

Rückbesinnung auf das Pädagogische : Gedanken zur antipädagogischen Zeiströmung

Autor(en): **Forneck, Hermann Josef**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **7 (1985)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786205>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Rückbesinnung auf das Pädagogische

Gedanken zur antipädagogischen Zeitströmung

Hermann Josef Forneck

Die Antipädagogik wird nicht als modische Zeiterscheinung begriffen. Sie ist vielmehr Ausdruck einer generellen gesellschaftlichen, antipädagogischen Grundströmung, die wiederum auf die Krise des abendländischen Bildungsgedankens zurückgeht. In dieser kommt eine problematisch gewordene Vorstellung vom Subjekt und seiner Rolle in Gesellschaft und Kultur zum Vorschein. Um diese Definition des Subjekts geht es im Kern bei der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik.

Ein weiterer Gedankengang untersucht den antipädagogischen Vorwurf, Erziehung sei Gewalt. Entkleidet man diesen Vorwurf seiner Geschichtslosigkeit, so wird in einem zentralen Bereich unserer Erziehung, dem pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, ein historisch noch nicht gänzlich überwundener Problemerkern sichtbar.

Eine Bewegung geht um im westlichen Europa, die die Grundfesten unseres historisch-gewachsenen Verhältnisses zwischen jüngerer und älterer Generation ausser Kraft setzen will. Gefordert wird eine Eltern-Kind-Beziehung ohne Erziehung. Was bislang als grundlegendes Paradigma des Umganges mit Kindern und Jugendlichen angesehen wurde, wird nun bezweifelt: *«Die falsche Vorstellung von Erwachsenen ist, dass sie wissen könnten, welches der nächste Entwicklungsschritt des Kindes auf das Ziel hin sei und an welchen Punkten sie einschreiten müssten, um eine drohende Zielverfehlung zu verhindern.»* (Schindler, 1982, S. 44) Um die Auseinandersetzung mit solchen antipädagogischen Vorstellungen soll es im folgenden gehen.

Angesichts der groben Polemik gegenüber Erziehung und Pädagogik könnte man geneigt sein, eine solche Kritik ungesehen zurückzuweisen. Allerdings lohnt sich eine Auseinandersetzung mit der Antipädagogik aus den folgenden Überlegungen heraus. Gerade in der Rekonstruktion des antipädagogischen

Denkens, schreibt Winkler (Winkler, 1982), sei das pädagogische Problem selbst zu identifizieren und erneut ins Bewusstsein zu heben. Man vergibt sich also einmal mit einer vorschnellen Zurückweisung der fundamentalen, antipädagogischen Kritik die Möglichkeit, die eigene und damit auch die gesellschaftlich etablierte pädagogische Praxis kritisch zu hinterfragen. Zum zweiten verkennt man mit einer vorschnellen Zurückweisung, dass hier eine wesentliche Zeitströmung angesprochen ist, die die Spitze eines generellen unpädagogischen Denkens darstellt, welches zunehmend Verbreitung findet. Die Antipädagogik kann nur auf einer solchen unpädagogischen Basis Publizität gewinnen. Damit betrifft das antipädagogische Syndrom nicht lediglich eine innerpädagogische Auseinandersetzung. Vielmehr geht es generell um die kulturelle Reproduktion unserer Gesellschaft. Grob gesagt ist die bis heute gültige Form kultureller Reproduktion in und mit der Aufklärung entstanden. Dort bildete sich erstmals die anthropologische Auffassung heraus, dass das Kind von Natur aus erziehungsbedürftig ist. So konnte Kant in aufklärerischer Diktion den Menschen als ein Wesen bezeichnen, das nichts sei, als was die Erziehung aus ihm mache. Mit dem Rückgriff auf romantisches Gedankengut leugnet die Antipädagogik das anthropologische Fundament unseres Verhältnisses zwischen den Generationen. Damit geht es um nichts weniger als um die *«Frage nach der Definition des Subjekts in künftigen Gesellschaften.»* (Oelkers/Lehmann, 1983, S.7)

1. Die antipädagogische Programmatik

Das Anliegen der Antipädagogik ist die Abschaffung jeder Erziehung: *«Der Anspruch, andere Menschen in ihren 'Grundstrukturen' zu formen, ihnen 'Ziele der Lebensgestaltung', den 'Kurs für's Leben' zu setzen, darüber zu bestimmen, was sie als 'lebenswert' betrachten, sie zur 'Verinnerlichung gleichbleibend dominanter Motivationen' zu zwingen, dieser Anspruch ist es, der mit dem Begriff 'Erziehung' gekennzeichnet wird. Ihn zu durchschauen als seinem Wesen nach intolerant, misstrauisch, totalitär und auf Entselbstung zielend, ist die Voraussetzung dafür, die Erziehung nicht nur als überflüssig, sondern als kinder-, menschen-, lebensfeindlich, als verbrecherisch zu erkennen.»* (v. Braunmühl, 1983, S.78) *«Mit dem Erziehen aufzuhören, aus diesem Alptraum aufzuwachen, dieses Spiel ohne Ende von aussen zu betrachten und zu beenden,...»* (v. Braunmühl, 1983, S.20) ist das Ziel, für das die Antipädagogen Eltern, Erzieher und Lehrer gewinnen möchten.

