

Das Ethos der Erziehung

Was ist in ihr elementar?

Hartmut von Hentig

Zusammenfassung:

Die tatsächliche oder vermeintliche Zunahme ungeordneten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen hat die Behauptung hervorgerufen, die ‚Erziehung‘ sei gegenüber der ‚Bildung‘ und der ‚Ausbildung‘ vernachlässigt worden – zumal in deren großen Einrichtungen, den öffentlichen Schulen. Die Bemühungen um einen Ausgleich unter den drei Aufgaben münden immer öfter in archaisch anmutenden Empfehlungen von Zucht („Disziplin“), Führung („Autorität“) und Strenge (Grenzen setzen“), die als für den Erziehungsvorgang ursprünglich und grundlegend ausgegeben werden. Das veranlasst uns zu der Frage: Was ist elementar in der Erziehung? Unter Rückgriff auf die alten Griechen und über Wolfgang Klafkis Unterscheidung von „fundamental“, „elementar“ und „kategorial“ hinausgehend, bestimmt der Autor Elemente als notwendige, weder teilbare noch austauschbare Bestandteile eines Ganzen. Er beschreibt und begründet zehn so verstandene Elemente, aus denen sich die Grundhaltung, das Ethos der Erziehung zusammensetzt.

Wenn Erziehung das ist, was uns zum „richtigen Leben“ anleitet oder abrichtet, hat sie die in dem Wort „richtig“ enthaltenen Werte im Sinn. Für sie will sie tauglich machen. Tauglichkeiten im Umgang mit anderen Menschen, mit sich selbst, mit Gott oder dem „Prinzip“, das an seiner Stelle waltet, mit der Geschichte, der Kultur, der Natur nannte man einst Tugenden. Aus Tugend ist heute eine Verhaltensweise geworden, die Haltung (ethos), die die Werte sichert. Werte-Erziehung ist insofern eine Tautologie. Es ist der spezifische Sinn des deutschen Wortes „Erziehung“, dass es bei dieser Tätigkeit um eine zu erwerbende Lebens-Haltung geht.

Unterweisung, Belehrung, Geistesbildung, Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit oder gesellschaftliche Anforderung bringen Fertigkeiten und Kenntnisse zuwege. Diese können sehr wohl zur Erziehung beitragen, ja ohne sie wäre Erziehung hilflos, ein idealistisches Konstrukt. In allen Schulplänen liest man eingangs in verschiedener Formulierung, wie die einzelnen pädagogischen Tätigkeiten der Lebens-tüchtigkeit der ganzen Person dienen sollen, einer Person, die die Werte der betreffenden Gesellschaft austrägt. In der Wirklichkeit drängen sich andere Zwecke vor und wechseln einander ab. Am Ende verschwindet die „Erziehung zum richtigen Leben“ in einem Amalgam von Kompetenzen, das man im Deutschen „Bildung“ zu nennen sich gewöhnt hat und das international „education“ heißt. Es handelt sich um eine Gebietsbezeichnung – Bildung ist ein Kontinent neben Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur und Kommunikation.

Wenn junge Menschen sich aus den gesellschaftlichen Ordnungen ausklinken, in virtuelle Welten ausweichen, gewalttätig oder gleichgültig, fundamentalistisch oder faschistisch werden, und wenn die Erwachsenen ihre Vorbildrolle und Verantwortung ausschlagen, wenn sie geschichtslos und bindingslos zu leben für ein Ideal halten, wird der Ruf nach „Rückkehr zur Erziehung“, das Lob der „herkömmlichen Werte“, die Forderung nach Strenge und Ordnung laut. Wer lange genug gelebt hat, weiß, dass das geradezu periodisch geschieht.

Gegenwärtig sind es die Bücher und Auftritte von Eva Herman (2006), Bernhard Bueb (2006; 2008) und Michael Winterhoff (2008), die den Pädagogen zeitgerecht und wenig originell vorhalten, was man seit eh und je weiß – sorgfältig begründet von Lykurg bis Ignatius, von Herbart bis Giesecke! Aber solange es um „Werte“ vs. „Beliebigkeit“, „Kuschelpädagogik“ vs. „Zucht und Ordnung“, „Führen“ vs. „Geschehen lassen“, „Summerhill“ vs. „boot-camp“ geht, ficht man einen buchstäblich oberflächlichen Streit aus, dessen Argumente sich vornehmlich aus der Karikatur des jeweiligen Gegners nähren. Nur wenn auch die unterschiedlichen Grundannahmen und die unterschiedlichen Ziele ins Feld geführt werden, lohnt sich die Auseinandersetzung. Die Wahl der dann jeweils geeigneten Verfahren ergibt sich fast von selbst.

Man könnte auch sagen: Erst müssen wir uns der Bedeutung des Wortes „Erziehung“ vergewissert haben, bevor wir uns über eine Rückkehr zu ihr verständigen und die Folgen beurteilen können. Dieser Anstrengung liegt die Vermutung, nein, die intuitive Gewissheit zugrunde, *dass der Erziehung genannte Vorgang selbst ein Ethos hat*, an das der Erzieher streng gebunden ist.¹

Als Lessing von der „Erziehung des Menschengeschlechts“ (1799) sprach, umfasste das Wort alle den Menschen formenden, auf dem Weg zur Vervollkommnung förderlichen Erlebnisse und Erkenntnisse. Er legte ja die Weltgeschichte als den Erziehungsplan Gottes für uns aus, und die bedient sich sämtlicher Mittel, tut ihre Wirkung gleichermaßen durch Entwicklung und Aufzucht, Belehrung und Erfahrung, Personen und Einrichtungen, natürliche und gewollte Ereignisse. Heute spricht man von „Erziehung“, um diese von Bildung und Ausbildung abzusetzen und verteilt die drei auf verschiedene Personen und Instanzen.

Ist mit „Rückkehr zur Erziehung“ eine Aufhebung der Trennung gemeint oder eine Umverteilung? Wer, wie ich, die Unterscheidung zwar für gedanklich nützlich, aber für praktisch untunlich, ja undurchführbar hält, sucht nach einem Begriff, der verhindert, dass die Unterscheidung auch zu Trennung führt, Einstweilen behelfe ich mir mit dem Wort „Pädagogik“. Eine sichere Verständigung erziele ich damit nicht.

¹ So wie die Wissenschaft eines hat, wie man bei Karl Jaspers (1955) lernt, der ihr darum als solcher schon so etwas wie pädagogische Wirkungen zuschreibt.

„Erziehung“ bleibt an der Zivilisierung des Struwwelpeter, an der Bändigung des argen Friederich, an der Festigung des verführbaren Paulinchen und all ihrer heutigen unordentlichen Nachfolger hängen. Zu Lessings umfassender Bedeutung, zu Schillers „Speere werfen und die Götter ehren“ (1958) wird das Wort nur nach einer Prüfung dessen zurückfinden, was Erziehung im Grunde ausmacht.

Einen Anlass zu einer solchen Prüfung gab mir ein Symposium, dessen Frage mich ungleich stärker verlockt hat als alle mir angetragenen Auseinandersetzungen mit der neuen „harten Welle“ in der Pädagogik. Sie lautete: „Was ist elementar?“ Über dieses klassische Thema ihrer Zunft waren rund zweihundert Pädagogen eingeladen, drei Tage lang erneut und gemeinsam nachzudenken, zu diskutieren und zu disputieren. Damit sollten sie einen geschätzten Kollegen feiern. Aber obwohl die Frage die ganze Tagung über groß an der Wand prangte und auch, vorsorglich in einen Plural verwandelt, mit einem Adressaten versehen worden war — „Fragen an die Erziehung“², wurde sie umgangen, gleichsam unter der Hand verwandelt in die ja auch „klassische“, aber durchaus andere Frage nach dem Menschenbild, das unserem Bildungssystem zugrunde liegt (oder zugrunde liegen sollte), und in die eher opportune Frage, wie man der Schule helfen könne, besser zu werden („aufgrund neuester Erkenntnisse“). Die wohl als zu ehrwürdig empfundene Einladungsfrage blieb unbeantwortet.

Vielleicht meinte man auch, das sei doch nicht mehr nötig, oder das führe doch zu nichts außer bestrittenen subjektiven Setzungen, oder die hierfür fälligen Abstraktionen sollten die Scholastiker der Pädagogik unter sich verhandeln. Allein das frei gehaltene Schlusswort des Jubilars ließ ahnen, dass man da eine Gelegenheit versäumt haben könne, sich von den Wucherungen zu befreien, die jedes große soziale System im Laufe der Zeit hervorbringt — von blind machenden Gewohnheiten, von s.v.v. sekundären Prioritäten, von öffentlichen Zwängen und zeitlichen Verführungen.

