

Unverkäufliche Leseprobe aus:

**Ekkehard v. Braunmühl, Heinrich Kupffer, Helmut  
Ostermeyer  
Die Gleichberechtigung des Kindes**

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwendung von Text und Bildern, auch auszugsweise, ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags urheberrechtswidrig und strafbar. Dies gilt insbesondere für die Vervielfältigung, Übersetzung oder die Verwendung in elektronischen Systemen.

© S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

# INHALT

<b>Vorwort</b> . . . . .	7
--------------------------	---

## ERSTER TEIL: Ekkehard v. Braunmühl

<b>Das Kind in der Familie</b> . . . . .	11
1. Abschied vom pädagogischen Denken . . . . .	11
2. Kinderfreundlich heißt antipädagogisch . . . . .	24
3. Der pädagogische Todestrieb . . . . .	29
4. Politisches Familienleben . . . . .	39
5. Wie man aus dem Teufelskreis der Erziehung ausbrechen kann . . . . .	51

## ZWEITER TEIL: Helmut Ostermeyer

<b>Das Kind im Recht</b> . . . . .	57
1. Recht ist unteilbar . . . . .	57
2. Der Verrat am Grundgesetz . . . . .	61
3. Der Zwiespalt im Grundgesetz . . . . .	69
4. (Elterliche) Gewalt geht vor Recht . . . . .	72
5. Vom Elternrecht zur Sorgspflicht . . . . .	80
6. Jugendhilfe und Jugendschutz . . . . .	90
7. Jugendstrafrecht . . . . .	99
8. Vom Recht des Kindes zum Recht der Kindeskin- der . . . . .	107

## DRITTER TEIL: Heinrich Kupffer

<b>Das Kind in der öffentlichen Erziehung</b> . . . . .	111
1. »Erziehung« als Entrechtung . . . . .	111
2. Vorschule – Programmierung oder Lebenshilfe? . . . . .	129
3. Schule – Sachzwang oder Lernfreiheit? . . . . .	138
4. Heim – Hierarchie oder Kommunikation? . . . . .	152

<b>Nachwort</b> . . . . .	171
---------------------------	-----

## **ANHANG**

<b>Gesetzestexte</b> . . . . .	173
<b>Anmerkungen</b> . . . . .	187

# ERSTER TEIL

Ekkehard v. Braunmühl

## Das Kind in der Familie

### 1. Abschied vom pädagogischen Denken

Berlin, 12. November 1975. Kongreß der »Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung«. Es geht um mehr Chancen für Problemkinder. Auf der einleitenden Podiumsdiskussion, die in Ausschnitten vom Hessischen Rundfunk am 7. Januar 1976 übertragen wurde, stellte der international bekannte Bielefelder Pädagoge Hartmut von Hentig eine abenteuerliche These auf. Er sagte:

»Wenn in dreißig bis fünfzig Jahren eine – wenn man das dann überhaupt noch tut – Geschichte der Pädagogik geschrieben wird etwa unserer Zeit, dann denke ich mir, wird da stehen: das war der Augenblick, in dem man in der Gesellschaft dazu überging, aus Schulpädagogik Sozialpädagogik zu machen, in dem man begriff, daß die Pädagogik etwas Weiteres ist als dieses. Nun wage ich zu behaupten, daß ich, obwohl Latein, Schwimmen und Kochen an einer Schule unterrichtend, also ein Schulpädagoge bin, ich heute – und jeder Lehrer ist das, wenn er seine Augen aufmacht – ein Sozialpädagoge bin. (*Beifall!*) Denn die Lebensprobleme der heutigen Jugend, die Lebensprobleme der Kinder, überdecken, verdrängen, ersticken ihre Lernprobleme. Und dies ist wichtig zu sagen, weil die Öffentlichkeit denkt, na hört mal, also noch nie haben wir so viel Geld für die Schmuttelkinder ausgegeben, noch nie hat es so viele Ausbildungsgänge, so viele Diplompädagogen gegeben, die dieses zünftig betreiben, wie heute, und nun seid mal zufrieden. Und genau dieses scheint mir eine der *Ursachen* – deshalb meine allgemeine These am Anfang – eine der Ursachen dafür zu sein, daß wir nicht sehr viel weiterkommen.«

