

Jürgen Oelkers

Kuschelpädagogik oder nicht?)*

„Kuschelpädagogik“ ist ein politischer Kampfbegriff, der diffamieren soll, was nur dann möglich ist, wenn man sich darunter etwas Reales vorstellen kann. Es muss diese Kuschelpädagogik tatsächlich geben, sonst hätte man keinen Grund, sich aufzuregen, je nachdem, ob man dafür oder dagegen ist. Doch kein Lehrer und keine Lehrerin sagt, heute mache ich „Kuschelpädagogik“, wenn, dann kuschelt man mit Kindern vor dem Einschlafen und da sind Lehrer bekanntlich nicht gefragt. In Schulklassen sieht man meistens lernende Kinder, die sich mit Aufgaben beschäftigen, die die Lehrer und heute meistens die Lehrerinnen ihnen gestellt haben.

- Wer in die Schulen geht, sieht Eifer,
- gelegentlich auch Langeweile, manchmal Ermüdung oder Desinteresse,
- oft Engagement, aber nie ein Phänomen namens „Kuschelpädagogik“.
- Warum reden wir dann aber darüber?

Ein Kampfbegriff soll politische Fronten schaffen. „Kuschelpädagogik“ suggeriert eine zu liberale, zu weiche Einstellung, die auf Anforderungen verzichtet und es den Kindern möglichst leicht machen will, also sie nicht fordert, sondern sie lernen lässt, was und wie sie wollen.

Aber so sind Schulen gerade nicht. Sie stellen Anforderungen, betonen die Herausforderungen und auch die Schwierigkeiten des Lernens und gehen keineswegs von den Bedürfnissen der Kinder aus. Täten sie das, würden die Lehrkräfte ihre Zeit damit verbringen zu vermitteln, was diese „Bedürfnisse“ sind, denn kein Kind sagt, „ich habe ein Lernbedürfnis“. Schulen steuern Lernprozesse, aber in *ihre* Richtung. Mit Rücksicht auf die „Bedürfnisse“ jedes einzelnen Kindes würde man da nicht sehr weit kommen. Wenn also „Kuschelpädagogik“ Lernen nach Lust und Laune bedeutet, sind Schulen der falsche Adressat.

Politisch macht der Begriff aber gleichwohl Sinn, mit ihm kann man in der „Arena“ punkten, weil er gegen eine ganze Richtung der Erziehung und sogar eine Generation ins Feld geführt werden kann, die pauschal als „Achtundsechziger“ bezeichnet wird. Ihr Referent hat im Sommersemester 1968 angefangen zu studieren, aber wenn ich jetzt sage, von „Kuschelpädagogik“ war nie die Rede, weder begrifflich noch inhaltlich, wird das die Schweizerische Volkspartei wenig beeindrucken. Wer politisch emotionalisieren will, braucht Feindbilder, und auch wenn das magische Jahr „1968“ in der Schweiz kaum stattgefunden hat, lassen sich damit Emotionen verbinden und politisch ausschlagen, was im Übrigen auch für die andere Seite gilt, die Veteranen der Strassenschlachten in Paris, Berlin oder Frankfurt und ein paar auch in Zürich, die heute in Pension gehen.

*) Vortrag anlässlich der Studieninformationstage der Universität Zürich am 7. September 2011.

Erziehung und Bildung, vor allem bessere Bildung, waren jahrzehntelang ein linkes Thema, jetzt scheint es zu einem konservativen zu werden. Das zentrale Wort in der Mitte des Themas heisst „Disziplin“, genauer: *mehr* Disziplin, als bezeichne das Wort ein Objekt oder eine Masse, die zu- oder abnehmen kann. „Mehr“ soll signalisieren, dass es „zu wenig“ Disziplin gibt. Mit dem „zu wenig“ wird eine Abnahme in der Zeit verknüpft: Früher gab es „mehr“ Disziplin, was zugleich darauf hindeuten soll, dass die Welt der Erziehung besser war.

- Beweise dafür werden in der Konsumorientierung vieler Jugendlicher gesucht,
- in Gewaltexzessen,
- in der Scheidungsrate
- oder in negativen Vorkommnissen in der Schule.
- So entsteht ein Gesamtbild der Verschlechterung, das nach Gegenwehr verlangt.

Aber war es früher wirklich besser? Und wann war „früher“? Am 15. November 1834 veröffentlichte die deutsche *Allgemeine Schul-Zeitung* einen Artikel über die Klagen vieler Schullehrer, „dass bei der Schuljugend der Hang zur Ungebundenheit“ stark zugenommen habe.

- Überall, heisst es in der Diagnose, begegnet uns „ein nur nach der Aussenwelt gerichtetes Leben“ voller Anmassung und Genussucht.
- Im Streben der Zeit sei ein „ausserordentlicher Hang zur Ungebundenheit“ unverkennbar.
- „Jeder möchte gern befehlen, aber keiner will gehorchen.“
- Was dagegen hilft, wird drei Tage später an gleicher Stelle gesagt: eine „kräftige Polizei“, „rein geistige Freuden“ und „strenger Gehorsam“ (Ueber die Klagen 1834).

