

# Die Zumutung des Erziehens und der Mut zur Pädagogik\*

*Roland Reichenbach*

## **Vorbemerkungen**

Hat Erziehung – erzogen zu werden – schon immer eine Zumutung für das Kind dargestellt, so ist das Erziehen selber geschichtlich offenbar erst spät zu einer Zumutung für Erzieher/innen, aber auch Pädagoginnen und Pädagogen geworden. Die Gründe für diese Zumutung sind bzw. waren nicht unedel: etwa, dass das Kind in seiner Eigenart und seinen Entfaltungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt werden soll oder dass die Erwachsenen sich nicht anmaßen können, besser als das Kind zu wissen, was für es und seine Zukunft gut ist. Von der Radikalität der anti-pädagogischen Kritik ist heute freilich nur noch wenig zu spüren, aber dafür umso mehr von der Tendenz – gerade bei professionellen Pädagoginnen und Pädagogen – Erziehung als etwas zu begreifen, das primär ein Miteinander, ein Aushandeln und ein Gleichberechtigtsein von Kindern und Erwachsenen ausdrücken soll. Insbesondere in der deutschsprachigen Pädagogik, noch spezifischer aber in Deutschland, scheint das Verhältnis zu Phänomenen und Begrifflichkeiten wie „pädagogische Autorität“ sehr gespalten zu sein. Die historischen Gründe sind verständlich und bekannt, die reflexartige und meist heftige Ablehnung von allem, was in pädagogischer Theorie und Praxis mit Vorgaben, Anordnungen, Asymmetrien, Macht, Autorität oder Zwang zu tun hat, zeigt aber, wie schwierig es Pädagoginnen und Pädagogen offenbar fällt, hinter dem zu stehen, wofür sie auch gebraucht werden und gemeinhin als Expert/innen gelten, dem Erziehen.

Die folgenden Bemerkungen widmen sich dieser Schwierigkeit im pädagogischen Selbstverständnis und nehmen vor allem die sprachlichen Eigenheiten und Vokabularien ins Visier, welche dazu verhelfen – um es etwas salopp zu formulieren –, das Erziehungsgeschäft zu vertuschen.

## **1. Vokabulare der Selbstbeschreibung: Die guten Wörter und die bösen Wörter<sup>1</sup>**

Der pädagogische Diskurs lebt auch – an manchen Orten mehr, an anderen weniger – von der manichäisch anmutenden Trennung zwischen „guten“ und „bösen“ Wörtern. Zu den „bösen“ Wörtern gehören im deutschen Sprachraum sicherlich „Autorität“, „Gehorsam“, „Macht“,

---

\* Vortrag am 2. KiGA-Symposium in Köln unter dem Titel „Was müssen wir für Menschen sein...? Persönliche und berufliche Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Kinder. Organisiert vom Landschaftsverband Rheinland LVR. Köln, 7.& 8.6.2006.

<sup>1</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt Reichenbach (2004)

„Disziplin“, „Strafe“, „Frontalunterricht“, teilweise auch etwa „Tugend“, manchmal auch „Leistung“ und „Üben“, und für nicht wenige Pädagoginnen und Pädagogen scheint sogar „Erziehung“ dazu zu gehören. Zu den „guten“ Wörtern gehören „offen“, „ganzheitlich“, „aktiv“, „selbständig“, „Gruppenunterricht“, „Projektunterricht“, „handlungsorientiert“, „praxisrelevant“, „selbstbestimmt“, „gemeinsam“, „freiwillig“ und viele andere mehr. Die „guten“ Wörter bezeichnen vor allem symmetrische Qualitäten der pädagogischen Beziehung und die Autonomie oder Eigenständigkeit des Kindes, während die „bösen“ Wörter vor allem die Asymmetrie der pädagogischen Beziehung und die Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit des Kindes beschreiben sollen. Typischerweise wird die so genannte „typische“ Erziehung eher mit den „bösen“ Wörtern beschrieben und die erfreuliche, leider eher untypische Erziehung mit den guten Wörtern. „Gute“ Erziehung ist keine „typische“ Erziehung und „gute“ Lehrer/innen sind keine „typischen“ Lehrer. Schirlbauer schrieb vor zehn Jahren: „Es gehört zur Pathologie des Lehrers, dass er nicht lehrerhaft sein will. Keinem Anwalt oder Richter fiel es ein, sein Anwalt- oder Richtersein zu verleugnen oder zu kaschieren. Keinem Arzt käme es in den Sinn, den Habitus des Mediziners zu vertuschen. Auch der Ingenieur hat mit seiner Berufsrolle kaum nennenswerte Probleme. – Der Lehrer schon. Vor allem möchte er nicht lehrerhaft erscheinen. Nicht in der Öffentlichkeit, aber – und das macht stutzig – auch nicht am Ort seiner Profession“ (1996, S. 71).

Nun ist es aber schwierig, die Asymmetrie und Rollenkomplementarität der pädagogischen Beziehung ganz abzuleugnen und es stellt sich einer politisch-pädagogisch korrekten Sicht die Aufgabe, die diffamierten Wörter durch mehr oder weniger raffinierte Begriffsvermeidungsstrategien zu umschiffen oder aber sie nur dann zu gebrauchen, wenn sie nützliche Dienste leisten bei der Beschreibung des pädagogischen Denkens oder Handelns der anderen, d.h. jener, die für schlechte pädagogische Praxis verantwortlich gemacht werden. Doch für die eigene Position gilt: Kann auf ein Erziehungskonzept nicht verzichtet werden, so wird es in ein Vokabular gefasst, welches die Asymmetrie und Rollenkomplementarität des erzieherischen Verhältnisses vertuscht oder zumindest schönredet („Ich lade dich ein, hier mitzumachen...“). Lehrerinnen und Lehrer wurden so zu „facilitators of learning“, zu „Begleitern von Lernprozessen“, zu „Gestaltern von Lernarrangements“, zu „Lernumweltarchitekten“ und die Schüler/innen beispielsweise zu „Kunden“. Die Eltern-Kind-Beziehungen werden als „Partnerschaften“ und „Freundschaften“ verstanden und im Arbeitsbereich sind die „Untergebenen“ zu „Mitarbeiterinnen“ und „Mitarbeitern“ umgetauft worden.

