

1

Einleitung

»Jedes Zeitalter ist der Sklave seiner Konventionen.
Und unsere Epoche ist in dieser Hinsicht nur noch
schlimmer, weil sie sich einbildet, sie habe mit
sämtlichen Konventionen abgeschlossen.«

Pierre Manent

Erziehung ist eine anthropologische Notwendigkeit. Sie leistet für die Entwicklung des Kindes Unentbehrliches und sichert zugleich den gesellschaftlichen Bestand. Erziehung öffnet die Welt des Kindes: Sie weist einen Weg in das Erwachsenenleben und führt dazu, dass ein Zugang zu Lebensbereichen und Erfahrungswelten möglich wird, der ansonsten verschlossen bleibt. Die ehemals Kleinen werden dadurch groß, emotional und sozial erfahren, wissender

und urteilsfähiger. Ohne Erziehung bleiben sie in sich gefangen, den Beschränkungen des Kindseins ausgeliefert. Ihre Potenziale liegen brach, sie verkümmern.

Dabei sind sie auf Erwachsene angewiesen, die sie nicht nur passiv begleiten, sondern aktiv auf sie einwirken, die eine Vorstellung davon haben, wohin sich das Kind entwickeln soll. Erziehung entfaltet sich zwischen zwei Polen: Neben Anerkennung, Ermunterung, Unterstützung stehen Lenkung, Begrenzung, Zwang. Die Erziehenden changieren zwischen der Identifikation mit dem Kind, das seinen unmittelbaren Bedürfnissen folgen möchte, und den Erziehungszielen, die darüber hinausgehen. Die große Hoffnung der Erziehung ist, dass die Pflicht zur Neigung wird, wie es bei Kant heißt, gekleidet in die Frage: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (Kant, 1803, S. 32). Das ehemals Fremde, von außen Entgegengebrachte und Erzwungene soll in einen inneren Besitz münden, der Abgrenzung und Unabhängigkeit ermöglicht, eigenständiges Denken und Handeln garantiert und der persönlichen Freiheit verpflichtet ist.

Dem entspricht die gesellschaftliche Erwartung an Erziehung. Erfahrungen von Bindung und Geborgenheit sollen zu einer inneren Sicherheit führen, die es erlaubt, dass Bewährtes tradiert wird. Zugleich wird angestrebt, dass die nächste Generation ausgetretene Pfade verlässt, neue Impulse setzt und eigene Wege beschreitet, die den Älteren nicht möglich waren. Verändern und Bewahren, in welchem Verhältnis auch immer, das ist das erzieherische Ziel.

Der Weg dorthin ist nicht immer ein einfacher, das wissen Eltern und Kinder seit Generationen. Die einschlägigen Erziehungsratgeber, die heute die Buchhandlungen füllen, zeugen davon. Die philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Reflektionen, die sich durch die Jahrzehnte und Jahrhunderte ziehen, belegen ebenfalls, dass das Erziehungsgeschäft ein schwieriges ist, durchzogen von Antinomien, Spannungen und Widersprüchen. »Bildung lässt sich nicht erzeugen« (Tenorth, 2013, S. 8). Bereits Freud sprach von den drei unmöglichen Berufen, zu denen neben dem

Psychoanalysieren und dem Regieren auch das Erziehen zählte. Er schrieb:

»Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener ›unmöglichen‹ Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolges von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren« (Freud, 1937, S. 94).

Eltern, Erzieher und Lehrkräfte müssen sich damit auseinandersetzen, dass sie sich auf unsicherem Terrain bewegen: Das Gute kann in das Gegenteil umschlagen, hehre Absichten können ohne Erfolg bleiben. Eine Gewissheit gibt es hinsichtlich der eingesetzten Mittel nicht, wie Freuds (1933b, S. 160) berühmt gewordener Satz verdeutlicht:

»Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muss ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann.«

An Reformbemühungen hat es in der Geschichte der Erziehung wahrlich nicht gefehlt. Einige haben sich als ertragreich und unverzichtbar erwiesen, andere wurden über kurz oder lang als Irrwege entlarvt. In den letzten Jahrzehnten haben sich institutionelle Veränderungen potenziert, mit unterschiedlichem Erfolg, wie die gegenwärtige Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium zeigt. Insgesamt wurde ihnen ein zu großes Gewicht beigemessen, wie ein kritischer Rückblick ergibt.

