

Wilfried Lippitz

Grundlagen und Grundfragen Vorlesung WS 2008

Teil 2

8/9. Vorlesung:

Der Fall „Genie“ – das Wolfskind und die Wissenschaften

Im Film über das amerikanische „Wolfskind“ geht es um Verstehen und praktisches Handeln, ihre Grenzen und auch Möglichkeiten. Das möchte ich in sehr allgemeinen Zügen und am Beispiel unseres Filmes entfalten. **Die These ist: Verstehen und Handeln gehören in der Pädagogik zusammen.** Wie wir unsere Kinder verstehen, das hat nicht nur Folgen für unseren praktischen Umgang mit ihnen, sondern im praktischen Umgang mit ihnen artikulieren sich allererst auch unser pädagogisches Verständnis und unser Wissen. Das ist für praxis- und handlungsorientierte Disziplinen typisch.

Kommen wir in einem ersten Schritt zur Skizze des **alltäglichen und laienhaften Verstehens und Handelns**. Pädagogik ist einmal das alltägliche Geschäft von Laien, von Eltern und anderen nicht ausgebildeten Personen. Diese verstehen oder missverstehen Kinder gleichsam im Zuge praktischer Handlungen, unter Handlungsdruck, oft in der Logik des „Sich-auf-etwas-Verstehens“, wie man ein Handwerk versteht und seine Geschicklichkeit, seine praktische Kompetenz, sein Können einsetzt. Dieses Verstehen, indem man in einer konkreten Situation etwas mit den Kindern, den Jugendlichen tut, was vielleicht pädagogisch sinnvoll ist oder nicht, muss nicht explizit sein. Meistens kommt man für eine ausführliche Begründung oder Reflexion zu spät: Man hat gehandelt unter Zeitdruck, vielleicht auch wie gewöhnlich aus dem Repertoire des eigenen Erziehungswissens, aber ob das Handeln Erfolg hat, ist nicht garantiert. Dass und wie man eine pädagogische Situation „verstanden“ hat, das zeigt sich vielleicht unmittelbar an den Folgen, am Gelingen oder Misslingen. So weiß ich beispielsweise noch gar nicht, ob mein Kind eine Schleife binden kann, einen Reißverschluß ganz allein hochziehen kann, über einen Graben springen kann, wenn das Kind es selbst nicht ausprobiert. Ich kann es dem Kind vormachen, ob es mir folgen wird, kann ich vielleicht vermuten, aber wissen kann ich es nicht im Sinne eines zuverlässigen Planes. Zugleich habe ich wie auch die Gesellschaft bestimmte Erwartungen an die Entwicklung und das Können von Kindern, und auch unsere Kinder sind dabei Akteure: Sie wollen erwachsen werden, das tun können, was die Erwachsenen können. D.h. pädagogisches Tun ist in allgemeine Erwartungshorizonte, in Ziel- und Entwicklungsvorstellungen eingebettet. Es ist nicht nur die Sache eines einzelnen Erziehers.

Unsere Gesellschaft zum Beispiel erwartet, dass unsere Kinder zu einer bestimmten Zeit etwas kann, zum Beispiel schreiben. Die Schreibfähigkeit ist

zugleich ein Können, aber nur eines, das Kinder entwickeln und auf das wir unsere Kinder hin erziehen und trainieren, weil es typisch für unsere Gesellschaft ist. Andere Gesellschaften setzen andere Prioritäten. Für Armutsgesellschaften der sogenannten Dritten Welt ist es vielleicht notwendig, dass Kinder schon recht früh den Lebensunterhalt ihrer Familie mitbestreiten: durch Schuheputzen und andere Dienstleistungen. **Mit anderen Worten: es gibt keine quasi „natürlichen“ Entwicklungen der kindlichen Natur, sondern immer nur die, die die Gesellschaft herausfordert.** Insofern ist ein Wissen und ein Verstehen des Kindes, zum Beispiel seiner geistigen oder praktischen Entwicklung, ein normatives und praktisches Verstehen. Was kindliche Entwicklung heißt, das zeigt sich erst, wenn man sie herausfordert, nicht aber von ganz alleine, und das ist von Zeit zu Zeit verschieden, und zwar so wie die historische Tatsache, dass Kindheit eine Entdeckung der Gesellschaft des 17./18. Jahrhunderts ist, nämlich der bürgerlichen Schichten und deshalb nie eine geschichtsunabhängige Konstante darstellt. Entwicklung ist keine objektive und überhistorische Tatsache, die man bloß festzustellen braucht. Sie ist beides zugleich: Tatsache und Norm, eine Herausforderung, eine Leistung und ein Status. Insofern ist jedes pädagogisches Wissen auch normativ gebunden, an Ziele und Vorstellungen des guten Lebens, des erfolgreichen Könnens, usw. orientiert.

Verglichen mit diesem **umgangspraktischen und normativen Verstehen** von Laien in der Erziehung ist das Verstehen und Können von **Wissenschaftlern**, Helfer- und Beraterprofessionen **etwas strukturell anderes**: In der Regel haben Professionen eine wissenschaftliche Ausbildung genossen. Auch wird das Verstehen in wissenschaftlichen Kontexten, zum Beispiel unter einer bestimmten Problemstellung, mit bestimmten Methoden und mit einer anderen Logik systematisiert. **Darin erscheinen Kinder und Heranwachsende wie auch pädagogische Sachverhalte oder Institutionen oft als Problem, als Fall, für den man eine bestimmte Zuordnung in der Disziplin, einen bestimmten Zugang für eine geeignete Intervention oder Therapie sucht.** Probleme will man „lösen“, Fälle will man einordnen und eventuell systematisch verstehen, nicht nur im Sinne des Individuums oder einer einzelnen und konkreten Institution, sondern um eines allgemeineren Erkenntnisgewinns willen. Unser „Problemkind“ *Genie* erscheint in dieser Logik des wissenschaftlichen oder auch professionellen Verstehens in spezifischen Perspektiven: zum Beispiel aus der Sicht eines Sozialpädagogen als **Fall von öffentlich eingreifender Fürsorge** bei Verwahrlosung; in der Perspektive von Linguisten als die Möglichkeit, einige **unsichere linguistischen Hypothesen und Kontroversen über den Spracherwerb genauer zu bestimmen**; in der Perspektive der pädagogischen Wissenschaft als einer historischen Disziplin als ein weiteres **Beispiel des „Wolfskindes“** und der Mythengeschichte von Erziehung.

Wie auch immer – der Film zeigt es deutlich, letztlich sollten die Interventionen und Untersuchungen dazu dienen, **Genie zu normalisieren**. An ihrem Beispiel kann gezeigt werden, wie und ob die Normalisierung gelingt. „Normalisierung“ ist die mehr oder weniger gelingende Anpassung von Kindern und Jugendlichen an die Institutionen, Normen und Vorgaben der Erwachsenengesellschaft. Dazu gehören Aspekte wie die soziale, entwicklungsgemäße Eingliederung *Genies* in der amerikanischen Gesellschaft, aber auch die wissenschaftliche Erforschung über „normale“ oder anormale Sprachentwicklung vor dem Hintergrund einer wissenschaftsinternen Kontroverse über angeborene oder erlernte Sprachkompetenzen bei den Linguisten, über Testverfahren und erfolgreiche Lern- und Übungsorganisationen. Hier dient *Genie* gewissermaßen als Sonderfall für viele andere mögliche Fälle von Anormalität.

Schauen wir nun uns den Film nach diesen Vorbemerkungen etwas genauer an. Der Film über das amerikanische Wolfskind zeigt unterschiedliche Probleme auf, die viele von Ihnen hier in der letzten Vorlesung in der schriftlichen Stellungnahme benannt haben. Aufgelistet sind sie:

- Die **Verwahrlosung eines Kindes**, die in einer hochorganisierten modernen Gesellschaft mit ihren Bürokratien, Verwaltungsapparaten und polizeilichen Kontrollsystemen unbemerkt sich ereignet und zumindest eine Zeit lang keine der sozialen Institutionen auf den Plan ruft, die einschreiten müssen, wenn ein solcher Fall vorliegt. Auch bei uns in der BRD melden die Zeitungen recht viele Fälle solcher Verwahrlosungen und Vernachlässigungen, die zu spät trotz oder sogar wegen der unzureichenden Betreuung Sozial- und Jugendämter passieren. Hier scheinen das vermeintlich natürliche Elternrecht auf Erziehung der eigenen Kinder und das behördliche Interventionsrecht bei Kindervernachlässigung, das das Elternrecht einschränkt, miteinander im Konflikt zu liegen. Dass in westlichen Gesellschaften die Erziehung zuerst einmal Sache der „natürlichen“ Eltern ist und sein soll, dass sie im vom öffentlichen Blick abgeschirmten Privatraum der Familie geschieht, ist eine historische Tatsache und durchaus kein „Natur“-Tatbestand. Familienerziehung, wie wir sie meistens erlebt und erfahren haben, gebunden an eine prägnante Vater-Mutterrolle und zentriert um das Kind und in einem häuslichen Rahmen, ist eine bürgerliche „Erfindung“ seit dem 17. Jh., die sich bis in die 60iger Jahre des letzten Jahrhunderts in fast allen westlichen Gesellschaften als Norm durchgesetzt hat, und das trotz vielfältiger anderer Formen des Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern. Sie ist jedoch keineswegs „natürlich“. Sie ist bis heute rechtlich privilegiert und gilt im normativen Sinne als „normal“. Deutlich wird das, wenn sogar die Familienersatzerziehung, also die Heimerziehung, sich an dem Modell der Familie orientiert, wenn eine Pflegefamilie einer Heimerziehung vorgezogen wird oder wenn bei sozial hochbelasteten „Problemfamilien“ die sozialpädagogischen Helferberufe intervenieren