Im Laufe der Diskussion ging die Berliner Senatorin Ilse Reichel auf diese These folgendermaßen ein: »Leider ist es eben nicht so, daß jeder Lehrer auch Sozialpädagoge ist. (*Beifall!*) Er sollte es sein, aber wenn wir dann sehen, wie mangelhaft die Kooperation dort, wo Sozialpädagogen und Lehrer in einem Bereich arbeiten, ist, dann kann man sich nur fragen, wie Kinder mit diesen Wider-

sprüchen, mit denen sie leben müssen, eigentlich noch so vernünftig werden können, wie sie es geworden sind.«

Und Hentig gestand: »In der Tat ist die *Situation* die des Sozialpädagogen, aber nicht – leider – unsere *Kompetenz* nicht.«

Um die Bedeutung dieser Diskussionsausschnitte richtig würdigen zu können, muß man sich den Unterschied, den Gegensatz zwischen den Begriffen »Pädagogik« und »Sozialpädagogik« klarmachen. Verkürzt kann man etwa so sagen: Pädagogik, auch Schulpädagogik, zielt auf das unbeschädigte, das im guten Sinne normale und gesunde Kind, Sozialpädagogik dagegen hat es mit Problemkindern und -jugendlichen (auch -erwachsenen übrigens) zu tun, Sozialpädagogik hat therapeutische, wiedergutmachende Aufgaben!\* – und es ist klar, daß Antipädagogen nur das pädagogische, nicht das sozialpädagogische Denken bekämpfen.

Wenn nun der Pädagogikprofessor von Hentig die Pädagogik verabschiedet, eine Lanze für die Sozialpädagogik bricht und bedauert, daß die Lehrer leider nicht die erforderliche Kompetenz besitzen, wenn er aber auf der anderen Seite nichts unternimmt, aus dem Bankrott der Pädagogik *Schlußfolgerungen* zu ziehen (z. B. in Sachen Lehrerausbildung, etwa durch Liquidierung seines *pädagogischen* Fachbereichs), dann erweist sich seine These als Etikettenschwindel, als durchschaubare Verschleierung eines Rückzugsgefechtes, das nur noch sinnlose Opfer fordert. Wahrscheinlich hat deshalb Ilse Reichel die Radikalität von Hentigs These nicht verstanden, von »Kooperation« zwischen Lehrern und Sozialpädagogen gesprochen und deren Mangelhaftigkeit für die Widersprüche verantwortlich gemacht, die Hentig doch – wenigstens angeblich – durch einen völligen Übergang zur Sozialpädagogik ausräumen wollte. Bezeichnend ist Reichels verfälschende Hinzufügung: »... daß jeder Lehrer *auch* Sozialpädagoge ist.« Tatsache ist jedenfalls, daß in der von Hartmut von Hentig gegründeten Bielefelder Schule für das Oberstufen-Kolleg ein Rahmen-Curriculum (Lehrplan) »Pädagogik« erarbeitet und 1975 veröffentlicht wurde<sup>2</sup>, in dem ungeniert und Hentig Lügen strafend, alte pädagogische Ideologie verkündet wird.

»Grund-Satz 1: ›Der Mensch ist als biologisches und soziales Wesen auf Erziehung angewiesen!‹« (S. 67)

»Grund-Satz 2: ›Der Mensch ist als Person oder *Individuum* auf Erziehung angewiesen . . .‹« (S. 69)

Der dritte »Grund-Satz« hat zwei Hälften: »I. Die Gesellschaft als Ganzes hat immer ein Bedürfnis, ihre Kontinuität

\* Die Anmerkungen befinden sich im Anhang des Buches.

durch Pädagogik zu sichern. 2. Unsere Gesellschaft – ihr Fortbestand und ihre Weiterentwicklung – ist undenkbar ohne spezialisierte pädagogische Anstrengungen.« (S. 72)