Solche Zielvorstellungen sind das Resultat des antipädagogischen Denkens, welches von den Begriffen «Erziehungsbedürftigkeit» und «pädagogische Einstellung» seinen Ausgang nimmt und das im folgenden in seinen Strukturen nachgezeichnet werden soll.

Grundlegend für die Pädagogik sei die Auffassung, Erziehung sei notwendig, *«weil der Mensch bei seiner Geburt nämlich nicht über all das, was er zu seiner rein physischen Lebensgestaltung braucht»* (v. Braunmühl, 1983, S.72) ver-

füge. Der Mensch sei weltoffen und deshalb ein erziehungsbedürftiges Wesen. Die Antipädagogik weist nun darauf hin, dass in dieser pädagogischen Auffassung «Erziehung, als eine Veranstaltung der Erwachsenen» mit «Lernen, als einer Tätigkeit des Kindes», einfach gleichgesetzt werde. Gleichzeitig betrachte die Pädagogik den Menschen als ein Wesen, das erst durch Lernen wirklich zum Menschen werde. Sie fordere also mit der «Erziehungsbedürftigkeitsprämisse» die Unterwerfung des Kindes unter die Herrschaft der Erwachsenen.

Konsequenzen einer solchen Art legitimer Herrschaftsausübung über Kinder seien «Änderungen der seelischen Prozesse und Zustände in den Kindern, Änderungen ihrer Umwelt, Wahrnehmung ihrer Motivation, ihres Fühlens und Denkens», somit das Ausscheiden bestimmter Verhaltensmöglichkeiten und das Abtöten spontaner, autonomer Energien. Pädagogische Vorgänge seien ganz bewusst kinderfeindliche Vorgänge, denn ein Kind könne keine Selbstachtung entwickeln, wenn es an fremden Norm- und Zielvorstellungen gemessen und mit durch sie bestimmten erzieherischen Verhaltensweisen traktiert werde. Erziehung betreibe so die Entselbstung des Individuums im Namen seiner Emanzipation. Den Begriff der Mündigkeit habe die pädagogische Terminologie als Tarnmanöver okkupiert, um Erziehung allererst als notwendig zu behaupten.

Von Braumühl hält der «Erziehungsideologie» entgegen, dass der Mensch kein erziehungsbedürftiges, sondern ein lernendes Wesen sei, dessen Lernen mit Unterwerfung, das sei Erziehung, keineswegs identisch sei. Das Kind lerne nicht Unterwerfung, sondern funktional, wie seine Umgebung funktioniere, lerne Kommunikationsmöglichkeiten und Spielregeln, d.h. es sei von vornherein nur in dem Sinne unmündig, dass es auf seine Umgebung wie jeder Mensch angewiesen sei.

In der Erziehung hingegen manifestiere sich die «pädagogische Einstellung», die sich dadurch auszeichne, dass sie das Recht des Kindes auf Respektierung seiner Existenz von vornherein verneine und demnach ganz bewusst kinderfeindlich sei. Das von Geburt an unmündige und lebensunfähige Kind soll nach den eigenen Vorstellungen der Erzieher, wollen was es soll. Dieser pädagogische Anspruch, andere Menschen zu ändern und zu verbessern, könne durch keinen Trick der Welt mit den Ideen von Toleranz, Respekt, und Vertrauen in Übereinstimmung gebracht werden. Erziehung vernichte durch ihr Herrschaftsverhältnis und ihr fundamentales Misstrauen die Weltoffenheit des Menschen, mit der sie seine Erziehungsbedürftigkeit zuvor begründet habe. Unter diesen Voraussetzungen werde planmässig zerstört, was unter anderen Voraussetzungen zum Vorschein kommen könne: Die Kraft, die spezifisch menschliche Spannung zwischen Freiheit und Sicherheit ohne permanente Existenzangst auszuhalten. Angesichts dessen, was Erziehung ausmache, genüge es, *«das totalitäre Denken zu durchschauen, zu dem sich sämtliche Erzieher praktisch bekennen, die Erziehung nicht als freie Pflege menschlicher Beziehungen auffassen, ohne Erziehungsmittel, ohne Erziehungsziele, ohne erzieherische Ansprüche, ohne*

pädagogische Einstellung, die also das Wort 'Erziehung' nicht ohne den geringsten Verlust aufgeben, durch gemeinsames Lernen im einfachen menschlichen Zusammenleben ersetzen können.» (v. Braunmühl, 1983, S.94)

