

Giesecke, Hermann

Über die Antiquiertheit des Begriffes "Erziehung"

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 401-406



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Giesecke, Hermann: Über die Antiquiertheit des Begriffes "Erziehung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 401-406 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144404
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-144404>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- ULRICH HERRMANN Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303
- JÜRGEN OELKERS Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325
- KLAUS PRANGE Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345

II. Thema: Lehrplanarbeit

- PETER MENCK Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381

III. Diskussion

- HERMANN GIESECKE Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401
- PETER GRAF Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407

IV. Rezensionen

- FRANZ HAMBURGER WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415
- FRITZ W. LOSER ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Doktorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

- ULRICH HERRMANN Biographical Constructions and the Experience of
Life-Cycle 303
- JÜRGEN OELKERS Subjectivity, Autobiography and Education 325
- KLAUS PRANGE Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

- PETER MENCK Curriculum Development after Robinsohn – Results
of a Survey 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

- HERMANN GIESECKE On the Obsolescence of the Concept of Educa-
tion 401
- PETER GRAF New Books on the Education of Foreign Children –
A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986 431
- New Books 453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“

In den Diskussionen, die ich bisher mit Eltern, Lehrern und Sozialpädagogen über mein Buch „Das Ende der Erziehung“ habe führen können, ist mir aufgefallen, daß viele, gerade auch pädagogisch interessierte und aufgeklärte Menschen am Begriff „Erziehung“ hängen, als ob davon ihre Existenz abhinge. Wenn man ihnen vorschlägt, doch einfach einmal zu beschreiben, was sie *tatsächlich* in Schule, Familie oder sonstwo mit Kindern und Jugendlichen *tun*, um dann zu erklären, was sie davon warum nun partout „Erziehung“ nennen wollen, stößt man oft zumindest zunächst auf eine schwer erklärbare, irrational fundierte Abwehr. Was tun wir denn eigentlich, wenn wir „erziehen“? Wir unterrichten, erklären, informieren, beraten, animieren, setzen Grenzen, ärgern uns, freuen uns, trösten, ermutigen, unterstützen, streiten usw. Nichts davon ist *spezifisch* für den Umgang mit Kindern. Wollen wir das alles insgesamt „Erziehung“ nennen oder nur einiges davon? Brauchen wir überhaupt den Begriff „Erziehung“, um den komplexen Umgang mit Kindern zu beschreiben? „Erziehung“ ist offensichtlich gar keine pädagogische Handlungsform, sondern nur eine Interpretationskategorie für alle möglichen Handlungsformen, und genau darin liegt das Problem. Das tatsächliche pädagogische Handeln und Verhalten, so scheint es, steht in einem mehr oder weniger großen Widerspruch zu den bewußten und vor allem unbewußten Vorstellungen, die sich um den Begriff „Erziehung“ ranken. Der umgangssprachliche Vorstellungszusammenhang von „Erziehung“ ist ideologisch geworden, repräsentiert nur noch Rudimente der damit gemeinten Wirklichkeit. Die Leute tun etwas anderes, als sie sagen. Aber warum sagen sie nicht, was sie tun?

Vermutlich sind es dieselben pädagogisch aufgeklärten Menschen, die einen bestimmten Typus von kulturkritischer „Erziehungs“-Literatur zu Bestsellern machen. Was immer z. B. A. MILLER, M. WYNN oder N. POSTMAN sonst unterscheiden mag, jedenfalls schildern sie die Schlechtigkeit der Welt und die Vernachlässigung der Kinder in ihr in grellen Farben, ohne auch nur in Andeutungen kundzutun, was die „Erzieher“ denn nun eigentlich tun sollen bzw. ob sie als selbst Kaputt-Erzogene überhaupt etwas Vernünftiges tun können. Sind diese Leser Masochisten? Offensichtlich beruht der Erfolg dieser Art von Literatur darauf, daß das scheinbar radikal Kritische in Wahrheit alle diejenigen aufwertet, die privat oder beruflich mit Kindern umzugehen haben: je mehr alles in Scherben fällt, um so wichtiger werden wir, die „Erzieher“! Der alltagsprachliche Begriff „Erziehung“ enthält offensichtlich Elemente, die sich der Aufklärung widersetzen, und diese sind *normativ* bestimmt: der verantwortungsvolle Umgang mit Minderjährigen unterscheidet sich, so wird postuliert, grundlegend von allen anderen Formen des verantwortlichen mitmenschlichen Umgangs, und diese Besonderheit begründet Rechte des Intervenierens, der Stellvertretung und nicht zuletzt des psychischen Besitzes, und vor allem legitimiert sie die pädagogische Profession und deren Ausbilder.

