

 rowohlt repertoire

Leseprobe aus:

Hans-Jochen Gamm

Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft

Erziehen als Beruf: Grundlagen, Probleme, Ziele

Mehr Informationen zum Buch finden Sie auf
www.rowohlt.de/repertoire

Inhalt

Vorwort

9

Kapitel 1

Zum Gegenstand und zur Methode einer Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft

11

Einführung in die Erziehungswissenschaft als materialistische Darstellungsaufgabe. Zum wissenschaftstheoretischen Standort des Verfassers. Das Ungenügen geisteswissenschaftlicher und technokratischer Bewältigungsversuche im pädagogischen Feld. Zum Subjekt-Objekt-Problem in der Erziehungswissenschaft und zu seiner Ideologie.

Kapitel 2

Die Familie als Ort der primären Sozialisation des Kindes

15

Kindesmißhandlung als Infragestellung von Familienpädagogik. Gesetzliche Vorgaben für Ehe und Familie und ihre Fragwürdigkeit. Elternrollen sind keine «natürliche» Ausstattung. Kibbuz-Erziehung in Israel als Gegenmodell zur traditionellen Erziehung in der Kleinfamilie. Das Phänomen der Sozialisation als anthropologische Markierung. Das Schichtenmodell der Sozialisation und einige Resultate der Sozialisationsforschung kritisch interpretiert. Politische Konsequenzen für den Erzieher aus diesem Datengeflecht.

Kapitel 3

Schule und Unterricht

28

Bürgerliche Klasse und Grundbildung für alle. Definition von Schule. Sekundäre Sozialisation in der Schule. Schule und öffentliche Kontrolle durch Lehrpläne und Schulaufsicht. Reaktionäre Tendenzen in der Schulgeschichte. Curriculum. Didaktik und Unterricht. Frage der Hochschuldidaktik. Einzelprobleme: Team-Teaching und Micro-Teaching.

5

Kapitel 4

Die pädagogischen Disziplinen

51

Historische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik. Vergleichende Pädagogik. Erwachsenenbildung. Sozialpädagogik. Berufspädagogik.

Kapitel 5

Wissenschaftstheoretische Richtungen und Kontroversen in der Erziehungswissenschaft

73

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Die normative Pädagogik. Die empirisch-analytische Pädagogik. Die kritisch-materialistische Pädagogik. Heutige Kontroversen in der Erziehungswissenschaft. W. Brezinkas Polemik. Das Problem der Wissenschaftstheorie und Metatheorie.

Kapitel 6

Zur Begriffsbildung in der Erziehungswissenschaft

84

Der «Begriff». Grundbegriff Erziehung. Reproduktion des Lebens durch Erziehung. Situation der agrarischen Gesellschaft. «Zucht» als etymologischer Ausgang von «Erziehung». «Emanzipation» als Korrektiv für einen politischen Erziehungsbegriff. Materialistische Bestimmung von «Emanzipation». Politische Folgen genereller Mündigkeitsprechung. Rolle der Schule. Studenten- und Schülerbewegung.

Kapitel 7

Die Funktion von Nachbarwissenschaften für das Studium der Erziehungswissenschaft

94

Historische Grundlagen der Pädagogik in Ethik und Psychologie. Politisches Verhältnis der Pädagogik zu den Nachbarwissenschaften. Die Psychologie. Die Soziologie. Ökonomie, Philosophie und Politikwissenschaft als notwendige Ergänzungen. Funktion der Jurisprudenz.

Kapitel 8

Bildung und Bildungspolitik

108

Der jüngere Bildungsbegriff gegenüber dem älteren Erziehungsbegriff. Die Bildungsidee in der bürgerlichen Welt um 1800. Dialektik der Bildung. Die klassische Vorstellung W. von Humboldts. Die Exklusivität des Bildungsbegriffs und die proletarische Selbsthilfe. Akzente für gegenwärtige Bildungsvorstellungen. Die Situation nach 1945. Die Kultusministerkonferenz. Der Deutsche Ausschuß. Die Bund-Länder-Kommission. Hessische Rahmenrichtlinien. Stellungnahmen der CDU.

Kapitel 9

Skizze eines aktuellen Diskussionsbereichs: Friedenspädagogik

126

Innovationen im kapitalistischen System und die bleibende Unterlegenheit des Schülers. Probleme repressionsfreier Erziehung. Friedenserziehung nicht Erziehung zur Friedfertigkeit. Imperialistische Perversionen des Friedens. Die Entfremdung. Fünf Perspektiven zum Problem einer Friedenserziehung. Gesellschaftspädagogik als Langzeitstrategie.