2. Der Rückgriff auf anthropologisches Gedankengut der Romantik

Ein Kind werde zur Verinnerlichung elterlicher Gebote und gesellschaftlicher Normen mittels Erziehung gebracht. Der Erfolg sei, dass das Selbst, das sich Verwalten, das Eigene, welches die Gesetze des Handelns bestimmen sollte, bereits negiert sei, bevor es die geringste Chance erhalte. Von Braunmühl meint nun, dass die Fähigkeit zur Verinnerlichung eine menschliche Qualität sei, die anzeige, dass es ein von Anfang an aus sich heraus aktives Selbst gebe und dass sich dieses mit Verinnerlichung oder Verdrängung behelfe, um mit den Befehlen, leben zu können, denen es sich nicht entziehen könne. Diese «existentielle Autonomie» sei in jedem Individuum von Anfang an vorhanden. Formen solcher Autonomie (auch Primär-oder Spontanautonomie genannt) seien Eigenschaften wie Urvertrauen, Selbsterhaltungstrieb, Angstbereitschaft, Fähigkeit zur Verinnerlichung und Verdrängung. Mittels dieser Autonomie könne sich jedes Kind selbst verwalten. Allerdings sei es gezwungen, vielerlei Angreifer Einlass zu gewähren, die es überwältigten. So sei unter den Bedingungen des Erziehens die Entfaltung dieser Spontanautonomie unmöglich. Bei den Pädagogen verkomme sie zum Erziehungsziel insofern, als Kinder als autonom betrachtet würden, wenn sie tun wollten, was sie tun sollen. Spontanautonomie werde also in Wirklichkeit durch «Erziehung zur Autonomie» geradezu bekämpft. Als sekundäre Autonomie bezeichnet von Braunmühl die anerzogene Autonomie, eine durch erzieherische Massnahmen zu erzielende Eigenschaft. Diese sei dasjenige Bewusstsein, welches der Mensch von sich und seinen Fähigkeiten erwirbt, bzw. erworben bekomme. Die hier getroffene Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Autonomie wird nun dazu benutzt, darauf hinzuweisen, dass kein Erzieher dem primären Autonomieanspruch des Kindes Folge leiste. Würde diesem primären Autonomieanspruch Genüge getan, so meint von Braunmühl, und Autonomie nicht als sekundäre, sondern als Eigenschaft von Anfang an gesehen, dann könnten die Kinder eine spontan-autonome Existenzform realisieren und die Erwachsenen von Beginn an mit Kindern auf menschlich solidarischer Basis leben. Die Frage ist also, ob das Kind spontanautonom mit den Menschen, von denen es abhängt, kommunizieren und interagieren, oder ob es zu einem entscheidenden Zusammenstoß mit seiner Umgebung gezwungen werde, weil diese sich aufgefordert fühle, das Kind zu erziehen. Werde einmal der Autonomieanspruch des Kindes respektiert, so sei es ausserordentlich lustvoll zu beobachten, *«wie Kinder, deren Spontanautonomie von Anfang an respektiert wurde, ihr Leben gestalten. Man kann, wenn ihre Entwicklung wirklich ungeplant fluten und unbesetzte Räume füllen kann (...), unendlich viel von ihnen lernen, z.B. über Freundschaft, Weisheit, Tapferkeit, Lebenskunst und mitmenschliches (politisches) Engagement. Dies der Pädagogik auf den Grabstein...»* (v. Braunmühl, 1983, S. 171)

Die von Braunmühl geforderte Respektierung der kindlichen Spontanautonomie, der dann aus einem Inneren überflutet, die äusserlich sichtbare Entwicklung folge, rekurriert auf die romantische Erziehungsidee, die Schwarz im 19. Jahrhundert in Anlehnung an die Schelling'sche Philosophie so formuliert: *«Diese göttlichen Urbilder treten mit schöpferischer Kraft in die Wirklichkeit, und sie entwickeln sich zu bleibender Dauer. ... Lenken wir unsere Blicke auf das, was bestehen und wachsen wird. Das ist die Idee, welche uns leitet... die Erziehungsidee.»* (Ballauff/Schaller, 1970, S.559)

Im Unterschied jedoch zur Pädagogik der Romantik wird von der Antipädagogik keine Erziehungsaufgabe aus dieser anthropologischen Grundlage aufgewiesen. So ist z.B. bei Miller mit der Rede vom *«Lebendigen, Kreativen, Emotionalen im Kind und im eigenen Selbst»* (Miller, 1980, S.76f) keine erzieherische Herausforderung verbunden, sondern deren strikte Ablehnung. Mit dem Rückgriff auf einen festen, selbstischen Kern, der der eigentliche Motor des Lebens darstellen soll, wird eine pädagogische Standardparadoxie zu ihrem festen, starren Teil hin aufgelöst. Damit allerdings verschiebt sich diese Paradoxie nur, denn der Kern oder das «Selbst», wird unabsehbaren Lernprozessen ausgesetzt, in denen sich die Persönlichkeit des Kindes wandeln wird. Zugleich wird im «selbstischen Kern» die Persönlichkeit als konstante Grösse behauptet, denn diese könnte nicht «ganz» oder «vollmenschlich» sein, wenn sie sich später noch entscheidend verändern würde. (sh. Oelkers/Lehmann, 1983, S.53)

3. Der abendländische Bildungsgedanke und seine gegenwärtige Krise

Was Erziehung ist, darauf konnte Schleiermacher aphoristisch verdichtet, im 19. Jahrhundert eine selbstverständliche Antwort geben: *«Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hinein versetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt lässt gestaltet werden.»* (Schleiermacher, 1902, S.492)

