Kinder sind anders : einige Überlegungen zur Ambivalenz der Erziehung [Fortsetzung]

Autor(en): **Herzog, Walter**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **67 (1980)**

Heft 21

PDF erstellt am: **25.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-536071

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Kinder sind anders 2. Teil*

Einige Überlegungen zur Ambivalenz der Erziehung

Walter Herzog

Die gesellschaftliche Notwendigkeit der Kindheit

Die Entwicklung der zivilisatorischen Strukturen ist es nun, die mit der Kindheit in Zusammenhang gebracht werden muss. In einer Gesellschaft, die sich immer stärker ausdifferenziert, immer grössere Abstraktheit der Kommunikation und immer weiter reichende Implikationen des Handelns aufweist, werden an das Verhalten der Menschen entsprechend komplexe Ansprüche gestellt. Der Aufbau psychischer Strukturen, die der gewandelten gesellschaftlichen Lage entsprechen, wird ein unabdingbares Erfordernis des Funktionierens der Gesellschaft. Die Erziehung gewinnt eine Bedeutung, die sie in der mittelalterlichen Gesellschaft noch nicht haben konnte. Dort, wo das Verhalten der Menschen weitgehend situativ gesteuert wird, wo auch die soziale Kontrolle von aussen wirkt, ist ein geringes Mass an Erziehung notwendig. Eine internalisierte Verhaltenssteuerung ist überflüssig und braucht daher nicht ausgebildet zu werden. Eine Kindheit ist nicht nötig. Ebenso erübrigen sich Familie und Schule. Anders in der modernen Gesellschaft. Das Kind kann den Schritt zum Erwachsensein nicht erziehungsfrei tun. Die Kindheit erweist sich als objektive Notwendigkeit einer komplex differenzierten Gesellschaft. Der historische Zivilisationsprozess, der zur modernen Gesellschaft geführt hat, muss vom Kind als individueller Zivilisationsprozess rekapituliert werden. Die Kindheit ist also keine «Entdeckung», auch keine «Erfindung», sie ist vielmehr etwas, was aus dem Wandel der gesellschaftlichen Figurationen notwendigerweise hervorgegangen ist.

Diese Überlegungen sind als Arznei gegen Romantisierungen und regressive Phantasien zu nehmen. Die isolierte Bejammerung der zeitgenössischen pädagogischen Zustände führt zu völlig fehlerhaften Analysen und Folgerungen hinsichtlich der Möglichkeit pädagogischer Reformen. Die Idee einer «Abschaffung der Erziehung» ist auf dem soziologischen Auge blind. Erziehung und Kindheit in einer gesellschaft abzuschaffen, wo Erwachsensein, Familie und Staat eine mit dem Mittelalter nicht vergleichbare Funktion haben, kommt einer Auslieferung des Kindes an die Gewalt der Strukturen gleich, die diese moderne Gesellschaft durchziehen. Ein Erziehungsverhältnis, das sich als historische Notwendigkeit herausgebildet hat, kann nicht tel quel aufgelöst werden, gerade auch dann nicht, wenn man erklärtermassen *für* die Kinder Partei ergreift. Nicht Abschaffung, sondern Veränderung muss die Parole heissen. Eine Bekämpfung des institutionellen Geschwürs, das sich um das Kind herum errichtet hat, sollte unser Ziel sein, nicht die Verdammung der Erziehung.

Die pädagogische Ambivalenz

Wir sehen in unserem modernen Verhältnis zum Kind im allgemeinen einen Fortschritt zum Besseren. Daran ist zweifellos etwas Wahres. Denn mit der Anerkennung der Kindheit als einer besonderen menschlichen Lebensphase ist es gelungen, die Kinderarbeit einzudämmen, gesetzliche Grundlagen für den Kinderschutz zu schaffen und wirksam Partei für die Sache der Kinder zu ergreifen. Doch auf dem Hintergrund unserer Zivilisationsgeschichte ist die Parteinahme für das Kind eine problematische Angelegenheit. Die Differenz, die der geschichtliche Prozess zwischen Kindern und Erwachsenen produziert hat, lässt eine unzweideutige Beziehung zum Kinde kaum zu. Denn das Kind als Kind zu sehen bringt allzu leicht den Drang hervor, es zum Erwachsenen zu machen und die Differenz einzuebnen, die sich zwischen den Altersgruppen aufgetan hat. Für die Sache der Kinder einzustehen, wird damit zur verkappten Bevormundung der Kinder. Das zeigt sich bereits deutlich bei jenem Pädagogen, der wohl erstmals nachdrücklich für die Kinder Partei ergriffen hat: JEAN-JACQUES ROUSSEAU.