oder kontrollieren, um den Familienverband - so lange es geht - zu erhalten. Der Schritt, Kinder aus dieser Familie herauszuholen bei akuter Gefährdung und in Heime zu geben, ist in westlichen und bürgerlichen Gesellschaften eine große Schwelle, die zu betreten einer besonderen Rechtfertigung bedarf. Am Fall *Genie* wird auch deutlich, dass trotz allem Familie kein Reservat ist, kein hermetischer Privatraum. In modernen Gesellschaften greift der Staat zunehmend in den Familienbereich ein: er übernimmt die Bildung mittels schulischer Institutionen; er regelt rechtlich die pädagogisch zulässigen Erziehungsmittel (Verbot der Gewalt gegenüber Kindern), er interveniert bei drohender Vernachlässigung usw.

- Zugleich zeigen sich einige wichtige Aspekte der **Professionalisierung der Erziehung in der Gestalt der (sozial)pädagogischen Helferberufe**, die an die Stelle der elterlichen Erziehung treten, wenn diese versagt. Der Staat, die Behörde greift ein, und damit wird Erziehung zu einer öffentlichen Angelegenheit. Sie wird zur Sache der Profession, gebunden an pädagogische Kompetenzen, an politische Kontrolle und Reglementierung. Das ist eine ambivalente Rolle der pädagogischen Professionen. **Als Helfer sind sie zugleich Kontrolleure; sie helfen, indem sie in die Rechte der Familien eingreifen.** Das wird von den Betroffenen oft als soziale Stigmatisierung erlebt. Dort, wo die Fürsorge ein und aus geht, dort gibt es Probleme, dort kann man den Verdacht hegen, dass etwas aus der „Norm“ gefallen ist. Dort werden Normen, die die Gesellschaft rechtlich verankert hat, exekutiert: sei es die Berechtigung von sozialen und finanziellen Zuwendungen und Unterstützungen, sei es die Feststellung von Indizien der Verwahrlosung o. ä. Helfen und verwalten gehören hier zusammen. Professionelle Helfer legen Akten an, und das vor dem Hintergrund dezidierter rechtlicher Vorschriften, kontrollierter und zugeteilter Finanzmittel und ihrer Rechtfertigung vor dem Hintergrund knapper Kassen. So haben sozialpädagogische Berufe einen schweren Stand in der Gesellschaft, aber auch bei ihren Klienten, die oft misstrauisch bleiben. **Helfen und Kontrollieren ist zugleich ein öffentlicher Akt der Normalisierung: Es geht immer um Re-Sozialisierung, ob es sich um Maßnahmen der Familienersatzerziehung handelt, um Drogenarbeit, um Obdachlosenhilfe usw.** Zumeist bewegen sich diese sozialen Helferberufe an den Rändern der Gesellschaft, und das färbt auf ihr Professionsethos ab und artikuliert sich oft als Berufsdilemma. Sozialpädagogische Helfer sind verdächtig, als wären sie so, wie ihre Klienten. Übrigens – ähnlich sagt man den LehrerInnen nach, dass sie nur Lehrer sind, weil sie noch nicht ganz erwachsen geworden sind. Pädagogen welcher Art und Ausbildung auch immer genießen kein hohes gesellschaftliches Ansehen. Sie sind oft die ersten, die unter den knappen Kassen des Staates zu leiden haben; sie haben oft das Gefühl, nur

„Feuerwehr“ zu sein und dann eingreifen zu können oder zu dürfen, wenn das Haus schon brennt. Ein großer Anteil der sozialpädagogischen Arbeit wird zudem von ehrenamtlichen Helfern übernommen oder mittels Werkverträgen geleistet, ohne die Sicherheit einer ganzen und dauerhaften Stelle. Solche Aspekte und viele andere mehr können letztlich dazu führen, dass die Sozialpädagogen unter ihrem schlechten Image, unter ihren besonderen Arbeitsbedingungen leiden und schnell ausbrennen (burn out). Vielleicht werden sie als Reaktion darauf zynisch und ziehen sich auf bloße Routine und Verwaltungen zurück. Oft haben sie das Gefühl des hilflosen Helfers. Statt dass die Gesellschaft im Großen sich bessert, die Armut und andere sozialen Probleme zunehmend verschwinden oder erfolgreich bekämpft werden, hat man als professioneller Helfer das Gefühl, nur ein soziales Feigenblatt für die Gesellschaft zu sein. Damit es Zweidrittel der Bevölkerung gut geht, wird das andere Drittel marginalisiert. Die soziale Arbeit ist und bleibt so Sisyphos-Arbeit, und das bringt auch die Profession dazu, ständig um ihre soziale Reputation in der Gesellschaft zu kämpfen. Dass sie darum kämpfen muß, zeigt sich darin, dass es für sie nie genug Geld gibt, dass die Sozialpädagogik im Vergleich zu den sozialen Berufen und Disziplinen mit den „weißen“ Kitteln (den Heilberufen) nur geringe gesellschaftliche und auch finanzielle Anerkennung genießt.

- Noch ein anderer beruflicher Aspekt der sozialen Helferberufe soll angesprochen werden. Zum beruflichen Selbstverständnis gehört, dass man jedem einzelnen und konkreten Menschen hilft und dass man, wenn man helfen will, die besondere Lage vor Ort diagnostizieren kann und muß. In der Regel ist soziale Hilfe und pädagogische Intervention **Einzelfallhilfe vor Ort**. Man taucht dann als Helfer in eine konkrete Situation ein, wird dadurch aus der Beobachterrolle herausgerissen und wird selbst zum Teil dieser Prozesse der Intervention und Hilfen. **Teil werden** heißt, sich engagieren, sich berühren lassen von den Problemen, im weitesten Sinne des Wortes „schuldig werden“ und betroffen sein. Das Wissen und Können, was man zur Bewältigung dieser Situationen mitbringt, das stammt deshalb nur zum Teil aus der Ausbildung. Zum anderen Teil wird es während der Berufsausübung erst entwickelt, unter anderem in der beruflichen Fort- und Weiterbildung, aber auch in früheren und aktuellen Erfahrungen. Professionelles Wissen und Können ist keines, das man bloß „anwendet“ wie eine Rechenformel, **sondern es entwickelt sich und artikuliert sich erst** im Laufe des beruflichen Engagements im besonderen Fall. Man weiß am Anfang einer pädagogischen Situation noch gar nicht, was der Fall ist, was „Sache“ ist. Man trifft auf ein verwahrlostes Kind. Schnelle Hilfe ist angesagt, man wird zum Helfer und engagiert sich; in welcher Hinsicht das Kind verwahrlost ist, wie und welche Kompetenzen entwickelt werden müssen oder können, welche zusätzlichen Helfer man benötigt, ob man mit dem

Kind klarkommt oder nicht, alles das „weiß“ man nicht vorher nicht. Was man wissen kann und beherrscht, das sind die allgemeinen Möglichkeiten, die Routinen und institutionellen Vorbahnungen des konkreten Handelns: Man kennt ähnliche „Fälle“, man spricht mit den richtigen Leuten, die helfen können, kennt die geeigneten Institutionen. Man weiß aus der Ausbildung eher allgemein, was Verwahrlosung im Kinde, in Familien usw. bewirken an. Aber alles in allem - die „Logik“ des konkreten pädagogischen Handelns ist keine, die von Anfang an der eines Wissens, eines durchdachten und durchgezogenen Plans folgt, sondern pädagogisches Handeln entwickelt sich erst, und damit auch das Wissen, was in der Situation nötig ist, wie dem Kind geholfen werden kann. **Der Helfer ist und wird dabei zum „Teil“ dieses pädagogischen Handlungsgeschehens, und all sein Wissen und Tun, seine pädagogischen Kompetenzen stehen zur Bewährung aus.** Das gilt sogar für Handlungsrountinen. Ob sie funktionieren oder nicht, das weiß man vorher nicht. Genau diese Aspekte des Nicht-Wissens, der Kontingenz, der persönlichen Betroffenheit, der benötigten Offenheit usw. zeigen, wie schwierig und anspruchsvoll der pädagogische Beruf ist. Sie zeigen auch, wie wenig routinehaft er ist. Oft ist die Frage, warum eine pädagogische Intervention gelingt oder misslingt, gar nicht beantwortbar, genauso wie eine Lehrerin oder ein Lehrer oft nicht weiß, warum und wie etwas gelernt worden ist. *Ungewissheit und damit professionell umgehen, das gehört zum beruflichen Können!*

