

Friedrich Kümmel

KINDHEIT UND GESELLSCHAFT*

Inhalt

1. Kindheit und Gesellschaft in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung 1
2. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive 4
3. Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen und individuellen Situation als Ausgangspunkt einer zeitgemäßen sozialen Erziehung 8

Das Thema „Kindheit und Gesellschaft“ läßt sich nur unter Einbeziehung der historischen Dimension angemessen behandeln. Zu dieser gibt es einen Zugang auf zwei Ebenen:

- In der Ebene der pädagogischen Theoriebildung ist das Thema „Kindheit und Gesellschaft“ seit Comenius und Rousseau zum zentralen Problem geworden.
- „Kindheit und Gesellschaft“ ist aber auch das zentrale Thema einer Sozialgeschichte der Kindheit selbst, wie sie seit etwa 1960 zunehmend erforscht wird.

Ich möchte zuerst auf die Geschichte der pädagogischen Theoriebildung und ihre zentrale Problemstellung eingehen, um in einem zweiten Schritt die Sozialgeschichte der Kindheit und des Erziehungswesens in der europäischen Neuzeit damit zu konfrontieren. Aus dem Verhältnis beider lassen sich in einem dritten Schritt einige Fragestellungen entwickeln, die zur Analyse und Beurteilung des gegenwärtigen Erziehungsproblems, insbesondere der Familie und der Schule, aufschlußreich sind.

1. Kindheit und Gesellschaft in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung

1.1. Comenius hat ein neues pädagogisches Denken damit eingeleitet, daß er die Erziehung als einen Heilsweg aus dem „Labyrinth der Welt“ verstanden und ihre Aufgabe als die Wiederherstellung der kosmischen Schöpfungs- und Heilsordnung bestimmt hat. Das Motiv der Erneuerung der Gesellschaft durch Erziehung ist seitdem das Leitthema der pädagogischen Reflexion.

1.2. Rousseau hat den Widerspruch zwischen den gegebenen gesellschaftlichen Zuständen und den Bedingungen einer wahren Erziehung noch schärfer empfunden und radikalere pädagogische Konsequenzen daraus gezogen. Seit Rousseaus *Émile* gibt es die Entgegensetzung zweier grundlegend verschiedener Erziehungskonzeptionen und unzählige Versuche zu ihrer Vermittlung. Einer traditionell gesellschaftsorientierten Erziehung wird durch Rousseau eine neue, kindorientierte Erziehung entgegengestellt.

* Es handelt sich bei diesem Text um eine bislang unveröffentlichte Gastvorlesung, gehalten an der Kaiserlichen Universität Kyoto im Herbst 1977.

1.2.1. Die herkömmliche Erziehung in der Gesellschaft und für sie läßt sich beschreiben als ein Vorgang der Eingliederung des Kindes in die Gesellschaft, die sich im Generationenverhältnis reproduziert und kontiniert. Erziehung ist so gesehen eine Funktion der Gesellschaft und faktisch wie prinzipiell von dieser abhängig. Ihre Aufgabe ist es, gesellschaftlich loyale und nützliche Menschen zu erziehen, die den Weiterbestand der gesellschaftlichen Ordnung in ihrer vorgegebenen Form zu ihrem eigenen Anliegen machen und an ihrem Ort und in ihrem Stand tüchtig und zufrieden sind.

Entscheidend ist nun aber die Umwertung, die dieses Erziehungsverständnis bei Rousseau erhält. Der gesellschaftlich nützliche Mensch ist für Rousseau der „Bürger“, der mit seiner Arbeit und Funktion identifiziert werden kann. Von ihm wird der wahre, „allseitige „Mensch“ abgehoben, dessen eigentlicher Beruf es ist, Mensch zu sein. Nur in bezug auf den *freien* Menschen kann man von einer *wahren* Erziehung sprechen, während die gesellschaftliche Lage und Erziehung des nützlichen Erwerbsbürgers durch unwürdige Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Damit verbindet Rousseau die Kritik der gesellschaftlichen Entfremdung des Menschen, die er selbst am eigenen Leibe so tief erfahren und durchlitten hat.

1.2.2. Der neuen, kindorientierten Erziehung geht es demgegenüber um die optimale Entfaltung und Entwicklung des Einzelnen als einer unververtretbaren Person. Mit den nun leitend werdenden Kategorien der Selbstentfaltung und individuellen Emanzipation macht die Pädagogik für sich selbst ein ethisches Prinzip der Selbstbestimmung als oberste Norm verbindlich. Die Person ist auch in der Erziehung „Selbstzweck“ und darf nicht als Mittel für andere, gesellschaftliche Zwecke verstanden werden. Menschenbildung trennt sich dadurch in der Folgezeit von der Berufsbildung, bis hinein in die Form der Institutionalisierung entsprechender Schularten. Die Erziehung wird, im Unterschied zur Ausbildung, zu einer sokratischen Tätigkeit, zur Geburtshilfe für die Person. Ein solches Verständnis bringt die Chance mit sich, den pädagogischen Bezug zu versittlichen und Momente einer personalen Gemeinschaft in ihm zu stärken, während umgekehrt Momente eines Herrschaftsverhältnisses zunehmend aus ihm ausgesondert werden.

1.3. Der mit dieser Entgegensetzung zweier heterogener Erziehungskonzeptionen zunächst in der Theorie vorgezeichnete Widerspruch bricht auch für die Erziehungspraxis in seiner ganzen Härte auf, denn die tatsächliche Erziehung, deren Umfang sich seit dem 18. Jahrhundert rasch erweiterte und zur zunehmenden Institutionalisierung eines öffentlichen Erziehungswesens führte, folgte auch weiterhin dem älteren gesellschaftlich orientierten Typus. So kommt es zum Bruch zwischen Erziehungskonzeption und Erziehungswirklichkeit. Auf der einen Seite wird die Verantwortung dem Kind als Menschen gegenüber zur obersten pädagogischen Norm gemacht (im Schlagwort geredet: eine Pädagogik „vom Kinde aus“; der Erzieher und Lehrer ist „Anwalt des Kindes“ usw.). Auf der anderen Seite erfolgt gleichzeitig der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Schulwesens mit expliziten politischen und ökonomischen Zielsetzungen. Dazu gehört die Erziehung der Armen zur Arbeit in industriellen Berufen, die Sicherung politischer Loyalität durch eine die religiöse Komponente stark betonende Volksbildung (im Gegenzug gegen die gefährlich erscheinende sozialpolitische Dy-

namik aufklärerischen Denkens) und schließlich die Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie mittels einer auf den eigenen Berufsstand bezogenen Schulbildung.

Die Schule wird darin zunehmend zum Spiegel der Gesellschaft und ist in deren durch neue Produktionsformen bedingten sozialen und politischen Wandel und Konflikt hineingezogen. Die Geschichte des neueren Schulwesens zeigt so zwar in aller Deutlichkeit die gesellschaftliche Funktion der Schule, kaum jedoch setzt sich in ihr die neue pädagogische Konzeption einer primär am Kind orientierten Erziehung durch. Diese kann sich in den pädagogischen Reformbewegungen des beginnenden 20. Jahrhunderts nur für kurze Zeit in aufsehenerregenden Gegen-Institutionalisierungen auch praktisch dokumentieren.