Weil auch ich mir die Frage nach dem, was Erziehung ausmacht — was sie zu ihrem Zweck wenigstens benötigt und was sie nicht anderen Anstrengungen und Einrichtungen des Menschen überlassen kann — immer nur aus bestimmtem Anlass, nicht aber allgemein, nicht prinzipiell oder um ihrer selbst willen gestellt habe, irritierte mich dieses Versäumnis. Ich nahm mir vor, die Frage, was in der Erziehung elementar sei, zu meiner eigenen Befriedigung zu beantworten. Sollte ich hieran scheitern, wäre auch das ein wichtiges Ergebnis, sofern die Gründe hierfür sichtbar würden.

Ich legte mir alsbald die Bedingungen dieses Versuchs zurecht: Keine „große Abhandlung“, keine Auseinandersetzung mit mir schon bekannten Parallelbemühungen anderer, kein ergiebiges Nachlesen, gar Nachforschen, allenfalls Nachschlagen. Es muss dem Dreiundachtzigjährigen, der in seinem Leben nur einen Beruf gehabt hat — den des Erziehers und Lehrers —, möglich sein, durch bloßes Nachdenken

² Gemeint konnten nur wir sein — die Erzieher, die Lehrer, die Pädagogen, die Erziehungswissenschaftler. Die Erziehung selbst kann man nicht fragen.

über seine Erfahrung, durch Prüfung und Ordnung seines Wissens, durch sorgfältige Unterscheidungen, Begründungen und Bezeichnungen jedenfalls seine Antwort auf die gestellte Frage zu geben — und die sollte fünfzehn Manuskriptseiten nicht überschreiten [Was doch geschehen ist]. Mit diesem Beschluss im Kopf habe ich ein freies Wochenende abgewartet und beginne nun ...

Ja, womit? Ich stolpere gleich in eine semantische Schwierigkeit. Ich merke: Eigentlich will ich die „Elemente“, aus denen sich der Erziehungsvorgang zusammensetzt, aufzählen und ihre jeweilige Funktion für diesen darstellen. Das Wort „elementar“ benutzen wir jedoch anders — nicht als das Adjektiv zu Element/Elementen, also „zu (den) Elementen gehörend“ oder „sich wie ein Element verhaltend“. „Elementar“ heißt in der Alltagssprache so viel wie „grundlegend“, „ursprünglich“, „im Kern“, „ohne Zusatz“ und also „einfach“.

Das Wort „Element“ kommt aus dem Latein. Lukrez (1934) übersetzt in seiner Naturlehre/De Rerum Natura das griechische Wort *stoicheion* mit *elementum*, einem Wort, dessen Ursprung unklar ist und das mein Lexikon nur im Plural aufführt. *Ta stoicheia* (der Plural) waren die Urbestandteile, in die sich nach der Vorstellung vieler griechischer Philosophen alle Dinge zerlegen lassen. *Stoicheia* hießen vornehmlich die Buchstaben, die unterscheidbaren Laute, die zusammen ein Wort bilden. Sie geben sich durch sich selbst und durch nichts anderes zu erkennen, heißt es in Platons Dialog *Kratylos* (424 d). Sie sind nicht weiter teilbar und zugleich noch ohne Sinn — den erhalten sie erst im Wort. Im *Theaitetos* (201 e-202 c) geht Platon einen Schritt weiter, genauer: Er vollendet seinen Gedanken-Gang, indem er dies zum Gleichnis, zum Erkenntnismodell aller Erscheinungen macht.

Platon war nicht der Erste, der so dachte. Früh hatten Thales, Anaximander, Anaimenes, Heraklit erkannt, dass das, was wir für ein Ding halten, dies nur zu sein scheint. Alles ist wie die unzähligen Dinge, die der Mensch gemacht hat, aus wenigen Stoffen zusammengesetzt. Man stritt sich seitdem darüber, woraus und aufgrund welcher Ursachen. Empedokles hatte kurz vor Platon/Sokrates seine Lehre von den vier *stoicheia* aufgestellt, aus denen alles andere durch unterschiedliche Mischung entstehe: Erde, Luft (Äther), Feuer und Wasser (vgl. Diels 1906, 5. 17). „Ungewordene“ nannte er sie (vgl. Diels 1906, 7) und „Hervorbringer“, „Wurzeln“ (*rhizōmata*; vgl. Diels 1906, 6,1). Das war anderen Kosmologen und Naturlehrern (Physiologen) zu materialistisch; sie sprachen von „Formen“ (*morphai*) und meinten damit etwas, was wir als „Strukturen“ bezeichnen. Aristoteles zählt zu diesen folgerichtig die mathematischen Gesetze, von woher dann Euklid seine mathematischen Bestimmungsstücke und die sie enthaltenden dreizehn Bücher) „Elemente“ nannte: Punkt, Linie, Gerade, Fläche, Winkel (spitzer, rechter, stumpfer), Grenze, Körper etc. Euklid (1957) beschreibt sie in der Form von Definitionen: „Ein Punkt ist das, was keine Ausdehnung hat. Eine Linie ist Länge ohne Breite. Die Enden einer Linie sind Punkte. Eine Gerade ist die gleichmäßige [kürzeste] Verbindung zwischen zwei Punkten“ (5. 436 f). So

geht das weiter, und das Überwältigende daran ist, dass diese mathematischen Definitionen sich gegenseitig bedingen. Das Wort „Element“ erhält hier den Sinn von „Ausgangspunkt“ oder „Anfang“, griechisch *arche*, lateinisch *principium*. Diese Ausgangsbestimmungen sind voraussetzungslos. Mit Strenge besteht Proklos, der spätantike Euklid-Kommentator, darauf, dass man hinter diese „Prinzipien“ nicht zurückgehen könne (vgl. Becker 1953, 5. 99) Man braucht keine Rechenschaft von ihnen oder für sie zu geben, wohl aber muss man für die Folgerungen einstehen, die man daraus zieht.

Wer sein Verständnis von Element/Elementen an solchen Maßstäben gebildet hat, wird sich hinfort nicht freiwillig und schon gar nicht gern mit der abgeleiteten Bedeutung des „Elementaren“ zufriedengegeben, das schon Proklos als „elementenhaft“ (*stoicheiodes*) vom Element selbst unterschieden hat (ebd. 1953).

Mehr sei hierzu nicht gesagt. Kenner wissen, dass in der Geschichte des Denkens Seinslehren sehr früh mit Aussagelehren (und den zu diesen gehörigen Wahrnehmungs- und Bewusstseinslehren) in Konflikt und Konkurrenz geraten sind. Als die Pädagogik noch eine Teildisziplin der Philosophie war, haben ihre Vertreter darauf geachtet, dass Elemente, Prinzipien, Erkenntniskategorien und Begriffssysteme nicht durcheinander gerieten.

Wer hingegen heute das Wort „elementar“ im Zusammenhang mit Bildung und Schule gebraucht, tut es im Sinn der Alltagssprache: Es bezeichnet das, womit man anfängt — einerseits weil es einfach ist (auch „dem Unerfahrenen geläufig“ heißt es im Duden 1 989 s. v.) und andererseits weil es für den Aufbau des zu lernenden Gegenstands oder den Erwerb der gewünschten Fähigkeit unerlässlich ist. Schon Horaz meinte, wenn er gebot „*pueros elementa docere*“, das Schreiben und Lesen; Pestalozzis (1946) Gertrud verfährt nach einer „Elementarmethode“, die aus Anschauung, Nachsprechen und einfachen „Handbietungen“ besteht; wir bringen Elementarschülern Elementarkenntnisse in Elementarschulen/*elementary schools* bei und haben damit nichts als die Anfangsgründe im Sinn.

Aber allein die Entscheidung, ob man mit Buchstaben oder mit ganzen Wörtern, mit der Heimatkunde oder mit dem Globus, mit Buntstiften oder mit Wasserfarben beginnen sollte, verlangt nach einer komplexeren Bedeutung von „elementar“. Vollends müssen die Pädagogen und Erziehungswissenschaftler Maßstäbe dafür erarbeiten und aushandeln, wie man mit der zunehmenden Fülle der Anforderungen an die Bildungsanstalten zurechtkommt — also auswählt, ohne das Wesentliche zu vernachlässigen. Die Einführung neuer Wörter hilft nicht weiter: „*basale* Kompetenzen“, „*mathematische/sprachliche/naturwissenschaftliche/historische Grundbildung*“, „*Schlüsselqualifikation*“ — ihnen allen fehlt zunächst eine schlüssige Theorie für die in ihnen vorgenommene Einteilung und Beschränkung. Ihre Autoren und Benutzer begnügen sich mit der Beschreibung davon, wie die Basis-, Grund-, Schlüssel-Formulierungen zustande gekommen sind — aufgrund welcher Vereinbarung, welcher Indikatoren, welcher forschungsmethodischen Überlegungen.