Das zu fordern wäre unnötig gewesen, wenn Disziplin in der Schule zur Regelerfahrung gezählt hätte, was offenbar schon 1834 nicht der Fall war, jedenfalls nicht in der Einschätzung der Lehrkräfte. Die Forderung nach „mehr Disziplin“ lässt sich in der Professionsliteratur über Jahrhunderte und an ungezählt vielen Stellen nachweisen, ohne mit dieser Forderung je ein Problem gelöst zu haben. Die andauernde Forderung zeigt auch, dass es „früher“ keineswegs so idyllisch gewesen sein kann, wie die heutige Nostalgie weismachen will. Aber heute ist erneut der Ruf nach „mehr Disziplin“ zu vernehmen, die anklagende Sprache ist kaum verändert und das Bild des Zerfalls zeigt nach wie vor Wirkung.

Das ist ein sehr eigenartiger Befund, denn die Praxis der Erziehung und Bildung hat sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts dramatisch verändert. Kein heutiges Schulkind würde sich in einer Schule des Jahres 1834 zurechtfinden, geschweige denn, dort etwas lernen. Die Realität sah etwa so aus:

- Ein männlicher Lehrer unterrichtete bis zu 100 Kinder in einem dafür viel zu kleinen Raum mit jahrzehntealten Schulbüchern und wenig wirksamen Methoden.
- Die Lernfortschritte waren gering, die Anforderungen niedrig und am Ende konnte die Schule froh sein, wenn die Mehrzahl der Kinder halbwegs lesen, halbwegs schreiben und mehr oder weniger gut rechnen konnten.

Die Lehrkräfte waren schon wegen der Grösse der Klassen gezwungen, das zu tun, was sie „Disziplin halten“ nannten. Wie sie das taten, darüber geben zahllose Karikaturen

Auskunft, die im 19. Jahrhundert, als die heutige Schule aufgebaut wurde, ein eigenes Genre bildeten und interessanterweise heute verschwunden sind. Wenn, dann sieht man immer den legendären „Lehrer Lämpel“ von Wilhelm Busch, der als lustige Figur gehandelt wird, was die Lehrer des 19. Jahrhunderts kaum sehr weit gewesen sind. Noch die Klassenfotos am Ende des Jahrhunderts zeigen in aller Regel strenge Mienen und keine lustigen Figuren, was aber über den tatsächlichen Unterricht nichts aussagt.

Innerhalb von hundert Jahren nämlich wandelte sich die öffentliche Schule grundlegend und nahm allmählich ihre heutige Gestalt an. Die Klassenfrequenzen sanken, die Ausbildung der Lehrkräfte wurde professionalisiert, die Lehrmittel wurden verbessert und aus Schulwohnstuben im Pfarrhaus wurden Schulhäuser in der Mitte der Gemeinde. Die Lehrerinnen erlebten ihren beruflichen Aufstieg, zunächst allerdings um den Preis des pädagogischen Zölibats. Wenn sie heiraten wollten, wurden sie entlassen. „Disziplin“ war weiterhin ein Thema, aber die Strafen und Sanktionen änderten sich. Bemerkenswert ist vor allem, dass die Körperstrafen verschwanden und selbst unter Strafe gestellt wurden. Nicht ohne Grund galten die Karikaturen vor allem diesem Thema.

Journalisten sind keine Historiker und Medien neigen zur Zuspitzung. Gerade die Zuspitzungen erhärten den Verdacht, mit der öffentlichen Schule stimme etwas nicht. Einen solchen Verdacht gab es irgendwie immer schon, wenigstens lässt sich kein Zeitpunkt ausmachen, an dem allgemeine Zufriedenheit mit der Schule geherrscht hätte. Das ist normal, weil sich die Fortschritte immer erst hinterher erkennen lassen, zumal sie oft anders verursacht werden als gedacht. Viele Lehrkräfte wünschten vor hundert Jahren keine Abschaffung der Prügelstrafe und für die Männer war das pädagogische Zölibat und so die schlechtere Stellung der Frauen ein bequemes Herrschaftsmittel. Sie hatten gar kein Interesse an der Veränderung der Situation.

Die Medien verallgemeinern einzelne Fälle und zeichnen damit ein scheinbar stimmiges Bild. Wenn in kurzer Zeit mehrere Fälle, die an sich wenig miteinander zu tun haben, an das Licht der Öffentlichkeit kommen, entsteht sofort eine Krisensituation, obwohl die weitaus meisten Schulen normal arbeiten und keine besonderen Vorkommnisse melden.

- Auffällig ist auch, dass die Medien die *negativen* Schlagzeilen suchen und möglichst schlimme Sensationen erzeugen.
- Die positiven Leistungen der Schulen werden kaum je beachtet, jedenfalls nicht von der Boulevardpresse.
- Und ganz selten werden negative Schlagzeilen später korrigiert, sie wirken als Spiegelung einer Wirklichkeit, die intensiv gefühlt wird.
- Es genügt, die Botschaft mit einzelnen Vorkommnissen in Verbindung zu bringen.

Davon zu unterscheiden ist die politische Besetzung des Themas, die mehr benötigt als nur Schlagzeilen, nämlich intellektuelle Vorarbeit. Erziehung als liberales Thema kommt ohne dramatische Betonung von Disziplin aus. Probleme, die auftreten, gelten als lösbar mit Mitteln, die auf Dialog und Einsicht setzen. Aber was soll geschehen, wenn keine Einsicht besteht und der Dialog versagt? Dass Kinder und Jugendliche etwas nicht einsehen und gegen Regeln verstossen, ist Alltag in der Erziehung. Aber müssen sie deswegen so gehorchen wie früher? „Gehorsam“ und stärker „Gehorchen“ sind Botschaften eines eigentümlichen Buches, das „Lob der Disziplin“ heisst und vor einigen Jahren auch in der Schweiz zu einem Bestseller wurde (Bueb 2007). Die Botschaft war, dass unbedingt die Richtung der Erziehung

geändert werden müsse, gesagt von einem Pensionär, der früher einmal in seiner Schule „Summerhill“ einführen wollte.

