diese Beispiele sollen genügen. Nicht nur wie hier anekdotisch, sondern durch eine umfangreiche empirische Untersuchung an britischen Schulen bestätigen Michael RUTTER/B. MAUGHAM/P. MORTIMERE/J. OUSTON: „Fünfzehntausend Stunden“ (1980, Beltz Verlag) die Richtigkeit des alten Sprichwortes „Wie der Herr, so's Gescherr“ oder: „Quod licet Jovi, non licet Bovi“. Wer sich als Lehrer die Luschtigkeit leistet, muß sie wohl auch bei seinen Schülern dulden. Hier gilt: *gleiche Verhaltensmaßstäbe für Lehrer und Schüler*.

Hin und wieder kommen Schüler (einschmeichelnd) zu Ihnen und erzählen: „Ja – bei Ihnen macht es mir Spaß. Aber bei Herrn X., da ist die Hölle los, der kann nicht gut unterrichten“, (oder: der hat kein Niveau, der ist autoritär, der ist lasch, links, rechts, unbegabt, langweilig, ungerecht). Diese Art der Denunziation sollten Sie überhören, gegebenenfalls auch klar sagen, daß Sie so etwas aus Prinzip nur in Gegenwart des Beklagten hören möchten, damit sich dieser auch wehren kann (gilt auch, wenn Schüler über andere Schüler „petzen“). Es erweist sich immer wieder als problematisch, auf derartigen Nachreden ernsthaft einzugehen: Vertritt der nachredende Schüler vielleicht nur eine Außenseiteransicht? Will er sich evtl. an dem beklagten Lehrer nur rächen? – Fragen, die Sie nicht sofort prüfen können. (Übrigens: Wie fühlen Sie sich, wenn Schüler über Sie bei den Kollegen reden?) Aber die verführerische Wirkung solcher Denunziationen werden Sie mit Genuß spüren: Sie werden beeinflusst, wo doch eigentlich Sie beeinflussen sollen.

3. **Echtheit:**

Das erwünschte Lehrerverhalten stellt für viele angehende Lehrer eine Art „Zumutung“ dar: Sie haben sich in ihrem bisherigen Leben ganz anders verhalten (z. B. sarkastisch, cool, distanziert, still, zurückhaltend oder distinguiert) und sollen nun „freundlich, warmherzig und verständnisvoll“ reagieren, sollen also ihren wahren Charakter verleugnen. Vielen angehenden Lehrern sind deshalb Ansätze lieber, die das „Echtsein“ betonen oder gar Lehrerverhalten als völlig unbedeutend darstellen, so daß man (bequemerweise) so bleiben kann, wie man ist. Am schönsten sind immer Theorien, die keine Anstrengung verlangen; wenn sich Fortschritt und Faulheit bestens vereinbaren lassen, *muß* man sich auf die Seite des Fortschritts schlagen.

Die Widerstände, sich so zu verhalten, wie man soll oder wie die Wissenschaft es ermittelt hat, werden besonders deutlich bei einer meist nicht so sehr bewußt gemachten, scheinbaren Nebensächlichkeit des Lehrerverhaltens: der sog. „nonverbalen Kommunikation“. Das sind die durch Körperhaltung, Gesten, mimische Verhaltensweise aber auch durch Stimmqualität, Lautstärke und Tonfall übermittelten kommunikativen „Inhalte“. Meist sind es Informationen über die Art der sozialen Beziehungen, die zwischen zwei Menschen bestehen oder auch über Charakter und Laune des Gegenübers, die man daraus entnimmt (vgl. HEINEMANN 1976). Nicht selten sagen Studenten: „Das mache ich nicht – das ist mir zu künstlich!“

Zunächst einmal: Aus der nonverbalen Kommunikation kann sich niemand davonstehlen, auch Schweigen oder nonverbale Ausdruckslosigkeit etc. hat kommunikative Wirkungen. Wenn man sich diese Bedeutung des nonverbalen Lehrerverhaltens vor Augen führt und zugleich berücksichtigt, daß man erwünschte Effekte bei den Schülern erzielen muß (berufliche Pflicht), dann ist es eine schiere Notwendigkeit, im beruflichen Alltag ein bestimmtes, als erwünscht definiertes Verhalten – verbal oder nonverbal – zu realisieren. Das erwünschte Lehrerverhalten ist nicht nur der „Knigge“ im Umgang mit den Schülern, es ist die beruflich notwendige Verhaltensform im Rahmen zweckrationalen Handelns.

Wenn man diese Verhaltensweisen noch nicht beherrscht, können zwei Probleme auftauchen: Ein eher emotionales (wie oben beschrieben; Entfremdung vom bisherigen Ich) und ein eher technisches (das des Erlernens angemessener Verhaltensweisen), die beide aber als Trainingsprobleme betrachtet werden können.

Ein drittes Problem aber ist grundsätzlicher Natur: die Diskrepanz bzw. Kongruenz im Lehrerverhalten, und zwar zwischen – Einstellung und Verhalten – verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen. Auch ein erfahrener Lehrer kann diese Diskrepanz zwischen seiner Einstellung und seinem Verhalten erleben. *Beispiele:*

Er/sie empfindet gegenüber einem Schüler/Schülerin Antipathie – und zwar wegen Äußerlichkeiten. Am liebsten möchte er/sie den Schüler übergehen. Dennoch verhält er/sie sich freundlich, verständnisvoll. Oder: Wegen privater Probleme empfindet der Lehrer nichts als Desinteresse an seinen Schülern. Dennoch gibt er sich interessiert. Diskrepanz und Inkongruenz zwischen Einstellung und Verhalten, zwischen verbalem und nonverbalem Verhalten sollen unangenehme Wirkungen beim Kommunikationspartner zur Folge haben. z. B.:

- Mißverständnisse, Unklarheit über die wechselseitige Beziehung.
- Nachahmen der Diskrepanz im eigenen Verhalten und Erleben.
- Verlust der Glaubwürdigkeit und des Vertrauen (z. T. nach TAUSCH/TAUSCH 1977, 226/227).

Die Forderung nach „Echtheit“ ist also eine wissenschaftlich zwingende Forderung, so gut belegbar wie kaum irgendeine andere Forderung. Auch Autoren, deren Aufgabe die Ausbildung und Bewertung von Referendaren ist, betonen den Wert der „Echtheit“ (vgl. SCHRECKENBERG 1980, 155). Auch LANGEVELD (1954, 32) hat die unbedingte Bedeutung der „Echtheit“ erkannt.

„Überall gibt es Absichtliches, gibt es Vorschlag und Anwendung, Gebot und Verbot. Aber es hat nur Bedeutung, nur positive erzieherische Bedeutung, wenn es aus der vollen Echtheit der Person heraufgestiegen ist. Es ist also deutlich, daß die Absichtlichkeit innig mit der Echtheit der Erzieherperson verbunden ist, wenn die Absichtlichkeit eine positive erzieherische Bedeutung haben soll.“

Das fatale ist nun, daß sich Unechtheiten, also Diskrepanzen zwischen Einstellung und Verhalten oder zwischen verbaler Aussage und nonverbaler Botschaft, zwangsläufig einstellen. Was soll man dagegen machen? Wie kommt man aus dieser Zwangslage heraus?

1. Möglichkeit: Man akzeptiert die Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten als unumgängliche Zwangsläufigkeit und bemüht sich um ihre perfekte (schauspielerische) Überspielung. Man muß sich in diesem Fall allerdings sehr große Mühe geben, damit die Diskrepanz nicht im nonverbalen Verhalten bemerkbar wird. Scherze können verkrampft wirken, freundliche Worte wie ironische Floskeln, „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme“ wie Fassadenhaftigkeit. Dennoch ist es möglich, seine „wahren“ Gefühle perfekt vor anderen zu verbergen.

2. Möglichkeit: Man setzt die Forderung nach „Echtheit“ an die erste Stelle, man verstellt sich in keinem Fall und „läßt raus“, was einen wie auch immer bewegt. Dabei kann „Porzellan“ zerschlagen werden, d. h. Ungerechtigkeiten, Peinlichkeiten können passieren (aus denen die Schüler zweifellos etwas lernen können – fragt sich nur was . . .). Die Schüler haben allerdings immer die Gewähr, daß der Lehrer in Lust und Laune, Wut und Ärger stets ehrlich, aufrichtig und offen ist, und daß er niemals Interesse oder Freundlichkeit heuchelt.

Ich entscheide mich meistens für die 1. Möglichkeit. Die Forderung nach wirklicher Echtheit ist praktisch unerfüllbar. Sie setzt einen durch und durch guten, ausgeglichenen und problemlosen Menschen voraus, soll sie sich sozial akzeptabel verwirklichen können. Unser gesamtes soziales Leben baut auf der Beherrschung von Trieben, libidinösen, aggressiven und antisozialen Impulsen auf. Wenn man „Echtheit“ verwirklichen will, müßte man z. B. auch tolerieren

- daß ein Lehrer Schüler prügelt (. . . es war ihm ein „echtes“ Bedürfnis),
- daß ein Lehrer Schüler wegen ihres Aussehens hänselt (. . . es war ihm halt so zumute)

usw. – kurz: daß er allen denkbaren „sozial unerwünschten“ Impulsen nachgibt. – That's impossible, „Echtheit“ ist also nur in bezug auf sozial gebilligte, erwünschte und tolerierbare Einstellungen und Gefühle möglich – in allen anderen Fällen muß sich der Lehrer „beherrschen“, also schauspielern. Stanislaw J. LEC: „Auch Gesäße tragen Masken. Aus verständlichen Gründen“ (1959). *Eben!*

Man umgeht natürlich das Problem der Diskrepanz, indem man von vornherein die „richtige“ und erwünschte Einstellung zu den Problemen des Lehreralltags mitbringt. Insofern ist also auch ein „Training“ der richtigen Einstellung zum Beruf notwendig. Allein über eine Veränderung der Einstellung des Lehrers ändert sich die Praxis des Lehrerverhaltens aber offenbar nicht – dies ist jedenfalls durch zahlreiche Untersuchungen belegt.

Für notorische Konformisten und Musterlehrer ist die Forderung nach „Echtheit“ eine Versuchung ganz besonderer Art. Nicht daß sie sich nun völlig befreit und echt geben – sie wissen oft gar nicht, wann sie echt sind und wann nicht –, sondern sie werden zu Echtheitsdarstellern, die eine unechte Echtheitsshow vor ihren Schülern oder Klienten abziehen. Haffmanns „Hinkender Bote“ nennt diese Menschen „Zeitgeistsurfer“, die sich vornehmlich etwa so charakterisieren lassen:

„Ihn erfüllt mindestens Wut und Trauer, abwechslungsweise Trauer und Wut, was von tiefer Verletzlichkeit letztlich zu tiefer Betroffenheit führt.“

Otto F. BOLLNOW (1968, 393) hatte diese Gefahren auch schon sehr deutlich erkannt. Als er schilderte, wie ein Lehrer sein Versagen und Scheitern vor den Schülern eingestand und die davon derart beeindruckt waren, daß der Lehrer sein Ziel dennoch erreichte, sprach er diesem Lehrer Qualität zu und erklärte u. a. das Scheitern der Erziehung zu ihrem Wesen. Dann folgt folgende Passage:

„Und darum ist das Scheitern vieler Erzieher endgültig. Es wird sich meist nur bei denen ergeben, deren Qualität vorher schon auf andere Weise deutlich geworden ist. Und darum ist auch dieser Erfolg (eines Scheiterns des Lehrers, d. Verf.) auf keinen Fall durch bewußte Planung zu verwirklichen, ebensowenig wie zuvor im Fall der Entschuldigung für einen Fehler. Wer dies bewußt herbeiführen wollte, der würde den Ernst dieses Vorgangs zum bloßen Schauspiel erniedrigen, das bald auch in seiner inneren Unwahrhaftigkeit erkannt würde.“

Kurz: der absichtlich Echte ist nicht echt!

4. Kommunikationsprobleme:

Oft will man mit einem Verhalten etwas ganz anderes ausdrücken, als es dann von dem Kommunikationspartner verstanden wird. So auch in der Schule: Schüler interpretieren den Gesichtsausdruck des Lehrers als „verstimmt“ – in Wirklich-

keit ist er bloß etwas zerstreut. Verstehen ist ein störbarer Prozeß. Folgende Probleme können (bzw. werden) auftauchen (Auswahl):

a) Probleme bei *unterschiedlichem Zeichenvorrat* und verschiedenen Zeichenbedeutungen zwischen Lehrern und Schülern

Sie haben in Ihrer Sozialisation gelernt, daß lautes Schreien Ausdruck höchster Erregung ist, einige Ihrer Schüler finden das „halb so schlimm“. Für Sie sind ausführliche Auskünfte Zeichen von Höflichkeit, für einige Schüler Zeichen für Umständlichkeit. Was ist passiert? Ein und dasselbe kommunikative Verhalten (verbal wie nonverbal) wird von verschiedenen Menschen verschieden verstanden, also: Mißverständnisse aufgrund unterschiedlicher kommunikativer Sozialisation sind die Folge (vgl. z. B. Literatur zum schichtspezifischen Sprachcode, OEVERMANN, 1972).

Oder: anders ausgedrückt – der Lehrer verwendet kommunikative Signale, die der Schüler nicht kennt (z. B. Ironisierung durch Tonfall). Im Zusammenhang mit der Forderung nach Klarheit und Verständlichkeit bedeutet dies: Ein Lehrer muß sich auch um den kommunikativen Zeichenvorrat seiner Schüler bemühen, damit eine bessere Verständigung möglich ist. Die von ihm neu eingeführten Zeichen und Zeichenbedeutungen müssen u. U. explizit thematisiert werden.

b) Probleme wegen der *prinzipiellen Mehrdeutigkeit* eines Kommunikationsverhaltens

Jeden Satz, jede Geste und erst recht das kommunikative Lehrerverhalten in einer Unterrichtsstunde kann man prinzipiell mißdeuten, absichtlich oder unabsichtlich. Das gilt auch dann, wenn der Zeichenvorrat zwischen Sender und Empfänger identisch ist und die Zeichen dieselbe Bedeutung haben.

Beispiel: A: „Na, wie geht's?“

B: „Unverschämt von Ihnen, sich für mein Befinden zu interessieren.“

A: „Aber ich wollte Ihnen doch nicht zu nahe treten . . .“

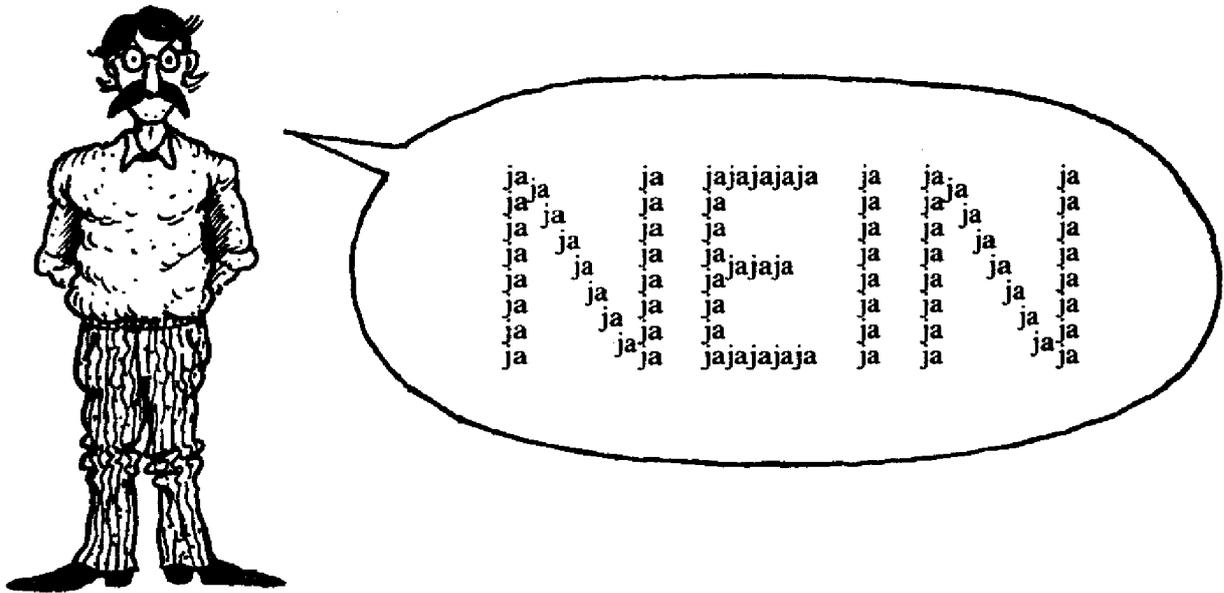
B: „Also – jetzt auch noch Interesse heucheln, was?“

etc.

Bei der Entschlüsselung von kommunikativen Signalen kann der Empfänger unzutreffende Hypothesen über deren Zustandekommen aufstellen, die mit Ihren Absichten bei der Verschlüsselung des kommunikativen Signals (hier: Absicht: freundliche, konventionelle Nachfrage – Verschlüsselung: verbal mit „Na – wie geht's?“) nichts zu tun haben, evtl. eher mit der augenblicklichen Befindlichkeit des Empfängers. So kann in der Schule Ihr kameradschaftlich gemeintes Verhalten zu Schülern evtl. als „Anbiederung“, als „Schwäche“ oder als „penetrante Neugier“ interpretiert werden.

c) Probleme der *Ebene der Ent- und Verschlüsselung* von kommunikativen Zeichen

Zunächst ein Konzeptbild (einer Karikatur aus den Zeiten des Prager Frühlings entlehnt):



Hier wird also zwar nur „ja“ gesagt – auf eine höheren Ebene: „Nein“, d. h. es gibt eine übergreifende Kommunikationsstruktur, die man ver- oder entschlüsselt hat.

Auch in den folgenden Beispielen fällt es recht leicht, die übergreifende Botschaft zu entschlüsseln bzw. die Widersprüche aufzudecken.

„Du sollst – verdammt nochmal – nicht fluchen!“

„Ich habe dir schon 100 000 mal gesagt, du sollst nicht übertreiben.“

„Ich mache mir nichts aus dir. Du bist völlig Luft für mich: Ich kann mich noch nicht einmal über dich ärgern. Du ahnst gar nicht, wie sehr du mir egal bist. Ich hasse dich noch nicht einmal. Hast du das endlich kapiert? Du bist mir wirklich egal, Luft – ach was – ein Vakuum bist du für mich . . .“

Dieses Problem der Encodierungs- und Decodierungsebene hat Ähnlichkeit mit dem vorigen Problem. So mehrdeutig wie jede Äußerung ist, so prinzipiell unklar ist auch, auf welcher Ebene sie zu entschlüsseln ist. Wenn Sie, während sie sagen „Ja, Schatz – ich liebe dich“ dezent gähnen, machen Sie fehlende momentane Leidenschaft auf nonverbaler Ebene deutlich, verbal allerdings nicht unbedingt. Und diese Aussage übergreifend interpretieren, hieße zu fragen, wie oft Ihrerseits ein solcher Satz pro Monat fällt. (Falls Sie ihn jeden Tag zehnmal aufsagen, ist in der Tat die Interpretation „Routineäußerung“ naheliegend.)

Auch sog. „heimliche“ Signale des Senders können sich in der übergreifenden Struktur der Äußerungen verbergen, z. B. unbewußte Botschaften des Lehrers wie:

„Ich will, daß ihr mich alle gerne habt.“

„Ich bin der beste Lehrer dieser Schule und ihr müßt das merken.“

„Verglichen mit mir seid ihr ja sowas wie primitiv – ihr solltet froh sein, daß ich euch so nachsichtig behandle.“

lassen sich wohl nie direkt in den kommunikativen Äußerungen, sondern nur bei einer Analyse der übergreifenden Kommunikationsstruktur entdecken, d. h. sie werden so nicht explizit geäußert, sie ergeben sich aus der Gesamtheit der kommunikativen Signale.

- d) Probleme der Ent- und Verschlüsselung kommunikativer Absichten, die aus der *Verbindung mit Zuschauer- und Strukturaspekten* der Gruppensituation entstehen

Jedes kommunikative Signal im Unterricht hat nicht nur einen Empfänger, sondern stets auch Zuschauer (Zuschaueraspekt), die mit Sender oder Empfänger emotional positiv oder negativ verbunden sind (Strukturaspekt). Zuschauer- und Strukturaspekt bedingen die jeweils unterschiedliche Deutung und Wirkung der kommunikativen Signale, sowohl die des Lehrers wie auch die der Schüler. Ein Lob vor Zuhörern hat eine andere Wirkung als unter vier Augen. Ein Tadel des Lieblingsschülers eine andere Bedeutung als der des Störenfrieds.

- e) Probleme, die aus der *Inkonstanz der Personen in pädagogischen Situationen* entstehen

Schüler und Lehrer bleiben in ihrem Verhalten und Erleben nicht konstant, sondern sie verändern sich ständig mehr oder weniger stark. Schwankungen in der täglichen Stimmung und Laune, Veränderungen, die mit dem Lebensalter einhergehen, verändern auch die Ver- und Entschlüsselung von Kommunikationssignalen. Was heute noch als anregend und freundlich empfunden wurde, gilt morgen als „fad“ und „kindisch“.

Kommunikationsprobleme konstituieren Grenzen der Erziehung. Wenn wir noch nicht einmal verbal und nonverbal unsere wirklichen Intentionen deutlich machen können, dann werden die so mißverstandenen Botschaften auch eine andere Wirkung als beabsichtigt entfalten. Rolf SILLER (1979, 567) hat in einem Aufsatz die Bedeutung von kommunikativen Paradoxien (z. B. zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt einer Äußerung, „double bind“), pädagogischen Polaritäten (z. B. Führen vs. gewähren lassen, Antinomien, vgl. WINKEL 1984) und anamnetischen Aporien (erinnerte Ratlosigkeit) für die Grenzen der Erziehung herausgestellt.

„Pädagogische Polaritäten, kommunikative Paradoxien und anamnetische Aporien verweisen alle erziehungswissenschaftlichen Aussagen dadurch in enge Grenzen, als sie, obwohl sie doch die Grundlage einer entsprechenden Theorie bilden müßten, in sich selbst widersprüchlich, unabgeschlossen, ungeklärt oder schlicht offen sind. Die Voraussetzungen einer Theorie der Erziehung sind damit so komplex und disparat, daß alle dann doch notwendigen Ausführungen zu Teilbereichen und Aspekten zumindest den Anspruch auf Objektivität und Endgültigkeit ablegen müssen.“

Die Verwickeltheiten der mitmenschlichen Kommunikation werden heutzutage nicht mehr nur durch die relativ spekulativen klinischen und sozialpsychologischen Kommunikationsphilosophien (vgl. WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON 1969) aufgedeckt, sondern sie sind in Teilbereichen innerhalb der „kognitiven Psychologie“ durch einwand-

freie Experimente gesichert. Der bekannte Motivationsforscher Wulf Uwe MEYER (1984, 147) schreibt z. B.:

„Zusammenfassend können also Verhaltensweisen, die wir in der Regel als positiv ansehen, wie Lob, Hilfe oder das Äußern von Mitleid, unvorhergesehene und unbeabsichtigte negative Wirkungen auf den Empfänger haben.“

Meyer referiert u. a. Studien, in denen gezeigt wurde, daß die meisten Schüler einer Klasse das Lob eines Lehrers, so es einen schlechten Schüler trifft, auch mit dessen geringer Fähigkeit erklären (s. o. Zuschaueraspekt).

Ein weiterer bekannter Vertreter der kognitiven Psychologie, Ulric NEISSER (1979), hat zusätzlich schwerwiegende Argumente gegen die Möglichkeit einer idealen Verständigung zwischen Lehrern und Schülern, Psychologen und Klienten aufgetürmt. Um diese zu verdeutlichen, läßt er in einem Gedankenexperiment einen Psychologen gegen einen Schachspieler antreten und zeigt so, daß das Schachspiel gegen einen Schachmeister nicht mit Psychologie, mit Empathie oder sozialwissenschaftlichen Kenntnissen gewonnen werden kann, sondern nur mit Schachkenntnissen. Er fährt dann fort:

„Schach ist eine eher esoterische Fertigkeit, aber das Gesagte gilt allgemein. Weil Wahrnehmen und Handeln in ständiger Abhängigkeit von der Umgebung stattfinden, kann man sie ohne Verständnis dieser Umgebung selbst nicht verstehen. Das heißt, daß der Psychologe niemanden vorhersagen oder steuern kann, der über die Situation mehr weiß als er oder der Information aufnimmt, die er außer acht gelassen hat. Doch die menschliche Umwelt ist in hohem Grade kompliziert, und ungeheuer viele Disziplinen, von der Politologie bis zur Verkehrswissenschaft, bemühen sich, sie zu verstehen. Nur wenige von diesen Disziplinen können bis heute große Erfolge vorweisen. Doch es geht mir hier nicht darum, sie zu kritisieren. Es geht mir darum, der Disziplin, die sich selbst ‚Verhaltenswissenschaft‘ nennt, ein bißchen Bescheidenheit naheulegen. Die Vorhersage und die Steuerung des Verhaltens in der wirklichen Welt verlangt genaue Kenntnis dieser Welt in einem Ausmaß, wie wir sie gewöhnlich nicht haben, und sie fällt sicher aus dem Bereich psychologischer Zuständigkeit heraus“ (NEISSER 1979, 144).

Auf unser Problem – die Grenzen der Erziehung – gewendet, bedeutet dies: Wir müssen perfekt die „Lebenswelt“ und die Wahrnehmung der Welt unserer Kinder und Schüler kennen, ihre Selektion von Informationen und ihre Deutungen und das, was sie im Zusammenhang z. B. mit ihren eigenen Wünschen und der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeit daraus für Schlußfolgerungen ziehen. Das ist utopisch und sicher nur in den seltensten Fällen möglich. Wir müßten schon stündlich mit unseren Kindern zusammensein und genau dasselbe erleben, um sie wirklich verstehen zu können und sie dann evtl. auch durch Ermahnungen und

Überzeugungen zu beeinflussen. Dabei hätten wir sie jedoch an uns gekettet, und wir würden das selbständige Sammeln von Erfahrungen verhindern – wollen wir das? Für einen Lehrer, einen Fachlehrer zumal, ist die Aufgabe ohnehin nicht durchführbar.

Zusammenfassung: Der jeweils Erziehende ist als Elternteil, als Lehrer oder Pädagoge das entscheidende letzte Glied in einer Kette von der Erziehungswissenschaft zum Zögling. Seine Fähigkeitsgrenzen sind nicht nur individuelle, sondern prinzipielle. Es wird illustriert, wie maßlos überinformiert der Erziehungslaie wie -profi werden kann. Es ist nicht mehr möglich, alles „Richtige“ zu wissen und im Alltag präsent zu haben. Zugleich ist die Fülle der Forderungen in der Realität nicht mehr durchsetzbar, weil diese in ihrem idealen Zuschnitt die Praxis sprengen. Weder ist die psychische Belastbarkeit des Menschen noch seine Umwelt auf die Realisierbarkeit wissenschaftlich fundierter Erziehungsratschläge einstellbar. Realisierungs- und Störungsgrenzen werden als grundsätzliche Grenzen in der Praxis erfahrbar.

Am Beispiel des Lehrers werden einige weitere Probleme der Realisierung „richtiger“ Erziehung erläutert. Neben behebbaren Kompetenzproblemen sind es vor allem überwertige Ideen von der Macht der Erziehung, die den Lehrer in eine psychisch problematische und sein Erziehungsvermögen schwächende Rolle drängen. In der Frustrierung durch Schüler, durch Sympathie und Antipathie zu Schülern, erfährt der Lehrer die Macht von Beziehungsproblemen. „Echtheit“ ist nach allem, was man weiß, eine wichtige Eigenschaft des Lehrerverhaltens, die aber zu unlösbaren Widersprüchen im Alltag führt, also grenzsetzend ist. Die vielfältigen Kommunikationsprobleme zwischen Lehrern und Schülern lassen die Hoffnung auf die Erreichung einigermaßen idealer Kommunikationen als utopisch erscheinen. Auch die moderne „kognitive Psychologie“ weist deutliche Grenzen des Fremdverstehens und der Fremdsteuerung auf.

III. Unbeeinflussbare Prozesse im Erziehungsgeschehen

„Die Grenzen unseres pädagogischen Denkens und Handelns werden dort offenkundig, wo unsere Theorien an der Wirklichkeit scheitern, wo Sachverhalte und Zusammenhänge sichtbar werden, die im Rahmen bekannter Theorien nicht verstehbar sind und wo sich, trotz fehlerfreier Logik, Konsequenzen unseres Denkens und Handelns ergeben, die in Widerspruch zu den eigenen Voraussetzungen stehen“

Rolf SILLER (1979, 563)

Die bisherige Illustrierung der Grenzen der Erziehung hat gezeigt, daß vieles noch nicht, vieles erst ein wenig und manches kaum machbar ist, aber dennoch: prinzipiell gemacht werden könnte. In diesen Fällen brauchen wir die Hoffnung auf die gewünschte vollständige Manipulation der Zöglinge nicht aufzugeben – die selbstredend (natürlich, logo) immer nur zum Wohl des Kindes in Gang gesetzt wird. Wir können also hoffen, daß mit ein bißchen mehr Forschung, einer verbesserten Lehrerausbildung, einer effektiveren Beratung der Eltern in der Praxis und durch zahlreiche Eltern-Trainingskurse in der Volkshochschule positive Erziehungsfortschritte erzielt werden können. Wie erfreulich. In diesem Kapitel wollen wir mal nachsehen, ob es prinzipiell nicht beeinflussbare Prozesse im Erziehungs- und Lerngeschehen gibt. Diese Behauptung tauchte ja bereits im historischen Rückblick auf, meist wurden Vererbung, freier Wille des Zöglings und die der Erziehung kaum zugänglichen sozialen, gesellschaftlichen Einflüsse genannt.

So ähnlich wollen wir es hier auch halten: zunächst werden Prozesse der Entfaltung von Erbanlagen und Einflußprozesse des gesellschaftlich-ökologischen Umfeldes illustriert (1), sodann die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdsteuerung des Kindes am Beispiel seiner Beeinflussung der Eltern erläutert (2) und – last not least – wollen wir uns fragen, ob es in der Erziehung nicht auch Zufallsprozesse gibt (3).

1. Anlage und Umwelt als Grenzen der Erziehung

Wenn ein Lehrer einem Schüler zum hundertsten Male das Prinzip des Integrierens erklärt hat und keinerlei Anzeichen bemerken kann, daß

sein Bemühen von Erfolg gekrönt wird, hört man schon mal den Satz: „Dem ist nicht zu helfen, bei dem müssen Begabungsmängel vorliegen.“ Der Volksmund ist in solchen Fällen weniger wortwählerisch: „Doof bleibt doof, da helfen keine Pillen“ – „Dumm geboren, nichts dazugelernt.“ Es hält sich in der Öffentlichkeit hartnäckig das Gerücht, daß Intelligenz vererbt, also anlagebedingt sei.

Bestätigend haben auch in den letzten Jahren Äußerungen berühmter Psychologen gewirkt, z. B. von Hans Jürgen EYSENCK und Arthur JENSEN, die via TV Amerika, Europa und den Rest der Welt mit Zahlen über einen doch erheblichen Erbanteil an der Intelligenz verwirrt haben. Es hat dabei der Diskussion um die prinzipielle Bedeutung von Anlage und Umwelt für die Erziehungspraxis sehr geschadet, daß sie sich ausgerechnet auf die Intelligenz bezog, denn bei dieser (sehr verschieden definierbaren) Größe sind die Verhältnisse, nach allem was man weiß, doch sehr verwickelt (vgl. ROSEMAN 1979).

Die Literaturlage zum Erbe-Umwelt-Problem ist derart gut, daß man sich an diesem Ort eine essayistische Behandlung gut leisten kann. Unvergessen und immer noch relevant sind die Ausführungen Heinrich ROTHs in der „Pädagogischen Anthropologie“ (1966, Band I, 151 ff.). Ebenso „klassisch“ wurde der von Helmut SKOWRONEK (1973 erstmals aufgelegte) Band „Umwelt und Begabung“. Wer es gerne etwas statistischer hat, muß MERZ/STELZL „Einführung in die Erbpsychologie“ (1977) lesen. Was also ist in das gesicherte Basiswissen übergegangen? (Vgl. auch PERVIN 1981; FUCHS 1981).