In seinem Erziehungsroman «Emil», veröffentlicht 1762, tritt ROUSSEAU deutlich für die

* Teil 1 ist erschienen in Nr. 18, S. 662–668

Anerkennung der Besonderheit des Kindes ein: «Man muss den Erwachsenen als Erwachsenen und das Kind als Kind betrachten. Die Natur will, dass Kinder Kinder sind ... Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.» Dieses Bewusstsein von der Eigenheit des Kindes geht nun in eigenartige Parallele mit der Propagierung von Erziehungsmassnahmen, die eine deutliche Unterordnung, wenn nicht gar Unterdrückung des Kindes beinhal-

Bei Kindern den Zwang und bei Erwachsenen die Vernunftgründe anzuwenden, das ist die natürliche Ordnung. (Rousseau)

ten: «(Der Zögling) braucht nur zu wissen, dass er schwach ist und ihr stark, dass er also notwendigerweise von euch abhängig ist. Das muss er wissen, lernen und fühlen. Euer *Nein* muss eisern sein. Wenn das Kind fünf-, sechsmal seine Kräfte daran erschöpft hat, macht es keine weiteren Versuche mehr. Bei Kindern den Zwang und bei Erwachsenen die Vernunftgründe anzuwenden, das ist die natürliche Ordnung. Übrigens gibt es hier keinen Mittelweg. Entweder gar nichts fordern oder es dem unbedingten Gehorsam unterwerfen. Ganz schlechte Erziehung ist, das Kind zwischen seinem und eurem Willen schwanken zu lassen und zu streiten, wer wessen Herr ist. Dann wäre mir hundertmal lieber, wenn das Kind immer der Herr ist. Zweifellos darf (das Kind) tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, dass es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht voraus bedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne dass ihr wüsstet, was es sagen wird.» Etc. ROUSSEAU fordert, das Kind habe das zu tun, was der Erzieher will. Der Wille des Kindes habe vom Willen des Pädagogen gebrochen zu werden. Dabei wird das Mittel der *List* besonders empfohlen: das Kind soll, ohne es zu merken, zu dem gebracht werden, was der Erzieher will. Es ist ein eigenartiges Zusammengehen der Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit mit der Propaganda für die Beherrschung des Kindes, das uns ROUSSEAU hier vermittelt. Was haben wir davon zu halten? Handelt es sich um eine historische Zufälligkeit? Ein noch ungenügend entwickeltes pädagogisches Bewusstsein? Ein Ungenügen der ersten Erzieher, ihre Aufgabe vollumfänglich wahrzunehmen? Oder haben wir mit systematischen Gründen zu rechnen? Ist die pädagogische Beziehung unabdingbar eine *Macht*beziehung?

Die Antwort hat wohl im Sinne einer tendenziellen Bajahung der letzten Frage auszufallen. Wo das Verhältnis Kinder-Erwachsene *keine* altersgebundene Differenzierung aufweist, ist eine egalitäre Beziehung zu erwarten, abgesehen selbstverständlich von möglichen anderen Statusbarrieren. Das «Kind» ist nichts anderes als der «Erwachsene». Ein besonderes Verhältnis dem Kinde gegenüber ist ohne das Bewusstsein der «Kindlichkeit» des Kindes zum vorneherein nicht möglich. Eine Machtbeziehung aufgrund von Alterskategorien ist nicht denkbar. Erst die Anerkennung der Kindheit als einer besonderen Lebensphase, charakterisiert durch spezifische «Defizite», wie fehlende oder ungenügend entwickelte Vernunft, moralische Gefährdung, Unachtsamkeit etc., macht ein entsprechendes *Verhalten»* dem Kinde gegenüber möglich. Die «Entdekkung» des Kindes bewirkt ein Verhalten, das dieser Entdeckung entspricht. Kinder werden als Kinder behandelt. Erst dadurch entsteht zwischen Kindern und Erwachsenen eine Ungleichheit. Und erst dadurch ist die Möglichkeit von Herrschaft, Autorität und Gewalt den Kindern gegenüber gegeben.

