

VORLESUNG Prof. Dr. W. Lippitz WS 2007/8

GRUNDFRAGEN UND GRUNDLAGEN DER ERZIEHUNG

Teil 1: Einführung

Videofilm über Kindheit heute!

„Guck mal, wie ich gucke oder: Was heißt heute schon >normal<?“

Kinder in einer hyperaktiven Welt (Quelle: ARTE Sendung vom 10.2003)

Dieses Feature spiegelt in typischer Weise einige Merkmale unseres Nachdenkens über Erziehung wider. Es zeigt das Aufwachsen unserer Kinder in unserer Welt, und das ist erst einmal die Welt der Erwachsenen heute. Wir müssen uns klar machen: Unsere Kinder kommen in eine Gesellschaft und auf eine Welt, die wesentlich von den Erwachsenen und den vorangegangenen Generationen geprägt worden ist! Aber Geprägt-sein heißt nicht unbedingt: das Alte fortsetzen. Man könnte formulieren: Jedes neue Kind, das auf die Welt kommt, ist ein radikal neuer Anfang des Menschen, eine Unterbrechung der Kontinuität, der Tradition der Älteren, ein neue und noch unvorgesehene Möglichkeit. Gesellschaften, ob moderne oder eher traditionale, erhalten sich durch diese Diskontinuität des Anfangs der Geburt eines Kindes. Sie sind damit stets im Wandel, und sie bewältigen diesen stetigen Neuanfang, indem sie die Neugeborenen in die gängigen und tradierten Ordnungs- Normalitätsmuster einfädeln.

Jedoch- das geschieht nicht ohne Konflikte und wird dann besonders unübersichtlich und gleichsam ein Abenteuer für die Eltern und die Kinder, wenn moderne Gesellschaften wie die unsrige selbst dem ständigen Wandel der gesellschaftlichen Systeme, der Technologien, Traditionsbrüche usw. ausgesetzt sind. Mit unseren Kindern fängt eine neue Welt an, aber welche Welt ist es, die sie erwartet, in der sie erzogen werden. Ist das Heute noch ins Morgen verlängerbar? Deswegen ist die Frage „Was heißt heute schon >normal<?“ eine Frage der verdoppelten Unsicherheit. Unsere Kinder kommen auf die Welt, aber sie werden höchstwahrscheinlich in vieler Hinsicht nicht mehr unser Erbe antreten oder es fortsetzen. Das heißt auch, sie werden nicht auf gewohnten und bewährten Wegen ihren Lebensweg antreten, da die Erwachsenen selbst nicht genau wissen, wohin welcher Weg führen wird.

Die DVD zeigt ein wichtiges weiteres Merkmal unseres Nachdenkens über Erziehung. Wir Erwachsene, ob nun Laien wie die Mutter im Feature oder die Wissenschaftler, haben keinen Standpunkt außerhalb der Erziehung und können sie deshalb nicht mit kaltem Blut und aus weiter Distanz „objektiv“ und „neutral“ beobachten. Denn: wir alle sind erzogen worden,

und hat man Kinder, wird man bemerken, dass man nicht nur sie erzieht, sondern sie – die Kinder – Miterzieher ihrer Eltern sind. Kinder sind Seismographen gesellschaftlicher Entwicklungen, und oft leben sie diese aus oder registrieren sie, bevor die Erwachsenen sie selbst bemerken. **Kinder sind also nicht nur Anpassungsvirtuosen, sondern auch Trendsetter.** Sie konfrontieren uns also auch mit eigenständigen, neuen, überraschenden Dingen, auf die wir als Erwachsene noch nicht selbst gekommen sind. Insofern heißt Kinder erziehen **auch von Kindern lernen.**

Als Erwachsene sind wir also mitten im Erziehungsprozess, wir sind in ihn verstrickt, oftmals gar nicht souverän und – da wir ja eine eigenen Erziehungsgeschichte mitbringen – in keiner Weise unvorbelastet. Deshalb geht jede Diskussion über Erziehung uns „auf die Nerven“. Deshalb kochen die Emotionen hoch, weil es schwer ist, einen Abstand zu finden. Man könnte formulieren wie ein bekannter Psychoanalytiker in den Weimarer Tagen: Als Erzieher oder Erzieherin haben wir es nicht nur mit dem Kind vor uns zu tun, nein, wir haben es mit mindestens zwei, wenn nicht sogar drei Kindern zu tun: **mit dem Kind in uns, das wir einmal gewesen sind und zugleich auch mit dem Kind, das uns die Gesellschaft oder die Wissenschaften als Bilder von Kindheit mitvermitteln.** Fragen wir uns, was „normal“ heißt, dann fragen wir das mit Blick auf unsere Kinder vor uns und zugleich mit Blick auf das Kind in uns, das wesentliche Aspekte von Normalität verinnerlicht hat. Oft sind Muster der „Wohlerzogenheit“, der „Normalität“ gar nicht mehr bewusst, sie stecken in den „Knochen“, und deshalb fühlen wir uns zutiefst betroffen, wenn sie nicht mehr funktionieren: Unser Baby schreit los, wenn es Hunger oder Durst hat, es spielt lustvoll mit seinen Genitalien, und unser Kindergartenkind sagt lauthals das, was es denkt, - und wir Erwachsenen, die inzwischen eine lange Schule der Selbstdisziplinierung, Kultivierung und Tabuisierung oftmals mit Schmerzen hinter uns haben, erröten, sind beschämt, ertappen uns dabei, dass das Kind die Grenzen verletzt, die wir mühsam eingeübt haben. Es ist schwer, dann zu erziehen, Regeln einzuüben, wenn wir selbst uns damit im Wege stehen oder mit unseren Emotionen und Erinnerungen kämpfen müssen.

Deshalb taucht mit der Frage: Was ist schon „normal“ auch die Frage auf, **was ist für mich als Erwachsenen überhaupt normal.** Bezogen auf unsere Kinder und auf den Wandel unserer Gesellschaft ist „Normalität“ ein **relationaler Begriff:** Es gibt keine absolute Meßlatte. In der Geschichte verändern sich nicht nur die Dinge, die ich messe und einordne, sondern mit ihnen verändert sich die Meßlatte. Es ändern sich im Messen die Parameter der Maße selbst. Das zu wissen und zu bemerken, dazu verhilft der wissenschaftliche und historische Blick auf die Veränderungen der Kindheiten. Genau das zeigt der Film: Er dimensioniert die einzelnen gegenwärtigen Problemlagen historisch und zeichnet Entwicklungslinien

und Entwicklungsbrüche auf. Zugleich haben es die Wissenschaften von der Erziehung nicht nur mit dem einen Kind und evt. seinen Geschwistern zu tun. **Sie untersuchen großräumig Kindheiten:** historisch und kulturell vergleichend, sozial unterschiedliche Kindheiten mittels quantitativer und qualitativer Verfahren. Es geht dann nicht mehr um „mein Kind“, sondern um „das Kind“ oder „die Kinder“ in verallgemeinernder Sicht: D.h. aus Einzelkindern werden „Fälle“, aus der unmittelbar erlebten und mitgelebten Kindheit der eigenen Familie werden Tendenzen hochgerechnet und Typologien erstellt. Dann erscheint wie im Film die Tendenz vieler unserer Kinder zur sog. Hyperaktivität, die Konfrontation unserer Kinder mit typischen gesellschaftlich problematischen Entwicklungen, auf die sie in typischer Weise reagieren. Das kann dann in der speziellen Sicht mancher Wissenschaften als Fehlentwicklung oder als Gefährdung diagnostiziert werden, oder aber auch als ganz „normale“ und deswegen auch nicht sehr beunruhigende Entwicklung. Auf jeden Fall ist hier die wissenschaftliche Rede von Kindern nicht zu verwechseln mit dem einzelnen, eigenen Kind. Normalität wird zweifach buchstabiert: Was ist für mich als betroffenes Elternpaar mit meinem Kind normal? Und was gilt aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen als für Kinder normal oder unnormal! Die Frage ist dann noch zu beantworten, ob die wissenschaftliche Perspektive überhaupt auf die Elternperspektive ohne weiteres zu übertragen ist! **Vorsicht ist auf jeden Fall angesagt! An der Unterschiedlichkeit der Sicht von Professionellen und Wissenschaftlern im Vergleich zu der von Laien ist festzuhalten!**

Wie auch immer: Wenn wir uns wissenschaftlich mit Kindern oder Kindheit beschäftigen und zugleich die Frage beantworten wollen: Ist diese oder jene Tendenz oder Entwicklung gut oder eher schlecht für unsere Kinder? Wie können wir sie gegen diese Tendenzen und Gefährdungen erziehen, vor ihnen bewahren oder gegen sie abhärten? dann bewegen wir uns in der Tradition der modernen Pädagogik. Sie prägt uns seit der Aufklärung, seit dem Beginn des systematischen und öffentlichen Nachdenkens über Kindheit: **Das geschieht in der Regel im Topos der „Sorge“.**

Kindererziehung heißt dann: Besorgt sein um die Kinder! Erziehung meint dann: Vermeintliche oder faktische gesellschaftliche Fehlentwicklungen diagnostizieren und dann mit sorgenvoller Miene die Erziehung als Lösung oder Steuerung von Problemen, als einzig möglichen Ausweg proklamieren. Man glaubt dann sagen zu können: Die Gesellschaft ist durch und durch verdorben – also fangen wir mit dem unschuldigen und unverdorbenen Kind die Menschheit neu an. Oder wir stellen fest: Unserer Gesellschaft ist durch Medien verseucht, also lassen wir unsere Kinder unmittelbar die Natur erfahren, so dass sie Erfahrungen aus erster Hand erhalten, nicht aus dritter oder vierter. Dazu entwerfen wir dann – paradoxe Pädagogik: eine fiktive Natur, die die Kindheit der Großeltern imitiert: die Fiktion der ersten

Natur durch den Abenteuerspielplatz. Auf jeden Fall brauchen wir dazu professionelle Pädagogen. Polemisch kann man formulieren: der Topos der „Sorge“ ist der Ethos der Berufsgenossenschaft professioneller Berufsgenossenschaft. Da jede Gesellschaft Gefährdungslagen aufweist, geht den Erziehern und Erziehern nie die Begründung aus für eine neue, eine andere oder für eine intensivere und – wie es heute auch aus allen Medien und Parteiprogrammen klingt: für eine nachhaltigere Erziehung.

Schauen wir uns nach diesen einleitenden Bemerkungen noch einmal das Feature an:

Es gibt zwei Sichtweisen: Laiensicht (betroffene, aber aufgeklärte Mutter) und drei Spezialisten: Wissenschaftler

- Eltern	Wissenschaften
	Schulpädagoge Prof. Dr. Vogt,
	Sozialisationsforscher Prof. Dr. Hurrelmann,
	Erziehungshistorikerin Prof. Dr. Chr. Berg)

- früher

- heute

VORLESUNG : Grundfragen und Grundlagen der Erziehungswissenschaft Teil 2 „Wir haben alles falsch gemacht?“ (Eltern von Robert Steinhäuser)

Einige wichtige Aspekte der letzten Vorlesung:

Das Feature zeigt ein ganzes Problembündel über Erziehung heute und Aufwachsen von Kindern in unserer Gesellschaft. Ich habe deutlich gemacht, dass **die Frage nach der Normalität** zugleich auch eine Frage ist, wie wir die Erziehung unserer Kinder gestalten wollen und die wir Erwachsene selbst an unser Leben stellen, an unser gesellschaftliches Umfeld: Was ist für uns normal? Nicht nur heute, sondern typisch für das Nachdenken über Erziehung ist, dass wir über sie nachdenken in der Haltung **der „Sorge“**. Wir denken über Erziehung nach, wir erziehen konkret unsere Kinder und sind ständig besorgt, ob wir das Richtige tun, was für die Kinder das Richtige ist, welche Gefahren ihnen drohen. Kindheit erscheint dann als „Risiko“, darauf scheinen die ausufernde Ratgeberliteratur und die Super-Nanny-Reality-Shows hinzuweisen: Erziehung, d. i. oftmals zumindest im Fernsehen: Katastrophen-Management.

Halten wir noch einmal die Fragen fest, die der Film aufwirft:

Themen des Videos: „Was heißt denn schon >normal<?“

1. Erziehung heute: demokratisch, sensibler, störungsanfälliger, nicht selbstverständlich wie in der Erziehung früher: Gehorsam, Strafe,
2. Multi-tasking der Kinder - Multi-Tasking der Eltern, Unsicherheiten in Erziehungsfragen, Fehlen des geschulten Blicks
3. Geschichte der Pädagogik: Normalisierung und Disziplinierung – von der mechanischen körperbetonten Behandlung hin zur Medikamentierung, von der zunehmenden Therapeutisierung und „Medizinierung“ der Kindheit und dadurch der Expertenkontrolle. Damit verbunden die Ausrichtung an allgemeinen Normalitätsstandards: Normal als Normierung
4. Kinder heute: im Vergleich zu früheren Kindern mit hoher Sterblichkeit ein eher seltenes und wertvolles Gut.
5. Frage: Gibt es eine ideale Kindheit?
6. Kindheit heute: eine bewusst gestaltete Lernkindheit.
7. Bessere Kindheit heute trotz der Einschränkung der Lebensräume, der Normierungen, Verarmungen der Erfahrungen, der Institutionalisierung
8. Probleme des Aufwachsens: Verlängerung der Kindheit, Schulden, Reizüberflutung, erhöhtes Freizeitprogramm und wachsende Unzufriedenheit
9. Eigenrechte der Kinder, Rechtfertigungsdruck bzgl. Erziehung, Liberalisierung der Erziehung und zugleich Steigerung der Komplexität. Forderung: Kinder benötigen Vorgaben!

10. Widersprüche in der Gesellschaft: Überforderung der Mütter durch Doppelbelastung, Elternratgeberflut und Orientierungslosigkeit

11. die problematische Suche nach schnellen Problemlösungen: der Griff zur Medizin

12. die immer wieder neu gestellte Frage nach den Erziehungskompetenzen der Eltern heute!

13. Medienflut und Wirklichkeiten aus zweiter Hand als Problembündel

14. Selbsterkenntnis der Eltern: eigene Ängste sehen, die Andersartigkeit der Kinder akzeptieren, Normalitäten in Frage stellen, gelassener werden

15. Problematisierung der Kindheit und die damit verbundene Existenzberechtigung der Professionen: Welchen Stellenwert haben die Wissenschaften von der Erziehung?

Ich möchte heute das Thema Erziehung variieren: Kann man „richtig“ oder falsch erziehen?

I. Erziehung – alltägliches Verständnis, einige Beispiele

Wir sind alle erzogen worden, einige von uns sind selbst Erziehende. Tagtäglich lesen, hören oder sehen wir in den Medien Sachverhalte, die mit Erziehung zu tun haben. Mit anderen Worten – *wir haben ein mehr oder weniger ausdifferenziertes und auch reflektiertes Vorverständnis von Erziehung*, ja darüber hinaus auch mehr oder weniger gewusste oder bewusste Erfahrungen mit Erziehung.

Wer zudem sich professionell mit Erziehung beschäftigt, wie Sie vielleicht später in Ihrem Beruf, der hat es mit Komplikationen zu tun: Ich habe schon darauf in der letzten Vorlesung hingewiesen: Nach Sigfried Bernfeld, dem frühen Vertreter einer psychoanalytischen und gesellschaftskritischen Pädagogik in der Weimarer Zeit, steht vor ihm nicht nur das Kind, das er erziehen möchte, sondern er agiert genau genommen mit drei Kindern: mit dem vor sich, dann mit dem idealisierten Kind seiner Absichten und Wünsche, und dann ganz entscheidend mit dem erinnerten, gänzlich unbewussten Kind, das er bzw. sie selbst gewesen ist. Ergänzen kann man: ein viertes Kind kommt hinzu, wenn man professionell ist: es ist das heterogene, typisierte, sich nicht zu einem Ganzen fügende Kind der unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskurse, das Kind als Wissenskorporus der Wissenschaften.

Kurz: Wir sind also, wenn wir über Erziehung sprechen, alles zugleich in vielerlei Verstrickung: Täter, Opfer, Zeuge, reaktiv und aktiv Handelnde, Wissende, Theoretiker, Verbündete wie auch Kritiker.

Wie denken und reden wir über Erziehung? Dazu eine Frage: Können Sie sich konkret an die Erziehung erinnern, die Sie genossen, erduldet, erlitten haben? Woran erinnern Sie sich dann?

- Erinnern Sie sich an entscheidende frühkindliche Lernprozesse, wie man z.B. Ihnen das Laufen, das Sprechen beigebracht hat? Das liegt doch im Dunkeln wie vieles andere aus der frühkindlichen Zeit! Das Kleinkind hat noch kein ausdifferenziertes Gedächtnis! Was man schließlich kann, das wird so selbstverständlich, dass man sich gar nicht mehr daran erinnert, wie es angefangen hat. Oder Sie erinnern sich vielleicht an bestimmte Episoden in Ihrer Kindheit, Jugendzeit: an Krisen, Auseinandersetzungen mit Eltern, Geschwistern, Strafkaktionen oder moralische Belehrungen, Sanktionen usw. Aber wie fügen sie sich zusammen? Kann man sagen, das hat entscheidende Wirkung auf mich später gehabt? Kann man vielleicht sogar ein Resümee ziehen und dann feststellen: ja – so bin ich zu dem und dem erzogen worden? Oder kann man kein Resümee ziehen, weil man Erziehungsereignisse nicht aufsummieren kann? Manche von uns meinen, dass man gefühlsmäßig eher zu einem abschließenden Eindruck kommen kann als kognitiv über Wissen, z.B. wenn man die Erziehungsatmosphäre im Elternhaus, in der Schule (oder wo auch immer) beschreibt, oder wenn man über jemanden urteilt „Der hat aber eine schlechte Kinderstube!“ Leichter fällt es auch, sich als Typ von Erzogen-worden-sein zu identifizieren, wie man es beispielsweise in der Kindheitsforschung mit bestimmten Typologien versucht (vgl. U. Preuss-Lausitz u.a. (Hg.): Kriegskinder. Konsumkinder. Krisenkinder. Weinheim Basel 1989, 2. Aufl.):

Da gibt es dann

- **Kriegskinder**, kaum behütet und moralisch belehrt erzogen, außerhalb der Kontrolle der Erwachsenen, die ums Überleben kämpfen und dem radikalen Verfall ihrer Autorität ausgesetzt sind, ehemals gestützt durch nationalsozialistische Normen und Werte.
- **Konsumkinder**: Die Wiederbelebung der repressiven, autoritären bürgerlichen Kleinfamilie in den 50. und 60igern, in der Gehorsam, Ruhe und Ordnung vorherrschende moralische Richtlinien waren;
- oder die **Krisenkinder**, denen man in einer sich liberalisierenden Familienatmosphäre und Gesellschaft seit den 70iger Jahren des letzten Jahrhunderts wie schon einem erwachsenen Partner Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Eigenständigkeit zumutet.
- Und wie würden wir heute die Kindheit unsere Kinder typologisieren: **Risikokinder, die alle Risiken der Erwachsenengesellschaft miterleben: vgl. zum Beispiel die Debatte über Kinder in Armut.**

Aus der Sicht der Wissenschaften, hier der Kindheitsforschungen, lassen sich also bestimmte allgemeine soziale Typen von Erziehungsstilen und

Lebensweisen identifizieren. Ob sie sich dann durchgesetzt haben, in allen Schichten und sogar im eigenen Elternhaus, das ist eine weitere Frage. Nicht alle Erwachsenen, die zu der sog. 68. Generation gehören, wurden zu den Eltern, denen man nachsagt, dass ihre Erziehung sich den Kindern stärker zuwandten, weniger autoritär und eher liberal war. Genau genommen ist das nur ein kleiner Prozentsatz einer kleinen sozialen Schicht gewesen. Und doch wird man feststellen, dass sich das Erziehungsklima seit den 70iger Jahren entschieden geändert hat: liberaler, offener, kindorientierter, vielleicht auch sehr viel unsicherer und experimenteller. Aber das geschieht nicht bloß im Schoße der Familie, sondern hat einen allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Hintergrund, den man als Liberalisierung und Demokratisierung einer Gesellschaft beschreiben könnte.