- Als ein weiteres systematisches Problem taucht die Konfrontation von **Forschungsinteresses** und pädagogischer Hilfe für das vernachlässigte Kind auf. Man kann das, wie viele von Ihnen es getan haben, als ein grundsätzliches **ethisches Problem** deuten: ein Kind wird zum „Testobjekt“ der Wissenschaft gemacht. Es wird zu einem Fall eines Allgemeinen abgestempelt, und seine Persönlichkeit, seine Individualität, ja sogar sein gesamtes Leben geraten in hochspezialisierten Forschungen aus dem Blick. Formelhaft ausgedrückt: Wissenschaften operieren nicht „ganzheitlich“, sondern spezialisiert. Es geht dann bestenfalls nicht um das Kind allein, sondern um einen wissenschaftlichen Zusammenhang, dessen Aufdeckung man für Erkenntnis und evt. sogar für die Diagnose und Therapie vieler Kinder ausnutzen kann. Damit „dient“ Genie vielen Kindern. Die mit ihr erprobten Verfahren der Sprachdiagnose und Therapie „dienen“ vielen Kindern mit ähnlichen Problemen.
- Man kann unter Verdacht stellen und eine ethische Rechtfertigung verlangen, dass die Forscherinnen und Forscher auch forschen im Interesse an ihrer Karriere, für die ein solcher außergewöhnlicher Fall gelegen kommt. Wissenschaften – das sind nicht nur „Theoriegebäude“, auch nicht nur Bücher, die geschrieben werden; Labore, in denen experimentiert werden, *l’art pour l’art*, oder große Forscherpersönlichkeiten. **Wissenschaften sind organisatorische Systeme.**

Sie kosten Geld und haben alle Merkmale komplexer Berufe mit eigenen Ausbildungssystemen, Rekrutierungsprozessen, Karrieremuster. Sie kennen auch das, was man in der Wirtschaft kennt: Konkurrenz, Neid, Missgunst, Erfolge und Scheinerfolge, mehr oder weniger knappe Mittel usw. Letztlich – und das sei hier nur angedeutet – gehen neuzeitliche Wissenschaften mit der Entwicklung der modernen Gesellschaft und ihrer Praxissysteme, wie Politik, Ökonomie, Recht, Bildung usw. Hand in Hand. Sie sind unersetzbarer Teil des gesellschaftlichen Machtapparats und entstanden in den Machtinstitutionen der neuzeitlichen Gesellschaft: in den polizeilichen Kontrollsystemen, in den Armen- und Krankenanstalten, in der Psychiatrie, der Armee, in den Schulen und Heimen.

- *Wissenschaftliches Wissen ist zugleich machtförmiges Wissen, es setzt Normen der Normalität.* Die Schule und ihre Wissenschaften zum Beispiel definieren und setzen fest, was gelernt und gewusst werden soll; die Psychiatrie und Medizin definieren überhaupt, was ein normales oder unnormales Individuum ausmacht. Sie finden nicht nur Krankheiten, sie erfinden oft sie allererst. Vor Freud gab es noch „keine Neurosen“ im Sinne eines wohl definierten Krankheitsbildes. Und die „hysterische Frau“ als Krankheitsbild der bürgerlichen Frauen im 19. Jh. ist gleichfalls eine solche Erfindung, wie übrigens auch unsere Kinder mit ADH, Ernährungsstörungen usw. Sogar das sexuell aktive Kind, das sich selbst befriedigt und dadurch an Knochen- oder Gehirnerweichung leidet, dieses Zerrbild des Kindes im 19. Jh., das eine Unzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Ratgeberliteratur auf den Plan rief, ist eine solche „Erfindung“. Sie geht einher mit intensiven wissenschaftlichen Forschungen und pädagogischen Kontrollpraktiken. Sie reagieren auf die Individualisierungsprozesse des Kindes in der sich ausbreitenden bürgerlichen Gesellschaft. In ihr wird das Kind als Individuum „entdeckt“, und damit als etwas Eigenartiges, als etwas Geheimnisvolles und letztlich Unerklärbares. Die Reaktion auf diese zunehmende Ungewissheit und Fremdheit des Kindes – die Pädagogisierung und die Kontrolle. Daran hat dann die Psychologie ihren entscheidenden Anteil.
-
- Letztlich – so könnte man zusammenfassen – haben die Humanwissenschaften unser Bild vom Menschen mitgeprägt und damit unser eigenes Selbstverständnis. Sie haben den modernen Menschen gleichsam „miterfunden“ und allererst hervorgebracht. Wir lernen zum Beispiel aus der Psychoanalyse, was unsere „Seele“ eigentlich ausmacht. Wir diskutieren mithilfe der Philosophie die Möglichkeiten und Grenzen unseres Selbstverständnisses, die Bedingungen von Humanität. Die Politik bedient sich der Psychologie und ihrer Testtechniken, um ökonomische oder politische Trends vorauszusagen usw. Der unberechenbare „Wähler“ soll berechenbar gemacht werden. Die

Ökonomie erfindet den Verbraucher, den Konsumenten und fordert eine diesbezügliche Erziehung.

- Ich möchte zum Schluss noch einen soziologischen Blick auf die Konflikte zwischen den ganz unterschiedlichen Berufsrollen und den dahinter stehenden Systemen verweisen: einerseits Wissenschaft nicht nur als Theoriesystem, sondern als eine hochspezialisierte Praxis (des Testens, der systematischen Untersuchung, der Wahrheitsfindung, der Konkurrenz der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler untereinander, der Finanzierung und Legitimation, usw.) und andererseits die Handlungs- und Interventionspraxis der professionellen pädagogischen Berufe (Erzieher, Betreuer usw.). Beide „Systeme“ haben eine je eigene Systemlogik, d.h. spezialisierte Formen des Handelns, des Denkens, der Finanzierung, der Konkurrenz und der Legitimation. So sei hingewiesen auf den Konflikt in der Forscherfamilie der Riegler: sie wollten zugleich die Elternrolle und die Forscherrolle übernehmen. Damit laden sie sich Konflikte auf, die eher in den unterschiedlichen Systemen als in den Personen liegen. Hört die Fürsorge auf, wenn die Forschungsgelder gestrichen werden? Kann man zu gleicher Zeit Ersatzvater oder Ersatzmutter und Forscherin sein? Wann muss man dem Forscher- und Testdrang Grenzen setzen? Hat die nachträgliche soziale Rehabilitation des Mädchens nicht Vorrang vor den Tests, auch wenn deren Erfolg und das damit verbundene Training für viele andere entwicklungsverzögerte Kinder wichtig werden können?
- **Genie als Person** darf bei all der Komplexität nicht aus dem Blick geraten, d.h. ihre bestmögliche Förderung und Rehabilitation, in der sie als „Subjekt“ und nicht nur als „Objekt“ der Interventionen der Erwachsenen auftreten kann und sollte. Aber wer ist *Genie* überhaupt? Was wissen wir von ihr überhaupt, und zwar ohne die professionellen pädagogischen Interventionen und wissenschaftlichen Forschungen? Können wir – allgemeiner – gesprochen – heute auf ein wissenschaftliches Wissen über Kinder verzichten, auch wenn es nicht auf den Einzelfall genau bezogen werden kann. Zugleich wird auch deutlich - bis zum Schluss gibt es große Unklarheiten hinsichtlich der Diagnose ihrer „Schäden“ infolge der Verwahrlosung; bis zum Schluss konnte deswegen auch nicht die Forscherfrage nach sog. „Entwicklungsfenstern“ in der Aneignung der Normalsprache geklärt werden. Klar scheint das, was in der Erziehungspraxis meistens am „einfachsten“ zu diagnostizieren ist: dass die Erziehung und Rehabilitation scheitert, wenn eine verlässliche pädagogische Beziehung zu eindeutigen Beziehungspersonen (z.B. Pflegeeltern) fehlt. Erziehungsfehler lassen sich eher „feststellen“ als Erziehungserfolge. Erfolge haben, um ein Sprichwort zu variieren, viele Väter oder Mütter. Misserfolge – so zumindest die gängige Meinung – scheint man eher eindeutig bestimmten Personen und Fehlern zurechnen zu können.

So kann man zum Schluss dieser Vorlesung feststellen: der Fall „Genie“ zeigt, wie komplex die pädagogische Arbeit in modernen Gesellschaften geworden ist. Wir müssen den Mythos eines ständigen Fortschritts im pädagogischen Wissen und Tun beerdigen. Pädagogen handeln unter den Bedingungen permanenten Nicht-Wissens, ihr Tun steht zur Bewährung aus. Gleiches gilt für die Humanwissenschaften. Sie sind Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit und bestimmen ihr „Gesicht“ mit. Damit sind sie als Wissens- und Kontrollinstanzen in die politischen Prozesse und historischen Umwälzungen der Gesellschaft mitverstrickt. Darüber sich klar zu werden und damit kritisch gegenüber allzu sicheren Prognosen und Wissensansprüchen eingestellt zu sein, ist meines Erachtens Teil jeder Expertenkompetenz, zumindest genauso wichtig wie alles Wissen und Können, das man in der Ausbildung und im Beruf erwirbt.