Zunächst einmal: der Mensch ist ein biologisches Wesen. Der Körper als Träger unserer Psyche ist, wie jeder aus der Schule weiß, bis hin zur Haarfarbe und zu den aller kleinsten Verästelungen des Nervensystems vollständig durch Gene festgelegt. Menschliches Verhalten ist also untrennbar an einen genbestimmten Körper gebunden, insofern von der biologischen Ausstattung abhängig. Jedes Lebewesen ist allerdings für sein Überleben, sein Wachsen und Funktionieren auf die Umwelt angewiesen: ohne Nahrung, Licht, Luft etc. kann nichts existieren. Es gibt für Tiere und Pflanzen, wie für den Menschen gute und schlechte Umwelten. Die Qualität der Umwelt bestimmt also bei Lebewesen immer auch die Qualität der Physis und Psyche.

Manche Verhaltensbereiche des Menschen sind dabei völlig umweltoffen programmiert (auch bei Tieren), d. h. es kommt zur Ausprägung oder Aneignung eines Verhaltens nur durch Umwelteinflüsse bzw. Lernerfahrungen (z. B. Sprache, Wissenserwerb). Der Körper stellt hierbei die Möglichkeit zu einer beliebig gestalteten Beschriftung bereit, liefert sich also in Teilbereichen völlig der „kulturellen Nutzung“ aus.

Bei anderen Verhaltensbereichen, z. B. bei bestimmten Formen der Farbenfehlsichtigkeit ist hingegen die ererbte biologische Ausstattung allein entscheidend – da hilft kein psychologisches oder pädagogisches Programm, keine Kultur und keine Übung (auch keine Pillen).

Diese Hinweise machen deutlich, daß Anlage *und* Umwelt menschliches Verhalten bestimmen. Es kommt darauf an zu prüfen, wie beide bei welchen Verhaltensweisen zusammenwirken. Die amerikanische Psychologieprofessorin Anne ANASTASI hat 1958 in einem Aufsatz (in: SKOWRONEK 1976 wieder abgedruckt) versucht, die verschiedenen existierenden Möglichkeiten des Zusammenwirkens von biologischer Ausstattung und Umwelt exemplarisch zu belegen und zu systematisieren. Sie stellt fest, daß es direkte, aber auch indirekte Einflüsse beider auf das Verhalten gibt, daß das Zusammenwirken überhaupt außerordentlich vielgestaltig sein kann (in Anlehnung an ANASTASI formuliert):

1. Die biologische Ausstattung bestimmt relativ direkt das Verhalten: eine gezielte Umweltbeeinflussung z. B. durch Training ist nicht oder nur in geringem Maß möglich. Beispiel: einige angeborene Stoffwechselstörungen (etwa: Phenylketonurie, amaurotische Idiotie) führen zu geistiger Behinderung ungeachtet der Umweltbedingungen, unter denen der solchermaßen geschädigte Mensch aufwächst. M. W. ist eine psychologische Beeinflussung kaum möglich, wohl aber eine chemische. Oder: Erbliche Taubheit führt zu einer Beeinträchtigung von Sensibilität, Intelligenz etc., die Beeinträchtigung ist jedoch durch gezieltes Training zu mildern, aber nicht aufzuheben.

2. Die biologische Ausstattung bestimmt indirekt, über vermittelnde Umweltfaktoren das Verhalten: Beispiel: erbliche Anfälligkeit für Krankheiten mit langwieriger gesundheitlicher Beeinträchtigung führt bei einem Schüler zu eingeschränkter Teilnahme an Schule und sozialem Leben, dadurch können (müssen nicht) intellektuelle und soziale Defizite auftreten (aber auch z. B. kompensatorische Glanzleistungen). Oder: Ererbte körperliche Eigenarten (z. B. Fehlsichtigkeit, Hasenscharte, rote Haare, Zwergenwuchs) bestimmen über soziale Stereotype der Umwelt (z. B. Rothaarige sind jähzornig) das Verhalten des Menschen (auch z. B. Geschlechts- und Rassenzugehörigkeit).

3. Umweltfaktoren bestimmen indirekt über die Veränderung der biologischen Ausstattung das Verhalten: Beispiel: geistige Behinderung infolge von Gehirnschäden (Unfall, pränatale Ernährungsstörungen), Veränderung der genetischen Ausstattung durch radioaktive Bestrahlung, Drogenmißbrauch bei Jugendlichen führt zu Persönlichkeitsveränderungen und Leistungsabfall.

4. Umweltfaktoren bestimmen direkt das Verhalten: Beispiel: die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht bestimmt Interessen, soziales Verhalten und Sprachstil. Die biologische Ausstattung funktioniert hier nur als Träger der Fähigkeit, Informationen der Umwelt aufzunehmen und in umweltbezogene Verhaltensweisen umzusetzen.

Wie ist nun aber das Zusammenwirken von biologischer Ausstattung und Umwelt bei der Schulleistung zu erklären? Nach Ansicht der meisten Intelligenz- und Leistungsforscher ist die Schulleistung

- überwiegend dem Typ 4 „Umweltfaktoren bestimmen das Verhalten“ (hier: Schulleistung) zuzurechnen, d. h. also die Schulleistung ist durch Unterricht, frühere Erziehung, durch Übungsmöglichkeiten, Hilfe der Eltern u. a. zu erklären (natürlich auch: durch Selbststeuerung des Schülers). Grund: „Die Gene können nicht wissen, was ein Integral ist oder was Hund auf französisch heißt“, d. h. also, Schulleistung entstammt einem Bereich, der genetisch als umweltoffen angelegt ist.
- allerdings in ihrer Höhe und in der Schnelligkeit des Erwerbs nicht ausschließlich von Umwelt und erworbenen innerpsychischen Faktoren, sondern auch zu einem kleineren Teil genetisch bestimmt. Anlaß zu dieser Einschätzung geben nicht bezweifelbare Ergebnisse der Zwillingsforschung. Demnach sind Schulleistungsunterschiede zu einem je nach Fach und Prüfungsmethode verschiedenen Ausmaß zu einem zwischen 20 und 50% (der Varianz) liegenden Anteil durch genetische Unterschiede zu erklären. Wohl-gemerkt: die Leistungsunterschiede zwischen Menschen, nicht die absolute Höhe!

Diese Aussagen sind von HUSEN (1960, zit. nach MERZ/STELZL 1977, 85) und anderen in Zwillingsstudien ermittelt worden. Bei der größten genetischen Identität (eineiiige Zwillinge) sind auch die Schulleistungen am ähnlichsten (Korrelationen von 0.89 bzw. 0.90). Bei zweieiigen Zwillingen (genetische Identität wie bei Geschwistern, aber gleich alt und gleiches Geschlecht) sinkt die Ähnlichkeit auf 0.61 bzw. 0.62. Bei Paarzwillingen (ungleiches Geschlecht) gar auf 0.44 bzw. 0.53. Vielleicht werden Eigenschaften wie Schnelligkeit der Reaktion, Sensibilität, Wahrnehmungsgeschwindigkeit – die ja Bestandteile eines schnellen Begreifens in der Schule sein können – doch zu einem erheblichen Teil vererbt, so daß die Schulleistungshöhe insgesamt eine noch erkennbar große Erbdetermination besitzt? Sie merken an meinen Formulierungen, daß ich wegen der hier nicht in aller Breite darstellbaren Komplexität zu vorsichtigen Formulierungen greife (z. B. weil gerade in dieser Frage einige Aussagen sehr stark von Details der Forschungsmethodik abhängen).

Mit einem Alles-oder-Nichts-Standpunkt in der falschen Frage „Anlage oder Umwelt?“ kann in der Praxis mehr falsch als richtig gemacht werden, ob man nun Erb- oder Milieuthoretiker sein will. *Dazu zwei Beispiele.*

Frustrierung von Eltern mit der These: „Alles Verhalten ist durch die Umwelt verursacht.“ Wenn Kinder auf die Welt kommen, sind sie – auch wenn die Schwangerschaft ihrer Mütter vergleichbar harmonisch verlaufen ist – schon verschieden. Wenn Sie Säugling A in den Fuß zwicken, wenn er schläft, kann es geschehen, daß er kurz die Augen aufschlägt, das Füßchen etwas bewegt und dann weiterschläft. Wenn Sie an Säugling B die gleiche Handlung vornehmen, schreckt er auf, fängt an zu schreien und läßt sich in der nächsten halben Stunde nicht mehr beruhigen. A ist eher phlegmatisch, B eher sensibel. Die armen Eltern

von B müssen sich bereits nach einem halben Jahr vorwerfen lassen (B ist ein unruhiges Kind, speit oft, schläft schlecht, schreit oft, gewöhnt sich schlecht an die Tagesroutine etc.), daß ihre Erziehung versagt habe, daß sie alles falsch machen würden (vornehmlich von den kinderlosen Berufs- und Hobbypädagogen). Durch die nächtliche Schreierei werden die Eltern zudem reizbar und machen dann anschließend tatsächlich alles falsch. Die Eltern von A (schläft immer, macht alles mit, ist immer ruhig) machen natürlich alles richtig. Frustrierung von Schülern mit der These „Alles Verhalten ist durch die Anlagen bestimmt.“

Gerd, 14 Jahre, möchte in einer freiwilligen Leistungsgruppe „Leichtathletik“ am Gymnasium mitmachen. Nun ist er bislang zwar nicht durch schlechte, aber auch nicht durch besonders gute Leistungen hervorgetreten. Gerds Sportlehrer zweifelt an der Begabung, die für diese Spitzengruppe erforderlich ist und rät ihm ab, sich für den Leistungskurs zu melden.

Wie man sieht, bieten die radikalen Standpunkte die Möglichkeit zu Schuldzuschreibung, Diffamierung oder Entfaltungsbehinderung. Sie eröffnen so oder so nicht in jedem Fall eine sinnvolle pädagogische Perspektive. Die Berücksichtigung von Anlagefaktoren am Zustandekommen eines Verhaltens kann (wie Beispiel 1 zeigt) zu einer hilfreichen und verständnisvollen Haltung führen, kann aber auch zum Gegenteil verleiten (wie Beispiel 2 zeigt). Dies verdeutlicht, daß aus der Untersuchung des Anlage-Umwelt-Problems keine allgemeinen Verhaltensregeln für den Schul- und Erziehungsalltag abzuleiten sind.

Das eigentlich Überraschende und für die Grenzfrage Entscheidende allerdings ist folgender – unstrittiger – Befund: für die Bestimmung der anlagemäßigen Grenzen im Einzelfall sind diese Detailfragen ohnehin nicht sonderlich wichtig, denn:

1. Es gibt *keine* Möglichkeit, den Erbanteil bei einem einzelnen Schüler zu bestimmen. Kein Wissenschaftler könnte also die Lehrerklage „Dem fehlt es an Begabung“ durch noch so lange Untersuchungen bestätigen – dies ist aus forschungsmethodischen Gründen ein nicht lösbares Problem.
2. Es gibt *keinen* wissenschaftlichen Beweis, daß pädagogisches Bemühen nutzlos ist, wenn tatsächlich ererbte Mängel vorliegen sollten.

Daraus kann man als Lehrer nur den Schluß ziehen, daß möglicherweise erblich bedingte Grenzen der Lernfähigkeit eines Schülers in der Praxis irrelevant sind. Wenn ein Schüler langsamer und schwerer lernt, braucht er erst einmal Hilfe, vielleicht einen anderen Lernweg, vielleicht muß er erst motiviert werden, vielleicht müssen hemmende und störende Faktoren ausgeschaltet werden etc. (Was wirklich wirksam ist, wissen wir ja leider nicht.)

Sachangemessen ist eine optimistische Einstellung: trotz, wegen und gegen ungünstige Erbanlagen hat Erziehung, Training und Therapie noch immer Erfolge erzielen können. Selbst Affen hat man am „Yerkes

Regional Primate Research Center“ in Atlanta Sprache beibringen können. Durch neue Untersuchungen (vgl. SPIEGEL vom 17. 12. 79) ist die kognitive Substanz dieser Sprachleistung von Affen allerdings in Frage gestellt.

Folgende Unterhaltung zwischen Schimpansin Lana und Wärter Tim konnte auf einer Sprachtafel geführt werden:

„Lana: Frage du gießen Saft in Tasse Punkt . Tim: Ja Tim gießen Saft in Tasse Punkt. Lana: Frage du geben Saft Lana Punkt. Tim: Ja Punkt. (Er gibt ihr die Tasse.) Tim: Frage Lana wollen mehr Saft Punkt. Lana: Ja Lana wollen mehr Saft in (Satz unfertig). Tim: Frage mehr Saft in was Punkt. Lana: Lana wollen mehr Saft in Tasse Punkt. Tim: Tim gießen mehr Saft in Tasse Punkt. Lana: Ja du geben mehr Saft Lana Punkt. (Sie erhält den Saft und trinkt ihn.) Lana: Frage du geben Saft mehr Tasse Punkt. Tim (denn die Grammatik war unrichtig): Nein Punkt. Lana: Frage du geben Saft Lana Punkt. Tim: Ja.“ Und so fort.

Na bitte!

Man fragt sich oft, ob es in der Debatte um die Bedeutung der Erbanlagen keine neuen Gesichtspunkte, keine neuen Untersuchungen gäbe, denn der heutige Bestand des Grundwissens ist in der Tat seit Jahrzehnten konstant, auch die Jensen-Debatte hat kaum neue Gesichtspunkte eröffnet. Wilhelm HARTNACKE hat bereits 1930 eine Position formuliert (schon damals nicht neu und originell), die auch heute noch gelten könnte:

„Was der Mensch wird, wird er im Rahmen seiner Anlagen unter der Wirkung der Umwelteinwirkungen und -hemmungen. Beide Momente, Anlage und Umwelt, haben ihre Geltung, und zwar nicht einfach in Gestalt einer Summierung oder einer Aufhebung, sondern in einer gegenseitigen Durchdringung . . .“, S. 6.

Man hat hin und wieder versucht, die Debatte um die Erbllichkeit auf anderen Gebieten als der Intelligenz zu führen (vgl. z. B. SCHMIDT 1970), etwa körperliche Ausstattung, sportliche Fähigkeiten, künstlerische Begabungen, Temperament. Offenbar in der Vermutung, hier eher genetisch bedingte Unterschiede zu finden, als in der stark kulturabhängigen Intelligenz. Auch diese Idee ist nicht neu. Max FRISCHEISEN-KÖHLER hat diese Idee und ihre Modifikation durch Umwelteinflüsse, bezogen auf das Temperament, schon 1919 formuliert:

„Die unter dem Namen der Temperamentsverschiedenheiten zusammengefaßten Arten der Gefühlsreaktionen mögen samt und sonders angeboren sein; aber ein bestimmter Begriff von Ehre oder eine bestimmte Konfession ist nicht angeboren, sondern wird unter den Bedingungen einer geschichtlichen Gemeinschaft erworben.“

Hans Jürgen EYSENCK (1977, 1984) ist der festen Überzeugung, u. a. auch aufgrund von längsschnittlichen Zwillingsstudien, die er mit RACHMAN durchgeführt hat, daß seine drei Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion – Intraversion, Psychotizismus, Neurotizismus) zu wesentlichen Anteilen auf Erbanlagen zurückgehen. Weitere, problematische Beweise werden nicht nur von ihm z. B. auch in den hohen Konkordanzraten bei an Geisteskrankheiten erkrankten Zwillingen gesehen (also: in bis zu 85% der Fälle erkrankten beide Zwillinge, vgl. PERVIN 1981).

Eine gewisse Stützung erfährt die These von der Ererbtheit der Temperamentsverschiedenheiten durch die erstaunliche Kontinuität über den Lebenslauf hinweg. MOSS und SUSMAN (in BRIM und KAGAN 1980) nehmen – bei ansonsten überwiegender Beweislast zur Diskontinuität der Persönlichkeitsmerkmale über die Lebensspanne und zu ihrer Abhängigkeit von der soziokulturellen Umgebung – sog. „stylistic behavior“ aus:

Expressivität, Extraversion – Intraversion, Aktivitätsniveau. Dieses sei von Anfang an bis ins hohe Alter relativ stabil. Eindrucksvoll waren in diesem Zusammenhang auch stets Befunde von THOMAS/CHESS/BIRCH (1968) – methodisch etwas fragwürdig –, die z. B. für kleine Zappelphilippe im Alter von 2 Monaten feststellten: „Bewegt sich oft im Schlaf, zappelt beim Wechseln der Windeln“, was durchaus mit dem im Alter von 10 Jahren abgegebenen Verhaltensurteil für dasselbe Kind „Spielt Ball und anderes. Hat kein Sitzfleisch für die Hausaufgaben“ korrespondierte. Längsschnittliche Stabilität ist allerdings kein zweifelsfreier Beweis für Ererbtheit – die kontinuierlich gebliebene Umwelt kann ja auch dafür verantwortlich sein. Nur: wenn bereits so kleine Kinder derartige Eigenheiten zeigen, ist man versucht, den Umwelteinfluß als relativ gering zu schätzen.

Ein neues Projekt zur Zwillingsforschung, das „Minneapolis-Projekt“ hat im Jahre 1983 auch in deutschen Medien Furore gemacht. Hoimar von Ditfurth, meist ein Garant für sorgfältige und kritische Berichterstattung, hat darüber in einer Fernsehsendung und in GEO (Mai 1983) berichtet. Was ist neu am Minneapolis-Projekt? Die Zwillinge, die der Leiter, Tom Bouchard, untersucht, stammen aus wirklich verschiedenen Umwelten. Die Kritik an den herkömmlichen Zwillingsstudien monierte ja stets, daß die getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillinge durch die Adoptionsbehörde wahrscheinlich doch in vergleichbare Pflegeelternhäuser gegeben wurden, so daß die frappanten Intelligenzähnlichkeiten wiederum auch auf ähnliche Umwelten zurückzuführen seien. Bouchard suchte seine Zwillinge weltweit, insbesondere solche, die in wirklich verschiedenen Umwelten aufwuchsen: z. B. einer in Deutschland, der andere auf Hawaii, eine in einem Heim, die andere in einer Kleinfamilie.

Die Ähnlichkeiten, die man dennoch feststellte, sind wirklich frappant, einiges *muß* zufällig sein. Sie gehen bis in Kleidungsgewohnheiten und Alltagsschrullen hinein. Das Projekt gibt zu denken, weil sich der Leiter als Anhänger der Milieutheorie bekennt:

„Natürlich war ich von Anfang an vor allem darauf aus, die Unterschiede zwischen solchen getrennt aufgewachsenen Zwillingen aufzuspüren. Ich bin meiner ganzen Ausbildung nach ein hundertprozentiger ‚Environmentalist‘, ein Milieutheoretiker. Für mich war es eine bare Selbstverständlichkeit, daß es die Umwelt ist, die eine Persönlichkeit prägt, das Elternhaus, die Schule, das soziale Umfeld – daß die Umwelt also einen Menschen zu dem werden läßt, was er dann sein Leben lang ist“ (zit. nach Hoimar v. DITFURTH 1983, 40).

Es bleibt abzuwarten, was aus diesem noch nicht abgeschlossenen Projekt wird.

So sehr deutlich ist, daß wir für unsere erzieherischen Mißerfolge nicht die Anlage als Ursache annehmen sollen, weil wir sie individuell nicht feststellen können, so sehr müssen wir in unser Menschenbild doch wohl eine Beeinflussung des Verhaltens und Erlebens durch Gene hereinnehmen. Ist es nicht auch erstaunlich, wie relativ niedrig die Korrelation von Leistungen, Eigenschaften und Fähigkeiten zwischen Geschwistern sind? (Meist zwischen 0.40 und 0.50). Wo doch für sie dasselbe Erziehungsmilieu wirksam wird? Müßten die Ähnlichkeiten nicht größer sein? Das verblüffende ist ja, daß man größere Unterschiede zwischen Geschwistern auch durch Vererbung relativ leicht erklären könnte. Der Vererbungsvorgang ist nämlich mehr oder weniger ein stark zufallsbestimmter Vorgang. Die Gene werden – wie beim Kaleidoskop – „neu geworfen“ und fast jedesmal entsteht eine einzigartige Kombination der vorhandenen Gene. Und Merkmale sind nicht nur von einzelnen Genen abhängig, sondern von zigtausenden Struktur- und bis zu einer Million Regulatorgenen. Jeder Mensch – nicht aber eineiige Zwillinge – ist genetisch einzigartig. Also auch Geschwister. Trotz aufgewiesener möglicher Erbgrenzen beherzigen wir den Satz von Rainer FUCHS (1981, 58):

„Jede Art von Fatalismus, insbesondere der biologische Fatalismus, läßt das Motiv zum Erziehen und Fördern verkümmern.“ Oder besser doch nicht – vielleicht halten wir es lieber mit Albert Camus: „Der Hoffnung beraubt sein, heißt noch nicht: verzweifeln“ (1959, 77).

Erbanlagen konstituieren Wirksamkeitsgrenzen der Erziehung, d. h. Maßnahmen schlagen unterschiedlich gut an, fallen auf fruchtbaren oder unfruchtbaren Boden. Die Faktoren der sozialen und ökologischen *Umwelt* hingegen treten von außen als hemmende oder auch fördernde Faktoren in Erscheinung. Die Betonung gesellschaftlicher, politischer

und soziologischer Dimensionen des familiären und schulischen Erziehens in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der vergangenen 15 Jahre haben nun zahlreiche Lehrer, Eltern und Pädagogen zu der irrigen Ansicht verleitet, die Erziehungsschwierigkeiten und Erziehungsmißerfolge seien *allein* auf die störenden Einflüsse der Gesellschaft zurückzuführen. Der eine oder andere schließlich sieht „das System“ – ganz pauschal – als den Urheber erzieherischer Mißerfolge an. In einigen Fällen ganz konkret und ganz allgemein, makrosoziologisch gedacht, ist an dieser These auch in ihrer überzeichneten Form etwas dran. Wer allerdings *jede* Schwierigkeit im Alltag auf das „System“ zurückführt, der übertreibt und macht sich lächerlich. Bereits Lenin warnte davor, die Farbe der Kragenspiegel eines preußischen Offiziers aus der Dialektik von Basis und Überbau erklären zu wollen.

Welche Grenzen der Erziehung durch diese sozialen, gesellschaftlichen Faktoren gesetzt sind, haben BERNFELD, aber auch BREZINKA und andere – wie in Kapitel I.2 berichtet – längst erkannt und detailliert erarbeitet. Die Sozialisationsforschung zur Funktion familialer, vorschulischer und schulischer Instanzen hat an einer klaren systematischen und vor allem differenzierten Aufhellung des Zusammenhangs von gesellschaftlich determinierten Faktoren gearbeitet (vgl. als zusammenfassendes Handbuch HURRELMANN/ULICH 1980).

HEINSOHN und KNIEPER (1976) haben sich beispielsweise mit den erziehungspsychologischen Techniken von TAUSCH/TAUSCH (1973) auseinandergesetzt und werfen diesen, die sehr stark an die Macht der Erziehung glauben, u. a. folgendes vor:

„Sie fragen nicht zureichend nach den Entstehungsbedingungen des vorherrschenden Desinteresses (von Lehrern, d. Verf.), das jede pädagogische Bemühung sinnlos macht. Damit aber nicht genug: Sie wenden sich ausdrücklich gegen Versuche einer strukturellen, gesellschaftlichen Erklärung dieses zentralen Merkmals pädagogischen Scheiterns.“

Der Lohnerzieher läßt sich nach HEINSOHN und KNIEPER eben nicht durch Appelle zum wirklichen Interesse an den ihm anbefohlenen Schülern und Schülerinnen verleiten. Das ginge nur durch strukturell-gesellschaftliche Reformen (wie sehen die aus? – bleibt unbeantwortet):

„Wir verfügen über keinen Anhaltspunkt, daß durch nicht – strukturelles Vorgehen etwas irgend Beträchtliches in der Erziehung geändert werden kann“ (HEINSOHN und KNIEPER 1976, 36/37).

**Moritat vom gesellschaftlichen Zwang oder: Von der Rahmentheorie zur Dampf-
walzentheorie**



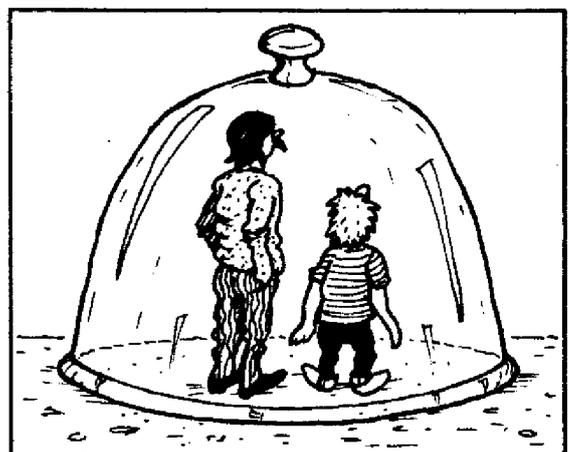
Die Gesellschaft bestimmt den Rahmen der Erziehung (sog. „Rahmentheorie“)



Erzieher und Zögling sind Marionetten der Gesellschaft (sog. „Marionettentheorie“)



Erzieher und Zögling sind Opfer der Gesellschaft (sog. „Opfertheorie“)



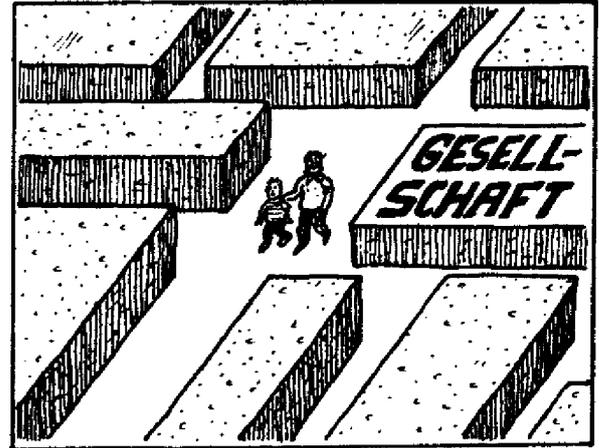
Die Gesellschaft stellt Lehrer und Schüler in einen Freiraum, der ausgehandelt werden muß (sog. „Glasglocken-Käfig- oder Freiraumtheorie“)



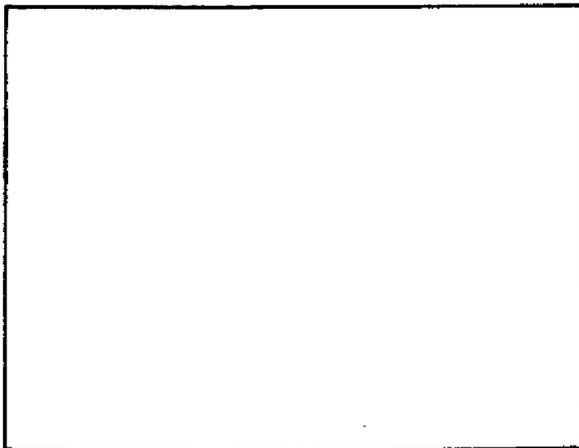
Die Gesellschaft behindert Lehrer und Schüler (sog. „Klotz am-Bein-Theorie“)



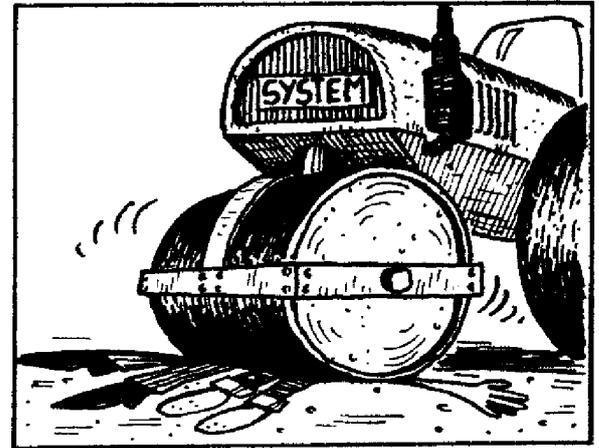
Erzieher und Lehrer geben dem Kind Hilfestellung, den Anforderungen der Gesellschaft genügen zu können (sog. „Hilfestellungstheorie“)



Lehrer und Eltern weisen den Kindern den Weg durch die Gesellschaft (sog. „pathfinder theory“)



Tragen Sie hier bitte Ihre eigene Theorie ein. Ausschneiden und an den Autor schicken. Sie gewinnen garantiert nichts.



Das System macht uns alle kaputt (sog. „Dampfwalzentheorie“)

Wird die Gesellschaft bei HEINSOHN und KNIEPER als eine geschildert, die nicht nur Gutes behindert, sondern aus strukturellen Gründen nur Bestimmtes hervorbringen kann, so ist ganz allgemein die Gesellschaft als Hervorbringer von Hindernissen für an sich Machbares häufiger analysiert worden. Z. B. wenn man die Grenzen betrachtet, die sich dem Lehrer stellen. Schule ist für diese kein Freiraum, die Richtlinien für den Schulunterricht stecken einen demokratisch legitimierten Rahmen ab. Lehrer und Schüler können also nicht schrankenlos machen, was sie wollen, sondern müssen sich in einem in seinen Grenzen deutlich abgesteckten Freiraum bewegen. So können Sie als Lehrer z. B. nicht ohne Grund Ihren Unterricht ausfallen lassen oder mit den Schülern im Mathematikunterricht wochenlang Rockmusik hören. Die bildungspolitische Definition ihres Verhaltensspielraums hat jedoch

nicht nur einen inneren (inhaltlichen) sondern auch einen äußeren (organisatorischen) Aspekt. Die politisch definierte Organisationsform Ihrer Schule setzt jeweils spezifische Grenzen (z. B. die Unterrichtsorganisation betreffend) – die materielle Ausstattung (Schwimmbad vorhanden oder nicht, schulinternes Fernsehen installiert oder nicht) ebenso. Häufig stoßen Sie aber auch an andere Grenzen, die nicht bildungspolitisch definiert wurden, sondern die sich aus dem Zustand der Wirtschaft oder sonstigen außerschulischen Ereignissen unserer Gesellschaft ergeben. So ist z. B. die Angst vieler Schüler und Studenten, der Kampf um Zehntelnoten (Notenfetischismus) eindeutig durch numerus clausus, durch fehlende Lehrstellen, durch Jugend- und Akademikerarbeitslosigkeit zu erklären. Es ist recht unsinnig, gegen die von außen veränderte Motivationslage der Schüler und Studenten anzukämpfen. Ein Psychologe kann dann zur innerpsychischen Verarbeitung der düsteren Zukunftsaussichten nur psychische Hilfestellung leisten. Es ist in jedem Fall ein Kampf gegen erhebliche – gesellschaftlich bedingte – äußere Widerstände, der zwangsläufig nicht sehr erfolgreich sein kann. Eine große Rolle in der Diskussion um gesellschaftlich bedingte Grenzen der Erziehung haben stets auch die „heimlichen Miterzieher“, meist das Fernsehen, gespielt. Als dieses noch nicht so verbreitet war wie heute, kamen auch andere Medien in den Genuß des „Buhmann“-Images. So Ulrich BEER (1960, „Geheime Miterzieher der Jugend“), der zu folgenden Kapitelüberschriften fand (zit. nach SKAREK 1963, 3):

1. Analphabetenbibel (Zeitungen, Illustrierte, Comics . . .)
2. Der Traumaltar (Film)
3. Die Schallduche (Schallplatte, Rundfunk, Fernsehen)
4. Der Existenzschnuller (Kitsch)
5. Die Sexualität (Schmutz und Schund)

Die satirischen Bezeichnungen sprechen für sich. Und SKAREK drückt anläßlich eines „Sittenskandals“ bei österreichischen Jugendlichen seine Abscheu aus und macht sich auf die Suche nach den wirklich Schuldigen:

„Im näheren Hintergrund dieser ekelhaften Vorgänge steht das ‚dritte Milieu‘: vom Striptease der Magazine, vom ehrlosen Wort der Fuselliteratur, vom schmutzigen Zelluloid-Film, vom Bikini-Plakat, vom schleichenden Gift, das so harmlos schmeckt, mag der Anstoß gekommen sein.“

Von links bis rechts, von konservativ bis progressiv – stets konnten die gesellschaftlich-kulturellen Umstände als Hemmnisse der guten Erziehung gesehen und verurteilt werden. Eine andere Debatte: in den 70er Jahren lieferten sich Uwe PREUSS-LAUSITZ und Friedhelm NYSSSEN in der Zeitschrift: „Betrifft Erziehung“ (1973) eine Debatte um die Wirk-

samkeit der politischen Erziehung. In der Diskussion fielen denn auch die Begriffe „pädagogischer Optimismus“ und „pädagogischer Pessimismus“. Letzteres war die Position des Sozialisationstheoretikers NYSSSEN – politische Einstellungen bilden sich seiner Meinung nach eher außerschulisch als schulisch. Die Reichweite politischen Unterrichts sei begrenzt. NYSSSEN gegen den Optimisten PREUSS-LAUSITZ:

„Pädagogischer Optimismus, wie er in der kritiklosen Rezeption amerikanischer Untersuchungen und in privaten Vermutungen über politische Einstellungen und politische Reaktionsweisen bei PREUSS-LAUSITZ vorherrscht, ist keine wissenschaftlich gesicherte Basis“ (1973, 7, 40).

