

Henning Köhler

# Die Freiheit des Kindes

Für eine Pädagogik der Zukunft



Henning Köhler

Die Freiheit des Kindes

Henning Köhler

# Die Freiheit des Kindes

Für eine Pädagogik der Zukunft

Verlag Freies Geistesleben

*Ich widme dieses Buch meiner geliebten Frau, besten Freundin  
und wichtigsten Mitarbeiterin Dorothee.*

Die Drucklegung des Buches erfolgte mit freundlicher Unterstützung  
der Waldorf-Stiftung.

1. Auflage 2024

© auch als eBook erhältlich

**Verlag Freies Geistesleben**

Landhausstraße 82, 70190 Stuttgart  
geistesleben.com

ISBN 978-3-7725-1646-7

© 2024 Verlag Freies Geistesleben  
& Urachhaus GmbH, Stuttgart  
Umschlaggestaltung: Bianca Bonfert unter  
Verwendung eines Fotos von Unschuldslamm / Photocase  
Satz: Bianca Bonfert  
Druck und Bindung: GGP Media GmbH, Pößneck  
Printed in Germany



Entdecken Sie weitere Bücher aus der Pädagogik:  
[geistesleben.de/paedagogik](https://www.geistesleben.de/paedagogik)



Bleiben Sie mit unserem Newsletter auf dem Laufenden:  
[geistesleben.de/news](https://www.geistesleben.de/news)

# Inhalt

Vorwort	
<i>von Martin Lintz</i> .....	9
Vorab. Einige philosophische Überlegungen zur Thematik .....	13
I. Gedanken zur pädagogischen Philosophie.	
Der postmoderne Kreuzzug gegen das Ich .....	33
Zum Selbstverständnis der Pädagogik .....	35
Mängelwesen Kind? 35 / Ist das pädagogische Verhältnis ein Herrschaftsverhältnis? 39 / Kurzer Exkurs in die Geschichte der Pädagogik 47	
Die Freiheit des Kindes .....	53
Ist Erziehung ein unmoralisches Angebot? Der antipädagogische Impuls 53 / Eine Pädagogik der Freiheit und der Liebe 56	
Feindbild Individualismus .....	59
«Constance à soi» oder «Raus aus dem Getümmel»? 59 / Die Diskreditierung sozialer Utopien 68 / Der Egoismus und das «Gute» 71 / Die Bedrohung der Individualität durch den Egoismus 74 / Getrenntheit und Liebe 77 / Individuation und freies Handeln 80 / Post- und Präexistenz des Menschen 82 / Die Unhintergebarkeit des Ich 84 / Böses Ego? 88 / Verantwortung für den anderen 93	
Führung oder Formung des Kindes? .....	100
Wenn dich ein Neugeborenes ansieht ... 100 / Lob der Disziplin? 105 / Das «Jahrhundert des Kindes» – was ist daraus geworden? 108 / Seltsame Rückbesinnungen 112 / Erziehung in Freiheit 116 / Pädagogische Grundhaltungen 117	

Die pädagogische Misere der Gegenwart .....	121
Systematische Desorientierung 121 / Die große Elternbeschuldigungs- litanei 124 / Ratlose Erzieher und Lehrer 129 / Gesellschaftliche Missstände und systematische Denkfehler 132 / Die Unmöglichkeit des Eingliederungsprinzips 136	
Der therapeutische Auftrag der Pädagogik .....	141
Heilpädagogische Räume 141 / Einstellungen – Haltungen – Verhalten 145 / Des Pudels Kern 149 / Die tragische Unterschätzung der Liebe 155 / Der dritte Faktor – die Individualität 159	
Das geistige Selbst: Spurensuche .....	161
1. Die religiöse Grundorientierung 161 / 2. Die kommunikative Grundorientierung 164 / 3. Die fragende Grundorientierung 164 / 4. Die selbstreferenzielle Grundorientierung 165 / 5. Die gestalterische oder plastisch-bildnerische Grundorientierung 166 / 6. Die sinnsucherische Grundorientierung 167	
Übersicht .....	170
II. Die geistig-seelischen Grundorientierungen des Menschen und die pädagogischen Grundhaltungen. Erläuterungen, Beispiele, Übungsanregungen .....	175
Vorbemerkungen .....	177
Die Grundorientierungen des Kindes .....	180
1. Die religiöse Grundorientierung 180 / 2. Die kommunikative Grundorientierung 183 / 3. Die fragende Grundorientierung 186 / 4. Die selbstwahrnehmende Grundorientierung 189 / 5. Die gestalterische Grundorientierung 197 / 6. Die sinnsucherische Grundorientierung 200 / 7. Selbstfindung 203	

Die Konkretheit der pädagogischen Grundhaltungen .....	207
1. Akzeptanz (akzeptierende Gelassenheit) 210 / 2. Gegenwärtigkeit (aufmerksames, achtsames Zugesein) 211 / 3. Bescheidenheit (Die Position der Stärke/Überlegenheit verlassen) 218 / 4. Dankbarkeit 223	
Wie kann eine pädagogisch-seelsorgerische Haltung gewonnen werden? Denkanstöße, Besinnungs- und Übungsanregungen .....	226
Das Denken (I) 226 / Das Denken (II) 230 / Vom Denken zu den Emotionen 236 / Die vier Grundbeziehungen 238 / Beziehungsarbeit 240	
Anmerkungen .....	243
Über den Autor <i>von Michaela Köhler</i> .....	265

# Vorwort

Als der Kinder- und Jugendtherapeut, Pädagoge und Autor Henning Köhler am 8. April 2021, kurz vor seinem siebzigsten Geburtstag, unerwartet verstarb, war er gerade mit der Überarbeitung eines Manuskripts beschäftigt, das er bereits einige Jahre zuvor geschrieben, dann aber für eine gewisse Zeit doch wieder liegen gelassen hatte. Nun hatte er es sich in den letzten Wochen noch einmal vorgenommen – ein «Versuch zur Philosophie der Kindheit», wie er seinen Text zunächst bezeichnet und damit in bescheidener Form auf die grundsätzliche Bedeutung des Themas hingewiesen hatte. In diesem Werk entwickelte er seine Leitgedanken einer konsequent am Kind und dessen Bedürfnissen orientierten Pädagogik.

