

# Inhalt

Schluß mit Schule? ein Vorwort von Matthias Kern	9
1. Steter Tropfen höhlt den Stein... Könnten diese Zeilen das Recht, sich frei zu bilden, eröffnen?	13
2. Von welchem Menschenbild gehen wir aus?	25
3. Sich-Bilden: Was heißt es?	47
4. Einiges zur Geschichte der Schule...	65
5. Freiheitlich-demokratischer Staat?	93
<i>Exkurs 1: Bildung statt Schule!</i> - ein Pamphlet	107
6. Nie sollst du mich befragen... nie sollst du hinterfragen... Vom Wesen der Tabus	117
7. Läßt sich die Institution Schule beschreiben? ein theoretisch einseitiger Versucheiner Annäherung	127
<i>Exkurs 2: Wem dient Bildung?</i> eine laute Reflektion über Bildung und Ethik	151
8. Reformieren, Renormieren... ... oder raus aus den „Schulen-Fallen“?	159

<i>Exkurs 3: ein kleiner Ausflug..</i>	177
9. Unterwegs von diesem Ufer zu jenen Horizonten...	179
<i>Exkurs 4: Gründe für eine Schulverweigerung</i>	193
10. Was heißt hier ‚utopisch‘? von der utopischen Schule - und der Wirklichkeit unserer Visionen	197
Bibliographie	219

# Schluß mit Schule?

ein Vorwort von Matthias Kern

Daß mit der Schule nicht alles zum Besten steht, ist allgemein bekannt. Aber deswegen gleich mit der Schule an sich Schluß machen? Muß nicht eher versucht werden, die Schulen zu verbessern, eventuell reformierte oder alternative Schulen zu gründen? Sich also für die bessere Schule stark machen, die den eigenen pädagogischen Idealen gerecht wird?

Schluß mit Schule: Versinkt dann nicht alles im Chaos? Es ist durchaus nachvollziehbar, daß eine solche Forderung Bedenken, Befürchtungen und Ängste hervorruft; oder vielleicht die Sorge, wozu es führen würde, mit der Schule Schluß zu machen. Da tauchen Bilder auf wie: Dann würde kein junger Mensch mehr etwas lernen! Dann gehen Bildung und Kultur völlig verloren! Dann breiten sich Egoismus, Massenarbeitslosigkeit und Gewalt aus! Dann brechen Gesellschaft und Staat zusammen! Dann bricht Chaos aus!

Es wird – gerade in Deutschland? – viele Menschen geben, für die eine solche Forderung schlicht inakzeptabel ist: Vielleicht erahnen sie, daß die Umsetzung dieser Parole zu gesellschaftlichen Veränderungen führen würde, die nicht vorhersehbar sind und allein schon deswegen als erschreckend empfunden werden. Da also Schule und Schulzwang nicht angetastet werden dürfen, kann, ja muß diese Forderung getrost als „utopisch“ disqualifiziert und beiseite gelegt werden. Von ein paar Reformansätzen abgesehen bleibt alles beim Alten...

Aber damit würde – fälschlicherweise und fatalerweise – Lernen mit Schule, Bildung mit Schule, Kultur mit Schule, Gesellschaftsfähigkeit mit Schule gleichgesetzt.

Deshalb ist die von Bertrand Stern erhobene Forderung nicht aus der Luft gegriffen, sondern wohlüberlegt. Er hat sich seit Jahrzehnten mit Schule, mit ihren Ordnungssystemen und mit dem ihr zugrunde liegenden Menschenbild beschäftigt und hierbei Gedanken von Ivan Illich, John Holt, Ekkehard von Braunmühl und anderen fortgeführt. Welche unausgesprochenen und unangetasteten Annahmen und Konzepte unserer Kultur und insbesondere der Schule zugrundeliegen, machten mir die vielen mit Bertrand Stern erlebten und geführten Diskussionen sehr deutlich. Seine Überlegungen und die daraus abgeleiteten Forderungen erscheinen vielen Menschen zu radikal. Dennoch wird in der vorliegenden Analyse klar: Aus der ernstgemeinten Schulkritik lassen sich keine Reformen ableiten, denn Reformen sind ungeeignet, das ideologische und strukturelle Problem der Schule zu lösen. Und: Bertrand Sterns Forderung ist letztlich die logische Konsequenz aus der Haltung, junge Menschen als eigenständige Persönlichkeiten ernstzunehmen, indem insbesondere ihre Rechte und ihre Menschenwürde respektiert und geachtet werden.

Bildung ohne Schule scheint für die meisten Menschen in Deutschland wohl noch kaum vorstellbar. Sie halten Lernen ohne die schulüblichen Rahmenbedingungen wie Lehrpläne, Stundenpläne, Unterricht und Noten für undenkbar. Somit tragen sie dazu bei, die Schule – oder genau genommen: den Schulzwang – zum Dogma zu erheben. Viele Eltern und insbesondere viele Bildungsexperten glauben sogar, daß dies gesetzlich so verankert und unabänderlich sei und sein müsse. Schulzwang wird als Tabu gehegt.

Die derzeit in Deutschland geltenden Regelungen zur Schulpflicht sind in ihrer Tragweite nahezu einzigartig in Europa. Eine staatliche Behörde bestimmt mit Hilfe von Schulen und Lehrplänen, wo sich praktisch ausnahmslos alle jungen Menschen einen großen Teil ihrer Zeit aufhalten, womit sie sich beschäftigen und worüber sie nachdenken sollen. Diese massive Einschränkung der natürlichen und gesetzlichen Rechte junger Menschen, etwa ihres Rechts auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, bedingt, daß sie der Schule sogar zwangsweise zugeführt werden können: Die eigentlich als selbstverständlich zu betrachtende Möglichkeit, sich zu

Bildung in anderer Weise als durch den Besuch einer Schule zu entscheiden, wird unterbunden. Und wenn Eltern ihre „minderjährigen“ Töchter und Söhne ernstnehmen und solche Entscheidungen ihrer Kinder hinsichtlich deren Lebens und deren Bildung akzeptieren, müssen sie – wie ich aus eigener Erfahrung weiß – mit Geldbußen und weitergehenden staatlichen Zwangsmaßnahmen rechnen. Mit Maßnahmen, die eher einen repressiven Staat kennzeichnen als einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft würdig sind.

Zwei unserer Söhne hatten sich im Jahr 2001 im Alter von 11 und 14 Jahren entschlossen, nicht mehr zur Schule zu gehen und sich stattdessen selbstbestimmt zu bilden. Wir akzeptierten diese Entscheidungen, was – wie vorhersehbar – zu Auseinandersetzungen mit den Schulbehörden führte. Ein Freund berichtete uns von einem Vortrag Bertrand Sterns und empfahl uns, mit ihm Kontakt aufzunehmen. Es entwickelte sich eine immer noch andauernde, intensive Zusammenarbeit, die sowohl Vorträge, Seminare und ausführliche Diskussionen als auch die gemeinsame Arbeit an Schriftsätzen umfaßt. Die Gespräche mit Bertrand Stern halfen uns einerseits, die verschiedenen, immer wieder diskutierten Ansätze wie Alternativschulen oder „Schule zuhause“ zu analysieren und zu erkennen, daß solche Ansätze den Respekt vor der Würde des Menschen und den Rechten der betroffenen Personen letztendlich nicht gewährleisten können. Andererseits stand uns Bertrand Stern in unseren jahrelangen Auseinandersetzungen zur Frage der Schulpflicht mit Ämtern und Gerichten bis hin zum Bundesverfassungsgericht und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte zur Seite. Die in unseren Diskussionen gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der „Beschulung“ hatten deutliche Einflüsse auf unser Menschenbild und auf unsere Vorstellungen vom angemessenen Miteinander mit jungen Menschen. Diese Erkenntnisse und Vorstellungen bilden auch die Grundlage unserer juristischen Position.