Oder Erich PESCHEL (1979), in einer Dissertation über „Macht und Grenzen der Erziehung oder die heimlichen Mit-Erzieher“ führt die erzieherische Ohnmacht auf eine Reihe von Miterziehern zurück:

„Es ist vielmehr das Ahnen oder gar Wissen um die Macht und Konkurrenz einer Unzahl anderer erzieherisch wirksamer Faktoren, die vor der Schulzeit ihr prägendes und formendes Werk im Schülerbewußtsein längst verrichtet haben und während der Schuljahre im mannigfaltigen Nebeneinander mit der schulischen Lehr- und Erziehungsleistung unausgesetzt und mit nachhaltigster Kraft auf das Schülerbewußtsein einwirken“ (S. 3).

PESCHELS – u. a. auch historische Analyse – kommt zu folgendem Resümee (S. 96):

„... daß die Macht bei der natürlichen (heimlichen) Erziehung liegt, während der künstlichen Erziehung, zumal wenn sie organisierte Erziehung und mit Macht ausgestattet ist, Grenzen gesetzt sind. Letztere verkörpern weniger Erziehungsmacht, d. h. erzieherische Durchschlagskraft als vielmehr Macht schlechthin, Macht um ihrer selbst willen.“

Und mit Blick aufs Dritte Reich meint er, daß die künstliche Erziehung (Medien und Erziehungsmächte in seiner Terminologie) zwar „Einheitsmenschen“ erzeugen, aber immer wieder „Ausbrecher, Opponenten und Unerreichbare produzieren“ und damit in Widerspruch zum so „gewollten Erziehungs-Soll der geleiteten Erziehung“ geraten (S. 95).

Die pauschale Verantwortlichmachung „der Gesellschaft“ oder „des Systems“ für erzieherische Mißerfolge ist oft nicht nur ungenau, sondern auch banal und inhaltsleer. So ist in keiner Gesellschaft die Ausschaltung etwa der Gleichaltrigen oder anderer Erwachsener aus dem Entwicklungsprozeß des Kindes/Jugendlichen möglich. Die Gleichaltrigen in der Schulklasse, im Verein und in der Nachbarschaft üben über den informellen Gruppendruck meist mehr Einfluß auf Verhalten und Erleben der Kinder aus, als Eltern und Lehrer (NAUDASCHER, 1977,

1978). Am Beispiel der Schwierigkeit, einem Kind ein geschlechtsunspecific Verhalten beizubringen, wird dies heutzutage besonders deutlich: wenn die Kinder in der Klasse, wenn sich Nachbarn, Bekannte, Verwandte und Freunde der Familie traditionell verhalten, ist ein erzieherischer Beeinflussungsversuch der Eltern in die andere Richtung mit ziemlicher Sicherheit wirkungslos.

Beim Aufweis von gesellschaftlich gedingten Faktoren, die das Lernen und Erziehen in Familie und Schule beeinträchtigen, zeigen weniger die großen Studien und ihre Korrelationskoeffizienten Eindrucksvolles, als vielmehr die einfachen Beispiele aus der Praxis. Zur Zeit wird mal wieder diskutiert, ob man den Lehrern das Gehalt kürzen soll (Warum eigentlich nicht den Zahnärzten, Pommes-Buden-Besitzern, Versicherungsagenten?) – dabei denke ich an einen mir bekannten Fall: Eine Lehrerin, die als Angestellte nur 2/3 der normalen Lehrerarbeitszeit arbeitet, mit drei kleinen Kindern (nur eines ist von ihr, die beiden anderen brachte ihr Mann in die Ehe) und einem nach einem Verkehrsunfall arbeitsunfähigen Ehemann. Die muß ihre Arbeit in einem Kollegium verbringen, in der es eine Reihe kinderloser Vollzeit-Kolleginnen/-gen gibt, die eine(n) gut verdienende(n) Ehemann/-frau haben. Privat und beruflich ist sie von diesem „Lebensstreß“ geprägt: ihre erzieherischen/unterrichtlichen Leistungen wären gewiß anders, wenn sie nicht unter solchen Bedingungen leben müßte.

Ein anderes Beispiel, mehr die Wohnsituation einer Familie mit kleinen Kindern betreffend und überhaupt nicht relevant mit Beruf und Einkommen der Eltern zusammenhängend, zeigt mehr ökologische Grenzen. In Abbildung 8 ist die Wohnlage eingezeichnet. Das Besondere ist die Hanglage des Grundstücks und die Lage an einer stark befahrenen Straße, die auch zu allem Überfluß kurz unterhalb des Hauses in einer scharfen Kurve abknickt und somit auch für Erwachsene kaum zu übersehen ist. Konsequenz für die Eltern: sie können ihre beiden Kleinkinder nicht auf der Straße, sondern nur im Hinterhof spielen lassen. Hier haben sie kaum die Möglichkeit, einen Kontakt zu anderen Kindern, spielerisch und en-passant, aufzubauen. Noch etwas: es ist in dieser Wohnlage kein Fahren mit Rutschautos, Dreirädern, Kettcars oder Kleinfahrrädern möglich. Die Kinder wollen das aber – das zwingt die Eltern jedoch zu einem Ausflug mit dem Auto, bei dem sie jeweils umständlich das Dreirad/Kettcar einpacken und an irgendeinen Platz fahren, wo es eben ist. Dort lernen die Kinder endlich spielerisch andere Kinder kennen. Die wohnen relativ weit weg. Also muß man, nachdem man sich mit diesen angefreundet hat, wiederum ziemlich weit fahren, um sie mal zu besuchen. Das viele Herumfahren, die vielen Besuche hindern die Eltern jedoch, die alltäglichen Arbeiten zügig zu erledigen. Sie werden gereizt. Die Kinder quengeln immer öfter, wollen woanders spielen. Das Familienklima wird gestört, es wird viel geschimpft, Erziehungsfehler stellen sich ein.

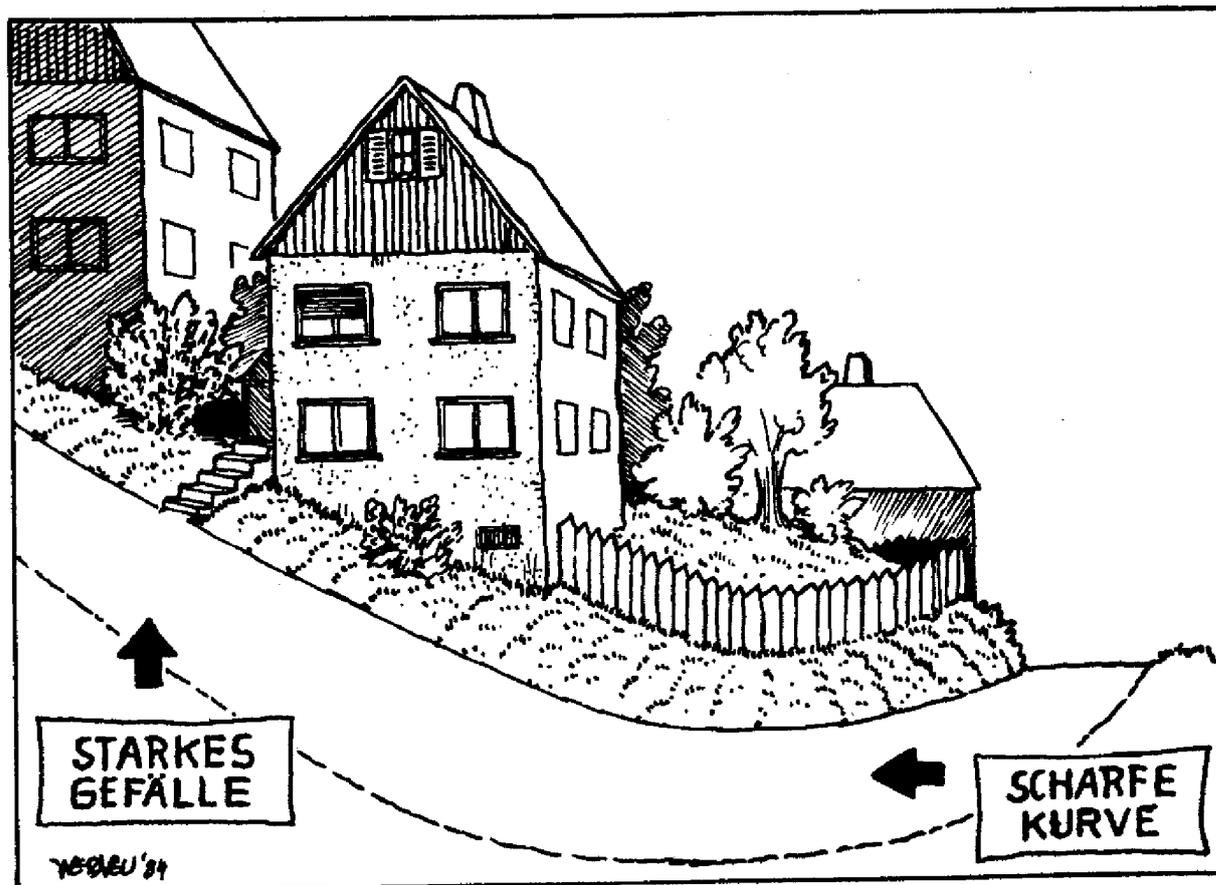


Abbildung 8: Wohnlage und frühkindliche Erziehung (Erl. s. Text)

„Erziehung und soziale Umgebung“ – Friedrich Wilhelm FOERSTER (1907) zum immer noch aktuellen Thema

„Man vergegenwärtige sich das wirtschaftliche Elend, den Zustand des Familienlebens, die Wohnungsverhältnisse breiter Volksklassen und sehe, was den Armen schuldig werden läßt – man betrachte den Konkurrenzkampf, die unermesslichen Reichtümer, das Genußleben in den oberen Kreisen und sehe, was den Reichen schuldig werden läßt: was bedeutet da Erziehung? Muß man nicht zuerst die sozialen Verhältnisse ändern, wenn man den Einzelnen bessern will?“ (S. 609)

„So wie die naturalistische Literatur den Menschen als den ohnmächtigen Knecht seiner Naturbedingungen und Naturtriebe schildert, so gibt es heute auch eine Art sozialer Literatur, die den Druck der Zustände auf den Charakter übertreibt und dadurch trotz allen großen Worten von Menschenwürde und Menschenrecht den Menschen doch schmerzhaft und seiner höchsten Menschenrechte beraubt: des Rechtes nämlich, stärker zu sein als das Milieu.“ (S. 692)

(Aus FOERSTER, F. W. „Jugendliche. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Genossen“, Berlin: Georg Reimer, 1907)

Machbarkeitsideologen empfehlen in solchen Fällen immer irgendwelche – meist in ihrem eigenen Lebensraum mögliche – Patentvorschläge. Im letzteren Beispiel: z. B. umziehen. Wie aber wenn das nicht geht, weil eine Versetzung vom Dienstherrn immer wieder angedeutet wird, es sich also nicht lohnt, umzuziehen. Oder: die Kinder einer Nachbarin, oder Oma/Opa anvertrauen? Wie aber, wenn es in der Nachbarschaft nur Berufstätige gibt? Oder Großeltern nicht zur Verfügung stehen? Jeder Mensch steckt in irgendwelchen beruflichen, privaten, ökologischen, familiären Zwängen – bei dem einen mehr, beim anderen weniger. Die von solchen Zwängen verschont Gebliebenen sind meist Anhänger der Machbarkeitstheorie. Ihnen ist es beim Anblick von Auswegslosigkeiten offenbar unangenehm, erkennen zu müssen, daß sie schlicht Glück gehabt haben. So konnte ich kürzlich zwei Lehrer aneinander geraten sehen: Lehrer A meinte, er könne ruhig auf 10% seines Gehaltes verzichten, worauf dem Lehrer B vor Empörung die Spucke wegblieb. Lehrer A hat keine Kinder, seine Frau betreibt eine Boutique, beide wohnen in einem Einfamilienhaus, das Sie von ihren Eltern geerbt hat. Lehrer B hat zwei kleine Kinder, seine Frau ist Lehramtsanwärterin und bekommt keine Anstellung. Die Miete von 900,— DM (kalt) ist ein erheblicher Brocken in ihrem Einkommen. Das hat zwar nichts mit den Grenzen der Erziehung zu tun, aber es zeigt das oberflächlich allgemeine oder egozentrische Denken, das auch bei den pädagogischen Besserwissern so penetrant wirken kann.

Nun ist trotz solcher Fälle niemand im Schulsystem oder in der Familie eine bloße Marionette an den Fäden gesellschaftlicher Kräfte. Die Begrenzung des Erziehungserfolges durch gesellschaftliche Bedingungen bedeutet nicht, daß man keine Chance hätte, die Behinderungen erträglich zu machen oder sie zu überwinden/kompensieren und zwar ohne daß bei den Betroffenen psychische Langzeitschäden übrigbleiben. So wie elterliches Verhalten allein nicht die spätere Karriere des Kindes voraussagbar macht, ebensowenig wie durch Vorschulerziehung und Schulerziehung zukünftige Erfolgskarrieren programmiert werden, kann auch der sozialökologische Kontext oder das sozialökologische Schicksal alleine nicht erklären, warum Erwachsene „happy“ oder „troubled“ sind. Einige Argumente haben wir bei der Behandlung des parentalen Determinismus bereits kennengelernt (SKOLNICK 1978; McCLELLAND u. a. 1978). Noch einmal und sehr eindringlich zeigt das Maya PINES (1979), die über Untersuchungen zu den „unverwundbaren Kindern“ von ANTHONY berichtet. Kinder, denen miserable Verhältnisse nichts anhaben konnten:

„ANTHONY beschreibt ein neunjähriges Mädchen, das ihm als besonders gefährdet überwiesen worden war. Die Behausung ihrer Eltern war überfüllt und verdreckt, ihr arbeitsloser Vater hatte bereits einmal vor Gericht gestanden, weil er sie verprügelt hatte, als er betrunken war, ihre Mutter war chronisch depressiv, sie selbst litt an einer angeborenen Hüftluxation, die sich in einem dauernden Hinken niedergeschlagen hatte. ‚Ich war von ihrer spontanen Freundlichkeit überrascht,‘ schreibt er. ‚Sie wandte sich in einer warmen, angenehmen, vertrauensvollen Art dem Gespräch zu, die mich aufs äußerste verblüffte, denn ich hatte ungefähr das Gegenteil erwartet. Sie nahm mir sofort meine Reserviertheit, und bald fand ich mich in einem viel weniger zurückhaltenden Gespräch mit ihr als es sonst bei Erstinterviews meine Art ist“ (PINES 1979, 57).

Keineswegs bleibt es in ANTHONYS Untersuchungen bei solchen mehr anekdotischen Befunden – das Phänomen „unverwundbare Kinder“ läßt sich auch konventionell-methodisch sichern. GARMEZY, ein anderer Forscher, wehrt sich wie Anthony dagegen, aus diesen Phänomenen auf die Gültigkeit einer „Freude-durch-Leiden-Theorie“ zu schließen oder daraus zu folgern, es komme nicht darauf an, wie man mit Kindern umgehe. Nein – das kann man daraus nicht folgern, aber man lernt, daß die Ursachen für dieses Phänomen unbekannt sind. Man kann es nur beschreiben: unverwundbare Kinder können gute Sozialkontakte aufbauen, verstehen es, die Aufmerksamkeit von Erwachsenen auf sich zu ziehen und sie zu nutzen, bemühen sich, ihre Umwelt aktiv zu meistern, entwickeln früh Autonomie, sind leistungsstark, kreativ und originell – aber warum? Die Grenzen der Erziehung zeigen sich auch an dem sich entwickelten Positiven, an dem sie nicht beteiligt war.

Will man das Verhältnis von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten bzw. Grenzen der erzieherischen Beeinflussung bestimmen, so muß man zweierlei unterscheiden:

- die gesellschaftliche Definition eines Freiraumes, in dem Erziehung nach gewissen Ziel-, Inhalts- und Mittelvorgaben tätig werden soll und bei dessen Überschreitung Sanktionen drohen (Präskriptionsgrenzen);
- die direkt oder indirekt gesellschaftlich verantworteten bzw. verursachten Entfaltungsbehinderungen, die prinzipiell wie in Einzelfällen zwar aus noch unbekanntem Ursachen heraus überwunden werden können, die die erzieherische Praxis jedoch meist als massive Störungsgrenzen und Belastungsgrenzen empfindet. Die naheliegende Idee, „die Gesellschaft als Ganzes zu ändern“, um Störungen zu verhindern, kann aufgrund der gegenwärtigen Forschungslage nur bedingt als Heilmittel eingeschätzt werden – abgesehen von ihrem pubertäritopischen „Hautgout“. Solange wir nicht wissen, wodurch was bewirkt wird, sind solche Eingriffe Experimente mit ungewissem Ausgang.

Umwelt ist schließlich auch mehr als Gesellschaft. Ökologische Einflüsse auf die Erziehung sind z. B. ebenso wie soziale Interaktionen in den mikrosozialen Kontexten so gut wie nie vollständig unter „gesell-

schaftliche Kontrolle“ zu bringen. Sie können folglich ihre positiven wie negativen Auswirkungen auf den Zögling entfalten und werden so als durchaus universale „Grenzen der Erziehung“ wirksam. Das hatte übrigens Erich STERN (1927, S. 194) bereits erkannt.

2. Gegenbeeinflussung und Selbststeuerung

„Die dialektische Methode zerstört die wahre pädagogische Haltung, und wo diese sich behauptet, wird die Dialektik zurückgedrängt“ Erika HOFFMANN (1929)

Wenn die Psychologie für Therapie und Schulpraxis bestimmte Ratschläge erteilt, so geht sie meist davon aus, daß es auch jemanden gibt, der sich helfen lassen will, bzw. der sich beeinflussen lassen möchte. Diese Grundannahme zu machen ist unumgänglich, sie ist sozusagen Bestandteil der Komplexitätsreduktion, die notwendig ist, um bestimmte psychologische Techniken der Menschenführung einzusetzen.

Zum Problem zunächst ein Beispiel:

Ein Vater möchte seinen Sohn nach den wirksamen Prinzipien der Verhaltensmodifikation erziehen. Ein Verhaltensänderungsprinzip, das ihm besonders gut gefallen hat, ist das sog. „Premack-Prinzip“ (nach einem amerikanischen Psychologen namens PREMACK) der Verstärkung. Es funktioniert ungefähr so: „Erst die Arbeit, dann das Spiel“, d. h. dem Kind wird mit einer Tätigkeit, die es im Augenblick gerne tun würde (nämlich spielen) aber nicht soll, die ungeliebtere Tätigkeit (nämlich arbeiten) schmackhaft gemacht. Das Prinzip funktioniert in der Tat. Man sagt z. B. im Unterricht: „Wenn wir jetzt noch 10 min. Mathematik machen, können wir uns nachher noch 10 min. die neueste Platte von NENA anhören.“ (Falsch wäre es, wenn man sagt, jetzt hören wir uns mal 10 min. NENA an, und dann machen wir Mathematik weiter).

Unser Vater erzieht also seinen Sohn kräftig nach dem Premack-Prinzip: „Jetzt essen wir noch schnell drei Stückchen Fleisch, und dann werden wir ordentlich Pudding schlemmen.“ „Jetzt wollen wir uns erst kurz die Zähne putzen, und dann lese ich Dir die Geschichte vor.“ Eines Tages wird der Sohn dieses Prinzip durchschauen, bzw. er wird es spielerisch nachahmen. Er will seinen Vater, der müde von der Arbeit kommt, zum Spielen und Basteln bewegen. Er sagt also: „Hör mal Papa, jetzt spielst Du ein bißchen mit mir und dann kannst Du Dich aufs Sofa legen und faulenzeln!“

Es wird also hier ein wirksames Verhaltensänderungsprinzip von dem, der beeinflußt werden soll (unbewußt) nachgeahmt, um seinerseits seine Interessen gegen den Beeinflusser durchzudrücken. Mit dieser Rückwendung muß man bei Verhaltensänderungstechniken immer rechnen.

Muß, wenn das Prinzip allgemein gültig sein soll, der Sohn nicht auch erfolgreich den Vater beeinflussen können? Ist das Prinzip falsch, wenn der Vater dem Wunsch des Sohnes nicht nachkommt?

Ein Gedankenspiel am Rande:

Manchmal stelle ich mir ausgefuchste Psychologen vor, die miteinander in unversöhnlicher Interessenskollision liegen, z. B. zwei Verhaltensmodifikateure, einer weiblich – einer männlich. Der männliche Psychologe möchte gern mit dem weiblichen in nähere Bekanntschaft treten, der weibliche auf keinen Fall – sie findet ihren Kollegen unausstehlich und ist überdies gerade frisch verliebt (in einen anderen natürlich!). Sie will ihn nicht sehen, er will sie unbedingt sehen (dauernd – wenn es geht!) Beide greifen nun zum gleichen, bewährten Inventar verhaltensmodifikatorischer Techniken. Wer gewinnt? Eine Theorie im Kampfe mit sich selbst – spannender als ein Bundesliga-Spitzenspiel! (Zwei Tiefenpsychologen im Kampfe gegenseitiger Analyse wären genau so interessant!).

In der Tat ist die Benutzung derselben Beeinflussungstechnik durch den zu Beeinflussenden ein Punkt, der den Prozeß der Beeinflussung mit sportlichen Wettkämpfen vergleichbar macht. Ebenbürtige Gegner liefern sich auch meist einen gleichwertigen, unentschiedenen Spielverlauf. Zwei Judomeister stehen manchmal minutenlang auf der Stelle – nichts passiert. Ein Meister und ein Anfänger hingegen liefern einen schnellen, bewegten Kampf, der die Überlegenheit des Meisters deutlich macht. Judo ist eine Wunderwaffe, wenn man sich gegen Judo-Laien durchsetzen muß.

Daß Lehrer den „Kampf“ meist gewinnen, liegt z. B. daran,

- daß die Schüler die Verhaltensänderungstechniken nicht so schnell verstehen;
- daß die Schüler sie nicht anwenden dürfen, weil das ein Verstoß gegen die schulische Ordnung wäre (z. B. beim Premack-Prinzip: Herr Studienrat jetzt lassen Sie uns mal zehn Minuten Rock-Musik von „Wallenstein“ hören, dann können Sie ja mit dem Unterricht wieder anfangen) – sie sind also nicht alle reversibel;
- daß ein Informations- und Kompetenzgefälle in Bezug auf Beeinflussungstechnik zwischen Lehrern und Schülern besteht;
- daß der Lehrer die größere objektive Macht besitzt, z. B. auch Macht über den Schüler, die seinem Verhalten von vornherein einen Platzvorteil einräumt.

Eine Unterrichtssituation würde in der Tat komplexer, wenn dieses Informations-, Kompetenz- und Altersgefälle (= Erfahrungsgefälle) nicht bestehen würde. Normalerweise wird jede Erziehungssituation (auch in der Erwachsenenbildung) so vorstrukturiert (gesellschaftlich und bildungspolitisch), daß es eben nicht zu einem ebenbürtigen Kampf kommen kann. Und in der Tat ist es auch faktisch selten, daß Schüler ihren Lehrer in den Griff bekommen und ihn so lenken, wie es ihren Bedürfnissen am meisten entgegenkommt (z. B. mit Lob an der richtigen

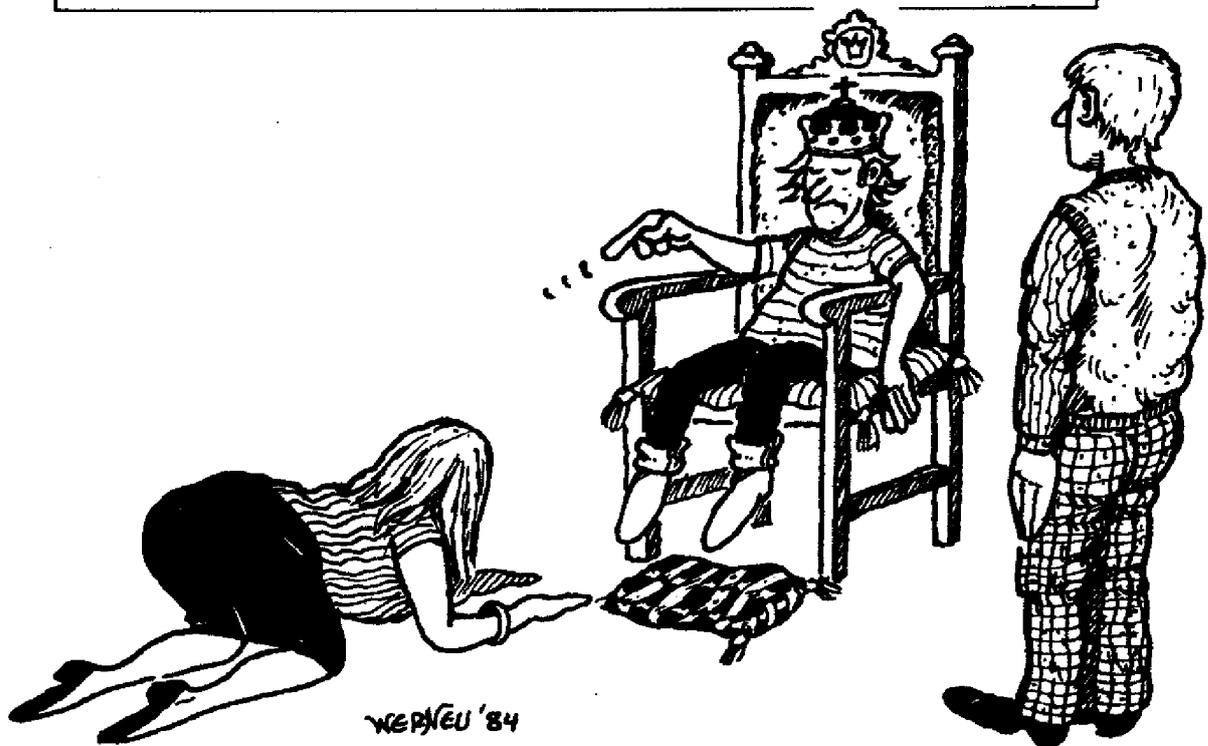
Stelle – „Das haben Sie aber gut gemacht Herr Lehrer!“) TIMAEUS und LÜCK (1976, 22 ff.) haben allerdings einige Untersuchungen zur „Dressur“ des Lehrers durch die Schüler mitgeteilt und haben insbesondere auch hervorgehoben, daß wechselseitige Beeinflussungen in alltäglichen sozialen Situationen ganz „unreflektiert“ passieren können, „mit Wirkungen, die die Beteiligten alle nicht wünschen“ (S. 24).

Auch wenn dieser Fall in der Schule recht selten sehr erfolgreich sein dürfte, muß man ihn kennen. Die wechselseitige Anwendung derselben Beeinflussungstechniken ist deren Grenzsituation, in der dann – z. B. im Falle von zwei professionellen Psychologen – diese zu Regeln eines Wettkampfes werden, den dann der gewinnt, der ein bißchen besser ist (oder der den Zufall auf seiner Seite hat). Umso öfter muß man mit solchen Grenzphänomenen rechnen, je älter, je lebenserfahrener und je gründlicher die Lernenden in Psychologie ausgebildet worden sind und je eher die Situation nicht durch wechselseitigen Konsens oder freiwillige Übereinkunft, sondern durch Zwang zusammengehalten werden muß (wie in einem Schulsystem mit Schulpflicht unumgänglich).

Die Anpassungstechniken und Beeinflussungsstrategien der erfolgreichen „Meisterschüler“ erschöpfen sich nicht nur in der Anwendung derselben Manipulationstechniken des Lehrers. Aktiver und passiver Widerstand, Täuschungstaktiken, die sog. „Aufmerksamkeitsmimikry“ (innerlich schlafen, äußerlich interessiert erscheinen), stören, schwätzen, argumentieren, zuhören, still sein usw. – jedes Verhalten des Schülers beeinflußt das Lehrerverhalten (vgl. HEINZE 1980; WOODS 1980 zu Schülertaktiken bzw. „pupil strategies“). Jede soziale Interaktion ist ein wechselseitiger Prozeß – also auch Unterricht. Die gesellschaftlich gebilligte und gesetzlich verankerte größere Macht des Lehrers verleiht allerdings seinen Beeinflussungsversuchen im Regelfall mehr Gewicht als denen der Schüler. Ob das auch für die Familie gilt, scheint vielen fraglich. Wer vom parentalen Determinismus infiziert ist, kann sich offenbar keinerlei Beeinflussung durch das Kind vorstellen. Helmuth PAULS von der Universität Bonn, der zu den (noch) wenigen gehört, die den „retroaktiven“ Sozialisationseinfluß (vgl. KLEWES 1983) auch empirisch untersuchen und nicht nur beschwören, hat bei Voruntersuchungen einige Eltern und Kinder zu Beeinflussungstechniken der Kinder gefragt. Er und sein Koautor Arno Johann schreiben dazu (PAULS/JOHANN 1984, 24):

„Einige Eltern und Kinder hatten zunächst offensichtlich Schwierigkeiten, die Umkehrung der gewohnten Wirkrichtung des Einflusses von Eltern auf das Kind zu vollziehen. Manche Eltern stellten einen ernstzunehmenden Einfluß ihres Kindes auf sie selbst zunächst in Frage, äußerten sich aber im Verlauf des Ge-

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirn vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen, bevor sie nicht einsehen, daß das Wort ‚Kind‘ nur ein anderer Ausdruck für den Begriff ‚Majestät‘ ist, bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt, werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, als sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne vorzulegen . . .“ (Ellen KEY)



sprächs selbst überrascht, wieviele Beispiele ihnen einfielen. Bei einigen Gesprächen entstand der Eindruck, daß hier geradezu ein ‚Tabu‘ angesprochen war. Manche Eltern scheinen tatsächlich der Beeinflussung durch ihre Kinder ziemlich hilflos ausgeliefert zu sein, neigen jedoch dazu, bei dem subtilen Wechselspiel der Kräfte ‚ihrem eigenen Allmachtsglauben auf den Leim zu gehen‘ (PERREZ 1981).“

In der Tat ist der rückwirkende Einfluß des Kindes auf seine Eltern keineswegs fraglich. Er ist nicht nur überwältigend durch die Alltagserfahrungen belegt, sondern zumindest seit den 60er Jahren auch durch wissenschaftliche Untersuchungen, ja durch Experimente.

Auf psychologischer Seite gehören zu den Autoren, die die „Wende“ einleiteten z. B. GROSSMANN 1977; AHAMMER 1979; BELL 1979, 1980; LEWIS und ROSENBLUM 1974; PAULS 1980; PERREZ 1981; PAULS 1983; PAULS und JOHANN 1984, die sich zum großen Teil auf GEWIRTZ (1961), MOSS (1967), STABENAU (1965), MISHLER und WAXLER (1968) – frühe empirische Vorläuferuntersuchungen – beziehen können. Zwei mehr soziologisch orientierte Autoren im deutschsprachigen Raum DOEHLEMANN (1979) und KLEWES (1983) stützen sich auf dieselben Quellen, ergänzt um einige Sozialisationsforscher wie KORNER (1965), GOSLIN (1969), RHEINGOLD (1969) u. a.

Ein durchaus gut untersuchtes Gebiet. Warum sind diese Arbeiten nicht früher an die Öffentlichkeit gedrungen? Die Annahme eines „time lag“ reicht zur Beantwortung der Frage nicht aus – zur gleichen Zeit publizierte andere Untersuchungen sind wesentlich schneller und gieriger von der Öffentlichkeit aufgenommen worden. Nein – es ist der „Terror“ herrschender Ideologien, Ansichten, die gerade in Mode gekommen sind, durch den richtige Erkenntnisse und wichtige, konsequenzenreiche Forschungen zur Mauerblümchenexistenz verurteilt werden. Der Schimäre „aktuelle Diskussion“ – nichts Handfesteres als die neueste Haute couture – wird von zu vielen Fachleuten, Ausbildungsleitern blindlings hinterher gehetzt, weil sie der irrigen Annahme verfallen sind, dort Wahrheiten eher entdecken zu können.