Noch freilich gibt es Pädagogen, die einst ihren Klafki gelesen haben und sich erinnern, dass es in ihrer Disziplin Überlegungen zum „Elementaren“ gegeben hat und dass dies mit einer Theorie der „kategorialen Bildung“ einherging, genauer: als eine ihrer Konsequenzen angesehen wurde. Als Wolfgang Klafki im Jahre 1957 seine Dissertation diesem Verhältnis widmete, war das Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwar schon angesagt, eingetreten war es noch nicht, man möchte sagen: im Gegenteil! Die unerhörte Produktivität der empirischen Erziehungswissenschaft nötigt seitdem zunehmend von sich aus zu gedanklicher Ordnung der Erscheinungsfülle und ihrer wissenschaftlichen Abbildung; sie ruft die geisteswissenschaftliche Systematik an ihren Platz zurück, wenn auch in anderer Form.

„Kategoriale Bildung“ besagt doch in erster Linie dies: Die Erscheinungen erschließen sich uns in ihrer unendlichen Zahl durch Muster, gemeinsame Strukturen, die Subsumption unter bestimmte Aussageformen, eben die Kategorien. Die vor allem - und nicht der „Wissensstoff“ und die Verhaltensgewohnheiten — schuldet die Schule, schulden die Erwachsenen den jungen Menschen. In der Anwendung der Kategorien/des Kategorialen bilden wir uns (sagt Wolfgang Klafki, 1964) und werden im selben Zug befähigt, solche Kategorien unsererseits hervorzubringen.

Etwa zur gleichen Zeit entdeckten amerikanische Pädagogen und Psychologen das, was sie unbefangenen „Lernstrukturen“ nannten, auf die sie die Strukturen der Erkenntnisgegenstände abbildeten (the structure of a subject, Bruner 1960, S. 6; dies wurde dann auf die Disziplinen ausgedehnt und verlangte von den akademischen Lehrern, dass sie deren „basic ideas“ lehren, ebd. S. 13).

Diese Entdeckung löste vor allem in den Disziplinen, die sich mit „human development“ und „learning“ befassen, geradezu eine Orgie von Taxonomien aus — „Ordnungsordnungen“ gleichsam, deren Prinzip man aus der Sprachwissenschaft übernahm. Da die Sprache selbst das ursprünglichste und umfassendste Subsumptionssystem ist (viele einzelne Dinge werden unter einem Wort/Namen zusammengefasst, viele Wörter unter einem Begriff), lag das taxonomische Vorgehen in der Linguistik nahe. Nun übernahmen andere Wissenschaften das Schema und merkten gar nicht, dass sie etwas Selbstverständliches taten: Sie räumten unter ihren Begriffen auf— vertikal und horizontal, in Hierarchien und in Typen/Verwandtschaften.

Die Taxonomien wurden komplexer und für einzelne Lerngegenstände, Lernziele, Lernarten und Lernverfahren meist in Rastern miteinander kombiniert — und scheiterten schließlich an ihrer eigenen abstrakten Perfektion. Die taugte nicht für die schmutzige Praxis der Schule, nicht für die Lehrerbildung, nicht einmal für die Aufstellung von Lehrplänen.

Wolfgang Klafki (und mancher andere deutsche Pädagoge) hat sich klug auf ein einfaches, handhabbares, beständiges Ordnungssystem beschränkt. „Handhabbar“ musste es sein, als sich bei uns zwei Fra-

gen gleichzeitig vordrängen: (1) Behalten wir das aus der alten Ständegliederung der Gesellschaft überkommene drei- bzw. viergliedrige Schulsystem bei (Hauptschule/Realschule/Gymnasium/Berufsschule) oder gehen wir zur Gesamtschule über? Und: (2) Welche Kriterien sollen wir bei der immer schon notwendigen, nun immer dringlicher geforderten Auswahl der gemeinsamen Lerngegenstände oder Bildungsanlässe anwenden?

Wolfgang Klafki (1964 und 1991) entschied (man sehe mir die hier vorgenommene Vereinfachung nach), dass es für alle Schüler aller öffentlichen Schulen um eine *kategoriale Bildung* gehe, dass *hierin fundamentale* Erfahrungen gemacht werden (unabhängig von den Schulfächern) und *elementare* (an den Schulgegenständen auszuweisende) Erkenntnisse zu vermitteln seien. „Fundamental“ sind für ihn vornehmlich der Glaube, die Werte, die Gefühle. Mit Hilfe des Wortes „elementar“ ordnet er die bildungsträchtigen Gegenstände oder Wissenschaften. Eine weitere Aufforderung zu solchen Überlegungen kam aus der, durch Martin Wagenschein (1989), angestoßenen Diskussion über „exemplarisches Lernen“. Wagenschein hatte uns vorgeführt, dass die Stofffülle nicht durch Kürzung oder Straffung bei Wahrung der „Vollständigkeit“ bewältigt wird, sondern durch die Auswahl didaktisch geeigneter Anlässe für die jeweils beabsichtigte Einsicht, Dieses Prinzip galt gleichermaßen für beides, für das Fundamentale und für das Elementare.

Mit Klafkis Wahl und Verteilung der Adjektive (fundamental und elementar) muss man nicht einverstanden sein; sein vermutbares Motiv — auch für die Wortwahl — muss man hingegen bejahen: *Der fundus*, das Fundament der Menschen-Bildung ist das Sittlich-Soziale; das sich darauf erhebende Bauwerk der geistigen Bildung soll in seinen *elementaren* Bestandteilen (um im Bilde zu bleiben: Architektur, Statik, Baumittel, Nutzungszweck, Kosten etc.) verstanden werden.

Neben diesem unterstellten Motiv ist vor allem eine Folge zu bejahen: Das Elementare war nunmehr schlüssig und endgültig von der „volkstümlichen Elementarbildung“ abgelöst/abgetrennt, in der man den Auftrag der Volksschulen im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gesehen hatte.³

Klafki hatte mit seiner Nomenklatur die Pädagogik — nicht nur die Bildungstheorie — wieder lehrbar gemacht. In den Seminaren lernte man die Unterscheidungen hersagen, und ältere, abgeklärte Semester prophezeiten den eifrigen jüngeren: „Warte nur, balde/ klafkist du auch“. Was für den Vorgang,

³ Erich Weniger, Klafkis Lehrer, hatte bei diesem Ablösungsvorgang Pate gestanden. Ihm ging es um „eine gemeinsame Basis der Gesittung und Überzeugung, die für alle Glieder des Volkes verbindlich ist“; dieser Halbsatz steht in der „Folge 4“ der Gutachten des Deutschen Ausschusses „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, die im Wesentlichen von Weniger verfasst worden ist. In „Folge 4“ steht auch der Satz, den ich immer gern zitiere: „Obwohl Bildung der Bücher bedarf und nicht ohne Anstrengung des Denkens entsteht, beruht sie doch wesentlich auf den unvertauschbaren eigenen Erfahrungen, die der Einzelne auf allen Stufen seines Lebens macht. [...] Andererseits ist Bildung die Fähigkeit, zu hören, und die Fähigkeit, mitzusprechen: Teilnahme an einem gemeinsamen Bewusstsein. Gebildet ist man nicht für sich allein, sondern nur in einer „Republik der Geister“, als Mitmensch, der an der gemeinsamen Existenz und ihrem Bewusstsein teilhat. Die Erkenntnis der Lückenhaftigkeit der eigenen Bildung gehört zu ihrem Wesen“ (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 857-928). Der Leser wird im Weiteren sehen, dass ich dieses Zuspruchs nach wie vor bedarf.

den wir „die Erziehung des Menschen“ nennen, grundlegend ist, also das *sine qua non*, hat Klafki damit nicht festgelegt. Als einen Euklid der Pädagogik hat er sich nicht verstanden.

In meiner Erfahrung als Pädagoge haben sich unterschiedliche Ordnungsbedürfnisse eingestellt, die im geschichtlichen Kontext zu erklären nicht ohne Reiz wäre. Hier kann ich sie nur aufzählen, um zu zeigen, dass ich auf diesem Gebiet kein Novize bin, und — vor allem! — zu versichern, dass ich *diese* Übungen mit diesem Text nicht wiederholen werde.

