

Wirkungslose Erziehung?

Rainer Dollase, Bielefeld

Nicht nur der Praktiker erfährt tagtäglich die Grenzen der Erziehung aufs neue. Auch aus der Sicht der empirischen Erziehungswissenschaft kann Betretenheit und gelindes Erschrecken über die Machtlosigkeit von Erziehung nicht vermieden werden. Ein kritischer Blick in die Resultate der Erziehungsforschung zeigt eher solides Nichtwissen denn gesicherte Erkenntnis.

Vor dem Hintergrund einer überzeichneten Milieutheorie („Umwelt und Erziehung ist alles“ – „Man ist nicht begabt, man wird begabt“) konnte sich in den sechziger und siebziger Jahren die Grundüberzeugung des „scientific child rearing“ auch bei uns entwickeln: Wenn man sich bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen nach wissenschaftlich als günstig erwiesenen Ratschlägen verhält, dann muß sich Erziehungserfolg einstellen. Diese Überzeugung wird durch Alltagsbeobachtungen und wissenschaftliche Untersuchungen erschüttert. Und zwar zum Beispiel durch folgende Erfahrungen:

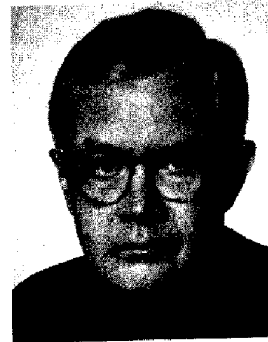
- auch wenn Umwelt und Erziehung optimiert werden, bleiben Fehlschläge der Erziehung nicht aus,
- ein und dieselbe Erziehung führt zu unterschiedlichen Ergebnissen,
- trotz schlechter Erziehung und ungünstiger Umwelteinflüsse stellen sich Erfolge ein,

- verschiedene Erziehungsweisen führen zum gleichen Ergebnis,
- selbst das Fehlen intentionaler erzieherischer Beeinflussungsversuche kann günstige Resultate hervorbringen.

Der erzieherische Machbarkeitswahn auf dem Prüfstand

Die genannten Erfahrungen nähren den Verdacht, daß der Erziehungs- und Sozialisationsprozeß des Menschen offenbar

Prof. Dr. Rainer Dollase, geb. 1943. 1965 bis 1970 Studium der Psychologie; 1974 Promotion an der Universität des Saarlandes. 1976 bis 1980 Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Essen, seit 1980 Professor für Psychologie, Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Erziehungswissenschaft, Angewandte Entwicklungspsychologie, Forschungsmethoden. Veröffentlichungen u. a.: Grenzen der Erziehung (1984); Entwicklung und Erziehung – Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen (1985); Demoskopie im Konzertsaal (mit Rösenberg, Stollenwerk, 1986).



Prof. Dr. Rainer Dollase, Primelstraße 11, 4803 Steinhagen

doch ein etwas komplexerer und komplizierterer Prozeß ist, als man sich das in Zeiten der Gültigkeit von Einfachtheorien gedacht hat („Erziehung ist alles“). Als besonders provokant für den erzieherischen Machbarkeitswahn müssen die Ergebnisse zahlreicher Längsschnittstudien zur langfristigen Auswirkung von Erziehungs- und Umgebungseinflüssen in Kindheit und Jugend gelten. Ein paar Beispiele dazu:¹

- Daß Kinder sich trotz ungünstigster Erziehungs- und Umgebungseinflüsse zu fähigen und seelisch stabilen Erwachsenen entwickeln können, ist in den Forschungen zu den „unverwundbaren“ (invulnerablen) Kindern ermittelt worden. Der neue Forschungszweig „Invulnerabilitätsforschung“ sucht nach Ursachen (protektiven Faktoren), die diese Kinder vor den schädigenden Einflüssen „geschützt“ haben.
- Daß aus glücklichen Familien nur glückliche Erwachsene hervorgehen und unglückliche nur aus unglücklichen Familien, dies hat bereits 1964 Jean MacFarlane in Längsschnittstudien widerlegen können.²
- Die Art und Weise der Kindererziehung scheint nach einer Reihe von Untersuchungen nur eine geringe Wirkung auf die Erwachsenenpersönlichkeit zu haben.³
- Der Amerikaner Meehl berichtete über Schizophrenie-Konkordanzraten bei eineiigen Zwillingen, die nur etwas über 50 Prozent lagen, das heißt: wird ein eineiiger Zwilling als Schizophreniepatient vorgestellt, findet man in nur etwas über 50 Prozent der Fälle den anderen Zwilling auch erkrankt.⁴ Dieses Resultat ist eine besonders arge Herausforderung sowohl für Anlage- wie Umwelttheoretiker: dieselben Anlagen, dieselbe Umwelt und die gleiche Erziehung – dennoch wird einer geisteskrank, ein anderer bleibt gesund.
- Die längsschnittliche Verfolgung der „Head Start“-Kinder, dem wohl aufwendigsten Vorschulerziehungsversuch aller