»Die Deutschen haben die falsche Diskussion geführt« sagt Jürgen Baumert, Präsident des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin [...]: »Sie haben Glaubenskriege über die richtige Schulform geführt, statt sich darum zu kümmern, wie man Kinder klüger macht« (Fleischhauer, 2010, S. 113).

Den Hintergrund für einen solchen Reformeifer, so viel Getriebenheit und Unruhe, bilden diverse Anforderungen, die sich an die Schule und das Schulsystem richten. Nach der ersten PISA-Studie, die Deutschland niedrige Leistungen attestierte, war die Aufregung

groß, gleichsam ein Schock eingetreten, der keine schnelle Heilung versprach. Zur Forderung nach allgemeiner Leistungssteigerung, die permanent überprüft werden soll, gesellte sich eine weitere, emotional noch stärker besetzte: die nach Chancengleichheit. Die Schule soll dafür sorgen, dass die soziale Herkunft für Bildungserfolge nur noch eine geringe oder gar keine Rolle mehr spielt. Von Ganztagschulen wird ein entsprechender kompensatorischer Beitrag erhofft. Bemerkenswert an dieser Forderung ist die Heftigkeit, mit der sie vorgebracht und bis heute vertreten wird. Selbst dann noch, wenn empirische Befunde dem deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich gar keine besondere soziale Selektivität bescheinigen.

Mit der Inklusion trat eine weitere Herausforderung hinzu. Noch stärker als bei der Chancengleichheit werden hier grundsätzliche Fragen aufgeworfen. Die Erwartungen, die sich an die Inklusion knüpfen, sind immens: Die Schule soll sich auf jeden einzelnen Schüler, auf jede einzelne Schülerin einstellen, sie in ihrer Vielfalt begrüßen und eine Gerechtigkeit walten lassen, die es bisher noch nicht gegeben hat. Pädagogisch werden erhebliche Veränderungen eingefordert, bis hin zu der Vorstellung, nunmehr könne ein neues Zeitalter der Pädagogik beginnen, mit der Schule als Vorläufer einer grundlegend gewandelten, wahrhaft humanen Gesellschaft. Die Diskussionen darüber werden hierzulande besonders intensiv geführt. Sie sind affektiv stark aufgeladen, mit hohen bis höchsten Idealen versehen und einer ausgeprägten Bereitschaft, diejenigen zu entwerfen, die diesen weitreichenden Entwurf in Frage stellen. Speck (2010, S. 7) spricht von einem »ideologischen Minenfeld«.

Große gesellschaftliche Entwicklungen wie der schnelle, oft schwer durchschaubare politische und kulturelle Wandel machen auch vor den pädagogischen Diskursen nicht halt. Die dominierenden Erziehungshaltungen haben sich vom Autoritären zum Partnerschaftlichen hin entwickelt, das Verhältnis zwischen den Generationen und den Geschlechtern ist ein anderes und die Lebensformen sind vielfältiger geworden. Die Aufgaben, die da-

durch entstehen, lassen sich nicht immer leicht lösen, wie die Diskussionen um das Schwinden der Erziehungsdimension bezeugen.