Die „Zweigleisigkeit“ des pädagogischen Denkens und Handelns erzeugt ein Dilemma, das nicht leicht zu bewältigen ist, weil im Bild gesprochen, die Züge gleichzeitig in die entgegengesetzte Richtung fahren. Die pädagogische Theorie hat die bessere Einsicht auf ihrer Seite, aber sie bricht sich an den gesellschaftlichen und ökonomischen Realitäten. Die faktische Erziehung gibt weithin der Gesellschaft recht, diese aber kann sich nicht mehr pädagogisch legitimieren. Der damit gegebene Widerspruch wurde wahrgenommen, reflektiert und zu überbrücken versucht. Faktisch blieb es aber bei einer im Grunde ohnmächtigen Reaktion gegen den Zug der Zeit und die mit ihr einhergehende, immer deutlicher zum Bewußtsein kommende Entfremdung.

1.4. Wo die „neue“ Erziehung ihre humane Orientierung auch gesellschaftlich reflektierte, tat sie dies im Blick auf eine zukünftige, „neue“ Gesellschaft und einen „neuen“ Menschen in ihr. „Neu“ meint hier eine qualitative Differenz, zu deren Artikulation christlich-eschatologische Hoffnungen und Heilsvorstellungen auch in säkularisierter Form aktualisiert wurden. Erziehung wurde nun als die eigentlich humanisierende gesellschaftliche Instanz und als Vehikel gesellschaftlicher Erneuerung angesehen. Dabei wurde im deutschen Sprachraum die Politik der gesellschaftlichen Reform dem revolutionären Denken vorgezogen, vor dem die Pädagogik in Theorie und Praxis fast immer zurückschreckte.

Unter dem Aspekt einer „neuen“ Gesellschaft wird die Wendung zum Kind begreiflich, weil nur in ihm die neue Hoffnung liegt und der fatale Reproduktionszirkel der den alten Zustand konservierenden Erziehung aufgebrochen werden kann. Das Kind erhält seinen Wert zugesprochen kraft eines in ihm liegenden Versprechens: daß es als eine noch unbestimmte, noch nicht von sich entfremdete Möglichkeit zum Potential gesellschaftlicher Veränderung und zum Schöpfer einer besseren Zukunft werden könne. Das Kind wird dabei nicht nur auf seine sittliche Autonomie als Person angesprochen, sondern auch auf seine natürliche Unschuld, in der es weder der Erbsünde noch der gesellschaftlichen Entfremdung unterliegt, und schließlich auf seine Fähigkeit zur aktiven, selbsttätigen Entwicklung seiner Kräfte aus sich selbst heraus.

Eine solche Sicht des Kindes führt zwangsläufig zur Umwertung des Generationenverhältnisses. Dessen Zentrierung in der Lebensform des Erwachsenen wird zugunsten einer in sich zentrierten Kindheit und jugendlichen Lebensform abgewertet. Das in einer „Eltern- und Lehrerpädagogik“ (Nohl) begründete pädagogische Autoritäts- und Herrschaftsverhältnis wird abgelöst durch eine „Pädagogik vom Kinde aus“, in der das

Generationenverhältnis sich umkehrt.¹ Der Erwachsene resigniert, er vermag den normativen Anspruch seiner gesellschaftlichen Kultur und Lebensform dem Kind gegenüber nicht mehr zu begründen und ungebrochen zu vertreten. Die Erwachsenen gehören der „alten“ Gesellschaft an, während die „neue“ Gesellschaft sich zunächst nur in der pädagogisch zu gestaltenden Welt des Kindes verkörpert.

1.5. Diese Veränderungen im Generationenverhältnis haben sich auf das Erziehungsverhältnis zweifellos in vieler Hinsicht positiv und versittlichend ausgewirkt. Auf der anderen Seite dürfen aber auch die dadurch gegebenen Verunsicherungen und die mit ihnen verbundenen Gefährdungen in ihren Auswirkungen nicht übersehen werden. Vor allem aber erweist sich das mit der Einsicht in den Zusammenhang von pädagogischer Reform und gesellschaftlicher Veränderung gegebene Grundproblem als tief zweideutig und nach wie vor ungelöst. Die Pädagogik sieht sich selbst in dem Widerspruch zerrissen, daß die Erziehung einerseits den gesellschaftlichen Reproduktionszirkel ständig mitvollzieht und, auf die Breite gesehen, gar nicht anders kann, andererseits aber diesen Reproduktionszirkel zu durchbrechen aufgerufen ist. Ohnmächtigstes Glied in der Kette der gesellschaftlichen Mächte, soll die Erziehung zugleich deren stärksten Widerpart bilden und fähig sein, die Gesellschaft im ganzen aus den Angeln zu heben.

Wie für die Lösung dieses zentralen pädagogischen und gesellschaftlichen Problems gangbare Wege zu finden sind, ist jedoch von der pädagogischen Theorie allein her nicht zu entscheiden. Dazu muß die konkrete Erziehungssituation selbst betrachtet werden. Insbesondere ist die Sozialgeschichte der Erziehung in den letzten Jahrhunderten daraufhin zu befragen, wie sich die gesellschaftlichen Veränderungen auf die Erziehung auswirkten und in welcher Weise diese faktisch auf sie geantwortet hat.

2. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive

Die wichtigste Feststellung wird hier sein, daß auch in der Erziehungswirklichkeit sich derselbe Wandel der Einstellungen vollzog, wie die pädagogische Theorie ihn reflektierte und in eine pädagogische und gesellschaftliche Hoffnung umzumünzen versuchte. Die zunehmende Herauslösung des Kindes aus der Welt der Erwachsenen und die Pädagogisierung des Verhältnisses zu ihm ist, mit welchen Konsequenzen auch immer, der auffälligste Befund einer Sozialgeschichte der neueren Erziehung. Die beiden für uns wichtigsten Untersuchungen dazu sind Ende der 50er Jahre gleichzeitig, aber unabhängig voneinander entstanden. Die Studie des Holländers *van den Berg: Metabletica. Grundlinien einer historischen Psychologie*², erschien 1960 in deutscher Sprache, fand zunächst aber keine breitere Resonanz. Diese findet erst jetzt Philippe Ariès breiter angelegte „Geschichte der Kindheit“³, die ebenfalls 1960 in französischer Sprache erstmals erschienen war und 1973 erst in die zweite Auflage kam, wogegen die

¹ Eine zusammenfassende Darstellung und Analyse gibt Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Verlag G. Schulte Bulmke, Frankfurt a. M. 6. Aufl. 1976.

² Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen 1960.

³ Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit* (frz. 1960, 2.Aufl. 1973). In dtsh. Übers. Hanser Verlag München 1975, 3. Aufl. 1976.

deutsche Übersetzung, die 1975 herauskam, bereits ein Jahr später die 3. Auflage erreichte und über die Fachgrenzen hinaus breite Beachtung findet.

Übereinstimmende These und zentraler Befund beider Untersuchungen ist die in Europa seit einigen Jahrhunderten zu beobachtende Distanzierung zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt und die Herausbildung eines eigenen Raumes der Kindheit in Familie und Schule.