Für Eltern müßte die Fachliteratur zu den Effekten der Kinder auf ihre Eltern oftmals erheiternd klingen – offenbar haben viele Autoren zum Zeitpunkt der Abfassung ihrer Artikel selbst noch keine Kinder gehabt. Sonst könnte man sich den Stil mancher wissenschaftlicher Arbeiten in seiner Distanziertheit zu einem alltäglichen Praxisphänomen kaum erklären, etwa wenn Inge AHAMMER (1979, 433) schreibt (bzw. ihre Übersetzer):

„Aufgrund der Beobachtungen von Mutter-Kind-Interaktionen in den ersten drei Lebensmonaten des Kindes formulierte Moss die Hypothese, der Säugling kontrollierte das Verhalten seiner Mutter stärker als das ältere Kind.“

Das klingt gerade so, als wenn Howard Moss erst einmal ein Forschungsprojekt habe beantragen müssen, um diese Alltagsweisheit zu ermitteln. Völlig klar ist hingegen: um den neuen Erdenbürger springt die Familie nur so herum, sein „unangepaßter“ Schlaf-Wach-Rhythmus, seine umständliche Reinigung und Fütterung, sein nervtötendes Geplärre, wenn irgendetwas nicht in Ordnung ist – das sind doch die altbekannten Stressoren des heute sog. „Baby-Schocks“ (besonders schlimm beim ersten Kind: vgl. JÜRGENS/POHL 1975). GEWIRTZ (1961) soll gar festgestellt haben, daß die Beendigung des Schreiens, oder das beginnende Lächeln eines Babys „hochwirksame positive Verstär-

kerreize“ für Mutter bzw. Pflegeperson darstellen (wie PAULS referiert 1983, 83). Wer hätte das gedacht?

Für die bereits bei der Kritik des parentalen Determinismus angeklungene Anpassung des elterlichen Umgangsstils an die Eigenheiten des Kindes gibt es klinische Belege. So konnten MISHLER und WAXLER (1968) zeigen, daß Eltern mit ihrem schizophrenen Kind abnormal interagierten – mit ihrem normalen Kind (Geschwister) gingen sie jedoch so um wie Eltern normaler Kinder mit den ihren. Also kann der abnorme Kommunikationsstil wohl kaum Ursache sondern eher Folge der Krankheit sein (vgl. STABENAU u. a. 1965; PAULS 1980).

Die Forschungsarbeiten zur „retroaktiven Sozialisation“ (KLEWES 1983), die zur Zeit entweder bloß hervorgekramt werden bzw. durch nunmehr gezielte empirische Untersuchungen spezifischer und methodisch unangreifbarer ergänzt werden sollen, haben zuallererst einer theoretischen Neuorientierung der Entwicklungspsychologie – von der semiprofessionellen Fachöffentlichkeit fast unbemerkt – Rechnung getragen. Diese ist gekennzeichnet durch die Akzeptierung des multifaktoriellen Bedingungsmodells, dem Abschied von der Kontinuitätsdoktrin (vgl. Kap. II.3) und die Einbeziehung dialektischen Denkens (vgl. RIEGEL 1980). Die Idee multifaktorieller, reziproker Beeinflussungsprozesse, die sich in der historischen Zeit ändern, ist dabei die Leitvorstellung.

Neben dieser mehr wissenschaftlich-theoretischen Bedeutung der retroaktiven Sozialisation sollen uns hier stärker die eher praktischen Konsequenzen dieser Forschungen für die Frage nach den Grenzen der Erziehung interessieren. Wenn man so will, ist diese Forschungsrichtung zunächst einmal nur ein weiteres Argument gegen den parentalen Determinismus:

„Wir haben mehrmals die Theorie erwähnt, nach der die Eltern allein verantwortlich sind für das momentane Verhalten ihrer Kinder und für die Langzeitergebnisse. Wenn uns diese ideologische Position jetzt als Papiertiger erscheint, sollte sich der Leser daran erinnern, daß Eltern seit mehreren Jahrzehnten speziell in Amerika (und deswegen, wegen unserer Besatztenmentalität, auch hier, d. Verf.) von übereifrigen Extrapolationen aus der psychoanalytischen Theorie und dem radikalen Behaviorismus John B. Watson's überschüttet worden sind“ (BELL 1980, 26/27 – wir sprachen darüber).

Nach meinem derzeitigen Überblick über das Gebiet kann man folgende Wirkungen des Kindes auf seine Eltern annehmen:

1. Eltern passen ihre Interaktionen den Eigenheiten des Kindes an (Anpassungswirkungen).

2. Eltern lernen von Kindern und Jugendlichen Verhaltensweisen und Einstellungen (Lerneinwirkungen).
3. Eltern werden durch Kinder zu einem spezifischen Elternverhalten gezwungen, die Kinder sind Auslöser für Eltern-Rollenverhalten (Auslöser für Rollenverhalten).
4. Eltern werden durch Beeinflussungstechniken der Kinder zur Erfüllung von Kinderzielen gebracht (Beeinflussungswirkungen).

Zu 1: Anpassungswirkungen

Verhaltensbiologen haben zuerst z. B. die Wirkungen des sog. „Kindchenschemas“ auf Erwachsene festgestellt (Auslösung von Zuneigung und Pflege) bzw. aus den Erfahrungen bei Tieren auf den Menschen extrapoliert. Es scheint, daß der Mensch ein phylogenetisch erworbenes Erbe mit sich herumträgt, welches ihn zu ziemlich eindeutigen Reaktionen auf Signale seines eigenen Kindes befähigt. So ist z. B. erklärlich, warum jungen Eltern das erste Schreien ihres Kindes emotional sehr nahe geht und sozusagen instinktmäßig und zwanghaft irgendwelche als richtig erahnten Pflege und Sorgehandlungen auslöst. Die modernen Ansätze zur theoretischen Erfassung der Anpassungswirkungen gehen allerdings nicht von solch laienhaften, biologistischen Alltagsansichten aus, sondern nehmen lediglich an, daß Betreuer und Kind so konstruiert sind, das sie sich in einer einzigartig verlaufenden Wechselwirkung aufeinander einstellen können. Das bedeutet im Säuglingsalter: Säugling und Betreuer bauen eine nonverbal vermittelte Beziehungsstruktur auf. Das kleine Kind sichert sich darin durch sein Signalrepertoire die Befriedigung seiner biologisch wichtigen Zuwendungs-, Pflege-, Nahrungs- und Lernbedürfnisse (sog. „transaktionales Modell“ nach SAMEROFF 1975; vgl. GROSSMANN 1977b). In diesen Transaktionen übernimmt das Kind durchaus einen aktiven Part. GROSSMANN (1977b, 859): „Danach ist das Kind keineswegs das Produkt der erzieherischen Tätigkeit seiner Eltern, was zu vielen einseitigen Behauptungen im Bereich der Frühsozialisation geführt hat.“

Sozusagen „gemeinsames Ziel“ von Kleinkind und Betreuer ist der Aufbau einer sicheren Bindung, aus der über verschiedene Zwischenstufen dann neophiles (erkundungsfreudiges) bzw. neophobes Verhalten des Kindes erklärt werden kann (vgl. GROSSMANN 1977a). Die mehr oder weniger sichere Bindung zwischen Kind und Elternteil ist eine Erweiterung des elterlichen Verhaltensrepertoires (nach Mary AINSWORTH auch von einer gewissen Feinfühligkeit abhängig, vgl. GROSSMANN 1977a), welche durch das Kind provoziert wird. Auch in höherem Alter kann man diese Anpassung an das kognitive oder sprachliche Niveau des Kindes feststellen. Die Individualität dieser Anpassung erlaubt übrigens kaum allgemeine Aussagen über die wechselseitige Abstimmung. GROSSMANN (1977b, 874):

„Es sei die Prognose gewagt, daß die Sicherheit in der Beziehungsstruktur zwischen Kindern und Eltern sich in dem Maß verbessert, wie bei Fachleuten das ‚transaktionale Modell‘ das Denken zu beherrschen beginnt. Von diesem Augenblick an ist es nämlich nicht möglich, Eltern und Betreuern ihre Funktion streitig zu machen, sondern es bleibt nur der Weg, ihnen zu helfen, die Beziehungsstrukturen zu verbessern und ihnen jede dazu erforderliche Hilfe zu gewähren.“

Für die Grenzen der Erziehung bedeutet diese Anpassungswirkung und -notwendigkeit: insbesondere bei Kleinstkindern gibt es keine Freiheit in den Lernzielen

und den Methoden ihrer Vermittlung. Hier kann bestenfalls das optimiert werden, was natürlich ist.

Zu 2: Lerneinwirkungen:

Man lernt von seinen Kindern nicht nur, wer Onkel Donald ist und wer Dago-
bert, wer „asse“ schwimmen kann, was ein „Schlumpf“ ist und warum „Jabba
the Hutt“ auf dem nächsten Wunschzettel stehen muß. Und von den Jugendli-
chen lernt man nicht nur „Boy George“ oder „Nena“ kennen, auch nicht bloß die
neuesten Entwicklungen in der WG, im HOT oder in der „Bagwan Disco“, nicht
nur „Punks“ von „Skin Heads“ zu unterscheiden, sondern auch Tieferliegendes,
Emotionales, die Persönlichkeit, Gefühle und Einstellungen Veränderndes. Am
deutlichsten hat dies DOEHLEMANN (1979) mit den sog. „individuierenden“
Wirkungen der Kinder auf ihre Eltern beschrieben. Individuierende Wirkungen
tragen nach DOEHLEMANN zur Festigung unserer personalen Identität bei, sie
helfen uns quasi bei der Überschreitung unserer „soziozentrischen Identität“,
unserer sozial eingepaßten Verhaltenskorsette. Individuierende Einflüsse sind
keine Zwänge, die die Kleinen auf uns anwenden, sondern sie geschehen als
Ergebnis der Erfahrung des Umgangs mit Kindern. Z. B. lockert sich unsere
ehemals rigide Moral; Prinzipien, blutleer und radikal, werden auf einmal
erfahrungsgetränkt; man bekommt ein Augenmaß, weiß, wann Konsequenz
unmenschlich wird. Wir erkennen uns selbst in unseren Eigenheiten besser, auf
einmal wissen wir mehr über uns: was uns doch sehr stört und was uns anderer-
seits erstaunlicherweise doch Spaß macht. Der Umgang mit Kindern führt auch
zur Relativierung mancher Ansichten. Der stramme Erwachsenenhabitus wird
beim „Kuckuck“-Spiel mit dem Nachwuchs karikiert, Väter werden zu kleinen
Jungen und Mütter zu kleinen Mädchen, wenn sie mit den Kindern auf dem
Teppich spielen. Kinder stiften zur Spontaneität an: sie brüllen bei Verzweiflung,
nörgeln, wenn die Fischstäbchen zu spät auf dem Tisch sind, fliehen vor dem
Besuch eines Kollegen – wir täten es auch gerne, dürfen es aber nicht. Kinder
schmusen ungehemmt mit den Eltern und laden uns zur Selbstdarstellung ein. Sie
zwingen uns schließlich, mit „Kot und Harn, Rotz und Erbrochenem“ (DOEH-
LEMANN) umzugehen. Sie stärken unsere Frustrationstoleranz, trotz unserer
gelegentlichen Temperamentsausbrüche, die wiederum einen Effekt auf unsere
Durchsetzungsfähigkeit haben können. Nach DOEHLEMANN ist der Umgang
mit Kindern auch eine Übung in Sensibilität und Empathiefähigkeit, und schließ-
lich gäben sie uns nicht nur was zu lachen, sondern auch kreative Anregungen.
Sprachleistungen von Kindern sind in der Tat anstiftend, so wie es die Rubriken
„Aus Kindermund“ stets so herzlich zu belegen wissen. Und der kleine Oliver regt
zum Nachdenken an, wenn er statt „in Wirklichkeit“ stets „in Ehrlichkeit“ sagt
und sich den Zutritt zur Toilette mit lauthals gebrülltem „Kein Eintritt“ verbit-
tet, das er dann auf einmal ergänzt zu „Kein Sehtritt, kein Ohrtritt“ . . .

Nach BENGTON und TROLL (1978) erfüllen die Jugendlichen gar noch
weitreichendere Wirkungen, da sie für politisch-kulturelle Umwälzungen in
ihren Elternhäusern werben und so für einen gesellschaftlichen Wandel sorgen.
Meist sind es „forerunner“ Jugendliche, die ohnehin aus „forerunner“-Eltern-
häusern stammen, die den Generationskonflikt erst in der eigenen Familie
proben, dort erfolgreich missionieren, ehe die „Nachzügler“-Jugendlichen und
„Nachzügler“-Eltern durch ihren Nachwuchs missioniert werden. Lange Haare,
liberaler Umgang mit Sex, die sozialliberale Koalition, die Umweltbewegung, die
Frauenbewegung, die Friedensbewegung – all diese z. T. weltweiten Bewegungen

sind zum größten Teil aus Jugendbewegungen entstanden. Die Grenzen der Erziehung werden hier insofern deutlich, als hier keine Einbahnstraße des Einflusses vorliegt.

Zu 3: Auslöser für Rollenverhalten:

DOEHLEMANN (1979) gesellt den individuierenden Wirkungen der Kinder als Komplementärwirkung „sozialisierende“ zu, d. h. Kinder tragen auch zur Festigung unserer „soziozentrischen Identität“ bei, zwingen uns also zur Anpassung. Nun meine ich in leichter Abwandlung zu DOEHLEMANN, daß Kinder hier lediglich als Auslöser für das Wirksamwerden von Verhaltenserwartungen der Gesellschaft fungieren. Wenn man z. B. nachweisen kann, daß Eltern im Vergleich zu kinderlosen Gleichaltrigen seriöser wirken, d. h. zuverlässiger, überlegter, sicherer im Auftreten und politisch weniger radikal erscheinen, kurz: weniger Risiken eingehen, dann schlägt sich darin sicher auch die gesellschaftliche Norm für eine „anständige“ Elternschaft nieder. Außerdem ist man der sozialen Kontrolle seines privaten Bereichs mit Kindern viel stärker ausgesetzt als ohne. Kinder sind Visitenkarten für das private Verhalten, sie erzählen überall, was die Eltern für private Unarten haben oder wie die Sonntagsgestaltung zu Hause vom Üblichen abweicht. In vielen anderen Fällen ist es allerdings so, wie DOEHLEMANN es belegt: durch Kinder werden wir auch direkt – ohne Einschaltung gesellschaftlicher Zwänge also – gezwungen, moralische Grundsätze zu reflektieren. Durch ihre ständigen „Warum-Fragen“ z. B. werden wir zu Verteidigern anständiger Tischsitten und regelmäßiger Mahlzeiten. Für die gibt es zwar keine logischen Letztbegründungen, aber wenn die Tochter nur noch auf dem Teppich essen will und dann auch noch wann sie will, dann werden wir plötzlich zum eifernden Anhänger all der „repressiven Tischsitten“, die wir während unserer eigenen Ablösung vom Elternhaus als kleinkariert und spießig beschimpft haben. Auch sind wir ab einem gewissen Alter der Kinder mehr oder weniger gezwungen, uns auch selbst an die moralischen Grundsätze zu halten, die wir selber aufgestellt haben. Also z. B. selbst auch dreimal am Tag die Zähne zu putzen. . . DOEHLEMANN weist überdies nach, daß prosoziales Verhalten, also z. B. Verständnis für anderer Leute Kummer und Probleme durch Elternschaft wächst. Wenn man so will, setzt die Elternschaft neue Präskriptionsgrenzen, die uns in der Erziehung auf einen definierbaren und benennbaren pool von Zielen, Mittel und Inhalten der Erziehung begrenzt und verpflichtet.

Zu 4: Beeinflussungswirkungen:

Wer von retroaktiver Sozialisation spricht, denkt vermutlich zunächst an direkte Manipulationsversuche der Kinder und Jugendlichen, die uns zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen veranlassen. Die hierzu bislang ergebnisträchtigste Untersuchung haben PAULS und JOHANN (1984) vorgelegt. Ihnen ging es zunächst einmal darum, aus den Aussagen von Eltern, Experten, Kindern und der Fachliteratur einen Überblick über kindliche Steuerungsformen zu finden. Ihr Artikel ist denn auch überschrieben: „Wie steuern Kinder ihre Eltern?“. *Die Ziele kindlicher Steuerung fassen die Autoren wie folgt zusammen:*

1. *Zuwendung:* Kinder wollen Lob, Anerkennung, Trost, Aufmerksamkeit oder Unterstützung seitens der Eltern finden.
2. *Privilegien:* Kinder wollen etwas, was sie an sich noch nicht dürfen bzw. was die Eltern schon mal als „verfrüht“ verboten haben.

3. *Materielle Verstärker*: Kinder wollen etwas Materielles haben – Süßigkeiten, Spielzeug, Kinobesuche etc.
4. *Durchsetzen gegen elterliche Forderungen*: Kinder wollen das nicht tun, was Eltern von ihnen verlangen – den Rasen mähen, aufräumen, den Sonntagsspaziergang mitmachen etc.

Die Steuerungstechniken der Kinder (insg. 327 Kinder von 8–11 – also Kinder in einem recht braven Alter – wurden befragt) wurden von PAULS und JOHANN sowohl logisch als auch empirisch klassifiziert (Faktorenanalyse). *Zunächst die logische Klassifikation:*

1. *Konstruktiv – aktive Steuerung*: Logisches Argumentieren, Bitte um Begründung, Unterbreiten von Vorschlägen, Eingehen auf Kompromisse.
2. *Steuerung durch Bestrafung*: Zerstören und Beschädigen von Gegenständen, Zufügen von Schmerzen, lautes Schreien, „nerven“ der Eltern, unangenehmes Verhalten in der Öffentlichkeit – weils den Eltern peinlich ist.
3. *Steuerung durch Entwertung*: die Eltern werden moralisch entwertet („Ihr seid gemein“) oder in ihrem Selbstverständnis als gute Eltern angegriffen („Die anderen Kinder dürfen mehr als ich“).
4. *Oppositionelle Steuerung*: autoritäres Verhalten der Kinder – drohen, beschimpfen, trotzen, fordern, erpressen.
5. *Passiv resignative Steuerung*: demonstrative Hilflosigkeit zeigen und sich steuern lassen – hierdurch werden die Eltern als manipulative Unmenschen bloßgestellt.
6. *Steuerung durch Ignorieren*: Ignorieren der elterlichen Ge- und Verbote, indem sie einfach tun, was verboten ist – man wird als ohnmächtiger Erzieher enttarnt.
7. *Steuerung durch Anpassen*: die Eltern werden gelobt, man schmust mit ihnen, ist lieb, macht Geschenke und Versprechungen.
8. *Steuerung durch psychosomatische oder psychoneurotische Symptome*: z. B. Bauchschmerzen haben, Krämpfe bekommen, einnässen etc. Einschlafstörungen zeigen, Phobien entwickeln.

Bei der empirischen Klassifikation ergaben sich vier Faktoren, die von den Autoren wie folgt benannt wurden:

1. konstruktiv-aktive Steuerung.
2. Vorwürfe und oppositionelle Steuerung.
3. Steuerung durch Bestrafung und Ignorieren.
4. Passiv resignative Steuerung im Sinne sozialer Erwünschtheit.

Gewonnen wurden diese Ergebnisse mit einem Fragebogen, in dem die Kinder zu beschriebenen Situationen verschiedene Reaktionsalternativen ankreuzen konnten (nicht immer wörtlich zitiert nach PAULS/JOHANN 1984, 24/25 und 29).

Wir alle kennen diese Techniken, haben sie gar selbst als Kinder und Jugendliche angewendet. Vermutlich deshalb, weil die Eltern uns diese Techniken vorgemacht haben. Allerdings werden wir die eine oder andere Strategie auch woanders beobachtet haben. Kinder lassen also

nicht alles mit sich machen, was die Eltern wollen. Die elterliche Erziehung erreicht u. U. täglich die Grenze. Möglicherweise können Eltern die Wahl der Waffen im Kampf der Generationen durch erzieherische Einflüsse steuern, indem sie z. B. nur konstruktiv und argumentativ mit den Kindern umgehen – Auseinandersetzungen mit den Kindern aber, oder den Zwang zum Eingehen von Kompromissen völlig vermeiden zu können, ist eine naive Utopie des Machbarkeitswahns. Nach BAUMRIND (1973) charakterisieren Reibung und Konflikt optimale Erziehungssituationen. Ich würde noch weiter gehen: Grenzen der Erziehung zu erfahren und ohne wenn und aber zu akzeptieren, charakterisiert ein optimales Erziehungsverhältnis.

Wenn die Gegenbeeinflussung stattfindet, muß man dem Kind/dem Erzogenen nicht nur moralisch sondern auch logisch-empirisch einen „eigenen Willen“ und die Fähigkeit zur Selbststeuerung zugestehen. Das ist eine alte Vorstellung, die in der Diskussion um die Determiniertheit des „freien Willens“ immer wieder beschworen wurde. BOLLNOW (1968, 380):

„... den eigentlichen Kern der Erziehung, der darauf beruht, daß hier ein freies Wesen einem anderen freien Wesen fordernd entgegentritt und daß er dessen sich grundsätzlich aller Vorausberechnung entziehende Freiheit von Anfang an in seinen Ansatz einbeziehen muß.“

Auch KLAUER (1984, 174) beurteilt die Fähigkeit des Menschen zur Selbststeuerung im Abschluß an eine erziehungsrelevante Diskussion kognitiver Modelle des Menschen wie folgt:

„Bei einem solchen Theorietyp wird also angenommen, daß jeder von uns trotz aller Einflüsse, denen wir unterliegen, seit den frühen Stadien der Kindheit in der Lage ist, in das eigene Verhalten gestaltend einzugreifen, d. h. zu handeln. Dieses Handeln erfolgt aufgrund vernünftiger Überlegungen und Entscheidungen. So gesehen, stellt sich besonders dringlich die Frage, welche Möglichkeiten der gezielten pädagogischen Einflußnahme dann noch verbleiben.“

In der Tat, eine wichtige Frage. Andere kognitive Theorien, wie z. B. die „Reaktanz-Theorie“ nach BREHM 1972, WICKLUND 1974 (vgl. GNIECH und GRABITZ 1978), derzufolge Menschen bedrohte Freiheiten oder einen eingegengten Verhaltensspielraum rückgängig machen wollen, ermitteln zwar Determinanten, also Bestimmungsgrößen dieser Freiheits-Rückgewinnungstendenz. Diese Determinanten liegen zu meist aber wieder im Kognitiven, d. h. in den Wahrnehmungen der betreffenden Person und deren innerpsychischen Interpretationen (vgl. EASTERBROOK 1978). Das gilt eigentlich immer – ob „freier Wille“, „Reaktanz“, ob Wunsch nach „freedom over reward“ (BREHM), ob Selbststeuerung oder der Versuch einer Gegenbeeinflussung: die Deter-

minanten dieser Erscheinungen sind so in die „Gedanken- und Wahrnehmungswelt“ eines Menschen hineinverlagert, daß ihre Durchschaubarkeit für ein Gegenüber kaum gegeben ist. Hier gelten wieder NEISSER's Bedenken gegen die vollständige psychologische Verstehbarkeit und Fremdsteuerung anderer Menschen (vgl. Schach-Beispiel, Kapitel II.4). Die erzieherischen Ansatzpunkte werden also schwer zu finden sein. „Die Gedanken sind frei“ – und niemand kann sie wirklich erraten. Deshalb werden wir hier wohl an eine unumstößliche Grenze der Erziehung geraten.

Andererseits ist ja nun hin und wieder eine Art Hörigkeitsverhältnis zwischen manchen Erziehern und ihren Zöglingen zu beobachten (nicht nur zwischen diesen), manchmal gar eine kollektive Bereitschaft, einem Führer ins tausendjährige Reich blindlings zu folgen. Solche Beispiele mögen Machbarkeitsfetischisten immer dazu verleiten, nach perfekten Manipulationsmethoden zu suchen. Man kann die Existenz von aufdeckbaren Ursachen solcher Zugriffsmöglichkeiten nicht leugnen. Eine je Mensch unterschiedliche Erziehungsbereitschaft, die auch mit anderen Einflußfaktoren in der mikrosozialen Umwelt zusammenhängen könnte, hatte bereits LOCHNER (1975, 397) konzipiert.

3. Zufall

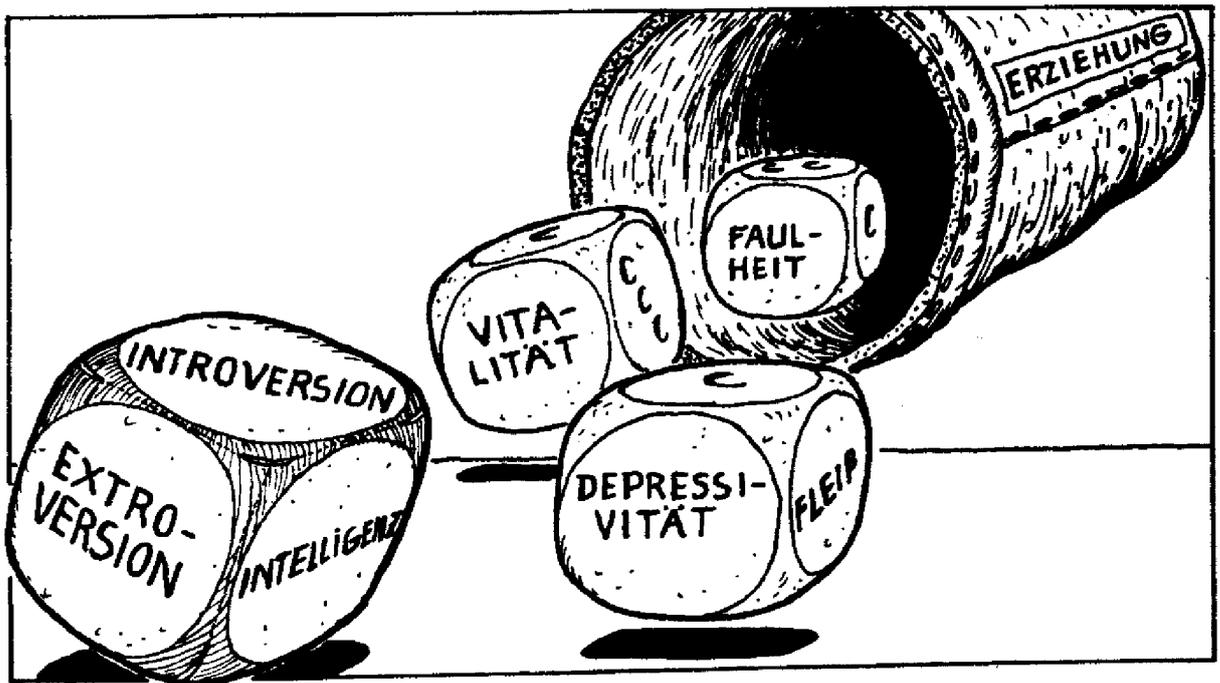
Bei der Untersuchung der „Grenzen der Erziehung“ wird man auf den Zufall nur selten stoßen. Zumeist gilt, was Herrmann HORN (1962, 462) gesagt hat: „Das Unplanbare ist das Unkontrollierbare, das sich oft als wirkungskräftiger erweist als die bewußte Erziehung.“ *Also:* die funktionale Erziehung, die Einflüsse von Faktoren, die der einzelne Erzieher nicht in der Hand hat, die vielmehr in der Hand anderer heimlicher und offener Miterzieher sind – das ist das Unplanbare. Ist nicht aber auch „echter“ Zufall in der Erziehung möglich?

Die Untersuchung dieser Frage muß anekdotisch erfolgen – Fachliteratur, gar empirische Untersuchungen zum Einfluß des Zufalls auf das Erziehungsergebnis sind mir nicht bekannt (Ausnahme: SCHLOZ 1966). Betrachtet man einzelne Erziehungskarrieren, so ist der Zufall hin und wieder als entscheidend auszumachen: daß ein Kind nach einem Umzug doch noch einen Kindergartenplatz in der neuen Stadt bekommen hat, weil ein bereits angemeldetes Kind verzogen ist, daß ein Kind just in die Grundschulklasse kommt, in der eine – wie sich herausstellt – für es sehr erziehungsmächtige Lehrerin unterrichtet, daß man auf dem Gymnasium zufällig an einen Biologielehrer gerät, der die Befähigung

des Schülers zu naturwissenschaftlichem Arbeiten früh erkennt und ihn zu besonderen Leistungen animiert, daß der Student der Biologie an der Universität einen von der Masse kaum bemerkten wissenschaftlichen Assistenten kennenlernt, einen Außenseiter, mit dem er zusammenarbeitet und der am Ende seines Studiums an einer fernen Uni zum Professor ernannt wird und ihm nun eine Assistentenstelle anbieten kann . . . etc. Karrieren überall, in Kunst, Kultur, Business, Politik und Wissenschaft sind auch mit Zufällen verknüpft. Solche *äußeren* Zufälle erklären sich in ihrer Wirkung auf den Menschen leicht aus dem multifaktoriellen Bedingungsmodell: viele frei flottierende Ursachen in unserem gesellschaftlichen System bringen zwangsläufig auch zufällige Kombinationen und Verknüpfungen zustande, die positiv – wie im obigen Beispiel – aber auch negativ auf den Einzelnen einwirken können. Wenn diese Zufälle an Weichen im Lebenslauf wirksam sind, dann sind sie für den Rest des Lebens entscheidend, setzen jemanden auf eine bestimmte „Schiene“. Im alltäglichen Erziehungsgeschäft zu Hause und in der Schule können sich die Zufälle vermutlich (= wahrscheinlich) aufheben – die ungerechte Strafe wird durch ungerechtes Lob kompensiert, die Benachteiligung eines Geschwisters beim diesjährigen Weihnachtsfest gleicht sich evtl. im nächsten Jahr wieder aus, Mißverständnisse heute werden durch besonders inniges Verständnis morgen aufgewogen. Es gibt vermutlich auch *innere* Zufälle (in der Psyche des Erziehers wie Zöglings gelegene). *Dazu ein Beispiel:*

Caroline und ihre Großmutter Paula, die aus dem fernen München zu Besuch in dem ostwestfälischen Dorf Stockhagen weilt, sieht mit Caroline die örtliche Tageszeitung durch. Großmutter Paula erzählt: „Was bei Euch alles in der Zeitung steht, die Geburtstage, wann ein Verein sich abends trifft, wann eine Schulklasse Klassenfahrt macht. So etwas steht in München nicht in der Zeitung.“ Caroline ist ganz fasziniert, läßt sich erzählen, was alles in München in der Zeitung steht. Man albert herum „Bei uns steht in der Zeitung, wenn der Papa den Rasen mäht.“ Gelächter. Bei uns steht in der Zeitung, wann es bei uns Kartoffelbrei zu Mittag gibt“ usw. – Eine halbe Stunde später verletzt Caroline sich. Sie stolpert über die Steintreppe und hat sich das Knie aufgeschlagen (= äußerer Zufall). Sie brüllt wie am Spieß. Die Eltern meckern, weil sie so übertrieben wehleidig ist. Das ist so ihre Art. Großmutter Paula zu Caroline: „Das steht morgen bestimmt bei Euch in der Zeitung!“ – Das stoppt den Tränenfluß, sie muß mehr lachen als weinen.