Ich möchte diese allgemeinen Überlegungen nicht weiter fortführen. Ich frage mich anhand eines konkreten Beispiels, ob es doch gelingt, nicht nur allgemein, sondern mit Bezug auf eine konkrete Person zu einem definitiven und abschließenden Urteil über gelungene oder misslungene Erziehung zu kommen. Möglich – so scheint es - ist das als **Retrospektion**, als Rückblick. Der konkrete Fall ist mehr als bedrückend: der Fall des Erfurter Amokläufer Rober Steinhäuser. Ich beginne mit zwei Zitaten der Eltern von R. Steinhäuser, abgedruckt im Spiegelbericht: Das Spiel seines Lebens:

>„Wir haben alles falsch gemacht“, sagt die Mutter wieder und weint< (Der Spiegel 19/2002, 133)

„Wir haben versagt, natürlich haben wir versagt“ murmelt der Vater, Günter Steinhäuser, 52, grau melierter Vollbart, Lederweste, mit den Fingern an der Leser brille zupfend< (Ebd. 19/2002, 119)

Sie sehen, hier wird vom Ende her, vom Selbstmord des Sohnes nach seiner Amoklauf, ein Resümee gezogen. Und dieses Resümee klingt sehr eindeutig, ja aus Elternsicht ist es sogar üblich: Sie interpretieren das Fehlverhalten eines Kindes als ihr eigenes Versagen – als wären sie schuld an dem Tun des Sohnes und als gäbe es ein klares „richtig“ oder „falsch“ in der Erziehung, und zwar in der Erziehung als Tun oder Wirkung der Eltern, die ein bestimmtes Programm verfolgen. Bei aller Skepsis über den Reportagestil des Spiegels (der oft dem der Bildzeitung ähnelt): Vielleicht sind das authentische Äußerungen der Eltern. Solche resümeeartigen Äußerungen hört man oft: Besonders wenn die Entwicklung des Sohnes oder Tochter fehl läuft, trifft man auf die resignierte Äußerung: Was haben wir falsch gemacht? Als wäre Erziehung etwas, das man richtig oder falsch machen könnte! Als führe Erziehung zu eindeutigen und abschließenden Resultaten, so dass man sie allein zu verantworten hätte, weil sie durch und durch bewusstes, ja planbares Handeln sei!

Ich unterstelle dem Spiegel eine Fachberatung bei der Spiegelstory über Robert Steinhäuser. Meine Frage lautet: **Wie rekonstruiert er die Erziehung des Täters vor dem Hintergrund dieser schrecklichen Tat und mit der Tendenz, Erziehungsfaktoren zu benennen, die zur Tat führen sollen? Wird die Tat wirklich als Resultat von Erziehung dargestellt? Wenn ja, wie geschieht das, und wie plausibel ist das für uns?**

Ich beginne mit der Rekonstruktion des Bedingungsgefüges: Zuerst möchte ich einen Überblick geben, welche Bedingungen des Aufwachsens und der Erziehung der Spiegel in seiner Story anspricht. Sie werden sehen, dass der Spiegel dabei so vorgeht wie jemand, der professionell oder auch wissenschaftlich mit dem Erziehungsschicksal einer Klientin, eines Klienten deutend umgeht:

Zu den Bedingungen und Einflussfaktoren gehören:

- **das familiäre Milieu:** Eltern, Geschwister, soziale Herkunft der Eltern
- der schulische Werdegang und damit das Lern- und Lehrmilieu von Schulen, einzelne Lehrer
- **Peergroup: das heißt, die Freundescliquen, Computerspielszenen usw.**
- **Die Schule als sicherlich sehr entscheidende Umwelt**
- **andere soziale, außerhäusliche Einflüsse, wie die Neuen Medien,** die die Jugendszene prägen: Computerspiele; Kleidung und andere Merkmale der Körpermoden, der Schieß- oder Schützenverein
- **Robert als Individuum:** Charakterbild, die psychosoziale Entwicklung (Entwicklungsstadien und -tendenzen, Entwicklungsschwierigkeiten), schulische Lern- und Verhaltenskarriere (zwischen Normalität und Abweichung), die „eigene Welt“ im eigenen Zimmer – Selbstsozialisation: d.h. wie Robert selbst sich mit diesen Bedingungen und Faktoren auseinandersetzt

Ich versuche nun eine Skizze des Bedingungsgefüges:

Familienverhältnisse und Familiengeschichte:

Wir haben es zu tun mit einer kleinbürgerlichen Familie im Osten zehn Jahre nach der Wende, zur Tatzeit relativ gut situiert ohne materielle Not und in bequemen Wohnverhältnissen in der Stadt; beide Eltern berufstätig, mit mittleren Bildungsabschlüssen; reisefreudig. Der Vater jedoch erkrankt an Diabetes und Muskelschwäche. Die Eltern sind während der Wendezeit nur verhalten politisch aktiv, fassen danach aber beruflich Tritt. Der Vater war ein „eifriger Elternvertreter“ in der Grundschule, fuhr auf Klassenfahrten mit, beriet andere Eltern bei Erziehungsproblemen. D.h. – man kann bei den Eltern ein aktives Interesse an Erziehung und auch ein Wissen darüber

vermuten. Sie bringen über ihren erfolgreichen älteren Sohn – erfolgreich im Sport und in der Schule – sogar Vorerfahrungen mit.

Familiäres Erziehungsmilieu:

Robert hat einen älteren Bruder, mit dessen Leistungen im Sport und in der Schule er nicht konkurrieren konnte. Er wich aus auf Felder und Aktivitäten, auf denen er nicht mit dem Bruder konkurrieren musste. Statt sportlich, aktiv und extrovertiert, bleibt er eher passiv, introvertiert, häuslich. Er verlebte eine mutterzentrierte, eher behütete (Klein-)Kindheit. Die Mutter bleibt seit dem 2. Lebensjahr von Robert zu Hause: er ist sehr anhänglich und „er musste beschützt werden, damit er seinen Bruder nicht ständig unterlegen war“ (121), „Der Junge konnte nur schlafen, wenn er zu seinen Eltern ins Ehebett kriechen durfte.“ Robert spielte, bastelte für sich, bekam vorgelesen, er erhielt kreatives Spielzeug, mit 14 bekam er eine Katze als Schmusetier.

Die Eltern planen für Robert wie schon für seinen älteren Bruder eine gymnasiale Bildungskarriere, die jedoch nicht gradlinig verläuft (er bleibt sitzen und muss wiederholen), und in der er mit zunehmendem Alter scheitert. Die Eltern, so sieht es aus, versuchen den schulischen Druck abzumildern und machen aus den schulischen Schwierigkeiten keine großen Katastrophen.

Als Krisenzeit erscheint die Pubertät ab 16: Robert „verstummt“, er zieht sich in sein Zimmer zurück, das er zunehmend mit Computer, Videogeräten, Fernsehen, Spielen ausrüstete. An Taschengeld erhielt er von den Eltern und Großeltern 60 Euro, ab und zu, wenn er Hausarbeiten erledigte, mehr. Seine Geldausgaben wurden nicht detailliert geprüft: es herrschte „Vertrauen“.

Gegen den Rückzug von Robert in die mediale Welt der Video- und Computerspiele gab es elterliche Versuche, gegenzusteuern. „Es ging immer ums Schießen, es ging immer um Gewalt“, sagte der Vater. Er schimpfte, drohte, schrie. Es änderte nichts, der Vater kam an den Sohn nicht mehr heran. Er versuchte es mit Zwang: Sperrvorrichtungen für das Fernsehen, Demontage der Verbindungskabel, eine ständige „Auseinandersetzung um die Einteilung der Zeiten: Computer, Fernsehen, Schule“ war die Regel.

Auf die Schule hatte Robert keine Lust mehr. Auf gemeinsame Urlaubsreisen fuhr er als achtzehn- und neunzehnjähriger nicht mehr mit. **Kurz wir haben ein Erziehungsmilieu, das man als liberal, kindzentriert beschreiben kann, aber auch als leistungs- und karriere- bzw. bildungsorientiert.** Die Erziehung ist individualisierend und nicht starr, an Zielen der Eltern ausgerichtet, sondern eher nachgiebig. Das Kind und der Jugendliche erhalten genügend Selbstgestaltungsräume. Robert hat ein eigenes Zimmer, kann seine Freizeit selbst mit seinen Vorlieben gestalten

und erlebt als Jugendlicher nur dann Druck, wenn er in der Schule zu versagen beginnt oder als er mit seinen brutalen Videospielen gegen moralische Vorstellungen der Eltern zu verstoßen beginnt. Er kann entgegen den moralischen Vorstellungen seiner Eltern auch seine Vorlieben für Schieß- und Tötungsspiele durchsetzen. D.h. die Eltern verlieren während der Jugendzeit zunehmend an Kontrolle und Einfluss. Robert taucht ab in seine eigene Phantasiewelt, die den Eltern fremd bleibt.

Auch das ist nicht selten in unserer Kultur: die Aufspaltung zwischen der Welt der Jugendlichen und der Eltern bzw. Erwachsenen, begleitet von Entfremdungstendenzen, von Kontrollverlusten, von resignierten Erziehungsbemühungen der Eltern. Was hier im kleinen Familienverbund geschieht, ist – historisch gesehen – nicht außergewöhnlich: Besonders seit dem 19. Jh. im Zuge der Ausweitung des Bildungsmoratoriums und der gesellschaftlichen Konstitution der Jugendphase als Übergangsphase in die Erwachsenenwelt streben die ältere und die jüngere Generation auseinander. Generationenkonflikte gestalten sich meistens als Konflikte um andere Lebensformen und -stile, um andere Wertauffassungen und Geschlechterrollen. Sie bereiten Ablösungsprozesse und Umorientierungsprozesse vor. Es ist sogar unserer westlich-europäischen Kultur eigen, dass sie als eine wichtige Entwicklungsaufgabe für die Heranwachsenden diesen Ablösungsprozess einfordert, dass sie nämlich nicht mehr so sein sollen wie ihre Eltern, sondern ihren eigenen Weg finden sollen. INDIVIDUALISIERUNG nennt man diesen gesellschaftlichen Trend, der die meisten westlichen Industriegesellschaften charakterisiert im Unterschied zu den familiären und kollektiv ausgerichteten Traditionen in den asiatischen Industrieländern (vgl. dazu das Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Hg. v H.-H. Krüger, C. Grunert. Opladen 2002).

Blenden wir zurück auf unser Beispiel:

Die Peers, also die Freunde von Robert, bilden die eigene Gegenwelt zur Erwachsenenwelt: Sie sind typisch für Jugendszenen heute: d.h. sie leben in einer medienbeeinflussten jugendlichen, oft auch geschlechtsspezifisch differenten Subkultur der Musik, der Filme, der Spiele, der Jugendtreffpunkte. Sie verstößt z. T. radikal gegen die moralischen und stilistischen Normen der bürgerlichen Erwachsenenkultur und bleibt oft für die Erwachsenen fremd und unzugänglich. Wichtig ist die Peerkultur als Gegenkultur zur Familie. Im Originalton Spiegel hört sich das so an:

„Und diese Clique war Robert St. Raum der Ruhe. Hier durfte er sein, wie er war, verschlossen, einsilbig, denn hier war das cool. Es gab keine Nachfragen, keine Diskussionen.“

Auch seine Freunde wussten von Robert – wie sie selbst sagten, „nichts“ (137). D.h. – die Clique ermöglichte gewissermaßen sein Einzelgängertum im Rahmen gemeinschaftlicher Interessen und Aktivitäten. Soziale Norm und Ausdruck für dieses Lebensgefühl ist Coolness.

Schauen wir uns das **schulische Milieu** an, so stoßen wir auf ein traditionelles Gymnasium. „Leistung“ ist gefragt, gegen schlechte Leistungen wie die von Robert gibt es keine individualisierende Förderung, sondern das übliche Repertoire: schlechte Zensuren, demütigende Äußerungen mit dem Effekt, dass Robert die Schule schwänzt, Entschuldigungen fälscht, damit auffällt und dann einen Schulverweis erhält mit der Möglichkeit, an eine andere Schule zu wechseln: also rigorose Ausstoßung und Selektion von Unangepaßten. Wichtig auch hier das gesellschaftliche Umfeld der Schule, ihre institutionellen Regelungen, die Entwicklungen fördern oder hemmen können: das Schulklima, die einzelnen Lehrer, das Notensystem, und nicht zuletzt auch die **gesellschaftliche Funktion der Schule**: Besonders in Deutschland aufgrund des dreigliedrigen Schulsystems verteilt sie Bildungschancen. Sie sortiert Schüler über Prozeduren der Leistungsbeurteilung und der Disziplinierung; sie vermittelt jedem Schüler ein durchaus wirksames Selbstkonzept: ich kann was, leiste etwas, bin Versager, bin erfolgreich. Sie regt an oder erreicht das Gegenteil. Auf jeden Fall ist Schule ein eigener Lebensraum für Kinder und Jugendliche mit eigenen Regeln und Normen. Sie sind von außen nicht unbedingt sichtbar, für die Eltern nicht immer transparent und kontrollierbar. Die Schule ist es, die als Zwangsschule seit dem 19.Jh. den familiären Raum aufbricht, die Eltern entmachtet und das Kind in eine Institution entlässt, in denen es neue Formen der Vergesellschaftung erfährt: nämlich es ist Schüler in einer institutionellen Rolle mit bestimmten Leistungen, Normen, Umgangsformen usw. Es trifft auf Erwachsene jenseits der Mutter-Vater-Rolle. Sie agieren in einer Berufsrolle, ihre privates Leben bleibt ein Stück weit anonym wie das private Leben der Schüler gegenüber den Lehrern auch; man ordnet sich rechtlichen und ordnungspolitischen Normen unter; man folgt dem Gleichtakt der Aufgaben und Pflichten wie auch den Ordnungsmustern der Institution usw. Deshalb wird deutlich, dass strukturell zwischen Elternhaus und Schule eine relative Anonymität herrscht, und die Schule Techniken und Verfahren entwickeln muss, um diese Kluft zu überbrücken. Deutlich wird hier folgendes Problem, das mit dem

rechtlichen Status von Kindern und Jugendlichen zu tun hat: Sie sind in der Schule immer noch abhängig und „unmündig“, obwohl sie juristisch gesehen als 18jährige schon als Erwachsene gelten:

Und so kommt es, dass die Eltern nicht benachrichtigt werden, da Robert volljährig ist. Hier beginnt dann Robert's fiktives Schulleben: er tut so, als ginge er weiterhin aufs Gymnasium, fälscht ein Zwischenzeugnis im Dezember und hält dieses Leben bis zum Frühjahr durch – bis es aussichtslos wird, da spätestens zum Schuljahresende die künftigen Abiturienten öffentlich gemacht werden müssen.

Halten wir kurz inne: Was haben wir bis jetzt an Einflussfaktoren und Entwicklungen? Sie weisen Züge auf, die man eher als normal, als durchschnittlich für ein Jugendleben werten könnte: die üblichen Schwierigkeiten, die üblichen Probleme. Man müsste einzelne davon zuspitzen, damit plausibel wird, wie es zu einer solchen Mordtat kommen konnte. Genau das macht der Spiegel im Folgenden: **Er zielt auf die Gewalt in den Medien als Gefährdung von Jugendlichen** (eine durchaus häufig auftretende Strategie der Presse seit rund 20 Jahren: die Kombination von Medien und jugendlicher Gewalt) und auf das Schulversagen als Verlust der Zukunftsperspektive des Jugendlichen!

Der Spiegel hat – so zeigt die Überschrift – eine deutliche Meinung von der Macht der Neuen Medien: Er titelt: „Das Spiel seines Lebens“. Darin liegt die Überzeugung, dass die fiktiven Welten aggressiver Tötungs- und Schießspiele sich in Realität verwandeln können – dass allgemeiner gesprochen die medialen Welten sich in realistische verkehren. Das ist übrigens keine neue Vermutung, die erst mit den Simulationsspielen aufkommt und pädagogische Ängste nährt. Wir leben in einer weitreichenden Tradition solcher Befürchtungen seit Aufkommen der Bücher- und Bilderwelten. Erinnert sei nur an die Nachahmungsselbstmorde des jungen Werthers von Goethe, an die Schülerselbstmordepidemie zu Beginn des 20. Jh. in Preußen und anderswo, deren Ursachen man u. a. in der falschen Lektüre sah. Sie sollten, so sagte man, die Jugendlichen verführen, weil sie zu sentimental und emotional seien und sie von der Realität fernhielten. Oder man denke an die pädagogische Warnung vor dem Zuviel an Fernsehen, bei dem Kinder nicht mehr Realität von Fiktion unterscheiden können sollen. Nicht zuletzt erleben wir seit dem ersten Golfkrieg umfassende Simulation der Realität, der jedes harte Prüfkriterium von Wahrheit oder Falschheit entschwunden ist. Die Kinder leben in einer Wirklichkeit, so sieht es aus, die sich zunehmend entwirklicht, die als große mediale Simulation erscheint.

Für den Spiegel ist es klar: das Spielzimmer von Robert mit seinen brutalen Spielen, in denen das „gezielte und kaltblütige Töten“ geschieht, ist das „so etwas wie ein Entwurf für den 26. April. Das perfekte Trainingslager“. (131)

Kommen wir zu Robert als Person:

Als Kind ängstlich, zurückgezogen, ein Mutterkind; dem älteren Bruder unterlegen; als Familienkind: seit der Pubertät verstummend und sich in einer fiktiven aggressiven Spiele-Welt verbarrikadierend; als Schüler auf dem Gymnasium: nicht ehrgeizig, eher phlegmatisch und antriebslos, ein schlechter, zurückgezogener, letztlich überforderter und gescheiterter Schüler, der zum Schulschwänzer und damit sozial auffällig wird; als Freund: ein Mitspieler, der verschlossen bleibt; als Täter: jemand, der von langer Hand plant und dann gezielt und maskiert an die Schule zurückkehrt, in der er gescheitert ist.