Zeiten, erbrachte zwar einige Vorteile für die Programmkinder im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe – aber keineswegs von begeisterungsauslösendem Ausmaße. Mißerfolge kamen trotz intensiver Vorschulerziehung (31,6 Prozent), Erfolge trotz fehlender Vorschulerziehung (46,9 Prozent) vor. „Erfolg“ wurde gemessen als problemloses Durchlaufen der Schullaufbahn – andere Kriterien, zum Beispiel die Intelligenz oder Persönlichkeitseigenschaften der ehemaligen „Head Start“-Kinder, differenzierten nicht so deutlich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen.⁵

- Die „Eltern-Schuld-Theorie“, die dem Verhalten der Eltern gegenüber ihren Sprößlingen in frühkindlicher Zeit eine lebenslange Bedeutung für deren Psycholebenslauf zuschreibt, kann als geschwächt angesehen werden. Um die Abrechnung und Widerlegung mit diesem Mythos haben sich zum Beispiel Arlene Skolnick⁶ und H. J. Hemminger⁷ verdient gemacht.

- Schamhafterweise werden bei allen Wirkungsuntersuchungen erzieherischer oder therapeutischer Maßnahmen die Fälle verschwiegen, in denen sich die Maßnahmen zum Schaden ausgewirkt haben. Verschlechterungseffekte kommen bei im Schnitt durchaus erfolgreichen Maßnahmen vor. Bereits 1943 hat Beth Wellmann diesen Prozentsatz bei etwa 7 bis 10 Prozent von Vorschulkindern angesetzt, bei denen eine Intelligenzminderung nach Vorschuleintritt zu beobachten war.⁸ Heute weiß man, daß auch Therapien schaden können – auch solche, die bei vielen anderen Patienten erfolgreich waren.⁹

Die Liste ernstzunehmender Arbeiten, die eine Relativierung der Bedeutung von Erziehung nahelegen, läßt sich noch um weitere Arbeiten ergänzen. Das Menschenbild der modernen Entwicklungs- und Er-

ziehungspsychologie ist um etliches plastischer und elastischer als Erziehungs deterministen angenommen haben. Im historischen Rückblick und im interkulturellen Vergleich überrascht stets, unter welchen ungünstigen Bedingungen Menschen dennoch gedeihen können.

Erziehung – Eingriff ins Unbekannte

Brauchen wir angesichts dieser Ergebnisse überhaupt noch so etwas wie Erziehung? Wird Erziehung nicht sinnlos, wenn sie trotz wissenschaftlicher Fundierung Mißerfolge produziert? Und andererseits Nichterziehung oder schlechte Erziehung trotzdem erfolgreich sein kann?

Zur Besänftigung des inneren Aufruhrs, den solche radikalen Fragen in uns erzeugen, haben wir bekannte Sedativa parat: Wenn gute Erziehung scheitert, liegt es an Störfaktoren; als da sind: das Fernsehen, die Gesellschaft, das Patriarchat oder sonst etwas. Wenn es in der Schule nicht klappt, muß es an der Familie liegen. Richtig ist allerdings diese Suchrichtung nach Mitverursachern – störend daran ist lediglich die Phantasielosigkeit, mit der die immergleichen Schuldigen präsentiert werden. Tatsächlich wird menschliches Erleben und Verhalten von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt, die zu allem Überfluß miteinander in Wechselwirkung stehen und offenbar dadurch die überraschendsten Wirkungen hervorzubringen können. „Multifaktorielle Genese“ lautet die nicht immer offengelegte Devise aller erfahrungswissenschaftlichen Zugänge zur Erziehung – es gibt nichts, was nicht durch das komplexe Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren (von denen viele vermutlich noch nicht bekannt sind) zu erklären bzw. zu beeinflussen wäre. Aus dem Modell der multikausalen, systemischen Verursachung von Erlebens- und Verhaltensunter-

schieden bei Menschen läßt sich nicht nur die relative Bedeutung der Untermenge erzieherischer Faktoren mühelos einsehen, sondern zugleich ein Abgrund an Skeptizismus auftun, der dazu führt, daß man das gelegentliche Gelingen von Erziehung für ein wahres Mirakel halten muß.