2.1. Ariès stellt fest, daß bis ins ausgehende Mittelalter das Kind am Leben, an der Arbeit und an den geselligen Vergnügungen der Erwachsenen unmittelbar teilnahm und unmerklich in deren Welt und Lebensform hineinwuchs. Kleine Kinder wurden gehätschelt, im übrigen aber fehlte ein Sinn für die Kindheit, für die es keine eigene Lebensform gab. Das Lehrverhältnis bestand im Mitmachen, Helfen und einer darauf bezogenen Anleitung. Die Familie hatte kaum eine sozialisierende Funktion. Gefühlsmäßige Beziehungen und dichte soziale Kontakte gab es außerhalb der Familie im öffentlichen Raum des geselligen Lebens. Das wird seit dem 17. Jahrhundert, endgültig aber seit dem Ende des 19. Jahrhunderts grundlegend anders: „... das Kind ist nun von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird.“⁴ Die Schule tritt an die Stelle des Lehrverhältnisses. Zugleich wird die Familie „zu einem Ort unabdingbarer Verbundenheit“ und zum wichtigsten Träger der Erziehung.⁵ Sie organisiert sich um das Kind herum, die Eltern interessieren sich nun für das Kind und sein Lernen, das so aus seiner „einstigen Anonymität“ heraustritt und erst zur kindlichen Person wird. Familie und beruflicher Bereich trennen sich und erhalten eine verschiedene Funktionalität, Qualität und Wertung. Der Übergang von der Jugend zum Erwachsensein bereitet zunehmend Schwierigkeiten, ja Widerwillen. Wichtig für unsere Fragestellung erscheint die Feststellung, daß das „Familiengefühl“ und die intensive „Verschulung“ der Jugend ein und dasselbe Phänomen darstellen⁶ oder, anders gesagt, in ihrer Gegenläufigkeit korrespondierende Antworten auf dieselbe gesellschaftliche Herausforderung sind.

Soweit der von Ariès anhand einer Fülle historischer Dokumente und Materialien herausgestellte Befund. Hartmut von Hentig faßt ihn so zusammen: „Aus dem fröhlichen kleinen Hätschel- und Haustier wird ein Gegenstand moralischer Sorge und Zucht, aus dem Teilnehmer an allem ein abgesonderter Schüler und Zögling. Die Pädagogik schafft sich die Kindheit.“⁷

Die Ambivalenz dieser Entwicklung wird deutlich, wenn Ariès die neue Welt des Kindes als eine „Quarantäne“ bezeichnet, in die das Kind eingesperrt wird und von Hentig im gleichen Sinne von einer „pädagogischen Kasernierung der Kinder“⁸ redet.

2.2. Zu einer ähnlichen, im Grundsätzlichen differenzierter ausgearbeiteten Folgerung kommt *van den Berg* in seiner anregenden Untersuchung. „Das Kind ist Kind gewor-

⁴ A. a. O., S. 48.

⁵ A. a. O., S. 48.

⁶ A. a. O., S. 49.

⁷ Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule? Hanser Verlag München 1976 (Reihe Hanser 211), S. 2.

⁸ Hartmut von Hentig, a. a. O., S. 24.

den“, sagt er, die Erwachsenen haben es zu einem solchen „gemacht“ durch die Schranke, die sie zwischen sich selbst und das kindliche Dasein gezogen haben.⁹

2.2.1. Den Grund dafür sieht *van den Berg* darin, daß die Welt des Erwachsenen sich von der Welt der Kindheit immer mehr entfernt und dem Kind immer unzugänglicher wird. „Die Ursachen der veränderten Art des kindlichen Daseins müssen in der veränderten Art der Erwachsenenheit liegen“¹⁰, d. h. in der neuen gesellschaftlichen Situation des Erwachsenen und seiner dadurch veränderten Lebensform. Was Erwachsensein heißt, wird für das Kind zunehmend unsichtbar und unvorstellbar. Insbesondere wird der Zugang zu der aus den Augen des Kindes gerückten Berufswelt immer schwieriger und länger.

Der Spannungsbogen vergrößert sich nach beiden Richtungen zugleich: Je erwachsener der Erwachsene wird oder doch sein soll, um so kindlicher wird gleichzeitig das Kind. Man kann diesen auf den ersten Blick paradox erscheinenden Sachverhalt so verstehen: Um eine höhere Form der Erwachsenenheit erreichen zu können, muß das Kind in höherem Maße und länger Kind gewesen sein. Daß das Kind kindlicher und der Erwachsene erwachsener wird, ist so gesehen ein und dasselbe Phänomen. Das eine bedingt das andere mit, wobei der Anstoß zu dieser Entwicklung vom Erwachsenen und seiner Welt her kommt.

2.2.2. Zu fragen ist nach der Bedeutung dieser Polarisierung und der durch sie bewirkten Verlängerung der Jugendphase. *Van den Berg* sieht darin eine Reaktion auf den Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse, die durch steigende Komplexität, Inhomogenität, Instabilität, Polyvalenz und Pluriformität gekennzeichnet sind.¹¹ Das Kind begegnet bei seinem Versuch, in diese unübersichtliche und unzugänglich erscheinende Welt hineinzukommen, fast unüberwindlichen Schwierigkeiten. Um überhaupt noch den Anschluß zu finden, sind immer längere Lern- und Entwicklungszeiten erforderlich.

Diese plausible Erklärung bezeichnet bei näherem Hinsehen jedoch einen sehr komplexen und paradox anmutenden Sachverhalt voller Widersprüchlichkeiten, Spannungen und Ambivalenzen. Die Distanzierung und psychische Polarisierung von Kindheit und Erwachsenenwelt kann nämlich ganz verschiedene und entgegengesetzte Wertigkeiten annehmen. Man kann in ihr eine notwendige Bedingung und Chance zur weiterführenden Entwicklung des Menschen und seiner Gesellschaft sehen, aber auch die Gefahr einer Entwicklungshemmung. Auch kann darin ein Versuch gesehen werden, das Kind vor den krankmachenden Tendenzen der modernen Zivilisation zu schützen und ihm einen Schonraum zu geben. Erzwungene Distanzierungen und Verzögerungen können aber auch zur Regression führen. Das Kind will vielleicht gar nicht mehr die ihm zugemutete Form des Erwachsenseins annehmen und kann dann aus der unvorstellbar gewordenen Form seines zukünftigen Lebens auch keine motivierende Kraft mehr ziehen. Die Erwachsenen zeigen ihm die Zukunft als „Ferne“ und erschweren ihm den Zugang zu ihr.

⁹ Van den Berg, a. a. O., S. 32.

¹⁰ Van den Berg, a. a. O., S. 34.

¹¹ A. a. O., S. 43.

2.2.3. Um die positiven Aspekte dieser Situation zu würdigen, führt *van den Berg* einen neuen Gesichtspunkt ein. Das Kind soll Distanz, Fremdheit und Unbegreiflichkeit ertragen lernen, ohne aus der damit verbundenen Verunsicherung heraus kurzschlüssige Anpassungen zu vollziehen oder sich den Forderungen immer weiteren Lernens regressiv zu entziehen. Damit diese schwierige Balance zwischen Distanz und Nähe gelingt, ist eine weitere unterstützende Bedingung erforderlich: Die problematischen Seiten der Distanzierung werden aufgefangen durch die Personalisierung und emotionale Vertiefung des Bezuges zwischen Erwachsenem und Kind. *Van den Bergs* Behauptung geht dahin, daß die fortschreitende Distanzierung im Bezug des Erwachsenen zum Kind von diesem nur verkraftet werden kann durch eine gleichzeitige Vertiefung seiner personalen und emotionalen Qualität. Nähe in der personalen Dimension und Ferne oder Unbegreiflichkeit in der rationalen und technischen Ebene der Weltbewältigung können sich in einer labilen Mitte gegenstrebigender Tendenzen auf eine paradoxe Weise entsprechen und in Form von „Gegengewichten“ kompensieren. Um die Ferne und Fremdheit der gesellschaftlichen Lebenswelt ertragen zu lernen, „das heißt also: um zu wissen, was Erwachsenenheit ist und um zu begreifen, was Kindsein bedeutet hat das kleine Kind den vertrauten Erwachsenen nötig, den Erwachsenen, der bei ihm ist, der neben ihm geht ... der zu ihm mit Worten spricht, die zwar fortwährend aus derselben fremden Erwachsenenheit stammen, deren Klang aber so vertraut ist, daß sie die Welt der Erwachsenen ohne Angst auf jeden Fall ohne ein Zuviel an Angst nahe bringen.“¹² Die Ferne und Fremdheit der Welt wird so, allgemein gesprochen, durch den vertrauten, personalen und emotionalen Bezug kompensiert. Ein Gegengewichtsmodell zur Beschreibung und Erklärung dieses gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen und in verschiedener Richtung verlaufenden Vorgangs zeichnet sich ab.