Kein Lehrbuch hätte vorausahnen können, wie man die wehleidige Caroline in dieser Situation zu einer humorvollen Überwindung ihrer Schmerzen hätte bringen können. Das ist Omas Spontaneität, Schlagfertigkeit und Originalität gewesen. Die kann sie nicht immer haben, nicht in jeder Situation – die psychische Verfassung, in der Witz, Spontaneität



und Kreativität entsteht, läßt sich nicht planen oder 'absichtlich' herbeiführen. So kann es öfter passieren: wir haben zufällig eine gute Idee für einen Kompromiß bei einer erzieherischen Auseinandersetzung, uns fällt zufällig ein gutes Argument ein, um unser Gegenüber zu überzeugen, wir finden zufällig die passenden Worte, um unser Verständnis für einen anderen Menschen so zu artikulieren, daß dieser sich verstanden fühlt. Zufällig auch haben wir schlechte Laune, sind träge, sind deshalb unduldsam, nörgeln herum, sind dysphorisch oder euphorisch verstimmt. Launenhaftigkeit in der Erziehung, Inkonsequenz und Sprunghaftigkeit sind möglicherweise auf solche innerpsychischen Zufälle beim Erzieher zurückzuführen. Das Gegenteil des erzieherischen Zufalls, die Kontinuität, ist ein Dressat – es gilt als sozial erwünscht, sich stabil, berechenbar und transparent zu verhalten. Wenn diese Zufälle wirklich so existieren wie hier angenommen wird, muß man sich fragen, was ein Kind aus dieser Inkonstanz entnimmt, wie es darauf reagiert. Nach tiefenpsychologischer Auffassung ist Inkonstanz ein gravierender Fehler, der zu einer gestörten Entwicklung führen soll. Auch aus lerntheoretischer Sicht könnte man negative Folgen daraus ableiten. Zufälle, innere zumal, tauchen jedoch auch beim Zögling auf und mindern die evtl. Wirksamkeit erzieherischer Maßnahmen. Und wenn man sich innere und äußere Zufälle in den Bedingungsnetzen beim Erzieher und Zögling denkt, dann wird leicht verständlich, wie hin und wieder

Konflikte und Krisen in der familiären wie schulischen Erziehung entstehen können. Das naheliegende Argument, daß man das ja anschließend im Gespräch „aufarbeiten“ könne, ist nicht ganz stichhaltig. Daß dem Vater einmal die Hand zur Ohrfeige in einer durch äußere wie innere Zufälle bedingten Streßsituation herausgerutscht ist – vergißt der filius u. U. sein Leben lang nicht.

Zufälle sind also Grenzen der Erziehung – ausschalten können wir sie ebensowenig wie Unfälle. Präventive Maßnahmen zur Verhinderung innerer wie äußerer Zufälle müßten zu einem schalen Besorgtheits-Erziehungsstil führen, der mit Sicherheit ebenfalls unangenehme Begleiterscheinungen haben würde, vermutlich auch mit keiner in diesem Lande möglichen Eltern- oder Lehrereistenz vereinbar wäre.

Der Amerikaner Kenneth J. GERGEN (1977, 1979) ist einer der wenigen Psychologen, die zumindest den äußeren Zufall in sozialisationstheoretischen Ansichten verankern. GERGEN, von Haus aus Sozialpsychologe, unterscheidet drei Entwicklungs-Denkschablonen („templates“): die „Stabilitätsschablone“, die „Schablone des geordneten Wandels“ und die „Denkschablone des Zufallwandels“. Haben wir es bei der ersten mit der nun schon bekannten Kontinuitätsdoktrin zu tun, bei der zweiten mit dynamischeren Entwicklungspsychologien (z. B. ERIKSON oder PIAGET, aber auch der dialektischen Psychologie), so ist die letztere, die „aleatorische Sozialisation“ die eigentlich Neue, die nämlich den Zufall als Faktor der Beeinflussung zuläßt. Den *Grundansatz* hat er einmal wie folgt definiert (1979, 266/267):

„Es hat vielmehr den Anschein, daß der Mensch von Natur aus in hohem Maße responsiv ist, so daß zu jedem Zeitpunkt Verhalten sowohl durch die bisherige Entwicklung, als auch durch die aktuelle Umwelt und durch Antizipationen der Zukunft beeinflusst wird.“ ... „Man kann daher sagen, daß der Mensch im Grunde genommen eine aleatorische oder zufallsabhängige Kreatur ist, d. h. jemand, dessen Verhalten weitgehend von dem nicht vorhersagbaren Zusammenwirken ständig wechselnder Ereignisse bestimmt wird, was typisch für das normale Leben ist.“

Daraus folgt für ihn auf psychologischer Ebene, daß nur wenige Handlungsmuster „sachlogisch notwendig“ sind – „eine ungeheure Zahl von Mustern scheint möglich zu sein“ (367, 1979). Deshalb: „Der Mensch lernt, was er tun kann, nicht was er tun muß“ (369), wobei dieses „muß“ im Sinne der kausalen Determiniertheit durch Umwelt und Erziehung gemeint ist. „Der aleatorische Mensch ist sowohl zur Ordnung als auch zum Chaos fähig“ (1979, 368).

Wie kommt Gergen zu solchen Annahmen? Zunächst einmal haben ihn viele der in diesem Band vorgestellten empirischen Befunde und Theorienansätze der Entwicklungspsychologie beeindruckt: die relative Un-

wirksamkeit der frühkindlichen Förderung, die Möglichkeit der Entwicklung und Veränderung von Menschen im Erwachsenenalter, die Generationsspezifität vieler entwicklungspsychologischer Aussagen, die dialektische Psychologie sensu RIEGEL (1976) mit Wirkung und reziproken Wirkungen wie in der retroaktiven Sozialisation. Schließlich beeindruckten ihn Untersuchungsergebnisse aus der Sozialpsychologie, die zeigen, daß Menschen, die man in wirklich tiefgreifend andere Situationen bringt, tatsächlich auch nicht voraussehbares Verhalten an den Tag legen. In Milgrams Experimenten waren sie bereit, Stromschocks auszuteilen, in Zimbardos Gefangenensexperimenten wurde aus Spiel Ernst und in Gergens Untersuchungen betatschten sich einander unbekannte Menschen unterschiedlichen Geschlechts in einem dunklen Raum weidlich, da gesichert war, daß sie den jeweils anderen nie zu Gesicht bekommen würden und über alles Stillschweigen bewahrt würde. Gergen zeigt sich jedoch nicht nur durch die Labilität menschlicher Gewohnheiten und Einstellungen während des Lebenslaufs beeindruckt, sondern auch durch die Beobachtung von Sprachforschern, daß man als Auswanderer in einem anderen Land selbst seine Muttersprache verlernen kann. In ersten Systematisierungen dieses Ansatzes (1977) stellt er heraus, daß menschliches Verhalten und Erleben zwar multifaktoriell bedingt sei, jedoch sei der Mensch nicht „stimulus bound“, d. h. *nur* durch die äußeren Faktoren zu steuern. Der Mensch wird zugleich durch die internen Symbolisierungen der Umwelt gesteuert. Eine gegebene Umwelt könne jede beliebige Symbolisierung auslösen und diese würden sich laufend ändern können. Er hätte in Experimenten nachgewiesen, daß allein schon die Anwesenheit eines sozial niedriger/höher stehenden Menschen in einem Raum zu Veränderungen im momentanen Selbstbild führen könne. Auch die Vorstellungen über die unmittelbare Zukunft sind einer ständigen „Rekonzeptualisierung“ unterworfen. Wenn man gelernt hat, sich seine ständigen Gedanken bewußt zu machen und sie im Laufe eines Tages vor seinem inneren Auge Revue passieren lassen kann, so wird man an sich selbst die erstaunliche Erfahrung einer „pluralistischen“ oder „aleatorischen“ Persönlichkeit machen können. Wenn wir stabil sind oder scheinen, dann sind zufällig eben die externen und internen Faktoren stabil geblieben. Keinesfalls können psychologische Gesetzmäßigkeiten eine „transhistorische Gültigkeit“ für den Menschen besitzen. Die Reaktanzforschung und die „Uniqueness-Forschung“ (vgl. SNYDER und FROMKIN 1980) hätten überdies bewiesen, daß sich Menschen absichtlich gegen wissenschaftlich erwiesene nomothetische psychologische Gesetze verhalten können.

Gergens Ansatz ist m. E. vielversprechend. Bezüge zu Kurt Lewins Prinzip der Gleichzeitigkeit und zum Konzept der „psychologischen Umwelt“ sind sicher vorhanden. Auch solche wissenschaftstheoretischer Art – etwa zu KUHN (1967) oder FEYERABEND (1976). Gergens Ansatz führt zu theoretischem Relativismus – wie er selbst schreibt (1977). Jede Theorie kann irgend ein Segmentverhalten erklären und zu jeder als wirksam erachteten Kraft gibts auch eine antagonistische (Gegenkraft). Prognosen sind nicht machbar, sie müssen beständig an die historische Zeit angepaßt werden. Unsere empirischen Bemühungen, auch die in der empirischen Erziehungswissenschaft, sind Beiträge zur Zeitgeschichte. Ihre Theorien und Untersuchungen müssen alle paar Jahre neu geschrieben werden. Ratsam erscheinen ihm Theorien, die einen Rückkoppelungsmechanismus für Revision und Korrektur eingebaut haben. Man sollte meinen, Gergens würde auch zu moralischem Relativismus raten. Zwar empfiehlt er „ethische Relativität“, versteht sie aber als Funktionalität eines ethischen Systems in einer soziohistorischen Situation – für das praktische Verhalten des Wissenschaftlers jetzt und heute empfiehlt er jedoch „advocacy“, d. h. der Wissenschaftler soll sein moralisches Engagement verstärken und Forschungen als „katalytische Dokumentation“ (z. B. Dokumentation von Mißbrauch und Behinderung mit dem Ziel ihrer Verhinderung) oder offen als „Zielunterstützung“ anlegen, d. h. Forschung, die soziale Maßnahmen erleichtern hilft.

Diese präskriptive Wendung in der Argumentation mag logisch überraschend sein, belegt aber meine These, daß absurde, aleatorische, grenzbewußte, relative, antimanipulativistische Konzeptionen in Psychologie und Pädagogik stets nur mit einer Betonung von mehr humanitärem Engagement verbunden werden.

Was bedeutet der Ansatz für die Grenzen der Erziehung? Zunächst einmal faßt er viele Erscheinungen zusammen, die wir bereits erwähnt haben: die unklare Zukunftsbedeutung der Erziehung, die nicht völlig aufklärbare interne Verarbeitung der Umwelt, den Abschied von der Kontinuitätsdoktrin, die schiere Unmöglichkeit pädagogischer Prognosen. Daraus folgt zwingend eine bescheidene Rolle von Erziehung und Bildung, folgt ihre Bedeutung als Geschehen in der Gegenwart mit begrenzter Wirkung in dieser.

Zusammenfassung: Anlage- und Umweltfaktoren wurden schon immer als Grenzen der Erziehung erkannt. Beim einzelnen Menschen ist allerdings eine Bestimmung seines genetisch bedingten Lernpotentials nicht möglich, so daß die individuelle Anlagegrenzen (mit Ausnahme feststellbarer schwerer genetischer Schäden) im praktischen Erziehungsgeschehen mehr oder weniger irrelevant ist. Eine Reihe von Umweltfaktoren werden exemplarisch in ihrer begrenzenden Funktion erläutert. Hierbei wird hervorgehoben, daß erst eine konkrete Analyse des sozio-ökologischen Lebensraumes den Radius des erzieherischen Gestaltungsspielraums wie auch dessen Störungen und Behinderungen aufdecken kann. Im Widerstand des Zöglings, in seiner Selbststeuerung und in seinen z. T. erfolgreichen Gegenbeeinflussungsversuchen wird eine weitere Grenze

erkannt. An Beispielen aus Schule und Familie werden Grundprinzipien der „retroaktiven Sozialisation“ erläutert, die Erziehung als ein wirklich wechselseitiges Geschehen erscheinen lassen. Erzogene erzielen Anpassungswirkungen, Lerneinwirkungen, Beeinflussungswirkungen bei ihren Erziehern und fungieren als Auslöser für Eltern/Lehrer-Rollenverhalten. Über den Zufall als Grenze der Erziehung ist bislang wenig ermittelt worden. Anekdotisch läßt sich jedoch die Existenz *äußerer* und *innerer* Zufälle im Erziehungsgeschehen belegen. Im Konzept der „aleatorischen Sozialisation“ (GERGEN) werden diese Zufälle noch am ehesten abgebildet.

IV. Auf dem Wege zu realistischen Erziehungserwartungen

„Erziehung könnte anmuten wie ein Abenteuer, wie eben das Leben überhaupt ein Abenteuer ist, wenn mans recht versteht“ – Hermann HORN (1962, 469)

Auch im letzten Kapitel eines Buches über die Grenzen der Erziehung kann der Leser kein „happy end“ erwarten. Kein geheimes Patentrezept, mit dem dann eben doch eine erfolgreichere Erziehung möglich wird. Auch bescheidenere Zielsetzungen im Sinne der Verbesserung von Erziehung sind mir suspekt: Leser „offen zu machen“ für Fragen, „Anregungen anbieten“, „sensibilisieren“ etc. – das sind für mich Vokabeln aus dem heuchlerischen Wortschatz moderner Weltverbesserer und verkappter Möchtegern-Bosse/Chefinnen, die sich – weils gefällt – gern 150%ig „spontan“, „echt“, „verletzlich“ und antikratisch verhalten, um so als wirkliche Autoritäten anerkannt werden zu können. Im Grunde also herrschaftsbesessen und machtmotiviert sind. Die Lektüre dieses Buches soll einen anderen Zweck haben: der erzieherische Omnipotenzwahn ist unmenschlich und antihuman – man soll ihn tunlichst einmotten. Wenn Sie glauben, durch die Akzeptierung dieser moralischen Aussage ihre eigene Erziehungsfähigkeit verbessern zu können, ist das Ihre Sache. Aus meiner Sicht sind Grenzerfahrungen, ist Scheitern und sind Mißerfolge in der Erziehung zwangsläufig mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit bei *jeder* erzieherischen Maßnahme möglich. Ich füge noch hinzu: bei allen vergangenen, gegenwärtig bekannten oder zukünftig auszudenkenden. Glaube ich.

Trost zu spenden, wenn es in der Erziehung oder im Unterricht nicht so klappt – das ist auch ein Anliegen dieses Buches. Kein Trost allerdings ist zu verteilen, wenn er die Trauer über die Existenz von Grenzen betrifft: es wird über die Abgründe kein Seidenschleier gespannt, Scheuklappen werden nicht verteilt und der Unrat nicht parfümiert. Grenzen müssen zuallererst und einzig akzeptiert werden. Nicht mehr und nicht weniger. In drei Abschnitten wird jedoch gezeigt, wie man trotz der Grenzen als Lehrer, Erzieher, Eltern, als Pädagoge und Psychologe und nicht zuletzt auch als Erziehungswissenschaftler seinen Seelenfrieden angesichts der Grenze finden kann. Zunächst geht es um die relative Irrelevanz des erzieherischen Wissens für den praktischen Erziehungsvollzug (1) („Wissen – Können – Kunst“). In Abschnitt (2) („Laien – Experten –

Besserwisser“) wird das Grenzbewußtsein auf seine sozialen Implikationen im Erziehungssystem hin untersucht. Schlußendlich werden die moralischen (präskriptiven) Vorschriften erläutert, die den grenzbewußten Educator von Rang und Stand heute auszeichnen (3) („Grenzbewußte Einstellungen“).

1. Wissen – Können – Kunst

„Die Verwaltung der Wirklichkeit und Wahrheit durch Wissenschaft und Theorie und deren Gesetzmäßigkeiten erfährt ihre Grenzen und wird zugleich befreit vom Zwang, an den eigenen, ewigen Fortschritt zu glauben“ – Rolf SILLER (1979, 567)

Ein wesentliches Argument für die Grenzen der Erziehung war hier und bei anderen Autoren (z. B. BREZINKA 1981; KLAUER 1984) die Schwäche der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Erziehens, der Mangel an fundierten Kenntnissen und das Vorliegen praktisch kaum durchschlagend effektiver Gestaltungsvorschläge. Es ist also vonnöten zu fragen, ob man die, wie gesagt wurde „unzureichenden Grundlagen des erzieherischen Beeinflussungsglaubens“ so irritiert zur Kenntnis nehmen muß. Noch deutlicher: brauchen wir die Wissenschaft für erfolgreiches Erziehen? Dieser Frage soll zunächst nachgegangen werden – sie knüpft an die Behandlung des multifaktoriellen Bedingungsgefüges und des Ziel-Mittel-Geflechts an (vgl. Kap. II.2).

Sie haben sicher alle schon mal folgende Redewendung gehört:

„... erst wenn wir die Ursachen eines Verhaltens genau kennen, sind wir in der Lage, dieses Verhalten auch zu ändern.“ Damit soll dann der Leser davon überzeugt werden, daß man nicht „an den Symptomen herumkurieren“ könne, weil das in Wirklichkeit keinen Erfolg haben kann, man müsse statt dessen die „Ursachen kennen und beseitigen“.

Wie so viele – überzeugend klingende – Redensarten läßt sich auch diese Sentenz nicht so ohne weiteres immer als richtig beweisen. Zunächst fällt mir dazu ein Witz ein:

„Herr Doktor, können Sie mich von meiner Schlaflosigkeit heilen?“

„Kein Problem. Wir müssen nur die Wurzel des Übels beseitigen.“

Der Patient nickt nachdenklich:

„Ich fürchte, das wird nicht leicht sein.“

Meine Frau hängt sehr an dem Baby“ (aus: Playboy 7/79).

Die allgemeinen Fragen, die in diesem Scherz angeschnitten werden, sind folgende:

1. Müssen wir die Ursachen eines Verhaltens und ihre Beziehung zueinander genau kennen, um es verändern zu können?
2. Können wir ein Verhalten nur dann ändern, wenn wir seine Ursache beeinflussen?

Betrachtet man die Praxis des Erziehens (und auch die Geschichte anderer Wissenschaften), so wird deutlich, daß man beide Fragen keineswegs rückhaltlos bejahen kann. Wir haben bereits in Kap. II.2 die Unterscheidung zwischen „Kausalpädagogik“ und „Konstruktivpädagogik“ getroffen und deren Grenzen aufgezeigt. Sind jedoch die erfahrungswissenschaftlich begründeten Grenzaufweise in der Praxis relevant?

Frage 1: *Müssen wir die Ursachen eines Verhaltens und ihre Beziehungen zueinander genau kennen, um es verändern zu können?* Man kann sich zwecks Erreichung eines erwünschten Verhaltens beim zu Erziehenden in der Tat „richtig“ verhalten, ohne eine korrekte Kenntnis über das multifaktorielle Bedingungsgefüge des zu ändernden Verhaltens zu besitzen. Die Büro-Weisheit „Theorie ist, wenn nichts klappt, aber man weiß warum. Praxis ist, wenn alles klappt und niemand weiß, warum (noch schlimmer: Nichts klappt und niemand weiß warum!)“ – ist nicht so falsch. Auch eine falsche Theorie kann zu einer richtigen Verhaltensweise führen.

Die Menschheit ist mit der Schwerkraft Millionen von Jahren richtig umgegangen, ohne eine korrekte Theorie davon zu besitzen. Die Menschheit hat ebenso lange immer wieder intelligente Kinder herangezogen, ohne eine korrekte Theorie der Intelligenzentwicklung zu kennen. Und noch heute gibt es Eltern oder Lehrer, die ausgeglichene Kinder erziehen, ohne auch nur den Schimmer einer Theorie davon zu kennen. Auch die Tatsache, daß man sich „zufällig“ oder „intuitiv“ richtig verhalten kann, ist ein Hinweis darauf, daß es auch ohne die richtige Theorie gehen kann.

Die Entkoppelung von richtiger Erklärung und richtiger Handlung kann auch daran erläutert werden, daß der Laie ohne Kenntnis der richtigen Theorie (gar unter Berufung auf eine falsche oder verkürzte Theorie) zu einer richtigen Maßnahme findet, die nämlich mit der falschen und zugleich der richtigen Erklärungstheorie vereinbar ist.

Eine Mutter glaubt an die Astrologie, die charakter- und schicksalsbestimmende Kraft der Gestirne. Ihr Sohn ist „Zwilling“, also „sensibel“. Das führt die Mutter zu Gelassenheit im Umgang mit ihrem Sohn: Die richtige Verhaltensweise – egal, ob die Diagnose „sensibel“ stimmt oder nicht –, wie man auch wissenschaftlich belegen kann.

Andere Beispiele: die den Alternativpädagogiken (vgl. BEHR und JESKE 1982) zugrunde liegenden entwicklungspsychologischen bzw. lernpsychologischen Vorstellungen stimmen zumeist nicht mit den „wissenschaftlich gesicherten Ansichten“ überein.

Montessoris Annahme einer „sensiblen Periode“ beispielsweise ist fragwürdig. Die pädagogische Konsequenz daraus, nämlich altersangemessene Übungen mit den Kindern durchzuführen, sind keineswegs fragwürdig. Eine Anpassung der Lernaufgaben an die Fähigkeiten des Lernens ist aus vielerlei Gründen, z. B. aus Motivationsgründen, sinnvoll.

Richtige Theorien können sicher auch zu unerwünschten Ergebnissen führen. Vermutlich war die Theorie dann eben nicht ganz richtig, sondern nur eine Teiltheorie mit begrenzter Reichweite. Die „mißratenen“ Kinder von Pädagogen, Lehrern, Soziologen, Pastoren und Psychologen wollen wir hier nicht einmal als Beispiele anführen – wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen –, aber offenbar waren diese Kinder so frei, ihren Eltern den Gefallen einer theoriekonformen Entwicklung nicht zu tun . . .

Fazit: Bedingungswissen und Änderungswissen müssen wie bei Physik und Technik voneinander getrennt werden. Warum? Weil man aus einer erklärenden Theorie auf logischem Wege keine Handlungsrezepte ableiten kann. Es ist vielmehr so, daß einem angesichts einer richtigen Theorie auch richtige Maßnahmen einfallen können, aber nicht müssen.

Aus der Mechanik und der Wärmelehre ergab sich auf deduktivem (logisch ableitendem) Wege weder die Dampflokomotive noch das Überdruckventil – das waren kreative Ingenieurleistungen. Aus der Atomtheorie ergab sich nicht die Atombombe – eine zwar kreative, aber für die Menschen eher katastrophale Ingenieurleistung.

Die Theorie ist die Grundlage, auf der Überlegungen zum Handeln fußen – das ist ein scheinbar kleiner, aber wichtiger Unterschied. Das gilt selbstverständlich auch für psychologische Maßnahmen, die auf richtigen Theorien fußen sollen. William JAMES (1920) spricht davon, daß zwischen Wissenschaft und Praxis ein „schöpferischer Geist vermitteln“ muß, um durch „seine Originalität die Anwendbarkeit der Wissenschaft auf die Praxis zu ermöglichen“.

Man kann sich diesen Problemkreis auch so verdeutlichen: Wenn der Mensch etwas erklärt, so tut er dies an etwas, was war oder zur Zeit passiert (Deskription). Wenn er etwas plant, wenn er etwas konstruiert, so macht er etwas im Hinblick auf ein Ziel, auf Zukunft hin (Präskription). *Oder:* Er kann mit seinen Handlungen und Verhaltensweisen etwas Neues erzeugen, neue Faktoren schaffen, die der erklärenden

Theorie bislang unbekannt waren. So kann das Handeln die Erkenntnis erweitern. Die Menge des Neuen ist theoretisch unbegrenzt.

Die hier dargelegten Überlegungen sind nicht neu. Bereits MÜNSTERBERG hat 1913 zwischen Psychologie als Erklärung und der Psychotechnik als Wissenschaft von der Erreichung von Zielen gesprochen. Auch BUNGE (1967), KLAGES (1969), LUKESCH (1979) u. a. haben ähnliche Überlegungen angestellt (vgl. auch LOSER/TERHART 1977, 12).

Das Argument Zukunft scheint in diesem Zusammenhang ausbaufähig. Eine psychologische Theorie kann in einem strengen wissenschaftlichen Sinne keine Zukunft erklären, weil Zukunft nicht voraussehbar ist. Das gilt auch für die Naturwissenschaften – nur ist hier die Erfahrung ausnahmslos gesetzhafter und regelmäßiger Reaktionen der Natur zu eindeutig, als daß es vernünftig wäre, diesem Argument über Gebühr stattzugeben. Anders aber ist es z. B. im Falle des Unterrichts. Durch die Lehrer- und Schüler-Ideen bzw. Reaktionen ist die Schaffung völlig neuartiger Situationen und Konstellationen denkbar. Unterrichten ist eine „Kunst“, eine „Gestaltungswissenschaft“, eine „kreative Leistung des Praktikers“ (SKOWRONEK 1979, GAGE 1979, HERRMANN 1979), die sozusagen permanent neue und damit unvorhersehbare Faktoren im Erklärungsgefüge des Unterrichtsverhaltens schafft, die zwar nachträglich analysiert, aber vorher nicht prognostiziert werden können.

GAGE (1979, 7/8) schreibt dazu:

„... In der Medizin und in der Ingenieurtechnik, wo zweifellos ein wissenschaftliches Fundament vorhanden ist, treffen wir auf künstlerische Elemente. Umgekehrt können wir, wenn wir das Lehren als eine Kunst betrachten, hierfür auch ein wissenschaftliches Fundament entwickeln. Diese Tätigkeiten sind nicht an und für sich wissenschaftlich; sie haben lediglich ein wissenschaftliches Fundament.“

Oder anders ausgedrückt – ein erfolgreicher Maler muß kein guter Kunstwissenschaftler sein. Und ein Kunstwissenschaftler ist nicht deshalb ein guter Maler oder Bildhauer, weil er Kunstwissenschaften studiert hat.

Frage 2: Können wir ein Verhalten nur dann ändern, wenn wir seine Ursachen beeinflussen? Ebenso wenig wie es in jedem Fall nötig ist, eine richtige Theorie für richtiges Erziehungsverhalten zu besitzen, müssen immer die Ursachen eines Verhaltens beeinflußt werden, um das Verhalten zu ändern, weil neue Verhaltensursachen „technisch“ konstruiert werden können (vgl. Kap. II.2).

Einem Blind- oder Taubgeborenen kann man durchaus erfolgreich helfen, am Kulturangebot unserer Gesellschaft in Grenzen teilzuhaben, ohne daß an der Ursache für seine Behinderung (genetischer Defekt) etwas geändert wird. Kompensatorische, prothetische und andere Hilfsmaßnahmen sind also stets denkbar und aller Erfahrung nach grundsätzlich auch erfolgreich. In der Praxis hat man zudem oftmals nicht mehr die Möglichkeit, die Ursache eines Verhaltens zu beeinflussen (z. B. Zugehörigkeit zu Rasse, Geschlecht, Altersgruppe usw.), man muß also über andere Maßnahmen eine Änderung herbeiführen.

Die Beeinflussung (oder Beseitigung) von Ursachen eines Fehlverhaltens ist also *ein* Weg der Beeinflussung unter vielen anderen. Vielleicht ist es hier nützlich, zwischen *gegebenen* und *konstruierten* Verhaltensursachen sorgfältig zu unterscheiden. Die gegebenen Ursachen erklären ein Verhalten, so wie es eben außerhalb pädagogischer Eingriffe zu beobachten ist. Durch Konstruktion und Einsatz von pädagogischen Maßnahmen schafft man neue Verhaltensursachen, die in eine Wechselwirkung mit den gegebenen Ursachen eintreten und zusammen mit diesen – bei entsprechend richtiger Konstruktion – das erwünschte Verhaltensergebnis erzielen. Die wichtigste Handlungsperspektive liegt also in der Erhöhung der Wirksamkeit der dem Lehrer/Erzieher zur Verfügung stehenden Methoden – oftmals gegen den Widerstand der anderen Verursachungsfaktoren von Verhalten (vgl. die ausführliche Erläuterung in Kap. II.2).

Oftmals werden auch die Möglichkeiten der Konstruktion von Methoden, von neuen Verhaltensursachen zu gering eingeschätzt. Prinzipiell läßt sich aber eine Begrenzung unserer Konstruktionsmöglichkeiten nicht logisch begründen, ebenso wie es töricht wäre, die Anzahl möglicher verschiedener Musikstücke oder Bilder vorab bestimmen zu wollen. Also auch hier wieder Argumente, die mit der genannten Deskriptions-Präskriptionsproblematik zusammenhängen.

Die weiter oben begründete Unaufgeklärtheit des Ziel-Mittel-Geflechts bleibt dennoch weiterbestehen. Die Erfindung von Zielen, Mitteln, Inhalten ist reine Kreation. Ihre Wirksamkeit könnte erst nach der Kreation erforscht werden – Mißerfolge sind zwar nicht auszuschließen, Erfolge allerdings auch nicht. Fatal werden ja nur die heutigen Grenzen der Erziehungswissenschaft – sie sind erkennbar. Die Grenzen der Erziehung gibt es, aber wo sie im Einzelfall liegen und wo nicht und ob sie nicht doch durch eine kreative Maßnahme hinausgeschoben werden könnten – das wissen wir nicht. Der Wunsch, erzieherische Kompetenz in Schulen und Universitäten zu vermitteln, kann sich jedoch nur auf Handfestes, also Erforschtes und in seiner Problematik Durchschauba-

res stützen, weshalb auch der Effektivität von Ausbildungsgängen zum Pädagogen oder Lehrer Grenzen gesetzt sind.

Die immer wieder beschriebene Komplexität und Zufälligkeit des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens drängt die Frage auf: „was kann man als Lehrer/Eltern denn noch eigentlich ‚dagegen‘ tun?“ Meiner Kenntnis nach gibt es zwei verschiedene Strategien zur Reduktion von Komplexität und Zufälligkeit, die im folgenden Text kurz erläutert werden sollen:

1. Komplexitäts- und Zufallsbewältigung durch Verhalten nach allgemeingültigen Regeln oder Theorien
2. Komplexitäts- und Zufallsbewältigung durch gestalterische Komplexitätsreduktion.

Zu 1: Regeln und Theorien:

Diese Problematik ist m. E. von dem Mannheimer Ordinarius für Psychologie Theo HERRMANN in seinem Aufsatz „Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie“ (1979, 209–236) zuerst etwas deutlicher expliziert worden. HERRMANN geht zunächst davon aus, daß die Praxis ein Bedürfnis nach Regeln hat, die wissenschaftlich fundiert sein sollen. Kann aber die Ermittlung von Regeln die geforderte Reduktion von Komplexität leisten? Stellen Sie sich einmal vor, man gibt Ihnen den Rat:

„Um glückliche Kinder zu haben, entmutige sie nicht.“

Gewiß ein typisches Rezept, eine Regel, die sicherlich allgemein richtig ist, aber wie immer: die Zielsetzung auch verfehlen kann.

Nach den dramatischen Kontroversen zwischen Dr. Udo Filet und seinem akademischen Lehrer, Prof. Dr. Onofried Schnitzel, verfaßte FILET (1983 a, b, c, 1984 a, b, c, d) in schneller Abfolge kämpferische Artikel zur neuen Kaffeekannentheorie. Mit seiner Gattin, Frau Dr. Mascha Bruckhausen-Filet (geschiedene Müller-Schwippenfels-Bruckhausen), eroberte er kühn weitere geistige Gipfel. Kurz vor Drucklegung dieses Buches gelangte mir ein kryptophiles Manuskript der beiden zur Kenntnis, welches dunkle Relevanzahnungen tentativ provozierte. Lesen Sie selbst!

MUSS DIE KAFFEEKANNE WIRKLICH FALLEN?

Aspekte einer neuen Gravitationspsychologie
von Mascha Bruckhausen-Filet und Udo Filet



Nach Einläutung der pessimistischen Wende in der Kaffeekannenforschung (KKF) (vgl. DOLLHASE 1984) machte sich schnell Verzweiflung breit, allenthalben wurde die Kaffeekanne als letztlich endliches Seiendes, als zerstör- und zersplitterbares Manufakt konzipiert. Den bisherigen Höhepunkt der pessimistischen Debatte markierte ein Artikel im „Hunstrücker Fleischbrot“ vom 29. 2. 87 (verfaßt von einem gewissen Schnitzel), in dem die kühne These „Auch die Kaffeekanne wird scheitern und zerspringen!“ vertreten wurde.

Hier setzen wir mit unserer massiven Kritik ein. Hier trotzen wir der Fachöffentlichkeit ein mutiges „Nein!“ entgegen. Nicht „Scheitern“, nicht „Resignation“, nicht „Pessimismus“ und „Ausweglosigkeit“ – nein: Mut, Optimismus und Tatkraft tun der KKF not. Fragen wir uns: „Muß die Kaffeekanne wirklich fallen, wenn sie fällt?“

Nein – in dem Moment, in dem sie über den Tischrand kippt, beginnt für sie die schöne, unvergeßliche Zeit des freien Falles, voll von Anregungen, Gefühlen, Erfahrungen, Hoffnungen und Visionen. Welche Wirbel, welche Verdrehungen (mal Henkel oben, mal Henkel unten), welches Sich-Trennen und Sich-Wiederfinden von Deckel und Kanne! Und dann der Lufthauch, der das Porzellan-Ding im Fluge umschmeichelt – himmlisch! So ganz sie selbst sein, kann sie, die „kann“-Kanne. So freischwebend – ganz auf sich und nicht den Tisch gestellt! Und wie lange der Flug doch dauert, wenn mans recht bedenkt – nicht nur fast zehn Zehntelsekunden, sondern sogar fast tausend Tausendstelsekunden! Nach neuesten Forschungen deutet sich sogar an, daß es fast millionen (man lasse ein Wort dieser Größenordnung auf der Zunge zergehen . . .) Millionstelsekunden sein könnten – kostbare Millionen von Millionstel! Ja – ist das denn nicht fast unendlich lange?!