Die Möglichkeit ja, aber auch die Notwendigkeit? Auch die Notwendigkeit, und zwar sobald wir akzeptieren, dass der Mensch kein ausschliesslich von der Natur determiniertes Wesen ist. Wird Erwachsenheit als sozial und kulturell bestimmter Zustand des Menschseins verstanden, so kann die Kindheit wohl Vorstadium dieser Erwachsenheit sein, niemals aber der Weg vom Kinde zum Erwachsenen eine rein natürliche Entwicklung darstellen. Nicht zufälligerweise ist die Zeit ROUSSEAUs ausgefüllt von einem wachen Interesse für die Grenzen zwischen Natur und Kultur. Das Ausmass der kulturellen Determiniertheit des Menschen ist ein ständiges Thema der wissenschaftlichen und der öffentlichen Diskussion. Die «wilden Kinder» übten auf die damalige Zeit eine enorme Faszination aus. Man versuchte, sich aus Abnormitäten und Fehlentwicklungen ein Bild der menschli-

chen Natur zu machen. Und man erkannte, wie sehr die Natur des Menschen der Erziehung durch den Menschen selbst bedarf. Es ist die Zeit, in der DANIEL DEFOE seinen «Robinson Crusoe» schrieb. Wohl nicht zufällig liest ROUSSEAUs Emil als erstes Buch, das für lange Zeit seine ganze Bibliothek ausmachen und auch später immer einen besonderen Platz einnehmen soll, gerade diesen «Robinson Crusoe».

In dem Moment, wo der Mensch als ein der Natur partiell entflohenes Wesen gesehen wird und das Kind als ein noch nicht erwachsener Mensch gilt, wird Erwachsensein als *Ziel* formuliert. Erwachsen zu sein wird eine normative Kategorie und das Kind zu einem Wesen, das auf diese Normativität hingeführt werden soll. Der Begriff der Kindheit wird mit der Idee der Unvollständigkeit, Unvollkommenheit und Unreife angereichert. Die pädagogische Dialektik von Sein und Sollen bricht durch. Das Kind wird zum Objekt des Bemühens, die Diskrepanz zwischen Sein (Kindheit) und Sollen (Erwachsenheit) zu reduzieren. Der Erwachsene weiss um die Ziele der Erziehung, das Kind weiss davon nichts, *kann* davon nichts wissen. Wohl lässt sich das Kind zum Ziel der Erziehung führen, aber es kann das Ziel selbst nicht kennen. Allein der Erzieher weiss davon. Zwangsläufig errichtet sich dadurch ein Herrschaftsverhältnis, denn nur derjenige, der Macht über den anderen hat, kann diesen anderen der Normativität der eigenen Sollensvorstellungen unterwerfen. Die Kinder sind dorthin zu führen, «wo man sie haben möchte»; sie werden zum «Werk» des Erziehers (ROUSSEAU).

Der Glaube an ein erziehungsfreies Aufwachsenlassen der Kinder ist von einer Armut an historisch-gesellschaftlichem Bewusstsein getragen.

