

Karin Ulrich-Eschemann

Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Beispiel

Stellen Sie sich vor, die Schüler und Schülerinnen in ihrem Religionsunterricht wollen etwas über den christlichen Glauben erfahren und stellen Ihnen Fragen. Oder: die Schüler fangen an, neugierig und nachdenklich die Bibel zu lesen und über Gott zu reden, nicht: nach Gott zu fragen.

Natürlich haben Sie als Lehrer oder Lehrerin ihre eigenen Intentionen in Kopf und Herz oder aber die des Lehrplans und haben die Stunde methodisch durchgeplant. Eigentlich wäre laut Lehrplan das Thema „Fremdsein – die Fremden“ an der Reihe, zugeordnet den Intentionen „Zur Toleranz erziehen“ und „Zum Dialog befähigen“. Sie haben als Methoden ein Rollenspiel und eine Symbolmeditation geplant.

Was sollen Sie tun? Abblocken dürfen Sie die Schüler nicht – das Schülerinteresse geht allemal vor, so haben Sie es ja gelernt. Eine passende Intention wird sich sicher auch für das von den Schülerinnen gewünschte Thema finden lassen. Welche Methode können Sie wählen? Eignet sich vielleicht das Bibliodrama oder ein gestalttherapeutischer Ansatz? Oder ist da mit dem Metaplan etwas zu realisieren, um erst einmal herauszufinden, was sich die Schüler unter dem christlichen Glauben vorstellen?

Muß dann aber nicht die meditative Übung ausfallen? Doch vielleicht kann am Schluß der Stunde noch ein Mandala ausgemalt werden (diese sind immerhin reichlich vorhanden – vom Kindergarten bis zu Berufsbildenden Schulen). Aber da fällt Ihnen dann doch noch ein letzter gravierender Einwand gegen das gewünschte Unterrichtsthema ein: ist es nicht doch wichtiger, mal wieder über die sozialen Beziehungen in der Klasse zu sprechen?

Stellen Sie sich vor, das alles zieht nicht, und es steht nur die Frage im Raum – eine Frage, die hier und jetzt zum Thema werden muß. Und erst jetzt merken Sie als Lehrerin oder Lehrer, daß die Frage nach dem christlichen Glauben zuerst von einem türkischen Mädchen gestellt wurde. Vielleicht merken Sie auch, wie wenig Sie sich selbst mit den Fragen beschäftigt haben und suchen dann – möglicherweise vergeblich – nach religionspädagogischem oder theologischem Rat.

Stellen Sie sich vor...!

Die Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Bei diesem pädagogisch konstruierten Einstieg in meine Überlegungen soll es sich keinesfalls um ein Pauschalurteil über Methoden und Intentionen, über pädagogisches Engagement oder über den Religionsunterricht allgemein handeln, allerdings aber um eine Abwehr des Methodenfetischismus („Wir brauchen immer neue und bessere Methoden, um unsere Ziele zu erreichen!“) und des modernen Katechismus der Intentionen – offen, allgemein und viele: zur

Toleranz erziehen... zum Miteinander... zur Nächstenliebe... das Humane entdecken... Werterziehung leisten... Identität fördern... Solidarität einüben... usf.

Gegen eine immer stärkere Belastung der Schule mit weitreichenden Zielformulierungen und damit verbundenen Erwartungen wehrt sich auch der Pädagoge Thomas Ziehe. „Es gibt die Spezialisierung auf eine Zielsprache... Es wird eine Rhetorik daraus... Es gibt eine Art Verselbständigung der Zielformulierung, weil man, wenn man etwas neu machen will, noch ein bißchen dicker auftragen muß. Das ist eine gefährliche Spezialisierung auf immer neue Ziele.“¹

Ziehe weist demgegenüber hin auf die Schule als einem eigenen „System“, das einen „Eigensinn“ hat, eine eigene Dynamik und eine eigene Praxis – die also nicht einfach von vorgesetzten Zielen her zu gestalten, zu durchdringen ist. „Denn das Bildungssystem ist kein Makrosubjekt, sondern eben ein ‘System’ das heißt, der Eigensinn jeder Ebene dieses Systems ist wirksamer als die ursprüngliche Planungsabsicht. Und dann kommt eben am Ende etwas völlig Anderes dabei heraus, als man ursprünglich, ggf. sogar mit viel gutem Willen, gewollt hat.“²

Auch der Religionsunterricht ist in hohem Maße anfällig für weitreichende Zielformulierungen. Als Beispiel verweise ich auf den Rahmenplan für die Grundschule in Hessen. Als ein weiteres Beispiel hierfür mag in einzelnen Passagen auch die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ gelten, aber gewiß der Lernzielkatalog des LER in Brandenburg.