Mit den pseudo-symmetrischen Bezeichnungen der Beziehung zwischen den Beteiligten gehen Versprechungen und Hoffnungen einher, die naturgemäß nicht eingehalten werden kön-

nen bzw. enttäuscht werden müssen. Die dahinter liegenden pädagogischen Phänomene verlieren ihre Grundstruktur ja nicht mit den nun allein noch zugelassenen „guten“ Wörtern, vielmehr werden diese Phänomene in ihrer Machtförmigkeit nur subtilisiert. Subtilisierung bedeutet Zementierung. Im Prozess der Subtilisierung der Macht spielen die Wörter, das Vokabular pädagogischer Selbstverständigung, eine zentrale Rolle, insbesondere so genannte Überredungsdefinitionen. Überredungsdefinitionen („persuasive definitions“) sind Definitionen, die weniger bestimmen, eingrenzen und klären (was ihre Aufgabe wäre), als vielmehr mit emotional aufgeladenen Wörtern zu „überzeugen“ trachten und so auf mehr oder weniger direkte, mehr oder weniger polemische Weise Eindeutigkeiten erzeugen, d.h. es handelt sich um Versuche, die Einstellungen und Gefühle der Adressaten in bestimmter Hinsicht zu bearbeiten und zu dirigieren. In Überredungsdefinitionen kommt die Kraft der „guten“ und der „bösen“ Wörter erst richtig zur Geltung. Je eindeutiger die emotionale Geladenheit der Wörter (sei es im positiven oder negativen Sinn), je mehr also das Pädagogenherz ergriffen oder aber abgestossen ist, desto schwerer mag es ihm fallen, den strategischen Gebrauch der Sprache überhaupt noch zu erkennen. Vielmehr meint es dann wahrscheinlich, mit der moralischen Wirklichkeit und Wahrheit in ganz besonders engem Kontakt zu stehen.

Dass Überredungsdefinitionen oft unauffällig daherkommen, gehört zu ihrer Variabilität und Stärke. Wenn beispielsweise Alternativ- und Privatschulen dadurch definiert werden, dass in ihnen – scheinbar im Unterschied zu anderen, z.B. öffentlichen Schulen – die „Achtung vor der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht“, oder wenn möglichst wenig „extrinsische“ Motive, dafür aber um so mehr „intrinsische“ Motive gestärkt, gefördert bzw. befriedigt oder wenn Schulen als „embryonale Gesellschaften“ verstanden, Kinder schlicht als „anders“, „ganzheitlich“ oder „soziale Wesen“ begriffen werden sollen (und so weiter und so fort), dann handelt es sich im besten Fall um pädagogische *Slogans*, die einerseits eine hohe Zustimmungsrates erheischen, andererseits aber definitivisch überhaupt nichts bedeuten außer eben, dass sie als Pseudodefinitionen Überredungskraft besitzen. Pädagogische Kämpfe sind vor allem Kämpfe um Vokabulare und ihre Transformationen.

Bedeutsame Transformationen der Vokabulare haben das pädagogische Denken in den letzten Jahrzehnten geprägt und damit auch den Blick auf die pädagogische Wirklichkeit verändert. Vokabulare verändern heißt, Deutungsmuster verändern, und dies wiederum heißt, die Dinge anders gewichten, was seinerseits heißt, zu anderem Handeln und Reagieren aufzufordern. Pädagogisch bedeutsame Transformationen der Vokabulare und in den Vokabularen scheinen u.a. zu sein:

- die Transformation der Sprache der *Tugenden* in die Sprache der *Kompetenzen*,

- die Transformation der *moralischen* Sprache in die *psychologische* Sprache,
- die Transformation der Sprache des *Handelns* (des handelnden Subjekts) in die Sprache des *Verhaltens* (des sich verhaltenden Bedürfniswesens).

Dazu einige Hinweise. Es ist natürlich beispielsweise richtig: mit dem Begriff der Tugend etwa läuft man Gefahr, politisch festgelegt zu werden, nämlich wertkonservativ. Doch dass der Begriff der Tugend in konservativen und neo-konservativen Diskursen in den letzten Jahren wiederum eine Konjunktur erfahren hat, kann kaum darüber hinwegtäuschen, dass er erstens weder parteipolitisch noch in Bezug auf Wertorientierungen festgelegt und zweitens zu wichtig ist, als dass er nur *einer* politischen Grundorientierung überlassen werden sollte. Freilich ist nicht zu übersehen, dass der Begriff der Tugend, wird mit ihm ausschließlich auf instrumentale und funktionale Dispositionen (Sparsamkeit, Ordnungsliebe, Fleiß, Pünktlichkeit etc.) rekurriert, zu Recht abgewertet worden ist (wiewohl auch Sekundärtugenden für die pädagogische Praxis bedeutsam sind).