Der Erfolg hat seinen Kontext, der auf die Zeit vor vierzig Jahren zurückweist. Gerade rechtzeitig zum Pensionierungsdatum der „Achtundsechziger“ wird erklärt, was sie falsch gemacht haben und warum ihre Anliegen nicht gelingen konnten, wenigstens nicht in der Erziehung. Was sie verkannt haben, war nichts weniger als die „Natur“ des Kindes und das „Wesen“ der Erziehung. Ohne Disziplin geht es nicht, lautet die Botschaft, und dass wir heute so schlimme Zustände in der Erziehung haben, ist der Missachtung dieses Satzes zuzuschreiben. Allerdings scheint das auch keine allzu neue oder originelle Einschätzung zu sein.

Wenn sich ein deutschsprachiges Sachbuch, von dem es inzwischen auch eine Hörbuchversion gibt, innerhalb weniger Monate mehr als 180.000 mal verkauft,¹ ist das bemerkenswert. Wenn ein *pädagogisches* Sachbuch sich so oft verkauft, ist das eine kleine Sensation. Und wenn dieses Sachbuch eine Streitschrift sein will und ein „Lob der Disziplin“ anstimmt, ist die Verkaufszahl fast nicht zu glauben. Gemeinhin wird die Zahl der Benutzer des Buches gegenüber den verkauften Exemplaren als dreimal so hoch angenommen. Es sind also mehr als 500.000 Leserinnen und Leser, die sich im Jahre 2007 für die Rückkehr der Disziplin in der Erziehung interessiert haben. Was erklärt den Erfolg dieses Buches?

Der letzte grosse Bestseller in der deutschen Erziehungsliteratur war Alexander Neills Bericht über das reformpädagogische Schulinternat Summerhill, der 1969 unter einem epochemachenden Titel veröffentlicht wurde:

**„theorie und praxis der antiautoritären erziehung:
das beispiel summerhill.“**

Es handelte sich um einen Verlagstitel. Die Hardcover-Version des Buches ist zuvor in einem anderen Verlag als „Erziehung in Summerhill: Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“ verkauft worden. Der Erfolg war mässig. Erst die Bezeichnung „anti-autoritär“ im Titel der Taschenbuchausgabe löste im Umfeld der sich konstituierenden Generation der „Achtundsechziger“ die Leserwelle aus. Wer heute um die 60 ist, wird sich mit einiger Wahrscheinlichkeit daran erinnern, das Buch gelesen zu haben oder mit der Kernthese konfrontiert worden zu sein, in einer Zeit, in der es kein Internet, keine Talkshows und keine Handys gab.

Das Buch über Summerhill verkaufte sich zwischen Dezember 1969 und März 1971 über siebenhundertfünfzigtausendmal, es ist immer noch im Handel, hat die Millionengrenze weit überschritten und scheint in der Attraktivität seiner Botschaften nicht abzunehmen.² Alexander Neill ist knapp vierzig Jahre nach seinem Tode (1973) nicht als Provokation verschwunden. Die Idee einer freien, vorbehaltlosen Erziehung, die auf Autorität verzichtet und so Kinder nicht als Objekte pädagogischer Macht betrachtet, bewegt offenbar immer noch Eltern und Erzieher, ohne dass heute die Diskussionen der siebziger Jahre neu belebt werden würden. Dafür ist ein anderes Phänomen unverkennbar: Die Leser von damals werden als Täter betrachtet.

Das Internat in Summerhill, dessen Ursprünge in Dresden-Hellerau liegen und das im Juli 1924 mit wenigen Schülern nach England kam, war Teil der englischen Bewegung der

¹ Auskunft des Berliner List-Verlages vom 26. April 2007.

² Der Spiegel Nr. 19 v. 7. Mai 2007, S. 62-66.

radical education, die zwischen den beiden Weltkriegen mit verschiedenen Schulgründungen und einer starken Reformrhetorik auf sich aufmerksam machte, in Deutschland und der Schweiz allerdings kaum bekannt war. Die Schulen dieser sehr locker organisierten Bewegung waren sehr unterschiedlich, ihre Gemeinsamkeit bestand darin, dass sie freiere Formen der Erziehung anstrebten und damit mehr oder weniger auch Erfolg hatten.

- Unter diesen Schulen war Summerhill weder besonders auffällig noch übermässig radikal.
- Neill war nur der Einzige unter den Leitern dieser Schulen, der regelmässig publizierte und mit seinen zahlreichen Büchern auch Erfolg hatte, allerdings als englischer Autor in angelsächsischen Medien.
- Es ist historisch schief, die Szene der alternativen Schulen in England auf Summerhill zu verengen.
- Gänzlich fragwürdig wird es, Anliegen und Entwicklung der englischen Reformpädagogik mit dem deutschen Thema des „Anti-Autoritären“ zu besetzen.

Es ging in den Schulen der „Radicals“ um den praktischen Zusammenhang von Freiheit und Demokratie, nicht um die totale Negation von Autorität, so wie das in der deutschen Schüler- und Studentenbewegung am Ende der sechziger Jahre verstanden wurde. In dieser Protestkultur waren keinerlei Vorstellungen vorhanden, was die kleinen, oft schlecht ausgestatteten und nur mit viel Idealismus über Wasser gehaltenen Schulen in Summerhill, Frensham Heights, Beacon Hill oder Dartington Hall tatsächlich waren. Summerhill wurde nur in Deutschland zu einer Ikone, die als praktischer Beweis dienen sollte, dass möglich war, was gemeinhin ausgeschlossen wurde, nämlich eine Erziehung ohne Autorität.

