

Moden der Erziehung

Von Horst Wetterling

Die Aufgabe ist unveränderlich, die Art und Weise hingegen, in der wir ihr gerecht zu werden suchen, ändert sich unablässig, so daß der Vergleich mit der Mode durchaus naheliegt; der Auftrag ist eindeutig, bei dem Beginnen aber, ihn zu erfüllen, folgen wir mancherlei Deutungen des menschlichen Daseins, so daß er unversehens selbst in den Nebel der Vieldeutigkeit gerät.

DIE AUFGABE:

Vernehmen wir unter den Ansprüchen und Antworten, deren Gewebe unser Miteinander ausmacht, einmal die Stimme des Kindes, werden wir der Tatsache inne, daß Kinder – mit einem Wort von Maria Montessori – »anders« sind¹, wie es auch John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel einsichtig gemacht haben. Auch unsere alltäglichen Redeweisen rücken diesen Sachverhalt in den Blick: Wir bedienen uns meistens privativer Bestimmungen, wenn wir die Eigenart des Kindes zu begreifen suchen. Belehrt durch die Erfahrungen, die wir im fürsorglichen Umgang mit Kindern gewonnen haben, pflegen wir zu sagen, ein Kind sei noch un-vernünftig, un-besonnen, un-beschwert, un-schuldig, un-beholfen, unfertig, un-geschickt, un-gezogen, hilf- und sorgen-los. Und bei manchen Vorfällen, durch die Eltern oder Nachbarn erzürnt werden, wenden wir beschwichtigend ein, es sei doch »nur« oder »noch« ein Kind, das sie ausgelöst habe. Diese Privationen machen deutlich, daß das Kind noch nicht fähig ist, den Anforderungen standzuhalten, die den erwachsenen Menschen zu mannigfaltigen Anstrengungen, Dienstleistungen und Entscheidungen nötigen, unfähig also, für die Erhaltung seines Daseins zu sorgen, seine Zukunft zu sichern, sich im Mit- und Gegeneinander der Menschen zu behaupten. Auch dort, wo uns – wie es in der älteren Darstellung heißt – »der ästhetische Zauber des Kindes . . . so gewaltig auf seine Seite lockt und uns antreibt, seine Worte und Handlungen mit Aufmerksamkeit zu verfolgen«², wird uns die Kindheit als eine Lebensform ansichtig, die sich im Zustand des Noch-nicht befindet. Wir freuen uns zwar an den Verkehrungen und Verdrehungen, den »Ungereimtheiten«, die in dem Verhalten und in den Deutungen eines Kindes dadurch zustandekommen, daß es sich in den Bedeutungen und Gewohnheiten unserer Tage noch nicht auskennt, aber in eins damit muten wir

¹ Montessori, M., *Kinder sind anders*. 3. Aufl. Stuttgart 1952.

² Sully, J., *Untersuchungen über die Kindheit*, übers. von J. Stimpfl. Leipzig 1898, S. 2.

dem Kinde zu, Fertigkeiten zu lernen und zu Einsichten zu gelangen, aus denen ein Bestand an Kenntnissen sowohl als auch an Grundbegriffen hervorgeht, mit deren Hilfe es unbekannte Sachverhalte selbständig durchdringen und beurteilen kann. Wir wissen, daß es einmal selbständig werden muß, soll es eine Bestimmung erfüllen, fähig somit, die Lebensnot aus eigener Kraft zu bewältigen, dem Nächsten zu dienen, zwischen mehreren Möglichkeiten die rechte Entscheidung zu treffen.

»Schwach kommen wir zur Welt« – so legt Rousseau dar – »und bedürfen der Kraft, entblößt von allem und bedürfen des Beistandes, blöd im Geiste und bedürfen des Urteils. Alles, was uns fehlt bei unserer Geburt und was wir brauchen im Erwachsenenalter, wird uns gegeben durch die Erziehung.«³

Freilich bleibt – dies nebenbei – zu fragen, ob wir dem Kinde gerecht werden, wenn wir es allein im Aspekt unseres – der Erwachsenen – Dasein betrachten, es also sozusagen nicht für voll nehmen, sondern als ein Wesen, das erst noch werden muß, wozu es bestimmt ist. Sofern wir uns nur ernstlich und ausdauernd zu Kindern halten und dort zu schweigen suchen, wo das Kind aus seinen eigenen Möglichkeiten zu sprechen beginnt, drängt sich uns doch die Vermutung auf, daß in der Kindheit nicht nur der Mangel des Noch-nicht waltet, sondern auch Reichtum und jene glückhafte Ausgeglichenheit zwischen den Bedürfnissen und der Kraft, sie zu befriedigen, die häufig als Harmonie beschrieben worden ist. So bezeugt es Friedrich Hölderlin in der Klage seines Buches »Hyperion«.