Im Aphorismus wird der zentrale Gedanke der abendländischen Bildungsauffassung deutlich: der Mensch ist von seiner Natur her mit vielfältigen Anlagen ausgestattet. Aber um diese entfalten zu können, muss er — im Unterschied zum Tier — diese durch Erziehung entwickeln. Dadurch erwächst dem Erwachsenen die Aufgabe, die heranwachsende Generation zu bilden. Bildung ist die Einführung in eine Kultur und in dieser Einführung zugleich und notwendig damit verknüpft, die Entfaltung der humanen Möglichkeiten. Erst in Kenntnis dieser Kultur kann der junge Mensch «seine Bestimmung» kennen. Damit ist die Menschwerdung des Menschen als Aneignung und Hineinwachsen in eine Kultur gemeint. Freiheit, Gestaltungsfähigkeit und Selbstbewusstsein gewinnt der Mensch erst, indem er in seine gesellschaftlich-kulturelle Welt hineinwächst. Die wesentliche Einsicht der Pädagogik des 19. Jahrhunderts, die selbstverständlich auch heute Gültigkeit besitzt, liegt in der Erkenntnis, dass die Möglichkeit des Kindes und des Jugendlichen über etwas hinauszuwachsen, immer dessen geistige

Aneignung einschliesst, andernfalls man in der unbegriffenen gesellschaftlich-kulturellen Objektivität verhaftet bleibt. Diesem Grundgedanken fühlen sich Klafkis «Theorie der kategorialen Bildung», als auch Derbolavs «dialektische Bildungstheorie» verbunden. In ihm ist enthalten, dass Erziehung als Einführung der jungen Generation in eine bestehende kulturell-gesellschaftliche Wirklichkeit notwendig ist, andernfalls man diese nicht beherrscht: Wer sich diese Wirklichkeit nicht angeeignet hat, *«kann (ihr) keinen neuen, qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur.»* (Heydorn, 1972, S. 142f).

Die antipädagogische Kritik leugnet nun gerade die Notwendigkeit dieser auf Mündigkeit angelegten Erziehungskonzeption. Mündig ist der Säugling qua natürlichem Organismus. Erziehung als Medium zur Mündigkeit wird damit überflüssig, ja obsolet. Dann jedoch — und der damit einhergehenden Folgen muss man sich bewusst sein — entzieht man dem Kind auch die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Erziehung aus seiner unmittelbaren Bedrückung herauszunehmen, sich seine Zukunft zu öffnen, *«sich nicht nur als fremdbestimmt, sondern als Subjekt seiner Taten erfahren zu können.»* (Blankertz, 1982, S. 135). **Insofern geht es in der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik um die Definition des Subjekts schlechthin.**

Allerdings, und hier dürfte mit ein Schlüssel für die Verbreitung antipädagogischen Gedankenguts liegen, wird diese auf Mündigkeit ausgerichtete Bildungsvorstellung im 19. Jahrhundert bereits mit dem ersten Versuch ihrer Realisierung torpediert. Bildung, gebunden an den formalen Schulabschluss, wird Zugangsvoraussetzung für materielle Lebenschancen. Damit ist der Sinn von Bildung, der nur in der Mündigkeit liegen kann, untergraben. Wird Schule absolviert, um später das oder jenes tun und verdienen zu können, dann wird der Bildungsanspruch selbst nicht mehr legitimierbar. In der Curriculumkonstruktion wird dieser Legitimationsverlust von Bildung explizit anerkannt, das Legitimationsdefizit zum Prinzip erhoben. (s. Habermas, 1973, S. 101) Selbstverständlich sind solche Bemerkungen nicht als Charakterisierung unseres Erziehungs—und Bildungssystems schlechthin zu nehmen. Sie weisen allerdings auf ein gebrochenes Verhältnis zur Bildung hin, auf dessen Grundlage das antipädagogische Symptom ungehindert gedeihen kann. So begreife ich die antipädagogische Zeitströmung auf dem Hintergrund dieser Bildungskrise, die ich nicht als quantitativen Ausstoss von Schülern, sondern in ihrer qualitativ—historischen Dimension verstehe. **Die Antipädagogik ist, so verstanden, auch Ausdruck eines Jahrhunderts, das Erziehung als Aneignung von Welt nicht eigentlich hat realisieren können.**

4. Krise des Lehrerberufs

Aus der skizzierten gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems erwachsen eine Reihe von pädagogischen Problemen, deren wesentlichstes in der