Exkurs

Zur Technik des wissenschaftlichen Arbeitens

138

Erklärung des «Apparates». Funktion des Buches. Symbolsystem Sprache und Hermeneutik. Kritisches und konservierendes Lesen. Eigene Archive. Protokoll. Karteisysteme. Bibliotheken als wissenschaftliche Hilfsorganisationen. Anfertigung von eigenen Arbeiten.

Anhang

Anmerkungen

151

Statistiken – Diagramme – Schaubilder – Dokumente

163

Soziale Herkunft der Studenten in der Bundesrepublik

163

Statistik über Lehrer- und Schülerzahlen in der BRD	164
Schülerzahl je Lehrer an Volksschulen in EG-Ländern	168
Der Anteil der Arbeiterkinder an den Studenten einiger westlicher Industrienationen	169
Bildungsausgaben der öffentlichen Hand je Schüler und Jahr nach Schulformen	170
Zum Lehrerbedarf in der Bundesrepublik	171
Schüler-Lehrer-Relationen in den Flächenstaaten der Bundesrepublik	172
Abiturientenquote der Flächenstaaten	174
Schüler des zweiten Bildungswegs auf 100 000 Einwohner	174
Klassenfrequenzen in der Grundschule in einigen westeuropäischen Ländern	175
Struktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland	176
Schullaufbahnen in der Bundesrepublik	177
Strukturschema der Gesamtschule	178
Der berufliche Bildungsweg im Bildungssystem der BRD	179
Das Bildungssystem der DDR	180
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	181
Die Rechte des Kindes (Erklärung der Vereinten Nationen)	189
 Literaturverzeichnis	 193
Der Preis lebenslanger Erziehung	
Das Manifest von Cuernavaca	199
Personenregister	203
Sachregister	205

Kapitel 1

Zum Gegenstand und zur Methode einer Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft

Die Zahl der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland hat eine halbe Million überschritten, wie die Statistik zeigt (vgl. S. 167). In verwandten Berufen betätigen sich Fürsorger, Heimerzieher, Bewährungshelfer, kurzum: Sozialpädagogen. Damit wird eine große Gruppe von Menschen repräsentiert, die Ausbildung als Dienst in und an der Gesellschaft vollziehen. Sie alle gehören zum sog. *tertiären Sektor*¹, d. h., sie bieten spezielle Dienstleistungen an, üben *Erziehung als Beruf* aus.

Diese Personen brauchen selbst eine Ausbildung, um Funktionen realitätsgerecht wahrzunehmen, die von größter Bedeutung für die jetzige und künftige Struktur der Gesellschaft sind. Abgekürzt könnte man sagen: Ob wir es morgen mit einer humanitär entwickelten und zugleich kritischen Gesellschaft oder mit einem Chaos von Konkurrenten und Rivalen zu tun haben werden – dies wird auf dem konkreten politischen und ökonomischen Hintergrund von heute zum Teil vorentschieden und in gewissem Sinne sogar programmiert, nämlich im *Umgang mit der nachwachsenden Generation*.

Diejenigen nun, die solche Entscheidungen für morgen vermitteln, nennen wir Erzieher, Pädagogen, Lehrer. Ihre eigene Berufsausbildung wird folglich zu einem wichtigen Teil gesellschaftlicher Praxis, stellt sozusagen *Praxis im Vorgriff* dar, indem politische Verhaltensmuster, etwa als Bereitschaft zur Kooperation, sowie Modelle intersubjektiven Verständnisses und sozialer Gerechtigkeit das Bewußtsein von Kindern und Jugendlichen strukturieren und diese damit weithin für spätere gesellschaftliche Tätigkeit vorprägen. *Karl Marx* hat diese Erkenntnis in seiner dritten These über *Feuerbach* ausgesprochen: «Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß.»²

Eine Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft kann wichtige Arbeit leisten, indem sie Erkenntnisrichtungen eröffnet und Hilfestellungen in den zunächst schwer übersehbaren Sektoren pädagogischer Reflexions- und Handlungsfelder anbietet, also das betreibt, was

man *Propädeutik* nennt. Freilich sind in den letzten Jahren ungewöhnlich viele Einführungen in die Pädagogik erschienen. Diese Zunahme gegenüber den älteren Versuchen³ läßt sich auf unterschiedliche Anlässe zurückführen: höhere Studentenzahlen, Differenzierung der Theorie, vielleicht auch auf den Reiz zu grundlegender Betrachtung usw. Wenn ich die Publikationen noch richtig übersehe, so gehen sie fast durchgängig nicht genügend auf den Studenten ein, reflektieren nicht seine möglichen individuellen Schwierigkeiten bei der Aneignung neuer Inhalte, vermitteln ihm keinen Handlungshorizont. Sie bieten nur Wissenschaft im Überblick, mag der Leser damit anfangen, was er will und kann.