Ende der 1960er-Jahre habe ich für den Deutschen Bildungsrat die *Lernziele* einer allgemeinen Menschenschule, also nicht die einer bestimmten Schulform, aufgestellt — dreizehn an der Zahl. In den 1970er-Jahren folgten sieben *Aufgaben*, die die Laborschule — damals noch als Modellschule bezeichnet — erfüllen sollte und die alle mit der Formel begannen „Die Schüler erfahren lassen [...]“. In den 1980er-Jahren folgten dreizehn *Lernbedingungen*, die man herstellen müsse, wenn man eine gute Schule machen wolle — im Unterschied zu den Lernzielen, die zu denken und zu sagen ja noch nicht sichert, dass sie erfüllbar sind. In den 1990er-Jahren habe ich zehn *Maßstäbe* aufgestellt, an denen zu messen sei, ob man eine Menschenbildung treibe oder habe. Nun, in meinem letzten Lebensjahrzehnt, versuche ich — angeregt durch die obengenannte Tagung, mir klarzumachen, welche *Elemente*, das meint notwendige, einfache, grundlegende Einstellungen und Handlungen das Geschäft der Erziehung ausmachen.

Ich könnte auch sagen: Ich will hier versuchen, die *Minima Paedagogica*, die ich am Ende meines Buches „Die Schule neu denken“ (vgl. Hentig 2004) — ermüdet von den voraufgehenden 215 Seiten unsystematisch und in der unverbindlichen Form von Thesen — zusammengestellt habe, sorgfältiger und allgemeiner zu formulieren. Allzu sehr hatte ich damals die Schwächen und Irrtümer der „real existierenden“ heutigen Schule im Sinn. Die Schule ist ja nur eine von vielen erziehenden Instanzen. Da sie noch etliche andere Aufgaben hat, ist das, was „Erziehung eigentlich ausmacht“ an ihr nur unvollkommen zu zeigen, zumal denen, die ihr einen Auftrag dazu überhaupt absprechen. Vor allem aber: Die notwendige Korrektur des Falschen ergibt noch nicht das notwendige Richtige. Man sieht das leicht an den Bemühungen, der „Leistungsschwäche“ deutscher Schüler durch Bildungsstandards beizukommen: Keine Bildungsstandards ohne Kompetenzmodelle, ohne Kompetenzmodelle keine Messinstrumente, ohne Messinstrumente keine Evaluation. Aber die immer strammer angezogene Überprüfungschraube versetzt Lehrer und Schüler in Panik oder mechanisiert ihren Umgang miteinander und mit den Gegenständen der Bildung.

Was ich mir hier vornehme, ist also, in keine der Bemühungen einzureihen, die unser Erziehungs- und Bildungswesen besser machen. Schon gar nicht in die Vorhaben, die ein elaboriertes Kerncurriculum

für die Erziehungswissenschaftler in Bachelor- und Master-Studiengänge einführen. Was ich darüber gelesen habe, ist meiner Vorstellung vom Studium der Pädagogik so fremd, dass mich der arrogante Wunsch überkommt: die folgenden zehn Seiten könnten die hundert Seiten einfach ersetzen, auf denen die „wichtigen Begriffe, zentralen Fragestellungen, konstitutiven Problemstellungen“ von fünfzehn Bachelor-Master-Studiengängen (von der Schulpädagogik bis zur Erwachsenenbildung oder Erziehungswissenschaft als Zweitfach) aufgezeichnet sind. Wer sein jeweiliges Labyrinth von Tabellen und Grafiken, Rastern und Schemata, *mind-maps* und *flow-charts* durchmessen hat, wer seinen kleinen Mount Everest der Abstraktion und Banalität, der Hochstapeleien und Pleonasmen erklimmen hat, wer sich das Kauderwelsch, in dem die Anforderungen, Schwerpunkte, Bewertungseinheiten und Arbeitsfelder gefasst sind, angeeignet hat, wer sich also eingewöhnt hat in einer Welt, in der pädagogisches Fallverstehen, Institutionenentwicklung, Kerntätigkeiten im Lehrberuf, professionelle Handlungskompetenz, Controlling, Trainingsorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, Unterrichtsmanagement, Qualitätsentwicklung, Einstellungen/Haltungen/ Handlungsformen im Kontext pädagogischer Berufsfelder, Analyse von schulischen und außerschulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, am Ende gar die Durchführung von Lernsettings wichtig sind, der kann alles Mögliche in dieser Welt werden, ein Pädagoge wird er *dadurch* nicht.

Das Kerncurriculum vermittelt für alle Ausformungen des pädagogischen Bakkalaureus „ein gemeinsames fachlich definiertes Fundament [...], das die Struktur des Faches Erziehungswissenschaft widerspiegelt“, heißt es in einer der gemeinsamen Vorausbemerkungen (vgl. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008, S. 13). An anderer Stelle liest man: „Der Begriff Kerncurriculum besagt, dass bestimmte zentrale Inhalte der Erziehungswissenschaft und der [besonderen] Studienrichtung [z.B. Sozialpädagogik oder Weiterbildung] als verbindlich bestimmt werden“ (ebd. 5. 49). Sollte die Erziehungswissenschaft noch etwas mit dem ersten Teil ihres Namens zu tun haben, müsste ihr Kerncurriculum auch den Kern der „Pädagogik“ widerspiegeln. Ich erkenne ihn nicht.

Über das, was ich aus Scheu vor dem einschlägigen, mit Tiefsinn überfrachteten deutschen Wort „Wesensmerkmale“ dann doch lieber leichtfertig die „essentials“ der Erziehung nenne, kann nur auf dem weiten Umweg über eine allmählich veränderte Einstellung der Erzieher und Lehrer zu ihrem Beruf wirksam werden und dürfte vorerst nur dazu führen, dass man einige überkommene Gewissheiten preisgibt, diese oder jene widrige Verordnung guten Gewissens unterläuft, bestimmte Meinungs-Exzellenzen und Lehrbuch-Hoheiten nicht mehr grüßt.

Ich beginne mit einem Paradoxon:

1)

Das kostbarste und schwierigste — darum meistens übergangene — Element der Erziehung sei das *Bewusstsein davon, dass sie ein Behelf ist*, etwas, was eigentlich nicht sein müsste, wenn der Mensch

„natürlich“ aufwüchse. Das tut er natürlich nicht! Soweit unsere Kenntnis von diesem besonderen Animal zurückreicht oder zurückgreift — immer hat es in einer/seiner Kultur gelebt; immer musste es kunstvoll in diese eingeführt, in ihre unnatürlichen Gewohnheiten und Einrichtungen eingeübt, also erzogen werden. Auch Tiereltern setzen ihre Jungen nicht nur in die Welt, sondern auch auf den Weg ihrer jeweiligen Lebensbedingungen. Die Katzenmutter bringt ihren Kleinen das Anschleichen, das Stillhalten vor dem Sprung auf die Beute, das Erkennen und Fangen des beweglichen Objekts bei. Sie tut es jedoch ohne eine Absicht dazu, ohne ein Bewusstsein davon zu haben. Sie spielt diese Situation mit ihren Kleinen so, wie sie sie leckt oder mit ihnen „redet“. Weil der Mensch die Erziehung seiner Nachkommen örtlich und zeitlich von seinem Leben getrennt, sie anderen Personen als den Familienmitgliedern, ja über viele Jahre hin einer besonderen Institution übertragen hat, verselbstständigt sich diese „Entwicklungshilfe“. Die Erzieher machen Regeln, schaffen Situationen, treffen Maßnahmen, die am Ende mehr ihrem Erziehungssystem als ihrem Erziehungsauftrag, mehr ihren Möglichkeiten als den Notwendigkeiten des Kindes dienen. Es ist darum wichtig, dass sie sich wenigstens ein Bewusstsein von der Künstlichkeit ihrer Kunst bewahren. Erziehung ist ein „notwendiges Übel“ — sie nimmt dem jungen Menschen fast so viel, wie sie ihm gibt; sie versäumt darüber oft ihre eigenen besten Chancen, indem sie mit der Zeit geizt, *trial and error* durch das Exerzitium des Richtigen, Neugier und Aneignung durch ständiges Abfragen, Erfahrung, Bewährung, Beteiligung durch systematische Belehrung ersetzt. Was man alles überdenken und anders machen könnte, wenn man sich zumindest eine Erinnerung an den *état naturel* bewahrt hat, wird einem deutlich, wenn man Rousseaus „Emile“ liest (1958). Niemand, der das tut, wird dieses „Element“ der Erziehung gering achten. Bescheidenheit war hierbei immer gut — sie ist es vollends in einer Zeit, in der man der Erziehung zutraut und zumutet, Menschen nach Plan herzustellen. Wer erziehen will, muss „geschehen lassen“ können, „Zeit verlieren“, Geduld haben.