Für die pädagogische Interpretation und Alltagsdiagnostik gravierender erscheinen die Transformationen von der moralischen in die psychologische Sprache, weil kaum plausibel erscheint, wie ohne moralische Adressierung „Autonomie“ (bzw. die für das Rechtssystem, Moralsystem und Erziehungssystem notwendige *Illusion* der Autonomie) entstehen kann. Autonomie als kontrafaktische Selbstunterstellung (basale „Als-ob-Struktur“) wird kaum als das Resultat gelingender Bedürfnisbefriedigung betrachtet werden können (wiewohl ein diesbezüglicher Mangel immer hinderlich sein mag). Ob also die Entwicklung eigenverantwortlichen Handelns ohne „moralische Adressierung“ des Kindes gedacht werden kann, ob ohne „Emanzipations-“ bzw. „Befreiungspraxis“ des Jugendlichen Selbstachtung aufgebaut werden kann, bleibt zumindest fraglich. Wer „Lausbube“ sagt, moralisiert, doch wer „verhaltensauffällig“ sagt, pathologisiert. Vielleicht allerdings mit gutem Grund, doch nicht alle „Schlitzohren“ sind „milieugeschädigt“, nicht alle „Zappelphilipps“ sind „POS-Kinder“, „ADS-Kinder“ oder „hyperaktiv“, und auch wenn die psycho(patho)logische Diagnostik immer wieder nötig, und die konkrete Diagnose valide und bedeutsam ist, der wesentliche Unterschied bleibt bestehen: Moralisierung (auch als lästige Erziehungskommunikation) *unterstellt Willens- und Handlungsfreiheit* und sie stellt so ein *Konstituens pädagogischer Interpretation* dar; diese Unterstellung ist aber gerade weder Anlass noch meist Resultat psychologischen Verstehens und Diagnostizierens. Pädagogik ohne explizit moralisches Vokabular entwickelt zwar mitunter ein psychologisch motiviertes Ethos (etwa in ihrem Rekurs auf humanistische Psychologie), und ist allein schon diesbezüglich keineswegs „moralfrei“, dennoch liegt ihre Überzeugungskraft sicher auch gerade im Kultivieren der in modernen Lebenslagen weit verbreiteten

Selbsttäuschung einer Freiheit *von* Moral. Dieser unreflektierte Post-Moralismus im psychopädagogischen Feld bezieht seinen *imperativisch* anmutenden Impetus freilich gerade aus dem *implizit moralisch eingeforderten Recht* zur Bedürfnisbefriedigung.

Das Feld der „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik erfährt und provoziert – durchaus selbstverschuldet, sofern man hier von Schuld sprechen darf – zur Zeit „Intrusionen“ des ökonomischen, des psychologischen und des psycho-ökonomischen Vokabulars. Beispielsweise reden wir heute von „Investition“ in die Bildung, „Investition“ in die Zukunft unserer Kinder, „Investition“ in die Beziehung. Das kräftige Input-Output-Schema (Investition-Ertrag, Aufwand-Ergebnis etc.) lässt selbst das Erziehungsverhältnis allein noch als Tauschverhältnis begreifen (wiewohl es durchaus auch als Tauschverhältnis begriffen werden kann<sup>2</sup>), von „Lernverträgen“ und selbst „Erziehungsverträgen“ ist die Rede.

In der Begrifflichkeit des „Gefühlshaushalts“ finden wir die Vereinigung der Vokabulare zum *psycho-ökonomischen* Denken, dem Haushalten mit psychischer Energie, psychischen Ressourcen, und können entsprechend fragen „Was *bringt* mir diese Beziehung noch?“, wenn wir etwa befürchten, dass die „Input-Output-Bilanz“ dieser Beziehung einfach nicht mehr stimmt, dass wir zuviel psychische Energie verbrauchen, zuviel Gefühl investieren und so im Grunde unsere *Psychoökologie* verschmutzen. Das Aufziehen von Kindern und die Langzeitbeziehung erscheinen psychoökonomisch und psychoökologisch als riskante Investitionsformen.

Doch nicht nur Erziehung hat es unter der Perspektive des individuellen Nutzenkalküls schwer, sondern auch Bildung. Die „Nutzenfrage“, auch wenn sie immer berechtigt sein mag und z.B. als Frage nach der Praxisrelevanz große Attraktivität besitzt, ist gleichzeitig die wahre Totschlägerin der Bildung. Denn wozu soll ich Tolstois „Krieg und Frieden“ lesen, wenn es doch so dick ist? Was bringt mir diese oder jene Theorie für meine pädagogische Praxis? Kurz: Wenn ich also den Nutzen nicht zum vorne herein kenne oder grosso modo abschätzen kann, dann lasse ich mich gar nicht erst auf die Sache ein. Investition erfolgt nach „Effizienz-“ und „Effektivitätskriterien“, dies trifft nun eben auch Bildungsprozesse. Doch: Wie abschätzen? Wie messen? Und könnte es sein, dass es neben dem Messbaren noch Beschreibbares gibt, das nicht messbar ist, und Bedeutsames, das nicht einmal richtig beschreibbar ist? Die „ökonomisch“ legitime und notwendige Frage wird – gewinnt sie an Überhand – zur Vernichterin der Bildung als Selbstzweck. So transformiert sich die Bildung vom „Gut“ zum „Wert“, vom „Zweck“ (an sich) zum „Mittel“. Natürlich kann und sollte Bildung nie *nur* Selbstzweck sein, weder in ihrer materialen, personalen noch sozialen Dimension, sie ist und war immer

---

<sup>2</sup> Vgl. Reichenbach (2006)

schon zugleich auch Mittel, aber was ist Bildung, wenn sie nur noch als Mittel verstanden wird?

Doch zurück zur Erziehung. Sie erscheint auch im Hinblick auf das weit verbreitete psychologisierende Vokabular als eine Zumutung.

## 2. Psychologisierende Sprache<sup>3</sup>

Psychologisierung ist die Reduktion gesellschaftlicher, historischer und politischer Tatbestände auf individuelle und privat verstandene seelische Faktoren (vgl. z.B. Mahlmann 1991, S. 10). In einem spezifischeren Sinn lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden: Die Psychologisierung des Alltags kann zum einen als „Universalisierung psychischen Leidens“, als „qualitative Veränderung psychischer Defekte und damit als die Entstehung einer allgemeinen und diffusen Therapiebedürftigkeit“ verstanden werden – irgendwie sind wir alle krank – oder zum anderen als eine „Banalisierung“ und „Veralltäglicung der Psychologie“ (ebd.). Sie wird damit „im Extremfall zur naiven Ausweitung des ‚common sense‘ und tritt hörbar als Anreicherung der Alltagssprache durch psychologisches Vokabular‘ in Erscheinung“ (Mahlmann a.a.O., S. 10f., Pohl zitierend).