Ihnen gegenüber versteht sich dieser Entwurf als *politisch*, d. h., er möchte junge Pädagogen anregen, die geschichtliche Perspektive und die emanzipatorische Funktion wahrzunehmen, die erzieherischer Arbeit innewohnen kann; sie sollten sich kritisch mit den ihnen dargebotenen Lehrinhalten und Bildungsgütern auseinandersetzen, die sich sämtlich vor der überprüfenden Vernunft bewähren müssen, ehe sie als brauchbar und vermittlungswürdig einzustufen sind.

Der wissenschaftstheoretische Standort des Verfassers ist kurz zu kennzeichnen, denn aus ihm leitet sich auch der Charakter dieser Einführung ab: Die nachfolgende Abhandlung bedient sich der *materialistischen* Erkenntnismethode für die sozialen und individuellen Analysen des Erziehungs- und Bildungsprozesses. Das bedeutet eine klare Ablehnung aller ideengeschichtlichen Erklärungsversuche pädagogischer Umstände, ihrer Ursprünge wie Tendenzen. Ebenso werden auch alle biologisch-emotionalen pädagogischen Deutungen verworfen, nach denen etwa die «Liebe» von Eltern und Erziehern den Nachwuchs emporziehe und ein spezifisch «pädagogischer Eros» solche Strebungen kröne. Die in unserer Kulturformation z. B. vielfach verherrlichte Mutterliebe, religiös noch durch den Marienkult weit überhöht, erweist sich keineswegs als durchgehende und feste anthropologische Ausstattung für Mütterlichkeit. Aus der Vergleichenden Völkerkunde (Ethnologie) wissen wir, daß es auch Gesellschaften gibt, in denen leiblichen Müttern die Aufgabe zufällt, unter bestimmten Umständen ihre Kinder zu töten.⁴ Materialistische Erkenntnismethode, wie sie uns *Karl Marx* und *Friedrich Engels* durch ihre weitgefaßten sozialen Analysen erschlossen haben, bedeutet also, die in der geschichtlichen Wirklichkeit einer Gesellschaft vorhandenen Lebensbedingungen zum Schlüssel auch ihrer erzieherischen Veranstaltungen zu machen. Behaupten die Anhänger der ideengeschichtlichen Betrachtungsweise, Glaube und Weltanschauung, Rechtssysteme und Moralkonzepte, kurz: *Ideologien* böten die stärksten Triebkräfte für den Weg der Gesellschaft, wollen die sozial-naiven Anthropologen uns weismachen, wie *der Mensch* unabhängig von seiner jeweiligen Epoche sei, und uns von diesen Ansätzen auch die Erziehungsformationen erklären, so vertreten wir, durch *Marx* und *Engels* belehrt, die Auffassung,

daß es die materiellen Grundbedingungen der Gesellschaft zu studieren gelte. Wenn wir wissen, wie gearbeitet, gegessen, gewohnt, geschlafen wird, unter welchen Bedingungen dies alles geschieht, unter welchen Verhältnissen sich der einzelne bei seinem Lebenseintritt vorfindet, in welche Klasse er hineingeboren wird, mit welcher Hautfarbe er ausgestattet ist, welches Geschlecht er zufällig hat, welche Nationalität ihm zugeschrieben wird, welcher politischen Gruppe die Eltern angehören – dann besitzen wir ein Geflecht sozialer Daten, das manche basale pädagogische Information enthält. Die Schichtzugehörigkeit der Eltern entscheidet z. B. in unserer Gesellschaft weithin im voraus darüber, ob jemand studieren darf oder nicht, wie das Diagramm (S. 169) zeigt. – Wichtig sind ferner wirtschaftsgeschichtliche Fakten sowie Auskünfte über die Produktionsinstrumente, mit denen die jeweilige Gesellschaft ihr Dasein materiell absichert und ihr eigenes Überlegen gewährleistet (44.9).

Es ist selbstverständlich nicht möglich, in diesem Zusammenhang auch nur die Umrisse einer *Gesellschaftstheorie* zu entfalten. Jedoch bieten die politischen Grundbegriffe *Macht und Herrschaft* ein Instrument, mit dem der Pädagoge die erzieherischen Prozesse tiefer zu analysieren imstande ist, als wenn er das pädagogische Geschehen unter dem Denkmodell von »Eigenständigkeit« faßt. Mit der Frage nach der Herrschaft wird nämlich das Schlüsselproblem jeder sozialen Ordnung berührt. Eine entsprechende kritische Einführung in die »Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft« vermittelt *Werner Hofmann* (56, 29ff), auf den hier nachdrücklich verwiesen sei.