Es war sein Lebensthema, das er auch schon in vielen seiner vorangegangenen Publikationen – mit jeweils anderem Schwerpunkt – verfolgt hatte. In der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Tendenzen und gängigen philosophischen oder erziehungswissenschaftlichen Anschauungen entwarf er in diesem letzten Manuskript eine Freiheitspädagogik, die von der unantastbaren Würde und Integrität des Kindes ausgeht und dessen Individualität achtet. Scharfsinnig und leidenschaftlich trat er für eine pädagogische Einstellung und Haltung ein, die sich nicht nach allgemeinen sozialen Normen und Vorstellungen oder politischen Zwängen richtet, sondern das Individuum in den Mittelpunkt stellt – eine Sichtweise, die sich der Besonderheit jedes Kindes und seiner Entwicklungsbedürfnisse bewusst ist. Eine solche Haltung verlangt auch die uneingeschränkte Aufmerksamkeit des Erziehenden dem Kind gegenüber.

Jedes Kind, so stellt es Henning Köhler im zweiten Teil seines Buches dar, bringt bestimmte geistig-seelische Grundorientierungen mit, die von den Erwachsenen, mit denen es zusammen ist, wahrgenommen, gewürdigt und gepflegt werden sollten. Das erfordert, dass Eltern, Erzieherinnen, Therapeuten, Lehrkräfte auch entsprechende grundlegende Haltungen entwickeln, mit denen sie dem Kind die Freiräume zur Gestaltung seiner eigenen Zukunft eröffnen können. Worin diese fundamentalen kindlichen Orientierungen bestehen und welche Grundhaltungen der Erwachsenen



notwendig sind, beschreibt Köhler im Einzelnen. Mit solchen Gedanken und Anregungen entwickelt er Leitlinien für ein pädagogisch zeitgemäßes Denken und Handeln, und in seiner Darstellung sind zahlreiche konkrete Anregungen für den täglichen Umgang mit Kindern enthalten. Doch in diesem Zusammenhang betont er auch: «Pädagogen sind keine Ingenieure. Kinder stellen uns ständig vor unvorhersehbare Probleme, und die Lösungen müssen sich aus dem Beziehungsgeschehen ergeben. Pädagogische Kunst ist eine Form der situativen Meisterschaft. Diese kann sich umso besser entfalten, je weniger das Leben und Lernen mit Kindern starren Regeln unterworfen ist. Was ich anzubieten habe, sind Richtungshinweise für Pädagogen, die mit Kindern neue Wege gehen wollen.»

Henning Köhler war es wichtig, diese pädagogischen Leitgedanken und Hinweise auf einem sicheren philosophischen Fundament und in der Auseinandersetzung mit den heute weit verbreiteten Anschauungen über den Menschen zu entwickeln. Daher nimmt im ersten Teil des Buches die kritische Beschäftigung mit aktuellen naturalistischen, materialistischen und reduktionistischen Vorstellungen und dem herrschenden Wissenschaftsverständnis einen breiten Raum ein. Seine philosophischen Überlegungen zum Individualismus und zum Ich des Menschen stehen konträr zu den gegenwärtig vielfach üblichen Lehrmeinungen, sind aber konsequent zu Ende gedacht und die Voraussetzung für eine entschiedene Freiheitspädagogik, wie sie dann im weiteren Verlauf des Buches vorgestellt wird. Nur scheinbar führen also manche Abschnitte weiter weg von konkreten pädagogischen Themen, tatsächlich gehören sie jedoch zum grundsätzlichen Anliegen des Buches unmittelbar dazu. So betont Köhler an einer Stelle des Buches auch selbst: «Ich habe dem Thema Ich / Individualität so viel Raum gegeben, weil es in direktem Zusammenhang mit der pädagogischen Frage steht.»

Vorwegnehmend sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich vermutlich nicht alle Leserinnen und Leser in diese philosophisch-pädagogischen Erörterungen des ersten Teils vertiefen mögen und lieber gleich in die Lektüre des zweiten Teils einsteigen. Auch das ist möglich, wie Köhler am Ende seines ausführlichen Vorwortes, auf S. 28, anmerkt.

Wenn also die eigentliche Ausarbeitung des Buches auch bereits einige Jahre zurückliegt, so hat doch der Inhalt kaum etwas von seiner Aktualität eingebüßt. Henning Köhler hat das Geschriebene, wie anfangs erwähnt,

bis unmittelbar vor seinem Tod noch einmal gründlich durchgesehen. Am Tag vor seinem Tod erzählte er freudig, bereits den Hauptteil der Arbeit geschafft zu haben. «Ich kann vieles so stehen lassen!», war seine Auskunft.

Wir sind daher in der glücklichen Lage, dass er seine letzte Schrift in einer gut durchgearbeiteten Form hinterlassen und sie fast ganz beendet hat. Nur der Schluss ist unvollständig; von den vier Grundbeziehungen des Erwachsenen zum Kind (und generell zu einem anderen Menschen), die auf S. 234-236 vorgestellt werden, gibt es nur über die ersten beiden Grundbeziehungen konkretere Ausführungen und praktische Anregungen; danach bricht das Manuskript ab. Zu den zwei weiteren Grundbeziehungen sind leider keine schriftlichen Aufzeichnungen vorhanden, es waren auch an anderer Stelle keine entsprechenden Notizen zu finden. Wir haben uns dazu entschlossen, das unvollständige Ende des Manuskripts hier in der Form zu übernehmen, wie Henning Köhler es uns hinterlassen hat – zumal für die ersten beiden Grundbeziehungen einige wesentliche Aspekte und Anregungen gegeben wurden.

In den drei Jahren seit Henning Köhlers Tod hat sich die Situation der Kinder in unserer Gesellschaft gewiss nicht verbessert; die normativen bildungspolitischen Vorstellungen, die wirtschaftlich-sozialen Zwänge und die Herausforderungen in unserer medialen und elektronischen Welt sind eher noch gewachsen. Insofern haben auch die vorliegenden Ausführungen nichts von ihrer Aktualität verloren. Das Ziel einer Pädagogik, die sich an der Freiheit und der Würde des Kindes ausrichtet, steht nach wie vor als große Aufgabe vor uns – vor jedem Einzelnen und vor unserer Gesellschaft insgesamt. Insofern sind wir dankbar, dass uns Henning Köhler mit seinem letzten Buch für diese Aufgabe, die immer wieder neu zu ergreifen ist, seine grundsätzlichen Überlegungen und wertvolle pädagogische Anregungen hinterlassen hat.