Monatlich erscheinen rund 250 empirische Arbeiten zur „educational psychology“. Jeder Artikel offeriert Beweise für die Wirkung eines Faktors oder für die Effekte des Zusammenwirkens von Faktoren. Deutlicher kann nicht vor Augen geführt werden, daß das erzieherische Geschehen ständig wissenschaftlich unterbestimmt ist. (Abgesehen davon, daß kein praktisch Erziehender dieses Wissen jeweils präsent haben könnte.)

Wir wissen vieles noch nicht. Daß jeden Monat derart viel Neues entdeckt wird, muß uns zu dieser Vermutung führen. Die komplizierte Vernetzung der Faktoren fördert unbeabsichtigte Nebenwirkungen, Kontraindikationen und Wechselwirkungen zustande, so daß uns die Empfehlung einer erzieherischen Maßnahme mittlerweile so schwer fällt, wie die eines Medikamentes mit unkalkulierbaren und unbekanntem Nebenwirkungen. Erziehungslehren und Ratschläge, die sich auf ein offenbar ständig unterbestimmtes, das heißt in seiner Funktionsweise nicht völlig aufgeklärtes, Geschehen gründen, die also auf einer grob unvollständigen Kenntnis dieses Geschehens beruhen, müssen mit einem relativ hohen Risiko des Scheiterns oder paradoxer Effekte rechnen.

Eine kumulative Problematisierung der These von der erzieherischen Machbarkeit läßt sich ohne Mühe auch ausführlicher gestalten.¹⁰ Ein redliches Fazit aus den vorliegenden Untersuchungen kann nur die Form der folgenden Zitate bekannter empirischer Erziehungswissenschaftler anneh-

men. Brezinka schreibt dazu: „Unser Wissen reicht jedoch im konkreten Fall selten so weit, daß erzieherische Handlungen mehr sein können als Eingriffe ins Unbekannte mit unbekanntem Ausgang.“¹¹ Klauer kommt zu einer identischen Einschätzung: „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 klar zu machen...“¹² Erfolge und Mißerfolge kommen mit und ohne, mit falscher und richtiger Erziehung vor – wir wissen leider oder (je nach Sichtweise) erfreulicherweise nicht warum. Die im populärwissenschaftlichen Milieu gepflegte Überzeugung von der Wirksamkeit der Erziehung muß man aus wissenschaftlicher Sicht als „virtuelle Wirksamkeitsattribution“ (scheinbare) klassifizieren – sie wird vornehmlich von jenen vertreten, die „Erfolg“ haben – ohne daß man freilich ihre „Erfolge“ im Einzelfall zweifelsfrei auf „Erziehung“ rückführen könnte. Aber es *könnte* durchaus sein – wir sind auch nicht in der Lage, den educativen Determinismus zweifelsfrei zu widerlegen (so wie es uns beim Beweis des educativen Indeterminismus auch nicht vollständig gelingt).

Erziehungsregeln sind Wahrscheinlichkeitsaussagen

Das offenbare Paradoxon läßt sich relativ einleuchtend auflösen. Im Rückgriff auf eine vertraute Regel wird das deutlicher: Längst nicht jeder starke Raucher erkrankt an Lungenkrebs – auch konsequente Nichtraucher können daran erkranken. Es ist offenbar so, daß Rauchen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zu Lungenkrebs führt als Nichtrauchen. Die allgemein rich-