- Grosse Versuche sind seinerzeit allerdings nicht unternommen worden.
- Die wenigen psychoanalytisch inspirierten „Kinderläden“ wurden nach wenigen Jahren geschlossen,
- in manchen Schulen entstanden kurzlebige „Schülerräte“,
- Heime veränderten ihre Hausordnungen
- und junge Leute übten sich in ihrer Demonstrationspraxis.
- Es gab neue Formen der Mitbestimmung und ganz unterschiedliche Grade der Radikalisierung.

Ulrike Meinhof, die Verfasserin einer Kritik der Erziehungsheime, die 1971 unter dem Titel „Bambule“ veröffentlicht wurde, driftete bekanntlich in den Terrorismus ab. Eine einheitliche Front der „anti-autoritären“ Erziehung bestand nie. Allerdings sorgte die Formel der „Emanzipationspädagogik“ für einigen Wirbel in der Lehrerbildung, ohne dass die Schulpraxis je auf dieses Ziel eingestellt worden wäre.

Heute sind die Leser die Täter. Die Kritik und Verurteilung der Achtundsechziger schafft mediale Aufmerksamkeit und die „anti-autoritäre“ Erziehung soll Schuld daran sein, dass Wertezersfall um sich greift, der Hedonismus regiert oder in der Schule Disziplinlosigkeit herrscht. Über die Achtundsechziger und ihre Auswirkungen auf die Erziehung wird auf schmaler Datenbasis lustvoll diskutiert, aber das hat zu keiner wirklichen Bilanz geführt, sondern eher die alten Mythen verlängert. Die Achtundsechziger waren keine geschlossene Kohorte, diejenigen, die irgendwie dazu gezählt werden können, waren sich schon in den politischen Grundüberzeugungen alles andere als einig, und im Blick auf die Erziehungsüberzeugungen trennten die verschiedenen Gruppen Welten. Summerhill spielte

eine Rolle im Blick auf die Lektüre der Kinder des Bürgertums, aber es war keine Versuchsanordnung für eine Erziehungsrevolution.

Der Wandel muss anders erklärt werden. Einstellungen zur Erziehung haben sich in den letzten dreissig Jahren stark geändert, auch die Praxis ist anders geworden.

- Von dem, was noch um 1970 als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen.
- Der autoritäre Vater ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden wie die selbstlose Mutter,
- es gibt kaum noch Geschwisterreihen,
- der Kinderwunsch ist vielfach zu einem Stressfaktor geworden,
- was früher undenkbar war, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken, ist heute fast selbstverständlich.

Und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch gegen diesen Wunsch zu entscheiden. Kinder werden offenbar in vielen Fällen zu einem Luxusgut.

Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen.

- Zum Lebensentwurf müssen keine Kinder gehören,
- Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr,
- Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild,
- vor allem weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet.
- Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind.

Wir beobachten heute nicht nur den Wandel der Einstellungen und der Praxis, historisch neu ist auch die Beschleunigung der Erfahrung etwa seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Frühere Erziehungskulturen waren über Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, stabil, zudem örtlich gebunden und kaum beweglich. Selbst eine historisch so stabile Grösse wie die Konfirmation bestimmt nicht mehr die Welt der Jugendlichen.

Die Gründe für Prozesse der Beschleunigung und Mobilisierung auch in der Erziehung sind in einer globalisierten Konsumkultur zu suchen, in einer weitgehenden Veränderung des Arbeitsmarktes, der beide Eltern beschäftigt, auch in der Aufteilung des Lebens nach Abschnitten oder in der frühen Öffnung der Kindheit für mediale Formen der Kommunikation. Die Lektüre des Buches von Neill vor mehr als dreissig Jahren als Ursache für diesen Wandel anzunehmen, ist dann ziemlich lächerlich.

Die Qualität der Schule etwa ist davon abhängig, wie die Lehrkräfte im Beruf lernen und nicht, ob sie einer bestimmten Studienkohorte zugerechnet werden. Die Achtundsechziger werden demnächst wie gesagt pensioniert, wobei niemand je gezählt hat, wie viele von ihnen tatsächlich Lehrerinnen und Lehrer geworden sind. Wenn sie schuld wären an der heutigen Situation, müsste sich die Schule in den letzten vierzig Jahren nur verschlechtert haben, was nach allen Daten von der Finanzierung bis zur Leistungsmessung nicht der Fall gewesen sein kann. Der Mythos der Systemunterwanderung taugt schlecht zur

Ursachenerklärung. Es ist einfach falsch, dass nach 1968 die „anti-autoritäre“ Erziehung die Schulen erobert hat, die robuster ist, als die Kritiker unterstellen.

Richtig ist, dass

- sich die Unterrichtsmethoden verändert haben,
- die Lehrkräfte heute ein anderes Rollenverständnis haben als vor fünfzig Jahren,
- mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, zugleich mehr Aufgaben zu bewältigen sind
- und vor allem die Zusammensetzung der Schülerschaft sich massiv gewandelt hat.