In den letzten, vielleicht zwanzig Jahren haben sich zudem weitere Veränderungen eingestellt, die weit darüber hinaus reichen. Bisherige Selbstverständlichkeiten sind auf breiter Ebene infrage gestellt worden, in einer Weise, die zuvor kaum vorstellbar war. Die Gender-Theorien sind ein prominentes Beispiel dafür. Bis in die schulische Praxis hineinwirkend sind damit Vorstellungen aufgerufen, die sich von der tradierten Polarität Mann – Frau längst verabschiedet haben. Das Thema ist jetzt nicht mehr in erster Linie, in welcher Beziehung Männer und Frauen zueinanderstehen, wie sich ihre Rollen, ihr Erleben, Verhalten und Selbstverständnis kulturell wandeln und welche Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern herrschen. Der Fokus hat sich auf ein ganz anderes Feld verschoben: Auf ein Reich zwischen den Geschlechtern, gestützt auf die Annahme einer sozialen und biologischen Unbestimmtheit des Menschen, die den Selbstkonstruktionskräften des Einzelnen unterworfen ist. Damit wird wirkungsmächtig und stark interessengeleitet eine neue Anthropologie in Szene gesetzt, mit weitreichenden Folgen, die sich nicht nur auf die Sexualerziehung erstrecken. Sie tragen, durchaus gewollt, zur Verwirrung und Erschütterung mehrheitlich präferierter Lebensformen bei.

Trotz eines verbreiteten Unwohlseins erhebt sich dagegen vor allem akademisch kaum Widerspruch. Aus der Furcht heraus, Minderheiten könnten sich diskriminiert fühlen, aufgrund der Sorge, ihr berechtigtes Anliegen zu verletzen, durch die Befürchtung, selbst nicht auf der Höhe der Zeit zu sein und als ewig Gestriger abgestempelt zu werden. Es verhält sich hier ähnlich wie im Inklusionsdiskurs, wo sich Spielräume verengt haben und »insbesondere ›Inklusions‹-Dogmatiker den Fahrtwind der breiten gesellschaftlichen Anti-Diskriminierungsforderungen nutzen, um auch schon skeptische Rückfragen oder Verweise auf uneindeutige Befunde pauschal als Vorurteile abtun zu können« (Schimank, 2013, S. 173). Vieles wird deshalb ohne innere Überzeugung übernommen oder

kommentarlos stehen gelassen, eine Abgrenzung erfolgt häufig nicht, obgleich die Gründe dafür auf der Hand liegen.

Im Hintergrund steht ein gesellschaftliches Klima, das einerseits Offenheit und Toleranz verspricht, jeden Einzelnen als Teil einer begrüßenswerten Vielfalt anerkennen will und sich darin für un-gemein aufgeklärt hält. Auf der anderen Seite findet sich eine neue Normativität von erheblicher Strenge, die unnach-sichtlich in das einteilt, was gedacht und gesagt werden darf – oder eben auch nicht. Dieses einflussreiche System wirkt in unterschiedliche Le-bensbereiche hinein, so auch – bemerkt oder unbemerkt – in den Wissenschaftsraum. So frei, wie sie gern wäre, ist die Wissenschaft nicht.

»Schnell kann es passieren, dass eine wissenschaftliche Diskussion nicht mehr möglich ist, sobald Äußerungen den Verdacht aufkommen lassen, dass der Vortragende möglicherweise nicht die richtige politische Gesin-nung hat. Dann richtet sich die Kritik nicht mehr auf die Stringenz der Argumentation, die Adäquatheit der Darstellung und die Aufarbeitung des Forschungsstandes, sondern wird in der Terminologie einer manichäischen Zivilreligion artikuliert, als Warnung vor ›Beifall von der falschen Seite‹ oder ›rechtem, also bösem Gedankengut formuliert« (Lotter, 2019, S. 9).