tige Regel oder Empfehlung taugt allerdings nicht zu einer genauen Einzelfallprognose. In der Erziehungswissenschaft haben wir es nahezu ausschließlich mit einem Korpus allgemeiner Regeln zu tun – ob diese nun experimentell-empirisch gewonnen wurden oder aus der Erfahrung und Beobachtung des Erziehungsalltags, ist dabei unerheblich. Am Beispiel der schon zitierten Langzeitstudien zur Vorschulerziehung wird deutlich: Im Schnitt ist sie für Slum-Kinder erfolgreich und wichtig – auch wenn mehr als ein Drittel davon *nicht* profitieren. Eine wissenschaftlich fundierte familiäre Erziehungspraxis ist *im Schnitt* sicher erfolgreicher als eine, die das genaue Gegenteil tut. Aber trotz bester familiärer, vorschulischer und schulischer Erziehungsbemühungen werden sich Mißerfolge einstellen. Die kollektive oder globale Wirksamkeit empfohlener Maßnahmen kann nun nicht immer im Einzelfall oder in der eigenen Schulklasse erfahren werden, weil der lokale Mißerfolg für Durchschnittsempfehlungen inhärent typisch ist. Erzieherische Maßnahmen haben stets nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit jene Wirkungen, die sie, erfahrungsbegründet, haben sollen. Unser erzieherisch empfohlenes, empirisch getestetes, erfahrungsverifiziertes Regelwerk ist lediglich „probabilistisch“ legitimiert – der Einzelfall, die einzelne Klasse, kann locker durch dieses weitmaschige Netzwerk hindurchfallen und sich unprogrammgemäß ganz anders entwickeln als erwartet.

Man wird als Erziehender durch die bloß probabilistische Richtigkeit unseres Tuns psychisch in eine arge Frustration gestoßen: Man tut etwas, was richtig sein soll, und sieht unter Umständen keine Erfolge. Die Abwendung der Praxis von „der Wissenschaft“ hat oft diese Ursache: Da man in seiner Klasse die gewünschte Wirkung nicht erzielt, wird die Regel in

Bausch und Bogen verworfen und „der Wissenschaft“ Lebensferne attestiert. Dieser Enttäuschung, die einem deterministischen Mißverständnis probabilistischer Strategien entspringt, muß das konsequente Verhalten anderer Wahrscheinlichkeitsanwender entgegengehalten werden. Verkaufspsychologische Maßnahmen zum Beispiel werden von den Managern einer Einzelhandelskette auch dann für beherzigenwert gehalten, wenn auf sie nur einer von hundert Kunden reagiert (= weil das zu einem meßbaren Umsatzzuwachs führt). Aber: Können wir uns als Erziehende so verhalten? Etwa eine unterrichtliche Maßnahme – sagen wir zur Leistungssteigerung – beibehalten, obwohl erkennbar nur ein Kind darauf wie erwartet reagiert? Oder gar als Eltern eines Einzelkindes, bei dem das Arsenal allgemein richtiger Maßnahmen zur Verminderung von Schulangst ausgerechnet nicht fruchtet?

Ehe wir uns einer möglichen Überwindung dieser unbefriedigenden Situation zuwenden, wollen wir uns mit der Notwendigkeit eines humanen Umgangs mit dem Scheitern der Erziehung/des Unterrichts befassen. Die Idee von der erzieherischen Machbarkeit ist deshalb inhuman, weil sie zu unsinnigen Schuldzuweisungen an die Adresse von Erziehenden führt. Wenn die Erziehung mal nicht geklappt hat, sieht sich ein Educator den zusätzlichen Verdächtigungen ausgesetzt, „Fehler“ gemacht zu haben, obwohl er sich doch auch an den empfohlenen Maßnahmen orientiert hat, was ihm natürlich nicht geglaubt wird. Das wäre vergleichbar mit der Verdächtigung eines lungenkrebserkrankten Nichtraucher, wahrscheinlich habe er heimlich doch geraucht. Richtiger wäre es, Scheiternde emotional zu entlasten, zu stützen, ihnen Hilfe bei der Frustrationsverarbeitung zu leisten. Wer in der Erziehung scheitert, hat in dem partiellen Lotte-

riespiel Erziehung verloren – es hätte auch uns selbst treffen können.