Stuttgart, im Februar 2024

*Martin Lintz*

# Zum Selbstverständnis der Pädagogik

## Mängelwesen Kind?

Es gibt eine Strömung der pädagogischen Philosophie, die von allen Seiten angefeindet wird, weil ihre Vertreter rundweg bestreiten, dass Pädagogik etwas Positives bewirken könne. Alternativ- bzw. reformpädagogische Konzepte seien vielleicht weniger schädlich als herkömmliche Erziehungspraktiken. Doch der Versuch, ein grundlegend falsches Prinzip zu reformieren, bringe letztlich nur neue Formen des Falschen hervor. Die Annahme, Kinder bräuchten Pädagogik, wäre demnach eine Art kollektive Zwangsvorstellung, stärker als alle ihr widersprechenden historischen und persönlichen Erfahrungen. Der Kern des Übels liege nicht in unzulänglichen pädagogischen Theorien oder in einer verbreiteten pädagogischen Inkompetenz, sondern darin, dass sich Erwachsene über Kinder hermachen, um deren Entwicklung zu steuern.

In den bewegten Siebzigerjahren erregte diese Strömung unter der Bezeichnung *Antipädagogik* einiges Aufsehen, heute ist sie nahezu bedeutungslos. Aus antipädagogischem Blickwinkel haben alle Erziehungstheorien einen gemeinsamen Nenner: die Annahme, Kinder seien noch keine vollwertigen Menschen, sondern müssten erst zu solchen gemacht werden. Tatsächlich verleiht das tief in unser Gewohnheitsdenken eingewurzelte Bild vom *Mängelwesen Kind* der offenen oder maskierten Gewalt gegen Kinder seit Jahrhunderten eine Scheinrechtfertigung. Die Argumente der Antipädagogen unvoreingenommen zu prüfen kann also nicht schaden.<sup>5</sup>

Schon Janusz Korczak<sup>6</sup> war sich des bezeichneten Problems bewusst. In seinem Buch *Von Kindern und anderen Vorbildern* findet sich der lapidare Satz: «Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind bereits welche.» An anderer Stelle wandte er sich gegen die verbreitete «Meinung, das Kind sei noch nichts, sondern es werde erst etwas, es wisse noch nichts, sondern es werde erst etwas wissen». Hier liege ein Missverständnis vor, das die Beziehung zu den Kindern vergifte. «Geringschätzig, spöttisch oder gönnerhaft wirst du dich ihren Sorgen, Wünschen und Fragen gegenüber verhalten und (sie) damit (...) empfindlich verletzen.»<sup>7</sup> Offenbar legte

Korczak großen Wert darauf, Eltern und Lehrer für das Problem des *herablassenden* Umgangs mit Kindern zu sensibilisieren. Dies sei völlig unangebracht und erfülle in seinen konkreten Auswirkungen sogar den Tatbestand einer seelischen Misshandlung.

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts konnte ein (mittlerweile wieder bröckelnder) gesellschaftlicher Konsens darüber erzielt werden, dass rohe Gewalt gegen Kinder unter allen Umständen verwerflich ist. Seit 2000 hat dieser Konsens in Deutschland Verfassungsrang, worüber man gar nicht dankbar genug sein kann. Andererseits besteht heute wenig Neigung – weniger als noch vor einigen Jahrzehnten –, sich mit gewöhnlicher «Erziehungsgewalt» auseinanderzusetzen. Laut einer amtlichen Definition sind unter Erziehungsgewalt (im Unterschied zur Kindesmisshandlung) «leichte, erzieherisch motivierte Formen der physischen und psychischen Gewalt» zu verstehen, die «einen kurzfristigen körperlichen oder seelischen Schmerz, nicht aber die Schädigung und Verletzung des betreffenden Kindes zum Ziel haben». Solche Praktiken erfahren «trotz des Rechts von Kindern auf gewaltfreie Erziehung (...) immer noch (...) eine weitgehende Toleranz».<sup>8</sup> Das wirft mindestens zwei Fragen auf: Wer entscheidet nach welchen Kriterien, was «leichte Formen» sind? Kann man einem Kind absichtsvoll Schmerz zufügen, ohne es zu verletzen?

Noch in den Siebzigerjahren wurden 70 bis 75 Prozent der Kinder gewohnheitsmäßig geschlagen, 20 Prozent regelrecht verprügelt. Nur selten zog das rechtliche Konsequenzen nach sich. Körperstrafen und andere demütigende Disziplinierungspraktiken galten bis dahin als opportun, ja ratsam. In puncto Kinderfeindlichkeit boten die junge westdeutsche Demokratie und ihr ostdeutsches «sozialistisches» Pendant ein ähnlich düsteres Bild wie zuvor der Nationalsozialismus. Erst jetzt, ein halbes Jahrhundert später, wird deutlich, dass und warum die antiautoritäre Revolte nicht nur berechtigt, sondern dringend erforderlich war, trotz all ihrer Schattenwürfe. Sonst wären bis heute viele Heime und Internate Stätten des systematischen Terrors gegen Kinder. Sonst läge bis heute im Klassenzimmer der Rohrstock auf dem Lehrerpult. Johanna Haarer, Hitlers liebste «Erziehungsexpertin», erzielte mit ihren Büchern bis in die Achtzigerjahre Spitzenauflagen. Erst der viel geschmähte Geist von «1968» und seine Nachwirkungen setzten dem ein Ende. Wobei man hinzufügen muss: Der boshafte Stumpfsinn à la Haarer war kein na-

tional- bzw. postnationalsozialistisches Spezifikum, er hatte eine lange Vorgeschichte.