Van den Berg weist eindringlich auf die mit dieser Entwicklung verbundenen Chancen, aber auch auf ihre tiefen Gefährdungen hin. Ein großer Spannungsbogen kann zum Äußersten steigern, aber auch leicht zerbrechen. Mit der gesellschaftlichen Desintegration kann Desorientierung und Sicherheitsverlust, aber auch ein Zuwachs an fundamentaler Sicherheit in einer anderen Dimension und gesteigerte Kraft verbunden sein. Das erzwungene „Leben im Plural“ fördert neurotische Tendenzen, es kann aber auch eine neue positive Qualität und einen größeren Reichtum der Beziehungen mit sich bringen.

Damit wird die Bewältigung der offenen Situation, der Umgang mit ihrer Ambivalenz und Widersprüchlichkeit, zum entscheidenden Problem. Kann das, was krank macht, auch gesund machen? Wächst, wo Gefahr ist, das Rettende auch?

Mit dieser Frage möchte ich den zweiten, sozialgeschichtlichen Aufriß des Problems „Kindheit und Gesellschaft“ abschließen und sein Ergebnis noch einmal kurz zusammenfassen:

1. Das Kind läßt sich historisch betrachtet nur von der Beziehung zum Erwachsenen her begreifen, auch und gerade in seiner eigenen Lebensform als Kind.
2. In der Beziehung des Erwachsenen zum Kind spiegeln sich die Veränderungen und Probleme einer Gesellschaft wider, deren komplexer und undurchschaubarer werdende

¹² Van den Berg, a. a. O., S. 83.

Strukturen und Prozesse das Kind zunehmend von einer unmittelbaren Teilnahme ausschließen.

3. Die damit verbundene Absonderung der Kindheit von der Erwachsenenwelt dient dazu, die Jugendphase und damit die Lern- und Entwicklungszeiten zu verlängern, um Lernprozesse in Gang zu setzen, die den Menschen zunehmend befähigen sollen, die Fremdheit, Widersprüchlichkeit und Unabsehbarkeit der gesellschaftlichen Situation und der eigenen Lebensperspektive in ihr zu ertragen und produktiv zu nützen, insgesamt also den Menschen zu befähigen, in einer solchen offenen Gesellschaft überhaupt leben und an ihrem Wandel teilnehmen zu können.

4. Die Veränderungen in der gesellschaftlichen Lebenswelt sind tief ambivalent: sie erhöhen die Chancen ebenso wie die Gefährdungen des Menschseins in ihr. Der Mensch kann sich in offenen Beziehungen produktiv weiterentwickeln und individuell verwirklichen. Die mit dem Druck undurchschaubarer Verhältnisse und widersprüchlicher Anforderungen verbundene Unsicherheit kann aber auch zu neurotischen Spaltungen, Verdrängungen und Kompensationen führen und entfremdend wie entwicklungshemmend wirken.

5. Für den Einzelnen „gesund“ war eine traditionale Gesellschaft dadurch, daß alle Aspekte des Lebens in ihr zusammengehörten, daß jeder selbstverständlich dazugehörte und an allem teilnehmen konnte, daß gesellschaftliche Veränderungen langsam und unmerklich vor sich gingen und daß die Gruppen, zu denen der Einzelne gehörte, klein und übersichtlich waren.¹³ Diese Bedingungen sind in der modernen Gesellschaft nicht mehr gegeben, sie können allenfalls in künstlichen Binnenräumen noch geschaffen und aufrechterhalten werden. Aber auch wenn die Erziehung nach wie vor solche kleinen, integren Räume braucht und nach Möglichkeit herzustellen versuchen muß, kann dies nicht mehr ihre ganze Tätigkeit sein. Sie muß ebenso sehr fähig machen, ins Offene und Ungewisse zu gehen und ohne ein Zuviel an Angst. Eine Rückkehr in gebundene, traditionsgeleitete und weltanschaulich homogene Gesellschaftsformen ist nicht mehr möglich und auch nicht zu wünschen. Dies verändert tiefgreifend die Formen und Aufgaben der Erziehung.

Soweit die Zusammenfassung. Nun soll in einem 3. Teil das damit gestellte Problem noch etwas genauer verdeutlicht und in seinen Konsequenzen etwas weiter ausgezogen werden.

3. Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen und individuellen Situation als Ausgangspunkt einer zeitgemäßen sozialen Erziehung

3.1. Die pädagogische Theoriebildung hat auf tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen mit alternativen Lebensentwürfen und pädagogischen Konzeptionen geantwortet, deren Realisierbarkeit ein theoretisch wie praktisch noch gänzlich ungelöstes Problem ist. Um für die Lösung des gesellschaftlichen und pädagogischen Problems praktisch gangbare Wege zu finden, wurde in einem zweiten Schritt die Sozialgeschichte der Kindheit und Erziehung daraufhin befragt, wie das Leben selbst mit den Probleme-

¹³ Van den Berg zitiert in diesem Sinne eine Untersuchung der UNESCO aus den Nachkriegsjahren.

men des gesellschaftlichen Wandels in der Neuzeit fertig geworden ist. Die Antwort auf die zunehmend komplexer, undurchschaubarer und dynamischer werdenden Verhältnisse erfolgte im wesentlichen in Form von kompensatorischen Gegenbewegungen, die eine stärkere Ausdifferenzierung der verschiedenen Lebensbereiche zur Folge hatten. Gleichzeitig wurden Erziehungsaufgaben zunehmend institutionalisiert, deren Erfüllung man vorher dem Leben selbst überlassen hatte. Die von der Erwachsenenwelt abgesonderte Kindheit etablierte sich von vornherein als ein pädagogischer Raum.

Die Frage ist, wie weit eine solche durch Differenzierung und Polarisierung gekennzeichnete Lösungsform trägt. Sie tut es jedenfalls nicht ohne weiteres im Sinne von grundsätzlichen Alternativen zur vorgegebenen gesellschaftlichen Situation. Gegenbewegungen und mit ihnen verbundene Verselbständigungen von Lebensbereichen lassen sich als eine Antwort der Gesellschaft selbst begreifen, die ihre wachsende Komplexität, systemtheoretisch gesprochen, mit einer weitergehenden funktionalen Ausdifferenzierung und Institutionalisierung relativ autonom werdender Bereiche beantwortet. Auch daß die einzelnen Bereiche sich dann verschieden normieren, ist durchaus funktional im Sinne der modernen Gesellschaften, deren Rahmen durch konkurrierende Wertvorstellungen keineswegs gesprengt wird. Solange Gegenbewegungen somit lediglich kompensatorische Funktionen erfüllen, bleiben sie negativ wie positiv zurückbezogen auf die Zustände, gegen die sie gerichtet sind und werden darin nützlich für das gesellschaftliche System, das sich so gleichsam ein kontrapunktisches Gleichgewicht schafft und erhält. Gegenbewegungen müssen so nicht zwangsläufig ins Offene und Freie führen. Auch die abgesonderte Kindheit bleibt positiv wie negativ zurückbezogen auf die Gesellschaft, die sie jetzt offensichtlich in dieser Form „braucht“ und „macht“.