Die Gefahr, die den Kindern aus dieser ambivalenten pädagogischen Grundstruktur erwächst, ist unverkennbar. Das Abgleiten in die Tyrannei über das Kind ist eine permanente Möglichkeit der Erziehung, eine Möglichkeit, die sich überhaupt erst mit der gesellschaftlichen Produktion des Kindes eröffnet hat! Jede Erziehung muss darum bemüht sein, dieses Abgleiten zu vermeiden. Die Frage nach den Möglichkeiten des Menschseins und der Vernünftigkeit unseres Erwachsenseins kann daher aus dem Verhältnis zu unseren Kindern nicht ausgespart werden. Die aufgeklärteste Antwort auf diese pädagogische Problematik ist vermutlich darin zu sehen, das Ziel der Erziehung so zu formulieren, dass das Kind gerade aus der Abhängigkeit der pädagogischen Situation in die Unabhängigkeit der Selbständigkeit und Selbstbestimmung entlassen werden kann. Die Antwort ist prekär, denn sie kann keine Garantien abgeben. Der Weg aus der Herrschaft in die Freiheit ist immer wieder neu zu erschliessen. Es wird auch immer wieder Versuche geben, das Dilemma grundsätzlich zu lösen und entweder in der Erziehung die totale Unterwerfung des Kindes unter den Willen der Erwachsenen zu fordern oder aber die Erziehung in jeder Hinsicht für überflüssig zu erklären. Damit zeigt sich, dass der Ruf nach einer Abschaffung der Erziehung die Kehrseite der Unterdrückung des Kindes ist, keineswegs aber zu einer «Befreiung» des Kindes führt. Der Glaube an ein erziehungsfreies Aufwachsenlassen der Kinder ist von einer Armut an historisch-gesellschaftlichem Bewusstsein getragen. Die Kindheit ist nicht isoliert aufkündbar. Kindsein und Erwachsensein sind Aspekte einer menschlichen Ganzheit, die sich nicht stückhaft in Frage stellen lässt. Die isolierte Aufhebung der Kindheit bedeutet in Wirklichkeit eine Bedrohung des Kindes, seine Auslieferung an eine Gesellschaft, die für das Kind nicht mehr in dem Masse offen ist, wie es die mittelalterliche war. Der Ruf nach der Abschaffung der Erziehung ist daher genauso brutal wie die Forderung nach der bedingungslosen Unterwerfung des Kindes.

Die Verkindung des Kindes durch die Erwachsenen

Die Gefahr der Unterdrückung des Kindes, die in der historisch gewachsenen Ambivalenz der Erwachsenen-Kinder-Beziehung wurzelt, ist nicht die einzige Bedrohung des Kindes. Die Erziehung ist immer auch von der zusätzlichen Gefahr bedroht, über ihr Ziel hinauszuschiessen und ihre Existenzberechtigung quasi künstlich herzustellen. Denn Erziehung kann es nur dort geben, wo es Kinder gibt. Die Erzieher sind daher leicht geneigt, ihre

Existenznotwendigkeit dadurch zu beweisen, dass sie die Kindheit sekundär bestärken. Die Kindheit wird somit nicht allein gesellschaftlich produziert, sondern auch pädagogisch. Dieser Mechanismus ist bereits bei ROUSSEAU angelegt. Wenn er die Aufgabe des Erziehers wie folgt bestimmt: «Es ist die Aufgabe derer, die (das Kind) leiten, ihm die Kindheit zu erhalten. ... Es soll weder Tier noch Erwachsener sein, sondern Kind.», dann heisst das nichts anderes, als dass der Pädagoge *seinen* Begriff von Kindheit als Massstab an das Verhalten des Kindes anlegt und dafür sorgt, dass das kindliche Verhalten der Kindheitsvorstellung des Erziehers angenähert wird. Der Erzieher sorgt dafür, dass sich das Kind wie ein Kind verhält. Die Idee der Kindgemässheit wird zu einer Richtlinie des pädagogischen Handelns. «Das Kind muss einsehen, dass es in seinem Alter dazu noch nicht würdig ist» (ROUSSEAU). «Unglückliche Kinder, die nie recht Kinder gewesen, nie ganz als Kinder behandelt worden sind ...» (JOHANN HEINRICH CAMPE).

Insbesondere die Schule ist in ihrer Bedeutung als Institution der «Verkindung» der Kinder kaum zu überschätzen. Die Standardisierung der schulischen Karriere parallel zum biologischen Alter war dem 17. und noch dem 18. Jahrhundert fremd. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts entsteht die Idee einer Entsprechung von Alter, geistiger Fähigkeit und Schulstufe. Das Alter der Schüler wird zum Kriterium, an dem sich der Entscheid für oder gegen deren Eignung für die Schule orientiert. Es entwickelt sich die Vorstellung eines bestimmten Alters, in dem das Kind für die Schule «reif» ist. Frühreife wird missbilligt. Kindern, die die «Schulreife» noch nicht erreicht haben, wird der Zugang zur Schule verwehrt oder sie haben die unteren Klassen zweimal zu absolvieren. Damit wird institutionell für eine Differenzierung der kindlichen Entwicklung in eine verlängerte frühe Kindheit («Vorschulzeit») und die Schulzeit gesorgt. Wunderkinder sind nicht mehr zulässig und kaum noch denkbar. Das Kind wird unter der Schablone der Alterskategorie erfasst. Das Lerntempo wird institutionell vorbestimmt. Es entsteht eine verordnete Aussenlenkung der Kinder.