»Jedes Alter, jeder Zustand des Lebens« – hören wir wieder Rousseau zu – »hat eine Vollkommenheit, die nur ihm entspricht, eine Art Reife, die nur ihm eigentümlich ist.« Und: »Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge, die Kindheit hat wieder den ihrigen in der Ordnung des menschlichen Lebens, man muß den Mann im Manne und im Kinde das Kind betrachten.«⁴

Betrachten wir nun »im Kinde das Kind«, erkennen wir sogleich, daß es der Hilfe bedarf. Diese Bedürftigkeit waltet in allen Bezügen, welche die Existenz des Menschen ausmachen: Durch die erstaunliche Unbeholfenheit bedingt, die seinen Status als normalisierte Frühgeburt kennzeichnet, braucht das Kind die umfassende Fürsorge seiner Mutter. Um das Miteinander der Menschen seines Lebenskreises verstehen zu können, das durch vielfältige Ordnungen, Formen und Symbolsysteme geprägt ist, bedarf es des Vorbildes und der Anleitung von Erwachsenen. Um fähig zu werden, die Situationen zu meistern, in die es geraten wird, ist es darauf angewiesen, daß gebildete

³ Rousseau, J.-J., *Emil oder über die Erziehung*, übers. von E. v. Sallwürk. 3. Aufl. Langensalza 1893, S. 7.

⁴ Rousseau, J.-J., *Emil oder über die Erziehung*, übers. von H. Denhardt. Leipzig o.J., S. 248, S. 92.

Menschen ihm Wesen und Sinn der Gehalte und Normen erschließen, von denen auch sein Dasein getragen wird. Damit es einmal in seinem Nächsten die Person achte und das Rechte vollbringe, muß es im Umgang mit anderen Menschen Maßstäbe erfahren haben, an denen es sich bei seinem Tun orientieren kann. Um der Botschaft teilhaftig zu werden, daß uns Gott in Jesus Christus, seinem Wort, Hilfe und Vergebung anträgt, ist es nötig, daß seine Nächsten die Gegenwart des Herrn bezeugen und es im Hören auf das Wort wie in den Formen zu unterweisen, in denen die Gemeinde bei Gebet, Lob und Dank auf die Verheißung antwortet⁵.

Die Antwort auf den Anspruch dieser Bedürftigkeit, Erziehung also, wird durch das Streben bestimmt, das Kind zur Selbständigkeit oder – im gegenwärtigen Sprachgebrauch – zur Mündigkeit zu führen. Selbständig aber ist der Mensch, wenn der Entschluß, mit dem er der Zumutung einer Situation begegnet, nicht durch Artinstinkte, inferiore Strebungen oder bequeme Selbstsucht bestimmt ist, sondern durch den Willen und die Fähigkeit, das sachlich Notwendige, ja, das Gute zu vollbringen. So geht die Erziehung mit dem Beginnen, das Wertempfinden des Kindes zu vertiefen und zu erweitern und die sich in ihm ursprünglich regende, leibliche und geistige Aktivität zu sicherem Können zu steigern, stets auf den letzten Wert des Menschen. Der Wert des Menschen liegt im sittlichen Selbst. Daß dieses Selbst, das Wesen des Menschen, in Erscheinung trete und sich gegenüber dem Unwesen beispielsweise kollektiver Zwänge behaupte, ist die Sorge des Erziehers. Ihm kommt es darauf an, den heranwachsenden Menschen dahin zu führen, daß er – mit Hölderlins Worten – »kräftig genährt, danken für alles lern' und verstehe die Freiheit, aufzubrechen, wohin er will«.

DIE MODEN:

In unseren Tagen sind es vornehmlich zwei Verhaltensweisen, die, obwohl sie als erzieherische Bemühungen gelten, den Unmündigen gerade die Hilfe schuldig bleiben, der sie bedürfen, weil sie statt durch Einsicht – nicht anders als die Mode – vom Geschmack der Zeitgenossen bestimmt werden. Die eine beruft sich auf Konzeptionen, die in schwärmerischer Verblendung alles Heil von der »Rückkehr zur Natur« erwarten, die andere auf solche, die in einer Anmaßung sondergleichen alles für »machbar« halten. Sie kommen freilich von weit her, diese Entwürfe, wenn auch die Pädagogen, die sie zu verwirklichen trachten, jeder Historie abhold davon nichts wissen. Dennoch dürfen sie, auch und gerade in ihrem Widerspruch, als bezeichnend für unsere Zeit gelten, die Leugnung der Sonderstellung des Menschen im Kosmos ebenso

⁵ Vgl. Flitner, W., Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1950, S. 28 ff.

wie die Vergafftheit in die Effektivität der Technik, als Moden zudem, die vorübergehen werden, um sich dann wieder einmal marktschreierisch zu regen.