Im Zusammenhang der Rede von den Intentionen wäre auch kritisch nachzudenken über die so selbstverständliche Verwendung der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“. Werden nicht Qualifikationen an etwas Gegenständlichem ausgebildet und ebenso Kompetenz hieran erworben? Einige nachdenkliche Fragen hierzu stellt der Pädagoge Hartmut von Hentig in seinem Buch „Bildung“.³

Eine erste grundlegende Anfrage ist die, inwieweit sich konzeptionelle Ansätze der Religionspädagogik in bestimmten Methoden realisiert zu haben scheinen, die als solche jederzeit verwendbar sind, so z.B. die Symboldidaktik oder vielleicht gar der bibel-erfahrungs-didaktische Ansatz Ingo Baldermanns.

Die noch dringlichere Frage ist die, ob sich eine Orientierung an den Gegenständen des Religionsunterrichts längst verlagert hat – hin zu den Methoden und den Intentionen, die sich oft so verstehen, als wären sie die Gegenstände selbst, und manchmal angepriesen oder verteidigt werden wie Glaubensgegenstände. Es scheint mir, daß die Unsicherheiten im Hinblick auf die Gegenstände den Intentionen und Methoden dieses Gewicht haben zukommen lassen, und

1 T. Ziehe, Die Verletzlichkeit von Sinn. Über unsichtbare Arbeit in der Schule. Oldenburger Vor-Drucke H. 247/94, 12.

2 Ebd.

3 H. v. Hentig, Bildung, 1996, 31.

letztere nun tatsächlich häufig an die Stelle der Gegenstände gerückt sind. Dies könnte man sehr gut am Beispiel des Bibliodramas explizieren.

Vielleicht kann in diesem Sinne von einer Pädagogisierung des Religionsunterrichts gesprochen werden. Diese birgt allerdings die große Gefahr in sich, daß sich die Schüler und Schülerinnen nicht mehr in Freiheit mit Gegenständen auseinandersetzen dürfen, sondern oftmals über – mit bestimmten Absichten (Intentionen) – gezielt eingesetzte Methoden einen bestimmten Weg geführt werden (z.B. meditative Methoden), gegen den sie sich kaum wehren können. Die Schüler und Schülerinnen merken ja, wie gut wir es mit ihnen meinen.

Von den Intentionen und Methoden

Sind Intentionen und Methoden nun aber noch auseinanderzuhalten? Ich vermute, daß diese oft zusammenfallen. Wenn z.B. eine wichtige Intention diese ist, Schüler und Schülerinnen zur Kreativität zu erziehen, dann muß die Methode kreativ sein – schon allein deshalb, weil wir gar nicht wissen, ob wir dieses Ziel der Kreativität je überprüfbar erreichen. Die Intention muß sich also im unterrichtlichen Weg dazu (Methode) realisieren. „Tatsächlich verliert die Berufung auf Intention jeden angebbaren Sinn und jede Triftigkeit, wenn man zeigen kann oder gezeigt hat, daß überhaupt kein bestimmbarer Zusammenhang zwischen Intention und Ergebnis besteht.“⁴ In ähnlicher Weise spricht Hartmut von Hentig von Zielen, „... von denen schwer zu sagen ist, wann und woran erkennbar sie erreicht sind...“⁵

