


ANTI- PÄDAGOGIK

Studien zur Abschaffung der Erziehung

Ekkehard von Braunmühl

tologo verlag

ANTIPÄDAGOGIK

Studien zur Abschaffung der Erziehung

Ekkehard von Braunmühl

Einleitung

Die Zeitschrift »Kinder« veröffentlichte im Januar 1975 (Nr. 1/75, S. 6-7) eine private Umfrage von Dina Frank zum Thema: »Eine gute Mutter, wie ist die eigentlich?«

Die Kinder, deren Alter nicht genannt und deren Namen geändert wurden (»um sie vor ihren Müttern zu schützen«), gaben vorsichtige, einsichtige, nachsichtige Antworten.

»Niemand verlangte, sie müsse jedes Versprechen halten und immer nett sein.« ~ »Keins der Kinder erwartete, daß eine gute Mutter niemals wütend wird. ›Sie muß‹, meint Thomas, ›sonst platzt sie.« ~ »›Sie muß verbieten‹, erklärte Peter, ›das Leben ist gefährlich.« ~ (Nachdem ein Kind Angst vor Tigern äußerte:) »›Eine gute Mutter schützt also ihr Kind vor Tigern‹, fragte ich. ›Wie macht sie das denn?‹ ›Wenn man im Zoo ist, verbietet sie, daß man in den Käfig springt.« ~ »Selbst das Gebot, ›wasch dir die Hände und das Gesicht‹ findet Verständnis. ›Gute Mütter‹, meint Tim mit frommem Blick, ›gute Mütter halten ihre Kinder sauber.‹ Ich war erschlagen. ›Meinst du‹, fragte ich und bäugte zweifelnd den Milch-Schnurrbart unter seiner Nase, ›soll das heißen, du wünschst dir, daß deine Mutter verlangt, daß du dich wäschst?‹ Die Antwort kam sehr heftig: ›Nein. Wünschen würde ich, daß sie möchte, daß ich mich nie wasche. Aber dann wäre sie eine nette Mutter, nicht eine gute.‹ Gebote gehören zu einer guten Mutter ...«

Um den Unterschied zwischen einer netten und einer guten Mutter, einem netten und einem guten Vater, Lehrer, Erwachsenen, geht es in diesem Buch. Wodurch wird dieser Unterschied gerechtfertigt? Halten sich Kinder von netten Müttern nicht sauber? Springen sie in den Tigerkäfig?

Die These dieses Buches ist, daß der Unterschied zwischen einer netten und einer guten Mutter abgeschafft, überwunden werden kann und muß. Tims scharfsinnige Differenzierung zwischen dem Erwachsenen als Mitmenschen und dem Erwachsenen als Erzieher beinhaltet eine prägnante Definition der Erziehungsideologie, die vielleicht in vergangenen Zeiten einen Sinn hatte, heute aber nicht mehr aufrecht erhalten werden kann.

Die allseits respektierte Anthropologin Margaret Mead hat (zuerst 1961) drei Kulturformen analysiert:

- a. Die *postfigurative* Kultur »bezieht ihre Kontinuität aus den Erwartungen der Alten und dem Umstand, daß diese Erwartungen den Jungen fast unauslöschlich eingeprägt werden« (144, S. 27).
- b. Die *kofigurative* Kultur »ist eine Kultur, in der die Mitglieder der Gesellschaft ihr Verhalten nach dem Vorbild der Zeitgenossen ausrichten« (144, S. 52).
- c. Die *präfigurative* Kultur: »Wie ich meine, sehen die heutigen Kinder einer Zukunft entgegen, die so weitgehend unbekannt ist, daß man sie nicht, wie wir es gegenwärtig zu tun versuchen, als einen Wandel auf Generationsbasis mit Kofiguration innerhalb einer stabilen, von den Älteren kontrollierten und nach elterlichem Vorbild geformten Kultur unter Einschluß zahlreicher postfigurativer Elemente behandeln kann« (144, S. 80). »Nunmehr müssen wir offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren ~ und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf. Damit anerkennen wir ausdrücklich, daß die Wege, die uns in die Gegenwart geführt haben, nicht mehr gangbar sind und nie wieder begehbar sein werden« (144, S. 108 f.).

»Erziehung« als Funktion guter, verantwortungsbewußter Erwachsener konzentrierte sich auch früher »auf die Zukunft« und »auf die Kinder«. Der fundamentale Wandel aber, den Mead diagnostiziert, besteht darin, daß in einer präfigurativen Kultur die Erwachsenen nicht mehr wissen können, wie die Zukunft sein wird, demgemäß auch nicht mehr bestimmen können (»bestimmen« weder im beschreibenden noch im befehlenden Sinne), wie die Kinder sein sollen. Nur so viel ist klar: Der Entscheidungsfreiheit der Kinder, ihrer Selbstbestimmung darf nicht mehr vorgegriffen, die »Irreversibilität« des »Phänomens Generationslücke« (Mead, 144, S. 84) nicht länger ignoriert werden. Zwar »müssen wir erkennen, daß wir keine Nachkommen haben ~ wie unsere Kinder keine Vorfahren haben« (144, S. 96). »Aber da wir wissen, was wir nicht wissen und was sich der Prognose entzieht, können wir eine Umwelt schaffen, in der ein jetzt noch unbekanntes Kind in Geborgenheit aufwachsen und sich und die Welt

entdecken kann« (144, S. 105). Während es nach Meads Typologie früher legitim war, Kinder um ihrer Zukunft willen gemäß den Vorstellungen der Erwachsenen gezielt zu beeinflussen, zu führen, ihnen Fremdbestimmung aufzuerlegen, kann heute Zukunft nur noch werden, wenn »die Jungen Eigeninitiative in vollem Umfang entfalten und den Älteren den Weg ins Unbekannte weisen können« (144, S. 110). Daraus folgt, daß in Zukunft ein Kind nicht mehr als jemand gesehen werden darf, der auf sein späteres Leben vorbereitet werden muß, sondern als jemand, der hier und heute selbstverständlich und selbstbestimmt lebt und lernt. Punktum. Margaret Meads Buch »Der Konflikt der Generationen« endet mit dem Satz: »Die Zukunft ist jetzt« (144, S. 113).

Aus einer solchen Behauptung ergeben sich einige schwerwiegende Fragen. Welche Funktion verbliebe dem Begriff »Erziehung«? Wie müßten Erwachsene sich konkret gegenüber Säuglingen und Kleinkindern verhalten? Wie wären Erwachsene zu dem geforderten Verhalten zu befähigen?

Um diese Fragen wird es im folgenden gehen. Die Behauptung, daß in Zukunft nur noch eine nette Mutter auch eine gute Mutter ist, wird begründet, die Hindernisse, die dieser Erkenntnis theoretisch und praktisch entgegenstehen, werden untersucht, ein Ansatz zu ihrer Überwindung (bzw. zur Vorbeugung) wird dargestellt. Damit dieser Versuch überhaupt sinnvoll sein kann, mit anderen Worten: damit der Anspruch dieses Buches realistische Dimensionen nicht sprengt, ist eine strikte Begrenzung der Thematik erforderlich.

Wer etwa mit der Lupe die Feinstruktur eines Kleiderstoffes untersucht und dort Fehler entdeckt und nachzuweisen trachtet, die bei geringer Belastung zur Auflösung des ganzen Gewebes führen müssen, der wird schwerlich zur gleichen Zeit ein Organ haben für die Schwärmereien eines Couturiers oder auch für die Klagen einer Kundin beispielsweise darüber, daß das Kleid ihr nicht paßt. Ihn interessieren in diesem Augenblick nicht Farbe, Muster, Preis des Stoffes, nicht Paßform, Schönheit, Originalität des Kleides.