Nun sollte die Erziehungswissenschaft eigentlich versuchen, diese Irrationalität aufzuklären. Das will sie natürlich auch, aber indem sie am generellen Begriff von

„Erziehung“ festhält, verstärkt sie nur diese kulturkritische Gegen-Aufklärung. Jeder kann nämlich das, was er im Umgang mit Minderjährigen tut, mit dem Begriff „Erziehung“ rechtfertigen, weil dieser in der Umgangssprache in sich keine kritische Potenz enthält, sondern schlechthin affirmativ ist. Wer das nicht glaubt, der verfolge einmal unter diesem Gesichtspunkt öffentliche Diskussionen über Erziehungsthemen.

Auch ULRICH HERRMANN'S Kritik meines Buches scheint mir in *diesem* Punkt eigentümlich befangen. Offensichtlich ist er so irritiert darüber, daß es dem Begriff „Erziehung“ ans Leder geht, daß er Schwierigkeiten hat, den Kern der Argumentation zu entdecken. Anders kann ich seine Umwege und vor allem folgenden Satz nicht deuten: „Was sollen Eltern und Erzieher eigentlich *anderes* tun, als die ihnen anvertrauten Kinder in einer bestimmten Richtung, die ihnen richtig und wichtig erscheint, zu beeinflussen, sie zu leiten und zu lenken, eben zu erziehen? Was wäre denn die praktische Alternative? Sie orientierungslos herumtappen lassen? Ihnen keinen Rat mehr geben, den nötigen Halt entziehen, sie treiben lassen?“ (HERRMANN 1987, S. 106).

Verliebte, Eltern, Ehepaare, Freunde, – alle diejenigen, die zueinander eine gewisse soziale Verbindlichkeit aufrechterhalten, „beeinflussen“ einander „in einer bestimmten Richtung, die ihnen richtig und wichtig erscheint“, was ist daran das Besondere im Umgang mit Minderjährigen? Sicher gibt es gewisse Besonderheiten, zum Beispiel, daß im juristischen Sinne Erwachsene Verantwortung für Minderjährige haben, aber diese Verantwortung kann defensiv und offensiv eingesetzt werden, je nachdem, wie ich den minderjährigen anderen ansehe, beziehungsweise was ich ihm wegen seines Alters schon zumuten kann. Auch gibt es die sogenannte „Generationenschwelle“: Kinder können nur mit Einschränkungen gleichrangige „Partner“, zum Beispiel „Freunde“ von Erwachsenen sein, und ebenso unstrittig ist die Umkehrung, daß nämlich Kinder je nach Alter eine besondere Rücksicht auf ihre „Kleinheit“ beanspruchen können. Aber all dies kann ich beschreiben und begründen ohne den Begriff „Erziehung“. Gerade im deutschen Sprachgebrauch haftet diesem Begriff die Vorstellung an, man müsse mit und aus den Kindern etwas Bestimmtes „machen“, anstatt davon auszugehen, daß sie aus sich selbst etwas machen müssen, daß sie dafür Zug um Zug die Verantwortung übernehmen müssen und daß die Erwachsenen dafür bildungspolitisch wie im unmittelbaren Umgang *Möglichkeiten* anzubieten haben. Erst wenn diese Blickwendung klar ist, hat es wieder Sinn, einen Begriff wie „Fördern“ neu zu überdenken, wie U. HERRMANN mit Recht fordert. Der von mir anvisierte Perspektivenwechsel – weg vom erwachsenen „Erzieher“, hin zum lernenden Subjekt – würde auch den von U. HERRMANN angesprochenen bildungspolitischen Reflexionen eine neue Richtung geben. Im Unterschied zu manchen kleinkarierten Zänkereien unserer Kultusminister, die sich ebenfalls der überlieferten Erziehungsvorstellung verdanken, wäre künftig das Bildungswesen als öffentliche Dienstleistung zu verstehen, die in erster Linie danach zu beurteilen ist, was sie zur Förderung von Fähigkeiten taugt. Das Kind bedient sich – unterstützt und ermutigt von den für es zuständigen Erwachsenen – dieser Dienstleistung, entwickelt seine Fähigkeiten, so gut es kann, und muß damit anschließend eben auf den Arbeitsmarkt gehen. Es würde hier zu weit führen, die bildungspolitischen und vor allem auch sozialpolitischen Konsequenzen dieser