Grundfragen und Grundlagen der Erziehungswissenschaft

10. Vorlesung 2. Teil 2008

Erzogen worden sein aus der Sicht eines Erzogenen

Die biographische Dimension der Erziehung

Vgl.: „... Mein Ausdrucksmittel sind 26 Buchstaben ...“ (Ricarda) ¹Autobiographische Sinnfixierungen des Ich. In: W. Lippitz: Differenz und Fremdheit. Frankfurt/M u. a. 2003 S. 177 ff.

In dieser letzten Vorlesung geht es um die Thematisierung der Erziehung aus der Sicht von Erzogenen, also von direkt Betroffenen. Ich werde dabei keine „normale“ Erzählung vorstellen. Wichtig ist mir an diesem Beispiel zu zeigen, wie komplex es ist, in einer Wissensgesellschaft wie der unsrigen die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Man kann sie heute kaum noch ohne Deutungshilfen aus den Wissenschaften erzählen. Aber – was macht sie dann aus dem Erzähler und seiner Erzählung.

Man sollte annehmen, dass gerade die Betroffenen wissen, was Erziehung mit ihnen gemacht hat und was sie lebensgeschichtlich bewirkt hat. Um solche Sichtweisen zu erkunden, kann man **unterschiedliche Quellen** heranziehen: Stegreiferzählungen über das eigene Leben, erhoben in narrativen Interviews, oder eine autobiographische Erzählung, die jemand schreibt, um sich über sich selbst klar zu werden. Solche Erzählungen gibt es in einer Fülle, denn fast jeder Literat schreibt seine Autobiographie. Und wie er sie schreibt, das wiederum ist ganz unterschiedlich. Auf jeden Fall folgen solche Erzählungen mehr oder weniger **gewissen literarischen Mustern**, die aus der literarischen oder

¹ Dieses Zitat einer Jugendlichen stammt aus der Untersuchung von Imbke Behnken, Rudolph Messner, Cornelia Rosebrock, Jürgen Zinnecker: Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim. München 1997, S.178

vorliterarischen Tradition kommen. Wir treffen auf die vorliterarische Tradition der persönlichen **Beichte**, oder in der Neuzeit die **pietistische Bekehrungs- und Erweckungsgeschichte**, die man von den Gläubigen mit Ungeduld erwartete, oder seit dem literarisch belelenen Bürgertum des 18. Jh. die autobiographische Erzählung, die Confessiones eines Rousseau als Lebens- oder Kindheitserinnerung. Eine nicht unwichtige Form der Selbsterzählung wird durch die Wissenschaft selbst, u. a. durch die Psychologie initiiert, wenn der Klient auf der Couch liegt und dann seine **Kindheitserinnerungen professionell** gedeutet erhält. Das ist die Fortsetzung der Beichttradition mit anderen, nämlich wissenschaftlichen Mitteln, und es geht hier nicht um Sündenvergebung, sondern um Heilung und „Reparatur“ seelischer Schäden. Eingang gefunden haben solche Lebenserzählungen auch und gerade in der modernen qualitativen Forschung, wenn man systematisch und mit hohen methodischen Standards Forschungen zum Aufwachsen der Kinder in unserer Gesellschaft anstellt. Ich stelle hier eine kleine Erzählung über die selbst erlebte und beurteilte Kindheitsgeschichte als Erziehungsgeschichte vor. Dabei kommt es mir darauf an, nicht nur die Inhalte dieser Erzählung zu deuten, sondern auch das Wie dieser Erzählung genauer zu untersuchen.

Robert Dinkel, unser Autobiograph, beendet seine Erzählung mit der Schlussfolgerung:

„... Ich wurde so lange geknetet, bis ich die Form hatte, die sie für ihr Schema brauchten ...“ (Robert Dinkel)²

Mit dieser Aussage resümiert ein vermutlich zwanzigjähriger Schriftsetzer zu Beginn der achtziger Jahre in seiner selbstverfassten, im „Werkkreis für Literatur“ publizierten Lebensgeschichte seine bisherige Erziehung durch die Eltern. Er beschreibt seine Erziehung mit einer sehr traditionsreichen künstlerischen oder handwerklichen Metapher: der Formgebung und damit erfolgenden *Fixierung*. *Erziehung* gleicht dem Pressen in eine Form bzw. in ein Schema. Zugleich zieht der Autor unter seine Erzählung von Kindheits- und Erziehungsereignissen einen moralisch bewertenden Schlusstrich und *fixiert* sie als abgeschlossen. Sein Urteil lautet: Sie hat gewirkt, sie ist ein Erfolg, wenn auch durch und durch negativ; sie hat ihre Form gehabt und ein Schema vollzogen. Aber diese offensichtliche Fixierung autobiographischen (Erziehungs)-Sinns ist nur vordergründig. Doch hören wir zuerst seine vier Taschenbuchseiten umfassende Erzählung, aus der ich die wichtigsten Ausschnitte vorstelle.

² Aus Robert Dinkel: Manchmal anschmiegsam, manchmal trotzig. In: Werkkreis Literatur aus der Arbeitswelt (Hrsg.): Geschichten aus der Kindheit. Frankfurt/M. 1978, S. 94-96

Manchmal anschmiegsam, manchmal trotzig

Ich bin länger als nötig Brustgestillt worden. Ich stelle eine direkte, durch meine sonstige Erziehung verstärkte Verbindung her zu meinen Rauchgewohnheiten: Ich bin Kettenraucher. Ich war ein unruhiges Kind, manchmal Anschmiegsam, manchmal trotzig. Kind ist Kind, sagte Mutter. Ich kletterte auf Bäume, zerriss Hosen und schlug meine Schwester. Junge ist Junge, meinte Vater. Ich hörte pünktlich auf, das Bett zu nassen, wie es erwartet wurde. Von der Straße brachte ich gewisse Wörter nach Hause. Nur nicht darauf eingehen, sagte Mutter zu Vater, nachdem er mir eine runtergehauen hatte, weil ich Arschloch zu ihm sagte, das gibt sich wieder. (...)

Wenn ich mehrmals hintereinander das Gleiche wollte, zum Beispiel Wollfäden zum Basteln, ohne es zu kriegen, genügte ein Blick von Vater, und ich wusste, was ich nicht zu wollen hatte. Die Augen meines Vaters waren wirkungsvoller als seine Hand. Ich wurde durch das Kopfschütteln meiner Mutter und die Blicke von Vater in Schach gehalten.

Im Kindergarten übte ich meine erste Tätigkeit ohne direkte Kontrolle durch meine Eltern aus. Die katholische Schwester roch immer nach Orangen (...). Nachdem ich der Kindergartenschwester ohne Vorwarnung meine Zunge herausstreckte, um zu zeigen, wie blau sie war von den Kirschen, die ich gegessen hatte, nahm sie mich am Ohr und erklärte, was passiert, wenn man anderen Leuten seine Zunge zeigt. Lange Zeit habe ich meine Zunge zu verstecken versucht, aus Angst, man könnte sie entdecken und abschneiden. Mutter sagte, das geht vorüber, als ich zu stottern begann. Ich hatte mich anzupassen. Vater war Fabrikarbeiter (...). Ich glaube, er schämte sich wegen seines Berufes (...). Abends war er erschöpft. Er brauchte seine Ruhe. Immer brauchte er seine Ruhe. Ich hatte mich darauf einzustellen. Man ließ mich nicht speziell warten, aber ich hatte zu warten: aufs Essen, aufs Spielen, auf Vater. Ich sagte etwas oder äußerte einen Wunsch, und niemand reagierte. Ich wurde einfach abgelenkt, im Glauben, ich merke es nicht. Mein Stottern verschwand ein bißchen, als ich in die Primarschule geschickt wurde. Dafür kaute ich an den Fingernägeln (...).

In der Schule hatte es auch so ein Kreuz ((wie im Schlafzimmer der Eltern, d.V.)), unter dem mein Lehrer Kopfnüsse austeilte, wenn man aus der Reihe tanzte und beim Kopfrechnen ins Stocken kam.

Ich wollte schnell erwachsen werden, um tun und lassen zu können, was Vater, Mutter und Lehrer tun und lassen konnten. Ich hatte Alpträume und schlafwandelte oft. Ich ging nicht gern ins Bett. Vielleicht bin ich zuwenig beachtet worden, ich war Vater und Mutter, wenn nicht ein Klotz am Bein, dann vielleicht eine Störung im Augenwinkel. Ich war etwas, worauf man aufzupassen hatte.

Ich glaube, Kindern keine Liebe zu geben und sie nicht zu beachten, ist schlimmer, als handfester Hass der Eltern auf ihre Kinder.

Ich habe innerhalb eines Jahres viermal meine Stelle als Schriftsetzer gewechselt. Ich bin überzeugt, meine Unstetigkeit hat mit meiner Kindheitszeit zu tun.

Meine Eltern haben getan, was sie konnten. Sie befriedigten zwar nicht meine Bedürfnisse, aber ich hatte ihre unerfüllten Wünsche zu erfüllen. Ich wurde so lange geknetet, bis ich die Form hatte, die sie für ihr Schema brauchten. Aber sie nicht – heute darauf angesprochen -, was sie falsch gemacht hätten, damals.