Damit soll gesagt sein, daß dieses Buch nicht von soziologischen und auch nicht von ökonomischen Bedingungen handelt, die für Erwachsene wie für Kinder zunächst einmal gleichermaßen Wirklichkeit sind. Ohne Zweifel haben sozialschichtenspezifische Unterschiede zwischen den Familien für die Sozialisation der Kinder allergrößte Bedeutung und ebenso sicher sind Einflüsse gesellschaftlicher Arrangements für das Leben und Lernen der

Kinder von der Pädagogik lange Zeit unterschätzt worden, aber dieser »Grobstrukturen« hat sich die Sozialisationsforschung inzwischen angenommen ~ ohne an der Wirklichkeit des Umgangs zwischen den Generationen Nennenswertes ändern zu können. Gelänge aber der Nachweis, daß nur nette Eltern in einem höheren Sinne auch gute Eltern sind, daß also »Erziehung« (Fremdbestimmung) in jedem Falle in Zukunft nicht mehr vertretbar ist, wäre ein erster Schritt dahin getan, innerhalb jedweder »Grobstruktur« ~ deren Änderung logischerweise dann nicht Aufgabe der »Erziehung« sein kann ~ Kinder in einer relativ gedeihlicheren Atmosphäre aufwachsen zu lassen. (Definitiv böse oder lieblose sowie stark sozial-geschädigte Erwachsene bleiben in diesem Buch außer Betracht: sie lesen es nicht, und über Abwesende soll man nicht verhandeln.) Das objektive Unrecht, das Kindern durch den Status ihrer Eltern angetan wird, zu analysieren und zu bekämpfen, ist eine außerordentlich wichtige Sache. In *diesem* Buch aber geht es darum, das subjektive Unrecht, das Kindern aller Schichten im Namen der »Erziehung« und »Pädagogik« angetan wird, nicht unerkannt zu lassen. Der soziologischen Perspektive wird nichts von ihrer Wichtigkeit abgesprochen, wenn der individuell-psychologische Spielraum des »Erziehungsfeldes« ~ wie klein er objektiv sein mag ~ von einzelnen Subjekten in konkretem Verhalten gegenüber Kindern qualitativ anders genutzt würde.

Die Vermischung der Perspektiven zeugt von einem unsauberen Denken, dem man sich unter keiner von beiden anvertrauen dürfte, auch wenn man weiß, daß die Trennung der Perspektiven niemals eine absolute sein kann, weil Verhältnisse im Makrosystem immer auch das Mikrosystem betreffen, ebenso wie Veränderungen in Mikrosystemen (Stichwort: Basisarbeit) proportional zu deren Anzahl Rückwirkungen auf das Makrosystem haben, die sich bei wirklich qualitativen Veränderungen obendrein nicht in bloßen Gegenwirkungen, also Abwehrmechanismen, manifestieren können.

Obwohl diese Arbeit einen Beitrag zur Sozialisationsforschung darstellt, beschränkt sie sich auf einen kleinen Sektor der Sozialwissenschaften (die anderen Sektoren vernachlässigend, aber nicht diskreditierend). Dieser Sektor umgreift im wesentlichen Systeme von Grundsatzaussagen der Fachpädagogik, der Tiefenpsychologie und der Anthropologie. Aus praktischen Gründen werden dabei die erheblichen, teils historisch, teils politisch-weltanschaulich, teils wissenschaftstheoretisch begründeten Positionsunterschiede der einzelnen Autoren ignoriert: Diese Unterschiede sind, so wichtig man sie auf ihrer Ebene nehmen muß, solche des Überbaus,

während sich das vorliegende Buch mit Basisphänomenen befaßt, damit, was da in der Wirklichkeit mit Kindern geschieht, besonders während ihrer ersten Lebensjahre. Selbst die Erziehungsideologie ist insofern als Basisphänomen anzusehen, als sie Fundament jeder Erziehungskonzeption ist. (Eine *bestimmte* Erziehungsideologie oder -konzeption wäre dagegen dem Überbau zuzurechnen und auf dieser Ebene zu diskutieren.) Der Pädagogikprofessor Heinrich Kupffer verwendet das Basis-Überbau-Modell in ähnlichem Sinne:

*»Als pädagogischer **Überbau** ließe sich das verstehen, was sich in Gestalt von formulierten Programmen, Zielen, Wesensbestimmungen, allgemeinen Weisheiten und Begründungen für Maßnahmen - kurz: im Sprechen **über** Erziehung - niederschlägt, während die **Basis** durch die zwischenmenschliche Konstellation gebildet würde, in der sich die faktisch wirksame gegenseitige Einschätzung der Erziehungspartner ausdrückt« (55, S. 27).*

Wie diese gegenseitige Einschätzung heute noch in aller Regel aussieht, ist kein Geheimnis. Nur notorische Heuchler können die folgende Charakterisierung bestreiten:

»Es ist blanke, naturwüchsige Anarchie, was heute um und mit und gegen Kinder vor sich geht« (H. Saussure/O. F. Gmelin in der Zeitschrift »vorgänge«, Nr. 3/1973, S. 83).

Sogar die eingangs zitierten schönfärberischen Antworten der Kinder bestätigen diese Diagnose. Obwohl Peter weiß, daß das Leben gefährlich ist, traut er sich eigene Konsequenzen aus diesem Wissen nicht zu und akzeptiert die Dompteursrolle der Mutter. Die Mutter ihrerseits war offenbar nicht nur nett (indem sie das Kind auf Gefahren aufmerksam machte, es notfalls rettete), sondern sie war gut, sie schützte, ebenso wie Tims Mutter, durch Verbote, d. h. sie schätzte das Kind als Dressurobjekt ein. Und die gedemütigten Kinder müssen diese Einschätzung übernehmen, sie müssen, um nicht alles zu verlieren, Sklavenseelen entwickeln. (Tim kommt nicht auf die Idee, sich zu wünschen, daß seine Sauberkeit seine Sache wäre, er wünscht sich, daß *seine Mutter* möchte, daß er sich nie wäscht.)

Dies ist die Basis, die zwischenmenschliche Konstellation. *Über* dieser Basis mögen, als Überbau, mehr oder weniger sinnvolle Begründungen oder

Vorwände stehen, natürlich auch wohlmeinende Absichten. In diesem Buch aber soll gezeigt werden, was *hinter* dieser Basis steht (teils bewußt, teils unbewußt) und durch seine Allgegenwart selbst wieder basalen Charakter angenommen hat, unabhängig davon, ob es mit dieser oder jener pädagogischen, tiefenpsychologischen, anthropologischen Begründung überbaut wird. Eine andere Frage, die im folgenden stark vernachlässigt wird, ist die der Altersunterschiede von Kindern. Pädagogische Bücher, besonders solche mit detaillierten Ratschlägen, müssen dem Alter der Kinder (also Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie) naturgemäß größte Beachtung schenken. Unternimmt man aber ~ mit Heinrich Kupffer: »einen Angriff auf eines der letzten Tabus, die sich der moderne Mensch noch bewahrt hat: das Tabu, einen anderen erziehen zu dürfen« (130, S. 29), so ist es nur logisch, wenn man der Altersfrage wenig Beachtung schenkt. (Entsprechend wenig beachtet die Antipsychiatrie Unterschiede der »Krankheits«-Bilder ihrer Patienten ~ ich verweise hier nur auf David Coopers Buch »Psychiatrie und Antipsychiatrie«, 46.) Es gibt aber einen Anlaß, bei ihr dennoch zu verweilen. Während Kupffer in seinen Schriften ohnehin stets von »Jugend« spricht ~ »Dieses Buch will zeigen, daß die Jugend kein ›Gegenstand‹ der Pädagogik sein kann« (130, S. 8) ~ und sich auf Altersdifferenzierungen an keiner Stelle einläßt, hat sein Kollege Hartmut v. Hentig in einem Vortrag »Jugend ~ Oder: Die Unzuständigkeit der Pädagogik« (abgedruckt in der Zeitschrift »Neue Sammlung«, Heft 6, November/Dezember 1974, S. 492 bis 517) die Meinung vertreten, Jugend sei »nicht mehr Objekt von Pädagogik« (S. 493), wobei das »mehr« nicht heißt, sie könne es *heute* nicht mehr sein (obwohl v. Hentig sich auch auf Mead beruft; S. 499, 504), sondern sich auf das individuelle Alter bezieht:

»Der Pädagoge weiß, daß er das Kind spätestens mit dem 14. Lebensjahr in seiner Selbständigkeit nicht mehr fördern kann, wenn er ihm nicht auch Selbständigkeit gewährt. Er kann es zwar weiter belehren, beraten, disziplinieren, anregen, darf es aber nicht durch ›pädagogische Maßnahmen‹ um der Selbständigkeit willen von der Selbständigkeit ausschließen. Seine spezifische Funktion endet hier: sie hebt sich selbst auf« (S. 493).

Diese Ansicht ist unter Pädagogen, unter allen Erwachsenen, heute noch weit verbreitet. Sie bleibt jedoch an der Oberfläche, schränkt den Begriff

»Selbständigkeit« auf seine Handlungskomponente ein (ignoriert seine Motivkomponente: das Ideal pädagogischen Denkens ist der Zögling, der selbständig tut, was andere wollen), übersieht, was in diesen 14 Jahren in der Seele des Kindes angerichtet wurde. Der Vorsatz, Kinder irgendwann in die Selbständigkeit zu *entlassen*, hebt sich tatsächlich, aber ganz anders als v. Hentig es meinte, selbst auf: Wer den Status als Objekt von Fremdbestimmung zu Beginn seines Lebens hinnehmen, verinnerlichen mußte, kann später zwar Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, Entscheidungen treffen und eine respektierte Persönlichkeit werden, aber immer zahlt er einen hohen Preis dafür: Er muß »sich zusammennehmen«, um »sich nicht zu vergessen«, er muß »sich beherrschen«, um nicht »aus der Haut zu fahren«, er muß »um Haltung ringen«, um nicht »den Kopf zu verlieren«, er muß versuchen, »zu sich selbst zu finden«, um zu erfahren, »was er eigentlich will« er muß »sich selbst in der Hand behalten«, um nicht »die Kontrolle über sich zu verlieren«, umgekehrt muß er zum Beispiel Alkohol trinken, um »sich gehenlassen zu können«, »sich zu entspannen«, einmal »aus sich herauszugehen«, insgesamt muß er sein Leben so einrichten, daß ihm Ventile und Objekte zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe und auf deren Kosten er »sich abreagieren« kann.