Überlegungen durchzuspielen, aber erst, wenn wir uns vom Bedeutungsfeld des Wortes „Erziehung“ lösen, werden solche Perspektiven frei.

Das Festhalten daran verführt dagegen zu falschen Alternativen. Wieso fällt U. HERRMANN keine andere Alternative zum „Erziehen“ ein, als „orientierungslos herumtappen lassen“ und „keinen Rat mehr geben“? Im Umgang mit seinen Freunden käme ihm eine solche Logik (*entweder* nach eigenem Willen beeinflussen *oder* herumtappen lassen) gar nicht in den Sinn. Warum also beim Umgang mit Kindern? Die Fülle der Möglichkeiten eines solchen Umgangs gerät unter dem Druck des alles Konkrete vernebelnden Erziehungsbegriffes gar nicht in den Blick. Ich kann zum Beispiel meine Kinder nerven, indem ich ihnen teuren Musikunterricht aufzwinge; ich kann dasselbe Geld auch gleich für mich selbst ausgeben wollen, mich aber dann doch für den Musikunterricht von den Kindern „breitschlagen“ lassen. Wenn U. HERRMANN *beides* Erziehung nennen will, dann weiß ich nicht, welche Wirklichkeiten der Begriff noch decken soll. Ich würde das erste „Erziehung“ nennen und das zweite Sozialisation, weil hier auf die Kosten-Nutzen-Rechnung der real konkurrierenden Bedürfnisse abgehoben wird, und weil ich nicht einsehe, warum ich aus meinen Kindern Musiker (oder Abiturienten, oder Professoren oder . . . usw.) machen soll, wenn sie es auch nach gründlicher Diskussion und Auseinandersetzung selbst nicht wollen. Indem ich meine Bedürfnisse gegen die der Kinder stelle, „erziehe“ ich nicht – was sie daraus lernen werden, kann ich nicht wissen und außerdem tue ich das im Umgang mit Erwachsenen auch – sondern ich konfrontiere sie mit einer Realität.

Ich habe den Eindruck, daß U. HERRMANN wie viele andere Pädagogen am „Erziehungs“-Begriff gerade wegen der damit verbundenen normativen Implikationen festhält (daß wir wissen, was gut und richtig ist für Kinder und von daher zum Beispiel unsere berufliche Identität gewinnen). Bei ihm heißt das in dem erwähnten Zitat „leiten und lenken“. Daß aber genau diese Handlungsformen nicht nur immer unrealistischer werden, sondern auch problematischer, weil geleitet und gelenkt werden eben unter den gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen neurotisieren oder zumindest lebensuntüchtig machen kann, habe ich ja mit einer bestimmten historischen Argumentationsfigur, die ich hier nicht wiederholen kann, darzustellen versucht, und ich wundere mich ein wenig, daß der *Erziehungshistoriker* U. HERRMANN nicht *dort* mit seiner Kritik ansetzt. Keine der mir bisher bekannt gewordenen Kritiken hat das übrigens versucht, und das ist doch wohl merkwürdig. Das eigentliche „Beweismittel“ wird gar keiner Prüfung unterzogen, sondern nur die Schlußfolgerungen werden mit einem vorgefaßten normativen Begriff von „Erziehung“ bewertet. Schon die Diskussion mit den Antipädagogen ist weithin so verlaufen. Man spürte förmlich die Erleichterung, als dann „bewiesen“ wurde, daß die Antipädagogen ja auch „erziehen“, weil sie ja auch irgendwie auf Kinder „einwirken“.