Die eine:

Wie die »Pädagogik vom Kinde aus« der Reformbewegung von etwa 1870 bis 1930 versteht die Theorie der »natürlichen«, der »antiautoritären« Erziehung den Prozeß, in dem der Mensch von der kindlichen Unbeholfenheit zur Mündigkeit gelangt, als die von immanenter Gesetzmäßigkeit determinierte Entfaltung keimhafter Anlagen, als einen naturhaften Vorgang, der sich unaufhaltsam vollzieht und – sofern nur optimale Bedingungen für solches Reifen gegeben sind – jeder Einwirkung entrückt ist. Nachdem Charles Darwin im Jahre 1859 mit der Evolutionstheorie seiner Untersuchungen ein Prinzip aufgezeigt und vermeintlich empirisch belegt hatte, das die Lösung der »Welträtsel« erhoffen ließ, lag es nahe, es auch bei der Interpretation anthropologischer Phänomene zu verwenden, zumal er mit der These, daß das Bewußtsein teils als Ergebnis, teils als Stimulans der biologischen Prozesse der Anpassung, der fortschreitenden Differenzierung und Integrierung gelten müsse, auch den Anstoß zu dieser Übertragung gegeben hatte. So wurde dann auch die Ausprägung spezifisch menschlicher Fähigkeiten – wie zum Beispiel der Sprache und des bildnerischen Gestaltens – als Reifung endogen präformierter Verhaltensweisen gedeutet, so wird dann heute die Ausprägung spezifisch menschlicher Möglichkeiten – besonders die der toleranten Übereinkunft in der Gruppe – so verstanden. Folgerichtig meinten einige Pädagogen dann, sie könnten oder müßten sich jeder erzieherischen Bemühung enthalten und ihre Fürsorge darauf beschränken, dem vorbestimmten Strom gleichsam ein Bett zu bereiten. »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen« – so erneuert Ellen Key die Vorstellungen Rousseaus von einer »negativen Erziehung« – »und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Natur unterstützen, das ist Erziehung«⁶. »Ich stehe dem Kinde« – so folgt Berthold Otto dem skizzierten Ansatz – »so gegenüber wie der Botaniker der Pflanze. Ich fühle mich verpflichtet, erst einmal zu beobachten, was wächst. Erst dann, wenn ich sehen kann, wohin die eigenen Wachstumstendenzen der Kinder gerichtet sind, halte ich mich für berechtigt, sie durch Beseitigung äußerer offensichtlicher Hemmnisse zu fördern.«⁷

Nicht minder konsequent meinen einige Pädagogen unserer Tage, es genüge, die Umwelt des Kindes so zu gestalten, daß sich darin sowohl ergiebiges – »schöpferisches« – Tun als auch eine Gemeinschaft entfalten kann, die ihre

⁶ Key, E., Das Jahrhundert des Kindes. 8. Aufl. Berlin 1910, S. 110.

⁷ Otto, B., Die Zukunftsschule. Jahrg. 1913 Heft 3, S. 1.

Konflikte auf friedliche Weise löst. »Es sind die Ideen der Nichteinmischung in das Heranwachsen des Kindes und des Verzichts auf jeden Druck«, so bezeichnet A. S. Neill die Maxime der Erziehung in Summerhill⁸. Um dem Kind ein »Leben nach eigenen Gesetzen« zu ermöglichen⁹, muß der Erzieher der dem »Organismus« des Kindes innewohnenden Tendenz zur Entfaltung und Steigerung seiner Kraft trauen¹⁰. So kann und muß er auch auf den »Druck« verzichten, der für jede Schule sonst bezeichnend ist, auf den Anspruch, das Kind solle sich planmäßigem Lernen widmen: »Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig. Die Kinder können zum Unterricht gehen, sie dürfen aber auch wegbleiben – sogar jahrelang, wenn sie wollen«¹¹, denn: »Schöpferische Menschen lernen von selbst, was sie lernen möchten, um die Werkzeuge zu haben, nach denen ihre Originalität und ihre Genialität verlangen.«¹² Und was das Verhalten anlangt, die Notwendigkeit, in einer Heimschule Tag für Tag miteinander auszukommen, in Frieden womöglich, und aufkommende Schwierigkeiten zu beheben, kann es in einer »Schule mit demokratischer Selbstregulierung«¹³ nicht anders sein, als daß alle Fragen in einer Schulversammlung erörtert werden, in der Schüler wie Lehrer das gleiche Rede- und Stimmrecht haben. In »demokratischer Selbstregulierung« beschließt die Versammlung »Gesetze«, die das Miteinander ordnen. Eben dieser Selbstregulierung trauen sie alle, die Eltern und Erzieher, die bei ihrem Umgang mit Heranwachsenden diesen Vorstellungen zu folgen bereit sind.