Die Spaltungen, die damit einhergehen, und die Unbekümmertheit, mit der sie vorgenommen werden, sind erstaunlich. Lautet doch das langwährende Motto, im Ringen um eine offene Gesellschaft müsse jeder Achtung und Anerkennung finden, auch wenn er be-sonders ist oder sich als unbequem erweist. Niemand dürfte au-ßerhalb des Toleranzrahmens gestellt werden. Andererseits sind die Hemmungen, genau dieses zu tun, sehr gering, wenn berech-tigt erscheinende Begründungen dafür gefunden werden. Das Böse wird dann projektiv im Anderen untergebracht, als sei es dort in Reinkultur vorhanden, und sodann durchaus lustvoll und selbst-wertstärkend bekämpft.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die politische Korrektheit, die im angloamerikanischen Sprachraum ihren Ursprung hat. Sie fließt in spezieller Weise in die Verarbeitung der deutschen Ge-schichte ein. Gerade in jüngerer Zeit sind heftige Vorwürfe gegen

die Sonderpädagogik erhoben oder erneuert worden: Sie nähre sich aus der nationalsozialistischen Zeit und setze fast ungebrochen ihr ideelles Erbe fort. Die Sonderschulen seien Ausdruck eben dieser Verpflichtung. Um dieses System zu schützen, werde in Kauf genommen, dass sich Deutschland völkerrechtlichen Verbindlichkeiten entzieht, die mit der UN-Behindertenrechtskonvention einhergehen. Zwingend pädagogisch notwendig sowie allein ethisch und juristisch legitimierbar sei eine ›Schule für alle‹, die jegliche institutionelle Differenzierung aufgibt, wie sie von Hänsel (2015) und Schumann (2018b) vehement eingefordert wird. Man sollte sich dabei nicht täuschen: Derart radikale Positionen, solche einfachen Lösungen genießen durchaus Ansehen, beanspruchen sie doch für sich, allein auf der Seite der moralisch Guten zu stehen – bei heftiger Entwertung Andersdenkender. Ihr Einfluss ist beträchtlich, er erstreckt sich bis in den Kern des pädagogischen und sonderpädagogischen Selbstverständnisses hinein.

Im Hintergrund dieser Entwicklung steht die Vorstellung, es könne eine Pädagogik geben, die auf gänzlich anderen Voraussetzungen fußt als die bisherige. Eine Pädagogik, die in ein neues Land der Freiheit eintritt, in dem sie die Zwänge der bürgerlichen Gesellschaft ablegt. Der Individualität wird dabei höchste Bedeutung eingeräumt. Niemand soll mehr benachteiligt sein oder sich so fühlen, Kränkungen soll es keine mehr geben. Eine Individualisierung des Unterrichts, die sich nach den Bedürfnissen jedes Kindes ausrichtet, ist dazu ein zentrales Stichwort.

Im Inklusionsdiskurs finden sich gewichtige Stimmen, die das Leistungsprinzip weitgehend liquidieren wollen, damit sich der Einzelne frei von äußeren Vorgaben entfalten kann. Kränkungen sollen auch dadurch entfallen, dass die Grenzen zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung zerfließen. Auf der sozialen Ebene korrespondiert damit der Wunsch danach und die Überzeugung, eine umfassende Gerechtigkeit sei nunmehr möglich. Der soziale Hintergrund soll durch staatliche Eingriffe weitgehend an Bedeutung verlieren, elterliche Einflüsse zurückgeschraubt werden und sich ein allgemeiner Einstellungswandel vollziehen.

Das Interessante dabei ist, dass der utopische Charakter solcher Forderungen gar nicht wahrgenommen wird. Sie gelten als vernünftige, durchaus realisierbare Ziele. Wieder aufgenommen und fortgeführt werden alte Erziehungsphilosophien, solche aus der Zeit nach 1968 sowie neuere, mehr oder weniger pädagogiknahe Theorien. Rousseaus Erziehungsbild spielt als Hintergrundfolie nach wie vor eine wichtige Rolle. Eine »gute«, sich möglichst zurücknehmende Erziehung kann demnach die kindliche Unschuld erhalten. Als störender Faktor wird eine Gesellschaft ausgemacht, die Kinder mit Anforderungen, Verpflichtungen und Vergleichen konfrontiert. Gäbe es sie nicht, könne sich die Persönlichkeit frei entfalten, indem die natürlichen kindlichen Bedürfnisse so lange wie möglich unangetastet bleiben. Ganz dem Gegenwärtigen verpflichtet und von der Last der Zukunft befreit. Der Traum vom »neuen Menschen«, der dahintersteckt, soll damit seiner Erfüllung nahekommen.