Von der *Produktion* materieller Güter und der *Reproduktion* des gesellschaftlichen Lebens leiten sich vornehmlich die pädagogischen Prozesse her. Ungleich stehen die Generationen einander gegenüber. Ablösung und Aneignung soll durch Erziehungseinrichtungen erleichtert werden, aber emanzipatorische Bildung war in repressiven Gesellschaften undenkbar, sie erschien nicht nur als unnötiger Luxus, sondern gefährdete das Herrschaftsgefüge, darum wurde sie streng unterbunden, wo sie sich etwa subversiv Raum zu schaffen versuchte.⁵ Gegen alle geistesgeschichtlichen Interpretationsabsichten bezüglich solcher Umstände ist bündig festzustellen: Gewisse Pädagogen brachten im 19. und 20. Jahrhundert herrliche Ideen über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen hervor. Die Nachwachsenden wurden zu Hoffnungsblüten der Menschheit stilisiert.⁶ Gleichwohl sind in eben dieser Zeitspanne die größten Verbrechen an ihnen geschehen, von der seelisch und körperlich ruinierenden Kinderarbeit sogar unter Tag bis zur politischen Verführung Millionen deutscher Jugendlicher im Faschismus, die als »Hitler-Jugend« mit der Waffe gegen die alliierten Armeen kämpften oder das mörderische Idol von »Werwölfen« praktizierten. (36)

Wie ist das zu erklären? Wir wollen diese Frage nicht rasch beantworten, sondern lediglich das Problem hervorheben, das dahinter verborgen liegt; meines Erachtens läßt es sich nur mittels materialistischer Analysen lösen. Es lautet: Wie werden erzieherische Einsichten und Absichten samt ihren Begründungszusammenhängen, d. h. Theorien, in eine gesellschaftliche Wirklichkeit hineinvermittelt, die Herrschaftsverhältnissen unterworfen ist und daher die volle Autonomie des Individuums durch den pädagogischen Prozeß nicht zulassen kann, weil diese das Ende einer Herrschaft von Menschen über Menschen einleitete?

Wir haben demnach mannigfach verschränkte soziale Verhältnisse vor uns, in denen unsere pädagogischen Analysen getätigt und Lernprozesse eingeleitet werden sollen. Diese Situation kompliziert sich noch durch die Tatsache, daß es der Berufserzieher zumeist mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu tun hat. Jedes einzelne Gruppenmitglied aber bringt sozusagen sein bisheriges Reisegepäck an Sozialisation in diese Gruppe mit ein, das Ergebnis aller beabsichtigten und unbeabsichtigten Erziehungseinflüsse. Sein soziales Klima spricht aus ihm und wirkt auf andere. Wer Pädagogik studieren will, sollte sich daher auch mit dem Werk *Sigmund, Freuds* beschäftigen⁷, um zu erkennen, wie bereits in früher Kindheit durch die Eltern-Kind-Beziehungen und die dadurch vermittelten libidinösen Spannungen lebenslange Konflikte und neurotische Dispositionen entstehen und die geforderte Ablösung von den Eltern während der Pubertät erschweren oder gar blockieren können. Die Unfähigkeit zur Opposition ist Zeichen der Verknechtung durch die eigene Vergangenheit. *Friedrich Nietzsche* hat von den «unaufgelösten Dissonanzen» der Eltern gesprochen, die das Schicksal ihrer Kinder beeinflussen.⁸

Durch diese Reflexion dürfte deutlich werden, daß die materialistische Methode möglichst viele konkret zu benennende und in der Wirklichkeit aufzuzeigende Tatsachen als Grundlage ihrer Aussagefähigkeit verwenden muß. Damit verweigert sie sich ideologischen Gespinnsten, aus welcher Richtung auch immer sie herrühren, in denen sich die Vorstellungen menschlicher Hirne über die Wirklichkeit legen oder für Wirklichkeit ausgegeben wird, was der Realität keineswegs entspricht. Freilich ist Denken als Abstraktionsvorgang, d. h. notwendige «Abhebung» von der Wirklichkeit, ständig davon bedroht, den Kontakt mit seinem «behandelten Gegenstand» zu verlieren: dessen Differenziertheit und dessen mit dem subjektiven Interesse wechselnde Aspekte erfordern Entwurf und Kontrolle der Denkschritte, also *Methode*. Diese Aufgabe wird für den pädagogischen «Gegenstand» geradezu zwingend, weil im erzieherischen Feld nur unter der Vorgabe auch emotionaler Beteiligung gehandelt werden kann. Unter dem Begriff *Handlungsforschung* ist daher in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Ansätzen versucht worden, neue methodische Möglichkeiten abzutasten (121,267 ff) Der Subjekt-

Objekt-Bezug, der in den naturwissenschaftlich-positivistisch orientierten Forschungsrichtungen als Verhältnis kontrollierter Distanz verstanden wird, läßt sich für erzieherische Umstände nicht gleichermaßen aufbauen, es sei denn, jemand verstehe unter Erziehungswissenschaft primär die nach empirischen Methoden verfahrende Forschungsrichtung, in der beobachtbares Verhalten von «Educanden» registriert, quantifiziert und klassifiziert wird.