Diese Theorie ist falsch: Über sein organisches Leben hinaus bringt das Kind ungerichtete Antriebe mit auf die Welt. Diese Antriebe oder Energien müssen erst Ziel und Richtung finden. Sie finden ihr Ziel in der Antwort auf den Anspruch einer Welt, die von Erwachsenen geschaffen wurde und beantwortet werden muß. Am Beispiel von Untersuchungen, die mit ihrem deskriptiv-positivistischen Ansatz dem Verdacht entrückt sind, sie könnten sich zu Spekulationen versteigen, wird dieser elementare Sachverhalt deutlich: Im Vergleich der Schwangerschaftsdauer, des Geburtsstatus, der Körperproportionen und der Gehirnbildung bei den Jungen gestaltverwandter Säugetiere und dem Menschenkind hat Adolf Portmann nachgewiesen, daß das Menschenkind bereits im ersten Lebensjahr – in einer Spanne, in der es sich seinem Grundplan als Nestflüchter entsprechend noch in den naturgesetzlichen Verhältnissen des Mutterschoßes ausformen müßte – unter dem Gesetz der Geschichte steht und auf den Anspruch seiner Mitmenschen angewiesen ist, wenn es der »menschlichen Trias«, der aufrechten Haltung, der

⁸ Neill, A. S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969, S. 103.

⁹ Ebd., S. 115.

¹⁰ Ebd., S. 125.

¹¹ Ebd., S. 23.

¹² Ebd., S. 43.

¹³ Ebd., S. 60.

Sprache und des einsichtigen Handelns fähig werden soll. »Unsere psychischen Anlagen reifen« – so führt Portmann aus – »nicht durch Selbstdifferenzierung zu den fertigen, nur geringer Nuancierung fähigen Verhaltensweisen heran, wie wir sie von Tieren kennen, sondern erst im Kontakt mit dem reichen Inhalt der Umgebung entfalten sie sich zu der für jeden einzelnen charakteristischen und zeitbedingten Form. . . . Die Eigenart des Spracherwerbs, das nachschaffende Übernehmen eines vorgefundenen, reich gestalteten Sozialinstruments ist für diesen Sachverhalt im höchsten Grade gleichnishaft.«¹⁴ Auch an den Ergebnissen anders gerichteter Untersuchungen – zum Beispiel denen der Kulturanthropologie, der Zwillingforschung, der Sozialpsychologie, der Medizin (»anaklitische Depression«, »Hospitalismus«) – läßt sich ablesen, daß es sich bei der »Entwicklung« des Kindes nicht um einen Vorgang handelt, der in eben der Weise, in der die Pflanze vom Keim zur Frucht treibt, das in der Natur Angelegte entfaltet, sondern um einen Prozeß, der zumindest durch drei Momente bestimmt wird: einmal durch biologisch fundierte Antriebe, sodann durch die Anforderungen seiner Welt, schließlich durch die Antworten, die der Heranwachsende auf die Zumutungen findet, die ihm auf seinem Weg begegnen. Ebenso eindeutig ist längst erwiesen, daß die Anlagen erst dann als Können in Erscheinung treten, wenn sie durch Anspruch und Ermutigung herausgefordert werden. So nimmt die Erziehungswissenschaft die Begabung auch nicht mehr allein als eine Gabe der Natur, vielmehr weiß sie, daß es gilt, ein Kind durch Aufgaben und Anspruch zu »begaben«.