„Galileische Wende“

Nun besteht allerdings zu einer Kismet-Haltung und Schicksalsergebenheit nicht unbedingt Anlaß. Sie sollte dem Erziehenden zwar als „Optimismus mit Trauerflor“¹³ anzumerken sein, ihn aber nicht zur Untätigkeit veranlassen. Die Grenzen der Erziehung sind für Wissenschaft wie Praxis eine Herausforderung, und man denkt allenthalben über Auswege nach. Man kann zum Beispiel von einer „galileischen Wende“ in der Fundierung unserer erzieherischen Maßnahmen den entscheidenden Qualitätssprung erwarten. Dies ist nicht Ausdruck einer wolkigen Hoffnung auf einen noch unbekanntem Fortschritt, sondern ein konkret benennbares Vorgehen. Innerhalb der psychologischen Forschung wird nämlich mit dem „aristotelischen“ Vorgehen die für die meisten typische Art der Orientierung an allgemeinen Prinzipien verstanden, zum Beispiel: „Die Schicht hat Einfluß auf die Leistung“, „Lob führt zur Verbesserung der Motivation“, „Autoritäres Lehrerverhalten führt zu nachlassender Kreativität“. In diesem Paradigma verschwindet der Einzelfall in einer Menge von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten – „the frequent is lawful“, formulierte Miriam Lewin. Die Orientierung an diesen allgemeinen Regeln in der Erziehungspraxis muß wegen der nur probabilistischen Wirkungsgarantie zu den weiter oben beschriebenen Paradoxien und Frustrationen führen. „Galileisches Denken“ geht vom Gegenteil aus: „The single case is lawful“,¹⁴ d. h. jeder Educandus lebt in einem einzigartigen System von vielen Ursachen, die ein einzigartiges Erleben und Verhalten ebenso begründen wie auch einzigartige Maßnahmen zu seiner Verände-

Die allgemeinen Regeln („Autoritäres Lehrerverhalten führt zu nachlassender Kreativität“) brauchen im Einzelfall nicht zu stimmen. Im galileischen Denken wird von allgemeinen Regeln keine Hilfe erwartet. Es wird hingegen angenommen, daß man die Ursachen am Einzelfall aufklären und die erzieherischen Maßnahmen für den Einzelfall entwerfen muß. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, benötigt der Erziehende wie die Lehrperson „Einzelfallkompetenz“ und die Freiheit, jeden anders betreuen zu können als einen anderen. Erziehende benötigen eine „heuristische Problemlösungskompetenz“, sie sind „Problemlöser“ vor Ort und müssen sich dort wie Forscherinnen und Forscher bewegen, die ein noch unbekanntes, nach eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionierendes Netzwerk/System erforschen und verändern müssen.

Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität

Die „qualitative Individualisierung“ auf der Grundlage „galileischen Denkens“ soll also, so die Behauptung, gelingen durch die Rolle „Erziehender als Problemlöser“¹⁵, durch Erforschen der Ursachen und durch darauf bezogenes Konstruieren von Maßnahmen im Einzelfall. Das klingt nach anspruchsvoller Rollendefinition und es ist zu fragen, ob man diese erfüllen kann. In der modernen Denkpsychologie sind beispielsweise erfolgreiche Methoden des Umgangs mit „Unbestimmtheit und Komplexität“ ermittelt worden. Mit Unbestimmtheit und Komplexität, mit einer unbekanntem Anzahl von Ursachen und deren unbekanntem Wechselbeziehungen müßte auch der „Lehrer/Erzieher als Problemlöser“ umgehen können. In dem berühmten denkpsychologischen Experiment „Lohhausen“ einer Forschungsgruppe um den Bamberger Psychologie-

Professor Dörner¹⁶, wurden volks- und betriebswirtschaftliche Laien als „Bürgermeister“ der Stadt „Lohhausen“ eingesetzt, einer fiktiven, im Computer gespeicherten Ortschaft. Diese Ortschaft funktionierte nach einem den Versuchspersonen unbekanntem Ursachen-Wirkungsnetzwerk mit vielen untereinander in Wechselbeziehung stehenden Faktoren. Nach Jahren der regelmäßigen Arbeit als Bürgermeister der Stadt Lohhausen hinterließen einige das fiktive Gemeinwesen in einem völlig zerrütteten, andere in einem blühenden Zustand. Die guten Bürgermeister stellten zum Beispiel mehr Warum-Fragen, behielten mehr Informationen, hatten Prioritätshierarchien gebildet, waren kognitiv komplexer, reflexiver und es fielen ihnen mehr Maßnahmen ein. Die schlechten Bürgermeister zum Beispiel sind u. a. impulsiver und häufiger monokausal fixiert – kurz: Es lassen sich bereits aufgrund dieser einen Untersuchung eine Reihe von diagnostischen Regeln, Einstellungs- und Handlungskonsequenzen benennen, die im Umgang mit Komplexität und Unbestimmtheit im Rahmen der qualitativen Individualisierung Erfolg versprechen. Diese Regeln, so kann man vermuten, könnten in der Erziehung helfen. Aber welche Nebenwirkungen hätte eine Erziehung, in der Erzogene als Versuchskaninchen eines Erziehungsexperimentators betrachtet werden müssen?