Der geschichtlich-gesellschaftliche Vorgang der Herauslösung der Kindheit aus der Erwachsenenwelt wird durch diese verschiedene Interpretierbarkeit derselben Sachverhalte tief zweideutig. Ich habe auf diese Ambivalenzen bereits aufmerksam gemacht und brauche sie deshalb nur noch einmal kurz anzusprechen:

- Die Absonderung von Lebensaltern enthält zwar die Chance einer Neugestaltung, sie kann aber auch zum entlarvenden Spiegel der gesellschaftlichen Pathologien werden. Zwar ist die Gesellschaft auf Kinder angewiesen, aber vielleicht werden diese auch deshalb in die „Quarantäne“ oder die „Bewahranstalt“ der Kindheit und Schule abgeschoben, weil in der Gesellschaft selbst kein Platz mehr für Kinder ist. So gesehen wäre die abgesonderte Kindheit eine „Verlegenheitslösung“ und in Verbindung mit der Institutionalisierung und Pädagogisierung von Erziehungseinrichtungen für die Kinder selbst fatal.
- Die Versittlichung des Erziehungsverhältnisses und der Versuch, über die Erziehung eines neuen, von gesellschaftlichen Zwängen befreiten Menschen eine neue Gesellschaft heraufzuführen, kann sich reduzieren auf den moralischen und pädagogischen „Schutz“ der Kindheit und Jugend vor den verderblichen Einflüssen der Zeit (vgl. die Jugendschutzgesetze, die es vorher nicht gab).
- Die Verlängerung der kindlichen Lern- und Entwicklungszeiten, um den Anschluß an gesteigerte Anforderungen des Erwachsenenlebens zu finden, läßt sich auch verste-

hen als eine psychische Infantilisierung des Kindes und des Menschen überhaupt, um eine abstrakte, freischwebende Disponibilität und Rationalität kultivieren und für beliebige Zwecke nutzbar machen zu können. Kant sprach in diesem Sinne von „gesellschaftlich erzeugter Unmündigkeit“¹⁴; was die Mittel dazu betrifft, würde ich von „Halbneurotisierung“ sprechen.

- Entsprechend kann die begrüßenswerte Emotionalisierung und Personalisierung des pädagogischen Bezuges auch zur „emotionalen Fundierung“ zunehmend abstrakter werdender Wissensformen und Techniken der Arbeitsorganisation verstanden werden, die ein ständiges Umlernen erfordern und dazu eine höher belastbare psychische Basis brauchen.

Was in der Gestalt und Lebensform des Kindes als humanes Versprechen und reale Utopie erscheint, kann so in seiner Wertigkeit auch ins Gegenteil umschlagen und zur Fortschreibung gesellschaftlicher Inhumanität führen. Die Jugendzeit, hoffnungsfroher Aufbruch ins Leben, wird zum „Moratorium“ (Erikson¹⁵), ehe die Kraft und Bereitschaft des jungen Menschen dazu vorhanden ist.

Wenn ich in dieser Weise argumentiere, tue ich dies nicht, um jede pädagogische und gesellschaftliche Hoffnung vollends zu zerstören, sondern um sie im Gegenteil durch ihre eigene „Resignation“ (d. h. den Abschied von einem utopischen Wunschdenken) erst stark und handlungsfähig zu machen. Ich würde daran festhalten, daß die Herausbildung eines eigenen Raums der Kindheit für den Menschen und seine Erziehung neue Möglichkeiten enthält und einen Fortschritt bedeuten *kann*. Zugleich aber muß damit gerechnet werden, daß dieser pädagogische Eigenraum dysfunktional wird und gegenüber dem unmittelbaren Partizipieren des Kindes an der Erwachsenenwelt und seinem allmählichen Hineinwachsen in sie auch einen Rückschritt darstellen kann, der durch ausdrückliche, sich eigens institutionalisierende Erziehungsbemühungen kaum wieder aufgeholt werden kann.

Dies trifft insbesondere für die Schulerziehung zu und macht den wahren Kern der gegenwärtigen Entschulungsdebatte aus. Wo eine dem Kind gemäße eigene Welt nicht wirklich geschaffen werden kann - und die Schule ist in ihrer gegenwärtigen Form keine solche „Welt des Kindes“ - wird das Leben des Kindes selbst auf eine schlechte Weise abstrakt gemacht und die beraubte Kindheit zum Spiegel der Gesellschaft, gerade in ihren problematischsten und abstoßendsten Seiten. Die Unmenschlichkeit gesellschaftlicher Prozesse und Verhältnisse wirkt sich in diesem Falle an ihren schwächsten Gliedern, den Kindern, am erbarmungslosesten aus. Eine solche Situation scheint mir in der Schule heute in vieler Hinsicht gegeben zu sein. Ich möchte deshalb auf das Problem der Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft etwas näher eingehen.

3.2. Das Kind kann in unserer Gesellschaft nicht erwachsen werden, ohne zur Schule gegangen zu sein. Die Schule ist somit ein notwendiger „Weg des Kindes“ (Langeveld¹⁶) in die Gesellschaft. Das „Kind seiner Eltern“ wird zum „Schulkind“ und zum

¹⁴ Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

¹⁵ Vgl. Erik Erikson, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse (Fischer-TB Nr. 6089), S. 84.

¹⁶ Martinus J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Georg Westermann Verlag 3. Aufl. 1966.

„Kind der Schule“. Die Schule wird für das Kind zum ersten gesellschaftlichen Raum im eigentlichen Sinn. Es erfährt in seiner Schullaufbahn die gesellschaftliche Realität in ihrer ganzen Härte und oft noch härter wie später in seiner beruflichen Laufbahn. Am eigenen Leibe erlernt es das gesellschaftlich dominante Lebensmuster der Leistung und Konkurrenz, der Selektion und ihrer Berechtigungen. In der Art, wie die Schule das Kind beansprucht und dabei auch übergeht, drückt sich der gesellschaftliche Wert bzw. Unwert des Menschen aus.

Auch hier liegt der Widerspruch auf der Hand. Das Kind wird in der Schule unmittelbar mit den gesellschaftlichen Zwängen konfrontiert. Zugleich aber soll diese in vorbildlichem Sinne kindgemäß und menschenwürdig sein und die gesellschaftlichen Anforderungen mit pädagogischen Unterstützungen in Übereinstimmung bringen. Mit dieser Vermittlungsaufgabe kommt die Schule jedoch nicht zurecht und verwickelt sich in Widersprüche. Ihre Aufgaben sind so heterogen, daß oft nicht einmal mehr Kompromisse zwischen ihnen möglich erscheinen.