Das bedeutet: Eine »Erziehungs«praxis, die der Vorstellung folgt, bei der Personagenese handle es sich um einen bio-mechanischen Prozeß, ist lieblos. Im Unterschied zu anderen Lebewesen, die in eine artspezifische Umwelt eingefügt sind und bei ihrem Verhalten ererbten Mechanismen folgen, ist das Kind darauf angewiesen, daß ihm die Möglichkeiten des Handelns durch Vorbild und Anleitung, Beispiel und Zumutung eröffnet werden. Versäumen die Erwachsenen, dem Kinde die Gehalte ihrer Welt zu erschließen und ihm entgegenzuhalten, daß es darauf ankommt, in beharrlichem Angehen gegen die Heteronomie der Triebe seine Pflicht zu tun, zeichnet sich eine düstere Möglichkeit ab: Das Kind verfehlt seine Bestimmung als weltoffenes und entscheidungsfähiges Wesen. In bemerkenswerter Ehrlichkeit hat die Berliner Kommune 2 berichtet, welche Folgen es für ihre Kinder hatte, daß sie das Prinzip der Selbstregulierung beachtete: »Das Fehlen einer Instanz, die den Bezug zur äußeren Realität repräsentiert (wie sie in der Kindheit die Eltern darstellen), scheint typischerweise eher zu einer fortschreitenden Desintegration des psychischen Struktur zu führen, als daß es helfen könnte, gegen die

¹⁴ Portmann, A., *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. Basel 1944, S. 81.

gesellschaftliche Manipulation resistenter und autonomere Individuen zu bilden.«¹⁵

Die andere:

Immer wieder erliegen Pädagogen der Versuchung, Kinder und Jugendliche als Material zu betrachten, mit und an dem Zwecke realisiert werden können, sei es zum Beispiel der Zweck, sie für Prozesse der Produktion und Administration von Organisationen der Bedarfsdeckung sozusagen fitzumachen, sei es – wie heute mancherorts üblich – der Zweck, sie – Armin Regenbogen spricht es aus – »zur Teilnahme an antikapitalistischer politischer Tätigkeit zu qualifizieren«¹⁶, um den Umsturz des »herrschenden Systems« anzubahnen. Es ist dann nicht verwunderlich, daß sie überlegen, ob es nicht möglich sei, Methoden der Erziehung und des Unterrichts zu entwickeln, mit denen Zwecke ebenso sicher verwirklicht werden können wie der Vorsatz der Ingenieure, beispielsweise ein Kraftfahrzeug zu konstruieren, das 180 km in der Stunde zurücklegt, denn: bei der Technik handelt es sich insofern um eine durchaus vergleichbare Bemühung, als es dabei darum geht, Mittel für vorgegebene Zwecke anzuwenden, zumeist also Materialien aller Art zur Konstruktion von Maschinen und Apparaten im Dienste menschlicher Lebensführung und Daseinsgestaltung zu nutzen. Da die Ingenieure auf den Ergebnissen naturwissenschaftlicher Forschung fußen, in der die Verhaltensweisen von Stoffen erkundet und dabei Gesetzmäßigkeiten, vornehmlich des Zusammenhangs von Ursache und Wirkung, entdeckt werden, wäre es nötig, daß die Pädagogen die Verhaltensweisen ihres »Materials«, der Kinder und Jugendlichen somit, erkunden, um deren Gesetzmäßigkeit herauszufinden. Gelingt es, in diesem Verhalten zu entdecken, welcher Art die Ursachen sind, die zwangsläufig bestimmte Wirkungen herbeiführen, ließe sich auch ein Verfahren entwickeln, welches die Verwirklichung gesetzter Zwecke verbürgt.

Diese Überlegungen stehen in überraschender Nachbarschaft zu den Konzeptionen der Didaktiker des Barock, in denen die Pläne einen Niederschlag fanden, die Menschen in Mitteleuropa nach den Heimsuchungen des Dreißigjährigen Krieges in einem Reich, einer Konfession und einer Sprache zu vereinigen, damit sich das Elend der Zwiste nicht wiederhole. Ihnen war die Bemühung vorangegangen, die Vorgänge und Zustände der Natur zu durchdringen, und die Entdeckung, daß sie durch Gesetze bestimmt sind. Bezeichnenderweise wurden die Erkenntnisse, welche dem erwachenden Verstand

¹⁵ Kommune 2, Kindererziehung in der Kommune. In: Kursbuch 17, hrsg. von H. M. Enzensberger und K. M. Michel. Berlin 1969, S. 154.