Grenzüberwindung durch Systemtheorie und Expertenansatz

Wird mit der „qualitativen Individualisierung“ (einer Art Erziehungsforschung am Einzelfall) der Komplexität und Vielseitigkeit der Verhaltensursachen und Erziehungsprobleme des einzelnen Rechnung getragen, so versuchen systemtheoretische Ansätze den Erzogenen und Erziehenden sogleich als sich „selbst-

steuernd“ aufzufassen. Erziehung ist dann die Interaktion zweier „autopoietischer“ Systeme,¹⁷ wobei jedes nach seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten „selbstreferentiell“ funktioniert. Eine „Wirkung auf den Adressaten von Erziehungsbemühungen“ kann dann erwartet werden, wenn Pädagoge und Adressat „vergleichbare Strukturen aufweisen“¹⁸ bzw. wenn „gemeinsame konsensuelle Bereiche“ vorhanden sind, die gegebenenfalls durch „strukturelle Koppelung gemeinsam von Pädagoge und Adressat“ erzeugt werden müssen.¹⁹ Erziehung wird in dieser theoretischen Fassung ein „gemeinsames Unternehmen von Pädagoge und Adressat“, ein ständiger wechselseitiger Regulations- und Veränderungsprozeß, der wenig mit traditioneller Erziehung gemein hat. Der autopoietische Ansatz ist gut verträglich mit Erkenntnissen der modernen Entwicklungspsychologie, die „individuals as producers of their own development“²⁰ konzipiert und empirisch auch Einflußprozesse des Erzogenen auf den Erziehenden belegt (zum Beispiel in der „retroaktiven“ Sozialisation).²¹ Erziehung wird durch diesen Ansatz nicht einfacher, sondern mühseliger. Man muß von vorneherein akzeptieren, daß man nicht alles erreichen kann.

Erziehung kann immer auch gelingen – als erwartungsgemäßes Resultat der Anwendung empirisch bewiesener Regeln mit probabilistischer Wirkungsgarantie oder auch als Ergebnis von nichterzieherischen Einflußfaktoren. Möglicherweise aber, so ein Grundgedanke des „Expertenansatzes“²², verfügen gute Pädagogen (Experten) über Fähigkeiten, die wir noch nicht kennen und die es deshalb zu erforschen gilt. Man untersucht also zum Beispiel „Meisterlehrer/innen“ bei Unterrichtsplanung und Unterrichtsverhalten und versucht herauszufinden, was diese anders als „schlechte“ Lehrkräfte machen.

Dabei ermittelt man interessante und nicht banale Ergebnisse, die glauben machen, man käme der viel beschworenen erzieherischen Intuition bzw. Begabung auf die Spur. Die Parallelen zum Lohhausen-Experiment und den guten/schlechten Bürgermeistern sind evident. Die von diesem noch recht jungen Forschungsansatz ermittelten Ergebnisse sind jedoch schon wieder so komplex, daß ihre Vermittlung an Erziehende ebenfalls schwierig sein dürfte. Außerdem: auch „Meisterpädagogen“ sind gegen das Scheitern von Erziehung nicht gefeit.

Erschwernis: Kollektiverziehung

Die wissenschaftlichen Ansätze zur Verbesserung der Wirksamkeit von Erziehung und zur Überwindung ihrer bisherigen Grenzen zeigen alle mehr oder weniger deutlich, daß sie mit mehr Aufwand beziehungsweise mit mehr Hinwendung zum einzelnen verbunden sein müssen. Der nächste Qualitätssprung der Erziehung wäre also denkbar, aber ist er auch machbar? Ein ernstes Hindernis auf dem Wege zur Verbesserung der Erziehung stellt sich in allen Industriestaaten ähnlich: Immer mehr Kinder und Jugendliche müssen immer mehr Zeit in öffentlichen Erziehungsinstitutionen verbringen. Kollektiverziehung erschwert ein intensives Eingehen auf den einzelnen. Eine qualitative Individualisierung setzt ein familienähnliches Zahlenverhältnis zwischen Educatoren und Educanden voraus (zum Beispiel 1 : 5 oder geringer), und zwar nicht als ideales, sondern notwendiges Verhältnis. Dieses Erzieher-Zögling-Verhältnis kann im öffentlichen Erziehungssystem nicht bezahlt werden.