Beginnen möchte ich meine Interpretation mit einigen allgemeinen literaturwissenschaftlich inspirierten Überlegungen. Sie sollen andeuten, wie wenig unbefangen wir inzwischen an autobiographisches Material herangehen können. Die vorliegende autobiographische Erzählung reiht sich in die unübersehbare Folge von Rechtfertigungsschriften mit Bekenntnischarakter, deren wohl bekannteste neuzeitliche die „Bekenntnisse“ von Rousseau sind. Der Autor Robert Dinkel ist in seiner Erzählung alles gleichzeitig, Betroffener, Zeuge der Ereignisse, (stark voreingenommener) Richter und natürlich sie gestaltender Autor. Diese multiperspektivische Inszenierung seiner Lebensgeschichte ist, wie könnte es anders sein, alles andere als bloße Verdoppelung ehemals originaler (nun vergangener) Gegenwart. Sie ist bis in ihre Mittel der Darstellung hinein ein künstlerischer Akt, der eine Erziehungsgeschichte von rund 20 Jahren auf knapp anderthalb Seiten Text zusammenpresst. In gewisser Weise bringt der Autor hier sein eigenes Leben in eine Form! Dazu kann man bemerken:

„Jede Explikation einer Lebens- und Lese-Erfahrung operiert mit Verlangsamungen, Auslassungen, Beschleunigungen, linearen Reihenfolgen, vor allem mit Worten, die im gelebten Ereignis zum Teil überhaupt nicht vorgekommen sind – nicht zuletzt deshalb, weil die >Geschichte<, die der Beobachter bei sich selbst in seiner Selbstbeschreibung, in seinem >Inneren Sprechen< über seine Erfahrung angefertigt hat bzw. gerade als seine Erfahrung angefertigt hat, zwar nicht unüberbrückbar, aber grundsätzlich verschieden ist von einer äußeren >Geschichte<, die als Text präsentiert ist. In jedem Fall wird mit >Erfindungen< gearbeitet“³

Gibt es dann überhaupt eine eigene „wahre“ und authentische Geschichte? Unbestritten ist das autobiographische Material die künstliche Fixierung von persönlicher Vergangenheit mit dem Zweck, sie als eigene und erlebte Vergangenheit erzählbar zu machen. Das geschieht aus der Retrospektive eines Erzählers, dessen Erzählzeit und Erzählperspektive das zu Erzählende fixiert und als Geschichte gestaltet. Interessant für mich ist dabei, wie das dem Autor gelingt und wie er die unendliche Fülle konkreter Lebensereignisse, die ein Leben ausmachen, selektiert, sortiert, organisiert und deutet.

³ Scheffer 1992, S.325

Oberflächlich betrachtet, mit Blick auf die erzählte Sozialisationsgeschichte, bietet die Erzählung von Robert Dinkel nichts wesentlich Neues. Sie ist gut nachvollziehbar und klingt plausibel. Der **zeitgeschichtliche Rahmen** der Erzählung ist in doppelter Weise *fixiert*: **Robert Dinkel berichtet über das typische Erziehungsschicksal eines Arbeiterkindes in einem Arbeitermilieu in den 50iger bzw. 60iger Jahren, und das aus der erzieherischen Aufbruchstimmung der 70iger und 80iger heraus.** Beide hängen eng miteinander zusammen. Denn was Dinkel als Erziehungsmilieu schildert, was ihm zu schildern *wichtig* ist, das verdankt sich nicht zuletzt den erziehungswissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen über schichtenspezifische Sozialisation aus den gesellschaftlichen Aufbruchzeiten der achtziger Jahre. Danach werden Arbeiterkinder anders sozialisiert als Kinder aus dem bürgerlichen Milieu, und diese unterschiedliche Sozialisation im Sprachverhalten, im Benehmen und im sozialen Umgang bewirkt, dass die einen eher Erfolg haben in der Schule, die eine typische Mittelschichtsinstitution ist, als die Arbeiterkinder aus „bildungsfernen“ Schichten, wie es heute heißt. *Dinkels Erzählrahmen ist also fixiert und fixierend zugleich: Er typisiert seine Lebensgeschichte, und wie er sie typisiert, wird über die o.g. sozialisationstheoretische Rahmung fixiert.*

Der Inhalt seiner Erzählung berichtet knapp über die damals üblichen Erziehungs-„Weisheiten“ seiner Eltern (z.B. „Junge ist Junge“), über geschlechtsspezifisch rigide und differente Sanktionspraktiken (z.B. - Mütter erziehen anders als Väter), über Sprach- und Verhaltensnormen und damit verknüpfte Moralvorstellungen von Eltern aus der Unterschicht und Erzieherinnen, über schulische Leistungsnormen und deren „Eintreibung durch den Lehrer“ (Kopfnüsse), über weit verbreitete Sonntags- und Alltagsrituale der Familie, über eine damals noch nicht so hohe Sensibilität gegenüber kindlichen Bedürfnissen (Primat der materiellen Versorgung vor emotionaler Zuwendung), über eine normale institutionalisierte klassenspezifische Bildungskarriere: Kindergarten, Schule, Kirche, Lehrberuf.

Nun bestehen autobiographische Erzählungen **aus Verschränkungen von Typischem und Individuellem.** Außerdem muten neuzeitliche, differenzierte westliche Gesellschaften jedem Heranwachsenden die Entwicklungsaufgabe zu, nicht bloß gemäß den gesellschaftlichen Normen **so wie alle anderen zu sein, sondern gerade anders als sie zu sein und diese Differenz auf möglichst unverwechselbare Weise zu verkörpern.**

Ein Mittel der Selbstfixierung Dinkels besteht in folgendem: Er borgt sich die professionelle Autorität eines fremden Blicks auf ein Individuum, den er auf sich anwendet, nämlich den **psychoanalytischen Blick.** Bekanntlich besteht der darin, das Abweichende von der Norm zu diagnostizieren. Gemeint ist nicht das Abweichende als etwas Einmaliges und Undeklinierbares, was sich jeder Darstellung entzieht, wie das Antlitz des Anderen oder, dem Wortsinne nach,

das Individuum. Sondern gemeint ist – paradox gesprochen – das üblicherweise Abweichende, also typische Fehlentwicklungen und Neurosen eines den gesellschaftlichen Zwängen nur mit Schwierigkeiten sich einfügenden heranwachsenden Ich. In der Tat – Dinkels Autobiographie liest sich wie eine psychopathologische Krankengeschichte mit den wichtigsten klassischen Fehlentwicklungen. Zugleich operiert sie – völlig unprofessionell unter den Händen des Laien – für die Selbstdiagnose mit rigiden kausalen Wirkungsannahmen.

Da ist die Rede von oraler Fixierung, die wegen „unnötig“ langen Bruststillens Kettenrauchen und Unstetigkeit verursacht; von Kastrationsdrohung durch die Kindergartenschwester mit dem Effekt des Stotterns; vom Fingernägelkauen wegen unbefriedigter Bedürfnisse; von Leistungsängsten und Alpträumen. Die einzige Fehlentwicklung, die *nicht* im Zusammenhang mit einer in den 50iger Jahren üblichen strengen Sauberkeitserziehung steht, nämlich das Bettnässen, muss trotzdem von Dinkel erwähnt werden. Scheinbar fühlt er sich dazu getrieben, am gesamten Katalog der neurotischen Symptomatologie seine Autobiographie abzuarbeiten. Er reflektiert somit seine Lebensgeschichte wortwörtlich im fremden, ihm äußerlichen Spiegelbild einer zur Zeit der Veröffentlichung relativ ungebrochenen Konjunktur psychoanalytischen, oftmals auch antipädagogisch motivierten Diskurses.⁴ Diese *Fixierung* auf eine wissenschaftliche Autorität – so plakativ sie auch immer in Dinkels Selbstdiagnose zu Tage tritt – hat gleichsam autosuggestive identitätsstiftende Effekte:

- Erstens *stabilisiert* sie das Ich. Die Autorität des psychoanalytischen Blicks, die sich Dinkel borgt, verspricht Gewissheit in paradoxer Form: Zwar weiß er nicht, wie es weiter geht, aber er hat zumindest den quasi wissenschaftlich gesicherten Halt und Trost, dass er weiß, warum es nicht weitergeht und wie es in der Vergangenheit dazu gekommen ist. Eines ist sicher, und das weiß er genau: Er ist neurotisch.
- Zweitens *autorisiert*, legitimisiert und *idealisiert* wissenschaftliche Autorität das moderne Ich. Im säkularen Zeitalter ohne metaphysische Legitimationsinstanzen behaupten nur noch die Wissenschaften den Nimbus überindividueller Legitimation. Darauf gestützt autorisiert sich der Biograph vor seinem Leserpublikum. Dinkel nimmt teil an der Theorie-Konjunktur der Psychoanalyse in den 70iger und 80iger Jahren des letzten Jahrhunderts. Er kann sich so darstellen als jemand, der auf der Höhe der Zeit ist, und das Wissen, das er für seine Deutung nutzt, ist nicht irgendein beliebiges! Es ist

⁴ Neuere Autobiographien sind ohne Rezeption wissenschaftlicher Diskurse kaum noch denkbar, auch wenn es dann schwer fallen kann, künstlerische Kreativität vom neurotischen Selbstdiagnose- oder Selbstheilungszwang zu trennen. Vgl. dazu Scheffer 1991, S. 221ff., oder aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Walter Bauer mit Bezug auf Oevermanns These von der „versozialwissenschaftlichenden Identitätsformation“ in: Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Weinheim 1997, S. 269ff.