In allen diesen Redensarten drückt sich das Problem des »Selbst« aus, für das es keine endgültigen Formulierungen gibt, weil der Mensch ~ objektiv ~ immer auch als bloße Summe aller seiner Bedingungen definiert werden kann, als »Produkt« von Anlage und Umwelt. Solcher Definition ist jede Subjektivität nur Schein oder Erkenntnisschwäche ~ eine Problematik, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch völlig ungelöst ist, deshalb hier nicht verfolgt werden kann. (Einen vielversprechenden Ansatz zur Durchbrechung monadologischer Zirkelargumentationen bieten Laing/Phillipson/Lee, 136; zum »subjektiven Faktor« wichtig besonders: Klaus Horn, 116.) Wiederum aus praktischen Gründen, schon weil auch die »erziehenden« Erwachsenen gleichermaßen nur als »Produkte« angesehen werden können, wenn sie, objektivistisch (fatalistisch) die Kinder als solche betrachten, verbleibt dieses Buch weitgehend im klassischen Rahmen der Trennung von Selbst und Anderen (ego und alter), legt freilich auf die Beziehungen zwischen ihnen entscheidenden Wert. Eine Untersuchung dieser Beziehungen zeigt, daß die Versuche des Einzelnen, sein psychisches

Gleichgewicht mit Hilfe und auf Kosten anderer zu stabilisieren, zunehmend scheitern: psychosomatische Krankheiten wüten wie eine Seuche. Und in der Tat ist die Seuche ansteckend, denn jedes Kind, das in diese Atmosphäre geboren, zum Objekt erzieherischer Ansprüche degradiert und sich selbst entfremdet ~ genauer gesagt: entselbstet ~ wird, findet sich gezwungen, das übliche Spiel des Sichtterrorisierens und seinerseits Terrorisierens (sogar sich selbst) mitzuspielen und neigt später dazu, in berechtigter Unschuld seine ebenso berechnete Unzufriedenheit auf äußere Gründe (die Zustände, das System, die anderen, die Natur des Menschen, das Schicksal) zurückzuführen. Je vollständiger ein Mensch entselbstet (depersonalisiert) wurde, desto aussichtsloser sucht er in sich selbst nach etwas Eigenem, desto schwerer fällt es ihm, auch vor sich selbst die Verantwortung für sein Leben zu übernehmen, desto konsequenter mißtraut er sich selbst und allen anderen, desto intoleranter, pädagogischer, totalitärer ist sein Denken. Sogar das Spiel mit Utopien wird ihm blutiger, unfruchtbarer Ernst. In der präfigurativen Kultur ist er, unabhängig von seinem sozialen Status, zur existentiellen Hilflosigkeit, zur Rolle des Opfers verdammt.

Der Soziologe George Duveau hat einmal die Frage gestellt:

»Kann die Geschichte nicht als das Psychodrama anmuten, mit dessen Hilfe viele Individuen ihre Neurosen heilen zum großen Schaden einer Gesellschaft, die durch ein derartiges Spiel aus den Fugen gerät?« (161, S. 417).

Aber die Neurosen sind hartnäckiger, das Spiel bleibt Ernst, nicht nur im jeweils privaten Bereich. Wir Deutschen können noch nicht vergessen haben, wie schwer es ansonsten ehrenwerten Menschen in bestimmten Situationen fällt, Widerstand gegen den irrationalen Appell an die verinnerlichten Instanzen von Vater und Mutter (durch Führer und Partei) zu leisten, auch wenn alles Ehrenwerte ohne diesen Widerstand verloren ist. Je unvorhersehbarer die Zukunft wird, desto vorhersehbarer werden Katastrophen großen Stils, wenn es nicht gelingt, Menschen aufwachsen zu lassen, die nicht vor jeder Schwierigkeit kapitulieren, nicht zu infantiler Hilflosigkeit oder infantilem Größenwahn regredieren, deren Identität nicht so labil, weil im Kern gebrochen ist, deren Selbstachtung nicht so total von den Launen der Umgebung abhängig ist, deren Vernunft und

Menschlichkeit nicht aus äußerlicher Tünche besteht, die nach jedem kleinen Regenguß mühsam ausgebessert werden muß (und in einem großen Regen ganz verschwindet), sondern deren Vernunft und Menschlichkeit organisch von innen wachsen konnten. Mit der entsprechenden Intention hat George Duveau seine Schlußfolgerung formuliert:

»Es muß eine Pädagogik geschaffen werden, die dem Menschen ermöglicht, sich der Geschichte zu widersetzen« (161, S. 424).

Es wird zu zeigen sein, daß eben dies unmöglich ist. H. v. Hentig definiert in dem oben genannten Vortrag (S. 493):

»Pädagogik soll heißen: Maßnahmen, die unselbständigen Menschen helfen, selbständig zu werden, wobei Selbständigkeit nicht absolute Unabhängigkeit bedeuten kann, sondern immer nur die in dieser Gesellschaft mögliche Autonomie. Sie kann auf verschiedenen Gebieten in verschiedenem Alter erreicht werden.«

Wenn diese Definition gültig ist (anerkannt ist sie fast durchgängig), dann gilt es, Duveaus Forderung anders zu formulieren. Es muß nicht irgendeine Pädagogik geschaffen werden (die unselbständigen Menschen hilft, selbständig zu werden, und sie gerade durch diesen Vorsatz unablässig demütigt), damit der Mensch sich der Geschichte widersetzen kann, sondern es muß die überholte, die gestrige, die pädagogische Interpretation von »Selbständigkeit« und »Selbst« zurückgewiesen werden. Wenn man sich schon in die geschichtliche Dimension begibt, darf man in pädagogischen Vorurteilen (die von der Geschichte hinreichend widerlegt sind) nicht steckenbleiben. Eher wäre aus der Geschichte ein *Auftrag* herauszulesen, der heute, spätestens heute, dahin lauten muß, sich *der Pädagogik, der Erziehungsideologie* zu widersetzen. H. v. Hentig sagte:

»Die These dieses Referats war: daß die Pädagogik für den Konflikt der Generationen nicht zuständig ist, ihn nicht nur nicht heilen kann, sondern geradezu produziert. Die Pädagogik verführt die Erwachsenen, an den Jugendlichen fortzusetzen, was sie an den Kindern getan haben: eine Lenkung des Willens, wie man es neutral, eine pädagogische Manipulation, wie man es häßlich bezeichnen kann. Setzen die Erwachsenen dies fort, versäumen sie ihre jetzt fällige pädagogische Rolle: nicht pädagogisch, sondern sie selbst zu sein, ihre Sache zu tun und darin ein glaubwürdiges

Vor- oder Gegenbild zu geben; sie begegnen dem Jugendlichen nicht als selbständiger Person ~ wonach er in diesem Stadium doch am meisten verlangt« (S. 512).

In dieser Aussage ~ und in v. Hentigs Schriften überhaupt ~ bleibt ungefragt, warum die Pädagogik, die den Konflikt der Generationen »geradezu produziert«, gegenüber jüngeren Kindern (das heißt konsequenterweise immer auch: gegenüber Säuglingen) irgendeine Berechtigung hat, warum Erwachsene gegenüber jüngeren Kindern nicht »sie selbst«, nicht glaubwürdig sein sollen. (Sieht man von v. Hentigs Altersdifferenzierung ab, drückt sich das Dilemma eines Pädagogen, der seine antipädagogische Einstellung noch glaubt verbergen zu sollen, sehr hübsch aus in der Formulierung der »pädagogischen Rolle: nicht pädagogisch ... zu sein«.) Die Vorstellung, die irreversible Generationslücke (Mead) beginne erst in irgendeinem Alter zu klaffen, kann nicht aufrecht erhalten werden. Es widerspricht jeder Psycho-Logik, relativ wehrlose Kleinkinder mit pädagogischen Manipulationen zu terrorisieren, dadurch Selbständigkeit zu verneinen und ein Selbst, das da stehen könnte, unmöglich zu machen, sich anschließend aber aus der Affäre zu ziehen, weil Jugendliche sich pädagogische Manipulationen nicht mehr gefallen lassen. Befragt man diese Einstellung (die Hartmut v. Hentig persönlich gar nicht *hat*, nur aus pädagogischer Tradition theoretisch *vertritt*) auf ihre Motive, so kommt, wie zu zeigen sein wird, als ein wesentliches die Feigheit zum Vorschein. Aus welchem anderen Grunde gilt es in weiten Erzieherkreisen als unschicklich, Jugendliche noch zu schlagen, während Kleinkinder weiterhin mindestens mit Klapsen dressiert werden?