Die Schule erscheint als ein Ort widersprüchlicher Anforderungen und Bewertungen. Es zählt in ihr nur die eigene Leistung, zugleich aber ist diese unter eine Bewertung gestellt, die nicht die eigene ist. Die objektivierten Leistungsnormen lassen individuelle Spielräume und Bewertungsgesichtspunkte nur noch in engen Grenzen zu. Das Kind erfährt den Widerspruch zwischen Normorientierung und Orientierung an der Person in aller Härte, es sieht sich alleingelassen und wird rigoros institutionellen Zwängen unterworfen. So rücken alle von der Schule angebotenen Rollen und Identitäten in ein Zwielicht und prägen sich widersprüchlich aus: Was die guten Schüler begünstigt, wirkt sich für die schlechten Schüler ungünstig aus und fixiert sie in ihrer negativen Position. Die Jahrgangsklasse bringt Sitzenbleiber hervor. Die Klassengröße verhindert oft, daß Kinder sich noch konzentrieren und lernen können. Die Schulleistungen dienen mehr der Auslese als der Förderung. Das fremdbestimmte schulische Lernen bleibt ohne Rückbezug auf die eigene Erfahrung und Lebenswelt des Kindes. Die geforderte emotionale Neutralität schulischer Kontakte und Verkehrsformen schlägt in Beziehungslosigkeit und Gleichgültigkeit um. Der intellektuelle Charakter der Schule entartet zum leeren Verbalismus. Leistung, Lernen, Intellektualität - all dieses kann und muß im Interesse der kindlichen Entwicklung positiv verstanden werden und begegnet dem Kind in der Schule doch häufig nur in den Gestalten seiner Verkehrung.

Gleich widersprüchlich gestaltet sich das Verhältnis von Schülern und Eltern zum Lehrer. Man will einen „guten“ Lehrer für sein Kind und beurteilt ihn doch oft nur danach, ob er die schulischen Leistungsnormen erfüllt und dem eigenen Kind einen erfolgreichen Schulabschluß verbürgt. Kinder brauchen den Lehrer in hohem Maße als Person und lernen doch bald, ihn im Interesse des eigenen Schulerfolgs berechnend zu beurteilen und zu manipulieren. Derselbe Zwiespalt bestimmt auch das Bewußtsein des Lehrers selbst, der zwischen seinen pädagogischen Aufgaben und den an die Institution geknüpften Erwartungen hin und hergerissen ist. Eine spontane und authentische Beziehung zwischen Lehrer und Kindern ist dann kaum mehr möglich, wenn auch diese demselben Dilemma unterliegen und entgegen ihren eigenen tieferen Bedürfnissen nur noch erwarten, daß der Lehrer sie „über die Runden bringt“. Realität und Irrealität vermischen sich in dieser institutionell gebrochenen, verwickelten Be-

ziehungsform auf eine unentwirrbare Weise. Reale Bedingungen zwingen dazu, sich irreal zu verhalten, die abstrakt-manipulative Beziehung erhält und zerstört zugleich den realen Bezug. Was in diesem Widerspruch Schüler und Lehrer noch miteinander verbindet, ist oft nur die nackte Tatsache, in einem unaufkündbaren Zwangsverhältnis aufeinander angewiesen zu sein.

Das pädagogische Bild der Schule und ihre Wirklichkeit klaffen weit auseinander. Man hat oft mehr Grund, von einer Verleugnung des Kindes in der Schule zu reden, als von ihr als einem Lebensraum und Weg des Kindes. Wenn pädagogische Utopien keine Chance erhalten, liegt das hauptsächlichste Problem der Erziehung dann aber m. E. darin, wie eine derartige Situation, und insbesondere ihre Widersprüche und Ambivalenzen auf eine realitätsgerechte Weise bewältigt werden können. Ich glaube, daß nur dann theoretisch hinreichende Antworten und praktisch gangbare Wege zur Lösung dieses Problems gefunden werden können, wenn man auf Vorstellung eindeutiger, widerspruchsfreier Lösungsmöglichkeiten (wie sie auch die utopische Vorstellung noch bestimmen) grundsätzlich verzichtet und die bleibende Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Situation selbst zum Ausgangspunkt der weiterführenden Überlegungen macht. Wollte man nämlich davon ausgehen, daß erst mit der Beseitigung aller Ambivalenzen und Widersprüche alternative pädagogische Konzepte realisierbar werden, so muß eine solche Einstellung in ihrer praktischen Konsequenz zwangsläufig zum Scheitern führen, weil die realen Widersprüche der gesellschaftlichen und individuellen Situation sich grundsätzlich nicht ein für allemal auflösen lassen. Es kommt vielmehr darauf an, wie man *ständig* mit ihnen auf eine pädagogisch vertretbare Weise umgehen kann. In diesem Sinne sollen im abschließenden Teil einige Konsequenzen gezogen werden.

3.3. Im Blick auf die Moderne erscheint die Frage berechtigt, ob das Kind eine derartige Unabsehbarkeit und Widersprüchlichkeit seiner Situation überhaupt schon verkraften kann und mit ihr konfrontiert werden darf. Es scheint zumindest, daß geschlossener, überschaubare und integrale soziale Räume der kindlichen Mentalität eher entsprechen und für seine Erziehung vorteilhafter wären. Die heutige Umwelt bietet dem Kind ein Chaos und vielfache flüchtige Kontakte, aber kaum mehr dauerhafte Beziehungen und Identifikationsräume zur Ausbildung eigener Interessensrichtungen an. Kinder sind wie die Erwachsenen gezwungen, im „Plural“ zu leben, ohne schon eine in sich gefestigte Person zu sein, die dies ohne Schaden verkraften könnte. Flüchtige Kontakte ohne zugrundeliegende tragende Beziehungen und persönliche Stärken begünstigen die Ausbildung neurotischer Verhaltensweisen, wie sie heute bei vielen nervösen, konzentrationsunfähigen und impulsiven Kindern beobachtbar sind.

Ich möchte jedoch nicht davon ausgehen, daß widersprüchliche Situationen und ein darauf bezogenes gespaltenes Bewußtsein und Verhalten für das Kind von vornherein negativ und schädlich sein müssen. Der Vorteil des Kindes ist, daß es in seinen Vorstellungen von sich und der Welt noch nicht so fixiert sind wie die Erwachsenen. Kinder leben und handeln beziehungsrelativ und situationsspezifisch, sie sind hier so und dort wieder anders und tun sich leichter als die Erwachsenen im Einnehmen der verschiedensten Rollen. Daß diese auch im Wertungssinn widersprüchlich sind und sich unter Umständen ausschließen können, ist für sie, wenn überhaupt, ein untergeordne-

tes Problem. Die Sicherheit und Stärke des Kindes ist von dieser Voraussetzung her nicht an einen homogenen sozialen Raum und die Beseitigung oder Verdeckung aller Widersprüche in ihm gebunden. Das Kind kann im Gegenteil „offene“ Situationen oft viel besser bewältigen als der Erwachsene und ihre unvorhersehbaren Möglichkeiten nützen.

Widerspruchsfreiheit ist nicht vorauszusetzen. Es ist vielmehr so, daß Kinder sich auf jeder Stufe ihrer Entwicklung mit Widersprüchen auseinandersetzen und mit ihnen leben müssen, ohne je eine endgültige Lösung für sie zu finden.¹⁷ Die Offenheit, Unabsehbarkeit und Widersprüchlichkeit der eigenen Situation ist geradezu ein Kennzeichen der kindlichen Lebensform, in der das Leben ein noch ungeschriebenes Buch, die Welt eine Landkarte mit vielen weißen Flecken und der soziale Raum voller Löcher und Ungereimtheiten ist. Die Lösung des damit gegebenen Problems besteht für das Kind oft gar nicht in einem Ausgleich, zu dem es die Alternativen kennen müßte, und auch nicht in einem einfachen Kompromiß, sondern in einem Bewältigen von Dilemmata, in denen Möglichkeiten, Wertungen und Vorziehungswürdigkeiten noch unentschieden sind.