Der Pädagoge Klaus Prange weist an anderer Stelle auf die problematischen Folgeerscheinungen einer solchen Erziehung (vom Lernen zum Erziehen) hin: „Die Umstellung der Erziehung von festen, inhaltlich und sozial bestimmten Inhalten auf das methodische und schließlich das reflexive Lernen macht das Erziehen nicht leichter, sondern schwieriger. Den Gewinnen an Freiheit gegenüber den Inhalten stehen die Kosten gegenüber: im Verhältnis zu den möglichen Lernniveaus nimmt die Zahl derjenigen zu, die schlecht oder gar nichts mehr richtig lernen und für die man dann eine eigene Ersatzpädagogik als Sozialpädagogik installieren muß. Die alte fordernd-strenge Erziehung rächt sich an der neuen und aufgeklärten, indem sie für den zunehmenden Rest derer, die von der neuen Erziehung nicht profitieren, mit sanfter Gewalt als Therapie und sozialer Dienst wiederkehrt.“⁶

Allerdings werden Intentionen als endgültige und absolute – also unanfechtbar – gebraucht. So z.B. das Ziel der Toleranz, das dann möglicherweise nur auf dem unterrichtlichen Weg des „anything goes“ oder dem „jeder darf sagen, was er meint, denkt und fühlt“ realisiert werden kann. Ein weiteres wichtiges Ziel, nicht nur in der Grundschule, ist das Ziel des ganzheitlichen Erlebens.

⁴ K. Prange, Intention als Argument, in: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hg.), Zwischen Absicht und Person, 1992, 73.

⁵ Ebd., 73.

⁶ Ebd., 60.

Das kann dann z.B. heißen, daß die Unterrichtenden unter dem Druck stehen oder sich unter den Druck stellen lassen, jede biblische Geschichte über möglichst alle Sinne zu erfassen, wobei dann die Geschichte selbst eigentlich sekundär ist, d.h. ein Mittel zum Zweck des ganzheitlichen Erlebens. Der Gegenstand ist nach diesem Verfahren immer den Methoden und Intentionen mindestens anzupassen.

Selbst bei dem von mir geschätzten bibeldidaktischen Ansatz von Ingo Baldermann kommt mir manchmal der Verdacht, daß es sich auch hier stellenweise um eine Pädagogisierung im Sinne einer Rationalisierung handelt (s. z.B. die Wundergeschichten). Ich sehe zumindest die Gefahr, daß es mit Hilfe entsprechender, leicht anwendbarer Methoden zu einer „scheinbaren“ Kongruenz von biblischer Erfahrung und den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen kommen muß, Zustimmung also gar nicht verweigert werden kann.

Aber vertreten hier nicht Methode und Intention die Sache selbst? Mir scheint, daß die Frage ohne Bezug zur Sache, zum Gegenstand, nicht zu beantworten ist, eine klärende Unterscheidung also nicht möglich ist. Lernen an den Gegenständen hat mit Gegenwart zu tun, meint Lernen in Praxis. Intentionen sind auf Zukunft gerichtet, die aber Gegenwart und aktuelles Lernen beeinflussen, gar steuern sollen. Dies kann aber einen Verlust von Gegenwart zur Folge haben, wenn Gegenwart nur auf Zukunft hin funktionalisiert wird, aktuelles Lernen allein von seinem Sinn für zukünftiges Handeln bestimmt wird. „Bildungsprozesse sind mehr als die Simulation von Zukunft. Bildungsprozesse sind eine Vorbereitung, aber nicht eine Vorwegnahme.“^{7 8}

Vom Lernen an den Gegenständen

Wenn ich den Verlust der Gegenstände beklage und eine Rückbesinnung auf die Gegenstände und eine Arbeit an den Gegenständen fordere – wie aussichts-

⁷ T. Ziehe, ebd., 15.