Zur Rechtfertigung seiner Argumentation führt U. HERRMANN eine Reihe von Problemen an (HERMANN 1987, S. 111), die nach meiner Auffassung teilweise Grenzen der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten darstellen, für die er aber offensichtlich eine pädagogische Zuständigkeit beansprucht, einfach weil es sich um den Umgang mit Minderjährigen handelt. Was ist, so fragt er in mancherlei Varianten, wenn es nicht funktioniert? Wenn etwas sozial wirklich nicht mehr

funktioniert, funktioniert es auch dann nicht besser, wenn man ein *pädagogisches* Problem daraus macht, – es sei denn, man kann durch Lernangebote helfen. Eine wirklich zerrüttete Familie ist nicht mehr pädagogisierbar; sie kann sich nur noch auflösen, und wenn die Kinder alt genug sind, können sie weggehen von zu Hause (nicht wenige tun dies schon unter Duldung der zuständigen Gerichte und ihre Zahl wird zunehmen) (zu den familienpädagogischen Konsequenzen ausführlicher GIESECKE 1987 a). Oder sie finden Kompensation bei Freunden oder anderen Verwandten. „Randständige“ Familien sind ebenfalls nur begrenzt pädagogisierbar, viele Hauptschullehrer wissen ein Lied davon zu singen. Ein beiderseits zufriedenstellender Umgang von Erwachsenen und Kindern setzt ein Mindestmaß an ökonomischer Existenzgarantie voraus, die aber kann nicht der Pädagoge, sondern nur der Sozialpolitiker schaffen. Vielleicht hätten wir Pädagogen mehr öffentliche Resonanz, wenn wir dies deutlicher betonen würden, anstatt den Eindruck zu erwecken, wir würden auch mit den schlimmsten Bedingungen pädagogisch irgendwie fertig, weil wir ja die normative Verpflichtung von „Erziehung“ in uns spüren. Wenn wir Pädagogen etwas für mißhandelte, mißachtete und in ihren Fähigkeiten brutal beschränkte Kinder tun wollen, dann müssen wir uns *politisch* für öffentliche, attraktive d. h. des Miefs der Fürsorge enthobene Alternativen des Aufwachsens einsetzen.

Bücher über Pädagogik kann man nur für Menschen schreiben, die willens und in der Lage sind, entsprechende Überlegungen kritisch zu würdigen und mit ihren Erfahrungen zu verbinden, also nur für unseresgleichen, für die inzwischen sehr breit gewordene Mittelschicht, die über ein Mindestmaß an Existenzsicherung und Bildung verfügt und insoweit überhaupt erst einen Spielraum für intentionales Handeln hat. (Sozialpädagogik ist eine andere Sache, davon ist in dem Buch nicht die Rede.) Und in unseren Kreisen gibt es genug pädagogischen Unfug zu diskutieren, der mit dem Begriff „Erziehung“ gedeckt wird. Da werden Kinder gestillt, bis sie in die Grundschule kommen; junge Erwachsene stehen wie hilflose Riesenbabys lebensuntüchtig in der Weltgeschichte herum; da gibt es die Mütter, die ihre Kinder nicht loslassen können, und die Väter, die am liebsten Mütter wären; Pseudo-Feministinnen, die ihre Kinder als den Männern abgeluchste Kriegsbeute betrachten; scheidungsreife Eltern, die ums Kind kämpfen, aber meist etwas ganz anderes dabei meinen; Eltern, die ihre Kinder ehrgeizig in Schullaufbahnen zwingen, denen sie nicht gewachsen sind, – um nur einiges zu erwähnen.