Was die Erziehungsverhältnisse seit Beginn der sechziger Jahre massiv verändert hat, waren zunehmender Wohlstand, neue Formen der sexuellen Verhütung, damit verbunden der Wandel der Familie und die auch berufliche Neuordnung der Geschlechter. Wer für den Wandel die „anti-autoritäre“ Pädagogik verantwortlich macht, muss sich vorstellen, dass die Lektüre eines Buches die Welt verändern kann.

Neills Buch über Summerhill war seinerzeit hoch umstritten, es löste Diskussionen aus, aber formierte keine pädagogische Bewegung. Und nochmals: Selbst wenn es eine einheitliche Kohorte der „Achtundsechziger“ gegeben haben sollte, sie war im Hinblick auf ihre pädagogischen Absichten keineswegs homogen und kann nicht die Ursache sein für das, was heute „Wertezerfall“ genannt wird und schon vor hundert Jahren heftig beklagt wurde. Aber keine Klage verändert die Wirklichkeit und wir haben keinen Grund anzunehmen, dass die Erziehung in den letzten hundert Jahren ständig schlechter geworden ist. Die Frage ist, warum wir das glauben wollen.

Das ist ein gutes Forschungsthema, das auf die Wechselwirkungen zwischen Öffentlichkeit und Bildung abzielen würde. Man könnte vom „Gallup-Paradox“ ausgehen, George Gallup gründete 1948 in der Universitätsstadt Princeton die Firma „Gallup&Robinson“, die sich mit den Wirkungen von kommerziellen Anzeigen auf Kunden beschäftigte und dafür demoskopische Methoden einsetzte. Konkret: Man befragte und berechnete den Durchschnitt.

- Es ist nun eine alte Erfahrung in der Demoskopie,
- dass auf die persönliche Situation *nicht* zutrifft,
- was im Allgemeinen für schlecht gehalten wird,
- aber genau deswegen entsteht das Problem, weil die Meinung nicht von der Erfahrung kontrolliert wird.

Dem allgemeinen Niedergang der Erziehung kann man zustimmen, ohne ihn bei sich selbst zu sehen oder auch nur zu vermuten. Es wäre eine interessante Aufgabe herauszufinden, ob so auch die „Kuschelpädagogik“ entstanden ist. Aber ich verteile jetzt ja keine Themen, sondern mache nur Werbung für unsere Studiengänge, was George Gallup sicher gefallen hätte. Ich mache mit einer ganz anderen Frage weiter, die historische Forschung beschäftigt, nämlich wie die Schule gelernt hat, sich auf die Kinder einzustellen, ohne ihre Leistungsanforderungen preis zu geben. Dass die Schule „lernt“, mag etwas überraschend klingen, aber tatsächlich sehen wir auch im 20. Jahrhundert noch starken Wandel, vor allem auf der Ebene des Unterrichts, wo sich ja der Erfolg der Schule entscheidet.

Eine Station auf dem Weg zu einer lerngerechten Schule liegt in Chicago. Der Ort ist die Universität von Chicago, hier gründete 1894 ein amerikanischer Philosoph eine eigene Schule, an der neue Lernmethoden ausprobiert werden sollten. Das mag wiederum überraschen, denn von Philosophen hört man so etwas nicht allzu oft, sieht man einmal von Sokrates ab. Der Name des Schulgründers ist John Dewey und er fehlt heute weltweit in keinem Pädagogikstudium, egal ob Sie in Zürich oder in Kapstadt anfangen. Dewey hatte ein Problem, er musste die Eltern seiner Schule davon überzeugen, dass nur ein grundlegend veränderter Unterricht bessere Ergebnisse mit sich bringen würde.

Häufig, sagte er den Eltern, wird Erziehen mit „Hervorholen“ gleichgesetzt, also wäre das, was schon Sokrates darunter verstand, eine Hebammenkunst, die ans Licht und ins Leben bringt, was embryonal bereits vorhanden ist. Das sei zulässig, meinte Dewey (2002, S. 43), wenn damit einzig der Gegensatz zum „Eintrichtern“ in der Schule gemeint ist. Der Ausdruck „eintrichtern“ geht auf den Nürnberger Barockdichter Georg Philipp Harsdörffer zurück, der 1648 eine Anleitung zur Dichtkunst veröffentlichte, die er „Poetischer Trichter“ nannte. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde der „Poetische Trichter“ als „Nürnberger Trichter“ verballhornt und galt nunmehr als Synonym für die Pädagogik des sturen Auswendiglernens.

Zugleich war damit gesagt, dass „Eintrichtern“ keine sehr wirksame Erziehungsmethode sein kann, weil der Weg des Unterrichts in das Gedächtnis der Lernenden nicht so vorgestellt werden kann wie der Weg der Flüssigkeit durch den Trichter in die Flasche. Aber, so Dewey, auch die Vorstellung vom „Hervorholen“ lässt sich kaum verbinden „mit dem gewöhnlichen Verhalten eines drei-, vier-, sieben- oder achtjährigen Kindes“.

„Es läuft, schäumt vielmehr über von Tätigkeiten aller Art. Es ist nicht das gebundene Wesen, dem der Erzieher sich mit Vorsicht und Geschick zu nahen hätte, um sorgfältig und allmählich einige verborgene Keime von Tätigkeitsbedürfnis herauszuentwickeln. Nein, das Kind ist schon lebhaft tätig, und die Erziehungsaufgabe besteht nur darin, diesen Tätigkeitsdrang zu fassen und ihm die Richtung zu geben“ (ebd.).