Die *vulgärpsychologische* Interpretation des pädagogischen Alltags, aber auch des pädagogischen Diskurses, meint meist die *Ersetzung* bestehender Verhaltens- und Deutungsmuster durch psychologische Kategorien. „Von psychologisierten Subjekten“, so nochmals Mahlmann, „sprechen wir (...), sobald Menschen der Psychologie handlungsleitende Normen entnehmen, sobald sie (...) in Kategorien wahrnehmen, denken, fühlen und/oder handeln, die in der Psychologie ihre Herkunft haben“ (ebd., S. 26). Hier wird angedeutet, dass Psychologisierungen zu Veränderungen des Selbstkonzeptes führen können, ja zu ganzen *Moden der Selbstdefinition* (a.a.O., S. 30). Damit einher geht in der Regel eine *Sensibilitätssteigerung durch Selbstaufmerksamkeitssteigerung*: „Die Menschen leiden bewusster und sind weniger bereit, sich damit abzufinden“ (a.a.O., S. 32). Allerdings – so einer der Punkte im Fazit der Untersuchung von Regina Mahlmann – meint Psychologisierung nicht notwendig auch Entmoralisierung: „Damit findet keine Entmoralisierung, keine Umschaltung von Moral auf Psychologie im Sinne einer Substitution statt. Vielmehr wird eine neue, jetzt aber psychologisch fundierte Ethik etabliert, die das ‚Recht‘ auf Individuation und Eigenleben einklagbar macht“ (a.a.O., S.303). Statt von „fundiert“, wäre es wohl angemessener, von einer psychologisch *motivierten* Ethik zu sprechen. Damit wird angedeutet, dass die Psychologie der Selbstverwirklichung keineswegs ohne Moral ist – auch wenn Selbstverwirklichung als „verlustloses

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Reichenbach & Oser (2002), insbesondere die Einleitung.

Wachstum“ gedeutet wird. Narzissmus und Egozentrismus sind nicht die notwendigen Folgen von Psychologisierung als Selbstverwirklichung (vgl. z.B. Beck 1997; Taylor 1995 ) – wiewohl diese moralisierende Kritik weit verbreitet ist. Mit anderen Worten: die Transformation der moralischen Sprache in die psychologische (naturalisierende und scheinbar wissenschaftliche) Sprache führt zu neuen Moralisationen, nämlich zu einer psychologisch motivierten „Ethik“.

Das spezifischere Phänomen der Psychologisierung der *Erziehung* ist problematisch. Fraglos hat einerseits insbesondere die Entwicklungspsychologie geholfen, zu einem besseren Verständnis des Kindes und seiner Entwicklung und Erziehung zu kommen. Die Einsichten in das kindliche Denken, Urteilen und Erleben, in die Bedeutung der Pflege des Kindes, in seine Möglichkeiten und Grenzen im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich, sind Erfolge der Entwicklungspsychologie, die sich nicht bestreiten lassen. Unter den einflussreichen Psychologen des 20. Jahrhunderts, die nachhaltig das Denken der Erziehung bestimmt haben, sind sicher Sigmund Freud, Burrhus Frederic Skinner und Jean Piaget zu nennen.

Mit Psychologisierung der Erziehung kann – im Unterschied zu den bedeutsamen Einsichten der pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie – hingegen die Tendenz markiert werden,

- (a) die unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes zum Leitkriterium pädagogischen Handelns und Denkens zu machen,
- (b) der Zeitperspektive der Gegenwart (des Kindes) gegenüber derjenigen der Zukunft (des Kindes) Primatstatus zuzuordnen und
- (c) das Ideal der symmetrischen Kommunikation zum Gebot erzieherischer Kommunikation überhaupt zu stilisieren.

Entscheidend für das erzieherische Verhältnis ist der Glaube an die (konflikt-) lösende Kraft von Kommunikation und die damit einhergehende psychologische Semantik („Aktualisierung“, „Offenheit“, „Lernfähigkeit“, „Wachstum“). Mit der obigen „Definition“ von Psychologisierung, die in Anlehnung an die pamphlethafte Kritikschrift *Das Ende der Erziehung* von Hermann Giesecke (1985) formuliert ist, wird vielleicht auch deutlich, dass die benannten Tendenzen (die natürlich nicht zwingend auch rückgängig machbar sein müssen) Erziehung heute zu einer unklaren menschlichen Praxis werden lassen. Eine der Konsequenzen wird von einigen Autoren darin gesehen, dass die Widerstände gegen Verantwortungszumutungen hartnäckiger geworden sind, da die Psychologisierung der Realität, wie es Giesecke (a.a.O., S. 33) nannte, „in ihrer Substanz darin (besteht), jede gesellschaftliche Realität auf die Unmit-

telbarkeit ihrer persönlichen Beziehungsstrukturen zu reduzieren und diese nach gleichartigen Regeln zu gestalten“.

Psychologisierung fungiert gewissermaßen als Ersatz für traditionelle Rollenmuster. Damit hilft sie mit im spätmodernen Prozess der Verunsicherung und Verwischung der Grenzen zwischen Öffentlichkeitssphäre und Privatsphäre (vgl. Arendt 1996; Sennett 1986). Die Folge dieses „Entdifferenzierungsprozesses“ gesellschaftlichen Verhaltens ist die Konfusion der (sozialen) Erwartungen auch und vor allem im Bereich der Erziehung. Paradoxe Weise, so meinte jedenfalls noch Giesecke, entlastet der Fokus auf die „Beziehungsebene“ das Kind bzw. den Jugendlichen gerade von sachgebundenen Verantwortungen, so dass die Kinder „künstlich infantilisiert“ würden (a.a.O. S. 38).