Für diejenigen Pädagogen jedoch – und zu ihnen rechnet sich der Verfasser –, die Erziehung sowie die Wissenschaft von der Erziehung als praktisches Handeln in und als kritische Reflexion anhand von gesellschaftlichen Prozessen zu begreifen versuchen und daher beide Modalitäten verschränkt sehen, für diese Pädagogen kann es eine Selbstzurücknahme nicht geben. Sie sind in den Vorgang einbezogen, der Erziehung heißt, und finden sich in Herrschaftsverhältnissen vor, die sie als einzelne kaum beeinflussen können. Ein Subjekt-Objekt-Bezug als Modell für pädagogische Phänomene ist daher untauglich. Die Gruppen von Lernenden und Lehrenden, von Eltern, politischen und religiösen Verbänden, Gewerkschaften und Vertretern der Schulaufsicht bilden miteinander ein kompliziertes Austauschgefüge, ein Interaktionsmuster eigener Art. Wir treffen Gruppen mit bedingter Absicht zur Zusammenarbeit bei gleichzeitig tief verankerten Interessengegensätzen. Die Koalitionen wechseln, die *Koalitionsfähigkeit* zu entwickeln und damit politisches Handeln zu ermöglichen, wäre folglich Ziel kritischer Curriculumreform, nur, daß dieses Ziel nicht als Sandkastenspiel, sondern lediglich am gesellschaftlichen Interaktionsmuster konkreter Schule erreicht werden kann, wenn Demokratie eine unter wechselnden Gruppenkonstellationen praktikierbare Methode politischen Handelns werden soll. Wird Demokratie als etwas Fertiges gesehen, so können wir uns diese und die weiteren Überlegungen sparen. Erkennen wir aber ihre Abhängigkeit von gesellschaftlicher Transparenz, politisch-ökonomischer Machtkontrolle bei wechselnder Mandatsträgerschaft, dann kommt den Erziehungsvorgängen einer Gesellschaft größte Bedeutung zu, denn *Sehen* und *Kontrollieren* muß man lernen.

Wir stehen damit am Ende unserer kurzen Vorüberlegungen in Hinsicht auf Gegenstand und Methode dieser Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. Wir wollen vom Konkreten zum Abstrakten aufsteigen, also induktiv verfahren, und uns von der familiären bis zur gesellschaftlichen Erziehung solche Probleme zu vergegenwärtigen versuchen, mit denen es die Erziehungswissenschaft vornehmlich zu tun hat und die für die Berufspraxis von Pädagogen relevant sind.

Kapitel 2

Die Familie als Ort der primären Sozialisation des Kindes

In der Bundesrepublik werden laut Statistik jährlich etwa 100 Kinder von ihren Eltern zu Tode mißhandelt. Diese Zahl ergibt sich aus den wenigen Fällen, die gerichtlich untersucht werden konnten, und vermittelt keinen richtigen Eindruck vom tatsächlichen Umfang der Elternverwahrlosung in unserer Gesellschaft. Experten schätzen, daß allenfalls ein Zehntel der Mißhandlungen mit Todesfolgen bekannt wird. Aber auch durch tausend getötete Kinder wäre immer erst die Spitze des Eisberges bezeichnet. Unsichtbar darunter erfolgen die Prozesse körperlicher und seelischer Grausamkeit gegenüber Kindern, deren psychischer Verkrüppelung, die sich in zahllosen Familien täglich ereignen, ohne daß sich die Umwelt dadurch nachhaltig beunruhigen läßt.

Welche Ursachen mögen dafür verantwortlich sein, daß Eltern ihre eigenen Kinder derartig behandeln? Wie verhalten sich diese Tatbestände zu weiten Teilen unseres Schrifttums – und gerade des erzieherisch getönten –, in denen, wie z. B. in Lesebüchern, viel von Elternliebe die Rede ist, während dagegen Kinder und Jugendliche nicht selten als undankbar erscheinen? Wer schreibt solche Geschichten, und wer erklärt sie in wessen Auftrag für verbindlich? (92)

Diese Fragestellungen sind bei den weiteren Ausführungen im Hintergrund mitzubedenken und möglichst viele Verknüpfungen zu suchen, da wir uns die Antwort nicht leichtmachen dürfen. Gesellschaftliche und pädagogische Prozesse lassen sich selten auf nur *eine* Ursache zurückführen, zumeist wirkt ein Bündel – ein Syndrom – zusammen, obwohl die Konsequenz nur eindimensional zu erscheinen braucht und etwa als «mangelnde Liebe» gekennzeichnet wird. Welches Liebesdefizit aber bei den mangelhaft Liebenden ihrerseits vorliegt, ist meist schwerer zu erforschen.