Gemeint ist die Richtung der Eigentätigkeit des Kindes, nicht die der Erzieherinnen und Erzieher. Das hat Dewey in seiner Schule ausprobiert, hier konnte er Erfahrungen sammeln, wie sich der Unterricht auf das Lernen und die Aktivität realer Kinder einstellen lässt, ohne das Niveau zu senken oder die Ansprüche fallen zu lassen (Oelkers 2009).

Was in der pädagogischen Literatur bis heute „Laboratory School“ genannt wird, war die Elementarschule der Universität von Chicago. Diese Schule mit nie mehr als 140 Schülerinnen und Schülern wurde erst sechzehn Monate nach ihrer Gründung eröffnet. Vorher mussten Spenden für den Unterhalt gesammelt werden, zu dem die Universität nur in sehr begrenztem Masse beitragen wollte. Eine Versuchsschule für das Department of Pedagogy passte eigentlich nicht zum akademischen Ehrgeiz der Gründer der Universität von Chicago, so dass sich der Einsatz für diese Schule in Grenzen hielt. Positiv gesagt: Sie war in hohem Masse selbsttragend. Dewey musste Geld sammeln und für ein ausreichend hohes Spendenaufkommen sorgen, ohne dass die Schule das erste Jahr nicht überlebt hätte. Die Universität zahlte ihm zunächst nur eine Anschubfinanzierung von nicht mehr als \$1.000, und dies auch nicht in bar.³

³ Die \$1.000 wurden mit den Gehältern von Graduiertenstudenten verrechnet, die an der Schule unterrichteten (Camp Mayhew/Camp Edwards 1936, S. 12).

Die Schule stand seit ihrer Eröffnung und besonders nach ihrer Konsolidierungsphase im Mittelpunkt zahlreicher Diskussionen und wurde mit einem dezidierten Reformkonzept berühmt. Sie zog ein akademisches Publikum an, das an Reform der Schulen interessiert war und hier das Musterbild sah oder sehen wollte. Zudem interessierten sich viele vor allem der jüngeren Lehrkräfte für den Versuch, der die Profession der Lehrerinnen und Lehrer vor einige Herausforderungen stellte. Das Unterrichtsprinzip, für stabile Lernfortschritte durch eigene Aktivitäten der Kinder wie „Entdecken“ oder „Herausfinden“ sorgen zu können, klang allzu praxisfern und war doch für viele ein faszinierender Gedanke. Man konnte hier in Augenschein nehmen, wie eine neue Theorie umgesetzt wurde.

Die vorliegenden Bilddokumente der Laboratory School zeigen tatsächlich Orte des „praktischen Lernens“ und der „aktiven Kinder“. Man sieht nicht, dass Kinder im konventionellen Sinne „unterrichtet“ werden, vielmehr sieht man, dass und wie sie selbstständig tätig sind. Jungen und Mädchen arbeiten zusammen, Klassenzimmer sind Ateliers oder „shops“, und die Kinder sind damit beschäftigt, selbst etwas herauszufinden oder herzustellen. Die Bilder geben natürlich keine Auskunft, wie weit das die Normalform des Lernens gewesen ist. Man sieht jedenfalls keine Lehrkräfte, die vor einer Klasse stehen und sie auf möglichst normierte Weise unterrichten.

- Zeitgenössisch hiess das „lock-step-teaching“ - alle Kinder lernen zur gleichen Zeit dasselbe.
- Diese Form ist einem Lernsetting gewichen, in dem die Problemorientierung Vorrang hatte.
- Der Unterricht ist nicht auf eine Lehrperson zugeschnitten und wird so auch nicht von ihr allein methodisch gelenkt.

Nimmt man die vorliegenden Dokumente ernst, dann ist von einem selbsttätigen Lernen auszugehen, das von den Fragen und Bedürfnissen der Kinder ausgeht. Sie verbinden Lernen mit praktischer Einsicht und Nutzen. Das war an der Wende zum 20. Jahrhundert für Primarschulen höchst ungewöhnlich. Die Laborschule hatte viele hundert Besucher, es gab in jeder Woche eigene Besuchstage und in den Klassenzimmern standen Sessel für die Besucher bereit, die stets willkommen waren und den Stand eines Experiments erleben sollten.⁴

Die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sollte verbunden werden mit der Öffnung ins Leben, also der Erfahrungsräume ausserhalb des konventionellen Unterrichts, der auf Bücher ausgerichtet war. Deweys Schule sollte mehr sein als nur eine Unterrichtsanstalt, sie sollte sich an den Erfahrungen der Gesellschaft orientieren und auf eine Handlungspraxis hin ausgerichtet sein. Das verlangte ein *aktives* Kind, das sich in verschiedenen Situationen bewegen und zurechtfinden kann. Auf diese Idee kamen natürlich auch schon frühere Schulreformer, ohne die Bedingungen einer Universitätsschule vorzufinden, die die neue Praxis frei von Traditionen ausprobieren konnte, wenngleich geplagt von ständigen Finanzierungssorgen.

⁴ Einer der Besucher war Abraham Flexner (1866-1959), der Dewey Jahrzehnte später schrieb, wie sehr ihn dieser Besuch inspiriert habe (Brief vom 19. Oktober 1949). Flexner gründete 1917 mit Geldern der Rockefeller-Stiftung die Lincoln School in New York, die zur Vorzeigeschule der gesamten progressiven Pädagogik avancierte.