### **Exkurs: Von der „Schäm-dich-Ecke“ zur Auszeit-Ecke<sup>4</sup>**

Als Beispiel einer Transformation der moralisierenden in die psychologisierende Deutung könnte die Umwandlung der „Schäm-dich-Ecke“ in die „Auszeit-Ecke“ herangezogen werden (vgl. Maxwell & Reichenbach 2005).

In Kindergärten und Grundschulen der Vergangenheit wurde häufig – und wird offenbar auch heute noch teilweise – die Disziplinierungsmaßnahme der „Schäm-Dich-Ecke“ angewandt. Der vermeintliche kindliche Übeltäter wurde in eine Ecke des Klassenraums geschickt, wo er, die Nase in die Ecke eingekleimt, die sozialen Interaktionen – vielleicht auch das mokierende Gelächter seiner Spielkameraden – nur hören konnte. Jeder, der schon einmal in der „Schäm-dich-Ecke“ gestanden hat, weiß, dass sie nicht gerade sehr effektiv ist. Dennoch, in der „Schäm-dich-Ecke“ zu stehen, macht betroffen. Da man symbolisch von den anderen isoliert ist, bleibt niemand gleichgültig. Selbstverständlich braucht kaum darüber debattiert zu werden, dass die „Schäm-dich-Ecke“ ihren Platz im Abfalleimer der Geschichte der Pädagogik verdient. Wie Nucci (2001, S. 200f) unterstrich, sind solche „eiligen“ Strafen – die hauptsächlich dazu verhängt werden, dem Kind Unbehagen zu verursachen, während ihnen jegliche inhaltliche Verbindung mit der Art der sanktionierten Überschreitung fehlt – eher kontraproduktiv. In der „Schäm-dich-Ecke“ schämt man sich wahrscheinlich weniger als dass man lernt, wie man sich fühlt, wenn man beispielsweise fälschlich beschuldigt wird oder wenn man derjenige ist, der bestraft wird, während andere, deren Benehmen vielleicht sogar noch schlechter war, ohne Strafe davonkommen.

Dennoch scheint sich in der Praxis der „Schäm-dich-Ecke“ ein gewisses Maß an Wissen über (moralische) Erziehung auszudrücken. Erstens drückt sie aus, dass emotionale Reaktionen

---

<sup>4</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt Maxwell & Reichenbach (2005).



manchmal moralische Bedeutung haben. Zweitens, dass der Mangel an moralischen Emotionen wie Scham oder Schuld dazu führen kann, moralische Überschreitung nicht zu erkennen. Drittens drückt die "Schäm-dich-Ecke" u.U. aus, dass die Lehrperson das Verhalten im Klassenraum mit kategorisch-moralischem Status versieht. Schließlich ist die Praxis der "Schäm-dich-Ecke" eine nicht-indoktrinäre Methode in dem Sinne, dass sie nicht beabsichtigt zu manipulieren oder abhängig zu machen. Auch versucht sie nicht auf andere unzulässige Art eine geeignete emotionale Reaktion zu bewirken. Die Zeit in der "Schäm-dich-Ecke" ist, wenn nicht tatsächlich, so doch intendiert als Zeit, die damit verbracht werden soll, über die moralische Akzeptierbarkeit seiner Handlungen zu reflektieren und sie einzuschätzen.

Das zeitgenössische erzieherische Pendant zur "Schäm-dich-Ecke" ist die „Auszeit-Ecke“. Hier wird nicht moralisiert, sondern psychologisiert oder somatisiert. Das Kind muss sich zurückziehen, es ist hyperaktiv, überreizt, zappelig, spürt sich nicht mehr, es stört den Unterricht, die Kindergruppe, d.h. sein Körper muss zur Ruhe kommen, um ihn geht es letztlich, nicht um Moral. Die "Schäm-dich-Ecke" ist nur eine von vielen traditionellen pädagogischen Praktiken, die durch Psychologierungsprozesse umgewandelt worden sind. Die Begrifflichkeit „Auszeit-Ecke“ wird eher von einer Sportmetapher strukturiert. Schon die Bezeichnung selbst erinnert erstens an die Option von Sporttrainern, das Spiel zu unterbrechen – eine „Auszeit“ zu verlangen –, um den Spielern einen Strategiewechsel in einem entscheidenden Moment des Spiels anzukündigen. Zweitens korreliert die Zeit, die ein Kind auf der „Auszeit-Ecke“ verbringen muss, positiv mit der Ernsthaftigkeit des Vergehens. Schließlich legt die Sportmetapher eine Analogie zwischen der „Auszeit-Ecke“ und ähnlichen Elementen in Mannschaftssportarten wie die „Bank“ im Basketball oder Hockeyspiel nahe, ein Ort, an dem der Schüler/Spieler das Spiel verfolgen kann, aber wo er warten muss, bis ihm der Schiedsrichter/Lehrer die Erlaubnis zur Rückkehr auf das Feld/den Platz/den Ring/in den Klassenraum als Spieler gibt. Zugegebenermaßen ist die Gleichsetzung von „Klassenraumpolitik“ mit willkürlichen Spielregeln in Bezug auf nicht-moralische Probleme nicht problematisch. Würde die „Auszeit-Ecke“ jedoch mit dem Ziel verbunden, moralische Prinzipien oder Werte zu etablieren oder zu verstärken, schiene sie auf einer besonders verschrobenen Form des sozialen Perspektivismus zu fußen. Nicht nur handelte die Botschaft davon, dass solche Politiken bloß willkürliche Auflagen sind, sondern indem der Klassenraum wie ein Spiel oder Sport aufgefasst wird, wird auch die Idee transportiert, dass, wenn der Schüler erst einmal den Klassenraum verlässt, andere Regeln greifen, dass es das, sagen wir, Familienspiel, das Freundschaftsspiel, das Spielplatzspiel etc. gibt und jedes mit seinem eigenen Satz Regeln, ohne Bezug zu einander, ohne Bezug zu situationsunabhängigen Prinzipien.