Jedenfalls ist es barer Unsinn, wenn heute behauptet wird, damals, bevor sich das antiautoritäre Virus auszubreiten begann, seien die elterlichen Instinkte noch intakt und die Schulen noch echte Stätten der Charakterbildung gewesen, wo positive Lehrerautoritäten den Kindern gezeigt hätten, wo's langgeht im Leben.<sup>9</sup>

Als Astrid Lindgren 1978 den Friedenspreis des deutschen Buchhandels erhielt, hätte es beinahe einen Eklat gegeben. Die Autorin wurde gebeten, ihre vorab eingereichte Rede zurückzuziehen. Der Inhalt sei inakzeptabel provokativ. Lindgren ließ sich nicht umstimmen. Anfangs sprach sie über Krieg und Frieden und stellt die Frage: «Können wir nicht lernen, auf Gewalt zu verzichten?» Ihre Antwort: «Ich glaube, wir müssen von Grund auf beginnen. Bei den Kindern.» Kinder zu schlagen oder auf andere Art zu misshandeln sei unentschuldig. Noch Ende der Siebzigerjahre galten solche Aussagen als skandalös.<sup>10</sup> Nicht zufällig wurde in Schweden 1979 als erstem Land der Welt das Schlagen von Kindern gesetzlich verboten. Deutschland brauchte einundzwanzig Jahre länger.

Das Ideal der gewaltfreien Pädagogik schien also im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts mehrheitsfähig zu werden – ein historisches Novum. Astrid Lindgren trug erheblich zu dieser hoffnungsvollen Entwicklung bei. Doch dann vollzog sich ein schleicher Prozess der Relativierung, Aufweichung, Abwertung jenes Ideals. Immer mehr Intellektuelle und Kulturschaffende rückten politisch nach rechts.<sup>11</sup> «1968ff.» wurde zur Chiffre für einen angeblichen Kulturbruch, welchen rückgängig zu machen das oberste Gebot der historischen Stunde sei. Einige Autoren erdreisteten sich, Parallelen zwischen 1933 und 1968 zu ziehen. Die ausgerufenen Zeitenwende stand unter dem Motto: «Abschied von sozialen Utopien». Damals begann das verächtliche Gerede über «Gutmenschen» im Allgemeinen und «Kuschelpädagogen» im Besonderen. Der neukonservative Propagandafeldzug war ein voller Erfolg. Es dauerte keine zwanzig Jahre, bis alle Werte, die für das Prinzip Hoffnung des Jugendimpulses der Sechziger-/Siebzigerjahre standen, beim durchschnittlichen Medienkonsumenten Abwehrreflexe hervorriefen. Tatsächlich macht sich «die große Regression»<sup>12</sup> auch im pädagogischen Raum deutlich bemerkbar. Herbert Renz-Polster, der bekannte Kinderarzt und Vorkämpfer ei-

ner an den natürlichen Bedürfnissen des Kindes orientierten Pädagogik, hat dazu ein erhellendes Buch geschrieben: *Erziehung prägt Gesinnung. Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte und wie wir ihn aufhalten können* (erschienen 2019).

Inzwischen nähern wir uns wieder einem Punkt, an dem das Ideal einer Pädagogik ohne Gewalt als realitätsfremd gilt, wenngleich sich bislang niemand traut, wieder für die Prügelstrafe zu plädieren. Kinder, heißt es verschwommen, bräuchten zuweilen eine harte Hand. Mit Maß und Ziel natürlich. Aber wer bestimmt das Maß? Welche Ziele sind gemeint? Wo verläuft die Grenze zur Misshandlung?

Man meidet das Wort Gewalt, redet lieber von Konsequenz, Strenge, Disziplin, Grenzen etc. Apropos Grenzen: Ich behaupte nicht, es sei überflüssig, Kindern Grenzen zu setzen oder (im Zweifelsfall immer die bessere Lösung) Grenzen mit ihnen zu vereinbaren. Das Thema fordert eine differenzierte Betrachtung. Doch die Allzweckfloskel vom Grenzensetzen dient oftmals nur der Rechtfertigung einschüchternder Erziehungspraktiken. Im Übrigen: Nicht ein Mangel an Grenzen ist heute das Problem, sondern die Hyperregulierung des Lebens der Kinder, die Fremdbestimmung sogar ihrer Träume. An allen Ecken und Enden sind sie eingengt.

Hinsichtlich der Kindheitsfrage ist eine beunruhigende Trägheit des Denkens eingekehrt. Grundsätzliche Erörterungen über pädagogische Ethik erscheinen lästig und unpraktisch. Man will Gebrauchsanweisungen für Kindergehirne. Rezepte zur Sicherstellung des glatten Verlaufs der äußeren Dinge. Dieses Ansinnen verrät eine erschütternde Unklarheit über den Begriff «Pädagogik». Vielleicht hatte Hannah Arendt nicht ganz unrecht, als sie die Fähigkeit, klar zu denken, als beste Prophylaxe gegen moralische Verwahrlosung bezeichnete.<sup>13</sup> Letztere beginnt ja immer schleichend. Durch die Verharmlosung der Vorzeichen.

Im gegenwärtigen Diskursklima droht das Problem der verdeckten, keine äußeren Spuren hinterlassenden, ohne Gewissensnot gewohnheitsmäßig in einer rechtlichen Grauzone ausgeübt, durch strukturelle Vorgaben nicht nur begünstigt, sondern oft nahezu erzwungenen Gewalt gegen Kinder unter den Tisch zu fallen. Und dieses Problem ist wahrlich kein marginales.