Konsequenter denkt Margaret Mead, wenn sie fordert:

»Statt des aufrechten Alten im Silberhaar, der in der postfigurativen Kultur Vergangenheit und Zukunft in all ihrer Größe und Kontinuität vertrat, muß das ungeborene, das bereits empfangene, aber noch im Mutterleib ruhende Kind zum Symbol des zukünftigen Lebens werden« (144, S. 104).

Nimmt man diese Forderung ernst, dann darf pädagogisches Denken (das, mit v. Hentig »neutral« gesagt, »eine Lenkung des Willens« ~ konkret also Gehirnwäsche ~ anzielt) in einer präfigurativen Kultur zu keiner Zeit eine Rolle spielen. Allerdings, dieses Postulat stößt auf erhebliche Widerstände. Ihnen wird nachzugehen sein. Ausgangspunkt ist die *generalisierte*

Annahme v. Hentigs: »die Einpassung der Jugendlichen (bereits der Säuglinge; EvB) in das System ist nicht die Lösung, sondern das Problem« (a. a. O., S. 512).

Paul Watzlawick, John H. Weakland und Richard Fisch sagen über das »moderne Pseudoproblem der Generationenlücke« :

»Die unangenehmen und oft entmutigenden Reibungen zwischen der älteren und der jüngeren Generation bestehen seit längster Zeit und sind immer wieder der Gegenstand erstaunlich stereotyper Klagen. (Anmerkung: Auf einer babylonischen Tontafel, deren Alter auf mindestens 3000 Jahre geschätzt wird, steht zu lesen: ›Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein, wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten.‹) Wenn es der Menschheit aber im Laufe der Jahrtausende nicht gelungen ist, dieses ewig aktuelle Problem zu lösen, so muß angenommen werden, daß es wahrscheinlich keine Lösung hat. Heutzutage aber hat sich eine genügend große Anzahl von Personen davon überzeugt, daß die Generationenlücke geschlossen werden kann und muß. Diese Überzeugung, und nicht die Generationenlücke selbst, ist nun für eine Unzahl von Problemen verantwortlich, vor allem durch die Verursachung einer verschärften Polarisierung zwischen den Generationen, während vorher nur eine lästige Schwierigkeit bestand, mit der man anscheinend zu leben gelernt hatte. Da die Polarisierung nun aber einmal in Gang gebracht ist, ›überzeugen‹ sich mehr und mehr Menschen davon, daß mehr zu ihrer Lösung getan werden muß. ›Mehr desselben‹ ist ihr Rezept für diese erwünschte Veränderung, und damit wird die ›Lösung‹ zum Problem« (211, S. 53 f.).

Wenn »Erziehung« und »Pädagogik« (es gibt zu viele verschiedene Definitionen dieser Begriffe, als daß es praktisch wäre, sich für eine zu entscheiden. Im üblichen Sprachgebrauch gilt »Pädagogik« als Handlungslehre im Dienste von »Erziehung« als einem Prozeß. Wichtig sind nur zwei Abgrenzungen: Seit sich der Begriff »Sozialisation« für das Gesamt der bewußten und unbewußten, »intentionalen« und »funktionalen« Lern- und Lehrvorgänge weitgehend durchgesetzt hat ~ eine Ausnahme bildet Heinrich Kupffer ~, wird der Begriff »Erziehung« von fast allen Erziehungswissenschaftlern für die geplante, zielgerichtete, letztlich

fremdbestimmte Veranstaltung von Erwachsenen reserviert. Damit hebt er sich ab vom *Lernen* der Kinder als deren Aktivität, der gegenüber sich Erwachsene rein mitmenschlich ~ nett ~ einstellen können) ~ wenn »Erziehung« und »Pädagogik« nicht die Lösung für das Generationenproblem sind, sondern dessen Ursache, läßt sich das Problem nicht auf der pädagogischen Ebene überwinden. Mit Watzlawick u.a. muß man sich »gegen die versuchte *Lösung* und nicht gegen die *Schwierigkeit selbst*« (211, S. 103) richten, um zu einer »Lösung zweiter Ordnung« zu kommen:

»1. Lösungen zweiter Ordnung werden auf Lösungen erster Ordnung angewandt, wo diese nicht nur keine Lösung herbeiführen, sondern selbst das zu lösende Problem sind.

2. Während Lösungen erster Ordnung sich meist auf ›gesunden Menschenverstand‹ gründen (zum Beispiel auf das ›mehr desselben‹-Rezept), scheinen Lösungen zweiter Ordnung häufig absurd, unerwartet und vernunftswidrig; sie sind ihrem Wesen nach überraschend und paradox.

*3. Daß Lösungen zweiter Ordnung sich auf problemerzeugende Pseudolösungen beziehen, bedeutet ferner, daß damit die zu lösenden Probleme **jetzt** und **hier** angegangen werden. Was dabei verändert wird, sind die Wirkungen und nicht die vermeintlichen Ursachen der betreffenden Situation: die entscheidende Frage ist daher was? und nicht **warum?***

4. Lösungen zweiter Ordnung heben die zu lösende Situation aus dem paradoxen, selbstrückbezüglichen Teufelskreis heraus, in den sie die bisherigen Lösungsversuche geführt haben, und stellen sie in einen neuen, weiteren Rahmen« (211, S. 105).

Bisher hat sich unter den Fachpädagogen in Deutschland am konsequentesten Heinrich Kupffer in diesen neuen, weiteren Rahmen gestellt und über »Pädagogik« und »Erziehung« »auf einer anderen Ebene«, »auf der Metastufe« (Kupffer, 55, S. 18) reflektiert, hält allerdings am Terminus »Erziehung« fest und hat erst spät die Analogie von »Antipsychiatrie und Antipädagogik« (so der Titel seines Aufsatzes in der Zeitschrift »Die Deutsche Schule«, Nr. 9/1974, S. 591-604) vollzogen. Aber Kupffer ist unabhängig von der Begriffswahl tatsächlich aus der Ebene des erzieherischen Denkens ausgebrochen und argumentiert auf der Meta-

Ebene antipädagogisch. Beispielsweise nennt er die Frage des Erziehers »Was soll ich tun?« »falsch gestellt« (129, S. 91), bestreitet der Erziehung »die Aufgabe, junge Menschen zu *verändern*« (55, S. 19); die ~ durch und durch pädagogische ~ Frage: »Wie beeinflusse ich den anderen am wirksamsten?« nennt er »unpädagogisch«, löst sie durch seine Frage: »Wer ist der andere, wo befindet er sich, in welcher basalen Konstellation tritt er mir gegenüber?« ab, die er freilich als »pädagogisch« bezeichnet (55, S. 28 f.), obwohl sie sich immer stellt, nicht speziell nur im »Erziehungsfeld«. Weiterhin erklärt Kupffer: »Kritische Pädagogik« (heute würde er sicher »Antipädagogik« sagen) »würde das gesamte Problem der Erziehungsziele, Erziehungsmittel und Erziehungsmaßnahmen nicht lösen, sondern auflösen« (55, S. 37). »Ein Umgang zwischen Älteren und Jüngeren dürfte vielleicht künftig nur auf der Basis einer völligen Entpädagogisierung möglich sein« (130, S. 177).

Diese wenigen Beispiele zeigen deutlich genug, daß Antipädagogik nicht eine Alternativlösung auf der Ebene des Anspruchs Erwachsener, Kinder irgendwohin zu erziehen (also auf der Ebene der Erziehungsideologie) sein kann, sie wendet sich folgerichtig auch gegen die »antiautoritäre« Variante dieser Ideologie:

»Antipädagogik heißt nicht Befürwortung einer antiautoritären Erziehung, weil sie erkennt, daß diese die Machtstrukturen selbst im Grunde nicht aufhebt« (Kupffer, »Antipsychiatrie und Antipädagogik«, a. a. O., S. 604).