Parallel dazu änderte sich auch die Literatur über Kinder. Die amerikanische Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin⁵ veröffentlichte 1892 in der Publikumszeitschrift *Scribner's Magazine* wohl den ersten Artikel über die Rechte des Kindes.⁶ Kate Wiggin war seinerzeit eine der bekanntesten Kinderbuchautorinnen im englischen Sprachraum. Sie kam ursprünglich aus der Kindergartenbewegung und hatte 1878 mit hohem persönlichen Einsatz den ersten freien Kindergarten in San Francisco eröffnet. Der Silver Street Free Kindergarten war für die Kinder der Arbeiter gedacht und konnte kostenlos besucht werden. Es war der erste seiner Art an der gesamten amerikanischen Westküste. Die Kinder kamen aus einem nahegelegenen Ghetto, das „Tar Flat“ genannt wurde und als gesetzlos galt.

- Der Artikel über *Children's Rights* fragt eingangs, wem ein Kind gehört, den Eltern, der Gesellschaft oder sich selbst.
- Die Rechte der Eltern, heisst es, sind grenzenlos, für die der Kinder fehlt dagegen jeder Standard (Douglas Wiggin 1892, S. 242).
- Die Gesellschaft schreitet nur ein, wenn es seitens der Eltern zu Übergriffen kommt, die nicht zu übersehen sind.
- „But society does nothing, can do nothing, with the parent who injures the child's soul, breaks his will, makes him grow up like a liar or a coward, murders his faith!” (ebd., S. 243).

Dann heisst es deutlich: Wenn sich Eltern nur auf ihr „Recht“ berufen, mit ihrem Kind machen zu können, was sie wollen, dann seien sie „unmögliche Eltern“ (ebd.). Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm eigene und angemessene Kindheit.

- „There is no substitute for a genuine, free, serene, healthy, bread-and-butter childhood” (ebd., S. 244).
- Nur darauf kann das Leben der Erwachsenen aufbauen, dieses Leben setzt den relativen Freiraum der Kindheit voraus.
- „The child has a right to a place of his own, to things of his own, to surroundings which have some relation to his size, his desires, and his capabilities” (ebd., S. 246).

Die Bedingung dafür ist, dass Erwachsene nicht glauben, ihre Kinder seien „too good“ oder gar besser als sie selbst. Zu dieser Idee des pädagogischen Treibhauses heisst es knapp: „Beware of hothouse virtue“ (ebd., S. 247). Das Kind hat wohl ein Recht auf Vorbilder - „to expect examples“ -, aber es hat auch ein Recht auf den eigenen Weg, etwas, das die Eltern im Umgang mit den Kindern lernen müssen, ohne dass dies in einem schulischen Curriculum vorgesehen wäre (ebd., S. 247/248).

⁵ Kate Douglas Smith (1856-1923) stammte aus Philadelphia, ihre Eltern waren Einwanderer aus Wales. Die Tochter absolvierte die Abbott Academy in Massachusetts, bevor sie an die Westküste ging. In den achtziger Jahren gründete sie zusammen mit ihrer jüngeren Schwester Nora A. Smith (1859-1934) ein Kindergartenseminar. Kate Smith veröffentlichte 1883 ihr erstes Kinderbuch *The Story of Patsy*, dem zahlreiche andere folgten. 1881 hatte sie Samuel Bradley Wiggin geheiratet, mit dem sie nach New York ging. Hier war sie mehrere Jahre lang Vizepräsidentin der New York Kindergarten Association. Nach dem Tod ihres Mannes im Jahre 1889 heiratete sie in zweites Mal. Kate Douglas Wiggin starb ohne eigene Kinder in der englischen Grafschaft Harrow nach Fertigstellung ihrer Autobiographie, die als *My Garden of Memory* 1923 veröffentlicht wurde.

⁶ *The Rights of Infants* hiess ein revolutionäres Pamphlet, das der Chartist Thomas Spence (1750-1814) am Ende des 18. Jahrhunderts in London veröffentlichte. Es ging dabei aber nicht eigentlich um „Rechte“ der Kinder, sondern darum, dass auch arme Mütter imstande sein müssen, ihre Kinder zu ernähren und zu erziehen.

Hinter dieser These steht die Erfahrung des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dass sich Erziehung und Schule zu ihrem Vorteil verändern lassen und dass Fortschritt sowohl in der Familie als auch in der Schule möglich ist. Ein neues Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das den Kindern Rechte einräumt und sie nicht einfach als Objekt der Erziehung ansieht, entstand allerdings nicht über Nacht und setzte sich als gesellschaftliches Leitbild auch zunächst nur in der akademischen Mittelschicht durch. Die Grunderwartung geht dahin, dass beide Seiten, Kinder wie Erwachsene, daraus Vorteile ziehen können und dass in der Beziehung eine Balance entsteht, die Interessen immer wieder ausgleichen und Probleme lösen kann.

Eine typische Aufgabe ist, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung Empathie für ihre Eltern lernen müssen, wenn die Beziehung Bestand haben soll. Die Qualität hängt davon ab, wie die Prozesse gestaltet und ob immer neue Anknüpfungspunkte gefunden werden. Umgang mit Rückschlägen gehört ebenso dazu wie die Reaktion auf Erfolge, sie verlangt Wechselseitigkeit und so Ausgleich, der unterschiedliche Ausgangslagen kennt. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen und das gilt auch umgekehrt. Die Frage ist, wie man dann lernt, zum beiderseitigen Vorteil miteinander auszukommen, womit ich nicht sage, dass beide Seiten gleich sind.