Ich weiß nicht, wie es Ihnen geht: Schaut man sich das Bedingungsgefüge an, dann trifft man eigentlich auf viel Normalität: Da versagt ein Kind aus bürgerlicher Familie in der Schule; da ereignet sich seit der Pubertät von Robert ein Entfremdungsprozess zwischen ihm und der Familie; da lebt ein Jugendlicher wie viele andere auch in einer fiktiven Welt der Spiele zusammen mit seinen Freunden, und diese Welt ist – etwas verharmlosend gesprochen: eine Abenteuerwelt, ein Gegenentwurf zur befriedeten Umwelt bürgerlichen Lebens in der Normalität. Was sich zuspitzt, ist das, was im Spiegel dann die „Lebenslüge“ heißt, das Abdriften in die immer aussichtsloser werdende Fassadenwelt des Schulschwänzers.

Dann übt er „Rache“ (Spiegel a.a.O. 118), unternimmt einen „Rachefeldzug“, „verübt von einem schwer fassbaren Massenmörder – von einem jungen Mann, an dem die Lehrer verzweifelten und die Eltern sowieso.“ (ebd. 119) Die Bildzeitung nannte R. im Titel zur Erfurter Bluttat: „Monster“. Der Spiegel spitzt das Ursachen-Wirkungsgefüge der Tat zu in der Subüberschrift:

„ Die Lehrer, die mit ihm nicht klar kamen, schickten ihn fort. Die Eltern, die nichts von ihm wussten, gaben auf. R. St., der Amokläufer von Erfurt, beschloss, mit einer Lüge zu leben. Kurz vor seiner Enttarnung tötete er nach dem Vorbild seiner Videos 16 Menschen – und anschließend sich selbst“ (ebd. 118).

Später heißt es: *„Die Ursache für die Katastrophe liegt tiefer. Viel tiefer (als in vermeintlich zerrütteten Familienverhältnissen). Die Ursache liegt im Schweigen, darin, dass niemand wirklich hinsah, die Lehrer nicht, die nur einmal in der Ottostraße hätten anrufen müssen, die Eltern nicht, die dort ihren Sohn nicht mehr erreichten und irgendwann aufgaben, Und die*

Ursache liegt in einer Lüge, die nicht mehr aufrecht zu halten war.“ (ebd. 119)

Um diese Meinung plausibel zu machen, wählt der Spiegel ein übliches Verfahren, **er typologisiert den Fall, indem er vergleicht**, d.h. einen ähnlichen Fall des Amoklaufes eines belgischen Mannes heranzieht, der 15 Jahre lang seiner Familie und seinen Freunden vorspielte, er sei ein erfolgreicher Arzt. Danach sieht die psychische Verfassung von Robert folgendermaßen aus: Es geht nicht um die ausweglose Lage selbst.

„Es geht darum, wie sie ihre Lage empfinden. Ihre Blamage. Es geht darum, dass sie Lüge vor Lüge stellen, um die vorherigen Lügen zu verbergen; darum, dass sie irgendwann glauben, wenn sie jetzt noch alles zugeben würden, würde sie die ganze Welt auslachen.“ (ebd.)

Abschließende Bemerkung:

Letztlich spitzt der Spiegel also die Ursache-Wirkungsfaktoren auf zwei Komponenten zu, die in der Gegenwart liegen und für die man die lange Erziehungsgeschichte von Robert eigentlich nicht erzählen müsste. **D.h., er reduziert die Komplexität. Er vereinfacht die Komplexität des Geschehens, indem er es eindeutiger macht als es ist.**

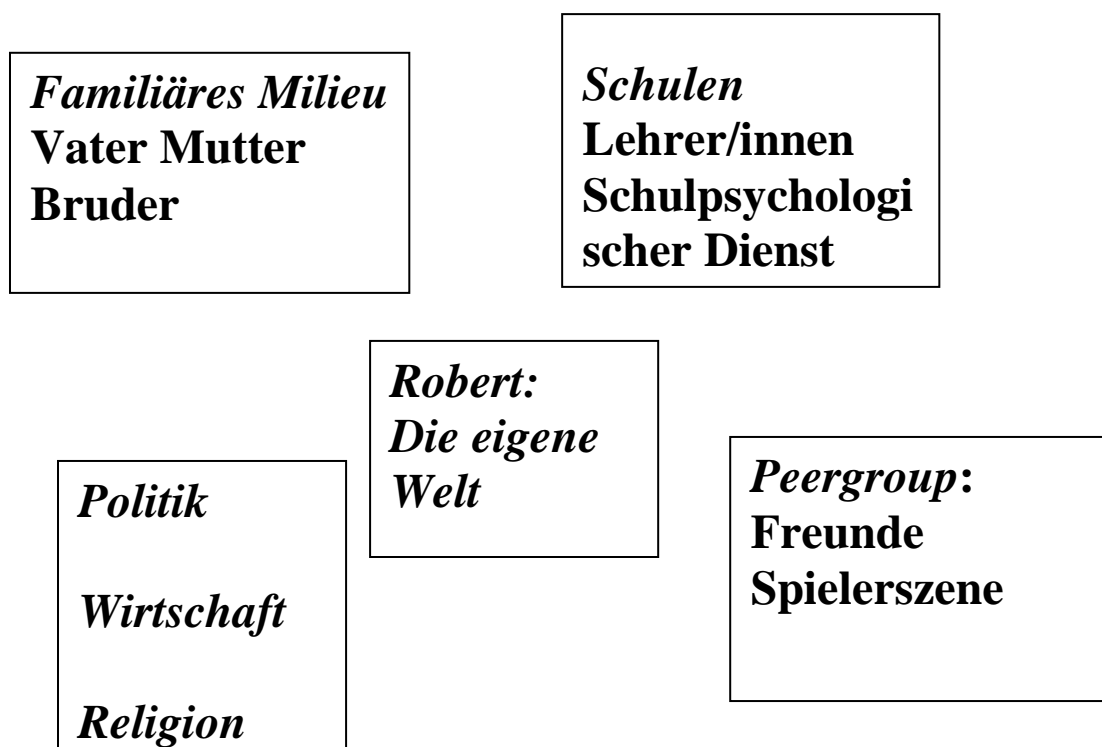
Ich bleibe da skeptisch. Vielleicht Sie auch. Mir kommt es darauf an, in dieser Vorlesung zu verdeutlichen, wie schwierig das Phänomen der Erziehung zu fassen ist. Gibt es eindeutige Ursachen und Wirkungen? Kann man langfristige Erziehungsprozesse mit kurzen Effekten ohne weiteres in Verbindung bringen? Wann hätten die Eltern von R. St. denn mit guten Gründen vermuten können, dass R. sich zu einem Mörder entwickeln würde? Gibt es dafür einen einzigen Zeitpunkt, ein besonders prägendes Schlüsselereignis, eine deutliche Kette von Ursachen?

Ich denke, unser **Fallbeispiel vermittelt die Fiktion einer Logik der Ereignisse und der zwangsläufigen Entwicklung**: dieser Logik sich auftürmender Erziehungsprobleme verschaffen die Spiegelredakteure einige Plausibilität beim Leser. Aber dass und warum Robert diesen Weg wählt, können sie auch nicht erklären, stattdessen weichen sie auf einen anderen Fall aus und dessen Erklärung.

Kommen wir zum Schluss: Kann man in der Erziehung alles richtig oder falsch machen? Kann man überhaupt Erziehung „machen“, d.h. eindeutige Wirkungen erzielen, die dann auch lebensgeschichtlich weitreichend sind. Unser Beispiel hat gezeigt: Wir verständigen uns oft mit solchen Vorstellungen über Erziehungsprobleme? **Wir können dann uns oder anderen Schuld zurechnen, d. h. wir können vermutlich nur so uns oder andere zur Verantwortung ziehen.** Handeln hat – so unsere westliche

europäische Denkweise – immer ein Ziel, geht von einem Subjekt des Handelns aus, das Mittel wählt und deshalb auch für sein Tun einzustehen hat. So denken wir in unserer Tradition das autonome, verantwortungsvolle Subjekt, das dann zur Rechenschaft zu ziehen ist, wenn es gegen die Moral verstößt oder wenn sein Tun entgleist. Wenn wir Robert und nicht nur seine Eltern als Täter sehen, nicht nur als Opfer der Umstände, dann stellt sich die Frage: was hat Robert selbst falsch gemacht? Ist er nicht ebenfalls Mittäter im Erziehungsprozess? Ist er nicht auch verantwortlich für seine Tat? Wie kommt es, dass er unter relativ normalen Umständen aufwächst und dann zum Amoktäter wird, also völlig aus der Normalität fällt? War das seine „Entscheidung“?

Welche Fragen auch immer wir stellen und welche Gründe und Umstände wir auch immer für sein Tun vermuten, letztlich ist diese individuelle Tat nicht bis ins Einzelne „rational“ rekonstruierbar. Robert, der Mensch, das Individuum bleibt letztlich ein „individuum ineffabile“, unerklärlich und unerklärbar. Deshalb ist auch die Debatte über Erziehung trotz allen raffinierten professionellen Wissens und aller Kausalitätsvermutungen über Erziehungswirkungen unabschließbar: Erziehung bleibt – so heißt es in der Tradition – ein Wagnis. Kinder werden nicht erzogen, sondern „gewagt“ (Herbart). Wagnis bedeutet: Risiko und Vertrauen, weil Wissen fehlt. Aber auf Wissen können wir nicht verzichten, dann wären wir ignorant. Nur ist es gut, wenn wir skeptisch gegenüber dem Wissen und den scheinbar glatten Erklärungen bleiben.



VORLESUNG 3: METAPHERN DER ERZIEHUNG

METAPHERN FÜR ERZIEHUNG (Überblick)

METAPHER	Weitere Bilder	Bedeutungen, Hintergründe	Kritik/Gegenbilder
Schöpfung Kreation	geistige Vaterschaft	Schöpfungsgeschichte (creatio ex nihilo), kultur- und gesellschaftskritisch: radikale Erziehungsutopien, Allmachtsvorstellungen der Erziehung; Dankbarkeit und Ergebenheit auf der Seite des Zöglings (Rousseauismus) technologische Utopien: der neue Mensch nach Schreber, Skinner, Huxley Pädagogische Utopien: Emile von Rousseau, Robinsonaden	Ohnmacht der Erziehung, Erziehungspessimismus, Antipädagogik Gegenbild: das Kind als Vater des Vaters, als Messias einer neuen Gesellschaft (vgl. Montessori-Vision), oder auch das romantische Motiv einer ewig verlorenen Kindheit als paradiesischer Ursprung des Menschseins
Das Leere füllen: Gefäß- metapher	Lichtmetaphorik (Illumination, Erleuchtung), technisch: Nürnberger Trichter, Insemination: Befruchtung	dreipolig: der Einfüllende, der Einzufüllende, der Inhalt und die Mittel, Graduierungen: arm-reich, vernünftig – unvernünftig, dumm-klug; wild-zivilisiert Christlich: Offenbarung des Guten, Buße, Umkehr oder Berufung Buddismus: Erleuchtungs- und Wegemetaphysik	Defizittheorie des Zöglings, der Entwicklung, als Gegenbild: das von Natur aus gute und sich selbst entwickelnde Kind
Material gestalten (Formierung)	Imprägation, Künstlertum, Handwerker	christliche Hintergründe: Gott als Handwerker, Bildner, Dominanz der Erzieher als Formgeber pädagogisch: dialektische Einheit von Eingriff und Rücksicht auf vorgegebenes Material	Kritik an der Fremdbestimmung: die Eigengesetzlichkeit des Materials; die (sich selbst schaffende) Autoplastik; das Kind, das selbst weiß, was es will (Selbstbestimmung)
Errichten Konstruieren	Architekt, Baumeister, Natur als Lehrmeisterin,	Techne-Begriff: erzieherisch-methodisch und planvoll erreichbarer Endzustand; nach Vorbildern und Methoden erziehen und wirken; Intentionalitäts- und Planungsmodell von Erziehung, Möglichkeiten der Professionalisierung und Rationalisierung der E.	Kritik: Erziehung als spontaner Aufbruch, als unstetes Ereignis, als Bewegung (vgl. die Jugendbewegungen seit dem 19. Jh.) E. als spontanes, nicht berechenbares Geschehen, das „andere“ und fremd Kind, <i>individuum ineffabile</i>
steuern, regeln Regulation	Uhrwerk, Apparat Sozialtechnologie	Durch Regeln und Regelung ist Potenzierung von Wirkungsmöglichkeiten möglich. Erzieher als Sozialtechnologe und Ingenieur vgl. bes. in der behavioristischen Psychologie: Orte der Erziehung sind künstliche Welten wie Lern-Labor, Lern-Labyrinth, Klasse als experimenteller Raum, Anstalt und Zuchthäuser als Erziehungsanstalten technomorphe Utopien: brave new world, aber auch seit dem 17. Jh. Erziehungsanstalten (Arbeitshäuser, Zuchthäuser, Kasernen, Waisenhäuser)	Kritik: Pädagogik als Quasitechnologie Technologie- und Manipulationsverdacht gegen empirischen Theorien der E. Kritik der Disziplinargesellschaft
Kurative Metapher: Sorge, Kultivieren	Kultur (colere) Beschneiden, Schleifen des Rohen, Veredeln, Bebauen, cura als Sorge, Vorbeugen und Vermeiden	Vorstellungen der Brauchbarkeit und Nützlichkeit der Erziehung: Pastoralmetaphorik (Behütung und Fürsorge, Anwalt des Kindes), Orte der Erziehung: Garten, Feld, Natur als kultivierte Natur; „Regierung und Zucht“, Brechung des Eigenwillen der Kinder durch umfassende Disziplinierung und Einfügung in institutionelle Ordnungssysteme, Schulmeister als „Zuchtmeister“ Aufklärerische und pietistische Traditionen	Seit der Romantik: Lob des Wilden, des Unregelmäßigen, des Widerständigen, Selbstsorge statt Fremdfürsorge; Kritik an bürgerlichen Nützlichkeitsidealen, Bildung statt Ausbildung Moderne Kritik der

			Governementalität
Mäeutik, dem werdenden helfen	Entelechie: Erziehung als Befördern des schon im Kind Angelegten, Hebammenkunst, Wachsen-lassen Lebenshilfe, Hilfe zur Selbsthilfe Bei Pestalozzi und anderen: Ideal der mütterlichen Erziehung	Erziehung steht vor dem Geheimnis des Selbstwerdens, der Hilfsbedürftigkeit des Kindes, dem Selbstwerdensprozess. Der Mensch ist grundsätzlich, d.h. von Natur aus gut: positive Anthropologie. Bild: Garten, Utopie des Landes, E. als Verhüten, als Abschirmen, als „allseitige Besorgnis“ (Pestalozzi) (Rousseau) Natur wird gegen Gesellschaft ausgespielt: anti-pädagogische Tendenzen Platon: Ideenlehre, Rousseauismus, Romantik, Reformpädagogik Erzieher als Arrangeur, nicht als Bewirker von Bildungsprozessen Irrationalität des Prozesses: Eros, pädagogische Liebe und Bezug (Nohl)	Kritik an der Nichtprofessionalisierbarkeit der Erziehung, am Irrationalismus, an der fehlenden Tatsachenorientierung der E., am Idealismus, an reaktionären und voraufklärerischen Gesellschaftsutopien
Führungs- und Wegetapher	Erziehung als Weg: von der Unmündigkeit zur Mündigkeit E. als schweres Geschäft der Aufklärung von Ungebildeten hin zum Gebildeten	Religiöse und aristokratische Tradition: Führung der Gläubigen; Führung durch die Edlen, Auserwählten hin zu Wissen, Erkenntnis und Wahrheit; auch unter Einsatz von Zwang und Macht, d.h. gegen ihren Willen. Das pädagogische Verhältnis: hierarchisch, autoritär, gestuft, operiert mit der pädagogischen und anthropologische Differenz von erwachsen – nicht erwachsen, charismatische Erzieherfiguren: Pestalozzi, Rousseau, Korszak, R. Steiner, Beispiel: Platons Höhlengleichnis. Dort ist E. als Hinaufziehen, Entfesselung des Menschen durch den Pädagogen, Befreiung aus der Entfremdung durch Zwang der Führung gegen den Widerstand des Gewöhnlichen, Alltäglichen, Verblendeten Ort: Höhle → Licht, Himmel Beispiel: Nationalsozialismus und Führertum	Kritik: antidemokratisch, Gegenkonzepte: Lob der Abwege, der Umwege, auch negative „Bildungsromane“ ohne den Aspekt der Höherbildung, Erwachsenwerden wird nicht als Gewinn, sondern als Verlust empfunden (Bly) Konzepte der Selbstfindung, Anti-Pädagogik: Freundschaft statt Erziehungsverhältnis
Bildung als synkretistisches Superbild	Bildungstrieb Selbstbildung Selbstsozialisation Gottesebenbildlichkeit Autopoesis	vielumfassende Metapher: Bildhauer – Imago die (Einbildung), organismisch, zugleich geformt und gewachsen, Entelechie und Teleologie Selbstbildung: Autoplastik Kind als sozialer Akteur (Sozialisationstheorie)	Kritik: mangelnde Operationalisierbarkeit, elitäre Bildungsvorstellungen
Erziehung als Deponierung und Kapitalanlage	etwas deponieren und dann abrufen Bankiermetapher	vgl. Iwan Illich : Bildung als Kapitalinvestition, Wissensspeicherung als Einpassung in das Herrschaftssystem	Gegenbild: Alphabetisierung, Befreiungspädagogik

Vorlesung 3 – Begleittext und Kommentierung

Die zweite Vorlesung hatte das Ziel, an einem konkreten Beispiel aufzuzeigen, wie schwierig es ist, die Erziehung eines Jugendlichen eindeutig auf den Begriff zu bringen und die Erziehungsumstände hinsichtlich ihrer Wirkungen eindeutig zu identifizieren. Man kann – so habe ich zu zeigen versucht – sicher einige Einflussfaktoren genauer beschreiben, aber es wurde auch deutlich: man kommt fast unweigerlich dahin, wenn man eine eindeutige Aussage über Erziehungswirkungen machen will, zu Vereinfachungen zu greifen und die Vielfalt der Einflussmöglichkeiten auf einige wenige zu beschränken.

Simplifikation also als Strategie der Plausibilisierung, der Erklärungsversuche, wie Erziehung wirkt. Letztlich jedoch – auch das zeigte die kritische Analyse des Beispiels - , bleibt doch im Dunkeln, was und warum und wer die Tat des Amoklaufes bewirkt hat. Hier kommt eine Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit ins Spiel, nämlich die individuelle Seite der Motive, der Antriebe und der aktuellen Umstände. Sie zeigt, wie unsicher und wie wenig schlüssig beschreibbar oder erklärbar das Geschäft der Erziehung ist, wenn wir Erziehung als Wirkungsgeschehen zu begreifen versuchen.