⁸ Ein philosophischer Gedankengang kann das Problem möglicherweise vertiefen. Robert Spaemann spricht in seiner Rede „Christliche Religion und Ethik“ vom „Verlust der Gegenwart als der eigentlichen Dimension der Wirklichkeit, also der Verlust der Wirklichkeit. Für die objektivierende Wissenschaft gibt es Zeit nur als Vergangenheit und Zukunft, als vorliegendes, also der Vergangenheit angehöriges Experiment und als Prognose. Gegenwart wird zur ausdehnungslosen Trennung zwischen beiden... Gegenwart als erfüllte Dimension setzt die zeitüberspannende Einheit einer Sinngestalt voraus, z.B. die Einheit einer gesprochenen Rede, eines Satzes, eines mit einem Experiment verbrachten Vormittags usw. Wo Sinn bloßes Epiphänomen ist, ist auch Gegenwart eine Illusion. Wo aber dies, da gibt es auch kein Sein. Da gibt es nur den Sog zu einer Flucht in die Zukunft, einer Zukunft, die doch nie Gegenwart werden wird, sondern selbst nur wieder unversehens Vergangenheit. Dies scheint mir nun ein charakteristisches Signum des Zeitalters zu sein. Und mir scheint, solange die Christen ihrerseits besessen sind vom Planen des Christentums von morgen, betreiben sie die Quadratur des Zirkels. Die Religion von morgen hängt nämlich genau an demselben, woran auch die Religion von heute hängt: an der Fähigkeit zu sinnerfüllter Gegenwart. Diese allein und nicht die Zukunft ist die religiöse Dimension. Nicht durch überzeugende Entwürfe der Religion von morgen kann die Religion von heute Anziehungskraft gewinnen, sondern nur durch ein im Widerspruch zum Geist der Zeit stehendes qualitativ anderes Verhältnis zum Jetzt, durch *Freude über den präsenten Gott*.“ Ders., Einsprüche. Christliche Reden, 1977, 61f.

reich Klage und Forderung auch immer sein mögen –, meine ich damit nicht, sich ein Wissen über die Gegenstände anzueignen (aber warum sollte das nicht auch, wenn nötig, sein?), sondern ein Lernen an den Gegenständen. Vielleicht kann man versuchen, das im Sinne von Hentigs zunächst allgemein zu beschreiben als „Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns“.⁹

Was heißt also in unserem Problemzusammenhang „Lernen“? Spielt sich dieses Lernen in mancher Praxis des Religionsunterrichts und anderenorts doch so ab: Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen bewegen sich immer wieder neu in einem Kreis und Austausch von Begriffen, die man als „Konsensbegriffe“¹⁰ verstehen kann (z.B. Liebe-Geborgenheit-Toleranz-Kritikfähigkeit- Annahme-Gemeinschaft-Vertrauen, Identität usf.) und die natürlich sofort bestimmte Intentionen konnotieren lassen, oder in einem Austausch von Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken, die uns vormachen wollen, daß es so etwas wie eine „common language“ (von Ludwig Wittgenstein nichts gelernt!) oder ein allgemeines religiöses Gefühl „als methodisch erreichbares“ gäbe (das ist alles ja gar nicht so neu!). Es handelt sich hierbei um eine sprachliche Bewegung, die oft von keinerlei Erkenntniswillen geleitet ist. Auffallend ist weiterhin, daß die Sprache und die Methoden vom Kindergarten über Schule und Erwachsenenbildung bis hin zu Hochschulen häufig die gleichen sind.

Hat Lernen noch zu tun mit Kennenlernen und Erkenntnis, mit Wissen, mit Unterscheiden und Urteilen, mit Hinter-die-Wahrheit-kommen-Wollen, mit Wollen und Wachsen? Brauchen wir nicht notwendig ein solches Lernen, um uns in der Welt orientieren zu können? Ich weise hin auf Hentigs programmatische Forderung: „Die ‘Rückkehr’ zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.“¹¹ Es soll hier nicht kritisch untersucht werden, wie der Pädagoge versucht, seine Forderung einzulösen. Aber es steht die Frage im Raum: Hat die Pädagogisierung der Schule die Bildung verdrängt?

Lernen hat es mit Gegenständen zu tun, wie schwierig es auch sein mag, einen Konsens über einen möglichen Kanon von Gegenständen und ein Lernen an Gegenständen herbeizuführen. Ich sehe mich auch hier in meinen Überlegungen

⁹ H. V. Hentig, ebd., 56.