(»Keine Aussage, die innerhalb eines Bezugssystems gemacht wird, kann gleichzeitig sozusagen aus diesem System heraustreten und sich selbst negieren. ... denn nichts innerhalb eines bestimmten Rahmens hat die Macht, den Rahmen selbst zu verneinen.« Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, 210, S. 188)

In der heutigen Zeit, in der die Pädagogik wie ein Krebsgeschwür in immer neue Lebensbereiche hineinwuchert, entstehen natürlich komplizierte Verständigungsprobleme, wenn man sich dergestalt zwischen alle pädagogischen Stühle setzt. Die folgenden Kapitel bleiben mit Sicherheit unfruchtbar, wenn der Leser z. B. Rat und Hilfe sucht, aber den Anspruch, gegenüber Kindern und Schülern doch seinen Kopf durchzusetzen, nicht aufgibt. Innerhalb des durch diesen Anspruch ausgefüllten Rahmens bleibt das pädagogische Tun im Sinne von Watzlawick u. a. ein »Spiel ohne Ende«: Druck erzeugt Gegendruck, der Druck wird verstärkt, und so fort. Ebenso

erzeugt Fremdbestimmung Abhängigkeit, rechtfertigt Abhängigkeit, zirkelschlüssig, Fremdbestimmung, und so fort ~ und die dann in die sogenannte Selbständigkeit entlassenen Jugendlichen binden sich an Rauschmittel aller Art: folgerichtig macht die Andragogik (vgl. z. B. Brim/Wheeler: »Erwachsenen-Sozialisation«, 39) rasche Fortschritte. Nur die Menschen nicht. Ein Spiel ohne Ende.

*»Spiele ohne Ende ... sind genau das, was der Ausdruck besagt: sie sind in dem Sinne endlos, als sie keine Vorkehrungen für ihr Aufhören enthalten. Aufhören, wie Erwachen aus einem Traum, ist nicht Teil des Spiels selbst, ist nicht ein Element dieser Gruppe; Aufhören ist **meta** zum Spiel, es hat einen anderen, höheren, logischen Abstraktionsgrad als irgendein regelbedingtes Ereignis **innerhalb** des Spiels« (Watzlawick u.a., 211, S. 41 f.).*

Mit dem Erziehen aufzuhören, aus diesem Alptraum aufzuwachen, dieses Spiel ohne Ende von außen zu betrachten und zu beenden, ist deswegen eine so schwierige Aufgabe, weil es in unserem Kulturkreis kaum Menschen gibt, die sich mit den Regeln dieses Spiels nicht anfreunden mußten, die diesen Traum nicht mit dem Leben verwechseln, die nicht felsenfest davon überzeugt sind, es wäre nicht gut, einfach nett zu sein. Deswegen kann sich dieses Buch nur an Menschen wenden, die unter diesem Spiel wenigstens noch zu leiden vermögen, nicht an die, wie man sagen könnte: total erfolgreich Erzogenen, welche diese Not in der Regel als Tugend ausgeben. »Im Letzten können Bücher sowieso nur ins Bewußtsein heben, was man insgeheim ohnehin schon weiß ~ und sich nur nicht getraut hat, es selber zu denken« (Saß, 186, S. 32). Denn »wir verstehen nur das, was in seiner Grundstruktur uns bereits ~ das heißt: auf Grund unserer eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen ~ vertraut ist« (Wellendorf, 212, S. 52). Der Unterschied zwischen Lernen und Erziehung, zwischen netten und guten Menschen, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ist jedermann vertraut. Aber die allgemeine Unsicherheit zu Beginn einer absolut neuen Kulturform erlaubt nur dem Mutigen, selber zu denken, was er insgeheim schon weiß.

Daß sich weniger Menschen als bisher von sogenannten Fachleuten den Schneid abkaufen lassen, ist die Hoffnung dieses Buches. Sie richtet sich einerseits auf die noch ungeborenen Kinder, andererseits auf die Eltern, die noch keine sind. Vielen von ihnen ist eine heute noch utopisch erscheinende

Qualität des Lebens und Zusammenlebens zu ermöglichen, wenn es gelingt, ihnen erkennbar zu machen, daß kein rationaler Grund sie zwingt, in das Erziehungsspiel ihrerseits aktiv einzutreten.

Dieser ~ prophylaktischen ~ Absicht dienen die folgenden Kapitel. Zunächst wird ein Alternativvorschlag zu den gegenwärtigen Programmen der »Erziehung zur Erziehung« unterbreitet. Im Zentrum stehen Analysen der (objektiven) Kinderfeindlichkeit und des Kinderwunschs bei Jugendlichen. In den Kapiteln 2 und 3 werden die »pädagogische« und die »therapeutische« als konträre Einstellungen analysiert und definiert. Das wichtigste Resultat liegt in der verblüffenden Feststellung, daß Psychotherapeuten der bereits erkrankten Seele entschieden mehr Kraft zutrauen und Eigeninitiative zubilligen als Pädagogen der noch nicht erkrankten. Kapitel 4 versucht zu klären, warum die gestrige Erziehungsideologie ihre menschenfeindliche Herrschaft so ungebrochen ausüben kann, obwohl die Sozialwissenschaften in den letzten Jahren massenhaft (wenn auch untereinander noch wenig verbunden) Erkenntnisse und Theorien geliefert haben, die das pädagogische Denken ad absurdum führen. Kapitel 5 untersucht die andere Seite der Medaille, den Gegenpol der pädagogischen Ambition Erwachsener, und postuliert einen Autonomieanspruch der Kinder (von Anfang an). Das 6. Kapitel dürfte für Vollblutpädagogen am schockierendsten sein. Mit Hilfe bestimmter Differenzierungen moderner kommunikationstheoretischer Aussagen wird der Nachweis erbracht, daß spezifisch pädagogische Akte (für sich genommen) stets das Gegenteil des Beabsichtigten erreichen. In den letzten drei Kapiteln werden die wichtigsten bis dahin aufgetauchten Fragen ansatzweise beantwortet, soweit sie nicht Handlungsanweisungen gelten, sondern Konsequenzen der antipädagogischen Einstellung betreffen. Dabei steht im letzten Kapitel der Vorschlag des ersten noch einmal im Vordergrund, Jugendlichen Informationen über die Konsequenzen ihrer Einstellung gegenüber Kindern nicht länger vorzuenthalten. Aber Handlungsanweisungen werden auch hier nicht gegeben. Die antipädagogische Einstellung ist unteilbar. Sie riskiert es, einerseits aus Prinzip, andererseits (bezüglich dieses Buches) weil der Autor erst seit zehn Jahren konkrete Erfahrungen mit ihr sammelt, viele Fragen offenzulassen. Es hat sich aber immer wieder gezeigt, daß, wer die antipädagogische Einstellung

verstanden hat, solche Fragen selbst beantwortet. Fremde Antworten (nicht Informationen und Ideen) auf existentiell bedeutsame Fragen sind letztlich immer schlechter als gar keine. Die eigentlichen Studien, nach den folgenden Vorarbeiten, müssen dem Leser anheimgestellt bleiben ~ schon weil er die Verantwortung für grundgesetzwidriges Tun (Erziehungsrecht und -pflicht der Eltern sind z. B. in Art. 6, Abs. 2 GG verankert) nur selber tragen kann.

»Erziehung zur Erziehung«?

Notwendigkeit, Probleme, Chancen eines schulischen Beitrags zur
Vorbereitung auf die Elternschaft

Bestandsaufnahme

Schon lange ist es kein Geheimnis mehr, daß mit der Elternrolle gewisse Probleme verbunden sind. Wilhelm Buschs Stoßseufzer aus dem »Julchen«, 1877: »Vater werden ist nicht schwer, Vater sein dagegen sehr«, entsprang sicher schon damals nicht einer *neuen* Erfahrung, und wenn auch das Mutterwerden um einiges schwerer ist, so wird doch dadurch das Muttersein um nichts leichter. Trotzdem gilt es bis in unsere Tage hinein weithin als schiere Selbstverständlichkeit, daß die Elternrolle nicht eigens erlernt zu werden braucht. Dadurch werden den Heranwachsenden objektive Kriterien, mit denen sie ihre Eignung zur Elternschaft prüfen könnten, vorenthalten. In den zahllosen, auch den diskutablen Schriften zur Sexualaufklärung wird die ~ dann natürlich erwünschte ~ Schwangerschaft zur Grenze der Information, wie die Unterhaltung in einem Hollywoodfilm mit der Hochzeit endet. Durchgängig gibt es keine Hilfestellung bei der Entscheidung, *ob* eine Schwangerschaft gewünscht wird oder nicht. Der Kinderwunsch ist eine tabuähnlich respektierte Privatangelegenheit.