Menschen sind von Natur aus neugierige, soziale Wesen. Gerade weil das Lernen und die Kontaktsuche zu anderen in ihrer Natur liegen, besteht wirklich keine Notwendigkeit, sie hierzu zu zwingen – zumal Schule und Schulzwang die ihnen zugeschriebene und ihrer Rechtfertigung zugrundeliegende Aufgabe in weiten Teilen nicht erfüllen. Schulpflicht und

Schulzwang müssen hinterfragt werden. Denn die bisherigen Beobachtungen belegen, daß Schluß mit Schule eben nicht Schluß mit Lernen, Schluß mit Bildung oder Schluß mit Gesellschaftsfähigkeit bedeutet! Die zahlreichen Erfahrungen in verschiedenen Ländern, die beispielsweise Olivier Keller exemplarisch dokumentiert, zeigen eher das Gegenteil: Ein Verzicht auf Bevormundung durch Schule und Lehrpläne führt dazu, daß sich die Anlagen, Interessen und Fähigkeiten der Menschen frei entfalten können – nicht nur zum Wohle des Einzelnen, sondern zum Wohle der ganzen Gesellschaft. Wenn andere Bildungsformen zugelassen werden, entwickeln sich bisher ungeahnte Lernmöglichkeiten, neue Lernräume und freiheitliche, selbstorganisierte Lerngemeinschaften, in denen – wortwörtlich – ungezwungenes Lernen stattfindet. Oft wird hierbei auch die in unserem Bildungssystem übliche – meines Erachtens unsoziale und unnatürliche – Trennung nach Altersstufen überwunden. In diesem Sinne könnte das vorliegende Buch dazu beitragen, Möglichkeiten einer lebendigen, menschlichen Bildung zu eröffnen.

Matthias Kern

## 2. Von welchem Menschenbild gehen wir aus?

*Ja, sind die denn verrückt, diese Erwachsenen, daß sie unsere Jüngsten in einem Alter in die Schule schicken wollen, da sie doch so viel zu lernen haben?*

Ausspruch einer Himalaja-Bewohnerin anlässlich der Einführung der Schule  
Quelle leider unbekannt!

Traditionell und zivilisationstypisch wird der Mensch als Mängelwesen betrachtet, welcher der Sozialisierung und der Führung bedürfe: So formulierte ein in den achtziger Jahren des 20. Jh. bekannter Erziehungswissenschaftler, der Konstanzer Professor Dr. Wolfgang Brezinka, sehr klar die Ziele der Erziehung:

*„Manche nennen dieses Erziehungsziel auch ‚Bereitschaft zur Selbsterziehung‘, zur ‚Selbstbeherrschung‘ oder zur sittlichen ‚Arbeit an sich selbst‘. Es ergibt sich aus der Tatsache, daß der Mensch von Natur aus triebhaft, gierig, egoistisch und hemmungslos ist. Er ist auf Zucht, Disziplinierung, auf Kontrolle angewiesen: auf soziale Kontrolle durch eine Gemeinschaft und ihre Lebensordnung, aber auch auf Selbstkontrolle. Er lernt schon früh, daß es Böses gibt - nicht nur in der Außenwelt, sondern auch im eigenen Denken, Wollen und Handeln.“[1]*

Sollte jemand mir an dieser Stelle entgegen wollen, diese Aussagen kennzeichneten allenfalls die 70er Jahre, so kann ich dem nur zustimmen

---

1 Wolfgang Brezinka, *Erziehungsziele in der Gegenwart - Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen*; (Auer) Donauwörth 1984 (S. 37f); bereits zitiert in: Bertrand Stern: *Schule? - Nein danke! Für ein Recht auf freie Bildung* in: Kristian Kunert (Hrsg): *Schule im Kreuzfeuer - Auftrag - Aufgaben - Probleme; Ringvorlesung zu Grundfragen der Schulpädagogik an der Universität Tübingen*; (Baltmannsweiler: Schneider-Verlag) Hohengehren 1993 (S. 34f)

- und hinzufügen: Offensichtlich ist die Pädagogik inzwischen um einiges dümmter und schlimmer geworden. Wie kommt es, daß der ehemalige Leiter der Salem-Schule, Bernhard Bueb, mit seinem Buch „Lob der Disziplin“ zu solchem Erfolg gelangt? Wie kommt eine Kultusministerin dazu, sich darüber zu freuen, daß wir endlich zu erzieherischen Werten der 50er Jahre zurückgekehrt seien? Doch auch diese Frage: Daß deutsche Erzieher es zu solchen Blüten bringen, mag ein Spiegel eines krankhaften Menschenbildes sein; was drückt es aber über unsere Zeit aus, daß sie damit auf eine so positive Resonanz stoßen?

Die scheinbare Komplexität des Daseins zwingt ihm Krücken auf, die ihm zu seinem - von außen, von Fremden diktierten - Wohl verhelfen sollen; überlebensfähig scheint er nur mit den Segnungen der Politik, der Wirtschaft, der Versorgung mit technischen Energien, der Medien, der Medizin, der Verkehrsmittel, der Nahrungsindustrie, der Werbung, der Renten, der Touristik...

... und er benötigt - im Sinne der Not! - dringend ein Mittel, das ihn zumindest äußerlich als erfolgreiches Mitglied der Gesellschaft auszeichnet: das Geld soll seine Arbeitsleistung honorieren, durch das er nach Anerkennung giert und strebt. Deshalb wird alles dem Symbol Geld unterworfen und bekommt dieses Geld immer wahnhaftere Züge in Gestalt des teuflischen, spiralartigen Kreislaufes: Arbeit → Geld → Konsum → Müll → Arbeit... Der Gradmesser dieses Wahns heißt dann „Bruttoinlandsprodukt“. Was uns sogar mit Stolz erfüllen soll, symbolisiert in Wirklichkeit die Verfremdung der Person zum Arbeitstier oder, allgemeiner, zum Objekt, das sich lebenslang wird als Wohlerzogener verhalten müssen und „freiwillig“ verhalten wollen.

Um jene Wohlerzogenheit besser zu kennzeichnen, hier zunächst ein paar deutliche Zitate:

Daß Erziehung eine tiefwurzelnde Säule der Zivilisation symbolisiert, verdeutlicht schon ein wichtiger Satz des „alten Griechen“ Menander (342-291):

*„Wer nicht geschunden wird, wird nicht erzogen!“*

Martin Luther (1483-1546) bewegt sich in dieser Tradition, als er in seiner Bibelübersetzung formulierte:

*„Wer sein Kind liebt, der züchtigt es... Wer seine Rute schont, der haßt seinen Sohn!“*

Auf demselben Resonanzkörper klingen auch Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

*„Jung verzogen, alt verbogen;  
jung gebogen, wohl gezogen.“*

und der „Vater der Aufklärung“ Immanuel Kant (1724-1804), der, bei allem Anspruch der Mündigkeit der Person, dennoch meinte:

*„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“*

Zur weiteren Verdeutlichung von Erziehung einige von meinem Freund Bernd Sensenschmidt gesammelte Zitate:

*„Ohne Erziehung zum Gehorsam ist keine Bildung zu einem charakterfesten Menschen, zu einem Manne denkbar.“ (Adolf Diesterweg)*

*„Auf eine Kurzformel gebracht, versteht sich Erziehung als Einwirkung auf das Individuum mit dem Zweck der Veränderung seiner Eigenschaften, Haltungen und Einstellungen, Verhaltensweise und Fähigkeiten.“ (Niermann 1980)*

*„Die gestaltende Aufgabe der Erziehung wird besonders in der wörtlichen Erklärung des Begriffs angesprochen. Abgeleitet wird Erziehung aus dem Wortstamm ‚Zucht‘, ‚ziehen‘. Ziehen bedeutet: Auf etwas unter Anwendung einer Kraft derart einwirken, daß es von einer Lage oder Befindlichkeit in eine dem Einwirkenden irgendwie näherseiende andere, bessere oder richtigere, erwünschter erscheinende gebracht wird.“ (Weinschenk, 1978)*