Hiermit ist die Reihenfolge der nächsten zwei Elemente in meiner Liste vorgegeben:

2)

Erziehung kann in der Tat außerordentlich viel mit und aus ihren Zöglingen „machen“. Soll sie ihnen helfen, sie selbst zu werden, sich in einer Welt der Zwänge und Zufälle, der Verführung und Verderbnis, der Abrichtung auf den Zweck zu bewahren — eine Erwartung, die nicht überall und zu allen Zeiten geteilt wird —, dann muss der Erziehende *das Kind und den jungen Menschen vor allem achten*. Die Kleinheit, Schwäche, Unerfahrenheit des Kindes verführt uns dazu, ihm — in seinem „wohlverstandenen Interesse“ seinen Weg und sein Verhalten vorzuschreiben. Wir meinen, es genüge, dass wir es lieben, um Entscheidungen an seiner statt zu treffen, Verantwortung für es zu übernehmen, einen uns unverständlichen Willen zu übergehen. Diese Liebe täuscht uns. Unleugbar will, tut und sagt ein Kind oft Törichtes. Aber es wird nicht dadurch „zur Vernunft kommen“, dass wir aufgrund unserer Überlegenheit unseren Willen an die Stelle des seinen setzen. Nur wenn es wahrnimmt, dass sein Wille ernst genommen wird, wird es unseren Willen ernst zu nehmen lernen. Die Adjektive unvernünftig/vernünftig

tig lässt man zunächst lieber weg. Was vernünftig ist, wird sich ihm später als solches zeigen; die gegenseitige Achtung kann jetzt schon walten und wird der Einsicht zu gute kommen.

Die Achtung gilt der Person des Kindes, Ein Wesen ohne Willen ist keine Person. Wer das oben formulierte Ziel der Erziehung bejaht, wird sehr große Mühe, viele Rückschläge und manchen Hohn auf sich nehmen, um dieser Person Achtung zu erweisen — ein Vielfaches jedenfalls von dem, was der aufbringt, der nur der Vernunft Geltung verschaffen will. Ihm wird dabei etwas zu Hilfe kommen, was wie eine zusätzliche Erschwerung aussieht: Ehrfurcht vor der Kindheit. Die Weisheitsbücher der Menschheit gebieten Ehrfurcht vor dem Alter. Die Erziehungsbücher der Menschheit sollten zu Ehrfurcht vor dem kleinen Wunderwesen anhalten, das so kühn das Leben wagt und dabei so gläubig auf unsere Mitkühnheit vertraut.

Das Element „Zurückhaltung aus Respekt“ sollten Erzieher umso mehr pflegen, wenn es um Pubertierende geht, deren Bedürfnis nach Selbstständigkeit heftig und oft plötzlich aufbricht und eine für ihr Erwachsenwerden wichtige Funktion hat.

3)

Dass Zuwendung zu den uns anbefohlenen Kindern ein unentbehrliches Element der Erziehung ist, die wir ihnen zuteil werden lassen, durfte der Leser erwarten. Es hat hier seinen richtigen Platz — nach den beiden „hemmenden“ Elementen. Diese geben ihm das geforderte Gewicht und den notwendigen Schutz. Dass man Kinder mögen muss, um ihr Erzieher sein zu können, wird leicht dahergeredet. Man erspart sich damit die Einsicht, dass dieses „Mögen“ mehr sein muss als die Abwesenheit von Unlust und Ungeduld oder bloßes Aushalten aus Pflicht. Es muss eine Freude an ihrer Lebhaftigkeit und zunehmenden Freiheit, Neugier auf ihren Wandel, Wohlgefallen an ihrer Wohlgestalt einschließen — und von daher eine Bereitschaft, mit ihnen zu teilen, zu rechten, zu leiden, zu fantasieren, die Zeit zu vergessen, längst Bekanntes neu zu entdecken. Eine solche *Liebe* zu Kindern erleichtert dem Erzieher seine Aufgabe nicht nur, sie fordert Opfer von ihm, die nur dann taugen, wenn er sie gern bringt.

Früher hat man das den „pädagogischen Eros“ genannt. Diesen Gott hat Platon in die Erziehung eingeführt; Pestalozzi lässt den „Drang zum Erziehen“ (Spranger1963) aus der Elternliebe entstehen (Pestalozzi 1986, passim). Aus dem „Aufziehen“, dem griechischen *trephein*, wird das „Erziehen“, *das paiduein*. Bei beiden „P“ bedarf es keiner Verbergung der Natürlichkeit des hier waltenden Gefühls. Noch Eduard Spranger kann unbefangen sagen, es werde „im Idealfall“ erwartet, dass jeder echte Erzieher etwas von „pädagogischer Liebe“ in sich trage, und diese sei mehr als ein Klima oder ein Medium der Zuneigung — sie sei eine Form der „persönlichen Liebe“ (Spranger 1959, S. 96).

Unsere aufgeklärte Gesellschaft ist in diesem Punkt kleinmütig. Sie blickt misstrauisch auf jede Zärtlichkeit und errichtet fürsorgliche Schutzvorkehrungen gegen den scheuen Gott. Athene und Telemachos, Wilhelm und Mignon, Kapitän Vere und Billy Budd lässt sie nur in der Literatur zu.

4)

Wer liebt, will für den anderen so schön, so klug, so mutig sein wie nur irgend möglich. Er sieht sich mit den Augen des anderen - mit dessen Bedürfnissen, Erwartungen. Idealen. Dies ermöglicht ihm etwas zu sein, was man getrost für das stärkste Element der Erziehung halten darf - ein *Vorbild*. Ein Vorbild ist man nicht durch Vollkommenheit rundum, man ist es durch das, was dem anderen zu seiner Vervollkommnung fehlt. Man ist es vollends, wenn man zeigt, wie einer „so“ wird, wie er sein möchte und noch nicht ist. Das Vorbild soll ermutigen; es sagt: „Dies ist möglich, wenn du [...].“

Diese Auslegung des Wortes Vorbild bewahrt uns vor Missbrauch — vor der Forderung, der Lehrer und Erzieher dürfe keine Schwächen haben und schon gar keine zeigen, wenn er sie trotzdem hat. Wer so denkt, führt die Verlogenheit in die Pädagogik ein.

Fast noch schlimmer als der bedachte Missbrauch ist eine unbewusste missliche Folge des idealistisch verstandenen Vorbilds: Es entmutigt ungewollt. „So wie dieses Heldendenkmal, wie dieses Standbild der Tugend werde *ich* niemals sein!“ sagt sich der Zögling. Darum wäre es besser vom *Vorleben* zu sprechen, einem Vorgang, an dem das Kind und der junge Mensch ablesen können, wie man von hier nach da gelangt, wie man mit einer Schwäche, einer Anfechtung, einem gar wiederholten Versagen doch noch zurechtkommt, und vor allem, wie sich die Anstrengung im Verhältnis zu den anderen und im eigenen Empfinden auszahlt.

Der Idealismus setzt der Wirklichkeit Maßstäbe, das ist gut. Aber er straft sie auch, sofern sie nicht ist, wie sie sein soll, und das ist unproduktiv. Der Erzieher sollte sich als Modell für das Gelingen, nicht für das Gelungene zur Verfügung stellen. Ein „Vorbild“ für diesen Weg war Sokrates. Er zeigt, dass letztlich allein die Wahrhaftigkeit zählt: die Übereinstimmung von dem, was man tut, mit dem, was man meint und sagt. Nur wer so mit sich umgeht, wird mit dem, was er vom anderen fordert, Erfolg haben.

5)

Die bisher genannten Elemente dürfen keinen Augenblick nahe legen, Erziehung könne sich zwischen Erzieher und Zögling abspielen — ohne eine *Gemeinschaft* hinreichend verschiedener Menschen. Das Duo Jean-Jacques/Émile ist eine Kopfgeburt, ein Konstrukt, mit dessen Hilfe Rousseau (1958) zeigt, welche falschen, nämlich abhängig machenden Erziehungstaten und -umstände abgewehrt werden müssen, wenn Émile als Herr über sich und die Verhältnisse und nicht als ihr Knecht daraus hervorgehen soll. Verliebte sich der vierzehnjährige Émile, würde die ganze Freiheitsanstrengung vorzeitig ge-

fährdet; in einem Kollektiv wäre sie es von vornherein, Die Freundschaft zwischen Jean-Jacques und Émile genügt zur Symbolisierung der notwendigen Gemeinschaft, Mitteilsamkeit, Hilfsbereitschaft, Mitgefühl, Aufrichtigkeit, Großmut, Selbstbehauptung im Streit und Versöhnung — die meisten sozialen Tugenden werden in dieser Beziehung ausreichend gefordert und gefördert. Freilich schon für die Gerechtigkeit oder für die Erfahrung, wie Besitz mit Arbeit zusammenhängt, muss sich Rousseau weiteres Personal in seinem Gedankenexperiment erfinden.