Dass man immer schon und unvermeidbar Erziehung mit unterschiedlichen **Metaphern und Bildern beschreibt** und ausmalt, hängt mit diesem Tatbestand der Kontingenz (Unvorhersehbarkeit) zusammen. Das gilt übrigens nicht nur für die Vorstellungen über Erziehung. Unsere Sprache operiert mit unausweichlich immer mit Metaphern, mit sprachlichen Bildern, die meistens aus unserem praktischen, leiblich-sinnlich vermittelten Umgang mit der Welt stammt. Diese Bilder *drücken* weit mehr *aus*, als man *begrifflich* eindeutig *fassen* kann, und man würde sie ihrer Ausdrucksmöglichkeiten *berauben*, ja „sprachlos“ machen, würde man versuchen, sie auf eine begrifflich eindeutige Sprache zu *fixieren*, in das *Korsett* einer Kunstsprache zwingen. Metaphern sind die Seele der Sprache, ihre Bedeutungsquellen: sie befruchten und verführen natürlich auch unser Denken. (Vgl. hier die kursiv gedruckten Wörter als Beispiele bildlicher Ausdrücke!!)

Ich möchte heute mit ihnen anhand eines tabellarischen Überblicks einige geläufige Metaphern der Erziehung besprechen. Es ist manchmal schwer, sie eindeutig voneinander zu trennen. Sie überschneiden sich oft, auf jeden Fall gehören sie nicht der Geschichte an, sondern bilden auch heute noch den Grund und die oft unbemerkten Leitfäden unserer Redens über Erziehung, übrigens auch unseres wissenschaftlichen Redens. (mündlicher Text – Erläuterung der Metaphern)

VORLESUNG 4

Grundfragen und Grundlagen der Erziehung

Folie: Merkmale des Erziehungsprozesses

- 1. Doppelte Historizität: in der Praxis und der Theoriebildung**
- 2. Unumgänglichkeit der alltäglichen Erziehung**
- 3. Allgemeine Verunsicherung über Ziele, Aufgaben und Zwecke**
- 4. Überforderung der Erziehung**
- 5. Verlust von Eindeutigkeit, Offenheit**
- 6. Innerwissenschaftliche Vieldeutigkeit**
- 7. Unsichtbarkeit des Prozesses der Erziehung**
- 8. Diskrepanz in den alltäglichen und wissenschaftlichen Deutungen**
- 9. Perspektivität: Erziehung im Kleinen und im Großen**
- 10. Ziehharmonikaeffekt der Erziehung**
- 11. Flüchtigkeit der Erziehungsprozesse, nur nachträgliche Vergewisserungsmöglichkeit**
- 12. Überschuss der Bestimmungsversuche**

Erziehen und die Unsicherheits-, Kontingenzproblematik

(nach Winkler, „Erziehung“, in Krüger/Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1996, 53-70)

WIEDERHOLUNG

Ich habe in den letzten beiden Vorlesungen zweierlei zu zeigen versucht:

1. Ob und wie Erziehung etwas bewirkt, ist nicht eindeutig zu klären. Die Erhellung von wichtigen Erziehungsfaktoren und Sozialisationsinstanzen hat lange nicht zur Folge, dass man nun erklären kann, warum ein Erzogener so und nicht anders handelt bzw. gehandelt hat.
2. Es gibt viele Vorstellungen und Bilder von Erziehung. Sie reichen von Erziehung als Schöpfung – die Allmachtsversion – bis hin zur Nicht-Erziehung als Wachsenlassen (Auto-Poesis) und damit hin zur Ohnmachtsversion von Erziehung. Die beste Erziehung ist die, die keine ist. Dazwischen sind alle Grade der Einwirkungen oder Nicht-Wirkungen möglich.

FORTSETZUNG

Heute möchte ich das Thema der Erziehung in folgender Weise aufnehmen: Mit meinem Kollegen Michael Winkler frage ich, **warum es historisch und systematisch so schwierig ist, das Thema „Erziehung“ bzw. das Phänomen der „Erziehung“ in den Griff zu bekommen.** Danach – in der darauf folgenden Vorlesung 5 stelle ich am Fall „Rousseau“ ein prominentes historisches Beispiel vor, wie er in seiner fast 1000seitigen Fiktion „Emile oder Über die Erziehung“ in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts diesen utopischen Versuch wagt. Er operiert mit Voraussetzungen, die uns zum Teil noch gut vertraut, aber auch zum Teil befremdlich sind. Vorstellen kann ich nur einige Textausschnitte, die ich kommentieren werde.

Zuerst also einige allgemeine Überlegungen zum Sachverhalt und Phänomen „Erziehung“ (vgl. Folie).

Beginnen kann man mit der anthropologischen Grundaussage, dass jede Gesellschaft, ob modern und hoch differenziert oder „primitiv“ bzw. wenig differenziert, eine Grundaufgabe zu bewältigen hat: Da die Menschen sterblich sind, nicht nur als einzelne, sondern als Generation, und da die Menschen außerdem zum Überleben keine fixe Instinktausstattung bzw. kein fixiertes genetisches Erbe mitbringen, müssen sie ihre Reproduktion selbst organisieren: **In der Auseinandersetzung mit der Natur schaffen sich die Menschen ihre eigene menschliche Kultur, die sie in permanenten Lern- und Umlernprozessen und durch Traditionsbildung an die nächstfolgende Generation weitervermitteln. Diese Weitervermittlung geschieht als**

Erziehungsprozess. Er wird im Laufe der Zivilisationsgeschichte immer bewusster und führt zu immer komplexeren Organisationsformen, je ausdifferenzierter und komplexer die Gesellschaft wird.

Diese anthropologische Sichtweise beinhaltet zugleich eine historische. Je nach den gesellschaftlichen und historischen wie auch sozialen Bedingungen verändern sich die Erziehungsprozesse, ihre Organisationsformen wie auch die Vorstellungen über das, was Erziehung leisten soll. Schauen wir auf unsere abendländische Gesellschaft: Seit dem Aufkommen einer systematischen Reflexion über Erziehung, das heißt seit der Entstehung von Erziehungsinstitutionen wie Schule, Anstalten, Waisenhäuser, Armenhäuser usw. – also seit dem Ausgang des MA und in der Aufklärungszeit - kann man das beobachten, was Winkler die *doppelte Historizität* der Erziehung nennt:

- Zum einen unterliegen der erzieherische Alltag und damit auch die Erziehungsvorstellungen in den Familien und anderen gesellschaftlichen Institutionen ständigen Veränderungen: Hielt man in den 50iger Jahren der BRD die Kinder in den Familien noch zur Ordnung, Gehorsam, Sauberkeit an – diese Sekundärtugenden standen an erster Stelle in empirischen Umfragen -, so haben heute Erziehungsziele wie Selbständigkeit, Mündigkeit, Kreativität den ersten Rangplatz inne. D.h. wir erfahren in einem Zeitraum von 50 Jahren gleichsam einen Generationenwechsel in den pädagogischen Zielvorstellungen. Das gilt auch vom erzieherischen Umgang von Kindern und Erwachsenen: weg von autoritäts- und erwachsenenzentrierten Umgangformen hin zu eher kindzentrierten, zumindest partnerschaftlichen Formen (vgl. dazu die Studie von Ulf Preuß-Lausitz/ Peter Büchner/M. Fischer-Kowalski u.a.: *Kriegskinder – Konsumkinder - Krisenkinder*. Weinheim, Basel, 1983)

- Nicht nur im Alltag ändern sich die Vorstellungen, sondern für moderne Gesellschaften ist kennzeichnend, dass sich auch das **systematische, wissenschaftliche Nachdenken über Erziehung** permanent verändert, ja nicht nur verändert, sondern ständig neue Kontroversen auslöst, wenn sich die Forschungsergebnisse verändern oder neue Forschungsaspekte und Forschungstrends hinzukommen. Das fängt im Kleinen an: wenn diskutiert wird, ob das lange Stillen des Kindes die Unabhängigkeit des Kindes fördere oder das Gegenteil bewirke, oder - im Zuge der Genforschungen - ob man nicht das genetische Potential gegenüber dem nichtgenetischen Lernpotential mit rund 40 oder sogar 60 % gewichten solle oder nicht. Daran entscheidet sich, wie optimistisch oder pessimistisch sich eine Berufserzieherin fühlen darf, wenn sie auf Kinder einwirken möchte, wenn sie oder er ein Kind über systematische Lernprozesse fördern möchte!

- Es wäre leichtsinnig und fahrlässig, wenn man mit Blick auf gängige Alltagsvorstellungen über Erziehung oder auf sog. gesicherte Erkenntnisse der Wissenschaft eindeutige, ja ein für allemal gültige, gleichsam überhistorische Aussagen und Wahrheiten über Erziehungsprozesse erwarten würde. Sie wechseln häufig, und nicht selten gibt es mehr als nur eine gängige Auffassung von Erziehung. Genau das ist sogar ein Charakteristikum moderner Bildungsgesellschaften: **Nicht mehr die soziale Herkunft, der soziale Rang und das damit verbundene soziale, kulturelle und ökonomische Kapital fixiert traditionelle Auffassungen von Erziehung.** Sondern in unseren leistungsorientierten, multikulturellen Bildungsgesellschaften, in denen Wissen und Techniken immer schneller veralten (heute spricht man von 10 jährigen Schüben der Veralterung von Wissen mit einer noch größeren Beschleunigungsrate) und in denen eine Krise die andere ablöst, fällt es überhaupt schwer, für eine Generation verbindliche und eindeutige Erziehungsziele anzugeben. *Denn die Zukunft ist offen bzw. kontingent geworden.*

- Paradoxerweise erhitzt sich seit vielen Jahren die öffentliche Diskussion über Erziehung deshalb immer mehr. Zugleich aber hat man den Eindruck: Genau deswegen verliert der Begriff „Erziehung“ an Konturen. „Erziehung“ klingt oft in vielen Ohren inzwischen autoritär und antiquiert. Nicht selten redet man da von Pädagogik oder Erziehung, wenn man genau das Gegenteil meint: nämlich Nicht-Erziehung, Abschaffung der Erziehung. Noch ein weiterer Aspekt ist wichtig: Konturlos wird Erziehung auch dann, wenn immer größere Bereiche der Gesellschaft mit Pädagogik durchsetzt werden. Denken Sie an den Begriff des „lebenslangen Lernens“, an die „Pädagogik“ der Erwachsenen oder inzwischen auch der Alten. Früher schien es klar zu sein: Das Kind wird erzogen. Der gültige Maßstab und das Ziel der Pädagogik waren die Erwachsenen. Sie galten als gleichsam fertige, ausgelernte und damit mündige Menschen. Mit dem Berufseinstieg, der Gründung der Familie und dem Auszug aus der Ursprungsfamilie war man „fertig“ und hatte das soziale Programm, das man überlicherweise erwarten konnte, absolviert. In der Soziologie nennt man das die „Normalbiographie“. Heute jedoch scheint kein Leben, keine Erwachsenenrolle mehr abgeschlossen zu sein. Fertig wird man heute nicht mehr – nicht einmal bis kurz vor dem Grabe. Selbst die Sterbebegleitung ist heute ein Gebiet der Pädagogik, und wenn die Menschen mit ihrem Leben nicht fertig werden, oder wenn sie bis ins hohe Alter von Unsicherheit, Ängsten, unerfüllten Erwartungen oder selbstgesetzten Bildungsansprüchen erfüllt sind, dann scheint es selbstverständlich zu sein, dass sie einen ständigen Begleiter an ihrer Seite haben, den oder die professionelle Pädagogin als Bildungs- und Lebensberater. Jedoch – die Frage sei erlaubt: Wenn unsere Gesellschaft durch und durch pädagogisiert wird, dann kann man fragen: Wo ist der

große Unterschied noch zwischen Erziehern und Erzogenen? Auch zum professionellen Selbstverständnis des Pädagogen gehört inzwischen die Pflicht zum lebenslangen Lernen und zur Fortbildung.

Ich komme noch zu weiteren Ursachen des Problems, Erziehung eindeutig zu bestimmen: Charakteristisch ist für Erziehung ihre

- **Unumgänglichkeit:** als alltägliche Erfahrung und Leistung im familiären und institutionalisierten Raum ist Erziehung zugleich Teil der biographischen Geschichte einer jeden Person und damit auch Teil der eigenen individuellen Reflexion auf die Lebensgeschichte. Deshalb kennt fast jede Autobiographie die nachträgliche Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsgeschichte, mit den wichtigen Personen, die als „signifikante“ Andere an der Lebensgeschichte mitgewirkt haben.
- **Verunsicherung** über Erziehungsziele und Konzepte sind charakteristisch für unsere Zeit vor dem Hintergrund tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels im moralischen, kulturellen und sozialen Sektor: Dazu gehören die Auflösung eindeutiger sozialer Lebensmilieus und deren Lebensführung. Schon in den 60iger Jahren beobachtet van den Berg, ein holländischer Sozialpsychologe einen Verlust an Orientierungen für die Kinder: Es gibt nicht mehr das abgeschlossene soziale und örtliche Milieu, in dem alle Kinder wie auch die Erwachsenen ähnliche Lebenserfahrungen machen und damit auch Normen und Regeln des Umgangs miteinander teilen. Moderne Gesellschaften sind plurale Gesellschaften: schon das Nachbarkind aus der Migrantenfamilie lebt ein anderes Leben mit anderen Sitten, Gebräuchen, Überzeugungen, und das, was die Schule an Orientierungen vermittelt, muss kaum mit denen der Familie zusammenstimmen, abgesehen von den Medien. Insofern verliert das Kind die Gewissheit von Orientierungen: es weiß nicht mehr, was es werden kann und will, wie sein Lebensweg auszusehen hat, weil die Erwachsenen und die Heranwachsenden es ihm vorleben. Jedes Kind muss sein eigenes Leben leben, ja überspitzt formuliert: es muss sein Leben selbst erfinden, meistens ohne ernsthafte Vorbilder, wenn man zu denen eben nicht Diana, Brithney Spears, Hilton oder eine andere Mediengröße dazu rechnen will. Abstrakt formuliert: Moderne Menschen leben „autobiographisch“, individuell: sie finden nicht ihr Leben vor, sie erfinden es.
- **Überforderung der Pädagogik:** Pädagogik soll alles richten: Sie soll Mängel der Gesellschaft kompensieren, ausgleichen, wegschaffen. Mit ihr sollen politische Krisen und Probleme pädagogisch bearbeitet werden: die als Problem formulierte Integration von Minderheiten in der sog. multikulturellen Gesellschaft; im Zeitalter der Atomhochrüstung mittels Friedenspädagogik die Befriedung, die Bewältigung des Klimawandels durch ökologische Erziehung, die Bekämpfung der Gewalt durch

pädagogisch eingeleitete Mediation, usw. usw. Ich wiederhole mich, man sieht allein an diesen Beispielen, was man der Pädagogik zumutet, weil sie in allen Lebensbereichen eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielt.

- Was die Erziehungswissenschaft selbst angeht: Sie leidet unter dem **Verlust von Eindeutigkeit und Konsens** gegenüber dem Erziehungsbegriff. Es gibt einen langen Streit inzwischen darüber, ob man die Fachdisziplin auf einen einzigen pädagogischen Grundgedankengang stellen könne, der es erlaube, sie als eigenständige Disziplin von anderen abzugrenzen. Denn man muss sich mit der Konkurrenz psychologisch-technischer, medizinischer und therapeutischer Handlungskonzepte auseinandersetzen, die beanspruchen, auch „Pädagogik“ zu sein. Was ist dann der Unterschied zwischen Pädagogik und Therapie? Und kommen nicht viele pädagogische Ratschläge, dazu hygienische der Sauberkeitserziehung, der frühkindlichen Pflege, der Ammenfürsorge usw. – seit hunderten von Jahren – sogar von Nicht-Pädagogen, von den Ärzten, den Pfarrern, den Politikern? Wo also bleibt die Eigenständigkeit dieser Profession, in die sich viele andere einmischen?
- Zugleich gibt es **eine innerwissenschaftlich erzeugte Vieldeutigkeit** des Erziehungsbegriffs, je nachdem, ob man historisch-systematisch argumentiert, empirisch-analytische Operationalisierungsversuche anstellt oder gesellschaftskritisch ihn mit psychoanalytischen Mitteln rekonstruiert. Dann reicht das Spektrum von idealistischen Großentwürfen (Erziehung des Menschen zum Menschen, des Menschengeschlechts) über quantitativ erfassbare Input-output-Relationen von Verhaltensänderungen und –steuerungen bis hin zur Schwarzen Pädagogik.

Kommen wir zu weiteren Schwierigkeiten, das Phänomen der Erziehung zu identifizieren. Einige haben wir schon angedeutet und verhandelt:

- **So haben wir schon die Unsichtbarkeit von E.** hinsichtlich Wirkungen und Konsequenzen pädagogischen Handelns kennen gelernt.
- **Auch die Diskrepanz** von wissenschaftlicher und alltäglicher Sicht auf Erziehung habe ich genannt.
- **Weiteres Merkmal der Unsicherheit ist die Perspektivität** von Erziehungsvorstellungen: sie reicht von der Perspektive auf die Gesamtheit des Lebens (wie bist Du erzogen worden?) bis hin zu alltäglichen unscheinbaren Erziehungshandlungen: z.B. dem Kinde über die belebte Straße helfen und ihm dabei vormachen, wie man sich im Verkehr verhält; oder ihm beibringen, welche Aussagekraft die Ampelfarben haben; ihm das Sprechen und Laufen lernen usw.
- **Man kann das auch am sog. Ziehharmonikaeffekt der Erziehung verdeutlichen:** Mit Erziehung meinen wir Einzelaktionen genauso wie komplexe Wirkungen mit großer Reichweite, z.B. bei Schlüssel-

ereignissen oder Krisen, die das gesamte Leben eines Menschen prägen können.

- **Nahezu unabwendbar ist die Flüchtigkeit der Erziehung:** Sie ist eine komplexe Mischung von Ereignissen und erst nachträglicher biographischer Spurensuche. Oft weichen wir wegen dieser Flüchtigkeit und mangelnden Voraussagbarkeit von Erziehung auf die normativ-appellative Rede über Erziehung aus. Wir wissen nicht genau, was sich konkret ereignet oder ereignen wird, aber Ermahnung und moralischer Zuspruch kann ja nicht schaden. Erziehungsmaßnahmen sind dann Moralbelehrung, gute Absichten und hehre Ziele, aber fehlende Tatbestandsgesinnung, wie es ein Weimarer Kritiker, der schon zitierte Bernfeld als Kritiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Weimarer Zeit formulierte.
- **Damit hängt auch folgender Charakter zusammen: der Überschuss an Bestimmungsversuchen von Erziehung, das oft beklagte Gefälle von Realität und Idealität, von Erwartungen und Tatsächlichkeit.** Oft ist man nämlich geneigt, alles zu fordern. So entwirft beispielsweise Rousseau, der seine eigenen Kinder ins Waisenhaus schickt, einen neuen Menschen, der exemplarisch für eine neue Gesellschaft stehen soll – das Projekt einer – heute würde man sagen – unmöglichen Erziehung, die sich am Hauslehrermodell orientiert und den Zögling erst mit 25 aus der Obhut des allwissenden Erziehers entlässt. Bei Pestalozzi, einem anderen Klassiker der Pädagogik, kann man noch ein anderes Merkmal dieses Überschusses feststellen: Erziehung ist bei ihm nicht nur Armenerziehung verwahrloster Kinder! Weit darüber hinaus ist für ihn die Erziehung von Kindern von immenser biographischer Bedeutung: sie ist seine Lebensrettung, der einzige Lebensinhalt einer zutiefst gekränkten und zerrissenen, in manchen Zügen sogar kindlich gebliebenen Persönlichkeit. Hier realisiert man einen biographischen und projektiven Überschuss, der weit über die vielen gescheiterten Einzelprojekte hinausreicht und der eher mit den Projektionen, den lebensgeschichtlichen Wünschen und Träumen der Erzieherpersönlichkeit zu tun hat als mit der Erziehungsrealität. Erziehung als „Selbstverwirklichung“ des Erziehers, ist das nicht ein zweifelhaftes Projekt?