Und wie können wir erst mit der modernen Technik den scheinbaren Sachzwängen der Gravitation ein Schnippchen schlagen! Dokumentieren wir den freien Fall doch filmisch! Zerlegen wir ihn in die millionen Einzelbilder und wir werden dankbar sehen, welch einen Reichtum der Flug der Kaffeekanne offenbart und wie unbescheiden und hoffärtig doch jene sind, die in nörgeligem Pessimismus immer nur aufs Ende schauen. Nein – die Kaffeekanne fällt nicht wirklich! Sie lebt in uns allen weiter fort, und noch kommende Generationen werden wir durch unsere Videos und Super 8 Filme vom Flug der Kanne reich beschenken können.

(Zum Abdruck eingereicht in: „Hermeskeiler Sonntagsblatt, vereinigt mit Nonnweiler Anzeiger“ 127. Jahrgang, vermutlich Heft 13)

Anmerkung: Wie dem auch sei – hier gehts zunächst ganz normal weiter.

Wir wollen diese Regel nun einmal näher betrachten und ihre Grenzen aufzeigen:

1. Die Regel klingt Ihnen sicher als völlig trivial und banal in den Ohren. Wozu braucht man für die Ermittlung solcher Regeln eigentlich die Wissenschaft? Eben! Aber . . .
2. Sind Sie sicher, daß Sie diese Regel auch tatsächlich befolgen können? Was heißt das denn konkret: Kinder nicht entmutigen?
Fall 1: Ein Kind will im Sportunterricht den Felgaufschwung machen, schafft ihn aber nicht. Hier ist die Regel klar. Dem Kind Mut machen, nichts sagen, wodurch sein Mut sinken könnte . . .
Fall 2: Drei Obersekundaner wollen eine Rakete von 3 m Höhe nach dem Feststoffprinzip bauen. Ist die Regel hier klar?
Fall 3: Ihre Klasse möchte mit Ihnen die gesamten großen Ferien (Sie haben Familie) bei einer Radtour verbringen. Wie verhalten Sie sich, um die

Regel einzuhalten, gegenüber den Schülern, wie gegenüber Ihrer Familie?

3. Wenn Sie jetzt für jeden Fall eine Konkretisierung gefunden haben, dann sollten Sie noch nach weiteren Verhaltensweisen suchen, die mit der Regel in Einklang zu bringen sind. Das zeigt Ihnen, daß es mehrere Verhaltensweisen gibt – aber welche ist die richtige?
4. Wenn Sie sich solche Konkretisierungen der Regel vorstellen, so heißt das noch nicht, daß Ihre Absichten auch von den Schülern als nicht entmutigend erlebt werden. Sie sagen Ihrer Klasse zwar „Das finde ich sehr toll, daß ihr mich eingeladen habt. Und noch besser finde ich es, daß ihr mit der ganzen Klasse eure Ferien verbringen wollt. Aber ich habe meinen Urlaub mit meiner Familie schon vor einem halben Jahr gebucht . . .“. Faktisch werden Sie einige frustriert haben (z. B. diejenigen, die die Idee hatten), also entmutigt, so etwas noch mal zu versuchen (selbstverständlich halte ich diese Enttäuschung für notwendig).

In diesen Fällen Regeln aufzustellen bringt Gefahren:

- daß man auf andere alternative Problemlösungen verzichtet,
- daß man die Nichtangemessenheit der Regeln im konkreten Fall nicht bemerkt,
- daß man nicht weiß, wie man die Regeln im Einzelfall konkretisieren soll,
- daß man nicht weiß, welche Auswirkungen ein regelrechtes Verhalten durch meine eigentümliche Art es zu realisieren hat (z. B. meine Art der nonverbalen Kommunikation)
- daß man offensichtliche Nichtanwendbarkeit als Fehler der Regel deutet (oder als Ausnahme, die die Regel bestätigt – die Regeln haben also immer recht!),
- daß die Regel im Vergleich zu den wirklichen Situationsproblemen völlig nebensächlich ist, d. h. übertragen ausgedrückt: Sie suchen nach Möglichkeiten, die Heizung zu drosseln, weil es so warm ist, in Wirklichkeit brennt Ihr Haus . . .

Die Regel ist blind gegen die Spezifika der Situation. Eine Reihe von Fachleuten behilft sich deshalb mit der genauen Angabe von Randbedingungen, unter denen eine Regel ihre Gültigkeit haben soll.

Grundform:

„Wenn A und B und C und D, dann sollten Sie dies und jenes tun“ oder „Wenn Sie gerade in Mathematik Frontalunterricht machen, die Lufttemperatur unter 20 Grad liegt und Sie einen guten Schüler beim Schwätzen erwischen, dann reicht eine höfliche Frage nach dem Grund der Unterhaltung, um Ruhe herzustellen . . .“

Dieses vielleicht etwas albern überzogen konstruierte Beispiel macht Ihnen die Probleme dieses Ansatzes noch einmal deutlich. Erfolgreiche Regeln müssen hochgradig differenziert ausfallen, d. h. also die Komplexität widerspiegeln, die unendlichen vielen Randbedingungen berücksichtigen. Es gibt zu viele Randbedingungen, zu viele, um sie alle zu

behalten oder in der Eile des Erziehungs- oder Unterrichtsverlauf alle feststellen zu können. Ein Mensch kann derart komplexe Blitzdiagnosen ebensowenig leisten wie deren Speicherung, die ja nötig wäre, wollte man sich exakt und regelmäßig verhalten (vgl. Kap. II.3).

Nun gibt es eine Ausweitung des Regelansatzes, den Theorie-Ansatz. Kurt LEWIN (1890–1947) hat den folgenden Satz in der Psychologie zwar nicht erfunden, aber doch populär gemacht: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie.“ Diese Hoffnung auf eine gute Theorie, aus der sich blitzartig für hochkomplexe Situationen die richtigen Deutungen und Verhaltensweisen ableiten lassen, und die zugleich die vielen Hunderttausende von Einzelerkenntnissen integriert und erklärt, haben viele Wissenschaftler und Praktiker, bzw. sie fordern diese Theorie von der Wissenschaft: Theorie als Hilfsmittel der Komplexitätsreduktion. So auch GRELL/GRELL (1979, 48):

„Eine praxisbezogene Anwendungsforschung kann sich nur entfalten, wenn präzise Theorien vorliegen. Begriffssammlungen genügen da nicht, selbst wenn man sie euphemistisch als Modelle anpreist, wie es heute Mode ist. Aus präzisen Theorien können durch Anwendungsforschung Rezepte für Lehrer entwickelt werden. Das werden Rezepte sein müssen, die auf die Kapazität von Lehrern Rücksicht nehmen und nicht von ihnen verlangen, daß sie sich diagnostische Röntgenaugen, ein Computergedächtnis und die Phantasie eines fünfzigköpfigen Erfinderteams zulegen.

Zu detaillierte Handlungsrezepte, die von uns verlangen, daß wir erst drei Tage Daten sammeln und nachdenken, bevor wir einen Satz an die Schüler richten, sind unpraktisch. Es stimmt: Unterricht ist ein komplexes Geschehen. Und genau deswegen brauchen wir Rezepte. Einfache Probleme lassen sich auch ohne Rezepte lösen.“

Die Forderung ist berechtigt, Zweifel sind jedoch erlaubt, ob man diese Supertheorie finden kann – wieder begründet mit dem oben angesprochenen Perfektionismus und der Komplexität des Lebens.

Ich denke manchmal, daß die Suche nach einer versprachlichten Theorie, nach einem verbalen oder algorithmischen Erklärungs-System also, der falsche Weg ist. Es wird sich stets das Problem der konkreten Realisierung in der Praxis eines als richtig analysierten Verhaltens stellen. Deshalb geht man ja auch davon aus, daß die Praxis der Theorie zugesellt werden muß. Lehrer z. B. lernen das Unterrichten keineswegs an der Uni, sondern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, der Referendarzeit. Ist dann nicht der Weg über die Theoriekonstruktion ein Umweg?

Versuchen Sie einmal, einen Salto verbal zu beschreiben! Oder: wie man Kaffee macht, einen Nagel in die Wand schlägt, einen Fahrradreifen repariert etc. pp. Seitenweise werden sie schreiben müssen, vor allem, wenn sie diese Vorgänge einem völligen Laien erklären wollen. Wieviel

einfacher werden diese Kenntnisse jedoch durch Vormachen – Nachmachen zu erklären sein? Ich meine also, daß man ernsthaft versuchen sollte, eine *ikonisch* (bildhaft) *repräsentierte Erziehungslehre* zu entwickeln, die aus einem System von kopierbaren, „wissenschaftlich“ ausgewählten Mustererziehungs- bzw. Musterunterrichtsabläufen besteht. Der Unterschied zu den herkömmlichen Praktikas, Praxisphasen, Tagespraktika etc. besteht darin, daß *vorbildliche Vorgänge* festgehalten und dokumentiert werden: für den Schulrat ein Musterschulbezirk, für die Rektorin eine Musterschule, für den Lehrer ein Musterunterricht in einer normalen und in einer schwierigen Klasse, für die Eltern ein Musterhaushalt im Hochhaus mit ein, zwei oder drei Kindern usw. Selbstredend eine umfangreiche Aufgabe – unverzichtbar sind gewiß Filme dafür. Aber die Vermittlung von heute als richtig und wünschenswert angesehenen, vielleicht sogar mit wissenschaftlichen Methoden als erfolgreich ausgewiesenen Erziehungs- und Lernvorgängen würde dadurch sehr erleichtert, weil der schnellste und komplexeste Weg der Vermittlung eingeschlagen wird. Lernt nicht der junge Mediziner seine Kunst beim großen Chirurgen? Der Nachwuchsschauspieler beim großen Regisseur? Die Balletttänzerin bei Pina Bausch? Nur in der Pädagogik ist das selten: wir lernen nicht bei den großen Pädagogen der Gegenwart, wir lesen von ihnen. Die wissen auch nicht, wie man's macht, sie schreiben nur darüber. Sie sind „groß“, weil sie gute Bücher geschrieben haben – das kann man von ihnen bestimmt lernen. Wo also können wir Meisterlehrer, Meisterschulräte, Meisterdirektoren, Meistermuttis und Meistervatis bei der Arbeit beobachten? JENDROWIAK und KREUZER (1980) haben mit der „Eigenrealisation“ des Referendar-Beurteilers bereits Ähnliches gefordert. Mir scheint – in Zukunft kommen wir nicht darum herum. In der entfernten Vergangenheit hat es das schon öfter gegeben – nur war die Meisterschaft des Anlerner/Lehrerausbilders nicht so perfekt und umsichtig, wie es heute möglich wäre, festgestellt worden. Wir hätten heute ganz andere Techniken, um Meisterschaft auszuweisen und auch zu beweisen. Doch dies ist ein Thema, das den Rahmen dieser Seiten sprengt . . .

Zu 2: Komplexitätsreduktion:

Die Lösung des Komplexitäts- und Zufallproblems im Erziehungs- und Lerngeschehen über passende Regeln, Theorien und auch über eine Meisterpraxis zu erreichen, ist mehr utopisch als realistisch.

HERRMANN (1979, 231 ff.) argumentiert hier etwas anders, ich meine, etwas realistischer. Er meint, daß erst die Herstellung von standardisierten Situationen eine gewisse Sicherheit für die auf diese Standardsituationen bezogenen Regeln und Theorien geben kann. Die Komplexität der Realität kann also nicht nur durch Regeln, Rezepte und Theorien handhabbar gemacht werden, die dann ja

auf eine beliebige Situation anwendbar sein müssen – was eben die genannten Schwierigkeiten macht –, sondern insbesondere dadurch, daß man die Situationen entkompliziert, d. h. definiert und strukturiert und ihnen dadurch den völligen Zufallscharakter nimmt. Wissenschaftlich begründete und zuverlässige Regeln werden also vornehmlich in Standardsituationen praktisch (HERRMANN 1979, 233).

Was würde das praktisch bedeuten? *Zunächst ein Beispiel aus der Schule.* Meiner Ansicht nach heißt das: Man muß sich für jedes Fach und für jede Altersstufe (also: fachbezogen und schulstufenbezogen) ein Arsenal von standardisierten Unterrichtsabläufen herstellen (nicht zu viele: das überfordert den Lehrer, nicht zu wenige: das ist für Lehrer und Schüler langweilig). GRELL/GRELL (1979) favorisieren z. B. folgenden *Stundenablauf*: Auslösen positiver reziproker Affekte – informierender Unterrichtseinstieg – Informationsinput – Anbieten von Lernaufgaben – selbständige Arbeit an Lernaufgaben – Auslöschung – Feedback und Weiterverarbeitung – Verschiedenes oder Gesamtevaluation. Welche Abläufe, welche Strukturformen man nun auswählt, das ist in *diesem* Zusammenhang nicht so wichtig. Es geht nur darum, daß durch Programme, durch Pläne, durch Strukturierung etc. eine Reduktion (eine „operativ-technische Routinisierung“) möglich wird. Wer auf den totalen Zufall hofft, wer alles der Spontaneität überlassen möchte, wer gar von jeder Unterrichtsstunde so tun möchte, als ob es keine Gesellschaft rundherum geben könnte und man sich im beliebig definierbaren Raum befinden würde, muß sich nicht wundern, wenn er Unvorhergesehenes provoziert – die Wissenschaft vom Unterricht kann ihm dann noch schlechter als sonst helfen. Unvorhergesehenes kann hin und wieder ganz schön sein. Viele, die sich für Spontaneität begeistern, für ungeplante Erziehungsprozesse, für Komplexität („das volle Leben im Unterricht“) nehmen allerdings naiverweise an, daß nur Schönes dabei passieren kann – sie sind enttäuscht, wenn es drunter und drüber, kalt, aggressiv und chaotisch zugeht. Der Zufall produziert keineswegs nur Schönes . . .

Wie könnten Standardsituationen in der *Familie* aussehen? Im Kleinkindalter machen die meisten Eltern es intuitiv richtig, indem sie nämlich eine Art „Programm“ abwickeln, d. h. eine Folge von Standardsituationen organisieren, z. B. Frühstück, Spaziergang, Spiel auf dem Spielplatz, Einkaufen, Essen, Mini-Club, fernsehen, vorlesen, Spielen mit Spielzeug. Die Standardisierung und die Bewältigung von Komplexität und Zufall wird meist durch Fokussierung, d. h. Zentrierung der kindlichen Aktivität auf einzelne Tätigkeiten und Materialien oder durch Entschärfung der Umgebung, d. h. Reduzierung der möglichen Problempunkte durch Herstellen einer „kindersicheren“ bzw. „kinderfreundlichen“ (kommt beides auf dasselbe raus) Umgebung erreicht. Die Entlastung von Eltern durch diese Maßnahmen ist augenfällig, wenn es ihnen z. B. gelingt, daß das Kind sich selbst beschäftigt bzw. an ihren Aktivitäten teilnimmt, ohne sie zu stören (z. B. beim Essenmachen, in einer kleinen Schüssel nebenan, kleine Mengen selbst zubereiten). Andererseits sind Eltern deutlich gestreßter, wenn sie Tagesablauf und Wohnung nicht so komplexitätsreduzierend gestalten können und alles „dem Zufall und der Laune überlassen“. Würde die Erziehungswissenschaft sich bequemen, familiäre Standardsituationen zu untersuchen bzw. vorzuschlagen, könnte man gewiß brauchbare Regeln dafür empfehlen.

Es wäre nun allerdings völlig falsch, wollte man Komplexitätsreduktion nur dann als möglich ansehen, wenn man in der Schule zum Frontalunterricht und in der Familie zu starrem Ablaufplan, womöglich zum Laufstall, zurückkehrt. Die Komplexität einer unterrichtlichen Situation etwa ist auch durch besonderes Interesse der Schüler an einem bestimmten Lerngegenstand, etwa durch sehr starken Situationsbezug des Themas, reduzierbar. Andererseits kann ein langweiliger Frontalunterricht enorm komplex werden, weil die Schüler stören, schlafen, an was anderes denken – die psychischen Prozesse sind in diesem Fall sehr komplex und unkontrollierbar. Lehrer, die mit „offenen“ Unterrichtsformen arbeiten, berichten häufig, daß diese Unterrichtsform einen Planungsüberschuß benötige, da sie sehr viel Unvorhergesehenes produziere – kein Wunder: ein unstrukturiertes Vakuum lockt die unterschiedlichsten Ereignisse an, schafft sozusagen den Freiraum für Überraschungen. Unterricht als „surprise party“. Sinngemäß gilt das für die familiäre Erziehung genauso.

Gestalterische Komplexitätsreduktion muß nicht Verarmung und übertriebene Organisiertheit des Tagesablaufs oder des Schulunterrichts bedeuten. Die Notwendigkeit und der Wille von Kindern/Schülern zur Selbstlenkung wird das ohnehin verhindern. Es kommt hier nur darauf an, zu zeigen, daß es zwischen der Steuerbarkeit und Optimierbarkeit des Erziehens und Lernens einerseits und dem Grad der konstruktiven Komplexitätsreduktion andererseits eine Korrelation gibt: je komplexer, desto mehr Zufall, desto unsteuerbarer. In allzu komplexen Erziehungs- und Unterrichtssituationen erreichen wir die Grenzen der Erziehung eher.

Im niemals völlig auszuschaltenden Zufall jeder Lebenssituation haben wir ein Moment erblickt, das Begrenzungen der psychischen Beeinflussung, der pädagogischen Führung bewirkt, eine Art Hindernis auf dem Wege einer zielerreichenden pädagogischen Planung. Auch wenn deutlich geworden ist, daß man diesen Hinderungsfaktor beeinflussen, d. h. in seinem Ausmaß reduzieren kann (durch gestalterische Eingriffe in die Realität), bleibt er doch als Grenze vorhanden.

2. Laie – Experte – Besserwisser

„Immer wird es Eskimos geben, die den Eingeborenen von Belgisch-Kongo Verhaltensmaßregeln für die Zeit der großen Hitze geben werden“

Stanislaw J. LEC (1959)

Die Betrachtung der Grenzen der Erziehung, gar der wissenschaftlich auszumachenden Grenzen, wird den erzieherischen Laien frohlocken lassen (gut, daß er sich ein solches Buch ja nicht kaufen wird – täte er es, wäre er ja kein Laie mehr). Warum eigentlich? Die Medizin hat es auch noch nicht geschafft, einen simplen Husten oder gar Schnupfen zu verhindern oder gar innerhalb von wenigen Stunden zum Verschwinden zu bringen – sollten wir deshalb frohlocken? Es ist richtig, daß der erzieherische Laienverstand – wenn nicht aufgewertet – so doch ernster genommen werden muß. Wer selbst nicht genau weiß, wie man es wirklich richtig macht, muß anderen Ansichten gegenüber tolerant bleiben. Deshalb kann der Laie frohlocken.

Bevor wir uns etwas ernster, ausgereifter und vernünftiger mit dem unter der Grenzperspektive nötigen Wandel des Verhältnisses zwischen Laien und Experten befassen, wollen wir unvernünftigerweise dem nunmehr aufgestauten Ärger über die pädagogischen Besserwisser, denen gegenüber wir ja alle Laien sind, Luft machen.

Zunächst bemühen wir uns um eine Taxonomie des Besserwissers, oder besser: um eine Typologie, denn Menschen sind sie schon . . .

1. *Der/die frisch diplomierte Besserwisser/in* (sog. „Frischling“): hat gerade Examen gemacht, deshalb umfassend kompetent; ist jedoch meist nachsichtig, weil er/sie sich noch übers bestandene Examen freut; ist prognostisch ungefährlich, weil sich die Besserwisserei nach Kontakt mit der Realität legt – sog. „Realitätsschock“-Kandidat/in

2. *der/die junge Unbedarfte*: hat sich nie mit Erziehung beschäftigt, hatte meist auch keine Geschwister; ist bei Besuchskontakten mit Kindern fürchterlich gestreßt; hält Schmatzen bei Tisch, Nasebohren, Herumzappeln und Quengeln meist schon für Verhaltensstörungen; hätte Kinder für wesentlich pflegeleichter gehalten; macht Erziehung jedoch dafür verantwortlich; wird es selber besser machen – das legt sich (siehe oben).

3. *der/die Pädopath(in)*: leidet an Ihrer falschen Erziehung und an seinem/ihrem unendlichen Wissen über richtige Erziehung; traut sich aber nichts zu sagen, wird wortkarg und nervös; läßt den Kuchen meistens stehen; verabschiedet sich früh; wird blaß, wenn ihr Kind um 20 Uhr Fernsehen will; braucht ganzjährige Schonzeit.

4. *der/die hysterische Monotheoretiker(in)*: zettelt schnell eine erzieherische Belehrung an; entdeckt sofort Tretminen und Fettnäpfchen; jedoch unberechenbar, auf was seine/ihre Diagnose Wert legt: Fernsehen, geschlechtsspezifisches

Rollenverhalten, Plastikspielzeug, Süßigkeiten etc. – je nachdem was gerade „in“ ist; kann sich eine halbe Stunde lang echauffieren; „Ihr könnt dem doch nicht so viele Bonbons/Computerspiele/Jungen-/Mächenspiele . . . geben/kaufen/hinstellen . . . Wißt ihr denn nicht, wir gefährlich das ist . . .“; schnappt oft über – muß dann an die Luft gesetzt werden.

5. *die/der Psycho-atze oder auch: Therapiefreak*: tarnt sich zunächst als menschlich und verständnisvoll bis er/sie in aller Ruhe die tiefgreifenden pathogenen Strukturen Ihrer Familie entdeckt hat; versucht dann verständnisvoll Ihre Neurosen aufzudecken, rät Ihnen zur Therapie; das bedeutet dann, daß es so bei Ihnen nicht weitergehen kann; wenn Sie sofort losheulen, einen Schreikrampf bekommen oder ohnmächtig werden, kann er/sie u. U. bereit sein, Ihnen die Therapie zu erlassen; redet etwa so: „sich aufmachen“ „sich zumachen“ „rund sein“ „da läuft was“ „irgendwo“ „ein Stück weit“ „sich selbst suchen und finden“ „sich lockern“ „verkrustete Strukturen aufbrechen“ „herausfinden, was man will“ – tun Sie ihm/ihr den Gefallen. Man will ja nur Ihr Bestes.

6. *die/der hypertrophe Erziehungswissenschaftler*: sieht sofort, welches erzieherische Verhalten mit welchen Untersuchungsergebnissen nicht in Einklang steht; hält kurze fundierte Referate; erspart die zeitraubende Lektüre pädagogischer Fachbücher; wenn er Ihnen wohlgesonnen ist, erinnert er sich auch an Untersuchungen, die das Gegenteil beweisen, ist durch Gedrucktes leicht zu bekehren – auch wenns nicht stimmt.

7. *der/die Pädodynamiker(in) (auch: Demonstrativpädagoge/in)*: stürzt sich beim Erstbesuch sofort auf die Kinder und macht mit ihnen einen Ringkampf, eine Polonaise und buddelt im Garten ein Loch; greift auch zur Gitarre, wenn Sie ihn/sie lassen; sticht Sie bei Ihren Kindern total aus; Kinder lassen sich vom Pädodynamiker widerspruchslos pünktlich ins Bett schicken; wird nur gereizt durch ängstliche Sensibelchen, Bücherwürmer und Computerfreaks, Punker und Skinheads; kann dann auch beleidigt sein, war früher in der Jugendbewegung tätig.

8. *Vox populi (oder: „der alte Keiler“, „die alte Bache“)*: Kinder müssen parieren – zack, zack; erwartet von Ihnen regelmäßige Züchtigung des Kindes, ca. alle zwei Stunden; Kinder reden nur, wenn sie gefragt werden, essen was auf den Tisch kommt, geben das schöne Händchen, sind auf keinen Fall altklug, spielen meistens draußen, prügeln sich regelmäßig und holen dem Vater das Bier aus dem Keller; Intelligenz bei Kindern darf sich nur im Kopfrechnen und Schönschreiben zeigen.

Verlassen wir unsere Typologie des pädagogischen Besserwissers – wie in allen Typologien gibt es Mischtypen und schwer einzuordnende individualistische Besserwisser. Hier wird noch viel Forschung nötig sein. Haben wir jedoch unseren Besserwisser anhand obiger Liste bestimmt, fragt sich – wie gehen wir mit ihm um? Leider sind wir noch sehr weit von einer typorientierten Behandlung des Besserwissers entfernt, so daß nur erste tentative Vorschläge zur Verfügung stehen. Unter den *präventiven* Maßnahmen ist die „Kindervorenthaltung“ die sicherste. Schicken Sie ihre Kinder zur Oma auf Besuch, wenn Sie den Besserwisser einladen. Zeigen Sie ihm keinesfalls das Kinderzimmer, so hat er es schwerer, sein

Wissen los zu werden. Die wirksamste „*submissive*“ Maßnahme ist die sog. „*enthusiastische Unterwerfung*“ – die allerdings auch als unfein, weil charakterlos, gilt. Pflichten Sie dem Besserwesser sofort begeistert bei. Sagen Sie „Das habe ich immer schon erahnt, aber Sie drücken es treffend aus“, „Ich wußte, daß hier irgendetwas falsch ist. Gut, daß Sie es mir endlich mal gesagt haben“. Danken Sie ihm, indem Sie beim Abschied sagen „Wir sind Ihnen sehr zu Dank verpflichtet, daß Sie uns die Augen geöffnet haben – kommen Sie bald wieder“.

Offensive Maßnahmen erfordern meist sehr viel mehr Stehvermögen – gelten aber dafür auch als tapfer. Der Gebrauch „*kryptonormativer Schimpfworte*“ empfiehlt sich insbesondere bei begriffsfixierten Hermeneutikern. Sagen Sie: „Machbarkeitsideologie“, „pädagogischer Omnipotenzler“, „Erziehungsfetischist“, „Druckknopfpädagoge“, „Therapiestute“ bzw. „Therapiehengst“, diffamieren Sie feiner mit „Musterpädagoge“, „Erziehungsstreber“, „Meisterlehrer“, „Supervati“ und wenn alles nicht hilft: retten Sie sich mit Verbalinjurien – Sie handeln in Notwehr –: „Spinner-Pädagoge“, „Erziehungspsychopath“, „Erziehungsneurotiker“ usf. – geben Sie sich einfach Ihren aggressiven Impulsen hin. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen den Kontakt zum Besserwesser nicht abbrechen können (z. B. könnte es ja ein Verwandter sein) müssen Sie kreativ werden. Eine verblüffend wirksame Technik ist die „*Umwertungstechnik*“. Wenn Ihr Kind bei einem gemeinsamen Ausflug zum Hermannsdenkmal einen Trotzanfall bekommt, sich auf den Boden wirft und schreit „Ich will aber jetzt sofort Pommes haben“, der Besserwesser schon bedenklich sein Haupt schüttelt, dann sagen Sie ganz verzückt: „Hat der Kleine nicht einen herrlich starken Willen?“ Das verunsichert unseren Besserwesser – er muß sich kampflös ergeben.

Wir wären gerade in diesem unseren Buche inkonsequent, wenn wir nicht auch auf die Grenzen des Umgangs mit Besserwissern, auf das Scheitern all der präventiven, *submissiven* und *offensiven* Maßnahmen hindeuten würden. Hin und wieder muß man sich geschlagen geben. Handelt es sich beispielsweise um ein Berufspädagogenehepaar mit zwei gelungenen Kindern im Alter der Ihren, so führen die ja den empirischen Potenzbeweis für ihre pädagogische Besserwisserei stets an der Hand spazieren. Ihre Kinder sind z. B. faul, frech, aber auch verklemmt, schwierig, unsportlich, können weder radfahren noch schwimmen, sitzen dauernd vor der Glotze und sind Meister der Gossensprache. Und die Ihrer Besserwesser-Bekannten können schon Flöte spielen, reiten, einen Salto vom 3-Meter-Brett machen, richten jeden Morgen das Frühstück für die berufstätigen Eltern und sind dennoch in der Schule Spitze etc. – dann haben sie schlechte Karten. Brechen Sie die Kontakte

ruhig ab und tun Sie sich mit anderen Leidensgenossen zusammen. Es kann nicht jeder in der Oberliga spielen.

Die Grenzen der Erziehung sind satirisch gewiß noch nicht ausgereizt – dennoch wollen wir uns nun dem „hohen Ernst“ unseres Themas (eine Formulierung aus der Schublade „Verantwortungskitsch“) zuwenden. Als Überleitung ein Gedicht.

Der Werwolf

von

Christian Morgenstern

Ein Werwolf eines Nachts entwich
von Weib und Kind und sich begab
an eines Dorfschullehrers Grab
und bat ihn: „Bitte, beuge mich!“

Der Dorfschulmeister stieg hinauf
auf seines Blechschilds Messingknäuf
und sprach zum Wolf, der seine Pfoten
geduldig kreuzte vor dem Toten:

„Der Werwolf“ sprach der gute Mann,
„des Weswolf's Genetiv sodann,
dem Wemwolf, Dativ, wie mans nennt
den Wenwolf – damit hats ein End.“

Dem Werwolf schmeichelten die Fälle,
er rollte seine Augenbälle
„Indessen“, bat er, „füge doch,
zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!“

Der Dorfschulmeister aber mußte
gestehn, daß er von ihr nichts wußte.
Zwar Wölfe gäbs in großer Schar,
doch „Wer“ gäbs nur in Singular.

Der Wolf erhob sich tränenblind –
er hatte ja doch Weib und Kind!!
Doch da er kein Gelehrter eben,
so schied er dankend und ergeben.

Was ist ein Laie – was ist ein Experte? Die Definition kann offensichtlich nur relativ erfolgen. Man ist als Vater/Mutter im Vergleich zum Kind ein Experte. Einem Erziehungsprofi gegenüber ein Laie. Der Lehrer ist gegenüber den Eltern auch ein Experte, gegenüber einem Spezialisten von der Uni für Legasthenie wieder ein relativer Laie. Im Erziehungs- und Lerngeschehen kann man den Experten als jemanden definieren, der sich in bezug auf einen erzieherischen Vorgang so kompetent einschätzt, daß er die Rolle des Educators übernehmen will/muß.

Im Hinblick auf psychologische und pädagogische Fragen kann der Laie (der Erzogene) zunächst einmal als Experte für sich selbst gelten:

1. Jeder Mensch weiß mehr an Ereignissen und Fakten aus seiner eigenen Lebenswelt (Vergangenheit und Gegenwart), als er jemals einem anderen mitteilen kann oder was durch Beobachtung eines Experten festzuhalten wäre.
2. Die Gefühlswelt (Erlebnisformen, Motive, Phantasien, Vorstellungen, Tagträume, Wunschträume etc.) eines Menschen ist der direkten Fremdbeobachtung verschlossen.
3. Die „Theorien“ des Laien über sein eigenes Verhalten und Erleben können wegen der besseren Informationslage des Laien (z. B. der Schüler über seine Interessen und Leistungen, der Lehrer über seine Disziplinschwierigkeiten in der Klasse) besser oder zutreffender sein als die allgemeine psychologische Theorie darüber.
4. Weil die Psychologie/Pädagogik sich ja gerade das Ziel gesetzt hat, das zu erforschen und transparent zu machen, was derart subjektiv ist, kommt sie ohne Kooperation und Mithilfe des Laien nicht aus, ob das nun ein 5jähriges Kind oder ein Studienrat ist.

Die genannten Gründe erhellen vielleicht, warum der Psychologe in Beratung und Therapie meistens nur *mit* den Klienten, Patienten arbeitet und nicht – wie etwa bei Ärzten möglich – rezeptartige, nicht weiter problematisierbare Ratschläge erteilen kann. Eine ähnliche Einstellung ist für Lehrer und Eltern empfehlenswert: die Kenntnisse der Schüler/Kinder über sich selbst helfen bei der Lösung von Erziehungsproblemen. Im Kontakt des Lehrers z. B. mit *Eltern* ist zu berücksichtigen, daß die Eltern den Schüler in gänzlich anderen Lebenssituationen als Unterricht (Erfahrungsfeld des Lehrers) kennen.