Die Kinder als Vorstufe der Erwachsenen

Aber nicht nur die Unterdrückung des Kindes und die selbstgeschaffene Kindlichkeit der Kinder sind permanente negative Möglichkeiten der Beziehung zu unseren Kindern. Die vielleicht grösste Bedrohung der Kinder liegt in der Einschnürung unserer Wahrnehmungsfähigkeit, die die Idee der Kindheit und unsere Vorstellung von Kindheit mit sich bringen. Ist die Kindheit einmal produziert und die Erziehung zu einem notwendigen Funktionselement der Gesellschaft geworden, so sehen wir die Kinder nur noch in eingefahrenen Geleisen. Die Kindheit hat in unseren Augen keine Bedeutung für sich. Sie ist ein Stadium des Vorläufigen und Vorübergehenden. Das Kindsein ist nicht das wirkliche Menschsein. Es ist *Noch-nicht-erwachsen-Sein* und dementsprechend ein Vor-Leben, eine Vor-Stufe des Erwachsenseins. So sehen wir es und richten in diesem Sinne die Familie und die Schule als einen *Schonraum* ein, einen Ort, wo die Kinder von der wirklichen Welt abgeschirmt und von den grossen Problemen der Erwachsenen ferngehalten werden, wo sie sich im Unernst auf den «Ernst des Lebens» vorbereiten können.

Unsere Sprache und unsere Theorien passen sich dieser Sicht an: Wir sprechen von der «animistischen» Wahrnehmung der Kinder, vom «Egozentrismus» ihres Denkens, vom «Relativismus» der Pubertät, vom «Moratorium» der Jugendzeit etc., und meinen damit Stufen einer Entwicklungslogik, die mit Notwendigkeit zum Erwachsensein führt. Wir verstehen das Kind als eine Frühform unser selbst. Wir sind der Massstab, an dem wir es messen. Deshalb erscheint es uns als ein unfertiges, unvollständiges und unreifes Wesen. In der Folge brauchen wir die Kinder nicht ernst zu nehmen! Sie sind ja keine wirklichen Menschen. Sie sehen die Welt nicht objektiv; sie denken unlogisch; sie glauben falsche Dinge; sie sind Gefangene ihrer Phantasie; sie haben den Kopf voller Flausen; sie sind so empfindlich etc. Von Kindern ist daher nichts zu lernen. Sie können unser Denken und unser Weltbild nicht bereichern. Was in den Kindern vorgeht, ist für uns nicht von Bedeutung. Denn was sollen wir mit jemandem, der falsch denkt, die Wirklichkeit nicht objektiv sehen kann, unreife und übertriebene Ideen hat?

Die Beziehung zu unseren Kindern reduziert sich darauf, sie zu dem zu bringen, was wir als unser Erwachsensein verstehen.

Wir sehen keinen Anlass, uns ernsthaft mit der Welt der Kinder, ihrem Denken und Erleben auseinanderzusetzen. Wir hören kaum auf das, was uns Kinder sagen. Und wenn wir doch einmal zuhören, dann nur um zu korrigieren, zu verbessern, zu sagen, wie es «wirklich» ist. Wir sehen im Kind lediglich die Differenz zu uns Erwachsenen und motivieren unsere ganze Auseinandersetzung mit den Kindern im Interesse, diese Differenz auszuräumen. Die Beziehung zu unseren Kindern reduziert sich darauf, sie zu dem zu bringen, was wir als unser Erwachsensein verstehen.
Kinder sind höchstens etwas zu unserer Belustigung. Wie niedlich sind sie doch, die Kleinen. Wie naiv und unschuldig. Wie unbeholfen in ihren Versuchen, die Welt zu bewältigen. Wie «unlogisch» ihr Denken, wie phantastisch ihre Ideen, wie seltsam ihre Erlebnisse. Als Exotik vermag uns die Welt der Kinder zu faszinieren und zu amüsieren. Aber gerade dadurch betrifft sie uns nicht.