Wilfried Lippitz: Grundlagen und Grundfragen der Erziehung DER FALL „Rousseau“

Vorlesung Teil 5

Wiederholung:

In der letzten Vorlesung habe ich einige Grundzüge und Merkmale von Erziehung als Prozess vorgestellt. Wichtig war mir aufzuzeigen, dass „Erziehung“ als Phänomen, als sichtbarer Prozess und auch als Thema der wissenschaftlichen und systematischen Reflexion nicht eindeutig begrifflich festzulegen und zu identifizieren ist.

Wenn also einige von Ihnen erwarten, ich werde Ihnen in der Vorlesung Fakten, Zahlen und Grundsätze der „Erziehung“ vermitteln, dann muss ich sie enttäuschen. Wer über geschichtliche Fakten, über Klassiker der Erziehung, über unterschiedliche geschichtliche Epochen von Erziehung etwas erfahren möchte, den kann ich auf gängige Einführungen und Geschichten der Pädagogik verweisen. Sie stelle ich zusammen im Studip als Information. In meiner Vorlesung geht es mir nicht darum, Ihnen die Daten und Fakten zu präsentieren, die man überall nachlesen kann, sondern Sie mit Frage- und Problemstellungen der Erziehungswissenschaft bzw. von Erziehung vertraut zu machen. Ich fordere Sie also auf, mitzudenken und nachzudenken, nicht aber vorhandenes und leicht zugängliches Wissen zu „speichern“.

Heute wende ich mich einem Klassiker der modernen Erziehung zu: Rousseau, dem Multitalent: dem Opernkomponist, streitbaren Philosophen und Kulturkritiker wie auch Erziehungsdenker und Autobiographen, Romanschriftsteller im 18. Jh. (1712-1778). Wer etwas mehr über ihn erfahren will, der sei auf die gut lesbare und billige rororo Bildmonographie (hrsg. von Georg Holmstedt) verwiesen. Rousseau steht für Auffassungen von Erziehung, die man bis heute als typisch „modern“ bezeichnen könnte. Sie sind nicht deswegen modern, weil sie stimmig und unproblematisch sind, sondern weil sie die Widersprüchlichkeiten des Nachdenkens über Erziehung widerspiegeln, Widersprüchlichkeiten, die wir bis heute in immer neuen Variationen im aktuellen Nachdenken über Erziehung, über Prozesse, Phänomene, Ziele und Zwecke wie auch Mittel und Methoden der Erziehung vorfinden.

Seit der Aufklärung ab dem 17.Jh. war man besonders optimistisch, mit einer neuen Erziehung nicht nur den neuen Menschen, sondern **ein moralisch höher stehendes Menschengeschlecht erziehen zu können**. Nicht Standesherkunft, sondern Erziehung und Bildung auf der fiktiven Grundlage einer allgemeinen Menschenvernunft, die allen Menschen zukommen sollte und die man

systematisch auszubilden habe, bildeten den Schlüssel für neue Erziehungs- und Gesellschaftskonzepte. Aber da man in der feudalen Standesgesellschaft eines mehr oder weniger aufgeklärten absolutistischen Staatswesens lebte, konnte man zuerst in der Phantasie das entwerfen, was die Realität noch nicht hergab und vielleicht sogar nie hergeben wird. **Die Erziehung zum neuen Menschen war eine Utopie.** Dieser neue Mensch sollte kein Standesvertreter mehr sein, er sollte Mensch im allgemeinen Sinne sein, der Mensch als Vertreter der Menschheit und nicht als Repräsentant einer herrschenden Schicht. Diese Vision eines allgemeinen Menschen sollte nicht als bloße Phantasterei auftreten, sondern als „machbar. Kommen wir also zu einigen Ausschnitten aus **„Rousseaus „Emile“ - ein historisches Beispiel des Redens über Erziehung** (J.J. Rousseau: Emile oder über die Erziehung. Hrsg. V. Rang, M.; Stuttgart 1983)

Die Erziehung des „neuen Menschen“ in einer alten Gesellschaft

Für J.J. Rousseau kann die „Erziehung“ des Menschen gelingen. Er ist Erziehungsoptimist. Erziehung – dafür braucht man einige wichtige Zutaten, und dann hat das Rezept Erfolg. Was R. dabei „zusammenrührt“, entbehrt durchaus nicht der Realität. Denn sein fiktiver Großroman „Emile“ greift bis in kleinste Detail Erziehungsfragen und traditionelle, kritisierungswürdige Praktiken seiner Zeit auf (vom richtigen Wickeln und Stillen, von der Mutterliebe und den richtigen Geschichten, die man den Kindern erzählen soll, damit sie ein positives Vorbild haben. Themen sind auch der notwendige wissenschaftliche Unterricht, die wichtigsten Naturerfahrungen, eine große Anzahl von Grundmaximen der Erziehung: nicht Moral und bloße Belehrung, sondern Lernen aus Erfahrung, Lernen aus bitteren Konsequenzen. Schließlich gehört noch die Eheberatung in Sachen Partnerwahl, Tugenden des Zusammenlebens von Mann und Frau dazu. Nicht zu vergessen, dass Rousseau, wenn er den richtig erzogenen Menschen vor Augen hat, er den Mann meint. Wie die Erziehung der Frau auszusehen hat, das handelt er in einem Sonderkapitel ab: er zeichnet das Bild der Frau, das bis heute immer noch durch die bunten Illustrierten geistert: die Frau als „Weibchen“, dem Manne zu- und untertan, mehr in Schönheit verliebt als in die Vernunft, eher zur Kindererziehung geeignet als zur Eigenständigkeit. Wie auch immer: Der Roman war sehr erfolgreich und hat die deutschen Aufklärer stark beeindruckt. (Kant, Pestalozzi, Campe, u.a.).

Wenn man der Überzeugung ist, dass man durch Erziehung die Welt und damit den Menschen verändern kann, dann stellt man sich auf einen Standpunkt, der gleichsam „gottgleich“ ist und hängt einer **Allmachtsversion der Erziehung** an: der Erzieher als Schöpfer, als Bildner. Man beginne mit Rousseau

gewissermaßen mit dem vermeintlich absolut ersten Anfang der Menschengeschichte, als wäre man bei der Erschaffung des Menschen dabei und kritisiere von dort aus die bestehende Gesellschaft, mit der man nichts zu tun haben will, obwohl man in ihr und von ihr lebt (Rousseau war jemand, der zwar als bekannter und viel gelesener Schriftsteller und Preisträger von der bürgerlichen und aristokratischen Gesellschaft lebte, sie aber nichtsdestotrotz in Grund und Boden kritisierte.)

Das hört sich dann so an:

FOLIE

„Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt einen Boden, die Erzeugnisse eines anderen zu züchten, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermischt und verwirrt Klima, Elemente und Jahreszeiten ... Nichts will er so, wie es die Natur gemacht hat, nicht einmal den Menschen. Er muß ihn dressieren wie ein Zirkuspferd. Er muß ihn seiner Methode anpassen und umbiegen wie einen Baum in seinem Garten.“

Die Botschaft lautet – der Mensch ist gut, wenn er nicht unter die Menschen fällt. Die Frage lautet dann: **Wie kommt das Böse in den Menschen?** Der sog. gute Wilde, also der noch nicht zivilisierte Mensch lebt – so die Meinung von Rousseau - noch im Gleichgewicht mit sich und der Natur. Er ist selbstgenügsam, und seine Bedürfnisse übersteigen noch nicht ihre Befriedigungsmöglichkeiten. Aber Zivilisation und Kultur greifen in dieses Gleichgewicht der Natur ein, und dann zeigt die Menschheitsgeschichte deutlich: Erziehung wird zum Zwang, zur Repression, zur unnatürlichen Dressur. Die menschliche Zivilisation, das sind die arbeitsteilige Gesellschaft, ihre Institutionen der Macht, der Verwaltung, ihr Kontrast zwischen Reichen und Armen. Die Zivilisation: das sind die verfeinerte und künstlich hoch gezüchtete höfische Gesellschaft bzw. Stadtgesellschaft, die Ästhetisierung ihres Zusammenlebens über höfischen und gezierten Anstand, über Kunst, Musik, Architektur usw. **Die Menschen sind, wie sie erscheinen**, wortwörtlich und im übertragenen Sinne „scheinen“. Sie sind nicht so, wie sie sind. Sie leben ein naturabgewandtes und künstliches Leben. Jeder ist in einer arbeitsteiligen Gesellschaft radikal abhängig von den anderen, ob es nun sein Lebensunterhalt oder seine soziale Reputation und soziale Anerkennung ist. Das heißt für Rousseau: alle zivilisierten Menschen sind nicht autonom, sind nicht selbst-, sondern **fremdbestimmt**, sie leben unter sozialen Zwängen in einer künstlichen Welt und sind daher nicht im Gleichgewicht mit sich und der Natur. Ihre Bedürfnisse sind überdreht und luxurierend. Die Menschen sind daher **permanent unglücklich**, gerade auch wegen ihrer Wissenschaften, die ihnen ihr Leben erleichtern sollen. Wissenschaften machen gleichfalls abhängig, ihr

unnatürliches Wissen ist totes Kapital. Ihr Spezialistentum macht sie unüberschaubar, denn sie zersplittern in der Sicht von Rousseau die Wahrheit und die Vernunft. Da diese Kritik für die gesamte Gesellschaft zutrifft, bedarf es eines radikalen Neuanfangs, und der gelingt nur, wenn man die Erziehung grundsätzlich neu organisiert.

Kommen wir zum **ersten** Widerspruch in dieser Erziehungskonzeption: Die Fiktion eines gottgleichen, außergesellschaftlichen Standpunktes, den Rousseau mit den ersten Sätzen seines Emile bezieht, lässt die Frage aufsteigen: Ist R. nicht selbst in einer bestimmten Gesellschaft erzogen worden. Wer erzieht denn die Erzieher, die den neuen Menschen erziehen sollen? Das heißt: R. Neuentwurf der Erziehung fängt mit einer **Aporie** an, mit einer „Sackgasse des Denkens“. Das ist typisch für jede Erziehungsreformtheorie, die den Großentwurf einer neuen Gesellschaft vor Augen hat. Dennoch kann sie nur im Rahmen einer schon bestehenden Gesellschaft geschehen.

Es gibt ein **zweites** unausweichliches Dilemma: R. kann neue Erziehungsziele nur proklamieren – vor dem Hintergrund zu kritisierender alter. Dialektisch gesprochen, seine Kritik nährt sich von dem, was sie kritisiert. Einen absoluten Neuanfang gibt es nämlich nicht! Auch radikale Erziehungskritiker bleiben unausweichlich ihrer Zeit verhaftet und verdanken ihr viele Anregungen und Anstöße!

Der natürliche Mensch und die verlorene Einheit

Wie soll dieser andere, vorgesellschaftliche Mensch beschaffen sein?

Folie

„Der natürliche Mensch ist sich selbst alles. Er ist die ungebrochene Einheit, das absolute Ganze, das nur zu sich selbst und zu seinesgleichen eine Beziehung hat. Der bürgerliche Mensch ist nur eine Bruchzahl, die von ihrem Nenner abhängig ist und deren Wert in ihrer Beziehung zum Ganzen besteht, das heißt dem gesellschaftlichen Ganzen.“ (112).

„Der gesellschaftliche Mensch kommt als Sklave zur Welt, lebt und stirbt als Sklave. Bei seiner Geburt zwingt man ihn in einen Wickel, bei seinem Tod nagelt man ihn in einen Sarg. Solange er menschliche Gestalt hat, ist er durch unsere Institutionen gefesselt“ (118)

KOMMENTAR

Psychoanalytisch gesprochen träumt R. mit der Formel der „ungebrochenen Einheit“, des „absoluten Ganzen“ den Traum des immer schon verlorenen, daher

nur ersehnten paradiesischen Urzustandes der Menschheit. Das ist die symbiotische Einheit von Mutter und Kind, in der das Kind in absoluter Erfüllung seiner Bedürfnisse harmonisch lebt. Die Geburt und der Eintritt in die Welt sind dann der erste große Realitätsschock, das Zerbersten der Einheit, die Abhängigkeit von den Anderen, die lebenslängliche Unfreiheit, die „Sklavenexistenz“.

Was R. hier versucht, ist ein oft erprobtes Verfahren: **die Psychogenese als Ontogenese**, also das Werden eines Individuum wird parallelisiert mit der Genese der Gattung (Phylogenese) und erscheint – so radikal und abstrakt formuliert - als gleichsam ontologische Aussage: als Wesensfeststellung. Das bedeutet: Im Wesen des Einzelnen spiegelt sich die ganze Gattungsgeschichte. Dabei verläuft die individuelle wie auch Gattungsgeschichte nach einem vorgezeichneten Plan mit einem Endziel: sie ist **teleologisch**, d.h. nach einem inneren Ziel ausgerichtet. Die Zukunft des Menschen liegt somit schon in der Vergangenheit. Auch wenn sie noch nicht begonnen hat, ist sie in der „Natur“ des Menschen vorgezeichnet. Vom selbstgenügsamen Wilden, dem „natürlichen Menschen“ über das Stadium der Entfremdung als bürgerliche Existenz bis hin zur neuen „Einheit“ des neuen Menschen. All sein Streben nach der Geburt bis hin zu seinem Tode zielt auf diese Identitätsformel: selbstgenügsame Einheit und wieder gewonnene Selbstgenügsamkeit und Autonomie. Der Weg dorthin ist mit Mühe und Arbeit gepflastert. Er ist ein Weg der Entfremdung. Das betont Rousseau in seinem Zitat (s. o.): der Mensch ist „Bürger“, eine „Bruchzahl“, seit man den Menschen aus dem Paradies der vorbürgerlichen Existenz vertrieben ist. Der Mensch als Bürger - er ist ständig in sich zerstritten und auf der Suche nach seiner Identität. Er lebt im ständigen Ungleichgewicht zwischen eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Befriedigungsmöglichkeiten, zwischen den eigenen Kräften, dem eigenen Wollen und dem tatsächlichen Können.

Diese negative Diagnose zielt auf das Heilmittel. Das kommt über die Erziehung und hat das große Ziel, das Gleichgewicht und das Glück zu befördern. Wo findet Rousseau die Maßstäbe für diese neue Erziehung? Vor allem Anfang der Erziehung muss es schon den Maßstab für die richtige Erziehung geben. Rousseau arbeitet zu diesem Zwecke mit einer Doppelfigur: Da ist zum einen die **Natur des Kindes** selbst, die immer schon „weiß“, wohin es gehen soll, und da ist zum anderen der Erzieher, der die Aufgabe hat, dieser Natur die Eigengesetzlichkeit abzulauschen, ihre Stimme zu hören. Seit der Aufklärung treffen wir immer wieder auf diese Doppelung: Natur – Erzieher.

„Sagt“ die **Natur**, was zu tun ist, dann tritt der Erzieher zurück: er ist kein Techniker und Macher, sondern ein Gärtner, der hegt und pflegt. Aber dann braucht man doch keinen Erziehungsroman zu schreiben, wenn die Natur schon selbst weiß, was richtig ist. Wem gehört die Stimme der Natur also? Dem Erzieher selbst, der seine Vorstellungen von Erwachsensein in die Natur

projiziert und somit von Anfang an dabei ist. **Der Erzieher taucht hier als Doppel auf: versteckt hinter der sog. Natur des Kindes, hinter diesen Projektionen des Erwachsenen, d. i. hinter seinen Wunsch- und Idealvorstellungen des „natürlichen Menschen“, und dann offensichtlich als faktischer Erzieher, der dieser Natur, also sich selbst das Ohr leiht und ihr die Maßstäbe ablauscht.** So kommt es seit der Neuzeit dazu, dass bis in die entwicklungspsychologischen Konzepte von heute der Erwachsene immer zum Maßstab kindlicher Entwicklung wird. Wer und was das Kind sei, das sagt der Erwachsene. Wir haben das schon kennen gelernt: Erziehung ist Normalisierung. Deshalb gibt es in der Moderne auch eine andauernde Kritik an der Erwachsenen dominanz der Erziehung (vgl. dazu auch diverse Abhandlungen über Kindheit und Kindheitsforschungen in W. Lippitz: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993) .

Da R. eine neue Erziehung im Rahmen einer alten Gesellschaft proklamiert, muss der Erziehungsreformer genau das tun, was er mit systematischen Gründen nicht tun darf: er muss seine ontologischen, seine zeitlosen Aussagen, das „Sein des Kindes betreffend“, in historische umwandeln. Das fällt direkt ins Auge: Was Rousseau auch immer an Neuem in der Erziehung proklamiert, das Neue entsteht aus dem Kontrast zum Alten. Damit ist die fiktionale Figur des Jungen „Emile“ der Kontrast zum bürgerlichen Menschen, aber nicht eine gänzlich neue Figur. Emile soll den neuen Menschen verkörpern, den Menschen überhaupt, aber faktisch und historisch gesehen ist und bleibt er nur eine Variante des alten bürgerlichen Menschen. Er hat die Gestalt des bürgerlichen Europäers in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Das werden die Merkmale zeigen, die ich noch im Weiteren skizzieren werde.

Die Erziehung als Aufgabe der Mutter oder die „Erfindung“ der „Mutterliebe“.

Diese historisch-gesellschaftliche Verankerung und Konkretisierung der Erziehungsutopie zeigt sich in den folgenden Zitatstücken. Die Kritik von Rousseau an der Gesellschaft ist zwar auf die Zukunft gerichtet, aber ihre Orientierung kommt aus einer verklärten, konservativ-regressiven Sicht der Vergangenheit. Sie ist lebensgeschichtlich, biographisch motiviert, da R. schon früh seine Mutter verloren hat und Zeit seines Lebens kein bürgerliches, familiäres Leben mehr leben konnte: **Die Mutter, die Familie** – sie werden idealisiert und dienen als Projektionen des Erziehungsreformers: Dabei wird das verlorene Paradies der Einheit, von der R. spricht, familiär restituiert (wiedererrichtet). Es sind – so die Meinung von Rousseau - die Mütter, die die Kinder richtig erziehen können, denn sie sind aufgrund ihrer Emotionalität und Sensibilität – so R. als Mit-Erfinder des bürgerlichen Mutterbildes, des bürgerlichen Prinzips „Mütterlichkeit“ – der kindlichen Natur am nächsten. Nur weil sie selbst kindlich sind, können die Frauen Kinder erziehen. Nur die Mütter

können die neue Gesellschaft begründen, die auf natürlichen Grundlagen beruht und nicht auf der Erfindung der Männer, die man Rationalität und Wissenschaft nennt.