Die Familie zerfällt und sie verliert ihre Erziehungsfunktion – sie scheidet als Instanz der qualitativen Individualisierung

aus. Giesecke hat in seinem Buch „Das Ende der Erziehung“ diesen Verlust beschrieben und die Familie als „Heimathafen“ neu bestimmt, deren Aufgabe es immer seltener wird, den Nachwuchs auf das Leben vorzubereiten. In der Tat werden wir in der nächsten Zeit mit einem Ansteigen des außerfamiliären Betreuungs- und Erziehungsbedarfs rechnen müssen. Im zurückliegenden amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf (1988) spielte u. a. auch die „day care crisis“ eine wichtige Rolle. Schärfer noch als bei uns macht sich dort die moderne Wohlstandsverwahrlosung von Kindern, die eine Erziehungsvernachlässigung ist, bemerkbar. Der US-Vorschulpädagoge Zigler plädierte u. a. für eine Ausweitung der Nachmittagsbetreuung an Schulen. Der Betreuungskrise bei uns wird durch Ganztagschulen, Nachmittagsunterricht, Schulsozialarbeit, Horte, durch Neueinrichtung von Kindertagesstätten begegnet werden müssen.

Der wohl nicht mehr umkehrbare Trend zur Kollektiverziehung wird sich für die existierende Schullandschaft und das gegenwärtige Erziehungssystem als brisanter Sprengstoff erweisen. Dieses ist auf die Verhältnisse der fünfziger Jahre zugeschnitten, in der sich die Schule auf Unterrichten und Bilden spezialisieren konnte, weil die Erziehung nach der Schule stattfand. Die gutgemeinten Vorschläge zu einer „Pädagogisierung der Schule“ sind ohne Konjunktion mit organisatorischen Maßnahmen falsch adressiert: Schul- und Familienpolitik hängen eng zusammen, man kann der Schule nicht die Kompensation erzieherischer Defizite übertragen, ohne sie aus ihrer antiquierten Position als vormittägliches Lehrangebot herauszulösen. Zur Zeit ist unklar, ob sich das Schulsystem weiterhin nur auf den Unterrichts- und Bildungsauftrag konzentrieren oder ob es auch Betreuungs- und Erziehungs-

funktionen übernehmen will, oder ob parallele Institutionen (zum Beispiel Horte) mit dem Ersatz für die verlorengegangene Familienerziehung betraut werden.

Wie auch immer Erziehung künftig organisiert wird, es stellt sich in jeweils unterschiedlicher Schärfe die Frage, ob eine Gruppenerziehung mit „Lohnerziehern“, also bezahlten professionellen Erziehern, so mächtig werden kann wie Erziehung in familiären Kontexten früher. Und: ob in kollektiver Erziehung eine wissenschaftlich wünschbare, qualitative Individualisierung überhaupt stattfinden kann. Erzieherisches Bemühen wird neue Grenzen erfahren müssen.

Der flüchtige Charakter der Erziehungsgrenzen

Die Grenzen der Erziehung sind nur feststellbar, wenn erzieherische Maßnahmen zur Erreichung eines definierten Zieles eingesetzt werden. Das Thema „Grenzen der Erziehung“ gehorcht also der Philosophie der Zweckrationalität pädagogischen Tuns und ist folglich in ein logisches Korsett geschnürt, das man durch Argumentation beliebig lockern oder gar ablegen kann. Erziehungsziele lassen sich so niedrig ansetzen, daß man sie ohne Maßnahmen erreichen kann. Erziehungsergebnisse lassen sich im nachhinein als „nicht schlimm“ oder gar als „eigentlich gut“ bewerten. Zielorientiertes und zweckrationales Erziehen läßt sich schlichtweg leugnen. Wer so argumentiert, entzieht sich durch definitorische Scharmützel einer schmerzlichen, existentiellen Grunderfahrung: man erreicht nicht, was man will. Wenn der Zwölfjährige nicht mehr leben will, die Vierzehnjährige an der Drogenspritze hängt und der Dreißigjährige immer noch keine Berufsausbildung abgeschlossen hat, verstummt zumeist die durch und durch akademische Debatte, ob

Erziehung ein intentional-zweckrationaler Vorgang sein soll oder nicht, und man fragt mit Recht, was Erziehung tun kann, um dies zu verhindern.