ein politisches und therapeutisches Herrschaftswissen. Damit erklärte man damals die Fehlentwicklungen der kapitalistischen Gesellschaften, die sowohl die Gesellschaft selbst betreffen: ihre Entfremdungstendenzen, als auch die Individuen selbst. Denn ihre Identität wird durch ungerechte Herrschaft, durch Ausbeutung, durch den Warencharakter der Beziehungen wie auch durch die Verführungskraft der neuen Massenmedien beschädigt. Dinkel kann sich deshalb als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse darstellen, und zu diesen Opfern gehören auch die Eltern. Nur gibt es einen entscheidenden Unterschied: Seine Eltern wissen es nicht, er aber weiß es und hat damit ihnen gegenüber eine überlegene Position: er als Opfer der rigiden Erziehung seiner Eltern triumphiert in seiner autobiographischen Erzählung über sie: er ist der Experte, sie bleiben die Laien. Er diagnostiziert seine Fehlentwicklung und zugleich die diese bewirkenden Fehler seiner Eltern (mangelnde Liebe, Unkenntnis der kindlichen Bedürfnisse usw.) und ihre prinzipielle Unfähigkeit zur Einsicht (sie wüssten nicht, „was sie falsch gemacht hätten“). Wie schlimm die Eigendiagnosen auch immer ausfallen, wer sie für sich zu stellen vermag, hat das erreicht, was der idealistische Traum des neuzeitlichen Subjekts ist, die Selbsttransparenz durch Wissen. Insofern bedeutet die Diagnose des eigenen Krankseins ein Gewinn.

- Drittens ist das Schreiben der Autobiographie *ein moralischer Gewinn, ein später Sieg des Autobiographen über seine Erzieher⁵, und es verspricht einen unübersehbaren Distinktionsgewinn.⁶* Dinkel spielt sich mit großartiger verzeihender Geste zum abschließenden Richter über Eltern und Erziehung auf, als gäbe es dort ein eindeutiges „richtig“ oder „falsch“, als wären die Wirkungen so eindeutig und abschließend zu bestimmen, wie er es glaubt tun zu können. Hinzu kommt ein weiterer Sieg. Trotz aller Laster und negativer Eigenschaften oder beruflicher Probleme als Schriftsteller (nicht bloß in seinem Beruf als Schriftsetzer), er behauptet gegenüber seinen Eltern, besonders seinem Vater gegenüber, einen unüberholbaren sozialen Vorsprung. Er ist etwas Besseres, weil sozial anerkannter als sein Vater, der einfache Arbeiter mit den schwierigen Händen.

Der Sieger als Verlierer:

Die Gewinnliste, so scheint es, ist beträchtlich. Die *Fixierung* auf eine neurotische Lebensgeschichte wird zur Erfolgsgeschichte eines Autors, der sich kennen und akzeptieren gelernt hat und dessen Geschichte deswegen eine gewisse Kohärenz erreicht hat. Salopp formuliert: Das Ich ist „kaputt“, aber das mit Gewissheit. Aber *Fixierung* auf Psychologie eröffnet ein Set an Deutungsmöglichkeiten und begrenzt diese zugleich. **Das zeigt sich darin, dass**

⁵ Vgl. dazu Scheffer 1991, 260: „In der Auseinandersetzung mit Vätern oder Müttern unterliegen die Eltern der Sprachfähigkeit der schriftstellernden Töchter und Söhne“.

⁶ Vgl. zum sozialen Distinktionsgewinn des Schreibens für heranwachsende Jugendliche auch Imbke Behnken et al. 1997, S. 184 f.

er genau das mit sich selbst macht, was er seinen Eltern vorwirft: Er „presst sich in eine Form“, in ein „Schema“, in die von ihm kurzgeschlossenen quasiwissenschaftlichen Erklärungsraaster. Manche Wissenschaft ist selbst nicht ganz unschuldig daran, das zeigen die oftmals grob gestrickten psychoanalytisch orientierten antipädagogischen Diskurse vor rund zwanzig Jahren, als diese Autobiographie entstanden ist. Deshalb wird der scheinbare Gewinn mit einer Paradoxie erkaufte. Das Ich der Autobiographie verliert sich selbst und geht im (quasi)-professionellen Diskurs der Psychoanalyse unter. Nicht das unverwechselbare und einmalige Ich findet darin seinen Ausdruck, sondern sein neurotisches Gegenstück, das beschädigte Ich, das eine typische, also gerade nicht seine eigene Geschichte erzählt.

Dinkel scheint sich zum Ende seiner Erzählung zum souveränen Richter seiner Erziehungsgeschichte aufzuschwingen. Doch das wird konterkariert durch die Art der Erzählung. Sie vertreibt das Ich aus seiner Zentralstellung. Denn im Verlauf der Erzählung erweist der Erzähler sich wortwörtlich als *Subjekt*, als ein den typischen neurotischen Fehlentwicklungen *Unterworfenen, als bloßer Fall*. Offensichtlich gibt es hier **mehrere miteinander inkompatible spekulative Ich-Formationen in inkompatiblen Diskursen**. Das eine Subjekt wird als moralischer Souverän installiert, jedoch die verzeihende Geste wirkt unglaubwürdig; das andere liegt neurotisch fixiert auf der psychoanalytischen Couch und erscheint als Opfer der Verhältnisse. Gleichzeitig jedoch sitzt es sich als Therapeut gegenüber.

Hiermit möchte ich meine Interpretation abbrechen. Wir stoßen also auf ein erzählendes Subjekt, das in sehr ambivalenter Weise seine Erziehungsgeschichte erzählt. Sie ist in gewisser Weise seine eigene, und doch gehört sie ihm nicht, da er sie mit fremden Mitteln der wissenschaftlichen Deutung erzählt. Außerdem – seine Erziehungsgeschichte ist eigentlich eine Geschichte der Nicht-Erziehung, der Erziehung als unbewusste Repression, und es wird nicht plausibel, wie dieses Opfer der Erziehung in der Lage sein kann, sie reflexiv auf den Punkt zu bringen und sich als emanzipiertes Subjekt zu erweisen.

SCHLUSS : Grundlagen und Grundfragen der Erziehung WS 2007/8

Zusammenschau

Die Vorlesung verfolgte den Zweck, einige grundsätzliche, sowohl historische wie auch aktuelle Überlegungen über Fragen und Probleme der Erziehung allgemein und an konkreten Beispielen anzuschneiden. Außerdem wollte ich deutlich machen, dass es unterschiedliche Perspektiven auf Erziehungsfragen und Erziehungsprozesse gibt, nämlich die von Laien, von Professionen und von Wissenschaftlern.

In der **ersten Vorlesung** „Was ist schon normal“ sollten der Film und die Kommentierung folgende Aspekte zeigen:

- Erziehung ist ein alltäglicher Vorgang zwischen Erwachsenen und Kindern. Eine der Hauptaufgaben der Erziehung ist dabei Normalisierung: d. h. die Erziehung der Kinder in eine Gesellschaft hinein, die weitgehend von den Erwachsenen bestimmt und gestaltet wird.
- Jedoch im Gegensatz zur Erziehung früherer Generationen ist es heute „normal“, dass nichts mehr nur „normal“ ist, dass Ziele, Werte, Normen und Traditionen sich ständig in der schnelllebigen Zeit verändern und damit immer wieder aufs Neue auf dem Prüfstand stehen.
- Über Erziehung nachdenken und Erziehung praktizieren heißt dann für den Erwachsenen, als vom schnellen gesellschaftlichen Wandel selbst Betroffener unter den Bedingungen ständiger Unsicherheit und nicht eindeutiger Entwicklungstendenzen der Gesellschaft mit den Kindern und Jugendlichen Normen und Ziele auszuhandeln, ohne jedoch die Gewissheit zu haben, dass sie in Zukunft auch noch Geltung haben können.
- Erziehung: das ist also heute die Aufgabe, die Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, das jedoch ohne gesichertes und eindeutiges Wissen und ohne ein für allemal gültige Wertüberzeugungen und Handlungsregeln.

In der **zweiten Vorlesung** kam es mir am Beispiel des Erfurter Amoklaufes darauf an, auf unterschiedliche Redeweisen und unterschiedliche Weisen des Nachdenkens über Phänomene der Erziehung aufmerksam zu machen. Wir, die wir über Erziehung nachdenken, sind selbst in dieses Geschehen verstrickt. Denn wir haben eine langjährige Erziehungsgeschichte hinter uns. Wir sind – vereinfacht gesprochen –, zugleich „Opfer“ und „Täter“. Im frühen Alter als Kind und Jugendlicher scheint es so, als hätten wir weniger Möglichkeiten, an der eigenen Erziehung mitzuwirken, und im späteren Alter als Professionelle oder als Elternteil wird von uns verlangt, dass wir Erziehungsprozesse bewusster gestalten und dass wir darüber intensiver nachdenken, ja dass wir sie im Angesicht der von uns Erzogenen auch rechtfertigen können.