Bei so viel »angewiesen«, »immer« und »undenkbar« ist es dann höchstens als Koketterie zu deuten, wenn man den (wahren!) Satz liest: »Die Möglichkeit, den eigenen – auch den pädagogischen – Beruf zurückzunehmen, wenn er seine begründete Funktion nicht oder nicht mehr erfüllt, könnte eines der Entscheidungsdaten der Pädagogik überhaupt sein.« (S. 84) Die Zitate zeigen, daß ihr Autor Cord Rathert nicht die reine Schulpädagogik als Wissensvermittlung meinen kann, denn Lernprobleme und Lernhelfer wird es tatsächlich immer geben. Aber das »eigentlich Erzieherische«, das Kinderführen, die Menschenformerei und -verbesserei hat ausgespielt. Allmählich beginnt sich sogar die Erkenntnis durchzusetzen – freilich gegen den Widerstand missionarischer Führernaturen –, daß eben dieses pädagogische Denken, das bis vor wenigen Jahren unter erwachsenen Menschen unbestritten als gut, nötig und menschenfreundlich galt, *selbst* eine der wichtigsten Quellen (in vielen konkreten Fällen eindeutig *die* wichtigste) eben der Probleme und Mißstände ist, die es zu lösen und zu beheben versucht.

Unter »pädagogischem Denken« verstehen wir dabei ebenso wie Pädagogen alle Überlegungen, die von folgenden Voraussetzungen ausgehen: Wir, die Erwachsenen, die Erzieher, müssen der nachfolgenden Generation – oder im Einzelfall dem »uns anvertrauten« Kind – den Weg und das Ziel weisen, müssen Kinder aus Hilflosigkeit zur Mündigkeit führen, vom Lustprinzip zum Realitätsprinzip, aus der Unreife zur Reife, wir müssen sie »sozialisieren« (d. h. aus der Selbstsucht zur Selbstzucht und Gemeinschaftsfähigkeit bringen), sie »kultivieren« (d. h. aus dem rohen Naturzustand zu Kulturwesen zivilisieren), insgesamt: Wir, die Erwachsenen, die Erzieher, müssen Kinder zu »richtigen« Menschen erst *machen*. Dafür brauchen wir Erziehungsziele (z. B. Gehorsam, Pünktlichkeit, Sauberkeit oder auch Toleranz, Selbständigkeit, Kreativität) und Erziehungsmittel oder *-maßnahmen* (z. B. Strafen, Ermahnungen, Drohungen oder auch Belohnungen, Überredungskünste, Ablenkungsmanöver). Schließlich können wir noch zwischen verschiedenen Erziehungsstilen wählen und entweder immerzu autoritär auftreten, Angst erzeugen, herumkommandieren, Gebote und Verbote mit Strafen durchsetzen, oder einen »demokratischen«, »sozial-integrativen« Stil bevorzugen und mehr mit List vorgehen, Diskussionen führen,

ermuntern, loben, erklären, mit Liebesentzug strafen. – Der Vollständigkeit halber seien noch die »Laissez-faire-Erziehung« genannt (Kindern wird Hilfe auch dann verweigert, wenn sie nach ihr verlangen, die Erzieher lassen sich aus Prinzip fürchterlich auf der Nase herumtanzen) und die »Non-frustration-Pädagogik« (Kindern wird jeder Widerstand aus dem Weg geräumt, möglichst jede Frustration – Enttäuschung, jeder Schmerz – erspart). Über die antiautoritären, proletarischen, sozialistischen oder speziell religiös orientierten Erziehungskonzeptionen brauchen wir nicht zu sprechen, weil sie nur verschiedene Erziehungsziele anstreben, aber ebenfalls mit Erziehungsmitteln und -stilen »arbeiten«, ebenfalls Kinder als Zöglinge, Aufzuchtobjekte sehen.