Funktionsbestimmung des Erzieherberufs selbst liegt. Tritt nämlich der Lehrer dem Schüler nicht mehr als diejenige Person gegenüber, die den Schüler planmässig in die gegebene kulturelle Welt einführt, dann verändert sich die Funktionsbestimmung des Lehrerberufs einschneidend: Der Lehrer ist diejenige Instanz, die die Einhaltung von bestimmten Leistungsanforderungen kontrollieren muss. Diese, geronnen in einem formalisierten Lehrkanon, werden vom Schüler als die Hürden aufgefasst, die genommen sein müssen, um im späteren Leben zu bestimmten materiellen Lebenschancen zu gelangen. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Lebensbewältigung wird tendenziell immer weniger hergestellt. Je höher die Stufe im Bildungssystem angesiedelt und je älter der Schüler ist, um so klarer tritt diese gesellschaftliche Funktion von Schule zu Tage. Auf diesem Hintergrund kann auch die Professionalisierung des Lehrerberufes kritisch befragt werden. H.H. Groothoff hat bereits vor mehr als einem Jahrzehnt darauf aufmerksam gemacht, *«dass die Professionalisierung des Lehrerberufes als einer der konstitutiven Massenberufe der modernen, 'entwickelten' Gesellschaft im Gegensatz zur Professionalisierung anderer vergleichbarer Berufe wie z.B. des Arztes oder auch des Verwaltungsfachmannes oder des Ingenieurs nicht eigentlich gelungen ist, ...»* (Groothoff, 1972, S.16)

Das Zerrbild des vertrockneten «Paukers», der die Schüler Stunde um Stunde mit sogenanntem Stoff konfrontiert, den keiner der Schüler interessiert, entspricht der gesellschaftlich deformierten Funktion des Lehrerberufes. Schulmeister, vertrockneter Lehrer möchte niemand sein, (s. Adorno, 1970, S.69) weshalb denn auch viele Lehrer in Bedrängnis geraten, wenn sie ihren Schülern schulische Leistungen abverlangen. Daraus entsteht das «moderne» antipädagogische Gegenstück zum vertrockneten Pauker. Der «demokratische» Lehrer orientiert sich an dem, was die Schüler interessiert. Seine pädagogische Legitimation zieht er aus dem antipädagogischen Gedankengut. Pragmatischere Pädagogen handeln zwischen den Interessen der Schüler und dem vorgeschriebenen Lehrstoff einen Kompromiss aus.

Damit aber wird das eigene pädagogische Tun der zentralen sinnstiftenden Basis entzogen: Was Inhalt des schulischen Lernens ist, lässt sich nicht mehr legitimieren. Es ist Resultat von unbegriffenen jugendlichen Interessen einerseits und vermeintlich bloss staatlichen Anforderungen andererseits. Wer bei dieser antipädagogischen Stoffauswahl zu kurz kommt, das sind die Schüler. Ihnen wird nicht nur das Erlebnis entzogen, dass durch geistige Aneignung der Mensch wachsen kann. Ihnen bleibt verborgen, was in der Welt geschieht, was bedeutsam - und durch die geistige Auseinandersetzung auch der Gestaltung offen ist. So bleibt der junge Mensch, wird er in die Welt entlassen, das, was der 12-jährige Junge aus dem Wald von Aveyron, oder auch Kaspar Hauser, die die Zivilisation nie kennengelernt hatten, in besonderem Ausmasse waren: Objekte ihrer Umwelt.

In der antipädagogischen Ablehnung jeder Erziehung wird also das Gegenteil dessen erreicht, was man gerade bekämpfen will: Der junge Mensch wird hilflos den gesellschaftlichen Bedingungen ausgeliefert.

Andreas Flitner hat die antipädagogische Publizistik als zweite Welle einer Bewegung charakterisiert, deren erste die «antiautoritäre Erziehung» gewesen sei. (Flitner, 1982, S.36) Nun ist diese Bewegung nicht nur im studentischen Milieu anzutreffen. Sie trifft auch eine Grundstimmung der schulischen Jugend. Spätestens beim Versuch, die Sinnhaftigkeit schulischer Lehrstoffe pädagogisch evident werden zu lassen, macht man die Erfahrung, dass dies nicht so einfach ist. Bilden die jugendlichen Lebensräume gegenüber der gesellschaftlichen Praxis abgegrenzte Subkulturen, dann ist die Sinnstiftung von Bildung nicht mehr so ohne weiteres möglich. In dieser Situation ist der Versuch unternommen worden, den jugendlichen Alltag selbst zum Inhalt curricularer Planung zu machen. Diesen Versuch halte ich dann für sinnvoll, wenn mit der Thematisierung der «Jugendkultur» eine Transzendierung dieser «Kultur» gelingt. Bleibt die jugendliche Subkultur alleiniger Inhalt des schulischen Geschehens, dann verstärkt die Schule nur die Abtrennung der jugendlichen Lebenswelt von der Erwachsenenwelt. So verschliesst sich das *«gesellschaftlich-geschichtliche Erbe... der jungen Generation und wird durch das dünne Surrogat einer unrealistischen Jugendkultur ersetzt.»* (Winkler, 1982, s.32) Generell bleibt bei solchen Versuchen anzumerken, dass der Bruch zwischen den Generationen didaktisch nicht zu überbrücken ist, womit ich mich nicht gegen den Versuch ausspreche, die Lebensferne unserer Schule selbst zu ändern. (1)