Das fürchterliche Erfurter Ereignis sollte beispielhaft zeigen, *wie schwierig es ist, eindeutige Wirkungen der Erziehung auf den Punkt zu bringen und gezielt nach Verursachern, nach verantwortlichen Personen für fehl laufende Erziehungsprozesse zu suchen.* Dass man sowohl auf Seiten der Eltern wie auch der Fachleute und der Presse glaubt, mit mehr oder weniger eindeutigen Ursachenvermutungen oder sogar Schuldzuweisungen arbeiten zu können, rechtfertigt jedoch nicht, leichtfertig über Erziehung

und Erziehungswirkungen zu reden. Man kann Erziehung nicht „falsch“ oder „richtig“ „machen“. So zu reden, verkennt Erziehung, denn sie hat oft, auf die Person und ihre Geschichte gesehen, keinen eindeutigen Anfang, keinen eng begrenzten Verlauf mit eindeutigen Handlungsweisen und auch kein eindeutiges Ende. Es gibt keine eindeutige und klare Ursachenlogik, weder in Bezug auf den Erfurter Fall noch in Bezug auf das eigene Nachdenken über Erziehung, die man selbst ausübt oder erfahren hat.

Deshalb ist es die Absicht meiner Vorlesung, nicht in feststehende Begriffe von Erziehung einzuführen, *sondern das Problembewusstsein hinsichtlich der Komplexität und Perspektivität der Erziehung zu schärfen*. Dazu ist es wichtig, auf historische und aktuelle gesellschaftliche Dimensionen und Bedingungsgefüge von Erziehung aufmerksam zu machen: die gesellschaftlichen, familiären, institutionellen und auch ganz persönlichen und individuellen Aspekte von Erziehung.

Die dritte Vorlesung über Metaphern der Erziehung sollte zeigen, dass „Erziehung“ weniger ein Begriff ist, den man definieren und damit festlegen kann, sondern vielmehr ein *Bedeutungsgeflecht aus Bildern, Worten, mehr oder weniger prägnanten Ideen, die oft sehr widersprüchlich ausfallen*. Bilder und Gegenbilder zeigen, dass Erziehung sich zwischen den Polen der Allmacht und der Ohnmacht der Pädagogik bewegt, also in unterschiedlichen Graden und Tendenzen ein eher optimistisches Bild von den Möglichkeiten der Pädagogik, der Formung und Beeinflussung der Menschen entwirft oder ein eher pessimistisches Bild hat.

Deutlich wird zugleich das Spektrum an Aktivitäten, das man mit Erziehung verbindet und das die gesellschaftlichen und historischen Dimensionen von Arbeit und Produktion widerspiegelt: in den Extremen von „Erziehung“ als künstlerisch-kreativem Akt bis hin zum technisch-herstellbaren Produkt; vom bloßen Führen und Geleiten und der Hilfe zu Selbsthilfe bis hin zur Verführung und Manipulation. Unsere Vorstellungen und Bilder sind an Menschenbilder, an Ziel- und Wertvorstellungen des guten Lebens gebunden.

Das Reden und Nachdenken über Erziehung erfolgt deswegen immer unter normativen und wertorientierten Gesichtspunkten. Sie wiederum sind sowohl persönlich wie auch an historischen und gesellschaftlichen Leitbildern orientiert. Heute ist es fast selbstverständlich, dass unsere Kinder zur Selbständigkeit erzogen werden und dass sie ein Mitspracherecht bei der Erziehung haben sollen. Einige Jahrzehnte davor betonte man eher die Autorität des Erziehers und den Gehorsam der Kinder.

In der vierten Vorlesung habe ich versucht zu systematisieren, wie das Phänomen der Erziehung gedeutet werden kann. Unstrittig ist: *Erziehung gehört zu den Grundfunktionen jeder Gesellschaft, zur ihrer Generativität*

und Produktivität. Darüber werden Generationenbeziehung und Generationenfolge geregelt. Sieht man von großen Brüchen und Katastrophen wie Kriegen, Naturkatastrophen usw. ab, so wird jede neue Generation in unserer Zivilisation in die Welt der älteren eingeführt, und zwar so, dass sie nicht nur das übernimmt und verwaltet, sondern auch *fortsetzt und verändert*. Erziehung ist also ein Produktivfaktor; durch sie kommt Entwicklung und Kreativität, also Veränderung in die Welt. In gewisser Weise bricht die jüngere Generation mit der älteren und geht eigene Wege, statt die alten Wege fortzusetzen.

Deshalb kann Erziehung nicht bloß die traditionellen Formen bewahren, sie scheint ein ständig problematisierendes und Reform orientiertes Unternehmen zu sein. Das wird sichtbar an den zeitgenössischen Auseinandersetzungen über Erziehung, am permanenten Wandel der Erziehungsvorstellungen; am Boom der Erziehungsratgeber, an den großen Erwartungen und Enttäuschungen gegenüber Erziehung, an den Schwierigkeiten, sich im Großen und im Kleinen darüber zu verständigen, was und wie welche Erziehung etwas bewirkt, verursacht, verhindert, befördert, verbessert oder verschlimmert.

Die fünfte und sechste Vorlesung hatte das Ziel, am Beispiel von Rousseau, einem der Klassiker der neuzeitlichen Pädagogik, die seit der Aufklärung vorherrschenden Diskurse über Erziehung auszuleuchten. *Dass sie selbst bei Rousseau sehr widersprüchlich sind, dass sie das weite Spektrum der Ohnmachts- und der Allmachtsvorstellungen über Erziehung umfassen*, war ein wichtiges Ergebnis. *Emile* erscheint als „Mensch“, und der Mensch ist für Rousseau repräsentiert in der Gestalt des „Mannes“. Der Erziehungsprozess ist eingespannt zwischen einer vorgesellschaftlichen rein menschlichen Natur des guten Wilden, einer kritisierungswürdigen feudalen und bürgerlichen, städtischen Gesellschaft und einer höchstmöglichen Selbstbestimmung des Emile. Im Hintergrund agiert mehr oder weniger deutlich der allgegenwärtige Erzieher, der den Weg und die geeigneten Mittel der Erziehung kennt. Sie bringen Emile dazu, das zu wollen, was er soll.

Sichtbar wird zugleich folgendes: Rousseau entwirft eine ökologische „Erziehungstheorie“; in ihr herrscht das Prinzip der Mütterlichkeit der Erziehung vor und in ihr wird die Lebensform der bürgerlichen Kleinfamilie proklamiert. Zugleich zeigt diese Erziehungsauffassung, dass in paradoxer Weise der „kindliche Eigensinn“ der kindlichen Bedürfnisnatur gebrochen und manipuliert werden muss, damit sich der „Eigensinn“ des Erwachsenen überhaupt entwickeln kann. Er ist der Ort für seine Selbständigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft. **Die Erziehung zur Freiheit und Autonomie erscheint so als ein paradoxes Geschäft. Das ist bis heute ein Problembestand unseres Erziehungsverständnisses.**

In der siebten Vorlesung habe ich diese hochaktuelle Diskussion über Erziehung zur Freiheit und Autonomie im Bildungsprozess historisch vertieft. Neuzeitliche Gesellschaften sind komplexe Gesellschaften. Immer mehr Menschen leben zusammen in immer weiter differenzierten arbeitsteiligen Funktionen und Spezialisierungen unter politischen und sozialen Machtverhältnissen, die zunehmend anonymer und wie die Bürokratien formaler werden. *Kurz: die Menschen werden immer abhängiger voneinander, jedoch sind diese Abhängigkeiten und Verflechtungen nicht mehr allein an Personen wie am absolutistischen Fürstenhof gebunden, sondern an Funktionen, das heißt an Berufsrollen, an Institutionen, an formalen und abstrakten Kompetenzen.* Moderne Gesellschaften, die Entwicklung und Fortschritt zum Bestandsprinzip erhoben haben und die sich deshalb immer schneller im Sozialen, Ökonomischen und Technologischen wandeln, verlangen von ihren Mitgliedern nicht Untertanengeist, Traditionsbewusstheit, Vaterlandstreue oder sonstige statische Tugenden des Gehorsams und der Untertänigkeit. **Ganz im Gegenteil: sie fordern Kreativität, Neugierde, Selbstständigkeit, Flexibilität und das heißt: Ungehorsam, Unangepasstheit, Selbständigkeit.**

So werden wie alle anderen und zugleich anders als alle anderen – dass sind die abstrakten Leitbilder moderner Erziehung. Ich habe versucht, deren Herkunft aus dem Zivilisationsprozess der neuzeitlichen Gesellschaft nachzuvollziehen. Das bürgerliche Individuum wird über die zivilisatorischen Dinge der guten Geschmacks gebildet, und von ihm wird erwartet, dass es die Normen des guten Geschmacks und des Benehmens verinnerlicht. Geschieht das erfolgreich, dann ist das Individuum zur Selbstbestimmung in der Lage. Es lernt also mittels intensiver Erziehung, die auf die Seele und nicht nur auf den Körper geht, sich selbst zu beherrschen, indem es zugleich die vorherrschenden gesellschaftlichen Normen übernimmt und kritisch auf Distanz hält. Selbstbestimmung und Freiheit werden ihm zur Pflicht, sie selbst sind nicht frei wählbar. Und so haben wir es mit Kindern zu tun, die genau diese schwierige Form der Unangepasstheit in aller Angepasstheit leben. Sie sind oft überraschend „vernünftig“ und zugleich überraschend unangepasst, unvernünftig, spontan – ja sogar fremd und deshalb auch irgendwie unheimlich.