Insgesamt baut pädagogisches Denken auf der Voraussetzung auf, daß die Erwachsenen das Recht beanspruchen zu bestimmen, welche Ziele ihre Kinder erreichen sollen, und daß sie zu diesem Zwecke alle ihnen tauglich erscheinenden Mittel einsetzen dürfen, ja müssen. Vor dem pädagogischen Denken ist ein Erziehungserfolg immer dann gegeben, wenn Kinder das tun, was Erwachsene für sie geplant haben. Darüber hinaus bedeutet erfolgreiche Erziehung, daß Kinder auch Charaktereigenschaften, Vorlieben, Denkweisen und womöglich politische und religiöse Überzeugungen besitzen, die von ihren Erziehern für sie ausgesucht worden sind. Umgekehrt gilt es als erzieherischer Mißerfolg, wenn zum Beispiel ein Klosterschüler masturbiert oder wenn ein Mädchen aus einem puritanischen, sittenstrengen Elternhaus schwanger wird. (Wir gehen hier nicht darauf ein, daß dann in der Regel die Erwachsenen die Verantwortung für solche Mißerfolge höchst unlogischerweise ablehnen und auf das Kind abschieben; auf seine Bosheit oder gar auf die Vererbung.)

Nun ist sicher nicht *alles*, was heute oft noch undifferenziert »Erziehung« genannt wird, ein Verstoß gegen das Selbstbestimmungsrecht, gegen die Gleichberechtigung des Kindes. Wir wollen, um möglichst wenige Mißverständnisse heraufzubeschwören, wenigstens das wichtigste Unterscheidungsmerkmal nennen. Nehmen wir an, ein Erwachsener richtet eine Bitte an ein Kind, und bei deren Erfüllung lernt das Kind irgend etwas (irgend etwas lernt jedermann jederzeit). Man mag diesen Vorgang »Erziehung« nennen, aber dann verschleiert man das *rechtliche* Problem, denn eine Bitte auszusprechen ist kein Unrecht. Oder umgekehrt: Man kann auch mit üblen Diktatoren gut auskommen, wenn man ihren Wünschen immer nach- oder gar zuvorkommt. Sein *wahres Gesicht* zeigt ein staatliches

Unrechts- und Terrorsystem ebenso wie das der Erziehung erst im Falle von Weigerungen. Wir alle erfüllen uns gegenseitig häufig Wünsche, ohne daß man dies »Erziehung« nennt. Erst wenn eine Weigerung nicht folgenlos bleibt, wenn sie *Sanktionen* nach sich zieht (»formende«, menschenverbesserische oder einfach gewalttätige Maßnahmen), dann erkennt man den unterdrückerischen *Anspruch* hinter sonst harmlos wirkenden Handlungen. Einem Kind den Sinn des Zähneputzens zu erklären, kann ein freundschaftlicher Akt der Information sein. Aber sobald das Kind von seiten des Erklärenden irgendwelche Folgen erfährt, wenn es sich die Zähne nun putzt (z. B. Lob) oder nicht putzt (z. B. Tadel), erweist sich der ganze Vorgang als ein erzieherischer. Es hätte ja keinen Sinn, dagegen anzutreten, daß Kindern Informationen, Hinweise, Hilfestellungen gegeben werden. Bloß sollte man diese nur dann »Erziehung« nennen, wenn Sanktionen durch den Erwachsenen (den Stärkeren) zu erwarten sind. Nennt man es zum Beispiel einen Erziehungsvorgang, wenn ein Kind zum ersten Mal bewußt Schnee erlebt, sieht, fühlt und davon natürlich beeindruckt wird, dann kann und will niemand solche »Erziehung« abschaffen. Korrekter aber bezeichnet man ein solches Erlebnis als Erlebnis, eine Erfahrung als Erfahrung, einen Eindruck als Eindruck, das Lernen als Lernen. Denn hier ist immer das Kind das entscheidende menschliche und rechtliche Subjekt. Im Falle von Erziehung (wie sie oben definiert wurde) ist der Erzieher das Subjekt, das Kind ist Objekt, und was zwischen ihnen vorgeht, ist ein menschlicher Beziehungskonflikt, ein Machtkampf. »Erziehung ist immer auch so etwas wie eine Herrschaftsausübung.« So, als einziges ungezählter Beispiele, der Pädagogikprofessor Groothoff<sup>3</sup>. Wer diesen fundamentalen Unterschied (das Kind lernt von sich aus – das Kind wird erzogen) heute noch vertuschen will, gleicht den Salazars und Pinochets, die z. B. die Folter anwenden nicht etwa um ihrer Machtstellung willen, sondern zum Wohle *ihres Volkes!* – Schlußfolgerung: Kinder sind nicht erziehungsbedürftig, sondern sie lernen an der Wirklichkeit (wie jeder Mensch), und zwar um so lieber und besser, je weniger Erziehung ihnen die Wirklichkeit entzieht oder verfälscht.