Ein fundamentales Mißverständnis ergibt sich in dieser Diskussion daraus, daß „Erziehung“ eben kein interner wissenschaftlicher Begriff ist, der sich so oder so definieren ließe. Möglicherweise wäre der historische Prozeß, der zum „Ende der Erziehung“ geführt hat, auch im Rahmen einer inneren Differenzierung des traditionellen Erziehungsbegriffes zu beschreiben, wie ihn A. FLITNER in seinem „Konrad“ noch einmal präsentiert hat. Ich habe es noch nicht versucht, aber ich hege insofern Zweifel, als ja gerade die Voraussetzung dieser Tradition, nämlich das Arrangement eines pädagogisch gestaltbaren „erzieherischen Milieus“ immer mehr entfallen ist. Aber was immer dabei herauskäme, es wäre nur innerhalb unserer Wissenschaft interessant; denn „Erziehung“ ist in erster Linie kein *wissenschaftlicher* Terminus, sondern ein *gesellschaftlicher* und als solcher steckt er in jedem erwachsenen Kopf und eben nicht in der Fassung von SCHLEIERMACHER oder FLITNER, sondern als ein archaischer, der das Kind trotz aller vordergründigen

Aufgeklärtheit immer noch als Verfügungsmasse betrachtet, was besonders in Krisensituationen schnell deutlich wird. Nach meinen Erfahrungen ist *dieser* Begriff von „Erziehung“ nicht aufklärbar, man kann ihn nur denunzieren und aus dem Verkehr ziehen, und statt dessen jene Begriffe ins Feld führen, die – wie eingangs erwähnt – wirklich *Handlungen* beschreiben.

Für die Erziehungswissenschaft andererseits ist der Begriff „Erziehung“ entbehrlich geworden, denn für die pädagogischen Handlungsziele – also die normativen Implikationen des pädagogischen Handelns – haben wir inzwischen bessere Begriffe wie Autonomie und Mündigkeit zur Verfügung. Nicht „Erziehung“, sondern „Lernen“ sollte der Leitbegriff unserer Profession sein, und wirklich professionell werden die pädagogischen Berufe erst dann, wenn sie sich *partikular* verstehen, sich also auf das beschränken, was in Form von „Lernhilfe“ auch tatsächlich mit einiger Aussicht auf Erfolg zu inszenieren ist (zum Begriff der pädagogischen Professionalität ausführlicher GIESECKE 1987 b). U. HERRMANN aber mobilisiert in seiner Kritik alles, was zumindest moralisch den universalen *Anspruch* der „Erzieher“ und damit auch der Erziehungswissenschaft auf das Leben von Minderjährigen aufrechterhalten kann. Meine These dagegen ist, daß wir geradezu *gezwungen* sind, die Selbständigkeit und Autonomie der Kinder nicht nur zu *fördern*, sondern auch zu *fordern*, weil die sozialen Kontexte, Milieus und Verbindlichkeiten fehlen, die früher zur Entlastung bereitstanden. Die Grundidee der bürgerlichen Gesellschaft, die Radikalisierung der Individualität durch ihre Emanzipation von solchen sozialen Kontexten, hat inzwischen auch die Altersphase zumindest der späten Kindheit erfaßt. Die Verrechtlichung, die das Kind gegenüber Schule und Familie immer mehr zu einem selbständigen Rechtssubjekt macht, ist ein wesentlicher Motor für diese Entwicklung. Was ich Pädagogisierung und Infantilisierung des Kindes genannt habe, ist daran gemessen unverantwortlich geworden. U. HERRMANN'S Frage, was man denn nun mit dem machen solle, bei dem die Lernwilligkeit oder die Lernfähigkeit nicht nur aktuell, sondern längerfristig erlahme, kann ich nur so beantworten: Die Pädagogen abziehen und dem Betreffenden eine seinen Fähigkeiten entsprechende Realsituation vermitteln. Jedenfalls ist es keine Lösung, Kindern und Jugendlichen über Jahre hinweg in sogenannten „fortschrittlichen“ Schulen oder Familien Illusionen zu machen, die danach nicht annähernd eingelöst werden können.