Wir halten unsere Wirklichkeit für «wirklicher» als die Wirklichkeit der Kinder.

Die Kinder als Spiegel der Erwachsenen

Wir begegnen den Kindern in instrumenteller Absicht: nicht sie als das nehmen, was sie sind, sondern sie zu dem machen, was sie sein sollen, ist unsere Devise. Wir verpassen damit die Chance, uns selbst besser kennen zu lernen. Kinder zeigen uns Möglichkeiten und Formen des Menschseins, die unserem Bewusstsein fremd sind. Wahrnehmungsweisen, Denkformen, Bewegungsarten, Verhaltensweisen, Erlebnisse, Kommunikationsformen etc., die wir nie gekannt oder aber längst verdrängt haben. Kinder können uns auf das aufmerksam machen, was wir nicht oder nicht mehr sind. Sie können uns an das erinnern, was wir von uns abgespalten haben. Sie können uns lehren, die Welt anders zu sehen. Wir sind uns sehr sicher im Glauben an die Überlegenheit unserer Weltsicht. Wir halten unsere Wirklichkeit für «wirklicher» als die Wirklichkeit der Kinder. Doch wäre es nicht denkbar, dass es mindestens so gute Argumente für die Richtigkeit der kindlichen Weltsicht gibt? Wir sehen nicht die sich selbst genügende Lebensform, die das Kindsein darstellt. Wir sehen die Kinder nicht als Menschen, deren Erfahrungen und Erkenntnisse den unseren *gleichwertig* sind und uns daher unmittelbar betreffen. Vielmehr sind uns Kinder Vor-Menschen, Vor-Erwachsene und damit keine ernsthaften Auseinandersetzungen wert. Dabei könnten wir von den Kindern viel lernen. Wir könnten die Intensität nutzen, mit der sie ihre Welt und uns Erwachsene erleben. Die Erfahrungen unserer Kinder könnten uns Anlass geben zur Erweiterung unserer Selbsterkenntnis. Genauso wie wir als Erwachsene Spiegel sind, in denen sich die Kinder reflektieren und dadurch zu sich, ihrer Identität, finden, genauso könnten uns Erwachsenen die Kinder Spiegel sein: in den Kindern könnten wir uns ebenso kennenlernen wie sich die Kinder in uns!

Zusammenfassung und Folgerungen für eine humane Erziehung

Unsere Zivilisationsgeschichte hat zu einer Differenz von Kindern und Erwachsenen geführt. Die Erwachsenen sind komplizierte, vielschichtige und undurchsichtige Wesen geworden. Die Kinder fallen auf durch ihre Andersartigkeit. Von den Erwachsenen wird diese Andersartigkeit als *Unvollständigkeit* gesehen, als Vorstufe zum Erwachsensein. Dadurch entsteht eine Ambivalenz im Verhältnis zu den Kindern. Einerseits ermöglicht die Erkenntnis der kindlichen Andersartigkeit den Schutz der Kinder vor unmenschlichen Ansprüchen wie Arbeit, Gewalt, Misshandlung etc. Andrerseits bewirkt die Wahrnehmung der Kindheit als einer blossen Vorstufe des Erwachsenseins eine Haltung der Lenkung, des Eingriffs, der Beherrschung etc. Jene kindliche Andersartigkeit, die nicht blosses Vorstadium des Erwachsenseins ist, nehmen sie nicht wahr, unterdrücken sie und lassen sie nicht an uns herankommen. Wir sind damit in Gefahr, den Kindern eine von uns gemachte

Wir schaffen eine Kinderwelt im Sinne unserer Schemata von Kindgemässheit.

Kindheit aufzuzwingen. Wir schaffen eine Kinderwelt im Sinne unserer Schemata von Kindgemässheit. Wir machen Bücher für Kinder, Lieder für Kinder, Feste für Kinder, Kleider für Kinder, Fernsehen für Kinder, Radio für Kinder, Spiele für Kinder, Spielzeug für Kinder, Kindergärten für Kinder etc., alles nach unseren Vorstellungen davon, was den Kindern gemäss ist.