In der achten und neunten Vorlesung wird das „fremde Kind“ zum Thema, das so genannte **Wolfskind**. Der Film über das amerikanische Wolfskind sollte in den Zusammenhang einführen, dass *unser Umgang mit Kindern in unterschiedlichen Perspektiven* erfolgt. Sie verdanken sich unseren unterschiedlichen Rollen und Funktionen, die wir einnehmen können oder sogar müssen und die *unterschiedliche Handlungslogiken wie Ordnungsmustern des Verstehens und Wissens* beinhalten. Die Perspektive von Laien, von professionellen Erziehern und von Wissenschaftlern weichen

erheblich voneinander ab, obwohl – so scheint es – alle doch mit demselben Kind, mit *Genie*, zu tun haben.

Wichtig war mir, nicht die eine Perspektive gegen die andere auszuspielen. Alle drei haben ihr partielles Recht: Oft können wir nur an einzelnen Menschen Fehlentwicklungen studieren und erforschen, aus denen wir dann über gezielte Forschungen, Testprozeduren usw. Ergebnisse gewinnen, die für viele andere Menschen wichtig werden.

Damit wird jedoch der konkrete einzelne Menschen unvermeidlich zum „Objekt“ der Forschungen. Dass dieses „Objekt“ nicht bloß zum „Objekt“ wird, das sollte zum berufsethischen Prinzip jeder Wissenschaft am und mit Menschen werden.

Der Film zeigt noch einen weiteren wichtigen Aspekt: Erziehung ist wesentlich Lebenshilfe, Unterstützung und Förderung, Lernhilfe. Das Kind arbeitet mit zunehmender sprachlicher und vorsprachlicher Kompetenz daran mit, sich den Erwachsenen verständlich zu machen, damit sie es besser und erfolgreicher erziehen können im Sinne der Normalisierung. Auch wenn *Genie* am Anfang als hilfloses Geschöpf erscheint, so wird es zunehmend zum Partner des Erziehungsgeschäfts, das sich helfen lassen will und sich dabei Mühe gibt. *Erziehung ist Vorgang zwischen mehreren Menschen als Ko-Partner, sie ist kein einseitiger Vorgang der Steuerung oder der Manipulation am „lebenden Objekt“.*

In der letzten Vorlesung vollziehen wir einen Perspektivenwechsel und betrachten Erziehung von der Warte des zu Erziehenden. Es ging um den Fall „Robert Dinkel“. Seine autobiographische Erzählung ist die Lebensgeschichte als Erziehungsgeschichte, die Geschichte, wie er zu dem geworden und gemacht worden ist, der er ist.

Erzieherische Prozesse, die wir an eigenem Leibe erfahren, sind oftmals nicht mehr bewusst, oder aber sie geschehen implizit, ohne genaue Absicht und ohne präzisen Handlungsrahmen im Alltag einer Familie, einer Schule oder eines Heimes. Nur im begrenzten Maße gelingt es erst nachträglich, sich dieser Prozesse bewusst zu werden oder sie, wenn sie schon erfolgt sind, zu rechtfertigen. Außerdem können wir Langzeitwirkungen erzieherischer Prozesse kaum prognostizieren oder berechnen. *Wer weiß schon als Elternteil, wie die eigenen Kinder die „Erziehung“ ratifizieren und uns damit zur Rede stellen. Wer weiß schon vorher, was gewissermaßen als Produkt „herauskommt“.* Denn die Zeitumstände ändern sich, damit auch die Einschätzungen der Erzogenen. Die Erziehungsdiskurse in der Öffentlichkeit ändern sich, und man bekommt völlig andere Sichtweisen von der Erziehung.

Nicht zuletzt haben wir am Beispiel von R. Dinkel oder auch des Erfurter Schülers gesehen, dass man in der Rückschau auf die Erziehungsprozesse zwar viele Vermutungen über gelungene oder misslungene Erziehungsprozesse anstellen kann, ja sogar gewagte kausale Schlüsse ziehen kann, aber die Retrospektive, die Rückschau, gehorcht einer

anderen Logik als die des unmittelbaren Handelns in einer aktuellen Situation, denn jedes Handeln mit Menschen bleibt ein offenes Geschehen. Wie sollte es anders sein, wirkt doch der andere, der zu Erziehende am Erziehungshandeln mit. Was Erziehung also bewirkt, bleibt wesentlich offen und kann nicht einseitig von der Warte des Erziehers aus bestimmt werden. Oftmals sind die Hintergründe und die Vergangenheit des Handelns nicht transparent. Sie beeinflussen jedoch unsere Handlungen und setzen sie in Szene.

Wer wie Robert Dinkel seine Erziehungsgeschichte schreibt, kommt ohne große Vereinfachungen, ohne Rationalisierung, ohne einfache Strickmuster der Erklärung nicht aus. Das gilt auch für die, die die Motive des Robert Steinhäuser aufzuklären versuchen. Letztlich bleibt immer ein Erklärungsrest, der Verdacht, den komplexen Prozessen nicht gerecht werden zu können. Robert Dinkels Erzählung zeigt auch, dass in gewisser Hinsicht Erziehung nie abgeschlossen werden kann, auch wenn man sich als „Objekt“ oder „Opfer“ sieht. Lebensgeschichtlich ist Erziehung Teil der eigenen Biographie, und wir beziehen *Stellung* zu ihr: Wir mögen sie kritisieren, rechtfertigen, verdammen – immer deuten wir Erziehung als Teil von uns selbst und versuchen so, uns darüber klar zu werden, wie wir sind. Die Deutungen bleiben prekär und werden in den Lebensjahren und je nach Wissen anders ausfallen.

Auch benutzen sie das Wissen und die Schemata, die uns unsere Zeit und unsere Gesellschaft vermitteln, und diese verändern sich ebenfalls. In früheren Zeiten mag man unter der Deutungshoheit der Kirche oder einer Religion sich als Sünder interpretieren, später wie bei R. Dinkel unter der Deutungshoheit der Psychoanalyse als Neurotiker. Es ist sicher ein Schritt in der Entwicklung über den Stand von R. Dinkel hinaus, wenn man schließlich die eigene Deutung relativiert und Einblick in die Deutungsvielfalt gewonnen hat. Dann wird man grundsätzlich gegenüber jeder allzu eindeutigen Deutung skeptisch bleiben. Viele neuere autobiographische Versuche *spielen* deshalb mit Deutungsversatzstücken und nehmen ihnen den Ernst, der vielleicht bei Dinkel noch hervor scheint. Es könnte sein, dass man mit zunehmendem Alter aus der Vogelperspektive die eigene Erziehungsgeschichte auch nicht mehr so wichtig nimmt. Schule, Kindheit, Jugend usw. – sie werden in der Rückschau zu Episoden im Lebenslauf neben anderen. Vielleicht ist das Berufsleben oder eine markante Krisenzeit im Erwachsenenalter sehr viel gewichtiger als die zwei Jahrzehnte der Kindheit und Jugend?

Da man nicht zugleich Betroffener und bloß beobachtender Zeuge der eigenen Erziehungsgeschichte sein kann, gibt es keinen objektiven Standpunkt zur erlebten, erlittenen und erfahrenen Erziehung. Selbst die Erziehungswissenschaftler und professionellen Erzieher können ihn nicht behaupten, es sei denn, sie klammern ihre eigene Kindheit und Jugend aus – auf Kosten ihrer eigenen Sensibilität und „Leiden-schaft“ im wortwörtlichen Sinne.

Ich komme zum Schluss des Schlusses: Dass Erziehung also kein eindeutig bestimmbares Phänomen ist, dass es viele konkurrierende Vorstellungen und Bilder über Erziehung gibt, die sich historisch wandeln, dass auch wissenschaftliche Erklärungsmuster nicht immer Aufklärung versprechen können, alle diese Aspekte der Unsicherheit, der Vieldeutigkeit und der Unbestimmbarkeit der Erziehung sollten in dieser Vorlesung das Problembewusstsein schärfen helfen. Es ist zu einfach, wenn Eltern in der Rückschau resigniert sagen: „Wir haben alles falsch gemacht!“ (Steinhäuser-Eltern). Es ist auch zu einfach, wenn man mit den Mitteln einer ins Alltagsbewusstsein abgesunkenen Psychoanalyse feststellt, dass man einige handfeste Neurosen von den Eltern verpasst bekommen hat und man dadurch in seinem Leben eigentlich Opfer der Verhältnisse wurde (wie R. Dinkel). Erziehung ist weder ein bloßes Machen, Formen, Bilden noch ein bloßes Wachsen-lassen, Reifen-lassen, Behüten, Beschützen, Bewahren usw. Deswegen ist es wichtig und wurde es in der pädagogischen Tradition immer wichtiger, sich kritisch gegenüber Allmachts- und Ohnmachtvisionen von Erziehung zu verhalten.