*„Erzieherisch ist es ja so überaus wichtig, das Kind dazu zu bringen, daß es schließlich selber will, was es den Bildungsintentionen nach soll.“ (Geißler, 1969)*

*„Erziehen kann man einen Menschen zu einem guten Bürger, zu einem tapferen Soldaten, zu einem frommen Juden, Katholiken, Protestanten, Atheisten, ja sogar zu einem frommen Psychoanalytiker, nicht aber zu einem lebendigen und freien Menschen.“ (Miller, 1981)*

Welches Ergebnis zeitigt eine solche Tradition, welche Erziehung als „normal“, als selbstverständlich betrachtet? Drei sich bedingende Schritte möchte ich exemplarisch aufzeigen:

1. Wird, wer früh daran gewöhnt wurde, Objekt der Erziehung, also „Zögling“, zu sein, nicht logischerweise dazu neigen, dieses Beziehungsmodell zu reproduzieren: etwa in Gestalt des folgsamen Bürgers? Was ihn kennzeichnet, ist eine subtile Infantilisierung, für die ich bewußt die typologisierende Bezeichnung „Spießbürger“ („bourgeois“) wähle - um ihn abzuheben vom „freien Staatsbürger“ („citoyen“)! Weshalb?
2. Diese „folgsamen Kinder“, insbesondere wenn sie zu einer - sich gewohnheitsmäßig selbst entmündigenden - „Masse“ werden, neigen oftmals dazu, an die Stelle der einstigen Autorität des Vaters später eine Autorität von „Vater-Staat“ zu fordern: Wie oft sind, insbesondere bei Krisen, Forderungen zu vernehmen, der autoritär durchgreifende Staat solle endlich eine politische Führerrolle als befehlender Vaterersatz spielen!
3. Wenn es das Gesellschaftsmodell und den Staat kennzeichnet, daß sie nicht getragen werden von freien Bürgern („citoyens“), die ihre Freiheit und Würde gegenüber jedweder staatlichen - oder anderen - Gewalt verteidigen, sondern von angepaßten, wohlherzogenen Bürgern, die sich der Autorität unterwerfen wollen, damit diese Gewalt sie von der unerträglichen, nicht zu verantwortenden Last der mündigen Freiheit „entlastet“, „befreit“, erlöst, so kann dieses (dichotome) Gesellschaftsmodell wohl nicht anders denn als autoritär, ja als faschistoid bezeichnet werden.

An diesem gewiß extremen Beispiel hoffe ich zugleich verdeutlichen zu können, weshalb ich den Begriff „Erziehung“ - sowie „Pädagogik“ als deren vermeintliche Theorie - für unvereinbar halte mit jenem der „Freiheit“ - insbesondere hinsichtlich der Autonomie und Würde der Person!

\* \* \*

Doch halt! Gab es nicht, als vor fünfhundert Jahren die Moderne ausbrach, eine wichtige Entdeckung: die der Person? Und mündeten die Erkenntnisse aus Gewalt und Mißtrauen nicht, nach 1945, in ein Bekenntnis zur Person als einem Ich, einem Subjekt? Welche andere Bedeutung kommt der freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu, wenn nicht gerade die ethische Forderung, die Person als freies, selbstbestimmtes, würdevolles Wesen zu respektieren?

Logischerweise wirkt sich dies vielfältig aus: auf Lebenskonzepte und Erwartungen von anderen oder auf Forderungen an andere, auf die sozialen, kulturellen, ökologischen Beziehungen, die sich zwischen Person und Umfeld spinnen...

Subjekt oder Objekt?

Welch ethische Herausforderung an uns, daß wir uns zu Beginn des dritten Jahrtausends dieser zwei Traditionsstränge, deren Erben wir sind, bewußt sein müssen! Sehen wir den Menschen als Subjekt, das heißt als potentes, freies Ich, als Staatsbürger („citoyen“)? Oder als Objekt, das heißt als Mängelwesen, als Zögling, als Spießbürger („bourgeois“)? Je nach dem, ob wir uns qualitativ für das eine oder das andere entscheiden, werden wir

- entweder an den tradierten Normen der bürgerlichen Existenz kleben wollen - es sei mal dahingestellt, ob die bloße Angst vor der Freiheit, vor dem Leben, vor dem Neuen so stark sein kann, daß die ziemlich eindeutigen Hinweise auf die zivilisatorischen Sackgassen weiterhin ignoriert werden können;

- oder aber uns für die demokratisch eingebettete Freiheit und Würde der Person einsetzen; hierfür könnte uns die Verfassung als brauchbares Instrument nutzen, das dem Leben, dem Menschen dient.

Vorneweg: die Konsequenz dieser Unterscheidung ist einmal ein schulisch zwangsbeglücktes Objekt, ein andermal ein sich frei bildendes Subjekt als Träger und Präger einer blühenden „Landschaft der freien Bildung“ [2].

Da sich hier ein naheliegendes Mißverständnis einschleichen könnte, erlaube ich mir vorbeugend ein Zitat aus meinem Vortrag: „Freiheit auf Rezept? - Kritisches über freiheitsberaubende Ratgeber“; darin wies ich insbesondere darauf hin, das Objekt stehe als Typus

„...sowohl für die subtile Verdinglichung der Person, die sich nur als zu erfüllende Rolle betrachten soll; wie auch für deren Bereitschaft, sich zum Objekt degradieren zu lassen.“

Deshalb betonte ich:

„Allerdings: Niemand *ist* ein Objekt - aber jeder Mensch *ist und bleibt* ein Subjekt. Hier trifft also der so naheliegend erscheinende, polare Gegensatz, der bei schwarz/weiß oder naß/trocken gelten mag, nicht zu. Wenn jemand, aus welchen biographischen, soziokulturellen oder anderen Gründen auch immer, die Rolle des Objekts annimmt und spielt: diese Objekt-Rolle ist im Äußerlichen verankert, ist Schminke, Maske, allenfalls Strategie. Diese scheinbar gewordene ‚zweite Natur‘ wird niemals die erste, eigentliche, eigene, wahrhaftige Natur entthronen, vernichten können.

Daher ist es trefftiger zu sagen, daß bestimmte Personen sich als Subjekte den Herausforderungen des Lebens annehmen, sich ihnen stellen, selbst wo dies unangenehm, mühsam erscheint; sie haben erkannt, daß die Diskrepanz von Normen und Wirklichkeit eine unsäglich widersinnige Abwärtsspirale ist. Und daß andere Personen sich daran gewöhnt haben, in einem großen Lebensdrama eine Objekt-Rolle zu spielen und bemüht sind, diese Rolle immer

---

2 Aus gegebenem Anlaß weise ich darauf hin, daß ich von „blühenden Landschaften“ sprach lange bevor ein deutscher Bundeskanzler sich diese Redewendung in bezug auf die ehemalige DDR und die sog. „Neuen Bundesländer“ aneignete!

weiter zu vervollkommen. Obschon sie alle Erkenntnisse einer möglichen  
 Lüge mit aller Gewalt verhindern müssen: Subjekte sind sie dennoch!“

Wie kommt es zur Verfremdung vom Subjekt zum Objekt? Durch einen langwierigen Prozeß, gemeinhin als „Erziehung“ - oder in neuerer Sprache: „Sozialisation“ - bezeichnet. Die Erziehung soll, durch gewisse Glaubenssätze, welche manipulativ eine Schwächung bewirken, gewährleisten, daß sich das Objekt in eine - im doppelten Sinne: - angenommene Ohnmacht gedrängt fühlt und nicht versucht, aus der Wohlerzogenheit auszubrechen; erfolgreich ist diese Manipulation, wenn das potentielle Subjekt für sich und vor sich entscheidet, seine ungeahnten Potentiale zu leugnen und den Weg des infantil-entfremdeten Objekts einzuschlagen, statt sich als bewußtes Subjekt zu fühlen und zu verhalten.