Bereits tiefgreifend verinnerlichte Experten-Arroganz ist aus den Berichten von Gymnasiallehrern über die Probleme der Akzeptierung ihrer Ratschläge durch Eltern zu entnehmen:

„Oder sind es bestimmte Ratschläge, die die Eltern abschrecken? Etwa der, das eigene Kind doch einmal zur Therapie zu schicken? Möglich ist es, denn solche Vorschläge stoßen bei vielen Eltern auf eindeutige Abwehr: „Meine Tochter ist nicht verrückt!“, oder: „Mein Sohn gehört doch nicht zu den Bekloppten.“ Nur nicht aus der Norm fallen, nicht zu den Behinderten zählen, zu den Außenseitern; die Furcht, einer Minderheit anzugehören, sitzt tief. Da wird lieber auf therapeutische Behandlung verzichtet als zugegeben, daß das Kind den Belastungen nicht standhält. „Ich habe es erlebt, daß mir eine Mutter schon die bloße Empfehlung, mit der Tochter zum Therapeuten zu gehen, noch ein Jahr später vorgeworfen hat“, beschreibt Ruth K. diese abwehrende Haltung“ (DIE ZEIT, Nr. 31/1979, S. 37).

Hat die Gymnasiallehrerin Ruth K. auch schon mal daran gedacht, daß die Eltern Recht haben könnten? Elternberatungen sollten dem wechselseitigen Informationsaustausch dienen. Der Lehrer ist besser beraten, wenn er – statt rezeptartige Hinweise zu geben – im Gespräch mit Eltern

versucht, mehr über die Lebenswirklichkeit seines Schülers zu erfahren, das Gespräch diagnostisch nutzt und andererseits auch sich durch die Eltern nutzen läßt. Die angemessene Form der Anerkennung der psychologischen Kompetenz von Eltern und Kindern in Fragen, die ihr eigenes Schicksal (Schule, Freizeit, Erlebnisse, Schwierigkeiten) betreffen, ist nicht leicht zu erlernen. Oftmals kommt es nur zu einer Anerkennung zum Schein, die bloße Attitüde, Floskel bleibt. Die notwendige Bescheidenheit stellt sich oft ein, wenn die eigene Kompetenz kritisch hinterfragt wird. Überlegen wir, was ein Lehrer von der Erziehung eines Kindes verstehen kann:

1. Der Lehrer kennt das Kind nur während eines Bruchteils seiner Lebenszeit (beim heutigen Fachlehrersystem nur wenige Stunden pro Woche).
2. Der Lehrer lernt das Kind überdies nur in einer künstlichen und besonderen sozialen Situation (Schulklasse) kennen.
3. Der Lehrer kennt das Kind überwiegend nur in einer Lernsituation, die ebenfalls nicht repräsentativ für Situationen des gesamten Lebens ist.
4. Der heutige Lehrer hat nur eine Schmalspur-Ausbildung in Pädagogik und Psychologie genossen. Das erziehungswissenschaftliche Teilstudium macht maximal ein Drittel seiner Studienzeit aus – wie soll er da (im landläufigen Sinne) ein Experte für Erziehungsfragen werden?
5. Heutige Lehrer (zumal Junglehrer) haben immer seltener eigene Kinder in der von ihnen unterrichteten Altersstufe – sie sind also bar jeder praktischen Erfahrung in familiärer Erziehung. Weshalb maßen sie sich Ratschläge für die Erziehung zu Hause an? (Interessanterweise ändert sich die Einstellung zu Eltern und Schule mit den ersten eigenen Kindern.)

Andererseits ist der Lehrer für das Verhalten des Kindes in dem Lebenssegment „Unterricht bei mir in der Schule“ der *wichtigere* Experte – hier hat er Erfahrung, Kenntnis und Betroffenheit, die Eltern nicht haben können.

Wissenschaftler müssen ihre Kompetenz in konkreten Erziehungsfragen und im Kontakt mit Praktikern bzw. Betroffenen noch weiter zurücknehmen als Lehrer im Kontakt mit Schülern oder Eltern. Die Stärken des Wissenschaftlers bestehen zusammengefaßt darin, daß er:

- schon oft und viel von vergleichbaren Problemen und ihren Lösungen gelesen hat,
- evtl. verschiedene Probleme und ihre Lösungen selbst erfahren und ausprobiert hat,
- sich Gedanken über die Erklärung eines Problems machen können.

Er ist gegenüber dem Lehrer im Vorteil, weil er nicht nur den einzelnen Fall, sondern meist Informationen über viele ähnlich gelagerte Fälle zur Verfügung hat, er besitzt wahrscheinlich mehr Überblick (z. B. durch Kenntnis repräsentativer Untersuchungen). Er ist Experte für allge-

meine Gesetzmäßigkeiten (nomothetische Aussagen) und weniger für spezifische Fallanalysen (ideographische Aussagen) – falls er sich nicht gerade ausgiebig mit dem spezifischen Fall befaßt hat. Einen Ratschlag für einen konkreten Fall kann der Experte wenn, dann nur nach ausführlicher Kenntnisnahme geben. (Wie bei den Juristen: die spezifische Umsetzung der allgemeinen Gesetze erfolgt in langwierigen Prozessen und nach umfangreichen Ermittlungen.)

Nun sind diese Argumente für den Wissenschaftler nur im Idealfall zutreffend – wie die für den Laien übrigens auch. Ich brauche Ihnen nicht auszumalen, was geschieht, wenn der Wissenschaftler – was menschlich verständlich wäre – schlecht informiert ist, die Untersuchungsergebnisse im Sinne einer vorgefaßten Ideologie verfälscht und kritische Punkte unterschlägt, wenn er selbst niemals praktische Erfahrungen (weder Erfahrungsergebnisse noch solche in empirischen Untersuchungen) gesammelt hat (davon gibt es viele) etc. Wenn ihm – häufig genug vorgekommen – Fehlschlüsse, Irrtümer und Flüchtigkeitsfehler unterlaufen.

Schwächen des Laienverstandes sind selbstverständlich auch vorhanden und meist auch bei der Abgrenzung von der wissenschaftlichen Psychologie oder Pädagogik hinreichend beschrieben worden (vgl. GAGE/BERLINER 1977, 15–17: dargestellt werden eine Reihe von populären, begründbaren Erziehungsansichten, die sich nomothetisch alle als falsch erwiesen haben; z. B. begabte Schüler sind unbeliebt bei Klassenkameraden, geordneter Stoff läßt sich leichter verstehen als ungeordneter).

Stärken und Schwächen von Laien und Experten und ihre jeweils nicht unproblematischen Durchsetzungsstrategien fordern geradezu zu einer positiven Formulierung ihres wechselseitigen Miteinanderumgehens heraus. Exemplarisch soll dies für das Verhältnis zwischen professioneller und naiver Psychologie geschehen. Austauschprobleme zwischen beiden tauchen auch in dem Verhältnis zwischen Schülern, Eltern, Lehrern und Vorgesetzten auf.

Was heißt das nun – Austausch? Im Sinne der Aufhebung der historisch faktisch gewachsenen Arbeitsteilung zwischen Erziehungswissenschaft (die Psychologie ist ein Teil davon) und Erziehungspraxis, die ihre Vorteile und Nachteile hat (für beide), ist es eigentlich laufend notwendig, sich gegenseitig seine speziellen Erfahrungen, Ansichten etc. mitzuteilen. Das ständig zu tun und zu institutionalisieren, Lehrer und Schüler zu Unterrichtsforschern und Forscher zu Lehrern und Schülern zu machen, ist in der Tat gefordert worden (z. B. im Zusammenhang mit der Diskussion um die Handlungsforschung, vgl. HAAG u. a. 1975; MOSER 1975) aber eben mit den Alltagsanforderungen von Hochschule

und Schule nur hin und wieder zu vereinbaren (andernfalls wäre diese Arbeitsteilung wohl auch nicht entstanden).

Folgendes erscheint mir als realistisch:

1. wechselseitige Anerkennung der spezifischen Kompetenz und damit realistische Einschätzung der Grenzen und Möglichkeiten der jeweils eigenen Erkenntnisse und Kompetenzen;
2. wechselseitige Informierung, wobei zur Zeit insbesondere eine Informierung der Wissenschaft durch und über die Praxis gefordert werden muß; Die meisten Informationskanäle laufen einseitig von der Wissenschaft zur Praxis (z. B. über Fachzeitschriften und Fachbücher);
3. Vergleich zwischen eigener und wissenschaftlicher Erfahrung, dadurch Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden;
4. Versuch der wechselseitigen Erklärung, d. h. Versuch, die naive Theorie durch die professionelle Theorie und umgekehrt zu erklären bzw. zu ersetzen;
5. Versuch, den wechselseitig nicht erklärbaren Rest zum Anlaß der Neuentwicklung einer Hypothese oder Theorie zu machen.

Austausch heißt sicher nicht, sich gegenseitig Inkompetenz zu bescheinigen, oder sich in Bausch und Bogen jeweils für unzuständig zu erklären. Eine Wissenschaft wie die Psychologie oder Pädagogik, in der das Subjekt (der Forschungstreibende) zugleich das zu untersuchende Objekt (der Gegenstand der Forschung) ist, kann zwangsläufig nicht darauf verzichten, die Subjekte zu Objekten und die Objekte zu Subjekten zu machen (und hat es auch nie getan, auch wenn das heute manchmal fälschlicherweise behauptet wird, vgl. HOFSTÄTTER 1957).

Die besondere Form der Beachtung und Anerkennung des Laienverständnisses (oder: der Praxis, der Alltagspsychologie, der naiven Verhaltenstheorie) in der Psychologie hat nun beileibe nicht dazu geführt, daß sich die Erziehungspsychologie für völlig ratlos, verunsichert oder überflüssig hält. Im Gegenteil – wenn man ihre Leistungsgrenzen kennt, wenn man unrealistische und Boulevard-Ansichten zur Psychologie („Huch – ein Psychologe – der kann mich aber durchschauen“ – „die Psychologie greift nach der Seele . . .“) hinter sich läßt, wird das bißchen, was sie weiß, auch auf fruchtbaren Boden fallen können. Verstoßen wird gegen die Forderung eines kooperativen Austausches von beiden Seiten. GAGE und BERLINER (1977, 17/18) wehren sich gegen die Besserwisseri von Laien:

„Viele der Verallgemeinerung über menschliches Verhalten, denen der Laie sich verschreibt, erweisen sich entweder einfach als falsch oder als unzulänglich qualifiziert. Fast jede pauschale Feststellung, die im Brustton der Überzeugung und ohne Wenn und Aber vorgetragen wird, hinterläßt auf uns nicht nur einen Eindruck der Zweifelsfreiheit, sondern erscheint auch als selbstverständlich. Dies gilt insbesondere in Bereichen wie ‚menschliches Verhalten‘ oder ‚Erziehung‘-Bereiche, mit denen jeder glaubt, vertraut zu sein. Diese Vertrautheit macht aus

uns allen ‚Experten‘, und dann neigen wir dazu, dogmatische Feststellungen als selbstverständlich anzuerkennen. Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse sollten herangezogen werden, wenn man sich gegen solche Tendenzen absichern will.“

HEMMINGER (1982, 257/258) macht hingegen den Laien Mut, gegen die Besserwisserei von Experten anzugehen:

„Die Opfer dieser Scheinerklärungen will ich dazu ermutigen, dem Fachmann gegenüber skeptisch zu sein und der Spannung des Unerklärbaren, des zu tragenden Schicksals ohne billige Ausflüchte standzuhalten. Denn leider ist es oft so, daß die betroffenen Angehörigen die fachmännischen Erklärungen, obwohl sie sie schwer bedrücken, doch letztlich akzeptieren – erstaunlicherweise manchmal gegen ihr besseres Wissen.“

Es ist also so, daß die zu Recht bestehende positive Einschätzung des Experten auch ihre Gefahren hat. Der menschlich verständliche Hochmut des vermeintlichen Besserwissers läßt sich aus dem wissenschaftlichen „Geschäft“ ebensowenig wegdiskutieren wie aus dem Alltag. Jeder kennt das: der vor lauter Richtigkeitsüberzeugung glucksende Gluckston in der Stimme (sozusagen das „Wahrheitstimbre“ oder der „Brustton der Überzeugung“), die häßlichen Polemiken (von selbstunsicheren Zeitgenossen dann auch noch als „Überzeugungskraft“ gerühmt) und der sog. „Abkanzlernton“ mit dem abweichende Ansichten lächerlich gemacht werden sollen.

Es ist eine Alltagserfahrung, daß Menschen sich nicht nur durch rationale Argumentation, sondern auch durch unbegründete Behauptungen, durch begeistert vorgetragenen Unsinn oder durch mystische Theorien überzeugen lassen. Manchmal habe ich den Eindruck, daß für die Überzeugung die Art des Vortrags wichtiger ist als die Argumente selber. Und das gilt auch für weite Teile der psychologischen und pädagogischen Literatur.

Sie werden merken, daß die Austauschprozesse zwischen professioneller und laienhafter Psychologie (aber auch solche innerhalb der professionellen oder innerhalb der Laienpsychologie) offenbar nicht ganz harmonisch verlaufen können. Bei Auseinandersetzungen zwischen Theorien, wie zwischen Laien und Experten, ist allerdings bedauerlich, daß Selbstkritik in einer Konfrontation als Schwäche gedeutet wird. Es ist m. E. jedoch möglich, auch ohne solche Rückgriffe auf rhetorische Kniffe eine lebendige und sachliche Argumentation zu führen. Das Ziel – mehr über uns selbst und andere zu erfahren – könnte eigentlich eine genügend starke Motivation zur Sachlichkeit entfalten. Von den Grenzen der Erziehung zu reden ist eine solche Selbstkritik der pädagogischen Erfahrungswissenschaft. Die macht sie nun keineswegs machtlos.

3. Grenzbewußte Einstellungen

„Statt die sich mehrenden Zeichen der Krisenhaftigkeit des Lebens zum Anlaß einer strengen Selbstprüfung zu nehmen, versuchten die führenden Pädagogen, die Gefahren der Zeit durch immer größere Aktivität zu überwinden und wichen dadurch einer grundsätzlichen Infragestellung ihres Tuns aus“ WOLFGANG WILHELM (1973, 161: über die Pädagogen in den 20er Jahren).

Die Grenzerkenntnis führt nicht nur zu einem gewandelten Verhältnis zwischen Experten und Laien, nicht nur zu Strategien der Vereinfachung des Erziehungs- und Lerngeschehens und nicht nur zur Forderung nach ikonischer Forschung – wie in den vorgegangenen Kapiteln beschrieben. Ihr wesentlicher Effekt liegt im Emotionalen, im Bereich des affektiven und motivationalen Umgangs mit erzieherischen Beeinflussungsversuchen und im sozialen Umgang mit eigenen oder fremden Erfolgen oder Mißerfolgen. Im einleitenden Kapitel wurde der Appell zu Bescheidenheit und Demut der bisherigen Grenzliteratur erwähnt, wurde der humanitäre Gewinn einer bescheidenen Wirksamkeitserwartung herausgestellt. Die „Bescheidenheit“ läßt sich meines Erachtens noch in Aspekte auffächern.

1. Grenzbewußtsein: Erzieherische Interaktionen müssen von Grenzbewußtsein begleitet sein, d. h. der Erzieher muß sich ihres unsicheren Erfolges, gar ihrer evtl. Wirkungslosigkeit bewußt sein. Das verhindert übertriebene Erfolgserwartungen und verbietet marktschreierische Anpreisungen von angeblich perfekten Erziehungsmethoden genauso wie definitive, apodiktische Kritik an anderen Erziehern. Grenzbewußtsein führt zu pädagogischer Relativität und Toleranz, zu Vorsicht statt Dogmatismus und Fanatismus. Sektierertum ist damit ebenfalls inkompatibel.

2. Schicksalakzeptanz: Da ein Scheitern in der Erziehung weder logisch noch empirisch auszuschließen ist, auch dann nicht, wenn gewissenhaft mit „hohem Ernst und hoher Verantwortung“ erzogen wird, muß die grundsätzliche Bereitschaft zur Akzeptanz eines Scheiterns in der Erziehung vorhanden sein. Das schließt das Tragen von Verantwortung ohne Resignation ein, setzt Schuldfähigkeit ohne Verzweiflung und Selbstanklage voraus. Die gescheiterte Erziehung darf nicht zur Ettikettierung des „versagenden“ Erzieher führen, der sich wiederum nicht bis zur Selbstzerstörung durch den gescheiterten Zögling an sein angebliches Versagen erinnern fühlen muß. Was für grausame/mitmenschliche Verhältnisse entstehen im Machbarkeitswahn, wenn die Erziehung scheitert? Schicksalakzeptanz setzt die Fähigkeit des Ertragens von Absurditäten voraus: daß Falschmachen richtig und Richtigmachen falsch sein kann, daß Ungerech-

tigkeit den Gerechten, Gerechtigkeit den Ungerechten ereilen kann, daß der Faule Erfolg hat und der Fleißige Mißerfolg.

3. Sisyphosmentalität: Das menschliche Aufbäumen gegen die Absurdität seines Lebens, die sich eben auch in der Erziehung spiegeln kann, ist kennzeichnend für die Existenzphilosophien gewesen. Die Sagengestalt Sisyphos, der sein Ziel nie erreicht und immer wieder von vorne anfangen muß, ist zum Symbol dieses Existenz trotzes geworden. Erzieher geben nicht auf, auch wenn sie wissen, daß sie ein Schicksal akzeptieren müssen und daß ihre Maßnahmen von begrenzter Wirksamkeit sind. Anders als der Machbarkeitsideologe geben sie keinen Fall verloren. Jener gibt Fälle verloren, weil Scheitern bei richtiger Anwendung von Methoden nicht vorkommen kann. Der Machbarkeitsphilosoph scheitert wirklich und endgültig. Sein Weltbild bricht mit dem Scheitern zusammen. Der grenzbe- wußte Erzieher kann in dieser Form nicht scheitern. Er besitzt den Mut zur Unvollkommenheit und gibt das Ziel der Vollkommenheit nicht auf.

„Vollkommenheit ist ohne Zweifel ein richtiges Ziel, das der Mensch sich setzen kann. Wir sollten aber nicht meinen, daß wir dieses Ziel ganz erreichen können. Das wäre Perfektionismus, ein neurotischer Charakterzug, der uns immer wieder entmutigt. Worauf es ankommt, ist, daß uns dieses Ziel die Richtung gibt für unsere Bewegung im Leben, für unser Verhalten und Handeln. . .

Wir brauchen den Mut zur Unvollkommenheit. Wenn wir meinen, das Ziel der Vollkommenheit erreichen zu müssen, dann entmutigen wir immer wieder uns selbst, weil dieses Ziel nie hundertprozentig zu erreichen ist“ (Erik BLUMEN- THAL 1979, 14/15).

4. Gegenwartsorientierung: Da die Langzeitwirkung der Erziehung eine Fiktion zu sein scheint, die Zukunft für den einzelnen nicht verläßlich zu antizipieren ist, muß sich Erziehung auf das Hier und Jetzt konzentrieren. Kinder lernen nicht für einen Tag im Jahre 2000 sondern für heute – ihr Schicksal erfüllt sich in der Gegenwart. Hans Jörg HEMMINGER (1982, 262):

„Es liegt immer eine Gefahr darin, wenn irgend jemand für ein Kind dessen ‚Bestes‘ in der Zukunft will und dafür in der Gegenwart Leiden in Kauf nimmt. Manchmal besteht eine solche Notwendigkeit, aber nur zu leicht verbergen sich hinter dem vorgeblichen Glück des Kindes ganz andere Beweggründe: eigenes Glück, die eigene Lieblingstheorie oder bloße Einbildung. Jede Beziehung zwischen Menschen – auch die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern lebt von ihrer Gegenwart. Ihre Vergangenheit ist ein Schattenreich, und ihre Zukunft bleibt – da wir sie nicht kennen – oft wenig mehr als eine Illusion. Die letzte, eigentliche Triebfeder der Sozialpolitik, der Familienpolitik und Erzie- hung, muß also darin liegen, das gegenwärtige Leiden von Kindern zu mildern und zu beenden, weil das Leiden eines Mitmenschen immer und überall gemildert oder beendet werden soll.“

5. Präskriptionsorientierte Methodenwahl: Würden Sie wirklich ein Kind prü- geln, wenn wissenschaftlich erwiesen wäre, daß dadurch die Lebenstüchtigkeit gesteigert würde? Zeigen Sie nur darum Verständnis für seine Schulängste, weil Sie sich davon positive Langzeitauswirkungen versprechen? Ob Sie es tun oder nicht – da die behaupteten Zusammenhänge nicht existieren, ist eine Wahl der erzieherischen Methoden verläßlich nur an der Moral zu orientieren, daran, ob

die Methoden („Umgangsformen“ wäre hier dann das bessere Wort) zu einem Fortschritt an Humanität beitragen, ob sie das Leben der zu Erziehenden und der Erzieher bereichern. Durch den Aufweis der Grenzen der Erziehung ist der Spielraum für präskriptionsorientierte Methodenwahl beträchtlich erweitert worden. Keineswegs wird dadurch einer Erziehung „ad libitum“ das Wort geredet, einer, die den bequemsten Weg des „laissez-faire-laissez-passer“ geht, oder die nach Lust, Laune und Mißlaune geschieht. Die Entkoppelung von moralischer Entscheidung und ihres evtl. zweckrational-empirisch gesicherten Beweises ihrer Geeignetheit, schafft einen deutlichen Freiraum, um entschieden ethische Prinzipien zur Gestaltung der Erziehung durchzusetzen. Freilich – es sollte die richtige Ethik sein . . .

6. Zielsetzungsrealismus: Die Grenzen der Erziehung sind oftmals nur Grenzen, die der Erreichung utopisch hoch gesteckter Ziele gesetzt sind. Der Titanismus vergangener Jahre muß einer realistischen Anspruchsniveausetzung weichen. Erziehung und Belehrung ist ja durchaus erfolgreich: beim Vermitteln der Kulturtechniken, beim Erlernen des Radfahrens, Schwimmens und geographischer Kenntnisse. Kinder und Schüler lernen radizieren, einen Computer bedienen und elektrische Leitungen verlegen, sie können Briefe und Aufsätze schreiben, die Uhrzeit richtig ablesen, sich selbst pflegen, ernähren und in Notsituationen helfen. Bei ein wenig Besinnung findet man weit unterhalb der in der Vergangenheit üblichen curricularen Hybris eine Menge von für viele Kinder und Jugendliche erreichbaren Zielen. Auch eine große Menge von Aufgaben für die Wissenschaft, die sich dem Handfesten wieder zuwenden könnte: wie man z. B. am besten übt, Unterrichtsstoff interessant macht, Langeweile unterbindet und die Konzentrationsfähigkeit steigert. Gewiß – darüber gibt es viel Literatur – aber offenbar beklagen alle Lehrer den Mangel an guten Vorschlägen. Das ist ein sicheres Indiz, daß es da noch viel zu tun gibt.

7. Solidarische Erziehungsverantwortung: Im Machbarkeitswahn hat jener Schuld, der erzieht. Er trägt die Verantwortung. Wenn er was falsch macht, wird er kritisiert, geschmäht oder angeklagt. Für den grenzbewußten Erzieher, Lehrer oder Elternteil ist das unsinnig. Scheitern ist etwas, was jedem passieren kann. Er tritt deshalb nicht als Besserwisser auf, als Oberlehrer oder Staatsanwalt, Richter und Ankläger in einer Person, weil er weiß, daß dem Erziehen das Scheitern inhärent ist. Insofern trägt er Mißerfolge solidarisch. Er tröstet, redet nicht über Hilfe, sondern hilft, wenn er kann. Er versucht, sich in die vom Scheitern Betroffenen hineinzusetzen und ihre schwierige Situation zu verstehen.

Ein Tugendkatalog – gewiß. Ein Knigge für *grenzbewußte Erziehung*. Eine Quadratur des Kreises. Eine Überforderung der Leidensfähigkeit von Eltern, Lehrern und Erziehern – auch das. Vielleicht auch zu utopisch, um das Scheitern daran zu verhindern. Und insofern um keinen Deut besser als andere Tugendkataloge auch. Doch: wie könnte man sich anders den schnellen Mißverständnissen widersetzen, die dem Aufweis von Grenzen der Erziehung entgegengebracht werden? Z. B. die Furcht, erzieherisches Engagement zu zerstören, oder: den aufopfernden erzieherischen Berufen ihren Sinn zu entziehen, zu entmutigen, statt zu

ermutigen; Hoffnungslosigkeit statt Hoffnung zu verbreiten. Oder dem Verdacht, die Nachlässigkeit und Luschigkeit in der Erziehung zu entschuldigen, das Anspruchsniveau zu senken, das Streben nach erzieherischer Qualität ad absurdum zu führen? Wie anders könnte man sich diesen Vorwürfen also widersetzen als eben durch die Formulierung eines hohen moralischen Standards, der die grenzbewußte Erziehung begleiten soll?

Zusammenfassung: Als Ergebnis einer illustrativen Analyse der Grenzen der Erziehung können selbstverständlich keine Patentrezepte für die Überwindung erzieherischer Mißerfolge angeboten werden.

Es wird jedoch dargelegt, daß sich die schwache erfahrungswissenschaftliche Fundierbarkeit erzieherischer Interaktionen nicht auf den praktischen Vollzug von Erziehung auswirken muß. Wissen und Können müssen entkoppelt werden. Es ist weder nötig, die Ursachen eines Verhaltens zu kennen, um es beeinflussen zu können, noch ist die Kenntnis einer zutreffenden Theorie für erfolgreiches Erziehen unverzichtbar. Die Orientierung erzieherischen Verhaltens an Regeln und Theorien hat auch praktische Schwierigkeiten zur Folge, die erläutert werden. Als Maßnahme zur Erhöhung der Steuerbarkeit erzieherischer Situationen wird die Komplexitätsreduktion durch Standardisierung von Situationen und die Entwicklung einer „ikonischen Erziehungslehre“ vorgeschlagen.

Die Grenzen der Erziehung haben als soziale Konsequenz eine Wandlung des Verhältnisses von Laien und Experten zur Folge. Probleme und Möglichkeiten des Austausches von Laien und Experten werden erläutert. Die emotionalen Konsequenzen des Grenzproblems werden mit der nötigen Entwicklung von Grenzbewußtsein, Schicksalakzeptanz, Sisyphosmentalität, Gegenwartsorientierung, präskriptionsorientierter Methodenwahl, Zielsetzungsrealismus und solidarischer Erziehungsverantwortung umschrieben.

Epilog

oder: ein monologischer Dialog des Autors mit sich selbst (*I* = virtueller Interviewer, seriös, empört; *D* = Autor, nervös, gespannt).

I: Sagen Sie mal, Herr D., warum haben Sie denn dieses Buch eigentlich geschrieben? Das ist doch schon vom Ansatz her fragwürdig!

D: Nun – lassen Sie mich zunächst einmal den vielen Käufern draußen im Lande danken, also auch dem, der gerade mitliest. Offenbar besteht doch ein berechtigtes Interesse an dem – wie Sie sagen – fragwürdigen Ansatz. Kurz gesagt: Eltern, Pädagogen und Lehrer scheitern in Erziehung und Unterricht. Sie können sich unter den Grenzen der Erziehung etwas Konkretes vorstellen, das unmittelbar mit ihrer Praxis zu tun hat. An solche Menschen wollte ich mich wenden.

I: Das würde ich Ihnen ja gerade als fragwürdig ankreiden. Menschen mit Problemen brauchen doch Hilfe und Ermutigung. Sie hätten über die *Möglichkeiten* der Erziehung in Problemfällen schreiben sollen. Das hätte doch mehr genutzt als diese stellenweise auch noch polemisch und zynisch verfaßte Ode an die Hoffnungslosigkeit . . .

D: . . . nun aber sachte. Sie sind insofern den üblichen Machbarkeitsphantastereien auf den Leim gegangen, als Sie glauben, daß es solche Hilfen, Möglichkeiten geben könnte. Es gibt sie nicht. Und zu den x-hundert Büchern über Hilfe bei Problemen, Schwierigkeiten, Störungen, Ängsten, Versagungen etc. wollte ich kein X + 1 hinzufügen. Offenbar helfen diese Bücher niemandem. Warum werden sonst wohl immer wieder neue zum gleichen Thema aufgelegt, in denen die alten Weisheiten nur anders formuliert werden?

I: Na – das ist doch ein lächerliches Argument. Weil der Bedarf an Problemlösungen zu groß ist, natürlich. Deshalb die Nachfrage.

D: Sie verstehen mich falsch. Der Problemdruck ist sicherlich da als Motor der Nachfrage. Der wird aber nicht richtig befriedigt, weshalb die Leute immer wieder neu zugreifen müssen. Also: die Patentlösungen für Erziehungsprobleme sind nicht so patent wie sie scheinen . . .

I: Wir wollen uns da nicht verzetteln. Die Kernfrage bleibt doch bestehen: was soll bei diesem Thema wem wie helfen?

D: Es gibt einen mehrfachen Problemdruck, multiple Belastungen für Erzieher, Eltern und Lehrer, die Mißerfolge erfahren: einmal leiden sie unter dem Mißerfolg, dann leiden sie darunter, daß sie versagt haben, dann darunter, daß die Fachliteratur und die Wissenschaft so tun, als sei das bei richtigem Verhalten zu verhindern gewesen, und dann leiden solche Leute unter den Vorwürfen von Besserwissern aus der Verwandt-

schaft, Nachbarschaft oder aus der Kollegenschaft. Der Aufweis von inhärenten Grenzen der Erziehung entlastet von einem großen Teil des Drucks.

I: . . . aber hilft bei der Behebung des eigentlichen Übels nicht!

D: Das weiß ich nicht. Manche Autoren meinen, daß diese „Entschuldung“ des gescheiterten Erziehers zu seiner Entkrampfung und dadurch zu einer „Verbesserung“ seines Verhaltens führt. Ich weiß nicht, ob das stimmt. Kann es allerdings emotional nachvollziehen.

I: Nun gut – lassen wir das. Ein anderer Punkt, der mich maßlos stört und der eigentlich nicht zu Ihnen paßt, wenn man andere Schriften von Ihnen kennt. Sie vertreten halsbrecherische Thesen, spekulieren wild, übertreiben und ziehen überzogene Schlußfolgerungen, versteigen sich in Bierzeitungssatirik . . .

D: . . . Sie sind mit diesen Worten auch nicht gerade zimperlich. Sie ärgern sich über mich – aber ich habe mich über den Machbarkeitswahn geärgert. Deshalb dieser Stil . . .

I: Aber über wen konkret haben Sie sich geärgert – Sie setzen sich ja mit keiner benennbaren Position auseinander. Wer denn – bitte schön – ist denn so ein Machbarkeitsideologe?

D: Meine halbe Bibliothek ist voll von Machbarkeitstraktaten. Es käme einer Denunziation gleich, wollte ich da heraus jemanden nennen. Entscheidend ist auch, daß es den Machbarkeitswahn tatsächlich gibt – es ist – ich wage diese Behauptung ohne Rückgriff auf eine Umfrage – eine vorherrschende Ideologie im semiprofessionellen Erziehungsmilieu, in den Medien etc. Ich weiß z. B. genau, daß ein großer Teil der Studienanfänger, die Pädagogikunterricht an den höheren Schulen genossen haben, diesem Machbarkeitsdenken verfallen ist. Eine Beschränkung auf einen einzigen Autor, der diese Machbarkeitsthese vertritt, hätte dem Buch die inhaltliche Breitenwirkung genommen.

I: Sie haben aber auch nicht alles Relevante zitiert. Es fehlen Referenzen z. B. zur Antipädagogik, zu den Alternativpädagogiken, die Erziehungs- und Bildsamkeitsdebatte ist nur höchst cursorisch gestreift . . .

D: Richtig. Einer Fachbuch-Gigantomanie habe ich nicht gefrönt. Wenn man was woanders nachlesen kann, dann soll man das dort tun. Ich will da mit der Selbstkritik noch weitergehen als Sie mit Ihrer Kritik: meine Literaturlauswahl ist eine zufällige. Das hängt damit zusammen, daß ich Empiriker bin: eine Zufallsstichprobe ist besser als eine ausgelesene.

I: Damit haben Sie wieder einmal ein destruktives Argument benutzt – wieder einmal der Beliebigkeit das Wort geredet . . .