In mancher Hinsicht ist die Psychologisierung der Schule ein klarer Gewinn; sie äußert sich als post-traditionale Haltung zur Pädagogik. Tradierte Praktiken werden rationaler Kritik unterworfen und theoretische Grundlagen oder zumindest jeweils gute Gründe verlangt. Allerdings scheint die psychologisierende Betrachtungsweise mitunter eine unreflektierte, oberflächliche und ideologisch motivierte Version eines individuellen oder kulturellen Perspektivismus zu fördern.

Ja, es mag richtig sein: mit der Praxis der „Auszeit-Ecke“ wird nicht mehr moralisiert und es wird scheinbar auch nicht erzogen, sondern es werden bloß die Spielregeln klargestellt, die Bedingungen des ruhigen Schaffens geschaffen. Das Kind wird hier nicht als moralisches Subjekt, als autonomer Akteur, wenn man so will, angesprochen, der ein Fehler begangen hat, sondern als Organismus oder Körper, der sich leider momentan nicht im richtigen Aggregatzustand befindet. Der kleine Körper soll verstanden werden und in den günstigen Aggregatzustand des Lernens oder wenigstens der Ruhe überführt werden – oder wieder „zu sich kommen“ – und wenn die „Auszeit-Ecke“ dabei nicht aushelfen sollte, dann ist vielleicht – ganz nach amerikanischem und britischem Modell – Ritalin oder Prozac eine „Lösung“: somatische „Ursachen“, somatische „Behandlung“.

### **3. Versozialwissenschaftliche Sprache: „Veränderte Kindheit“<sup>5</sup>**

Es gibt noch ein anderes, weit verbreitetes Vokabular, das hilft, den kindlichen Akteur zu verobjektivieren und intendierte Erziehung als hilflos und daher letztlich als nicht so sehr bedeutsam erscheinen zu lassen. Im Diskurs über *Kindheit im Wandel* steht die Frage im Raum, welchen Status allgemeine Aussagen über das veränderte Kindsein und Aufwachsen haben können, und was sie allenfalls pädagogisch bedeuten. Einerseits wissen wir, dass verallgemeinernde Vorstellungen über Kinder und Kindheit zeitabhängig sind, medieninduziert und eng verbunden mit den jeweiligen gesellschaftlichen Selbstbildern (Scholz 2001, S. 20f.). Insofern hat es seine Berechtigung, von Kindheit als einem „Konstrukt“ zu sprechen. Doch „Konstrukte weinen nicht und machen auch nicht in die Windeln“, wie es Prange ausdrückte (1999, S. 236): das „konkrete Kind“ und das „Konstrukt Kindheit“ sind, mit anderen Worten, zwei unterschiedliche Entitäten. Ja, der allgemeine Diskurs und die konkrete Lebenspraxis mögen nur lose verbunden sein und mitunter fast nichts miteinander zu tun haben. Beispielsweise mag im gleichen Kulturkreis das „happy child“ als höchstes Erziehungsziel postuliert, über die Wiedereinführung der Prügelstrafe an öffentlichen Schulen diskutiert und gleichzeitig höchst vielfältige und heterogene Erziehungspraktiken beobachtet werden, die sich nicht einem oder ein

---

<sup>5</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt Reichenbach (2005)

paar wenigen Labels zuordnen lassen. „Kindheit“ als „*soziales Konstrukt der Gesellschaft*“ oder als „*mentales Konstrukt Erwachsener*“ (Neumann-Braun 2001, S. 92; kursiv R.R.) zu begreifen, ist, mit anderen Worten, vielleicht schon unbescheiden genug, handelt es sich doch in concreto jeweils eher um *Diskurskonstrukte* einiger weniger.

Seit einigen Jahrzehnten wird unter dem Stichwort „Veränderte Kindheit“ vor allem ein Kindheitsbild produziert, welches das Kind „als Opfer veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse sieht“ (Scholz a.a.O., S. 20). Es gibt beachtliche sozialwissenschaftliche Untersuchungen und Erörterungen über „soziale Lagen von Kindern und historische Transformationen von Kindheit“, es wird versucht, günstige von ungünstigen Entwicklungsbedingungen im Übergang zwischen Kindheit und Jugend zu unterscheiden, und Sozialisationsforschung mag insgesamt begriffen werden „als Untersuchung der kulturellen Kommunikation zwischen den Generationen“ (Zinnecker & Silbereisen 1996, S. 12). Diese berechtigten und wichtigen Forschungsanliegen führen zu Beschreibungen der Veränderungen des Umfeldes von Entwicklung und Erziehung – etwa veränderte Erziehungsvorstellungen, Veränderungen in der räumlichen und zeitlichen Strukturierung der Lebensbereiche –, die primär problematisiert werden und mitunter zu bestimmten Diskursdramaturgien führen, über die sich naturgemäß streiten ließe.

Um einige konkrete Beispiele zu nennen: man mag den zunehmend gefüllten Terminkalender bzw. die verplante Zeit (vieler Kinder) monieren, die in diesem Zusammenhang immer weniger selbst gestaltete Freizeit, die wegen Mobilitätswängen zunehmend vorwiegend von den Erwachsenen gebildete und kontrollierte Gleichaltrigengruppe (bei den kleinen Kindern), die Häufung des Medienkonsums, die Wohn- und Nachbarschaftsverhältnisse, die nicht mehr zur Verfügung stehende Strasse als Territorium für Spiel und unstrukturierten Zeitvertrieb, das Leben in der sogenannten „Weg-werf-Gesellschaft“, den schnellen Wandel der Spielzeuge, den Konsumdruck, der damit verbunden ist, überhaupt die Statusgesellschaft, den vermeintlich erhöhten Leistungsdruck und das zunehmende Konkurrenz-Verhalten, den Bewegungsmangel u.v.a.m. Und freilich lassen sich zu praktisch allen Bereichen mehr oder weniger überzeugende empirische Belege heranziehen und die regelmäßig festgestellten „kindlichen Verhaltensauffälligkeiten“ können dann als Reaktionen auf eine „krankmachende“ Umwelt begriffen werden.