Exemplarisch sei dies dargestellt anhand der Broschüre »Jedes Kind hat ein Recht erwünscht zu sein«, die 1973/4 im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln herausgegeben wurde. Diese 24 Seiten starke, großformatige, aufwendig gedruckte Broschüre, die in einer Auflage von 4 Millionen Exemplaren verteilt wurde, gibt Auskunft über Verhütungsmittel, die Entstehung einer Schwangerschaft usw. Es werden sogar Gründe erwähnt, »die dafür sprechen, mit einem Kind zu warten«: Ausbildung, Berufstätigkeit und Karrierestreben, sowie »Ziele« und »Wünsche« seien solche Gründe. Dann folgt:

»Vielleicht fühlen sie sich auch noch nicht reif genug für ein Kind. Für die Elternrolle. Da ist eine Wartezeit von zwei bis drei Jahren gut. Gut für die Partner. Und gut für das Kind. Das dann, wenn es gewünscht ist, die schönsten Bedingungen hat, glücklich zu sein und glücklich zu machen« (S. 6).

Abgesehen davon, daß der letzte Satz, wie noch gezeigt wird, höchst problematisch ist: Woher nehmen junge Menschen Entscheidungsmaßstäbe, ob sie sich für ein Kind »reif genug« (übrigens eine dubiose Perspektive angesichts des Zustands unserer von reifen Menschen gestalteten Welt) fühlen können, wenn ihnen verheimlicht wird, welche Anforderungen die Elternrolle beinhaltet?

Wie das subjektive Gefühl, und sei es noch so illusionistisch, verabsolutiert und von realitätsgerechten Informationen abgeschirmt wird, zeigen folgende Sätze:

»Es ist nicht materialistisch gedacht, wenn man Kinder nicht in wirtschaftlicher Not groß werden lassen will. Es stimmt nicht, wenn man sagt: Wo zwei satt werden, werden auch drei satt. Es genügt heute eben nicht mehr, Kinder nur satt zu machen. Kinder sind eine Aufgabe. Die schönste Aufgabe der Welt. Und wenn man die Kraft und die Möglichkeit hat, sich Kinder zu wünschen ›wie die Orgelpfeifen«, bitte, dann sollte man es bewußt tun. Denn Familienplanung ist nicht kinderfeindlich« (S. 6).

Der einzige weitere Hinweis, der das Kind mitbetrifft, findet sich auf Seite 21:

»Unbedingt sollte man vor einer Schwangerschaft ~ spätestens während der Schwangerschaft ~ Blutgruppe und Rhesus-Faktor beider Partner vom Arzt bestimmen lassen. Auch Infektionskrankheiten während der Schwangerschaft können die Entwicklung des werdenden Kindes beeinflussen. Deshalb sollte jede Frau die gesetzlich gegebenen Möglichkeiten der Schwangerschaftsuntersuchungen nutzen.«

Damit wird ersichtlich, daß materielle und medizinische Erwägungen als hinreichend betrachtet werden, die »schönste Aufgabe der Welt« in Angriff zu nehmen. Welche Orientierungshilfen allerdings ein Bewußtsein erhält, das »die Kraft« für Kinder »wie die Orgelpfeifen« zu haben glaubt, bleibt schleierhaft. Und dieser Schleier wird erst gelüftet, wenn die Orgelpfeifen zu Nervensägen geworden sind und Eltern ihre frühere »Kraft« verfluchen, Erziehungsberatungsstellen überlaufen und die schönste Aufgabe der Welt nicht schnell genug an Kindergärten und möglichst Ganztagschulen übertragen können. Hartmut v. Hentig, der sicher nicht im Geruch der Kinderfeindlichkeit steht, sagt dazu:

»Kinder sind einerseits ein Kristallisationspunkt des sozialen Egoismus: Familien, Schichten, ganze Wohnviertel erkennen sich und ihr Schicksal daran, wie ihre Kinder aufwachsen und vor allem von anderen behandelt werden. Kinder sind aber auch lästig und darum sind Eltern andererseits geneigt, Leistungen, die sie selber für das Kind aufbringen sollten und könnten, auf die Gesellschaft, die gemeinsamen Institutionen abzuschieben. Man interessiert sich also für Kindergärten, Vorschulen, gute Schulen überhaupt - und das sieht dann wie ein soziales Engagement aus. In Wirklichkeit dient die Bürgeraktion häufig der eigenen Entlastung ...« (103, S. 175 f.).

Freilich, Familienplanung ist nicht kinderfeindlich, aber eine Gesellschaft ist kinderfeindlich, die zukünftige Eltern zwar darüber informiert, wie eine Schwangerschaft, nicht aber, wie der Kinderwunsch entsteht, die finanzielle und medizinische, nicht aber psychologische Bedenken

rechtzeitig anbietet.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung mag solche Ansinnen weit von sich weisen, aber an wen verweist sie uns? Ob der auch von ihr herausgebrachte »Sexualkunde-Atlas« oder die berühmte »Sexfibel« oder sonstige Aufklärungsschriften über Sexualität, für alle gilt: Die Lustfunktion der Sexualität ist zwar im Zeitalter der sicheren Verhütungsmittel auf emanzipatorischen Wegen, aber der Fortpflanzungsaspekt der Sexualität ist Stiefkind der Aufklärung geblieben. So nimmt zwar die Zahl der unerwünschten Schwangerschaften ab, aber nichts spricht dafür (und manches dagegen, s. u.), daß damit der Kinderfreundlichkeit gedient ist, und daß weniger Kinder im Laufe ihres nachgeburtlichen Aufwachsens zu unerwünschten werden, weil sie ihre Eltern vor Probleme stellen, die zu bedenken diesen nicht rechtzeitig ermöglicht wurde.

Im Grunde ist es kaum begreiflich, daß Kinder in den Schulen auf läppischste Dinge vorbereitet werden, nur nicht auf die Rolle der Elternschaft. Und doch ist die Erklärung einfach. Schule war ursprünglich (die alte »Lateinschule«) lediglich eine Vorbereitung für das akademische Studium. Erst sehr viel später übernahm sie die Funktion, allgemein für das komplizierter werdende Berufsleben auszubilden. Daß die Erfahrungen aus dem Elternhaus auch in vielen anderen Bereichen zur Lebensbewältigung nicht mehr genügen, ist eine sehr junge Erkenntnis und hat, in höchst problematischer Konsequenz, zu neuen Zweigen der Pädagogik geführt. Sozialkunde, Politische Bildung, Konsumentenerziehung, Freizeitpädagogik, Friedenspädagogik, Sexualkunde, Polytechnischer Unterricht seien als Beispiele genannt. Und nun droht also »Erziehung zur Erziehung«. Aus dieser historischen Perspektive erklärt sich auch, warum die sogenannte Elternbildung, deren Notwendigkeit schon seit langem erkannt worden war, nicht in den schulischen Raum Eingang fand, sondern auf freiwilliger Basis von Kirchen, Volkshochschulen, Gewerkschaften, Arbeiterwohlfahrt und anderen »freien Trägern« veranstaltet wird.

»Jedoch ist die Schule, obwohl es so nahe gelegen hätte, nicht der institutionelle Schwerpunkt der Elternbildung geworden. Warum die Schule das ganze ›Elternproblem‹ der Jugendhilfe freigab und nicht rechtzeitig als eine auf sie zukommende und in ihre Verantwortung fallende Aufgabe für sich in Anspruch genommen hat, soll kurz erläutert werden« (Bäuerle, 13,

S. 23).

In dieser Erläuterung nennt Wolfgang Bäuerle insbesondere die historisch bedingte Distanz zwischen Schule und Elternhaus. Seine Schlußfolgerungen:

»Bedenkt man die Auslastung des Lehrers durch seinen Lehrauftrag, die geringe Aufmerksamkeit der Lehrerbildung für die Probleme der Familienpädagogik und die vorrangige Orientierung der Schule an Leistungsnormen, so ist zu verstehen, daß sich die Schule der Aufgabe der Elternbildung nur sporadisch annehmen wird« (S. 26). »Die Frage, ob für eine allgemeine Elternbildung auf breiter Basis die Schule der rechte Ort sei, bleibt offen. Die gegenwärtige Schule ist es sicher nicht« (S. 27). »Ob eine Umstrukturierung der Schule unter diesem Gesichtspunkt heute noch notwendig ist, erscheint zumindest fraglich. Die Entwicklung der Jugendhilfe als System von Bildungshilfen für die Jugend und für die Eltern außerhalb der Schule, vor allem seit der Gründung eigenständiger Jugendämter, entlastet die Schule zunehmend von ihrer potentiellen Aufgabe einer systematischen Bildungshilfe für Eltern. Man wird damit rechnen müssen, daß eine generelle pädagogische Hilfeleistung für die Eltern zukünftig von der Schule immer weniger erwartet wird« (S. 28).