Diese Manipulation („Alle Erziehung ist nur Handreichung zur Selbsterziehung“ meinte der Universitätspädagoge Eduard Spranger [1882-1963]) muß „naturgemäß“ früh einsetzen, weshalb die Erziehung (oder Sozialisation) einen Menschentyp (be)trifft, der ob seiner Jugend als ihrer in besonderer Weise bedürftig gilt: das KIND. Nachfolgend nun sieben Merkmale der Typologie „KIND“ [3], die für unser schulisches Thema bedeutsam sind:

1. **Das Kind:** Zunächst: ein Neutrum! Artikuliert dieses Neutrum, daß dieses engelgleiche Wesen sozusagen Träger der Unschuld ist? Allerdings hat es weitreichende Folgen, diese Fiktion mit symbolischer Funktion zu erschaffen: für den betroffenen jungen Menschen, für seine Mitmenschen und für die gesamte Gesellschaft. Bei solcher „Privilegierung“ geht es nicht um eine Hervorhebung: Solche „Auserwähltheit“ mochte beispielsweise Jesus meinen, indem er an zahlreichen Stellen das Kind als Vertreter des Lebendigen und Potenten darstellt - im Gegensatz zur Erwachsenenheit. Eine seiner markanten Aussagen will ich zitieren: „Wenn ihr

---

3 s. hierzu auch: Bertrand Stern, *Sind Kinder auch Menschen?* in: Martin Schröder Hg., *Kindheit - ein Begriff wird mündig*, (Drachen-Verlag) Wolfratshausen 1992, S. 125 ff.

In leicht abgeänderter Form habe ich diese 7-gliedrige Kette benutzt beim Vortrag: *Stellen wir uns vor, Kinder wären auch Menschen - Widersprechen sich Jugendwohlfahrt und Mündigkeit?*, gehalten im Rahmen der (von der Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark veranstalteten) Tagung *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Sozialen Arbeit im Feld der Jugendwohlfahrt*, Graz, 6. Juni 2006; dieser Vortrag wurde publiziert im Internet-Forum: [www.juwo.sozialraum.at/kija](http://www.juwo.sozialraum.at/kija)

nicht umkehrt und wie die Kinder werdet, könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen“ (Die Bibel, Matthäus-Evangelium, Mt18,3).

Nein, unsere moderne zivile Gesellschaft weist dem „Kind“ eine Rolle zu, die ich als Segregation bezeichne. Da dem jungen Menschen - gewiß nicht aus bewußt böser Absicht, sondern, viel dramatischer, aus guter Absicht, also wohlmeinend! - die Eignung weitgehend abgesprochen wird, wie ein „richtiger Mensch“ leben und überleben zu können, soll er im Reservat Kindheit aufwachsen, worin er deshalb *als* Kind gehalten wird, weil er eben *für* ein Kind gehalten wird. Dramatisch ist hierbei, daß es sich für diese aufopferungsvolle Vergewohltätigung bitte sehr auch noch dankbar zeigen soll!

Geradezu tragisch scheint mir die Kehrseite dieser Segregation: eine Gesellschaft, welche die Kindheit (er)schafft, infantilisiert sich selbst: So, wie das einstige „Kind“ nach dem Vater rief, ruft der nun wohlerzogene Bürger nach dessen Ersatz, dem Vater-Staat, um sich alsbald seiner Autorität zu unterwerfen. Doch eine freie Gesellschaft mit einer demokratischen Verfassung, die auf der Mündigkeit und Autonomie der Person beruht, setzt zwingend den Ausbruch aus der komplexen und künstlichen „Kindheit“ voraus.

Zur Verdeutlichung, was es mit der Schaffung jener gewiß wohlmeinenden, aber folgenschweren Verfremdung des jungen Menschen zum „Kind“ auf sich hat, darf ich einen Vergleich wagen: Gewiß sind Tiere im Zoo echte Tiere; dennoch wird wohl niemand leugnen, daß sie da andere Bedingungen eines Daseins haben als in ihrem originären Habitat! Daß diese Tiere im Zoo eine optimale Hege und Pflege erfahren, steht zunächst außer Frage; und dennoch kennzeichnet diese Betreuung von gewiß pflegebedürftigen Tieren vor allem eins: eine von uns Menschen verursachte Stigmatisierung!

Mit der Stigmatisierung zur Kindheit verhält es sich nicht anders!

2. **Mein Kind:** Zeigt dieses „Mein“ vielleicht den familiären Besitz an? Gemeint ist dies weniger im Sinne des möglichen Vererbens als vor allem emotional: als „privilegierte Projektionsfläche“ für - zumeist unbewußte!

- Wünsche und Vorstellungen der Eltern. Dies rechtfertigte Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) mit der wohl deutlichen Aussage:

*„Das Kind darf tun, was es will, aber es darf nur das wollen, was die Eltern wünschen, das es tue.“*

Eine kleine sprachliche Anmerkung: Ich unterscheide zwischen den „Eltern“, die von „ihren Kindern“ sprechen; und den „Müttern“ und „Vätern“, die ihre „Töchter“ und „Söhne“ benennen, um eine weitgehend „objektive“ biologische Gegebenheit zu beschreiben. In der Hoffnung, daß es die zwischengenerationellen Beziehungen entlastet, wenn ihnen die zumeist unbewußte Wucht des emotionalen Besitzanspruchs entzogen wird, liefert diese Klärung einen wichtigen Beitrag zur Befreiung von Auseinandersetzungen, die auf diesen latenten Mißverständnissen beruhen!

3. **Der Zögling:** bereits der Begriff weist auf ein erzieherisches Verhältnis hin, denn offensichtlich soll jemand einer Erziehung [4], einer Dressur unterworfen werden! Wird der pädagogische Grundsatz: „Ich weiß besser als du, was für dich gut ist!“ diese offene oder subtile Gewalt begründen können? Doch während die Argumente, die Johann-Gottlieb Fichte (1762-1814) so formulierte:

*„Willst du etwas über ihn vermögen, so mußt du mehr tun, als ihn bloß anreden; du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nichts anders wollen könne, als du willst, daß er wolle.“* [5]

inzwischen recht offen und naiv klingen, wird heute die Abrichtung zum Objekt der Erziehung, eben zum Zögling, anders gerechtfertigt: durch eine ihm unterstellte „Erziehungsbedürftigkeit“! Bei der näheren Analyse dieses interessanten Begriffs stellt sich nämlich die Frage: Auf wen bezieht sich eigentlich diese „Erziehungsbedürftigkeit“? Wer also bedarf dieser Erziehung? Soll etwa der Glaube, ein anderer müsse durch Erziehung zu einem höheren Ziel „gezogen“ werden, subtil verheimlichen, daß

---

4 Zu allen Aspekten der radikalen Kritik an Erziehung und Pädagogik siehe insbesondere Ekkehard von Braunmühl: op.cit.

5 Johann-Gottlieb Fichte, Reden an die deutsche Nation, 1807/1808

die besserwisserischen Erziehenden deshalb zwingend zu den notwendigen Erziehungsmitteln greifen, weil diese „Notwendigkeit“ schlicht ein Mittel ist, um von ihrer eigenen Not abzuwenden? Entschlüsseln wir den Begriff „Erziehungsbedürftigkeit“, offenbart sich uns, daß er den Erziehenden als Alibi dient, um gegenüber den zu Wohlerzogenen zu erziehenden Zöglingen den Anspruch einer (un)heimlichen Autorität zu begründen.