¹⁶ Regenbogen, A., Autorität und Antiautoritarismus. In: »Lebendige Schule« 27. Jahrg. (1972), S. 262.

zuteil wurden, zur Entwicklung von »Künsten« – zum Beispiel der Meßkunst, der Scheidekunst, der Heilkunst, der Rechenkunst – genutzt, und so auch zur Konstruktion von Apparaten: So ermöglichte die Erfindung des Schwarzpulvers die Konstruktion von Geschützen, so wurden Linsen und Spiegel zum Fernrohr kombiniert, so wurden die schwerfälligen Räderuhren mit Gewichtsantrieb durch Federuhren abgelöst, deren geringe Ausmaße die Konstruktion einer Taschen-(»Sack«-)uhr möglich machten. Die Funktionsfähigkeit solcher Apparate weckte eine überschwengliche Hoffnung, deren Richtung sich an folgenden Schlüssen ablesen läßt: Wenn es dem Menschen möglich ist, mit den Naturgesetzen das Wirken des Schöpfers zu erkennen, dann müssen die individuelle und die universelle Vernunft einander entsprechen; wenn diese Übereinstimmung gegeben ist, dann müssen die Pläne, die Kräfte des Menschen vernünftig zu ordnen, als der Wille Gottes gelten; wenn die Gesetzmäßigkeiten der Natur zur Konstruktion von Apparaten genutzt werden können, dann muß es möglich sein, das Individuum wie das Gemeinwesen in gleicher Weise zu konstruieren¹⁷. So ist es zu verstehen, daß selbst Johann Amos Comenius, der in seiner irenischen Persönlichkeit das pädagogische Ethos verkörperte wie selten einer, in seiner »Didactica magna« den Menschen mit der Uhr verglich und in seiner Lehrmethode eine Ordnung erstrebte, die dem Zusammenwirken aller Teile bei der Kanone, dem Schiff, der Buchdruckerpresse entspricht. Diese Betrachtungsweise wirkte noch lange nach: Pestalozzi stimmte zu, als seine methodischen Bestrebungen als das Beginnen gedeutet wurden, »mécaniser l'éducation«. Und de Lametrie faßte diese Entwürfe in einer bündigen Formel zusammen, in der Formel vom »l'homme machine«. In unseren Tagen kehrt dieses Votum wieder, freilich nunmehr bar jedes Bezugs auf den Schöpfer: Also läßt sich Burrhus Frederic Skinner, der Mentor der »progressiven Pädagogik«, vernehmen: »Der Mensch ist eine Maschine, allerdings eine ungeheuer komplexe.«¹⁸

In der Gegenwart sind es nicht mehr Apparate wie die »Faule Grete« und das »Nürnberger Ei«, von denen Pädagogen fasziniert werden, sondern Maschinen, die imstande sind, Daten und Nachrichten, »Informationen«, aufzunehmen, zu speichern und logisch zu kombinieren, zu »verarbeiten«, so daß sie im feuilletonistischen Sprachgebrauch, der hierzulande wuchert, schon als Elektronen»gehirne« und »Denk«maschinen bezeichnet werden. Bei der Konstruktion solcher, der kybernetischen Maschinen kommt es einmal darauf an, Informationen zu verschlüsseln, und zum anderen darauf, einen »Regelkreis« einzurichten. Zunächst: Damit die Maschine Daten und Nachrichten aufnehmen kann, müssen sie aus der Umgangssprache, also aus Wörtern,

¹⁷ Vgl. Mahnke, D., Der Barock-Universalismus des Comenius. In: »Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts«, 21./22. Jahrg. (1931/32), S. 343 ff.

¹⁸ Skinner, B. F., Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München 1974, S. 244.

Zahlen, Bildern, in eine Sprache übersetzt werden, die sie »versteht«. Die Maschine kann aber nur zwei Signale »wahrnehmen«, nämlich »Stromimpuls« und »Pause«, »Schalter ein« und »Schalter aus«. So muß die Umgangssprache in eine Sprache mit nur zwei Zeichen übersetzt oder – in der Ausdrucksweise der Kybernetik – »binär codiert« werden. Sodann: Damit die Maschine einen Vorgang steuern kann, bedarf es einiger Vorrichtungen, deren Funktionen sich an der thermostatisch geregelten Heizung erkennen lassen: Dieser Regelkreis besteht aus zwei Geräten, der Heizungsanlage, die für die Wärmezufuhr sorgt, und dem Temperaturregler oder Thermostaten. Wir bestimmen die gewünschte Temperatur (»Soll-Wert«) und stellen den Thermostaten entsprechend ein. Der Thermostat funktioniert nun so, daß er die tatsächliche Raumtemperatur (»Ist-Wert«) erfaßt und mit dem Soll-Wert vergleicht. Übersteigt die Raumtemperatur den Soll-Wert, so weist er die Heizungsanlage an, die Wärmezufuhr zu drosseln (»Schalter aus«), sinkt die Temperatur unter den Soll-Wert, so weist er die Heizungsanlage an, die Wärmezufuhr zu steigern (»Schalter ein«). Ist die Korrektur erfolgt, beginnt der Vorgang von neuem, so daß das Bild vom Kreis durchaus naheliegt.