Den historisch kulturellen Prozeß, den ich beschreibe, habe ich nicht zu verantworten, ich kann nur versuchen, daraus Schlußfolgerungen zu ziehen, die an den „klassischen“ Leitmotiven der Autonomie und der Mündigkeit orientiert sind. Die Ambivalenz dieser Leitmotive – einerseits Emanzipation, andererseits Entfremdung – wird uns erst heute richtig bewußt, wo sie auch die Kindheit erfaßt hat. Und die *daraus* resultierenden Probleme kommen erst noch auf uns zu und sie werden nicht mehr unter der antiquierten Generalüberschrift der „Erziehung“ angemessen behandelt werden können.

Autonomie und Mündigkeit sind, was das Kindes- und Jugendalter angeht, nicht von uns „fortschrittlichen Pädagogen“ oder von unseren Vorgängern realisiert worden, sondern von der gesellschaftlichen Entwicklung selbst. Die Freiheit, die Jugendliche heute haben, verdanken sie nicht den Pädagogen, sondern vor allem dem Markt und den Massenmedien – gegen den jahrzehntelangen Widerstand der

Pädagogik, wie sich an der Geschichte der *außerschulischen* Erziehungs- und Sozialisationsfaktoren eindrucksvoll zeigen läßt. In diesem Bereich nämlich ist die Geschichte der „erzieherischen Einwirkungen“ eine Geschichte von Niederlagen.

Ich gebe zu, daß ich diese Entwicklung nicht ohne Wehmut betrachte, weil mit dem Verschwinden des Moratoriums der relativ behüteten Kindheits- und Jugendphase auch etwas verlorengegangen ist, das den heute und morgen Aufwachsenden fehlen wird. Unsere Vorstellungen über Autonomie und Mündigkeit waren bisher an die Erwartung gebunden, daß diese Fähigkeiten sich in Ruhe in einer relativen gesellschaftlichen Exterritorialität entfalten könnten, daß wir „Erzieher“ also dafür einen relativ langen Zeitraum zur Verfügung haben, eben den Zeitraum, der durch „Erziehung“ und nicht schon durch den vollen Ernst des Lebens geprägt ist. Verantwortung für das, was die später Erwachsenen mit unseren Vorstellungen von Aufklärung, Mündigkeit und Autonomie machen würden, hatten wir Pädagogen nicht zu übernehmen. Das eben ist anders geworden. Heute müssen wir den Kindern und Jugendlichen nicht nur klarmachen, daß es als Alternative zur individuellen Autonomie nur noch Varianten von Lebensuntüchtigkeit oder kollektiver Unterwerfung gibt, sondern auch, daß sie nicht zu haben ist ohne ein Mindestmaß an Entfremdung und kultureller Distanz, – und dies nicht erst *morgen* – wenn man erwachsen ist –, sondern *heute* – schon im späten Kindesalter und im Jugendalter. Es geht nicht mehr darum, irgendwelche neuen oder alten Erziehungsziele zu propagieren, sondern darum, Kinder und Jugendliche das *lernen* zu lassen, was sie in einer Welt, die sie sich nicht aussuchen können, für ein souveränes und mündiges Leben wirklich brauchen, und das sind keine pädagogisch verklausulierten Weltverbesserungsideen oder Wunschbilder von Erwachsenen, für die sie Kinder als Krücken und Vehikel benötigen. Mir ist klar, daß mit der Frage, was Kinder in dieser Situation wirklich brauchen und von wem sie es bekommen können, die eigentliche pädagogische Diskussion erst beginnen kann.

Literatur

FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Berlin 1982.

GIESECKE, H.: Die Zweitfamilie. Stuttgart 1987 a.

GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim-München 1987 b.

HERRMANN, U.: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), H. 1, S. 105–114.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lenglern