D: Wenn Sie mein Buch so verstanden haben, dann haben Sie es gründlich mißverstanden.

I: Nein – das glaube ich nicht. Sie haben bewußt pessimistisch, bewußt negativistisch auf Wissenschaft und Praxis geschaut. Ich habe z. B. auch Erfahrung mit der Ausbildung von Referendaren. Da gibt es doch hervorragende Lehrer drunter und ganz schlechte. Und Sie wollen belegen, daß diese Unterschiede für den Schüler, ob er also den guten oder schlechten Lehrer erwischt, nicht relevant sind – das ist einfach unfaßbar.

D: Vorsicht – ein wenig macht es schon aus. Aber Sie begeistern sich an etwas in der Tat nicht Durchschlagendem. Man kann Beeindruckendes aufziehen: Musterschulen, Musterfamilien – ganze Mustervölker. Das hatten wir ja schon im 1000jährigen Reich. Oder beim „Spiel ohne Grenzen“. Sie können unser Volk auch aufrütteln und zum Nachbau des Eiffelturms in natürlicher Größe aus Streichhölzern aufrufen. Das erfordert eine gigantische Koordinierungsleistung – und Sie werden wieder die Tränen der Begeisterung über so viel vorhandene Qualität vergießen. Aber – was solls? Für einen aus der Nachkriegsgeneration hatte der Besuch irgendeiner Superschule oder der Unterricht bei einem Haufen Musterlehrer kaum Effekt. Ich habe ein paar solcher Musterlehrer gehabt – alle sind rasant befördert worden. Behalten habe ich aus deren Unterricht nichts. Geprägt haben uns die „schlechten“ Lehrer.

I: In Ihrem Stil und in ihren sog. Beispielen decouvrieren Sie sich selbst.

D: Nicht doch.

I: Was eigentlich Neues oder Neuartiges steht in Ihrem Buch ja wohl auch nicht drin?

D: Wenig. Es ist dennoch das erste Buch über die Grenzen der Erziehung seit langem. BREZINKA und andere haben ja meist nur Artikel geschrieben. Ich bin also etwas ausführlicher. Im übrigen ist die Perspektive entscheidend: bislang hat man an denselben empirischen Untersuchungen nur deren Beitrag für die Machbarkeitstheorie gesehen – ich sehe deren Stellenwert für die Grenzen der Erziehung.

I: Kommen wir zum Schluß: Im Prolog haben Sie einen Fall dargestellt, von dem ich hoffe, daß er echt war . . .

D: war er . . .

I: . . . und dann haben Sie den beiden – wie heißen sie noch – Karin und Günther, keinen Tip geben können?

D: Schon – abwarten, geduldig bleiben. Ich hab Ihnen auch geraten, den kleinen Markus nicht so krampfhaft zu irgendwelchen Gruppen mitzuschleifen, vielleicht ist er „overcontacted“, steht also unter Kontaktstreß. Kinder brauchen manchmal auch sozial gesehen eine kleine

überschaubare Welt, damit sie Sicherheit im Leben finden können. Und dann habe ich Ihnen noch geraten, zu überprüfen, ob Sie nicht in Gegenwart des Kindes schlecht und aggressiv über andere Menschen reden. Gerade bei politisch engagierten und progressiven jungen Leuten rutschen zu Hause häßliche Beschimpfungen des politischen Gegners über den Familientisch. Ein kleines Kind kann den Unterschied zwischen Sache und Person noch nicht kennen. Außerdem sollten sie ihre Empörung und Betroffenheit über die Aggressionen des kleinen Markus deutlich zeigen.

I: Sehen Sie – Sie können auch anders. Hats denn was geholfen?

D: Weiß ich nicht.

I: Ich als ihr virtueller Interviewer werde mich nun nicht bei Ihnen bedanken – wofür auch?

D: So ist's recht – immer schön echt bleiben!

Literatur

- Ahammer, I.*: Die Untersuchung der Entwicklung der Erwachsenenpersönlichkeit im Rahmen der Theorie des sozialen Lernens, in: Baltes, P. B. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart, Klett-Cotta 1979, S. 409–442
- Albert, W.*: Die Kunst, Kinder zu erziehen, in: Die Bayrische Schule, 12, 1959, S. 485–488, u. 13, 1960, S. 19–20, 101–104
- Ausubel, D. P./Sullivan, E. V.*: Das Kindesalter, München, Juventa 1974
- Averch, H. A./Carroll, S. J./Donaldson, T.S./Kiesling, H. J./Pincus, J.*: How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings, Santa Monica, Rand 1972
- Baumrind, D.*: The development of instrumental competence through socialization, in: Pick, A. (Ed.): Minnesota symposia on child psychology, Minneapolis 1973
- Beer, U.*: Geheime Miterzieher der Jugend, Düsseldorf 1960
- Beetz, K. O.*: Einführung in die moderne Psychologie, Leipzig/Zickfeld 1907
- Behr, M./Jeske, W.*: Schul-Alternativen, Düsseldorf, Schwann 1982
- Belardi, N.*: Ich will ein Helfer werden – Fragen an die Ausbildung, in: Sozialmagazin, 12, 1978, S. 30–44
- Bell, R. T.*: Eltern, Kinder und reziproke Einflüsse, in: Report Psychologie 1980, 5, 2, S. 24–28
- Belser, H., u. a.*: Curriculum Materialien für die Vorschule, Weinheim, Beltz 1972
- Bengtson, V. L./Troll, L.*: Youth and their parents: Feedback and intergenerational influence in socialization, in: Lerner, R. M./Spanier, G. B. (Eds.), Child influences on marital and family interaction, New York u. a., Academic Press 1978, S. 215–240
- Bernfeld, S.*: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a. M., Suhrkamp 1973
- Bittner, G.*: Überflüssige Pädagogik, in: Neue Sammlung, 22, 1982, Heft 4, S. 432–435
- Bloom, B. S.*: Stability and change in human characteristics, New York 1964 (Deutsch: Weinheim 1971)
- Blumenthal, E.*: Mut zur Unvollkommenheit in der Erziehung, in: Kausen, R. (Hrsg.): Mut zur Unvollkommenheit, Luzern 1979, S. 232–246
- Bollnow, O. F.*: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959
- Bollnow, O. F.*: Wagnis und Scheitern in der Erziehung, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe, Frankfurt a. M. 1968, S. 379–393
- Bornemann, E.*: Am narzißtischen Wesen soll die Welt genesen, in: Neue Sammlung, 1981, S. 285–293
- Bossmann, D. (Hrsg.)*: Was ich über Adolf Hitler gehört habe, Fischer Taschenbuch 1977
- Brandtstädter, J.*: Prävention als psychologische Aufgabe, in: Brandtstädter, J./v. Eye, A. (Hrsg.): Psychologische Prävention, Bern, Huber 1982, S. 15–36

- Brandtstädter, J.*: Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich, in: Brandtstädter, J./v. Eye, A. (Hrsg.): Psychologische Prävention, Bern, Huber 1982, S. 275–302
- Brandtstädter, J.*: Methodologische Grundfragen psychologischer Prävention, in: Brandtstädter, J./v. Eye, A. (Hrsg.): Psychologische Prävention, Bern, Huber 1982, S. 37–115
- Bredenkamp, J.*: Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung, Frankfurt 1972
- Bredenkamp, J./Wippich, W.*: Lern- und Gedächtnispsychologie (2 Bände), Stuttgart u. a., Kohlhammer 1977
- Brehm, J. W.*: Responses to loss of freedom, Morristown 1972
- Brezinka, W.*: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München 1976
- Brezinka, W.*: Grenzen der Erziehung, in: Geben und Nehmen, Wien 1977, S. 160–188, und in: Die Heimstadt, Köln 25, 1977, H. 3/4, S. 275–299
- Brezinka, W.*: Grenzen der Erziehung, in: Schicksal? Grenzen der Machbarkeit, München, dtv 1977, S. 104–140
- Brezinka, W.*: Grenzen der Erziehung, in: Pädagogische Rundschau, 35, 1981, S. 275–306
- Brim, O. G./Kagan, J.*: Constancy and change: a view of the issues, in: Brim, O. G./Kagan, J. (Eds.): Constancy and change in human development, Cambridge, Harvard University Press 1980, S. 1–25
- Bronfenbrenner, U.*: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?, Stuttgart, Klett 1974
- Bruder, K. J., u. a.*: Kritik der pädagogischen Psychologie, Reinbek, Rowohlt 1976
- Bunge, M.*: Scientific research. Vol. 2: The search for truth, New York, Springer 1976
- Busemann, A.*: Das Milieuprinzip in der Pädagogik und seine Grenzen, in: Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Darmstadt, wiss. Buchgesellschaft 1976, S. 47–57
- Camus, A.*: Der Mythos von Sisyphos, Reinbek, Rowohlt TB 1959, 1982
- Carnezy, N.*: Vulnerable and invulnerable children – Theory, research and intervention, APA, MS 1337, 1976
- Coleman, J., u. a.*: Equality of educational opportunity, Washington D. C., US-office of education, 1966
- Cronbach, L.*: Essentials of psychological testing, New York u. a., Harper & Row 1949, 1961²
- Cronbach, L. J.*: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Weinheim, Beltz 1971
- Delekat, F.*: Von Sinn und Grenzen bewußter Erziehung, Leipzig, Quelle & Meyer 1927
- Dietrich, T.*: Hat die moderne Erziehung versagt? Eine Besinnung für jeden Lehrer und Erzieher zum Jahresbeginn, in: Lebendige Schule, 18, 1963, S. 1–7
- Ditfurth, H. V.*: Die Marionetten der Gene?, in: GEO 1983, 5, S. 38–54
- Doehlemann, M.*: Von Kindern lernen: Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen, München, Juventa 1979
- Dolch, J.*: Grenzen der Erziehung und Pädagogik, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg 1930, Spalte 1041–1044

- Dollase, R.*: Soziometrische Techniken, Weinheim, Beltz, 1. Aufl. 1973, 2. überarbeitete Auflage 1976
- Dollase, R.*: Struktur und Status, Weinheim, Beltz 1974
- Dollase, R.*: Soziometrie, in: Haft, H. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart, Klett-Cotta 1984 (im Druck)
- Dollase, R.*: Gegenstand, Ziel und Methode der soziometrischen Aktionsforschung (Einf. zur deutschen Ausgabe v. Moreno, J. L.: Soziometrie als experimentelle Methode), Paderborn, Junfermann 1981, S. 7-14
- Dollase, R.*: Soziometrische Techniken im Sport, in: Gruppendynamik, 10, 1979, S. 19-27
- Dollase, R.*: Soziometrie, in: Heigl-Evers (Hrsg.): Lewin und die Folgen, Band VIII der Psychologie im 20. Jahrhundert, Zürich, Kindler 1979, S. 436-442
- Dollase, R.*: Soziometrische Verfahren, in: Koolwijk/Wiecken-Mayser (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung, Band 5, München, Oldenbourg 1976, S. 217-257
- Dollase, R.*: Soziometrie als Interventions- und Meßinstrument, in: Gruppendynamik 1975, S. 82-92
- Dollase, R.*: Soziometrische Analyse von Liedbeurteilungen im Grand Prix Eurovision de la chanson, in: Psychologie und Praxis, 1973, S. 26-33
- Dollase, R.*: Die soziometrische Konnektionsanalyse, in: Psychologische Beiträge, 1972, S. 68-79
- Dollase, R.*: Zur Unzuverlässigkeit soziometrischer Wahlen in Schulklassen, in: Schule und Psychologie, 1972, S. 39-46
- Dollase, R.*: Grenzen pädagogischer Einflußmöglichkeiten im Kleinkindalter, in: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Düsseldorf, Schwann 1978, S. 457-472
- Dollase, R./Rüsenberg, M./Stollenwerk, H. J.*: Demoskopie im Konzertsaal - Die Köln-Studie, Mainz u. a., Schott 1985
- Döring, K. W.*: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim, Beltz 1970, 1973⁴
- Dreeben, R.*: Was wir in der Schule lernen, Frankfurt, Suhrkamp 1980
- Dreeben, R./Thomas, L. A.*: The Analysis of educational productivity, Cambridge, Mass., Ballinger 1980
- Dunkin, M. J./Biddle, B. J.*: The study of teaching, New York 1974
- Easterbrook, J. A.*: The Determinants of free will, New York u. a., Academic Press 1978
- Easterlin, R. A.*: Birth and fortune: the impact of numbers on personal welfare, London, Grant McIntyre 1980
- Edelmann, W.*: Entwicklungspsychologie, München, Kösel 1980
- Eggersdorfer, F. X.*: Grenzen der Erziehung und der Erziehungswissenschaft, in: Lexikon der Pädagogik, Band 2, Freiburg, Herder 1960, 1967⁵, S. 494-498
- Ellison, A./Simon, B.*: Does college make a person healthy and wise?, in: Solmon, L. C./Taubman, P. J. (Eds.): Does College matter? New York u. a., Academic Press 1973
- Ernst, C./Angst, J.*: Birth Order. Its Influence on Personality, Berlin u. a., Springer 1984
- Eysenck, H. J.*: Die biologischen Grundlagen des sozialen Verhaltens, in: Schicksal? Grenzen der Machbarkeit, München, dtv 1977, S. 68-90
- Fenner, H. J.*: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Minsel, W. R./Roth, W. K.: Soziale Interaktion in der Schule, München, Urban & Schwarzenberg 1978

- Feyerabend, P.*: Wider den Methodenzwang, Frankfurt, Suhrkamp 1976
- Fischer, A.*: Bildsamkeit, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Band 1, Freiburg, Herder 1930, Sp. 342–349
- Fischer, A.*: Bildsamkeit, in: Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Darmstadt, Wiss. Buchges. 1976, S. 58–66
- Forster, J. G.*: Rede in Kassel als Prorektor 1884, zit. nach LOCHNER 1975
- Frischeisen-Köhler, M.*: Über die Grenzen der Erziehung, in: Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Darmstadt, Wiss. Buchges. 1976, S. 23–33
- Froomkin, J. T./Jamison, D. T./Radner, R.*: Education as an Industry, Cambridge, Mass., Ballinger 1976
- Fuchs, R.*: Humanentwicklung und Lernen in Abhängigkeit von biologischen und gesellschaftlichen Bedingungen, Braunschweig, Agentur Petersen, 1981
- Gage, N. L.*: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?, München, Urban & Schwarzenberg 1979
- Gage, N. L./Berliner, D. C.*: Pädagogische Psychologie, München, Urban & Schwarzenberg 1977, 1979²
- Geissler, E. E.*: Über die häufige Diskrepanz zwischen pädagogischen Intentionen und erzieherischen Wirkungen, in: Blätter für Lehrerfortbildung, München, 19, 1967, S. 401–409
- Gerbaulet, S.*: Redaktioneller Beitrag in „Erziehung und Wissenschaft“, 1980
- Gergen, K. J.*: Stability, change and chance in understanding human development, in: Datan, W./Reese, H. W. (Eds.): Lifespan developmental psychology, New York u. a., Academic Press 1977, S. 136–158
- Gergen, K.*: Selbstkonzepte und Sozialisation des aleatorischen Menschen, in: Montada, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart, Klett-Cotta 1979, S. 358–373
- Gewirtz, J. L.*: A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation and deprivation on the Acquisition of social motivation and attachment, in: Foss, B. M. (Hrsg.): Determinants of infant behavior, London 1961
- Goslin, D. A. (Ed.)*: Handbook of socialization, Chicago, Rand McNally 1969
- Grisebach, E.*: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, Halle/Saale, Niemeyer 1924
- Grell, J./Grell, M.*: Unterrichtsrezepte, München, Urban & Schwarzenberg 1979
- Grossmann, K. E. (Hrsg.)*: Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt, München, Kinder 1977 (a)
- Grossmann, K. E.*: Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkindes, in: Zeitschrift für Pädagogik 1977, S. 847–880 (b)
- Haag, F. (Hrsg.)*: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München, Juventa 1975²
- Harnad, S. (Ed.)*: Peer commentary on Peer Review, Cambridge University Press 1983
- Harnatt, J.*: Der statistische Signifikanztest in kritischer Betrachtung, in: Psychologische Beiträge, 17, 1975, S. 595–612
- Harnischfeger, A./Wiley, D. E.*: Determinants of pupil opportunity, in: Dreeben, R./Thomas, J. A. (Eds.): The analysis of educational productivity, Cambridge, Mass., Ballinger 1980, S. 223–266
- Hartmann, O.*: Worauf gründet sich unser Erziehungsoptimismus?, in: Pädagogischer Wegweiser, 1965, H. 6, S. 3–6

- Havers, N.*: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule, Weinheim, Beltz 1981²
- Hanf, T./Amman, K./Dias, P. V./Fremerey, M./Weiland, H.*: Erziehung – ein Entwicklungshindernis?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23, Weinheim 1977, S. 9–23
- Heiland, H.*: Lehrer und Schüler heute, Königstein, Scriptor 1979
- Heinemann, P.*: Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation, Kastellaun u. a., Henn 1976
- Heinsohn, G.*: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt, Fischer TB 1974
- Heinsohn, G./Knieper, B. M. C.*: Das Desinteresse lohnabhängiger Pädagogen als zentrales Problem der Erziehung, in: Bruder, K. J., u. a.: Kritik der pädagogischen Psychologie, Reinbek, Rowohlt 1976
- Heinze, Th.*: Schülertaktiken, München, Urban & Schwarzenberg 1980
- Heitmann, L.*: Krisis und Neugestaltung im Erziehungswerk, Schwerin 1930
- Hemminger, H. J.*: Kindheit als Schicksal?, Hamburg, Rowohlt 1982
- Hentig, H. v.*: Wir erziehen so lange schlecht, wie wir es ausschließlich in pädagogischer Absicht tun, in: Allgemeiner Schulanzeiger, 15, 1981, S. 100–104
- Herrmann, Th.*: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie, in: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart, Klett-Cotta 1979
- Herrmann, E./Rupprecht, E.*: Lehrer werden, Braunschweig, Westermann 1978
- Hoffmann, E.*: Das dialektische Denken in der Pädagogik, Langensalza 1929
- Hofstätter, P. R.*: Psychologie, Fischer-Lexikon, Frankfurt 1957
- Holtkemper, F. J.*: Einführung, in: Moog, W.: Geschichte der Pädagogik (neu herausgegeben von F. J. Holtkemper), Band 5, Ratingen/Hannover 1967
- Horn, H.*: Erziehung als unplanbares Geschehen, in: Bildung und Erziehung, 15, 1962, S. 457–471
- Hurrelman, K./Ulich, D.*: Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Beltz 1980
- Jack, L. M.*: An experimental study of ascendant behavior in preschool Children, in: University of Iowa Child Welfare, 1934, S. 7–65
- Jendrowiak, H. W./Kreuzer, K. J.*: Lehrer zwischen Angst und Auftrag, Düsseldorf, Schwann 1980
- Jendrowiak, H. W./Kreuzer, K. J.*: Lehrer beurteilen Lehrer, Düsseldorf, Schwann 1980
- Jürgens, H. W./Pohl, K.*: Kinderzahl, Wunsch und Wirklichkeit, Stuttgart 1975
- Kangas, J./Bradway, K.*: Intelligence at the middle age: a 38 year follow up, in: Developmental Psychology, 1971, 5, S. 333–337
- Keil, W.*: Begriff und Phänomen der Bildsamkeit – chronologisch – systematische Aufarbeitung einer Auswahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge von 1920–1980, Frankfurt 1983
- Klages, H.*: Rationalität und Spontaneität, Gütersloh, Bertelsmann 1967
- Klauer, K. J.*: Über die Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen emp.-päd. Lehrzielforschung, in: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, München 1982
- Klauer, K. J.*: Erzieherische Einwirkung und Selbstbestimmung: Wie haben wir uns vorzustellen, daß pädagogische Einflüsse wirksam werden?, in: Winkel, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Band 1, Düsseldorf, Schwann 1984, S. 163–180
- Kleinert u. a. (Hrsg.)*: Lexikon der Pädagogik. Grenzen der Erziehung (Band 1)

- und Möglichkeiten der Erziehung (Band 2), Bern 1950, S. 594–595 u. 278–279
- Klewes, J.*: Retroaktive Sozialisation – Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern, Weinheim, Beltz 1983
- Korner, A. F.*: Mother-child interaction. One- or two-way street?, in: Social work, 1965, S. 47ff.
- Krapp, A.*: Erbanlagen bestimmen Entwicklungsmöglichkeiten, in: Schiefele, H./Tröger, W. (Hrsg.): Telekolleg für Erzieher, Pädagogik II, Lektion 14–26, München, TR-Verlagsunion 1973, S. 57–68
- Krapp, A./Schiefele, H.*: Lebensalter und Intelligenzentwicklung, München, Oldenbourg 1976
- Kuhn, T. S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt, Suhrkamp 1967, 1976²
- Laing, R. D.*: Knoten, Hamburg 1972
- Lambert, M. J.*: The effects of psychotherapy, Edinburgh, Eden Press 1979
- Langeveld, M. J.*: Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und der Erziehungskunde, in: Die Sammlung, 9, 1954, S. 29–37
- Langeveld, M. J.*: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1966⁶
- Langeveld, M. J.*: Psychologie der Eltern-Kind-Beziehung, in: Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Darmstadt, Wiss. Buchges. 1976, S. 389–398
- Lazar, I./Darlington, R.*: Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. Monographs of the Society of research in child development, No. 195, Vol. 47, Nos. 2–3, 1982
- Lazarsfeld, P. F./Henry, N. W. (Eds.)*: Readings in Mathematical Social Sciences, Cambridge, Mass., M. I. T. Press 1966
- Lec, S. L.*: Unfrisierte Gedanken, München 1959, 1982¹⁵
- Lewin, M.*: Understanding psychological research, New York u. a., Wiley 1979
- Lewis, M./Rosenblum, A. (Eds.)*: The effect of the infant on its caregiver, New York 1974
- Liedtke, M.*: Evolution und Erziehung, Göttingen 1976²
- Litt, T.*: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Berlin 1927
- Loch, W.*: Lebenslauf und Erziehung, Essen, Neue-Deutsche-Verlagsgesellschaft 1979
- Lochner, R.*: Phänomene der Erziehung, Meisenheim, Hain 1975
- Loser, F./Terhart, E. (Hrsg.)*: Theorien des Lehrens, Stuttgart, Klett 1977
- Lukesch, H.*: Erziehungsstile, Stuttgart, Kohlhammer 1975
- Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K. A. (Hrsg.)*: Familiäre Sozialisation und Intervention, Bern u. a., Huber 1980
- McClland, D./Constantian, C. A./Regalado, D./Stone, C.*: Erziehen heißt auch: Ungezogen sein lassen, in: Psychologie heute, 5, 1978, H. 9, S. 14–21
- Macfarlane, J.*: Perspectives on personality consistency and change from the guidance study, in: Vita humana, 1964
- McLeish, J.*: The lecture method, Cambridge, Cambridge Institute of education 1968
- Menze, C.*: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland, in: Speck, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Band 1, Stuttgart, Kohlhammer 1976
- Merz, F./Stelzl, J.*: Einführung in die Erbpsychologie, Stuttgart, Kohlhammer 1977
- Meyer, W. U.*: Das Konzept von der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabili-

- tät und vorauslaufende Bedingungen, in: *Psychologische Rundschau*, 1984, S. 136–150
- Mishler, E./Waxler, N.*: Interaction in families: an experimental study of family processes and schizophrenia, New York, Wiley 1968
- Montada, L./Filipp, S. H.*: Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogisch-psychologischer Entscheidungen, in: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K. A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*, Stuttgart, Klett-Cotta 1979
- Montessori, M.*: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Stuttgart 1927
- Moser, H.*: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München, Kösel 1975
- Moss, H.*: Sex, age and state as determinants of Mother-infant interaction, in: *Merrill-Palmer-Quarterly*, 1967, 13, S. 19–36
- Mummery, D. V.*: An analytical study of ascendant behavior of preschool children, in: *Child Development*, 1947, 18, S. 40–81
- Münsterberg, H.*: Grundzüge der Psychotechnik, Leipzig, Barth 1913
- Naudascher, B.*: Die Gleichaltrigen als Erzieher, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1977
- Naudascher, B.*: Jugend und Peer Group, Bad Heilbrunn 1978
- Neill, A. S.*: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbek, Rowohlt 1969
- Neisser, U.*: Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart, Klett-Cotta 1979
- Nyssen, F.*: Pädagogischer Optimismus – pädagogischer Pessimismus, in: *b:e*, 7, 1973, S. 39–40
- Oelkers, J.*: Theorie und Praxis – Modelle pädagogischer Wirksamkeit, in: *Neue Sammlung*, 1984, S. 19–37
- Oevermann, U.*: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt, Suhrkamp 1972
- Page, M. L.*: The modification of ascendant behavior in preschool children, in: *University of Iowa Child Welfare*, 1936, 12, No. 3
- Pauls, H.*: Zur Reziprozität der Eltern-Kind-Beziehung, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1983, S. 81–89
- Pauls, H.*: Psychologische Untersuchungen zum Einfluß 10- und 11jähriger neurotischer Kinder auf ihre Mütter, Diss., Universität Bonn 1980
- Pauls, H./Johann, A.*: Wie steuern Kinder ihre Eltern?, in: *Erziehung und Unterricht*, 31, 1984, S. 22–32
- Perrez, M.*: Wie beeinflussen Kinder ihre Eltern?, in: *Neue Züricher Zeitung*, 1981
- Peschel, E.*: Macht und Grenzen der Erziehungen oder „die heimlichen Miterzieher“ – eine Bestandsaufnahme wesentlicher Erziehungsfaktoren, Frankfurt, Rita G. Fischer 1979
- Pervin, L. A.*: Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen, München u. a., Urban & Schwarzenberg 1981
- Pines, M.*: Trotz alledem . . . Die Psychologie der „unverwundbaren“ Kinder, in: *Psychologie heute*, 1979, S. 55–61
- Prescott, D. A.*: The child in the educative process, New York, McGraw-Hill, 1957
- Preuss-Lausitz, U.*: Vom angepaßten Kind zum linken Schüler, in: *b:e*, 7, 1973, S. 40–41
- Reinert, G.*: Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie,

- in: Balmer, H. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band 1, Zürich, Kindler 1976, S. 862–896
- Remplein, H.*: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1967
- Rheingold, H. L.*: The social and socializing infant, in: Goslin, D. A. (Ed.): Handbook of socialization, Chicago 1969
- Riegel, K.*: From traits and equilibrium toward developmental dialectics, in: Arnold, W. J./Cole, J. K. (Eds.): Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln 1976
- Riegel, K.*: Grundlagen der dialektischen Psychologie, Stuttgart, Klett-Cotta 1980
- Rosemann, H.*: Intelligenztheorien, Reinbek, Rowohlt TB 1979
- Rosenshine, B.*: Teaching behaviours and student achievement. Slough, Buchs.: NFER, 1971
- Roth, H.*: Pädagogische Anthropologie (Band I), Hannover 1966
- Rother, G.*: Erfolg der Erziehung?, in: Pädagogische Rundschau, 1948, S. 536–538
- Rutter, M./Maugham, B./Mortimere, P./Ouston, J.*: 15000 Stunden Schule, Weinheim, Beltz 1981
- Sailer, J. M.*: Was ist und soll Erziehung?, Freiburg u. a., Herder 1982
- Sameroff, A. J.*: Early influences on development: fact or fancy?, in: Merrill Palmer Quarterly, 21, 1975, S. 267–294
- Saylor, W. M.*: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, München 1968
- Scheibe, W.*: Wege und Wirkungen der Erziehung, in: Die Pädagogik im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1960, S. 80–100
- Schellbach, O.*: Mein Erfolgssystem, Schellbach Verlag 1976²³
- Schiff, H.*: Elternfehler, Kinderschicksal. Formen der Fehlerziehung (2. Aufl.), Wien, Wilhelm Braunmüller 1950
- Schmidbauer, W.*: Die hilflosen Helfer, Reinbek, Rowohlt 1977
- Schmidt, H. D.*: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Berlin, VEB Dr. Verlag der Wiss. 1970, 1977
- Schreckenberg, W.*: „Guter“ Unterricht – „schlechter“ Unterricht, Düsseldorf, Schwann 1980
- Siller, R.*: Paradoxien der Erziehung. Versuch über die lebensgeschichtlichen Grenzen des erzieherischen Handelns, in: Pädagogische Welt, Donauwörth 1979, H. 9, S. 562–567
- Skarek, W.*: Macht und Ohnmacht der Erzieher, in: Neues Land, Düsseldorf 1963, S. 1–9
- Skolnick, A.*: The myth of the vulnerable child, in: Psychology today, 1978, S. 137–140
- Skowronek, H.*: Lernen und Lernfähigkeit, München, Juventa 1969, 1975⁶
- Skowronek, H. (Hrsg.)*: Umwelt und Begabung, Stuttgart, Klett 1973, 1976
- Skowronek, H.*: Entwicklungslinien der Pädagogischen Psychologie, in: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K. A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart, Klett-Cotta 1979
- Snyder, C. R./Fromkin, H. L.*: Uniqueness. The human pursuit of difference, New York u. a., Plenum 1980
- Solmon, L. C./Taubman, P. J.*: Does College matter? Some evidence on the impacts of higher education, New York, London, Academic Press 1973

- Spranger, E.*: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung (2. Aufl.), Heidelberg, Quelle & Meyer 1965
- Stabenau, J. R./Tupin, J./Werner, M./Pollin, W. A.*: The comparative study of families of schizophrenics, delinquents and normals, in: *Psychiatry*, 1965, 28, S. 45–49
- Stelzl, J.*: Fehler und Fallen der Statistik, Bern u. a., Huber 1982
- Stern, E.*: Von den Grenzen der Erziehung, in: *Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde*, Bd. 3, Berlin 1927, S. 181–200
- Strauß, W.*: Allgemeine Pädagogik als transzendente Logik der Erziehungswissenschaft, Frankfurt a. M., Bern, Peter Lang 1982
- Tausch, R./Tausch, A. M.*: Erziehungspsychologie, Göttingen, Hogrefe 1963, 1973⁷, 1977⁸
- Tawney, J. W.*: A cautious view of mainstreaming in early education, in: *Topics in early childhood special education*, 1, 1981, S. 25–36
- Thomas, A./Chess, S./Birch, H. G.*: The origin of personality, in: *Scientific American*, 1970, 223, S. 102–109
- Timaeus, E./Lück, H. E.*: Sozialpsychologie der Erziehung, Neuwied, Luchterhand 1976
- Trzeciok, P.*: Unterricht ohne Fronten, München u. a., Urban & Schwarzenberg 1978
- Wambach, M. (Hrsg.)*: Der Mensch als Risiko, Frankfurt, Suhrkamp 1983
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.*: Menschliche Kommunikation, Bern u. a., Huber 1969 (UTB)
- Weinert, F. E./Treiber, B.*: Lehr-Lern-Forschung, München, Urban & Schwarzenberg 1982
- Weiß, M.*: Effizienz im Bildungswesen, Weinheim, Beltz 1975
- Weniger, E.*: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J.
- White, B. L./Kaban, B./Shapiro, B./Attonucci, J.*: Competence and experience, in: *Uzgis, J. C./Weizmann, F. (Eds.)*: The structuring of experience, New York 1976
- Wicklund, R. A.*: Freedom and reactance, New York, Wiley 1974
- Widmer, K.*: Erziehung zwischen Manipulation und Hinführung zu möglicher Selbstbestimmung, in: *Schweizer Schule*, 70, 1983, H. 1, S. 4–11
- Wilhelm, W.*: Grenzen der Erziehung, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf/Henn 1973
- Winkel, R. (Hrsg.)*: Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Düsseldorf, Schwann 1984
- Woods, P. (Ed.)*: Pupil strategies, Croom Helm 1980
- Wundt, W.*: System der Philosophie, I., Leipzig 1919
- Zahorik, J. A.*: The effect of planning on teaching, in: *Elementary School Journal*, 71, 1970, S. 143–151
- Zajonc, R. B.*: Die verblüffende Beziehung zwischen Intelligenz und Geburtenposition, in: *Eckensberger, L. H. (Hrsg.)*: Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim, Göttingen, Hogrefe 1979, 27–45
- Zeidler, K.*: Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena, Diederichs 1926
- Zigler, E.*: the effectiveness of Head Start: Another look, in: *Educational Psychologist*, 13, 1979, S. 71–77
- Zulliger, H.*: Erziehungsfehler, in: *Unsere Jugend*, Jg. 10, 1958, S. 242–249