3.4, Man kann mit der Psychoanalyse davon ausgehen, daß die soziale Welt sich dem Kind von vornherein in gegensätzlich strukturierten Dimensionen, Modalitäten und Wertungsalternativen präsentiert. Jeder Fortschritt verlangt die Überwindung von inneren und äußeren Widerständen und Beharrungstendenzen. Neue Beziehungsmodalitäten werden nur über Trennungserfahrungen erreichbar und sind von ihnen tingiert. Ein Zuviel an gebotener Sicherheit kann auf die Dauer ebenso belastend und hemmend werden wie ihr gänzlicher Verlust. Zuviel Erleichterung kann dasselbe negative Resultat haben wie eine übermäßige Erschwerung. Dies bedeutet, daß *jede* einseitige Lösung, ins Extrem getrieben, in die Aporie führt.

Die auf sich auf widersprüchlichen Modalitäten aufbauende Beziehung erhält so eine spezifische Dynamik, die beschrieben werden kann unter den Aspekten der „Vermittlung über das Gegenteil“, des „Ausgleichs in mittleren Lagen“ und unter zeitlichem Aspekt als ein stets zu verbindendes „Vor und Zurück“. Daß jeder Besitz gebunden ist an ein Loslassen und jeder Entwicklungsschritt erkaufte wird mit der Preisgabe früherer Errungenschaften und Sicherheiten, ist in dieser paradox-dialektischen Grundstruktur begründet. Dies bedingt ein immer neues Risiko und Dilemma. Eine alte, vertraut gewordene Position soll zugunsten einer neuen, noch unabsehbaren Möglichkeit verlassen werden. Das eine Risiko besteht im Tun dieses Schrittes, das andere, unmerklichere, in seinem Unterlassen.

Hier kann der Gedankengang von *van den Berg* wieder aufgenommen werden. Die widersprüchliche Beziehungsstruktur verlangt einen Übergang von schützenden Bedingungen in offenere und schutzlosere und macht die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zunehmend schwieriger und krisenhafter. Das Kind ist dazu auf einen Rückhalt und die Vorgabe von Sicherheiten angewiesen, zugleich aber muß es lernen, mit „fortschreitendem Sicherheitsverlust“ (Langeveld) zu leben.¹⁸ Um eine solche widersprüchliche Situation annehmen und aktiv bewältigen zu können, ist das Kind auf

¹⁷ Vgl. dazu Erik H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*. 2. Auflage Ernst Klett Verlag Stuttgart 1965.

¹⁸ M. J. Langeveld, a. a. O., S. 107.

Unterstützung und Vorgaben angewiesen. Es exploriert die Welt gewissermaßen vom Rockzipfel der Mutter aus. Ihm muß Sicherheit geboten werden, nicht um darin zu bleiben, sondern gerade umgekehrt als Voraussetzung dafür, daß es Schritte ins Unge-sicherte und Unbekannte tun kann. Es soll durch die gebotene Sicherheit vom ängstli-chen Sicherungsbedürfnis frei werden.

Man kann nicht aufgeben, was man noch gar nicht besitzt. Ein Kind wird nur dann mutig und bereit sein, Sicherheiten preiszugeben, wenn es solche schon hat und mit Aussicht auf neue Sicherheiten verlassen kann. Um seine erworbene Identität dem Wandel auszusetzen, muß es in der alten Identität und Lebensform wirklich zuhause gewesen sein. Es muß erst Fuß fassen in der Welt, bevor man von ihm verlangen kann, ins Offene und Unbetretene zu gehen. Die ihm begegnenden Widersprüche und Kon-flikte müssen so beschaffen sein, daß Aussicht auf ihre erfolgreiche Bewältigung be-steht. In diesem Sinne formuliert Erikson das Grundproblem der Erziehung so: „Wir müssen die Art und Weise erfassen, wie die Gesellschaften die unvermeidlichen Kind-heitskonflikte nicht nur erschweren, sondern auch leiten und durch die Aussicht auf eine gewisse Sicherheit, Identität und Integrität erleichtern. Dadurch nämlich, daß sie die Ich-Werte stärken, schaffen die Gesellschaften die einzige Voraussetzung, unter der menschliches Wachstum überhaupt möglich ist.“¹⁹ Unter Bezugnahme auf Freud spricht er „von einem seelischen Mechanismus der Verwandlung von passiv in aktiv, einem Mechanismus, der für die Aufrechterhaltung der menschlichen Individualität von zentraler Bedeutung ist, da er es dem Menschen ermöglicht, in einer Welt wider-streitender Kräfte eine individuelle Position aufrechtzuerhalten, die durch Ganz-Sein, Aktiv-Sein und Auf-einen-Mittelpunkt-bezogen-Sein gekennzeichnet ist.“²⁰ Ichstärke und Ich-Identität im Sinne Eriksons bezeichnet somit die Fähigkeit, auf Widerstände aktiv einzugehen, Widersprüche und radikale Veränderungen zu ertragen, sich in offe-nen Wandlungsvorgängen zu bewahren und auf die eigene Zeit bestimmend einzuwir-ken, ohne den Kern der Person zu verraten. Dies kennzeichnet nicht nur die starke Per-sönlichkeit überhaupt, sondern kann auch als eine Beschreibung des idealen politi-schen Menschen gelesen werden, wie ihn die Gesellschaft in der Tat mehr denn je braucht. Die von Erikson herausgestellten „Stärken“ des Menschen: Hoffnung, Wille, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Treue, Liebe, Fürsorge, Weisheit²¹ sind aber nur in zwi-schenmenschlichen Beziehungen entwickelbar, die selbst wieder auf günstige soziale Umgebungen und hilfreiche Lebensformen angewiesen sind. Die Struktur und der Prozeß der Gesellschaft und ihrer Institutionen muß nach Erikson im ganzen dazu dien-en, die menschlichen Stärken zu nähren und zu vermehren, weiterzuvermitteln und zu verjüngen. „Auf alle Fälle sind die Tugend des Individuums und der Geist der Institu-tionen zusammen erstanden, sind ein und dieselbe Stärke“, die im „Dienst einer wie-derherzustellenden Ganzheit“ aus vergangener Unordnung eine zukünftige Ordnung zu schaffen berufen ist.²²

¹⁹ E. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, a. a. O., S. 273.

²⁰ E. Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, a. a. O., S. 73,

²¹ E. Erikson, a. a. O., S. 98.

²² E. Erikson, a. a. O., S. 138 und S. 181.

Auch wenn Erikson die entfremdenden gesellschaftlichen Bedingungen keineswegs verkennt, ist hier doch ein sozialer Optimismus ausgesprochen, der sich hart an den gesellschaftlichen Realitäten bricht. Diese dienen nicht in jedem Falle der menschlichen „Stärke“ bzw. Humanität und ihrem Schutz. Der Widerspruch, der die Grundmodalitäten der sozialen Beziehung bestimmt, bricht in der gesellschaftlichen Sphäre noch einmal unvermittelter und härter auf. Die notwendigen menschlichen Vorgaben zu leisten, gelingt in der gesellschaftlichen Dimension, im öffentlichen Raum und in den an ihn gebundenen Institutionen der Erziehung nicht mehr.