Das kann man eine liberale Sicht auf Erziehung nennen. Sie kulminiert in der *Convention on the Rights of the Child*, die November 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen in New York beschlossen wurde. An Kate Douglas Wiggin wurde dabei nicht erinnert, ihr bahnbrechender Artikel rund hundert Jahre zuvor war vergessen und er kommt auch in der Sekundärliteratur nicht vor. Dabei folgt die Konvention den Vorgaben von Kate Wiggin:

- Das Kind gehört sich selbst, es hat ein Recht auf Kindheit frei von Diskriminierung.
- Das Kind hat ein Recht auf eine kindgerechte Umgebung, auf Fürsorge und ein sicheres Zuhause.
- Das Kind hat ein Recht auf Gesundheit, Bildung und Freizeit.
- Die Kindheit ist ein Freiraum, der die Kinder vor Gewalt und Ausbeutung schützt.
- Der Wille des Kindes ist bei allen Entscheidungen, die das Kind betreffen, zu berücksichtigen.

Diese liberale Sicht heisst auch, dass sich die Eltern die Erziehung ihrer Kinder zutrauen und in der Erwartung handeln, dass sie Erfolg haben können. Sie setzen nicht auf Therapie oder auf die Rhetorik von Ratgebern und sie lassen sich auch nicht einreden, dass sie angesichts der Umstände zum Scheitern verurteilt sind. Die liberale Sicht war lange umkämpft und sie steht auch heute wieder in der Kritik, aber sie hat sich in der pädagogischen Kultur durchgesetzt, und zwar längst bevor es die Achtundsechziger gab. Der Grund war einleuchtend. Die Erziehung musste Abstand gewinnen von den früheren Techniken der Disziplinierung, wenn sie zugleich human und erfolgreich sein wollte. Wer also heute „mehr Disziplin“ fordert, sollte vor Augen haben, was historische Praxis war.

Körperstrafen dienten, wie amerikanischen Studien nachweisen, noch im 20. Jahrhundert der „Austreibung des Teufels“ (Straus 2001). Vorausgesetzt war das sündige Kind. Jahrhundertlang teilten viele Eltern und die Obrigkeit diese Annahme, entsprechend war die Erziehung. Kinder galten als bedrohte Wesen, die sich leicht mit der Sünde infizieren konnten, wenn nicht ohnehin von der Erbsünde ausgegangen wurde. Vergehen waren nicht

einfach Regelverletzungen, vielmehr wurden sie verstanden als Manifestationen des Charakters, den nur harte Strafen korrigieren konnten. Der Sinn der Züchtigung war die komplette Unterwerfung der Kinder unter die pädagogischen Gewalten, was lediglich den Effekt hatte, das Gegenteil von dem zu bewirken, was die pädagogische Absicht war (Abbott 2005, S. 204ff.).⁷

Das Blossstellen von Schülern vor der Klasse mit Eselsmützen war ebenso üblich wie sinnlose Strafarbeiten oder das endlose Abschreiben einzelner Merksätze. Warum man einen Satz, der mit „ich soll nicht“ beginnt, besser lernt, wenn man ihn hundertmal schreibt statt einmal, blieb das Geheimnis der Lehrkräfte. Sie achteten darauf, dass der letzte Satz in der gleichen Schönschrift geschrieben wurde wie der erste. Sonst konnte die Prozedur von vorne beginnen. In der Selbstdarstellung des Lehrerstandes spielte die Rute lange Zeit eine entscheidende Rolle, weil sie das Symbol der Macht war. Die Strafpraxis in den Schulen ist wie gesagt immer wieder karikiert worden. Aus den Karikaturen kann man schliessen, welches die Formen der Strafen gewesen sind und so auch, was die Kinder und Jugendlichen erdulden mussten. Seien wir froh, dass das Geschichte ist.

Literatur

Abbott, J.: *Gentle Measures*. Ed. by P.D. Sporer. VChester, NY: Anza Publishing 2005.

Bueb, B.: *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List Verlag 2007.

Dewey, J.: *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Mit einer Einl. neu hrsg. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.

Douglas Wiggin, K.: *Children's Rights*. In: *Scribner's Magazine* Vol. XII (1892), S. 242-248.

Neill, A.S.: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Das Beispiel Summerhill* Übers. v. H. Schroeder/P. Horstrup. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1969.

Oelkers, J.: *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.

Straus, M.A.: *Beating the Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Children*. Second Edition. Piscataway, N.J.: Transaction Publishers 2001.

Ueber die Klagen vieler Schullehrer, dass bei der Schuljugend der Hang zur Ungebundenheit in unseren Tagen stärker, denn früher sei. In: *Allgemeine Schulzeitung* Nr. 134/135 (1834), Sp. 1097-1100, 1113-1116.

⁷ Der Kinderbuchautor Jacob Abbott (1803-1879) stammte aus Maine und graduierte 1820 am Bowdoin College. Er studierte anschliessend am Andover Theological Seminary und war kurze Zeit Hauslehrer. Von 1825 bis 1829 war er Professor für Mathematik und Naturphilosophie am Amherst College. 1826 wurde er als Pastor für die Hampshire Association ordiniert. 1829 gründete Abbott die Mount Vernon School for Young Ladies in Boston und leitete danach auch die die Mount Vernon School for Boys in New York. 1832 erschien Abbotts erstes Buch *The Young Christian; or, A Familiar Illustration of the Principles of Christian Duty*. 1835 wurde Abbott Pastor an der kongregationalistischen Kirche von Roxbury und schrieb sein erstes Kinderbuch, das die „Rollo-Reihe“ eröffnete, in der insgesamt 14 Bände erschienen. Der erste hiess *The Little Scholar Learning to Talk. A Picture Book for Rollo*.