Kehren wir zum skizzierten Tatbestand zurück. Wir haben das Kapitel über die Familie als Ort der primären Sozialisation des Kindes bewußt mit diesen bedrückenden Fakten in Hinsicht auf elterliches Fehlverhalten begonnen, um eine deutliche Gegenmarkierung zu den idyllischen Darstellungen einer familienverklärenden Publizistik zu gewinnen, die uns eine notwendige Dosis von Skepsis gegenüber den vermeintlichen Ideal-

strukturen und den pädagogischen Funktionen von Ehe und Familie verschaffen kann. «Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung» formuliert das Grundgesetz (Art. 6,1). Die Väter der Verfassung haben sich 1949 nachdrücklich für diesen privatesten aller Räume ausgesprochen. Sie wollten einen Schutzwall für die Intimität nach dem totalitären Zugriff des deutschen Faschismus auf die Familie zwischen 1933 und 1945 errichten. Jene Politiker haben damit aber zugleich vorentschieden, daß die familiäre Erziehung zur exklusiven Praxis einer intimen Zweiergruppe – nämlich des Elternpaares – gerät. Denn die entsprechende Passage des Grundgesetzes (Art. 6,2) lautet: «Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.» Das Wort vom «natürlichen Recht», das jeweils zwei beliebigen Privatpersonen in der Elternrolle zuerkannt wird, bezeichnet zugleich das Dilemma unserer *öffentlichen* Verantwortung für die Erziehungsprozesse, denn das «Wachen» der staatlichen Gemeinschaft ist zumeist nicht sehr wirkungsvoll, wenn es um die Kontrolle sämtlicher Erziehungsvorgänge quer durch alle sozialen Schichten und Klassen geht. Freilich wird elterliche Erziehung gelegentlich überprüft, aber zumeist nur durch soziale Nothilfeeinrichtungen, die sich immer dann einschalten, wenn bestimmte Erwartungen zumeist im Erscheinungsbild von Kindern offenkundig nicht mehr stimmen, z. B. in Hinsicht auf Sauberkeit, Kleidung und Verhalten. Sozialpädagogische Kräfte kümmern sich dann um solche «Fälle», die *Fürsorge* greift ein.

Fragen wir, wie es sich erklärt, daß solche Versuche zur Hilfe für gefährdete Familien, so unbezweifelbar wichtig sie sind, vor allem in den Unterschichten erfolgen. Warum werden nicht Mittel- und Oberschichteneltern zurechtgewiesen, die ihre Kinder für ein Verhalten programmieren, das als *Wohlstandsverwahrlosung* bezeichnet worden ist? Bestehen Zusammenhänge zwischen der materiellen Lage und der Disposition für Erziehungsaufgaben? Wie hätte man sich wirksame gesellschaftliche Förderung und Kontrolle der familiären Erziehungsprozesse vorzustellen?

Das familiäre Erziehungsgeschehen ist nicht «natürlich» reguliert. Der naiven Ideologie, daß leibliche Eltern stets die besten Erzieher ihrer Kinder seien, ist nachdrücklich entgegenzutreten. Kinder sind zunächst biologische Folgen sexueller Kontakte zwischen den Geschlechtern. Das im allgemeinen unter höher organisierten Tieren wirksame Instinktschema der Brutpflege und Aufzucht des Nachwuchses kann nicht auf die menschliche Gesellschaft unmodifiziert übertragen werden, denn der Mensch verfügt nur über *Instinktreste*, die ihn nicht sicher leiten. An ihre Stelle sind Kultur und Gesellschaft getreten, ohne daß der einzelne dadurch ein auch nur annähernd präzises Verhaltensschema empfinde. Er muß im Gegensatz zum Tier nicht nur reagieren, er kann wählen und

handeln, er kann nach *Max Scheler* auch nein sagen.⁹ Von dieser Freiheit macht er – entsprechend seiner Reflexionsfähigkeit – in Akten der Entscheidung Gebrauch.

Es ist also bestenfalls romantische Verklärung der historisch gewachsenen und zur Revision anstehenden Institutionen von Ehe und Familie, diese ohne weiteres die bestmögliche Erziehungsbasis zu nennen. Infolge mangelnder Schulung im Denken von Alternativen, kümmerlicher soziologischer Phantasie und der Auszehrung des bürgerlichen Bewußtseins stagnieren die Erfahrungen mit derzeitigen «Großfamilien» oder Kommunen. Zumindest leiten die häufigen kollektiven Anfangsschwierigkeiten oder die spätere Wiederkehr bürgerlicher Empfindungsmuster, wie sie exemplarisch in «Kommune 2» beschrieben sind¹⁰ und schließlich zum Abbruch des Versuchs führten, immer wieder Wasser auf die Mühlen der Familienideologen, nach deren Behauptung andersartige Sozialformen als die monogame Ehe für die Kindererziehung untauglich sind. Die jetzt bereits aus der Kommunepraxis vereinzelt vorliegenden neuen Erfahrungen über Interaktionsveränderungen zwischen Eltern und Kindern¹¹ bleiben schlechthin außer Diskussion, weil man sie als sogenannte radikale Versuche auch ethisch verwirft.