Thomas Günther Otto Fischer, ehemaliger Vorsitzender des 2. Strafsenats des Bundesgerichtshofs, sagte in einem Interview: «Körperliche

Bestrafung und entwürdigende Behandlung von Kindern sind verboten. Tatsächlich werden aber immer noch (ich behaupte: wieder mit ansteigender Tendenz, H. K.) jeden Tag hunderttausend Kinder geschlagen, geschubst, genötigt, angeschrien oder eingesperrt.» Doch diesbezüglich gebe es «nicht annähernd so eine Empörungskultur» wie bei anderen Gewaltdelikten.<sup>14</sup> Werden Kinder aggressiv, packt man die dicke Moralkeule aus, Gewalt gegen Kinder hingegen muss schon sehr krass ausfallen, damit sie zum Skandalon taugt. «Nur schwere Misshandlungen und Vernachlässigungen, die nach außen hin sichtbar werden, kommen zur Anzeige.» (Fischer)

Um zu verstehen, warum das so ist, müssen viele Faktoren zusammengeschaut werden, was ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und im Bewusstsein meiner begrenzten Möglichkeiten versuchen will. Zu den gewichtigsten Gründen gehört die schier unausrottbare Vorstellung, Kinder seien defizitäre Wesen und bedürften der Hilfe zur Menschwerdung. Manchmal kommt dieser krude Gedanke sehr feierlich daher, mit einem volkspädagogisch-kulturbeflissenen Impetus: Kindererziehung als Schlüssel zur Veredelung des Menschengeschlechts usw.<sup>15</sup> Im historischen Rückblick wäre dem entgegenzuhalten: Bisher war Erziehung eher dazu angetan, die Entfaltung der schönsten menschlichen Anlagen zu verhindern. Und wenn wir nicht aufpassen, geht das alles wieder von vorn los.

## Ist das pädagogische Verhältnis ein Herrschaftsverhältnis?

Wenn sich Erziehungswissenschaftler des Themas der aus pädagogischen Gründen angeblich erforderlichen Gewaltausübung gegen Kinder annehmen, sind sie zwar im Prinzip dagegen, doch mit vielen einschränkenden Fußnoten. Das ehrenhafte Bemühen um Differenziertheit gerät oft zu einem Einerseits-andererseits-Schlingerkurs, der jede Menge Auslegungsspielraum lässt. Ideologiefreiheit wird gern mit Standpunktlosigkeit verwechselt. Man kann fast wetten, dass sie sich zunächst der Machtfrage

zuwenden und weitschweifig erklären, warum Macht an sich nichts Verwerfliches sei. Zugegeben, «Macht an sich» steht tatsächlich jenseits von Gut und Böse. Schließlich brauche ich sogar Macht, um Brot zu backen.<sup>16</sup> Diese banale Erkenntnis bringt uns hier allerdings keinen Schritt weiter. Denn wir sprechen über den Sonderfall der Macht, der darin besteht, dass Menschen über Menschen herrschen. Herrschaftsverhältnisse sind Obrigkeits-Untertanen-Verhältnisse. Die Mächtigen beziehen ihre Macht daraus, dass andere machtlos sind (und es nach Möglichkeit bleiben). Daraus werden sich immer soziale Spannungen ergeben, im Großen wie im Kleinen, auch zwischen Kindern und Erwachsenen. Herrschaftsverhältnisse jedweder Art als überwindungsbedürftig zu betrachten entspräche meines Erachtens dem Stand des aufgeklärten Bewusstseins im 21. Jahrhundert. (Hoffen wir, der neue Autoritarismus ist kein dauerhafter Rückfall.) «Die alte hierarchische Ordnungsstruktur erweist sich als grundsätzlich ungeeignet (für) hoch entwickelte Gesellschaften», schreibt der Hirnforscher Gerald Hüther.<sup>17</sup> Das Herrschaftsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern kann nicht kurzerhand von der allgemeinen Kritik des Prinzips Herrschaft ausgenommen werden.

Wie gesagt, heute plädiert kaum mehr jemand offen für brutale Erziehungsmethoden. Dennoch widerspricht eine so umfassende und tiefgreifende Verfügungsgewalt Stärkerer über Schwächere, wie sie der Erziehungsauftrag zu rechtfertigen, ja zu gebieten scheint, grundlegenden humanen Prinzipien. Das ist ein Dilemma, dem wir nicht durch Erörterungen über die Wertneutralität der Macht an sich entkommen.

In dem Artikel «Macht, Pädagogik und ethische Legitimation»<sup>18</sup> schreibt der Erziehungswissenschaftler Klaus Wolf: «Erziehung hat als strukturelle Voraussetzung einen Machtüberhang zugunsten des Erziehenden.» Es komme darauf an, «durch welche Machtmittel und aus welchen Machtquellen der Überhang hergestellt wird». Denn «sowohl die Erziehungsziele als auch die Machtmittel sind begründungsbedürftig». Mit Verlaub: Das könnte jeder Diktator unterschreiben. Ähnlich argumentiert Wolfs Fachkollegin Maria Pläßmann. Sie hält «verträgliche Machtpraktiken (...) mit dem Ziel, zu erziehen» für «akzeptabel». Es gebe eine aus der Sache heraus gebotene «Schnittmenge zwischen Erziehung und Macht». (Das stimmt. Die Frage ist nur, ob auch *Pädagogik* und Macht untrennbar sind.) Nur gegen «schädliche Machtpraktiken» müsse



vorgegangen werden, so Plaßmann.<sup>19</sup> Sogar Oskar Lubin, ein Vertreter des gewaltfreien Anarchismus, hält es für unrealistisch, den Traum von einer herrschaftsfreien Gesellschaft auf die Pädagogik zu übertragen. Man müsse akzeptieren, «dass Kinder fundamental abhängig sind von Erwachsenen und dass dadurch eine nur sehr schwer – wenn überhaupt – abzuschaffende Machtdifferenz entsteht».<sup>20</sup> Als ob Abhängigkeitsverhältnisse automatisch Machtverhältnisse wären. Demnach stünden z. B. Menschen mit Behinderungen in der Machthierarchie automatisch unter ihren Betreuern. Darüber sollte Lubin noch einmal nachdenken. Auch seine zur Stützung der Machtdifferenz-These angeführte Behauptung, «kleine Kinder (seien) von sich aus nur sehr wenig empathisch» und müssten «das Einfühlen in andere erst lernen», hält einer näheren Prüfung nicht stand. (Was sie lernen müssen, ist, mit der ihnen angeborenen Einfühlsamkeit *umzugehen*. Ich komme darauf zurück.)

Drei Beispiele für das gängige Argumentationsschema zum Thema Pädagogik und Macht. Offenbar sind die Autoren außerstande, sich vorzustellen, dass Pädagogen auftreten könnten, die eine «Machtdifferenz» zwischen sich und den Kindern weder für gegeben halten noch herzustellen bestrebt sind. (Solche Pädagogen gibt es aber.)