¹⁰ Es ist erstaunlich, mit welchem Beharrungsvermögen solche Begriffe Gespräche bestimmen und scheinbar auch gelingen lassen, z.B. derzeitig der Begriff der Authentizität. Der Philosoph *Alasdair MacIntyre* sagt von den Konsensbegriffen, daß sie „zur rhetorischen Oberfläche unserer Kultur und nicht zu ihrer Substanz“ gehören. (*Ders.*, Die Privatisierung des Guten, in: *Axel Honneth*, Pathologien des Sozialen, 1994, 174.) Es kann und soll nicht generell bestritten werden, daß diese Konsensbegriffe zu etwas nütze sind, daß sie zumindest Menschen im Gespräch beieinander halten. Aber es muß gefragt werden, ob durch die zentrale Stellung, die diese Begriffe in Gesprächen haben, nicht häufig eine „Schein-Verständigung“ stattfindet, in der gar nicht mehr zur Sprache kommt, was denn unsere unterschiedliche Praxis ist.

¹¹ H. v. Hentig, ebd., 55.

bestätigt durch das Votum von Lothar Ziehe: „Es gibt eine Sehnsucht: Die nach einer Leidenschaft für Gegenstände. Diese Gegenstände müssen nicht immer sinnvoller Natur sein, aber alle Jugendlichen träumen davon, wenigstens einen Bereich zu haben, für den sie Leidenschaft empfinden können... Natürlich sind es häufig Gegenstände, die in der Schule nicht unbedingt behandelt werden, aber wenn solche Inseln von gegenständlicher Leidenschaft wenigstens in einem Bereich erlebt werden könnten, wäre es für die Schüler bereits ein großer Gewinn.“¹²

Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts

Vor einer Pädagogisierung der Schule warnte schon 1985 Hermann Giesecke in seinem Buch „Das Ende der Erziehung“. Er entlarvte nicht nur die Pädagogisierung des Kindes und der Schule, sondern auch die der Wissenschaften und der Gesellschaft. „Indem die Pädagogisierung die soziale Beziehungsebene zu ihrem Hauptthema macht, ohne dabei die Autonomie von Personen und Sachen wenigstens als Korrektiv gelten zu lassen, hilft sie mit, Erziehungsprozesse in Sozialisationsprozesse zu verwandeln, also in Prozesse anonymer kultureller Vergesellschaftung, die die Kinder früh erwachsen macht und die Erwachsenen infantilisiert. Pädagogisierung ist längst zu einem umfassenden System der sozial-emotionalen Versorgung wie der sozialen Kontrolle geworden.“¹³

Worin nun aber zeigt sich die Pädagogisierung des Religionsunterrichts als bedenklich? Ich hole hier jetzt noch einmal Helmuth Kittels „Streitschrift zum Religionsunterricht“ von 1970¹⁴ aus dem hinteren Regal hervor – wohl wissend, dadurch möglicherweise bei vielen Leserinnen und Lesern emotionale Barrieren aufzubauen und mich selbst „in Verruf“ zu bringen – und rufe in Erinnerung: „Aber wie kann ein Unterricht zustande kommen, der einerseits wirklich der Sache des Evangeliums dienen will, also in den Umgang mit diesem Evangelium einzuführen trachtet, und doch jede, auch die kritischste Frage freigibt? Ein Unterricht also, der durchaus ‘konfessionell’, nämlich an das Evangelium gebunden, und doch nicht indoktrinär ist?“¹⁵

Kittels Antwort ist eindeutig: „Ein Unterricht, der diese schwierige Aufgabe bewältigen will, muß seinem Wesen nach theologischer Unterricht sein. Wenigstens christliche Theologie ist nämlich jenes eigentümliche Vermögen christlichen Glaubens, diesen Glauben so zu erhellen und zu rechtfertigen, daß man, in ihm stehend, zugleich jedem Einwand gegen ihn ausgesetzt bleibt.“¹⁶

Eine notwendige Anfrage an derzeitige christliche Theologie muß allerdings die sein, ob sie den Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen kann und tatsächlich hilft, in dem o.g. Sinne an den Gegenständen des christlichen Glaubens lernen

¹² Ebd., 14.

¹³ H. Giesecke, *Das Ende der Erziehung*, Um ein Vorw. erg. Ausgabe 1996, 71.

¹⁴ H. Kittel, *Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht*, 1970

¹⁵ Ebd., 68.

¹⁶ Ebd., 68.

zu können bzw. zunächst einmal hilft, fundamentale Gegenstände benennen und als solche beschreiben zu können.