Fragen wir weiter: Wie ist es zu erklären, daß die beobachtete aggressive Wendung des Kindes gegen seinen leiblichen Vater in dem Augenblick, da es weitere «soziale Väter» durch die Kommunemitglieder gewinnt, so wenig Aufmerksamkeit in unserer Öffentlichkeit auslöst? Wie verhalten sich Eltern gegenüber Aggressivitäten des Kindes in der Familie? Wie ist die Möglichkeit von mehreren gleichberechtigten sozialen «Eltern» im Erziehungsprozeß zu beurteilen? Könnte man sich konkrete «Patenschaften» als einen Weg in diese Richtung vorstellen?

Der bisher größte geschichtliche Versuch, das Erziehungsmonopol der Familie aufzuheben, wird derzeit im jüdischen Volk durchgeführt. Im Staat Israel ist die sog. *Kibbuz*-Erziehung in den ländlichen genossenschaftlichen Siedlungen weltweit bekanntgeworden. Die *Kibbuz*-Erziehung wird nicht etwa erst seit dem 14. Mai 1948, also seit Gründung des Staates Israel praktiziert, sondern bereits seit 1909, als die erste genossenschaftliche Siedlung jüdischer Einwanderer in Palästina zustande kam. Das Datum ist wichtig, denn es eröffnet Raum für materialistische Analysen erzieherischer Veränderungen. Jene jüdischen Siedler strömten seit Ende des 19. Jhds. vor allem aus dem alten zaristischen Rußland nach Palästina, weil es ihnen angesichts der antisemitischen Ausschreitungen im Zarenreich als «gelobtes Land» erschien. Diese Siedlergruppen, von der Vorstellung getragen, ins Land ihrer Väter heimzukehren und den Boden durch Arbeit «erlösen» zu sollen, stießen auf unvorhergesehene Schwierigkeiten. Es zeigte sich nämlich, daß Palästina durch jahrhundertelangen Raubbau an der Natur ein weithin verkarstetes Land geworden war und daß zu einer agrarischen Neuerschließung

unvorstellbar zähe Arbeit erforderlich sein würde. Jedes erwachsene Mitglied eines Kibbuz, gleichgültig ob Mann oder Frau, war daher gehalten, seine volle Leistungsfähigkeit dem gemeinsamen Werk zu widmen. Die einzellige Familie, aus der nur der Mann draußen arbeitete, die Frau jedoch die Kinder versorgte und eine kleine abgeschlossene Hauswirtschaft betrieb, dieses übliche bürgerliche Modell erwies sich angesichts übergreifender ökonomischer Zwänge als unbrauchbar. Die Gruppe benötigte mehr an Arbeitsvolumen, um zu überdauern. Die Frauen mußten folglich den privaten Haushalt aufgeben und selbst in den gesellschaftlichen Arbeitsbereich hinüberwechseln. Die bisherige Haushaltsarbeit wie Kochen, Waschen, Nähen, Erziehen wurde kollektiviert.

Mit Bedacht haben wir dabei «Erziehen» an die letzte Stelle dieser Aufzählung gerückt, da die elementaren Versorgungsleistungen die Grundlage jeder Erziehungsarbeit bilden. Erst wenn sie gesichert sind, können wir auch den Prozeß der Erziehung gedanklich ausgliedern und als ein vieldimensionales Geschehen untersuchen.

Die umrissenen neuen ökonomischen Erfordernisse machten also das historische Privileg von der Erziehung der eigenen Kinder in der jeweiligen Herkunftsfamilie, das auch für die jüdischen Einwanderer aus Osteuropa als selbstverständlich gegolten hatte, hinfällig. Die Ideologie hielt nicht angesichts harter Realitäten. Die Kindererziehung wurde professionalisiert, und zwar mit einer Entschiedenheit, wie es in keinem anderen Land je geschah. Dabei ist als Reflexion festzuhalten: Offenbar hat es auch in keiner anderen uns bekannten revolutionären Situation vergleichbare objektive Zwänge gegeben, das Erziehungsmonopol der Familie dauerhaft aufzuheben.