An diesem Punkt ist es wichtig, dass wir zwischen Erziehung und Pädagogik unterscheiden. Das Prinzip Erziehung setzt tatsächlich ein Machtgefälle zwischen Erziehern und zu Erziehenden voraus. (Wobei es natürlich viele Abstufungen zwischen brutaler Unterdrückung und maßvoller Gängelung gibt). Pädagogik hingegen ist eine soziale Kunst, die erst da wirklich beginnt, wo auf Instrumente der Macht (Zwang, Drohungen, Einschüchterung, Bestrafungen) verzichtet wird. Von Zeit zu Zeit begegne ich auf meinen Reisen durch die Kita- und Schullandschaft begnadeten Pädagoginnen und Pädagogen. Worin ihr Geheimnis besteht, ist schwer zu sagen, aber es hat etwas mit dem Thema Macht zu tun, so viel steht fest. Sie haben keine Machtposition zu verteidigen, weil ihnen der Gedanke, eine solche zu beanspruchen, fernliegt. Und seltsamerweise beziehen sie genau daraus eine Art von Autorität, die autoritäres Auftreten überflüssig macht.

Tausend Gründe werden angeführt, um den viel beklagten «Erziehungsnotstand» zu erklären. Auf das Nächstliegende kommt kaum jemand: Die Sache selbst ist der Notstand. Erziehung *muss* misslingen.

Am besten gedeihen unerzogene Kinder. Ich sage nicht: Kinder ohne Begleitung und Führung, sondern: unerzogene Kinder.<sup>21</sup>

Einige Worte noch zum Thema soziale Macht im Allgemeinen: Man kann, egal auf welchem Gebiet, strukturelle, zweckrationale, natürliche, spirituelle oder sonstige Gründe anführen, um Machthierarchien zu rechtfertigen. Man kann es sich leicht machen und erklären, schlecht sei nicht die Macht von Menschen über Menschen, sondern ihr Missbrauch. Ginge der Aufstieg zur Macht mit einem beständigen Zuwachs an moralischer Integrität einher, wären obrigkeitliche Strukturen vielleicht besser als demokratische. Doch so verhält es sich nicht, wie alle Erfahrung zeigt. Der weise, gerechte, fürsorgliche König ist eine Märchengestalt. Sie steht als Bild für die Entfaltung der besten menschlichen Anlagen, nicht für wünschenswerte soziale Verhältnisse.<sup>22</sup>

Kurz: Die Formel, Macht von Menschen über Menschen als solche sei unbedenklich, nur gegen ihren Missbrauch müsse eingeschritten werden, geht an den Lebensrealitäten vorbei. Wer Herrschaft ausübt, missbraucht sie (fragt sich nur, in welchem Maß). Das lehrt die Geschichte. Deshalb wurden im politischen Raum demokratische Instrumente eingeführt. Das moderne Demokratieverständnis knüpft Autorität an Kompetenz und Vertrauen, unterscheidet Machteliten von Funktions- bzw. Kompetenzeliten. Theoretisch sollten «Abstimmungen» (ein doppeldeutiges Wort – es kann bedeuten: «Wir stimmen uns ab» oder «Wir zählen Stimmen») und freie Vereinbarungen an die Stelle des Prinzips Herrschaft treten (wovon wir freilich noch weit entfernt sind). Aber sogar ein radikaldemokratisches Gemeinwesen käme nicht ohne leitende Gremien aus. Diese könnten jedoch keinen Obrigkeitsstatus beanspruchen. Ihr Auftrag bestünde darin, bestimmte Vereinbarungen umzusetzen. Darüber hinausgehende Privilegien stünden ihnen nicht zu. Ob so etwas praktisch umsetzbar wäre (und wenn ja, wie), ist eine andere Frage. Sie zu diskutieren würde hier den Rahmen sprengen.<sup>23</sup> Die herrschaftsfreie Gesellschaft jedenfalls liegt in weiter Ferne, solange es nicht einmal gelingt, herrschaftsfreie Verhältnisse im Kleinen herzustellen. «Beginnen wir von Grund auf. Bei den Kindern», sagt Astrid Lindgren.

Das Thema Pädagogik und Demokratie ist ein ewiger Zankapfel. Demokratische Schulen sind, soweit ich es überblicke, weitaus besser als ihr Ruf. Entgegen anderslautenden Gerüchten sind Kinder keineswegs

überfordert, wenn man ihnen Mitsprache-, Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumt. Worauf es aber vor allem ankommt, ist, dass sie in einem Klima der sozialen Wärme und des achtungsvollen (würdigenden) Umgangs miteinander aufwachsen. Deshalb müssten Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer immunisiert sein gegen die Anfechtung, das zweifellos bestehende Abhängigkeitsverhältnis zwischen ihnen und den Kindern als Obrigkeits-Untertanen-Verhältnis auszulegen.

Untertanen sind aus dem Kreis der «frei und gleich an Würde und Rechten Geborenen» (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) exkludiert, auch wenn man sie verhältnismäßig human behandelt. Letztlich hängt alles von der Haltung ab. Womit ich strukturelle Missstände, etwa im Schulwesen, nicht bagatellisieren will, denn auch Pädagogen mit einer bewundernswerten Haltung brauchen entsprechende Rahmenbedingungen. Um wahrhaft demokratische Verhältnisse herbeizuführen, ist eine Transformation der bestehenden Institutionen erforderlich – «mit dem Ziel, dass die Prinzipien Freiheit und Gleichheit in einer wachsenden Zahl sozialer Beziehungen wirksam werden», schreibt Chantal Mouffe.<sup>24</sup> Das gilt selbstredend auch für die pädagogischen Institutionen. In ihrer heutigen Verfasstheit verhindern oder erschweren sie gelingende Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen.