Im Hinblick auf die Pädagogisierung der Schule zitiert H. Kittel Th. W. Adorno: „Anzugehen wäre gegen die Ideologie des Schulischen, die theoretisch nicht leicht greifbar ist, auch verleugnet würde, aber durch die Schulpraxis, soweit ich das zu beobachten vermag, hartnäckig hindurchgeht. Die Schule hat eine immanente Tendenz, sich als Sphäre eigenen Lebens und mit eigener Gesetzlichkeit zu etablieren... Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen. Diese wird vielmehr pädagogisiert.“¹⁷

Wenn Kittel sich in seiner Schrift heftig gegen die Pädagogisierung der Inhalte des Religionsunterrichts wehrt, wehrt er sich ja dagegen, daß im Unterricht immer etwas Bestimmtes mit den Inhalten erreicht werden muß, die Inhalte also Zielen und Methoden zugeordnet oder untergeordnet werden bzw. in ihnen und durch sie realisiert zu werden scheinen.

Bedeutet diese Pädagogisierung nun tatsächlich, auch für uns heute, einen Verlust der Freiheit in der Sache und letztlich auch der Verlust der Freiheit der Schüler und der Schülerinnen? Dürfen hier noch Fragen, dürfen Widerspruch und Verweigerung aufkommen? Darf in der Meinung und religiösen Einstellung des oder der anderen das Fremde wahrgenommen und als Fremdes akzeptiert werden – in unterscheidender Wahrnehmung? Findet doch gerade da, wo das geschieht, ein tatsächliches Einüben in freiheitliches Lernen statt, das immer auch ein politisches Lernen ist.

Hier sei noch einmal Helmuth Kittel erinnert, nicht nur historisch als Mahner, vielmehr in seiner aktuellen Aussagekraft: „Der weltanschaulich-religiöse Pluralismus, der heute unsere Schulen als geistige Welt langweilig macht, müßte überwunden werden. Wohlgermerkt: Ich spreche von weltanschaulich-religiösem Pluralismus, nicht von der Pluralität der in der öffentlichen Schule heute zu Wort kommenden Weltanschauungen bzw. Religionen. Unter der Devise der Toleranz sind diese Weltanschauungen und Religionen sorgfältig eingesargt, und es gibt keine geistigen Kontakte zwischen ihnen. Der weltanschaulich-religiöse Pluralismus ist heute ein Ferment geistiger Verödung unserer Schulen. Und sicherlich gäbe es wenig andere so wirksame Möglichkeiten, diese Verödung anzugreifen, wie einen bekenntnisfreudigen Religionsunterricht verschiedener Konfessionen und Religionen bzw. Weltanschauungen. Denn dieser Unterricht wäre ja - solange die Unfreiheit nicht total wird, was auch im Namen der Toleranz geschehen kann - eine denkbar scharfe Waffe gegen die weltanschauliche Friedhofsruhe der Schule... Es ist meine Überzeugung, daß die öffentliche Schule einen Beitrag von erheblicher Bedeutung zur weltanschaulichen Gesprächsfähigkeit unserer Gesellschaft leisten könnte.“¹⁸

¹⁷ Ebd., 91f.

¹⁸ Ebd., 82f.

Ich gebe abschließend zu, daß der Religionsunterricht nicht ohne begrenzte Intentionen existieren kann, ebensowenig ohne angemessene Methoden, die gerne auch sehr farbig sein können und die es sehr viel leichter machen zu unterrichten. Dennoch muß der Religionsunterricht sich wieder neu nach seinen Gegenständen fragen lassen (gerade im Interesse der Schüler und Schülerinnen) und erarbeiten, wie dieses Lernen an den Gegenständen zu beschreiben ist. Dies wird nun gewiß nicht allein im Sinne von Methoden zu beschreiben sein. Weiterhin muß er sich mit seinen Intentionen und Methoden und deren Implikationen auseinandersetzen – zumindest das interdependente Verhältnis neu reflektieren.

Dabei dürfen wir nun aber nicht davon ausgehen, daß wir, je weniger wir wissen, was wir mit unserer Erziehung erreichen, um so mehr guten Willen und gute Absichten (z.B. Intentionen und Methoden) produzieren.