Natürlich gibt es krankmachende Umwelten und Lebenssituationen von Kindern, die eine Schande sind, wer möchte das bestreiten. Dennoch hat der Pädagoge das Kind immer primär als Akteur anzusprechen, nicht als Opfer seiner Verhältnisse. Die Pädagogin hat sich für die Lebenswelt des einzelnen Kindes zu interessieren, um seine Wesen, sein Stärken und Schwä-

chen zu verstehen: das konkrete Kind, nicht die allgemeine, moderne und schwierige Kindheit ist der Gegenstand pädagogischen Deutens und Handelns.

#### **4. Die Zumutung der Erziehung und der Mut zur Pädagogik<sup>6</sup>**

Psychologisierende und versozialwissenschaftliche Deutungsmuster helfen mit, so die These dieses Beitrages, Erziehung als ein zu unrecht moralisierendes und im Grunde genommen zumindest in dieser Hinsicht auch ineffektives oder gar kontraproduktives Phänomen erscheinen zu lassen. Pädagoginnen und Pädagogen, gerade insofern sie die moralische Dimension ihres Tuns erkennen und benennen, werden gerne belächelt, und auch manche Erziehungswissenschaftler/innen möchten alles sein, nur das nicht: Pädagoge bzw. Pädagogin. Es ist, als ob eine Furcht vor Sentimentalität sie plagen würde, die einen dümmlich aussehen lässt. Von pädagogischer Verantwortung reden ist diesen Erziehungswissenschaftlern genau so fremd wie manchen Pädagogen die Einsicht in die Notwendigkeit des Erziehens. Doch die Peinlichkeit der Moral macht nicht ungeschehen, dass Menschen, die tatsächlich mit Erziehung zu tun haben und tatsächlich wissen, was es bedeutet, mit Kindern zu leben und/oder zu arbeiten, auch genau wissen, dass sie Verantwortung zu übernehmen haben, und meist auch merken, worin diese besteht, aber natürlich auch erfahren, dass sie nicht immer ohne Widersprüche ist. Hannah Arendt schrieb treffend: „In der Erziehung übernehmen sie [die Eltern, R.R.] die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen gewissen Widerspruch miteinander geraten“ (Arendt 1994, S. 266f.). Und: „Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde“ (Arendt 1994, S. 267). Pädagogen sind Anwälte des Kindes und Anwälte der Welt, sie schützen das Kind vor der Welt und die Welt vor dem Kind und nicht immer ist klar, welcher Schutz Priorität hat. Nur soviel müsste klar sein: Pädagogen haben sich nicht nur für den Schutz des Kindes und dieses selbst zu interessieren, sondern insbesondere für die Welt (auch der Anderen). Das ist der Grund, warum die Grundoperation des Erziehens, wie Prange schön analysiert, im Zeigen liegt (vgl. 2005). Es wird immer eine Welt gezeigt – und im Zeigen wird nie alles gezeigt, sondern auch (pädagogisch) verborgen: „Die Kinder sollen nicht alles hören und sehen, oder wenigstens nicht gleich, sondern vorbereitet durch Auswahl der Beispiele, Themen und Aufgaben, die wir ihnen präsentieren“ (S. 66). Im Zeigen repräsentiert die Erzie-

---

<sup>6</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt Reichenbach (2000).

hungsperson gegenüber dem Kind die Welt auf eine bestimmte, wenn möglich verantwortete Weise. Kaum, dass dieses Zeigen ohne *Hand* auskommen kann. Ein längeres Zitat von Prange sei erlaubt:

„Welch grundlegende Bedeutung dabei der Hand für das Zeigen allgemein und für das Erziehen im besonderen zukommt, lässt sich an vielen Wendungen und Redeweisen ablesen, die die Hand als das sinndarstellende Organ unserer sozialen Beziehungen ausweisen. Wir geben uns die Hand als Zeichen der Freundschaft und des Friedens oder erheben in Abwehr die Hände; der Handschlag besiegelt den Abschluss von Verträgen, wir versprechen uns Treue in die Hand und gehen einander zur Hand. Die Kinder nehmen wir an die Hand, um sie festzuhalten, aber auch, um ihr Vertrauen in unseren Schutz zu stärken; und auch unter Erwachsenen ist es üblich, ein Vorhaben in die Hand zu nehmen und mit anderen Hand anzulegen, um etwas zustande zu bringen. Wir unternehmen etwas auf eigene Hand oder arbeiten mit anderen Hand in Hand. Im Gegenfall sind uns die Hände gebunden oder wir waschen sie in Unschuld, um unser Versagen zu rechtfertigen. An diesen Redeweisen lässt sich erkennen, dass reale und symbolische Bedeutung ineinander übergehen. Die Hand ist Instrument und Bedeutungsträger in einem, doch so, dass die symbolische Seite schließlich auch ganz für sich hervortreten kann: Zum Gebet werden die Hände gefaltet oder erhoben; mit der Handauflegung wird eine Charisma oder Status übertragen. Als Handsalben wurden früher karrierefördernde Geschenke und blanke Bestechungen bezeichnet. Schließlich: mit der Hand geben wir uns zu erkennen, melden uns zu Wort oder leisten einen Eid, so dass es nicht wunder nimmt, wenn wir überhaupt alles, was wir tun und unternehmen, als Handlung bezeichnen. Es erscheint mir nicht übertrieben, zu behaupten: Ohne Hand könnten wir nicht erziehen. Es fehlte das Organ der Verständigung und des Zeigens“ (Prange 2005, S. 68f.).