Grundsätzlich muss festgehalten werden: Die Möglichkeiten der Kinder, gegen angeblich «verträgliche» Machtpraktiken bzw. Machtstrukturen vorzugehen, die ihnen gleichwohl Angst einjagen oder ihre Freiheit auf unzumutbare Weise beeinträchtigen, sind sehr begrenzt. Meist können sie sich nur durch konfuse Aufbegehren gegen Fremdbestimmung zur Wehr setzen – mit dem Ergebnis, dass der Druck erhöht wird. So geht Erziehung. Die freundlichste Behandlung erfahren fügsame Kinder. Aber daraus ziehen sie für ihr späteres Leben keine Vorteile. Im Gegenteil. Unter Resilienzgesichtspunkten ist erzwungene Konformität erwiesenermaßen schädlich.<sup>25</sup> Man kann den Standpunkt vertreten, das sei eine zugegeben unbefriedigende, aber alternativlose Situation. Darüber wird zu diskutieren sein.

Macht von Menschen über Menschen erzeugt soziale Kälte. Ein Team um den Sozialpsychologen Adam Galinski von der Northwestern University Chicago konnte nachweisen, dass mit dem subjektiven Machtgefühl

die empathischen Fähigkeiten schwinden. Wer in einer Gruppe davon ausgeht, die anderen seien ihm unterstellt, kann sich deutlich schlechter in sie hineinversetzen. Kommunikation auf gleicher Augenhöhe hingegen verbessert das Mitgefühl.<sup>26</sup> Was Plassmann «Erziehungsmacht» nennt und prinzipiell für unbedenklich hält, ist von diesem Befund nicht angenommen. Gewiss spielen Mittel und Ziele eine Rolle. Erwünschtes Verhalten positiv zu verstärken ist besser, als unerwünschtes zu sanktionieren, würden die Behavioristen sagen. Doch schon das internalisierte Bild einer als Machtgefälle definierten Rangordnung sät Zwietracht. Vor allem, wenn sich die Machthaber – vielleicht in bester Absicht – anmaßen, Kontrolle über das Leben, Verhalten, Fühlen und Denken der Rangniedrigeren auszuüben.

Wo Menschen über Menschen herrschen, findet keine wirkliche Begegnung statt.<sup>27</sup> Denn Begegnung setzt gleiche Augenhöhe voraus. Ein Ranghöherer, der Rangniedrigere wie Gleichgestellte behandelt, dies jedoch im unbeirrten Glauben an seine Höherrangigkeit, täuscht sie. *Er lässt sich zu ihnen herab* und verfolgt damit – mehr oder weniger bewusst – eine Taktik. Bei vielen Pädagogen ist der herablassend-taktische Gestus habituell geworden. Wenn sie sich Kindern vertraulich nähern, geschieht dies oft mit Hintersinn, um nicht zu sagen Hinterlist. Es mag aus meinem Mund seltsam klingen, aber manchmal ist offen autoritäres Gebaren besser (weil ehrlicher) als heuchlerisches Partnerschaftsgetue. *Echte* Partnerschaftlichkeit (Partner = lt. Duden: Teilnehmer, Teilhaber, Mitspieler, Gefährte) als Grundhaltung auch gegenüber Personen, die vordergründig betrachtet, Geringere zu sein scheinen (etwa wegen ihrer besonderen Schutz- oder Assistenzbedürftigkeit), setzt zweierlei voraus: Souveränität und Bescheidenheit. Souveräne, d.h. eigenständige Persönlichkeiten mit einem gesunden Selbstvertrauen sind nicht daran interessiert, Macht über andere auszuüben, sie zu übertrumpfen oder zu kontrollieren. Desinteresse an Macht ist eine Bedingung für kommunikative Kompetenz. Bescheidenheit wiederum (hier, wie gesagt, verstanden als Grundhaltung im Sozialen) stellt sich ein, wenn man begriffen hat, dass es kein Talent, keine Leistung, keine Funktion, keine Auszeichnung, keine wie auch immer geartete Eigenschaft gibt, die einen Menschen über andere emporhobe. Hier übrigens urständet demokratisches Bewusstsein.

Das Thema wirft große Schwierigkeiten auf, dessen bin ich mir be-

wusst. Aber wir müssen es als Herausforderung begreifen. Dieser Herausforderung ausweichen zu wollen wäre fatal. Pädagogik jenseits der Kategorien von Macht und Ohnmacht, Herrschaft und Unterordnung, Befehl und Gehorsam ist sozusagen eine unhintergehbare Utopie. Sonst brechen (wieder) finstere Zeiten an.

Die gewohnheitsmäßige Art, Kinder zu bevormunden, zu maßregeln, von oben herab zu behandeln, bloßzustellen, zu bedrohen, ihnen Schuldgefühle einzujagen, sie durch Lob und Tadel, Belohnung und Strafe unter Kontrolle zu bringen (mit einem Wort: Erziehung), ist nichts anderes als ein subtiler Terror permanenter Nadelstiche der Erniedrigung, auch wenn rohe Gewalt unterbleibt. Sogar Lob wird oft als erniedrigend empfunden. Manche Kinder reagieren darauf, als seien sie zurechtgewiesen worden, worüber sich die Erwachsenen kolossal wundern. Aber es ist gar nicht verwunderlich. Die Kinder spüren, dass mit Belobigungen eine geheime Absicht verfolgt wird: ihnen erwünschtes Verhalten anzudressieren. Und sie wissen auch: Wer Pluspunkte verteilt, hat Minuspunkte in der Hinterhand.

Dies alles klar erkannt zu haben war das Verdienst der Anti-Pädagogen. Sie zogen teilweise falsche Schlüsse daraus, aber ihre Fundamentalkritik als solche ist nicht von der Hand zu weisen. Kinder lernen früh, dass sie sich Anerkennung durch konformistisches bis unterwürfiges Verhalten verdienen müssen. Daraus resultieren Beschädigungen der Selbstachtung, die lebenslang nachwirken können. «Wir bringen (Kinder) auf vielfältige Art zum Schweigen, (um) *unsere* Selbstachtung aufzublasen», schrieb Arno Gruen.<sup>28</sup> Das ist sehr treffend ausgedrückt. Der Akt des Zum-Schweigen-Bringens stellt die Machtverhältnisse klar wie kaum ein anderer. Man muss sich nur einmal vergegenwärtigen, wie oft und mit welcher Selbstverständlichkeit Kindern verboten wird, unaufgefordert zu sprechen, etwa in der Schule. Sie dürfen ohne ausdrückliche Erlaubnis des Lehrers weder den Raum noch ihren Platz verlassen, sich nicht erheben, nicht sprechen. Ist ihnen das Sprechen gestattet, erwartet der Lehrer zumeist bestimmte Antworten. Ein unhaltbarer Zustand. Niemand würde sich so etwas gefallen lassen, aber Kinder sind ja nur Kinder.