Abgesehen von diesem unredlichen Umgang mit den logischen Spielräumen des Themas, ergeben sich Spielräume historisch-faktisch. Unsere Vorstellungen von Erziehungserfolgen und -mißerfolgen, von Normalität und Devianz verändern sich über die Zeitalter, sie sind keine transhistorischen Konstanten. So ist eine ferne Zeit denkbar, in der eine durch Erziehung und Umwelt bewirkte äußerst geringe Frustrationstoleranz der nachwachsenden Generationen als völlig normal und keinesfalls als Mißerfolg angesehen wird – weil alle so sind. Durch gesellschaftliche Umgestaltungen hat man dann die Möglichkeit, sich der gestiegenen Empfindlichkeit der Menschen anzupassen – sie müßte also nicht zur Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Funktionen führen. Auch der wirtschaftlich motivierte Wettkampf der Industrienationen um ein leistungsfähiges Erziehungssystem muß unter säkularen Wandlungen der Erziehungsergebnisse nicht leiden – wenn die Frustrationstoleranz überall sinkt, werden die Wettbewerbsbedingungen nicht verzerrt. Wenn sich beispielsweise durch die Verkollektivierung der Erziehung überall das Erziehungsergebnis ändert, werden sich die Gesellschaften darauf einstellen und niemand wird an den „neuen Menschen“ Anstoß nehmen. Unsere Maßstäbe sind relativ, nicht absolut, Grenzen der Erziehung folglich flüchtige Grenzen.

¹ Dollase, R.: Grenzen der Erziehung. Düsseldorf 1984. Ders.: Entwicklung und Erziehung. – Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart 1985. – ² MacFarlane, J.: Perspectives on personality consistency and change from the guidance study. *Vita Humana* 2 (1964). – ³ Mednick, S. A./Harway, M./Finello, K. M. (Eds.): *Handbook of Lon-*

gitudinal Research. New York 1984. – ⁴ Meehl, P. E.: Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42 (1978), S. 806 – 834. – ⁵ 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, 47 (1982). S. 2 – 3. – ⁶ Skolnick, A.: The myth of the vulnerable child. *Psychology today* 1978, S. 137 – 140. – ⁷ Hemminger, H. J.: Kindheit als Schicksal? Hamburg 1982. – ⁸ Wellmann, B. L.: The effects of preschool attendance upon intellectual development. In: Barker/Kounin/Wright (Eds.): *Child behaviour and development.* New York 1943. S. 229 – 243. – ⁹ Hemminger, H. J./Becker, V.: Wenn Therapien schaden. Hamburg 1985. – ¹⁰ Vgl. Dollase, R. (Anm. 1), 1984. – ¹¹ Brezinka, W.: Grenzen der Erziehung. *Pädagogische Rundschau* 35 (1981). S. 304. – ¹² Klauer, K. J.: Über die Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen emp.-päd. Lehrzielforschung. In: E. König/P. Zedler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme.* München 1982. S. 145. – ¹³ Prange, K.: *Pädagogik als Erfahrungsprozeß.* Bd. 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung, 1978. Bd. 2: Die Epoche der Erfahrung, 1979. Bd. 3: Die Pathologie der Erfahrung, 1981. Stuttgart. – ¹⁴ Lewin, M.: *Understanding psychological research.* New York 1979. – ¹⁵ Joyce, B. R./Harootunian, B.: Teaching as problem solving. *Journal of teacher education* 15 (1964). S. 420 – 427. Gage, N. L. (Ed.): *Teaching as clinical information processing.* NIE Conference on studies in teaching, Panel 6. Washington, D. C. 1975. – ¹⁶ Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.): *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität.* Bern 1983. – ¹⁷ Maturana, H. R.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit.* Braunschweig 1985. – ¹⁸ Jürgens, B.: *Erziehungsziele und die Regulation des Handelns von Pädagogen.* Bamberg, Universität, Fak. für Pädagogik, Philosophie, Psychologie, 1988. S. 335. – ¹⁹ Jürgens, B. (Anm. 18), S. 327 ff. – ²⁰ Lerner, R. M./Busch-Roßnagel, N. A. (Eds.): *Individuals as producers of their development.* New York u. a. 1981. – ²¹ Klewes, J.: *Retroaktive Sozialisation.* Weinheim 1983. – ²² Bromme, R.: *Der Lehrer als Experte – Entwurf eines Forschungsansatzes.* In: H. Neber (Hrsg.): *Angewandte Problemlösepsychologie.* Münster 1987. S. 127 – 151.

Der Erinnerung an meinen Freund „Carlos“, Prof. Dr. K. J. Kreuzer (1937 – 1988), zuletzt Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Eichstätt, gewidmet.