Vieles von dem findet sich später in den hohen Erwartungen wieder, die sich an eine weitgehend repressionsfreie, primär an den kindlichen Bedürfnissen orientierte Erziehung knüpfen. Diese Erwartungen speisen sich aus unterschiedlichen Quellen, häufig mit stark humanistisch-psychologischer Unterfütterung. Ihr Einfluss währt bis in die heutige Zeit. Als ein Meilenstein können die Arbeiten Alice Millers (1979; 1983) gelten, die hier paradigmatisch herangezogen werden. Millers zentrales Thema ist die Schädigung, die kleine Kinder erleiden können, wenn sie in ihrem ureigenen Erleben nicht wahrgenommen, verstanden und anerkannt werden. Unbemerkt in das Korsett fremder Wünsche gepresst und einer verständnislosen Umwelt ausgesetzt, verliert das Kind sein »wahres Selbst«, zu seinem eigenen Inneren kann es nicht finden. Erziehung wird deshalb zu einer gefährlichen Angelegenheit erklärt. Sie soll sich mit Verpflichtungen zurückzuhalten, Kinder gewähren lassen, damit sie sich frei, von den Erwartungen anderer geschont, aus sich selbst heraus entfalten können.

Heute sind es sozial-konstruktivistische Theorien, die auf innere Selbstentfaltungskräfte setzen und an der Gesellschaft all das

bannen wollen, was sie für gefährlich halten. Und das ist nicht wenig.

An pädagogischen Illusionen und Ideologien, die eine neue Freiheit beschwören, mangelt es also wahrlich nicht. Sie blühen nicht weniger als zu früheren Zeiten, sondern noch stärker als zuvor. Heftige Emotionalisierungen sind die Folge. Die Gewissheit, im Besitz einer endgültigen Aufklärung zu sein, führt dazu, dass die eigenen Positionen unerbittlich vertreten und diejenigen massiv entwertet werden, die ihnen nicht folgen können oder wollen. Das Spektrum dessen, was gesagt werden darf, engt sich dadurch beträchtlich ein.

Es kommt also darauf an, dass starre Polarisierung und Spaltungen überwunden und offene Dialoge wieder möglich werden. Das setzt voraus, dass unterschiedliche Sichtweisen frei formuliert werden können, ohne dass sie unter den Verdacht der Inkorrektheit und des moralisch Unzulässigen gestellt werden. Ein solcher Austausch ist allerdings für diejenigen nicht ganz ungefährlich, die sich hinter Korrektheitsformeln verschanzen und dadurch einer argumentativen Auseinandersetzung entziehen wollen. Denn dann würde deutlich werden, wie brüchig viele der vorgebrachten ›Errungenschaften‹ sind, wie begrenzt ihr wissenschaftlicher Gehalt ist und wie problematisch ihre pädagogischen und gesellschaftlichen Folgen ausfallen. Die Erziehung ist also gut beraten, wenn sie kritisch bleibt und das, was sie gegenwärtig leistet und zukünftig leisten kann, nicht leichtfertig gefährdet.

2

Erziehung, Vergangenheitsbewältigung und politische Korrektheit

2.1 Erziehung als anthropologische Notwendigkeit

In Zeiten eines schnellen kulturellen Wandels, den wir gegenwärtig erleben, ändern sich Erziehungsstile und Erziehungsziele fortwährend. Erziehungsnotwendigkeiten selbst werden dadurch jedoch nicht infrage gestellt. Sie existieren nach wie vor und bedienen sich nur anderer Inhalte.

Diverse Modernisierungs- und Globalisierungstheorien beschreiben und analysieren, wie sich die gegenwärtigen Lebensbedingun-