Die Statistiken geben ein beredtes Zeugnis von der desinteressierten und gleichgültigen Einstellung unserer Gesellschaft den Kindern gegenüber.

Und ist nicht sogar die Kindersprache eine Eigenproduktion von uns Erwachsenen? Wir verkindlichen die Kinder. Wir richten ihre Welt ein, indem wir unsere Welt entproblematisieren, verharmlosen, harmonisieren und dosieren. Die Kinder werden in eine heile Welt hineinmanövriert, aus der sie im Moment, wo sie erwachsen werden sollen, nur unter Mühen herausfinden: sie «pubertieren». Die Erziehung wird zu einem *kustodialen System,* einer Institution der Bewahrung, Bevormundung und Kontrolle. Das erzieherische Geschehen gefriert zu einer Mechanik der Machtausübung. Die Unterdrückung der Kinder ist die Folge der Wahrnehmung der Kindheit als blosser Vorstufe des Erwachsenseins. Zusammen mit dem Desinteresse an den Kindern, das in derselben Wahrnehmung wurzelt, ergeben sich die Koordinaten der Kinderfeindlichkeit unserer Gesellschaft. Die Statistiken geben ein beredtes Zeugnis von der desinteressierten und gleichgültigen Einstellung unserer Gesellschaft den Kindern gegenüber. Immer mehr Kinder werden verletzt und getötet im Strassenverkehr. Kinder werden geschlagen, misshandelt und sexuell missbraucht. Kindliche Verhaltensstörungen nehmen zu. Ebenso psychosomatische Symptome und Schulstress. Noch immer ist es in unseren Schulen gesetzlich erlaubt, Kinder körperlich zu strafen. Die Zahl der Selbstmordversuche und der Selbstmorde von Kindern und Jugendlichen ist erschreckend gross. Der kindliche Lebensraum wird zunehmend eingeschränkt, innerhalb wie ausserhalb unserer Wohnungen. Wir drängen die Kinder ab in einengende Reservate. Etc.

Vielleicht mag all das Anlass dazu geben, die Erziehung abschaffen, die Kindheit verbieten und die Kinder «befreien» zu wollen. Doch wir haben gesehen, dass die Kindheit kein isoliertes Moment unserer Gesellschaft ist. Sie ist als Folge eines Wandels der menschlichen Figurationen zu verstehen, in den die verschiedensten institutionellen Bereiche einbezogen sind und an dem sowohl geplante wie ungeplante Prozesse teilhaben. Die Kindheit ist nicht etwas übergeschichtlich Invariantes, das einmal entdeckt werden musste und ein andermal wieder vergessen werden könnte. Sie ist auch nicht etwas, das zu erfinden war und dementsprechend wieder rückgängig gemacht werden könnte. Die Kindheit ist vielmehr ein Moment der menschlichen Beziehungen, eine Seite der modernen Gesellschaft, wie der Erwachsene, die Familie, der Staat andere Seiten der Gesellschaft darstellen. Es ist daher nicht möglich, die Ambivalenz der Erwachsenen-Kinder-Beziehung, in die uns der Zivilisationsprozess getrieben hat, durch punktuelle Massnahmen aufzulösen. Diese Ambivalenz *auszuhalten* ist echtes pädagogisches Ethos. Sowohl der Ruf nach der Abschaffung von Erziehung und Schule wie die Forderung nach der Unterwerfung des Kindes unter den Willen der Erwachsenen *entziehen* sich der pädagogischen Verantwortung.

Im Anderssein der Kinder liegt eine von den Erwachsenen noch kaum genutzte Chance, sich selbst zu erkennen.

Die Auslieferung des Kindes wie die Unterdrückung des Kindes sind permanente Gefahren der Erziehung, die sich wohl dann am ehesten überwinden lassen, wenn wir in der historisch gewachsenen Differenz von Kindheit und Erwachsenheit einen *Appell zur Öffnung unser selbst* sehen können. Im Anderssein der Kinder liegt eine von den Erwachsenen noch kaum genutzte Chance, sich selbst zu erkennen. Wenn wir sehen lernen, wie genau die Kinder uns wahrnehmen und reflektieren, wie sie unser Verhalten und unseren Charakter spiegeln und uns dadurch zu einer vertieften Beziehung zu uns selbst verhelfen können, dann sind wir davor geschützt, unsere Kinder zu verraten oder zu unterdrücken.