Das Kibbuz-System sieht in Hinsicht auf die Erziehung folgendermaßen aus (11, 333 f): Wenige Tage nach der Geburt wird der Säugling in die Pflegeabteilung der Erziehungssektion – das Säuglingshaus – gebracht und dort bis zum Alter von anderthalb Jahren vom Fachpersonal versorgt. Ihn umgeben *mehrere* Muttergestalten. Er gelangt anschließend bis zu vier Jahren in das Kleinkinderhaus, in das Kindergartenhaus (von 4 bis 7), in die Kindergesellschaft (7 bis 12) und schließlich in die Jugendgesellschaft (12 bis 18). Die mütterliche Pflegerin (hebräisch: metapelet, Mehrzahl: metaplot) ist an jeweils eine dieser Stationen gebunden. Allerdings treten vom Kindergartenalter an akademisch ausgebildete Erzieher und Lehrer an die Seite oder Stelle der weiblichen Pflegerin. Kinder und Jugendliche in den Kibbuzim haben also einen mehrfachen Wechsel der Kontaktpersonen zu bestehen. Ihre Eltern nehmen dabei die Rolle älterer Freunde und wohlwollender Helfer ein: Ohne den Druck dauernden Beisammenseins können Kinder und Eltern sich wechselseitig besuchen und dabei lernen, einander zu verstehen. Abhängigkeit von den leiblichen Erzeugern tritt nicht ein. Damit ist die entscheidende Voraussetzung für eine repressionsfreie Erziehung vor-

handen. In der bisherigen bürgerlichen Familienstruktur steht das Kind in grundsätzlicher *ökonomischer* Abhängigkeit von den Eltern. Es hat keine Alternative, sich außerhalb seiner Familie zu orientieren, eine andere Wohnung zu beziehen, sich andernorts zu beköstigen oder mit Gleichaltrigen zusammenzuleben. Vielmehr muß es eine spezifische *Leistung* seinerseits den Eltern entgegenbringen: *Dankbarkeit*.

In den israelischen Genossenschaftssiedlungen ist es anders: Alle Nachwachsenden sind *Kinder des Kibbuz*, und seine Mitglieder fühlen sich für das einzelne Kind mitverantwortlich. Die Pädagogisierung einer ganzen Gesellschaftsgruppe hat damit einen ungewöhnlichen Grad erreicht. Die Exklusivität bürgerlichen Bewußtseins, nur für das *eigene* Kind aufzukommen, *Stiefkinder* häufig bereits schlechter zu behandeln und fremden Kindern gleichgültig gegenüberzustehen – diese feine Abstufung der Sympathie ist im Kibbuz aufgehoben; jedes Kind wird *freundlich* empfangen und von wohlwollenden Erwachsenen umgeben. Die Kinder arbeiten ihrerseits von 5 Jahren ab nach Kräften in den Gemeinschaftssiedlungen mit und können dabei Erfahrungen über die Struktur eines überschaubaren Gemeinwesens und dessen soziale und politische Verhältnisse sammeln. So befinden sich die Mitglieder der Kibbuzim in einer exemplarisch günstigen pädagogischen Situation. Auch die Schule im Kibbuz verfährt *repressionsfrei*. Sie bietet kein Abschlußzeugnis und verzichtet damit im Gegensatz zu traditionellen Schulen auf die soziale *Chancenzuteilung*. Der einzige Status, der mit ihr und ohne sie gilt, ist die Mitgliedschaft im Kibbuz, also die Tatsache, *Genosse* zu sein.

In den über 200 Kibbuzim Israels leben ca. 100000 Menschen. Diese relativ große Gruppe dokumentiert seit mehreren Generationen, daß die Sozialisierung grundlegender Lebensformen praktikabel ist. Die Kinder des Kibbuz bleiben entweder in ihrer Genossenschaft oder orientieren sich später als Erwachsene im Lande, da die Mitgliedschaft ohnehin freiwillig ist. Aus der zweiten Gruppe sind genauso wie aus Kindern traditioneller Familien Arbeiter, Handwerker, Lehrer, Ärzte, Staatsanwälte, Künstler und Soldaten hervorgegangen. Sie haben sich in den Berufsrollen seit mehreren Generationen genauso bewährt wie die Kinder aus den üblichen Erziehungsumständen. *Sigmund Freuds* Feststellung, daß der Mensch ein polymorph-perverses Wesen sei¹² – von ihm vornehmlich für die *Libido*-Strukturen gemeint –, gilt auch für die Sozialisationsvorgänge schlechthin. Wer nur die moderne Kleinfamilie als gedeihlichen Erziehungsraum des Kindes ansieht, muß seine Auffassung von anderslautenden empirischen Daten in Frage stellen lassen. Das israelische Beispiel der Kibbuz-Erziehung ist ein zentrales Beweisstück, daß es gelingt, Kinder ohne dauernde Repräsentanz biologischer Eltern zu erziehen und statt dessen die Gruppe zur emotional regulierenden Größe zu erheben. Europäischem Bewußtsein scheint dieses Modell