In der Überzeugung, mit den Begriffen »Information« und »Regelung« eine Struktur entdeckt zu haben, die vielen Wirklichkeitsbereichen gemeinsam ist, meinen einige Wissenschaftler nun, daß menschliche Verhältnisse von der gleichen Art sind. In diesem Aspekt erscheint der Mensch als Sender und Empfänger und die Begegnung von Menschen als ein »System«, das durch jene »Rückkopplung« gekennzeichnet ist, die für den »Regelkreis« charakteristisch ist: Der eine sendet Zeichen, die von dem anderen aufgenommen, entcodiert und verarbeitet werden, dann gibt wiederum der Empfänger Zeichen, die der ursprüngliche Sender empfängt und verarbeitet. In eben dieser Weise treten zwei Maschinen miteinander in Verbindung und erfüllen gemeinsam die vorgegebene Funktion. Dann liegt es nahe zu fragen, ob die Prozesse der Erziehung und des Unterrichts, bei denen doch auch Zeichen übertragen und verarbeitet werden, nicht »kybernetisch äquivalent« sind, und zu überlegen, ob sich das reibungslose Funktionieren nicht auch in diesem Bereich einstellen könnte, wenn man die Vorgänge als einen Regelkreis betrachtet, in dem der Erzieher (»Regler«) jene Zwecke (»Soll-Werte«), die von der Gesellschaft gesetzt werden, mit und an dem Zögling (»Regelgröße«) realisiert.

Nun bliebe das Beginnen, Begegnungen, bei denen der eine dem anderen hilft, als Regelkreis zu verstehen, eine seltsame, aber folgenlose Spielerei, würde daran nicht der Versuch geknüpft, einmal die Verhaltensweisen des »Materials«, der Heranwachsenden also, nicht nur zu erkunden, sondern durch vermeintlich erfaßte Gesetzmäßigkeiten festzulegen, und zum anderen Maßnahmen zu entwerfen, mit denen das Vorhaben, dieses »Material« als Mittel für bestimmte Zwecke zu nutzen, ebenso zuverlässig erledigt werden kann wie die automatische Abwicklung von Produktionen samt Qualitätskontrolle und

Preisüberwachung. Dem Ansatz folgend, erzieherisch bedeutsame Vorgänge als »Lernen« zu begreifen, und dies wiederum als das Aufnehmen, Speichern, Wiedergeben und Verarbeiten von Informationen, sind die »progressiven Pädagogen« mit Fleiß dabei, in der »Informationsdidaktik« Gesetzmäßigkeiten auszubreiten, von denen zum Beispiel das Speichern von Informationen im Gedächtnis, das Wahrscheinlichkeitslernen oder die Bildung größerer Informationseinheiten (»Superzeichen«) bestimmt sein sollen. Sie meinen, daß sie das »Material« endlich in den Griff bekämen, wenn sie die Information einer Aussage, unbeschadet ihres Inhalts und dessen Bedeutung, durch die Minimalzahl der zu ihrer Codierung erforderlichen Dualschritte (»Schalter ein«, »Schalter aus«) bezeichnen können, wenn sie die Aufnahmekapazität des Menschen mit etwa 10 bis 16 bit je Sekunde, das sind fünf Ziffern, drei zufällig aufeinanderfolgende Buchstaben, zwei aus dem Zusammenhang herausgegriffene Wörter, beziffern können. Und als ein Verfahren, das den Vergleich mit der Regelung einer Heizung durch den Thermostaten aushält, haben sie den »programmierten Unterricht« entworfen, ein Verfahren, das sich am ehesten mit Lehrmaschinen oder Automaten realisieren läßt, die den Erzieher als Regler ablösen können. Für den Fall aber, daß der Pädagoge nicht zu entbehren ist, weil es – noch – nicht möglich ist, alle Informationen so zu objektivieren, daß sie durch Automaten vermittelt werden können, haben sie das »Operationalisieren« von »Lernzielen« empfohlen, weil diese »optimale Strategie« ermöglicht, zu kontrollieren, ob das Lernen bewirkt, daß »die Schüler sich verändern, und zwar in erwünschter Richtung und nicht in unerwünschter Richtung«¹⁹. Darauf läuft es also hinaus: auf das »Programmieren« oder – um deutlich zu werden – das Manipulieren.