„It takes a village to raise a child“ — diesen Satz habe ich zum ersten Mal in einer Rede von Hilary Clinton gelesen, die ihn als indianische Weisheit ausgab; andere sagen, er stamme aus China; von mir aus mögen ihn die Afrikaner zuerst gesagt haben; er ist richtig, meine Kindheit bestätigt es mir. In Landin über Rathenow, einem 130-Seelen-Nest, erzogen außer den Eltern sämtliche Bewohner des Ortes den siebenjährigen Hartmut: Die Schweizer nahmen uns Kinder mit, wenn sie zum Melken auf die Koppel fuhren, und verscheuchten uns, wenn es galt, den gefährlichen Bullen einzufangen, der „los“ war; der Schutzmann ritt sein Gelände ab, vertrieb die Zigeuner und verhinderte den Einbruch im Schloss nicht, in dem wir wohnten; Bäcker Bierhals überließ einem von uns das Lenken seines Pferdewagens, während er die Brote austrug; der Förster Zumpe zahlte 60 Pfennige für einen Zentner Kastanien und 90 Pfennige für einen Zentner Eichel; der Jagdherr v. B. heuerte uns für seine Treibjagd an; auf keiner Hochzeit und keiner Beerdigung, die Pastor Sorge vornahm, haben wir Kinder gefehlt; Hänchen, der mir gleichaltrige Sohn des Bauern Müller, brachte mir bei, wie man den Glockenstrang in der Dorfkirche anspricht — zehn Minuten vor dem Gottesdienst; Papu, der Sohn des Gutsbesitzers und auch in meinem Alter, lehrte mich Wetteifer und das Glück der Freundschaft; sein älterer Bruder hingegen lehrte mich, ihm bei Bau einer Hütte zu dienen — zur Belohnung durfte ich zusehen, wie er darin Pfeife rauchte; Edelgard Busse, die Tochter eines Waldarbeiters, verrichtete das Anzünden der Öfen am Morgen und half unserer Wirtschafterin nachmittags beim Aufhängen der Wäsche — auch sie diente, wurde aber mit Geld belohnt; abends spielten wir — die gesamte Dorfjugend - Treibball auf der Dorfstraße; Herr Döring schließlich war nicht nur unser Lehrer, er war auch Küster und Imker und lehrte allen sechszwanzig Kindern seiner Schule im gleichen Raum alles, was man durch Unterricht lernt — Bruchrechnen und Heimatkunde, an die zwanzig Lieder, Choräle, Gedichte (in eineinhalb Jahren, die wir in Landin waren!) und den Unterschied zwischen evangelisch und katholisch.

Erziehung, die ins Leben einführt, geschieht *notwendig* im Element einer Gemeinschaft, in jedem Alter und in jedem Stand (den es noch immer gibt) einer anderen. Diese Gemeinschaften sind umso wirksamer, je gründlicher sie sich mischen.

6) und 7)

In diesem Abschnitt geht es um zwei Elemente der Erziehung, die innig miteinander zusammenhängen und die doch unterschieden werden sollten — um einerseits *Erfahrung* und ihre Folgen Verstehen, Ge-

wisheit, Einsicht und andererseits *Bewährung* und ihre Folgen Beteiligung, Verantwortung, Politik. Entsprechend länger ist der Text.

Von allen Elementen der Erziehung ist die Erfahrung das Selbstverständlichste. Sie ist an allem, was der Erzieher bewirkt — im Guten wie im Abträglichen — beteiligt. „Erziehen“ lässt sich eigentlich übersetzen in „die förderlichen Erfahrungen auswählen und ermöglichen, die überflüssigen, ablenkenden, eiteln Erfahrungen dadurch beiseite schieben“. Alle in diesem Text aufgezählten Elemente — außer dem ersten, bei dem es sich um ein Bewusstsein, um die gedankliche Korrektur einer naheliegenden Selbsttäuschung handelt, und dem letzten, der Bereitschaft loszulassen — gedeihen nur durch Erfahrung oder nehmen doch in ihr ihren Ausgang.

Gleichwohl verbindet man, zumal in Deutschland, Erziehung nicht oder nur scheinbar oder nur unwillig mit ihr. Erziehung — das ist bei uns vornehmlich „lernen, sich so und so zu verhalten“, wobei „so und so“ benannt, vorgedacht und vorgeschrieben ist. Erziehung heißt, bestimmte Gewohnheiten annehmen, sich zu beherrschen, Rücksicht, Toleranz, Zivilcourage (und so fort) erst zu bejahen, dann als die bei uns geltenden Tugenden auszutragen. „Erfahren“ die jungen Menschen sie solchermaßen auch? Sie erfahren, dass wir Erzieher sie durchsetzen wollen, zum Beispiel, um als Lehrer unseren Unterricht ordentlich durchführen zu können. Für Herbart (1986) bildete die dazu eingesetzte „Zucht“ auch den Charakter der Schüler; sie machte sie lebensstüchtig.⁴ Ein heute viel gelesener deutscher Pädagoge bestreitet das Thema Erziehung mit Grundsätzen, Grenzen und Gehorsam, mit Führung, Belohnung und Strafe. Auch sie werden, wie Herbarts Zucht, von den Zöglingen erfahren, aber das ersetzt nicht die Erfahrung von der Wohltat, die die Tugenden von sich aus sind, davon abgesehen, dass sie als pädagogische Maßnahmen durchschaut werden und ihre Wirksamkeit außerhalb des pädagogischen Hoheitsbereichs aufhört. Die durchgesetzte Wohltat dürfte der nächsten tatsächlich erfahrenen Verführung kaum standhalten.

Erfahrung ist schwer zu planen und kaum zu kontrollieren, sie ist in unserer eng geführten Pädagogik zu vage und zu kostspielig. „Durch Erfahrung klug werden“ heißt unnötige Umwege machen und Unheil riskieren, wo man doch weiß, wie es richtig zu gehen hätte.

Und so muss dieses Element der Erziehung in unserer hastenden, drängenden, alles berechnenden Welt nachdrücklich bestätigt und bestärkt werden, schon damit wir dem Hang zur Abkürzung durch Belehrung widerstehen. Die Bezeichnung unserer Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“ legitimiert diesen falschen Hang auch noch: Information und Kommunikation werden zu den Haupttätigkeiten des Menschen; was man braucht, ruft man im Internet ab; die erfahrbare Wirklichkeit erscheint nur noch im

⁴ Von „Zucht“ leitete er über das darin enthaltene Ziehen die „Erziehung“ her (vgl. Herbart 1986, S. 164).

Symbol; alle Abstraktionsarbeit ist schon geleistet. Verstehen wird durch Verfügung über die Apparatur ersetzt.

Dies soll nicht heißen, dass Lernen durch Belehrung falsch sei. Es ist vielmehr einfach ungenügend. Genau genommen verkennen wir nur das Element der Erfahrung, auf das auch jede Belehrung, nicht nur die Erziehung angewiesen ist. In Platons *Phaidros* lesen wir, dass das, wovon der Autor schreibt (und Sokrates redet), lesend gar nicht erkannt werden kann: die Schönheit. Was Schönheit ist, weiß nur, wer Schönes gesehen hat. In der Tat, was bedeutet dir und mir diese Wort ohne das schöne Antlitz, ohne den schönen Kristall; ohne den schönen Salamander! „Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangen“, daran ist für Kant „gar kein Zweifel“ (Kant 1966, S. 45). Ich füge bescheiden und entschieden hinzu: Es gibt keine Erkenntnis von der besseren Erziehung. Es liegt im Wesen der Erfahrung, dass man sie selbst machen muss. Wer den Weg „von der Anschauung zur Einsicht“ gegangen ist, wird ihn nicht umkehren wollen; er wird seinen Zöglingen Beobachtung, Versuch und Irrtum, Arbeit und Wagnis zumuten und ihnen viele gute Geschichten erzählen oder vorlesen, denn, nicht wahr! , Erfahrung geschieht nicht nur in der physischen Welt, sondern auch in der Einbildungskraft — mit der Antigone und mit Shen Te, mit dem Michael Kohlhaas und mit dem Zundelfrieder, mit Jakob der Lügner und mit Anne Frank! Erziehungswissenschaftler, die ihren Gegenstand selbst *by doing* gelernt haben, werden verlangen, dass man ihnen Laborschulen zur Verfügung stellt. Ausbilder von jungen Lehrern, die ihrerseits eine solche durchlaufen haben, werden ihre Studenten nicht nur anhalten, Martin Wagenschein zu lesen, sondern auch dessen Lernszenen nachzustellen, und sie werden ihnen Antworten verweigern, bis sie richtig gefragt haben, sie zwingen, die Aporien auszuhalten, bis sie dem Phänomen selbst gerecht geworden sind. Reformer des Systems schließlich werden auf einem dem Studium voraufgehenden Praktikum bestehen, das die Textgläubigkeit der Schul-Gebildeten erschüttert, und den Anwärtern auf erziehende und lehrende Berufe die Gelegenheit einräumen, zwei oder drei Wochen mit Menschen zusammenzuleben, die man nicht durch das Wort lenken kann — mit eigensinnigen Kleinkindern, störrischen Alten, leicht Dementen, denen sie durch die Umstände helfen müssen, das Zuträgliche und Notwendige zu tun, und werden dabei selbst die Kunst der *éducation par les choses* lernen, die „Erfahrung“ heißt.