„Wenn jedoch die Mütter sich dazu verstehen, ihre Kinder selbst aufzuziehen, dann werden die Sitten sich von selbst erneuern und in allen Herzen wieder natürliche Empfindungen erwachsen, und der Staat wird sich wieder bevölkern ... Der Reiz des häuslichen Lebens ist das beste Gegengift gegen schlechte Sitten. ... Würden die Frauen wieder zu Müttern, würden die Männer wieder zu Vätern.“ (125)

„Wo keine Mutter ist, ist auch kein Kind. Ihre Pflichten sind gegenseitig. Werden sie auf der einen Seite schlecht erfüllt, werden sie auf der anderen vernachlässigt. Das Kind muß seine Mutter lieben, ehe es weiß, dass es dies muß. Wird die Stimme des Blutes nicht durch Gewöhnung und Fürsorge gekräftigt, verstummt sie schon in den ersten Jahren, und das Herz stirbt sozusagen, ehe es geboren wurde.“ (126)

Dieser Gedanke einer ursprünglichen, „natürlichen“ mütterlichen Erziehung in der Kernfamilie macht Karriere seit dem 18.Jh. und bestimmt das Leitbild von Familie und Frau bis heute. Das bedeutet noch lange nicht, dass darüber wie bei Rousseau die gesellschaftlichen Verhältnisse revolutioniert werden müssen. **Festgeschrieben werden jedoch mit dieser Auffassung das bürgerliche Patriarchat und die Geschlechterhierarchie.** Der Mann tritt ins öffentliche Leben und verdient für die Familie den Lebensunterhalt, weil die Mutter für die Erziehung der Kinder und für die Gestaltung des familiären Raumes zuständig ist. Dort findet der Gatte dann seine Erholung und kann seine Arbeitskräfte regenerieren.

Pestalozzi, ein weiterer Klassiker der Pädagogik, der Schweizer Reformler und sog. Armenerzieher, beispielsweise, der sich von R. sehr beeindruckt ließ, ist durch und durch konservativ und staatsertreu: Er errichtet ideell auf der Grundlage einer für ihn naturgegeben mütterlichen Erziehung und mütterlich geprägten Kernfamilie ein aristokratisches Staatswesen, das im Himmel wie auf Erden die gottgewollte feudale Herrschaftsordnung widerspiegelt: Gott – der Vater der Menschenkinder – der Fürst als Landesvater und mit seinen „Landeskindern“, das sind die Untertanen, um die er sich väterlich sorgt.

Und bei uns in Deutschland - bis in die 50iger Jahre des letzten Jahrhunderts besaß die Frau bzw. Mutter in der BRD mindere Rechte im Vergleich zum Haushaltsvorstand und Ehemann. Wie Sie vielleicht wissen, konnte die Frau nicht gegen den Willen ihres Mannes eine außerhäusliche Arbeit aufnehmen (bis 1957). Der Mann besaß das alleinige Verfügungsrecht über die Haushaltsmittel als Alleinverdiener. Damit wird deutlich: das Konzept der quasi-natürlichen

mütterlichen Erziehung ist politisch hoch kontaminiert. Eine sog. kindorientierte mütterlich zentrierte Erziehung ist unmittelbar politisch bedeutsam, sie ist konservativ und geht zu Lasten der Frau, bis heute (vgl. dazu die diversen Abhandlungen zur Geschlechterdifferenz und Frauenforschung: E. Glaser, D. Klika, A. Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004).

Die „Mutterliebe“ und die Genese der „Moral“

Wenn – wie R. es formuliert – das „Kind seine Mutter lieben“ muss, „ehe es weiß, dass es dies muss“, dann zeigt sich noch ein weiterer Aspekt der Erziehung. **Die emotionalen Grundlagen der Moral, das Gefühl des Verpflichtetseins – das Sollen und Müssen – werden frühkindlich eingepflanzt.** Sie ist das Ferment der Mutterliebe. Darin badet gleichsam das Kind, – und darin wurzeln – modern gesprochen – seine sozialen Gefühle, d.h. seine soziale Kompetenz, nämlich sich einer sozialen Gruppe verbunden und verpflichtet zu fühlen. Das Kind ist also nicht frei, sich moralisch selbst zu bestimmen. Entgegen der aufklärerischen Fiktion einer selbstgewählten moralischen Verpflichtung, einer rationalen und autonom begründeten Sittlichkeit, die den Menschen als Menschen ausmachen soll (nach Kant), formuliert hier R. die vormoralische, nicht gewählte, sondern eingewöhnte soziale Bindung als **Gefühl des Wollens, was man soll.** D.h. Moral wird eingewöhnt, bevor sie zum Gegenstand der freien Wahl gemacht werden kann. Die menschlichen Sitten, von den R. oben sprach, erneuern sich gleichsam von „unten“ her, nicht durch Lehren oder durch rationale Diskurse, sondern durch die Muttermilch, durch die Mütter.

Dieses Bild von der Omnipotenz, von den ursprünglichen und nachhaltigen Wirkungen und Prägungen frühkindlicher Erziehung durch die Mütter, denen man ursprünglich als Kind ausgesetzt ist, hat die moderne Psychoanalyse des beginnenden 20. Jahrhunderts fortgemalt. Die frühe Kindheit erscheint als Schicksal des Erwachsenen; die gelingende mütterliche Bindung erscheint als Schicksal einer befriedeten und moralisch gefestigten Gesellschaft. Alle Rationalisierungsschübe kommen demgegenüber zu spät. Das heißt anders gesprochen – die Väter als Vertreter des „familiären Auslandes, des Gesetzes und der Öffentlichkeit“ kommen in der Erziehung ihrer Kinder immer zu spät. Was die Mütter angeht – festgelegt auf diese frühkindliche Bindungsarbeit –, sie kommen in der väterlich bestimmten außerfamiliären Ordnung nie richtig an. Ihre Zuständigkeit ist das Innenleben, die Pflege der Häuslichkeit, des „warmen emotionalen Klimas“.

Wirkungsbedingungen der Erziehung: Die Macht des erzieherischen Eingreifens

Kommen wir nun zum nächsten Komplex: Für Rousseau ist Erziehung höchst wirksam. Sie bestimmt den Charakter des Menschen, und zwar weitreichend und andauernd.

„Das Kind schreit schon bei der Geburt. Seine früheste Kindheit vergeht mit Weinen. Mal wiegt man es hin und her, um es zu beruhigen und zu trösten; mal droht man ihm und schlägt es, damit es Ruhe gibt. Entweder handeln wir so, wie es ihm gefällt, oder verlangen, dass es sich gebärdet, wie es uns passt. Es gibt keinen Mittelweg. Entweder gibt das Kind Befehle, oder es empfängt sie. So sind seine ersten Vorstellungen die der Macht und die der Knechtschaft. Bevor es noch sprechen kann, befiehlt es; ehe es noch handeln kann, gehorcht es.“ ... (129)

Die Frage, die junge Eltern oft umher treibt, ist die: **Was mache ich falsch und welche Auswirkungen für das spätere Leben, den Charakter des Kindes kann das haben?** Man rechnet oft Erziehungsmaßnahmen in ihren vermeintlichen Wirkungen hoch. Genau das tut auch R.: Das Kind schreit und äußert so seine Bedürfnisse und versetzt die Eltern in Angst und Schrecken: Wenn sie jetzt nicht „richtig“ reagieren, dann – oh Schreck - erziehen sie sich Tyrannen, statt liebe, umgängliche Kinder! Die Anfangshandlung ist die, auf die es scheinbar ankommt: sie soll lebenslänglich prägen. Im Grunde operiert Rousseau hier mit Simplifikationen, mit einfachen Kausalitätsmustern. Wie bewältigt man die Unsicherheiten und Komplexität in der Erziehung? Man tut so, als käme alles auf das Tun des Erziehers an, als würde er allein die Entwicklung des Kindes bis in die Zukunft hinein vorbestimmen! Wieder eine Figur der Simplifikation! (Ähnliches geschieht in populären Erziehungsratgebern in Buch- und Fernsehform, u.a. Super-Nanny. Vgl. dazu das Begleitbuch K. Saalfrank: Die Super-Nanny. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern. München 2006, 2. Aufl.)

Zugleich wird ein weiteres deutlich: Erziehung ist bei R. und generell auch für uns nicht bloß eine Frage des richtigen oder falschen Tun, sondern viel entscheidender noch eine Frage der politischen Moral. **In der Erziehung geht es um Krieg oder Frieden, Unterwerfung oder Anpassung.** Wer unsere Reformbemühungen seit den 70iger Jahren des letzten Jahrhunderts in den öffentlichen Medien und den Politikerreden mit wachen Augen verfolgt hat, der stößt auf ähnliche Omnipotenzvorstellungen der Pädagogik: Das richtige Tun, die richtige Schulform, die richtige Rechtschreibung – sie scheinen alles zu entscheiden: die Zukunft der Gesellschaft, ihre Moral, alles oder nichts.

R. sagt es deutlich: „**Es gibt keinen Mittelweg**“. Offensichtlich kann man über Erziehung im Sinne von wahr oder falsch nur in Extremen sprechen. Entweder gibt es sie, wenn sie funktioniert – dann läuft sie auf die Unterwerfung und Anpassung der heranwachsenden Generation hinaus; oder es gibt sie nicht, weil sie nicht funktioniert, dann muss die Erwachsenengeneration um ihre Macht fürchten. So klingt es auch in den siebziger Jahren: Pädagogik gegen Antipädagogik, Erwachsene gegen Kinder, und das alles verbunden mit neuen Formen des nichtbürgerlichen, auf die Kernfamilie konzentrierten Zusammenlebens. **Kurz: Wir neigen dazu, die Erziehung zu hypostasieren: Wir erwarten zu viel von ihr! Wir überschätzen sie!** Darin stecken viel Angst und Unsicherheit – in diesen hypostasierten Wahrheiten, als könnte man angesichts des Kindes, das man vor sich hat, die eigene und nicht-bewusste Erziehungsgeschichte nicht bewältigen.

Angst macht hierbei die als allmächtig phantasierte und ambivalente Mutter: Ihr traut man alles zu. Mütter erscheinen als Nornen, als Schicksalsgöttinnen des Kindes; und der Mutter misstraut man zugleich in der tiefsten Seele, da sie es scheinbar ist, die die Autonomie, die Loslösung von ihr verhindert will. Es sind die „Väter“, die Angst vor den Müttern haben, und zugleich sind sie es, die die gesamte frühkindliche Erziehung den Müttern überlassen.

Vorlesung 6: Fortsetzung der Fall Rousseau

Wiederholung:

Die Schaffung des neuen Menschen

Der natürliche Mensch und die verlorene Einheit

Die Mütterlichkeit der Erziehung und die Erfindung der Mutterliebe

Wirkungsbedingungen der Erziehung

Mutterliebe und die Genese der Moral

Fortsetzung

Zu den Wirkungsfaktoren und –bedingungen der Erziehung: das Land, die Stadt, die Natur

Folie:

„Das Land, in dem der Mensch aufwächst, spielt eine große Rolle; nur in einem gemäßigten Klima kann er alle Qualitäten entwickeln, die er besitzt. ... Weiterhin scheint es, dass die Beschaffenheit des Gehirns unter den verschiedenen Extremtemperaturen weniger vollkommen ist. Weder die Neger noch die Lappländer sind ihrem Geist nach Europäer. Wenn ich also wünsche, dass mein Zögling ein Bewohner dieser Erde sei, so würde ich ihn mir aus einer gemäßigten Zone holen, am liebsten aus Frankreich.“ (137)

„Die Stadt ist der Schlund, der das Menschengeschlecht verschlingt. Nach einigen Generationen geht die Rasse zugrunde oder entartet. Sie muß sich erneuern, und immer ist es das Land, das dazu beiträgt.“ (151)

Es gibt in der Erziehung nichts, was nicht auch „Wirkungen“ zeitigt - Reflexionen über die Herkunft des „Emile“.

Rousseau, aber nicht nur er allein, sondern schon einige Ratgeber ein- und zweihundert Jahren vor ihm, stellten minuziöse Überlegungen darüber an, was alles auf das Neugeborene wirken könnte. Man entwarf Essensvorschriften für die Ammen, man beurteilte ihre Charaktereigenschaften, denn das Kind könnte doch durch die Ammenmilch die böse oder gute Veranlagung oder Gesinnung der Ammen mit einsaugen. Oder aber man machte sich Gedanken über die äußeren Umstände der gelungenen Erziehung und kommt zu anthropologisch

weitreichenden Aussagen. So dachte R. über folgende Umstände der günstigen und erfolgreichen Erziehung nach:

ZITAT s.o.

Das Zitat zeigt: Die Erziehung der Menschheit am Beispiel des Emile wird in einen weit gespannten anthropologischen und kulturellen Kontext gestellt. Nicht nur das Binnenklima der Familie allein wirkt erzieherisch, auch nicht nur eine bestimmte Gesellschaft, sondern das gesamte ökologische Milieu: das Klima, die Bodenbeschaffenheiten, Nahrung und Früchte, damit verbundene Essensgewohnheiten, usw. Dennoch – wie weit R. die Milieufaktoren auch fasst, wir würden heute sagen, sein Erziehungskonzept sei eurozentrisch, mit Rassismus durchsetzt, frankophon. Das bedeutet, dass wir über Erziehung nicht von einem extramundanen oder außerirdischen Standort aus nachdenken können. **Erzieher sind schon Erzogene**, und es gibt keinen Standpunkt außerhalb ihres eigenen biographischen, sozialen und ökologischen Milieus. In gewisser Weise bleibt das Nachdenken über Erziehung überhaupt kulturzentrisch verankert. Selbst Versuche, in kulturvergleichenden Studien universale Leistungen und Kompetenzen aller Menschen aufzufinden und miteinander zu vergleichen, wie zum Beispiel die Art und Weise ihrer kognitiven und moralischen wie auch sozialen Kompetenzen, ob sie allgemeinen Entwicklungsgesetzen folgen, selbst diese kulturvergleichenden Studien zeigen ihre Standortgebundenheit: ausgehend von den USA oder Europa zeigen sie die kulturelle Voreingenommenheit ihrer Messstandards. Alle Menschen erweisen sich dann- wenn man nicht kritisch ist und bleibt – als Varianten der weißen US-Bürger oder der Europäer. D. h. dass hier oft ein unbemerkter sozialer und kultureller Rassismus die Feder führt.

Deutlich wird noch ein weiterer Aspekt, der hier mit anklingt. Die großen Erziehungsutopien entstehen in den Zeiten der Kolonialisierung, der Unterwerfung fremder Völker. Nicht von ungefähr bedienen sich viele Utopisten einer neuen Erziehung des Wissens über die unbekanntes Welten und wenden es vergleichend auf die Erziehung der eigenen Kinder an: Kritiker dieser Zeit und ihrer Erziehungskonzepte sprechen auch dann von der Erziehung als Kolonialisierung der Kinder mit den Mitteln der Kolonialisatoren (*vgl. dazu Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek bei Hamburg 1979*): Kinder sind Wilde. Sie muss man wie ein unbekanntes Land erforschen, dann zivilisieren, indem man sie an den eigenen kulturellen Maßstäben, die als sakrosankt gelten, ausrichtet. Das literarische Paradebeispiel ist Robinson Crusoe von Daniel Defoe. Wie dieser zivilisiert Robinson den Wilden, dem er den Namen: Freitag gibt. Er tauft ihn auf ein zivilisatorisches Ordnungsmuster: auf einen Wochentag. Außerdem tut Robinson so, als wäre der Eingeborene erst durch die Taufe überhaupt zum Menschen geworden, zu einem zivilisierungswürdigen

noch nicht Erwachsenen, zum Kind. Taufe wird hier wie in den damaligen Kolonien der europäischen Seemächte zum Akt der Unterwerfung. Robinson erfindet in der Wildnis die europäische Zivilisation nach und zwingt sie Freitag auf. Dass das ein gleichsam zwanghaftes Geschehen ist, „Kultur“ als Enklave gegen die Verführungen der vorzivilisatorischen Natur, ihrer Sinnlichkeit, ihrer ungezähmten Wildheit, ihres Sumpfes an übermäßigem Reichtum des Wachsens und Vergehens, das hat in seinem Roman „Freitag“ der französische Autor Fournier als Gegenbild entworfen. Wie auch immer, „Robinson“ machte Eindruck, auch auf Rousseau und die deutschen Philantropen. Für R. ist dieses Buch fast die einzige beispielhafte Lektüre, die er dem Knaben Emile empfiehlt, wenn er auch sonst gegen das Bücherwissen polemisiert. Denn es geht hier um die Menschwerdung im Sinne von Zivilisiert- und Kultiviertwerdung, aber jenseits der bürgerlichen Gesellschaft. Die große Vision: Kultur ohne Zwang, die Genese der Kultur aus der Natur ohne ein Unbehagen an der Kultur, das die Kultivierung im Sinne von Triebverzicht und unvermeidbaren Zwang den Kindern auferlegt – ein Paradies schon auf Erden. Für den Vater der Psychoanalyse Sigmund Freud ist jedoch keine Kultur ohne Triebverzicht zu haben: mit der Kultivierung ist das „Unbehagen an der Kultur“ auf Dauer gestellt. Kultur – so Freud – kann aufgrund des von den Menschen eingeforderten und erzwungenen Triebverzichts nie „glücklich“ machen. Was sie vielleicht vermag, ist die Erzwingung von Friedfertigkeit und Gegenseitigkeit von Menschen, die unter Schmerzen gelernt haben, ihre Triebbedürfnisse zu kontrollieren.

Als Gegenfigur zur natürlichen Erziehungsumgebung, als radikal anderes Erziehungsmilieu im Vergleich zur Wildnis, zum als „Natur“ phantasierten Lande, tritt die „Stadt“ auf. Sie ist für R., der Paris vor Augen hat und damit die höfische Welt, und später für die sozialromantischen Jugendbewegungen und Gesellschaftskritik am Anfang des 20. Jh. der Stein des Anstoßes. Stadt – das bedeutet, Oberflächlichkeit, Pluralismus der Lebensstile, Multikulturalismus, Anonymität, nicht Nähe und Verbindlichkeit des Umgangs sondern das Gegenteil: Unverbindlichkeit, Fremdheit, Unkontrollierbarkeit im Sinne mangelnder sozialer Kontrolle. Stadt ist aber auch Bürokratie, Zentralinstanzen und Institutionen der sozialen Kontrolle und Unterwerfung wie Polizei, Ordnungsamt, Zensur der Medien. Kinder geraten in der Stadt außer Kontrolle – zum Beispiel als Straßenkinder, vor denen seit Beginn der Urbanisierung ständig die Pädagogen warnten und zu deren Vermeidung sie Gegenmilieus schufen: Landerziehungsheime, Kindergärten usw. Und Kinder geraten in der Stadt zugleich unter Kontrolle: als Schulkinder, als sich in den Städten sehr viel früher als auf dem Lande die Schulpflicht durchsetzen ließ.