Bemerkenswert ist diese resignierte Antwort vor allem deshalb, weil Bäuerle unterderhand die Fragestellung veränderte, nämlich entscheidend einschränkte. Zu Beginn seines Buches nennt er z. B. das Thema des Weltkongresses für Jugendhilfe 1958: »Eltern und Erziehung. Hilfe bei der Erziehung und Vorbereitung der Eltern auf ihre erzieherische Aufgabe« (S. 1). Bis zu der obigen Antwort ist dann der Aspekt der »Vorbereitung« zugunsten der »Hilfe« verdrängt worden. ~ Auf Seite 2 ist noch von »Bildungshilfen für Eltern und für zukünftige Eltern« die Rede. Auf Seite 15 tritt der Vorbereitungsaspekt bereits zurück, indem nur noch gefordert wird, »die Einsicht zu verbreiten, daß auch Elternschaft im pädagogischen Verständnis etwas sei, was erlernt werden muß.« Und obwohl Bäuerle auch C.-L. Furck (»Besonders wichtig erscheint ihm die Vorbereitung junger Menschen auf ihre späteren Erziehungsaufgaben«, S. 21) und E. Bornemann erwähnt (»Im Rat, die Eltern sollen über eine enge Zusammenarbeit mit der Schule das ihnen fehlende pädagogische Wissen sich erwerben, liegt eine Verkennung der pädagogischen Bedeutung der frühen Kindheit. Wer so spät beginnen wollte, sich über Kindererziehung zu informieren, der hätte dem Lehrer bereits heilpädagogische Fragen zu stellen«, S. 22), kommt er zu dem Schluß: »Zusammenfassend ist festzuhalten, daß alle genannten Erziehungswissenschaftler aus ihrem tiefen Verständnis für die neuen und schweren Erziehungsprobleme der Eltern die Forderung nach pädagogischen Hilfen für die Eltern ableiten. Die in diesem Zusammenhang wichtige Frage, wie diese Hilfen gegeben werden sollen, wo und in welcher Form Elternbildungsarbeit zu geschehen habe, werden nur ausweichend beantwortet« (S. 22). Damit ist das Problem endgültig reduziert auf Hilfeleistung für Eltern, die schon welche sind, und es nützt auch wenig, wenn Bäuerle an anderer Stelle (in Schleicher, 188, S. 90) ins entgegengesetzte Extrem verfällt: »Viele dieser Mütterberatungen führten auch Kurse über Säuglingsberatung durch.« Nach Seibert (192, S. 110) empfiehlt ebenso die Gefängnisleiterin Helga Einsele »Säuglingsberatung«; ob man die Säuglinge über das 4. Gebot berät, damit sie lange leben auf

Erden?

Auch Klaus Schleicher fordert zunächst, »daß Eltern frühzeitig mit ihrem ›Beruf‹ als Erzieher vertraut gemacht werden« (188, S. 8). Anschließend ist aber an keiner Stelle seines Sammelbandes mehr davon die Rede, daß solche Frühzeitigkeit nur rechtzeitig kommt, wenn das Vertrautmachen mit diesem »Beruf« vorbereitenden Charakter hat. Bäuerle erklärt:

»Eine solche Vorbereitung auf ihre pädagogischen Aufgaben müßten die Eltern ~ dem Wortsinn folgend ~ vor Beginn des Leistungsanspruches an sie erhalten. Dieser Überlegung folgen einige sozialpädagogische Institutionen strikt: die Mädchenbildungsseminare, die Bräutekurse und die Arbeitsgruppen für junge, noch kinderlose Ehepaare an den Elternbildungsstätten. Die überwiegende Mehrzahl aller Elternbildungsmaßnahmen treffen jedoch auf Eltern, die schon unmittelbar pädagogisch handelnde sind. So ist also Elternbildungsarbeit weniger Vorbereitung auf spätere Aufgaben als vielmehr eine ›berufsbegleitende‹ Bildung« (Bäuerle, 13, S. 76 f.).

Gegen Elternbildung als Teil der Jugendhilfe ist mit Klaus Mollenhauer einzuwenden, daß sie prinzipiell zu spät kommt. »Prinzipiell ist diese Verspätung deshalb, weil sie nicht über die Veränderungen der Bedingungen verfügt, die das Eingreifen nötig machen« (155, S. 137). »So kann Jugendhilfe, ohne ihre Absicht und ohne ein Bewußtsein davon zu haben, ein selbst hilfloses und darin ideologisches Instrument sein. Mit dem Erfolg im einzelnen Fall täuscht sie sich darüber, daß sie in der Tat nichts ist als caritative Hilfe, die das angeblich Unvermeidliche erträglich macht« (155, S. 138). Diese Täuschung führt dazu, daß »die Verspätung der Jugendhilfe-Maßnahme geradezu institutionalisiert« wird (ebenda). Wolfgang Bäuerles zitierter Euphemismus über die Jugendämter ist hierfür ein makabres Indiz.

Elternbildung als Teil der Jugendhilfe verspielt die Chance einer breitenwirksamen Vorbeugung. Durch das Prinzip der Freiwilligkeit, auf das Erwachsenenbildung nicht verzichten kann (ein »pädagogischer Führerschein« stellt keine wünschenswerte Alternative dar), werden faktisch diejenigen Personen von der Teilnahme ausgeschlossen, die sie am nötigsten hätten. Bäuerle verweist selbst auf die minimalen Teilnehmerzahlen der wirklich vorbereitenden Kurse (13, S. 230 f.). Als Begründung gibt er an:

»Die Erfahrung lehrte, daß die Eltern erst dann in einem größeren Maße bereit sind, das Angebot der Elternbildungsstätten in Erwägung zu ziehen, wenn sie unmittelbar im erzieherischen Prozeß stehen und möglicherweise die beunruhigende Erfahrung machen müssen, daß nicht alles so läuft, wie sie es sich gedacht hatten und wie es ihnen bislang selbstverständlich schien« (13, S. 82).

Nun ist nicht nur das Freiwilligkeitsprinzip der Erwachsenenbildung ein Hindernis für umfassende und effektive Maßnahmen. Selbst wenn es gelänge, alle Eltern, die mit ihren Kindern nicht zurechtkommen, zur Teilnahme an Veranstaltungen der Elternbildung zu motivieren (und selbst wenn man unterstellen könnte, dort würde vernünftige Arbeit geleistet ~ was man heutzutage durchaus nicht kann), es bliebe die Schwierigkeit, daß Eltern dann in die Lage versetzt werden müßten, aus bereits eingefahrenen Gleisen ausubrechen. Allein dies wäre kompliziert genug und würde eine Zahl von Psychotherapeuten erforderlich machen, wie sie kein Arbeitsmarkt verkraften könnte. Aber es kommt noch ein Faktor hinzu, der meist übersehen wird: Haben Eltern erst einmal erkannt, »daß nicht alles so läuft, wie sie es sich gedacht hatten«, dann genügt es nicht mehr ohne weiteres, wenn sie sich selbst ändern. Die Kinder haben die frühere Einstellung ihrer Eltern bereits verinnerlicht und werden nun durch Änderungen im elterlichen Verhalten erst recht verunsichert und zu Provokationen getrieben, die von den Eltern ihrerseits ausgesprochen therapeutische Qualifikationen verlangen würden.

Einen Einblick in die kaum zu bewältigende Problematik dieser Situation sei mit einem Bericht des Psychoanalytikers Sándor Ferenczi aus dem Jahre 1927 vermittelt, der die Anforderungen schildert, denen der Arzt durch Patienten (Eltern durch Kinder) ausgesetzt ist, wenn eine neue Einstellung auf alte verinnerlichte Erwartungen trifft:

»Eine recht schwierige, allerdings interessante Aufgabe, die meines Erachtens in jedem einzelnen Fall zu bewältigen ist, ist die stufenweise Abtragung jener Widerstände, die in dem mehr oder minder bewußten Zweifel an der Verlässlichkeit des Analytikers bestehen. Unter Verlässlichkeit muß man aber eine Vertrauenswürdigkeit unter allen Umständen verstehen, insbesondere das unerschütterliche Wohlwollen des Analytikers dem Patienten gegenüber, mag sich letzterer in seinem Benehmen und in seinen Äußerungen noch so ungebührlich gebärden. Man könnte tatsächlich von einem unbewußten Versuch des Patienten reden, die Tragfestigkeit der Geduld des Analytikers bezüglich dieses Punktes konsequent und auf die verschiedenste Art auf die Probe zu stellen, und dies nicht nur einmal, sondern zu ungezählten Malen. Die Patienten beobachten dabei die Reaktionsweise des Arztes, mag sie sich in Rede, Geste oder in Stillschweigen manifestieren, aufs allerscharfsinnigste. Sie analysieren ihn oft mit großem Geschick. Sie entdecken die leisesten Anzeichen unbewußter Regungen im