Bewährung, das zweite in diesem Abschnitt zu behandelnde Element, ist weniger selbstverständlich, ja, es wird manchem hier *out of place* erscheinen. Bewährung, wird man sagen, sei das erhoffte Ergebnis, nicht ein Bestandteil der Erziehung. Eltern, Erzieher, Lehrer wissen das besser: Alle Hilfe, die sie beim Erwachsenwerden der Jungen geben, bedient sich dauernd des Anreizes und der Befriedigung durch Bewährung. In der Familie heißt es: Nun kannst du schon allein aufs Klo gehen, nun schon die Hauptverkehrsstraße überqueren, nun mit einem Taschengeld vernünftig umgehen, und darum bekommst du es auch. In der Schule lässt man die Schüler Klassenarbeiten schreiben, beschließt man: „Ihr habt

jetzt genug Englisch gelernt, um eine Klassenreise nach London zu machen“, setzt die und die Hürde vor die Mittlere Reife oder vor das Abitur. Wenn das nicht Bewährungen sind! Freilich erkennt der Leser auch den Unterschied zwischen den häuslichen und schulischen Bewährungs-Kommentaren - die einen markieren Schritte beim selbst gewollten Erwachsenwerden, die anderen das Vorankommen in einer unvermeidlichen Institution.

Das muss man nicht beklagen, solange es einem bewusst ist: Mit diesen Bewährungs-Nachweisen regulieren wir vornehmlich den von uns ausgedachten und eingerichteten Prozess. Die jungen Menschen vollziehen das mit, gewöhnen sich an den pädagogischen Maßstab, den wir anlegen, und freuen sich am „Erfolg“, leiden am „Versagen“, als wäre es jeweils der ihre. Zu einem eigenen Maß sind sie nicht angehalten, zu sich selbst finden sie so nicht — und doch war dies das eingangs formulierte Ziel des Ganzen. Dass „sich bewähren“ ein reflexives Verbum ist und dass das „Selbst“, das zu Selbstständigkeit befähigt werden soll, in dem Reflexivpronomen steckt, verlieren wir über unserem pädagogischen Eifer aus dem Blick.

Am Anfang meiner Tätigkeit als Lehrer und Erzieher hörte ich mit Staunen Georg Picht's Forderung nach einer „Entpädagogisierung der Pädagogik“. Heute lege ich sie so aus: Wir können die veranstaltete, „intentionale“ und institutionalisierte Pädagogik nicht einfach zugunsten einer „funktionalen“ (wie man sie genannt hat) aufgeben — zugunsten von Pestalozzi's Grund-Satz: „Das Leben bildet“ (1927, 5. 3 14). Das tut es für die allermeisten heute nicht. Aber wir müssen ihr fleißig und fantasievoll Bewährungssituationen einpflanzen, die dem Leben entnommen sind oder ihm deutlich entsprechen. Eine Form sähe so aus: Lehrer, Erzieher, Erwachsene beteiligen Kinder und Jugendliche an einer ihnen wichtigen, außerhalb ihres pädagogischen Berufs liegenden Lebenstätigkeit — am Bau eines Bootes, an der Herstellung eines Films, an der Erforschung eines Biotops, an der Mitwirkung in der Kommunalpolitik. Eine andere Form sähe so aus: Die Schülerinnen und Schüler verlassen mit ihren Lehrern sowohl ihre Schule als auch ihr Elternhaus für eine längere Zeit — zwischen zwei Monaten und einem Jahr — und erfüllen „draußen“ eine gesellschaftliche Aufgabe („hier werden wir gebraucht“), oder sie gründen ihre „Makarenko“-Kolonie („hier brauchen wir einander“).

Das bei Politikern und Pädagogen so beliebte wie papierene Wort „Verantwortung“ würde plötzlich in den Fragen erblühen: Für wen machen wir das? Warum gerade dies? Warum wir? Wofür wird es geschuldet? Was hat das für Folgen? — und hoffentlich mit stolzen Antworten belohnt werden.

Es ist gut, wenn man in der rohen Lebens-Landschaft gut laufen und springen kann; die in der Aschenbahn der Pädagogik aufgestellten pädagogischen Hürden trainieren nur für den Hürdenlauf in der Aschenbahn.

8)

Wenn hier mit Erziehung stets der Vorgang gemeint ist (und nicht das Ergebnis: „Er hat eine tadellose Erziehung“) und wenn sie dem gilt, was „Person“ und „Selbst“ genannt worden ist, dann muss sie so individuell sein wie die feinste Maßschneiderei. Dass bei uns gleichwohl ein Erzieher und Lehrer viele Zöglinge hat, ist nicht nur ein Kompromiss mit der Wirklichkeit. Unter Ziffer 5 war zu lesen, warum Erziehung der Gemeinschaft bedarf: weil es um das Erlernen der vielfältigen Beziehungen geht, die ein einzelner Jean-Jacques und ein einzelner Emile nur unvollkommen simulieren können. Hier kommt hinzu, dass es dem Einzelnen gut tut, wenn er unter den Erziehungsgenossen seinen Helfer, sein Vorbild, seinen Partner, seine ihm gemäße Rolle und unter den vielen Zugängen zu einem Tatbestand oder Erlebnis oder Problem den seinen aussuchen kann.

Man erkennt nun leicht, warum ein Element der Erziehertätigkeit *die freie Wahl jeweiliger Mittel und Gegenstände* sein muss. Die Freiheit hierzu besteht nicht in einer Erlaubnis, die dem Erzieher erteilt oder versagt werden könnte, sondern vornehmlich in dem Reichtum der Mittel und Gegenstände, über die er verfügt — aus dem er zu jeder Zeit auswählen kann, wenn die Situation oder ein einzelnes Kind dies verlangt.

Eltern mit vier oder fünf Kindern wissen, wie unterschiedlich sie mit diesen umgehen müssen, gerade um für jedes einzelne die geeignete Gangart, die bekömmliche Verlässlichkeit, die notwendige Konsequenz aufzubringen. Eltern mit nur einem Kind und Lehrer mit einer Klasse von fünfundzwanzig sind verführt, sich einer einzigen Vorgehensweise zu verschreiben - es sei denn, sie verlassen sich auf ihre Einfälle oder geben der Willkür statt.

Alle Erzieher werden nun sagen: Wir wissen, wie wichtig Methodenvielfalt ist. Jedes mittelmäßige Erzieher- oder Lehrerseminar lehrt diese. Aber das geschieht handwerklich gebändigt durch die „wenn (. . .) dann (...)“-Figur und in der Regel beschränkt auf gängige Lehr- und Lernhaltungen oder -formen: Vortrag, Anordnung, Aufgabenstellung, Wiederholen lassen, Beobachten lassen, Ausprobieren lassen, Gruppenarbeit und Einzelarbeit, Abfragen, Kontrollieren, Üben, Bewerten (Loben/Tadeln) und natürlich Spiele, Wettbewerbe, Debatten — mit den dazugehörigen Lern-Antworten der Kinder und Jugendlichen.

Ich will auch gar nichts Neues sagen. Ich will die alte Weisheit steigern. Ich behaupte, Reichtum der Mittel und Gegenstände ist ein unerlässliches Element des Erziehens, weil dieses sonst zur Abrichtung gerät. Die freie, das ist souveräne Verfügung über seine Mittel und Gegenstände ist *die Form*, in der der Erzieher Freiheit vorlebt. Kämen in der deutschen Lehrerbildung auch die vielen „unstetigen“ Lernanlässe und -haltungen vor, die Otto Friedrich Bollnow (1959) so bezeichnet, aufgeschrieben und er-

läutert hat — Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Begegnung, Wagnis, Scheitern — und zu denen ich Erlebnis und Besinnung, Spannung und Beruhigung, konzentrierte Aufmerksamkeit und üppiges Fantasierer, Streit und Stille hinzufüge, ich wäre ja mit den oben aufgezählten einverstanden und nähme sie als Beleg für dieses achte meiner Elemente wahr.

9)

Wer für das Leben erziehen will, muss das Leben kennen. Lienhard und Gertrud kennen jedenfalls ihre Welt — die natürliche und die politische —, die die ihrer Kinder sein wird; sie haben sie im Blick, bei allem, was sie ihnen nahe- und beibringen. Dem heutigen Lehrer wird das verwehrt. Man hat ihn zu einem Spezialisten für ein Fach oder für zwei Fächer gemacht und seine Zeit so ausgemessen, dass er anderes in ihr kaum zur Sprache, geschweige denn zur Vorstellung bringen kann.