Wie gesagt, Stadt ist ambivalent: Sie macht „frei“ und zugleich „unfrei“. Kinder geraten in der Stadt früher als auf dem Lande unter die Kontrolle der Schulbürokratie und der Fürsorgeämter. Früher als auf dem Lande konnte hier

die Schulpflicht greifen, fing der Literalisierungs- und Alphabetisierungsprozess an, d.h. wurden die Kinder, die lesen und schreiben konnten, mit dem Wissen der Erwachsenen konfrontiert. Jedoch - das wiederum beschränkt die Macht der Erzieher, der Pädagogik. Sie verlieren ihre Kontrolle über die Phantasie der Kinder, die unter die Einflüsse sog. „schlechter“ oder verführender Literatur geraten. Deshalb gibt es bei den Erwachsenen seit Beginn der Literalisierung auch die Warnung vor dem schlechten Einfluss der Bücher, den Versuch der Zensur und nicht zuletzt auch den Versuch, die Kinder und Heranwachsenden mit eigener Kinderliteratur unter der geistig-seelischen Obhut zu halten. Auch heute noch zeugt die Warnung vor dem schlechten und unkontrollierbaren Einfluss der Neuen Medien auf die Kinder von der pädagogischen Dauerkritik an nicht oder schlecht beeinflussbare Miterzieher der Kinder.

Erziehung zur Freiheit?

Zum Schluss möchte ich Ihnen einige Passagen aus dem Emile vorstellen, in denen die ganze Widersprüchlichkeit des Erziehungskonzepts, man kann sagen: des modernen Erziehungskonzepts zur Sprache kommt.

Die Fiktion, das Kind wolle nur das, was es könne, also die Vorstellung einer kindlichen Natur, die sich an den eigenen Maßstäben ausrichtet, ist – wenn man so will – die kantische Version der Selbstbestimmung des sittlichen Menschen aus sich selbst heraus, nun auf die Pädagogik umgemünzt. Warum – so könnte man dann fragen, braucht man dann „Erziehungsregeln“, die sich aus der kindlichen Natur ableiten lassen sollen? Vermutlich haben wir es nicht mit einer Wesensaussage zu tun – das Kind ist nicht so, wie R. es aussagt – sondern, **das Kind soll so werden, dass es das will, was es soll**. Aus der „Natur“ wird die Norm – und so ist es die Aufgabe des Erziehers, um die Norm zu erfüllen, die notwendigen Arrangements einzurichten. Die kindliche Natur verdankt sich eigentlich diesen erzieherischen Arrangements.

Für R. durchläuft das Kind zuerst die „negative Erziehung“ durch die Dinge, bevor es intentional, d.h. bewusst und mit Plan moralisch erzogen wird - später im Jugendalter. Zuerst einmal werden die Dinge zu Lehrmeistern, hinter die sich der Erzieher versteckt. Für R. ist das wichtig, denn er möchte analog zu R. Crusoe die Autonomie des Kindes gegenüber den gesellschaftlichen Mächten dadurch sicherstellen, dass er das Kind direkt die natürliche Welt oder das was er dafür hält, erfahren lässt. So entsteht die **Fiktion einer vermeintlich direkten, unvermittelten Erfahrung und Auseinandersetzung mit der Natur** – als wäre nicht jede Natur immer schon vergesellschaftete Natur und als wären die Dinge nicht schon die Verkörperungen menschlicher Arbeit. Dass jedoch als Arrangeur im Hintergrund der Erzieher agiert, dass er die Blicke des Kindes lenkt durch die arrangierten Dinge – diese Unsichtbarkeit der Erziehung hält das Kind (so müsste man kritisch einwenden), in weit stärkerer, da ungewusster und

unkontrollierter Abhängigkeit, als wenn der Erzieher direkt intervenieren würde. Die „Freiheit“ bleibt also ein Schein, die Erziehung ist arrangiert und inszeniert. Sie verkleidet sich als unpersonale Einwirkung der Dinge und determiniert bzw. lenkt dennoch das Kind in seiner Entwicklung. Das Kind tut nur das, was es tun darf, aber genau das merkt es nicht. Es hat die Illusion, selbst es tun zu können.

Seltsamerweise gehen in diesem Erziehungskonzept R. Ohnmacht und Allmacht der Erziehung, Erziehung und Nicht-Erziehung zusammen. Das ist eine widersprüchliche Einheit, die bis heute die Erziehungsdiskurse zu bestimmen scheinen. Die Ohnmacht der Erziehung zeigt sich rhetorisch: da ist die Rede von der sich selbst bestimmenden kindlichen Natur. Zugleich aber wird die Allmacht der Erziehung phantasiert, denn sie steckt im Arrangement, in der durch und durch pädagogisierten Welt des Kindes, die der Erzieher schafft und an der er mitwirkt bis zum Erwachsenenalter des Emile. Wie schon des öfteren betont: Der Erzieher bleibt dem Emile bis ins 25 Lebensjahr erhalten. Er arrangiert sogar die Ehe.

Folie: Erziehung zur Freiheit?

„Der wahrhaft freie Mensch will nur das, was er kann, und tut nur, was ihm passt. Dies ist mein oberster Grundsatz. Er braucht nur auf die Kindheit angewandt zu werden, und alle Erziehungsregeln werden sich daraus ableiten lassen.“ (195) „Erhaltet das Kind einzig in der Abhängigkeit von den Dingen, dann werdet ihr in seiner Erziehung dem Gesetz der Natur gehorcht haben. Setzt seinen unvernünftigen Wünschen nur natürliche Widerstände oder Bestrafungen, die aus den Handlungen selbst entstehen, ohne ihm zu verbieten, Böses zu tun, genügt es, es daran zu hindern.“ (197) „Haltet eurem Zögling keine weisen Reden, er muß durch Erfahrung klug werden.“ (210)

„Solange das Kind noch keine eigene Erkenntnis besitzt, bleibt Zeit genug, alles, was es umgibt, so zu bestellen, dass seine ersten Blicke nur auf das fallen, was es sehen darf. ... Ihr werdet nie Herr über das Kind, wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid.“ (216)

„Euer etwas schwieriges Kind zerstört alles, was es anrührt – werdet nicht ärgerlich. Nehmet alles, was es zerstören könnte, aus seiner Reichweite. Zerbricht es alle Sachen, mit denen es umgeht – gebt ihm nicht gleich andere dafür. Laßt es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es die Fensterscheiben in seinem Zimmer, - lasst ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehen und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser, es hat einen Schnupfen, als dass es den Verstand verliert.“ (S. 226 f.)

Wilfried Lippitz

Vorlesung Teil 7 : Grundfragen und Grundlagen der Erziehung

Fortsetzung: Erziehung zur Freiheit?

Wollen was man soll?

(Über Autonomie und Heteronomie im moralischen Bildungsprozess vgl. dazu ausführlicher meinen Aufsatz in W. Lippitz: Differenz und Fremdheit. Frankfurt/M. u. a. 2004, S. 77-98)

Wir haben am Beispiel „Rousseau“ gesehen, wie widersprüchlich er die „Erziehung“ seines fiktiven „Emile“ konzipiert. Er redet von „Freiheit“ und „Autonomie“ seines Zöglings, zugleich aber wirkt im Hintergrund der Erzieher, indem er zugleich die Erziehungsgelegenheiten arrangiert. Die Autonomie und Freiheit des Zöglings hat den Status von „als ob“, sie ist „fiktiv“. Letztlich soll sich der Zögling mit dem Willen des Erziehers identifizieren: **Selbst Wollen, was man soll**. Was Rousseau an seinem fiktiven Roman „Emile“ an einem einzelnen Menschen verdeutlicht, das zeigt sich in der modernen Gesellschaft im Allgemeinen:

- Die Erziehung als Sache eines Erziehers, der sich ihr ein halbes Leben widmet: Erziehung also als **professionelle und rationale Erziehung**: über Wissen, Absichten und Moral vermittelte familiäre wie auch gesellschaftliche Aufgabe
- Die **Emotionalisierung, Intimisierung und Moralisierung** der Kindererziehung: Sie wird an die mütterliche Liebe, an den familiären Intimraum gebunden und vermittelt Moral, Sitten, Einstellungen und Haltungen des Zusammenlebens
- Der **bürgerliche Emanzipationsanspruch** der Erziehung: Es geht um die Autonomisierung des Einzelnen gegenüber den gesellschaftlichen Ansprüchen und zugleich um die Emanzipation der bürgerlichen Gesellschaftsschicht gegen über den feudalen Herrschern.
- Die **allgemeine gesellschaftliche Dimension** der Erziehung: die Erziehung des Einzelnen zielt auf die fortschreitende Moralisierung der Gesellschaft überhaupt.

Erziehung zur Freiheit, so dass der Zögling das will, was er soll, ist die Grundthese einer *Pädagogik der Aufklärung*. Erziehung ist immer ein normativ bestimmtes und moralisches Geschäft. Es geht schließlich darum, dass jede nachwachsende Generation in das kulturelle, nicht-genetisch angelegte Erbe der Gesellschaft eingeführt werden soll, und zwar so, **dass sie es übernimmt, produktiv weiterentwickelt und damit fortsetzt**. Diese Gedanken, dass wir nicht nur Erben unserer Eltern sind, dass wir im Gegenteil Kultur und

Gesellschaft permanent fortentwickeln, dass die Gesellschaft dynamisch ist und nicht statisch, diese Gedanken gehören mit zur Aufklärung. Dem aufkommenden Bürgertum geht es im Namen der Menschheit um den Fortschritt und die Besserung des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt und letztlich ja um die eigene politisch einflussreiche Stellung. Nicht der Adel oder die Herkunft verpflichtet und privilegiert, sondern Bildung und Arbeit. Das große menschheitliche Ziel ist das „Vernünftigwerden“ in einer Gesellschaft, die zunehmend friedfertiger und auch komplexer, d.h. unübersichtlicher wird.

Das ist eine große Aufgabe: Die Menschen geraten wegen der Arbeitsteilung und wegen des Anstiegs der Bevölkerung in den Städten in immer größerer Abhängigkeit von einander. Deshalb entstehen zur Gestaltung dieses Zusammenlebens abstrakte Regelsysteme des Rechts, der Zentralgewalten, der Polizei, der Bürokratie. Sie beschneiden die persönliche Willkür des Adels und anderer Herrschaftsschichten und fordern die Beachtung und Respektierung der Gesetze und Regeln von allen. Das aber nicht bloß, weil man die Strafen und Sanktionen zu fürchten hat, die bei Missachtung und Verstößen drohen, dann müsste man an „jede Straßenecke einen Polizisten“ hinstellen; sondern weil man es mit Einsicht in ihre Vernünftigkeit zum Wohle der Allgemeinheit tut. Nicht nur der „Emile“ also „will, was er soll“. Das gilt für jeden vernünftigen Staatsbürger. Auch er soll das wollen, was er im Sinne der Allgemeinheit, zum Zwecke des friedlichen Zusammenlebens soll: aus Einsicht in die Vernünftigkeit der Gesetze, nicht aus Angst vor Strafe. **Dazu benötigt er ein hohes Maß an Selbstdisziplin und an Triebkontrolle.** Wie man dahin kommt, dass auch wir heute diese Tugenden für selbstverständlich halten und dass wir sie von klein auf einüben, das soll das Thema dieser Vorlesung sein. Sie hat eine historische und aktuelle Perspektive.

Die Frage ist, wie das Kind zum moralischen Wesen wird. Nach Rousseau – und das zeigten die o.g. Zitate – verläuft die kindliche Entwicklung als Selbstwertungsprozess des Kindes über Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Natur, mit der gesellschaftlichen Ordnung und der Moral. Was nach Auffassung der Erwachsenen, insbesondere des Erziehers, für das Kind wichtig ist, das soll ihm nicht aufoktroiert werden, denn dann bliebe es ihm äußerlich. Sondern das soll es aus Einsicht bejahen lernen und „freiwillig“ übernehmen. *Mit anderen Worten: Erziehung zur Moral läuft über Identifikation, über das Selbst-Wollen, was man soll! Diese Kompetenz lernt schon der Säugling. Die Erziehung geschieht als andauernde „Überforderung“, in der ihm das als eigenes „Können“ und eigener Wille zugeprochen wird, was er eigentlich noch nicht kann. Erziehung verläuft hier im Modus des „als ob“. Wir reden und handeln oft mit unseren Kindern so, als ob sie das schon verstehen könnten. Kinder, die mit Erwachsenen zusammenleben, leben in dieser Differenz des Noch-nicht und des Als-ob.* Dazu einige Anmerkungen:

Die Einpassung des Säuglings in die menschliche Ordnung und die Entstehung des Selbstwertgefühls

Bevor das Kind zu einem selbstbestimmten Wesen wird, das sich die Welt angeeignet hat, ist es durch und durch fremdbestimmt. Die Vorstellung der Aufklärung, dass die Autonomie des Menschen nur bei prinzipiell freien Menschen vorherrscht, also nichts mit der Abhängigkeit der Menschen voneinander zu tun haben darf – denn dann wären sie nach Rousseau ja unfrei – ist weltfremd. Die Selbstbestimmung des Menschen beginnt mit Fremdbestimmung, und das heißt auch mit der Erziehung. Diese Fremdbestimmung hört nie auf, denn wir bleiben zeit unseres Lebens von den Anderen abhängig und ihnen verpflichtet. Es gibt keine in sich ruhende Identität, keine selbstgenügsame und völlig unabhängige Existenz, sondern wir lernen in unserer Gesellschaft, mit dem Mischmasch an Fremd- und Selbstbestimmung mehr oder weniger produktiv umzugehen.

Fremdbestimmt sind wir von Geburt an. Wir werden geboren, ohne unser eigenes Zutun. Mit einem Fremdwort ausgedrückt: Menschliche Existenz ist zufällig, ist kontingent und heterogen. **Kontingenz als Zufälligkeit** und **Heterogenität** (Fremdstämmigkeit) – diese Begriffe besagen: Wir verdanken unsere Existenz nicht uns selbst, sondern anderen: wir werden von anderen gezeugt, und wir werden geboren in einer durch und durch menschlichen Umgebung, die dafür alle möglichen Hilfen, Instrumente, Institutionen, d.h. im weitesten Sinne als Kultur zur Verfügung stellt. Selbst das, was vermeintlich ganz „natürlich“ sein soll, nämlich die Geburt als Vorgang, ist kulturell vieldeutig und unterliegt vielen Praktiken, Bedeutungen und Interpretationen. Das beweisen die Dauerdiskussionen darüber, was denn eine natürliche Geburt sei. Nichts ist heute weniger selbstverständlich als das, was man unter „natürlich“ versteht.

Eine andere Form der lebenslänglichen und unvermeidbaren Fremdbestimmtheit verkörpert sich im **eigenen Leib**. Ob er anmutig, hässlich, gesund, krank oder behindert ist, alles das bestimmt unser Verhältnis zu ihm, bevor wir selbst rational entscheiden können, welches Verhältnis von unserer Seite aus wir mit ihm eingehen. In gewisser Weise ist unser Leib unser Schicksal, er ist uns **aufgelegt** und zu ihm können wir *nur nachträglich ein bewusstes Verhältnis* eingehen, indem wir lernen, mit ihm und seinen Stärken wie Schwächen umzugehen. Das geschieht jedoch nicht souverän von uns aus allein, sondern vermittelt über die Wertschätzung der Anderen: „Schöne Menschen haben es oft im Leben leichter“. Wir schätzen uns selbst „wert“ - über die **Wertschätzung**

der Anderen. Schon der Säugling erfährt diese Wertschätzung hautnah: handgreiflich erfährt der Säugling in den Gebärden des Streichelns, Massierens, Schüttelns nicht nur die Ungeduld oder Geduld der Eltern, auch ihre positive oder negative Einstellung, ihre Launen und Freuden, sondern auch gesellschaftliche Traditionen und Normen der Säuglingspflege. Zugleich erlebt das Kind am eigenen Leibe, an der Art der Zuwendung auch, was es dem anderen wert ist, und das beginnt schon damit, dass in unserer Gesellschaft mit weiblichen Säuglingen anders umgegangen wird als mit männlichen. Der Beginn der Erziehung ist **Valorisierung (Wertschätzung)**, die *Erfahrung des Kindes, was man den anderen wert ist.*ⁱ

Jeder pflegerische Umgang mit dem Säugling hat die Struktur einer gewissen unvermeidlichen Überforderung: Die Eltern begleiten die Entwicklung des Säuglings, sein erstes Lächeln, seine zunehmend kontrollierten Bewegungen und seine Prozesse der Ausscheidung mit Erwartungen und Forderungen: sie fordern oft auch dort, wo der Säugling eigentlich noch nicht kann. Sein Können-wollen wird provoziert. **Dabei differenziert Erziehung dieses Können-wollen gemäß den Aufgaben und Ansprüchen, die im Lebenslauf curricular verankert sind.** Zu bestimmten Entwicklungszeiten hat das Kind etwas Bestimmtes zu können; es gibt gesellschaftliche Konventionen und in modernen Gesellschaften über Wissenschaften, z. B. der Entwicklungspsychologie, objektivierte Normen für das, was man zu können hat: in welchem „Zeitfenster“ bestimmte Entwicklungen stattzufinden haben, wann man spätestens gelernt hat zu laufen, zu sprechen, wann man lügen kann und darf, wann man für sich selbst Verantwortung übernehmen darf, wann man ein Rechtssubjekt ist usw. **Erziehung ist sowohl ein Prozeß der Individualisierung als auch der Normalisierung, der Ausrichtung an soziokulturell vermittelten Normen.** Zugleich durchsetzt Erziehung das, was ist, nämlich die faktische biologische Existenz, mit sozialen Wertungen, über die sich das Selbstwertgefühl des Kindes aufbaut. Man wird für etwas getadelt, gelobt. Vom Kind wird etwas erwartet, zum Beispiel „Leistung“, und so ist es für uns ganz selbstverständlich, dass eine gute Schülerin sein oder ein schlechter Schüler, Auswirkungen auf den ganzen Menschen und seine Biographie hat, nicht nur auf ein Rollensegment, das man in der Rolle des Schülers zu spielen hat. **Kurz und abstrakt formuliert werden Heterogenität und Kontingenz des Anfangs, die dem werdenden Menschen auferlegt sind, ihm zur Aneignung aufgegeben. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Individuation: ein Ich-selbst-werden und Sozialisation: ein Wie-die-Anderen-werden, Natur und Kultur, Leib und Geist gehen hier zusammen. Erziehung bildet dafür den Rahmen und Raum, schützend, provozierend, normierend, hemmend, fördernd usf.**

Die zivilisationshistorische Sicht: der „kluge Kopf“ und die „schöne Seele“

Die zivilisationsgeschichtliche Seite dieses Prozesses beleuchtet die Verflechtung von Autonomie und Heteronomieⁱⁱ im großen gesellschaftlichen Maßstab (vgl. Norbert Elias, der große Soziologie und Zivilisationstheoretiker im letzten Jahrhundert, in seinem Buch „*Prozeß der Zivilisation*“). Mit ihm kann man fragen: Führt die Entstehung der modernen Gesellschaften wirklich zum Fortschritt, zur Autonomie und Freiheit wie auch Vernünftigkeit der Menschen?