Die Probleme, die sich aus der Verselbständigung jugendlicher Lebensräume ergeben, werden noch zunehmen. Konnten sich Eltern und Erzieher bisher noch mit dem Hinweis auf die sicheren beruflichen Möglichkeiten, die der Schulbesuch bis anhin garantierte, «legitimieren», so wird sich dieser Zusammenhang zwischen individuellen Schulleistungen und gesellschaftlich bereitgestellten beruflichen Zukunftsmöglichkeiten in Zukunft auflösen. Damit wird die Legitimation von Bildung doppelt krisenhaft. In dieser Situation rekurriert die Antipädagogik auf eine falsch verstandene Subjektivität des Kindes: Es solle das tun, wozu es Interesse und Freude habe. Dass Interesse und Freude nicht geschichts- und kulturlos sind, also nicht unabhängig von Sozialisation und Erziehung zu denken sind, wird von der Antipädagogik schlichtweg geleugnet. Damit zeigt die Antipädagogik ihre unhistorische Auffassung des Subjekts. (s. Forneck, 1980). Bildung jedoch, verstanden als geistige Aneignung der Welt, ist notwendiger denn je zu fordern, angesichts der ungeheuren gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen, die sich uns heute stellen. So weist denn die antipädagogische Position darauf hin, dass die Pädagogik eine Antwort auf diese Herausforderung finden muss.

5. Das Zentrum der antipädagogischen Kritik

«Kurz gesagt», schreibt von Braunmühl, *«wer seine Kinder — wie auch immer dressiert, zerstört ihre (wichtigsten) Chancen zu existentiellern Selbstbewusst-*

sein, existentieller Selbstsicherheit und zur mitmenschlichen Solidarität, die nur auf dieser Basis ohne den Zwang zur Suche nach Sündenböcken möglich ist.» (v. Braunmühl, 1983, S.91) Dass Erziehung eine Dressur sein soll, das möchte niemand. Gleichwohl verfügen wir in unserer eigenen Erfahrung und wissenschaftlichen Untersuchungen über das Bewusstsein, dass Schule eine leidvolle Erinnerung wachruft. Der Schul- und Erziehungswirklichkeit wird in der letzten Zeit zunehmend mehr wissenschaftliches Interesse entgegengebracht und der Blick wird frei auf einen beruflichen Alltag, der für viele der beteiligten Lehrer und Schüler unbefriedigend bleibt. Die Antipädagogik sieht dies als Ergebnis des Erziehungsverhaltens schlechthin und will die pädagogische Einstellung selbst abschaffen. Mit dieser Intention zitiert von Braunmühl Heinrich Roth: *«Die eine wichtige Voraussetzung ist die psychologische Einstellung, die — im Unterschied zur pädagogischen Einstellung mit wesentlich lehrendem und forderndem Charakter—sich dem Kind gegenüber grundsätzlich «erkennen—wollend» verhält. Diese psychologische Einstellung, die den Lehrer aus erzieherischer Liebe zum «stillen und reinen» Beobachten dessen, was aus dem Kind herausleben will, erzieht, ist die erste Voraussetzung zum Aufbau einer dem Kind und seiner Entwicklung gerecht werdenden Schüler- und Menschenkenntnis.»* (Roth, 1957, S.32) Gegen diese pädagogische Einstellung ficht die Antipädagogik, da pädagogisches Handeln *«einem unbefugten Eindringen in die persönliche Intimsphäre»* gleichkomme, die *«von höchster Arroganz zeugt.»* (Bereiter, 1973, S.36, zit. nach Lehmann/Oelkers, 1981, S.112) Ihr Rezept ist die Abschaffung der Erziehung. An ihrem Rezept wird deutlich, dass sie das Phänomen, unter dem von Braunmühl und andere leiden, und das ein wesentliches kulturelles Problem darstellt, nicht verstanden hat: Gewalt in der Erziehung.

Norbert Elias hat in seinem Werk *«Über den Prozess des Zivilisation»* die Entwicklung der europäischen Kultur zwischen dem 10. und 18. Jahrhundert untersucht. *«Elias zitiert den Kriegshymnus eines Minnesängers, der ein Lebensgefühl preist, das gerade in der blutigen Schlacht auf's Höchste gestachelt wird: wenn Kampf- und Hilfeschreie durcheinander tönen, die von den Lanzen aufgerissenen Leiber der Toten und Verletzten umherliegen... Häufig wurde der besiegte Feind verstümmelt — mit ungehemmter Lust! Jeder, der als Sieger so grauenvoll triumphierte, wusste natürlich auch, was ihn erwartete, wenn er einmal unterlag. So schwankte das Lebensgefühl und Verhalten zwischen den Extremen von Lust und Angst, von Grausamkeit, aber... ebenso extremer Demut und Barmherzigkeit.»* (Rutschky, 1977, S.XXXIV)

Damit ist der Zustand des Subjekts angedeutet, den Erziehung in der Neuzeit vorfindet und aus dem sie ihre inhaltlichen humanen Zielsetzungen gewinnt. Die Verbesserung des Menschen geschlechts geschieht durch die Erziehung: *«Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht...»* (Kant, 1803, S.11) Kant fährt in seiner Vorlesung mit einer Einsicht fort, die Marx ein halbes Jahrhundert später gegen die Erziehung wenden sollte (2): *«Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch*

Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge.» (ebenda) Damit ist die Frage aufgeworfen, ob eine Kultur, in der Gewalt, Menschenverachtung und Gefühlsrohheit dominieren, eine Erziehung zu realisieren vermag, die eben frei von Gewalt und Menschenverachtung ist. Die Aufklärung hatte diese Frage noch euphorisch bejaht. Katherina Rutschky hat in ihrer Quellensammlung nachdrücklich darauf hingewiesen, dass dies auch mit der Neuzeit nicht gelungen ist, wie die folgenden Zitate eindrücklich belegen: *«Bei der Hinrichtung des vorangezeigten Mörders fragte ich meine Kinder, ob sie nicht... die Vollziehung des Urteils ansehen wollten? Alle schrien einmütig: Nein, nein, lieber Papa. Erlauben Sie, dass wir uns entfernt halten... Endlich meine Kinder (so legitimiert sich Weisse), hat die Gerechtigkeit solche Strafe auch durch Gesetze des Beispiels wegen eingeführt, und Kinder müssen sich am wenigsten davon entfernen... Meine Kinder folgten meiner Vorschrift und taten sich die Gewalt an, die Verurteilung mitanzusehen. Es reute sie auch nicht, weil es in der Folge unter uns und unter unseren Freunden eine Veranlassung zu mancher lehrreichen Unterredung wurde. (Weisse zit. nach Rutschky, 1977, S. 6f.) «Ich bitte den Leser zu bemerken, dass ich den Schmerz, überhaupt genommen, für eine notwendige Folge der tierischen Organisation halte. Von den mehreren Schmierzen aber, die die Kinder der hohen Völker leiden, glaube ich, dass sie nicht notwendig aus der tierischen Organisation entstehen; dass der Mensch hätte davon befreit bleiben können; weil es lebendige Geschöpfe gibt, die sie nicht erdulden. Warum nun dieser Zuwachs von Schmerzen? Umsonst geschieht nichts in der Welt. Ich glaube, dass diese Schmerzen der Entwicklung des Menschen, und vielleicht des moralischen Geschehens, bestimmt sind; dass sie die erste natürliche Erziehung des Menschen ausmachen. Vielleicht sind sie der erste Reiz des moralischen Gefühls... Ein Kind, wenn es leidet, rechnet den Schmerz nicht höher an, als es ihn fühlt; oder vielleicht mehr, es rechnet und schätzt nicht, es fühlt nur, und fühlt dumpf; es fühlt nur, was es wirklich fühlt.» (Villaume zit. nach Rutschky, 1977, S. 42f.)*

Man kann mit Erziehungsgeschichte — und d.h. auch mit diesen Beispielen — auf zweierlei Art unsachgemäß verfahren: Einmal kann man die in diesen Beispielen zum Ausdruck kommende erzieherische Auffassung und die Gestaltung der Erziehung als überwunden ansehen. Das tut eine vorschnelle Zurückweisung der antipädagogischen Kritik. Zum zweiten kann man Gewaltverhältnisse mit Erziehung prinzipiell in eins setzen. Letzteres tut die Antipädagogik: *«Aber das 'Erzieherische', das Kinderführen, die Menschenformerei und — verbesserung hat ausgespielt. Allmählich beginnt sich sogar die Erkenntnis durchzusetzen — ... — dass eben dieses pädagogische Denken, das... 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.» (v. Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer, 1976, S. 13)*

In dieser Enthistorisierung und Generalisierung geht ein wesentliches Anliegen der Antipädagogik verloren, ihr Kampf gegen Gewaltverhältnisse in der Erziehung: «*Der antipädagogische Freiheitskampf ist... defensiv (konservativ) insofern es um den Schutz der Kinder geht, um die Bewahrung ihrer Freiheit, ihres Autonomieanspruchs und ihrer Autonomiefähigkeit.*» (v. Braunmühl, 1978, S.49)

Aber dieser Schutz wird von der Antipädagogik nicht durch die Eliminierung der Gewalt aus der Erziehung angestrebt, sondern durch die Abschaffung der Erziehung schlechthin, oder wie Kupffer fordert: «*Kinder brauchen den Schutz des Rechts, weil sie gegen die Übermacht der Erwachsenenwelt zu schwach sind.*» (v. Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer, 1976, S.107) So kämpft die Antipädagogik an Nebenschauplätzen: an der Installierung von Recht, gegen Entfaltung, Erziehung, Förderung in der Schule (ebenda, S. 141). Das «pädagogische Verhältnis», welches die geisteswissenschaftliche Pädagogik in systematischer wie in historischer Absicht wohl überlegt ins Zentrum ihrer pädagogischen Theorie stellte, und die in diesem Verhältnis historisch bis heute faktisch nicht völlig eliminierte Gewalt, gerät der Antipädagogik aus dem Blickfeld, was doch eigentlich Bewusstseinsstand ist: «*Ich sprach von der disziplinierenden Funktion. Damit komme ich, wenn ich mich nicht täusche, zum Zentralen,... Hinter der negativen imago des Lehrers steht die des Prüglers,... Ich halte heute diesen Komplex auch nach dem Verbot körperlicher Züchtigung für massgebend...*» (Adorno, 1970, S.74) Für massgebend muss man diesen Komplex dann halten, wenn man einen emphatischen Begriff von Gewalt hat, der sich nicht hat abstumpfen lassen: Alice Miller — ebenfalls antipädagogisch denkend — hat im *Drama des begabten Kinde* etwas von dem aufscheinen lassen, was selbst bei den Kindern, die in unserem Bildungssystem erfolgreich sind, an Ängsten produziert werden kann. Für die Lehrerbildung hat Horst Brück eine Untersuchung über Lehrerangst veröffentlicht (Brück, 1978). An diesem Punkt macht uns die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik darauf aufmerksam, dass der historisch erreichte Stand unseres Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kind sich von seinem gewaltsamen Erbe noch nicht hat gänzlich befreien können. Hier erwächst eine zentrale pädagogische Aufgabe. Diese wird — nach der «realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft», die die Subjektivität der schulischen Praxis auszuschliessen schien — wieder vermehrt Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Es ist eine zentrale Aufgabe unseres Erziehungs- und Bildungssystems, ein auf dem Verständnis der je einzigartigen Persönlichkeit des Schülers basierendes pädagogisches Verhältnis zu verwirklichen. Die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik macht uns darauf aufmerksam, dass gerade in diesem zentralen Bereich ganz wesentliches im Argen liegt.