Das hier in aller Kürze dargestellte pädagogische Denken führte unter anderem zu Zigtausenden von Büchern, Dutzenden von Zeitschriften mit vielen Millionen Exemplaren und in allen Medien zu einer beispiellosen Erziehungsratschlagerei nach dem Muster: Wenn Ihr Kind nicht richtig spurt, dann machen Sie am besten das und das, und Sie werden wieder mit ihm fertig. (Das

pädagogische Ideal, mit Kindern *fertig zu werden*, ist an sich schon entlarvend genug, aber das Brett vor Pädagogenköpfen ist offenbar sehr widerstandsfähig; so merken sie nicht, daß es ihr eigenes Ideal ist, das sie selbst so fertig macht.) Liest man erziehungswissenschaftliche oder auch allgemeinverständliche pädagogische Bücher, so wird man oft genug an Gebrauchsanleitungen für Automobile erinnert (vgl. weiter unten den Exkurs über den »Elternführerschein«): Über Kinder wird verhandelt wie über Maschinen, auf deren Eigenheiten (Öl- und Benzinsorte, technische Überprüfung, Reifendruck, Belastbarkeitsgrenzen, Einfahrregeln usw.) nur insoweit Rücksicht zu nehmen ist, als sie vorschriftsmäßig *funktionieren* können müssen. Oder in einem anderen Bild: Kinder gleichen dem Werkstoff eines Steinmetzen (noch heute reden Pädagogen, wenn auch etwas verschämter als zur Nazizeit, vom »Menschenmaterial« wie Ärzte vom »Krankengut«), sie werden mit harten Schlägen (Hammer und Meißel) bearbeitet und mit zärtlichem Schmirgelpapier geglättet und poliert nach dem Willen des Meisters, der allerdings auch Rücksicht nehmen muß auf den »Charakter« seines Materials, damit das Werk gelingen kann.

Nun wurden seit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik ungeheure Fortschritte gemacht im Wissen über das Material, seine Beschaffenheit und Möglichkeiten, neue, immer feinere Werkzeuge und Bearbeitungstechniken wurden erfunden, die Zielvorstellungen wurden immer anspruchsvoller (z. B. gilt es heute in »aufgeklärten« Kreisen als unfein, den Gehorsam der Kinder mit Gewalt zu erzwingen; statt dessen sollen die Kinder zur *Einsicht* gebracht werden, sie sollen also – unmenschlicher geht es nicht – *freiwillig* gehorsam sein). Die »Endprodukte« aber, die erwachsenen Menschen unserer Gesellschaft, sind reparaturbedürftiger denn je . . .

Unter den vielen Gründen dafür ist einer, der, wie eingangs erwähnt, erst neuerdings Beachtung zu finden beginnt. Während es in vordemokratischer Zeit noch konsequent war, Kinder als Erziehungsobjekte zu sehen und zu behandeln, weil die Menschen bis an ihr Lebensende Objekte von Herrschaft blieben (z. B. Hunden vergleichbar, deren Erziehungsbedürftigkeit wir nicht in Frage stellen) und sich in der Regel eine andere Möglichkeit nicht vorstellen konnten, hat sich mit der nach allzu drastischen Erfahrungen schließlich (wieder-) entstandenen demokratischen Staatsform ein radikaler Wandel vollzogen, dessen Bedeutung für den Umgang zwischen den Generationen wir gerade erst zu begreifen beginnen.