Korczaks Warnung vor der falschen, «geringschätzigen» Haltung, die aus dem verinnerlichten Vorurteil resultiert, das Kind sei ein defizitäres Wesen, bleibt also hochaktuell. Heute verkündet der deutsche Kinder-

psychiater Michael Winterhoff unter donnerndem Applaus, Kinder seien den Erwachsenen «unterstellt», daran dürfe nie ein Zweifel aufkommen. Warum? Man ahnt es schon: weil andernfalls die Kinder außer Kontrolle gerieten.<sup>29</sup> Der Mann liegt im Trend. Und das ist keine gute Nachricht.

Eine abgegriffene Redensart lautet: «Nehmt die Kinder ernst.» Nun ja, man kann auch Autos oder Waschmaschinen ernst nehmen. Aber es geht um mehr. Alle Kinder – nicht nur die Jugendlichen – wünschen sich inbrünstig, *für voll genommen*, d.h. als vollwertige Menschen angesehen zu werden. Nicht als unfertige Gattungsexemplare. Nicht als halbe Portionen. Wohlmeinende Erwachsene beteuern, das sei doch eine Selbstverständlichkeit. Aber diese Beteuerung hat eben doch zumeist den Charakter einer gönnerhaften Zubilligung an Untergebene. Was man eigentlich sagen will: Ein guter Pädagoge zeichnet sich dadurch aus, dass er Kinder (gelegentlich) für voll nimmt, obwohl es ja nur Kinder sind (die man genau genommen noch nicht für voll nehmen kann). Ich halte dagegen: Ein Pädagoge, der sich Kindern überlegen wähnt, muss noch viel lernen.

Emmanuel Lévinas charakterisierte den aus der Überlegenheitsillusion resultierenden Kommunikationsstil wie folgt:<sup>30</sup> «Unsere pädagogische oder psychagogische Rede ist Rhetorik, Rede aus der Position dessen, der seinen Nächsten überlistet. (...) Sie spricht den Anderen nicht von Angesicht zu Angesicht an (und ist daher) in ausgezeichnete Weise Gewalt.» Auf diese Form der Gewalt zu verzichten «hieß, den Anderen in einer wirklichen Rede von Angesicht zu Angesicht anzusprechen. Dann ist (er) in keiner Weise Objekt.» Die «listige» pädagogisierende Rede weise gleich einem Vorgang des Sich-An- und Einschleichens «von der Seite», um den Anderen zu manipulieren, so Lévinas. Er sah darin eine allgemeine Unsitte unter den Menschen, führte Diplomatie und Demagogie als Beispiele an. Kindern gegenüber, so darf man wohl hinzufügen, erfolgt diese unaufrichtige Ansprache nicht nur «von der Seite», sondern zudem von oben: herablassend. Natürlich überfordert es die Kinder, wenn man versucht, alles mit ihnen auf einer intellektuellen Ebene zu diskutieren. Aber das ist hier nicht der Punkt. Lévinas ging es um die Grundhaltung. Um eine im wahrsten Sinn vertrauensbildende Art des (auch wortlosen) Sprechens.

Kluge Kolonialherren hielten es für ratsam, die Kolonisierten in Maßen respektvoll zu behandeln und ihnen zu vermitteln, sie hätten – tadel-

loses Benehmen vorausgesetzt – gute Aussichten, in den Rang vollwertiger Kulturmenschen aufzusteigen. Erbrachten die gönnerhaften Scheindialoge nicht den gewünschten Erfolg, schloss man daraus, der Gesprächspartner sei noch nicht einsichtsfähig und müsse härter angefasst werden. Wie viel Elend hat im Umgang mit fremden Kulturen allein der erzieherische Dünkel angerichtet! Wie viel Leid wäre durch aufrichtige, respektvolle, nicht pädagogisierende Kommunikation zu vermeiden gewesen!

Das Beispiel ist keineswegs an den Haaren herbeigezogen. Auch Kindern zu begegnen heißt in gewisser Weise, einer fremden Kultur zu begegnen, die wir reflexhaft als «niedrigere» einstufen. Ich erinnere mich an eine Diskussion Mitte der Achtzigerjahre. Ein deutscher Geschäftsmann, der viel in Südafrika zu tun hatte, tönnte: «Die Schwarzen sind wie Kinder. Sie brauchen Zuspruch und Anerkennung, aber auch eine harte Hand. Ließe man ihnen zu viel Freiheit, würde das Land im Chaos versinken.» Und er fügte hinzu: «Unsere Menschenrechtsstandards sind dort nicht ohne Einschränkungen anwendbar.» Einige Zuhörer wandten zu Recht ein, das sei ein klassisches Sklavenhalterargument. Der nebenher mitgelieferte Vergleich mit Kindern schien niemanden zu stören. Ich glaube, dem Mann war selbst nicht ganz klar, was er da gesagt hatte: Schwarze und Kinder seien nur eingeschränkt als Personen zu betrachten.

Verfolgt man die öffentlichen Diskussionen über Erziehungsfragen, kann einen tatsächlich manchmal das Gefühl beschleichen, Herrenmenschen debattierten über den richtigen Umgang mit «Primitiven». Werner Kuhfuss, ein anthroposophisch orientierter Kleinkindpädagoge, schrieb, im pädagogischen Raum herrsche bis heute eine Art kolonialistisches Denken vor.<sup>31</sup>

## Kurzer Exkurs in die Geschichte der Pädagogik

Das geringschätzige, paranoide, aggressive Denken über Kinder hat eine lange Tradition und durchlief verschiedene Stadien. Im Mittelalter herrschte die Annahme vor, der Mensch trage von Geburt an den Keim des Bösen in sich. Niemals könnten Kinder aus eigener Kraft das Gute erkennen, hatte Kirchenvater Augustinus (354 – 430) proklamiert. Obwohl