Analytiker, der diese Analysenversuche mit unerschütterlicher Geduld zu ertragen hat; eine oft fast übermenschliche Leistung, die aber die Mühe in jedem Fall lohnt. Denn: ist es dem Patienten nicht gelungen, den Analytiker bei irgend einer Unwahrheit oder Entstellung zu ertappen, und kommt der Patient allmählich zur Erkenntnis, daß es wirklich möglich ist, die Objektivität auch dem schlimmsten Kinde gegenüber zu bewahren, läßt sich also beim Arzt keine Tendenz zur Selbstüberhebung feststellen (bei aller Anstrengung, Anzeichen davon zu provozieren), und muß der Patient zugeben, daß der Arzt willig auch Irrtümer und Unbedachtsamkeiten seinerseits einbekennt, die er gelegentlich begeht, so kann man nicht selten eine mehr oder minder rasche Veränderung im Verhalten des Kranken als Lohn für die nicht geringe Mühe einheimen. Es kommt mir höchst wahrscheinlich vor, daß die Patienten mit diesen ihren Versuchen Situationen aus ihrer Kindheit wiederholen möchten, bei denen unverständige Erziehungspersonen und Verwandte auf die sogenannten Schlimmheiten des Kindes mit der eigenen intensiven Affektivität reagierten und das Kind in eine trotzig-einstellung drängten. Das Standhalten gegen diesen Generalangriff der Patienten setzt beim Analytiker selbst eine voll beendigte Analyse voraus« (70, S. 232 f.).

Nicht nur die fehlende eigene Analyse, sondern auch einfach der Alltagsstreß, in dem Eltern und Kinder miteinander umgehen, erschwert die Lage zusätzlich. Es ist immer wieder festzustellen, daß die Elternbildungsarbeit »für die Eltern nur einen Episoden-Charakter hat: die Wirkung nimmt mit Erhöhung der zeitlichen Distanz ab« (Bäuerle, 13, S. 212). In einer Anmerkung dazu heißt es: »H. Heckhausen berichtet, daß sich seine Versuchspersonen (ausgewählte Lehrer) nach einer Zwischenzeit von 6 Monaten wieder einigermaßen von der Einflußnahme ›erholt‹ hätten« (13, S. 253 f.).

Diese »Erholung« ist sicher weniger auf das schlechte Gedächtnis der Erwachsenen als auf das gute Gedächtnis der Kinder zurückzuführen, dessen Auswirkungen Ferenczi schilderte. Aus ihm erklärt sich auch die Erfahrung zahlloser junger Lehrer, deren weniger autoritärer Unterricht von den verunsicherten Schülern (»In vieler Hinsicht war diese Unsicherheit noch schlimmer als eine eindeutig autoritäre Haltung, bei der die Schüler wenigstens genau wissen, woran sie sind.« ~ Herbert R. Kohl, 126, S. 120) nicht etwa mit der naiverweise zu erwartenden Dankbarkeit honoriert, sondern oft genug sabotiert wird, indem die Schüler alles daranzusetzen scheinen, die Lehrer zum autoritären »Durchgreifen« zu zwingen. Diese Erfahrungen dienen dann zirkelschlüssig als Argument gegen eine menschenwürdige Schule.

Lehrer und Eltern sind also selten in der Lage, therapeutische Prozesse durchzuhalten. Die Fachleute aber sind hoffnungslos überlaufen, und selbst über ihre Möglichkeiten, Fehlentwicklungen zu korrigieren, gibt es die

unterschiedlichsten Erfahrungen. Sie können hier nicht dargestellt werden, stattdessen sei aber auf die Wichtigkeit der Unterscheidung zweier verschiedener Standpunkte hingewiesen. Unter der Perspektive der Therapie und in Anbetracht ihrer modernen Mittel mag man zu Optimismus neigen und sich und anderen Abhilfe versprechen durch eine Vermehrung des therapeutischen Angebots. Zweifelsohne ist es nicht zu verantworten, in bezug auf einmal eingetretene Schäden zu resignieren, auch wenn man mit dem Ferenczi-Schüler Michael Balint einräumen muß:

»Wohl mag der Schaden ausheilen, aber es wird immer eine Narbe bleiben, d. h., ein Rest dieser Folgen wird immer erkennbar sein« (17, S. 222).

Ebenso wenig aber ist es zu verantworten, aus therapeutischem Optimismus die Notwendigkeit der Vorbeugung zu leugnen. Unter der Perspektive der Prophylaxe und Prävention erscheint es durchaus gerechtfertigt, eine These wie die von Arno Kosmale (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit) unbeschönigt zu vertreten:

»Fehler und Versäumnisse in den ersten Lebensjahren sind weitgehend irreparabel« (zit. in 188, S. 87).

Um es noch einmal zu sagen: Eine solche These ist nur zu vertreten, solange Fehler und Versäumnisse noch nicht eingetreten sind. Unterscheidet man die beiden zeitlichen Perspektiven (prophylaktisch vs. therapeutisch) nicht strikt, erzielt man ~ und dies ist heute vielfach zu beobachten ~ den Effekt, daß Eltern aus Angst vor Fehlern und Versäumnissen jegliche Unbefangenheit verlieren, sich und ihre Kinder unausgesetzt geradezu belauern und zu einem spontanen, unverkrampften Umgang mit Kindern unfähig werden. Pointiert ausgedrückt könnte man dazu sagen, daß diese Angst und Unsicherheit der Eltern (auch der Lehrer, s. o.) in vielen Fällen schlimmere Folgen für die Kinder hat als alle »Fehler« zusammengenommen, die solche Erwachsenen, wären sie »pädagogisch naiv« geblieben, begangen hätten. Wenn also im folgenden die Notwendigkeit prophylaktischer Maßnahmen einseitig betont wird, weil sie bisher entschieden mißachtet wurde, bedeutet das nicht, daß Eltern, die schon welche sind, den guten Mut verlieren müßten, eventuell eingetretenen Schaden doch noch wiedergutzumachen. Die beiden Perspektiven sollten nicht vermischt, sondern jeweils realitätsgerecht berücksichtigt werden. Die ideale Einstellung von Eltern in dieser Frage wäre natürlich (wie in diesem

Buch gezeigt werden soll) die, vor Fehlern schon deshalb keine Angst zu haben, weil sie, wenn sie nicht erziehen, auch keine Fehler machen können. Nette Eltern haben keine Erziehungsschwierigkeiten, sondern nette Kinder, mit denen alle ~ etwa von außen hereingetragenen ~ Probleme im freundschaftlichen Dialog gelöst werden. Das setzt freilich eine andere Einstellung voraus als sie heute üblich ist.

Bisherige Vorschläge

Die Forderung nach rechtzeitiger Vorbereitung der zukünftigen Eltern, die nach Lage der Dinge nur während der Schulzeit erfolgen könnte, wird verständlicherweise besonders von Therapeuten erhoben. So meint Friedrich Hacker:

»Zur Bewältigung der vielleicht schwierigsten menschlichen Aufgabe, nämlich der Kindererziehung, wäre es zweifellos wünschenswert, daß die damit betrauten Personen darauf vorbereitet, intellektuell und emotionell reif und vorgebildet sind. Wie viele Eltern (und zuweilen auch Lehrer) erfüllen heute auch nur minimale Voraussetzungen zur Erziehungsaufgabe? Was geschieht mit jenen ›natürlichen‹ Erziehern, die offensichtlich ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind? Wer soll die notwendige Überwachung, Beratung und Kontrolle besorgen und in welcher Weise? Soll deshalb, weil diese Kontrollen schwierig durchführbar sind, das Volksvermögen (im doppelten Wortsinn), das im Entwicklungspotential der Jugend besteht, zum Großteil weiter nutzlos verschwendet oder verbildet werden?« (98, S. 52).

Mit weniger Arroganz aber ebensoviel Berechtigung schreibt Thomas Gordon zur Begründung seines »Elterlichen Erfolgstrainings«, mit dem er den Schaden gutzumachen versucht:

»Eltern werden beschuldigt, aber nicht geschult. Millionen neuer Mütter und Väter übernehmen jedes Jahr eine Arbeit, die zu den schwierigsten zählt, die jemand haben kann; sie bekommen ein Kind, einen kleinen Menschen, der fast vollkommen hilflos ist, und nehmen die volle Verantwortung für sein physisches und psychisches Wohl auf sich, um ihn zu erziehen, auf daß er ein produktiver, kooperativer und mitwirkender Bürger werde. Gibt es eine schwierigere und anspruchsvollere Aufgabe? Wie viele Eltern aber sind dafür geschult? Welches ›Berufsausbildungsprogramm‹ steht den Eltern zur Verfügung; wo können sie das Wissen und die