Wenn die postulierte „Erziehungsbedürftigkeit“ statt als heimliche „Notwendigkeit“ der Erziehenden entlarvt, ideologisch verankert ist, fehlt nur noch, daß sich das Objekt der Vergewohltätigung dem Erziehenden für sein „aufopferungsvolles“ Agieren die erwartete Dankbarkeit bezeigt: am Besten mit Sätzen wie: „Die Ohrfeigen meines Vaters haben mir nicht geschadet, im Gegenteil!“ Würden Sie solche Rechtfertigungen etwa nicht psychologisch als „Identifikation mit dem Aggressor“ bezeichnen?

4. **Der werdende** umschreibt jenes zivilisationstypische Verhalten, das *Sein*, das Hier- und Jetzt- und So-Sein dem *Schein* eines hypothetischen *Werdens* zu opfern: Aus einer Logik von Zukunft, von Entwicklung, mit entsprechenden Maßnahmen und Schritten, gilt es, aus dem negativ belasteten Vergangenen und Ursprünglichen herauszutreten, herauszubrechen, um Zukünfte zu erobern: „Stillstand wäre Rückschritt!“ Wo das Werden zum kollektiven Zwang avanciert, findet eine dahingehend grundlegende Veränderung statt, als ein suchartiges und fluchtartiges Werden eine unentwegte sowohl persönliche wie gesellschaftliche Unruhe schafft.

Einen Aspekt dieser zielorientierten Zeitvorstellung der Zivilisation bezieht sich auf den Versuch wohlmeinender Eltern, ihren Nachwuchs auf die Zukünfte einzuschwören: Was meinen sie wohl, wenn sie zumeist bange fragen: „Was soll mal aus dir werden?“ Indem sie damit den beruflichen Erfolg anspielen, wird die im Grunde absolute *qualitative* Würde unterspült und abgelöst durch eine relative *quantitative* Wertigkeit; ihren Maßstab bilden nunmal die Arbeit als Leistung, die zu Geld und Erfolg, auch zu Konsum und Freizeit verhilft. Auf diese sehr bedenkliche quantitative Meßgröße wird der junge Mensch - mit aller Gewalt! - nicht allein

von seinen Eltern getrimmt; auch die Schule fördert diesen Wahn, indem sie ihn gar als das Normale schlechthin fordert.

Indem alles Streben diesem „Wert“ untergeordnet werden muß, wird ein eigentliches Kennzeichen des Menschen schlicht erstickt, gelähmt, geopfert: die Muße. Ich habe andernorts [6] beschrieben, wie die Muße, die den Menschen kennzeichnet und ihn von anderen Gattungen unterscheidet - nur der Mensch ist bewußt mußefähig! -, der eigentliche und primäre Ausgangspunkt ihres Pendants, der Aktivität, ist; aus ihr, der Muße, entsteht das Bedürfnis nach Aktivität; sie, die Muße, ist das eigentlich Numinose des Menschen.

Statt eben diese Qualität, ja dieses Privileg zu hegen und zu pflegen, wird der Mensch - mit aller Gewalt! - getrimmt auf die sehr bedenkliche quantitative Meßgröße von Leistung und Erfolg im ständigen Wettbewerb.

Stellen wir uns einen „selbstvergessen“ irgendwo hockenden jungen Menschen vor, womit auch immer beschäftigt oder sich langeweilend. Welche Schlußfolgerungen wird er ziehen aus Sätzen wie: „Hast du nichts zu tun?“ oder eher: „Hast du nichts *Besseres* zu tun?“; vielleicht sogar sorgenvoll: „Statt da faul rumzuhängen, solltest du an deine Zukunft denken!“? Daß er, dem das Recht zu sein, jetzt zu sein, so zu sein schlicht abgesprochen wird, früh schon lernen muß sich anzustrengen, um die Zukunft erfolgreich zu erobern und anerkannt zu sein!

Nichts-Tun ist eine so zentrale Qualität des Menschen, daß es im Grunde alle zivilisatorischen Institutionen, insbesondere die schulische, infragegestellt. Kein Schulcurriculum - Banner eines hypothetischen Werdens! - läßt sich rechtfertigen, wenn zwei Faktoren verankert sind:

- die Erfahrung, jeder Mensch begegne ohnehin zum ihm richtigen Zeitpunkt dem für ihn oder die Gemeinschaft Wesentlichen;
- die hierfür erforderliche Offenheit wird erhalten und gepflegt.

---

6 *Das Lob der Faulheit* in: Bertrand Stern, Weile *statt Eile! Unterwegs zu einer Kultur der Muße?* (Klemm & Oelschläger), Ulm/Münster 1996 (S. 73ff)

5. **Der Minderjährige** beschreibt zunächst jene politische Kategorie der „unter-18-Jährigen“, denen das Recht aberkannt wird, selbstbestimmt zu leben: beispielsweise selbständig entscheiden zu dürfen, wo, mit wem, wie sie leben wollen - und *nicht* leben wollen. Aber auch die Möglichkeit wird ihnen abgesprochen, sich in politische oder gesellschaftliche Prozesse einzubringen, etwa durch aktives oder passives Wahlrecht [7]. Und weshalb werden jenem Fünftel der Bevölkerung diese elementaren Prinzipien des demokratischen Gemeinwesens verweigert? Das üblicherweise vorgebrachte Argument ist wahrlich fadenscheinig: Junge Menschen seien unfähig, richtig zu entscheiden! Müßte ein solches Argument nicht dazu führen, den meisten Bürgerinnen und Bürgern jedwede demokratische Beteiligung abzuerkennen und zu entziehen? In diesem Sinn beschreibt die Minderjährigkeit die Minderwertigkeit, die aus jungen Menschen *nolens volens* „Paria“ (in der traditionellen indischen Gesellschaft die 5. Kaste: die „Unberührbaren“, die Ausgestoßenen) macht.

Wie anders sähe wahrlich eine Gesellschaft aus, in welcher ein verfassungsmäßig verankertes Diskriminierungsverbot jedwede widersinnige und widerwärtige Minderjährigkeit ausschließen würde: Jeder Mensch wäre von frühem Alter daran gewöhnt, daß seine Stimme bedeutsam ist; er wird sich als aktives Subjekt einer Gesamtheit selbstverständlich einbringen!

6. Ein weiterer Mißstand läßt sich aus dem Stigma der Minderjährigkeit ableiten und betrifft den Status des jungen Menschen als eines **Schutzbefohlenen** der Eltern. Wenn es ein Kennzeichen der Demokratie ist, daß jedwede Gewalt gegen jeden Menschen ausdrücklich verboten ist, so gehört es zu den ersten „heiligen Aufgaben“ der Staatlichkeit gesetzlich zu garantieren, daß niemand, insbesondere nicht der junge Mensch, zum Schutzbefohlenen gemacht werde, weil diese Gewalt mit der Würde des Menschen unvereinbar ist.

---

7            Ausnahmen bilden hier die 4 Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Berlin, in denen man ab 16 Jahren bei der Kommunalwahl wahlberechtigt ist. Zu den Wahlen der Sozialversicherungen ist man ab 16 Jahren zugelassen.

In diesem Sinne wurde auch in Deutschland die Neufassung des BGB § 1631(2) verabschiedet, der endlich jede Gewalt gegen Kinder ausdrücklich verbietet. Realiter zeigt sich allerdings, zumindest in Deutschland, daß just der Staat dieses Verbot von Gewalt verletzt: aus einer wahnhaften Fürsorge heraus, die in eine Zwangsbeglückung mündet, bestrafen beispielsweise deutsche Gerichte mit einem Bußgeld jenes Fehlverhalten einer Mutter und eines Vaters, welche die dezidierte Schulverweigerung von Schutzbefohlenen ernstnehmen; ihnen wird zur Last gelegt, nicht den erforderlichen, auch körperlichen Druck ausgeübt zu haben, um die Renitenz der sich der Schule verweigernden Töchter oder Söhne zu brechen und sie zum Schulbesuch zu zwingen.