In einer Gesellschaft, in der immer nur »von oben nach unten«

regiert (bestimmt, geordnet, geplant, kontrolliert, gerichtet) wird, ist ein Menschentyp vorherrschend, der mit dem Gleichnis des Radfahrers treffend gekennzeichnet wird: nach oben buckelt er, nach unten tritt er, dadurch kommt er vorwärts. Spätestens seit der Zeit, die einen Hitler ermöglichte, wissen wir, daß dieser Menschentyp (der »autoritäre Charakter«) zu allen Schandtaten fähig ist, und zwar ohne vor sich selbst seine Ehre und das Gefühl zu verlieren, nur ein durchschnittlicher, pflichtbewußter Biedermann (treusorgender Familienvater, sentimentaler Tierfreund, genießerischer Kunstkennner) zu sein. Er hat die Spielregeln von Herrschaft, Unterdrückung, Fremdbestimmung *verinnerlicht*, es ist ihm selbstverständlich geworden, den Mächtigeren zu gehorchen, die Ohnmächtigeren zu kommandieren. Eine gewisse seelische Ausgeglichenheit wurde dadurch gewährleistet: Sogar das kleine Kind konnte seine Wut auf die mächtigen Erzieher (Peiniger) noch an seinen Puppen oder an den Beinen von Fliegen auslassen. Der in allen Kinderstuben verbreitete Spruch: »Der Klügere gibt nach«, hatte nicht etwa die Absicht, der Dummheit zum Siege zu verhelfen, sondern sollte den Schwächeren, Kleineren, Unterdrückten, den in »Leibeigenschaft« gehaltenen Kindern<sup>4</sup> zum Trost dienen: die *Einsicht* in die eigene Unterlegenheit wurde zur Tugend der Klugheit erklärt – mit dem »einsichtigen Gehorsam« heutzutage ist es nicht viel anders (den praktizieren gescheite Tierdompteure schon längst). Das Recht des Stärkeren, genauer gesagt das Faustrecht, herrschte praktisch ungebrochen, aber es wurde grundsätzlich auch von den Schwächeren akzeptiert, wie wir es von den meisten höherentwickelten Tierarten kennen. Im politischen Raum hatte *Menschlichkeit* noch nichts zu suchen, sie war eine Sache des privaten Bereichs oder gar der Frauen und der Kirchen.

Es bedurfte einer Reihe wahnsinniger Exzesse, um den Menschen zu zeigen, daß mit und wegen ihrer Duldung Politik unmenschlich wurde, menschenfeindlich, selbstmörderisch. Das Prinzip des Faustrechts ist zwar natürlich (der Stärkere überlebt), aber die Natur ist nicht menschlich. Von der höchst künstlichen Staatsform der Demokratie erhofft man mehr Menschlichkeit (Sozialstaat), Sicherheit (Rechtsstaat), Freiheit (freiheitlich demokratische Grundordnung). »Demokratie« bedeutet Herrschaft des Volkes, Selbstregierung, zwar aus praktischen Gründen mit Hilfe von abgeordneten Volksvertretern, aber nach den demokratischen Spielregeln müßten diese eigentlich den Staat nach dem Willen der Volksmehrheit *verwalten*, ein Regieren im früheren Sinn dürfte es nicht geben, ebensowenig ein oben und unten oder solche merkwürdigen Veranstaltungen wie Wahlkämpfe, Wahl-

schlachten. Die heute angewendeten Spielregeln passen tatsächlich nur zu einem Spiel namens »Demagogokratie«: Demagogen schätzen das Volk ebenso ein wie Pädagogen die Kinder.

An dieser Stelle aber kommen wir zu dem entscheidenden Unterschied. Eine echte Demokratie kann nur funktionieren, wenn wenigstens die Mehrheit des Volkes von den vielbeschworenen »mündigen Staatsbürgern« gestellt wird, Menschen also, die tatsächlich alle jene Eigenschaften aufweisen, die in den heutigen Lern- und Lehrzielkatalogen zu finden sind. Wenn nun Demagogen der Bevölkerung diese Eigenschaften absprechen, fällt der Gegenbeweis außerordentlich schwer. (Man denke nur an die »guten« Gründe gegen die Einführung von häufigeren Volksabstimmungen – »plebiszitären Elementen« – in unserem parlamentarischen System.) Im Unterschied dazu ist die Behauptung von Pädagogen, Kinder seien prinzipiell erziehungsbedürftig, ohne Schwierigkeiten zu widerlegen: Kinder wie Erwachsene lernen an Sachen, Problemen, Erfahrungen, und wenn deren *Wirklichkeit* nicht durch pädagogische Manipulationen verfälscht wird, behalten sie ein starkes Lernbedürfnis, das sie selbstbestimmt und selbstverantwortlich befriedigen – *nicht isoliert von ihrer Umgebung, aber im gleichberechtigten Austausch mit ihr.*