Diese optimistische Vision eines permanenten Kulturfortschritts wird von Norbert Elias stark gedämpft. Der Mensch im Mittelalter lebt in einer unbefriedeten Sozial- und ungebändigten Naturwelt. Er muss ständig auf der Hut sein und trägt gewissermaßen immer das „Messer“ in der Tasche zur Abwehr vor Gefahren. Jedoch mit der Verstädterung und der Verhöflichung der Gesellschaftⁱⁱⁱ wird die Gesellschaft insgesamt friedlicher und die wilde Natur bezähmbarer. Zugleich werden die Menschen immer mehr voneinander abhängig. Mit dieser Abhängigkeit und sozialen Dichte des Zusammenlebens umgehen zu können, müssen sie erst erlernen. Das geschieht über die Kultivierung der Sitten im weitesten Sinne des Wortes.

Eine höfische Gesellschaft setzt relativ befriedete soziale Räume und ein immer enger und anonym werdendes sozialdisziplinierendes Kontrollnetz voraus. Daran arbeitet bewusst die Erziehung mit. Später, in der Neuzeit und seit dem 18. und 19. Jh. im Zeichen der Entstehung pädagogischer Berufe (Lehrer, Gefängniswärter, Mediziner, Hygieniker, Psychologe usw.) verbindet sich diese erzieherische Praxis mit neuen Humanwissenschaften, wie Psychologie oder Medizin. Auch diese wissenschaftlich orientierte Erziehung geht direkt auf den Leib, denn die ungezügelten Affekte, das Triebleben, die rohe Natur des Kindes müssen kultiviert, die Rücksichtnahmen auf die anderen müssen eingeübt werden. Wie die äußere Natur so soll die leibliche Natur beherrscht werden. Dazu experimentiert man und entwickelt Technologien der Beherrschung der Menschen: institutionelle Strukturen, effektive psychologische Methoden des Verhörs, der Prüfung und Kontrolle.

Kehren wir zur höfischen Gesellschaft zurück:

Die Karriere des Eßbestecks, insbesondere des Messers, führt einige Strukturen dieses Prozesses der Selbstdisziplinierung plastisch vor Augen.^{iv} Das gefährliche Instrument der Aggression, in der unfriedlichen Gesellschaft des Mittelalters oftmals im Affekt gezückt, wird zum Instrument des verfeinerten Umgangs. Das Messer schafft zum Natürlichen der Nahrung Distanz. Es ziseliert bis in den Handgebrauch hinein das Verhalten: Man schneidet das Fleisch in kleine Stücke, man steckt es auf die Gabel und führt sie zu Munde, ohne sich oder die anderen zu verletzen. Ja, man erhält einen eigenen Teller, auf dem die

mundgerecht zubereitete Nahrung gelegt wird. Modern gesprochen, der ganze gebratene Ochse auf dem Tisch verschwindet gleichsam hinter den Filetscheiben auf der Bratenplatte, und der ganze tote Fisch verkümmert zu Fischstäbchen, denen man kaum noch die natürliche Herkunft ihrer Ingredienzien ansieht. Nicht selten ist es heute so, dass ein totes Tier auf dem Tisch, auch wenn es gebraten und gesotten ist, Ekelgefühle erzeugt. Man kann es – außer in Scheiben geschnitten - nicht mehr sehen und geniessen.

Die Nahrung wird so „kultiviert“ und ästhetisiert. Mit ihr auch unsere Sitten und Gebräuche. Die gleichsam „rohe Natur“ tritt zurück und verschwindet aus unserem Erfahrungsraum. Zugleich werden Besteck, Messer oder Gabel der Ästhetisierung ihrer Formen unterworfen, bis ihre Funktion durch die Form nahezu verdrängt wird. Die Schönheit der Form, die Eleganz wird wichtiger als die Funktion, die Schärfe usw. Heute wählen wir unser Essbesteck nicht danach aus, dass wir uns am besten mit ihm verteidigen können, auch nicht in der Regel danach, dass möglichst viel auf die Gabel oder in den Löffel passt, sondern danach, ob seine Form gefällig ist, ob es wertbeständig ist oder nach anderen, vielleicht nur noch ästhetischen Kriterien.

Das heißt – alltägliche Dinge bilden unseren Geschmack mit. Sie erziehen auch, nicht nur die professionellen Erzieher. Kultivierung ist immer auch luxurierende Ästhetisierung, eine über den funktionalen und lebensdienlichen Zweck hinauschießende Form- und Sinnggebung der Umwelt und der Dinge des Menschen, die damit aufhören, „bloße Natur“ zu sein. Sogar die „bloße“ Natur wird in den englischen Landschaftsgärten der Adelsgesellschaft zu einem „Zitat“, ein künstlicher Wasserfall hier, eine künstliche Höhle dort, oder im Theatralischen die Schäferspiele der Adligen, die damit die „Natur“ als das unverbildete Leben höchst raffiniert nachspielen.

Alltägliche Dinge wie das Besteck drängen dem Kinde eine Disziplin auf. Das Kind hat den Umgang mit Messer und Gabel zu lernen. Und das geschieht mit gutem Zureden, Ermahnungen, mit dem Vorbild der Erwachsenen, aber auch mit Sanktionen, mit Strafen. Später, wenn das Kind das beherrscht, dann hat es folgendes mitgelernt und tief verinnerlicht: den Ekel davor, das Essen mit den Händen anzufassen und in den Mund zu stecken. Oder matschen Sie noch lustbetont wie das Kleinkind mit den Händen im Essen herum? Oft können nur noch die Mutter oder der geliebte Partner die Gabel oder den Löffel in den Mund nehmen, den das Kind oder die Geliebte zu Munde geführt haben. Es bei allen zu tun, davor bewahrt uns der Ekel. Dem Kind wird das Spiel mit den eigenen Exkrementen nachgesehen, bei dem Erwachsenen wird es zu einer neurotischen oder sogar phobischen Störung, die den Psychiater auf den Plan ruft.

Deutlich wird hier übrigens – Hygiene und Geschmacksbildung gehen im Laufe der Zivilisationsgeschichte einen untrennbaren Zusammenhang ein. Erziehung und Zivilisierung erfolgt als Höherlegen der Ekelschwelle, als Einführung in immer strengere Regeln der Hygiene, in die Gefühle des guten und schlechten Geschmacks, die weit prägender und weniger rational kontrollierbar wirken wie zum Beispiel moralisierende Belehrung oder rationales Urteilen und Denken.

Das alles heißt: Über den psychologischen Mechanismus der erzwungenen und sanktionsbewehrten Internalisierung von Regel und Normen des Geschmacks gewinnen wir Selbstdisziplin und errichten einen "**Selbstzwangsautomatismus**"^v, der unsere Lust zähmt und unseren sinnlichen Kontakt zu den Dingen auf Abstand bringt, reguliert über die Ekelschwelle. Dieser verinnerlichte Automatismus der Selbstzensur wird von sozial bewirkten Ängsten vor Strafe, Missachtung oder Hochachtung in Gang gehalten^{vi}. Gutes Benehmen bedeutet Prestigeerwerb. Darüber steigen wir in der Achtung der Anderen und darüber können wir in einer Konkurrenzgesellschaft manchen gesellschaftlichen Vorteil erringen. Gegen Rousseau gesagt: der moderne Mensch internalisiert die Sitten und Gebräuche. Er ist deshalb eine durch und durch fremdbestimmte Existenz. Aber aufgrund dessen vermag er sich auch zu individualisieren, d.h. sich vom Mitmenschen abheben und durch Selbst- und Fremddachtung ein positives Selbstgefühl aufbauen. Dieser grundlegende Mechanismus der Sozialisation und der Individuierung ist die **Distinktion**, die Kunst der Unterscheidung, des Anders-sein-wollens als die Anderen.

Nehmen wir dazu folgendes Beispiel: Lieschen Müller liest die Regenbogenpresse, besonders die über den europäischen Hofadel, aber die Frau mit Bildungskarriere liest die „Brigitte“ oder die neuesten Bestseller aus der Spiegel-Bestseller-Liste. Die „Dame“ geht nicht in die Eckkneipe, sondern in den Bistro, und dort geht es nicht um möglichst große und nahrhafte Essensportionen wie in bürgerlichen Gaststätten, sondern um gleichsam kulinarische Inszenierungen um eine Lachsscheibe oder – was auch immer – herum!

Selbst- und Fremdzwang – so zeigt es die Zivilisationsgeschichte – gehen zusammen und bestimmen unsere Identität. Wir **wollen** unser Sollen, weil wir uns mit dem Sollen, d.h. mit den allgemeinen Erwartungen der anderen identifizieren, damit wir überhaupt einen sozialen Ort in der Gesellschaft behaupten können. Wie wir jedoch unser Sollen-Wollen inszenieren, welchen Lebensstil wir finden oder erfinden, darin drückt sich unsere Individualität aus, unsere Einmaligkeit, die nicht in der Allgemeinheit der Gesellschaft aufgeht. Wir leben wie die Anderen und sind zugleich gehalten, anders als die anderen zu sein.

Um dieses individuelle Wie des Zusammenlebens zu verstehen, dazu wähle ich noch einmal eine historisch überlieferte Typologie von gegensätzlichen

Modellen: das Modell des Hofmannes, des „klugen Kopfes“, und das Modell des Bürgerlichen, der „schönen Seele“.^{vii}

Der **Hofmann** konkurriert in der Feudalgesellschaft mit vielen Gleichrangigen um materielle, politische und ökonomische Privilegien. Damit der Herrscher auf ihn aufmerksam wird, muss der Hofmann oder die Hofdame den „Schein“ wahren: Es ist nicht wichtig, was er oder sie selbst denkt, wie es im Inneren aussieht, sondern wichtig ist es, welchen Eindruck das Benehmen, die öffentliche Inszenierung auf den Herrscher macht. Der Höfling ist der „kluge Kopf“, der strategisch handelt: **Er ist, wie er in Erscheinung tritt**; dabei spielt er – wir würden sagen mit Blick auf den Film „Gefährliche Liebschaften“ – ein zynisches Spiel mit der Moral und der seelischen Verfassung der anderen Menschen. Es geht um seinen eigenen Vorteil, um sein Kalkül und seine Befriedigung. Sein Kalkül erstreckt sich auf seine elegante, ästhetische Erscheinung, auf seinen zisilierten Geschmack, auf sein geziertes Betragen in der Öffentlichkeit. **So sein, wie man erscheint – das ist die Devise.** Gewissermaßen ist die Identität des Hofmanns gespalten, sie fügt sich nicht zu einer Einheit: Er lebt um seines Vorteils willen nur in den Augen der anderen um des Effekts willen. Sein Inneres, seine Motive, Stimmungen, sein Gewissen – sie bleiben unsichtbar und werden sozial auch nicht thematisch. In bestimmter Weise sind sie sogar entmoralisiert: die sexuelle Lust dient der Befriedigung und hat mit Sündhaftigkeit nichts zu tun. Der höfische Mensch wahrt die Form, im Herzen ist er – so würde man heute den Typus nennen – ein Hedonist, ein Genießer ohne große Skrupel.

Dieses Modells der Spaltung zwischen privat und öffentlich, zwischen Innerem und Äußerem kennen wir heute auch aus streng traditionellen und konventionellen Gesellschaften, die oft starke und hierarchisch geordnete Rituale des sozialen Umgangs aufweisen: ostasiatische Kulturen, Ur-Gesellschaften, usw. Man kann sagen: Diese Heteronomie oder diese gesplante Identität haben eine Erfolgsbilanz: dem Menschen schaffen sie einen Freiheitsspielraum, der um so größer wird, je mehr die eigene Triebnatur und auch die äußeren Verhaltensnormen positiv akzeptiert und kontrolliert ins eigene Nutzen-Kosten-Kalkül genommen werden. Die neueren soziologischen Forschungen zeigen, dass man besonders in den ökonomisch erfolgreichen Oberschichten, die von existentiellen Nöten und Zwängen der Lebenserhaltung befreit sind, diesen Typus des Lebemanns, des Ästheten und Genießers finden. Die Moral spielt, wenn man viel Geld hat, keine Rolle mehr, wie man heute in der Diskussion über Managergehälter usw. erfährt.^{viii}

Ganz anders ist der **bürgerliche Mensch** beschaffen, die „schöne Seele“. Sie hat Rousseau als Vorbild vor Augen, wenn er die Sittenlosigkeit der höfischen Gesellschaft kritisiert und wenn er das Modell einer ungesplante Identität entwirft. **Man soll so sein, wie man erscheint**: Inneres und Äußeres sollen

identisch sein. Äußeres Verhalten soll zugleich die innere moralische Verfasstheit ausdrücken. Die 'schöne Seele', die 'anmutige Haltung', sie kündigen von der guten moralischen Verfassung des Menschen und bilden eine Einheit. Die innere Natur, die Begierden und Wünsche wie auch das äußere sittsame Erscheinungsbild (Kleider, Moden, Haltung, Gang) werden an moralischen Maßstäben ausgerichtet und modelliert. Man spürt die Verfehlungen und die Verstöße gegen gesellschaftliche Regeln und Umgangformen vor aller Reflexion als schlechtes Gewissen oder Schuldgefühl. Etwas banal: Schon das Überqueren der Ampel bei Rot macht Schuldgefühle. Der psychische Gewinn dieser **Erziehung zur Einheit von Seele und Verhalten** ist historisch verbürgt. Die Erziehung, die mit dem Verhalten auch auf die Seele zielt, erhöht die Selbstreflexivität des Menschen und hat das Ziel, einen hoch differenzierten inneren seelischen Raum auszubilden. Es entsteht **das empfindsame und moralische Subjekt der Neuzeit**. Dieses prüft sich permanent daraufhin, ob sein Verhalten, seine Gefühle, Wünsche und Gedanken gesellschaftlich akzeptabel sind und wie bzw. ob es sie mit den gesellschaftlichen Normen zu vermitteln vermag.

Aber nicht bloß Anpassung und schlechtes Gewissen ist das Resultat. Da die Diskrepanz zwischen eigenen Bedürfnissen, Lüsten, Begierden und Wünschen und den gesellschaftlichen Möglichkeiten der Befriedigung nie zur Deckung zu bringen sind, entsteht auch ein Mensch, der sich gegen übermächtige gesellschaftliche Ansprüche und Zwänge wehrt, der daran Kritik übt und damit zu ihnen Distanz aufbaut. **Kurz: Gesellschaft und Individuum gehen nicht ineinander auf, sie stehen oftmals im Kontrast zueinander.** Wer überängstlich sich den gesellschaftlichen Normen anzupassen versucht, der gilt als neurotisch. Wer sich dagegen gegen alle Konventionen wehrt, der gilt als Eigenbrötler, als „Idiot“, eventuell sogar als krank. Auf die richtige Balance in der Vermittlung zwischen eigenen Bedürfnissen und vorgeschriebenen gesellschaftlichen Normen kommt es an. Das Individuum zeigt sich dann darin, nicht ob es bestimmte Normen übernimmt oder nicht, sondern wie es das tut: mit mehr oder weniger innerer Beteiligung, mit Lust oder eher mit Leid, gekonnt und souverän oder eher gequält; sie modifizierend im eigenen Interesse oder rigide gegen die eigenen Bedürfnisse.

Kurz: dieses neuzeitliche bürgerliche Subjekt lebt inmitten der Gesellschaft oftmals kritisch und in Distanz zu den ökonomischen und politischen Kämpfen und Zwängen der Gesellschaft, und es ist der Ort der bürgerlichen Familie, in dem diese Distanz erlernt und gelebt werden kann oder auch nicht.

Schlussbemerkung und Übergang zur nächsten Vorlesung:

Wir fragen uns heute, ob die bürgerliche Familie in ihrem Selbstverständnis als der Hort der mütterlichen Liebe, der mutterzentrierten Erziehung, der von den Müttern gehegten Innerlichkeit noch Geltung haben kann. Dort - in der

bürgerlichen Familie, erwartet man die „schöne Seele“, die Einheit von Verhalten und Moral bzw. Gesinnung. Die der Familie äußerlich gegenüberstehende Gesellschaft jedoch, die Ökonomie, das Arbeitsleben, die große Politik, diese Komplexe sind die Domäne des Mannes, der dort seine Arbeits- und Funktionsrollen innehat und von dem man nicht erwartet, dass er im Beruf seine Innerlichkeit auslebt. Familie und Privatraum wie auch Gesellschaft und Öffentlichkeit bilden seit dem 18. Jahrhundert Gegenpole. Deshalb ist heute zu fragen, wenn man diese historische Ausformung des bürgerlichen Menschen betrachtet, ob er noch das Modell für unsere Zeit sein kann. Schreibt dieses Modell doch die Geschlechtertrennung fort und kultiviert ein Familienverständnis, das als Idealgemeinschaft gegenüber den staatlichen und öffentlichen Kontrollen und Eingriffen als unbelangbar gilt: Elternrecht ist Erziehungsrecht und geht vor Kindeswohl. Jedoch - gerade dort - wie es die traurigen Ereignisse der Kindermorde zeigen - sind die psychischen und sozialen Dispositionen der mutterzentrierten Erziehung alles andere als verlässlich und emotional austariert. Davon soll im neuen Jahr die Rede sein.

Literatur

- Bourdieu, P., 1987, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.
- Bruckner, P., 1984, Zur Pathologie des Gehorsams. In: A. Flitner/ H. Scheuert (Hg.), Einführung in Pädagogisches Sehen und Denken, München, S. 87-99.
- Elias, N., 1976, Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1 und 2, Frankfurt/M.
- Lippitz, W., 1993, "Ich glaube, ich war damals ein richtiger verschüchterter kleiner Kant ..." (Fritz Zorn). Moralische Erziehung - autobiographisch gesehen. In: W. Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim, S. 231-250.
- Lippitz, W., 1993, Das Werden eines Ich. Biographische Rekonstruktion frühkindlicher Sozialisation am Beispiel von Sartres "Idiot der Familie". In: W. Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim, S. 214-230.
- Lippitz, W., 1993, Das Subjekt der Erziehung. Anmerkungen zum pädagogischen Verstehen und Wissen. In: P. Brozio/ E. Weiß (Hg.), Pädagogische Anthropologie, biographische Erziehungsforschung, pädagogischer Bezug, Hamburg, S. 165-187.
- Lippitz, W., 1989, Von Angesicht zu Angesicht. Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluß an Emmanuel Lévinas. In: Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik 65 (1989), S. 266-281. Wiederabdruck in: W. Lippitz, Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim, S. 273-290.
- Meyer-Drawe, K., 1990, Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München.
- Rousseau, J.-J., 1983, Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben und eingeleitet v. Martin Rang, aus dem Französischen übertragen v. Eleonore Sckommodau, Stuttgart.
- Sartre, J. P., 1985, Der Idiot der Familie. Bd. 1. Die Konstitution, Reinbeck bei Hamburg.
- Vohwinkel, G., 1983, Von politischen Köpfen und schönen Seelen. Ein soziologischer Versuch über die Zivilisation der Affekte und ihres Ausdrucks, München.
- Waldenfels, B., 1987, Ordnung im Zwielficht, Frankfurt/M.
-