Am Beispiel der programmierten – wie es bezeichnenderweise auch heißt – »Instruktion« wird die durchgängige Tendenz deutlich, »Lernerfolge« zu erzwingen und jede Regung der Heranwachsenden zu ersticken: Dieses Verfahren hat seine Eigenart darin, daß die Inhalte in kleine Lernschritte (»frames«) zerlegt und in einem Programm festgehalten werden, in dem Information und Frage aufeinanderfolgen. Der Lehrautomat bietet dem Adressaten die Information über einen Bildschirm oder ein Sichtfenster, durch eine elektrische Schreibmaschine oder einen Rechner automatisch gesteuert dar und gibt den nächsten Lehrschritt erst dann frei, wenn der Adressat durch Tastendruck oder schriftliche Eingabe in den Automaten reagiert hat. Damit werden alle Schritte vereitelt, die für den Weg von der kindlichen Unbeholfenheit zur unterscheidungsfähigen Mündigkeit bedeutsam sind: Fragen sind nicht erlaubt. Indessen fragen Kinder, sofern ihre Neugier noch nicht durch törichte Erwachsene erstickt wurde, unablässig, da die Fülle der Erscheinungen sie noch zur Verwunderung hinreißt, zu jenem Staunen, mit dem – wie

¹⁹ Mager, R. M., Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel 1977, S. 1.

Aristoteles wußte – das Nachdenken anhebt. Vermutungen sind nicht zugelassen. Indessen sind Kinder, läßt man sie nur gewähren, ständig damit beschäftigt, einen eigenen Zugang zu den Sachverhalten zu finden, um deren Eigenart zu erkunden, eine Selbsttätigkeit, in der – wie der Pädagogik früher nicht verborgen geblieben ist – Selbstbewußtsein seinen Grund hat. Spielen ist nicht gestattet. Indessen sind Kinder, wird ihnen nur Spielraum eröffnet, immer von der Möglichkeit fasziniert, bekannte Fakten aus dem gewohnten Zusammenhang zu rücken und vor neue Horizonte zu stellen, eine Fähigkeit – wir nennen sie Phantasie –, in der intellektuelle Leistungen hohen Ranges ihre Wurzel haben. Nichts davon ist vorgesehen, kein prüfendes Zögern, kein eigenwilliger Umweg, nichts an Spontaneität. Das kann auch nicht anders sein, denn: Mit jeder solcher Regungen entzieht sich das »Material« dem Verfahren von Lerningenieuren, die ein Plansoll erfüllen wollen.

Diese Konzeption ist falsch: Nichts anderes tritt darin hervor als das Unvermögen zu begreifen, daß es Menschen sind, die den Ambitionen ausgesetzt werden, Zwecken zu entsprechen, die von der Gesellschaft oder einzelnen ihrer Sozialgebilde in eigennützigem Kalkül gesetzt werden, junge Menschen mit eigenem Willen, eigentümlichen Bedürfnissen, eigenen Neigungen und Fragen und – ja, und mit besonders getönten Träumen und Ängsten, die auf die gleiche Achtung Anspruch haben, wie sie von Erwachsenen als selbstverständlich erwartet wird. Nichts anderes wird darin offenbar als die Unfähigkeit, die Aufgabe der Erziehung zu begreifen, der Erziehung, der es nicht genügen kann, daß ein Heranwachsender Informationen speichere und wiederzugeben vermöge, sondern die darauf aus sein muß, vitale Antriebe zu vergeistigen, Haltungen anzubahnen, Gesinnung zu bilden, den Wertblick zuzuschärfen und die Bereitschaft zu wecken, das Gute zu vollbringen.

Eine »Erziehungs«praxis, die dieser »Technik der Verhaltensänderung« folgt, ist lieblos: Im – wie Felix von Cube mit Genugtuung registriert – »Bewußtsein der prinzipiellen Machbarkeit«²⁰ tastet sie die Würde des Menschen an, die eben darin liegt, daß er nicht zum Mittel für Zwecke »gemacht« werden darf, sondern auf jeder Stufe seines Werdens als Geschöpf mit eigenem Lebenssinn geachtet und gefördert werden muß. Als Hybris offenbart sich der Vorsatz, das menschliche Wesen wie eine Maschine zu konstruieren, wenn John Broadus Watson erklärt: »Gebt mir ein Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, daß ich jedes nach dem Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe, zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht auf seine Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren.«²¹

²⁰ v. Cube, F., Erziehung zur Rationalität. In: Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft, hrsg. von H. Kanz. Frankfurt 1972, S. 114.

²¹ Watson, J. B., Behaviorismus (1930), übers. von L. Kruse. Köln/Berlin 1968, S. 123.