Diese Fähigkeit besitzen gesunde Kinder von Anfang an. Sie wird erst eingeschränkt und oft genug vernichtet, wenn die erwachsenen Betreuungspersonen (statt unverbindliche Lerngelegenheiten zu schaffen, wie es ihre selbstverständliche Pflicht ist) ihre körperliche und seelische Übermacht dazu mißbrauchen, Kinder in die Rolle der fremdbestimmten Erziehungsobjekte zu zwingen, denen das Selbstbestimmungsrecht verweigert und über die Verantwortung beansprucht wird, die bevormundet, ge- und verführt, ge- und verleitet, kurz: *erzogen* werden. Eine banale Bemerkung von Hartmut v. Hentig: »Therapie des Gesunden aber macht krank«<sup>5</sup>, läßt sich ohne Sinnentstellung zu der bedeutsamen, noch wenig verstandenen Erkenntnis umformen: *Erziehung macht krank.*

Im Gegensatz zu vordemokratischen Zeiten bricht heute ein Widerspruch auf zwischen den verkündeten Erziehungszielen (z. B. Mündigkeit) und den wirklichen Erfahrungen von Kindern (z. B. bevormundet zu werden)<sup>6</sup>. Es ist kaum eine folgenschwerere Unterlassungssünde denkbar als die, daß diesem Widerspruch nicht vorgebeugt wurde. Man mag sich die inkonsequente Reformpädagogik im Deutschland vor 1933 vergegenwärtigen oder die Situation in den Staaten des Ostblocks: Weder eine Demokratie noch eine »Diktatur des Proletariats« kann von und mit Menschen verwirklicht werden, die am Anfang ihres Lebens, in

der Zeit ihrer größten Anfälligkeit, Dressur- oder Erziehungsobjekte waren, Ohnmächtige, Rechtlose, der Willkür Stärkerer unterworfen. Unter den verschiedenen Hauptursachen für den Faschismus in Deutschland wie für die Entstehung neuer Machteliten in den »sozialistischen« Ländern kann die Vernachlässigung, ja Ächtung tiefenpsychologischen Denkens einen hervorragenden Stellenwert beanspruchen. (Tiefenpsychologisches Denken befaßt sich mit den *unbewußten* Gedanken, Gefühlen, Motiven und Konflikten der Menschen, die, wie man seit Sigmund Freud weiß, in einem Fundament wurzeln, das sich in den ersten Lebensjahren zum großen Teil unveränderbar, endgültig gestaltet.) Dem Tiefenpsychologen ist klar: Wer zu Beginn seines Lebens den Status eines fremdbestimmten Objektes verinnerlichen mußte, der bleibt in der Regel auch später darauf festgelegt, sich selbst beherrschen zu *müssen* und andere beherrschen zu *wollen*. Aus diesem Grunde macht auch die bestgemeinte »Erziehung zur Demokratie« in Wirklichkeit demokratieunfähig. Der scharfsichtige Journalist Anton-Andreas Guha sagt klipp und klar: »Es ist daher ein Unding, anzunehmen, daß Menschen, die als Kinder durch »Sich-einfügen« genauer: durch Kapitulation vor übermächtiger Gewalt, zu Untertanen erzogen wurden, sich als Erwachsene plötzlich wie mündige, kritische Staatsbürger verhalten könnten. Die liberale Idee der Demokratie setzt aber gerade den kritisch denkenden und »innerlich freien« Staatsbürger unabdingbar voraus; mit Untertanen bleibt Demokratie in der Praxis eine Fiktion, ja gefährdet, trotz eines liberalen Grundgesetzes.«<sup>7</sup>

Wer zu Beginn seines Lebens in Ohnmacht gehalten wird (was keinesfalls unumgänglich ist, wie wir später zeigen werden), dem wird die Frage der Macht stets ein überwertiges seelisches (d. h. oft nicht bewußtes) Problem bleiben. Die Sorge, minderwertig zu sein, und der Wunsch nach Überlegenheit sind besonders von dem Psychoanalytiker Alfred Adler erforscht worden, der zwar noch im pädagogischen Denken befangen war, aber immerhin schon 1930 zu der Schlußfolgerung gelangte, man sollte Kinder »wie Freunde und Gleichberechtigte behandeln«<sup>8</sup>.