Eine Welt kann nur zeigen wollen, wer sie genügend kennt und vor allem für wichtig hält. Erziehung und eine locker-gleichgültige Beziehung zur Welt ertragen sich schlecht. Man kann die mangelnde Bereitschaft, erziehen zu wollen bzw. Erziehung vor allem als Zumutung zu erfahren, mit einer mangelnden Leidenschaft für den Zustand der Welt in Verbindung bringen. Offenbar ist ihr Zustand zu wenig wichtig, um sie zeigen zu wollen. Nicht, dass die Leidenschaft für die Welt in jedem Fall gut und Erziehungsansprüche in jedem Fall gerechtfertigt wären; im Gegenteil, bei manchen wäre es insgesamt wünschenswerter, ihr Interesse für die Welt wäre geringer und sie würden ihre Erziehungsberechtigung hinterfragen – aber *ohne* moralisches und ethisches Wissen, also Wissen nach berechtigten Normen und nach dem guten Leben, kann pädagogisch nicht verantwortlich gehandelt werden. Wer nicht weiß, wo er moralisch steht, kann auch nicht wissen, welches sein pädagogischer Standpunkt ist.

Erzogen werden, so Klaus Prange an anderer Stelle, führt „immer auch eine mehr oder minder fühlbare Kränkung mit sich (...); unvermeidlich enthält sie die unerfreuliche Unterstellung und das unausdrückliche Eingeständnis, etwas nicht zu können und nicht zu wissen, Defizite zu haben und auf andere angewiesen zu sein, um sie zu beheben“ (1999, S. 14). Die elterlichen und institutionalisierten „Erziehungsangriffe“ kränken den freiheitlich-vitalen Junggeist des Kindes und des Jugendlichen unter Umständen. Das ist zu tolerieren, nicht aber einfach hinzunehmen. Ein Teil der Zumutung des Erziehens besteht ja gerade darin, dass das Symmetriegebot aus fürsorglichen Gründen verletzt werden muss; und das fällt all jenen schwer, die sich lieber als beste Freundin oder bloßer Lebensabschnittsbegleiter des Kindes sehen denn als dessen Vater, Mutter oder Lehrerin. Doch der Preis für solche *Pseudosymmetrie* ist das Verschwimmen der lebensphasentypischen Aufgaben, Pflichten, Freiheiten und Selbstinterpretationen. Emotionale Überforderung und moralische Unterforderung gehen so ebenso Hand in Hand wie die Behandlung der Kinder als kleine Erwachsene mit der Infantilisierung des Erwachsenenalters, dieser peinlichen Verdammung zur lebenslänglichen Post-Adoleszenz, mit welcher wir leider nur allzu gut vertraut sind. Wer nicht mehr weiß, was Kinder und Jugendliche eigentlich sind, was von ihnen erwartet werden kann und was ihnen zugemutet werden darf, der weiß eben am Schluss auch nicht mehr, was es heißt, erwachsen zu sein. Die Zumutung des Erziehens scheint so, wenn ich mir diese kleine Frechheit zum Schluss erlauben darf, auch Ausdruck einer mangelnden Bereitschaft der Erziehenden zu sein, selber erwachsen zu werden. Die Kinder *nur* als Gleiche zu adressieren, ist eine besonders ironische Form von pädagogischer Infantilität. Kinder aber *nie* als Gleiche zu adressieren, ist eine überhaupt nicht ironische Form pädagogischer Rigidität, die zum Glück kaum noch verbreitet ist. Wenn Zeigen die Grundoperation des Pädagogischen ist, wie Prange mit guten Gründen aufzeigt, so muss doch immer auch gesagt werden, dass ein Leben und Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, das *nur* „pädagogisch“ wäre, eine für alle Beteiligten unangenehme und freudlose Angelegenheit wäre.

### **Erwähnte Literatur**

- Arendt, H. (1994). Die Krise der Erziehung. In dieselb.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München & Zürich: Piper (Original: "Between past and future", 1968), S. 255-276.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: "The human condition" 1958).
- Beck, U (1997) (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Mahlmann, R. (1991). *Die Psychologisierung des "Alltagsbewusstseins". Die Verwissenschaftlichung des Diskurses über Ehe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumann-Braun, K. (2001). Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit. In G. Scholz & A. Ruhl (Hrsg.), *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*. Opladen: Leske + Budrich, S. 91-113.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Prange, K. (1999). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2006). Leben als Geschäft: Über Tausch, Täuschung und Selbsttäuschung. In M. Rapold (Hrsg.), *Homo oeconomicus – die Wirtschaft braucht den ganzen Menschen*. Schaffhausen: Schriftenreihe der VfU (Vereinigung für freies Unternehmertum) – im Druck.
- Reichenbach, R. (2005). Kindsein heute? „undKinder“ (Zeitschrift, herausgegeben vom Marie Meienhofer-Institut für das Kind), Nr. 75, Juli 2005, 101-108.
- Reichenbach (2004). „Aktiv, offen und ganzheitlich“: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Parapluie: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr.19. <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/>
- Reichenbach, R. (2000). Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In A. Bucher, R. Donnerberg & R. Seitz (Hrsg.), *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (öbv&hpt), S. 104-119.
- Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg.). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel – Notwendigkeit – Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa.
- Schirlbauer, A. (1996). Der redende Lehrer – He'll never come back. In ders., *Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl, S. 71-85.
- Scholz, G. (2001). Zur Konstruktion des Kindes. In G. Scholz & A. Ruhl (Hrsg.), *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-30.
- Sennett, R. (1986). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt a. M.: Fischer (Original: "The fall of public man", 1974).
- Taylor, Ch. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "The malaise of modernity", 1991).
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim & München: Juventa.