Ein verfassungsmäßig verankertes Fundament der demokratischen Ordnung ist es, daß der Staat der Garant für das Verbot von Gewalt ist. Doch was ist davon zu halten, daß ausgerechnet der Staat gegen eine seiner „heiligen Aufgaben“ verstößt, indem er junge Menschen nicht nur nicht vor der elterlichen Erziehungsgewalt schützt; nein, just dieser Staat rechtfertigt Gewalt als Mittel der Erziehung und wirft - durch gerichtliches Bestrafen - deren Nicht-Gebrauch geradezu vor. Offensichtlich ist Gewalt gegen Kinder sogar dort *geboten*, wo es um die bekanntlich unter staatlicher Aufsicht stehende Schulpflicht geht!

Wer diesem skandalösen Mißstand, jedem demokratischen Selbstverständnis wahrlich unwürdig, überwinden will, möge zwei wichtige „kinderrechtliche Leitsätze“ bedenken: Zum einen die Forderung des kalifornischen Psychologen Richard Farson, der bereits 1977 meinte:

*„Wir sollten umdenken und nicht mehr die Kinder, sondern ihre Rechte schützen!“ [8]*

Zum anderen jene von Ruth und Henry Kempe:

---

8 Richard Farson *Menschenrechte für Kinder - Die letzte Minderheit*, deutsch: (Verlag Kurt Desch) München 1975 (S. 115); erstmals Englisch 1974; zit. in: *Kinderdoppelbeschuß* op.cit.

„Eine radikale, aber wirksame Methode zur Erhöhung der Sicherheit der Kinder bestünde darin, sie zu Vollbürgern mit allen Rechten zu machen.“ [9]

Diese Leitsätze schließen jedwede - staatliche - Entwürdigung des Menschen aus, der ob seiner Jugend zum Schutzbefohlenen erniedrigt werde.

7. In dieser Typologie der Kindheit stellt der **Schüler** das letzte Element dar. Mit dem Schüler ist nicht der wißbegierige, erfahrungsfrohe, lebensoffene, lernbegeisterte Mensch gemeint, der sich bilden will, weil dies seiner gattungsmäßigen Identität entspricht; vielmehr handelt es sich beim Schüler um eine einzuübende Rolle der subtilen Abhängigkeit von einer Institution, hier der Schule. So tief verankert ist diese Abhängigkeit, daß beispielsweise die allermeisten Menschen, weit über die bloße Schulzeit hinaus, den Prozeß, sich zu bilden, automatisch mit schulischem „Pauken“ assoziieren. Viele werden sogar aus einem üblichen Mißtrauen heraus behaupten, frei und freiwillig könne und würde der Mensch sich niemals bilden; Lernen könne nur mit schulischem Druck erfolgreich sein: mit Programmen und Lerninhalten und Zeugnisnoten und Prüfungen! Der Schüler symbolisiert sozusagen die normale und normierte Enteignung einer ursprünglichen Potenz des Menschen, der nun an die Segnungen der Institution glaubt und sich niemals vorstellt, es könne außerhalb ihres Monopols etwas möglich sein...

\* \* \*

Diese Einstellung zur Schule will ich exkursartig an einem Beispiel verdeutlichen. In den 1960/1970er Jahren wurde u.a. in den USA und in Deutschland ein Experiment durchgeführt, das als „Milgram-Experiment“ [10] traurige Berühmtheit erlangte. Ziel der Versuche war es, das Gehorsamsverhalten von Probanden zu überprüfen. Hierfür wurde diesen Probanden gesagt, sie hätten das Lernverhalten von Versuchspersonen zu überprüfen und durch Stromstöße bis zu tödlichen 480 Volts zu steigern. Jenen, die Gewissensbisse hatten, sagte ein anwesender Ver-

---

9 Ruth + Henry Kempe *Kindesmißhandlung*, deutsch 1980, (S. 64); zit. in: „*Kinderdoppelbeschluf*“ op. cit..

10 Stanley Milgram, *Das Milgram-Experiment* (Rowohlt) Reinbek 1974

suchsleiter, sie müßten weitermachen, dies verlange das Experiment. Und über 80% gingen bis zur tödlichen Dosis!

Nur ein Detail sei hier hervorgehoben: die Versuchssituation! Probanden wurden zu Lehrern, die einen ihnen gegenüberstehenden „Schüler“ motivieren und ggf. bestrafen sollten! Ich könnte mir vorstellen, daß die hier geschaffene experimentelle (Schul-)Situation mit zum Ergebnis beigetragen hat. Wäre es ohne diese extreme schulische Konstellation gelungen, so viele Personen durch Zureden zu „bewegen“ oder zu „zwingen“, sich als Lehrer und Prüfer so grausam zu verhalten und nachgewiesenermaßen schmerzhaft, sogar tödliche Stromstöße zu verpassen? Dies scheint mir symptomatisch für die Erinnerung an Schule und die Vorstellung vom „Schüler“...

\* \* \*

Nachdem immer wieder behauptet wird, Kindheit und Schule seien humanitäre Fortschritte des europäischen 19. Jahrhunderts, seien also eine Antwort auf die unsägliche Ausbeutung, vor allem der Kinder, muß diese Behauptung - durch ständige Wiederholung wird sie leider nicht triftiger! - näher analysiert werden. Das Entstehen jenes Phänomens „Kindheit“ und jenes der staatlichen Schule verdanken sich zwei sehr unterschiedlichen Momenten:

- Mit dem städtischen Bürgertum kam die Idee einer sich von der anonymen Masse abhebenden Person, einer „Ichheit“ auf. Alsbald wurde allerdings diese Erneuerung gekoppelt an die Vorstellung des Erfolgs: kein bedingungslos würdevolles Ich, sondern eine bedingte, sich durch Leistung identifizierende Person. Instrument dieses Erfolgs ist die ideologische Vorstellung, den jungen Menschen durch eine besondere Erziehung führen zu müssen: zum Wohlerzogenen, der die verinnerlichten „bürgerlichen Tugenden“ erfolgreich zu verwirklichen habe. Ein Kennzeichen des Bürgertums war und ist das Ideal und die Ideologie der Leistung: vor allem durch Arbeit. Als weitere Triebfeder zur Schaffung der Kindheit kommt in einer patriarchalen und monogamen Gesellschaft die Vorstellung eines besonderen „Erben“ auf (die unter Punkt 2 angeführten „*mein* Kind“!)

- Im 19. Jahrhundert erreichte diese Leistungsideologie schreckliche Auswüchse in Gestalt einer verallgemeinerten mörderischen und grenzenlosen Ausbeutung. Als die Kaiser, Könige, Landesfürsten erkannten, daß die durch Arbeit zu menschlichem Schrott gewordenen Burschen nicht mehr - als „Kanonenfutter“ - in der Lage sein würden, das Vaterland zu verteidigen, mußten Gegenmaßnahmen ergriffen werden: dieser Reservatsbildung galt - als Alibi oder als publizistische Tarnung - der verkündete Anspruch der Humanität! Nicht der mörderischen Ausbeutung an sich wurde entgegengewirkt, sondern lediglich zur Pflicht erhoben, daß junge Menschen, oft durch ehemalige, nicht selten verwundete Soldaten und Offiziere unterrichtet wurden, auf daß sie gute, folgsame Staatsbürger werden; zudem sollte die so entstehende staatliche Schule in manchen „laizistischen“ [11] Ländern die (Vor-)Macht der ehemals kirchlichen Schulen brechen. Diese „Humanität“ ist also eine wesentliche Triebfeder für die Schaffung jenes geschützten pädagogischen Reservats der „Kindheit“.