Die Emanzipationsversuche von Frauen und neuerdings auch von Männern<sup>9</sup> sind eben deshalb in der Regel so unbefriedigend. Es zeigt sich immer wieder, daß auch Frauen und Männer, die ehrlich um Herrschaftsabbau bemüht sind und die vom Gesetzgeber nach jahrzehntelangen Kämpfen annähernd verwirklichte Gleichberechtigung der Geschlechter wenigstens im persönlichen Umgang konkret realisieren wollen, zu einem sogenannten »herrschaftsfreien Dialog« kaum in der Lage sind. Die aus der Kindheit stammende Wut auf übermächtige Unterdrücker spaltet

sich beim Erwachsenen in den Wunsch, sich an Schwächeren zu rächen, sie zu dominieren, und in die Angst, selbst weiterhin dominiert zu werden. Man kann schwerlich erwarten, daß die wesentlichen, unlösbar scheinenden Probleme von Liebe, Sexualität und Partnerschaft zwischen Erwachsenen durch noch so revolutionäre Systemveränderungen aus der Welt zu schaffen sind, solange ihre jeweilige individuelle, biographische Stammwurzel weiterhin mit Nahrung versorgt wird. Wer der Übermacht anderer Menschen viele Jahre lang ausgeliefert war, entwickelt zwangsläufig Rachebedürfnisse, speichert seine innere, oft unbewußte, weil aus Angst verdrängte Wut, bis er seinerseits Schwächere findet, an denen er sich schadlos halten kann. Unabhängig von überindividuellen Bedingungen (z. B. wie die Verfügungsmacht über Produktionsmittel organisiert ist) findet sich in diesem nur tiefenpsychologisch analysierbaren Mechanismus die Ursache für den Kreislauf des offenen oder heimlichen, brutalen oder raffinierten Terrors, den Menschen oft vollkommen unbewußt und gutwillig gegeneinander ausüben, weil Macht und Ohnmacht das zentrale, jede mitmenschliche Solidarität vergiftende seelische Thema bleibt, gegen das Fragen des Rechts, der Fairneß gar, kaum eine Chance haben. Mit der vieldeutigen Lockung: »Wissen ist Macht«, werden Kinder zum »Lernen« verführt in Schulen, in denen sie wenig anderes erfahren als wiederum ihre Ohnmacht.

Klammert man tiefenpsychologische Erwägungen nicht aus, so erscheinen die Umerziehungsprogramme antifaschistischer oder sozialistischer Richtung, die Erwachsene betrafen, als ebenso (bestenfalls) naiv wie die Erziehungsprogramme, mit denen man heute noch auf Kinder losgeht. Eine neue Form der Gesellschaft kann dauerhaft nicht gegen die seelischen Zustände ihrer Mitglieder begründet werden – höchstens künstlich gerettet durch massive Zwangsmaßnahmen. Die Psychologin Franziska Baumgarten schreibt in ihrem Buch »Demokratie und Charakter«<sup>10</sup>: »Das Sich-Rächen-Wollen ist . . . wohl der dauerhafteste Affekt, den der Mensch besitzt« (S. 120). Aber: »Die Demokratie kann nur so lange bestehen, wie im Volke die positiven Eigenschaften erhalten bleiben. Sie schwindet dort, wo infolge ungünstiger Umstände feindselige Triebe und Affekte im seelischen Leben die Oberhand gewinnen« (S. 126). Ungünstigere Umstände lassen sich kaum ausdenken, als die Kindheit der Staatsbürger durch Fremdbestimmung – und damit schlicht Angst – zu vergiften. Selbst üble Erziehungsfanatiker unter den Pädagogikprofessoren geben heute zu: »Angst spielt in der gesamten Erziehung eine dominierende Rolle.«<sup>11</sup> Spätestens mit diesem Eingeständnis<sup>12</sup> erweist sich