3.5. Wenn nun aber gleichwohl richtig ist, daß sozial verkörpert und dargestellt sein muß, was das Kind als eine sinnvolle und erfolgreiche Form menschlicher Lebensbeimesserung erfahren und nachvollziehen können soll, ergibt sich für die modernen Gesellschaften eine paradoxe Situation und ein immer schwieriger werdendes Problem. Das strukturelle Paradox und Dilemma der modernen Gesellschaften besteht darin, daß sie in ihrer immer weiter gehenden funktionalen Differenzierung, Segmentierung und Arbeitsteiligkeit auf integrierende und humanisierende Faktoren zunehmend angewiesen sind, die sie selbst nicht mehr repräsentieren und aus eigenen Bedingungen hervorbringen können. Man kann dieses Problem auch so formulieren, daß die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse mehr denn je auf etwas angewiesen sind, was sie von sich ausschließen und nicht mehr selber vermitteln können, aber doch vom Menschen und seiner Erziehung als eine zu erbringende Leistung ständig erwarten müssen, damit das gesellschaftliche System in der Form, die es annimmt, überhaupt noch funktionieren kann. Die Gesellschaft selbst führt so gewissermaßen eine zunehmend parasitäre Existenz.²³

Damit ist dem Menschen selbst und seiner Erziehung eine autonome „Quellfunktion“ und komplementäre Leistung zugesprochen, zu deren Förderung die Gesellschaft, in der er lebt, selber wenig beiträgt und auf die sie doch in steigendem Maße angewiesen ist. Gesellschaftliche Versuche, auch dieses Problem der Wiederöffnung der „Quellen“ der Lebenskraft wiederum durch funktionale Differenzierung und arbeitsteilige Institutionalisierung zu bewältigen, gehen am Kern der Sache vorbei und haben auch keinen durchgreifenden Erfolg. Immer mehr und immer teurere öffentliche Erziehungsinstitutionen, nach schulischem Muster eingerichtet, vervielfachen oft nur die Pathologie der Erziehung und lösen nicht deren grundlegendes Problem.

3.6. Damit die pädagogische Aufgabe nicht doch durch das gesellschaftliche Muster überformt und pervertiert wird, sind besondere Bedingungen erforderlich, durch die Erziehungsräume sich wirksam abgrenzen lassen und in einem gewissen Grade selbst regulieren können. In diesem Sinne konnte die Familie, von der Struktur her gesehen, bessere Bedingungen für die Erziehung schaffen, als die öffentlichen Erziehungsinstitutionen dies tun. Dem widerspricht nicht die Tatsache belasteter Familien, zerstörter Milieus und pathogener familialer Erziehungspraktiken.

In der Sozialgeschichte der neueren Kindheit und Erziehung sind personale Beziehungen zum Ersatz und Gegengewicht für fehlende gesellschaftliche Bezüge und gesellschaftlich repräsentierte Lebensformen geworden. Wo der öffentliche Bereich für das

²³ Dies ist, nebenbei gesagt, Marx' zentrale These.

Kind zur unzugänglichen und chaotisch erscheinenden „Wildnis“ geworden ist²⁴, rückt die private Sphäre und Beziehung an die Stelle der gesellschaftlichen Ordnung. Die sozialen Binnenräume und „Nischen“, auf die das Kind nun angewiesen ist, bauen auf Umgangsverhältnissen und direkten Kontakten auf und sind so wie jedes face-to-face-Verhalten auf kleine Gruppen mit informellen Beziehungsformen angewiesen. Ohne einen solchen Rückhalt in primären sozialen Bezügen wäre die gesellschaftliche Herausforderung und Entfremdung nicht zu ertragen und noch weniger zu bewältigen. Damit kann sich ein regressiver und reaktionärer Zug verbinden, aber dies muß nicht zwangsläufig der Fall sein.

Die hier versuchte Antwort entspricht somit in den Grundzügen der sozialgeschichtlich beobachtbaren Tendenz. Ich verkenne aber nicht, daß mit einer stark emotional einbindenden Gruppierungsform wie der Familie oder ähnlichen Gruppierungen, auch neue Gefährdungen verbunden sind. Die emotionale Fundierung eines rational nicht mehr begreifbaren Weltverhältnisses, wie sie hier geleistet wird, kann sehr Verschiedenes beinhalten und in seiner Konsequenz auswirken. Emotionalität kann freisetzen und aktivieren, aber auch passiv machen und Beschränktheit erzeugen. Auch kann es grundsätzlich nicht darum gehen, die nicht mehr gesellschaftlich vermittelbaren Qualitäten der Integration, Zugehörigkeit, Überschaubarkeit, Stabilität nun in gleichem Sinne der Kleingruppe zuzusprechen. Natürlich muß das Kind hier in der Tat Geborgenheit erfahren und Sicherheit finden. Dabei kommt es aber entscheidend darauf an, offene Beziehungsformen zu finden, die unabhängig von der Voraussetzung einer geordneten Welt tragfähig sind. Die hier entwickelten Stärken des Menschen sollen so beschaffen sein, daß sie von äußeren Sicherheiten zunehmend unabhängig machen und auf scheinbar Eindeutiges nicht mehr angewiesen sind.

3.7. Für derart offene Beziehungsformen ist eine emotionale Fundierung unerlässlich, weil nur in der Dimension des Gefühls, auch gegen das rationale Urteil des Verstandes, das Offene und Undurchschaubare als solches abgesichert werden kann und keine eindeutige Struktur- und Sinnvorgabe erforderlich ist. Damit aber im Gefühl geleistete „Weltabschluß“ zu der ebenfalls in ihm verankerten „Weltoffenheit“ nicht im Widerspruch steht, ist auch in der Dimension des Gefühls selbst die innere Widersprüchlichkeit der menschlichen Beziehungsstruktur anzunehmen, und hier erst kann sie in ihrer vollen Härte zugänglich werden. Das Gefühl ist nicht nur der Ort der Ruhe, sondern auch der Kampfplatz des Lebens. Daß beides in ihm gleichzeitig gegeben und miteinander verbindbar ist, ermöglicht es, in Widersprüchen zu leben und dabei auf einen Selbst- und Weltabschluß zu verzichten; in Spaltungen und Entfremdungen zu leben, ohne neurotisch zu werden; aus dem Negativen das Positive zu ziehen, ohne ihm zu verfallen.

Die soziale Beziehung öffnet diese zugleich widersprüchliche und getragene Grunddimension des Menschen, aber sie allein trägt nicht hindurch, wenn nicht der Einzelne zu seiner Selbst-Wirklichkeit erwacht. Nur dann wird lebendige Kontakt mit der Wirklichkeit, in dem Leibliches, Soziales und Geistiges untrennbar verschränkt sind, zur unzerstörbaren Erfahrung. Dazu genügt nicht die Versicherung der anderen, daß etwas

²⁴ Vgl. Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule? A. a. O., S. 46.

seine Richtigkeit habe, gut sei und nicht gefährlich werden könne - man muß den Weg hier mit allen Risiken selber gegangen sein.

Der soziale Raum bleibt gleichwohl die erste Welt des Kindes und Bedingung seiner Entwicklung. Er kann diese Aufgabe aber nur soweit erfüllen, als Selbst-Realität in ihm enthalten ist und gewürdigt wird. Seine menschenbildende Kraft erhält der soziale Raum dadurch, daß in ihm das Realitätsprinzip direkter und authentischer Entsprechung befolgt wird, die den Einzelnen unabhängig von Konventionen und darauf bezogenen Wertungen und Rücksichtnahmen macht. Insofern kann sich eine soziale Erziehung nur erfüllen, wenn und indem sie Erziehung zur Realität wird. Daß die sozialen Beziehungen selbst real werden, ist die erste und entscheidende Voraussetzung dafür.