Wenn wir in diesem Sinne die ambivalente Differenz von Kindheit und Erwachsenheit als Chance zur Öffnung und Erkenntnis unserer eigenen Identität wahrnehmen und nutzen, dann ist Erziehung nicht mehr ein eingleisiges und monokausales Geschehen, etwas, was von den Erwachsenen zu den Kindern fliesst. Erziehung ist nicht mehr die blosse Vervollständigung eines noch unfertigen menschlichen Wesens. Vielmehr ist die Erziehung ein wechselseitiges Verhältnis, ein interaktives Geschehen, das von beiden Seiten ausgeht und auf beiden Seiten Veränderungen zu bewirken vermag. Dann tritt nicht mehr allein das Kind, sondern auch der Erwachsene aus dem Erziehungsverhältnis als ein Veränderter heraus. Diese Idee von Erziehung stösst auf Widerstand. Aber sie ist die einzig humane Form von Erziehung.

Beigezogene Literatur

Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit, München: Hanser 1977 (4. A.).

van den Berg, J. H.: Metabletica – Über die Wandlung des Menschen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960.

Boesch, H.: Kinderleben in der deutschen Vergangenheit, Düsseldorf: Diederichs 1979 (Reprint der Ausgabe von 1900).

Bräker, U.: Lebensgeschichte und natürliche Abenteuer des Armen Mannes im Tockenburg, Stuttgart: Reclam 1979.

von Braunmühl, E.: Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim: Beltz 1975.

Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler – Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers, Reinbek: Rowohlt 1978.

Claessens, D. & P. Milhoffer (eds.): Familiensoziologie – Ein Reader als Einführung, Frankfurt: Athenäum 1973.

Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Elschenbroich, D.: Kinder werden nicht geboren – Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt: päd. extra buchverlag 1977.

Firestone, Sh.: Nieder mit der Kindheit! in: Kursbuch 34, Berlin: Kursbuch-Verlag 1973.

Foucault, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit – Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Neuwied: Luchterhand 1974 (6.A.).

von Hentig, H., et al.: Jugend in der Gesellschaft – Ein Symposion, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 1975.

Herzog, W.: Die These vom Funktionsverlust der Familie und ihre Rezeption in der familiensoziologischen Literatur, Ms., Zürich 1975.

Huizinga, J.: Herbst des Mittelalters, Stuttgart: Kröner 1975.

Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, München: Kösel 1972.

Johansen, E. M.: Betrogene Kinder – Eine Sozialgeschichte der Kindheit, Frankfurt: Fischer 1978.

Lepenies, W.: Soziologische Anthropologie – Materialien, München: Hanser 1971.

Mannoni, M.: «Scheisserziehung» – Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik, Frankfurt: Syndikat 1976.

de Mause, L. (ed.): Hört ihr die Kinder weinen – Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt: Suhrkamp 1973.

Mitterauer, M. & R. Sieder: Vom Patriarchat zur Partnerschaft – Zum Strukturwandel der Familie, München: C. H. Beck 1977.

Neue Gesellschaft für Bildende Kunst & Staatliche Kunsthalle Berlin (eds.): Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der Bildenden Kunst, Berlin: Elefanten Press 1980 (2. A.).

Oeter, F. (ed.): Familie und Gesellschaft, Tübingen 1966.

Rosenbaum, H. (ed.): Familie und Gesellschaftsstruktur – Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen, Frankfurt: Fischer 1974.

Rousseau, J. J.: Emil oder Über die Erziehung, Paderborn: Schöningh 1975 (3. A.).

Rutschky, K. (ed.): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt: Ullstein 1977.

Schérer, R.: Das dressierte Kind, Berlin: Wagenbach 1975.

Steffen, H. (ed.): Bildung und Gesellschaft – Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972.

Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit: Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel – Eine Kulturgeschichte, Frankfurt: Insel 1979.