Insofern artikuliert die Vorstellung der Kindheit nicht nur eine Hinwendung zur Person; vor allem steht sie in unmittelbarer Verbindung mit einer seltsamen ideologischen Vorstellung von Zeit, welche als geeignetes Mittel zur Eroberung der Zukunft die Arbeit ansieht. In einer auf Materialismus fixierten Gesellschaft mit „zivilisatorischem Anspruch“ avanciert die Leistung als Ersatz für einen Lebenssinn zum Schlüssel für Anerkennung und Prestige in Gestalt von Geld, Konsum (sich leisten!), Freizeit... deren widersinnige Expansion letztlich in den Müll mündet. Kindheit erweist sich als Pendant jenes stolzen „zivilisatorischen Tabus“.

Ich lasse nun die sozialpsychologischen und (gesellschafts-)politischen Konsequenzen unberücksichtigt, welche dadurch entstehen, daß „Kinder“ alsbald lernen, die Gegenwart nur als Vorbereitung auf einen möglichen künftigen Erfolg in Gestalt von Arbeit und Konsum usw. zu sehen.

---

11 Laizismus beschreibt laut Lexikon „die Bestrebungen nach Ausschluß der Geistlichkeit von allen nicht unmittelbar kirchlichen Angelegenheiten“. Musterbeispiel eines laizistischen Staates: die République Française nach der Revolution von 1789! S. hierzu auch S. 126!

Hellhörig müssen uns allerdings zwei kritische Fragestellungen machen, auf die ich andernorts [12] hingewiesen habe:

- Was geschieht angesichts der Tatsache, daß das Verhältnis von *erwerbstätig-beruflicher Betätigung* („Arbeit“) zur Erfordernis, den Lebensbedarf zu decken, übertrieben wird? Moderne Studien zur hiesigen „Zeit-Ökonomie“ weisen bereits seit langem darauf hin, daß inzwischen ca. 14% der durchschnittlichen Zeit zur Deckung des Lebensbedarfs völlig ausreichen.

Allerdings komme ich auf einen noch niedrigeren Faktor - wohlge-merkt ohne an der Frage der Einkommenshöhe zu „rühren“!

Setze ich nämlich eine auf 75 Jahre errechnete Lebenserwartung einer Person in ein Verhältnis zu einer möglichen Lebensarbeitszeit (40 Jahre Berufsleben mit 38 Wochenarbeitsstunden abzüglich Urlaub und Feiertage und ungeachtet der Nebenfaktoren wie Schule, Studium, Wegezeiten), komme ich - ohne Berücksichtigung individueller sog. „Fehlzeiten“ (z.B. Krankheit oder Phasen der Arbeitslosigkeit) sowie möglicher Bildungsurlaube, Kuren usw. - auf knappe 10%.

Bei einer gesamtgesellschaftlichen Zeitbilanz fiel dieser Prozentsatz um einiges niedriger aus, würden darüber hinaus Faktoren wie die „Massenarbeitslosigkeit“ und die künstlichen Versuche von Arbeitsbeschaffung miteinbezogen werden.

Würde erstens der Stellenwert der - vor allem emotional stark belasteten - Arbeit im Verhältnis zur realen Arbeitszeit nicht mehr überschätzt; zweitens die „eigentliche Effektivität“ der Betätigung im Vordergrund stehen; und drittens die ethische Frage der Verwendung von Arbeitseinkommen für Konsum kritisch analysiert: die allgemeine Arbeitszeit ließe sich um einen noch erheblichen Faktor (auf 5% der Lebenszeit?) reduzieren...

---

12 insbesondere in meinem Vortrag ... *ihr Leben war Mühsal und Arbeit*; publiziert in: R. Kasch, H. Wilde, B. Stern Hg: *Wirtschaft, Arbeit, Umwelt*, Tagungsdokumentation der Fachhochschule Stralsund, Fachbereich Wirtschaft, Heft 9/1998, S. 12

Da die Arbeit bereits jetzt schon bei weitem nicht der erste Zeitfaktor im Leben der Person oder der Gesellschaft ist, dürfte es als besonders pervers gelten, junge Menschen auf sie zu programmieren. Zumal die zweite Frage nicht weniger wichtig ist:

- Was geschieht angesichts der Tatsache, daß uns ohnehin „die Arbeit“ ausgeht? Weder gibt es Möglichkeiten ihrer Erweiterung oder Vermehrung; noch Raum für den an sie gebundenen Abfall nach dem Konsum! Doch wo Arbeit nicht mehr künstlich produziert wird, gibt es keine Begründung für die faktische Diskriminierung der jungen Menschen zu „Kindern“...

Insofern bedeutet der Ausbruch aus den obsoleten künstlichen Nöten, insbesondere aus den ideologischen Kategorien von Arbeit, und, daran gekoppelt, den Ausbruch aus der Kindheit einen radikalen Wandel, ja einen wesentlichen Sprung hin zu einer humanen Lebens- und Kulturform. Der Respekt vor der Freiheit und Würde des Menschen, jedes Menschen ist darin so bedingungslos, daß das Dasein gewiß nicht an Leistung und Konsum gebunden ist...

\* \* \*

Diese Tabuierung der „Schule“ hat einen seltsamen Effekt. Selbst in jenen Kreisen, in denen gewisse Bedingungen einen hier leisen, zaghaften, dort grundlegenden Wandel in den zwischengenerationellen Beziehungen gefördert haben, scheint die „Automatik“ wirksam zu funktionieren, welche junge Menschen nicht nur zu „Kindern“, sondern sie zu „Schülern“, das heißt zu Abhängigen von dieser Institution „Schule“ macht. Weshalb diese mit Bedacht formulierte Verallgemeinerung? Weil ich oft erfahren habe, daß viele „reformpädagogische Ansätze“ - trotz anderer Postulate - realiter nur bedingen, den Aufenthalt im „Gefängnis“ Schule zu verschönern: indem die „Zellen“ luxuriöser gestaltet und die „Gitterstäbe“ vergoldet werden. Wie wohlmeinend auch immer dieser aufgedrängte schulische Ersatz begründet werde, dramatisch ist er, wenn die „pädagogischen Triebtäter“ hoffen, das Angenehmere würde die Betroffenen zu einem eingeforderten Dank verpflichten...

Wer aber aus jener Position argumentiert, da die Selbstbestimmtheit und Würde der Person zentrale und unbedingte ethische Kategorien sind, kann die Gebundenheit des Schülers an die Schule nicht hinnehmen; mit dieser institutionellen Entmündigung und Entwürdigung unvereinbar ist nämlich das Ansinnen, den frei sich bildenden Menschen vom Stigma der Schüler-Haft zu erlösen.

Wenn ich an dieser Stelle nochmals auf das vorhin angesprochene Verhältnis von Subjekt zu Objekt zurückkomme, so deshalb, weil sich aus der menschenbildlichen Betrachtung der Person als Subjekt oder als Objekt wesentliche Konsequenzen hinsichtlich der möglichen Gestaltung von Einrichtungen bzw. Institutionen ergeben. Zweifellos bedarf das Subjekt der ihm zur Verfügung stehenden und ihm dienenden Einrichtungen. Hingegen kennzeichnet es Institutionen, daß sie auf einer „wohlmeinenden Hilfe“ beruhen, welche die Person zu ihrem Objekt machen - unabhängig davon, wie wohlwollend diese Objekte ihnen das beanspruchte Monopol gewähren und gewährleisten. Selbstverständlich ist der von mir aufgestellte Widerspruch von Einrichtung und Institution von so großer menschenbildlicher Bedeutung, daß ich zur Verdeutlichung erneut auf den oben bereits herangezogenen Vortrag „Freiheit auf Rezept? - Kritisches über freiheitsberaubende Ratgeber“ zurückgreife. Darin stelle ich die Abhängigkeit folgendermaßen dar:

„Lassen Sie mich das Bild der Krücken bemühen. Oh, gewiß weiß ich, daß Krücken dann und wann lebenserhaltend sind. Wie oft wirken Krücken jedoch auch lähmend, subtil lähmend? Wenn beispielsweise der ersten Krücke weitere folgen, löst das Alibi des notwendig gewordenen Ausgleichs eine Kettenreaktion von stets wohlmeinenden Hilfsmaßnahmen aus, die den betroffenen Menschen nicht nur körperlich, sondern auch geistig und seelisch in immer weitere Abhängigkeiten stürzen. Darf nun, ohne unbarmherzig zu erscheinen, gesagt werden, Krücken - in jeder Gestalt! - symbolisierten oft ein Resignieren vor der momentanen Schwäche oder vor der angenommenen Unfähigkeit, eine Not zu bewältigen? Unterstreicht es womöglich das Perverse, daß Krücken immer weiter vervollkommen werden? Wird vielleicht als Fortschritt bewundert, daß diese schleichende Lähmung der Person und ihrer eigentlichen Fähigkeiten durch immer ausgefeiltere Techniken immer besser funktioniert?“

Die Frage der „helfenden“, aber dadurch entmündigenden Institution einerseits; und der dienenden, zur Verfügung stehenden Einrichtung andererseits geht fürwahr weit über die bloße Auseinandersetzung mit der Schule hinaus. Diese zentrale menschenbildliche Frage („Subjekt“ oder „Objekt“?) ist nicht allein von theoretischer, ethischer Bedeutung; das folgende Beispiel soll die konkrete, praktische Tragweite dieser Grundfrage verdeutlichen: Was geschieht, wenn eine Person, sich aus welchen Motiven auch immer der aufgebürdeten, künstlichen Rolle verweigernd, für sich beansprucht, die Gestaltung ihres Daseins selbst organisieren zu wollen? Was geschieht, wenn es dieser Person hierbei um die Gestaltung des Wissensdranges geht. Darf sie sich als Subjekt fühlen und verhalten - und selbstverständlich mit der Unterstützung von verschiedenen Einrichtungen rechnen? Ist dies immer noch selbstverständlich, wenn dieses Subjekt beispielsweise ein jüngerer Mensch ist? Stellen wir uns das heute noch Unvorstellbare vor: Ein junger Mensch, der sich der schulischen Institution verweigert und für sich selbst das Recht beansprucht, sich frei zu bilden! Was geschieht dann mit so dramatischen Entschlüssen? Zunächst wird überprüft, wie die Mutter oder der Vater dazu stehen: Unterstützen sie den „verblendeten“ oder „undankbaren“ Menschen? Haben sie sich vielleicht bereits im Vorfeld geweigert, die Tochter oder den Sohn zu einem „Zögling“, also zu einem Objekt von Erziehung, selbst von Schulerziehung, zu machen? Dann ist die Schuld schnell gefunden... Und nun soll, durch zu leistende „Überzeugungsarbeit“, der renitente junge Mensch, natürlich nur zu seinem Wohle, zu einer Verhaltensänderung gezwungen werden! Mit welchen Argumenten? Erfahrungsgemäß werden diese „Wohlmeiner“ aus Politik, Pädagogik, Schulbürokratie, Recht und Justiz... in etwa das Folgende lauthals verkünden: „Das geht doch gar nicht! Wo kämen wir hin, wenn jeder so machen könnte, wie er will? Schule ist Pflicht, und das ist gut so, denn das ist eine Chance für das Kind. Und das kann ohnehin nicht wissen, was gut für es ist, vor allem nicht, was es später mal brauchen wird. Später wird es uns, Eltern, Lehrern, Pädagogen, Politikern sogar dankbar sein, daß wir wußten, was es brauchen werde und uns so geopfert haben, damit es dann, als erwachsener Bürger, erfolgreich ist und es so gut hat...“

Davon abgesehen, daß ihrer Überzeugung das Menschenbild des sogenannten Mängelwesens zugrundeliegt, das zu seinem Wohl gezwungen werden müsse, welches zweifellos mit Demokratie überhaupt nicht vereinbar ist, dürften die folgenden Argumente schwieriger zu widerlegen sein: Da ohnehin niemand weiß, wie es später sein wird, sind die Lebensfreude, die Wachheit, das kreative Engagement, die aktive Offenheit, um das Leben und seine Herausforderungen wahrnehmen und meistern zu können, natürlich angeborene Eigenschaften, die primär gehegt und gepflegt werden sollen. Die Fähigkeit, als offener Mensch das Dasein zu verstehen als eine stete Gelegenheit zur Erfahrung ist gewiß wichtiger als das planmäßige „Reinwürgen“ eines toten Wissens, das bei Prüfungen erfolgreich ausgespuckt und danach weitgehend vergessen wird. Allerdings ist dies nur möglich, wenn die Person sich selbst als aktiv Lernende begreifen kann. Diese Haltung von Respekt vor eben der Eigenständigkeit des Subjekts läßt sich treffend als Vertrauen umschreiben. Weshalb sollte dieses Vertrauen in Mißtrauen umgewandelt oder als Naivität verschrien werden?

Mütter und Väter, die „ihre“ Töchter und Söhne als privilegierte Partner betrachten, sollten sehen, daß es zunächst an ihnen liegt, die Konflikte auszufeuchten, zu denen es möglicherweise kommen kann zwischen einerseits der Gesellschaft und ihren Traditionen, dem Staat und seiner Gesetzgebung; und andererseits den jungen Menschen. Aus ethischem Selbstverständnis, ja aus freiheitlicher Selbstverpflichtung werden sie für den erforderlichen Wandel sorgen, beispielsweise indem sie die ihnen zugedachte Rolle als staatlich autorisierte ‚Sklaventreiber‘ oder als ‚Schuldienner‘ verweigern. Hierbei sind die Töchter und Söhne, die sich für andere Formen des Lebens, der Sozialität, des Lernens entschieden haben und dies auch für sich fordern, auch eine Chance für deren Mütter und Väter. Deren Lebendigkeit und Neugier könnten so ansteckend wirken, daß sie sich in ihrer eigenen Lebendigkeit und Wissensfreude geradezu befruchtet und herausgefordert fühlen. Insofern (be)trifft die Aufgabe, das Bestmögliche anzubieten, damit jene sie begleitenden Töchter und Söhne sich eigenständig entfalten können, auch sie selbst!

Und dann gibt es noch einen Argumentationsstrang, der das Verhältnis von Schule und Arbeit betrifft: Die Schule, so die zumeist zu hörende Begründung, sei erforderlich, weil es die Arbeitswelt mit solchen Vorzeichen gäbe. Besteht aber diese Arbeitswelt in eben dieser Form nicht deshalb, weil die Schule die Menschen entsprechend erzieht?

Erlauben Sie mir, daß ich eine solch zirkelartige Argumentation verdeutliche: mit der folgenden Geschichte, die mir mal in Wien erzählt wurde: Ein Ausländer erkundigt sich nach dem Sinn der auf der Straße liegenden Pflastersteine und der Lampe darüber; ein Wiener klärt ihn auf: die Stein' san do, um das Lamperl zu hoiten! Und das Licht? Um auf die Steine hinzuweisen!

Könnte es sein, daß diese wechselseitige Rechtfertigung von Schule und Arbeit die Frage erspart, ob die vorgebrachten Argumente triftig und prospektiv sind? Welch „mörderischer Ausmaße“ bedarf es, um zu erkennen, daß das Pflegen dieser beiden „heiligen Kühe“ widersinnig und kontraproduktiv geworden ist?

Mag in einer Gesellschaft die Anpassung als Grundlage des Erfolgs bewertet werden und mag der Objekt-Status hierfür als der bequemere erscheinen - hierzu meinte Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach (1830 - 1916) in ihren Aphorismen:

*„Die glücklichen Sklaven sind die erbittertesten Feinde der Freiheit.“*

... so bestätigt dies, wie dringend und drängend es ist, über das Menschenbild zu reflektieren und die logischen Konsequenzen daraus zu ziehen.