ANMERKUNGEN

- (1) Aber diese Versuche tangieren ein weiteres grundsätzliches Problem, das ich hier nicht behandeln kann.
- (2) Die Frage, wer denn die Erziehung der Erzieher besorge, wird von Marx antipädagogisch auf den Klassenkampf verwiesen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Th. W.
Tabus über den Lehrerberuf, in ders., Stichworte, kritische Modelle 2, Frankfurt a. M. 1970
- Ballauff, Th.
Eine Geschichte der Bildung und Erziehung,
Schaller, K. Bd. II, Freiburg a. M. 1970
- Bereiter, C. Must we Educate? Englewood Cliffs, N.J. 1973
- Braunmühl, E. von
Zeit für Kinder, Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz, Frankfurt a. M. 1978
- Braunmühl, E. von
Antipädagogik, Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim 1983
- Braunmühl, E. von Kupffer, H., Ostermeyer, H.,
Die Gleichberechtigung des Kindes, Frankfurt a. M. 1976
- Brück, H. Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbeck 1978
- Blankertz, H. Die Geschichte der Pädagogik, von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- Flitner, A. Also sprach die Frau Mama... St. Augustin 1982
- Forneck, Helga, et al.
Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe Antipädagogik, Frankfurt a. M., 1980, mss.
- Groothoff, H.H. Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972
- Habermas, J. Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a. M. 1973
- Heydorn, H. J. Zu einer Neuassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972
- Kant, I. Vorlesung über «Pädagogik», in, ders., Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von H.H. Groothoff, Paderborn 1963

- Lehmann, T., Oelkers, J.
 Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik, in, Zeitschrift für Pädagogik, 1. 1981, S. 105-125
- Lehmann, T., Oelkers, J.
 Antipädagogik: Herausforderung und Kritik, Braunschweig 1983
- Miller, A.
 Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt a. M. 1979
- Roth, H.
 Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957
- Rutschky, K. Hrsg.
 Schwarze Pädagogik, Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Berlin/Wien 1977
- Schindler, H.
 Hilfen für die Selbstentwicklung geben, in, Demokratische Erziehung 5, 1982, S.43-47
- Schleiermacher, F.
 Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens, hrsg. von C. Platz, Langensalza 1902 (3. Aufl.)
- Winkler, M.
 Stichworte zur Antipädagogik, Elemente einer historisch-systematischen Kritik, Stuttgart 1982

RÉSUMÉ

Souvenance du pédagogique : réflexions sur l'esprit antipédagogique actuel

L'Antipédagogique ne doit pas être considérée comme une manifestation (un phénomène) des temps modernes.

Elle est plutôt l'expression d'une tendance antipédagogique de la société en général qui, à son tour, provient (à ses racines) de la crise de la pensée culturelle de l'Occident. On y trouve une certaine idée du sujet et de son rôle dans la Société et la Culture. Cette définition du sujet représente le centre de l'analyse de l'Antipédagogie.

Une autre idée en cours examine le reproche antipédagogique qui prétend que Education égal Violence. Enlève-t-on à ce reproche son absence d'Histoire, on reconnaît alors dans un domaine central de notre éducation, donc la relation pédagogique entre éducateur et élève, un ensemble de problèmes qui n'a pas été tout à fait surmonté historiquement.

SUMMARY

A reminiscence of the substance of pedagogy — Reflections on antipedagogical thoughts of our time

Antipedagogy is seen as an expression of a general social trend and not as a fashionable product of our days. Its sources go back to a crisis of the Occidental idea of education (Bildung). This crisis is the result of a problematic conception of the human subject and its role in society and culture. The problem of the definition of the human subject lays at the heart of the author's discussion of antipedagogy. A further train of thought investigates the antipedagogical identification of education with violence. Divested of its lacking historical consciousness this verdict is able to uncover a not yet overcome problematic of the pedagogical relationship.