Und doch, nein, gerade darum ist es wichtig, dass er so etwas wie eine *Lebens- und Weltkenntnis* hat. Sein Fach muss ihm wichtig sein. er muss es einfach, klar, verführerisch darstellen können, ihm aber auch seinen Platz im Ganzen anzuweisen vermögen. Dieses Ganze muss ihm innerlich gegenwärtig sein.

Den anderen Erwachsenen, die sich um die Jungen kümmern, ist das Gleiche aufgetragen: den Eltern und Großeltern, dem Hausarzt, dem Vereinsleiter, dem Meister, der ihn anlernt, dem Nachbarn, mit dem er die Sorge um die Mülltrennung teilt, den Politikern, die im Fernsehen auftreten, dem Pastor, der sogar „die Welt“ noch relativiert. Sie sind die Repräsentanten des Erwachsenseins, dem die Jugendlichen zustreben. Sie alle werden einen Einfluss auf die jungen Menschen nur haben, einen Eindruck auf sie nur machen, wenn sie wenigstens etwas über ihrer Funktion stehen. Wer selbst im Malstrom der Ereignisse treibt, kann andere nicht erziehen, das ist: aus ihrem Zustand herausleiten.

Allen, die einen ausdrücklich pädagogischen Beruf haben, sollte darum vor Antritt desselben eine gänzlich andere Aufgabe in der Welt zugemutet werden. Sie sollten ein Jahr in der Produktion oder in der Verwaltung oder in einem Altersheim arbeiten, einer Dienst für das Gemeinwesen leisten und möglichst einmal eine etwas längere Zeit in Ausland gewesen sein — nicht als Tourist! Sie sollten viel gelesen haben und weiterlesen, über den Lauf der Welt durch die Zeitung und die Medien informiert sein, ihren Horizont täglich zu erweitern suchen. Sie müssen wachsen — über sich selbst hinaus —, und ihrer Aufgabe willen. „Education is growth“, sagt John Dewey (2004) in umwerfenden Einfachheit.

10)

Das letzte meiner Elemente aller Pädagogik besteht in der inneren *Bereitschaft* der Erziehenden, *ihre* Zöglinge wieder freizugeben. Ich meine nicht am Ende der Schulzeit oder mit Erlangung der Mündig-

keit, da geschieht dies von allein. Ich meine: zu jeder Zeit, *wenn* sie mit ihm nicht zurechtkommen. Dann müssen sie ihn einem anderen Erzieher oder einer anderen Institution (und nicht einfach seinem Schicksal) überlassen. Erziehung muss scheitern dürfen wie jede andere menschliche Tätigkeit. Es muss dafür nicht nur Nachsicht, sondern ein normales Ablösungsverfahren bereitstehen — so wie es für Unternehmen, Ehen und Regierungen gibt.

Wenn die Bereitschaft zur Freigabe, das lateinische Wort heißt *emancipatio*, als Element der Pädagogik von vornherein bewusst ist und bleibt, wird das Scheitern weniger schlimm sein, vermutlich sogar weniger häufig vorkommen.

Soweit meine Elementen-Lehre der Erziehung. Wer nun fragt: Wo bleibt die Erziehung zur Demokratie, zum mündigen Bürger, zu Frieden und Toleranz, zu Umweltschutz und Berufstüchtigkeit, den hat dieser Text verfehlt, den muss ich um Entschuldigung für meine Undeutlichkeit bitten. Ich kann ihm am Ende nur nachrufen: Es ist der Fehler der meisten Erziehungslehren, dass sie meinen, mit der Beschreibung des Weges zu diesen Zielen ihre Aufgabe erfüllt zu haben. Diejenigen, an die sie sich wenden, die zukünftigen Erzieher, müssen zunächst die Erziehung selbst verstanden haben - in ihren Elementen und als das Ganze, das diese ergeben. Dazu wollte dieser Text beitragen.

Literatur

- Becker, O. (1953): Grundlagen der Mathematik in geschichtlicher Entwicklung, Freiburg/München: Karl Alber.
- Bollnow, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik, Versuch über un stetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin, Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Bueb, W (2008): Von der Pflicht zu führen, Neun Gebote der Bildung, Berlin: Ullstein.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Empfehlungen/Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten 1953—1965, Stuttgart: Ernst Klett, S. 857—928.
- Dewey, J. (2004): Democracy and Education (1916). New York: Kessinger Publishing Co.
- Diels, H. (1906): Die Fragmente der Vorsokratiker — griechisch und deutsch, in 3 Bänden, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (1989): Duden, Deutsches Universallexikon, Mannheim u.a, Dudenverlag, s.v.
- Euclid (1957): Elementa, In: The Loeb Classical Library/Greek Mathematicians/in Two Volumes I From Thales to Euclid. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, S. 436— 505.

- Hentig, H, von (1967): Universität und Höhere Schule, Gütersloh: C. Bertelsmann
- Hentig, H. von (1969): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 12, Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Ernst Klett, 5. 13—43,
- Hentig, H. von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Philipp Reclam jr.
- Hentig, H. von (1996): Bildung, Ein Essay. München: Hanser.
- Hentig, H. von (2004): Die Schule neu denken, München: Beltz.
- Hentig, H. von et. al. (1971): Die Bielefelder Laborschule, Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg. Stuttgart: Ernst-Klett.
- Herbart, J.F. (1986): Systematische Pädagogik, eingeleitet und ausgewählt von Dietrich Bermer. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herman, E. (2006): Das Eva-Prinzip/Für eine neue Weiblichkeit. München und Zürich: PendoVerlag.
- Jaspers, K. (1955): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer Bücherei.
- Kant, I. (1966): Kritik der reinen Vernunft, In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in sechs Bänden, Bd. II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Diss. 1957). Weinheim: Beltz.
- Klafki W (19912) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Weinheim Beltz
- Lessing, G.E. (1965): Die Erziehung des Menschengeschlechts und andere Schriften, Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Lucretius (1934): De Rerum Natura. Leipzig: Teubner.
- Pestalozzi, J.H. (1927): Schwanengesang (1826). In: Buchenau, A./Spranger, E./Stettbacher, H. (Hrsg.): Pestalozzis sämtliche Werke, Bd. XIII. Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1986): Lienhard und Gertrud (1781 bis 1787). Werke Bd. 1. Zürich: Ex Libris.
- Rousseau, J.-J. (1958): Emile oder über die Erziehung, hg. in der Übersetzung von Joseph Esterhues, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schiller, F. (1958): Sämtliche Werke, Erster Band: Gedichte (Hektors Abschied), München: Carl Hanser.
- Spranger, E. (1959): Pestalozzis Denkformen, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1963): Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wagenschein, M. (1 989): Verstehen Lehren/Genetisch — Sokratisch — Exemplarisch. Weinheim! Basel: Beltz.
- Winterhoff, M. (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Abstract:

The actual or supposed increase in disorderly behavior among children and adolescents has given rise

to the claim that "upbringing" has been neglected in comparison with "education" and "training" especially in the latter's large institutions, the state schools. Endeavours to create a balance between the three tasks lead ever more frequently to somewhat archaic recommendations of strictness ("discipline"), guidance ("authority"), and stringency ("laying down limits"), which are passed off as being original and fundamental elements of the process of upbringing. This leads us to ask: what are the elementary components of upbringing? By drawing on the ancient Greeks and by going beyond Wolfgang Klafki's differentiation between "fundamental", "elementary" and "categorical", the author defines elements as necessary, neither divisible nor exchangeable components of a whole. He describes and substantiates ten such elements which together make up the basic position, the ethos, of upbringing.

Erstveröffentlichung in "Zeitschrift für Pädagogik" 4/2009



Über den Autor

Hartmut von Hentig, geb. 1925, nach seinem Studium der Altphilologie Lehrer am Birklehof (Schwarzwald) und in Tübingen. Ab 1963 ordentlicher Professor und Direktor des Pädagogischen Seminars an der Georg-August-Universität Göttingen; von dort wechselte er 1968 an die Universität Bielefeld und gründete 1974 die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld. Seit 1987 emeritiert. v. Hentig lebt heute in Berlin.

Seine grundlegenden pädagogischen Überzeugungen sind mit dem Motto Die Menschen stärken, die Sachen klären treffend beschrieben. Deshalb setzt von Hentig darauf, dass Kinder und Schüler über selbstbestimmtes Handeln und Verantwortung die Voraussetzung für das Verstehen und Umgehen mit komplexen Verhältnissen gewinnen.

Kontakt:

Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Kurfürstendamm 214, 10719 Berlin

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag

Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht

www.magazin-auswege.de

auswege@gmail.com